

2013

LAS MUJERES COMO SUJETO HISTÓRICO EN EL AULA DE HISTORIA

MÁSTER DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS

ESPECIALIDAD CIENCIAS SOCIALES

ALUMNA: **MARÍA JOSÉ MANRIQUE BARRANCO**

TUTORA: **MARÍA DOLORES JIMÉNEZ MARTÍNEZ**



LAS MUJERES COMO SUJETO HISTÓRICO EN EL AULA DE HISTORIA

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.	5
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	8
2.1. La igualdad de género en los proyectos curriculares de la ESO y Bachillerato.	10
2.2. Las mujeres como sujeto histórico.	12
2.3. Aportaciones conceptuales y metodológicas de la Historia de las mujeres.	15
2.4. El género en las líneas de investigación de didáctica de las Ciencias Sociales.	17
3. OBJETIVOS.	18
4. HIPÓTESIS.	18
5. METODOLOGÍA.	20
6. EXPERIMENTACIÓN.	28
7. ANÁLISIS.	42
8. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA HACER VISIBLES A LAS MUJERES.	48
9. CONCLUSIONES.	52
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA.	57

AGRADECIMIENTOS:

A mi familia y amigos por el apoyo moral y logístico, algo fundamental en la llegada a término de este trabajo.

A mis maestras, maestros, profesoras y profesores, porque de todos he aprendido algo a lo largo de mi vida. Muy especialmente, a mi tutora María Dolores Jiménez Martínez, por su inestimable ayuda y por abrirme las puertas a un mundo desconocido para los historiadores, como es la Didáctica de la Historia.

A mi tutor de prácticas, José María Verdejo Lucas, por su comprensión y por las facilidades otorgadas a la hora de realizar este trabajo de investigación, pero sobre todo, por la ilusión que pone en su labor como docente, pues fue esa misma ilusión la que un día me llevó a estudiar Historia.

Reconocimiento especial a mis antiguas profesoras de la Universidad de Granada, Teresa María Ortega López (profesora de Historia Contemporánea) y María Margarita Birriel Salcedo (profesora de Historia Moderna) por su gran labor en la recuperación de la memoria y experiencia de las mujeres y por hacer de la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la Historia un reto diario.

Por último, con muchísimo cariño, a esas chicas y chicos del grupo de 2º de Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y la Salud, del IES Fuente Nueva (El Ejido), que desinteresadamente participaron en este estudio y a sus abuelas, que con sus experiencias de vida, han permitido que este trabajo llegue hasta el final.

1. INTRODUCCIÓN.

Cuando recién empezado mi cuarto curso de la Licenciatura de Historia, asistí por primera vez a clase de Tendencias Historiográficas Actuales, poco podía sospechar que aquella asignatura iba a cambiar mi visión de toda la Historia que había estudiado hasta ese momento. En aquel instante, no alcanzaba a imaginar que me llevaría a reparar en cómo determinadas prácticas discursivas, culturales y sociales, nos ponen a diario limitaciones que condicionan toda nuestra vida.

Nunca hasta esa fecha me había cuestionado la influencia del lenguaje en la construcción de discursos que perpetúan la desigualdad de la mitad de la población mundial. Cuando me fue asignado el estudio de un texto clave en la historiografía feminista “*Género: una categoría útil para el análisis histórico*”¹, por primera vez reparé en la artificialidad que reside en lo que entendemos por ser varón o mujer y en cómo hemos interiorizado determinados comportamientos que contribuyen a perpetuar la desigualdad de género, sin que seamos conscientes de ello.

Fue en ese momento y tras cuatro años estudiando Historia cuando, por primera vez reparé en la ocultación que habían hecho de las mujeres quienes habían escrito la Historia. Al igual que Joan Kelly² se preguntó si las mujeres se habían beneficiado de los avances que supuso el Renacimiento, yo me empecé a preguntar dónde habían permanecido durante la Revolución Rusa o la conquista de América.

