

Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?

*Joan Pagès Blanch*¹

*Edda Santi Obiols*²

Resumen: En este artículo examinamos el currículum español de educación obligatoria, libros de texto de enseñanza de historia y de ciencias sociales, y algunas de las actividades realizadas por alumnos del Máster de formación de profesorado de historia de educación secundaria. El análisis demuestra que las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia y para superar este hecho proponemos una enseñanza de la historia que identifique las relaciones hombre-mujer como un ejemplo de dominación y que impulse una enseñanza de la historia que tenga como objetivo la descolonización de las mentes.

Palabras claves: Enseñanza de la Historia. Mujeres en la enseñanza de la Historia. Libros de texto. Formación inicial del profesorado. Análisis curricular. Pedagogía crítica.

Abstract: In this paper we have examined the Spanish curriculum of Secondary Education, history textbooks and some of the activities realized by Master's students coursing to be history teachers. Our analysis point out that women are invisibles in history teaching and learning and we propose a history education that identify the relationships between men and women in order to evidence the domination and to impulse a history education whose aim is to decolonize the minds.

Keywords: History education. Women in history education. Textbooks. Teacher education. Curriculum analysis. Critical pedagogy.

¹ Profesor de Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona), coordinador de GREDICS, Joan.Pages@uab.cat
www.gredics.org

² Profesora de Secundaria, Becaria FPU de la Unitat de Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona), Miembro de GREDICS, Edda.Sant@uab.cat

Cómo el poder construye sujetos históricos

Una de las frases más divulgadas sobre la historia es aquella que afirma que “la historia la escriben los vencedores”. Desde nuestra perspectiva “los vencedores” no son únicamente aquellos que libran y vencen las batallas militares sino aquellos que “vencen” en el terreno de las ideas y de los valores, que ostentan el poder imponiendo una visión hegemónica del mundo. Siguiendo la lógica foucaultiana el “sujeto” se construye históricamente y por lo tanto son aquellos que escriben la historia los que delimitan quiénes somos y qué hacemos.

A todo esto deberíamos preguntarnos: ¿quién escribe la historia? Está claro que desde la perspectiva positivista, la historia es una y por lo tanto lo menos importante es quien la escriba. Sin embargo, puesto que nosotros no nos ubicamos en esta perspectiva, consideramos relevante entender quienes son los “autores” de la historia escrita y por lo tanto, los “arquitectos” de las mentalidades contemporáneas de acuerdo con los principios foucaultianos.

Desde nuestra perspectiva, los que escriben la historia son los que tienen el poder para hacerlo, los “vencedores” de la historia: los ricos vencen a los pobres, los blancos vencen a los negros, los hombres vencen a las mujeres, los cristianos vencen a los musulmanes, etc, etc, etc. Siguiendo a Foucault³, “una sociedad no

es un cuerpo unitario en el que se ejerza un poder y solamente uno, sino que en realidad es una yuxtaposición, un enlace, una coordinación y también una jerarquía de diferentes poderes, que sin embargo persisten en su especificidad”. De esta manera, se podría establecer una enorme cantidad de dicotomías en las que tradicionalmente un grupo ha ostentado el poder y el otro ha sido oprimido, o en palabras de Freire⁴, mientras que los primeros cuentan “con los instrumentos del poder, los segundos se encuentran bajo la fuerza de este poder”. Todo esto daría lugar a la delimitación del ser humano “poderoso” –un hombre adulto, blanco, rico, occidental, cristiano, heterosexual, etc.- que ha escrito la historia y por lo tanto ha impuesto su manera de ver el mundo a todos los demás. Esta concepción del mundo lo incluye todo: la percepción del yo, la percepción de los “nosotros” o las “nosotras”, la percepción de “otros” o “otras” y también la percepción de la historia y de la construcción histórica del yo.

Sin embargo, algunas corrientes historiográficas (desde los neo-kantianos, pasando por la Escuela de los Annales, parte de la historiografía marxista, la historia total, la historia global y la historia de las mentalidades) y filosóficas (como por ejemplo Foucault y sus estudios sobre la historia de la locura y de la sexualidad) han puesto de relieve la

Estética, ética y hermenéutica. Barcelona, Paidós, 1999, pp. 239.

⁴ FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI, 2008, pp.211

³ FOUCAULT, M. (1999), *Obras esenciales. Vol III*.

posibilidad de generar un discurso histórico desde perspectivas no dominantes. En este sentido, la historiografía ha generado unos fundamentos –aunque minoritarios- para reescribir la historia no desde la dominación y la victoria, sino desde la perspectiva del oprimido. Esta situación ha empezado a provocar polémicas curriculares puesto que ha mutilado “la historia autocomplaciente de los antiguos “patriotas””, como señalan Appleby, Hunt y Jacob⁵ para los Estados Unidos. Para estas autoras, la unión de asiáticos, hispanos, homosexuales y mujeres ha desafiado “los antiguos bastiones del liderato cultural norteamericano” y ha cuestionado el papel de los funcionarios oficiales quienes “como deciden qué historia enseñar en las escuelas, establecen por necesidad los términos de la ciudadanía imaginaria de todos”.

Teniendo en cuenta estas premisas, y desde el área de la didáctica de las ciencias sociales desde la que escribimos este artículo entendemos que la escuela puede contribuir a:

socializar en la perspectiva hegemónica imperante. Para Marx⁶, la educación “a cargo del estado” era “inadmisibles” puesto que educaba a los trabajadores en la servidumbre. Foucault desarrolló con posterioridad esta idea, indicando que la escuela es y ha sido una de las

principales tecnologías disciplinarias del poder que consigue “una individualización del poder, un control permanente, una vigilancia en todos los momentos”⁷. En palabras de Freire: “La educación como práctica de la dominación [...], al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es adoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión”⁸.

contrasocializar en una perspectiva opuesta a la hegemónica⁹. Según Freire, socializar “implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora,” - en cambio- “de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la inmersión; la segunda, por el contrario, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad”¹⁰.

¿Cuáles son las implicaciones de estas dos perspectivas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales?

Desde la perspectiva socializadora, la enseñanza de la historia y de las ci-

⁵ APPLEBY, J.; HUNT, L.; JACOB, M., *La verdad sobre la historia*. Barcelona. Editorial Andres Bello española, 1998, pp. 274 – 275.

⁶ MARX, K., *Crítica al programa de Gotha*. Beijing: Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1979, Consultable online en [http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/gotha/gotha.htm#i\(06/04/2012\)](http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/gotha/gotha.htm#i(06/04/2012)).

⁷ FOUCAULT, M., *Obras esenciales. Vol III. Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona, Paidós, 1999, pp. 244.

⁸ FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*. Madrid:, Siglo XXI, 2008, pp. 82.

⁹ PAGÈS, J., “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”, en Ávila Ruiz, R.M.; López Atxurra, R.; Fernández de la Rea, E. *Las competencias profesionales para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS, 2007, p. 205-215.

¹⁰ FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*. Madrid:, Siglo XXI, 2008, pp. 86.

encias sociales puede contribuir de dos maneras: (1) educar a los alumnos en los valores dominantes, contribuir a que estos se adoctrinen y se acomoden a su estatus de opresión, y (2) justificar la hegemonía mediante argumentos propios de la ley del más fuerte: como por ejemplo hace Fukuyama¹¹ y su hipótesis del triunfo del capitalismo, o a través de la justificación de la predominancia de los hombres en los cargos públicos por la tradición histórica, etc.

Desde la perspectiva contrasocializadora, la enseñanza de la historia puede actuar a partir de dos estrategias: (1) utilizar las corrientes historiográficas minoritarias como las neo-kantianas, la Escuela de los Anales, parte de la historiografía marxista, la historia total, la historia global y la historia de las mentalidades -para explicar la historia desde la perspectiva de los oprimidos y contrasocializar así en valores no hegemónicos, y (2) mostrar los mecanismos de poder por los cuales las personas se construyen históricamente.

**Un ejemplo de opresión:
Las mujeres. ¿Cómo se han
incorporado las mujeres en los
contenidos de la historia y de
las ciencias sociales desde la
perspectiva dominante?**

Las mujeres constituyen –seguramente junto con los y las pobres, con los niños y las niñas y la gente mayor y junto

¹¹ FUKUYAMA, F. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona, Planeta, 1992.

con los y las personas de etnia distinta a la blanca- uno de los grupos humanos más numerosos que han padecido y siguen padeciendo opresión y dominación. Las mujeres representan más de un 50% de la población mundial y sin embargo, su presencia en la historia y en la enseñanza de la historia es minoritaria. De acuerdo con Hériter¹², “el problema es el poder. Cabe preguntarse, en efecto, si las mujeres han ejercido alguna vez, donde sea, un poder verdadero en diferentes esferas, sobre todo en la política”

Desde esta perspectiva, y entendiendo que la escasa presencia de las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales es una consecuencia de ser un grupo humano sin poder o con menos poder, nos planteamos:

¿cómo se han incorporado las mujeres en los contenidos de la historia y de las ciencias sociales desde la perspectiva dominante?

¿cómo podrían incorporarse las mujeres en los contenidos de la historia y de las ciencias sociales desde la perspectiva de los oprimidos?

