

Educación y empoderamiento: las mujeres en la literatura como catalizadores de cambio social

Education and empowerment: women in literature as catalysts for social change

YUQIU JIN

Universidad de Valladolid

fionaa922@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2435-5908>

Recibido/Received: 30.10.2023. Aceptado/Accepted: 30.11.2023.

Cómo citar/How to cite: Jin, Yuqiu (2023). "Educación y empoderamiento: las mujeres en la literatura como catalizadores de cambio social", *TRIM*, 24-25: 71-102. DOI: <https://doi.org/10.24197/trim.24-25.71-102>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#).

Resumen: Este artículo aborda la interacción sinérgica entre literatura, género y educación, centrándose en el papel que las mujeres en la literatura desempeñan como catalizadores de cambio social. Mediante el análisis de la literatura contemporánea, se subraya cómo las representaciones literarias pueden tanto perpetuar como desafiar los estereotipos de género, revelando la importancia de un enfoque feminista en la crítica literaria. Paralelamente, se enfatiza el rol crucial de la educación en el empoderamiento femenino, sugiriendo que la inclusión de una perspectiva de género en los currículos puede tener un impacto transformador en la sociedad en su conjunto. Concluimos señalando la potencialidad de un paradigma educativo que integre la literatura y la teoría de género para promover un cambio social sustantivo, aportando así al debate académico y pedagógico en torno a equidad de género desde una perspectiva multidisciplinaria.

Palabras clave: Literatura; género; educación; empoderamiento femenino; crítica feminista.

Abstract: This article delves into the symbiotic interplay between literature, gender, and education, with a particular focus on the instrumental role that female characters in literature serve as catalysts for social change. Through a critical examination of contemporary literary works, the study underscores the dual capacity of literary portrayals to either reinforce or challenge gender stereotypes, thereby highlighting the imperative for a feminist lens in literary critique. Concurrently, the paper accentuates the pivotal role of education in fostering female empowerment and posits that the incorporation of a gender-sensitive curriculum can wield a transformative influence on society at large. The article concludes by advocating for an educational paradigm that seamlessly integrates both literary studies and gender theory to instigate substantive social change, thereby contributing to the academic and pedagogical discourse surrounding gender equity from a multidisciplinary standpoint.

Keywords: Literature; gender; education; female empowerment; feminist critique.

INTRODUCCIÓN

La literatura, más allá de su función estética, se configura como un medio privilegiado para la diseminación de discursos que, anclados en la realidad circundante, moldean e influyen en la percepción de identidades y roles sociales. Particularmente, la literatura femenina ofrece un espacio tanto de resistencia como de reivindicación para las mujeres, permitiendo no solo la representación de la diversidad de sus vivencias sino también la formulación de críticas al sistema sociocultural predominante.

En el contexto de las sociedades patriarcales, se reconoce que los hombres, por derecho propio, adquieren un poder predominante para interpretar la realidad y disfrutar de las ventajas derivadas del dominio sobre individuos subordinados. Esta estructura otorga a los hombres una superioridad en términos de producción y validación del conocimiento. En contraposición, la mujer, meramente por su género, se percibe como poseedora de un conocimiento de clase inferior, careciendo de la autoridad necesaria para validar sus perspectivas (Kincheloe y Steinberg, 1999: 173-175).

En vista de ello, se torna imperativo una revisión feminista que identifique y desafíe los mecanismos de discriminación y opresión, especialmente considerando el impacto de las estructuras patriarcales en la producción literaria. A pesar de los avances sociales y legales, aún se manifiestan desigualdades sistémicas que restringen la capacidad expresiva de las escritoras. En este sentido, el estudio de género y feminismo no se limita a ser una teoría crítica, sino que actúa como una herramienta práctica que aspira a reconfigurar y potenciar la voz y autoridad de las mujeres en la literatura.

En este contexto, la educación se erige como uno de los pilares fundamentales para el empoderamiento de las mujeres, debido a que la formación académica no solo proporciona herramientas para la emancipación individual y colectiva, sino que también tiene el potencial de reformular los discursos literarios para generar un impacto social más amplio. Cabe destacar que el acceso a la educación superior representa una vía vital para que las mujeres se revaloricen en el ámbito social y se desvinculen de roles tradicionalmente subyugados al dominio patriarcal. Además, es fundamental reconocer que la educación, que ha experimentado notables avances a lo largo de distintas fases de evolución

mediante la implementación de variados enfoques, no solo empodera a nivel personal, sino que también constituye el principal medio por el cual los individuos pueden alcanzar una movilidad social ascendente, beneficiándose del sistema de oportunidades que ofrece la democracia liberal (Montesinos y Rangel, 2010: 55-56).

Adicionalmente, debemos resaltar que la literatura femenina ha sido un agente crucial en el mejoramiento de la educación y en la inducción del cambio social. Mientras que la educación refuerza el empoderamiento de la mujer, la proliferación de obras literarias femeninas, conjuntamente con el despertar de la conciencia de género y los logros de las mujeres en diversas esferas, potencian recíprocamente la evolución educativa y promueven una renovación en el tejido social.

Es en la intersección de estos tres dominios –la literatura, el género y la educación– donde este artículo encuentra su relevancia máxima. Las obras femeninas, imbuidas de historias y experiencias vividas por mujeres, emergen como testimonios cruciales que arrojan luz sobre las desigualdades y aspiraciones de las mujeres a lo largo de los siglos. Asimismo, el papel de la educación se magnifica, no solo como una herramienta de empoderamiento, sino también como una plataforma que amplifica las voces femeninas, reafirmando su lugar en la literatura y en la sociedad en su conjunto. Por ende, buscamos elucidar cómo la confluencia de estos elementos puede actuar como un motor potente para el cambio social, configurando un nuevo paradigma que sea inclusivo, justo y libre de prejuicios de género, tanto en el ámbito literario como en el educativo, y que, en última instancia, impulse un futuro donde las narrativas femeninas sean celebradas y valoradas en igualdad de condiciones.

1. PRESENCIA FEMENINA EN EL CANON LITERARIO: UN MAPA INCOMPLETO

1.1 Ficcionalización y realidad: la naturaleza entrelazada de la literatura

La literatura, en palabras de Aristóteles, es concebida como *mimèsis*, que se traduce como "imitación" o "ficción", lo cual nos sumerge en una reflexión sobre la naturaleza intrínseca de la literatura: un dominio donde la realidad es reinventada, reimaginada y reformulada. El concepto de

imitación es ampliamente explorado por diversos teóricos, entre ellos Tzvetan Todorov, quien señala:

El arte es una imitación, diferente según el material que se utiliza; la literatura es imitación por el lenguaje, así como la pintura es imitación por la imagen. Específicamente, no es cualquier imitación, porque no se imitan las cosas reales sino las ficticias, que no necesitan haber existido. (Todorov, 1967: 354)

Puede argumentarse, con sólida fundamentación, que la literatura actúa como un espejo que refleja las proyecciones de nuestra imaginación y anhelos. Es decir, el universo ficticio y creativo que emerge de la pluma de los escritores nos envuelve en un mundo imaginado y construido con destreza. Este matiz imaginativo es lo que otorga a la literatura su rica profundidad y resonancia universal, convirtiéndola en un viaje a través de paisajes mentales y emociones humanas. A este respecto, René Wellek profundiza al afirmar que

En las obras más literarias, uno se refiere a un mundo de ficción, de imaginación. Las aserciones de una novela, de un poema o de una obra de teatro no son literalmente verdaderas; no son proposiciones lógicas. Y ahí está el rasgo distintivo de la literatura; esto es, la ficcionalidad. (ibid.: 359)

Sin embargo, el punto de mayor relieve e interés de la naturaleza es el hecho de que más allá de la mera ficción, la literatura se erige como un fiel testimonio de la realidad social que la circunda. Gracias a sus tres condiciones básicas, –“la condición lingüística, la condición psicológica, la condición axiológica” (Fernández Moreno, 1971: 96-98)–, cada página escrita es un reflejo directo o velado de los tiempos en que fue concebida, preservando el lenguaje, las inquietudes y las dinámicas de su época. Del mismo modo, nos permite adentrarnos en la psicología del ser humano, sus conflictos internos y las tensiones que experimenta en su relación con el mundo. Cada relato, poema o ensayo, nos habla de los valores, las creencias y los paradigmas que sustentan y movilizan a una comunidad o sociedad.

