HAL
open science

# Las Sinsombrero. Mujeres : Hacia la libertad

Sonia Rollón de Juan

**To cite this version:**

Sonia Rollón de Juan. Las Sinsombrero. Mujeres : Hacia la libertad. Education. 2021. dumas-03276786

**HAL Id: dumas-03276786**

**https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03276786**

Submitted on 2 Jul 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Année universitaire 2020-2021**

**Master MEEF**

**Mention 2nd degré- parcours Espagnol**

**2ème année**

# *Las Sinsombrero*

# *Mujeres : hacia la libertad*

Projet pédagogique destiné à des élèves de première

**Mots Clefs : Génération de 27, Droits des femmes, Seconde République, Mémoire**


**Présenté par :**

ROLLON DE JUAN Sonia

**Encadré par :**

Mme DURAN-FROIX Christina (Partie pédagogique – INSPE de Paris)

Mme BREYSSE-CHANET Laurence (Partie recherche – Université Paris-Sorbonne)

Banquete ofrecido a Luis Cernuda, para festejar el éxito de su obra La realidad y el deseo, en el restaurante Rojo, calle Botoneras, Madrid, 29 abril 1936. Sentados de izqda. a drcha.: Eugenio Imaz, persona sin identificar, Helena Cortesina, Manuel Fontanals, Santiago Ontañón, María Antonieta Agenaar Volgelzanz, Concha Méndez, Luis Cernuda, Maruja Mallo (tapada), La Argentinita (?), J.E. Moreno Báez. De pie: Vicente Aleixandre, Federico García Lorca, Pedro Salinas, Rafael Alberti, Pablo Neruda, José Bergamín, Manuel Altolaguirre, María Teresa León, Víctor María Cortezo (?).

FUNDACION FEDERICO GARCIA LORCA
Archivo fotográfico
Signatura: 3.1.124
En caso de reproducción citar la procedencia.

Dernier dîner de la Génération de 27 le 29 avril 1936 à Madrid.

Source : Fundación Federico García Lorca

# PARTIE RECHERCHE

# Índice

Introducción ..... 1

1. La España de los años 1920 y 1930 ..... 3

1.1. La entrada de España en el siglo XX ..... 3

1.2. Nuevas corrientes literarias y Generación del 27 ..... 4

1.3. El lugar de las mujeres ..... 5

2. Los cambios experimentados por las mujeres en el siglo XX. ..... 7

2.1. La conquista femenina de espacios tradicionalmente masculinos: La Residencia de Estudiantes de Madrid y el Lyceum Club. ..... 7

2.2. La Segunda República: el cambio del lugar de la mujer en la sociedad . 12

2.3. El Sinsombrerismo ..... 14

3. Ruptura y consecuencias ..... 15

3.1. Fin de la Generación del 27 ..... 15

3.2. Exilio ..... 16

3.3. Olvido ..... 18

Conclusiones ..... 21

Bibliografía ..... 23

## Introducción

En los últimos años, con el auge de los estudios de género, se ha puesto de relieve una problemática común a la mayoría de espacios geográficos: la invisibilización de las mujeres a lo largo de la historia. Encontrar referentes de mujeres importantes en las aulas, en los manuales escolares o en los libros de historia resulta harto difícil. Precisamente esto es lo que se ilustra al inicio del documental dirigido por Serrana Torres, Tània Balló y Manuel Jiménez titulado *Las Sinsombrero*[1]. En efecto, el origen del presente trabajo radica en el interés por dicho documental y por ahondar en la cuestión de la presencia femenina en una de las generaciones de literatos y artistas más conocidas de la cultura española. Por cierto es conocida la «Generación del 27», también llamada «Generación de la Dictadura», «del 25» o «de la amistad» con poetas como Federico García Lorca o Rafael Alberti. En efecto, dicha generación literaria ha sido sumamente analizada y estudiada y forma parte del temario de literatura tratado en las aulas españolas.

No obstante, como Pepa Merlo recoge en la introducción de la *Antología de mujeres poetas en torno a la Generación del 27*[2], en las recopilaciones que se han elaborado de la generación, las mujeres o no aparecen o se nombran superficialmente sin que se ahonde en el análisis de su poesía. Asimismo, cabe mencionar que se suelen repetir los mismos nombres: Ernestina de Champourcín, Josefina de la Torre y Concha Méndez, si bien no podemos reducir a estas el número de escritoras que integraron la generación. Algunas antologías que vendrían a ilustrar esto serían las siguientes: la antología recogida por Pedro C. Cerrillo, *Antología poética del Grupo del 27*[3], en la que únicamente se recogen hombres; o aquella recogida por Joaquín González Muela y Juan Manuel Rozas, *La generación poética del 27*[4], en la que se recogen nombres de poetas poco usuales como Adriano del Valle, pero no se recoge el de ninguna mujer.

Partiendo de esta comprobación, en primer lugar, recordaremos los rasgos fundamentales del contexto histórico y sociocultural de la época de la Generación del 27.

---

[1] Serrana Torres, Tània Balló y Manuel Jiménez, *Las Sinsombrero* [Documental], España, 2014, https://www.rtve.es/alacarta/videos/las-sinsombrero/imprescindibles-sin-sombrero/3318136/ [Última consulta el 27/04/2021].

[2] Pepa Merlo, *Peces en la tierra*. *Antología de mujeres poetas en torno a la generación del 27*, Sevilla, Fundación José Manuel Lara, 2010, p. 28.

[3] Pedro C. Cerrillo, *Antología poética del Grupo del 27*, Madrid, Ediciones AKAL, 2002.

[4] Joaquín González Muela y Juan Manuel Rozas. *La generación poética de 1927*, Madrid, Istmo, 1986.

Comenzaremos dando cuenta del contexto histórico de la España de los años veinte y treinta del siglo veinte, para continuar analizando el contexto sociocultural, es decir, las generaciones literarias y corrientes artísticas del momento, así como el papel que desempeñaron las mujeres en el mismo.

En segundo lugar, daremos cuenta de lo que supuso para las mujeres la proclamación de la Segunda República, lo que explica igualmente el compromiso que adquirieron varias autoras y artistas con la misma. Recogeremos algunas de las leyes liberadoras para las mujeres que se incluyeron en la Constitución de 1931, expondremos el acceso a los círculos intelectuales por parte de las mujeres gracias a instituciones como el Lyceum Club para terminar centrándonos en las Sinsombrero. Este es el nombre con el que hoy en día conocemos a aquellas mujeres que integraron la Generación del 27, por lo que analizaremos de qué manera se relacionaron con los hombres y cómo llegaron a compartir los espacios que hasta el momento eran exclusivos de los hombres, como la Residencia de Estudiantes de Madrid, fundada en 1910 por la Junta de Ampliación de Estudios.

Para finalizar nuestro análisis y abordar la cuestión de la invisibilización de aquellas autoras, será necesario exponer la precipitada ruptura de la Generación del 27 debida al golpe de estado que tuvo lugar en España en julio de 1936, seguido de la Guerra Civil que se extendió hasta 1939. Durante esta se persiguió a numerosos intelectuales que habían sido afines a la República, lo que incluye a ciertos escritores de la generación que exploramos como es el caso de Federico García Lorca. La guerra desembocó en el fin de la República y la imposición del régimen fascista, lo que obligó a numerosos y numerosas escritoras de la generación a exiliarse, como fue el caso de María Teresa León y Rafael Alberti que, tras un extenso periplo, establecieron su residencia en Roma. Otro ejemplo de mujer que tuvo que exiliarse fue la filósofa María Zambrano, quien desde 1939 hasta el 20 de noviembre de 1984 vivió en Francia, Italia, Cuba y Puerto Rico, donde continuó la escritura de su obra e impartió cursos y conferencias. Concluiremos abordando la cuestión de la «generación de la amistad» para intentar valorar hasta qué punto los poetas masculinos apoyaron a las poetas y artistas femeninas o si, por el contrario, contribuyeron – y ¿cómo? –, a que estas últimas se precipitaran hacia el olvido.

# 1. La España de los años 1920 y 1930

Como adelantábamos, comenzaremos exponiendo la situación de España en las décadas de 1920 y 1930, así como el nacimiento de nuevas corrientes literarias que impulsaron el nacimiento de la Generación del 27 y el lugar que las mujeres ocupaban en la sociedad en dicho momento de la historia.

## 1.1. La entrada de España en el siglo XX

El siglo XX en España comenzó tras la derrota militar de 1898 frente a los EE. UU. que supuso la pérdida de sus últimas colonias: Cuba, Puerto Rico y Filipinas. Esta derrota estuvo seguida por una crisis de identidad entre los que pretendían recuperar la fuerza imperial del pasado y los que consideraban importante construir una conciencia nacional desde una perspectiva moderna y liberal. Esto desembocó en la sucesión de formas de gobierno harto diferentes: la monarquía de Alfonso XIII, la dictadura de Primo de Rivera, la república y la dictadura franquista. La derrota de la guerra de Cuba desacreditó el modelo político de la Restauración, pero bajo el reinado de Alfonso XIII, asumida cuando el rey cumplió la mayoría de edad en 1902, se impuso la continuidad política. Se aplazaron las reformas institucionales y España se embarcó en una nueva empresa expansionista con la toma de Marruecos que únicamente significó una importante pérdida de soldados, ya que no reportaba ningún beneficio económico concreto. Esto se materializó en una crisis económica y en el descontento social con la guerra marroquí que impulsó varios levantamientos populares. Finalmente, las tropas españolas sufrieron el desastre de Annual en 1921. Motivado por estas crisis que se encadenaban, el 13 de septiembre de 1923, el capitán general de Cataluña, Miguel Primo de Rivera, se sublevó contra el ejército y dio un golpe de Estado. Poco después, Alfonso XIII lo nombró presidente del Gobierno, por lo que el monarca dejó de ser un monarca constitucional para ser jefe de Estado. Si bien la dictadura iba a ser un régimen temporal, terminó durando seis años y cuatro meses. Bajo este régimen, se impuso una acción de gobierno totalitaria que desplazó las libertades políticas y las crecientes demandas proletarias en favor de la recuperación económica. Efectivamente, se logró una estabilización del país a través de acuerdos con estamentos distintos como los socialistas de la Unión General de Trabajadores (UGT), los militares tradicionalistas y la institución monárquica. No obstante, el dictador eligió romper con los socialistas y salió perjudicado,

ya que esto propició la convocatoria de elecciones libres en 1931, que ganaron los republicanos.

### 1.2. Nuevas corrientes literarias y Generación del 27

Estos cambios políticos corresponden con unas dramáticas transformaciones en todas las esferas de la vida privada. En cuanto a lo social y económico, España se caracterizó por el crecimiento demográfico y de nivel adquisitivo. Las ciudades, Madrid y Barcelona principalmente, pasaron a ser grandes urbes a las que se dirigió la emigración campesina impulsada por el nacimiento del sector industrial. En lo cultural, esta sucesión de cambios políticos y sociales propiciaron diversidad de estéticas. En los primeros 35 años del siglo surgieron un gran número de escritores y artistas, lo que ha motivado que esta época se denomine La Edad de Plata de la cultura española. La pérdida de las últimas colonias supuso una crisis de conciencia que reunió a autores como Antonio Machado, Miguel de Unamuno o Ramón del Valle-Inclán en la conocida como la Generación del 98. Estos escritores se apoyaron en el realismo y el naturalismo decimonónicos para renovar las letras españolas. Con el estallido de la Primera Guerra Mundial, la revolución estética continuó con Juan Ramón Jiménez. Sin embargo, la definitiva renovación literaria llegaría en la década de los años 20. Las artes también se vieron perturbadas por la experiencia traumática de la guerra y tanto las corrientes como las influencias tenían que ser nuevas. Fue el momento de las vanguardias. Algunas de ellas ya habían publicado sus manifiestos antes del inicio de la Primera Guerra Mundial como el Futurismo (1909) o el Cubismo (1913), y a estas se añadieron posteriormente el Creacionismo (1917), el Dadaísmo (1918), el Ultraísmo (1919) o el Surrealismo (1924). En diciembre de 1927, un grupo de jóvenes poetas se reunieron para celebrar el tercer centenario de la muerte de Góngora. Este grupo sería conocido posteriormente como la Generación del 27 y entre ellos se encuentran Federico García Lorca, Luis Cernuda, Gerardo Diego, Dámaso Alonso o Rafael Alberti. Los artistas pertenecientes a esta generación nacieron entre 1898 y 1914 y tomaron Madrid como centro neurálgico. Cabe mencionar que estos escritores tuvieron una estrecha relación con pintores, músicos y cineastas como Salvador Dalí o Luis Buñuel, los cuales también siguieron las vanguardias que se introducían en Europa, especialmente el Surrealismo.

Casi todos los movimientos estéticos vanguardistas que estaban apareciendo en Europa despertaron el interés de los jóvenes poetas del 27, en especial el Creacionismo y el Surrealismo. El Creacionismo llegó a Europa gracias al poeta chileno Vicente

Huidobro, que publicó en 1917 en París un libro que ha pasado a ser el máximo exponente del movimiento titulado *Horizon carré*. En España el Creacionismo pasaría a ser conocido como Ultraísmo, término acuñado por Cansinos-Assens. Este movimiento liberó a la poesía de la razón y de la lógica, es decir, de todo lo que es innecesario para la misma como por ejemplo la puntuación o la anécdota. Posteriormente, en 1924, André Breton publicó el primer *Manifiesto surrealista*, en el que abogaba por una escritura automática que buscara sistemáticamente el mundo desconocido del subconsciente. Este surrealismo francés realmente no existió como movimiento influyente en España, aunque influenció a escritores como Lorca en *Poeta en Nueva York* (1940), Rafael Alberti en *Sobre los ángeles* o Vicente Aleixandre en *Espadas como labios*, si bien nunca se abandonaron a la escritura automática.

### 1.3. El lugar de las mujeres

Entonces podríamos preguntarnos en qué lugar quedaban las mujeres dentro de estos contextos, ya que parece que la historia se ha reescrito únicamente en masculino. Mencionábamos anteriormente el estado de desesperanza en la que quedó sumida España tras la pérdida de las últimas colonias. La conocida Generación del 98 ahondó precisamente en la necesidad de forjar una nueva España y, más concretamente, en lo que se definió como «el problema español». A este debate se añadió, sobre todo a partir del fin de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), «el problema femenino». Hasta entonces en España reinaban las retóricas del esencialismo biológico, es decir, los sexos estaban diferenciados y se acentuaba la debilidad del género femenino, quedando este relegado al «dulce ángel del hogar» que, al carecer de capacidad intelectual, era responsable de engendrar y proteger a una nueva generación de españoles. En cuanto a esta cuestión aplicada a las mujeres escritoras, Nuria Capdevila-Argüelles en *Autoras inciertas* afirma:

> El peso del esencialismo biológico en la producción textual española del primer tercio del siglo XX hasta la Guerra Civil es de hecho más grande que la legitimación patriarcal hecha desde el discurso religioso[5].

No obstante, ya desde el siglo XIX existieron mujeres que intentaron luchar contra la mente de una sociedad patriarcal, como dan prueba las grandes escritoras decimonónicas españolas Rosalía de Castro y Emilia Pardo Bazán, por ejemplo. Estas mujeres no lucharon únicamente contra la sociedad, sino contra muchos de sus

[5] Nuria Capdevila-Argüelles, *Autoras inciertas*, Madrid, Sílex, 2017 en Tània Balló, *Las Sinsombrero*, Barcelona, Espasa Libros, 2016, p. 21.

compañeros del gremio ya que hubo numerosos escritores, como Ortega y Gasset o Ramón y Cajal, que ya entrado el siglo XX, abordaron el «problema femenino» desde una perspectiva bastante misógina.

La toma de conciencia de la capacidad intelectual y de independencia femenina se explica históricamente con lo que ocurrió en la Primera Guerra Mundial, guerra de la que España no formó parte. En este momento, cuando los hombres partían al frente, las mujeres se vieron obligadas a ocupar los lugares que estos habían ocupado en las fábricas y los puestos de trabajo. Tras la guerra, los gobiernos de las potencias europeas trataron de encauzar un nuevo orden social y devolver la autoridad al hombre, aunque era demasiado tarde: las mujeres ya habían accedido a las esferas públicas. Si bien España se mantuvo neutral frente a dicho conflicto bélico, esta ideología feminista también llegaría al país, lo que se plasma en obras escritas por mujeres durante los años 20, es decir, aún bajo la dictadura de Primo de Rivera. En 1921, Margarita Nelken publica *La condición social de la mujer en España*. En él, la autora defendía que las mujeres no podían quedar al margen de los progresos culturales que se vivían en España:

> Mientras, a pesar de los progresos culturales, no se vea nunca en un tranvía de España, por largo que sea el trayecto, a una mujer con un periódico o un libro en la mano, será inútil soñar en ver desaparecer de nuestras mujeres los sentimientos «impuestos»[6].

