

Emociones: de lo social a lo individual

*¿Son las emociones naturales o
históricas?*

Gemma Moreno Navarro

Directora: Àngels Martínez Bonafé

Màster en Professor/a d'Educació Secundària

Especialitat de Geografia, Història i Història de l'Art

Curso 2013-2014

Universitat de València

Tener conocimiento del pretérito siempre imperfecto me obliga a asumir mi condición de arrojado al mundo, mi contingencia y mi finitud, mi condición de epígono y mi rebeldía contra la debilidad, la enfermedad y la muerte: me permite elevarme, aunque sea torpemente, del determinismo que me niega. Pero, a la postre, el saber histórico me faculta para no tomarme gravemente, para no ser fatuo ni innecesariamente trágico.

Justo Serna,

Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia

para la vida adolescente >

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| 1. PRESENTACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA UNIDAD | 4 |
| 2. JUSTIFICACIÓN | 6 |
| 3. OBJETIVOS | 12 |
| 4. CONTENIDOS | 15 |
| 5. SECUENCIA DE ACTIVIDADES | 18 |
| 1. Problema | 19 |
| 2. Confrontación de ideas | 20 |
| 3. Caso de estudio | 26 |
| 6. METODOLOGÍA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD | 30 |
| 7. EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN | 34 |
| 8. CONCLUSIÓN | 38 |
| BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA | 39 |
| ANEXOS | 44 |

1. PRESENTACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA UNIDAD

La unidad didáctica que aquí se presenta *“Emociones: de lo social a lo individual. ¿Son las emociones naturales o históricas?”* trata las emociones como construcción sociocultural. De esta forma, la unidad pretende analizar la creación histórica y occidental de normativas emocionales, con el fin de inferir que no es posible la comprensión de los procesos del mundo contemporáneo sin remontarse al análisis de sucesos pasados, así como que las emociones son modelos socioculturales compartidos sometidos a codificaciones y generadoras de estereotipos, prejuicios y desigualdades. Como señala Mónica Bolufer: *“los sentimientos y deseos como vivencias que, aun cuando sentidas de forma personal e intransferible, obedecen, en cierta medida, a unas reglas sociales. O, más bien, se configuran, de forma singular, en el marco de unas pautas que definen lo posible y lo pensable, y constituyen un nudo de articulación entre lo individual y lo colectivo, lo subjetivo y lo cultural”*¹.

Esta unidad está pensada para el primer curso de Bachillerato, en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, en concreto para un grupo de unos 35 alumnos en su mayoría de clase media². Temporalmente, se situaría al final del tercer trimestre, puesto que no se trata de un estudio sincrónico de un período histórico concreto, sino que planteo el tema como un estudio diacrónico de las emociones. De este modo el número total de sesiones, 13, se justifica en ese recorrido histórico que haremos a lo largo de la unidad y donde recuperaremos conceptos de unidades anteriores. De la misma manera, a pesar de que pueda parecer un número de sesiones demasiado elevado, considero que, dada la complejidad del tema, es necesario y preferible a la realización de tareas complementarias en casa, ya que el trabajo en el aula permitiría que el profesor guiase el aprendizaje del alumno de forma más directa.

¹ BOLUFER, Mónica. “<<Hombres de bien>>: Modelos de masculinidad y expectativas femeninas, entre la ficción y la realidad”, *Cuadernos de ilustración y romanticismo*, Cádiz: Universidad de Cádiz, nº 15 (2007), p. 8.

² Tomamos dicho perfil como referencia puesto que ha sido con el que hemos trabajado durante las prácticas y, de este modo, podemos adaptar nuestra unidad a un caso concreto. Aún así, consideramos que esta unidad podría impartirse en cualquier centro de secundaria adaptándose a los recursos y necesidades de las diferentes realidades.

Como he comentado, y con referencia a lo establecido en el *DECRETO 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana [2008/8761]*, esta unidad se corresponde con contenidos de todos los bloques sin reducirse a uno solo. La razón es, en primer lugar que, para abordar este tema, se requieren una serie de conocimientos previos de los procesos históricos contemporáneos y, en segundo lugar, que considero que a nivel fáctico no se presta suficiente atención a las transformaciones culturales más recientes puesto que prevalecen los enfoques desde los procesos políticos, siempre desde una perspectiva esencial y fundamentalmente clasificadora y restrictiva. Con esta unidad pretendo **acercar a los alumnos**, de forma breve, **a la complejidad que alcanza la Historia, diluyendo las fronteras entre lo político y lo sociocultural.**

Por este motivo, y con el fin de diluir asimismo las fronteras entre las diferentes aproximaciones al conocimiento, considero que la unidad aquí presentada podría ser significativamente más relevante en relación con otras materias, como podría ser las de Filosofía y ciudadanía durante el primer curso de Bachillerato; Historia de la filosofía e Historia del arte durante el segundo curso de Bachillerato; o incluso, y en el caso de que se pudiese organizar todo un proyecto durante varias etapas educativas, con las asignaturas de Ciencias sociales, Educación ético-cívica y Educación para la ciudadanía y los derechos humanos durante la Educación Secundaria Obligatoria. Esto es así puesto que el estudio de las emociones como construcción sociocultural ha de ser multidisciplinar y diacrónico para llegar a ser completo.

2. JUSTIFICACIÓN

El término “emoción” sugiere un marco de sentimientos y su expresión. Lo que suele ser más habitualmente abordado por otras ciencias como la sociología o la psicología, lo sugiero aquí como inmerso en la Historia. ¿Qué aporta la disciplina histórica a la comprensión de las emociones? ¿Qué interés tienen los afectos en el estudio histórico? ¿Y el estudio histórico de los afectos en la Educación Secundaria?

Los años de la adolescencia son los años de la construcción de la identidad. Es el momento de admitir las imperfecciones de aquellos que han sido nuestros padres y que eran un modelo de autoridad para nosotros. El espacio social se expande y otros grupos, más allá de la familia, adquieren una importancia fundamental y se convierten en contexto de referencia³. No es sólo el momento de construcción del “yo” sino también del “yo en el mundo”. Los/las docentes, por lo tanto, no podemos quedar al margen de este desarrollo personal del alumno, sino que por nuestra significación en su vida, tanto temporal como personal, tenemos la obligación de ayudarles a crecer como personas, como individuos. Hemos de evitar (de enseñarles a evitar) que caigan en el colectivismo y o el gregarismo irresponsable. Y, en este sentido, los grandes modelos del pasado, la *cultura histórica*, nos dice Justo Serna⁴, nos permite **poseer un marco de referencia sobre el que contrastar y construir una identidad individual responsable**. Por eso creo que esta unidad didáctica, donde se cuestiona y se analizan las emociones en el proceso de construcción de las identidades personales, tendría una relevancia considerable en el desarrollo personal de los alumnos.

³ PEREZ BLASCO, Josefa. “Desarrollo personal y social durante la adolescencia”. En: VIDAL-ABARCA, Eduardo, GARCÍA ROS, Rafael y PEREZ GONZÁLEZ, Francisco (eds.). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, Madrid: Alianza Editorial, 2010, pp. 71-97

⁴ SERNA, Justo, “Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida adolescente”. En: SOUTO, Xosé M. (comp.), *La didáctica de la geografía i la història en un món globalitzat i divers*. Valencia: Universitat de Valencia-L’Ullal, 2001, págs. 20-32. Versión reducida publicada como “Utilidad y perjuicio de la historia para el adolescente”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 298 (2001), pp. 80-84. En este caso, hemos utilizado la versión en línea que puede consultarse en <http://www.uv.es/jserna/Adolescente.htm>

Del mismo modo, como ya señaló Jesús Domínguez:

“La enseñanza de la Historia debe servir de manera clara para enseñarles a las nuevas generaciones a apreciar y disfrutar de todos los vestigios del pasado, y no únicamente de las obras o monumentos más famosos. Es necesario que aprendan a mirar a su alrededor con “ojos históricos”, incluso a valorar adecuadamente los restos menos valiosos desde un punto de vista material, a verlos como objetos directamente ligado a nuestros antepasados, a las condiciones de vida cotidiana, a sus anhelos y frustraciones, a sus luchas y diversiones, etc.”⁵

Así pues, en segundo lugar, la motivación que me condujo al desarrollo de esta unidad fue la construcción de aprendizajes significativos para el alumno, ya que pasan por procesos de enseñanza que tengan en cuenta sus intereses particulares como punto de partida, sobre los cuales se sustenta un **conocimiento útil del mundo**. Sólo de esta forma, suscitando la atracción del alumno, conseguiremos que “miren con ojos históricos” y aprendan a “saber”, a “saber hacer” y a “saber ser”.

Milagros Montoya propone la construcción de programas y unidades didácticas diferentes: *“al centrarme en la relación con mis alumnas y alumnos me atrevía buscar otra manera de aproximarnos al conocimiento del pasado, porque había comprobado que las conquistas, las guerras, las hazañas heroicas, las luchas de clases, los cambios políticos y sociales no les gustaban, les aburrían y entonces decidí cambiar el contenido y el método de trabajo”⁶*. A raíz de esta observación, decidió hacer un recorrido cronológico por la historia, eligiendo la comida como eje temático. Posteriormente trató el tema de las migraciones y, más adelante, los inventos.

En este último caso señala que el avance científico-técnico, generalmente, ha servido (y sirve) para hacer la guerra, arrasar y matar a millones de personas. Pero, siguiendo con la idea de que acercar al alumno a diferentes perspectivas históricas es útil para la integración del conocimiento, ella aborda el tema desde una perspectiva de género. De esta forma asocia los inventos a roles de género, desde un enfoque pacifista

⁵ DOMÍNGUEZ, Jesús, “El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia”.

En: MAESTRO, Pilar y SOUTO, Xosé M. *¿Qué geografía e historia enseñar?* Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1988, p. 33-34

⁶ MONTOYA, Milagros (coord.). *Enseñar, una experiencia amorosa*. Madrid: Editorial Sabina, 2008, p. 36.

y de mejora de la calidad de vida. En este sentido Milagros Montoya saca a colación las palabras de la filósofa Luisa Muraro: “*Nuestras madres nos han educado para que demos besos al adversario. Apenas empezaba una pelea, inmediatamente intervenían las madres a separarnos y decían, “besito, besito”. Lo llaman “mamismo”, y es también una forma de civilización*”⁷.

Sin menospreciar la importancia de la tesis que sigue Milagros Montoya, es decir, **la necesidad de superación de determinadas estrategias educativas** y enseñar a los alumnos que hay otra manera de “mirar la historia”, es la cita de Luisa Muraro la que me llamó la atención de una manera especial. Al reflexionar sobre ella y sobre las estrategias didácticas que estamos acostumbrados a ver y recibir, llegué a la conclusión de que, más allá de la política, más allá de la economía - pero al mismo tiempo, sin alejarnos de estos enfoques-, había una relación entre la “civilización”, lo socialmente aceptado en una cultura, y la educación emocional que recibimos desde pequeños, actualmente y en períodos históricos anteriores. Entonces, ¿qué ha sucedido? ¿Cómo ha afectado el, llamémosle, devenir histórico a la educación sentimental? ¿Qué cambios ha experimentado? Si los acontecimientos políticos son relevantes para el conocimiento del presente, ¿no es igual de relevante la aproximación histórica a las emociones para comprender las normativas emocionales actuales y, yendo más allá, los roles sentimentales asociados a las diferencias sexuales?

Por otra parte, la creciente actividad alrededor de la construcción de normativas emocionales en los diferentes contextos socioculturales, se observa no sólo en el aumento de publicaciones sino a través de conferencias, seminarios⁸, congresos... Tal es la atracción suscitada por este tema en la actualidad que se ha llegado a constituir

⁷ *Íbidem*, p. 38.

⁸ Por ejemplo, el curso “Educar los sentimientos y las costumbres (una mirada desde la historia)” organizado en octubre de 2012 por Mónica Bolufer e Isabel Morant en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, o los diferentes talleres del primer encuentro europeo sobre teoría y práctica de la biografía, organizado por el Vicerrectorado de Cultura de la Universidad de Valencia, *Unforeseen lives?: writing biographies beyond the “exceptional” en the “normal”*, donde la aportación de María Sierra en el taller “Biografía e historia de las emociones” fue realmente significativa.

centros dedicados al estudio de la historia de las emociones⁹. Dicho interés es compartido también por otras disciplinas, que en los últimos tiempos han “descubierto” la dimensión histórica de lo que habitualmente viene considerándose como algo imputable a la naturaleza y, por tanto, no sujeto al cambio.

Esta serie de debates generan otro tipo de discusiones de forma paralela. En concreto, asumiendo el hecho de que los contextos definen modelos que condicionan la construcción de la individualidad, hay que reconocer, para evitar caer en el determinismo, que existe una tensión entre lo definido socialmente como aceptable y la capacidad de acción del individuo dentro del sistema. Es decir, que, como ha demostrado María Sierra¹⁰ en sus investigaciones, más allá de los arquetipos establecidos para la relación entre identidades sexuales y roles emocionales, las realidades y alteraciones son diversas y el modelo liberal se encuentra fragmentado¹¹.

De forma que encontré una tercera razón que justificaba la configuración de la unidad: **trasladar** todas estas **inquietudes históricas e historiográficas a la realidad del aula y la escuela**, entendidas estas como los cimientos de la sociedad en la cultura occidental. Es decir, penetramos en el campo de los usos públicos de la Historia, puesto que sin ellos la disciplina histórica no tendría sentido.

Pero cabe recordar que, como recoge Josep Fontana en su artículo “¿Qué historia enseñar?”: “*El uso público [de la Historia] empieza con la educación, de la que*

⁹ Me refiero aquí a casos como el Centre for the History of the Emotions, de la Universidad Queen Mary en Londres, o el Australian Research Council Center of Excellence for the History of Emotions, perteneciente a la University of Western Australia; cuyas páginas web pueden consultarse en los siguientes enlaces: <http://www.qmul.ac.uk/emotions/> y <http://www.historyofemotions.org.au/> respectivamente.

¹⁰ María Sierra, en el taller de Biografía e historia de las emociones expuso las posibilidades que ofrece la biografía a la hora de enfrentar al lector con las diferentes márgenes de libertad del individuo y las fronteras de formatos de exposición en el discurso biográfico. Además, sobre este tema, es altamente recomendable la obra de la misma autora *Género y emociones en el Romanticismo: el teatro de Bretón de los Herreros*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”, 2013.

¹¹ En este sentido, y a modo de ejemplo de la existencia de alternativas al modelo liberal, es recomendable la lectura de la obra *Ella es él* (1883) de Manuel Bretón de los Herreros (1796 - 1873)-

recibimos los contenidos de una visión histórica codificada”¹². Es por este motivo por el cual han de ser los/las docentes los que completen los vacíos e iluminen las sombras de dichos enfoques, aprovechando las aportaciones y temas recientes, como la historicidad de las emociones o normativas emocionales, de la disciplina histórica en la formación educativa de los estudiantes, permitiéndoles así situarse de forma crítica en el mundo como seres conscientemente sociales y temporales.

Tal y como señala el *DECRETO 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana [2008/8761]*, la comprensión de los procesos contemporáneos no es posible sin el análisis de los sucesos de nuestro pasado, así como que el acceso a dicho pasado necesita apoyarse en el presente. En consecuencia, y ya que las emociones son una realidad constante en la construcción del individuo como ente social, especialmente a las edades a las que va dirigida esta unidad, creo relevante la consideración de los “afectos” en el aula, y en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, para acceder a ellas a partir del debate sobre su construcción cultural y/o individual. Y de igual forma, como señala Isabel Morant en relación a los problemas que suscitan las Ciencias Sociales, “*el hecho es que el sujeto que estudia un problema social no puede ser nunca un observador distante, sino un individuo inmerso en la sociedad que analiza*”¹³. Por ello partiremos de este impedimento¹⁴ y de los conflictos que puede generar en los alumnos para construir así un aprendizaje significativo que integre realidades presentes y pasadas como un proceso inacabado en continuo cambio.

Dichas motivaciones condicionarán, por tanto, la estructura y la metodología de las actividades propuestas, así como el contenido a abordar. En este sentido, planteo el problema y las dudas existentes en torno al tema propuesto en esta unidad para intentar darle respuesta desde el presente. Posteriormente, y una vez definidas ante el alumno

¹² FONTANA, Josep, “¿Qué historia enseñar?”, *Clío & asociados: la historia enseñada*. Argentina: Universidad de la Plata, n°7, 2003, pp. 15-26

¹³ En *Amor, matrimonio y familia: la construcción histórica de la familia moderna*. Madrid: Síntesis, 1998, Isabel Morant y Mónica Bolufer hacen alusión a esta problemática que ya sugirió anteriormente Norbert Elias en obras como *El proceso de civilización*.

¹⁴ Utilizamos aquí este concepto y no un sinónimo por su significado actual de *obstáculo* así como su significado etimológico: “*impedimentum*”, del latín, *equipaje* o *bagaje*.

las intenciones y la organización de la unidad, entraremos en una fase de confrontación de ideas, donde pretendemos ampliar la información que tienen los alumnos sobre este tema, así como que el alumno se cuestione sus ideas previas y estereotipos para poder responder de forma más compleja a la pregunta: *¿son las emociones naturales o históricas?* Finalmente, con el objetivo de asentar y aplicar los conocimientos adquiridos, abordaremos un caso de estudio particular: *¿Existe realmente el amor romántico?*¹⁵

Finalmente he adjuntado en los diferentes anexos los materiales y recursos utilizados en las sesiones y a lo largo de toda la labor docente desempeñada en la unidad. Por este motivo, y dada la peculiaridad y complejidad del tema, he añadido, asimismo, una serie de guías para el profesorado ya que considero que **la formación docente es un proceso permanentemente inacabado en el cual las unidades didácticas tienen un papel esencial** como generadoras de nuevos conocimientos.

¹⁵ He elegido una emoción en concreto, a pesar de que uno de los problemas principales es la controversia existente sobre la definición de qué emociones lo son realmente, ya que considero que tratar las emociones como conjunto abstracto podría resultar demasiado complejo. Por otro lado, el amor romántico ha sido ampliamente estudiado desde diferentes disciplinas y podemos encontrar actualmente múltiples referencias a este modelo de amor en contextos cercanos a los alumnos.

3. OBJETIVOS

Una vez definida la unidad es necesario precisar los objetivos que se pretenden alcanzar. En este sentido, en relación con los objetivos fijados por el *DECRETO 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana. [2008/8761]* para la etapa de Bachillerato y para la materia de Historia del mundo contemporáneo consideramos que, con esta unidad, se tratarían de abordar los siguientes:

Objetivos de la etapa de Bachillerato:

- a. Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- b. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.
- c. Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- d. Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- e. Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y asegurar el dominio de las habilidades básicas propias de la modalidad escogida; así como sus métodos y técnicas.
- f. Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar, de forma solidaria, en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- g. Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

Objetivos generales de la materia de Historia del mundo contemporáneo:

- a. Comprender e interrelacionar los principales procesos económicos, sociales, políticos, tecnológicos y culturales que configuran la historia reciente, identificando sus rasgos más significativos y analizando los factores que los han conformado.
- b. Emplear con propiedad los conceptos básicos y específicos de la Historia contemporánea y realizar actividades de indagación y síntesis en las que se analicen, contrasten e integren informaciones diversas, valorando el papel de las fuentes y el trabajo del historiador.
- c. Planificar y elaborar breves trabajos de indagación, síntesis o iniciación a la investigación histórica, en grupo o individualmente, en los que se analicen, contrasten e integren informaciones diversas, valorando el papel de las fuentes y los distintos enfoques utilizados por los historiadores, comunicando el conocimiento histórico adquirido de manera razonada, adquiriendo con ello hábitos de rigor intelectual.
- d. Defender razonadamente las propias ideas sobre la sociedad y revisarlas de forma crítica teniendo en cuenta nuevas informaciones, corrigiendo estereotipos y prejuicios y entendiendo el análisis histórico como un proceso en constante reconstrucción.

Objetivos específicos

Entre los cuales distinguiremos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Conceptuales: aquellos que hacen referencia al “saber que...”

- C.1 ...las emociones son generadoras de estereotipos, prejuicios y desigualdades.
- C.2 ...las emociones son modelos socioculturales compartidos, sometidos a codificaciones a lo largo de la Historia
- C.3 ...las emociones son una realidad constante en la construcción del individuo.
- C.4 ...no hay verdades ni realidades absolutas, sino que poseen alteraciones a la norma y están en continuo cambio.
- C.5 ... la comprensión de los procesos contemporáneos no es posible sin el análisis de los sucesos de nuestro pasado.
- C.6 ...qué es el patriarcado y qué consecuencias tiene para los individuos.

Procedimentales: aquellos que hacen referencia al “saber hacer”

- P.1 Elaborar tablas de relación y clasificación de conceptos.
- P.2 Analizar fuentes de diversa índole (textos, imágenes, gráficas, vídeos) y naturaleza (filosófica, personal, bibliográfica...), ya sean primarias o secundarias.
- P.3 Construir e interpretar mapas conceptuales.
- P.4 Realizar búsquedas de información, utilizando especialmente de forma responsable y crítica, las TIC.
- P.5 Confeccionar líneas temporales.
- P.6 Argumentar de forma coherente y estructurada opiniones e ideas, sean compartidas o no.
- P.7 Organizar un equipo de trabajo: distribución de tareas, gestión de tiempos, planificación del trabajo, etc.
- P.8 Formular y comprobar hipótesis de trabajo

Actitudinales: aquellos que hacen referencia al “saber ser”

- A.1 Cuestionar estereotipos desde un punto de vista histórico.
- A.2 Situarse de forma crítica en el mundo como seres conscientemente sociales y temporales.
- A.3 Comprender, aceptar y respetar diferentes opiniones.
- A.4 Aprender la Historia como un conjunto de procesos interrelacionados en continuo cambio, con consecuencias en el presente.
- A.5 Valorar, en los trabajos cooperativos, las aportaciones de los diferentes miembros del equipo.

4. CONTENIDOS

Como ya argumentamos en la presentación, esta unidad está pensada para el primer curso de Bachillerato, en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo. Tomando como referencia los bloques de contenidos que establece el *DECRETO 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana. [2008/8761]*, consideramos esta unidad transversal a todos ellos, puesto que consistirá en un estudio diacrónico de las emociones.

Concretando, diferenciamos entre conceptos estructurantes y conceptos específicos de la Historia. Los primeros serían todos aquellos principios explicativos que orientan el análisis de los procesos históricos y que estructuran la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los segundos, aquellos que son la esencia de la Historia. Desde mi punto de vista, en cuanto a contenidos conceptuales, a lo largo de esta unidad se trabajarían los siguientes:

Estructurantes:

- **Cambio y permanencia:** el devenir de la Historia produce cambios a distintos niveles (políticos, económicos, sociales, culturales, etc.). La interrelación entre estos cambios y permanencias se explica a partir del tiempo histórico. El estudio diacrónico de las emociones permitirá al alumno percibir estos conceptos como inherentes a la Historia.
- **Multicausalidad y multiperspectividad:** la explicación de los hechos históricos parte de un gran número de causas. El alumno debe ser capaz de comprender esta multicausalidad que explica las relaciones que se establecen entre los diversos niveles. Asimismo, la diversidad de enfoques y disciplinas permite abordar los procesos desde diferentes puntos de vista, lo cual favorecerá la construcción de un aprendizaje significativo. El hecho de tratar las emociones, y en concreto el amor romántico, desde la historia cultural, la historia de las mujeres o la microhistoria, integrándola con la historia política y económica predominante, posibilitará la comprensión de la multicausalidad histórica

- **Intencionalidad de los sujetos sociales:** la Historia no es ajena a la subjetividad. El desarrollo histórico ha sido consecuencia de las intenciones de los sujetos sociales, independientemente de su relevancia individual en el proceso. Los sucesos ocurridos durante la Revolución Francesa, no son ajenos a las intenciones de los actores, pero tampoco son sólo una consecuencia de un conjunto de intenciones de determinados individuos concretos. Todos los sujetos históricos tienen (tenemos) intenciones, múltiples y complejas, que definen las relaciones entre hombres, mujeres y objetos históricos. Las emociones son una forma de expresar esas intenciones, tanto si son conscientes como si no.
- **Identidad-alteridad / Desigualdad:** la construcción de un “yo”, especialmente de un “yo social”, implica establecer un “otro” como opuesto y paralelo. Partiendo de la situación presente de los alumnos podemos tratar este concepto histórico como una construcción asociada a los diferentes contextos y realidades socio-culturales. La cultura occidental, ha construido la identidad, a lo largo de la historia, asociada a un “yo” masculino. Frente a ese individuo-hombre existe un “otro” mujer. En esta construcción, la asimilación de roles emocionales desiguales para hombres y mujeres tendrá una relevancia significativa a lo largo de la historia.
- **Organización social / Interrelación:** la sociedad y la cultura son construcciones humanas. Las personas y los grupos se relacionan y comparten el mundo, lo construyen, y lo organizan en función de unas normas y reglas éticas de actuación. A partir de la asimilación (o no) de ellas los individuos se integran (o no) en la comunidad. En este sentido, la educación emocional establecerá una serie de normativas que definen las emociones adecuadas, su expresión y sus características esenciales. En la configuración de estas normativas emocionales el devenir histórico ha tenido una importancia fundamental en todos los contextos socioculturales.
- **Racionalidad-irracionalidad:** las emociones se consideran innatas al ser humano y, por tanto, en cierta medida irracionales. Esta unidad plantea la tesis de que, aún experimentándose individualmente, se construyen dentro de una cultura y en función de unas normas sociales. Desde este enfoque, los alumnos podrán comprender los conceptos de racionalidad e irracionalidad, puesto que es esta cultura la que, en relación al momento histórico, justificará las emociones como racionales o irracionales.

Específicos

- Patriarcado, espacio público, espacio privado, ilustración, amor romántico, liberalismo, mujer, hombre, femenino, masculino, sexo, género, emoción, naturaleza, pasión, afecto, sentimiento

Procedimentales:

- Tablas de relación
- Clasificación de conceptos (mapas conceptuales)
- Líneas temporales
- Búsqueda de información
- Argumentación de ideas
- Organización de trabajos en equipo
- Formulación y comprobación de hipótesis.

Actitudinales:

- Cuestionamiento de estereotipos
- Actitud crítica.
- Tolerancia respecto a opiniones diferentes.
- Apreciación de la Historia como un conjunto de procesos interrelacionados con consecuencias en el presente.
- Valoración de la aportaciones de los diferentes miembros en los trabajos cooperativos.

5. SECUENCIA DE ACTIVIDADES

| PROBLEMA | CONFRONTACIÓN DE IDEAS | CASO DE ESTUDIO |
|---|--|---|
| | | ¿Existe realmente el amor romántico? |
| <p>1. ¿Son las emociones naturales o históricas? (1 sesión)</p> | <p>2. Cuestión de definiciones:</p> <p>a. Definiciones (1 sesión)</p> <p>b. Teoría de los humores y el cristianismo. (1 sesión)</p> <p>3. ¿Emociones naturales o naturalizadas? Construcción de identidades: estereotipos</p> <p>1. ¿Qué estereotipos? ¿Cómo? Características ¿Por qué? Argumentación desde la historia. (2 sesiones)</p> <p>4. Alteraciones y realidades, discursos y conflictos internos. (2 sesiones)</p> | <p>1. ¿Qué es?</p> <p>a. Definición</p> <p>b. Mitos</p> <p>i. “Y vivieron felices para siempre” porque tenían a su media naranja</p> <p>ii. Príncipes y princesas</p> <p>iii. Monogamia</p> <p>iv. Heterosexualidad</p> <p>2. ¿Cuándo se crea?</p> <p>a. Ilustración vs Romanticismo</p> <p>b. Amor cortés</p> <p>3. ¿Quién?</p> <p>a. Filósofos: breve recorrido histórico. (5 sesiones)</p> <p>4. ¿Qué supone? (1 sesión)</p> |
| 1 sesión | 6 sesiones | 7 sesiones |
| TOTAL DE SESIONES: 13 | | |

PROBLEMA

Este bloque introductorio, *¿Son las emociones naturales o históricas?*, tiene como objetivo un primer acercamiento a la unidad, tanto como presentación de la misma a los alumnos como de evaluación inicial. Constará de una serie de actividades de presentación y planteamiento de las dudas iniciales con el fin de conocer las ideas previas del alumnado y poder así adaptar los contenidos posteriores a sus necesidades. Todas estas actividades, así como las de los posteriores bloques, deberán ser recogidas en los cuadernos individuales de los alumnos junto con sus reflexiones a raíz de lo comentado en clase.

1. Para la primera actividad los alumnos verán un fragmento sin audio de la película *Amelie*. Posteriormente escucharán, sin imagen, un corte de la película *El diario de Noa*. Deberán apuntar las emociones que han visto y escuchado y justificarlas en función de tonos de voz, expresiones o referencias concretas. Posteriormente el profesor dirige una puesta en común de la que se hará una lista en la pizarra de sentimientos, expresiones y características relacionadas. En un segundo momento se volverán a proyectar los vídeos, ambos con imagen y audio, con el fin de completar la lista¹⁶.
 2. La segunda actividad consiste en la lectura del texto “Costumbres japonesas. Amar de otra manera”. Después de un turno de palabra sobre las ideas que suscita el texto el profesor hará una serie de preguntas.
 3. Finalmente se plantean una serie de preguntas que deberán responder en pequeños grupos de 3 o 4, para, posteriormente hacer una puesta en común con el resto de compañeros. En el caso de que no haya tiempo durante esta sesión de realizarlas o de acabar la actividad, el profesor deberá plantearlas como trabajo en casa individual y comenzar la siguiente sesión con la puesta en común, tanto en pequeños grupos como la posterior de forma global.
- A pesar de que, a priori, las preguntas podrían resultar aleatorias, forman parte de la evaluación inicial y hacen referencia a los diferentes puntos a tratar durante la unidad. Por eso mismo es importante la puesta en común, ya que, a partir de ellas, acercaremos a los alumnos al esquema de trabajo y contenidos que seguiremos en la unidad.

¹⁶ La tabla de relación, así como el resto de materiales para esta actividad se adjunta en el Anexo I

CONFRONTACIÓN DE IDEAS

Nos interesa partir de sus conocimientos previos sobre las emociones como algo innato, individual y subjetivo en cada uno para, mediante estas actividades, confrontarlos con la idea de las emociones como construcción sociocultural.

Ahora que ya hemos definido el problema, analizaremos las diferentes dimensiones del mismo mediante las actividades que se proponen en este bloque, intentando concretar, poco a poco, en el amor romántico como modelo sociocultural. Así pues, hablaremos en primer lugar sobre la problemática de las definiciones, los diferentes conceptos que hacen referencia a las emociones, su significación (significado e importancia), y cómo varían a lo largo del tiempo en función del contexto histórico. Posteriormente, trabajaremos la naturalización de las emociones a lo largo de la historia: cómo se ha creado la “ilusión” de que son innatas en los hombres y mujeres y, de esta forma, cómo se han asociado los roles sentimentales a identidades sexuales o roles de género.