Así, el relato literario, en lugar de ser una simple invención, se entrelaza con la realidad mediante el arte de la ficcionalización, dando lugar a obras emanantes de inquietudes que trascienden los confines tradicionales de la literatura, actuando como un espejo histórico y social,

una crónica viva de la evolución y la metamorfosis del ser humano, como plantea Llosa destacando con agudeza cómo la vocación literaria se forja y se nutre tanto de vivencias personales como de las herencias culturales y sociales, subrayando la riqueza y complejidad inherente a la construcción de realidades ficticias:

Los “demonios” que deciden y alimentan la vocación pueden ser experiencias que afectaron específicamente a la persona del suplantador de Dios, o patrimonio de la sociedad y de su tiempo, o experiencias indirectas de la realidad real, reflejadas en la mitología, el arte o la literatura. Toda obra de ficción proyecta experiencias de estos tres órdenes, pero en dosis distintas, y esto es importante, porque de la proporción en que los “demonios” personales, históricos o culturales hayan intervenido en su edificación, depende la naturaleza de la realidad ficticia (Vargas Llosa, 1971: 102-103).

1.2 Precariedad de obras femeninas y homogeneidad en el discurso literario

Actualmente, la literatura, cuyo repertorio ha venido seleccionando textos teniendo más en cuenta los cánones actualizados y completos incluyendo la crítica femenina, se ve cada vez más capaz de contar la historia desde una perspectiva más acorde con nuestro tiempo, registrando de manera precisa y exhaustiva las vicisitudes tanto de la sociedad como de los individuales, de ahí un instrumento de autoconciencia de una sociedad que transmite valores, ideas y formas de pensar, redundando en el pensamiento crítico y posibilita que construyamos nuestras propias visiones sobre el género sin pasar por alto enfrentarnos a los estereotipos establecidos, en palabras de Rosa Rossi, «la literatura rezuma presencia de la mujer y diferencia sexual» (Díaz-Diocaretz, 1993: 13).

No obstante, al contemplar el panorama literario y la situación social desde hace unas décadas hasta la fecha actual, es innegable que, pese al mandato constitucional de la igualdad, todavía existe el fenómeno de discriminación por razón del sexo y las ideas tradicionales sobre las mujeres no están completamente excluidas, del mismo modo que la escritura se ha venido considerando un terreno convencionalmente androcéntrico en el que tanto las escritoras reconocidas como sus obras escasean, en comparación con los autores varones en legión; más aún, se

han visto obligadas a emplear la identidad masculina¹ a fin de divulgar sus escritos y adquirir atención crítica.

El mito falocéntrico de la creatividad (Moi, 1999) ha relegado, desde antiguo, a la mujer, apartándola, en este caso concreto de la escritura, se circunscribe la creación en exclusiva al ámbito masculino, tachando de fantasía lo realizado por las mujeres (Álvarez Ramos, 2023b).

Por otra parte, a causa de que «la mujer productora de signos ha de reaccionar ante las normas, los valores, los patrones literarios, las expectativas y restricciones» (Díaz-Diocaretz, 1993: 96), se ha estimado ampliamente por una larga tradición que la escritora podría ser propensa a crear obra que demuestre cierta homogeneidad, resumida en tres planteamientos dispares: «aceptación de los presupuestos y tendencias vigentes en su tiempo; adaptación o reacentuación de ciertos elementos procedentes de la tradición patriarcal; rechazo de los códigos ideológicos, sociológicos y mitológicos de su cultura» (Servén, 2004: 75-76), los que corroboran la deficiente riqueza de contenidos, como han argumentado algunos críticos, por tanto, «se les niega el derecho de crear sus propias imágenes de feminidad, y se ven, en cambio, obligadas a conformarse con los modelos machistas que se les imponen» (Moi, 1999: 68).

Como hemos explicado anteriormente, la literatura se manifiesta como una intrincada trama donde se fusionan ficción y realidad, delineando un paisaje literario de riqueza y profundidad, en consecuencia, al adentrarnos en este panorama, no podemos obviar las dinámicas socio-culturales que moldean y condicionan dicho paisaje. Es indudable que la precariedad de las obras femeninas y la prevalente homogeneidad en el discurso literario no son meras coincidencias, sino el resultado de factores concretos arraigados en nuestra sociedad. Estas circunstancias, lejos de ser trivialidades, ofrecen una ventana al estado real de inclusión y diversidad en el ámbito literario. Es por ello que, a continuación, nos embarcaremos en un análisis somero que desentrañará las razones detrás de esta disparidad, iluminando las condiciones y mecanismos que han relegado a las voces femeninas a los márgenes del canon literario.

¹ Tal y como señala Eva Álvarez Ramos (2023a), son varios los estudios de compiladores que reflejan esta enmascaración de la identidad en la escritura, entre ellas contamos con las obras de Ponce de León y Zamora Lucas (1942), la de Rogers y Lapuente (1977), la de Labandeira Fernández (1982 y 1983) o la de Maxiriath (1904). En el ámbito de lo exclusivamente femenino, hemos de reseñar los trabajos de Romero López (2011 y 2013), Almodóvar Martín (2004) y Caso (2005).

1.3 Limitaciones culturales de género en la inclusión autoral

Partiendo de estas ideas y para averiguar la razón de la escasa presencia de mujeres en la literatura, es importante indagar de manera somera en la definición de género, que tiene, a diferencia de sexo que hace alusión a un fenómeno puramente biológico, una noción más unida con el contexto sociocultural e histórico, con su categoría social siendo una de las contribuciones más destacadas del feminismo contemporáneo.

De acuerdo con Joan W. Scott, el género es «un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que definen a los sexos, y a una forma primaria de relaciones significantes de poder» (1990: 44), como lo hace notar Gamba confirmando que el género se refiere a «una categoría transdisciplinaria, que desarrolla un enfoque globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicos y socioculturales que se le atribuye a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad» (2007: 119) y resulta relevante debido a su función de ser «una definición de carácter histórico y social acerca de los roles, identidades y valores que son atribuidos a varones y mujeres e internalizados mediante los procesos de socialización» (*ibid.*: 121).

Se constata que el género, cuyo análisis en el plano social entraña la comprensión del resultado de un conjunto de prácticas, actividades y experiencias en las que el sujeto interviene de modo proactivo en su desarrollo bajo un sistema social determinado (Yubero y Navarro, 2010: 45), podría guiar la conducta de los individuales posibilitando que, los hombres y mujeres decidan sus comportamientos, interpreten y juzguen los ajenos, adquieran y desarrollen sus esquemas cognitivos y rasgos personales, también pudiendo ocasionar la distinción social entre ambos sexos que desembocaría en opiniones, conocimientos y conductas discriminatorias.

Asimismo, la incorporación del género como categoría analítica hace posible contemplar a las mujeres «en todos los niveles de la vida en sociedad, de los discursos a la vida vivida, de la producción cultural a la construcción de la identidad femenina, así como recuperar individualidades femeninas dignas de ser destacadas socialmente por sus trayectorias personales y/o sociales» (Fernández, 2004: 21), dado que los estudios pertinentes, una vez vinculados a los enfoques asociados a reflexiones filosóficas, psicoanalíticas y lingüísticas, han inducido y sigue induciendo a un profundo conocimiento y una exhaustiva reconsideración

del concepto que nos ayudan a descubrir y explorar interesantes perspectivas.