Llevaba estudiando Historia casi toda mi vida, pero todo lo que sabía del papel de las mujeres en tiempos pasados, se limitaba a la biografía de alguna reina o religiosa. Así, si como afirmó Hayden White, la Historia es un artefacto literario ¿por qué no había mujeres en esa novela de la humanidad? ¿Por qué su protagonismo se veía reducido a breves capítulos y menciones puntuales?

¹ SCOTT, J., “Género: una categoría útil para el análisis histórico”, *American Historical Review*, 91, No. 5, Diciembre, 1986, pp. 1053-75.

² KELLY, J., “Did women have a Renaissance?”, 1977.

¿Dónde habían estado durante las guerras? ¿Llegaron a América por arte de magia? ¿Habían estado siempre recluidas en el espacio doméstico?

Por más que intenté buscar en mi memoria, no logré encontrar un sólo momento de mi pasado escolar en el que hubiese estudiado el trabajo de las mujeres en el hogar, su labor diplomática en las Cortes europeas o el papel que desempeñaron en los conflictos bélicos. No era capaz de visualizarlas en los procesos y hechos históricos, sencillamente porque tanto en manuales de texto, como en actividades de clase o la actuación docente, las mujeres brillaban por su ausencia. Había sido instruida en una Historia androcéntrica, que me resultaba insuficiente para explicar los hechos y procesos de cambio histórico. Desde ese momento, visibilizar a las mujeres y estudiarlas como sujeto histórico válido se convirtió en una necesidad, derivada por mi propia condición de mujer y la curiosidad innata que acompaña a cualquier historiador.

Por este y otros motivos, al plantearme mi futura labor como docente, entendí que la tarea de visibilizar y recuperar el protagonismo histórico de las mujeres había que iniciarla en las aulas y en todas las etapas educativas.

Las Ciencias Sociales, como disciplina cuyo objeto de estudio se centra en los problemas y hechos que afectan a varones y mujeres y en los procesos de cambio que ha vivido y vive toda sociedad, debe tener como objetivo fundamental educar en la igualdad de género. Y para lograr dicha igualdad, no puede omitirse la experiencia de vida de la mitad de la población mundial, ni menospreciar su contribución en el progreso de la humanidad. Por ello, introducir a las mujeres como agentes de cambio en los hechos y procesos históricos, como un sujeto histórico activo y, en definitiva, rescatarlas del papel pasivo y secundario que en la Historia se les asignó, es un reto que tenemos por delante quienes vamos a dedicarnos a la enseñanza de esta disciplina.

Ésta es la motivación principal que justifica un trabajo que tiene como fin valorar si los años transcurridos desde que las nuevas tendencias historiográficas evidenciaron la ocultación intencionada que se había hecho del papel de las mujeres en la Historia, ha sido suficiente para incorporarlas como sujeto

histórico en la Historia que se imparte en los institutos, o si por el contrario, las mujeres continúan siendo invisibles. Todo ello con el fin último y principal de contribuir a la mejora de la práctica docente, de la cual se han de beneficiar los alumnos de hoy y ciudadanos del mañana.

Este trabajo fin de máster va a constar de dos bloques diferenciados: en el primer bloque se expondrá la fundamentación teórica a la obligatoriedad de incorporar la perspectiva de género en la enseñanza secundaria. El segundo bloque, en conexión con el fundamento teórico, desarrollará la investigación llevada a cabo con un grupo de alumnos de 2º de Bachillerato para revelar si la enseñanza secundaria ha incorporado en las aulas la renovación historiográfica que ha hecho visibles a las mujeres y si las experiencias de éstas están siendo incorporadas en este duro trabajo que es reconstruir la Historia.

A partir de los resultados que esta investigación arroje se diseñarán propuestas didácticas que tengan en cuenta la perspectiva de género en el aula de Historia, para así contribuir a que las alumnas se reconozcan e identifiquen a sí mismas en la evolución de la humanidad y todo el alumnado valore su papel activo en el cambio de las sociedades. Pero también para que alumnos y alumnas sean capaces de encontrar en el pasado respuestas a las desigualdades de género que vivimos en el presente y trabajen conjuntamente en la búsqueda de soluciones para lograr que el principio de igualdad entre varones y mujeres sea una realidad plena.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

Cuando un Estado recoge en su Constitución la igualdad de sus ciudadanos, por encima de características raciales, sexuales o religiosas, una legislación posterior debe desarrollar estos principios para darles efectividad plena. Y esta legislación debe alcanzar a las instituciones educativas, en tanto que tienen la tarea de educar y formar a los futuros ciudadanos y ciudadanas.