Smith Crocco¹³ hace una revisión de las investigaciones realizadas en EUA sobre la presencia de las mujeres en los libros de textos de Ciencias sociales. La autora explica que en la mayoría de las

¹² HÉRITIER, F. *Masculino/Femenino. El pensamiento de la diferencia*. Barcelona, Ariel, 2002, pp.278.

¹³ SMITH CROCCO, M. “Gender and Sexuality in Social Studies”. En: Levstik, L.; Tyson, C. *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge, 2008, pp. 172 – 196.

escuelas estadounidenses no se dan cursos separados de “estudios de la mujer” sino que se incorpora la mujer a las asignaturas genéricas. Según la autora, “if teachers are following standards and using textbooks, it is not clear to what extent such infusion occurs, given the almost gender-blind character of many curricular frameworks and social studies textbooks”¹⁴. Concretamente en el caso de la enseñanza de la historia, Smith Crocco destaca que las últimas investigaciones realizadas observan que ha aumentado la presencia de las mujeres en los libros de texto, pero así mismo observa que esta presencia se ve limitada por la dificultad de incorporar mujeres desde una perspectiva histórica que se basa en el énfasis de la construcción de los estados-nación.

Esta progresiva introducción de las mujeres en la enseñanza de la historia y en las ciencias sociales se ha constituido, según Noddings, en un elemento positivo y negativo al mismo tiempo: “On the positive side, women have gained access to a world once exclusively maintained for men. On the negative side, social studies as a regular school subject has been flooded with trivia and is threatened by continuing fragmentation. Further, women’s genuine contributions have been glossed over because they do not fit the male model of achievement”¹⁵. En

otras palabras, las mujeres se han ido introduciendo en los libros y en la enseñanza, pero, ¿se han introducido de la mejor manera?

Para responder a esta pregunta, consideramos que es interesante la revisión teórica que hace Woyshtner¹⁶, también en EUA, donde cita dos tipologías elaboradas por Lerner (1979) y McIntosh (1983) sobre la ausencia y presencia de mujeres en la enseñanza de la historia.

LERNER (1979)	Male-defined history	Compensatory history; missing and notable women are added	Contribution history; women’s contributions to male-defined society are highlighted	Oppression framework; women’s history told through terms of oppression; Women on their own terms history; e.g., suffrage	Female-oriented consciousness in history; experiences of women in the past are valued and become the interpretive framework. E.g., women’s club movement, settlement houses
McINTOSH (1983)	Womanless, all-white history	Corrective history, also known as the exceptional other history	Issues history; sexism and patriarchy serve as interpretive frameworks to women’s history	Alternative starting point history; women’s lives as history—there’s nothing too humble to study	History redefined and reconstructed to include women’s ways of being, knowing, living, and loving

Imagen 1.¹⁷

Como se observa en la imagen, la incorporación de la mujer en la enseñanza de la historia abarca unas cinco tipologías que podrían sintetizarse en: (1) la historia sin mujeres, (2) la historia con alguna mujer notable, (3) la contribución de las mujeres en la historia de los hombres, (4) la historia con la incorporación de

Purposes, Problems, and Possibilities. Albany: State University of New York Press, 2001, PP. 174.

¹⁶ WOYSHNER, C. “Political History as Women’s History: Toward a More Inclusive Curriculum”. *Theory and Research in Social Education*, 30, n° 3, 2002, pp.359.

¹⁷ WOYSHNER, C., “Political History as Women’s History: Toward a More Inclusive Curriculum”. In: *Theory and Research in Social Education*, 30, n° 3, 2002, pp.359.

¹⁴ SMITH CROCCO, M. “Gender and Sexuality in Social Studies”. En: Levstik, L.; Tyson, C. *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge, 2008, pp. 181.

¹⁵ NODDINGS, N. “Social Studies and feminism”. En: Ross, E.W. *The Social Studies Curriculum*.

algunos hechos claves en la historia de la mujer (como la lucha por el sufragio femenino), (5) la historia desde la perspectiva de las mujeres.

En los Países Bajos, Ten Dam y Rijkshroeff (1996), distinguen tres tratamientos distintos de las mujeres en la enseñanza de la historia: “At the first level, women’s roles in areas traditionally ascribed to men are made apparent. The second level affirms the value of domains traditionally associated with women. Finally, the third level is an examination of the changing meanings for gender differences and femininity as a social construction”¹⁸.

En España, Fernández realizó una revisión de libros de texto de ESO y bachillerato y a partir de esta afirmó “las referencias a mujeres suelen aumentar en los manuales de Ciencias Sociales e Historia, esta incorporación no es uniforme y, en general, no deja de tener un carácter marginal –muchas veces como lecturas complementarias-y/o limitado, ya que suele centrarse en momentos muy concretos del protagonismo social femenino, especialmente en los que la acción de las mujeres puso en cuestión el sistema de representación política y las diferencias de derechos entre hombres y mujeres, es decir, el movimiento sufragista y sus principales protagonistas. Algunos cambios más significativos pueden en-

contrarse en ciertos manuales de Historia del Mundo Contemporáneo para Bachillerato, ya que se incluyen temas dedicados exclusivamente a aspectos de la posición social de las mujeres en ciertas coyunturas”¹⁹.

Para responder las preguntas que nos hemos formulado más arriba, hemos partido de: (1) un análisis del currículum, (2) un análisis de libros de texto de educación secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato de distintas editoriales, (3) un análisis de materiales elaborados por estudiantes del máster de formación de profesorado de ciencias sociales, geografía e historia.

Hemos decidido utilizar estas fuentes puesto que:

- (a) el currículum establece los contenidos mínimos que deben enseñarse en los centros educativos,
- (b) los libros de texto determinan la mayoría de selecciones de contenidos que se realizan en las aulas de Historia y Ciencias Sociales²⁰.
- (c) los materiales elaborados por futuros profesores y profesoras de ciencias sociales e historia marcan las tendencias sobre como pueden ser sus prácticas educativas en el futuro.

¹⁸ TEN DAM, G.; RIJKSCHROEFF, R. “Teaching women’s history in secondary education: constructing gender identity”. In: *Theory and Research in Social Education*, 14, n° 1, 1996, pp. 75.

¹⁹ FERNÁNDEZ VALENCIA, A. “Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia”. En: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n° 18, 2004, pp. 6.

²⁰ BLANCO, N. Materiales curriculares: los libros de texto. En: en Félix Angulo, J. y Blanco, N. *Teoría y desarrollo del currículum*, pp. 263-279. Málaga, Aljibe, 1994.

A partir del análisis del discurso de estas fuentes, hemos construido cinco categorías en las que clasificar como se puede enfocar la enseñanza de la historia. Estas cinco categorías son:

(1) **La historia sin mujeres.** Esta primera propuesta equivaldría a lo que Lerner ha venido a llamar “male-defined history” y McIntosh “womanless, all-white history”²¹. Desde esta primera perspectiva, las mujeres no aparecen en la enseñanza de la historia.

(2) **La historia y las mujeres.** Esta segunda propuesta engloba dos puntos de vista distintos pero ambos comparten que se visualiza la mujer desde la perspectiva dominante –en este caso de género. Estas dos perspectivas son: (1) la contribución de las mujeres en un mundo de hombres; y (2) las vidas de las mujeres mientras los hombres gobiernan el mundo. En el primer caso, nos encontraríamos con propuestas similares a lo que Lerner (1979) ha definido como “Contribution history; women’s contribution to male-defined society are highlighted”²² y Ten Dam y Rijkshroeff como “the value of domains traditionally associated with women”²³. En el segundo caso, al que hemos denominado “la vida de las mujeres mientras los hombres gobiernan el mundo”, se menciona a las mujeres desde la perspectiva de la historia social en apartados más amplios

dedicados a temas como “la vida cotidiana”, “la familia”, etc. Esta perspectiva estaría cercana a lo que McIntosh denomina “patriarchy serve as interpretative frameworks to women’s history” (citada en Woyshtner, 2002).

(3) **La historia de las mujeres.** Una tercera aproximación a la mujer en los libros de texto es propiamente “la historia de las mujeres” o en otras palabras, la historia de la liberación de la mujer. Esta perspectiva se asemeja a la de Lerner²⁴: “women on their own terms history”. En este caso, las mujeres aparecen como fuentes de su propia liberación esencialmente en temas relacionados con el movimiento sufragista.

(4) **La historia para las mujeres.** Desde nuestra perspectiva, entendemos que las dos últimas perspectivas mencionadas, “la historia de las mujeres” y “la vida de las mujeres mientras los hombres gobiernan el mundo” son propuestas bienintencionadas que cumplen una función esencial: “son historia para las mujeres”.

(5) **La historia desde las mujeres.** La historia desde las mujeres se puede relacionar con la perspectiva del feminismo de la diferencia y con las perspectivas de “Female-oriented consciousness in history” y “History redefined and reconstructed to include women’s ways of being, knowing, living, and loving”²⁵. Desde el feminismo de la diferencia se “reivindica la esencia de lo femenino frente a los abusos de la identidad

²¹ Ambas autoras citadas por WOYSHNER, C., “Political History as Women’s History: Toward a More Inclusive Curriculum”, *Theory and Research in Social Education*, 30, n° 3, 2002, pp.359.