La diferenciación social a priori junto con las características acarreadas que trazan el varón y la mujer forma creencias socialmente compartidas que se suelen aplicar sin criterio a todos los miembros, produciéndose así, estereotipos de género, en los cuales se percibe de forma generalizada que los hombres presentan rasgos como la dureza, la fuerza, la independencia, la dominación, el valor, la agresividad, la competición, la eficacia, el liderazgo o el egoísmo; mientras que la dimensión femenina resalta que las mujeres tienden a ser más emocionales, débiles, sumisas, dependientes, cariñosas, compasivas, sensibles a las necesidades de los demás (Cuadrado, 2007: 245), como lo hace notar Manuel de la Revilla:

Fisiológicamente considerada, la mujer es un término medio entre el niño y el adulto o lo que es igual es siempre adolescente. Su inteligencia (salvo raras excepciones) es inferior a la del hombre, lo cual es debido a que su cráneo es más pequeño y ligero que el de aquél y a que su cerebro pesa mucho menos que el masculino [...]. Receptiva y pasiva por naturaleza, la inteligencia de la mujer concibe con facilidad y percibe con destreza, pero no crea. Elabora y combina fácilmente los datos que la sensibilidad le proporciona, pero es poco apta para elevarse a conceptos metafísicos y abstractos. Su entendimiento, sagaz y penetrante, pero no elevado [...] rara vez profundizan y reflexionan, salvo en lo que atañe a su interés personal y a la vida práctica [...]. La vida de la mujer se reconcentra en la familia y tiene por fin único la reproducción. Si prescindimos de esto, la existencia de la mujer es inútil e inexplicable [...]. La incapacidad de la mujer para la ciencia y la vida pública es notoria. De una y de otra le apartan su organización y su destino. (1878: 451-453; 460)

Aristóteles también lo afirma manteniendo la misma postura:

No es la misma templanza la de la mujer que la del hombre, ni la misma fortaleza, como creía Sócrates, sino que la del hombre es una fortaleza para mandar, la de la mujer para servir, y lo mismo las demás virtudes (2006).

De esta manera, los estereotipos se desarrollan gradualmente e influyen en todos los aspectos de las opiniones y la vida social de la gente y, al llegar al extremo y generar sentimientos o creencias de desvalor hacia un grupo, dan lugar al prejuicio, esto es, sea real o imaginario, una manera

retorcida o desfigurada de analizar e interpretar la realidad basada en experiencias limitadas o información errada incluso exagerada. Siendo así, las mujeres, cuyo campo de acción se suele restringir a lo privado, es decir, el hogar y la familia, se ven obligadas a enfrentarse a bastantes dificultades incluso sufrimientos inesperados en el camino de ser reconocidas como escritoras, ya que la escritura es una actividad pública y es aún común que mucha gente deplora la atención preferente que los medios de comunicación de masas dedican a las mujeres escritoras (Servén, 2004: 74).

Bajo la influencia del marco en que el género es una construcción social, las mujeres se sitúan en una situación de discriminación y dependencia social, a consecuencia de la cultura en vez de la biología (Fernández, 2004: 16), y además –y esto es lo verdaderamente monstruoso–, siguiendo a Vega (2002: 14), se observan conductas, actitudes y una enseñanza a juzgar por los prejuicios de género tanto en las escuelas como en las aulas. No se puede negar, sin duda, que durante siglos a las niñas se les reservaba la insuficiente educación y, es más, se les consideraba dotadas de facultades intelectuales menores y capacidades morales inferiores. Así, por ejemplo, podemos leer lo siguiente en Huarte de San Juan:

Los padres que quisieran gozar de hijos sabios y que tengan habilidad para letras han de procurar que nazcan varones, porque las hembras, por razón de la frialdad o humedad de su sexo, no pueden alcanzar ingenio profundo. Solo vemos que hablan con alguna apariencia de habilidad en materias livianas o fáciles... Pero metidas en letras, no pueden aprender más que un poco de latín, y esto por ser obra de memoria. De la cual rudeza no tienen ellas la culpa; sino que la frialdad y humedad que las hizo hembras, esas mismas calidades hemos probado atrás que contradicen el ingenio y la habilidad. (1977: 331)

1.4 Factores sociales y educativos en la marginalización femenina

Fundada y organizada desde el patriarcado, la escuela es, tradicionalmente, un sitio donde no es habitual impartir temáticas acerca de la desigualdad histórica de las mujeres, el androcentrismo en la sociedad y los estereotipos sexuales, lo cual exacerbaba hasta cierto punto la discriminación y, paralelamente, universalizaba los valores masculinos, por consiguiente se puede decir que la escuela, capaz de «actuar como

“potenciador” o “catalizador” de permanencias o cambios en diferentes direcciones» (Marolla, 2015: 111), desempeña un papel primordial en la formación y perpetuación de desigualdades para sus alumnos y alumnas, lo predica este planteamiento:

Aunque se defiende la igualdad, se practica la diferencia. En el caso del alumnado, esto se manifiesta de varias formas. Por un lado, se observa una sobrevaloración de los propios atributos de género y una devaluación de los asignados socialmente al sexo opuesto, y, por otro, es manifiesta la configuración de grupos por el sexo, siendo el rechazo de la pertenencia de chicas a los grupos masculinos una de las razones que, con mayor frecuencia, provocan conflictos entre ambos sexos (Bonilla y Martínez, 1992: 69).

Hablando de la educación habría que destacar que la forma de trabajar la historia de las mujeres de modo aislado provoca la adquisición de código de conducta que ubica a la feminidad en una jerarquía donde prevalecen los protagonistas varones en el transcurso de la historia, y a la par, el sexismo en la educación, que conlleva de forma ineludible al género masculino y femenino posibilidades y expectativas tanto diferentes como desiguales, es negativo e injusto y nada compatible con una sociedad igualitaria (Subirats y Brullet, 1988: 197), eso nos remite al punto anterior sobre el estereotipo sexual relacionado a pocas mujeres referentes en la historia, tales como políticas, científicas, filósofas, y por supuesto, escritoras. Por tanto, al margen de la sociedad que hemos mencionado, la educación es indudablemente otro motivo de la escasa presencia de mujeres en el canon literario.

Así que huelga decir que, como consecuencia de una serie de razones, o sea, las construcciones de género existentes, los estereotipos sexuales, la discriminación generalizada en la sociedad y el contenido didáctico inadecuado e incompleto en la escuela, las mujeres, salvo que disponga de alguna actuación coincidente con rasgos masculinos, en la gran mayoría de los casos, han sido silenciadas, ocultas en la literatura y escasas, inconsistentes en la historia (Crocco, 2006: 180; Schmeichel, 2011: 27).

En definitiva, la educación y la sociedad han estado interconectadas a lo largo de la historia humana, ya que la educación es un aspecto fundamental en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, sobre todo, frente del hecho de que durante siglos las mujeres hayan sido marginadas de la educación formal y se les haya negado el acceso a la educación superior y a las oportunidades profesionales en igualdad de

condiciones con los hombres. Esta discriminación ha tenido, ciertamente, consecuencias profundas en la vida de las mujeres y ha limitado su capacidad para participar plenamente en la sociedad.

En el ámbito de la literatura, esta diferenciación también ha sido evidente. Durante un período prolongado, las escritoras se han visto obligadas a combatir el sexismo en la sociedad y en la industria editorial, ya que se les ha denegado el acceso a publicar sus obras y se les ha excluido en el ámbito literario dominado por los hombres. No obstante, a pesar de estas barreras y obstáculos, ellas han logrado perseverar y trascender, dando lugar a obras de gran relevancia que han enriquecido tanto la literatura como la sociedad en general.

En este sentido, la eliminación del sexismo en la educación y en la literatura es fundamental para construir «una convivencia pacífica y justa, en libertad y equidad» (Caride, 2011: 50). Para ello, es necesario tener la profunda conciencia del impacto crucial que la educación tiene en las mujeres, las escritoras y la sociedad humana, el reconocimiento de la contribución de las escritoras sin cuyos trabajos sería extremadamente difícil ampliar la diversidad en la literatura, junto con el consenso de que hay que fomentar una educación que promueva la igualdad de género y que permita a las mujeres acceder a las mismas oportunidades que los hombres. Por lo tanto, nos enfocaremos en este punto en particular en lo que sigue.

2. EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD FEMENINA

2.1 Poder transformador de la educación en la mujer

En el contexto de la influencia de la educación en la mujer, optamos por hacer hincapié en dos aspectos fundamentales: por un lado, el cambio en las mujeres y la transformación de las escritoras virtuosas a activistas contra el patriarcado; por el otro, el cambio de la imagen de la mujer en la literatura, lo que implica un análisis de las figuras femeninas construidas en los discursos sociales de una época y su vinculación con la literatura de ese periodo.