Finalmente abordaremos la importancia de los discursos como creadores de representaciones y modelos o patrones. Los llamados “discursos performadores” que producen o construyen los sentimientos. Cómo y “*con qué lenguaje se evocan sus sentimientos y los del otro y qué referentes culturales les sirven como marco para modelar la expresión de sus afectos*”¹⁷. Nos plantearemos las preguntas ¿expresamos lo que sentimos o sentimos lo que expresamos? ¿Existe la profecía autocumplida? ¿Qué conflicto genera en el individuo concreto? Si son modelos culturales, ¿son sinceros sus/nuestros sentimientos?

Así pues, este bloque de contenidos se estructurará a partir de las siguientes actividades.

2. Cuestión de definiciones

Estas tareas tienen como propósito que los alumnos sean conscientes de la importancia que han tenido las emociones en los diferentes contextos históricos, además

¹⁷ BOLUFER, Mónica. “<<Hombres de bien>>: Modelos de masculinidad y expectativas femeninas...”

de reflexionar sobre los procesos de cambio y permanencia en la concepción, significado e importancia de las emociones.

1. Definiciones

1. Los alumnos deben traer un diccionario que tengan en casa para poder consultarlo a lo largo de esta tarea. Por parejas o individualmente –en función de los recursos y necesidades del centro y los alumnos- accederán a Internet desde un aula multimedia. En concreto a las páginas del Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española, el Tesoro de la Lengua castellana o española de Sebastián de Covarrubias y el Diccionario en línea de la Real Academia Española¹⁸. En estos diccionarios, junto con los que han traído de casa, deberán consultar las siguientes palabras: *emoción, sentimiento, pasión, afecto y amor*. Deberán apuntar en su cuaderno todas las definiciones que encuentren en tablas que pongan en relación el concepto, la fecha, el diccionario, y la definición. Asimismo deberán escoger una de las emociones de las que hablamos la sesión anterior y trabajarla de igual forma.
2. En estas tablas deberán subrayar las diferencias que van apareciendo de una definición a otra a lo largo del tiempo. Esta tarea se realiza de manera conjunta con todo el grupo y guiada por el profesor, puesto que puede ser necesaria la aclaración de los matices o traducciones que implica la definición.
3. Todas estas variaciones y matices deberán ser recogidas por los alumnos, puesto que posteriormente dibujarán una línea de tiempo para el concepto donde marquen el momento en el que el cambio en la definición es sustancial por sus connotaciones¹⁹.

a. Teoría de los humores y cristianismo.

¹⁸ Ver enlaces en el Anexo II o en la bibliografía.

¹⁹ El motivo de la realización de esta línea temporal es que, de esta forma, a lo largo de toda la unidad podemos ir situando en el tiempo –por lo tanto, en el contexto- y teniendo clara la definición concreta, más o menos generalizada, de los conceptos que utilizan los textos con los que trabajaremos más adelante.

1. Los alumnos deberán dividirse en pequeños grupos de 4 o 5 personas. Una vez reunidos cada uno de los integrantes deberá escribir la misma frase en un folio en blanco. Estos folios irán identificados con un número al azar que sólo conocerá el alumno con el fin de conservar el anonimato durante la realización de la tarea. Posteriormente se redistribuirán los textos de forma que ningún estudiante posea el suyo propio. Así, entre los grupos deberán analizar las características grafológicas del texto y lo asignarán a un tipo concreto según una serie de criterios adjuntados en el Anexo III.
2. En segundo lugar, les enseñaremos una serie de imágenes relacionadas con cada tipo. Ahora deberán intentar averiguar quién ha escrito el texto que han analizado en función de la correspondencia entre el texto y la imagen asociada al tipo. Evidentemente las similitudes variarán en función de los casos, también teniendo en cuenta que los alumnos están en pleno proceso de desarrollo físico.
3. Finalmente les explicaremos que cada tipo está asociado a un temperamento según la teoría de los humores²⁰. Esta teoría científica es relevante por su relación entre la fisiología y la psicología, además de por su extensión temporal, ya que se atribuye su formulación concreta a Hipócrates (s. V a.C.) pero se mantiene vigente –con ligeras modificaciones- hasta Época Moderna. En el Anexo III se adjunta un desarrollo más amplio del contenido así como una tabla de equivalencias entre los tipos y sus características grafológicas y físicas.
4. Posteriormente, pasamos a leer dos textos. Un extracto de *La Ciudad de Dios* de San Agustín, y algunos versículos de la quinta carta de San Pablo a los Gálatas. Tras la lectura, los alumnos deberán responder a una serie de preguntas en relación a los textos e imágenes adjuntadas. Queremos que observen la evolución en la consideración de las emociones, puesto que con el cristianismo, a partir de la obra de San Agustín, éstas se asocian o bien a los Siete Pecados Capitales (soberbia, envidia, ira,

²⁰ Las adaptaciones de las características físicas y grafológicas han sido realizadas por el médico francés Periot y pueden consultarse en el artículo “Los temperamentos hipocráticos” de la grafóloga y perito calígrafo Sandra Cerro.

tristeza/pereza, avaricia, gula, envidia) o a las Siete Virtudes (humildad, caridad, paciencia, diligencia, generosidad, templanza, castidad), construyéndose así una dicotomía que llega hasta la actualidad.

3. ¿Emociones naturales o naturalizadas? Construcción de identidades: estereotipos
1. ¿Qué estereotipos? ¿Cómo? (Características) ¿Por qué? (Argumentación desde la historia)

1. Comenzamos la sesión observando la imagen adjuntada en el Anexo IV de Mafalda (Quino), haciendo especial referencia al término que utiliza -“padres”- para, a partir de una serie de preguntas, recuperar los dos últimos ejercicios de la sesión inicial, aquellos que les incitaban a definir y poner en relación los conceptos de “patriarcado”, “razón”, “naturaleza”, “sexo”, “hombre”, “mujer”, “género”, “masculino”, “femenino”, “espacio público” y “espacio privado”. De manera espontánea y voluntaria, o, en caso de ser necesario, obligatoria, los alumnos compartirán sus definiciones y mapas conceptuales e intentarán explicar las relaciones que se establecen entre dichos conceptos.
2. Después de esta puesta en común, el profesor clarificará los conceptos que sean necesarios y mostrará el mapa conceptual que adjuntamos en el Anexo IV. Sabemos que la comprensión de estas categorías es demasiado compleja para tratarla de manera tan superficial. A pesar de ello, creemos y confiamos en que la siguiente tarea servirá para profundizar y asentar en los alumnos dichos conceptos y sus relaciones.
3. El siguiente ejercicio consistirá en un debate, que titularemos *Rousseau versus Mary Wollstonecraft*. Trabajaremos en 6 grupos, 3 de los cuales ejercerán en el debate el rol de Rousseau (de manera conjunta) en oposición a los otros 3 que representarán a Mary Wollstonecraft. Para ello, como hemos dicho, se separarán por grupos y a cada uno de los alumnos se le entregará el dossier de artículos y textos²¹ del Anexo IV. Durante el resto de esta sesión trabajarán en equipo leyendo y apoyándose en la comprensión de ambas posturas.

²¹ Si bien las dos posiciones principales son Rousseau y Mary Wollstonecraft, hemos adjuntado asimismo textos e información sobre Josefa Amar y Borbón (1749-1843) puesto que sus posiciones son más ambiguas y pueden ser útiles para clarificar conceptos y sostener ambas argumentaciones.

4. Durante la siguiente sesión llevaremos a cabo el debate. Separaremos, físicamente el mobiliario y los grupos de las dos posiciones opuestas. Dejaremos unos minutos previos para que los grupos pongan en común la información que han recopilado de forma particular. El profesor será el mediador: leerá y apuntará en un lugar visible las normas de participación, anotará en la pizarra las conclusiones a las que se van llegando, ya sean comunes, o particulares de cada grupo. Además, se utilizará un sistema de puntos como forma de penalizar y premiar las actuaciones. Ambos grupos partirán de 10 puntos, y, en función de el cumplimiento de las normas, calidad y estructura de los argumento, número de participación así como de participantes, se sumarán o restarán puntos, que se trasladarán, de forma proporcional, a la evaluación final.

El debate comenzará con una síntesis, por parte de un integrante del grupo, de la posición que sostendrán. Una vez realizado esto, el profesor leerá una noticia de actualidad²² y, sobre ella, después de unos minutos de puesta en común intergrupala, deberán debatir y argumentar sus opiniones (ejerciendo el rol que se les ha asignado).

Con posterioridad al debate, deberán entregar individualmente un informe que contendrá: un resumen del debate, las ideas principales (asociadas a los autores) y opinión personal. Además, una reflexión donde deben incluir su respuesta a la pregunta *¿Son las emociones naturales?* asociando sus argumentos a la autoridad en la que se “originan”²³ (según lo trabajado), así como su relación entre emociones y los roles sexuales, poniendo ejemplos y haciendo una comparativa de esta vinculación, para observar los cambios y permanencias, entre la actualidad y el pasado histórico trabajado.

4. Alteraciones y realidades de los modelos, discursos y conflictos internos.

A partir de estas actividades queremos tratar el hecho de que, a pesar de que exista un modelo o estereotipo fijado, las realidades se concretan de diferentes formas y

²² Las normas, así como la noticia, se adjuntan en el Anexo V. Por lo que respecta a la noticia es, únicamente, una sugerencia. El profesor puede proponer varias a debatir o una sola, en función de la participación de los estudiantes y de los puntos donde crea necesario incidir.

²³ Soy consciente de que estos argumentos no se originan con estos autores, pero sí que cobran relevancia con ellos.

provocan discursos paralelos y conflictos internos en los individuos que se comparan con el modelo generalizado. Por eso planteamos dos actividades, una donde hablaremos sobre la situación de las mujeres durante las revoluciones liberales (Revolución Francesa y Guerra de la Independencia de Estados Unidos) e inmediatamente después; y, posteriormente, otra actividad donde, a partir de cartas de dos periodos históricos diferentes, comprobaremos la diversidad de alteraciones al discurso oficial y los conflictos que generan a nivel particular.

1. Les mostraremos la imagen de *La libertad guiando al pueblo* (1830), de Eugène Delacroix. A partir del cuadro, del visionado de un vídeo, y de un breve texto reflexionaremos sobre la situación de las mujeres en las revoluciones liberales y el concepto de “ciudadana”. A partir de sus ideas previas, el profesor explicará algunos hechos basándose en el dossier o guía, *Hijas de la libertad*²⁴, y los documentos intercalados a lo largo del texto.

Al final del dossier se adjuntan unos gráficos, *Población activa (mujeres y hombres) por las características de los establecimientos de trabajo (Valencia, 1960)*, que deberán comentar los alumnos en sus casas analizando los cambios y permanencias que observan en los oficios que realizan hombres y mujeres.

2. La segunda actividad consistirá en el comentario de una serie de cartas que Napoleón envió a Josefina, entre 1796 y 1805. En ellas podemos observar los modelos imperantes en la época a partir de la oposición de Josefina. Es decir, Napoleón se lamenta en varias ocasiones de las actitudes de Josefina, ya que no sigue el modelo de mujer solícita y atenta.

Del mismo modo, estudiaremos la carta del Capitán inglés Alfred Bland quien, durante la Primera Guerra Mundial, envía una misiva desde Francia a su mujer expresando los conflictos internos que suponía para él la situación en la que se encontraba.

²⁴ Este dossier, así como las cartas para la actividad siguiente se adjuntan en el Anexo VI

CASO DE ESTUDIO

¿Existe realmente el amor romántico? Concretaremos el caso del amor romántico, para “investigar” si realmente hay una articulación histórica entre lo individual y lo colectivo. Veremos cómo se concreta el amor romántico (definición y mitos que lo componen), qué vínculos tiene con la historia (tanto con los contextos socioculturales en los que se desarrolla –Ilustración *versus* Romanticismo- como los modelos de amor previos en los que se basa y de los que, aún hoy, adquiere ciertas características). Además, estudiaremos, de forma breve, cómo han reflexionado los filósofos sobre el amor y, finalmente, las relaciones de poder que suponen la instauración de este modelo de amor en la actualidad.

Dada la complejidad del tema y la necesidad de abordar todos estos puntos, propongo desarrollar una actividad basada en la técnica puzzle de Aronson²⁵. A partir de ella trabajaremos estos epígrafes:

5. ¿Qué es?
 - a. Definición
 - b. Mitos
 - i. “Y vivieron felices para siempre” porque tenían a su media naranja
 - ii. Príncipes y princesas
 - iii. Monogamia
 - iv. Heterosexualidad
6. ¿Cuándo se crea?
 - a. Ilustración vs Romanticismo
 - b. Amor cortés
7. ¿Quién?
 - a. Filósofos: breve recorrido histórico

²⁵ MARTÍNEZ, J. y GÓMEZ, F. “La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo”. En: ARNAIZ, P.; HURTADO, M^a.D. y SOTO, F.J. (Coords.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2010. Se abreviará en TPA de ahora en adelante.

El objetivo de la TPA es aplicar una metodología dinámica y funcional que se adapte a las características y necesidades del alumnado. Con ella se pretende fomentar el aprendizaje cooperativo con el fin de que éste sea significativo, autónomo en cierta medida, y autorregulado.

3. En primer lugar el profesor deberá de explicar la actividad a los alumnos. Esta consistirá en la formación de grupos de 7 personas, a partir de ahora grupos base, que deberán “investigar” sobre el modelo de amor romántico para, finalmente, redactar un informe que recoja toda las ideas que se han trabajado, así como el comentario de un texto y una imagen –que podrán elegir dentro del conjunto de documentos propuestos por el profesor- y una reflexión final..

Como advierten Juan Pedro Martínez y Francisca Gómez, *“es importante dar tiempo para que el grupo se conozca, dialogue e incluso cree unas normas de funcionamiento (...) Si cabe la posibilidad de que dichas normas no queden claras, se pueden escribir para que sirva a todos los miembros de guía”*.²⁶

Una vez constituido el grupo base, cada miembro debe seleccionar un subtema de las categorías propuestas: “Y vivieron felices para siempre”, Príncipes y princesas, Monogamia, Heterosexualidad, Ilustración *versus* Romanticismo, Amor cortés o Filósofos.

4. Una vez elegido, haremos una pequeña introducción al tema²⁷, de forma oral, interactuando con los alumnos a partir del comentario de la noticia “La química del amor: científicos explican por qué nos enamoramos”²⁸.
5. En un tercer momento se reúnen todos los miembros de los diferentes grupos que comparten la categoría elegida o subtema a elaborar. Este será el grupo de especialistas que tendrán entre sí una relación temática. A cada uno de los equipos de especialistas se les entregará un dossier de apoyo sobre su temática particular que deberán desarrollar y ampliar.

²⁶ *Íbidem*, p. 3

²⁷ Podemos encontrar una guía para la introducción del profesor en el Anexo VII, aunque es recomendable la lectura del artículo de Coral Herrera “Los mitos del amor romántico en la cultura occidental”, donde recoge todas estas categorías que trabajaremos.

²⁸ Ver en el Anexo VII

6. Una vez elaborado el subtema, de vuelta al grupo base, deberán exponerlo a sus compañeros. El trabajo en grupos de especialistas durará 3 sesiones, que se completarán con 2 sesiones finales del grupo base, para desarrollar el informe, la reflexión y el análisis.

En ambos equipos, se deberá realizar un diario de campo común (uno por sesión), que se entregará al profesor una vez finalizadas las sesiones grupales, así como una evaluación y autoevaluación del trabajo en equipo de manera individual²⁹.

8. ¿Qué supone? Relaciones de poder en el patriarcado.

Esta actividad tiene el objetivo de analizar cómo se construyen y distribuyen los relatos que dan continuidad al modelo de amor romántico. Del mismo modo, reflexionaremos sobre las consecuencias del modelo, puesto que supone unas relaciones de poder determinadas entre hombres y mujeres.

1. Comenzaremos leyendo un texto de Rousseau, con la idea de relacionar los diferentes bloques de actividades que hemos realizado hasta ahora. Queremos que los alumnos integren los conocimientos que adquirieron en el bloque anterior con el caso concreto del amor romántico. Así pues, después de la lectura haremos un pequeño comentario oral y espontáneo sobre las ideas que nos recuerda el texto, relacionándolo con aquellas categorías del caso de estudio que hemos trabajado en este bloque de actividades.
2. Les plantearemos la pregunta: *¿siguen existiendo los estereotipos emocionales actualmente relacionados con las emociones y el amor romántico?* Después del trabajo realizado durante toda esta unidad, esperamos que la respuesta sea afirmativa, por lo tanto, y para avanzar a un nivel de complejidad mayor,

²⁹ Diario y ficha de evaluación se adjuntan en el Anexo X y XI respectivamente. Igualmente, en el Anexo XII se adjunta un esquema que puede servir de apoyo a los alumnos a la hora de abordar el comentario de los documentos.

trataremos de reflexionar sobre la construcción de esos estereotipos: *¿de qué forma los adquirimos?*³⁰

3. La siguiente tarea será escuchar una canción de Pablo Alborán, *Tanto*. Previamente haremos una serie de preguntas que se adjuntan en el Anexo VIII para recapacitar sobre los estereotipos que tenemos interiorizados y que condicionan nuestras formas de ser y sentir, en este caso, nuestros gustos musicales. Después de escucharla, analizaremos la canción como un canal de transmisión de los estereotipos.
4. Finalmente leeremos unas frases de Martha Nussbaum y Coral Herrera y los alumnos responderán por escrito a una serie de preguntas, -que deberán recoger en el cuaderno y que el profesor deberá leer posteriormente. Estas cuestiones son las mismas que planteamos en la sesión inicial junto con la cuestión eje de la unidad didáctica: *¿son las emociones una construcción sociocultural o son individuales?* De esta forma podremos completar la evaluación final de la unidad didáctica y de la labor docente en cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas.

³⁰ Ver en el Anexo VIII los apartados: *Los cuentos que nos cuentan* y *Los cuentos que nos contamos*.

6. METODOLOGÍA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Esta unidad pretende contribuir al perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje significativo, razonamiento y juicio crítico en el estudiante. Por ese motivo, he tratado de presentar la unidad a partir de actividades donde predominen las experiencias que atraigan el interés del alumno de forma que dichos procesos de aprendizaje, conecten con sus intereses y necesidades. En este sentido planteo, no sólo en general, sino en cada sesión de las ideas previas y concepciones espontáneas del alumnado.

Asimismo, la metodología es esencialmente constructivista de ahí que la unidad se estructure en tres grandes bloques, siguiendo el método de trabajo del historiador, en los cuales se plantea un problema inicial, se confrontan las ideas previas con nuevas informaciones y, finalmente, se integran los nuevos conocimientos atendiendo a un caso de estudio particular. En este caso, y siguiendo la selección de características que Pilar Maestro atribuye a la visión constructivista³¹, la relación metodología-secuencia de actividades quedaría de la siguiente forma:

- Planteamiento de un problema: *¿Son las emociones naturales o históricas?*
En este bloque planteamos tres tareas donde nos preguntaremos por nuestras concepciones sobre los diferentes puntos que trataremos en la unidad.
- Confrontación de ideas. Trabajaremos a partir de una hipótesis sobre la cual investigaremos, reflexionaremos y criticaremos. En este bloque he elaborado, por tanto, actividades y tareas donde se analice la hipótesis desde diferentes perspectivas y enfoques: *definiciones conceptuales* (actuales e históricas), *construcción de identidades* (relación con estereotipos y roles de género), *importancia de la expresión y las*

³¹ Estas son: la importancia de las concepciones previas del alumno, el establecimiento de relaciones significativas para que el aprendizaje cobre sentido, la construcción activa de significados, la responsabilidad y esfuerzo del estudiante en su propio aprendizaje, y el profesor como aquel que selecciona y ordena las actividades y los temas de estudio con el fin de que el alumno construya los conocimientos de forma adecuada y corrija errores. MAESTRO, Pilar, “¿Qué historia enseñar en un primer ciclo de secundaria? En: MAESTRO, Pilar y SOUTO, Xosé M. *¿Qué geografía e historia enseñar?* Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1988, pp. 88-90

alternativas al modelo. El objetivo de estas actividades es que los alumnos lleguen a la conclusión de que la historicidad de las emociones es una realidad sobre la que trabajar.

- Finalmente comprobaremos la conclusión a la que hemos llegado con un caso de estudio: *el amor romántico*. En este bloque, las actividades están enfocadas a tratar históricamente el modelo de amor romántico. Aquí el objetivo será que, a partir de dichas actividades y tareas, respondamos a las preguntas: *¿Qué es? ¿Cuándo se crea? ¿Quién lo justifica o rechaza? y ¿Qué ha supuesto?*

Para llevar a cabo todas estas tareas es necesario que empleemos la actividad-acción y socialización del alumno como ejes vertebradores sobre los cuales erigir su propio sistema de ideas. Como señala Pilar Maestro: *“el uso de estas formas de pensamiento significa integrar los conocimientos desde el planteamiento de preguntas que el mismo estudiante se haga, al filo de las actividades preparadas por el profesor; formular hipótesis que intenten dar vías de trabajo para solucionar las cuestiones planteadas, trabajar después con materiales adecuados y obtener al fin unas explicaciones cuyas conclusiones sean revisadas y contrastadas.”*³²

En esta misma línea sugiero la interacción, entendida por socialización, como recurso metodológico. Se valora de esta forma la participación de los alumnos y sus relaciones, tratando de que, mediante actividades cooperativas, se establezcan redes emocionales de responsabilidades y vínculos entre ellos, puesto que creo que son necesarias las experiencias entre iguales como estrategias de aprendizaje.

Como vemos, el profesor mantiene una posición de organizador de actividades. Así pues, las estrategias de enseñanza en esta unidad en concreto serán, entre otras: relacionar la historia con acontecimientos actuales o con la vida de los estudiantes, promover lectura y análisis de diferentes documentos históricos, formular preguntas que provoquen la reflexión del alumno, proyectar vídeos o películas, organizar actividades grupales, o proporcionar experiencias de participación activa y manipulativa (*Rousseau vs Mary Wollstonecraft* y TPA). Dichas estrategias, que son el núcleo fundamental de actividades, no deben ser consideradas contrarias a otras, como pueden ser las explicaciones del profesor en un momento dado.

³² *Íbidem*, p. 93

En esta unidad los recursos y materiales didácticos son, esencialmente, películas (o fragmentos de vídeo), cuadros y tablas de relación, imágenes, textos y documentos (primarios y secundarios, de diferentes naturalezas). Se utilizan estos materiales con el fin de introducir los contenidos del tema de un modo claro y accesible, siempre, como hemos dicho, manipulativo en su mayor medida. El fin es proporcionar a los estudiantes diferentes estrategias de aprendizaje, y con dichos materiales tratar contenidos desde diferentes perspectivas para que, al integrar el conocimiento, el aprendizaje sea significativo. Igualmente, la presentación de dichos materiales pretende que los recursos estimulen el interés del grupo, acercando a los estudiantes a la realidad con la que trabajamos desde diferentes enfoques historiográficos: historia cultura, de las mentalidades, de género, microhistoria, etc. Finalmente hemos añadido, por la singularidad y actualidad del tema, una serie de materiales para los docentes.

Soy consciente de que la atención a la diversidad no aparece como un punto concreto a desarrollar en las unidades didácticas para Bachillerato. Aún así, creo imprescindible el planteamiento de diferentes actividades donde el alumno pueda encontrar su propio camino de aprendizaje, en función de sus necesidades. Como recuerda Milagros Montoya “*la realidad es que todos los alumnos necesitan guía y orientación para superar las dificultades que, sin duda, tienen para aprender lo que todavía no saben*”³³.

Por este motivo, considero que la adaptación de las actividades a las necesidades de los diferentes alumnos es imprescindible en la labor docente. La peculiaridad del tema permite una adaptación a las exigencias reales de cada uno de los estudiantes puesto que se ha intentado plantear de forma que ellos mismos respondan a sus propias preguntas, aquellas que les generen interés y les motiven, de forma gradual en su dificultad. Asimismo, por este motivo, hemos tratado de añadir una amplia variedad de recursos, de enfoques y estrategias didácticas, como actividades de colaboración donde el número de integrantes no es muy amplio y heterogéneo, pues permiten la atención más individualizada y diversificada, tanto por parte del profesor como de los compañeros. Finalmente, también he intentado dejar un margen de acción y decisión al alumno, pues así puede escoger, por ejemplo, el tema en la distribución de los grupos de especialistas de la TPA o en el propio informe final, aquellos documentos que le

³³ MONTROYA, Milagros (coord.). *Enseñar, una experiencia amorosa*, p. 36

resulten más interesantes y motiven la adquisición de conocimientos en función de sus capacidades.

7. EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

En este apartado habremos de determinar *¿qué? ¿cuándo? y ¿cómo?* evaluar el grado de adquisición por parte del alumno de los objetivos planteados al inicio de la unidad didáctica y el grado de adecuación de dicha unidad, así como la labor docente.

En primer lugar, y en relación a lo dispuesto en el *DECRETO 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana [2008/8761]*, los criterios que se tendrán en cuenta para la evaluación de esta unidad didáctica serán los siguientes:

1. Explicar los cambios y permanencias más importantes de la historia del mundo contemporáneo. Identificar y analizar los factores y características de las grandes transformaciones con el fin de comprender la historia como un proceso.
2. Situar cronológicamente acontecimientos y procesos relevantes de la historia del mundo en el siglo XX y analizar su vinculación con determinados personajes, abordando la relación existente entre la acción individual y los comportamientos colectivos.
3. Identificar y utilizar los procedimientos y técnicas básicas de aprendizaje comprendiendo y valorando el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración. Obtener de fuentes diversas información relevante para explicar los procesos históricos y estudiarlos
4. Analizar algún conflicto o cuestión de actualidad, de dimensión internacional, a partir de la información procedente de distintos medios de comunicación social, valorando críticamente la disparidad de enfoques y tomando en consideración los antecedentes históricos del tema.
5. Utilizar los conceptos básicos de la Historia contemporánea comprendiendo y asumiendo las especiales características de la conceptualización histórica y reconocer la posibilidad de diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho y la necesidad de someterlas a un análisis crítico.

Dado que toda la unidad didáctica está basada en la participación y actividad del alumnado también deberá implicarse en la evaluación y mostrar todo aquello que ha aprendido a sus compañeros y a los profesores de manera activa. Por este motivo, todas

aquellas tareas que haya realizado el alumno a lo largo de la unidad serán las que se utilizarán como instrumento de evaluación, así como la adecuación de sus intervenciones, tanto si son voluntarias como si no.

Por otra parte, y ya que las herramientas de evaluación están íntimamente relacionadas con los objetivos a evaluar así como los momentos de evaluación, la vinculación entre estas categorías se establece en el siguiente cuadro:

| CUÁNDO | CÓMO | QUÉ | | |
|------------------------|---|---------------|---------------|---------------|
| | | Conceptual | Procedimental | Actitudinal |
| Inicial | Primera sesión | 2, 3 | 1, 6, 8 | 2, 3, 4 |
| Sumativa o acumulativa | Observación de la participación (individual, en grupo, oral y escrita –cuaderno del alumno) | Todos | | |
| | Intervención en clase | Todos | | |
| | Evaluación del debate (alumno) | | 2, 4, 6 | |
| | Reflexión posterior al debate | 1, 2, 3, 5 | 2, 3, 8 | 1, 2, 3, 4, 5 |
| | Diario de campo (TPA) | | 4, 6, 7, 8 | 3, 5 |
| | Evaluación del trabajo en equipo ³⁴ | | 4, 6, 7 | 3, 5 |
| Final | Informe final TPA | Todos | | |
| | Sesión final | 1, 2, 3, 4, 5 | 2, 6 | 1, 2, 3, 4 |

³⁴ Ver la evaluación del debate, el diario de campo y la evaluación del trabajo en equipo en los Anexos IX,, X y XI respectivamente

De estos instrumentos nos fijaremos de forma especial en las notas que hayan tomado en el cuaderno de clase, así como las reflexiones que hayan hecho a partir de lo trabajado en clase. De igual forma valoraremos su participación individual y como grupo, tanto en los debates como en los trabajos cooperativos. En estos, valoraremos igualmente, los procesos de socialización que determinarán distribución de tareas, gestión de tiempos, planificación de trabajos, etc.

Actitudinalmente la evaluación será, en esencia, continua, pues así podremos observar el progreso que ha realizado el alumno, así como su autorregulación y desarrollo personal. A nivel conceptual evaluaremos las reflexiones posteriores al debate, así como sus respuestas a las preguntas formuladas en clase, o en el informe final. Procedimentalmente el trabajo cooperativo y su posterior autoevaluación nos darán información sobre la utilidad y la adquisición de estos objetivos.

Adquiere especial relevancia la evaluación del informe final, puesto que es un estudio de caso donde se pone de manifiesto todo lo aprendido anteriormente. Así, conceptualmente nos interesará, más que la definición concreta del modelo de amor y sus mitos, su relación con el contexto en el que se construye, así como los cambios y permanencias en los modelos inmediatamente anteriores y posteriores. Este desarrollo podrá observarse, de igual forma, en las preguntas de la sesión final, puesto que son las mismas que en la inicial. De esta manera podremos observar si ha existido una evolución en el alumno a la hora de plantearse dichas preguntas.

Tal y como establece la *ORDEN del 24 de noviembre de 2008, de la Conselleria De Educación, sobre evaluación en bachillerato en la Comunitat Valenciana [2008/14480]*, en el artículo 11.1, los resultados de la evaluación se expresarán mediante una calificación que deberá ser numérica de 0 a 10. De esta forma, el porcentaje en relación al grado de adquisición de los objetivos será el siguiente:

- Contenidos conceptuales: 40%
- Contenidos procedimentales: 40%
- Contenidos actitudinales: 20%

Todos estos instrumentos de evaluación que comentamos nos servirán, además, como *feedback*. Es decir, dado que esta unidad es un planteamiento teórico, necesita de

unos procesos de evaluación y autoevaluación que valoren la adecuación de los planificado en una realidad concreta, los recursos, la metodología y la labor docente,

Esta autoevaluación de la unidad se hará a partir de las informaciones y resultados extraídos de las evaluaciones de los alumnos. Así, por ejemplo, los diarios de campo nos permiten saber si el profesor ha sabido transmitir adecuadamente los procesos y habilidades a seguir a la hora de realizar un trabajo cooperativo, o, el informe final, si la estructura de la unidad (planteamiento del problema, confrontación de ideas y estudio de caso) ha facilitado o no la construcción de aprendizaje significativo. Las diferentes aportaciones de los alumnos en clase, su intervención voluntaria, nos darán información sobre el interés del tema en su realidad presente, además de si las preguntas planteadas son adecuadas a su nivel madurativo y situación personal. Aún así, y puesto que creo que toda información que recojamos es poca para la adaptación de la unidad a las necesidades del alumno, al final de la unidad deberán rellenar un cuestionario³⁵ de forma anónima con preguntas que valorarán, de forma un más específica, la unidad y sus características como recurso didáctico.