Podríamos concluir que estos sentimientos impuestos a los que se refería Nelken eran ese encierro forzado, tanto físico como psicológico, al que las mujeres se veían sumidas. El ansia por salir de este para poder ser independientes se refleja a la perfección en el poema titulado «Movilidad», escrito en 1929, de Elisabeth Mulder:

> No quiero ser lago ni estanque cerrado,
>
> no quiero ser parque ni huerto murado,
>
> […]
>
> quiero tender alas, no afianzar raíces,
>
> no quiero ser rosa que luce en un vaso
>
> sino fragancia que se nos sale al paso…

[6] Margarita Nelken, *La condición social de la mujer en España*, Barcelona, Minerva, 1921, p. 22 en Pepa Merlo, *Peces en la tierra*. *Antología de mujeres poetas en torno a la generación del 27, op. cit*., p. 13.

(De Sinfonía en Rojo)7

Un año antes, en 1928, Ernestina de Champourcin asistía a una lectura poética de Rafael Alberti en la Residencia de Estudiantes, de la que hablaremos más adelante, junto a Pilar Sotomayor. Ella misma se sorprendía de no haber necesitado la compañía de un hombre para ir y se lo relataba a Carmen Conde en una carta de la siguiente manera: «Hemos logrado ir sin "carabina" en plan de "mujeres emancipadas"»[8].

Para finalizar, es importante destacar que, tal y como Pepa Merlo recoge en *Antología de Mujeres poetas en torno a la generación del 27*, hubo numerosas mujeres que editaron sus poemarios en los mismos años que lo hacían los hombres de la Generación del 27. Merlo nos recuerda que, en 1927, cuando se celebraba el homenaje a Góngora que posteriormente dio su nombre —si bien hoy día criticado— a la Generación del 27, Concha Espina ganaba el Premio Nacional de Novela y, por segunda vez, era propuesta para el Premio Nobel. Cuando los integrantes del 27 comenzaron a publicar sus libros, hubo casi un total de 40 mujeres que estaban editando sus obras, la mayoría incluso en las mismas imprentas. Encontramos, por ejemplo, los poemarios de Pilar de Valderrama: *Las piedras de Horeb* (1923) y *Huerto Cerrado* (1925). En 1926 Ernestina de Champourcin publicó *El Silencio* y Concha Méndez *Inquietudes*. Incluso Casilda de Antón del Olmet había publicado un cancionero con anterioridad: *Cancionero de mi tierra* (1917).

## 2. Los cambios experimentados por las mujeres en el siglo XX.

Si bien el modelo femenino imperante era el del «ángel del hogar», los movimientos feministas que se hacían eco en toda Europa también llegaron a España. Como exponíamos, encontramos ejemplos de mujeres que comenzaban a luchar para obtener derechos, pero también había otras que, como los hombres, asistían a actos culturales o editaban sus poemarios.

### 2.1. La conquista femenina de espacios tradicionalmente masculinos: La Residencia de Estudiantes de Madrid y el Lyceum Club.

Esto quizás fue posible gracias a que, después de tanta rebeldía desde Concepción Arenal, las mujeres ya habían comenzado a acceder a espacios que habían sido propios de

[7] Elisabeth Mulder, *Sinfonía en Rojo*, Madrid, Fundanción Banco Santander, 2018, p. 276.
[8] Ernestina de Champourcin y Carmen Conde, *Epistolario (1927-1995)*, Madrid, Castalia, 2007, p. 255 en Pepa Merlo, *Peces en la tierra. Antología de mujeres poetas en torno a la generación del 27, op. cit.*, p. 12.

los hombres y, por ejemplo, consiguieron el acceso a la universidad en 1910. Este fue el punto de partida de entrada de las mujeres a los círculos intelectuales ya que en los años siguientes se abrieron sucesivamente la Residencia de Estudiantes, que defendía una educación idéntica para hombres y mujeres; la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, gracias a la cual muchas mujeres pudieron estudiar en el extranjero; o el Instituto Internacional de Madrid o la Residencia de Estudiantes para Mujeres. Con la creación de estas instituciones, mujeres como Victoria Kent o María de Maeztu, por ejemplo, pudieron recibir una formación sublime. Igualmente, se empezaron a conquistar derechos gracias a reformas legislativas y administrativas. En 1918, se aprobó el estatuto de funcionarios públicos, que permitía el acceso de la mujer al servicio del Estado, pero solo en las categorías de auxiliar. De esta manera, María Moliner pudo acceder al Cuerpo de Archiveros y Bibliotecarios. En ese mismo año, el 20 de octubre, un grupo de mujeres constituyó la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME). En ella se agrupaba un grupo heterogéneo de mujeres que se coordinó con otros grupos de mujeres para acabar formando el Consejo Supremo Feminista de España.

No obstante, y como mencionábamos anteriormente, en 1923 Primo de Rivera dio un golpe de Estado. Este presentó su régimen de la siguiente manera: «Este movimiento es de hombres. El que no sienta la masculinidad completamente caracterizada que espere en un rincón, sin perturbar los días buenos que para la patria esperamos»[9]. El general optó pues, respecto a las mujeres, por el paternalismo. En este ambiente falto de libertades, se abrió el Lyceum Club en 1926. María de Maeztu junto a las mujeres que se reunían en la Residencia de Señoritas crearon el Lyceum para suplir la falta de espacio cultural que tenían. Fue concebido como un espacio de debate y reflexión al que muchas mujeres pudieron asistir para intercambiar ideas, aprender y luchar por una representación mayor en la sociedad. De esta manera, se reunieron, entre otras, María de Maeztu, María Goyri, Victoria Kent, Isabel Oyarzábal (que por entonces firmaba con el pseudónimo de Beatriz Galindo), Margarita Nelken, María Lejárraga… En una entrevista al periódico *El Heraldo de Madrid*, María de Maeztu exponía los objetivos y las motivaciones que la impulsaron a crear esta institución:

> Aunque, naturalmente, tratamos de proporcionarnos con este club un lugar cómodo y agradable, en el que entretenernos algunos ratos, es algo más que un centro de recreo lo que se pretende hacer. Se intenta facilitar a las mujeres españolas, recluidas hasta ahora en

[9] Carmen Domingo, *Con voz y voto. Las mujeres y la política en España (1931-1945)*, Barcelona, Lumen, 2004 en Nuria Varela, *Feminismo para principiantes*, Barcelona, B de books, 2014, p. 187.

> sus casas, al mutuo reconocimiento y a la mutua ayuda […]. Queremos suscitar un movimiento de fraternidad femenina; que las mujeres colaboren y se auxilien. Por ejemplo, asistir a las muchachas que en cualquier campo de la actividad estén pugnando por abrirse camino y luchen con los obstáculos con que siempre se tropiezan al empezar a trabajar…[10]

La Residencia de Señoritas fue el grupo femenino de la Residencia de Estudiantes que abrió sus puertas en octubre de 1915 bajo la dirección de María Maeztu. Por su parte, la Residencia de Estudiantes fue creada por la Junta de Ampliación de Estudios en 1910 y se inspiró en las ideas de la Institución Libre de Enseñanza, a su vez heredera de la filosofía krausista, impulsada por Francisco Giner de los Ríos. En la Residencia de Señoritas, las mujeres recibían, entre otras disciplinas, clases de idiomas, pero también de deporte, lo que era insólito porque hasta entonces había estado restringido a sectores sociales escogidos y, sobre todo, a los hombres. La Residencia de Señoritas fue inaugurada en un pequeño hotel de la calle Fortuny, 14, cuando el grupo masculino se trasladó a la nueva sede en la Colina de los Chopos.

Esta fue una institución de gran prestigio y riqueza cultural que incluso importantes figuras de la cultura visitaron, ya fuera para formarse o para impartir cursos o conferencias. Este es el caso, por ejemplo, de Marie Curie, que se alojó en la misma cuando visitó Madrid para impartir dos conferencias, una de ellas en la propia Residencia. Otro ejemplo es María Zambrano, que impartió clases de filosofía en la misma, o Lily Turcios Darío, sobrina de Rubén Darío, que permaneció allí también una temporada. Carmen de Zulueta, residente de la Residencia, recuerda que se realizaban innumerables excursiones a museos o a ciudades históricas gracias a las cuales podían formarse[11]. Conchita Zamacona, quien se alojaba allí, relata que vivían en habitaciones compartidas y que iban a tomar el té a la calle Fortuny para fomentar el intercambio entre las diferentes mujeres que participaban de la institución[12]. Esto es interesante ya que, junto al edificio de la calle Fortuny se creó el Instituto Internacional de la calle Miguel Ángel, 8, donde las mujeres españolas convivían con mujeres estudiantes de diferentes lugares. Hubo un número importante de mujeres extranjeras, sobre todo americanas, que sirvieron de modelo de mujer con autonomía e independencia a las mujeres españolas. Sea como fuere, todas las instituciones que surgieron de la Residencia de Estudiantes tuvieron una suma importancia ya que facilitaron

---

[10] María de Maeztu, «El primer club de mujeres de España», *Heraldo de Madrid*, 5/11/1926 en Tània Balló, *Las Sinsombrero*, *op. cit.*, p. 27.

[11] CEMAV, UNED, *La Residencia de Estudiantes* [Documental], España, 2010, https://canal.uned.es/video/5a6f886db1111fb8628b463f [Última consulta el 27/04/2021]

[12] *Íbid.*

un intercambio intelectual de una gran magnitud ya no solo entre mujeres sino también entre hombres y entre hombres y mujeres. Estos espacios y estos intercambios son los que propiciaron la consolidación de lo que posteriormente se denominaría la Generación del 27.

En un principio, las reuniones del Lyceum Club se celebraron en el salón de actos de la Residencia de Señoritas en la calle Miguel Ángel, 8, de Madrid, y después se trasladó a la Casa de las Siete chimeneas, en Infantas, 31. Se crearon seis secciones: «Social», «Musical», «Artes Plásticas e Industriales», «Literatura», «Ciencias» e «Internacional». Posteriormente se creó una séptima llamada «Hispanoamericana». Cada una de ellas estaba presidida por una de sus socias y se dedicaban a impulsar cursos, exposiciones, debates, recitales o conciertos, acordes a cada temática. El primer acto público del Lyceum fue una exposición de la obra de María y Elena Sorolla, hijas del célebre pintor. Esto viene a confirmar que realmente se quería construir un espacio, el primero en España, para todas aquellas mujeres que deseaban desarrollar un talento artístico e intelectual. De hecho, durante los primeros años, el Lyceum albergó numerosos actos que reunieron a intelectuales, científicos y científicas, escritores y escritoras como fue el caso de Rafael Alberti, quien ofreció en noviembre de 1929 su conferencia «Palomita y galápago (¡No más artríticos!)», una *performance* de estilo dadaísta vestido de *clown*, de lo que se desprende de nuevo que todas las instituciones que se desarrollaban paralelamente se nutrían entre sí, pero que también existía una interacción entre los integrantes de ellas.

De hecho, las mujeres del Lyceum se relacionaron directamente con los integrantes de la Generación del 27. Sabemos que Concha Méndez y Luis Buñuel fueron pareja durante siete años. Tras su separación, Concha se casó con Altolaguirre, junto a quien publicó la revista *Héroe*. Maruja Mallo y Rafael Alberti también vivieron un romance, si bien después el poeta se casaría con María Teresa León. Margarita Manso tuvo una estrecha relación con Federico García Lorca, quien le dedicó su poema «Muerto de amor», incluido en *Romancero gitano*. Ángeles Santos se casó igualmente con el pintor Emilio Grau y Rosa Chacel con el célebre artista Timoteo Pérez Rubio. Ernestina de Champourcín se unió en nupcias con el escritor perteneciente a la Generación del 27 llamado Juan José Domenchina Moreu. Pero no todo fueron relaciones sentimentales, Dalí en su cuadro *Sueños noctámbulos* (1922) se retrata junto a Luis Buñuel, Rafael Pérez Barradas y Maruja Mallo. Esta última retrató a Concha Méndez en algunas de sus obras como *La ciclista* (1927) o *La chica de la cabra* (1929), quien a su vez fue asesorada por Rafael Alberti para la publicación de su primer libro de poemas *Inquietudes* (1926). Igualmente, no es extraño ver a hombres

y mujeres juntos en fotografías de eventos como puede ser el caso del banquete ofrecido a Luis Cernuda que reunió a personalidades como Helena Cortesina, Santiago Ontañón, María Antonieta Hagenaar, Concha Méndez, Luis Cernuda, Maruja Mallo, Vicente Aleixandre, Federico García Lorca, Pedro Salinas, Rafael Alberti, Pablo Neruda, José Bergamín, Manuel Altoaguirre o María Teresa León, entre otros. Para terminar, encontramos el poemario de Concha Méndez *Canciones de mar y tierra* (1930) en el que dedica algunos de sus sonetos a sus amigos y amigas, igual que hizo posteriormente Rosa Chacel en su poemario *A la orilla de un pozo* (1936) en el que la poeta dedica sonetos a María Zambrano, Luis Cernuda, María Teresa León, Concha Albornoz, Rafael Alberti o Concha Méndez.

En el acta fundacional del Lyceum se registraron ciento quince socias entre las que constaban, por ejemplo, Concha Méndez. María Teresa de León también acudió al mismo ya que su tía, María Goyri, la primera mujer en estudiar de forma oficial filosofía y letras, fue una de las socias fundadoras. Otra de las socias importantes del Lyceum fue Ernestina de Champourcín. Sin embargo, al ser de buena cuna, sus padres no la permitían participar del mismo, hecho que ella recuerda de la siguiente manera:

> Voy al Lyceum Club cuando hay conferencia o conciertos, tengo allí algunas amigas, aunque las muchachas asociadas no abundan. Mis visitas son en calidad de invitada, pues a pesar de mi gran deseo de pertenecer aún al «club», Madrid en el terreno de los dichosos prejuicios debe estar, desgraciadamente para nosotras, a la misma altura que Cartagena[13].

Si bien Ernestina de Champourcín afirmaba en 1928 que las muchachas asociadas no abundaban, en 1929 se alcanzaron las quinientas socias. No obstante, y como Champourcín también lamenta, el Lyceum tuvo que luchar contra las polémicas que surgieron con su nacimiento. Los sectores más conservadores veían el Lyceum como el hogar del diablo y catalogaron a las socias de criminales, «liceómanas», ateas, excéntricas y desequilibradas. A pesar de todo esto, ellas resistieron para seguir adelante. Llegaron a presentar los casos de ataques a los tribunales, confiando la defensa a Victoria Kent y Matilde Huici y en la sección «Social» realizaron un estudio de los códigos Civil y Penal vigentes en aquel momento que remitieron al gobierno y que sentó las bases de los posteriores debates sobre el sufragio femenino.

[13] Ernestina de Champourcín y Carmen Conde, *Epistolario (1927-1995)*, edición de Rosa Fernández Urtasun, Madrid, Castalia, 2007 en Tània Balló, *Las Sinsombrero*, *op. cit.*, p. 235.

Por otro lado, podemos mencionar que las tertulias que anteriormente habían estado limitadas al público masculino, como la del Café Pombo, se abrieron también a las mujeres, como recuerda, por ejemplo, Concha Méndez. De hecho, como es visible en el cuadro de Ángeles Santos titulado *La tertulia* (1929), las mujeres querían integrar esos espacios públicos de intercambio propio de los hombres. Para que este ejemplo sea aún más ilustrativo, el cuadro de Ángeles se suele contraponer al que pintó José Gutiérrez Solana titulado *La tertulia del Café de Pombo* (1920) que solo representa hombres.

### 2.2. La Segunda República: el cambio del lugar de la mujer en la sociedad

Posteriormente, el 14 de abril de 1931 se instauró el nuevo régimen político republicano. La proclamación de la Segunda República sucedió a la monarquía de Alfonso XIII que, entre otros motivos, perdió el apoyo popular al haber permitido la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) que fracasó en su intento por volver a la «normalidad constitucional» con la dictablanda del general Berenguer (1930-1931). Mujeres como María Teresa León ansiaban la República, ya que para ella este régimen permitía a los intelectuales alcanzar el lugar que les pertenecía:

> Comenzaban los años más claros del siglo XX. Era la toma de poder de los intelectuales. La gente que había decidido «mejor que no sepan leer» estaba muda. Los privilegiados iban a ser otros. Comenzaron a movilizarse «Las Misiones Pedagógicas», donde tanto trabajó Alejandro Casona, y «La Barraca», dirigida por Federico. En el trasfondo de la vida española había seres que se tenían que rescatar. Y por primera vez, eso que llamamos los intelectuales, subieron a los riscos donde desde hacía milenios se encaramaban los pueblos de pastores […][14].

Recién proclamada la Segunda República, María de Maeztu, en mayo de 1931, en *La Voz*, afirmó que las mujeres españolas podían y debían esperar mucho del nuevo régimen:

> […] ha llegado nuestra hora; la hora de todos los que hemos trabajado sin descanso y sin prisa por la educación del pueblo y por la emancipación cultural de la mujer. […] el terreno está bien preparado y hay un ambiente favorable para que pueda realizarse una amplia e intensa labor cultural. España ha adelantado mucho en lo que llevamos de siglo, y en lo que respecta al tema de la mujer, ha dado un paso gigantesco. […] El Gobierno actual ha concedido ya algunos derechos, y espero que no pase mucho tiempo sin que se subsanen las deficiencias que todavía lamentamos[15].