La educación es una pieza clave en la construcción de la identidad personal y por ello, los poderes públicos han delegado en las instituciones de enseñanza la tarea de formar en valores democráticos. La igualdad entre varones y mujeres es un elemento imprescindible de estos valores y la escuela, protagonista en el proceso de formación de modelos de comportamiento que adquieren varones y mujeres³, debe luchar contra la discriminación que sufren estas últimas. Ahí es donde se enmarca el interés por introducir a las mujeres como sujeto histórico en las clases de Ciencias Sociales e Historia, pues de no incorporar la contribución histórica de las mujeres en la evolución de las sociedades, la escuela seguiría perpetuando conductas discriminatorias.

Incluir la perspectiva de las mujeres y su participación en los cambios y transformaciones que ha vivido la humanidad tiene como fin dar a las mujeres el protagonismo activo y la valoración como agentes de cambio social e histórico que la historiografía les ha negado. Este fin hay que relacionarlo con una contradicción que se da tanto en España como en casi todas las sociedades occidentales: formalmente, existe una igualdad legal entre varones y mujeres, pero en la práctica, se dan situaciones y conductas de claro carácter discriminatorio. La explicación reside en el hecho de que la sociedad está imbuida de un modelo ideológico patriarcal que opera a todos los niveles y se reproduce diariamente, sin que en muchos casos seamos conscientes de ello.

Para entender la importancia de incluir a las mujeres como sujeto histórico dentro de las aulas de Historia, es elemental conocer cómo funciona nuestra sociedad y como este modelo ideológico patriarcal aún pervive.

³ VV.AA., *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Barcelona: Graó, 2000, p.14.

Hay que retrotraerse a algún momento indeterminado de la historia de Occidente⁴, momento en que, en base a la diferencia anatómica, se asignaron unas normas de conducta y pautas de comportamiento para uno y otro sexo. Bajo esta división de comportamientos según el sexo se fueron configurando los roles de género, que no son iguales en todas las sociedades ni etapas históricas, pero que en el caso de las mujeres, suelen tener elementos comunes como son la subordinación e inferioridad con respecto al varón. Estos modelos de comportamiento han ido transmitiéndose de generación en generación, hasta el punto de que los hemos interiorizado y asimilado sin plantearnos que son construcciones artificiales y no van implícitas en nuestra genética.

Por ello, la lucha para acabar con las discriminaciones de género y lograr la igualdad plena entre varones y mujeres requiere de un gran esfuerzo por parte de toda la sociedad, pues la construcción de los roles de género opera a través de los procesos de socialización de los individuos.

Aunque los roles de género pueden verse condicionados por variables estructurales del sistema como la religión, la clase o la etnia, se perpetúan gracias a unos estereotipos de género, que atribuyen a todas las mujeres una serie de características basadas en prejuicios e ideas preconcebidas acerca de cómo deben ser. Los estereotipos de género, que tienen como fin mantener la ideología social patriarcal y se apoyan en la diferencia sexual entre las personas, determinan las posibilidades sociales y las oportunidades. Los estereotipos, a su vez, se ven sustentados por los arquetipos o normas de comportamiento ideal. Al ser miembros de una misma sociedad, los arquetipos y estereotipos de género también afectan a los varones, pues regulan su comportamiento y las relaciones entre sexos.

Si me he detenido en explicar cómo funciona el sistema sexo-género es porque contribuye a explicar la realidad social en la que nos movemos diariamente y en la que se insertan las instituciones educativas españolas. Pero

⁴ Puesto que la desigualdad de género no actúa de igual manera en todas las sociedades, me referiré únicamente a Occidente, pues es la sociedad que he estudiado y en la que se inserta el modelo educativo donde he realizado esta investigación.

sobre todo, para evidenciar cómo aún perviven conductas y comportamientos sexistas, que la escuela tiene la obligación de erradicar.