³⁵ Ver cuestionario en el Anexo XIII

8. CONCLUSIÓN

He intentado hacer una unidad didáctica con un enfoque diferente, donde contenido, estrategias de enseñanza y aprendizaje, metodología, actividades y evaluación estén interrelacionados. La dificultad, por tanto, estribaba tanto en el tema como en la organización.

Quiero creer que esta unidad no sólo me ha servido para poner en práctica todo lo aprendido a lo largo del Máster, sino también para reflexionar sobre las posibilidades de la labor docente dentro del marco del sistema educativo español.

A pesar de todo, soy consciente de que es un proceso inacabado. En primer lugar porque el planteamiento de la unidad es, en principio, eso, una hipótesis de trabajo. De momento es una propuesta teórica que no se ha llevado a la práctica y, por lo tanto, no se ha podido comprobar. Y, en segundo lugar, como he comentado anteriormente, porque considero que la labor y la formación docente son procesos en continuo cambio y bidireccionales. El hecho de plantear unidades didácticas desde perspectivas diferentes puede proporcionarnos información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales, sobre su utilidad y adecuación a las necesidades reales de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLUFER, Mónica. “La realidad y el deseo: formas de subjetividad femenina en la época moderna”. En: DE LA PASCUA, M^a José, GARCÍA-DONCEL, M^a del Rosario y ESPIGADO, Gloria (eds.). *Mujer y deseo. Representaciones y prácticas de vida*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2004, pp. 357 – 382.
- BOLUFER, Mónica. “<<Hombres de bien>>: Modelos de masculinidad y expectativas femeninas, entre la ficción y la realidad”, *Cuadernos de ilustración y romanticismo*, Cádiz: Universidad de Cádiz, n° 15 (2007), pp. 7 – 31
- BROZAS-POLO, M^a Paz, VICENTE-PEDRAZ, Miguel. “El “Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres” (1790) de Josefa Amar y Borbón: feminidad y el arte de gobernar el cuerpo en la Ilustración española”, *Movimiento: revista da Escola de Educaçao Física*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 20, n° 2, 2014. pp. 799-818.
- CANTERA ORTIZ DE URBINA, Jesús. “La mujer en la Revolución francesa de 1789”, *Thélème: Revista complutense de estudios franceses*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, n°5, 1994, pp. 221-235
- CERECEDA, Miguel. *El origen de la mujer sujeto*. Madrid: Tecnos, 1996.
- DE LA PASCUA, M^a José. “Tradición y cambio en el lenguaje de los afectos”, *Ayer*, Madrid: Asociación de Historia Contemporánea y Marcial Pons, n° 78 (2010), pp. 47 – 68.
- DOMINGUEZ, Jesús, “El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia”. En: MAESTRO, Pilar y SOUTO, Xosé M. *¿Qué geografía e historia enseñar?* Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1988, p. 33-34
- DOYLE, Ursula (ed.). *Los grandes hombres también hablan de amor*. Barcelona: Editorial Planeta, 2010.
- FONTANA, Josep, “¿Qué historia enseñar?”, *Clío & asociados: la historia enseñada*. Argentina: Universidad de la Plata, n°7, 2003, pp. 15-26

- FUSTER GARCÍA, Francisco. “Dos propuestas de Ilustración para la educación de la mujer: Rousseau *versus* Mary Wollstonecraft”, *A Parte Rei: revista de filosofía*. Revista electrónica, nº 50, 2007.
- GODINEAU, Dominique, “Hijas de la libertad y ciudadanas revolucionarias”, En: DUBY, George y PERROT, Michelle, *Historia de las Mujeres en Occidente, el siglo XIX*. Madrid: Taurus, 1993, vol. 4, pp. 23-40.
- LIS, Anna. *La subversión del amor: más allá de las diferencias de género*. Lleida: Milenio, 2005.
- MAESTRO, Pilar, “¿Qué historia enseñar en un primer ciclo de secundaria? En: MAESTRO, Pilar y SOUTO, Xosé M. *¿Qué geografía e historia enseñar?* Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1988, pp. 88-90
- MARTÍNEZ, J. y GÓMEZ, F. “La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo”. En: ARNAIZ, P.; HURTADO, M^a.D. y SOTO, F.J. (Coords.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2010.
- MEDEL TORO, Juan Carlos. “La mujer revolucionaria, Rousseau y Robespierre; feminidad y masculinidad durante la revolución francesa”, *Tiempo y espacio*. Chillán (Chile): Universidad del Bío-Bío, año 19, vol. 22, 2009, pp 129 -143.
- MONTOYA, Milagros (coord.). *Enseñar, una experiencia amorosa*. Madrid: Editorial Sabina, 2008.
- MORANT, Isabel y BOLUFER, Mónica. *Amor, matrimonio y familia: la construcción histórica de la familia moderna*. Madrid: Síntesis, 1998, pp. 9 – 22.
- MORANT, Isabel. “Mujeres ilustradas en el debate de la educación. Francia y España”, *Cuadernos de Historia Moderna, Anejos*. Madrid: Universidad Complutense, nº 3, 2004, pp. 59-84.
- OROBITG, Christine. “El sistema de las emociones: la melancolía en el Siglo de Oro español”. En: TAUSIET, María y AMELANG, James S. (eds.). *Accidentes del Alma: las emociones en la Edad Moderna*. Madrid: Abada, 2009, pp. 71 – 98.

- PEREZ BLASCO, Josefa. “Desarrollo personal y social durante la adolescencia”. En: VIDAL-ABARCA, Eduardo, GARCÍA ROS, Rafael y PEREZ GONZÁLEZ, Francisco (eds.). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, Madrid: Alianza Editorial, 2010, pp. 71-97
- REDDY, William M. *The navigation of feelings: a framework for the history of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, pp 9 – 14
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio o De la educación*. Barcelona: Edaf, 1964.
- RUBLAC, Ulinka. “Flujos. El cuerpo y las emociones en la Edad Moderna”. En: TAUSIET, María y AMELANG, James S. (eds.). *Accidentes del Alma: las emociones en la Edad Moderna*. Madrid: Abada, 2009, pp. 99 – 122.
- SCOTT, Joan, “La mujer trabajadora en el siglo XIX”. En: DUBY, George y PERROT, Michelle, *Historia de las Mujeres en Occidente, el siglo XIX*. Madrid: Taurus, 1993, vol. 4, pp. 405-436
- SERNA, Justo, “Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida adolescente”. En: SOUTO, Xosé M. (comp.), *La didáctica de la geografía i la història en un món globalitzat i divers*. Valencia: Universitat de Valencia-L’Ullal, 2001, págs. 20-32.
- SIERRA, María. *Género y emociones en el Romanticismo: el teatro de Bretón de los Herreros*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”, 2013.
- SLEDZIESWKI, Elisabeth, “Revolución francesa, el giro”. En: DUBY, George y PERROT, Michelle, *Historia de las Mujeres en Occidente, el siglo XIX*. Madrid: Taurus, 1993, vol. 4, pp. 41-56.
- TAUSIET, María y AMELANG, James S. (eds.). *Accidentes del Alma: las emociones en la Edad Moderna*. Madrid: Abada, 2009
- VIÑAO, Antonio, “La educación en las obras de Josefa Amar y Borbón”, *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*. A Coruña: Universidade de Vigo, Universidade de Santiago de Compostela, Universidade da Coruña, nº 7, 2003, pp. 35-60

WEBGRAFÍA

Por orden de aparición en la unidad:

Serna, Justo, “Sobre la utilidad y perjuicio de la historia para la vida adolescente”:

<http://www.uv.es/jserna/Adolescente.htm> [Consultado el 16-6-2014]

Centre for the History of the Emotions, Queen Mary University en Londres:

<http://www.qmul.ac.uk/emotions/> [Consultado el 15-6-2014]

Australian Research Council Center of Excellence for the History of Emotions,

University of Western Australia: <http://www.historyofemotions.org.au/>

[Consultado el 15-6-2014]

Película *Amelie* (min. 3.10 – 8:44): <https://www.youtube.com/watch?v=TvGaUDueNcY>

[Consultado el 16-6-2014]

Fragmento de *El diario de Noa* (min. 0:00 – 2:40):

<https://www.youtube.com/watch?v=mC4U-ZcoGDk> [Consultado el 16-6 2014]

Blog *En Japón*: <http://enjapon.info/costumbres-japonesas-amar-de-otra-manera.html>

[Consultado el 9-6-2014]

Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española.

<http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle> [Consultado el 16-6-2014]

Tesoro de la Lengua castellana o española, Sebastián de Covarrubias. 1611.

<http://fondosdigitales.us.es/fondos/libros/765/16/tesoro-de-la-lengua-castellana-o-espanola/> [Consultado el 16-6-2014]

Diccionario de la Lengua Española <http://www.rae.es/> [Consultado el 16-6-2014]

Blog *Grafología*, de Sandra Cerro: <http://www.sandracerro.com/> [Consultado el 16-6-

2014]. Artículo “Los temperamentos hipocráticos” en pdf:

<http://www.sandracerro.com/files/Articulos/artic-teorias/Hipocraticos.pdf>

[Consultado el 15-6-2014]

Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres, Josefa Amar y Borbón (1790):

http://books.google.es/books?id=LGXUxYlvoOIC&ots=zdMv8aNr_&dq=Josefa

[%20de%20Amar%20Discurso%20sobre%20mujeres&hl=es&pg=PP7#v=onepage&q=m%C3%A1s%20tiempo%20en%20casa&f=false](#)

Instituto Nacional de Estadística: <http://www.ine.es/>

Eskenazi De León, Susana. “El amor romántico, una mirada revolucionaria” , *Letra urbana*. <http://letraurbana.com/articulos/el-amor-romantico-una-mirada-revolucionaria/> [Consultado el 20-6-2014]

Herrera, Coral. “Los mitos del amor romántico en la cultura occidental”:
<http://sehablarloperoamiestilo.files.wordpress.com/2013/04/losmitosromanticosla-culturaamorosaoccidental-coralherrerragomez.pdf> [Consultado el 9-6-2014]

“La química del amor: Científicos explican por qué nos enamoramos” (El País, 24
Noviembre 2013):
<http://www.elpais.com.co/elpais/entretenimiento/noticias/quimica-amor-cientificos-explican-por-nos-enamoramos>

ANEXO I

1º



SESIÓN

Fotograma de la película *El diario de Noa*
Visionado: min. 0:00 – 2:40



Fotograma de la película *Amelie*
Visionado: min. 3:10 – 8:44

La tabla de relación debe quedar, en líneas generales, de esta forma.

| | EMOCIONES | EXPRESIONES | CARACTERÍSTICAS |
|--------------------------|-----------|-------------|-----------------|
| <i>El diario del Noa</i> | | | |
| | | | |
| | | | |
| <i>Amelie</i> | | | |
| | | | |
| | | | |

“Costumbres japonesas, amar de otra manera”

Cuando llegué por primera vez a estas islas, una de las cosas que me llamó la atención es la falta total de contacto físico entre las personas. Aquí no se saluda dando la mano, tampoco dando un beso. En Japón se saluda formalmente con una reverencia.

No recuerdo haber visto a parejas tomadas de la mano, mucho menos abrazadas y muchísimo menos besándose en la vía pública. La imagen de los enamorados que los latinos estamos tan acostumbrados a ver en nuestros países, aquí, brilla por su ausencia.

Me cuesta interpretar esta forma de expresión, desde mi cultura no es fácil. Me parece tan natural el gesto de tomar la mano de la persona amada que no puedo creer que los japoneses puedan vivir sin esa sensación

Blog: *En Japón.*

- ¿Significa que los japoneses no se quieren?
- ¿A qué crees que se debe que no se den la mano?

Preguntas para la última tarea³⁶:

- ¿Qué significa que un momento es emotivo?
- *¿Qué son, para ti, las emociones?

³⁶ Considero todas estas preguntas de especial importancia, pero, por cuestión de tiempo, he marcado con un asterisco las más relevantes por el hecho que cuestionan o la significación que tendrán en actividades posteriores.

- ¿Te emocionas con facilidad?
- ¿Qué emociones dirías que sientes más a menudo?
- *¿Qué palabras podríamos utilizar como sinónimos de “emoción”?
- *¿Significan lo mismo en todos los contextos? Pon tres ejemplos.
- ¿Qué diferencia hay entre esas palabras?
- *¿Las emociones cambian? Si la respuesta es no, justifícala. Si la respuesta es sí justifícala también y contesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo? ¿Individualmente y socialmente?
- *¿Han cambiado las emociones a lo largo de la Historia?
- *¿Cómo crees que puede haber afectado a las personas la respuesta a la pregunta anterior?
- ¿Qué relación crees que hay entre las emociones y los diferentes procesos históricos que has estudiado?
- *Define las siguientes palabras:
 - Patriarcado
 - Hombre
 - Mujer
 - Femenino
 - Masculino
 - Sexo
 - Género
 - Naturaleza
 - Razón
 - Espacio público
 - Espacio privado/doméstico
- *Haz un mapa conceptual donde aparezcan las palabras del ejercicio anterior



relacionadas con flechas y/o jerarquizadas y ponle un título. Puedes añadir algunas frases que clarifiquen la relación. Por ejemplo:

ANEXO II

2º SESIÓN

Enlaces web:

- Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española.
<http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>
- Tesoro de la Lengua castellana o española, Sebastián de Covarrubias. 1611.
<http://fondosdigitales.us.es/fondos/libros/765/16/tesoro-de-la-lengua-castellana-o-espanola/>
- Diccionario de la Lengua Española <http://www.rae.es/>

| CONCEPTO | DICCIONARIO | FECHA | DEFINICIÓN |
|---------------|-------------|-------|------------|
| <i>Afecto</i> | | | |
| | | | |

| CONCEPTO | DICCIONARIO | FECHA | DEFINICIÓN |
|--------------------|-------------|-------|------------|
| <i>Sentimiento</i> | | | |
| | | | |

| CONCEPTO | DICCIONARIO | FECHA | DEFINICIÓN |
|----------------|-------------|-------|------------|
| <i>Emoción</i> | | | |
| | | | |

| CONCEPTO | DICCIONARIO | FECHA | DEFINICIÓN |
|-------------|-------------|-------|------------|
| <i>Amor</i> | | | |
| | | | |

A continuación adjunto una tabla y línea temporal que representaría la forma en que debería quedar el trabajo del estudiante.

| CONCEPTO | DICCIONARIO | FECHA | DEFINICIÓN |
|---------------|---|-------|--|
| Pasión | <i>Tesoro de la Lengua castellana o española.</i> | 1611 | Animi perturbatio , quam Cicero affectionem vocat, ut amor, odium, iracundia, invidia, timor, etc. |
| | | | Tomar passion de alguna cosa, tener pesadumbre . Apassionarse, vale aficionarse. Apasionado, el que tiene passion o aficion. |
| | <i>Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza, ...</i> | 1737 | El acto de padecer tormentos, penas, muerte, y otras cosas sensibles. |
| | | | Se toma también por qualquier perturbacion ò afecto desordenado del ánimo. |
| | | | Particularmente se toma por la excesiva inclinacion ò preferencia de una persona à otra, por interés ò mito particular |
| | | | Significa tambien el apetito vehemente à alguna cosa: como Fulano tiene pasión à la pintura. |
| | | | En la Medicina se toma por el afecto ù dolor sensible de alguna de las partes del cuerpo, que padece alguna enfermedad ù desorden. |
| | <i>Diccionario de la Lengua Española (DRAE)</i> | 2013 | Acción de padecer |
| | | | Estado pasivo en el sujeto. |
| | | | Perturbación o afecto desordenado del ánimo. |
| | | | Inclinación o preferencia muy vivas de alguien a otra persona |
| | | | Apetito o afición vehemente a algo |
| | | | -de ánimo: tristeza, depresión, abatimiento, desconsuelo. |



ANEXO III

3º SESIÓN

Texto que deberán copiar los alumnos:

“La salud del hombre es un estado dado por la naturaleza, la cual no emplea elementos extraños sino una cierta armonía entre el espíritu, al fuerza vital y la elaboración de los humores”

Hipócrates (s. V a. C.)

Características grafológicas:

TIPO A

- **Tamaño:** escritura generalmente grande.
- **Forma:** predominio de la curva, ampulosidad de formas y mayúsculas adornadas.
- **Presión:** firme o en relieve.
- **Inclinación:** escritura inclinada hacia la derecha.
- **Dirección:** generalmente ascendente.
- **Cohesión:** escritura ligada o agrupada.
- **Orden:** Separación entre líneas, buen aprovechamiento de espacios.
- **Firma:** de escritura grande, con rúbrica ampulosa situada a la derecha del texto

TIPO B

- **Tamaño:** escritura pequeña, decreciente dentro de la palabra.
- **Forma:** Sobriedad y simplificación; predominio del ángulo
- **Presión:** firme.
- **Inclinación:** verticalidad o ligeramente inclinada a la derecha.
- **Dirección:** rectitud de línea, cierta rigidez.
- **Cohesión:** escritura agrupada.
- **Orden:** márgenes ordenados, condensación de texto.
- **Firma:** de escritura normal a pequeña, con escasa rúbrica o sin ella, y situada en el centro o ligeramente a la derecha del texto.

TIPO C

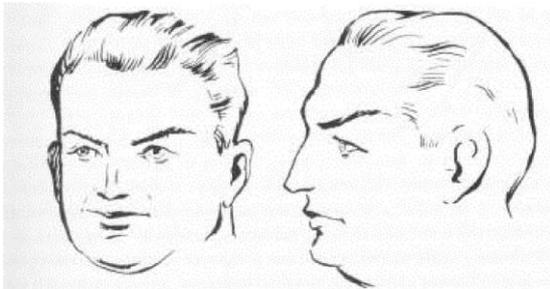
- **Tamaño:** normal.
- **Forma:** Movilidad y variabilidad en las formas. Suelen aparecer trazos filiformes.
- **Presión:** Firme, aunque con irregularidades.
- **Inclinación:** Invertida o variable, con oscilaciones.
- **Dirección:** Oscilante.
- **Cohesión:** Agrupada o desligada.
- **Orden:** Márgenes desiguales. Movilidad en el conjunto del texto.
- **Firma:** Con trazos angulosos, generalmente ilegible y situada en el centro o a la izquierda del texto.

TIPO D

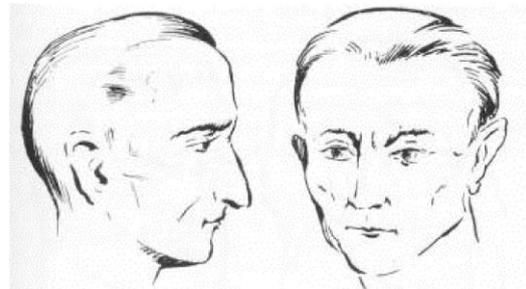
- **Tamaño:** escritura normal, pequeña o grande.
- **Forma:** predominio de la curva y las redondeces; sencilla; personalizada o caligráfica.
- **Presión:** trazo pastoso.
- **Inclinación:** puede ser recta, inclinada o invertida.
- **Dirección:** puede darse la dirección descendente o cierta rectitud un tanto forzada.
- **Cohesión:** desligada o agrupada.
- **Orden:** márgenes ordenados. Monotonía en el conjunto.
- **Firma:** grande, bien rubricada; situada a la izquierda del texto y alejada de él.

Características físicas:

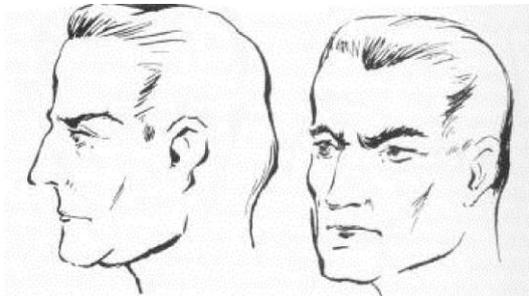
TIPO A



TIPO C



TIPO B



TIPO D

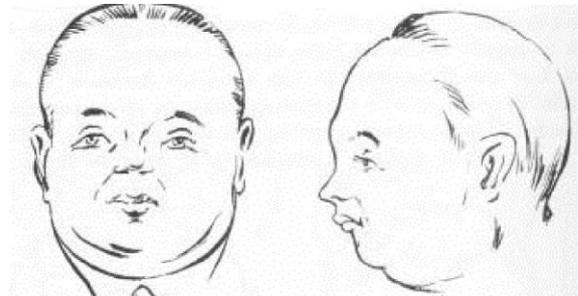


Tabla de equivalencias:

| TIPO | ELEMENTO | CUALIDADES | HUMOR | ESTACIÓN |
|-------------|----------|-----------------|----------------|-----------|
| Sanguinario | Aire | Caliente/Húmedo | Sangre | Primavera |
| Colérico | Fuego | Caliente/Seco | Bilis amarilla | Verano |
| Melancólico | Tierra | Fría/Seca | Bilis negra | Otoño |
| Flemático | Agua | Fría/Húmeda | Flema | Invierno |

TIPO A: Sanguíneo: para Hipócrates el predominio de la *sangre* en el cuerpo da lugar a un físico robusto, bien desarrollado, de amplia frente, labios carnosos y expresiva mirada. En definitiva, una presencia inconfundible que se hace notar. Este notorio físico acompaña a un carácter fuerte y dinámico, una mente en constante maquinación de proyectos, inquieta. De natural optimista, con furtivos momentos de pesadumbre y enfados estrepitosos que son superados con rapidez. La característica indiscutible del sanguíneo es su sociabilidad: líder carismático, al que halaga ser el centro de atenciones, suele, por su natural extrovertido y comunicativo, ser el directivo por naturaleza. Su habilidad de contacto social, unida a su natural sensibilidad le convierte en un ser empático y buen oyente, aunque, en ocasiones, podría conducir a actitudes un tanto despóticas e incluso dictatoriales, dado su interés avasallador.

TIPO B: Bilioso: En el tipo bilioso predomina la *bilis*, el equilibrio en sus facetas tanto físicas como caracterológicas. Tipo esbelto, con rostro predominantemente anguloso en el que destaca una mirada profunda y penetrante; serio, de gestos firmes y mesurados.

La fundamental característica de su carácter es la reflexión, de intelecto ágil pero seguro, analítico, de inmensa inquietud por profundizar en pensamientos e ideas. Realista, se rige siempre por la razón. De actitud fría y distante, se distingue por su sobriedad, no se emociona ni entusiasma fácilmente con proyectos sin dar tiempo a su necesaria reflexión y análisis; ahora, una vez tomada su decisión, es difícil que la varíe. De carácter básicamente introverso e individualista, toma las relaciones sociales como un deber; en cuanto a los afectos, su moderación y sobriedad le llevan a comedirse, controlando sus sentimientos y emociones, evitando las manifestaciones afectivas.

TIPO C: Nervioso: En el tipo hipocrático nervioso predominan los *nervios*, y, contrariamente al equilibrio apreciado en el bilioso, en éste destacamos el desequilibrio y la desproporción en sus facetas tanto físicas como caracterológicas. En el nervioso suele destacarse la delgadez, el rostro afilado y pálido y la mirada vivaz a la vez que soñadora. La ambivalencia extroversión-introversión también es característica propia de este tipo hipocrático, aunque suele haber una tendencia hacia la introversión. Seres intuitivos, creativos, su vivacidad les hace inquietos y temerosos de la rutina, y su emotividad provoca que antepongan el sentimiento ante la razón. Su nervio les hace actuar por impulsos y tan pronto se vuelcan en una actividad frenética, como se rinden a la tranquila rutina.

En las relaciones sociales dan al entorno lo que de él reciben; si reciben afecto, si el ambiente es agradable, serán seres abiertos, comunicativos y, por contrario, si el entorno les desagrada, pueden ser ariscos y desconfiados. Por lo tanto, apreciamos que los temperamentos nerviosos son difícilmente encajables, tanto social como laboralmente, en el entorno pero a su vez, paradójicamente, tremendamente versátiles.

TIPO D: Linfático: Se desarrolla en las linfas. Físicamente destaca por su obesidad, sus movimientos lentos y su aparente pasividad, que les hace inalterables ante cualquier circunstancia y por lo tanto, amantes de la rutina, del automatismo. Se caracterizan por su capacidad analítica y memorística y, aunque su ritmo de vida o trabajo tienda a ser lento, son regulares y metódicos.

Socialmente son de trato agradable y tranquilo, aunque no suelen ser expresivos en lo que a afectividad se refiere. Su tendencia es a la introversión y a un aislamiento que puede rayar a veces en egocentrismo. Son personas adaptables y sumisas; si encuentran su lugar y se acomodan a él, difícilmente querrán cambiarlo.

LA TEORÍA DE LOS HUMORES

En Época Moderna las emociones se percibían como movimiento. Como afirma Rublac: *“ser una criatura social significaba tener sentimientos, como dolor y pena, que podían fácilmente desequilibrarse y, por tanto, colocar a los humanos en una situación de peligro*

físico".³⁷ Este es uno de los motivos por los que la teoría de los humores propia de la medicina galénica se presenta como una teoría duradera. Además de su idoneidad para explicar la conexión-cuerpo y alma, esta teoría perdura en el tiempo desde la Antigüedad grecolatina, por su capacidad para inspirar representaciones. Supone la existencia de cuatro humores (sangre, cólera, flema y melancolía), en proporciones variables según los individuos, lo cual determinaría su temperamento.³⁸

Según esta teoría humoral, hay una relación entre fisiología y psicología. Los humores tienen efectos psicológicos. Según los médicos y filósofos del Siglo de Oro español, las pasiones se originan en procesos orgánicos en función de la eucrasia, ideal inalcanzable del equilibrio entre los humores. De este modo, la sangre se relaciona con pasiones vinculadas al placer o a la perspectiva del mismo, la cólera es asociada a emociones agresivas, la flema está relacionada con la desidia y la pereza. El caso de la melancolía presenta cierta ambigüedad puesto que por una parte se entiende como una nube que perturba el conocimiento, por lo que se asocia con las emociones que alejan al individuo de la verdad, pero por otra parte favorece el recogimiento y la reflexión y hace posible el acceso a la sabiduría.³⁹

Pero el proceso que origina las pasiones es bidireccional: las emociones repercuten a su vez en el cuerpo, modificando la proporción de los humores. Una pasión supone la alteración de la eucrasia al generar un movimiento del corazón, que se contrae o expande favoreciendo u obstaculizando la circulación de los "espíritus", que conectan el cuerpo y el alma. Las pasiones calientes (alegría, placer, cólera) dilatan el corazón. Por contraposición, las pasiones frías o avaras (tristeza, dolor, temor) lo contraen.⁴⁰

³⁷ RUBLAC, Ulinka. "Flujos. El cuerpo y las emociones en la Edad Moderna". En: TAUSIET, María y AMELANG, James S. (eds.). *Accidentes del Alma: las emociones en la Edad Moderna*. Madrid: Abada, 2009, p. 102

³⁸ OROBITG, Christine. "El sistema de las emociones: la melancolía en el Siglo de Oro español". En: TAUSIET, María y AMELANG, James S. (eds.). *Accidentes del Alma: las emociones en la Edad Moderna*. Madrid: Abada, 2009, p. 71.

³⁹ OROBITG. "El sistema de las emociones: la melancolía en el Siglo de Oro español, p. 86.

⁴⁰ OROBITG. "El sistema de las emociones: la melancolía en el Siglo de Oro español, p. 81.

Textos sobre el pensamiento cristiano y preguntas para la reflexión:

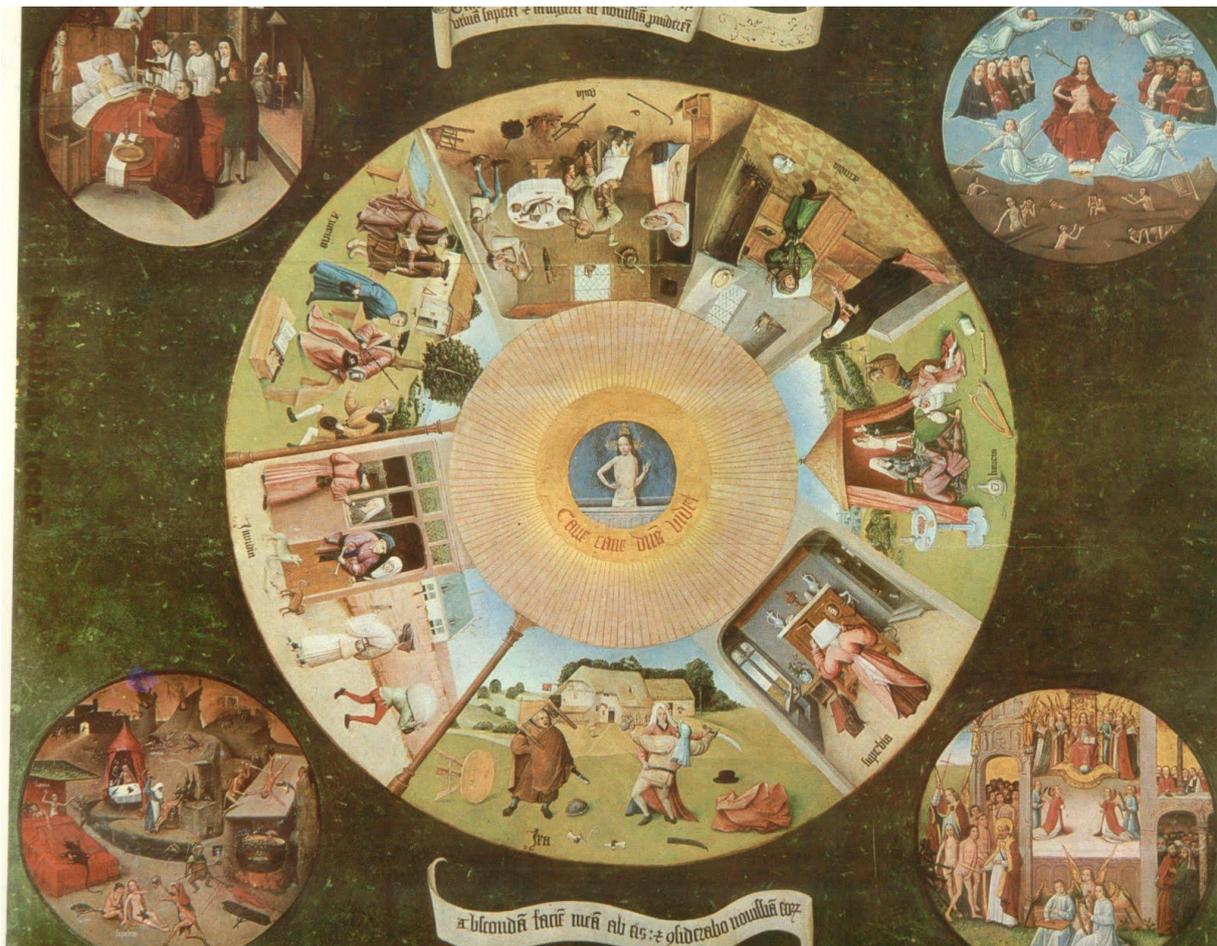
“De donde ha resultado que, no obstante el haber tantas y tan dilatadas gentes y naciones esparcidas por todo el orbe, con diferentes leyes y costumbres, con diversidad de idiomas, armas y trajes, con todo no haya habido más que dos clases de sociedades, a quienes, conforme a nuestras santas Escrituras, con justa causa podemos llamar dos ciudades: la una, de los hombres que desean vivir según la carne, y la otra, de los que desean vivir según el espíritu, cada una en su paz respectiva, y que cuando consiguen lo que apetecen viven en peculiar paz. (...) El vivir según la carne se debe entender no sólo de los vicios del cuerpo, sino también de los del alma. Conviene, pues, examinar en primer lugar qué es vivir según la carne y qué según el espíritu (...) De modo que dando la Sagrada Escritura a la carne diversas significaciones, las cuales sería largo buscar y referir, para que podamos deducir qué cosa sea vivir según la carne (lo cual, sin duda, es malo, aunque no sea mala la misma naturaleza de la carne), examinemos con particular cuidado aquel lugar de la Epístola de San Pablo a los Gálatas”.