[14] María Teresa León, *Memoria de la melancolía*, Editorial Renacimiento, 2020, p. 134.
[15] María de Maeztu, *La Voz*, España, 18/5/1931 en Nuria Capdevila-Argüelles, *El regreso de las modernas*, Valencia, La Caja Books, 2018, p. 50.

Estas peticiones que venían por parte de un sector femenino que llevaba ya tiempo luchando por su igualdad dentro de la sociedad se cumplieron en los primeros años de la República ya que, hasta el verano de 1933, cuando los socialistas abandonaron el gobierno, se produjo una vorágine legislativa que favoreció a la situación de la mujer en España. De esta manera, el decreto ley del 27 de abril de 1931 permitió que las mujeres participaran en jurados penales en las causas que versasen sobre crímenes pasionales y el 29 otro decreto permitió que las mujeres opositaran a notarías y al registro de propiedad. El 8 de mayo se admitió la elegibilidad de la mujer y el 26 del mismo mes se decretó el carácter obligatorio del seguro de maternidad. Se suprimió el Real Patronato para la Represión de la Trata de Blancas y se sustituyó por el Patronato de Protección a la Mujer. El texto constitucional del 9 de diciembre de 1931 equiparó a mujeres y hombres de manera política, jurídica y civil, dentro y fuera del matrimonio. En 1931 llegó la ley de divorcio y el decreto que permitía que las mujeres obtuvieran el título de secretaria de juzgados municipales. Se promulgó la Ley del Matrimonio Civil y en 1932, con la Ley de Asociaciones de Patronos y Obreros, las mujeres casadas podían formar parte de las asociaciones obreras sin licencia del marido. Igualmente, se despenalizó el adulterio para la mujer mediante una reforma del Código Penal. Cabe mencionar de igual manera que, con la proclamación de la República, varias de las socias más ilustres del Lyceum Club pasaron a ocupar puestos de responsabilidad en el gobierno: Victoria Kent, Isabel Oyarzábal, María de Maeztu y María de la O Lejárraga.

Poco a poco las mujeres se integraban en un mundo que hasta entonces se había concebido para los hombres: conseguían igualdades legales, pero también pasaban a ocupar lugares que tradicionalmente habían estado ocupados únicamente por hombres. La totalidad de estos cambios y reformas tuvo un impacto enorme en la sociedad e incluso hubo sectores que pensaron que esto suponía una traición a la esencia de la patria. Gracias a estas leyes se redefinió drásticamente la relación entre los sexos y fue algo que desconcertó a hombres y a mujeres por igual. Sea como fuere, en ese momento el sistema legal español se situaba a la vanguardia de Europa en materia de lo que hoy en día conocemos como perspectiva de género. Así mismo, cabe destacar otro cambio que comenzó a darse entre las más jóvenes, visible en las fotografías de los actos celebrados en el Lyceum: las mujeres dejaron de llevar sombrero, hecho que en el presente puede parecernos insignificante pero que para la época era transgresor ya que, tanto para los hombres como para las mujeres de las clases altas, era un signo de jerarquía social.

## 2.3. El Sinsombrerismo

Aunque el origen de este movimiento sinsombrerista no es claro, parece que se inició en la década de 1930. Maruja Mallo, pintora surrealista gallega, relata en unas entrevistas que dio posteriormente una anécdota en la que junto a Lorca, Dalí y Margarita Manso se quitó el sombrero en la Puerta del Sol. Tampoco sabemos a ciencia cierta cuándo se produjo esta *performance*, pero podemos situarla entre 1923 y 1925 ya que es entonces cuando Salvador Dalí y Margarita Manso coincidieron como estudiantes en la Escuela de Bellas Artes de San Fernando y establecieron un fuerte lazo de amistad con Federico García Lorca. Estos, a su vez, se habían conocido en la Residencia de Estudiantes de Madrid por medio de Pepín Bello, quien descubrió los dibujos de Dalí y le habló de ellos a Buñuel y a Lorca. Este fue un acto provocativo ante una sociedad represiva y, según cuenta Maruja, les profirieron insultos como «maricones» o «narcisistas» y llegaron incluso a tirarles piedras.

La aparición del movimiento sinsombrerista en España estuvo liderada por el escritor y periodista vanguardista adscrito al novecentismo, Ramón Gómez de la Serna. El autor expone las bases ideológicas del movimiento en un artículo titulado «En, por, sin, sobre el sinsombrerismo» publicado en *El Sol* en 1930:

> El fenómeno del sinsombrerismo es más amplio y significativo de lo que parece. Es el final de una época, como lo fue el lanzar por la borda las pelucas. Quiere decir presteza en comprender y decidirse, afinidad con los horizontes que se atalayan, ansia de nuevas leyes y nuevos permisos, entrada en la nueva cinemática de la vida, no dejar nunca en el perchero la cabeza, no apagar luces del aceptar, ir con rumbo bravo por los caminos de la vida, desenmascararse, ser un poco surrealista[16].

A partir de este momento, la moda de no llevar sombrero se generalizó, principalmente entre los hombres jóvenes que se adscribían a la modernidad y a la ruptura. Hubo una reacción feroz por parte de los sectores más tradicionalistas que dedicaron artículos alegando que esta nueva tendencia era poco higiénica o preocupándose por la industria de los sombreros, que a partir de esta nueva moda entró en una profunda crisis. No obstante, a partir de 1934, la cuestión de no llevar sombrero acabó convirtiéndose en una cuestión socioeconómica ya que, con la Guerra Civil comenzada, la utilización del sombrero para ambos sexos dejó de ser una cuestión importante. Está claro que para algunos la moda del sinsombrerismo era un gesto transgresor, pero para otros era una simple rabieta

[16] Ramón Gómez de la Serna, «En, por, sin, sobre el sinsombrerismo», *El Sol*, 24/8/1930 en Tània Balló, *Las Sinsombrero*, *op. cit.*, p. 34.

de jóvenes de un medio privilegiado. En cuanto a este movimiento en relación a las mujeres, Emilio Carrere publicó una columna en *La Libertad*:

> El sinsombrerismo no se basa en la estética ni en la higiene. El sinsombrerismo es una consecuencia de la moda femenina de la ondulación permanente. […] Un narcisismo femenino que se les ha contagiado a los muchachos. Indudablemente, no usando sombrero, el cabello se ondula graciosamente, y en este intento de confusión –lo que llamaría Marañón de intersexualismo–, esto tiene por lo visto mucho atractivo[17].

Sin duda, el sinsombrerismo fue asumido por la mujer moderna que en los años veinte comenzó a sentirse liberada, independiente, y por fin pudo incorporarse a la vida laboral como sujeto propio. Al final fueron mujeres que estudiaban o trabajaban y sentían la necesidad vital de romper con el papel de ángel del hogar al que las habían condenado anteriormente. Quizá precisamente por esto en el presente a las mujeres que integraron la Generación del 27 se las conoce como «Las Sinsombrero».

## 3. Ruptura y consecuencias

No obstante, esta Edad de Plata de la cultura española se vio abruptamente interrumpida por los acontecimientos que ocurrieron en España a partir de 1936. A consecuencia de estos, un gran número de los intelectuales que encontraron su esplendor durante el régimen de la Segunda República se vieron obligados a exiliarse y las mujeres perdieron todos los derechos que habían conquistado.

### 3.1. Fin de la Generación del 27

La Guerra Civil (1936-1939) supuso el final de la generación del 27. El 17 de julio de 1936, los generales Emilio Mola y Francisco Franco iniciaron una sublevación para terminar con la República. En este momento se formaron dos bandos: el de los sublevados Nacionalistas y el de los Republicanos. Fue un conflicto que se alargó tres años y que finalizó con la imposición de la dictadura fascista encabezada por Francisco Franco. Frente al conflicto, los autores de la Generación tuvieron que elegir uno de los bandos y, al haber estado bastante comprometidos con el régimen de la República, eligieron denunciar los crímenes de la guerra a través de sus versos. Encontramos, por ejemplo, el poema «Defensa de Madrid» de Rafael Alberti, publicado en el *Romancero de la Guerra Civil Española* (1936) o la «Oda a los niños de Madrid muertos por la metralla» publicada en la revista *Mundo Obrero* por Vicente Aleixandre. Igualmente, al poco de comenzar el

[17] Emilio Carrere, *La Libertad*, 1934 en Tània Balló, *Las Sinsombrero*, *op. cit.*, p. 36.

conflicto armado, el 18 de agosto de 1936, Federico García Lorca fue fusilado por el bando de los sublevados y, aunque el motivo de su asesinato sigue siendo un misterio, las principales hipótesis defienden que lo mataron por socialista, homosexual y masón. Antonio Machado escribió un famoso poema sobre el fusilamiento de Lorca, «El crimen fue en Granada», que se incluyó en el volumen *Poetas en la España leal* (1937) editado a raíz del Segundo Congreso Internacional de Escritores para la Defensa de la Cultura en 1937. El poema de Chacel titulado «Alarma» también se incluyó en el mismo. La publicación de este poemario fue posible en parte a la cantidad de escritos que llegaron a la revista *Mono Azul*, fundada por Alberti, María Teresa León y José Bergamín, entre otros, en la que se publicaron, a modo de romanceros, testimonios de guerra, a veces firmados por escritores reconocidos y otros enviados por los soldados que estaban en el frente.

Esto viene a ilustrar la actividad de animación cultural y literaria que se desencadenó al estallar la guerra y con la que se comprometieron tanto hombres como mujeres. Igualmente, gracias a la Asociación de Escritores Antifascistas, se creó un organismo para proteger las obras de arte. De esta manera, María Teresa León participó en la Junta de Incautación y Protección del Patrimonio Artístico y entre el 7 y el 11 de diciembre de 1936 sacó del Museo del Prado 64 cuadros, entre ellos *Las Meninas*, y 181 dibujos que envió a Valencia. Cabe mencionar igualmente que muchos de los escritores de la Generación del 27 así como María Zambrano, Rosa Chacel y María Teresa León se adscribieron a la Alianza de Intelectuales Antifascistas para la Defensa de la Cultura. Además, Rosa Chacel también trabajó como enfermera durante la guerra a cargo de una sala del Instituto Oftalmológico convertido en hospital de sangre.

### 3.2. Exilio

Debido a este compromiso político, muchos de los escritores, pero también de las escritoras y artistas de la Generación del 27, tuvieron que exiliarse. Solo tres escritores permanecieron en España: Gerardo Diego, Dámaso Alonso y Vicente Aleixandre. Estos dos últimos cultivaron una poesía que se denominó desarraigada y Aleixandre vivió en cierta manera el llamado exilio interior. En cuanto a las Sinsombrero, fue Margarita Manso quien permaneció en su país. A pesar de haber viajado a Francia y a Italia tras el estallido de la guerra, volvió a España en 1937 y parece que se sumió en la España gris del franquismo. Había estado casada con el pintor vanguardista Ponce de León, asesinado por el régimen franquista y, posteriormente, se casó con el doctor Enrique Conde

Gargollo, de fuertes convicciones franquistas, por lo que ella se acabó volviendo una mujer devota y falangista.

Maruja Mallo, el 12 de diciembre de 1936, recibió un cablegrama de la Asociación de Amigos de las Artes de Buenos Aires que le sirvió de salvoconducto ya que la convocaban a una «exposición urgente». Algunas fuentes dicen que la autora de esta llamada fue su amiga Concha Méndez que movió sus contactos argentinos para salvarla. Concha, por su parte, antes del final de la guerra inició su destierro hacia tierras latinoamericanas: Cuba y México, con su marido, el poeta impresor Manuel Altolaguirre, y su hija, Paloma. Nunca más volvió a residir en España.

Rosa Chacel se marchó a París en 1937 y lo recuerda de la siguiente manera:

> En fin, yo salí pronto de España, salí en el 37 […] y quedé en París durante todo el tiempo de la guerra. Como Timoteo dirigía la Defensa del Tesoro Artístico, podía ir y venir a Francia con facilidad –yendo y viniendo estuvo hasta el 39–. Como esto no es literatura, no tengo por qué hablar de aquellos cataclismos. Claro que el hablar o no hablar ya es cosa que atañe a la literatura. Hablar o no hablar es una de las opciones posibles y, por lo tanto, una de las actitudes en que uno puede ejercer su libertad: yo no me detuve a tomar una resolución, yo no hablé porque, de hacerlo, solo podría haber sido en todo elegiaco, nunca con carácter de testimonio, porque, puesto que escapé, puesto que tuve el valor de escapar, […]. Tampoco era esto una decisión tomada, sino una fuerza o potencia que no se resignaba a sucumbir. Yo no podía menos de salvar mi vocación, porque la vocación –como el amor– es algo que invade toda la zona visible del mundo[18].

Terminada la guerra, viajó junto a su marido Timoteo Pérez Rubio a Grecia, pero el avance fascista en Europa los empujó a exiliarse en Latinoamérica, donde vivieron entre Brasil y Buenos Aires. Finalmente, en 1970 volvió a España.

Zambrano criticó la marcha de Rosa Chacel a París, ya que ella eligió permanecer en España para intentar defenderla. No obstante, el 27 de enero de 1939, con la guerra ya finalizada, la familia Zambrano fue expulsada. Su primer destino fue París y, al mes, partieron a Cuba, donde coincidieron con Rosa Méndez y Altolaguirre. A partir de entonces, María Zambrano recorrió gran parte de Latinoamérica impartiendo cursos, seminarios y conferencias. En 1946 volvió a Europa, a Francia, para después deambular por diferentes países: Cuba, México, Puerto Rico, Francia, Italia y finalmente Suiza. En 1953 se instaló en Roma. Tras cuarenta y cinco años de exilio, María Zambrano volvió a España el 20 de noviembre de 1984, cuando tenía ochenta años.

[18] Rosa Chacel, *OO.CC.*, vol. III, *Artículos I*, cit. en Tània Balló, *Las Sinsombrero*, *op. cit.*, p. 222 y 223.

María Teresa de León, junto a Rafael Alberti, al final de la guerra se exilió en Orán, para luego desplazarse a Francia. Vivió en París hasta finales de 1940, donde realizó traducciones para la radio francesa *Paris Mondial* y ejerció de locutora para emisiones de América Latina. El nuevo destino de la pareja fue Argentina, donde vivieron veintitrés años. Finalmente, el 28 de mayo de 1963, establecieron su residencia en Roma, donde León escribió *Memoria de la melancolía* (1970). En este momento la pareja realizó numerosos viajes por Europa y realizaron su primer viaje a China, a raíz del cual escribió con Rafael Alberti *Sonríe China* (1958). No volvieron a España hasta el 27 de abril de 1977, pero siempre recordó su país con gran melancolía:

> Cuando abro los periódicos que me llegan de aquel país pienso que todo se ha petrificado. El mismo papel, la misma tinta, idénticos artículos, los mismos retratos, la misma manera de colocar los grupos de fotógrafos… Yo quisiera verlo todo diferente para que se levantasen en mí amores nuevos, cosas que me sacaran el pasado de la memoria. Todo está distinto, dicen unos. Todo está igual, contestan otros. Me golpeo el pecho. Tengo rabia en mi corazón que ya no se conmueve. ¿Por qué nada contesta? Y la niña vuelve a pasar el dedo por las hojas que le han traído, deletreando, y en ninguna de ellas encuentra los relieves de la palabra Patria[19].

De igual manera expresaba el gran dolor que le producía estar en el exilio y la esperanza que guardaba de poder volver a la España que habían tenido que dejar y no aquella en la que se había convertido:

> Estoy cansada de no saber dónde morirme. Esta es la mayor tristeza del emigrado. […] Porque todos los desterrados de España tenemos los ojos abiertos al sueño. […] No sé si se dan cuenta los que quedaron por allá, o nacieron después, de quiénes somos los desterrados de España. Nosotros somos ellos, los que ellos serán cuando se restablezca de verdad la libertad. Nosotros somos la aurora que están esperando. ¿No comprendéis? Nosotros somos aquellos que miraron sus pensamientos uno por uno durante treinta años. Durante treinta años suspiramos por nuestro paraíso perdido, un paraíso nuestro, único, especial[20].

### 3.3. Olvido

En abril de 1939, cuando los sublevados consiguieron todo el control del Estado, se produjo la definitiva desaparición de la República, por lo que se rechazaron todas las ideas, los valores y las reformas defendidas por la República, lo que también incluyó las mejoras y los avances conseguidos por y para las mujeres. Se eliminó, pues, la eliminación de la igualdad jurídica y el papel de la mujer volvió al modelo de la «mujer de la vieja España», es decir, volvieron a estar recluidas en los hogares. Esto, quizá, puede

[19] María Teresa León, *Memoria de la melancolía*, Sevilla, Editorial Renacimiento, 2020, p. 41.
[20] *Ibid.*, p. 45 y 46.

explicar el giro que tomó Margarita Manso al quedarse en España, ya que dejó de pintar y ocultó en todo momento su amistad con Lorca, Dalí y Maruja Mallo, hasta el punto que ni sus hijos sabían quién había sido su madre. Su hija Margarita relata que, de niña, en un cajón, encontró una foto de su madre junto a un hombre que desconocía, Ponce de León. Iba frecuentemente a mirarla, pero un día la sorprendió su cuidadora, cerró el cajón, y dijo que no debía preguntar.