²² WOYSHNER, C., “Political History as Women’s History: Toward a More Inclusive Curriculum”, *Theory and Research in Social Education*, 30, n° 3, 2002, pp.359.

²³ TEN DAM, G.; RIJKSCHROEFF, R., “Teaching women’s history in secondary education: constructing gender identity”, *Theory and Research in Social Education*, 14, n° 1, 1996, pp. 75.

²⁴ Citada por WOYSHNER, C., “Political History as Women’s History: Toward a More Inclusive Curriculum”, *Theory and Research in Social Education*, 30, n° 3, 2002, pp.359.

²⁵ WOYSHNER, C., “Political History as Women’s History: Toward a More Inclusive Curriculum”, *Theory and Research in Social Education*, 30, n° 3, 2002, pp.359.

masculina a lo largo de la historia”²⁶ y “se considera que existen oposiciones o contradicciones, al menos, tan fuertes como el género para determinar la vida de millones de mujeres”²⁷. Partiendo de esta perspectiva ya no se habla de “la mujer” sino de “las mujeres” donde cada mujer es un mundo y lo que importa es hablar desde el punto de vista de distintas mujeres que puedan aportar su propia perspectiva.

(a) Las mujeres en el currículo de ciencias sociales, geografía e historia de Cataluña y España

En Cataluña y España, como en muchos otros países, la incorporación de la mujer en el currículum de la enseñanza primaria y secundaria se ha hecho tarde y, en general, bastante mal, como dan a entender investigaciones recientes realizadas por GREDICS²⁸ (2011 y 2012) recientemente sobre la historia de Cataluña. Apenas aparecen mujeres y las que aparecen son “aquellas mujeres que por su especial singularidad eran “como hombres”²⁹ o lo que nosotros hemos denominado “la contribución de las mujeres en un mundo de hombres”.

²⁶ LOIS, M., “La nueva ola del feminismo”, en Antón, J., *Las ideas políticas en el siglo XXI*. Barcelona, Ariel, 2002, pp. 164.

²⁷ DE MIGUEL ÁLVAREZ, M. “Los feminismos en la Historia”, en De Torres Ramírez, I. (coord.), *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. Madrid, Narcea, 2005, pp. 28.

²⁸ Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Grupo reconocido de investigación en la Universitat Autònoma de Barcelona. Más información en www.gredics.org.

²⁹ GÓMEZ-FERRER, G., “Introducción”, Gómez-Ferrer, G. (ed.), *Las relaciones de género. Ayer* 17, 1995, pp. 14.

La historia en la Enseñanza secundaria obligatoria (ESO) forma parte del área de conocimiento de Ciencias Sociales, geografía e historia. El currículo de esta área emana de la Ley Orgánica de Educación (LOE) aprobada en 2006 a propuesta del gobierno socialista de Rodríguez Zapatero. En la Ley se hacen ya algunas referencias a la importancia de la mujer en la enseñanza y a la lucha contra cualquier discriminación de género. Así, por ejemplo, consta en sendos artículos del capítulo I, del Título Preliminar, dedicado a los Principios y fines de la educación:

Artículo 1. *Principios*.

l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre Hombres y mujeres.

Artículo 2. *Fines*.

b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

En el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) (2007), se concretan estos principios y fines. Este Real Decreto, aprobado por el gobierno de España, regula los contenidos mínimos de todas las Comunidades autónomas españolas, entre ellas Cataluña, que, al disponer de competencias plenas en educación, es responsable de la adecuación a su realidad y de su desarrollo. Analizaremos el papel que

este Real Decreto (2006) otorga a las mujeres y el que les otorga el Decreto (2007) que ordena el currículo de Cataluña.

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE nº 5, 5 de enero de 2007)

La Educación secundaria obligatoria pretende que el alumnado de esta etapa (12-16 años) desarrolle a lo largo de los cuatro años de su duración doce grandes objetivos en cuatro de los cuales se hallan referencias relacionadas con la diversidad de géneros. Son los siguientes:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una Sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- k) [...] Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad [...]

Estos objetivos se reducen a dos (de once) en el currículo del área de Ciencias sociales, geografía e historia. Uno, el primero, con referencias explícitas a las mujeres mientras que el otro, el once, con referencias implícitas. Su redactado es el siguiente:

1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.
11. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

Los contenidos se presentan por cursos y, en cada curso, por bloques. Al final de cada curso se explicitan los criterios de evaluación. En cada curso hay un bloque de contenidos denominado *Contenidos comunes* que es de naturaleza procedimental y actitudinal. El resto incluye los contenidos factuales y conceptuales. La historia forma parte de tres cursos (1º, 2º y 4º) y se agrupa en los bloques siguientes:

Curso	Bloque
1º	Bloque 3. Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y edad antigua
2º	Bloque 3. Las sociedades preindustriales.
4º	Bloque 2. Bases históricas de la sociedad actual. Bloque 3. El mundo actual

En el primer curso no se hace ninguna mención a las mujeres ni en el bloque de contenidos de historia ni en los criterios de evaluación. Es una historia que, utilizando la conceptualización por la que apostamos, podemos considerar sin mujeres. En el segundo curso, en el bloque de contenidos comunes, aparece el siguiente contenido: “Valoración del papel de los hombres y las mujeres como sujetos de la historia”. Esta misma fórmula se utiliza en el cuarto curso también en el bloque de contenidos comunes donde se puede leer: “Localización en el tiempo y en el espacio de los acontecimientos y procesos históricos más relevantes. Identificación de los factores que intervienen en los procesos de cambio histórico, diferenciación de causas y consecuencias y valoración del papel de los hombres y las mujeres, individual y colectivamente, como sujetos de la historia”. Y “Valoración de los derechos humanos y rechazo de cualquier forma de injusticia, discriminación, dominio o genocidio”. En ninguno de los tres cursos aparece ninguna referencia a las mujeres en los criterios de evaluación. Ciertamente, los contenidos que se presentan son muy abiertos. Sin embargo, parece que si se pretende que el alumnado aprenda a valorar el papel de los hombres y de las mujeres como sujetos de la historia de-

berían aparecer en los otros bloques con contenidos explícitos al respecto que, además, deberían ser evaluados. Tal vez en segundo y en cuarto podríamos considerar que el tratamiento que se pretende dar a las mujeres puede considerarse como un ejemplo de la contribución de las mujeres en la historia de los hombres aunque también podrían generar desarrollos a partir de una historia desde las mujeres.

Decreto 143/2007, de 26 de junio, del Gobierno catalán por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria . DOGC nº 4915, 29.06.2007

El currículo de Ciencias sociales, geografía e historia de la Enseñanza secundaria obligatoria de Cataluña sigue las pautas del Real Decreto anterior pero dispone de un campo amplio para concretar y desarrollar sus propias concepciones y sus propios contenidos. Así, por ejemplo, existe una introducción en la que se presentan y se justifican los contenidos. En la parte general de la misma se afirma “El tratamiento de los contenidos y de las situaciones que se seleccionen para desarrollarlos ha de presentar de forma equilibrada la diversidad social, incluida la de género, y la presencia de minorías étnicas y culturales”. Más ade-

lante, cuando se presentan las aportaciones de la historia a la enseñanza de las Ciencias sociales se afirma: “El papel de la enseñanza de la historia en la formación de las identidades ha de tener en cuenta la pluralidad y la complejidad de nuestro mundo y las opciones de las personas para tomar libre y autónomamente las decisiones relacionadas con la construcción de su personalidad y de su futuro. Estas características –la pluralidad, la complejidad y la libertad– explican la necesidad de encontrar elementos de cohesión social y de preservar las memorias plurales de los protagonistas del pasado, y todas aquellas evidencias que facilitan comprender mejor como eran, como vivían, como pensaban los hombres y las mujeres que nos han precedido en el tiempo y han tenido un papel clave en la construcción del presente”.

También aparecen referencias explícitas al rol de las mujeres en las orientaciones metodológicas y en los contenidos comunes del área. En el primer caso, se propone al profesorado que tenga en cuenta: “El protagonismo de hombres, mujeres, chicos y chicas en los acontecimientos del pasado y del presente, buscando un equilibrio entre los grupos y los colectivos sociales de un mismo país y apreciando el intercambio intergeneracional”. En el segundo, en cambio, se pone el énfasis en el “Reconocimiento de los derechos y deberes individuales y colectivos, identificando y rechazando las situaciones de desigualdad, injusticia y discriminación, especialmente las relativas al género, que afectan personas y

colectivos en el mundo”.

Los contenidos están organizados de la misma manera que en el Real Decreto presentado en el punto anterior. En el primer curso no hay referencias a las mujeres mientras que en el segundo y en el cuarto aparecen en los contenidos comunes. En segundo, se propone la “Valoración del papel de las mujeres y los hombres como sujetos de la historia y del presente” y en cuarto la “Identificación de algunos cambios, continuidades y rupturas en el mundo de la cultura, del arte y de las mentalidades, a nivel mundial y local, e interpretación en el contexto con especial atención a los roles de género”.

En el caso catalán, sin embargo, se consideran que estos contenidos han de ser evaluados. En segundo, se pone el énfasis en las desigualdades mientras que en cuarto se propone como criterio de evaluación “Identificar algunos elementos de las mentalidades, costumbres y factores culturales, incluidos los roles de género, y su evolución histórica”.