San Agustín, La Ciudad de Dios.

“Digo, pues: Andad en el Espíritu, y no satisfagáis los deseos de la carne. Porque el deseo de la carne es contra el Espíritu, y el del Espíritu es contra la carne; y éstos se oponen entre sí, para que no hagáis lo que quisiereis. Pero si sois guiados por el Espíritu, no estáis bajo la ley. Y manifiestas son las obras de la carne, que son: adulterio, fornicación, inmundicia, lascivia, idolatría, hechicerías, enemistades, pleitos, celos, iras, contiendas, disensiones, herejías, envidias, homicidios, borracheras, orgías, y cosas semejantes a estas; acerca de las cuales os amonesto, como ya os lo he dicho antes, que los que practican tales cosas no heredarán el reino de Dios. Mas el fruto del Espíritu es amor, gozo, paz, paciencia, benignidad, bondad, fe, mansedumbre, templanza; contra tales cosas no hay ley. Pero los que son de Cristo han crucificado la carne con sus pasiones y deseos.”

Carta de San Pablo a los Gálatas (Gál. 5, 16-23)

- Responde, por escrito, a las siguientes preguntas:
 - Explica con tus palabras la siguiente frase de San Agustín “*El vivir según la carne se debe entender no sólo de los vicios del cuerpo, sino también de los del alma*”
 - ¿Qué relación hay entre el texto de San Agustín y la carta de San Pablo?
 - Según lo que se desprende de la carta de San Pablo ¿qué emociones estarían asociadas a las obras de la carne? ¿y al espíritu?
 - De las emociones que has deducido del texto, desde tu punto de vista, ¿cuáles tienen una percepción positiva y cuáles tienen una percepción negativa?
 - Relaciona dichas emociones con la siguiente imagen, ya sean relaciones directas o por oposición.



Mesa de los Siete Pecados Capitales

El Bosco, 1485

ANEXO IV

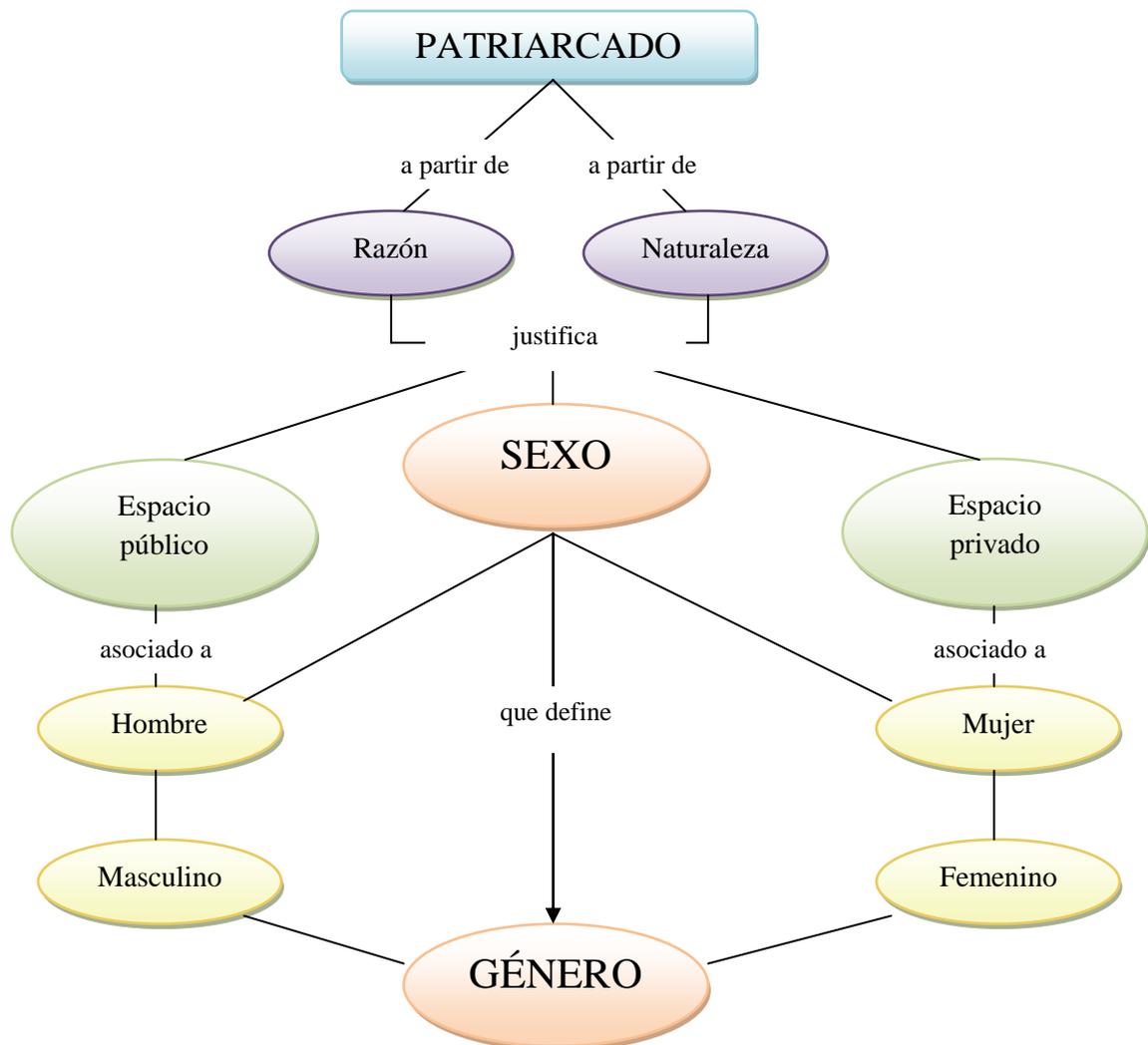
4º SESIÓN



Mafalda, Quino

- ¿Por qué padre? ¿Por qué no madre?
- ¿Qué implica ser el padre en una familia? ¿Qué responsabilidades tiene y qué labores hace?
- ¿Qué implica ser la madre en una familia? ¿Qué responsabilidades tiene y qué labores hace?
- ¿Pueden intercambiarse y compartir responsabilidades y labores? ¿Cuáles?
- ¿Siempre ha sido así?
- ¿Hay que ser hombre para ser padre? ¿Hay que ser mujer para ser madre?
- ¿Hay que ser masculino para ser padre? ¿Hay que ser femenina para ser madre?

Mapa conceptual final



Normas y recomendaciones de participación en el debate:

- Ser breve y concreto al hablar.
- Ser tolerante respecto a las diferencias.
- No subestimar al otro.
- No hablar en exceso para así dejar intervenir a los demás, evitando la tendencia al monólogo y la monotonía.
- No burlarse de la intervención de nadie.
- Evitar los gritos para acallar al interlocutor.
- Hablar con seguridad y libertad, sin temor a la crítica.

- Acompañar las críticas con propuestas.
- Oír atentamente al interlocutor para responder de forma adecuada.
- Articular correctamente los sonidos, empleando un tono de voz adecuado a la situación concreta de entonación y al contenido del mensaje (interrogación, exclamación, sonidos indicativos de fin de enunciación, pausas, etc).

DOSSIER DE DEBATE

Aquí te he recortado algunos párrafos de artículos para que puedas defender tu posición. Aún así, te recomiendo que leas los artículos completos ya que te serían muy útiles para ampliar la información y poder así argumentar de forma adecuada la reflexión final individual que debes hacer. Recuerda que cuanto más te hayas informado sobre la postura que debes sostener durante el debate (y sobre la contraria) mejor podrás defender tu opinión. Los enlaces a los artículos completos son los siguientes:

- “Dos propuestas de Ilustración para la educación de la mujer: Rousseau versus Mary Wollstonecraft” <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fuster50.pdf>
- “Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres” (1790) de Josefa Amar y Borbón: feminidad y el arte de gobernar el cuerpo en la Ilustración española” <http://www.seer.ufgrs.br/Movimento/article/viewFile/43067/28927>
- “Mujeres ilustradas en el debate de la educación. Francia y España” <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1069775> Este enlace no es el artículo en sí, sino que clicando en “Texto completo” podrás descargarte el archivo en formato pdf.

“Cuando hablamos de la educación de la mujer con anterioridad al momento actual, no hay que entender instrucción en el sentido literal. La verdadera educación de la mujer consistió hasta hace bien poco en lo que se denominaba la *formación del alma*, del corazón, del carácter, de la voluntad y los buenos modales, frente a la instrucción propiamente dicha, que era lo que la corrompía.

A lo largo de la historia de las mujeres y de la educación que se les ha dado, la Ilustración marca como dice Pilar Ballarín, un punto de inflexión que abrirá unas expectativas y unos horizontes imposibles de olvidar.

El pensamiento ilustrado establecía nuevos fundamentos para la convivencia: la igualdad de los seres humanos y el contrato social entre ellos. ¿Cómo se podía argumentar entonces que las mujeres quedasen al margen del bien máspreciado para los hombres libres, la educación? Para encontrar la respuesta es necesario acudir especialmente a la ciencia

positiva, a la filosofía misógina del Romanticismo liderada por Hegel, Schopenhauer o Nietzsche y sobre todo a la figura clave que fue Rousseau.

Esta filosofía romántica trató de justificar la exclusión de las mujeres de la esfera de la igualdad, la espera de la política por excelencia.

Tanto Rousseau como algunos de estos románticos, se apoyaron para sus discursos en la “complementariedad” de los sexos para justificar así las diferencias, pero no hace falta decir que se trataba de una complementariedad jerárquicamente dispuesta, que hacía del hombre el único destinatario de una educación propiamente dicha y relegaba a la mujer a un papel secundario, un papel dependiente y dirigido a moldear su imagen ideal de feminidad. Este contexto de ideas sirvió en su día para justificar la validez y vigencia de dos destinos sociales diferentes para cada sexo y en consecuencia dos modelos educativos diferentes para el hombre y la mujer”⁴¹

“Josefa Amar pertenece por contexto, por mentalidad, por formación y por relaciones sociales al movimiento ilustrado. Así, algunos de los más importantes aspectos que preocupan a los ideólogos del Siglo de las Luces (igualdad, libertad, autonomía de la razón, felicidad, utilidad, individualidad, laicidad, la composición del Estado, los fines de la educación, etc.) aparecen en alguna parte de su obra aunque, desde luego, ni con la profundidad ni con la audacia que en la mayoría de sus coetáneos; al menos no como en la mayoría de quienes se adscribían a la versión más reformadora del Iluminismo. Incluso en la cuestión de la educación de las mujeres, aunque por lo general mantiene una postura progresista, a menudo parece más atenta a las ideas viejas que a las nuevas. De cualquier manera, Josefa Amar no escapa a la condición ambivalente de la mayoría de sus correligionarios en quienes las luces de la razón no dejaban de proyectar algunas oscuras sombras ideológicas y prácticas sobre cuántos aspectos de la vida social trataban; particularmente, la sombra del control disciplinario –tan bien expresado en el lema del despotismo ilustrado: todo para el pueblo pero sin el pueblo– que haría de la educación un proceso de producción de individuos (de

⁴¹ FUSTER GARCÍA, Francisco. “Dos propuestas de Ilustración para la educación de la mujer: Rousseau *versus* Mary Wollstonecraft”, *A Parte Rei: revista de filosofía*. Revista electrónica, nº 50, 2007, p. 1

creación tanto como de crianza) en el que liberación y represión discurrían de forma paralela”.⁴²

“Otra de las palabras clave en el léxico ilustrado es la de naturaleza. Josefa Amar y Borbón la utiliza en diferentes ocasiones y con significados no siempre similares. El análisis de estos significados esclarece, además, el concepto o conceptos de educación manejados, así como la cuestión relativa al carácter de las diferencias entre las mujeres y los hombres. De ahí la importancia que puede tener el análisis de dichos usos.

Unas veces la naturaleza es algo que no debe ser interferido por la acción humana; algo bueno en sí mismo, que resulta beneficioso cuando se deja a sus propias fuerzas. Dejar obrar a la naturaleza podría ser el lema aplicable tanto en el parto, como en los primeros pasos, la vestimenta, la dentición o las indisposiciones ligeras infantiles. En el parto “debe fiarse siempre que se pueda a la naturaleza, ayudándola sólo en los casos extraordinarios”. Ayudándola, no contraviniéndola o interfiriéndola. Por ello, no hay que forzar los primeros pasos, poniendo a los niños “muy presto a andar”, ni utilizar “andadores”, Tampoco hay que enfajarlos o ponerles vestidos apretados, sino dejarles “en libertad para que ejerciten sus fuerzas”. Asimismo, no hay que “asustarse de los varios accidentes que acompañan a la salida de los dientes”, dejándose “llevar del dese de aplicar remedios”, sino fiarse de “la Divina Providencia que gobierna la naturaleza por las leyes que le ha ordenado”. Por último, en las “indisposiciones ligeras” preconiza la abstención de “toda especie de medicamentos” (en aplicación, asimismo, del principio general, tomando de Locke, de que “no se medicine a los niños por precaución” conformándose con una “prudente dieta”).

Otras veces la naturaleza es algo que genera o tiene exigencias a seguir o cumplir, como obligación o deber. Así hay que entender el párrafo, contundente en su formulación, de que la lactancia materna (“la obligación de criar las madres a sus hijos”) es “de derecho natural”. No es un derecho natural, sino de de derecho natural, es decir, una obligación derivada del hecho

⁴² BROZAS-POLO, M^a Paz, VICENTE-PEDRAZ, Miguel. “El “Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres” (1790) de Josefa Amar y Borbón: feminidad y el arte de gobernar el cuerpo en la Ilustración española”, *Movimiento: revista da Escola de Educação Física*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 20, n^o 2, 2014, p. 805

de que “la naturaleza” (en otro párrafo dirá “el mismo Criador”) “ha dado a todas las mujeres los medios necesarios para cumplir con las obligaciones de madres”.

El término naturaleza (o el adjetivo “natural” lleva implícito o se asocia, en otras ocasiones, a los de tendencia, inclinación o propensión. Este significado se utiliza, sobre todo, al referirse a los vicios, pasiones o aspectos propios de las mujeres, si bien, para ser entendido tal y como Josefa Amar y Borbón lo utiliza, ha de completarse con las consideraciones que efectuaré de inmediato en relación con el carácter innato o social, exclusivo o compartido, de tales vicios o aspectos. Así, por ejemplo, se indica que

“la inclinación en las mujeres a adornarse y componerse ha sido de todos los tiempos, de todos los países y de todas las clases [...]. Esto se observa también en las niñas; pues apenas saben hablar cuando ya apetecen con ansia los adornos, y no se les puede dar mejor noticia que decirles que han de estrenar alguna cosa, o que las han de componer más de lo regular.”

Asimismo, en otras páginas se insiste en “la natural propensión de las niñas [...] a que las engalanen y adornen”, o se afirma que “las mujeres son más propensas a la superstición”, o que “las niñas suelen ser envidiosas, propensas a mentirijillas para excusar y cubrir sus faltas, amigas de adornos y descuidadas de las cosas de su uso”

¿Hasta qué punto nos hallamos ante tendencias naturales, innatas, producto de diferencias biológicas, diríamos hoy, o sociales y adquiridas? Los diferentes significados y usos del término naturaleza conducen, mediante esta pregunta, a los de socialización y educación. Incluso a la utilización de dicho término en otro sentido: el de una segunda naturaleza, resultado de la educación que genera costumbres o hábitos. En este sentido el término naturaleza indicaría el producto de la acción educativa que crea hábitos. (...)

En el debate entre naturaleza y sociedad/educación Josefa Amar y Borbón apuesta o se inclina, siempre que el tema se lo permite (en en el de la lactancia, por ejemplo), por estas dos últimas: las diferencias entre ambos sexos, en su opinión, se deben más a la influencia de la educación de las convenciones sociales que a la naturaleza propia del sexo femenino. No son naturales, sino adquiridas. Podrían, pues, desaparecer o configurarse de un modo diferente, si se modificaran la organización social y la educación.

Así, por ejemplo, cuando alude a la opinión generalizada de que “las niñas son naturalmente más dóciles que los niños para dejarse componer” (engalanar o arreglar), argumenta que “en esto puede tener mucho influjo la educación o las primeras ideas que reciben”. Y cuando se refiere al vicio, atribuido a las mujeres, de “hablar demasiado” y de “asuntos vanos y pueriles”, indica que quienes lo utilizan para achacarles “falta de talento” no llevarían a cabo tal inferencia “si reflexionaran que este vicio depende más de la educación” que se les da “comúnmente”. (...)

Asimismo, cuando habla, en la parte relativa a la educación física, de la conveniencia de los baños fríos, dice que no se ponga como “obstáculo la delicadeza del sexo”, pues ésta “consiste más en la educación que en la organización interior [...] el vigor y la robustez convienen igualmente a entrambos [sexos] , y [...] las mujeres se pueden habituar a todo el del mismo modo que los hombres”. En suma: “no se pueden señalar las pasiones peculiares a cada sexo; porque como esto depende de la fragilidad de la naturaleza...”⁴³

⁴³ VIÑAO, Antonio, “La educación en las obras de Josefa Amar y Borbón”, *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*. A Coruña: Universidade de Vigo, Universidade de Santiago de Compostela, Universidade da Coruña, nº 7, 2003, pp. 51-53. Este artículo, junto con el citado anteriormente de M^a Paz Brozas-Polo y Miguel Vicente-Pedraz, “El “Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres...”, así como el de MORANT, Isabel. “Mujeres ilustradas en el debate de la educación. Francia y España”, *Cuadernos de Historia Moderna, Anejos*. Madrid: Universidad Complutense, nº 3, 2004, pp. 59-84; permite seguir el debate sobre mujeres, ilustración y educación a partir de la obra de mujeres ilustradas de renombre como pueden ser Josefa Amar y Borbón en el caso español o Anne Thérèse de Lambert para el caso francés.

TEXTOS COMPLEMENTARIOS

Jean Jacques Rousseau

“Discurso sobre el origen y los fundamentos de las desigualdades de los hombres” (1754)

<http://www.opiniondigital.es/pdf/Discurso.pdf>

Concibo en la especie humana dos clases de desigualdades: la una que considero natural o física, porque es establecida por la naturaleza y que consiste en la diferencia de edades, de salud, de fuerzas corporales y de las cualidades del espíritu o del alma, y la otra que puede llamarse desigualdad moral o política, porque depende de una especie de convención y porque está establecida o al menos autorizada, por el consentimiento de los hombres. Ésta consiste en los diferentes privilegios de que gozan unos en perjuicio de otros, como el de ser más ricos, más respetados, más poderosos o de hacerse obedecer.

(...)

Entregado por la naturaleza el hombre salvaje al solo instinto, o más bien indemnizado del que le falta, tal vez por facultades capaces de suplirle al principio y de elevarlo después mucho más, comenzará, pues, por las funciones puramente animales. Percibir y sentir será su primer estado, que será común a todos los animales; querer y no querer, desear y tener, serán las primeras y casi las únicas funciones de su alma hasta que nuevas circunstancias originen en ella nuevas manifestaciones.

A pesar de cuanto digan los naturalistas, el entendimiento humano debe mucho a las pasiones, las cuales débenle a su vez también mucho. Mediante su actividad nuestro corazón se perfecciona, pues ansiamos conocer porque deseamos gozar, siendo imposible concebir que aquel que no tenga ni deseos ni temores, se dé la pena de razonar. Las pasiones son el fruto de nuestras necesidades y sus progresos el de nuestros conocimientos porque no se puede desear ni tener las cosas sino por las ideas que de ellas pueda tenerse, o bien simple impulsión de la naturaleza; y el hombre salvaje, privado de toda luz, no siente otras pasiones que las de esta última especie, es decir: las naturales. Sus deseos se reducen a la satisfacción de sus necesidades físicas; los solos goces que conoce en el mundo son: la comida, la mujer y el reposo; los solos males que teme, el

dolor y el hambre.

“Emilio o la educación”. Libro V: Sofía o la mujer. (1762)

<http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2012/06/Emilio-ROUSSEAU.pdf>

“Sofía debe ser mujer como Emilio es hombre, o sea, que debe poseer todo lo que conviene a la constitución de su sexo y su especie con el fin de ocupar el puesto adecuado en el orden físico y moral. Por tanto, comencemos examinando las diferencias y las afinidades entre su sexo y el nuestro.

En lo que no se relaciona con el sexo, la mujer es igual al hombre: tiene los mismos órganos, las mismas necesidades y las mismas facultades; la máquina tiene la misma construcción, son las mismas piezas y actúan de la misma forma; la configuración es parecida, y bajo cualquier aspecto que los consideremos sólo se diferencian entre sí de más a menos.

En lo que se refiere al sexo se hallan siempre relaciones entre la mujer y el hombre, y siempre se encuentran diferencias, y la dificultad de compararles proviene de la de determinar en la constitución de uno y otro lo que es peculiar o no del sexo. Mediante la anatomía comparada y también por lo que está de manifiesto se encuentran diferencias generales entre ellos que, al parecer, no tienen conexión con el sexo; no obstante, lo están, pero por vínculos que no hemos podido distinguir, ignoramos hasta dónde pueden llegar esos vínculos, y lo único que sabemos con seguridad es que todo lo que es común entre ambos pertenece a la especie, y cuando es diferente es propio del sexo.”

“Estas relaciones y diferencias deben ejercer influencia en lo moral (...) Se deben parecer tan poco un hombre y una mujer perfectos en el entendimiento como en el rostro”

“En la unión de los sexos, concurre cada uno por igual al fin común, pero no de la misma forma; de esta diversidad surge la primera diferencia notable entre las relaciones morales de uno y otro. El uno debe ser activo y fuerte, y el otro pasivo y débil. Es indispensable que el uno quiera y pueda, y es suficiente con que el otro oponga poca resistencia.

Establecido este principio, se deduce que el destino especial de la mujer consiste en

agradar al hombre. Si recíprocamente el hombre debe agradarle a ella, es una necesidad menos directa; el mérito del varón consiste en su poder, y sólo por ser fuerte agrada. Convengo en que ésta no es la ley del amor, pero es la ley de la naturaleza, más antigua que el amor mismo.”

“Observad aquí una tercera consecuencia de la constitución de los sexos, y es que el más fuerte aparentemente es el dueño, cuando en realidad depende del más débil, y esto sucede así, no por un frívolo galanteo, ni por una altiva generosidad del protector, sino por una invariable ley de la naturaleza, que ofreciendo a la mujer mayores facilidades para excitar sus deseos que al hombre para que los satisfaga, le subordina a él, mal de su grado a la buena voluntad de ella, y necesita serle agradable para que ella consienta en dejarle que sea el más fuerte.”

“No importa que únicamente sea fiel la mujer, sino que su marido la tenga por tal, sus parientes y todo el mundo; importa que sea modesta, recatada, atenta y que los extraños, no menos que su propia conciencia, den testimonio de su virtud. En una palabra, si es muy importante que el padre ame a sus hijos, también lo es que ame a la madre de sus hijos. Estas son las razones que constituyen la apariencia misma como una obligación de las mujeres, siéndoles la honra y la reputación no menos indispensables que la castidad. “

Josefa Amar y Borbón

“Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres” (1790)

<https://archive.org/stream/discursosobrelae00amaruoft#page/iv/mode/thumb>

“Las niñas han de habituar á ir al sillico todas las mañanas aunque no tengan gana: esta costumbre con el tiempo llama à la naturaleza”

“Se ha dicho que las niñas son naturalmente más dóciles que los niños para dexarse componer; pero en esto puede tener mucho influxo la educación ó las primeras ideas que reciben. Oyen desde luego, ó se les enseña por las acciones, que todo el mérito de las mujeres consiste en el buen parecer, y dirigen toda su atención á conseguirlo.”

“El hablar demasiado es un vicio muy comun en las mujeres. La viveza de su

imaginacion se conoce en la multitud de especies que mezclan en sus conversaciones y en la facilidad con que las producen. Esta redundancia es defectuosa; porque las mas veces se emplea en asuntos vanos y pueriles. Los hombres se burlan de las juntas y concurrencias de las Señoras porque casi todas hablan á tiempo, tratan de mi pequeñeces, reproducen los mismos puntos que ya se han tocado, y con la pintura de un abanico ó el adorno de un peynado tienen materia para hablar muchas horas; pero si reflexionaran que este vicio depende mas de la educación que se da comúnmente á las mujeres, no inferirían de él la falta de talento. Si no se les enseña otra cosa que á componerse y pasar el dia en visitas ó diversiones, precisamente han de hablar de modas y de aquellas cosas que ocurren diariamente en las familias. “L’ame devient frivole quand’ elle s’occupe de pompons, mais elle est sublime, lors qu’elle scait mediter”; esto es, que el entendimiento se hace futil quando se emplea en monadas y en frioleras; pero que es sublime quando aprende á meditar.”

“No se pueden señalar con certeza las pasiones peculiares á cada sexô; porque como esto depende de la fragilidad de la naturaleza, de los vicios de una mala educación, del mayor ó menos influxo de la refexion, del exemplo, de las circunstancias en que cada uno se halla, y de otras causas morales y físicas, que son comunes á entrambos sexôs, sucede á las veces que los vicios que se atribuyen á las mujeres, se encuentran tambien en algunos hombres, y los de estos en aquellas. “

“La educación y cuidado de los hijos pertenece del mismo modo á los padres que á las madre; pero como la naturaleza los deposita por cierto tiempo en el seno de éstas, y les suministra los medios de alimentarlos en los primeros meses, parece que en cierta manera están mas obligadas á su conservación y manejo. Hay tambien otra razon qual es la de que estan mas tiempo en casa; y teniendo casi siempre á la vista á sus hijos, pueden conocerlos mejor y corregirlos. De aquí procede sin duda que comunmente se atribuyan á las madres los vicios de los hijos”

“Se ha hablado separadamente de la pasión de las galas y adornos por ser la mas universal en las mujeres de qualquiera condicion que sean. A ésta suele acompañar el deseo de la lisonja y del obsequio. Pero si este deseo nace con las mujeres, ó se ha de atribuir la culpa á los hombres que han adoptado este lenguaje, y le usan siempre,

aunque no siempre sea verdadero, es un problema difícil de resolver.

Mary Wollstonecraft

“Vindicación de los derechos de la mujer” (1792)

“Quiero al hombre como compañero; pero su cetro, real o usurpado, no se extiende hasta mí, a no ser que la razón de un individuo reclame mi homenaje; e incluso entonces la sumisión es a la razón y no al hombre.”

“Pero si la fuerza corporal es con cierta razón la vanagloria de los hombres, ¿por qué las mujeres son tan engreídas como para sentirse orgullosas de un defecto? Rousseau les ha proporcionado una excusa verosímil, que sólo se le podía haber ocurrido a un hombre cuya imaginación ha corrido libre y pule las impresiones producidas por unos sentidos exquisitos, que ciertamente tendrían un pretexto para rendirse al apetito natural sin violar una especie de modestia romántica que satisface el orgullo y libertinaje del hombre.”

“Así pues, me aventuraré a afirmar que hasta que no se eduque a las mujeres de modo más racional, el progreso de la virtud humana y el perfeccionamiento del conocimiento recibirán frenos continuos. Y si se concede que la mujer no fue creada simplemente para satisfacer el apetito del hombre o para ser la sirvienta más elevada, que le proporciona sus comidas y atiende su ropa, se seguiría que el primer cuidado de las madres o padres que se ocupan realmente de la educación de las mujeres debería ser, si no fortalecer el cuerpo, al menos no destruir su constitución por nociones erróneas sobre la belleza y la excelencia femenina; y no debería permitirse nunca a las jóvenes asimilar la noción perniciosa de que un defecto puede, por cierto proceso químico de razonamiento, convertirse en una excelencia.”

“Además, si se educa a las mujeres para la dependencia, es decir, para actuar de acuerdo con la voluntad de otro ser falible y se somete al poder, recto o erróneo, ¿dónde hemos de detenernos? ¿Deben ser consideradas como gobernantes inferiores a los que se permite reinar sobre un pequeño dominio y se responsabiliza de su conducta ante un tribunal superior, capaz de error?”

“Según la modificación presente de la sociedad, el placer es el asunto central de la vida de

una mujer y, mientras continúe siendo así, poco puede esperarse de esos seres débiles. Heredada la soberanía de la belleza en descendencia directa del primer bello defecto de la naturaleza, para mantener su poder tienen que renunciar a los derechos naturales que el ejercicio de la razón les habría procurado y elegir ser reinas efímeras, en lugar de trabajar para obtener los sobrios placeres que nacen de la igualdad.”

“Debo descender a las menudencias del tema. Lamento que las mujeres sean sistemáticamente degradadas al recibir las atenciones insignificantes que los hombres consideran varonil otorgar al sexo, cuando en realidad apoyan insultantemente su propia superioridad. No es condescendencia doblegarse ante un inferior. De hecho, estas ceremonias me parecen tan ridículas que apenas puedo contener mis músculos cuando veo a un hombre lanzarse a levantar un pañuelo con solicitud ávida y seria o cerrar una puerta, cuando la dama podía haberlo hecho con moverse un paso o dos.”

“Deseo honestamente ver cómo la distinción de los sexos se confunde en la sociedad, menos en los casos donde el amor anime la conducta. Porque estoy completamente convencida de que esta distinción es el fundamento de la debilidad de carácter atribuida a la mujer; es la causa por la que se niega el entendimiento, mientras se adquieren dotes con cuidadoso esmero; y la misma causa hace que prefiera lo elegante a las virtudes cívicas.”