2.1.1 Reconfiguración de escritoras y sus obras

En general, gracias a la lucha del pueblo y a los avances en la legislación, las mujeres han obtenido la oportunidad que les faltaba durante

mucho tiempo para tener el acceso a la educación, que se ha convertido en un derecho universal y ha propiciado en gran medida el despertar de la conciencia femenina, posibilitando de esta manera el empoderamiento, la visibilización, así como el desarrollo de la autonomía de las mujeres y las escritoras. Las instituciones educativas se han erigido, paulatinamente, como espacios de fomento de la creatividad, la experimentación y, sobre todo, la transgresión de los límites previamente establecidos por un canon literario patriarcal.

En materia de este tema, resulta muy interesante, incluso necesario, hacer alusión a estas figuras emblemáticas de la escritura de mujeres como parte del patrimonio literario hispánico. Teresa de Jesús, Sor Juana Inés de la Cruz, María de Zayas, Ana Caro, representan la categoría de la mujer culta y letrada, reconocida por su defensa de los derechos de las mujeres y su crítica a la sociedad patriarcal, que se inspira en las autoras clásicas y renacentistas y busca el reconocimiento de su talento y su voz en un mundo dominado por los hombres (Bieder, 1992: 302); Rosalía de Castro, Emilia Pardo Bazán, Carmen de Burgos o Carmen Laforet figuran en otra categoría, la de la mujer rebelde y transgresora que cuestiona los roles y las normas impuestos por la sociedad patriarcal y que se atreve a expresar sus deseos y emociones sin censura (ibid.: 315); Josefina Aldecoa, Ana María Matute, Carmen Martín Gaité o Dulce Chacón nos muestran otro modelo de la mujer testimonial y comprometida, que denuncia las injusticias y las violencias que sufren las mujeres en diferentes contextos históricos y sociales, y que busca la transformación y la emancipación de su género.

Por todo lo expuesto, el imperativo educativo en el florecimiento de escritoras y sus obras representa, indudablemente, un factor trascendental que no puede subestimarse. La educación, concebida no solo como un mero traspaso de información sino como un medio de transformación social, ha servido de catalizador en la disolución de barreras que históricamente han marginado a las mujeres en el campo literario. A través de la adquisición de habilidades críticas y creativas, las escritoras se empoderan para abordar temáticas diversas, deconstruir narrativas predominantes y cuestionar las estructuras de poder existentes. Este capital educativo no solo enriquece su producción literaria, sino que también les permite navegar con mayor agilidad en un panorama editorial y académico a menudo hostil hacia voces femeninas, fomentando, consecuentemente, la emancipación intelectual y las capacidades analíticas de las mujeres decididas a plasmar su destino, pensamiento y cosmovisión en letras.

2.1.2 Evolución de la representación femenina en la literatura

En particular, los estereotipos femeninos que han permeado en la literatura de distintas épocas constan de representaciones literarias que se dividen en dos tendencias principales: una en la que la mujer encarna y refleja los valores sociales de la época y otra en la que se la convierte en una figura negativa, asociada con la maldad y la destrucción, lo que se puede observar en la dicotomía entre la imagen del *ángel del hogar* y la *mujer fatal* durante el siglo XIX.

En efecto, el cambio de la imagen se ve más notorio en el repertorio más actual en que hacen acto de presencia un abanico más diverso de personajes femeninos, tales como de la madre abnegada a la que lucha por su propia identidad y libertad (*La hija del comunista* de Aroa Moreno Durán, *La madre naturaleza* de Nuria Labari, *Las edades de Lulú*, *Malena es un nombre de tango*, *El lector de Julio Verne* de Almudena Grandes, *La casa de los espíritus* de Isabel Allende, *La mujer habitada* de Gioconda Belli, *La hija del caníbal* de Rosa Montero); de la mujer joven como objeto sexual a un grupo de jóvenes como seres humanos complejos y multifacéticos (*Las niñas prodigio* de Sabina Urraca, *El día que dejó de nevar en Alaska* de Alice Kellen, *Si Nueva York suena, tú y yo bailamos* de Edurne Cadelo, *Se busca highlander* de Adriana Rubens, *El arte de engañar al karma* de Elisabet Benavent, *Soy una mamá* de Megan Maxwell); de la mujer como víctima a la que lucha por sus propios derechos y justicias en una sociedad que la discrimina (*La voz dormida* de Dulce Chacón, *El tiempo entre costuras* y *Las hijas del Capitán* de María Dueñas, *Los aires difíciles*, *El corazón helado*, *Los besos en el pan* de Almudena Grandes, *Mujeres de agua* de Ángeles Mastretta, *La loca de la casa* y *La ridícula idea de no volver a verte* de Rosa Montero, *Nada* de Carmen Laforet, *Los hijos muertos* de Ana María Matute).

Es importante tener en cuenta que estos personajes no son simples reflejos de la realidad social, sino que están estrechamente ligados a las valoraciones que se hacen de los mismos, tras los cuales subyacen «un conjunto de valores sociales, convenciones literarias y normas estructurales que prescriben o respaldan la forma de representación literaria, un conjunto de evaluaciones que silencian, niegan o exaltan determinados aspectos de lo representado» (Servén, 2004: 77). Por consiguiente, al tratar de analizar estas representaciones se debería tener

presente el contexto histórico en el que surgieron, así como evaluar su impacto ideológico y su influencia en el futuro.

2.2 Dicotomía de la mujer como agente y objeto educativo

Como todo en el mundo se afecta mutuamente, la aparición de escritoras y la popularidad de sus obras también han coadyuvado a un mejor funcionamiento de la educación a través de aportaciones de gran envergadura que ofrecen los textos en determinadas coordinadas socioculturales, cultivándose de este modo, la enseñanza de la literatura de manera no sexista dado que pretende abordar los temas relacionados con la problemática de la realidad, vencer los prejuicios acerca de la mujer, reconocer las escritoras que obtienen éxito público y atención crítica, así como contemplar la historia desde una perspectiva más objetiva.

Entonces, todo ello, en consonancia con los objetivos generales propugnados por el Ministerio de Educación tales como «desarrollar actitudes solidarias y tolerantes ante las diferencias sociales, religiosas, de género y de raza», «conocer las creencias, actitudes y valores de nuestra tradición valorándolos críticamente», «analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades [...] y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos» (BOE, 2001), contribuirá a una escuela con mayor presencia de diversidades que dimanen de la clase, la etnia y los géneros, en la que se trabaja desde los contextos particulares en reconocimiento a las diversidades existentes y se adopta lo particular, lo local y la diferencia como las directrices que guíen los procesos educativos (Marolla, 2015: 102-103).

En este contexto, la mujer y la escritora emergen no simplemente como figuras pasivas en el escenario educativo, sino como agentes críticos y transformadores. Es pertinente subrayar que, bajo otro ángulo, la literatura contemporánea de autoría femenina ostenta un valor pedagógico inherente que supera la mera difusión de saberes, erigiéndose como un instrumento desestabilizador de las normas y estructuras socioculturales preestablecidas. Además, el dinamismo recíproco entre literatura y educación engendra un sistema didáctico más enriquecido, el cual, a su vez, fomenta una exploración interseccional tanto en el análisis literario como en la comprensión más amplia de las dinámicas sociales. De manera subyacente, esta confluencia contribuye al establecimiento de un entorno educativo más diverso y equitativo, en perfecta sintonía con los objetivos de políticas educativas y confirmado por estudios académicos actuales.

2.3 Educación como mecanismo de cambio social

Pues bien, nos parece interesante ampliar la repercusión que tiene la educación a la sociedad que estriba en la indagación acerca de la triple relación literatura/sexismo/realidad. La lectura de las obras literarias de excelente calidad y adecuado contenido, que tiene la función del vehículo de transmisión de determinados valores, puede programar actividades que potencien actitudes positivas hacia la mujer y los derechos humanos, motivar la reflexión sobre situaciones problemáticas y comportamientos discriminatorios, reforzar las pautas de desarrollo igualitarias en cuanto al género, así como facilitar construir una sociedad más crítica y equitativa (Yubero y Navarro, 2010: 64).