En el currículo de Cataluña se detectan algunas contradicciones entre las declaraciones iniciales y los bloques de contenido. La interpretación que podemos hacer del papel de las mujeres en los bloques de contenidos va desde una historia sin mujeres en primero hasta una historia de la contribución de las mujeres en aspectos como la cultura, el arte o las mentalidades, mientras que las afirmaciones de la introducción nos hacen pensar en la posibilidad de una historia desde la perspectiva de las mujeres, de las minorías y de los oprimidos.

(b) Análisis de los libros de texto

La muestra ha estado formada por dos libros de texto de cada uno de los cursos de la ESO en los que se cursa historia (un total de 6 libros de texto) y 2 libros de texto de bachillerato. A partir del análisis de estos ocho libros de texto de historia³⁰ entendemos que las mujeres aparecen en la enseñanza de la historia desde cuatro perspectivas diferentes: (1) la historia sin mujeres; (2) la historia y las mujeres; (3) la historia de las mujeres; (4) la historia para las mujeres; y (5) la historia desde las mujeres.

(a) La historia sin mujeres.

Ninguno de los libros de texto analizados concuerda con esta primera propuesta aunque la propuesta de Trepát et al.³¹ estaría cercana a esta concepción. En

Trepát et al. , en los seis capítulos y 146 páginas destinadas a la historia medieval sólo aparecen 10 imágenes y ninguna mención de las mujeres, con el añadido que 4 de estas imágenes son imágenes bíblicas como la Virgen María o Adán y Eva.

En este sentido, hemos observado que la presencia de mujeres reales (más allá de mujeres-diosas como la Virgen María o Afrodita o de mujeres-iconos como la República francesa) en las imágenes se acentúa a partir de la llegada de la fotografía. En este sentido, parece como si la invención de la fotografía dificultó los intentos por hacer invisible la mujer, situándola en el sitio donde siempre estuvo, es decir, como parte de la historia³².

Aunque este argumento pueda justificar la invisibilidad de las mujeres en la propuesta de Trepát et al., lo cierto es que otros materiales como García Sebastián et al.³³ han intentado suplir esta falta mediante el uso de dibujos en los que se visibiliza la mujer.

³⁰ ALARCIA, M.A.; MANCHÓ, R.; PÉREZ, M. ; TEROL, A. (, *Història del món contemporani*. Barcelona, Claret, 1998 ; ALCOBERRO, A.; CASTILLO, J.; CORTADA, J.; LLORENS, J.; FERRERES, E., *Geografia i Història. Ciències Socials. 1 ESO*. Barcelona, Teide, 2008 ; ALCOBERRO, A.; CASTILLO, J.; CORTADA, J.; LLORENS, J.; FERRERES, E., *Història. Ciències Socials. 4 ESO*. Barcelona, Teide, 2008; CORTÉS, X.; LORMAN, J.; MARCÉ, J.; CÒNSUL, A.; OLMOS, C., *ESO. Ciències Socials 1*. L'Hospitalet de Llobregat, Text. La Galera, 2007; GARCÍA SEBASTIÁN, M; GATELL ARIMONT, C.; ALBET MAS, A.; BENEJAM ARGUIMBAU, P., *Polis. Ciències socials, geografia i historia, 2*. Barcelona, Vicens Vives, 2010 ; JUAN REDAL, E. ; ANDRÉS CASAMIQUELA, M.A.; (dir), *Història 4 ESO*. Barcelona, Santillana, 2008 ; MASIP, M.; QUINQUER, D.; CASALS, X.; GALLEGU, J.C.; GUTIÉRREZ, J., *Història*. Madrid, McGraw Hill, 1998 ; TREPAT, C.A.; CAMPAMÀ, S.; VIDAL, J., *Ciències socials, geografia i historia. Socials. 2n ESO*. Barcelona, Barcanova, 2008.

³¹ TREPAT, C.A.; CAMPAMÀ, S.; VIDAL, J., *Ciències socials, geografia i historia. Socials. 2n ESO*. Barcelona, Barcanova, 2008.

³² Así la selección y manipulación de fotografías puede seguir existiendo, pero digamos que el uso de estas técnicas explicita prácticas que antes pasaban más desapercibidas.

³³ GARCÍA SEBASTIÁN, M; GATELL ARIMONT, C.; ALBET MAS, A.; BENEJAM ARGUIMBAU, P., *Polis. Ciències socials, geografia i historia, 2*. Barcelona, Vicens Vives, 2010.

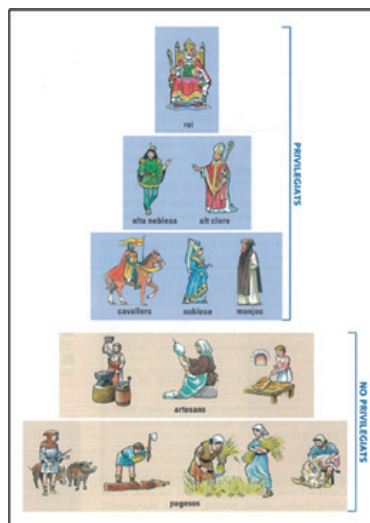
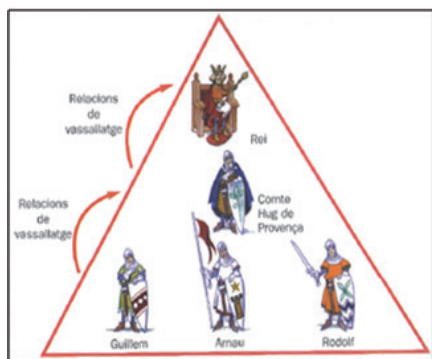


Imagen 2 y 3. Las pirámides feudales que aparecen en Trepat et al.³⁴ (2008:138) y en García Sebastián et al.³⁵.

Como se observa en las imágenes, la pirámide feudal de Trepat et al. basada en las relaciones de vasallaje sólo nos muestra cinco hombres en esta reducida pirámide feudal. Sin embargo, en el dibujo que se presenta en García Sebastián et al., aparecen mujeres, aunque estas sólo representan un 23% de los personajes, la mitad de lo que sería propio.

(b) La historia y las mujeres.

Como ya hemos mencionado anteriormente, esta propuesta contempla dos perspectivas diferentes: (1) la contribución de las mujeres en un mundo de hombres; y (2) las vidas de las mujeres

mientras los hombres gobiernan el mundo.

En la primera perspectiva, las mujeres son personas con nombre –y no “sujetos despersonalizados”– a las que se atribuye el rol de mujer masculinizada: “son percibidas como inteligentes, independientes, ambiciosas, dedicadas a la vida pública. Mujeres, cuya vida podría ser fácilmente asimilada con la vida de un hombre de su época”³⁶. Nada las distingue de los atributos propios de los hombres de su misma categoría. Estamos hablando esencialmente de reinas como Isabel la Católica o Elisabeth I.

³⁴ TREPAT, C.A.; CAMPAMÀ, S.; VIDAL, J., *Ciències socials, geografia i història. Socials. 2n ESO*. Barcelona, Barcanova, 2008, pp. 138

³⁵ GARCÍA SEBASTIÁN, M; GATELL ARIMONT, C.; ALBET MAS, A.; BENEJAM ARGUIMBAU, P., *Polis. Ciències socials, geografia i història, 2*. Barcelona, Vicens Vives, 2010, pp. 25.

³⁶ SANT, E.; PAGÈS, J., “¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?”. *Historia y Memoria*, nº 3, 2011, p. 136.



Imágenes 5 y 6³⁷.



Imágenes 7 y 8.³⁸

Un ejemplo de esta masculinización, se obtiene a partir del contraste de las imágenes de los libros de texto analizados. Como se observa las imágenes 5 y 6 pertenecen a dos siglos distintos. La primera pertenece al siglo XIX cuando la reina Isabel II de España juró la constitución mientras que la imagen 6 corresponde a la coronación del actual rey español Juan Carlos I. Aunque una sea un cuadro y la otra sea una fotografía, las diagonales de la imagen dirigen las mira-

das al personaje más relevante –la reina o el rey– situados debajo de una corona arquitectónica y observados por las miradas de los asistentes. En las imágenes 7 y 8 se produce una situación parecida. Vemos en la imagen 8 el rey español Fernando VII y en la imagen 7, su hija la reina Isabel II de España. Ambos miran al observador indirectamente, su posición es majestuosa y un hecho esencial es la posición de la corona a su izquierda, determinando el motivo por el cual ese personaje es importante. La comparación de estas imágenes nos sirven de ejemplo para constatar que desde esta perspectiva, las mujeres reinas se asemejan a los reyes puesto que lo que las define no es,

³⁷ ALCOBERRO, A.; CASTILLO, J.; CORTADA, J.; LLORENS, J.; FERRERES, E., *Història. Ciències Socials. 4 ESO*. Barcelona, Teide, 2008, pp. 99 y pp. 272.

³⁸ JUAN REDAL, E. ; ANDRÉS CASAMIQUELA, M.A.; (dir), *Història 4 ESO*. Barcelona, Santillana, 2008, pp. 102 y pp. 104.

de ninguna manera el hecho de ser mujer, sino su posición privilegiada económica, social y políticamente. De esta manera, la presencia de mujeres desde esta perspectiva en ningún caso tiene como objetivo visibilizar a las mujeres, sino que se trataría de una postura similar a lo que comentábamos anteriormente respecto las fotografías, esas mujeres ya “aparecían en el cuadro”.