“Estoy especialmente en contra de las frases como de amor, inflamadas de pasión, que se intercalan por todas partes. Si alguna vez se concede a las mujeres caminar sin andadores, ¿por qué se la debe convencer para que sean virtuosas mediante arteras lisonjas y cumplidos sexuales? ¡Hay que hablarles el lenguaje de la verdad y la sensatez y dejémonos de nanas de cariño condescendiente! Que se las enseñe a respetarse como criaturas racionales en lugar de dirigirlas a apasionarse con sus insípidas personas. Me irrita escuchar a un predicador disertar sobre la ropa o las labores de aguja, y aún más oírle dirigirse a las <<bellezas inglesas, las más bellas de las bellas>>, como si sólo tuvieran sentimientos”

“¿Por qué se les dice a las niñas que parecen ángeles, si no es para rebajarlas como mujeres? ¿P que el sexo femenino, gentil e inocente, es lo que más se acerca a la idea que nos hemos formado de los ángeles? Además, al mismo tiempo se les dice que sólo se asemejan a los ángeles cuando son jóvenes y bellas; en consecuencia, son personas, no sus

virtudes, las que obtienen este homenaje”

“Los moralistas permiten a los hombres cultivar, como la Naturaleza ordena, distintas cualidades y adoptar los diferentes caracteres que las mismas pasiones, modificadas casi hasta el infinito, otorgan al individuo. Un hombre virtuoso puede tener una constitución colérica o sanguínea, ser alegre o grave, sin ser reprobado; ser firme hasta casi la altanería o ser tan dócil que no posea voluntad u opinión propia; pero las mujeres tienen que ajustarse, mediante la mansedumbre y la docilidad, a un mismo carácter de dulzura, condescendiente y amable sumisión.

Un estudio explica por qué las mujeres son más intuitivas y empáticas que los hombres

- Un reciente estudio relaciona estas premisas con la menor exposición prenatal a la testosterona que experimentan las mujeres en el vientre materno.
- Esto predispondría a las mujeres a adoptar durante sus vidas un pensamiento "más intuitivo y menos reflexivo" que los hombres.
- Los hombres reciben mayor cantidad de testosterona prenatal, algo que influye en que sean más arriesgados y menos empáticos que las mujeres.

20minutos EFE. 02.03.2014 - 17:07h

Un estudio universitario, en el que han participado investigadores de la Universidad de Granada, ha relevado que la llamada "**intuición femenina**" podría tener un componente biológico relacionado con la menor exposición prenatal a la testosterona que experimentan las mujeres en el vientre materno.

Según esta investigación, que ha contado también con analistas de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y Middlesex University de Londres, y de la que ha informado la institución académica granadina, esa menor exposición predispondría a las mujeres a adoptar durante sus vidas un pensamiento "**más intuitivo y menos reflexivo**" que los hombres.

De acuerdo con otros estudios, la exposición prenatal a la testosterona tiene efectos sobre la **organización cerebral** que determinan en cierta medida pautas y tendencias de comportamiento a lo largo de la vida de los individuos, incluidos los seres humanos.

Los hombres reciben mayor cantidad de testosterona prenatal, algo que según los científicos influye en que sean por ejemplo **más arriesgados y menos empáticos** que las mujeres.

El **pensamiento intuitivo** se puede definir como aquél que se procesa de forma automática e inconsciente y que, por tanto, requiere poco esfuerzo cognitivo, mientras que en el lado opuesto se encuentra el pensamiento reflexivo, que requiere análisis consciente y mayor esfuerzo.

Los autores del trabajo se preguntaron si la exposición a la testosterona también influye en que ellos sean "menos intuitivos" y "más reflexivos" que ellas, para lo que realizaron una serie de experimentos con **más de 600 alumnos** de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada.

Los investigadores usaron para sus análisis un marcador de la exposición prenatal a la testosterona, el llamado 'ratio digital', que se obtiene al dividir la longitud del dedo índice entre la longitud del dedo anular de la misma mano.

Cuanto menor sea el ratio, más testosterona se ha recibido antes de nacer y por tanto **más "masculina"** es la organización cerebral, independientemente del sexo de la persona.

Los hombres tienen un **ratio digital** medio más bajo que las mujeres, apunta Antonio Manuel Espín, profesor del departamento de Teoría e Historia Económica de la Universidad de Granada y uno de los autores del artículo.

Los participantes respondieron a una serie de cuestionarios, entre ellos el denominado Test de Reflexión Cognitiva (CRT, por sus siglas en inglés), una prueba que mide precisamente esta dicotomía entre intuición y reflexión, y luego los investigadores escanearon las manos de aquellos para medir la longitud de sus dedos y calcular el ratio digital de **ambas manos**. Los resultados señalaron que los hombres respondían mejor el CRT que las mujeres pero, entre éstas, las que tenían un ratio digital más "masculino" respondían igual de bien que los hombres.

ANEXO V



La libertad guiando al pueblo
Eugène Delacroix
1830

- Visionado del vídeo “La libertad guiando al pueblo de Delacroix” de Artehistoria (<https://www.youtube.com/watch?v=BCI3GUAa-ug>). Audio del vídeo:

“El 28 de julio de 1830 los revolucionarios liberales franceses derrocaban al rey Carlos X y provocaban la coronación de Luis Felipe de Orleans, el llamado Rey Burgués. Este episodio será el protagonista del cuadro más famoso de Delacroix, la Libertad guiando al pueblo, obra con cierta dosis de alegoría que recoge un hecho contemporáneo.

La mujer que representa a la Libertad aparece con el torso desnudo, portando en su mano derecha la bandera tricolor y en la izquierda un fusil. Le acompañan miembros de las diferentes clases sociales -un burgués con sombrero de copa portando una escopeta, un obrero con una espada, un adolescente con dos pistolas- para manifestar que en el proceso revolucionario ha existido amplia participación. A los pies de la Libertad, un moribundo la mira fijamente para señalar que ha merecido la pena luchar.

Los cadáveres que han caído en la lucha contra la tiranía, cadáveres iluminados para

acentuar su importancia, son la base de la pirámide que organiza la composición. La vorágine de la batalla se manifiesta en la polvareda que difumina los contornos e impide contemplar con claridad el grupo de figuras que se sitúa tras la Libertad. El lienzo fue presentado al Salón de 1831 y adquirido por Luis Felipe para el Museo Real.”

- A partir de 1789 aparece el concepto de “ciudadano” ¿y el de ciudadana? ¿significó lo mismo?
- ¿Participaron las mujeres en la Revolución Francesa?
- ¿Qué crees que supuso la Revolución Francesa para las mujeres?

“La sociedad rousseauiana reposa sobre el concepto de virtud. El problema es que la virtud reviste significados radicalmente diferentes para cada género. El varón alcanza la virtud al ejercer la ciudadanía, mientras que la mujer pasa a ser virtuosa al ejercer las funciones de esposa y madre”

Francisco Fuster García,

“Dos propuestas de Ilustración para la educación de la mujer: Rousseau versus Mary Wollstonecraft”

- A partir del cuadro de Delacroix, del texto y las preguntas anteriores reflexiona. Teniendo en cuenta que el ser ciudadano implica ser libre para ejercer la ciudadanía ¿cómo es posible que la libertad, lema de la Revolución Francesa, sea una mujer y no un hombre?

HIJAS DE LA LIBERTAD⁴⁴

Como hemos visto, antes de que los filósofos se ocupen explícitamente de la emancipación de las mujeres, la época constituye un compás de espera y habla de amor, la seducción, la castidad, la metafísica de la sexualidad y la dualidad de los sexos, así como de una complementariedad ontológica arraigada tanto en la vida social como en la vida de la especie.

Es verdad que ambas revoluciones, la francesa y la norteamericana, abren un espacio en que las mujeres se permiten un gesto colectivo, una reunión de personas del mismo sexo al margen de los lugares, casi siempre privados, en los que se encuentran; y si bien las intervenciones de las mujeres son más políticas en Francia que en Estados Unidos, no se podría decir por ello que son más radicales. En todo caso, se observa que el acontecimiento produce el encuentro de las mujeres y que en tal encuentro estas últimas se ven como seres del mismo sexo.

Las convulsiones que agitan a Europa y América del Norte se colocan en terrenos diferentes. Ni las situaciones son las mismas, ni son los mismos, a pesar de la herencia común de la Ilustración, los debates que dan lugar. Los franceses subvierten las bases de la sociedad e intentan “regenerar” el mundo, crean un nuevo espacio político en el cual interviene un fuerte movimiento popular mixto. Los norteamericanos, después de haberse batido por la independencia, se niegan a alterar los fundamentos sociales del país.

⁴⁴ Texto confeccionado a partir de extractos de GODINEAU, Dominique, “Hijas de la libertad y ciudadanas revolucionarias”, En: DUBY, George y PERROT, Michelle, *Historia de las Mujeres en Occidente, el siglo XIX*. Madrid: Taurus, 1993, vol. 4, pp. 23-40, SCOTT, Joan, “La mujer trabajadora en el siglo XIX”. En: DUBY, George y PERROT, Michelle, *Historia de las Mujeres en Occidente, el siglo XIX*. Madrid: Taurus, 1993, vol. 4, pp. 405-436, SLEDZIESWIKI, Elisabeth, “Revolución francesa, el giro”. En: DUBY, George y PERROT, Michelle, *Historia de las Mujeres en Occidente, el siglo XIX*. Madrid: Taurus, 1993, vol. 4, pp. 41-56 y otras fuentes como MEDEL TORO, Juan Carlos. “La mujer revolucionaria, Rousseau y Robespierre; feminidad y masculinidad durante la revolución francesa”, *Tiempo y espacio*. Chillán (Chile): Universidad del Bío-Bío, año 19, vol. 22, 2009, pp 129 -143.; además de documentos de diversa índole.

En la Europa moderna las mujeres tenían en general un papel de amotinadas y agitadoras. En 1793, un diputado en la Convención exclama: “*Las mujeres comenzarán el movimiento, [...] los hombres acudirán en apoyo de las mujeres*”. Los múltiples llamamientos de los/as militantes a las mujeres traducen también la concepción de los roles masculino-femenino en el motín: las mujeres que aparecen como la mediación obligada entre el militante y los hombres. De sus gestos, de su voz, nacerá la rebelión. Una vez lanzada ésta, la relación entre los sexos se invierte: en la multitud ya compuesta de hombres y mujeres son estas últimas las que, como ellas mismas dicen, “sostienen a los hombres”. Pero si bien las mujeres están allí para vigilar y, llegado el caso, reanimar el ardor de los hombres, son éstos quienes, gracias a sus armas, dirigen el acontecimiento. Detrás de la espontaneidad de la multitud, detrás de su aparente desorden, se perfila claramente una distribución, no igualitaria, de los roles sexuales.

Y a pesar de que, en Francia, las mujeres supieron hacerse ver y oír como ciudadanas chocaron siempre, al igual que en los otros países, con los límites de su no-ciudadanía. Una revolución no es una simple revuelta. Supone una estructura organizativa. Ahora bien, en todas partes las mujeres se ven rechazadas de esta organización, excluidas del cuerpo del pueblo armado (guardia nacional francesa, *vrijcorps* báltavo, milicia norteamericana), del pueblo deliberante (asambleas seccionales, *townships*), comités locales y asociaciones políticas. En el curso de la insurrección, las relaciones de los sexos se modifican: mientras que, en las sublevaciones más o menos espontáneas, las mujeres desempeñan un papel motor, apenas el acontecimiento es dirigido por las asociaciones revolucionarias, se las expulsa a la periferia

Los signos precursores de prácticas feministas del siglo XIX permanecen sin futuro, y durante unas décadas las seguirá el silencio. Cada revolución moderna dejará que las mujeres bajen a la calle y abran clubes; pero también sabrá cerrar esos clubes y devolver la mujer al hogar doméstico. Más sencillamente, la separación entre el espacio público y espacio privado se consolida y es también una de las consecuencias de la revolución: se distingue escrupulosamente entre vida privada y vida pública

El discurso jurídico y discurso moral se unen para delimitar racionalmente el espacio masculino y el espacio femenino. Por su papel simbólico de regulación, el derecho fija la *norma* de una sociedad y determina los roles sociales.

La igualdad jurídica se plantea en términos de desigualdades consideradas *naturales* porque derivan de la *naturaleza de las cosas*, lo cual, para las mujeres, implica inferioridad física y debilidad de racionamiento. La ficción de la autonomía de la voluntad engendra la idea de la adhesión de la mujer al estatus que hace de ella un ser relativo, sólo existente como hija, esposa y madre, figura secundaria que se define en relación con el hombre, único verdadero sujeto de derecho. Pero el derecho debe adaptar su discurso a la evolución de las costumbres. Los juristas tratarán de legitimar la desigualdad de tratamiento según el sexo con la afirmación de que las mujeres, en el fondo, desean ser protegidas contra sí mismas.

Las mujeres encuentran la libertad jurídica a través de la disolución del matrimonio. Con excepción de los casos, muy raros, de anulación de la unión, la regla se aplica a las divorciadas y a las viudas.

“A partir de la Constitución de 1791, el matrimonio pasa a ser un mero contrato civil; para contraerlo basta el acuerdo libre de los esposos. Su carácter religioso desaparece. La ley de 20 de septiembre de 1792 instituye el divorcio en Francia. Esta ley fue consecuencia lógica de la secularización del matrimonio. Si el matrimonio era un contrato que se formaba por la voluntad libre de las partes, también tenía que poder disolverse en función de la misma potestad (...) El Comité de legislación propuso tres series de causas susceptibles de ocasionar el divorcio:

1º unas causas determinadas (referentes al incumplimiento por una de las partes de las obligaciones conyugales).

2º el consentimiento mutuo de los esposos (que es el método perfecto para resolver los contratos sinalagmáticos), y

3º la simple incompatibilidad de humor alegada por uno de los dos.

Este tercer punto fue el más debatido (...) ya que consideraban que el repudio sería más funesto para la mujer que para el hombre; pues al haber perdido ésta la mayoría de sus encantos, difícilmente encontraría un segundo marido; cuando la finalidad que perseguía la institución precisamente era el mejoramiento de la condición femenina. ”

M^a Ángeles Felix Ballesta, *El divorcio en el derecho francés*

La ley de septiembre de 1792 (Francia) sobre el divorcio reconoce la absoluta igualdad de los esposos, sobre todo en el divorcio por mutuo consentimiento. Pero ese modo de separación se considera muy pronto una amenaza para la familia y su práctica se restringe de tal modo que desaparece hasta 1975. El derecho revolucionario reconoce otras dos causas: la incompatibilidad de caracteres o de humor y los motivos determinados (demencia, condena a una pena aflictiva e infame, crímenes, etc.). El divorcio por mutuo consentimiento se convierte en algo casi ilusorio.

“Los Representantes del Pueblo Francés, constituidos en Asamblea Nacional, considerando que la ignorancia, el olvido o el menosprecio de los derechos del Hombre son las únicas causas de las calamidades públicas y de la corrupción de los Gobiernos, han resuelto exponer, en una Declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados del Hombre, para que esta declaración, constantemente presente para todos los Miembros del cuerpo social, les recuerde sin cesar sus derechos y sus deberes; para que los actos del poder legislativo y del poder ejecutivo, al poder cotejarse en todo momento con la finalidad de cualquier institución política, sean más respetados y para que las reclamaciones de los ciudadanos, fundadas desde ahora en principios simples e indiscutibles, redunden siempre en beneficio del mantenimiento de la Constitución y de la felicidad de todos.

En consecuencia, la Asamblea Nacional reconoce y declara, en presencia del Ser Supremo y bajo sus auspicios, los siguientes derechos del Hombre y del Ciudadano:

Artículo 1º: Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común.

Artículo 2º: La finalidad de cualquier asociación política es la protección de los derechos naturales e imprescriptibles del Hombre. Tales derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.

Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, 1789

Las madres, hijas, hermanas, representantes de la nación, piden que se las constituya en asamblea nacional. Por considerar que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de los males públicos y de la corrupción de 105 gobiernos, han resuelto exponer en una declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados de la mujer a fin de que esta declaración, constantemente presente para todos los miembros del cuerpo social les recuerde sin cesar sus derechos y sus deberes, a fin de que los actos del poder de las mujeres y los del poder de los hombres puedan ser, en todo instante, comparados con el objetivo de toda institución política y sean más respetados por ella, a fin de que las reclamaciones de las ciudadanas, fundadas a partir de ahora en principios simples e indiscutibles, se dirijan siempre al mantenimiento de la constitución, de las buenas costumbres y de la felicidad de todos.

En consecuencia, el sexo superior tanto en belleza como en coraje, en los sufrimientos maternos, reconoce y declara, en presencia y bajo 105 auspicios del Ser supremo, los Derechos siguientes de la Mujer y de la Ciudadana.

Artículo 1º: La mujer nace libre y permanece igual al hombre en derechos, Las distinciones sociales sólo pueden estar fundadas en la utilidad común.

Artículo 2º: El objetivo de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles de la Mujer y del Hombre; estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y, sobre todo, la resistencia a la opresión.

(...)

EPÍLOGO

Mujer, despierta; el rebato de la razón se hace oír en todo el universo; reconoce tus derechos. El potente imperio de la naturaleza ha dejado de estar rodeado de prejuicios, fanatismo, superstición y mentiras. La antorcha de la verdad ha disipado todas las nubes de la necedad y la usurpación. El hombre esclavo ha redoblado sus fuerzas y ha necesitado apelar a las tuyas para romper sus cadenas. Pero una vez en libertad, ha sido injusto con su compañera. ¡Oh, mujeres! ¡Mujeres! ¿Cuándo dejaréis de estar ciegas? ¿Qué ventajas habéis obtenido de la revolución? Un desprecio más marcado, un desdén más visible. [...] Cualesquiera sean los obstáculos que os opongan, podéis superarlos; os basta con desearlo.”

Olympe de Gouges, *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana*, 1789

Inmediatamente después de la Revolución, la reflexión sobre las mujeres atraviesa, por una parte, el espacio del derecho, y por otra parte, el de la naturaleza; luego se presenta como un discurso sobre el amor, el deseo humano y la trascendencia, y al mismo tiempo como la metafísica de la diferencia.

La misoginia de los filósofos cambia. Se debe a que la emancipación de las mujeres se deja entrever concretamente y que el feminismo, como movimiento social y político, se convierte decididamente en una realidad pública.

La última parte del siglo ve afirmarse un pensamiento del individuo, múltiple en sus manifestaciones: actor social, persona moral y política, hombre nietzscheano, sujeto psicológico. De diferente manera, hombres y mujeres son todas esas cosas. La diferencia de los sexos se ve menos como relación de completamiento, aun cuando lo masculino-femenino subsista evidentemente como obligada bipolaridad.

Aún así la exclusión de la vida política del sexo femenino es contemporánea de la exclusión del pueblo: ambos molestan al nuevo orden burgués que se instala. El discurso médico y religioso desarrolla este miedo, que volvemos a encontrar en los textos jurídicos, a que las mujeres se vuelvan incontrolables si acceden al poder de decisión. Aun cuando el derecho intente fundar racionalmente la diferencia de tratamiento, la exclusión de las mujeres, que se ve acompañada de la imagen magnificada de la madre, debe colocarse en el marco de instauración y mantenimiento del orden público.

Las mujeres, puesto que no participan en la confección de las leyes, han de limitarse a tratar de convencer a quienes las aprueban, mediante manifestaciones, peticiones, periódicos. Buscan aliados entre los que se definen en relación con el debate político y religioso.

En Francia, las primeras reclamaciones femeninas son contemporáneas de la instauración del sufragio universal en 1848. No se las escucha, y se abuchea a Pierre Lerroux porque pide el derecho de voto municipal para las mujeres. Cuando se instala definitivamente

la República, en 1879, las demandas femeninas se ven rechazadas en nombre de la fragilidad del régimen. Hacia finales del siglo, las mujeres sólo cuentan consigo mismas, y entonces se dividen entre radicales, que aspiran a la igualdad total, y moderadas, que, en nombre de la “complementariedad” de los sexos, consideran que es menester preparar a las mujeres para el ejercicio de los derechos públicos, lo cual no se exige en absoluto a los hombres.

En vísperas de la Primera Guerra Mundial, si bien las legislaciones modernas mantienen en general la desigualdad de los esposos y el sitio preponderante del marido, también parecen querer asegurar una mayor colaboración jurídica, con métodos diferentes según el sistema jurídico dominante. En presencia del extraordinario desarrollo del crédito, de la movilidad de las fortunas, de la rapidez de las transacciones, del aumento de la cantidad de mujeres que trabajan, el derecho no puede permanecer intacto. Pero no se prevé para los pobres, y sólo se reconoce el trabajo femenino como una necesidad para las mujeres solas, y únicamente como un salario suplementario para las parejas. Desde el punto de vista *jurídico*, en el dominio del derecho privado, parece ser que los países anglosajones son los que con mayor equidad han resuelto el problema, el asegurar una total separación de los patrimonios. No es seguro que ocurra lo mismo desde el punto de vista *social*, en una sociedad competitiva que no prepara a las mujeres para batirse en igualdad de condiciones. En el extremo opuesto, en muchos países y sobre todo en Francia, sólo se trató de “roeduras”, pero la incapacidad de la mujer casada habrá de gozar de buena salud durante un buen tiempo aún.

Según Marx, el capitalismo moderno, al disolver la familia proletaria, al llevar a las mujeres al mercado de trabajo (como productora, más allá de su función de reproductoras) las arranca del lugar de la propiedad privada familiar; y con esto, sin saberlo, da comienzo a un proceso de liberación de la mujer. En efecto, el trabajo asalariado es el primer paso hacia una autonomía de las mujeres, que el comunismo llevará a su punto culminante con el fin de la propiedad privada y el cambio del sistema de producción. De este modo, el fundamento de una emancipación de las mujeres, así como de una nueva estructura familiar no es el derecho, sino la economía. Marx trata de definir filosóficamente la familia como primera relación social, y la mujer como el ser natural que permite al hombre crear esa primera relación social; así se desarrolla una relación humana más allá de la relación natural, así la familia es el tránsito de la naturaleza a la sociedad, el elemento primero de toda sociedad. En este movimiento, la mujer se convierte en la primera propiedad del hombre. Por tanto, es lógico

que en la sociedad capitalista se la reduzca a una mercancía: únicamente la evolución de la familia y del conjunto de las relaciones sociales estará en condiciones de restituírle su humanidad. En el análisis económico del matrimonio y de la familia, Marx anuncia que la mujer puede dejar de ser un instrumento de producción (familiar y social) para convertirse en una trabajadora en el sistema de producción en un ser autónomo en la vida privada

Durante la crisis algodonera que acompañó a la guerra norteamericana de Secesión, el gobierno inglés envió a Lancashire, etc., al Dr. Edward Smith. para que informase acerca de las condiciones sanitarias de los obreros de dicha industria. En este informe, se dice, entre otras cosa: desde el punto de vista higiénico, la crisis, aún prescindiendo de todo lo que supone desterrar a los obreros de la atmósfera de la fábrica, tiene muchas otras ventajas. Las mujeres obreras disponen ahora del tiempo necesario para dar el pecho a sus niños, en vez de envenenarlos con Godfrey's Cordial (una especie de narcótico). Disponen de tiempo para aprender a cocinar. Desgraciadamente, el tiempo para dedicarse a las faenas de la cocina coincidía con unos momentos en que tenían que comer. Pero, basta con lo dicho para observar cómo el capital usurpa en su propio provecho hasta el trabajo familiar indispensable para el consumo. La crisis a que nos referimos se aprovechó también para enseñar a las hijas de los obreros a coser en las escuelas. ¡Fue necesario que estallase en Norteamérica una revolución y se desencadenase una crisis mundial, para que aprendiesen a coser unas muchachas obreras, cuyo oficio consistía en hilar para el mundo entero!

Marx y Engels, *El Capital*, Tomo I

En el texto siguiente, Marx y Engels recogen una entrevista sobre las minas que se llevó a cabo para la elaboración del “Report from the Select Committee on Mines, together with Evidence, 23 July 1866.” Fue redactado por un comité de miembros de la Cámara de los Comunes:

“Sobre el trabajo de las mujeres (...) En los últimos 3 ó 4 años, el contingente de mujeres que trabajan en las minas ha aumentado considerablemente (núm. 1727). Son en su mayoría mujeres, hijas y viudas de mineros. que oscilan entre los 12 y los 50 o los 60 años (núms. 645, 1779), (núm. 648). “¿Qué piensan los mineros de que trabajen mujeres en las minas? –Generalmente, lo condenan “(núm. 749). “¿Por qué? –Porque consideran este trabajo denigrante para la mujer... Llevan una especie de vestidos de hombre. En muchos casos se mata todo pudor. Muchas mujeres fuman. El trabajo es tan sucio como en la misma mina. Además, hay muchas mujeres casadas que no pueden atender a sus deberes domésticos (núm. 651 ss.). (núm. 709). “¿Podrían las viudas encontrar en otra parte una ocupación tan lucrativa? (8 a 10 chelines a la semana). –No puedo decir nada acerca de esto” (núm. 710). “Y sin embargo [¡corazones de piedra!], ¿están ustedes resueltos a privarles de estos medios de vida? –Indudablemente”(núm. 1715). “¿Por qué? –Nosotros, los obreros mineros, sentimos demasiado respeto por la mujer para verla condenada al trabajo de las minas... Se trata, en su mayor parte de trabajos muy duros. Muchas de estas muchachas levantan 10 toneladas por día” (núm. 1732). “¿Creen ustedes que las obreras que trabajan en las minas son más inmorales que las que trabajan en las fábricas? –El tanto por ciento de las pervertidas es mayor que entre las muchachas de las fabricas” (núm. 1733). “Pero ¿ustedes no están contentos tampoco con el nivel de moralidad de las fábricas? –No” (núm. 1734). “Entonces, ¿quieren que se prohíba también el trabajo de la mujer en las fábricas? –No, yo no quiero semejante cosa” (núm. 1735). “¿Por qué no? Porque es más honroso y más adecuado para el sexo femenino” (núm. 1736). “Sin embargo, ¿entiende usted que es nocivo para su moralidad? –No tanto, ni mucho menos, como el trabajo de la mina. Además, yo no hablo sólo desde el punto de vista moral, sino también desde el punto de vista físico y social. La degradación social de estas muchachas es lamentable y extrema. Cuando se casan con mineros, los hombres sufren enormemente de esta degradación, que les lanza a la calle y a la bebida” (núm. 1737). “Pero no pasa lo mismo con las mujeres que trabajan en las fábricas siderúrgicas? –Yo no puedo decir nada acerca de otras industrias” (número 1740). “¿Qué diferencia hay entre las mujeres que trabajan en las fábricas siderúrgicas y las que trabajan en las minas?–No he estudiado este

asunto” (núm. 1741). “¿Puede usted descubrir alguna diferencia entre una y otra clase de mujeres? –No sé nada cierto de eso, pero sí conozco, por haber visitado casa por casa, el estado lamentable de las cosas en nuestro distrito” (núm. 1750). “¿No se siente usted inclinado a suprimir el trabajo de la mujer en todos los oficios en que es degradante? –Sí... los sentimientos mejores de los niños provienen del regazo materno” (núm. 1751). “Pero, ¿eso es también aplicable a los trabajos agrícolas de la mujer? –Estos trabajos sólo ocupan dos temporadas: en las minas, trabajan todo el año, a veces día y noche, empapadas hasta la piel, con su débil constitución minada y su salud deshecha” (núm. 1733). “¿No ha estudiado usted en términos generales el problema (el problema del trabajo de la mujer)? –He observado la realidad, y puedo decir que no he encontrado en parte alguna nada que se parezca a lo que es el trabajo de la mujer en las minas. Es trabajo para hombres fuertes. Los mineros mejores, los que procuran elevarse y humanizarse, lejos de encontrar apoyo en sus mujeres, se ven hundidos todavía más por éstas”. El burgués sigue preguntando todavía un buen rato en todas direcciones, hasta que por último se pone al desnudo el secreto de su “compasión” por las viudas, las familias pobres, etc”

Marx y Engels, El Capital, Tomo I

La mujer trabajadora alcanzó notable preeminencia durante el siglo XIX. Naturalmente, su existencia es muy anterior al advenimiento del capitalismo industrial, pero en el siglo XIX se la observa, se la describe y de la documenta. La mujer trabajadora fue un producto de la revolución industrial, no tanto porque la mecanización creara trabajos para ella allí donde antes no había habido nada (aunque ése fuera el caso en ciertas regiones), como porque en el transcurso de la misma se convirtió en una figura problemática y visible.

La visibilidad de la mujer trabajadora fue una consecuencia del hecho de que se la percibiera como problema, que implicaba el verdadero significado de la feminidad y la compatibilidad entre feminidad y trabajo asalariado. La cuestión era: ¿debe una mujer trabajar por una remuneración? ¿Cómo influía el trabajo asalariado en el cuerpo de la mujer y en la capacidad de ésta para cumplir sus funciones maternas y familiares? ¿Qué clase de trabajo era idóneo para una mujer?

Se postuló el sexo como la única razón de las diferencias entre hombres y mujeres en el mercado laboral. . La historia de la separación del hogar y trabajo selecciona y organiza la información de tal modo que logra cierto efecto: subrayar las diferencias funcionales y biológicas entre mujeres y hombres con tanto énfasis que se termina por legitimar e institucionalizar estas diferencias como base de la organización social. Esta interpretación de la historia del trabajo de las mujeres dio lugar a la opinión médica, científica, política y moral que recibió el nombre de “ideología de la domesticidad”, ya el de “doctrina de las esferas separadas”. Sería mejor describirla como el discurso que, en el siglo XIX, concebía la división sexual del trabajo como una división “natural” del mismo.

En el período previo a la industrialización, las mujeres ya trabajan regularmente fuera de su casa (pequeñas comerciantes, trabajadoras eventuales, niñeras, lavanderas, etc.). Si el trabajo entraba en conflicto con el cuidado de los hijos, las madres, antes que dejar el empleo, preferían enviar a sus críos a nodrizas u otras personas que se hicieran cargo de ellos.

Durante el período preindustrial, la mayor parte de las mujeres trabajadoras eran jóvenes y solteras y, en general trabajaban lejos de sus casas. Asimismo, las mujeres casadas formaban parte activa de la fuerza de trabajo; también en su caso, la localización era variable, y el tiempo que invertían en tareas domésticas dependía de las presiones de trabajo y las circunstancias económicas de la familia.

Durante el siglo XVIII, trabajo de aguja fue sinónimo de mujer. En este aspecto las cosas no variaron en el XIX. Hace difícil sostener el argumento de separación tajante entre la casa y el trabajo. El trabajo de aguja se extendió a medida que crecía la producción de vestimenta y se difundía el uso de zapatos y de cuero. Los talleres de ropa daban empleo a mujeres en diferentes niveles de habilidad y de salario, aunque la gran mayoría de los trabajos tenían una paga irregular y pobre.

Aunque durante el siglo se comenzó a producir ropa en régimen fabril, siguieron prevaleciendo los ya mencionados talleres manufactureros. En la última década del siglo, la aprobación de la legislación protectora de las mujeres, junto con exenciones fiscales para la producción doméstica, aumentaron el interés del empleador por una oferta de mano de obra barata y no reglamentada.

En el curso del siglo XIX se produjo un desplazamiento de vasto alcance de servicio doméstico a los empleos de cuello blanco (secretarias, dactilógrafas, archiveras, dependientas, etc.). Esta transformación del servicio proporcionó nuevas ocupaciones, sin duda, pero también representó otra continuidad: la permanente asociación de la mayoría de las mujeres asalariadas con el servicio antes que con empleos productivos.