La repulsión del régimen franquista hacia todo lo relacionado con la República puede explicar de igual manera que se intentara acallar o borrar de la historia lo que entonces aconteció. El hecho de que un grupo de mujeres consiguiera empoderarse, acceder a instituciones importantes e incluso producir obras que, no olvidemos, tenían cierta relación con las ideas del feminismo y de la emancipación que se fraguaron bajo la República parece que estaba abocado a ser silenciado por el franquismo. De hecho, Maruja Mallo, a su vuelta a España en 1962, cuando Franco todavía vivía, recuerda que temía que la reconocieran y que tomaran represalias contra ella. Lo cierto es que, si bien había organizado exposiciones por todo el mundo, como en Nueva York, Buenos Aires o París, en España nadie la recordaba ni la reconocía.

No obstante, su olvido también pudo deberse a la relación que mantuvo con Rafael Alberti entre 1925 y 1930 ya que, tras su ruptura, parece que el autor la borró de su vida. Así, en sus memorias, *La arboleda perdida* (1920-1931), no hace ninguna mención a Maruja o a la manera en que esta influenció su obra. En cuanto a su segunda relación, con María Teresa de León, el escritor José Luis Ferris afirma que quien realmente trabajó para que León no cayera en el olvido fue su hija Aitana, ya que Alberti estuvo siempre centrado en su obra[21]. Parece ser que a la escritora le inquietaba y le dolía no alcanzar el reconocimiento. María Teresa de León permaneció a la sombra de su marido durante muchos años, tanto es así que su obra más famosa, *Memoria de la Melancolía*, no se reeditó hasta que la democracia se impuso en España y casi siempre ha sido considerada como complemento de *La arboleda perdida*, si bien esto no es del todo cierto.

Por otro lado, Maruja Mallo recuerda que, en ocasiones, sus compañeros varones no tomaban en serio el talento de las mujeres y que, a pesar de ser «modernos», en ocasiones no aceptaban a las mujeres autónomas y creativas. Como ejemplo menciona a

[21] José Luis Ferris, «A la sombra de Alberti, la vida silenciada de María Teresa León», *Público*, 14-VI-2017, https://www.publico.es/politica/sombra-alberti-vida-silenciada-maria-teresa-leon.html [Última consulta el 27/04/2021].

Buñuel quien la miraba con «ojos de rana» porque nunca llegó a aceptarla de igual a igual por considerarla una descerebrada. Evidentemente, parece que Buñuel tenía una actitud algo reticente frente a estas mujeres que comenzaban a emanciparse. De hecho, en sus memorias nunca mencionó a la que fue su pareja siete años, Concha Méndez. Según cuenta la poeta, Buñuel ni siquiera quería que conociera a sus amigos:

> Él llevaba una doble vida. Nunca nos reunimos juntos con los chicos de la Residencia de Estudiantes. La vida dividida entre los amigos y la novia era una costumbre de la época; me hablaba de ellos, pero nunca me los presentó… Me pregunto cómo podía conciliar ambos mundos; uno más frívolo, nuestra vida en común, y el otro artístico, en el que se filtraban ya rasgos surrealistas[22].

Podríamos plantearnos de qué manera intervino en el olvido de estas mujeres el hecho de ser forzadas a exiliarse y a continuar sus producciones en el extranjero. No obstante, no parece que este sea un motivo real, ya que, como mencionábamos anteriormente, la mayoría de los integrantes varones de la Generación del 27 sufrieron el mismo destino y, sin embargo, ellos sí que permanecen en los anales de la historia española. Por lo tanto, como ocurre en muchos otros ámbitos, todo señala a que el olvido de estas artistas, escritoras e intelectuales ha estado motivado simplemente por su condición de mujer.

Dicho todo esto, cabe mencionar que algunas de estas mujeres sí que fueron reconocidas por su trayectoria artística o literaria. Este es el caso de María Zambrano, que logró el premio Cervantes; de Rosa Chacel, el de la Crítica, el Nacional de las Letras o la Medalla de Oro al mérito de las Bellas Artes o de Carmen Conde que obtuvo el Nacional de Poesía y fue académica de la RAE. Las obras completas de estas tres mujeres, como las obras de Concha Méndez, se pusieron en el mercado. Por el contrario, otras mujeres, como la narradora Luisa Carnés, ha tenido que esperar casi setenta años para lograr hacerse visible[23]. Cabe mencionar que, si bien fueron premiadas, siguen siendo grandes desconocidas para el público lego en comparación con los hombres de su generación, ya que siguen sin aparecer, por ejemplo, en los libros de texto de literatura o de filosofía que se trabajan en las aulas españolas.

---

[22] Paloma Ulacia Altolaguirre, *Concha Méndez: memorias habladas, memorias armadas*, Madrid, Mondadori, 1990 en Tània Balló, *Las Sinsombrero*, *op. cit.*, p. 83.
[23] María Teresa León, *Memoria de la melancolía*, *op. cit.*, p. 8.

## Conclusiones

En Europa, los comienzos del siglo XX traían ansias de cambios, se empezaban a articular los diferentes movimientos feministas y las vanguardias que impregnarían todas las producciones artísticas del momento. Si bien España quedó al margen de eventos como la Primera Guerra Mundial, no fue ajena a todos los cambios que se rumiaban en el mundo. De esta manera, se creó una generación de jóvenes poetas, que más tarde pasaría a la historia como «la Generación del 27». No obstante, las mujeres de aquella época también querían participar de todas las nuevas corrientes artísticas y literarias que entraban en España. Se sentían encerradas y necesitaban salir de esta opresión: comenzaron a integrarse en los círculos intelectuales del momento, consiguieron ir a la universidad e incluso crearon instituciones que se convirtieron en espacios mixtos en los que podían intercambiar, formarse e incluso escuchar a eminencias, científicos y escritores extranjeros que viajaban a España para exponer sus pensamientos. Estos espacios mixtos permitieron que tanto hombres como mujeres se relacionaran y, como se defendía en la Residencia de Estudiantes, tuvieran las mismas oportunidades. Es evidente que existió una relación estrecha entre los integrantes de la también denominada «Generación de la amistad». Sin embargo, parece que las mujeres no siempre estuvieron apoyadas por los hombres, con los que algunas incluso compartieron sus vidas, ya que estos, si bien eran «modernos», no las tomaron en serio, las ocultaron en sus textos autobiográficos o se centraron tanto en su propia obra que no se preocuparon por darles el impulso que merecían, aunque publicaron obras junto a ellas o las asesoraron para sus publicaciones.

La llegada de la República en 1931 pareció el momento de esplendor de esta Edad de Plata de la cultura española. Las mujeres accedieron a puestos de responsabilidad y consiguieron prácticamente la igualdad con respecto a los hombres a nivel legislativo y administrativo. Además, tanto hombres como mujeres pudieron expresarse con más libertad y los gobiernos republicanos impulsaron la cultura de diversas maneras como, por ejemplo, las misiones pedagógicas, de las que participaron hombres y mujeres conjuntamente. No obstante, fue una época breve ya que, con el golpe de estado que desencadenó la Guerra Civil, se vio forzosamente interrumpida. Las mujeres perdieron todo lo que habían conseguido y tanto escritores como escritoras tuvieron que exiliarse por el fuerte compromiso que habían mantenido con el régimen republicano. Todo esto, junto a la condición de ser mujer, propició que aquellas mujeres que hoy conocemos como

las Sinsombrero y que integraron la Generación del 27 pasaran al olvido. Este hecho está alimentado además por el hecho de que no se incluyan en las antologías o en los libros de texto. De igual manera, pocas son las obras escritas por estas mujeres que hayan sido editadas y puestas al mercado y, en ocasiones, incluso aunque haya sido el caso, el poco interés que suscitan ha provocado que se dejen de editar y que, por tanto, queden descatalogadas.

Parece que, gracias a los estudios de género, se vuelve a poner el foco sobre estas mujeres que tuvieron un papel tan importante en la sociedad que integraron, pero que no se recuerdan. Cabe mencionar que estas aportaciones tanto culturales como históricas fueron reconocidas a algunas de las mujeres que hemos mencionado, pero a pesar de esto, podemos afirmar que no fueron muchas y realmente algunas siguen siendo grandes desconocidas, lo que sugiere que aquellas que ni siquiera recibieron premios sufren una invisibilización aún más fuerte. No obstante, no hay que olvidar que, si bien a lo largo del presente trabajo se recogen numerosas de estas Sinsombrero, la lista no se limita a ellas; puede que haya autoras que todavía estén en la sombra esperando para salir a la luz.

## Bibliografía


BALLÓ, Tània, *Las Sinsombrero*, Barcelona, Espasa Libros, 2016.

C. CERRILLO, Pedro, *Antología poética del Grupo del 27*, Madrid, Ediciones AKAL, 2002.

CEMAV, UNED, *La Residencia de Estudiantes* [Documental], España, 2010, https://canal.uned.es/video/5a6f886db1111fb8628b463f [Última consulta el 27/04/2021].

CAPDEVILA-ARGÜELLES, Nuria, *El regreso de las modernas*, Valencia, La Caja Books, 2018.

FERRIS, José Luis, «A la sombra de Alberti, la vida silenciada de María Teresa León», Público, 14-VI-2017, https://www.publico.es/politica/sombra-alberti-vida-silenciada-maria-teresa-leon.html [Última consulta el 27/04/2021].

GONZÁLEZ MUELA, Joaquín y MANUEL ROZAS, Juan, *La generación poética de 1927*, Madrid, Istmo, 1986.

LEÓN, María Teresa, *Memoria de la melancolía*, Sevilla, Editorial Renacimiento, 2020.

MERLO, Pepa, *Peces en la tierra*. *Antología de mujeres poetas en torno a la generación del 27*, Sevilla, Fundación José Manuel Lara, 2010.

MULDER, Elisabeth, *Sinfonía en Rojo*, Madrid, Fundanción Banco Santander, 2018.

TORRES, Serrana, BALLÓ, Tània y JIMÉNEZ, Manuel, *Las Sinsombrero* [Documental], España, 2014, https://www.rtve.es/alacarta/videos/las-sinsombrero/imprescindibles-sin-sombrero/3318136/ [Última consulta el 27/04/2021]

VARELA, Nuria, *Feminismo para principiantes*, Barcelona, B de books, 2014.

# PARTIE PÉDAGOGIQUE

# Sommaire

1. Introduction : La situation d'enseignement ..... 1

2. Séquence pédagogique : thématique et objectifs ..... 1

2.1. Présentation des supports de la séquence et du projet final ..... 2

3. Descriptif des séances, observations et réflexions ..... 4

3.1. Séance 1 : *Quiero ser la nube que escapa* (EO, CE) ..... 4

3.2. Séance 2 : *Tertulias intelectuales* (EOC/EOI) ..... 6

3.3. Séance 3 : *1931 : La Segunda República* (EOC, EOI, CE) ..... 9

3.4. Séance 4 : *Cambio de imagen para trabajar* (CO) ..... 11

4. Tâche intermédiaire ..... 13

5. Le projet de fin de séquence : séances 5 et 6 ..... 14

6. Conclusion réflexive ..... 17

ANNEXES PARTIE PÉDAGOGIQUE ..... 19

## 1. Introduction : La situation d'enseignement

La séquence pédagogique s'adresse à des classes de première du lycée Polyvalent Pierre de Coubertin dans l'académie de Créteil. Ce lycée forme une cité scolaire qui se compose d'un lycée général et technologique et d'une section d'enseignement professionnel. C'est pour cela que le lycée accueille près de 2 100 élèves en formation secondaire, en sections de techniciens supérieurs et en classes préparatoires aux grandes écoles. En outre, cet établissement scolaire est membre du réseau des GRETA.

Cette séquence a été présentée à deux classes de première qui sont des regroupements d'élèves, issus de classes différentes. Dans le cadre de la gestion de la crise sanitaire de la COVID-19, ces classes ont été divisées en demi-groupes afin de réduire les effectifs présents en cours. Cela permet de prendre en charge les difficultés des élèves d'une façon plus simple et de favoriser l'interaction des élèves. De cette façon, nous avons travaillé cette séquence avec le groupe A de la classe de 1ère général 6 et 7, composé de 13 élèves ; avec le groupe B de la même classe, composé de 9 élèves ; avec le groupe A de la classe de 1ère technologique 2 et 3, composé de 11 élèves ; et le groupe B de la même classe, composé de 8 élèves.

La 1ère G6 G7 est une classe agréable avec des élèves volontaires, investis et travailleurs. Même si le niveau est homogène, dans l'ensemble tous les élèves ont un bon niveau d'espagnol. Dans cette classe, il y a un élève qui souffre de dyslexie avec un PAP. Quant à la 1ère STMG23, elle ne rencontre pas de problèmes de discipline, mais la participation n'est pas suffisante ainsi que le travail fourni. En effet, certaines lacunes semblent persister pour la plupart des élèves, ce qui les empêche de participer. Les élèves ayant un bon niveau sont discrets et ne permettent pas toujours de dynamiser le groupe.

À la suite de cette présentation globale de la situation d'enseignement, j'ai opté pour tout d'abord présenter la séquence ainsi que les documents choisis et les objectifs envisagés. Ensuite, j'exposerai chacune des séances et le projet final en y incluant les observations et les réflexions sur ma pratique. Ce travail se terminera par une conclusion réflexive sur l'ensemble de cette séquence.

## 2. Séquence pédagogique : thématique et objectifs

Cette séquence s'inscrit dans l'axe du programme « Espace privé et espace public » et s'intitule « *Mujeres : hacia la libertad* ». Le niveau du CECRL attendu était

le niveau B1, également nommé « niveau seuil ». La thématique abordée est celle de l'évolution des sentiments et des droits des femmes espagnoles de 1929 jusqu'à la Seconde République. Cette séquence proposait de répondre à la problématique suivante : *¿Qué significó la República para las mujeres ?*

Les objectifs de cette séquence ont été variés. En ce qui concerne les objectifs culturels, il s'agissait de connaître le contexte historique espagnol de la fin des années 1920 et du début des années 1930 concernant les femmes. À cette fin, il était important que les élèves découvrent l'importance de la Seconde République et ce qu'elle leur a apporté. Ils ont pu également découvrir deux artistes féminines qui font partie de ce que l'on appelle « *Las Sinsombreros* » ainsi que des figures importantes de la Seconde République comme Clara Campoamor ou Victoria Kent. Par rapport aux objectifs linguistiques, la séquence a permis de voir la différence entre l'imparfait et le passé simple en espagnol, ainsi que la structure employée pour comparer « *mientras que* » et les structures « (no) *querer* + infinitif » et « *permitir* + infinitif ». Il a également été possible la réactivation de la forme progressive et du verbe « *estar* » pour situer dans l'espace. Les élèves ont pu apprendre le vocabulaire lié aux sentiments, à la nature et aux vêtements. Au niveau pragmatique, un certain nombre d'objectifs a aussi été, comme la méthodologie d'analyse iconographique ou littéraire, ainsi que la comparaison de différentes œuvres.

### 2.1. Présentation des supports de la séquence et du projet final

La mise en œuvre de cette séquence a eu lieu au retour des vacances de février, soit du 1er mars au 2 avril parce que les établissements scolaires ont été fermés dans le cadre de la gestion sanitaire de la Covid-19. De même, nous avons commencé la séquence la semaine du 8 mars, car j'ai pensé que c'était un bon moment pour travailler une thématique féministe. La séquence a été divisée en 6 séances : quatre dédiées au cours et deux à la préparation du projet final. La tâche intermédiaire a été faite comme travail en distanciel.

Tout d'abord, avant de présenter les différents supports, je vais exposer les motivations qui m'ont menée à choisir ce thème pour ma séquence. Mon mémoire propose un travail et une réflexion sur *Las Sinsombreros*. Il s'agit d'un thème complexe pour des élèves qui ne connaissent pas la Génération de 27. De cette façon, afin de simplifier la compréhension de la séquence auprès des élèves, j'ai choisi d'élargir le

thème. Ainsi, nous avons travaillé deux documents de femmes qui font partie de *Las Sinsombrero*, car l'objectif principal de la séquence était d'apprendre le contexte historique qui a permis aux femmes de se libérer et d'occuper des lieux traditionnellement masculins. C'est d'ailleurs ce contexte historique qui a permis aux femmes de la Génération de 27 de se former et de produire leurs œuvres.