Los materiales didácticos que se basan en la segunda perspectiva, que hemos denominado “la vida de las mujeres mientras los hombres gobiernan el mundo”, tienden a hacer un inciso sobre la vida de las mujeres en la sociedad de los hombres. Este es el caso, por ejemplo, de Alcoberro et al.³⁹. En el capítulo dedicado a Egipto -y en el que se ha trabajado la política, la economía, la religión, etc. de Egipto- se menciona únicamente a las mujeres dentro de un apartado llamado “los grupos sociales y la vida cotidiana” en los siguientes términos: “Dentro de la familia, generalmente numerosa, el padre ejercía una gran autoridad sobre la esposa y los hijos. La mujer participaba en tareas agrícolas, elaborando los alimentos y los vestidos, y teniendo cuidado de los hijos pequeños”⁴⁰. Anteriormente, en el mismo apartado se había hablado

de las clases privilegiadas, de los artesanos, campesino, esclavos, etc., e incluso podría llegar a parecer que no había mujeres privilegiadas, ni artesanas, ni campesinas ni esclavas, puesto que según dice el texto, lo único que definía a las mujeres era el hecho de ocuparse de las tareas del hogar.

Otro ejemplo de esta perspectiva, es Cortés et al.⁴¹ (2008), donde en el capítulo dedicado a la Grecia clásica se menciona a las mujeres de la siguiente manera: “Los ciudadanos libres que participaban en el gobierno democrático de la *polis* eran pocos, ya que los esclavos, los extranjeros residentes en la ciudad y las mujeres no podían intervenir en la vida política”⁴². Siguiendo la lógica anterior, parece como si las mujeres quedaran al margen de todo –el libro también ha hablado de política, economía, sociedad, etc.- y parece que ellas no influyen ni se ven influidas por la política, la economía, la sociedad, etc. De nuevo solo sabemos dos cosas sobre ellas: (1) no podían intervenir en la vida política; y (2) quizá no había mujeres esclavas o extranjeras (léase este último punto de manera irónica).

(c) La historia de las mujeres

Hemos encontrado ejemplos de esta perspectiva en los libros que tratan la historia contemporánea, especialmente

³⁹ ALCOBERRO, A.; CASTILLO, J.; CORTADA, J.; LLORENS, J.; FERRERES, E., *Geografia i Història. Ciències Socials. 1 ESO*. Barcelona, Teide, 2008

⁴⁰ Esta mención al texto de los libros así como todas las otras menciones han sido traducidas del catalán por los autores de este artículo. ALCOBERRO, A.; CASTILLO, J.; CORTADA, J.; LLORENS, J.; FERRERES, E., *Geografia i Història. Ciències Socials. 1 ESO*. Barcelona, Teide, 2008, pp. 169.

⁴¹ CORTÉS, X.; LORMAN, J.; MARCÉ, J.; CÒNSUL, A.; OLMOS, C., *ESO. Ciències Socials 1. L'Hospitalet de Llobregat, Text*. La Galera, 2007

⁴² CORTÉS, X.; LORMAN, J.; MARCÉ, J.; CÒNSUL, A.; OLMOS, C., *ESO. Ciències Socials 1. L'Hospitalet de Llobregat, Text*. La Galera, 2007, pp. 22.

te en los de bachillerato (16-18 años). En este caso, los autores apuestan por dedicar apartados enteros a las mujeres con más o menos extensión y con más o menos acierto. Son representativos, por ejemplo, los siguientes apartados: “la emancipación de la mujer”⁴³; “el papel de la mujer”⁴⁴, “el feminismo”⁴⁵; “la aparición del primer feminismo”⁴⁶.

Todos estos apartados coinciden en centrarse básicamente en las causas, procesos, luchas de las mujeres para adquirir los mismos derechos políticos, económicos y sociales que los hombres. Esta postura, estaría bastante en la lógica de lo que se ha venido a llamar los feminismos de la igualdad, entendidos estos como las corrientes que aceptan “las definiciones de la cultura, los valores, y la universalidad, pero se exige que se apliquen en los mismos términos para hombres y mujeres”⁴⁷ y “ponen el énfasis en lo que une a las mujeres para introducir las reivindicaciones y la agenda del género en el proyecto común de toda la sociedad. Su aspiración final es poner fin a la imposición coactiva de las identidades y

redefinir y subvertir la sociedad patriarcal en su lógica binaria de dominación”⁴⁸.

(d) La historia para las mujeres.

Con esta denominación nos referimos, a que según lo que hemos observado en los libros de texto, la presencia de las mujeres en la enseñanza de la historia, sirve para cumplir las “cuotas” y ser complacientes con las posturas más *lights* de la perspectiva de género. Llegamos a esta posición a partir de las siguientes premisas: (1) la presencia de las mujeres en los libros que usan estas perspectivas sigue siendo minoritaria; (2) las mujeres se apartan de la sociedad, aparecen de manera anecdótica como si todo lo que sucede a su alrededor no tuviera ni causa ni consecuencia en ellas; y (3) ¿alguien puede creer que en algún libro de texto del mundo se pueda dedicar un apartado titulado “el papel del hombre”? ¿Y si así fuera, no entenderíamos que es el apartado más importante y no un pequeño apartado que suele aparecer al final del capítulo o en forma de anexo?

(e) La historia desde las mujeres.

Únicamente uno de los ocho libros de texto analizados, utiliza esta perspectiva en algunos de sus contenidos y actividades. Concretamente se trata del libro de historia de Bachillerato de Masip et al.⁴⁹. En este

⁴³ JUAN REDAL, E. ; ANDRÉS CASAMIQUELA, M.A.; (dir), *Història 4 ESO*. Barcelona, Santillana, 2008, pp. 102 y pp. 138.

⁴⁴ ALARCIA, M.A.; MANCHÓ, R.; PÉREZ, M. ; TEROL, A. (, *Història del món contemporani*. Barcelona, Claret, 1998, pp. 193.

⁴⁵ ALARCIA, M.A.; MANCHÓ, R.; PÉREZ, M. ; TEROL, A. (, *Història del món contemporani*. Barcelona, Claret, 1998, pp. 303-304.

⁴⁶ MASIP, M.; QUINQUER, D.; CASALS, X.; GALLEGO, J.C.; GUTIÉRREZ, J., *Història*. Madrid, McGraw Hill, 1998, pp. 89.

⁴⁷ LOIS, M., “La nueva ola del feminismo”, en Antón, J., *Las ideas políticas en el siglo XXI*. Barcelona, Ariel, 2002, pp. 164.

⁴⁸ DE MIGUEL ÁLVAREZ, M. “Los feminismos en la Historia”, en De Torres Ramírez, I. (coord.), *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. Madrid, Narcea, 2005, pp. 28.

⁴⁹ MASIP, M.; QUINQUER, D.; CASALS, X.; GA-

libro existe un apartado al final de cada capítulo denominado “herramientas para hacer historia” y es en este apartado donde encontramos tres ejemplos de “historia desde las mujeres”. El tipo de ejercicio utilizado en las tres actividades es el estudio de caso y nos parece especialmente interesante el estudio de casos que se plantea en las páginas 105-107 del libro consistente en elaborar una ficción histórica especificando la trayectoria del personaje y los principales acontecimientos históricos que influyeron en su vida. El libro pone de ejemplo el personaje de una sirvienta y en él leemos el siguiente párrafo “A los veinte años se casa con un herrero, al mismo tiempo que sus hermanos se vuelven a movilizar en 1872 cuando estalla la última guerra carlista. Tiene cinco hijos, tres chicos y dos chicas. Los niños van a la escuela a aprender a leer mientras que ella, ayudada por sus hijas, de ocho y diez años, se gana la vida trabajando de lavandera, lavando la ropa para la gente rica en el lavadero público de Olot. [...] El 1985, uno de sus hijos es mandado a la guerra de Cuba. Por más que lo intenta, Hortensia no puede evitar que su hijo embarque para América”⁵⁰.

Según nuestro punto de vista, este fragmento ejemplifica como se puede explicar la “historia desde las mujeres” y pone de manifiesto que los estudios de casos son una excelente estrategia di-

dáctica para enseñar historia desde otras perspectivas. Sin embargo, cabe señalar que esta misma actividad que nosotros señalamos como ejemplar cae también en el desequilibrio de género al proponer estudiar seis casos, siendo solo dos de ellos mujeres.

(c) Las mujeres en los textos de los y las estudiantes de profesorado de ciencias sociales e historia de secundaria

¿Cómo consideran los futuros profesores y las futuras profesoras de historia que debería tratarse en la enseñanza de la historia el papel de las mujeres?, ¿qué concepción predomina en sus discursos y en sus prácticas de formación?