A menudo, los empleadores describen sus empleos como si poseyeran ciertas cualidades propias de uno y otro sexo. Las tareas que requieren delicadeza, dedos ágiles, paciencia y aguante, se distinguían como femeninas, mientras que el vigor muscular, la velocidad y la habilidad eran signos de masculinidad. Tales descripciones y las decisiones de emplear mujeres en ciertos sitios y no en otros terminaron por crear una categoría de “trabajo de mujeres”.

La organización espacial del trabajo, las jerarquías de los salarios, la promoción y el estatus, así como la concentración de mujeres en determinados tipos de empleo y en ciertos sectores del mercado de trabajo terminó por constituir una fuerza de trabajo sexualmente escindida. Los supuestos que estructuraron en primer lugar la segregación sexual –el de que las mujeres eran más baratas y menos productivas que los hombres, el de que sólo era aptas para el trabajo en ciertos períodos de la vida (cuando eran jóvenes y solteras) y el de que sólo eran idóneas para ciertos tipos de trabajo (no cualificados, eventuales y de servicio) – daban la impresión de ser el producto de los modelos de empleo femenino que ellos mismos habían creado. Por ejemplo, los salarios bajos se atribuían a la inevitable “avalancha” de mujeres en los empleos que les eran adecuados. La existencia de un mercado de trabajo sexualmente segregado se consideró entonces una prueba de la existencia previa de una división sexual “natural” del trabajo. En cambio, Scott sostiene que nunca existió nada parecido a una división sexual “natural” del trabajo y que tales divisiones son, por el contrario, productos de prácticas que las naturalizan, prácticas de las que la segregación del mercado laboral en razón del sexo es simplemente un ejemplo.

Población activa (mujeres) por las características de los establecimientos donde trabaja. (Valencia, 1960)

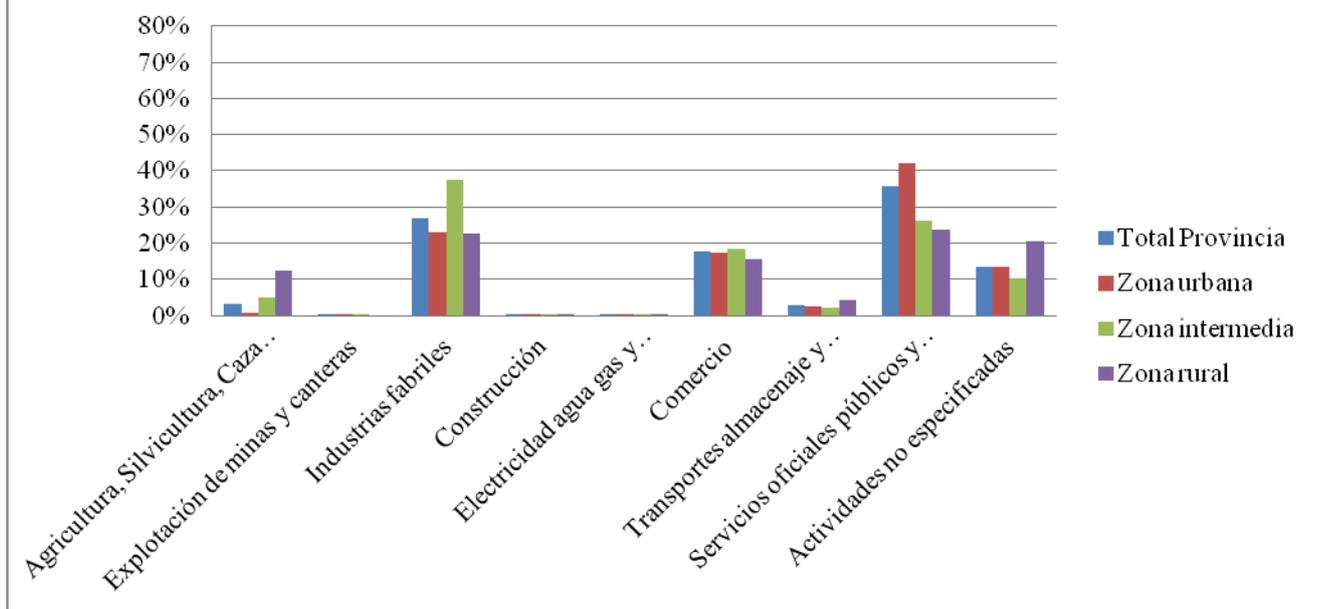


Gráfico de elaboración propia. Porcentajes extraídos de datos del INE.

Población activa (hombres) por las características de los establecimientos donde trabaja. (Valencia, 1960)

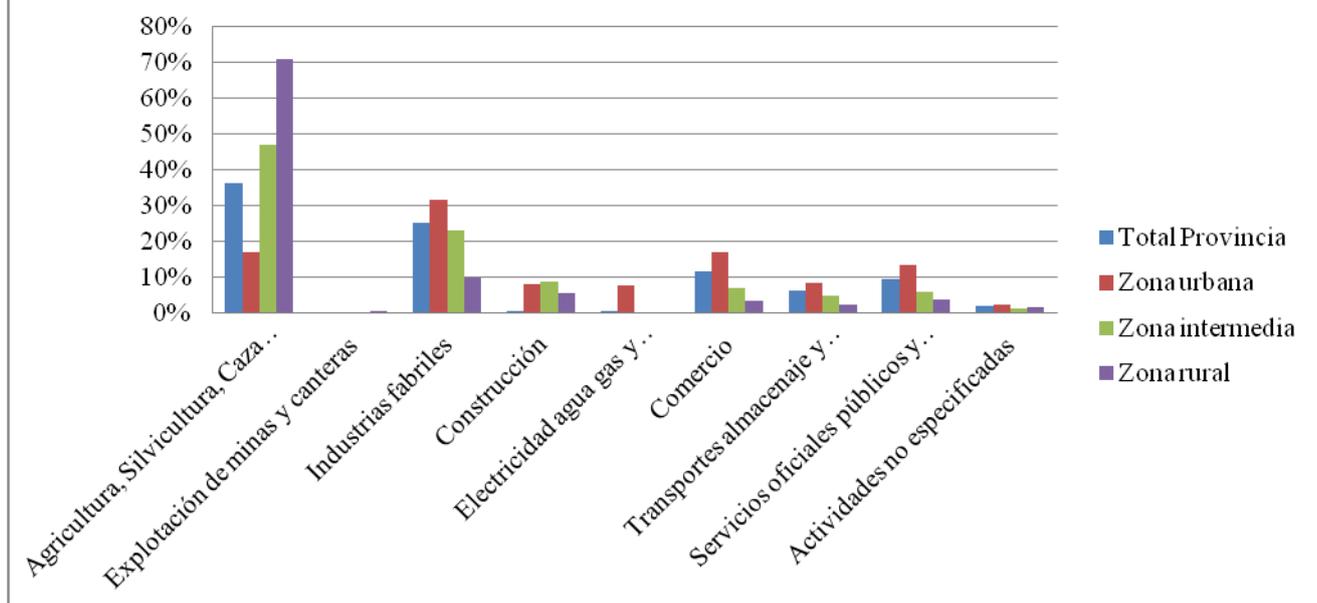


Gráfico de elaboración propia. Porcentajes extraídos de datos del INE.

A Josefina en Milán, enviada desde Verona, 13 de noviembre de 1796

Ya no te amo; al contrario, te detesto. Eres horrible, muy torpe, muy estúpida, una verdadera Cenicienta. No me escribes en absoluto, tú no amas a tu esposo. Sabes el placer que le proporcionan tus cartas, y no le escribes ni seis líneas a vuelapluma.

Entonces, ¿qué hacéis todo el día, señora? ¿Cuál es el asunto de tanta importancia que os roba el tiempo para escribir a vuestro más rendido amante? **¿Qué afecto ahoga y empuja hacia un lado el amor, el amor tierno y constante, que le habéis prometido?** ¿Quién puede ser este maravilloso, este nuevo amante que absorbe todos vuestros instantes, tiraniza enteros vuestros días y evita que **seáis atenta con vuestro esposo?** Josefina, tenga cuidado, una noche se abrirán de golpe las puertas y estaré allí.

De verdad, estoy ansioso, mi **buena amie**, al no recibir tus noticias. Escríbeme rápidamente cuatro páginas, y **expresa esas cosas amables que llenan mi corazón de sentimientos y placer.**

Espero que no pase mucho tiempo hasta que pueda tenerte en mis brazos y haré caer sobre ti un millón de besos ardientes como si estuvieras en el Ecuador.

Bonaparte.

A Josefina en Génova, enviada desde Milán, 27 de noviembre de 1796, las tres de la tarde.

Llego a Milán, entro corriendo en tu *appartement*, lo **he dejado todo para verte**, para tenerte en mis brazos...no estás aquí. Te vas corriendo a las ciudades en las que se celebran festividades, me abandonas cuando llego, ya no te preocupas por tu querido Napoleón. **Tu amor** por él fue **un capricho**, la **inconstancia** hace que te sea

⁴⁵ He remarcado aquellas frases y palabras que consideramos susceptibles de ser comentadas con los alumnos.

indiferente. Acostumbrado a los peligros, conozco el remedio para las preocupaciones y los males de la vida. El infortunio que me abruma es incalculable, **tenía el derecho a que se me ahorrara esto.**

Estaré aquí hasta el nueve por la tarde. No te apures, **corre tras los placeres**: la felicidad está hecha para ti. El mundo entero está encantado de complacerte, y sólo tu marido es muy, muy infeliz.

Bonaparte.

A Josefina, 1796

No he pasado un día sin amarte, no he pasado una noche sin abrazarte, no he bebido ni una taza de té sin maldecir el orgullo y la ambición que me fuerzan a permanecer lejos del **espíritu que mueve mi vida**. En medio de mis deberes, ya esté a la cabeza de mi ejército o inspeccionando el campamento, mi querida Josefina se encuentra en solitario en mi corazón, ocupa mi mente, llena mis pensamientos. Si me alejo de ti con la velocidad del torrente del Ródano, sólo es para volver a verte con mayor rapidez. Si me levanto a trabajar en medio de la noche, es porque con ello será posible adelantar en cuestión de días la llegada de mi dulce amor. Sin embargo, en tus cartas del 23 y 26 de Ventoso, me tratas de vos. ¡Vos también tú! ¡Ah! Desdichada, ¿cómo has podido escribir esa carta? ¡Cómo ha sido posible! Y también están esos cuatro días entre el 23 y el 26. ¿Qué has estado haciendo para no pudieras escribir a tu marido...? Ah, mi amor, ese *vous*, esos cuatro días son demasiado por mi anterior indiferencia. ¡Maldita sea la persona responsable! ¡Que como castigo y multa experimente lo que mi convicción y la evidencia (que está a favor de tu amigo) harán que experimente yo! ¡El infierno no tiene tormentos lo suficientemente grandes! ¡Ni las furias tienen suficientes serpientes! *Vous! Vous!* ¡Ah! ¿Cómo estarán las cosas dentro de dos semanas...? Mi espíritu está triste; mi corazón, encadenado, y estoy aterrorizado por mis fantasías... **Me quieres menos**, pero superarás la pérdida. **Llegará un día que ya no me amarás**. Al menos, dímelo, entonces sabré cómo he llegado a merecer semejante infortunio... Adiós, **esposa mía**, el **tormento**, la **alegría**, la **esperanza** y el **espíritu impulsor de mi vida**, a la que **quiero**, a la que **temo**, la que me llena de tiernos sentimientos que me acercan a la naturaleza, y con **violentos impulsos**, tan

tumultuosos como el trueno. No te pido ni amor eterno, ni fidelidad, sino sencillamente...*la verdad*, honestidad ilimitada. El día en que me digas <<Te quiero menos>>, marcará el final de mi amor y el último día de mi vida. Si mi corazón fuera base suficiente para amar sin ser amado a cambio, lo rompería a trozos. ¡Josefina! ¡Josefina! Recuerda lo que te he dicho algunas veces: **la naturaleza me ha dotado con un carácter viril y decidido. El tuyo lo ha construido de encaje y delicadeza.** ¿Has dejado de amarme? Perdóname, amor de mi vida, mi alma se encuentra desgarrada por fuerzas en conflicto.

Mi corazón, obsesionado contigo, está lleno de temores que me postran en la miseria... Estoy afligido de no poder llamarte por tu nombre. Esperaré a que tú lo escribas.

¡Adiós! ¡Ah! Si me amas menos es que nunca me has amado. En ese caso, soy verdaderamente digno de lástima.

Bonaparte.

PD: La guerra ha cambiado tanto este año que resulta irreconocible. He podido distribuir carne, pan y forraje; mi caballería armada estará pronto en camino. Mis soldados están demostrando una confianza indescriptible en mí; sólo tú eres una fuente de disgusto para mí; sólo tú **eres la alegría y el tormento de mi vida.** Envío un beso a tus hijos, a los que no mencionas. ¡Por Dios! Si lo hicieras, tus cartas volverían a ser otra vez la mitad de largas. Entonces los visitantes a las diez de la mañana no tendrían el placer de verte. ¡¡**Mujer!!!**

A Violet

Mi única y eterna bienaventurada:

¡Me pregunto si siempre echas de menos mi alegría! ¿Lo haces, querida? Porque deberías hacerlo, lo sabes. **Yo debería, según las reglas del amor, pasar mis días y mis noches en una eternidad de suspiros y penas a causa de nuestra separación**

forzosa. Y, según todas las reglas de la guerra, debo seguir soportando frío e incomodidades, hambre y fatiga, amargura del alma y consternación del corazón.

¡Ay! ¿Qué podría decir en mi defensa? Porque ni siquiera Merriman puede deprimirme, y en cuanto al comandante en jefe, sencillamente soy impertinente con él, mientras que la aburrida rutina de esta detrás del frente me llena de una inagotable reserva de alegre paciencia. ¿Qué podría decir sobre ello? ¿Te alegraría si te confesase que de vez en cuando me siento completamente miserable? ¿Si te explicase cuánto me disgusta la guerra y cómo odio cada minuto que se prolonga? ¿Si admitiese que anhelaba cada hora mi regreso, mi regreso final lejos de todo esto? ¿Si dijese que odio a mis hermanos oficiales y me siento enfermo ante la vista de la compañía? ¿Si describiese la sucia miseria de las calles del pueblo, la enfermiza repetición de nubes bajas, llovizna malhumorada y fuertes aguaceros, y la terrible monotonía de las raciones de ternera y pan? ¿Te alegrarías o sentirías pena?

Oh, sé lo comprensiva y triste que te sentirías, y sé que no te alegrarías en absoluto. ¿Verdad que no? Y si te alegraras, estarías equivocada, porque, aunque todas estas cosas fueran verdad, no nos iban a reunir de nuevo, no harían que te amase más, no harían más dulces esos abrazos de los que estamos privados por el momento, no fortalecería ni un ápice nuestra divina unidad. ¿O no?

No, mi amor, da gracias al cielo todos los días que en todas las circunstancias tendrás razón al imaginarte a tu muchacho aquí fuera sencillamente **lleno hasta el borde de una alegría irreprochable**. Me estoy convirtiendo en sinónimo de eso. La almohada dice: <<Me gustas, Bill Bland. >> ¿Por qué? Porque siempre estoy riendo con todos y de todo, saludando con alegría lo que veo y lo que no veo. Y no es una pose. Es la verdad solemne.

Así que volvamos a esas admisiones imaginarias de más arriba. **Nunca me siento completamente miserable**, ni siquiera cuando más anhelaba el roce de tus labios y la visión de mis chicos. ¿Por qué? Porque estoy en Francia, donde está la guerra, y sé que debo estar aquí. **Y no me disgusta la guerra, me gusta el noventa y cinco por ciento de ella**, y odio la idea de que se acabe demasiado pronto. Y no anhelaba cada hora

mi regreso final, aunque estoy muy placenteramente excitado ante la posibilidad de tener un permiso de nueve días en marzo, que hasta el momento no nos hemos ganado de ninguna manera.

Y **no me disgustan mis hermanos oficiales**, sino que los quiero más de lo que hubiera creído posible, y en cuanto a mi compañía, ¡los bendigo! Y el barro es un barro amistoso, de alguna manera educado y considerado... y no tengo que limpiarme las botas. Y he perdido la costumbre de mirar el tiempo, porque si llueve, nos mojamos, y si no, no, y si luce el sol, ¡qué agradable! Y en cuanto a nuestra comida, bueno, te he dado antes una idea sobre el tema, y no tengo nada que añadir a las afirmaciones realizadas en los Comunes los pasados 30 de noviembre y 6 de diciembre o en cualquier otro momento.

No, querida, tanto si te gusta como si no, **soy básicamente feliz y en la superficie infantilmente alegre**. Y hemos llegado al final.

El correo está a punto de salir.

Buenas noches, querida.

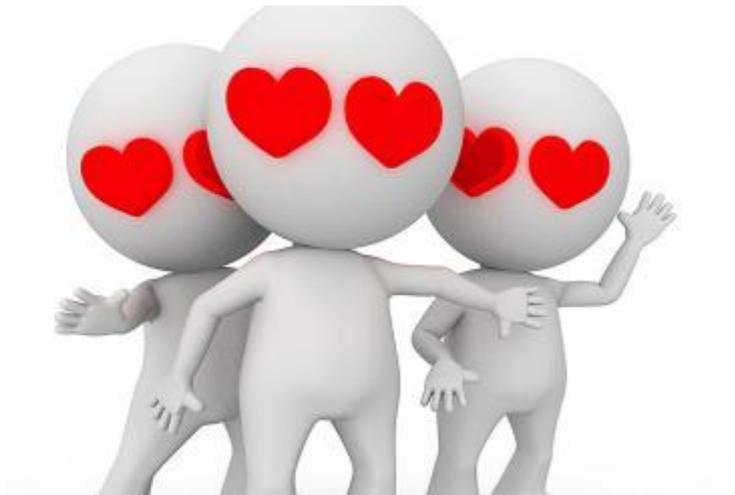
Siempre tuyo,

Alfred.

ANEXO VII

La química del amor: científicos explican por qué nos enamoramos⁴⁶

*Descargas
activación de
ceguera mental
científicamente*



*neuronales,
hormonas y
explican
los signos del*

enamoramiento.

Por: Elpaís.com. Domingo, Noviembre 24, 2013

Recientemente investigadores de la Universidad College de Londres captaron imágenes de cerebros enamorados y concluyeron que ante la visión del ser amado no solo se activan algunas zonas del cerebro, como el córtex anterior cingulado, que también responde al

⁴⁶ Hemos marcado todas aquellas frases y palabras significativas y susceptibles de comentar con los alumnos.

estímulo de drogas sintéticas produciendo sensaciones de euforia, sino que las áreas encargadas de realizar juicios sociales y de someter al prójimo a valoración, se inactivan, volviéndonos “ciegos” de amor.

Aunque nos atraen las personas con rasgos similares a los nuestros, tendemos a elegir el olor de quienes tienen un sistema inmunológico distinto. Y antes de que una persona se fije en otra ya ha construido un mapa mental, un molde completo de circuitos cerebrales que determinan lo que le hará enamorarse de una persona y no de otra. Incluso influye el tipo sanguíneo (A, B, AB, O), pues la atracción suele suceder con las personas del mismo tipo.

Atracción: Ellos se enamoran por los ojos y ellas, por el oído

En la primera etapa del amor, el enamoramiento, intervienen más los ojos del hombre, los oídos de la mujer, y el olfato en ambos, en especial las feromonas, sustancias que diferentes animales secretan y que producen modificaciones en el sexo opuesto y tienen que ver con la atracción. Al bailar se produce una fábrica de feromonas, que según la etapa de la vida en la que estén ambos, puede hacer que se dé atracción instantánea (‘amor a primera vista’). Después del orgasmo, el sistema límbico del cerebro libera la hormona oxitocina. Según el experto en el tema de la Universidad de Edimburgo, Gareth Leng, la oxitocina ayuda a forjar lazos permanentes entre amantes. La hormona actúa cambiando las conexiones de los miles de millones de circuitos cerebrales. Leng señala que dicha sustancia afianza el vínculo entre una madre y su bebé, y se produce tanto durante un parto como en un orgasmo. Hace que la pareja se sienta más vinculada y cercana emocionalmente. **Cuando esta se combina con los estrógenos, hormonas femeninas, la mujer se siente cariñosa y conversadora. Pero cuando se mezcla con las hormonas masculinas, la testosterona, puede provocarle a él una necesidad incontenible de dormir.** Si se tienen suficientes relaciones con la misma persona es muy probable que esta bomba de hormonas nos haga perder la cabeza por alguien.

Enamoramiento

Desde la bioquímica, el enamoramiento se explica por la intervención de las sustancias monoaminas “como la dopamina, un neurotransmisor y una hormona que se asocia con un sistema de recompensa y placer en el cerebro, así que cuando la secretamos nos sentimos muy bien”, dice Leonardo Palacios Sánchez, neurólogo y decano de la Facultad de Medicina de la Universidad del Rosario. Estudios realizados con imágenes de resonancia magnética funcional permiten ver que cuando una persona enamorada ve la foto del ser amado o escucha su nombre y la compara con un sujeto neutral, se le activan áreas del cerebro. Esto hace que

“él o la enamorada” actúe extraño pierda el juicio, todo le parece perfecto; se le altera el sueño, y aunque trasnoche no se siente descompensado. Experimenta menos dolor. Se altera la atención, olvida todo, no hace lo que se le encomendó. A este proceso se suma la sustancia factor de crecimiento neural, y se reduce el neurotransmisor serotonina, que hace que la persona tenga pensamientos y conductas obsesivas por el otro.

El narcótico del amor

La feniletilamina (FEA), anfetamina que segrega el cuerpo, es una de las sustancias implicadas en el enamoramiento. Este compuesto activa la secreción de dopamina, neurotransmisor implicado en las sensaciones de deseo y que nos hace repetir lo que nos proporciona placer, y produce oxitocina que activa el deseo sexual.

Al inundarse el cerebro de esta sustancia, este responde secretando dopamina, neurotransmisor responsable de los mecanismos de refuerzo del cerebro, de la capacidad de desear algo y de repetir un comportamiento que genera placer, norepinefrina y oxitocina, que además de estimular las contracciones uterinas para el parto y producir leche, es un mensajero químico del deseo sexual, y estimula los neurotransmisores que originan al enamoramiento. Tal mezcla de compuestos hace que los enamorados permanezcan horas haciendo el amor y noches conversando, sin cansancio, que estén siempre excitados, que necesiten al otro como una droga y que su capacidad para juzgarla se reduzca a cero.

Las sustancias del abrazo y de la monogamia

Después de uno a tres años, la pareja empieza a consolidarse y cae la producción brutal de dopamina, sustancias que aceleran, y las parejas pasan a la ‘atracción intelectual’. El uno encuentra en el otro mucho más que una persona que lo atrae física, sensual y sexualmente y pasa de **la etapa en la que se dice “te deseo” a la que se dice “te quiero”.** Georgina Montemayor, académica del departamento de anatomía de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, afirma que al recibir un abrazo, un apretón de manos o una caricia, el cerebro libera oxitocina, conocida como sustancia química del abrazo, que se descubrió en 1953. La liberan hombres y mujeres al tocarse, abrazarse, y tiene un aumento máximo en el momento del orgasmo, cuando llega a subir hasta 400 % por encima del nivel normal y hace que las personas se apeguen. Otra sustancia es la **vasopresina o ‘sustancia química de la monogamia’**, que se incrementa y hace que el vínculo se prolongue durante muchos años.

Morir de amor

Durante el despecho o “tusa”, como le dicen los colombianos, se producen también unos cambios dramáticos en el cerebro que tienen que ver con un área llamada el córtex cingulado anterior, la misma que se activa cuando una persona sufre una experiencia dolorosa, no solo afectiva, sino física. Una bailarina que se fractura justo antes de una presentación siente el dolor multiplicado por 20. Es parecido durante el despecho, porque la dopamina es adictiva y por eso la gente la busca. Existe el “**mal de amor**”, que recibe el nombre de síndrome de Tako-Tsubo . La sensación de ‘**corazón partío**’ es real y tiene que ver con la neurobiología, pero también con la **sensación de pérdida del gozo absoluta**. La duración de la “tusa” depende de si la persona tiene buenos mecanismos de defensa. Si es madura, saldrá adelante sola, pero es válido que busque ayuda en sus amigos, en su familia y por qué no, terapéutica. Es importante trabajar en el duelo y debe resolverse antes de seis meses. Cuando la ruptura ha sido por infidelidad duele más. Pero actualmente muchos infieles se escudan en que: “Lo mío es una enfermedad”. Según Palacios, “**hay cosas que traemos genéticamente, otras se adquieren en el medio. Yo guardaría el optimismo de que, a pesar de tener ese gen, si uno está verdaderamente enamorado, comprometido, si el otro o la otra lo llena y usted compromete su espíritu, puede superar la genética**”.

GUÍA DE APOYO⁴⁷

Los textos que siguen son la guía del profesor y el apoyo básico que debe generar la investigación y ampliación de los grupos de especialistas. Por ese motivo, habrá secciones de texto aclaratorio repetidas en determinados grupos.

¿Qué es el amor romántico?

El amor romántico es un producto cultural. Es una amalgama de relatos, leyendas y narraciones que se concretan en un mito, repetido en todas las sociedades patriarcales de la

⁴⁷ Texto propio compuesto a partir de texto de autor, y extractos de artículos como “El amor romántico, una mirada revolucionaria” de Susana Eskenazi De León en la revista digital *Letra urbana*, o “Mitos del amor romántico en la cultura occidental” de Coral Herrera.

cultura occidental. En este modelo, la estructura define a unos héroes y heroínas, hombres y mujeres heterosexuales que luchan contra una serie de obstáculos para reunirse con su amor, con quien se complementan perfectamente.

Anthony Giddens, sociólogo británico, explica que es un amor íntimo que incluye la tragedia y puede ser alimentado con la transgresión, pero también producir triunfo. Con él se idealiza a la persona amada desde la sexualidad terrenal y la lujuria; es un encuentro de espíritus y presupone una comunicación psíquica. En el amor romántico el otro responde a una carencia que no se reconoce necesariamente, hasta que se inicia la relación amorosa, es decir el individuo imperfecto se completa.

Ha sido el carácter disciplinario de las sociedades de la Era Industrial el que cambió al sujeto y su sentir. El amor romántico se transformó en la garantía de la permanencia del matrimonio, la familia, y la maternidad, moldeando los contenidos naturales del afecto como reglas de convivencia y de continuidad de los mismos. Dichas normas fueron creadas externas al matrimonio, pero inspiradas en el sentimiento.

Este nuevo amor es un concepto que representa una mirada donde los sujetos que se amaban eran los autores y protagonistas de su destino. Era un encuentro donde dominaba el impacto intuitivo, amor a primera vista, y el deseo de conectarse mutuamente. Pero, si bien reconocían que la pasión era el motor del encuentro, gradualmente se tenía que convertir en la crianza y educación de los hijos. La mujer era quien debía sostener el amor romántico, siendo éste exclusivamente femenino, mientras que el hombre, tenía que abocarse a su labor como fuerza de trabajo de la sociedad.

El amor romántico en su estado originario no era compatible con la organización de la familia. Lo complejo del amor romántico quedó reducido a reglas de convivencia y a sostener un orden social que cuidara de la normalización, la previsibilidad. A partir de allí quedó establecido el orden que incluída los roles, los géneros, la distribución laboral, los hijos y la relación de la familia con la comunidad.

Con respecto a las relaciones padres e hijos, el hombre a pesar de seguir detentando el lugar de poder, al ser parte del aparato económico productivo, se separa de lo doméstico, colocando a la mujer en el control de la educación y el afecto del hogar. Esto condujo a una idealización de la madre y a la asociación de la maternidad con la femineidad, contribuyendo a formar los roles relacionados al género dentro de la familia, y la definición de la sexualidad como sostén de la reproducción.

Estas divisiones, aparte de su ideología de carácter patriarcal, propiciaban las elecciones heterosexuales y las uniones monogámicas como expresiones naturales del amor romántico.

A partir del advenimiento de la sociedad industrial resultó una escisión en dos mundos: por un lado quedó el amor como expresión de sostén en la tarea doméstica, y por el otro lado, el amor como utopía de expresión de libertad. “El amor todo lo puede”. Dicha utopía quedará en el imaginario social a través de las narrativas expresadas en novelas, poemas, películas, etc., como una meta a alcanzar, cargadas de promesas de felicidad y sueños a realizar.

En definitiva, el amor se ha vuelto es una especie de religión posmoderna individualizada, que nos convierte en protagonistas de nuestra propia novela, que nos hace sentir especiales y que logra transportarnos a una dimensión sagrada, alejada de la gris cotidianidad de nuestra vida.

El amor nos sirve, de algún modo, de huida de la realidad y la cotidianeidad. Es una potente fábrica de sueños imposibles y expectativas que se derrumban cuando nos relacionamos en la vida real. Esto es debido a que el modelo de amor romántico se sostiene sobre una serie de mitos que se han ido generando a lo largo del tiempo en la cultura occidental para sostener el sistema patriarcal. Monogamia, heterosexualidad, príncipes azules, princesas rosas, medias naranjas y finales felices son leyendas construidas que se perpetúan a partir de los diferentes productos culturales: cuentos, novelas, series, películas, música, ciencia, etc.

El amor se construye, por lo tanto, en base a la moral, normas, costumbres, creencias y necesidades del sistema en el que se crea y, dado que es una producción cultural, cambia con el tiempo y el espacio. El ejemplo más significativo lo encontramos en la evidencia de que el modelo de amor en la Edad Media no era el romántico, sino el amor cortés. Esto no quiere decir que sean modelos independientes ni separados, sino que tienen elementos comunes, puesto que el romántico se origina en base al modelo de amor cortés.

Si bien es cierto que algunos autores están de acuerdo en que el sentimiento amoroso es una constante humana universal, justificando su argumento en la existencia del amor en todas las culturas y en que la capacidad de amar parece formar parte de la condición humana, lo cierto es que actualmente asistimos a un incremento de la significación de este modelo de amar en concreto.

“Y vivieron felices para siempre” porque tenían a su media naranja

NOTA: Recordad que esto es sólo un apoyo. Debéis ampliar la información y, si tenéis tiempo y ganas, buscar ejemplos y/o excepciones más concretos.

La palabra mito proviene del griego “mythos”, que puede interpretarse como “narración o “relato”. Y es que los mitos son relatos que ayudan y ayudaron a los seres humanos a explicar los fenómenos naturales e inexplicables. Los mitos son explicaciones del mundo no racionales con connotaciones de ficción y carga emotiva. Su función es ayudarnos a afrontar la realidad y la cotidianeidad, a los conflictos humanos en general. Con los mitos, en todas las culturas, se crean modelos de conductas, actitudes y sentimientos deseables. Son guías que transmiten el código ético y moral de la cultura en la que se crean. Por lo tanto, ya que han sido creados por una cultura concreta, una de las funciones de los mitos es apoyar esa cultura. Los individuos accedemos a esos mitos en busca de un modelo de conducta en la sociedad y siguiéndolo nos integramos en dicha sociedad. Los mitos generan un sistema de sentimientos

que nos hace sentirnos unidos dentro de un sistema, que nos ayudan a formar parte de un grupo.