Passons maintenant à la présentation des différents supports. La première séance est composée de plusieurs supports, un diaporama que j'ai moi-même réalisé montrant une photographie d'Elisabeth Mulder et une petite biographie écrite au passé simple afin d'introduire la séance. Ce diaporama a permis aux élèves de découvrir l'auteure, mais aussi de voir des verbes conjugués au passé simple et des noms de quelques métiers. Le support principal de la séance était un extrait du poème écrit par Elisabeth Mulder intitulé *Movilidad* exprimant ses sentiments par rapport à l'oppression qu'elle subissait en tant que femme. Pour la deuxième séance, j'ai également préparé un diaporama, mais cette fois-ci pour présenter Ángeles Santos. Ensuite, les élèves devaient faire une analyse comparative des tableaux *La Tertulia* (1929) d'Ángeles Santos et *La tertulia del café de Pombo* (1920) de José Gutiérrez Solana afin de repérer les différences existantes entre les réunions intellectuelles des hommes et celles des femmes à cette époque-là. Pour présenter la proclamation de la Seconde République, le thème de la troisième séance, j'ai préparé un diaporama contenant une photographie d'Alfonso Sánchez Portelas. Il s'agit d'une photographie qui a été prise le 14 avril 1931 et qui montre plusieurs hommes tenant un drapeau. Les élèves devaient dire quelles couleurs ils imaginaient pour le drapeau. Ensuite, nous avons travaillé un extrait d'un article tiré d'un site internet présentant brièvement les changements juridiques effectués pendant la Seconde République qui ont bénéficié aux femmes. Enfin, lors de la dernière séance, nous avons regardé un extrait du documentaire *Las maestras de la República* (2013) pour étudier les changements esthétiques chez les femmes pour qu'elles puissent s'intégrer au monde du travail.

Le projet final, quant à lui, faisait l'objet d'un travail en classe à partir de ce qui avait été travaillé tout au long de la séquence. Il a été précédé d'une tâche intermédiaire que les élèves ont faite quand ils étaient en distanciel et qui sera explicitée ci-après. Par binômes, les élèves devaient rédiger un article afin de présenter la première fois que les femmes ont voté en Espagne en 1933. Pour cela, je leur ai distribué des extraits d'un journal de l'époque intitulé *Ahora* contenant plusieurs photographies et des phrases à compléter pour le corps de l'article. Les élèves devaient rédiger le corps et le titre de

l'article, trouver un nom pour le journal et créer des légendes pour les photographies. Il s'agissait donc d'une expression écrite permettant aux élèves de remobiliser les connaissances et de réinvestir les différents outils acquis lors de la séquence.

## 3. Descriptif des séances, observations et réflexions

Je commencerai par présenter le déroulement de chaque séance en évoquant la mise en œuvre des documents, les activités langagières travaillées avec les élèves ainsi que leurs réactions. Ensuite, j'établirai un bilan pour chaque séance en y incluant mon retour réflexif ou des remédiations éventuelles.

### 3.1. Séance 1 : *Quiero ser la nube que escapa* (EO, CE)

Supports : Diaporama de présentation d'Elisabeth Mulder et le poème de l'auteure intitulé *Movilidad* (1929).

Lors de cette première séance, j'ai commencé par annoncer aux élèves le début d'une nouvelle séquence. J'ai projeté le titre de la séquence ainsi que l'axe et la problématique proposés. Comme nous faisons au début de chaque séquence, ils ont dû écrire toutes ces informations dans un tableau que je leur ai distribué au début de l'année. La réaction des élèves quand nous avons évoqué la problématique a été la surprise, car ils ont commencé à se demander quel type de régime existe actuellement en Espagne. J'ai donc consacré quelques minutes pour expliquer qu'en Espagne il y a une monarchie parlementaire, mais qu'entre 1931 et 1939 il y a eu une République. Ensuite, j'ai projeté le diaporama et j'ai lu la petite biographie à voix haute. Néanmoins, je n'ai pas lu les chiffres, j'ai demandé aux élèves de les lire afin de réactiver les chiffres en espagnol. Ils ont dû identifier les verbes et dire à quel temps verbal ils étaient conjugués, ce qui a permis d'apprendre le passé simple du verbe « *ser* » à la troisième personne. Nous avons également vu le champ lexical des métiers et, enfin, ils ont localisé la Catalogne sur une carte. Dans la classe de 1STMG23, lorsque nous avons parlé des professions d'Elisabeth, une élève a estimé qu'il était important de souligner qu'elle avait été une pionnière du féminisme.

Après avoir visionné ce diaporama, j'ai procédé à une lecture modélisante du poème. Les élèves ont dû indiquer le type de support que nous allions travailler ainsi que les éléments qu'ils avaient compris. Ensuite, j'ai distribué le poème et je l'ai projeté au tableau. Au début, j'avais choisi une police que j'ai changée grâce aux conseils de ma

tutrice de terrain, parce que les élèves dyslexiques auraient eu du mal à la comprendre. La consigne donnée était de trouver les verbes conjugués dans le texte. Les élèves ont facilement trouvé la forme verbale « *quiero* » suivi de l'infinitif, mais ils ont rencontré plus de difficultés pour trouver la forme verbale « *escapa* ». À ce moment, quelques élèves ont commencé à se demander pourquoi l'auteure parlait de s'échapper et je les ai laissé échanger entre eux. Lors de cet échange, les premières allusions à l'oppression ont eu lieu. Les élèves ont donc demandé comment ont dit « oppression » et « liberté » en espagnol et une élève de la 1ère G6 G7 a dit « *la autora quiere ser libre* ». La même idée a été évoquée au sein des différentes classes. Ensuite, je leur ai demandé de souligner les adjectifs pour ensuite les classer en adjectifs qui expriment la liberté et en adjectifs qui expriment l'oppression. Pour faire cela, il y a eu des élèves qui ont rencontré des difficultés à cause d'incompréhension de certains adjectifs. C'est pour cela que nous avons consacré quelque temps pour expliquer la signification des mots inconnus afin que la consigne soit accomplie.

À la suite de cette activité, j'ai souligné au tableau les substantifs du poème pour demander aux élèves ce qu'ils avaient en commun. Ils ont facilement identifié qu'ils étaient tous des éléments de la nature et je leur ai demandé pourquoi ils pensaient que l'auteure avait choisi des éléments de la nature pour parler de son oppression. Une élève de la classe 1STMG23 a fait une très bonne réflexion, car elle a répondu que l'auteur avait utilisé des éléments de la nature pour transmettre un message crypté que tout le monde ne comprendrait pas, car les femmes ne pouvaient pas s'exprimer librement à l'époque. Après cela, je leur ai demandé de réfléchir si les substantifs utilisés pour exprimer l'oppression étaient mobiles et je leur ai montré un diaporama contenant les éléments mentionnés pour que ce soit plus illustratif pour eux. Les élèves de tous les groupes ont répondu non, car il s'agissait d'objets lourds, enracinés ou délimités. Ensuite, nous avons lu le titre du poème. Les élèves du groupe A de la 1ère G6 G7 et du groupe A et B de la 1STMG23 ont conclu de la façon suivante respectivement : « *La autora quiere cambiar de lugar* », « *La autora quiere tener movilidad y ser libre* » et « *El título es Movilidad para expresar la libertad* ». Enfin, ils ont dû lire le poème à voix haute, ce qui a permis de corriger la prononciation de certains mots, car pour la séance suivante les élèves devaient mémoriser quelques vers afin de les réciter en cours. Pour mettre en place une pédagogie différenciée, les élèves qui sont en difficulté et l'élève avec un PAP devaient mémoriser

3 vers et les élèves qui ne rencontrent pas beaucoup de difficultés devaient en mémoriser 6.

Afin d'établir un bilan, je peux dire que le déroulement de cette séance m'a agréablement surprise. C'était la première fois que je travaillais un poème avec mes élèves. Je craignais que ce soit un document peu accessible et que, par conséquent, il n'y ait pas de réactions de leur part. En ce qui concerne le diaporama, il a permis de faire une introduction et de voir la forme verbale « *fue* ». Les élèves ont pu comprendre qu'Elisabeth Mulder était une féministe et je crois que cela les a aidés à mieux comprendre le thème du poème. Quant au document, il permettait de présenter l'aspiration à la liberté des femmes en Espagne à la fin des années 1920. Tous les groupes étaient assez sensibles au sujet et il n'a pas été nécessaire d'expliquer qu'à cette époque les femmes étaient des femmes au foyer et avaient un rôle passif dans la société, car ces idées ont été évoquées par les élèves tout au long de la séance. J'ai décidé de leur donner quelques consignes ou de leur poser des questions pour les guider vers l'accès au sens du poème, mais une fois que le poème a été compris les élèves ont pu réagir librement. Dans l'ensemble, la séance a bien fonctionné et elle a permis de présenter la situation des femmes espagnoles avant la Seconde République.

### 3.2. Séance 2 : *Tertulias intelectuales* (EOC/EOI)

Supports : Diaporama de présentation d'Ángeles Santos, son tableau intitulé *La Tertulia* (1929), et celui de José Gutiérrez Solana intitulé *La tertulia del Café de Pombo* (1920).

Pour la phase de reprise, j'attendais des élèves qu'ils aient mémorisé quelques vers du poème et qu'ils puissent les réciter. Quelques élèves, notamment de la classe 1STMG23, n'avaient pas mémorisé le poème, c'est pour cela que je leur ai demandé ce que nous avions fait lors de la séance précédente pour que, au moins, ils participent. Tous les élèves se sont souvenus que nous avions vu un poème écrit par une poétesse espagnole qui voulait être libre et qui utilisait des éléments de la nature pour parler de l'oppression qu'elle subissait.

Comme pour la séance précédente, j'ai projeté le diaporama présentant Ángeles Santos. Les élèves ont dû identifier les verbes, lire les chiffres à haute voix et situer Madrid sur une carte. Cette fois-ci, les élèves ont été surpris par la date de décès de cette

femme, car elle était assez récente. Les élèves ont rapidement compris que nous allions travailler un tableau quand ils ont lu qu'Ángeles était une peintre.

Pour débuter l'étude des deux tableaux, j'ai commencé par les projeter au tableau afin de capter l'attention collective des élèves. Ensuite, j'ai montré le titre de la séance pour que les élèves comprennent ce qui était représenté : *tertulias intelectuales*. La consigne était de comparer les deux tableaux et, à cette fin, je leur ai demandé s'ils connaissaient la structure utilisée en espagnol pour la comparaison. Les élèves de la 1ère G6 G7 ont rapidement évoqué « *mientras que* », car ils s'en souvenaient des années précédentes, mais les élèves de la 1STGM23 ont rencontré plus de difficultés pour la trouver. Ensuite, j'ai laissé quelques minutes pour observer les deux œuvres et repérer les différences. Quelques élèves semblaient rencontrer des difficultés pour faire une analyse comparative des tableaux et c'est pour cela que j'ai écrit au tableau les mots suivants : « *personas* », « *postura* », « *artistas* », « *época* », « *sentimientos* » et « *espacio* ». Par rapport à l'espace, je leur ai demandé quel verbe on utilise en espagnol pour situer et il y a eu des élèves qui ont répondu « *ser* ». J'ai demandé au reste de la classe s'ils étaient d'accord et de rectifier la réponse de leurs camarades, donc certains élèves ont dit que le verbe qu'ils devaient employer était « *estar* ». Quant aux sentiments et à la posture, ils ont eu besoin de vocabulaire qu'ils ne connaissaient pas et je leur ai donné les mots qu'ils voulaient employer.

De cette façon, concernant les personnages, la première réaction a été de dire que dans le tableau de Gutiérrez Solana, nous ne voyons que des hommes, tandis que dans celui d'Ángeles Santos, nous ne voyons que des femmes. Cette description a permis de réactiver la préposition « a » devant un COD de personne (par exemple : « *vemos a mujeres* »). Quant à leur position et apparence, ils ont dit que les hommes se tenaient droit et qu'ils semblaient contents alors que les femmes étaient penchées et qu'elles avaient l'air triste ou désespéré. Néanmoins, au sein du groupe B de la classe 1ère G6 G7, les élèves ont tenu un petit débat parce qu'un élève disait que les hommes n'avaient pas l'air très content. Dans tous les groupes, les élèves ont repris ce que nous avions vu lors de la séance précédente et ils ont dit que les femmes étaient tristes parce qu'elles voulaient être libres. De plus, une élève du groupe A de la même classe a comparé le tableau de Gutiérrez Solana avec un autre tableau qu'elle connaissait, car elle trouvait que les figures dans ce tableau ressemblaient à celles du tableau intitulé *American Gothic* (1930) de Grant Wood. Quant aux vêtements des personnages, les élèves ont identifié que tous les

hommes portaient le même costume noir alors que les femmes portaient des vêtements coloris et différents. Cela a permis de réactiver le lexique des vêtements. La conclusion que les élèves de la 1ère G6 G7 ont tirée de ce fait est que les hommes avaient tous les mêmes opinions et que, même s'ils se réunissaient pour parler des sujets intellectuels, ils buvaient aussi alors que les femmes avaient des opinions et des goûts différents et qu'elles se réunissaient pour débattre autour de la culture, car elles ont des livres dans leurs mains.

Pour évoquer l'espace j'ai posé la question suivante : « *¿dónde estaban las mujeres en 1929 y dónde estaban los hombres en 1920?* ». De cette façon, les élèves devaient employer l'imparfait. Ils ont bien identifié que les femmes étaient dans un espace privé, car elles se réunissaient à la maison tandis que les hommes étaient dans un espace public, car ils se réunissaient dans des cafés. Le groupe A de la 1STMG23 a fait allusion à la taille de ces espaces : les femmes avaient un espace réduit alors que les hommes avaient un espace étendu. Une élève de ce groupe a également remarqué que, dans l'espace privé, les femmes faisaient tout ce qu'elles ne pouvaient pas faire à l'extérieur, car il y a une femme qui fume.

Lors de la trace écrite, nous avons précisé le type de support que nous avions comparé et les auteurs des tableaux. Nous avons repris toutes les idées qui avaient été évoquées à l'oral tout au long de la séance en employant la structure « *mientras que* ». En fin de séance, des photocopies du tableau d'Ángeles Santos ont été distribuées pour que les élèves puissent les coller après la trace écrite. Sur les photocopies, j'ai également ajouté un petit tableau avec quelques indices pour l'analyse iconographique et quelques mots qu'ils pouvaient employer pour les devoirs maison. Ils devaient écrire trois phrases pour comparer les femmes représentées dans le tableau.

J'ai choisi d'analyser les deux peintures de manière comparative pour mettre l'accent sur les différences existantes entre les femmes et les hommes. Il aurait été intéressant de consacrer plus de temps à approfondir l'analyse du tableau d'Ángeles Santos mais nous n'avons pas eu le temps et je voulais privilégier la comparaison. De même, le tableau *La tertulia* a été peint en 1929, la même année que la publication du poème d'Elisabeth Mulder, de sorte que les élèves ont pu rapidement faire le lien entre les deux. Cela m'a permis également de mesurer le bon fonctionnement ou non de la séance précédente. En effet, j'ai pu voir que les élèves avaient compris la situation des femmes espagnoles à la fin des années 1920 et leur désir d'être libres et de changer leur rôle dans la société. Ainsi, je trouve que les objectifs de cette séance ont été atteints, car les élèves

ont su analyser et comparer ces deux œuvres en repérant les principales différences, mais en faisant le lien avec le contexte que nous avions commencé à voir lors de la première séance. De plus, les élèves ont fait des réflexions pertinentes qui ont mené à des débats très intéressants.

### 3.3. Séance 3 : *1931 : La Segunda República* (EOC, EOI, CE)

Supports : Photographie de Alfonso Sánchez Portela (1931) et extrait de l'article tiré de *Diario16* intitulé « *La mujer durante la II República* » (2017) écrit par Arnestoy Alonso.

Pour débuter cette séance, nous avons évoqué ce dont nous avions parlé lors de la séance précédente pour ensuite corriger les phrases que les élèves devaient faire comme devoirs maison. Ils ont comparé les vêtements que les femmes représentées dans le tableau portent, où elles sont assises, leurs postures ou les activités qu'elles font. Quelques élèves ont même remarqué qu'il y a une femme qui regarde le spectateur. Une élève de la 1ère G6 G7 a interprété que cette femme, en regardant le spectateur, l'interpelle et l'invite à découvrir que les femmes sont aussi valables.

Pour introduire la proclamation de la Seconde République nous avons procédé au visionnage du diaporama contentant la photographie d'Alfonso Sánchez Portela. Cette photographie en noir et blanc montre la foule réunie le 14 avril 1931 et un groupe d'hommes tenant le drapeau républicain. Les élèves devaient dire de quelles couleurs ils imaginent ce drapeau. La plupart d'eux ont évoqué les couleurs du drapeau espagnol : jaune et rouge. Ensuite, j'ai montré une version de la même photographie mais avec le drapeau coloré et ils ont ainsi pu découvrir que les couleurs sont le rouge, le jaune et le violet. Cette brève activité a permis d'introduire le sujet mais également de réactiver le lexique des couleurs, tout en soulignant le fait que « *color* » est un mot masculin.