Con el fin de arrojar luz sobre la compleja problemática asociada a la discriminación de género y distinguir lo que se origina en la tradición histórica de aquello que proviene de una lógica fundamentada y una concepción precisa de la realidad biológica, es fundamental que, desde el plano educativo, se utilicen

una serie de materiales textuales y teóricos [...] con especial hincapié en ciertos temas, como la violencia de género, que no deben pasar desapercibidos: repertorios de textos que evidencien la evolución histórica de la ideología de sexo/género y su transmisión literaria; repertorios de textos de distintas épocas y autores que hacen el elogio/vituperio de la mujer; repertorios de textos que proponen/rechazan distintos estereotipos femeninos a través de la historia, entre otros. Pero además, según he explicado antes, debe presentar una visión pluralista, tanto masculina como femenina. (Servén, 2004: 79)

De esta manera, estaremos en condiciones de recurrir a la crítica feminista, cuya evolución ha posibilitado el descubrimiento de técnicas y motivos representativos que giran en torno a la marginación de género en diversas fases y grupos de textos, con miras al planeamiento de *protagonismo femenino* y al reconocimiento de su *significatividad histórica*, en vista de que las acciones llevadas a cabo por ellas, «tanto en un sentido de actividad como de pasividad, fueron y son significativas para la dinámica social, para la evolución de las sociedades en cualquiera de

sus niveles y para la propia posición social de las mujeres» (Fernández, 2004: 11).

Podría argumentarse, en buena lógica, que las clases de literatura prometen servir de un espacio propicio no solo para reconocer la calidad literaria de las obras y explorar los estereotipos sociales que se encuentran en los textos escritos, sino también para fomentar una conciencia crítica acerca de los problemas sociales a los que nos enfrentamos hoy en día y ayudarnos a cuestionar un juicio parcial frente a los discursos tradicionales y, en especial, frente al discurso patriarcal que ha regido nuestra historia.

Asimismo, es concluyente que la educación, en caso de abordar de manera crítica y reflexiva las temáticas primordiales llegando al fondo de género, inclusión, diversidad e igualdad, desempeña un papel significativo en la democratización de la enseñanza y la incorporación de las mujeres en la historia que ha estado dominado por los hombres, proporcionando perspectivas dispares sobre conflictos y lacras que perviven en el mundo actual y, al mismo tiempo, garantizando una educación verdaderamente democrática, inclusiva y transformadora que contribuye a una sociedad más justa, igualitaria y respetuosa.

3. ENFOQUES Y PRÁCTICAS: REDISEÑANDO LA EDUCACIÓN Y LA LITERATURA

Si bien, al prestar atención a lo que está pasando en la realidad, enseguida nos hallamos ante el hecho de que, en términos generales, se observe una falta de consideración del protagonismo social de las mujeres reflejada en la interpretación de fuentes documentales, problemas y situaciones históricas, así como en el propio devenir de los pueblos, sin importar su objeto de estudio. A pesar de las importantes reflexiones teóricas que han surgido en los últimos años para revisar las visiones del pasado desde perspectivas más amplias y diversas, incluyendo la de género, parece que aún no han logrado penetrar suficientemente en una historiografía que sigue retratando solamente a la mitad de los actores sociales: los hombres.

Es innegable que como la educación se presenta como un medio crucial para eliminar el sexismo y combatir los estereotipos, roles y actitudes prejuiciosas de género que aún prevalecen en nuestra sociedad, se ha de brindar formación y capacitación en valores igualitarios para toda la población, con el objetivo de fomentar una sociedad más justa y

equitativa, teniendo en cuenta la perspectiva de género y las necesidades específicas de cada individuo (Elche, 2017: 525).

Por lo tanto, haremos una breve revisión de los puntos y enfoques que se han utilizado y podrían ser empleados en la práctica educativa mejorando su efectividad y relevancia, con el fin de potenciar los valores de solidaridad, respeto, igualdad, tolerancia y convivencia creando un ambiente inclusivo y respetuoso que permita a las personas desarrollarse plenamente y alcanzar su máximo potencial, independientemente del sexo al que pertenezcan.

3.1 Democratización del aula como vía hacia la equidad

Al abogar por la igualdad, la escuela en realidad promueve un modelo escolar masculinizado que jerarquiza los roles de género, sobrevalorando los atributos asociados a la masculinidad y subestimando aquellos que caracterizan la femineidad (Marolla, 2015: 104). Mientras tanto, a pesar de que es aceptada ampliamente la importancia de otorgar a la historia de las mujeres el mismo nivel de atención y análisis que se brinda a la historia de los hombres para abordar la igualdad y la diversidad en el entorno escolar, esta idea resulta en gran parte mucha teoría y poca práctica.

Sin embargo, resulta esencial subrayar que la democracia, en su proceso evolutivo continuo, se alimenta intrínsecamente de las contradicciones que subyacen en las relaciones sociales, un fenómeno dialéctico que, al cristalizarse en la lucha política de las mayorías, no solo expande de manera progresiva el espectro de derechos reconocidos, sino que también cataliza un desarrollo integral y multifacético de la sociedad (Touraine, 2000: 15). En este escenario, el ámbito educativo se presenta como un foro propicio para la instauración de cambios profundos y duraderos, donde la democracia, en su anhelo de ser plenamente inclusiva, enfrenta el desafío de convertir los planteamientos teóricos en medidas prácticas, garantizando de esta manera una representación justa y equilibrada de todas las identidades de género.

Además, la educación no es un espacio exento de ideología; al contrario, está imbuida de una carga valorativa que permea tanto el discurso educativo como la dinámica relacional entre el docente y el alumnado (Apple, 1987), donde se debería priorizar la construcción de significados en vez de reproducciones acríticas. Desde una perspectiva micropolítica, la educación debe regirse por los principios inherentes a cualquier sociedad democrática, dado que su objetivo primordial radica en

fomentar una educación en, por y para la democracia (Rivera y De la Torre, 2021: 87), en contraposición, desde una perspectiva macropolítica, la institución educativa debe estar intrínsecamente vinculada con la comunidad que la alberga, manteniendo como referente utópico la transformación social y cultural (McLaren, 1989).

Ante esta realidad, lo que sin duda es apremiante es la planificación de indagación reflexiva crítica como el pilar estratégico en la docencia al alumnado y la implementación de una pedagogía democratizadora, que tanto actúa como un imperativo ético como contribuye a la reformulación del currículo educativo, por las cuales, enfatizar la inclusión de perspectivas de género, de la diversidad étnica y cultural, y de las distintas orientaciones sexuales se transforma, por consiguiente, en un elemento esencial para alcanzar una educación genuinamente equitativa.

A la vista de todo ello y debido a que la vía democrática constituye un medio eficaz para superar las desigualdades e injusticias que afectan a la mujer y otros colectivos marginados (Casas, 1999: 34), se torna imprescindible democratizar la educación destruyendo los estereotipos de género en las aulas y la enseñanza de la historia y laborando en pos de la promoción de un contexto de equidad social, de modo que se garantice la igualdad de oportunidades en el acceso al saber para todas las personas. De esta forma, no solo se dota a los estudiantes de un marco crítico para el análisis y la comprensión del mundo que les rodea, sino que también se les brinda las herramientas necesarias para ser agentes activos en la lucha contra las discriminaciones y desigualdades que aún persisten en nuestra sociedad.

3.2 De la escuela mixta a la coeducativa: cuatro modelos pedagógicos clave

Naturalmente, la escolarización mixta en general da lugar a una percepción de la institución educativa como neutral en términos de género y libre de discriminación. En este sentido, el patrón pedagógico de enseñanza mixta, implantado de modo extendido, se fundamenta en el principio democrático de equidad y presupone la existencia de una plena paridad entre hombres y mujeres, lo cual conlleva una negación de las diferencias culturales entre colectivos, estipulando indiscutiblemente un gran salto educativo de las generaciones jóvenes.

Sin embargo, este modelo de enseñanza de que hablamos, o sea, la escuela mixta, cuya creación adolece de una falta de reflexión sobre los

requerimientos de una educación igualitaria que contemple las diferencias de género donde las niñas se integren en los valores, comportamientos y normas de una cultura dominante (Marolla, 2015: 104), aunque supone una forma temprana de coeducación, aún está fuertemente impregnada de androcentrismo y debe avanzar en un aspecto crucial: la inclusión total del género femenino y de todos los conocimientos que este ha generado como componente esencial de una cultura común e indispensable para chicos y chicas (Subirats, 2009: 94).

Si partimos de que la educación escolar no se limita únicamente a la obtención de conocimientos, sino que también constituye la creación de patrones conductuales, la asimilación de principios éticos y la forja de identidades individuales, es menester reconocer que la escuela mixta requiere revisar hábitos y prejuicios perniciosos arraigados en la cultura que olvida la importancia de una estructura mental adecuada para la utilidad de los conocimientos.