Para indagar cuál podría ser la situación del futuro hemos trabajado con un grupo de alumnos y alumnas del máster de formación del profesorado de secundaria. Son alumnos y alumnas de la Universidad Autónoma de Barcelona y del curso 2011-2012. Es un grupo integrado por 36 estudiantes: 16 hombres (44%) y 20 mujeres (56%). Son estudiantes que han cursado ya una licenciatura, que poseen el grado pero que quieren dedicarse a la enseñanza y, en particular, a la enseñanza en centros públicos para lo cual se les exige un Máster de formación como profesores y profesoras de un año de duración. Estos son los estudios cursados con anterioridad al Máster:

LLEGO, J.C.; GUTIÉRREZ, J., *Història*. Madrid, McGraw Hill, 1998.

⁵⁰ MASIP, M.; QUINQUER, D.; CASALS, X.; GALLIGO, J.C.; GUTIÉRREZ, J., *Història*. Madrid, McGraw Hill, 1998, pp. 107.

Titulación/Licenciatura en	o	
Ciencias Políticas		1
Geografía		1
Historia	2	2
Historia Antigua y Arqueología		
Historia Medieval		
Historia del Arte		
Humanidades		2
Periodismo y Humanidades		
Sociología		
Sociología y Publicidad y relaciones públicas		
Total	6	00

Como puede comprobarse existe una heterogeneidad de procedencias, siendo la más importante la de los y las estudiantes de historia, seguidos por los y las de humanidades, ciencias políticas y geografía. Dos estudiantes disponen de dos licenciaturas.

Para conocer, analizar y valorar sus ideas, sus representaciones y sus conocimientos sobre el papel de las mujeres en la enseñanza de la historia no les hemos formulado ninguna pregunta directa, pensada explícitamente para obtener información sobre ello. Al contrario, hemos utilizado otros instrumentos con la idea precisamente de comprobar qué han interiorizado a lo largo de sus estudios sobre el papel de las mujeres en la historia y cómo utilizan, o sugieren utilizar, este conocimiento en la enseñanza. Analizamos informaciones recogidas de tres textos:

(i) Los realizados el primer día del curso (19 de octubre de 2011) y, en particular, dos de ellos:

Un relato sobre lo que cada estudiante considera más importante de la Historia de Cataluña para la enseñanza secundaria obligatoria,

La programación de una clase de Ciencias Sociales, geografía e historia a realizar en un grupo clase de cualquier curso de la ESO a raíz de una demanda de sustitución de un docente enfermo.

La primera actividad está pensada básicamente para analizar y valorar la concepción de la Historia –lo que la historia es, los usos de la historia, los temas que trata, los protagonistas que aparecen y el rol que tienen- que han construido a lo largo de sus años de estudios tanto en la secundaria y el bachillerato como durante su formación universitaria. Se centra en la Historia de Cataluña porque Cataluña ha tenido una historia propia, diferenciada en muchos aspectos de la Historia de España, y además, porque el actual currículo de todas las etapas educativas no universitarias es competencia del gobierno autónomo catalán a partir de unos contenidos mínimos comunes al conjunto de España como ya se ha señalado.

La segunda actividad consiste en averiguar qué entienden por enseñar, cuáles consideran que son las decisiones que ha de tomar un o una docente para dar clase, qué ha de enseñar, qué debe hacer en clase y cómo. Se les presenta una simulación –“mañana usted está convocado a realizar una sustitución y

dar clase a un grupo de alumnos y alumnas de Enseñanza secundaria obligatoria”, se les pide que digan todo lo que consideran que deberían hacer y que lo justifiquen.

ii) El trabajo final del módulo de didáctica de la historia. Es un trabajo que consiste en justificar y argumentar las decisiones que han tomado, o que podrían tomar, en la programación de una unidad didáctica que deben experimentar durante el período de prácticum en una clase de Enseñanza secundaria obligatoria (este trabajo se les pidió el 12 de enero de 2012 para entregar a finales del mes de febrero de 2012. Fue un trabajo simultáneo a la realización de la secuencia didáctica que deberían experimentar en su prácticum en febrero/marzo de 2012). La unidad didáctica forma parte del prácticum y es evaluada desde el mismo ya que incluye todo el proceso de programación, experimentación, valoración y alternativas. El trabajo objeto de análisis fue realizado prácticamente al final de la elaboración de la unidad didáctica –por ello, se les daba la opción de argumentar lo que habían programado o lo que podrían programar, en condicional- después del módulo específico de didáctica de la historia. En este módulo se había trabajado tanto el tema de las finalidades y usos del conocimiento histórico como el papel de las mujeres en la enseñanza de la historia a partir de un ejemplo elaborado por profesores de didáctica de la historia y un profesor de

secundaria⁵¹ sobre el papel de la Mujeres en la Guerra Civil española (1936-1939), en el exilio y en la dictadura de Franco (1939-1975) y a partir de la muerte del dictador (1975).

a. El papel de las mujeres en el relato de Historia de Cataluña

Respuesta	Totales	%
No citan	27	75
Si citan	5	14
No contestan	4	11

En realidad de las cinco citas, sólo en dos se mencionan explícitamente contenidos referidos a mujeres. En las otras tres, puede darse por supuesto que también se piensa en las mujeres al hacer afirmaciones más genéricas. En ningún caso se citan mujeres concretas a diferencia de lo que ocurre con los protagonistas masculinos que son citados por su nombre en la mayoría de los casos. Estas son las respuestas donde aparecen referencias explícitas a las mujeres:

- “La condición femenina” (24-M)
- “Considero muy importante tener una visión transversal de la historia –[y no sólo historia política]- que comprenda la visión desde la economía, del arte, etc, o también la visión de las mujeres, y su papel en la historia”. (32-M)

Estas, en cambio, son las que podemos considerar que su autor o autora también las incluye:

⁵¹ PAGÈS, J.; NOMEN, J.; GONZÁLEZ, N., *Dones del 36*. Col. Memòria històrica de l'educació 2. Barcelona. Ajuntament de Barcelona Institut d'Educació. CD-Rom interactiu i quadernet, 2010.

-“Considero más importante fijarse en representar las sociedades y todos sus actores o estamentos y no únicamente figuras o personajes más relevantes” (20-M)

- Transformar la asignatura “en una Historia de la Juventud donde se estudiaran sus roles, aspiraciones, miedos y papeles jugados por este colectivo en los diferentes momentos” (28-H)

-“La historia más importante es la que enlaza directamente con nuestros orígenes, es decir, la que habla directamente de nuestras familias: la historia de nuestros abuelos, la de los padres y nuestra propia historia” (34-H).

En el primer caso, se trata de dos mujeres, una licenciada en historia y otra en ciencias políticas. En el segundo, en cambio, dos pertenecen a varones (uno licenciado en historia, el otro en humanidades) y la otra a una mujer (licenciada en humanidades). Como puede comprobarse no se ha citado ni un solo nombre propio de mujer, cosa que contrasta con el elevado número de personajes varones que se citan como protagonistas de los principales hechos políticos de la historia de Cataluña. El primero caso podría considerarse un contenido de historia de la liberación de las mujeres (historia de las mujeres), el segundo podría considerarse como un ejemplo de la historia desde las mujeres mientras que los otros tres casos en los que, aún sin explicitarse la presencia de las mujeres, podrían generar situaciones educativas desde su perspectiva (aunque no podemos llegar a especificar en qué categoría se hallarían). De esta manera, en este primer ejercicio, cabe

destacar que el 75% de los estudiantes describen una “historia sin mujeres”, y solo el 14% hacen visible a la mujer (preferentemente desde la perspectiva de la historia de las mujeres o desde la de la historia desde las mujeres).

(b) El papel de las mujeres en la programación de una clase

Respuesta	Totales	
No citan en el tema	20	6
Si citan en el tema	3	
No concretan ningún tema ni citan	12	3
No contestan	1	
Total	36	00

Las tres referencias concretas al papel de la mujer aparecen en los temas siguientes: La sociedad romana (1º ESO), La educación para la ciudadanía (3º ESO) y La tolerancia y la intolerancia a lo largo de la historia (no concreta curso). Veamos qué dice cada una de estas tres personas:

-“Para trabajar la sociedad romana dividiría la clase en seis grupos de cuatro personas. Cada uno trabajaría un grupo social concreto: los hombres y mujeres y los niños y niñas de los tres grupos siguientes: ciudadanos, plebeyos y esclavos” (3-M)

-“Trabajaríamos las tareas cotidianas: quién hace qué en cada hogar, el reflejo de la división sexual en el trabajo doméstico y en la vida cotidiana” (11-H)

“La tolerancia/intolerancia en la historia. Existen tres tipos de intolerancia: la religiosa, la étnica y la de género. De esta última destacaríamos: La persecución de las mujeres y el problema de la brujería” (16-H)

Dos de los estudiantes son hombres, el primero (11-H) es licenciado en sociología, mientras que el segundo (16-H) lo es en historia. La tercera (3-M) es una mujer licenciada en humanidades. Probablemente las tres propuestas se ubicarían en la categoría “la historia y las mujeres” que hemos descrito con anterioridad.

Los 20 estudiantes que no se refieren a las mujeres plantean temas clásicos de la enseñanza de la historia en los que, sin duda, las mujeres tuvieron protagonismo. Por ejemplo: La prehistoria El origen de la agricultura, La cultura griega en el Mediterráneo, Roma, El “descubrimiento” del Nuevo mundo, La Ilustración y el Siglo de las Luces, La Revolución francesa, el Movimiento obrero o La Guerra Civil española.