Le document principal de cette séquence a été un extrait de l'article intitulé « *La mujer durante la II República* ». J'ai distribué les photocopies du texte didactisé, que j'ai également projeté au tableau, et j'ai réalisé une lecture modélisante. Dans cette première étape, il s'agissait de dire le type de support et le sujet du texte. Les élèves n'ont pas trouvé très difficile d'évoquer les deux aspects, mais ils ont été surpris par le nombre de droits obtenus par les femmes pendant cette période. Ils ont également été très surpris que l'adultère ait été légalement puni pour les femmes auparavant.

La deuxième étape consistait à entourer les verbes qui étaient au passé simple. Cette activité a permis d'étudier la troisième personne du singulier et du pluriel des verbes finissant par -ar, -er et -ir (par exemple : « *fomentaron* », « *admitió* » ou « *reconocieron* »). Dans le deuxième paragraphe, nous trouvons les formes verbales suivantes : « *fueron* » et « *fue* ». Les élèves ont rapidement reconnu cette dernière comme étant le passé simple du verbe « *ser* » à la troisième personne du singulier, car nous l'avions vu dans les diaporamas d'introduction de la première et de la deuxième séance. Par la suite, je leur ai demandé s'il y avait une autre forme verbale qu'ils reconnaissaient, je leur ai donné quelques minutes pour réfléchir et, pour aider les élèves qui ne semblaient pas les identifier, j'ai souligné les verbes conjugués à l'imparfait, que nous avions vu lors de la deuxième séance. Cela m'a permis d'expliquer les différences d'emploi des deux temps verbaux. Après cela, nous avons procédé à la deuxième lecture, en nous arrêtant à la fin de chaque paragraphe, pour laisser les élèves réagir librement à ce que nous lisions et résoudre les doutes de vocabulaire, le cas échéant. En l'absence de réactions, je posais des questions simples pour mobiliser la parole et m'assurer que le texte était bien compris. Après la lecture du deuxième paragraphe, j'ai montré quelques photos des femmes mentionnées, afin que les élèves puissent les voir exercer leurs métiers. Ils devaient mentionner leurs professions et décrire brièvement leurs tenues vestimentaires.

Pour la trace écrite, j'ai écrit au tableau les deux phrases suivantes : « *Antes de la Segunda República…* » et « *Después de la Segunda República…* ». J'attendais qu'ils soient capables de parler de la situation des femmes avant et après la République en utilisant l'imparfait pour compléter la première phrase et le passé simple pour la seconde. La plupart des groupes ont mentionné que le rôle des femmes avant la République était passif, car elles étaient considérées comme des mères et des épouses et ne pouvaient pas travailler. Dans le groupe B de la classe de 1ère G6 G7, un élève a utilisé la structure comparative « *menos que* » car il a dit : « *Antes de la Segunda República, las mujeres tenían menos derechos que después de la República* ». Pour la deuxième phrase, les élèves ont voulu utiliser le passé simple des verbes « *tener* » et « *poder* ». Ils ont eu tendance à les conjuguer en ajoutant les terminaisons que nous avions vues, mais je leur ai expliqué que c'étaient des verbes irréguliers et je leur ai donné la bonne forme verbale. Ils ont dit qu'après la République les femmes ont eu un rôle actif, car elles ont pu travailler en tant que politiciennes ou avocates et voter grâce à Clara Campoamor. Il y avait quelques élèves qui connaissent la structure « *gracias a* » et donc ils ont pu la réactiver

pour cette dernière phrase. De même, tous les groupes ont mentionné que les femmes ont obtenu l'égalité de rémunération. En effet, c'est un élément qui les a surpris, car ils faisaient la comparaison avec le présent. L'égalité de rémunération est un sujet d'actualité et plusieurs élèves ont voulu savoir la situation de l'Espagne dans le présent, c'est-à-dire, si c'était un fait qui était toujours en vigueur.

Au début, j'avais des doutes quant à savoir si c'était un document qui fonctionnerait bien en classe à cause du lexique utilisé, mais après l'avoir didactisé et en étant assez répétitif, je pense qu'il était finalement accessible. En outre, l'article mentionnait des idées ou des éléments qui avaient déjà été évoqués précédemment en classe. Finalement, il a été un texte déclencheur de parole, car il a motivé le débat en cours, même si je ne m'y attendais pas. Le groupe B de la 1ère G6 G7, étant composé principalement de filles, s'est montré très intéressé par le texte, mais aussi par la situation actuelle des femmes en Espagne. La classe de 1STMG23 a moins participé, mais c'est une classe très discrète d'habitude. Finalement, ils ont répondu à mes questions et ils ont bien compris le texte. À la fin de l'heure, ils ont commencé à réagir davantage, mais cela a été un échange en français. J'ai préféré les laisser réagir en français plutôt que de leur demander de passer à l'espagnol, car je savais que si je le faisais, ils se tairaient à nouveau. Enfin, je pense que tous ces débats ont été possibles grâce au fait qu'ils sont sensibilisés à la question de l'égalité des sexes et avaient des connaissances et des préoccupations qu'ils ont voulu exprimer au cours de cette séance. Cet intérêt et les réflexions personnelles qui ont suscité des échanges très pertinents et intéressants ont rendu possible d'atteindre les objectifs. Enfin, pour les devoirs maison, ils devaient répondre aux questions suivantes par rapport à l'image que j'ai ajoutées au document :

- *¿Qué tipo de documento es?*
- *¿Dónde estaban las mujeres?*
- *¿Cómo se sentían las mujeres?¿Por qué crees que se sentían así?*

### 3.4. Séance 4 : *Cambio de imagen para trabajar* (CO)

Supports : Extrait d'une minute 38 secondes du documentaire réalisé par Pilar Pérez Solano et intitulé *Las maestras de la República* (2013).

Cette séance a débuté par la correction des devoirs que les élèves avaient à faire. Ces questions ont permis de réactiver le verbe « *estar* » pour situer dans l'espace, le

champ lexical des sentiments, les expressions pour donner son avis (« *creo que* », « *en mi opinión* », « *pienso que* ») et l'imparfait. Les réponses servaient à constituer une petite légende pour la photographie et les élèves ont bien répondu que les femmes étaient dans la rue et qu'elles avaient l'air d'être contentes parce qu'elles pouvaient enfin sortir, travailler, voter… ce qui a permis de reprendre les idées vues lors de la séance précédente.

Lors de la préparation de cette séance, j'avais prévu de parler brièvement des maîtresses républicaines, mais finalement j'ai décidé de ne pas le faire car, dans l'extrait choisi, on ne les mentionne pas et cela aurait pu déconcerter les élèves. J'ai décidé donc de me concentrer uniquement sur les changements de l'esthétique des femmes du 20e siècle pour pouvoir s'intégrer dans la vie publique, car cela fonctionne comme un complément à la dernière séance. J'ai distribué la photocopie de cette séance contenant deux phrases à compléter et un tableau avec du vocabulaire pour faciliter la compréhension de la vidéo. Après avoir lu les mots du vocabulaire, nous avons procédé au visionnage de la vidéo. J'ai mis les trente premières secondes de la vidéo où nous pouvions voir une succession d'images montrant les tenues vestimentaires féminines du 20e siècle. La seule consigne était de décrire ce que l'on pouvait voir. Pour cela, ils ont eu besoin du verbe « *llevar* » et quelques mots du champ lexical des vêtements, comme « *abrigo* » ou « *sombrero* », même s'ils ont pu réemployer les mots que nous avions vus lors des séances précédentes, comme « *falda* » ou « *vestido* ».

Ensuite, nous avons regardé la deuxième partie une fois et je leur ai demandé d'évoquer ce qu'ils avaient compris. La plupart des élèves ont mentionné qu'ils avaient compris les mots « *movilidad* », « *corsés* », « *pelo largo* » ou « *sombreros* ». En effet il s'agissait soit de mots transparents, soit de mots que nous avions vus tout au long de la séquence. Je leur ai demandé de lire le titre de la séance et de faire le lien avec la vidéo. Ils ont donc compris que le sujet était le changement d'image des femmes de la République. J'ai remis la vidéo, mais cette fois-ci, je leur ai donné quelques consignes : ils devaient repérer pourquoi les femmes du 19e siècle ne pouvaient pas travailler, ce que les femmes du 20e siècle ont arrêté de porter afin d'être plus actives et ce qui leur permettait de porter une jupe plus courte. Avec ces consignes, les élèves ont commencé à accéder au sens de la vidéo. Ils ont compris que les femmes du 19e siècle ne pouvaient pas travailler parce qu'elles n'avaient pas de mobilité à cause de leurs vêtements et leurs coiffures. Certains élèves ont fait le lien entre ce fait et le poème d'Elisabeth Mulder en disant que c'était peut-être ce dont l'auteure parlait. Pour pouvoir parler de ce que les

femmes ont arrêté de porter, les élèves ont eu besoin du mot « *dejar* » qu'ils ont dû conjuguer au passé simple. Finalement, pour parler de ce que leur permettait de porter une jupe plus courte, j'ai mis l'accent sur la structure « *permitir* + infinitif », car les élèves avaient tendance à mettre la préposition « de » au milieu.

Pour la dernière partie, nous avons procédé de la même façon. Nous avons regardé la vidéo une fois pour ensuite discuter de ce qu'ils avaient compris. Cette fois-ci, les élèves ont bien compris l'idée générale parce qu'ils ont pu entendre des mots comme « *transgresión* », « *pelo a lo garçon* », « *pelo largo* » ou « *moño* ». Encore une fois il s'agissait soit de mots transparents ou de mots évoqués précédemment, soit de~~s~~ emprunts linguistiques. Avec la 1ère G6 G7, deux visionnages ont suffi pour reprendre tous les éléments mentionnés et rédiger une phrase en espagnol pour la trace écrite, même sans consigne précise. Néanmoins, pour la 1STMG23, après le deuxième visionnage, j'ai dû poser deux questions pour les aider à produire des phrases. Je leur ai demandé pourquoi se couper les cheveux était une transgression et pourquoi elles le faisaient. Cela semble avoir fonctionné, car ils ont bien répondu que c'était une transgression parce qu'avant elles devaient porter leurs cheveux longs et en chignon, mais qu'elles ont décidé de les couper pour être plus modernes, plus actives et plus à l'aise.

Après avoir mis cette séance en place, j'ai réalisé que les images qui se succèdent au fur et à mesure que la femme du documentaire parle ont aidé les élèves à mieux comprendre ce qu'elle disait. La vidéo a permis de pratiquer le passé simple et l'imparfait que nous avions étudié lors des séances précédentes. Au sein de la classe de 1ère G6 G7, les élèves ont été surpris quand ils ont appris qu'en espagnol on dit « *pelo a lo garçon* » pour parler d'une coupe courte pour les femmes. Un élève a même dit qu'il trouvait étrange qu'elles obtiennent tant de droits pour être plus indépendantes, mais qu'elles n'aient pas trouvé de nom approprié pour leur nouvelle coupe de cheveux et qu'elles doivent se comparer aux hommes. Finalement, ce support a été aussi un déclencheur de parole, car l'intérêt suscité par la vidéo a encouragé des réflexions personnelles et des échanges qui se sont avérés être tout à fait pertinents et intéressants. Je pense donc que les objectifs de cette séance ont été atteints.

### 4. Tâche intermédiaire

Comme mentionné ci-dessus, cette séquence a été mise en place dans le cadre d'un système hybride d'alternance entre des cours en présentiel et en distanciel. Cette

alternance comporte le maintien de la continuité pédagogique des élèves qui sont en distanciel. Dès le début, j'ai décidé de ne pas avancer sur mes séquences en distanciel, car il me semble que, s'il est parfois difficile d'accéder au sens des documents proposés en présentiel, le faire de chez soi pourrait être compliqué pour certains élèves. De plus, comme il s'agit d'un cours de langue vivante, l'objectif de chaque séquence est que les élèves puissent échanger en espagnol et, également, écouter les interventions de leurs camarades de classe. De même, les corrections en présentiel sont plus efficaces et, si un élève est en difficulté, il peut demander l'aide de ses camarades ou de l'enseignant. Tous ces éléments se perdent en distanciel, c'est pourquoi mon principal objectif du travail en distanciel a été dès le début de l'utiliser comme support au travail effectué en classe et comme entraînement pour l'évaluation finale.

Pour la classe de 1STMG23 la tâche intermédiaire a suivi la troisième séance mais la 1ère G6 G7 l'a fait après la quatrième et, alors, juste avant les séances de préparation du projet final. Afin de les aider à s'entraîner, je leur ai envoyé un fichier avec un tableau comparatif des emplois du passé simple et de l'imparfait en espagnol ainsi que des exemples de phrases très similaires à celles que nous avions faites en cours pour la trace écrite. Ensuite, ils devaient remplir quelques phrases similaires à celles évoquées en cours et qui reprenaient tous les éléments importants de la séquence avec des verbes à conjuguer soit à l'imparfait soit au passé simple entre parenthèses. Vous pourrez trouver dans la partie annexe quelques copies d'élèves. En général, j'ai constaté que le point de langue avait été acquis, même si certaines difficultés persistaient. Également, ces exercices ont aidé les élèves à réactiver les contenus importants que nous avions vus dans la séquence et à étudier pour l'évaluation.

Pour l'aspect enseignant, ces exercices m'ont aidé pour repérer les difficultés des élèves et m'ont permis d'anticiper aux remédiations mises en place. Quand les élèves qui étaient en distanciel sont revenus au lycée, nous avons corrigé les exercices. Nous avons repris, tous ensemble, l'emploi de ces deux temps verbaux et je leur ai proposé deux phrases complémentaires à faire et à corriger en classe pour vérifier que les doutes avaient été résolus.

## 5. Le projet de fin de séquence : séances 5 et 6

Tout d'abord, avant de présenter le projet de fin de séquence et le déroulement de ces séances, j'aimerais mentionner quelques éléments. J'avais envisagé de finir cette

séquence et de préparer les projets de fin de séquence avant les vacances de printemps. Néanmoins, le 31 mars 2021 le président de la République s'est adressé aux Français pour annoncer la fermeture des établissements scolaires et l'harmonisation des vacances de printemps pour toute la France. Pour cette raison, les vacances ont été avancées d'une semaine et les cours ont passé à être en distanciel. Seulement le groupe A de la classe de 1ère G6 G7 a pu préparer et présenter le projet de fin de séquence. Pour les autres groupes, j'ai préparé un dossier d'exercices de vocabulaire et de production écrite, que nous corrigerons lors des cours en visioconférence, afin qu'ils s'entraînent pour préparer le projet de fin de séquence quand nous reviendrons en présentiel.

Ce projet de fin de séquence proposait aux élèves de rédiger par binômes un article autour de la première journée où les femmes espagnoles ont pu voter. Quand je préparais la séquence, j'avais uniquement prévu de distribuer des pages du journal intitulé *Hola* aux élèves afin qu'ils écrivent les légendes des photographies. En cours nous avions déjà fait une activité similaire, car pour les devoirs maison de la troisième séance, il s'agissait de décrire une image d'un journal. De même, on avait analysé deux supports iconographiques lors de la deuxième séance. Néanmoins, j'ai réalisé qu'il n'y avait pas beaucoup d'espace et que les élèves ne pourraient pas forcément réemployer tout ce que nous avions vu en cours. C'est pour cette raison que j'ai décidé de leur demander également d'écrire le corps de l'article, car c'était un des supports que nous avions travaillés. Afin de reprendre les idées évoquées en cours ainsi que les éléments culturels et grammaticaux, j'ai décidé d'écrire le début des phrases qu'ils devaient compléter avec quelques verbes entre parenthèses. Il s'agissait donc de conjuguer les verbes soit au passé simple soit à l'imparfait et de réemployer les structures travaillées en cours, car j'ai précisé qu'ils devaient utiliser « *gracias a* » et « *mientras que* ». Les verbes à conjuguer étaient des verbes pronominaux vus en classe, mais aussi les verbes « *permitir* » et « *querer* ». De même, ces phrases étaient très similaires à celles que nous avions faites en cours mais aussi à celles proposées pour la tâche intermédiaire. Enfin, ce travail suggérait le réemploi des différents champs lexicaux travaillés.

Lors de la cinquième séance, nous avons corrigé les devoirs en distanciel et nous avons fait une reprise des emplois de l'imparfait et du passé simple. Ensuite, j'ai distribué aux élèves un polycopié comprenant les consignes pour le corps de l'article, ainsi que la grille d'évaluation. Vous pourrez retrouver ces documents dans la partie annexe. La consigne et la grille sont détaillées afin d'accompagner les élèves dans leur réflexion,

mais aussi pour expliciter les attendus du travail. La consigne permet également de responsabiliser les élèves, car ils ont accès aux critères d'évaluation ainsi qu'au barème. En ce qui concerne le barème, une grande partie était consacrée à la langue englobant notamment les objectifs linguistiques. Néanmoins, après avoir échangé avec ma tutrice de terrain, j'ai décidé d'équilibrer les points entre les objectifs grammaticaux et ceux de vocabulaire et de culture. Tout au long de cette séquence les élèves ont fait un brouillon qu'ils ont rendu à la fin de l'heure et ils ont posé des questions au fur et à mesure si, éventuellement, ils avaient des doutes. Ils n'avaient pas le droit aux cahiers mais, s'ils voulaient savoir un mot que nous n'avions pas vu en cours, je le leur donnais bien sûr, même si je les ai encouragés à n'utiliser que les mots vus en cours.