Como puede observarse, la escuela mixta, tal como la conocemos, representa un hito crucial en el camino hacia la coeducación de género, pero solo puede ser considerada como una etapa transitoria. Para alcanzar verdaderamente una educación coeducativa, se requiere no solo la escolarización conjunta, sino también un cambio de paradigma cultural, una transformación que aún no ha logrado la escuela mixta en su totalidad (*ibid.*: 94), en virtud de ello, es imperativo avanzar hacia un modelo educativo que promueva la equidad en términos de oportunidades, recursos, tratamiento y resultados.

El modelo coeducativo integra las diferencias inherentes a los diversos grupos sexuales en la diversidad que debe caracterizar a las instituciones educativas y a la par, representa un recurso sumamente eficaz que se ocupa de velar por la ausencia de prejuicios y estereotipos de género en el proceso educativo. A diferencia del modelo mixto, su finalidad última no radica en la homogeneización de las identidades, sino en el reconocimiento de las disparidades bajo un marco igualitario (Stone, 1996: 39), esto es, consiste en abolir toda jerarquía existente tanto en el trato hacia los estudiantes como en la transmisión de conocimientos a los mismos, independientemente de su género, como plantea Vázquez:

La diferencia entre escuela mixta y escuela coeducativa radica básicamente en la concepción plural del patrimonio humano que pertenece tanto a hombres como a mujeres, sin jerarquía entre ambos. El paso de la actual escuela mixta a una escuela construida bajo los parámetros del modelo

coeducador se plantea como un proceso de largo alcance dado que se dirige a un cambio cultural y no a un simple cambio de prácticas en los centros escolares. (2003: 54)

En todo caso, es necesario recordar que, aunque la piedra angular de la coeducación estriba en la toma de conciencia de las divergencias existentes entre los colectivos sociales y sexuales, así como la indagación en la supresión de los patrones de género y sus consecuencias, es innegable que, como consecuencia de androcentrismo, uno de los atributos *sui generis* del patriarcado, este modelo pueda presentar inconvenientes potenciales en algunos casos:

La escuela no es [...] una institución neutral, sino reproductora de las desigualdades entre niños y niñas y de las fronteras entre ambos géneros. [Profesoras y profesores] interpretan las relaciones sociales en la escuela como una proyección de poder patriarcal, en las que un grupo sexual, los niños, ostenta el protagonismo [...] y actúa como grupo socialmente dominante, y otro grupo, las niñas, constituye un grupo culturalmente dominado. (Bonal, 1997: 40)

Por ende, las deficiencias del proceso de enseñanza en la escuela coeducativa deben mejorarse continuamente en función de la situación real, a tal efecto, nos parece interesante hacer referencia a los tres modelos que forman una transición correcta, eficaz y actualizada, con cuya existencia se caracteriza la práctica de los profesores en términos de valores, objetivos y estrategias: modelo disciplinar, modelo mediador y modelo comunitario (Aubert *et al.*, 2010: 63-67).

El modelo disciplinar, que se basa en la autoridad del profesorado y la aplicación de normativas, lo que puede generar desigualdades y prejuicios en grupos marginados (*ibid.*: 64); el modelo mediador, que busca resolver conflictos a través de la colaboración y el apoyo, mediante técnicas de ayuda y *counselling*, fomentando la escucha activa, la empatía y la resolución de problemas, lo que reduce estereotipos y comportamientos discriminatorios (*ibid.*: 66-67); el modelo comunitario, que se enfoca en fomentar la participación de la comunidad en un ambiente de igualdad y diálogo para descubrir causas y soluciones a los conflictos, creando normas inclusivas y un clima de respeto por los derechos de todos y todas (*ibid.*: 68).

En definitiva, a través de la implementación del modelo comunicativo, junto con la dotación de protagonismo al estudiantado (McIntosh, 2005:

26) tanto en la configuración del plan de estudios como en la participación significativa en el diseño y desarrollo de las prácticas pedagógicas, se puede conseguir una educación que brinde la igualdad de recursos y oportunidades a las niñas y niños, al tiempo que elimine las barreras de género que dictan o prohíben determinados comportamientos en función del sexo. De esta forma todas las habilidades y destrezas fundamentales para el desarrollo personal y social están al alcance de los futuros hombres y mujeres, sin prejuicios sexistas que limiten su potencial (Subirats, 2009: 97).

3.3 Literatura e historia como vehículos de conciencia y cambio

Es bien sabido que, la enseñanza de la literatura en entornos educativos trasciende la mera exposición a textos canónicos para metamorfosearse en un mecanismo activador de creatividad, democracia e interculturalidad, dado que, por un lado, los textos literarios, en su multiplicidad de voces y contextos, funcionan como plataformas desde las cuales los estudiantes pueden explorar y cuestionar la realidad circundante; por el otro, la exposición a literaturas de diversas culturas y tradiciones amplía los horizontes de los estudiantes, fortaleciendo una perspectiva intercultural que es indispensable en la sociedad globalizada e internacionalizada del siglo XXI.

Por ende, la literatura se convierte en un vector para la transmisión de valores democráticos, simultáneamente, actúa no solo como un promotor del análisis crítico y la disidencia constructiva, sino como un facilitador de diálogos plurales y polifónicos, potenciando, consecutivamente, el aprendizaje autónomo y colaborativo.

En la misma línea, para maximizar el impacto de la didáctica literaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es imperativo adoptar una metodología pedagógica holística e integradora. El abordaje debe ser multidimensional e interdisciplinario, combinando el análisis textual riguroso con enfoques transdisciplinarios que incorporen la sociología, la psicología y las ciencias políticas, entre otros campos. Al mismo tiempo, se recomienda la aplicación de estrategias pedagógicas activas como métodos para catalizar el pensamiento crítico y fomentar la participación activa del estudiante, sin olvidar las herramientas TIC y tecnologías digitales, que proporcionan un acceso inmediato y diversificado a materiales y recursos y dotan al alumnado de las capacidades de la autonomía, la selección y la búsqueda de información, en aras de alcanzar

la anhelada significación del aprendizaje mediante la posterior habilidad de relacionar los conceptos adquiridos (Álvarez Ramos y Alejaldre Biel, 2019: 196-197). Asimismo, la evaluación continua y formativa, adaptada a las necesidades y los objetivos de aprendizaje individualizados, puede servir para calibrar y afinar la praxis docente y para lograr resultados educativos optimizados en el ámbito de la literatura.

En lo que concierne al cambio de enfoques en la enseñanza, Banks propone una serie de principios y conceptos centrados en la transformación de la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales a fin de fomentar el respeto, la democracia y la diversidad en la educación (Banks *et al.*, 2005: 17), entre las cuales nos gustaría hacer hincapié en la historia, dado que «el pasado planea sobre el presente, configura nuestras percepciones actuales y nuestros proyectos sociales de futuro. La historia cultural está sacando a la luz la importancia de los discursos, de las representaciones, en la conformación de las identidades» (Fernández, 2004: 11).

El sendero trazado por los estudios de género y la historia de las mujeres, por lo demás, se erige como fundamental en el ámbito de la enseñanza, enriqueciendo el conocimiento acerca de las sociedades del pasado y revalorizando a las mujeres como agentes activos en el devenir histórico. Por consiguiente, resulta esencial en el ámbito educativo que los discentes se percaten de que cada persona, sin importar su género, participa en la construcción de todas las historias, sean historias individuales, privadas, familiares, de hombres o mujeres comunes.