Es difícil encontrar en la práctica docente y en los materiales educativos conductas o estereotipos abiertamente sexistas. Sin embargo, el discurso imperante (políticamente correcto) convive con un discurso que pervive en el currículum oculto y que se encuentra sobre todo en los contenidos escolares. Este currículum oculto mantiene una serie de sesgos sexistas que se manifiestan principalmente a través del lenguaje, los estereotipos o la invisibilidad.

El lenguaje, como instrumento para crear y entender el mundo (como afirmó Foucault los discursos son prácticas sociales y discursivas, por tanto, el lenguaje no refleja el mundo, sino que lo constituye) materializa el sexismo, que en el caso del idioma español se observa en el uso que hacemos del genérico masculino para referirnos a ambos sexos. Mientras, los estereotipos de género siguen perviviendo a través de imágenes, pues reflejan el universo simbólico donde reside la desigualdad y la invisibilidad de las mujeres es manifiesta en la ausencia de los contenidos de los libros de texto.

Ante la dificultad que plantea educar para la igualdad en medio de este sistema, la igualdad de género debe considerarse una enseñanza transversal y ser un objetivo principal en la materia de Ciencias Sociales.

2.1. La igualdad de género en los proyectos curriculares de la ESO y Bachillerato.

Atendiendo a la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*⁵, en los artículos 1 y 2, se hace referencia como fin y principio de la educación:

<<Art.1 1: El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre varones y mujeres>>.

⁵ Con posterioridad a la finalización de mi período de prácticas, fue aprobado el anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, que modifica el art.1 1, al recoger que uno de los fines y principios de la educación, será <<el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género>>.

<<Art 2: 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 [...]>>.

En el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, se recoge entre los objetivos de la etapa secundaria la pretensión de que los alumnos desarrollen capacidades que les permitan valorar y respetar la diferencia de sexos, la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos y rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre varones y mujeres.

Dentro de las competencias básicas, la competencia lingüística se pone como objetivo la importancia del lenguaje como instrumento para la igualdad entre varones y mujeres mediante la eliminación de estereotipos sexistas.

En lo relativo a la materia de Ciencias Sociales no se recogen objetivos específicos contra la desigualdad, aunque la *Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*, incluye atender a la igualdad en el núcleo temático Igualdad, Convivencia e Interculturalidad.

En el caso del proyecto curricular del Bachillerato, la *LOE* estableció como objetivo:

<<Art.33: Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real>>.

El *Real Decreto 1467/2007 de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*, recoge que uno de los objetivos del bachillerato será fomentar la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y valorar las desigualdades e impulsar la igualdad real. Ni las materias de Historia de España ni Historia del Mundo Contemporáneo recogen contenidos específicos que visibilicen a las mujeres o valoren sus experiencias.

2.2. Las mujeres como sujeto histórico.

La recuperación de las mujeres como sujeto histórico ha sido una tarea llevada a cabo por los distintos movimientos historiográficos que han abogado por un revisionismo de la Historia, en especial por la historiografía feminista. Aunque no existe una correspondencia directa entre la historiografía y la enseñanza de la Historia, para mejorar la enseñanza de la disciplina es imprescindible recurrir al estado de la historiografía e incorporar a la práctica docente los últimos debates historiográficos.

Hay que partir, previamente, de que la investigación histórica ha ido focalizando sus centros de interés en determinados colectivos, hechos o procesos, según la realidad social del momento. Así, los sujetos considerados en la participación del devenir de la Historia, han ido variando, al igual que las categorías de análisis y las fuentes utilizadas. Esto explica el cambio que se ha producido en el concepto de protagonista en la Historia, pues tradicionalmente ha hecho referencia a aquéllos que participaban de la toma de decisiones, sin tener en cuenta cómo afectaban a toda la comunidad.