En ce qui concerne la sixième séance, j'ai distribué les brouillons à chaque groupe ainsi que les consignes pour réaliser le projet de fin de séquence et les photocopies en A3 des pages du journal *Hola* contenant uniquement les photographies. Pour mettre en place une pédagogie différenciée, j'ai décidé des pages que chaque groupe allait travailler : j'ai donné les pages avec moins d'espace ou plus d'images répétitives aux élèves qui rencontrent le plus de difficultés et celles avec plus d'espace pour le texte ou plus d'images différentes aux élèves avec un meilleur niveau. Je leur ai demandé d'inventer le nom du journal en réemployant un mot du vocabulaire travaillé en cours, un titre pour l'article avec un petit texte pour les aider à le rédiger et, enfin, d'écrire les légendes des photographies. Les consignes pour les légendes ont été les suivantes :

- *¿Cómo van vestidas y peinadas ?*
- *¿Dónde están ?*
- *Imagina y menciona al menos un trabajo de una de las mujeres de las fotografías*
- *¿Qué están haciendo las mujeres ?*

Cette deuxième partie du projet de fin de séquence permettait de réemployer le champ lexical des métiers vus tout au long de la séquence, mais aussi des coiffures et des vêtements vus lors de la quatrième séance. Ils ont également pu réactiver le verbe « *estar* » pour situer dans l'espace, comme nous avions travaillé lors de la deuxième séance, mais aussi des devoirs maison de la troisième séance. Enfin, la forme progressive employée pour décrire les tableaux de la deuxième séance a aussi pu être remployée.

Comme mentionné ci-dessus, je n'ai pu que corriger les projets d'un demi-groupe. Dans l'ensemble, j'ai été agréablement surprise par les travaux rendus par les élèves car, même si j'ai constaté que certains élèves ont rencontré des difficultés pour bien conjuguer les verbes, ils ont fait allusion à presque tous les éléments travaillés en cours. Lors des séances de préparation des projets, il y a eu 9 élèves présents et ils ont formé trois groupes de deux et un de trois. La moyenne a été de 13,39. Cela a été le cas parce que le groupe de trois élèves a rendu un travail avec beaucoup de fautes. De même, c'était évident que le travail a été superficiel, car ils ont aussi rencontré des difficultés pour décrire les vêtements portés par les femmes. Néanmoins, les projets rendus par les trois autres groupes ont été très satisfaisants. En ce qui concerne la correction des projets, elle était composée d'une appréciation globale du devoir, de la grille d'évaluation pour les points et la note.

Ainsi, après toutes ces explications et observations, je peux dire que ce projet a été réalisé avec beaucoup de sérieux de la plupart des élèves, mais avec des investissements différents. J'ai pu voir, à travers ces articles, qu'ils avaient compris les enjeux de cette période historique en Espagne concernant les femmes. De même, je crois que les consignes ont été comprises et respectées. Néanmoins, je crois que pour les autres classes, je créerai les groupes et je ne laisserai pas les élèves choisir avec qui travailler afin d'éviter les inégalités par rapport au niveau que j'ai constatées après la correction de ces projets.

## 6. Conclusion réflexive

Tout d'abord, en prenant un certain recul, j'ai pu faire différents constats concernant cette séquence. En ce qui concerne les documents étudiés, j'ai voulu utiliser des supports variés afin d'introduire des activités langagières diverses et je crois avoir atteint mon objectif. Néanmoins, j'aurai pu envisager une tâche intermédiaire faite en cours afin de travailler l'expression écrite davantage vu que le projet de fin de séquence est une expression écrite. Quant à la façon de travailler les documents, les échanges avec ma tutrice de terrain m'ont beaucoup aidé, car ils m'ont motivé à réfléchir à des éléments auxquels je n'avais pas pensé lors de la préparation de la séquence. De même, bien que tout au long de cette séquence j'ai laissé aux élèves une certaine autonomie pour pouvoir parler de leurs réactions et pour qu'ils soient acteurs de leurs apprentissages, j'ai parfois dû les orienter à travers des questions fermées. Néanmoins, je suis globalement satisfaite

de ma pratique car j'ai privilégié une pédagogie plus autonome grâce à des amorces suggérées, des indications écrites au tableau ou en rebondissant sur les idées des élèves afin de recentrer leurs interventions. De cette façon, je n'ai posé des questions fermées que lorsque j'ai constaté que les élèves rencontraient beaucoup de difficultés pour accéder au sens des documents proposés, notamment avec la classe de 1STMG23.

Il me semble nécessaire d'ajouter que j'ai rencontré certaines difficultés afin d'adapter le thème de mon mémoire en séquence pour des élèves de première car ils auraient dû avoir un bagage culturel de la littérature espagnole qu'ils n'avaient pas. Toutefois, malgré de nombreux doutes et de nombreuses appréhensions au commencement de celle-ci, le bilan global reste tout de même satisfaisant. Je n'ai pas pu parler de *las Sinsombrero* ou de la Génération de 27 en soit mais j'ai pu employer des productions de ces artistes féminins et lors de la dernière séance nous avons pu voir que les femmes ont arrêté de porter des chapeaux pour être plus modernes. Également, on a pu voir tous les changements légaux et administratifs qui ont aidé les femmes à s'introduire dans le monde du travail et qui ont donc bénéficié *las Sinsombrero* pour accéder aux espaces intellectuels et devenir des auteures ou des peintres. En effet, la séquence s'est bien déroulée, la progression était assez cohérente et claire pour les élèves. De même, les séquences riches d'un point de vue culturel intéressent davantage les élèves et cela a été le cas de cette séquence. Je retiens qu'elle a été appréciée de tous pour la thématique abordée et l'intérêt qu'elle a suscité par rapport à la situation actuelle des femmes en Espagne. Je pourrais donc envisager une autre séquence complémentaire pour aborder ce sujet. Les élèves ont, quant à eux, atteint les objectifs fixés malgré certaines erreurs persistantes.

Je conclurai ce mémoire en insistant sur le fait que j'ai pris un réel plaisir à mettre en place cette séquence avec les élèves de première. Cela m'a permis de prendre conscience que les recherches et les apprentissages personnels peuvent nous permettre d'enrichir notre enseignement. De même, je ne m'attendais pas à ce que la séquence les intéresse autant et que les élèves fassent des réflexions aussi pertinentes qui ont finalement déclenché des débats très enrichissants dont je me suis également nourrie.

# ANNEXES

# PARTIE PÉDAGOGIQUE

## Annexe 1: Tableau récapitulatif de la séquence

| Classe : **1ÈRE** | **MUJERES: HACIA LA LIBERTAD**<br>*Espace privé et espace public*<br>Problemática: ¿Qué significó la Segunda República para las mujeres? | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Type de support<br>Activités langagières privilégiées** | | **Objectifs culturels** | **Objectifs linguistiques** | **Objectifs pragmatiques** |
| Séance 1<br>**Quiero ser la nube que escapa** | Mulder, E. (1929) "Movilidad". *Sinfonía en rojo* → CE | ○ Elisabeth Mulder : femme poète (être capable de situer Barcelone sur une carte)<br>○ Situation des femmes en Espagne en 1929 : sentiment de répression. | ○ (No) querer + infinitif.<br>○ Vocabulaire de la nature. | ○ Être capable de comprendre le vocabulaire poétique : les métaphores, les réifications…<br>○ Être capable de lire un poème : intonation, prononciation… |
| *Devoirs maison* : Mémoriser la partie suivante du poème et la signification des mots qui y apparaissent :<br><br>Quiero ser la nube que escapa, distante,<br>Quiero ser el leve pétalo ambulante,<br>Quiero ser la brisa caprichosa y loca; | | | | |
| Séance 2<br>**Tertulias intelectuales** | ○ Santos, A. (1929). La Tertulia. Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. → EOC / EOI<br>○ Gutiérrez Solana, J. (1920). La tertulia del Café de Pombo. Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. → EOC / EOI | ○ Ángeles Santos : femme peintre (être capable de situer Madrid sur une carte)<br>○ Réunions intellectuelles en Espagne dans les années 1920 : différences entre les réunions entre hommes et celles entre femmes. | ○ Comparaison : « **mientras que** ».<br>○ L'imparfait (*en 1929 las mujeres se reunían en casas mientras que los hombres se reunían en bares*).<br>○ Verbe « estar » pour situer dans l'espace.<br>○ Réactivation de la forme progressive | ○ Être capable de décrire un tableau : situer les personnages, parler de la lumière, de l'espace…<br>○ Être capable de comparer deux tableaux.<br>○ Être capable de donner son avis par rapport à un tableau. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| *Devoirs maison* : Faire trois phrases pour comparer les femmes du tableau en employant « mientras que » [*La mujer de la derecha tiene el pelo largo mientras que las otras tienen el pelo corto ; las mujeres del centro están en el sofá mientras que la mujer de la izquierda está sentada en un sillón….*] | | | | |
| Séance 3<br>**1931:**<br>**La Segunda República** | ○ [Fotografía de Alfonso Sánchez Portela]. (Madrid, 1931) → EOC / EOI<br>○ Arnestoy Alonso, J. (2017). "La mujer durante la II República". Diario16. → CE | ○ Proclamation de la Seconde République en Espagne (drapeau républicain)<br>○ Les droits que les femmes ont obtenus pendant la Seconde République.<br>○ Des femmes importantes dans la politique pendant la Seconde République (Clara Campoamor, Victoria Kent, la Pasionaria, Federica Montseny…) | ○ Le passé simple / L'imparfait. | ○ Être capable de repérer les informations importantes d'un texte.<br>○ Être capable de repérer les changements que les femmes ont obtenus pendant la Seconde République. |
| *Devoirs maison* : Répondre à la question suivante par rapport à l'image du document :<br><br>¿Dónde están las mujeres de la fotografía? [*Las mujeres de la fotografía están en la calle*]<br>¿Qué sentimiento parece que tienen? [*Las mujeres están contentas*]<br>¿Por qué crees que tienen ese sentimiento? [*Creo que las mujeres están contentas porque…*] | | | | |
| Séance 4<br>**Cambio de imagen para trabajar** | ○ Pérez Solano, P. (2013). *Las maestras de la República* [documentaire]→ CO | ○ Changements de l'esthétique des femmes pour pouvoir s'intégrer dans la vie publique. | ○ Permitir + infinitif.<br>○ L'imparfait / le passé simple.<br>○ Vocabulaire des parties du corps et des vêtements. | ○ Être capable de repérer les informations importantes d'une vidéo.<br>○ Être capable de parler des changements expérimentés par les femmes afin de s'intégrer dans le monde du travail. |
| *Devoirs maison* : Réviser le vocabulaire vu en cours + la conjugaison de la 3ème personne du singulier et du pluriel du passé simple pour l'évaluation. | | | | |

**Annexe 2: supports de la séance 1**

# Sesión 1: Quiero ser la nube que escapa

Elisabeth Mulder (1904 – 1987) fue una escritora, poetisa, traductora, periodista y crítica literaria española. Nació y murió en Barcelona y es considerada una pionera del feminismo.

## Movilidad

No quiero ser lago ni estanque[1] cerrado,
no quiero ser parque ni huerto[2] murado,
quiero ser errante, inquieta simiente[3],
y arroyo[4] de clara, de libre corriente.
Quiero ser la nube que escapa, distante,
Quiero ser el leve pétalo ambulante,
Quiero ser la brisa caprichosa y loca;
No quiero ser árbol, no quiero ser roca,
no quiero, sumisa, ser senda trillada[5],
quiero ser atajo[6] y ruta ignorada…

Mulder, E. (1929). *Sinfonía en rojo.*

[1] *Étang*
[2] Terreno donde se plantan verduras y frutas
[3] Grano del que nace una planta
[4] *Ruisseau*
[5] Camino conocido
[6] *Raccourci*

# Sesión 1: Quiero ser la nube que escapa

*Movilidad*

*No quiero ser lago ni estanque*[1] *cerrado,*
*no quiero ser parque ni huerto*[2] *murado,*
*quiero ser errante, inquieta simiente*[3],
*y arroyo*[4] *de clara, de libre corriente.*
*Quiero ser la nube que escapa, distante,*
*Quiero ser el leve pétalo ambulante,*
*Quiero ser la brisa caprichosa y loca:*
*No quiero ser árbol, no quiero ser roca,*
*no quiero, sumisa, ser senda trillada*[5],
*quiero ser atajo*[6] *y vida ignorada...*

Mulder, E. (1929). *Sinfonía en rojo.*

[1] *Étang*
[2] Terreno donde se plantan verduras y frutas
[3] Grano del que nace una planta
[4] *Ruisseau*
[5] Camino conocido
[6] *Raccourci*

**Annexe 3: supports de la séance 2**

# Sesión 2: Tertulias intelectuales

Ángeles Santos (1911 – 2013) fue una pintora y artista gráfica española. Nació en Portbou, Cataluña, y murió en Madrid.

# Sesión 2: Tertulias intelectuales

Santos, A. (1929). La Tertulia.
Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

Gutiérrez Solana, J. (1920). La tertulia del Café de Pombo.
Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

Santos, A. (1929). La Tertulia.
Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Vamos a describir la imagen.

**¡Recuerda!**

En el primer / segundo / tercer… plano…

La luz / el espacio / los personajes

Los colores son vivos ≠ apagados…

**VOCABULARIO ÚTIL**

La habitación
El sofá
El sillón
Parecer (*avoir l'air*)
El vestido / La falda

**Annexe 4: supports de la séance 3**

## Sesión 3:
## 1931: La Segunda República

El 14 de abril de 1931, se proclamó la Segunda República en España.

¿De qué colores imaginas la bandera?

## Sesión 3:
## 1931: La Segunda República

La bandera republicana es roja, amarilla y morada.

# 1931: La Segunda República

*Diario16*

Las nuevas leyes republicanas fomentaron[1] la incorporación de la mujer en la sociedad: se admitió el divorcio, se despenalizó el adulterio femenino, se normalizó el empleo de la mujer en la función pública, se admitió en las carreras de Registradores y Notarios[2] y podían desempeñar[3] la actividad de la abogacía[4] en igualdad con los hombres y en cualquier otra actividad relacionada con la actividad pública.

Con todos sus derechos civiles muchas mujeres ocuparon importantes cargos públicos, así fueron diputadas, Victoria Kent, Clara Campoamor (artífice[5] del derecho de la mujer a votar, tras muchos debates en el Parlamento) y Margarita Nelken. Destacables mujeres también fueron la ministra de Sanidad Federica Montseny y Dolores Ibárruri "Pasionaria" que fue una líder indiscutible en el Partido Comunista.

Historiadores modernos señalan que, hasta entonces las mujeres españolas habían tenido un papel pasivo y discriminado, su lugar en la sociedad era el de esposa y madre, dependiente siempre del hombre (padre o marido). La incorporación de la mujer al mundo laboral[6] estaba obstaculizada por la alta tasa de analfabetismo y la falta de medios estructurales que facilitaran la incorporación al trabajo a las mujeres con hijos e hijas.

Durante la II República, con la Constitución de 1931 y las leyes promulgadas posteriormente la situación de las mujeres comenzó a cambiar: se eliminaron privilegios reconocidos hasta ese momento exclusivamente a los hombres, se reguló el acceso de las mujeres a cargos públicos, se logró[7] el derecho de voto a las españolas por la lucha incansable de Clara Campoamor y se reconocieron derechos a la mujer en la familia y en el matrimonio. Por otra parte, se obligó al Estado a regular el trabajo femenino y a proteger la maternidad: se prohibieron las cláusulas de despido[8] por contraer matrimonio o por maternidad, se estableció el Seguro Obligatorio de Maternidad y se aprobó la equiparación[9] salarial para ambos sexos.

Arnestoy Alonso, J. (2017). "La mujer durante la II República". *Diario 16*

[1] Promover
[2] Funcionarios públicos
[3] Realizar
[4] *Profession d'avocat*
[5] Autora
[6] Del trabajo
[7] Obtuvo (obtener)
[8] *Licenciement*
[9] Igualdad

## 1931: La Segunda República

Diario16

Las nuevas leyes republicanas fomentaron[1] la incorporación de la mujer en la sociedad: se admitió el divorcio, se despenalizó el adulterio femenino, se normalizó el empleo de la mujer en la función pública, se admitió en las carreras de Registradores y Notarios[2] y podían desempeñar[3] la actividad de la abogacía[4] en igualdad con los hombres y en cualquier otra actividad relacionada con la actividad pública.

Con todos sus derechos civiles muchas mujeres ocuparon importantes cargos públicos, así fueron diputadas, Victoria Kent, Clara Campoamor (artífice[5] del derecho de la mujer a votar, tras muchos debates en el Parlamento) y Margarita Nelken. Destacables mujeres también fueron la ministra de Sanidad Federica Montseny y Dolores Ibárruri "Pasionaria" que fue una líder indiscutible en el Partido Comunista.