En caso de que la educación en las aulas se limite a la inclusión de conocimientos, valores y experiencias exclusivas de los grupos dominantes, se produce una marginación inmediata de aquellos y aquellas estudiantes que pertenecen a las minorías raciales, sexuales, culturales, lingüísticas y religiosas (Banks, 2004: 13). Así que incorporar el protagonismo social de las mujeres en las clases de historia debería ser extremadamente importante, al mismo tiempo también excepcionalmente fácil, ya que solo se ha de estudiar y analizar la presencia y la ausencia del género femenino:

Bastaría con preguntarse por las mujeres en los diferentes aspectos de la vida social que seleccionamos como objeto de enseñanza-aprendizaje: la organización social, el gobierno de los Estados, las actividades económicas y la organización del trabajo, la educación y la formación profesional, las mentalidades colectivas, la creación de productos culturales, (qué

funciones sociales tenían las mujeres, qué papel tuvieron en el gobierno de los Estados, qué pensaban respecto a tal problema o cuestión social, cómo vivieron las guerras, qué aportaciones hicieron a la ciencia y la cultura, cómo respondieron en determinados momentos importantes para la comunidad, cómo y en qué se formaban, cuál fue su implicación en el mundo de la producción y distribución de bienes, etc.) y comparar sus funciones, sus derechos y deberes, sus producciones, sus opciones de vida, sus visiones del mundo..., con las que tuvieron los hombres de su mismo grupo. (Fernández, 2004: 12)

Además, es necesario que la enseñanza asuma la tarea de recuperar y valorar los trabajos, saberes, pensamientos, espacios y vínculos que han sido subestimados históricamente en el ámbito femenino y, a la vez, aborde las relaciones personales e institucionales entre hombres y mujeres, ya que esto tiene importantes repercusiones en la educación del alumnado a diversos niveles. Es decir, este acto conllevaría la intervención en dos de los tres elementos que constituyen la identidad femenina descritos por Marcela Lagarde (1996): el psicológico-emocional y el social que se insertan en sus correspondientes niveles de empoderamiento: el de las relaciones próximas y la colectividad (Álvarez Ramos y Romero Oliva, 2024, en prensa).

De esta manera la escuela, la enseñanza de la historia y la de las ciencias sociales van dejando de formar estereotipos y roles culturales, junto con pautas y valores relacionados con los dos géneros, sobre todo la visión subordinada de las mujeres.

CONCLUSIONES

Atendiendo a todos los aspectos tratados, revisaremos las conclusiones que hemos querido poner de manifiesto a lo largo de este apartado.

A nivel social, la educación, que juega un papel fundamental en la transmisión de los patrones culturales de género y al mismo tiempo, ofrece una oportunidad para analizar, comprender y transformar las relaciones de género desiguales (García, 2009: 2417), sin lugar a duda impulsa una enseñanza que fomenta el multiculturalismo, la igualdad de género y la inclusión de la historia de las mujeres, impulsando en los estudiantes el empoderamiento y el compromiso con la evolución tanto dentro como fuera del aula. Así pues, los alumnos van adquiriendo la capacidad de

respetar y reconocer a los grupos que han sido sistemáticamente excluidos desde una perspectiva de equidad.

A nivel judicial, la educación ha facilitado, a lo largo de las últimas décadas, la promulgación de diversas leyes educativas que han tenido presente la necesidad de fomentar la justicia en las escuelas y la prohibición expresa de discriminación por razón de sexo. Al fin y al cabo, la educación adecuada y equitativa no solo se trata de la inclusión de contenidos curriculares relacionados con el género, sino también de la promoción de actitudes y valores igualitarios hacia el tema, capacitando a las mujeres a participar de manera activa en las actividades sociales, en igualdad de condiciones que los hombres. En concreto, los estudios sociales y la enseñanza de la historia redundan en la ciudadanía formal que fortalece un sistema jurídico sólido y efectivo, así como la imparcialidad y diversidad hacia una sociedad inclusiva y respetuosa (Blanco, 2004: 670).

A nivel femenino, es evidente que se ha venido consiguiendo poner de relieve considerablemente a las mujeres gracias a los avances de la democratización de la sociedad y en el ámbito educativo, el esfuerzo por construir marcos conceptuales y recuperar la historia de las mujeres desde una perspectiva no androcéntrica que implica iniciar una transformación en las pautas y estereotipos sociales arraigados. Del mismo modo, la educación ha contribuido enormemente a promover la igualdad de género en la literatura y, en particular, para visibilizar y reconocer el trabajo de las escritoras.

En reciprocidad, los estudios de las autoras destacadas y obras que aborden de manera perspicaz y revolucionaria la temática de género desempeñan un papel crucial en la formación de una educación integral y en la construcción de una sociedad en la que se valore y respete equitativamente la voz y la creatividad de las mujeres y los hombres. En este sentido, en vista de que «la literatura feminista tiene la capacidad de transformar nuestras vidas, de hacernos cuestionar lo que damos por sentado, de abrirnos a nuevas experiencias y formas de pensar» (Hooks, 2021: 205), el feminismo y las obras al respecto son importantes herramientas de análisis y reflexión crítica, que permiten cuestionar y desafiar las estructuras patriarcales y el sexismo tanto en la literatura como en la realidad.

A nivel literario, puede verse con claridad que la educación, que se erige como un pilar clave para el desarrollo de la literatura, promueve la adquisición de habilidades críticas y reflexivas que permiten una

interpretación más profunda y significativa de las obras, y en especial, la lectura y la escritura brindan a los autores la capacidad de expresar sus ideas de manera precisa e innovadora, otorgando un mayor nivel de complejidad y sofisticación a sus creaciones. De ahí que sea necesario resaltar su impacto tanto en aportar nuevos horizontes de conocimiento, sensibilidad y significado a las obras literarias como en estimular una mayor apreciación y comprensión por parte de los lectores.

Al mismo tiempo, es por la implementación del feminismo, la interseccionalidad y la categoría de género junto con la adopción de la posición epistemológica y ética en el aula que nos ha hecho conscientes de las discriminaciones del binarismo presente en los marcos teóricos y en el uso de los principios lógicos (Díez-Bedmar, 2022: 2). De este modo, se ha animado a las escritoras a tratar temas que antes se consideraban tabúes e implicar la caracterización de personajes femeninos fuertes y complejos, y paralelamente, se han configurado nuestra vida cotidiana, nuestra propia identidad y las narrativas históricas en contra de modelos culturales hegemónicos, heteropatriarcales y sexistas, llevando indefectiblemente una mayor diversidad y variedad a la escritura, en particular, al cuento femenino, que es lo que nos ocupa en el presente trabajo.

A pesar de los avances registrados a lo largo de las décadas, es imperante reconocer que aún persiste una significativa brecha en la consecución de la equidad de género, especialmente en el ámbito educativo, es más, la subordinación de las mujeres, la ocultación de sus obras y la marginación histórica femenina perduran en diversos ámbitos de la sociedad, ejerciendo influencias adversas tanto en individuos como en la colectividad (Vega, 2002: 15-17), lo cual demanda un esfuerzo continuo y sistemático por parte de la sociedad y las instituciones para alcanzar una verdadera paridad en la formación y oportunidades para todas las personas, independientemente de su género. Teniendo en cuenta que la institución educativa no puede ser considerada como la única ni la principal responsable de una tarea tan gigantesca y monumental, se desprende que alcanzar una educación completamente igualitaria entre los géneros requiere la colaboración de todos los sectores de la sociedad:

Sobre la familia puede sostenerse que constituye la primera estructura organizada, que sujeta y sometida al sistema patriarcal dentro del sistema socioeconómico y cultural actual, juega un papel primordial en la transmisión de valores sexistas en los primeros momentos del desarrollo de las personas, sentando las bases del entramado básico de la personalidad.

Pero también, y por su cercanía y latencia en la vida de las niñas y de los niños, puede influir positivamente en la transformación de la realidad desigualitaria. Se precisa pues en este tránsito, de la acción conjunta con el resto de las instituciones socializadoras, y particularmente de la familia para el cuestionamiento y deconstrucción de los estereotipos sexistas que sustentan esta configuración de la realidad. La desactivación, la transformación del orden desigualitario y el camino hacia una sociedad más democrática pasarán indefectiblemente por un debate en que todos los actores (padres, madres, alumnado, profesorado y resto de la sociedad) tomen parte. (García, 2009: 2430)

Si bien es cierto que, superar las barreras de género es un proceso largo que representa un desafío prolongado y complejo (Subirats, 2001: 24) y no es nada fácil conseguir una igualdad tangible en el campo literario, establecer la equidad en el dominio educativo y promover la justicia en la esfera social, deberíamos mantener la confianza en que, si la comunidad en su conjunto se compromete a colaborar de manera activa y concertada, contribuyendo al fortalecimiento de la perspectiva de género a través de un proceso abierto de elaboración teórico-metodológica, junto con construcción de conocimientos e interpretaciones y prácticas sociales y políticas, es plausible prever una evolución positiva en el mediano y largo plazo.