Nos encontramos, de nuevo, que en este ejercicio un 56% de los estudiantes construyen una historia sin mujeres y

los que sí que lo hacen adoptan, en este caso, una perspectiva de “la historia y las mujeres”.

(c) Las mujeres en la justificación y argumentación de una secuencia didáctica

Respuesta	Totales	%
No citan en el tema	18	51
Sí citan en el tema	11	30
No concretan ningún tema ni citan	4	11
No han entregado el trabajo	3	8
Total	36	100

En primer lugar, debemos destacar que el 51% de los estudiantes han adoptada la enseñanza de “una historia sin mujeres”, en el programa que deberán desarrollar durante su prácticum en un centro de enseñanza secundaria. El 30% que sí que visibilizan a las mujeres, lo hace de manera explícita o implícita. A continuación se presentan los temas y el curso de aquellos estudiantes que incluyeron a las mujeres en su proyecto didáctico:

Estudiante	Titulación	Tema	Curso ESO
8-M	Humanidades	La prehistoria	1º
9-M	Sociología	La II República española	4º
13-M	Ciencias Políticas	La Baja Edad Media: La expansión agrícola y el crecimiento demográfico	2º
15-M	Historia	El Mundo entreguerras y la segunda guerra mundial	4º
17-M	Humanidades	Somos un poco griegos! La huella cultural de la Grecia antigua	1º
20-M	Humanidades	El nacimiento y la organización de las primeras civilizaciones: Mesopotamia y Egipto	1º
28-H	Historia	El movimiento obrero	4º
29-M	Historia del arte	Las dos guerras mundiales y el período de entreguerras	4º
33-M	Ciencias Políticas	Las mujeres en la historia. Una mirada crítica	2º
11-H	Sociología	El estado: funciones y tipo. La organización de las Naciones Unidas	3º
32-M	Ciencias Políticas	Las ciudades y sus problemas de gestión	3º

Como veremos, las argumentaciones incluyen diferentes posicionamientos. En primer lugar, las personas que se ubican en las dos perspectivas de la

concepción de la “la historia y las mujeres” (la contribución de las mujeres en un mundo de hombres y de la vida de las mujeres mientras los hombres gobiernan

el mundo) representan un 11% de todos los estudiantes. Son las siguientes:

-“Creo que resulta mucho más interesante para estudiar el tema de la segunda guerra mundial y el Holocausto judío utilizar el libro *El Diario de Anna Frank* que no recorrer a textos que a pesar de ser contemporáneos no representaran la realidad mayor que un testimonio que tiene una edad parecida a la de nuestros alumnos” (15-M)

-“Se ha de tener en cuenta que en la Grecia antigua había unas enormes desigualdades sociales, de las mujeres, de los esclavos, etc. Así que es bueno partir de una mirada crítica” (17-M)

-“Los aspectos que han de quedar claros en este tema sobre las condiciones de vida del proletariado son: el trabajo infantil y sus condiciones (falta de escolarización, desnutrición, naturaleza del trabajo en las fábricas y minas); trabajo de las mujeres (contratadas porque cobraban un sueldo más bajo); mala alimentación; salarios miserables; precariedad laboral (altísimo paro, despido libre, ausencia de compensaciones en caso de enfermedad); y, finalmente, ha de quedar claro el origen de la palabra proletariado, de prole, que significa descendencia, la única propiedad de los trabajadores” (28-H)

-“Para exponer en este trabajo se han seleccionado cuatro fuentes de diferentes tipos que los alumnos deberán utilizar en esta fase (...). Aquí quiero mostrar la reforma general de la estructura del estado, la reforma territorial, la reforma educativa y la reforma sobre el cambio de concepción del rol de la mujer y la adquisición de derechos” (9-M).

Esta última estudiante propone, además, utilizar un vídeo sobre las Mujeres en la República y destaca la necesidad de tratar de la transformación del papel de la mujer y de su presencia en diferentes ámbitos de la vida pública.

Un 14% del alumnado, ha optado por incluir a las mujeres desde la perspectiva de “la historia desde las mujeres”:

-“Trataré también el tema de la organización social y el papel de la mujer al analizar el modelo del gran cazador y el de los carroñeros. Este apartado me servirá también para mostrarles el sentido de la cooperación y de la solidaridad ya que es gracias a la colaboración de todo el grupo que se consigue sobrevivir. (...) Así pues veremos que por primera vez somos nosotros, los hombres y las mujeres que habitamos en el planeta quienes hemos hecho cambiar el clima” (8-M)

-“También pienso tratar el estudio de la historia desde el punto de vista de otros actores no tan habituales como es el caso de las mujeres y de las minorías étnicas” (13-M)

-“Este tema trata del papel de la mujer y del efecto de los países “descubridores” del Egipto antiguo, y sobre el por qué hoy los grandes museos europeos custodian los tesoros de las culturas antiguas. También hubiese querido tratar sobre el expolio continuado que sufrieron las tumbas y tesoros egipcios y sobre el rol mítico que desde Occidente y desde la industria del cine de Hollywood se ha dado al tema de Egipto como producto de ocio y de consumo” (20-M)

-“Para trabajar el Holocausto y que los alumnos hicieran una valoración del

atentado contra la dignidad humana que este supuso podríamos hacer uso de fuentes primarias y fuentes secundarias y fuentes orales (...) Tanto en las fuentes primarias como en las orales buscaremos el equilibrio entre hombres, mujeres y entre los tipos de prisioneros (...)" (29-M)

También se ubica en esta perspectiva, una estudiante que propone un tema dedicado íntegramente al estudio de la historia de las mujeres corresponde a una estudiante procedente de ciencias políticas. El título del tema es *Las mujeres en la historia. Una mirada crítica*. Se centra en la evolución de las mujeres en Occidente. Su autora argumenta el tema de la siguiente manera: "Algunos historiadores hace tiempo que se preguntaron sobre la necesidad de escribir una historia desde el punto de vista de las mujeres y esta pregunta les llevó a reflexionar sobre qué se sabe realmente de las mujeres. [...] Se quiere que los estudiantes tomen conciencia de la disparidad existente entre nuestro conocimiento creciente sobre las mujeres y sus actividades en el presente, y su casi total ausencia en las páginas de los libros de historia". Y añade: "Se quiere conseguir que los alumnos sean conscientes de que la mujer tiene un papel relevante en la historia del mundo occidental. Para que a partir de los conocimientos conceptuales, o saber adquirido, tengan herramientas suficientes para criticar los límites de la igualdad de género o la evolución del rol femenino del que se habla actualmente. Para, finalmente, saber informarse, investigar y actuar, un

saber hacer y un saber ser, que es vital para que los alumnos sean capaces de construir su futuro personal y social".

Por otro lado, dos estudiantes que programan dos unidades más sociales que históricas en las que, aunque no de manera explícita, muestran un desarrollo muy cercano al enfoque de una historia de los oprimidos. Estos dos últimos casos (11-H y 32-M) no citan explícitamente a las mujeres pero programan temas que plantean enfoques más abiertos de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia. El primer caso, se pone el énfasis en los derechos humanos y en su cumplimiento. Se afirma: "Si como personas otorgamos a los estados del mundo la autoridad y el poder que tienen no es para que hagan lo que quieran con nuestras vidas sino para que respeten nuestra voluntad y nuestros derechos. Así, el estado de los derechos humanos en los diferentes estados del mundo permitirá a los alumnos aproximarse a la gran diversidad de estados existentes en el mundo actual y les ayudará a ser exigentes con los estados de mundo" (11-H).

El segundo focaliza su propuesta en torno a "la marginalidad urbana. Estudiaremos los *slums* o barrios de barracas de las grandes ciudades. La marginalidad urbana es aún un hecho actual y está presente en las ciudades catalanas y, por este motivo, se expone como ejemplo el caso de los 200 menores que malviven en el distrito 22@ de Barcelona. (...) se pretende tener en cuenta para el estudio de la historia aquellos hechos que no se encuadran en una visión tradicional de la

historia, una visión que margina algunos grupos humanos así como los hechos que hacen referencia a la vida cotidiana de las personas” (32-M).

Una minoría, un 30%, de los y las estudiantes de profesorado de historia parece que han incorporado en sus concepciones sobre la enseñanza de la historia a las mujeres. Un porcentaje un poco superior al inicial. Sin embargo, y lamentablemente, la mayoría sigue pensando en una historia sin las mujeres.

¿Cómo podrían incorporarse las mujeres en los contenidos de la historia y de las ciencias sociales desde la perspectiva de los oprimidos?

Como ya hemos señalado anteriormente, desde nuestra perspectiva la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales puede contribuir a la contrasocialización de género mediante dos mecanismos: (1) “la historia desde las mujeres”, y (2) la historia como herramienta para enseñar y aprender los mecanismos de poder por los cuales las personas se construyen históricamente.