Historiadores modernos señalan que, hasta entonces las mujeres españolas habían tenido un papel pasivo y discriminado, su lugar en la sociedad era el de esposa y madre, dependiente siempre del hombre (padre o marido). La incorporación de la mujer al mundo laboral[6] estaba obstaculizada por la alta tasa de analfabetismo y la falta de medios estructurales que facilitaran la incorporación al trabajo a las mujeres con hijos e hijas.

Durante la II República, con la Constitución de 1931 y las leyes promulgadas posteriormente la situación de las mujeres comenzó a cambiar: se eliminaron privilegios reconocidos hasta ese momento exclusivamente a los hombres, se reguló el acceso de las mujeres a cargos públicos, se logró[7] el derecho de voto a las españolas por la lucha incansable de Clara Campoamor y se reconocieron derechos a la mujer en la familia y en el matrimonio. Por otra parte, se obligó al Estado a regular el trabajo femenino y a proteger la maternidad: se prohibieron las cláusulas de despido[8] por contraer matrimonio o por maternidad, se estableció el Seguro Obligatorio de Maternidad y se aprobó la equiparación[9] salarial para ambos sexos.

Amestoy Alonso, J. (2017). "La mujer durante la II República". *Diario 16*

[1] Promover
[2] Funcionarios públicos
[3] Realizar
[4] *Profession d'avocat*
[5] Autora
[6] Del trabajo
[7] Obtuvo (obtener)
[8] *Licenciement*
[9] Igualdad

# Sesión 3: 1931: La Segunda República

## Annexe 5: supports de la séance 4

¡Vamos a ver un fragmento de un documental!

Yo creo que es ……. igual a …….

Entonces yo creo que esa ……. dentro de la ……. es lo que a ellas más las define.

**VOCABULARIO**

Cómo va vestida: *la façon dont elle est habillée*

Cómo va peinada: *la façon dont elle est coiffée*

Tacón: *talon*

Un moño: *un chignon*

**Transcription de la vidéo :**

Cuando tú ves una mujer del siglo XIX, cómo va vestida y cómo va peinada, sobre todo de clase media, media alta, dices: “es que no pueden trabajar, ¿no?, porque la movilidad es muy reducida”. Ellas dijeron: “fuera corsés, fuera pelo largo, fuera sombreros… algo que nos permita ser activas”. Yo creo que es modernidad igual a actividad. Corta la falda porque te permite moverte más y más aprisa, porque te permite subirte al autobús, porque te permite andar en metro. Los zapatos con cierto… un poquito de tacón, pero cómoda. Entonces yo creo que esa comodidad dentro de la feminidad es lo que a ellas más las define.

En el momento en el que las chicas se cortan el pelo a lo «garçon», significaba toda una trasgresión porque la mujer tenía que estar con el pelo largo, llevar moño… y el cortarse el pelo significaba apostar por una imagen moderna, por una imagen más activa, por una comodidad.

## Annexe 6 : Tâche intérmediaire : exercices et productions des élèves

### EJERCICIOS

1. En 1933, las mujeres (poder) _____ votar gracias a Clara Campoamor.
2. Antes de la República, el papel de las mujeres en la sociedad (ser) _____ pasivo.
3. Después de la República, el papel de las mujeres en la sociedad (ser) _____ activo.
4. En 1929, las mujeres (celebrar) _____ las tertulias en las casas, mientras que los hombres (reunirse) en cafeterías, en los espacios públicos.
5. En 1929, las mujeres (querer) _____ ser libres.
6. El voto (permitir) _____ a las mujeres salir a la calle, porque antes (estar) _____ en las casas, en los espacios privados.
7. En el siglo XIX las mujeres no (poder) _____ trabajar por sus peinados y vestidos.
8. En el siglo XX las mujeres (empezar) _____ a cambiar su moda para poder trabajar.
9. Elisabeth Mulder (nacer) _____ en 1904 en Barcelona y (ser)_____ una escritora, poetisa, traductora, periodista y crítica literaria española.
10. Ángeles Santos (nacer) _____ en 1911 y (ser) _____ una pintora y artista gráfica española.
11. Victoria Kent, Clara Campoamor, Margarita Nelken, Federica Montseny y Dolores Ibárruri (ser) _____ políticas.

## Ejercicios

1) En 1933, las mujeres pudieron votar gracias a Clara Campoamor.

2) Antes de la República, el papel de las mujeres en la sociedad era pasivo.

3) Después de la República, el papel de las mujeres en la sociedad fue activo.

4) En 1929, las mujeres celebraban las tertulias en las casas, mientras que los hombres se reunían en cafeterías, en los espacios públicos.

5) En 1929, las mujeres querían ser libres.

6) El voto permitió a las mujeres salir a la calle, porque antes estaban en las casas, en los espacios privados.

7) En el siglo XIX las mujeres no podían trabajar por sus peinados y vestidos.

8) En el siglo XX, las mujeres empezaron a cambiar su moda para poder trabajar.

9) Elisabeth Mulder nació en 1904 en Barcelona y fue una escritora, poetisa, traductora, periodista y crítica literaria española.

1. En 1933, las mujeres pudieron votar gracias a Clara Campoamor.

2. Antes de la República, el papel de las mujeres en la sociedad fue pasivo.

3. Después de la República, el papel de las mujeres en la sociedad era activo.

4. En 1929, las mujeres celebraron las tertulias en las casas, mientras que los hombres se reunieron en cafeterías, en los espacios públicos.

5. En 1929, las mujeres querían ser libres.

6. El voto permitió a las mujeres salir a la calle, porque antes estaban en las casas, en los espacios privados.

7. En el siglo XIX las mujeres no pudieron trabajar por sus peinados y vestidos.

8. En el siglo XX las mujeres empezaron a cambiar su moda para poder trabajar.

9. Elisabeth Mulder nació en 1904 en Barcelona y fue una escritora, poetisa, traductora, periodista y crítica literaria española.

10. Ángeles Santos nació en 1911 y fue una pintora y artista gráfica española.

11. Victoria Kent, Clara Campoamor, Margarita Nelken, Federica Montseny y Dolores Ibárruri fueron políticas.

## Annexe 7 : Projet de fin de séquence : consignes et grille d'évaluation

CUERPO DE LA NOTICIA

(Imparfait / Passé simple)

Ayer, 19/11/1933, (celebrarse) _____ las primeras elecciones en las que las mujeres (votar) _____.

Antes de la República, el papel de la mujer en la sociedad (ser) _____ _____, _____ _____.

En 1929, las mujeres (sentirse) _____ _____, pero por fin ayer _____ _____.

El voto (permitir) _____ _____ _____ _____.

Las mujeres (quieren)_____ _____ _____ _____.

Pour compléter les phrases, pensez à utiliser « gracias a », « mientras que » …

→ À remplir au verso de la page

Nombre del periódico (*essaie de réemployer un mot du vocabulaire que nous avons vu*)

Título del artículo

PIES DE FOTO (*les légendes*)

Describe las imágenes que vemos:

- ¿Cómo van vestidas y peinadas?
- ¿Dónde están?
- Imagina y menciona al menos (*au moins*) UN trabajo de una de las mujeres de las fotografías.
- ¿Qué están haciendo las mujeres? (Forme progressive)

Nombre del periódico

Título del artículo

Pour le titre de l'article :

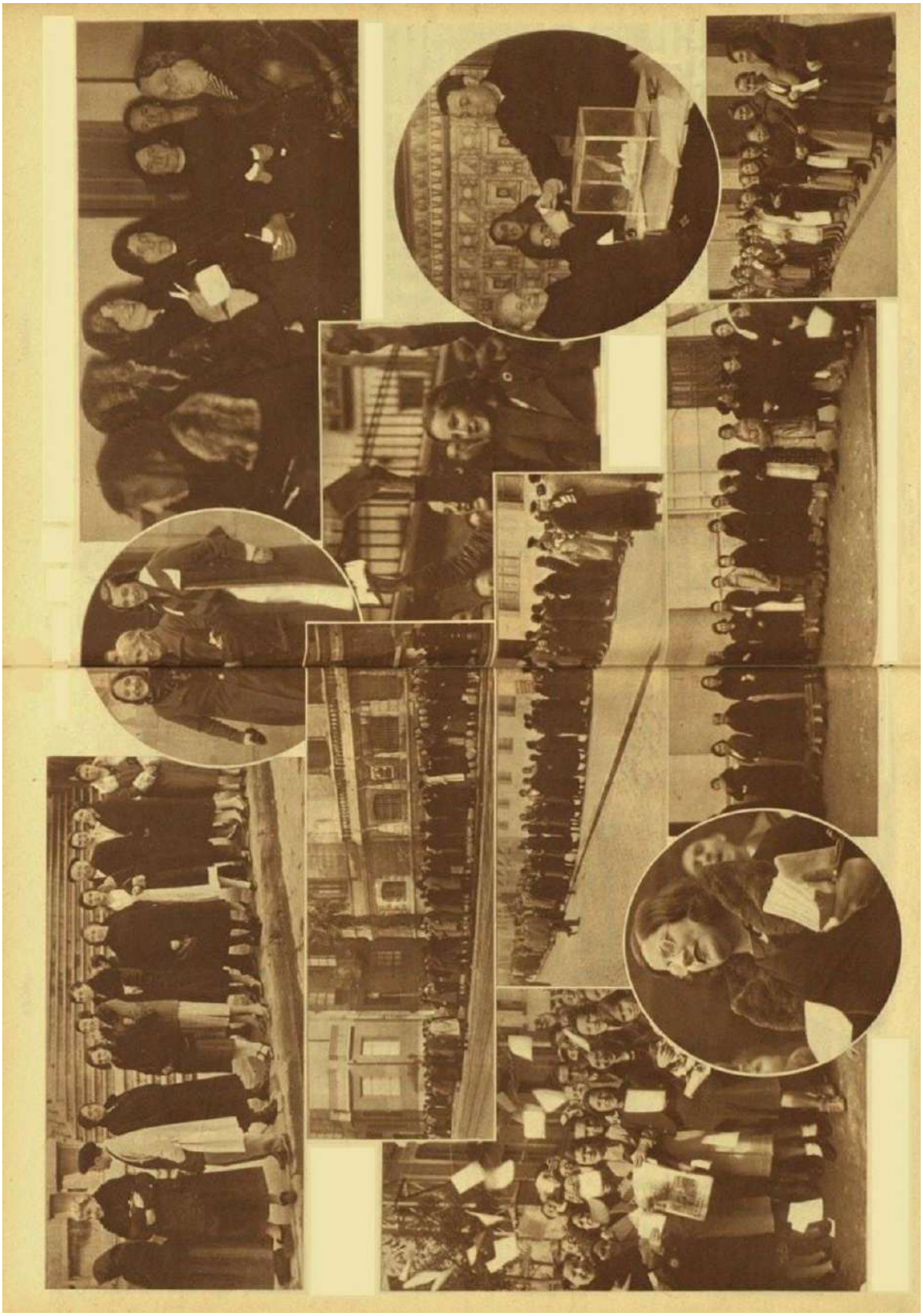
Donnez envie de le lire !

Fais une phrase précise et courte qui contienne les bons mots clés.

| CONSIGNES DE L'ÉVALUATION | |
|---|---|
| Conjugaison de l'imparfait et du passé simple | Bonne conjugaison (savoir différencier entre les deux temps verbaux) → 3 p.<br><br>Bons accords (accord personne – verbe ; terminaisons) → 3 p.<br><br>Bonne conjugaison des verbes pronominaux → 1 p. |
| Bonne conjugaison des verbes « querer » et « permitir » | « querer » et « permitir » suivi de la bonne forme verbale → 1 p. |
| Emploi des structures : « mientras que » et « gracias a » | « Mientras que » : faire des comparaisons → 0,5 p.<br>« Gracias a » : dire grâce à qui les femmes ont pu voter → 0,5 p. |
| Nom du journal et titre de l'article | Nom du journal : Un mot du vocabulaire que nous avons vu en cours qui reflète l'esprit du journal → 1 p.<br><br>Titre de l'article : Une phrase courte pertinente qui contienne les mots clés ; bon emploi des verbes → 1,5 p. |
| Légendes des photos | Vocabulaire des vêtements → 5 p.<br><br>Situer les femmes dans l'espace → 1p.<br><br>Mentionner un métier → 1 p.<br><br>Forme progressive → 1,5 p. |

**BONUS** : Vous pouvez gagner **un point bonus** maximum si vous rajoutez des données historiques que nous avons vues en cours : des dates clés, des personnes importantes…

**Annexe 8 : documents du projet de fin de séquence**



**Annexe 9 : Projet de fin de séquence : productions des élèves**

Ayer, 19/11/1933, se celebraban (celebraron) las primeras elecciones en las que las mujeres votaron. Antes de la República, el papel de la mujer en la sociedad era pasivo: las mujeres estaban en casa, para educar a los chicos.

Em 1929, las mujeres se sentían abandonadas por la sociedad, pero por fin ayer había (hubo) un cambio, y ~~las mujeres~~ pudieron votar, trabajar, tuvieron nuevos derechos.

El voto permitió a las mujeres ser (estar) más representadas en la sociedad, gracias a la diputada Clara Campoamor, una política socialista.

Las mujeres querían trabajar como abogadas, tener derechos de divorcio, mientras que antes si eran adúlteras eran ~~em~~ encarceladas.

TERTULIAS INTELECTUALES

El poder de las mujeres

Ayer, 19/11/1933, se celebraron las primeras elecciones en las que las mujeres votaban. (votaron)

Antes de la República, el papel de la mujer en la sociedad fue pasivo, mientras que después de la República, el papel de la mujer era activo.

En 1929, las mujeres se sentían tristes porque estaban solas en la casa, pero por fin ayer, fueron libres en los espacios públicos.

El voto permitió a las mujeres más derechos como el divorcio y tuvieron el derecho de votar gracias a Clara Campoamor.

Las mujeres querían tener los mismos derechos que los hombres. Varias mujeres políticas querían (del) poder como Victoria Kent, Montseny...

Ayer 19/11/1933 se celebraron las primeras elecciones en las que las mujeres votaron.

Antes de la República, el papel de la mujer en la sociedad era pasivo mientras que después podían trabajar sin ~~la permisión~~ el permiso de sus maridos.

En 1929 las mujeres se sentían oprimidas la sociedad no les dejaba la libertad, no podían votar, no podían ~~se reunirse~~ reunirse fuera de sus casas pero por fin ayer las mujeres pudieron votar para obtener más derechos.

El voto permitió a las mujeres ~~(de)~~ ganar en poder y en independencia, ellas pudieron ser abogadas, funcionarias públicas y diputadas gracias al voto porque antes ellas no podían hacer estas profesiones.

Las mujeres querían ser libres, tener los mismo derechos que los hombres

Imágenes

- Las mujeres llevaban faldas, vestidos y tacón, tenían pelo corto

Las mujeres estaban en la calle o en los centros de votación

- Esta maestra está sonriendo porque votó

Las mujeres celebraban los derechos que ellas ganaron.

# NUEVA ESPAÑA

## Mujeres y República : la Nueva España

El voto permitió a la mujer ~~de~~ ser más representadas.

Llevan una camisa y un vestido.

~~Esta~~ la política Clara Franca está contenta porque ~~fué~~ votar.



## El 20 de Noviembre de 1933

Las mujeres llevaban faldas, y ~~un~~ un mañ~~o~~o, y zapatos.



~~Esta mujer~~ Clara lleva un abrigo, y un bolso.

Las mujeres están en la calle, con unos hombres. Querían la igualdad entre hombres y mujeres, derechos, trabajar normalmente. Están esperando para votar, (a) delante del centro de votación.

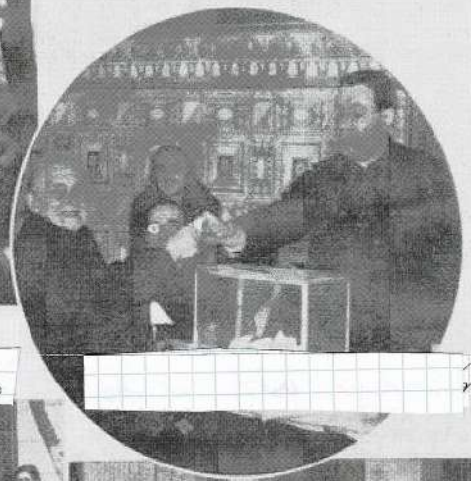
# TERTULIAS INTELECTUALES

El poder de las mujeres

Las Mujeres llevaban abrigos, vestidos y (los) tacones.

Las Mujeres manifestaron en la calle por sus derechos.
se manifestaron

Después de la República, las mujeres podían ser maestras



El MADRIDO
Cómo las mujeres tuvieron la igualdad
tuvieron
tenieron!!
Las mujeres levantan la mano
conyuger
Las mujeres están en el centro de votación
Las mujeres son felices

Las mujeres llevan faldas, ropas, zapatos, sombrero
Las mujeres peinadas con las moñas
Las mujeres están en la calle