Muestras de lo expuesto anteriormente son las mujeres, que se han identificado entre sí y han introducido cuestiones previamente inimaginadas, que se han congregado para analizar y transformar el mundo, haciendo posible el diálogo que persiste, hoy en día, en ámbitos diversos como la academia, ONGs, entidades gubernamentales y grupos comunitarios, que han tejido redes para la comunicación, aprendizaje, investigación y participación pública y política (Lagarde, 1996: 16), mostrándonos la potencia y fuerza singularmente femeninas que no solo desafían los estereotipos culturales y sociales, sino que también forjan un espacio único para la exploración de la complejidad a la experiencia de ser mujer en diversas circunstancias y contextos.

Por consiguiente, frente a los intrincados desafíos que aún subsisten, se impone la necesidad de abrazarlos con un optimismo estratégico, respaldado por una voluntad colectiva para continuar avanzando, destacando el papel crucial de las mujeres en la literatura como catalizadores de cambio social, cuyas voces y obras contribuyen a configurar una narrativa más plural y, por ende, enriquecen nuestra

estructura social y cultural, sin obviar la importancia de un compromiso interseccional que fortalezca las alianzas y magnifique los esfuerzos en pos de una sociedad más equitativa y diversa.

BIBLIOGRAFÍA

- Almodóvar Martín, Miguel Ángel. (2004). *Armas de varón, mujeres que se hicieron pasar por hombre*. Madrid: Oberón.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós/MEC.
- Aristóteles. (2006). *Política*. Madrid.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2010). *Dialogar y Transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Álvarez Ramos, E. y Alejaldre Biel, L. (2019). Las TIC como mediadoras en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (30), 175-206. ISSN-e 1988-8430.
- Álvarez Ramos, E. (2023a). La bifurcación de la identidad en la escritura femenina: Visibilizar para coeducar. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 32, 13-37.
- Álvarez Ramos, E. (2023b). "Compromiso y vindicación feminista en la poesía de Gloria Fuertes". *Anales de Literatura Española*, 38, 13-29.
- Álvarez Ramos, E. y Romero Oliva, M. (2024). Semiótica de microtextos multimodales: De los libros informaciones al conocimiento en red. *Signa: Revista de la Asociación de Semiótica*, 33, en prensa.
- Banks, J. A. (2004). Introduction: Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies. En J. A. Banks (Ed.), *Diversity and Citizenship Education* (pp. 3-16). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J. A., Banks, C. A. M., Cortés, C. E., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K., Osler, A., Murphy-Shigematsu, S. y Parker, W. C.

- (2005). *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*. Seattle: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Bieder, M. (1992). Woman and the Twentieth-Century Spanish Literary Canon. *The Lady Vanishes. Anales de La Literatura Española Contemporánea*, 17(1/3), 301–324.
- Blanco, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía: Algunas actividades en la formación del profesorado. En M. I. Vera y D. Pérez (Eds.), *Formación de la Ciudadanía: Las TIC y los nuevos problemas* (pp. 665-673). Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Bonilla, A., y Martínez, I. (1992). Análisis del currículo oculto de los modelos sexistas. En M. Moreno (Coord.), *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (pp. 60-92). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Colección Estudios.
- BOE. (2001). *Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria*. (BOE, 16 de enero de 2001, p. 1.810 y ss.).
- Caride, J. A. (2011). La pedagogía social en la transición democrática española: Apuntes para una historia en construcción. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, 37-59.
- Casas, M. (1999). El concepto de diferenciación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Mujer y Ciencias Sociales*, 21, 23-38.
- Caso, Á. (2005). *Las olvidadas. Una historia de mujeres creadoras*. Madrid: Planeta.

- Crocco, M. S. (2006). Gender and social education: What's the problem? En E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 171-193). State University of New York Press.
- Cuadrado, I. (2007). Estereotipos de género. En J. F. Morales, E. Gavina, M. C. Moya y I. Cuadrado (Coords.), *Psicología social* (pp. 243-265). Madrid: Mc GrawHill.
- Díaz-Diocaretz, M., y Zavala, I. M. (1993). *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*. Vol. I: Teoría feminista: discursos y diferencia. Barcelona: Anthropos.
- Díez-Bedmar, M. del C. (2002). Feminism, Intersectionality, and Gender Category: Essential Contributions for Historical Thinking Development.
- Elche, M., y Sánchez Aponte, A. (2017). Actitudes sexistas y construcción de género. Itinerario de lectura para la igualdad. *RES: Revista de Educación Social*, 24, 524-532.
- Fernández, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.
- Fernández Moreno, C. (1971). *Antología de textos sobre lengua y literatura*. México.
- Gamba, S. (coord.) (2007). *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- García Cabeza, B. (2009). Escuela mixta vs. escuela educativa: Un estudio de caso en torno a la reproducción transformación de las desigualdades de género. En *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2417-2431). Braga: Universidade do Minho. ISBN 978-972-8746-71-1.

- Hooks, B., y Malo, M. (2021). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad* / Bell Hooks; prólogo y traducción de Marta Malo. Capitán Swing.
- Huarte de San Juan, J. (1977). *Examen de ingenios para las ciencias*. Edición de Esteban Torre. Madrid: Editora Nacional.
- Kincheloe, J. L., y Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Lagarde, M. (1996). *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Labandeira Fernández, A. (1982). Cubanos y puertorriqueños que deben figurar en un catálogo de novelas y novelistas españoles del siglo XIX: Identificaciones y precisiones. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 11, 51-73.
- Labandeira Fernández, A. (1983). Adiciones a un diccionario de seudónimos literarios españoles. *Dicenda. Cuadernos de filología hispánica*, 2, 175-184.
- Marolla, J. (2015). La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos. *Revista de Historia y Geografía No 32 / 2015*, 101-115.
- Maxiriarth. (1904). *Unos cuantos seudónimos de escritores españoles con sus correspondientes nombres verdaderos*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.
- McLaren, P. (1989). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- McIntosh, P. (2005). Gender Perspectives on Educating for Global Citizenship. En N. Noddings (Ed.), *Educating Citizens for Global Awareness* (pp. 22-39). New York: Teachers College Press.
- Moi, T. (1999). *Teoría literaria feminista*. Madrid: Cátedra.

- Montesinos, R.; Rangel Romero, R. (2010). Democracia, educación y género. Un reto social para el siglo XXI. *El Cotidiano*, núm. 161, 55-62. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Distrito Federal, México.
- Ponce de León y Freire, E. y Zamora Lucas, F. (1942). *1500 seudónimos de la Literatura Española*. Madrid: INLE.
- Rogers, P. P., y Lapuente, F. A. (1977). *Diccionario de Seudónimos Literarios Españoles*. Editorial Gredos.
- Romero López, D. (2011). La identidad velada: el uso del seudónimo en algunas literatas de la Edad de Plata. En J. Álvarez Barrientos (Ed.), *Imposturas literarias españolas* (pp. 151-170). Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- Romero López, D. (2013). Revisión crítica el uso del seudónimo en mujeres escritoras. En Á. E. Bordonada (Ed.), *La otra Edad de Plata: temas, géneros y creadores (1898-1936)* (pp. 143-168). Madrid: Editorial Complutense.
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash, *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- Servén, M. del C. (2004). Educación para la igualdad y enseñanza de la literatura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 35, 69-80.
- Stone, L. (1996). Feminist political theory: Contributions to a conception of citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 24(1), 36-53. Taylor and Francis.
- Subirats, M. (2001). “¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio”, en A. Tomé, y X. Rambla, *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela* (pp. 17-26). Madrid: Síntesis.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- Todorov, T. (1967). *Littérature et signification*. París: Larousse
- Touraine, A. (2000). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia* (p. 15). México: Fondo de Cultura Económica.
- Vargas Llosa, M. (1971). *García Márquez: Historia de un deicidio*. Seix Barral.
- Vega, C. (2002). La mujer en la historia y la historia de las mujeres. En A. González y C. Lomas (coords.), *Mujer y Educación* (pp. 13-20). Barcelona: Graó.
- Vázquez, X. R. (2003). *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Yubero, S. y Navarro, R. (2010). Socialización de género. En L. V. Amador y M. C. Monreal (Coords.), *Intervención social y género* (pp. 43-72). Madrid: Narcea.