La estructura mítica de la relación amorosa es, en líneas generales, siempre la misma: dos personas que se enamoran y se ven separadas por diversas circunstancias, tras superar los obstáculos, por fin pueden vivir su amor en libertad para siempre.

El principal mito que encontramos en el romanticismo es la frase con la que acaban los relatos “y vivieron felices para siempre”.

Pero, en el fondo, no existe el “y vivieron felices para siempre”. Todos los días vemos en las noticias discusiones, peleas, divorcios e, incluso, desgraciadamente, muertes. Estas situaciones que tanto nos escandalizan, y nos duelen cuando nos suceden, se deben a la interiorización de estereotipos que hemos creado sobre las relaciones de pareja en función del modelo de amor romántico. Las redes sociales, por ejemplo, están llenas de relatos de parejas que se declaran su amor, chistes que se mofan de características asociadas a hombres y mujeres casados, o películas, libros y series en las que los protagonistas son perfectos física y psicológicamente. Romeo y Julieta, Blancanieves, La Bella Durmiente, La Bella y la Bestia, Crepúsculo, Cincuenta Sombras de Grey, A tres metros sobre el cielo, Pretty woman, Castle, Cómo conocí a vuestra madre, Bones... Creemos que el amor romántico y pasional, la pasión eterna que se vive durante los primeros meses acabará perdurando tras miles de días (y noches) de convivencia, porque “estamos hechos el uno para el otro”.

El mito de la media naranja deriva de otro mito de Aristófanes, que supone que los humanos fueron divididos en dos partes que vuelven a unirse en un uno absoluto cuando encontramos a nuestra “alma gemela”, a nuestro compañero/a ideal. Este mito expresa la idea de que estamos predestinados el uno al otro, que es inevitable conocernos, que sólo con la otra persona nos sentimos completos.

Príncipes y princesas

NOTA: Recordad que esto es sólo un apoyo. Debéis ampliar la información y, si tenéis tiempo y ganas, buscar ejemplos y/o excepciones más concretos.

La palabra mito proviene del griego “mythos”, que puede interpretarse como “narración o “relato”. Y es que los mitos son relatos que ayudan y ayudaron a los seres humanos a explicar los fenómenos naturales e inexplicables. Los mitos son explicaciones del mundo no racionales con connotaciones de ficción y carga emotiva. Su función es ayudarnos a afrontar la realidad y la cotidianeidad, a los conflictos humanos en general. Con los mitos, en todas las culturas, se crean modelos de conductas, actitudes y sentimientos deseables. Son guías que transmiten el código ético y moral de la cultura en la que se crean. Por lo tanto, ya que han sido creados por una cultura concreta, una de las funciones de los mitos es apoyar esa cultura. Los individuos accedemos a esos mitos en busca de un modelo de conducta en la sociedad y siguiéndolo nos integramos en dicha sociedad. Los mitos generan un sistema de sentimientos que nos hace sentirnos unidos dentro de un sistema, que nos ayudan a formar parte de un grupo.

La estructura mítica de la relación amorosa es, en líneas generales, siempre la misma: dos personas que se enamoran y se ven separadas por diversas circunstancias, tras superar los obstáculos, por fin pueden vivir su amor en libertad para siempre.

Esta historia de obstáculos pone la misión en manos del héroe, mientras que la mujer espera en su castillo a ser salvada. Los mitos de príncipe azul y princesa maravillosa se basan en una rígida división de roles sexuales y estereotipos de género: él es el salvador, valiente, fuerte, varonil, dominante, mientras que ella es el descanso del guerrero, miedoso, vulnerable, dulce, sumiso. Estos modelos de feminidad y masculinidad idealizados son la causa de gran parte del dolor que experimentamos al enamorarnos y desenamorarnos.

La feminidad pasiva ha sido idealizada para ofrecer a las mujeres modelos de de sumisión idealizada. Muchas mujeres han sido educadas para asumir el rol de la mujer fiel cuya máxima en la vida es conseguir el amor a través de un hombre. La princesa de cuento es pálida, de pelo claro, rasgos suaves y piel delicada. Se siente feliz en el ámbito doméstico (generalmente el de sus padres hasta que vive con su marido) y su aspiración es encontrar a

un marido ideal, para serle fiel y darle hijos, de cuya paternidad no dudará. Por eso la princesa se siente autorrealizada el día de la boda, “el día más importante de su vida”

Pero también existe el modelo de mujer mala, egoísta, manipuladora, caprichosa, débil y charlatana. Son mujeres que disfrutaban pasionalmente del sexo y que, aunque atraen a los hombres por su inteligencia y encanto, no les ofrecen seguridad y casi nunca son elegidas para ser princesas ni les piden matrimonio.

El príncipe azul es la figura salvadora. Es un héroe porque pone la misión por delante de su propia vida: matar al dragón, encontrar el tesoro, devolver el poder a algún rey....Es activo, gran atleta y estratega, buen jugador y de noble corazón, es joven, travieso, algo ingenuo y, a pesar de ser valiente y bueno, en la intimidad es tierno y dulce.

Estos mitos de género y la mayor parte de los mitos amorosos surgieron en la época medieval; otros surgieron con el paso de los siglos hasta que se consolidaron en el siglo XIX con el Movimiento Romántico.

Monogamia

NOTA: Recordad que esto es sólo un apoyo. Debéis ampliar la información y, si tenéis tiempo y ganas, buscar ejemplos y/o excepciones más concretos.

La palabra mito proviene del griego “mythos”, que puede interpretarse como “narración o “relato”. Y es que los mitos son relatos que ayudan y ayudaron a los seres humanos a explicar los fenómenos naturales e inexplicables. Los mitos son explicaciones del mundo no racionales con connotaciones de ficción y carga emotiva. Su función es ayudarnos a afrontar la realidad y la cotidianeidad, a los conflictos humanos en general. Con los mitos, en todas las culturas, se crean modelos de conductas, actitudes y sentimientos deseables. Son guías que transmiten el código ético y moral de la cultura en la que se crean. Por lo tanto, ya que han

sido creados por una cultura concreta, una de las funciones de los mitos es apoyar esa cultura. Los individuos accedemos a esos mitos en busca de un modelo de conducta en la sociedad y siguiéndolo nos integramos en dicha sociedad. Los mitos generan un sistema de sentimientos que nos hace sentirnos unidos dentro de un sistema, que nos ayudan a formar parte de un grupo.

La estructura mítica de la relación amorosa es, en líneas generales, siempre la misma: dos personas que se enamoran y se ven separadas por diversas circunstancias, tras superar los obstáculos, por fin pueden vivir su amor en libertad para siempre.

La pareja es una categoría social mitificada como el lugar donde hallar el gozo, paz, calma, tormento, alegrías, estabilidad, bajo la promesa de la fusión total.

La monogamia es una construcción social y cultural, pero no biológica, basada en el contrato de exclusividad sexual. El amor romántico lo ensalza como una de las esencias del amor verdadero y, por eso, el adulterio es el opuesto y es negativo, rechazando todas aquellas relaciones al margen del modelo monógamo.

El adulterio es clandestino y subversivo porque representa la ruptura de ese pacto conyugal, y no solo sacude los cimientos de la pareja, sino también los de la institución familiar y por extensión, la estructura social al completo. Manifiesta, como la prostitución, toda la hipocresía de la sociedad burguesa, ya que es un fenómeno muy frecuente en una sociedad que dice ser monogámica, y porque constituye la fuente de gran parte de las historias de amor que consumimos a través de los medios de masas y los productos de las industrias culturales.

El mundo animal, especialmente entre los mamíferos, la monogamia es una rareza: De entre cuatro mil especies de mamíferos, no más de unas pocas docenas forman vínculos de pareja fiables, como los murciélagos (solo unas pocas especies), ciertos cánidos (en especial zorros), unos pocos primates (como los titís), un puñado de ratones y ratas, la nutria gigante de Sudamérica, el castor del norte, unas cuantas especies de focas y un par de pequeños antílopes africanos.

La monogamia es tratada por la sociobiología como un mecanismo de perpetuación de la especie: autores como David Buss, Helen Fisher o Campillo Álvarez entienden que la fidelidad sexual está originada por la necesidad de los hombres de asegurarse la paternidad, y la necesidad de las mujeres de obtener la protección de los hombres

Para Barash y Lipton, el análisis transcultural de las tasas de infidelidad muestra que las hembras y los machos son muy similares. Entre las razones culturales que encuentran para el establecimiento de la monogamia:

- Es una forma de relacionarse aparentemente basada en el igualitarismo, si se la compara con la poliginia, en la que el macho tiene un harén de hembras: «se infiere de ello que de algún modo vale tanto como todas ellas juntas. es más valioso e importante que cualquiera de sus esposas por separado». De la misma manera si una hembra tiene muchos machos (poliandria), «da la impresión de que la valía y el mérito de cada uno de sus maridos son inferiores a los de esa hembra dominante. Esto no ocurre en el caso de la monogamia que, cualesquiera que sea sus dificultades biológicas, se percibe como moralmente justa, aunque solo sea porque es un vínculo equitativo, un compromiso al 50% en el que tanto el macho como la hembra tienen igual peso».
- Más vale malo conocido que bueno por conocer. Puede que algunos animales (y, ocasionalmente, algunas personas) establezcan uniones monógamas porque son, en cierto sentido, conservadores: «El cortejo y el apareamiento son arriesgados, requieren que las dos partes salgan de su concha personal y se hagan vulnerables al rechazo, a ser heridas, a elegir mal o simplemente a perder tiempo y energía. Tras haber pasado por ello todo una vez y habiendo conseguido una pareja, es posible que ciertos individuos opten simplemente por poner fin a tan turbadoras y arriesgadas prospecciones y sienten la cabeza para llevar una vida recogida y confortablemente hogareña».
- Otra teoría es la larga infancia de las crías humanas; es razonable que las madres y los padres estén dispuestos a compartir las tareas parentales literalmente por el bien de los hijos. En animales se ha documentado que cuando más tiempo pasa junta una pareja, más probabilidades tiene de criar con éxito a sus descendientes.

Esto puede deberse a que la experiencia y mutua familiaridad favorecen una atención parental mejor y más eficiente. Los compañeros que permanecen juntos durante años tienen por lo general más probabilidades de ser los que alcanzan un mayor éxito reproductivo.

La monogamia está atravesada por el concepto de poder, y de algún modo es un modelo amoroso que genera multitud de tragedias y relatos literarios. Lo curioso es que el poder patriarcal fue el que instauró la monogamia como sistema obligatorio para las parejas, pero especialmente para las mujeres; de ahí la doble moral patriarcal que tolera el adulterio masculino y la existencia de la prostitución femenina, que alivia a los hombres promiscuos.

Heterosexualidad

NOTA: Recordad que esto es sólo un apoyo. Debéis ampliar la información y, si tenéis tiempo y ganas, buscar ejemplos y/o excepciones más concretos.

La palabra mito proviene del griego “mythos”, que puede interpretarse como “narración o “relato”. Y es que los mitos son relatos que ayudan y ayudaron a los seres humanos a explicar los fenómenos naturales e inexplicables. Los mitos son explicaciones del mundo no racionales con connotaciones de ficción y carga emotiva. Su función es ayudarnos a afrontar la realidad y la cotidianeidad, a los conflictos humanos en general. Con los mitos, en todas las culturas, se crean modelos de conductas, actitudes y sentimientos deseables. Son guías que transmiten el código ético y moral de la cultura en la que se crean. Por lo tanto, ya que han sido creados por una cultura concreta, una de las funciones de los mitos es apoyar esa cultura. Los individuos accedemos a esos mitos en busca de un modelo de conducta en la sociedad y siguiéndolo nos integramos en dicha sociedad. Los mitos generan un sistema de sentimientos que nos hace sentirnos unidos dentro de un sistema, que nos ayudan a formar parte de un grupo.

La estructura mítica de la relación amorosa es, en líneas generales, siempre la misma: dos personas que se enamoran y se ven separadas por diversas circunstancias, tras superar los obstáculos, por fin pueden vivir su amor en libertad para siempre.

La heterosexualidad es una construcción social y cultural que se ha instalado en el imaginario colectivo como un fenómeno natural, como si la unión macho-hembra fuese una ley divina o una ley física o matemática. Tanto es así que a las niñas desde pequeñas se les pregunta si tienen novio y a los niños si tienen novia sin apenas darnos cuenta de que preguntando estamos afirmando. Y al afirmar, imponemos una idea sobre lo que es normal, es decir, que a los niños les gusten las niñas, y no los niños. ¿Tienes novio ya?. Una pregunta así, aunque parezca inocente, inevitablemente dirige el erotismo y los sentimientos de las personas hacia el sexo opuesto. Una pregunta de signo contrario abriría enormemente el abanico de posibilidades afectivas y sexuales de la niña o el niño, pero a la mayor parte de los adultos no se les ocurre porque en su conciencia la heterosexualidad es la norma, está invisibilizada como construcción, integrada en los supuestos de cómo es la vida (o más bien, cómo debería ser). Esos supuestos se aprecian claramente en todos los cuentos heterosexuales que nos han contado de pequeñas; en ellos todas las relaciones eróticas son hacia el sexo opuesto.

El concepto de normalidad varía de cultura en cultura, por épocas y zonas geográficas; además, todo lo biológico en nosotros es cultural y viceversa. Por ejemplo en la Antigua Grecia la homosexualidad era normal, como eran normales las relaciones homoeróticas entre sabios y jóvenes discípulos.

Elisabeth Badinter (1993), la considera una institución política, económica, social y simbólica que se impuso como norma obligatoria a finales del siglo XIX. Para Óscar Guasch (2000), la heterosexualidad, más que una forma de amar, es un estilo de vida que ha sido hegemónico en los últimos 150 años. La heterosexualidad nace asociada al trabajo asalariado y a la sociedad industrial: “Se trata de producir hijos que produzcan hijos. Para las fábricas, para el ejército, para las colonias durante más de un siglo, casarse y tener hijos, que a su vez se casen y los tengan, ha sido la opción considerada natural, normal y lógica”.

Badinter afirma que la homosexualidad es una forma fundamental de la sexualidad humana que se expresa en todas las culturas. La homosexualidad existe en otras especies animales. Helen Fisher (1992) señala que la homosexualidad es aún mayor en otras especies; es decir, cabría aventurar que lo natural sería que las relaciones homosexuales entre los humanos fueran incluso más frecuentes de lo que son, pero en muchas culturas humanas está reprimido socialmente. La presión evolutiva, según Fisher, no sólo favorece las conductas

reproductoras: la homosexualidad podría tener funciones adaptativas como la de estrechar los lazos de la comunidad y/o la de reducirla densidad demográfica en condiciones de hacinamiento.

La homosexualidad ha sido tratada como enfermedad, delito, pecado, vicio, aberración, patología, desviación, y ha sido, a menudo, asociada a la obscenidad, la perversidad y la promiscuidad. Los estereotipos y los modelos negativos han recaído en ellos con una extrema crudeza, y aún hoy en día se sigue condenando y ejecutando o lapidando a gays y lesbianas en multitud de países.

Tras la II Guerra Mundial el mito de la heterosexualidad empieza a ser cuestionado. A mediados del siglo XX entran en crisis los modelos clásicos para el control social de la sexualidad, y en los 60 comienza la llamada revolución sexual que quiere liberar al cuerpo de la noción de pecado. Un grupo de estadounidenses homosexuales rompieron su silencio obligado. Sustituyeron el término “homosexual” por “gay”, palabra más neutra que designa una cultura específica y positiva. El principal objetivo del Movimiento Gay fue demostrar que la heterosexualidad no es la única fórmula de una sexualidad normal.

Ilustración vs Romanticismo

NOTA: Recordad que esto es sólo un apoyo. Debéis ampliar la información y, si tenéis tiempo y ganas, buscar ejemplos y/o excepciones más concretos.

La Ilustración, hija de la Revolución Francesa, fue considerada y vivida por sus contemporáneos como el triunfo de la razón humana sobre los poderes que la habían sometido e impedido su progresivo desarrollo. Ni la física (las fuerzas naturales), ni la metafísica (la religión y sus instituciones), ni el poder social (la clase aristocrática y el sistema feudal) pueden ya impedir el pleno desarrollo de la razón humana. La Ilustración es, en palabras de Kant, la salida del ser humano de su minoría de edad. Se pensaba que el progreso técnico permitiría un progreso moral que haría a las necesidades más libres, más iguales, más fraternas: quien tuviera una nueva herramienta y no tuviera que cultivar la tierra con sus manos, podría dedicar el tiempo ganado a cultivar y educar su espíritu, lo que le alejaría de supersticiones religiosas y lo convertiría en un individuo racional-autónomo (capaz de darse a

sí mismo sus propias leyes de comportamiento, de acuerdo con su razón, sin escudarse en justificaciones del tipo “toda la vida se ha hecho así” o “como Dios manda”). Los hombres guiados por la razón individual – la cual es la misma para todos los seres humanos que quieran escucharla- construirían sociedades modélicas. Esta Razón, que es universal, tiene entre sus contenidos el de la solidaridad o el del deber para con los demás. El ser humano es capaz, por medio de ella, de encontrar un *deber ser* que dirija su conducta. En conclusión la técnica permitirá el uso de la razón, y este uso nos traerá la solidaridad universal, la paz perpetua en una sociedad cosmopolita de hombres y mujeres libres.

Pero estos buenos propósitos de la Ilustración no se cumplieron. La salida del ser humano de su minoría de edad no le convirtió en adulto, sino en adolescente enamorado.

La *libertad* de los hombres sólo servía para que el propietario pudiera contratar bajo las condiciones que quisiera al obrero, también formalmente libre para aceptar el trajo, si no fuera porque sus dificultades de supervivencia condicionaban su decisión habiéndole aceptar, “libremente”, contratos que le negaban la dignidad humana prometida.

De *igualdad* nadie se acordaba mucho. Aquellos que poseían los medios de producción (fábricas, tierras...) nadaban en la abundancia y provocaban la ira de aquellos hambrientos proletarios que sólo podían vender su fuerza de trabajo al mejor postor. La desigualdad entre unos y otros fue en aumento en una proporción igual al desencanto que se iba produciendo en los nietos de la revolución

De la *solidaridad* nada se supo. Los hombres se hicieron técnicamente más racionales, controlaron mejor cuáles eran los mejores medios para conseguir los fines deseados, pero poco más. Se demostró definitivamente aunque la razón técnica no iba a producir un progreso moral en la sociedad.

Este fracaso lleva a dos reacciones contrarias: por un lado la añoranza y a la nostalgia. Se idealiza a lo vivido, se eliminan las miserias y se construye una realidad pasada, que seguramente nunca existió. Esta será la respuesta del *romanticismo*. Por otro lado, la de la transformación de la idea original eliminando los errores cometidos. Esta será la respuesta del *marxismo*.

De modo general el *romanticismo* es un movimiento que se enfrenta al fruto más selecto de la Ilustración: la razón. El romanticismo exalta el sentimiento, la *pasión*, la primacía de la inspiración y la vida irracional como modelos biográficos a imitar. La universalidad de la Razón acaba ahogando al individuo con nombre propio; sólo la creatividad producto de la imaginación puede devolver a este individuo concreto su identidad.

Frente a la libertad formal que iguala a los hombres ante la ley, el Romanticismo opone un alibertad real que los diferencia. Cada “yo” se manifiesta de forma diferente como fruto de su propia creación. Este *individualismo* lleva a criticar a la sociedad masificada, vulgar, monótona, rutinaria y repetitiva en que se está convirtiendo la cultura occidental. Pero el individualismo extremo que exige el romanticismo hace que sus soluciones no dejen de ser evasivas, refugios, islas para desventurados. De ahí el interés por tierras exóticas, la idealización de la vida campestre o la mitificación de épocas antiguas como la Edad Media.

La Ilustración afianzó al ciudadano haciendo del individuo alguien con derechos y deberes para con los demás, pero el romanticismo proclamará al “genio” creador como su alternativa. El artista adquiere caracteres divinos; su inspiración procede de fuerzas y energías superiores a las del resto de mortales. Se convierte en modelo ejemplar que recoge en sí mismo los ideales éticos, estéticos y políticos de la sociedad. Sólo él sabe captar y reflejar lo más íntimo del ser humano y de la naturaleza.

El romanticismo se enfrenta al universalismo reivindicando la idea de *nación*. La idea de universalidad es fruto de la razón, frente a los sentimientos generados en cada grupo. Sólo la razón, al desligarse de la pasión y de esos sentimientos de grupo, puede permitir que un hinca de un equipo de fútbol pueda aceptar que éste juega mal. Considerarse parte de un colectivo limitado con signos de identidad comunes (religión, lengua, banderas) responde a emociones y sentimientos menos guiados por la reflexión, que aparecen sin buscarlos. Este aspecto del romanticismo se vio engrandecido en Alemania: desde Prusia se estaba produciendo la formación del gran imperio alemán, y la euforia patriótica se desata tras el triunfo frente a Francia.

Amor cortés

NOTA: Recordad que esto es sólo un apoyo. Debéis ampliar la información y, si tenéis tiempo y ganas, buscar ejemplos y/o excepciones más concretos.

En la Edad Media, en Europa alrededor del siglo XII, se creó el núcleo del repertorio sentimental de Occidente: gran parte de sus ritos y mitos han perdurado hasta nuestros días. Un ejemplo de ello lo encontramos en el mito de la princesa rosa, que sin duda comenzó a gestarse en la época de los trovadores, pero que actualmente perpetúa la desigualdad de género al estar basado en un estereotipo de mujer débil y bella, apta para esperar y ser contemplada; y ritos como la boda católica, en el que aún persisten (incluso en la ceremonia civil), ritos como hincar la rodilla para pedir matrimonio, la pedida de mano al pater familias, el vestuario de princesa-virgen, los símbolos, las imágenes, las declaraciones, el protocolo, etc.

La poesía amorosa medieval está impregnada de valores cristianos, de los que surgen los romances de pareja, cuya trama es: el muchacho se encuentra con la chica, luego la pierde a causa de los obstáculos (principalmente la oposición de las familias) y finalmente la recupera, terminando todo con un final feliz.

Leah Otis-Cour distingue entre dos tipos básicos de romances: en los romances «idílicos» los amantes han sido criados juntos, mientras que en el otro tipo los amantes se conocen cuando son jóvenes adultos. Cronológicamente, el primero en aparecer fue el tipo «idílico»: Flore et Blancheflor, cuya primera versión data de la primera mitad del siglo XII, fue uno de los romances más populares de la toda la Edad Media.

Según Otis Cour, lo más característico de estos romances es que representan un concepto «canónicamente correcto» del amor y del matrimonio en la sociedad. Son verdaderos himnos a la monogamia, sin adulterio, sin sexo prematrimonial, sin divorcio: “El matrimonio se constituye, de acuerdo con el derecho canónico, por el libre consentimiento de la pareja. Los amantes son invariablemente buenos cristianos, van a misa y practican la caridad. [...] El carácter igualitario y recíproco de la relación se revela en la manera en que tiene la pareja de abordar la unión conyugal. Sin el conocimiento de los padres, solos o en presencia de uno o dos amigos íntimos nada más, las parejas se prometen eterna fidelidad mutua. [...] No obstante, estas parejas que se han unido para siempre, no consuman su

matrimonio hasta celebrar públicamente la boda; se amarán y se besarán pero no tendrán relaciones sexuales hasta que se haya celebrado el matrimonio públicamente”.

Estos romances reflejan también una visión coherente de la sociedad secular. Ella es la hija de un rey o emperador, mientras su amado, que siempre es un noble, se encuentra en una posición inferior como hijo de un noble local.

Los hombres se sentían atraídos por estas historias amorosas porque alimentaban sus esperanzas de ascender socialmente por amor; la atracción para las mujeres era que las heroínas no eran solo socialmente superiores a sus amados, sino también «extremadamente activas y emprendedoras, y a menudo toman la iniciativa en la declaración de amor». (Otis Cour, 2000)

La característica principal de estos matrimonios por amor es que los padres finalmente ceden a los deseos de los hijos, y se reconcilian con ellos. Ellos serán felices, tendrán muchos vástagos y gobernarán sus tierras con justicia

Romances con tramas muy similares fueron muy populares en Bizancio en aquella época; posteriormente, en el siglo XIV se encontraron historias parecidas que acaban en boda feliz en Islandia. Esto demuestra el considerable impacto del género del romance sentimental sobre la literatura y la mentalidad medievales, según la historiadora: aunque la mayoría surgieron en Francia, fueron traducidos en diferentes versiones a todas las lenguas europeas. Solo de Flore et Blanche-flor se conocen veinte versiones distintas entre los siglos XII y XVI.

La idea de que el amor convierte al amante en una persona mejor, que el amor es la fuente de todas las virtudes es lo que verdaderamente caracteriza todas las manifestaciones del amor cortesano. Cuando un hombre amaba y lo hacía de acuerdo con el código de la época, respetando la reciprocidad y la fidelidad, era un ciudadano mejor, y si pertenecía a la clase alta, más idóneo para gobernar. La justicia y la paz de un país bien gobernado tenía su origen en el respeto mutuo y el matrimonio armonioso de sus gobernadores.

El amor cortés aparece cuando el adulterio entró a formar parte de la temática de estos romances, las historias empezaron a estar basadas en obstáculos, imposibilidades y prohibiciones: el amor será aquí subversivo del orden social, arrasador y transformador. El mito de Tristán e Isolda será el ejemplo más paradigmático de cómo la pasión se asocia al

sufrimiento, y cómo los obstáculos (las normas sociales, las disposiciones reales, las imposiciones católicas) exacerbaban el amor hasta convertirlo en algo sublime y trágico. Tristán e Isolda no se sienten atraídos el uno por el otro al conocerse; pero se enamoran por efecto de la magia de un filtro amoroso destinado al futuro marido de Isolda, el Rey y tío de Tristán. La fatalidad les empuja a cometer incesto, adulterio y de atentar contra el orden divino de la monarquía; el amor se presenta como un fenómeno incontrolable, tóxico, adictivo. Tristán e Isolda no se aman el uno al otro tal y como son, sino que más bien se aman de forma distorsionada por ese efecto químico de consecuencias arrasadoras (Isolda no acude a casarse con el Rey y huye con el sobrino, Tristán). Sin embargo, pasado un tiempo de felicidad, la rutina y la monotonía les aburre profundamente, así que Isolda va a casarse con el Rey y Tristán se promete a otra mujer que se llama también Isolda, pero a la que no ama. Y así es como descubren que los dos se aman más en la ausencia que en la cercanía, porque la distancia exagera su amor. No pierden la oportunidad de separarse en cuanto pueden, para amarse locamente desde la imposibilidad. Incluso estando juntos, duermen a veces con la espada de Tristán entre ambos; ellos mismos ponen las barreras adecuadas para exagerar el deseo. El amor cortés en teoría ensalzó la feminidad: las mujeres eran colocadas en un pedestal como frágiles doncellas susceptibles de ser protegidas y mimadas por su enamorado. Son todas mujeres de suaves manos, piel blanca, rubia cabellera, que no tienen que labrar las tierras de sol a sol y cuya única función es esperar las adulaciones de jóvenes pretendientes, que agudizaron su ingenio para crear bellas composiciones con las que ablandar el corazón de la amada, rica heredera de tierras y recursos.

Una vez que las mujeres cedían, es decir, cuando los enamorados lograban desposarlas, eran bajadas de su pedestal para ser propiedad de sus esposos, de modo que dejaban de ser "superiores" y, paralelamente, susceptibles de ser deseadas. Al casarse las mujeres se sometían, por eso sin duda la etapa del cortejo era tan larga; para ellas se trataba de resistir y continuar siendo deseada; para ellos se trataba de asediar a una mujer del mismo modo que a una torre del castillo enemigo, sin desfallecer, utilizando el arte y las metáforas como estrategia seductora

Filósofos: breve recorrido histórico.

NOTA: Recordad que esto es sólo un apoyo. Debéis ampliar la información y, si tenéis tiempo y ganas, buscar ejemplos y/o excepciones más concretos.

Las tesis que han favorecido unos y otros estilos amorosos han sido argumentadas por autores a favor o en contra de la moral de su época. Los cambios sociales, políticos, económicos e ideológicos transforman las perspectivas filosóficas sobre el amor.

Para Platón, el amor es una mezcla de la belleza, la verdad y el bien; es un ansia de perfección, de alcanzar lo absoluto y la inmortalidad. Para el filósofo griego, la realidad se presenta dividida en dos mundos distintos y contrapuestos: por una parte, el mundo superior, invisible, eterno e inmutable de las ideas y, por otra, el universo físico, visible, material, sujeto a cambios y a mutaciones. La filosofía de Platón es la causante de una importante jerarquía entre espíritu y naturaleza, mente y cuerpo, hombre y mujer, a pesar de que Platón admite una cierta interconexión entre ambos mundos. La filosofía platónica es amor a la sabiduría y no solamente la posesión de la sabiduría, por lo que «Eros» (el amor) desempeña un papel muy importante de mediador entre el mundo sensible y el inteligible. Sin embargo, el Eros estará reservado solo a los varones y será precisamente ese amor homosexual lo que permite a los hombres hacer filosofía.

Platón habla de un furor que va del cuerpo al alma para trastornarla con humores malignos. Distingue dos tipos de amor: por un lado el que nos lleva a la sublimación, el que nos acerca a los dioses y a la aspiración del infinito; y por otro el amor entusiasmo, una especie de delirio que no se engendra sin alguna divinidad ni se crea en el alma dentro de nosotros: es una inspiración extraña del todo, un atractivo que actúa desde fuera, un arrebato, un raptó indefinido de la razón y del sentido natural.

Pausanias dice que Eros también es un dios doble: uno, el que inspira las relaciones masculinas, las únicas bellas y perdurables, por estar basadas en la fuerza y la inteligencia, don engendradora de hijos espirituales que nunca mueren. El otro es el Eros de naturaleza femenina que inspira la atracción grosera y despreciable entre los cuerpos de mujer y hombre y que no puede ser constante, puesto que los cuerpos físicos tampoco lo son. Esta teoría amorosa legitima la homosexualidad masculina practicada por los griegos y fue completada por el discurso de otro discípulo socrático, Aristófanes, que escribió sobre la constitución de los primeros seres humanos creados por Zeus con doble sexo, doble rostro, cuatro brazos y

cuatro piernas. Esta dualidad les daba una fuerza y unas cualidades físicas enormes, lo que originó en ellos una soberbia que el propio Zeus castigó dividiéndolos por la mitad. Desde entonces los seres humanos, sus descendientes, buscan acoplarse en su identidad primitiva, doblemente femenina, doblemente masculina, o hermafrodita, o sea, el amor lesbiano, el amor sodomita, y el amor heterosexual, todos ellos igualmente naturales.