Hemos tratado ya el tema de la historia desde las mujeres, pero nos gustaría añadir algunas consideraciones al respecto:

(1) la enseñanza de la historia desde las mujeres puede valerse de las contribuciones hechas por algunas escuelas historiográficas como la historia de las mentalidades o la historia total. Estas escuelas han generado recursos suficientes

para empezar a trabajar los contenidos históricos desde otra perspectiva;

(2) algunas estrategias didácticas como los estudios de caso o las simulaciones pueden favorecer el aprendizaje de la historia desde la perspectiva de las mujeres;

(3) siguiendo a Fernández⁵², la enseñanza de la historia desde las mujeres no puede olvidarse de descodificar algunos elementos claves como los símbolos, los conceptos normativos, los contextos sociales y las propias palabras de las mujeres;

(4) la utilidad de esta perspectiva consiste en oponer los valores dominantes masculinos a los valores femeninos con la intención de “disavowal of the pervasive masculinity of privileged knowledges and social practices”⁵³.

Aunque nos sentimos cómodos con esta perspectiva y apoyamos cualquier propuesta que se haya hecho, se haga o se quiera hacer en esta línea debemos constatar que nuestra posición ideológica respecto a la incorporación de las mujeres en los contenidos de la historia y de las ciencias sociales está más cercana a las propuestas freirianas, de la pedagogía radical y del feminismo postcolonial.

En este sentido, abogamos por una enseñanza de la historia y de las ciencias sociales que entienda, como hace el fe-

⁵² FERNÁNDEZ VALENCIA, A., “Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia”. En: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 18, 2004, 5-24.

⁵³ GROZ, E., *Space, Time and Perversion: Essays on the Politics of Bodies*. New York y Londres, Routledge, 1995, pp. 46.

minismo postcolonial que “la contradicción hombres-mujeres no es ya, o no es siempre, la contradicción principal” y no existe “ninguna contradicción principal o punto de vista privilegiado por parte de algún eje de opresión determinado”⁵⁴. Partiendo de esta base, nuestra finalidad última es que los alumnos “conozcan el porqué y el cómo de su “adherencia” a la realidad que les da un conocimiento falso de sí mismos y de ella”⁵⁵ para poder así deconstruir su identidad y su posición en el mundo como personas históricamente construidas. Para ello, reclamamos una enseñanza de la historia y de las ciencias sociales que no contribuya a la división de los y las oprimido/as sino a la unión de éstos y estas para contribuir a la emancipación de todas las personas en todos los sentidos. Consideramos que una buena manera de lograr este fin es mediante lo que Alexander y Mohanty llaman la descolonización de la mente: “decolonization has a fundamentally pedagogical dimension –an imperative to understand, to reflect on, and to transform relations of objectification and dehumanization, and to pass this knowledge along to future generations”⁵⁶.

⁵⁴ DE MIGUEL ÁLVAREZ, M., “Los feminismos en la Historia”, en De Torres Ramírez, I. (coord.), *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. Madrid: Narcea, 2005, pp. 28-29.

⁵⁵ FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI, 2008, pp.213.

⁵⁶ ALEXANDER, M.J.; MOHANTY, C.T. (Eds.) (1997), *Feminist genealogies, colonial legacies, democratic futures*. New York, Routledge, 1997, pp. xxviii-xxix.

Partiendo de esta base, y desde nuestra posición proponemos, una enseñanza de la historia y de las ciencias sociales que:

1) ejemplifique las formas de dominación mediante ejemplos desde las perspectiva de las mujeres, desde la perspectiva de las clases populares (hombres y mujeres), desde la perspectiva de las etnias no dominantes (mujeres y hombres, ricos y pobres), desde las perspectiva de los niños (mujeres y hombres, pobres y ricos, negros, asiáticos, blancos, mulatos, etc.) y desde cualquier otra perspectiva de los oprimidos;

2) seleccione estos ejemplos en base a la proporcionalidad de las personas que existen en el mundo y sin olvidar las minorías. Es decir, no podemos caer en el error de trabajar únicamente la perspectiva de una mujer y la perspectiva de cuatro hombres, o de trabajar la perspectiva de cuatro personas blancas, una asiática y una negra, o de olvidarnos de determinados grupos oprimidos por ser éstos una minoría;

3) utilice estos ejemplos como fin para mostrar los mecanismos de dominación y opresión y puedan ser extrapolados a otros tipos de tipos de dominación ya sea de clase, de género, de etnia, etc.;

4) se base en problemas sociales relevantes⁵⁷ puesto que el trabajo por problemas facilita actividades como los estudios de caso o los debates y simulaciones y se aleja de los contenidos y las estrategias más expositivas que tienden a la socialización y a la reproducción de los valores hegemónicos.

⁵⁷ GONZÁLEZ, N; SANTISTEBAN, A. “Como enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas”, *Aula de Innovación Educativa*, 188, 2011, pp. 41-47

Tal vez de esta manera en un futuro inmediato, las alumnas y los alumnos de la escuela obligatoria podrán visibilizar en el pasado y en el presente el importante rol que han tenido y tienen las mujeres en la construcción del pasado, del presente y, sin duda, del que tendrán en el futuro, su futuro.

Referências bibliográficas

ALARCIA, M. A.; MANCHÓ, R.; PÉREZ, M. ; TEROL, A. *Història del món contemporani*. Barcelona, Claret, 1998.

ALCOBERRO, A.; CASTILLO, J.; CORTADA, J.; LLORENS, J.; FERRERES, E. *Història. Ciències Socials. 4 ESO*. Barcelona, Teide, 2008.

ALEXANDER, M. J.; MOHANTY, C. T. (Ed.) (1997), *Feminist genealogies, colonial legacies, democratic futures*. New York, Routledge, 1997.

APPLEBY, J.; HUNT, L.; JACOB, M. *La verdad sobre la historia*. Barcelona. Editorial Andres Bello española, 1998.

BLANCO, N. Materiales curriculares: los libros de texto, en Félix Angulo, J. y Blanco, N. *Teoría y desarrollo del currículum*, pp. 263-279. Málaga, Aljibe, 1994.

CORTÉS, X.; LORMAN, J.; MARCÉ, J.; CÒNSUL, A.; OLMOS, C., *ESO. Ciències Socials 1*. L'Hospitalet de Llobregat, Text. La Galera, 2007.

DE MIGUEL ÁLVAREZ, M. “Los feminismos en la Historia”, en De Torres Ramírez, I. (coord.), *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. Madrid, Narcea, 2005.

FERNÁNDEZ VALENCIA, A. “Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia”. En: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 18, 2004.

FOUCAULT, M. (1999). *Obras esenciales. Vol III. Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona, Paidós, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI, 2008.

FUKUYAMA, F. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona, Planeta, 1992.

HÉRITIER, F. *Masculino/Femenino. El pensamiento de la diferencia*. Barcelona, Ariel, 2002.

GARCÍA SEBASTIÁN, M; GATELL ARIMONT, C.; ALBET MAS, A.; BENEJAM ARGUIMBAU, P., *Polis. Ciències socials, geografia i historia, 2*. Barcelona, Vicens Vives, 2010.

GÓMEZ-FERRER, G. “Introducción”. En: Gómez-Ferrer. G. (ed.), *Las relaciones de género. Ayer 17*, 1995.

GONZÁLEZ, N; SANTISTEBAN, A. “Como enseñar ciencias sociales para fa-

- vorecer el desarrollo de las competencias básicas”, *Aula de Innovación Educativa*, 188, 2011.
- GROSZ, E. *Space, Time and Perversion: Essays on the Politics of Bodies*. New York y Londres, Routledge, 1995.
- JUAN REDAL, E. ; ANDRÉS CASAMIQUELA, M.A. (dir) *Història 4 ESO*. Barcelona, Santillana, 2008, pp. 102 y pp. 104.
- LOIS, M., “La nueva ola del feminismo”, en Antón, J., *Las ideas políticas en el siglo XXI*. Barcelona, Ariel, 2002.
- MARX, K. *Crítica al programa de Gotha*. Beijing: Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1979, Consultable online en <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/gotha/gotha.htm#i> (06/04/2012).
- MASIP, M.; QUINQUER, D.; CASALS, X.; GALLEGO, J. C.; GUTIÉRREZ, J., *Història*. Madrid, McGraw Hill, 1998.
- NODDINGS, N. “Social Studies and feminism”, en Ross, E. W. *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities*. Albany: State University of New York Press, 2001.
- PAGÈS, J. “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”, en Ávila Ruiz, R.M.; López Atxurra, R.; Fernández de la Rea, E. *Las competencias profesionales para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS, 2007.
- PAGÈS, J.; NOMEN, J.; GONZÁLEZ, N. *Dones del 36*. Col. Memòria històrica de l’educació 2. Barcelona. Ajuntament de Barcelona Institut d’Educació. CD-Rom interactiu i quadernet, 2010.
- SANT, E.; PAGÈS, J. “¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?”. *Historia y Memoria*, nº 3, 2011.
- SMITH CROCCO, M. “Gender and Sexuality in Social Studies”, en Levstik, L.; Tyson, C. *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge, 2008.
- TREPAT, C. A.; CAMPAMÀ, S.; VIDAL, J. *Ciències socials, geografia i historia. Socials. 2n ESO*. Barcelona, Barcanova, 2008.
- TEN DAM, G.; RIJKSCHROEFF, R., “Teaching women’s history in secondary education: constructing gender identity”, *Theory and Research in Social Education*, 14, nº 1, 1996.
- WOYSHENER, C. “Political History as Women’s History: Toward a More Inclusive Curriculum”, *Theory and Research in Social Education*, 30, nº 3, 2002.