Para el cristianismo, Dios es amor. El nuevo símbolo del Amor ya no es la pasión infinita del alma en busca de la luz, sino el matrimonio de Cristo y de la iglesia. El creyente, al amar a Cristo y a su prójimo elige la salvación y la sumisión, de modo que siente también como recíproco, ya que Jesús nos ama como somos y nos perdona en su misericordia. Se suprime la dimensión pasional y erótica. El amor puede ser pecado si no se orienta hacia las actividades reproductoras.

La aportación de la Filosofía moderna a la educación sentimental se concentra en dos conceptos: las pasiones en el siglo XVII y los sentimientos en el XVIII.

En el siglo XVIII se produce una “reacción sentimental” contra el racionalismo ilustrado. Diderot, Rousseau, y otros autores se muestran contrarios a explicarlo todo desde la Razón. Se va abriendo camino la idea del misterio y del amor a la naturaleza y a todos los seres animados; entre ellos, la mujer, idealizada y descrita como la quintaesencia de la belleza y la ternura. En las pasiones se estima su salvajismo natural, y esta idealización culminará con la teoría del «buen salvaje» frente a la maldad del hombre civilizado.

Tanto Nietzsche como Schopenhauer ven el amor como una trampa para perpetuar la especie. Schopenhauer (1976) cree que la atracción sexual y la unión amorosa es la voluntad de vivir manifiesta en toda la especie: “La naturaleza necesita esa estratagema para lograr sus fines, ya que por desinteresada que pueda parecer la admiración por una persona amada, el objetivo final en realidad no es otro que la creación de un ser nuevo, y lo que lo prueba así es que el amor no se contenta con un sentimiento recíproco, sino que exige el goce físico”.

Para Schopenhauer las mujeres, por su condición de eternas menores de edad y su mayor debilidad de carácter, necesitan mucho más el amor que los hombres. Como ellos son superiores y pueden proporcionarle un hogar para criar a los hijos, las mujeres tratan de embaucarlos y seducirlos amorosamente; para ellas el amor es necesario porque no saben valerse por sí mismas. Los hombres también necesitan el amor para reproducirse, por ello

caen en la trampa femenina del coqueteo y el encantamiento amoroso. No solo este filósofo, sino también muchos de sus contemporáneos, justificaron y legitimaron la sujeción de la mujer al varón basándose en que la monogamia y la fidelidad sexual son lógicas y necesarias para ellas.

Entendieron el amor como un mal necesario, pero con unos objetivos claros: no el goce erótico o el ansia de autorrealización personal, sino la procreación. A menudo estos filósofos se lamentaban del efecto esclavizador que tiene el amor sobre los hombres. «El primer momento del amor es cuando yo siento que no quiero ser una persona independiente», afirmó Hegel.

El amor era la trampa (Proust por ejemplo creía que enamorarse era tener muy mala suerte) y la mujer el símbolo de ese engaño o encantamiento. Se reconocía la utilidad del matrimonio porque las esposas son siempre buenas criadas que llevan el peso del hogar; pero el amor en cambio se sentía como un poder simbólico que afectaba a las emociones y el intelecto de los hombres.

Tanto la magia como la mujer se consideran perversas, traicioneras, más próximas a la locura y la irracionalidad, la naturaleza y nuestro salvajismo.

Imágenes y textos



Tristán e Isolda en el jardín
Ausut Spiess, 1883
Castillo de Neuschwanstein



Despedida de Tristán
Ausut Spiess, 1881
Castillo de Neuschwanstein

A Sophie Volland, julio de 1759

No puedo dejar este lugar sin decirte unas pocas palabras. Así, mi favorita, esperas lo mejor de mí. Tu felicidad, tu vida, incluso, depende, según dices, de que yo te siga amando siempre.

No temas, mi querida Sophie: esto perdurará y tú vivirás y serás feliz. Hasta el momento, no he cometido ningún crimen y no voy a empezar ahora. Soy completamente tuyo...tú lo eres todo para mí. Nos apoyaremos el uno al otro en todos los males de la vida si el destino se complace en infringirnoslos: tú aliviarás mis preocupaciones; yo te confortaré en las tuyas. ¡Sería posible que te viera siempre como te ha visto últimamente! En cuanto a mí, debes reconocer que estoy tal cual estaba la primera vez que me viste.

Esto no es ningún mérito propio, pero en justicia tengo la obligación conmigo mismo de decírtelo. Se trata de un efecto de las buenas cualidades que se sienten con más viveza de día en día. Ten por segura mi constancia con las tuyas y mi aprecio de las mismas. Nunca estuvo una pasión más justificada por la razón que la mía. ¿No es verdad, mi querida Sophie, que eres muy afable? Examínate a ti misma, mira lo digna que eres de ser amada, y ten por seguro que te quiero mucho. Ésta es la situación invariable de mis sentimientos. Buenas noches, mi querida Sophie. Soy tan feliz como pueda serlo un hombre sabiendo que soy amado por la mejor de las mujeres.

Denis Diderot.

A lord Alfred Douglas, enviada desde Courtfield Gardens, 20 de mayo de 1895

Mi niño:

Hoy se ha preguntado si los veredictos se entregarán por separado. Probablemente, a Taylor lo están juzgando en este momento, así que he podido volver aquí. Mi dulce rosa, mi flor delicada, mi lila entre todas las lilas, quizá sea en prisión donde voy a probar el poder del amor. Voy a ver si puedo volver dulces a los amargos celadores con la intensidad del amor que te tengo. Ha habido momentos en los que he pensado que sería mejor separarnos. ¡Ah! ¡Momentos de debilidad y locura! Ahora veo que eso habría mutilado mi vida, arruinado mi arte, roto los acordes musicales que constituyen un alma perfecta. Incluso cubierto de barro te alabaré, desde los abismos más profundos te llamaré a gritos. En mi soledad estás conmigo. Estoy decidido a no sublevarme sino a aceptar cualquier ultraje por devoción al amor; dejaré que mi cuerpo sea deshonrado mientras mi alma siga conservando tu imagen. Desde tu cabello sedoso hasta tus delicados pies, eres perfecto para mí. El placer nos oculta el amor, pero el dolor lo muestra en su esencia. Oh, la más querida de las cosas creadas, si alguien herido por el silencio y la soledad se acerca a ti, deshonrado, un hazmerreír, ¡oh!, tú podrás cerrar sus heridas al tocarlas y restaurar su alma que la desgracia ha asfixiado durante un momento. Entonces nada te será difícil, y recuerda que esa esperanza es lo que me hace vivir, y únicamente esa esperanza. Lo que la sabiduría es para el filósofo, lo que Dios es para el santo, tú lo eres para mí. Conservarte en mi alma, ésa es la meta de este dolor que los hombres llaman vida. Oh, mi amor, a ti a quien aprecio por encima de todas las cosas, narciso blanco en un campo sin segar, piensa en la carga que cae sobre ti, una carga que sólo el amor puede aligerar. Pero que esto no te entristezca, sino que alégrate porque has llenado con un amor inmortal el alma de un hombre que ahora llora en el infierno, y aún así lleva el cielo en su corazón. Te amo, te amo, mi corazón es una rosa que tu amor ha hecho florecer, mi vida es un desierto recorrido por la deliciosa brisa de tu aliento, y cuya fuente refrescante son tus ojos. Las huellas de tus pequeños pies construyen valles de sombra para mí, el aroma de tu cabello es como la mirra, y vayas donde vayas exhalas el perfume de la canela.

Ámame siempre, ámame siempre. Has sido el amor supremo, el amor perfecto de mi vida: no puede haber ningún otro.

He decidido que es más noble y más bello quedarme. No habríamos podido estar juntos. No quiero que me llamen cobarde o desertor. Un nombre falso, un disfraz, una vida perseguida, todo eso no es para mí, a quien tú has sido revelado en esta alta colina en la que las cosas bellas son transfiguradas.

Oh, el más dulce de todos los muchachos, el más amado de todos los amores, mi alma está aferrada a la tuya, mi vida es tu vida, y en todo el mundo de dolor y placer tú eres mi ideal de admiración y alegría.

Oscar.

Óscar Wilde.

ANEXO VIII

“Observad aquí una tercera consecuencia de la constitución de los sexos, y es que el más fuerte aparentemente es el dueño, cuando en realidad depende del más débil, y esto sucede así, no por un frívolo galanteo, ni por una altiva generosidad del protector, sino por una invariable ley de la naturaleza, que ofreciendo a la mujer mayores facilidades para excitar sus deseos que al hombre para que los satisfaga, le subordina a él, mal de su grado a la buena voluntad de ella, y necesita serle agradable para que ella consienta en dejarle que sea el más fuerte.”

Rousseau, El Emilio Libro Quinto, Sofía

- ¿Siguen existiendo los estereotipos emocionales actualmente?

Los cuentos que nos contaban:

No hemos adjuntado aquí las tres variantes del cuento de La Bella Durmiente puesto que leerlas ocuparía mucho tiempo de la sesión. Sí sería necesario narrarlas de forma breve para poder hacer la relación de cambios y permanencias en la trama del relato. Hemos resaltado en negro, y añadido a color, algunos comentarios en relación a los estereotipos que van evolucionando a lo largo de la Historia⁴⁸.

| Giambattista Basile: Sol, Luna y Talía (1634) | Charles Perrault: La bella del bosque durmiente (1697) | Hermanos Grimm: Rosita de espino / La bella durmiente (1812) |
|---|---|--|
| | Un rey y una reina no consiguen tener hijos. Función reproductora de la asociación hombre-mujer. | Un rey y una reina no consiguen tener hijos Función reproductora de la asociación hombre-mujer. |
| | | Una rana profetiza el nacimiento de la protagonista |
| A un "gran señor" le nace una hija (no hay mención) | El rey y la reina tienen una hija | El rey y la reina tienen una hija |

⁴⁸ La tabla comparativa la hemos extraído de la página web: Wikipedia. Los comentarios y frases marcadas son propios.

| | | |
|---|---|---|
| sobre su madre) | | |
| La niña se llama Talía | No se menciona el nombre propio de la niña (más adelante se la llama "Bella Durmiente") | No se menciona el nombre propio de la niña (más adelante se la llama "Rosita de Espino") |
| El padre convoca a "sabios y adivinos" para predecir el futuro de su hija | Los reyes festejan el bautismo de la princesa e invitan a 7 hadas para que le otorguen dones Se infiltran ideas del cristianismo | Los reyes festejan el nacimiento de la princesa e invitan a 12 "mujeres sabias" para que le otorguen dones |
| El futuro de Talía es profetizado (no determinado) por adivinos: correrá gran riesgo por una astilla de lino | Un hada que olvidaron invitar irrumpe y, como ella no fue invitada y no la obsequian con un estuche de oro como a las demás hadas, maldice a la princesa: se pinchará con un huso y morirá | Una sabia que olvidaron invitar irrumpe y como no la invitaron, maldice a la princesa: se pinchará con un huso y morirá |
| | Una de las hadas que aún no había otorgado su don atenúa la maldición: la princesa solo dormirá 100 años y la despertará un príncipe | Una de las sabias que aún no había otorgado su don atenúa la maldición: la princesa solo dormirá 100 años (no se menciona al príncipe) |
| El padre de Talía prohíbe el lino en su casa | El rey prohíbe las herramientas de hilado en su reino Asociación concreta mujer – labores domésticas | El rey prohíbe las herramientas de hilado en su reino Asociación concreta mujer – labores domésticas |
| Cuando Talía es mayor (edad indefinida) encuentra a una hilandera inocente | Cuando la princesa tiene " 15 o 16 años " encuentra a una hilandera inocente Definición de la edad modelo de la princesa | Cuando la princesa tiene 15 años encuentra a una hilandera que resulta ambigua (¿inocente?) Definición de la edad modelo de la princesa |
| Talía "cae muerta" al clavarse una astilla de lino bajo la uña | La princesa cae dormida al pincharse con un huso | La princesa cae dormida al pincharse con un huso |
| La muerte (o sueño sobrenatural) afecta solo a Talía | El hada que atenuó la maldición reaparece y, para que la princesa no se encuentre sola al despertar, duerme a todo el palacio (menos a los reyes), que queda envuelto por vegetación impenetrable | Todo el palacio (incluyendo a los reyes) queda dormido y envuelto por vegetación impenetrable |
| El padre desolado abandona a Talía y desaparece del relato | Los reyes, desolados, abandonan el palacio, que el hada cubre de vegetación para proteger a la princesa | Los reyes también se duermen |
| Un rey (que después se sabrá que es casado) llega al lugar en viaje de cacería | Un príncipe (que se deduce es soltero) llega al lugar en viaje de cacería . Le cuentan la historia y va en busca de la princesa Aparición del mito del príncipe azul | Un príncipe (que se deduce es soltero) en viaje de cacería llega al lugar. Le cuentan la historia y va en busca de la princesa Aparición del mito del príncipe azul |
| El rey persigue a un halcón hasta la casa de Talía | La vegetación encantada abre paso al príncipe hasta el palacio | La vegetación encantada abre paso al príncipe hasta el palacio y se evidencia que previos aspirantes a liberadores perecieron enredados en la vegetación. Se ensalza la virilidad del príncipe, que supera los obstáculos mientras otros perecieron en el intento. |
| El rey llega de casualidad hasta la joven que parece muerta | El príncipe, tal como pretendía, llega hasta la joven dormida | El príncipe, tal como pretendía, llega hasta la joven dormida |
| El rey, embelesado, embaraza a la princesa sin | El príncipe, embelesado, se arrodilla al lado de la princesa | El príncipe, embelesado, besa a la princesa |

| | | |
|--|---|--|
| despertarla y se marcha Modelo de mujer como peligro para el autocontrol del hombre | Se atenúan las expresiones de emociones. Se ensalza la belleza de la princesa, modelo a seguir. | Aparición del amor-pasión que supera el autocontrol del príncipe |
| La princesa alumbró dos niños , Luna y Sol Remarca la función reproductora de la mujer | Desaparece la posibilidad de hijos fuera del matrimonio | Desaparece la posibilidad de hijos fuera del matrimonio |
| Talía despierta cuando los niños le mamen el dedo y extraen la astilla | La princesa despierta al cumplirse 100 años de sueño y ante la llegada del príncipe . El palacio despierta también El modelo de príncipe que salva a la princesa, pasiva. | La princesa despierta con el beso del príncipe (se sobreentiende que se han cumplido los 100 años predichos). El palacio despierta también (y reaparecen por ende también los reyes). El modelo de príncipe que salva a la princesa, pasiva. En este caso se concreta más su actuación. |
| El rey regresa entabla llega a un entendimiento con Talía | La princesa y el príncipe se casan El objetivo final del amor es el matrimonio. | La princesa y el príncipe se casan El objetivo final del amor es el matrimonio. |
| | La princesa, tras despertar y casarse con el príncipe, tiene sus dos hijos: Aurora y Día Remarca la función reproductora de la mujer y del matrimonio. | |
| El rey vuelve a partir a su hogar sin Talía ni los hijos, porque es casado | El príncipe regresa a su propio palacio sin la princesa ni sus hijos, por temor a su propia madre mitad ogra | |
| La reina, esposa del rey, mediante su secretario descubre que su marido tiene una amante y ordena que le traigan a los niños | El príncipe, convertido en rey al fallecer su padre, trae consigo a la princesa y sus niños, a quienes la reina madre no acoge bien | |
| | El nuevo rey se ausenta del palacio dejando allí a la princesa y sus hijos | |
| La reina ordena a su secretario que los niños sean cocinados por el cocinero y servidos a su esposo | La reina madre ordena al cocinero que los niños sean cocinados para comérselos ella | |
| El cocinero apiadado esconde a los niños en casa de su mujer y en secreto los reemplaza por carne de res | El cocinero apiadado esconde a los niños en casa de su mujer y en secreto los reemplaza por carne de res | |
| | La reina madre descubre que los niños siguen vivos | |
| La reina ordena a su secretario que Talía sea arrojada a una hoguera | La reina madre ordena que la princesa y sus hijos sean arrojados a una olla llena de alimañas | |
| La aparición del rey impide la ejecución de la muerte | La aparición del rey impide la ejecución de la muerte | |
| La reina, por orden del rey, perece en la hoguera destinada a Talía | La reina, al ser descubierta, se arroja a la olla destinada a su nuera y nietos y perece | |
| El secretario también es quemado en la hoguera y el cocinero es recompensado | El cocinero y su mujer son recompensados por salvar a la familia real | |

Los cuentos que nos contamos:

- Pensad en dos o tres series, películas o libros que hayas visto o leído. ¿Cuántos de ellos no contienen una historia de amor entre los protagonistas?
- Piensa ahora sólo en historias románticas: ¿qué historia cuentan? ¿Qué modelos de hombres y mujeres transmiten?

A modo de reflexión personal y guía para el docente:

Hoy en día, y especialmente desde la publicación del libro *Cincuenta Sombras de Grey* y sus secuelas, proliferan las novelas románticas. Desde nuestro punto de vista estamos viviendo un momento donde los mitos del amor romántico y los roles están adquiriendo mayor fuerza de manera consciente.

Estas novelas románticas presentan dos roles muy definidos. Un hombre fuerte, con las características asociadas a la virilidad muy marcadas, tanto física como psicológicamente. Durante toda la trama él necesita recalcar su superioridad, especialmente a raíz del lema “Ella me pertenece. Ella es mía”. Necesita el control, es posesivo y lleva al extremo la protección de la protagonista. Es, además, rico, guapo, intelectualmente brillante y generoso con sus bienes materiales. Pero, al mismo tiempo, necesita el afecto de la protagonista, aunque no expresa sus sentimientos (fuera de la intimidad del dormitorio, y aún dentro, sólo con actos, nunca palabras explícitas), por miedo o traumas del pasado asociados a una situación donde él se sintió débil e impotente.

Ella es guapa e inteligente, pero carece de autoestima, y es tan débil que necesita la atención continua. Esa debilidad se traduce en enfermedades, físicas y/o mentales, generalmente asociadas a traumas del pasado asociados a hombres que se excedieron con ella. Por eso, necesita siempre de alguien que le guíe en sus necesidades. A pesar de que al comienzo de la trama ella parece saber cuáles son, poco a poco vemos cómo se somete a la guía del protagonista, que define sus gustos y necesidades en cada momento. Sólo se recuperará de sus miedos en el momento en que él le confiese (en contadas ocasiones) y le demuestre con sus actos su amor por ella.

Hasta el final del libro no podríamos decir que se “invierten” los roles: ella es tan deseable que él se vuelve débil y le confiesa su amor. Sus sentimientos por ella le hacen frágil y así “Él es mío. Él me pertenece”. En ese momento ella se presenta como la figura fuerte, pero esa fortaleza se adquiere cuando él asume, voluntariamente, su debilidad y le cede la fuerza a ella. Ella no es superior, sólo es fuerte momentáneamente.

Canción y cuestiones:

- ¿Qué está bien que sientan los hombres y qué no? ¿Qué pasa cuando un hombre siente, o expresa, lo que no “debe”? ¿Qué pasa cuando dice cosas, o no expresa cosas, que no “debe”?⁴⁹
- ¿Por qué Pablo Alborán o Alex Ubago, por ejemplo, son considerados “cursis” “ridículos” “sensibleros”?

Tanto – Pablo Alborán

*Enséñame a rozarte lento,
quiero aprender a quererte, de nuevo,
susurrarte al oído, que puedo.*

*Si quieres te dejo un minuto,
pensarte mis besos, mi cuerpo, y mi fuego,
que yo espero si tardas, porque creo que te debo, mucho.*

*Ahora, que me he quedado solo,
veo que te debo tanto y lo siento tanto,
ahora, no aguantaré sin ti, no hay forma de seguir,
así.*

⁴⁹ Partiendo de la consideración de los estereotipos sentimentales. Hombres que “no sienten” o “no saben sentir”, cuya expresión pública de sentimientos (fuera de la intimidad de la pareja) no está bien vista. Mujeres demasiado expresivas y sensibles, que se emocionan con facilidad y “guardianas” las emociones, las cuales transmiten y enseñan a sus hijos y parejas.

*Vamos a jugar a escondernos,
besarnos si de pronto nos vemos,
desnúdame, y ya luego veremos,
vamos a robarle el tiempo al tiempo.*

*Por mucho que aprieto tus manos,
me cuesta creer que aun no te hayas marchado,
me fundiré en tus labios,
como se funden mis dedos en el piano.*

*Ahora, que me he quedado solo,
veo que te debo tanto y lo siento tanto,
ahora, no aguantaré sin ti, no hay forma de seguir,
así.*

***Tú, que me enseñaste a ser sincero,**
sin temor a lo que pienso, evitando la mentira,
tú, que siempre has estado presente
y cuando no estaba la gente que tanto me prometía.*

*Tú, que me enseñaste a ser sincero,
sin temor a lo que pienso, evitando la mentira,
tú, que siempre has estado presente
y cuando no estaba la gente que tanto me prometía.*

*Ahora, que me he quedado solo,
veo que te debo tanto y lo siento tanto,
ahora, no aguantaré sin ti, no hay forma de seguir,
así, así, así, así, así, así, así, así, así.*

- Segundo nivel de análisis: ¿siguen existiendo los estereotipos emocionales actualmente? (*Incidir en que no sólo sugiere el estereotipo de expresar sentimientos en público, sino también el hecho de que es “ella” (ya que se deduce, aunque no se especifica en la canción, que él le canta a una mujer) la que le “enseña” a amar.*)

Comentamos oralmente las siguientes frases:

“Los relatos construyen en primer lugar y después invocan (y refuerzan) la experiencia del sentir”

Martha Nussbaum

“Los relatos (...) construyen emociones para ser sentidas, no sólo para ser contempladas. Estas emociones fabricadas inciden en nuestro cuerpo del mismo modo que las emociones reales, es decir, las que sentimos en la interacción cara a cara con nuestros semejantes. (...) Estas reacciones crean pautas de conducta amorosa que aprendemos en los relatos y luego aplicamos a nuestra vida real”

Coral Herrera

Preguntas evaluación final:

- ¿Qué son, para ti, las emociones?
- ¿Qué palabras podríamos utilizar como sinónimos de “emoción”?
- ¿Significan lo mismo en todos los contextos? ¿Qué diferencia hay entre esas palabras?
- ¿Las emociones cambian? Si la respuesta es no, justifícala. Si la respuesta es sí justifícala también y contesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo? ¿Individualmente y/o socialmente?
- ¿Han cambiado las emociones a lo largo de la Historia?

- ¿Cómo crees que puede haber afectado a las personas la respuesta a la pregunta anterior?
- ¿Qué relación crees que hay entre las emociones y los diferentes procesos históricos que has estudiado?

ANEXO IX

EVALUACIÓN DEL DEBATE

| Categoría | 1-2 | 3-4 | 5-8 | 9-10 |
|--|---|--|---|--|
| Contenidos del debate | Los contenidos no son claros ni precisos. | Los contenidos plantean el tema, pero no de forma clara ni precisa. | Los contenidos plantean el tema de forma clara y precisa. | Los contenidos son atractivos, además, plantean el tema de forma clara y precisa. |
| Textos, documentos, ejemplos... | Los textos, documentos, ejemplos que utilizan no ayudan a entender los contenidos o no se corresponden con ellos. | Los textos, documentos, ejemplos que utilizan ayudan a entender los contenidos aunque a veces parece que no se corresponden con ellos. | Los textos, documentos, ejemplos que utilizan no ayudan a entender los contenidos aunque son mejorables | Los textos, documentos, ejemplos que utilizan no ayudan a entender los contenidos. |
| He aprendido | No he aprendido nada. | He aprendido algunas cosas | He aprendido bastantes cosas | He aprendido muchas cosas, así como la relación con otros temas. |

| Grupo | Contenidos del debate | Textos, documentos, ejemplos | He aprendido |
|----------|-----------------------|------------------------------|--------------|
| Rousseau | | | |
| Mary W. | | | |

¿Quieres añadir algo más?

ANEXO X

DIARIO DE CAMPO

| | |
|---|--|
| 1. Grupo | |
| 2. Fecha: | |
| 3. Notas: | |
| a. Metodológicas | |
| <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo os distribuisteis el trabajo? ¿y el tiempo? - ¿Qué recursos necesitasteis? - Etc. | |
| b. Descriptivas. | |
| <p><i>Relato de lo que sucedió durante la sesión de trabajo, por ejemplo, entre otras cosas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién faltó? - ¿Quién llegó tarde? - ¿Fue útil la sesión? - ¿Avanzasteis en el trabajo o perdisteis el tiempo? - ¿Por qué creéis que sucedió eso? - ¿Qué problemas (de cualquier tipo) tuvisteis? - ¿Se solucionaron? ¿Cómo? - Etc. | |
| c. Contenidos. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué conceptos, hechos, formas de trabajar, etc. aprendisteis? - ¿Resolvisteis las dudas de la sesión anterior? - ¿De qué forma? ¿Eran correctas vuestras hipótesis? ¿En qué se diferenciaban de las respuestas correctas? - Etc. | |
| d. Hipótesis i interpretación | |
| <p><i>Esta sección requiere un esfuerzo por parte del alumno y debe rellenarse sin haber buscado información y con sinceridad. El profesor no va a valorar si las respuestas a las dudas son correctas o no.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo creéis que afectó las ideas que se extraen del texto/la forma de expresar los sentimientos/ el contexto histórico⁵⁰? Justifica la respuesta. - Fueron relevantes estas ideas/expresiones/hechos? Justifica la respuesta - ¿Qué dudas tenéis al final de la sesión? ¿Qué no entendéis? - Antes de resolverlos, ¿cuál pensáis que podría ser la respuesta? Justifica la respuesta. - Etc. | |

⁵⁰ En función del tema o la variante específica de trabajo que trate cada grupo.

ANEXO XI

EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO

Nombre y apellidos:

| CATEGORÍA | 1-2 | 3-4 | 5-8 | 9-10 |
|-------------------------------------|---|--|--|--|
| Asistencia a las reuniones | No asiste a las reuniones | Llega tarde y/o no asiste a las reuniones | Asiste a todas las reuniones de trabajo, pero no de forma puntual o sin el material necesario. | Asiste puntualmente a las reuniones con el material necesario. |
| Participación | No participa en las discusiones sobre el trabajo. | Participa pasivamente de las discusiones y colabora a veces. | Participa regularmente de los temas de discusión y colabora a veces. | Participa activamente en las discusiones de temas y colabora siempre. |
| Búsqueda de información | No busca información ni aporta ideas al trabajo. | Busca poca información y no aporta ideas al trabajo. | Busca información pero no siempre aporta ideas al trabajo. | Busca información y aporta siempre ideas al trabajo. |
| Trabajo escrito⁵¹ | No elabora su parte del trabajo. | Elabora de una forma rápida y sin mucha atención su parte del trabajo. | Elabora su parte del trabajo puntualmente. | Elabora su parte del trabajo y, además, está pendiente de ayudar a sus compañeros. |

| Nombre | Asistencia a las reuniones | Participación | Búsqueda de información | Trabajo escrito |
|------------------------|----------------------------|---------------|-------------------------|-----------------|
| Autoevaluación: | | | | |
| 1. | | | | |
| 2. | | | | |
| 3. | | | | |
| 4. | | | | |
| 5. | | | | |

¿Quieres añadir algo más?

⁵¹ En este caso serán necesarias dos autoevaluaciones por alumno: una para los grupos de especialistas y otra para los grupos base. Por ese motivo, ya que los grupos de especialistas no realizan un trabajo escrito, esta categoría no deberá evaluarse en las fichas de los grupos de especialistas. Del mismo modo, la evaluación de los integrantes del grupo variará entre 7 y 5 en función de si se está evaluando a los grupos base o a los de especialistas.

ANEXO XII

Esquema para el análisis y comentario de documentos:

1. Contextualización.

- a. Título y fecha
- b. Tipo de documento: texto, cuadro, diagrama de barras, histograma, gráfica lineal...
- c. Descripción:
 - i. Pública / Privada
 - ii. Primaria / Secundaria
- d. Carácter:
 - i. Jurídico: leyes, constituciones...
 - ii. Político: discursos, manifiestos...
 - iii. Económico: catastros, contratos...
 - iv. Hemerográfico: revistas
 - v. Bibliográfico: libros
 - vi. Testimonial: cartas, diarios, memorias...
 - vii. Iconográfico: cuadros, imágenes...
- e. Autor.

2. Ideas principales, núcleo temático y contexto histórico.

- a. Ideas principales: sólo ideas, no añadas teoría. Es el análisis del documento: conceptos que utiliza, argumentos, personajes que aparecen, posición (si es un cuadro) en la que aparecen, categorías que se están analizando y poniendo en relación, información que transmiten los ejes en los gráficos, observar tendencias de evolución, comparativa de barras, etc...
Puedes en los comentarios de textos poner citas, pero uno o dos. Recuerda que tienes que redactarlo con tus propias palabras.

- b. Núcleo temático: bloque donde se inserta el documento. No te olvides de las fechas que delimitan los períodos.
- c. Contexto histórico: ideas clave del período histórico.

3. **Desarrollo y comentario.**

Es el propio comentario sobre el documento, donde demuestras tus conocimientos y habilidades de análisis y comentario. En este apartado debes incluir:

- a. Los precedentes de la situación anterior, buscando qué ha cambiado o no, cómo lo ha hecho, dónde, por qué... Siempre de forma breve. Recuerda que éste no es el tema que estas desarrollando.
- b. Desarrollo.
- c. Conclusiones, también de forma breve. Incidiendo en la importancia del documento en el futuro, en su relevancia como documento histórico: ¿qué pasó después? ¿por qué es importante este documento? ¿qué relación hay con la actualidad?

Recomendaciones:

- No uses el texto como pretexto.
- Debes hacer alusiones al documento, pero como justificación y, si son citas, entrecomillados. Recuerda que son citas que apoyan o contradicen la idea que vas a desarrollar.

ANEXO XIII

- 1. ¿Has entendido todas las actividades de la Unidad Didáctica? ¿Cuáles te han resultado más útiles? ¿Cuáles te han parecido más interesantes? ¿Cuáles no te han gustado? ¿Por qué?**

- 2. ¿Entendiste la estructura y la organización de las actividades desde el principio? ¿Podrías hacer un resumen de cómo hemos abordado el tema de las emociones históricamente?**

- 3. ¿Crees que los recursos utilizados para tratar este tema eran suficientes? ¿Te han sido útiles? ¿Cuáles te han resultado más útiles? ¿Qué otros utilizarías? ¿Cómo los utilizarías? ¿Por qué?**

- 4. ¿Se ha adaptado la unidad didáctica a tus intereses? ¿Cómo?**

5. **¿Cuál crees que ha sido el punto negativo de esta unidad? ¿Y el positivo? ¿Por qué?**

6. **Creo que mis dificultades en esta unidad se han debido principalmente a...**

7. **¿Crees que el profesor te ha ayudado en los problemas que has encontrado? ¿Cómo?**

8. **¿Qué podría hacer el profesor para ayudarme en los problemas de aprendizaje?**

9. **¿Crees que los objetivos que se plantea la unidad son adecuados y posibles? ¿Demasiado difíciles? ¿demasiado fáciles? ¿Por qué?**

10. **¿Crees que los criterios de evaluación y los instrumentos han sido adecuados? ¿Por qué?**