Esta Historia del poder y sus representantes ignoró durante mucho tiempo a la masa social y al no tener en cuenta las experiencias de la mayoría de la población, no respondía a todas las preguntas que los historiadores se hacían. La necesidad de buscar teorías que explicasen los procesos de cambio social y la aparición, a mediados del siglo XX, de movimientos sociales protagonizados por colectivos marginados, llevaron a preguntarse por su papel en el pasado. Como el principal interés de la Historia era el análisis del poder, sólo aparecían mujeres cuando una en concreto desempeñaba funciones tradicionalmente consideradas masculinas. Las demás mujeres eran ignoradas y no es hasta más tarde cuando empieza a preguntarse por ellas, considerándolas sujeto y objeto de estudio.⁶

La aparición de una Historia que se preguntase por las mujeres y que se centrase en todos los aspectos que atañen a su vida privada y pública, se vio

⁶ MIRALLES, P. y BELMONTE, P., “Historiografía, Historia de las mujeres y enseñanza de la Historia en Bachillerato”, en *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 15, Alicante, 2004, p.8.

influida por factores interrelacionados: cambios en las tendencias de investigación histórica que pretendían repensar y revisar la Historia y cambios en la percepción que las mujeres occidentales tenían acerca de su situación.

Los cambios en la percepción que tenían las mujeres, debemos contextualizarlos en los años sesenta del siglo XX en Occidente, momento en el que habían conquistado la igualdad legal y aumentaba el número de mujeres que desempeñaban un papel fuera del hogar. Sin embargo, existían contradicciones entre la situación legal y la real, pues las mujeres percibían desigualdades con respecto a sus compañeros varones a nivel educativo, laboral y emocional. Esta contradicción, que dio lugar al “malestar que no tiene nombre,”⁷ constituyó el punto de arranque del segundo movimiento feminista en los Estados Unidos y en las democracias europeas.

El movimiento feminista impulsó la historiografía de las mujeres, la cual se vio favorecida por la entrada masiva de las mujeres a la Universidad. Muchas de estas universitarias alcanzaron un respaldo académico que les permitió cuestionar la veracidad de ciertos paradigmas y buscar en la Historia las raíces de la desigualdad. Fueron estas primeras académicas quienes empezaron a investigar nuestro pasado y el papel que las mujeres habían desempeñado en distintas etapas de la Historia, preguntándose dónde habían estado escondidas. Así se reveló que las mujeres habían estado fuera del discurso histórico y al construirse la Historia bajo una perspectiva androcéntrica, la historia de los varones se había extrapolado a la historia de la humanidad, sin reparar en que los hechos y procesos de cambio afectan de manera diferente a ellas y a ellos.

En un primer momento, la historiografía feminista se puso como objetivo dejar constancia que la Historia es androcéntrica, es decir, que había sido hecha por aquellos varones que se habían impuesto a todos los demás. En segundo lugar, se planteó cómo era posible que siendo las mujeres la mitad de la especie humana, fuesen casi invisibles a lo largo de la Historia o apareciesen sólo de forma secundaria. Así, estas primeras historiadoras descubrieron que la

⁷ FRIEDAM, B., *La mística de la feminidad*, 1963.

ocultación de la contribución de la mujer a la Historia no había sido por azar, si no adrede para no dejar sin argumentación al patriarcado⁸.

Un primer paso fue hacerlas visibles en las diferentes sociedades y etapas históricas, pero no bastaba sólo con poner mujeres donde no las había, ya que era insuficiente para explicar problemas que les afectaban, como la división sexual del trabajo. Así, se planteó la necesidad de reconstruir el discurso y buscar a aquellas mujeres que participaron en el cambio histórico, para poder reinterpretar la Historia. Se hacía necesario buscar alternativas a la investigación histórica tradicional, incorporando nuevos datos y categorías de análisis, así como cuestionar la validez de las fuentes históricas, ya que en muchos casos eran fuentes indirectas sobre las mujeres que reproducían el dominio patriarcal y solían estar elaboradas desde una óptica androcéntrica.

Había que cuestionar los paradigmas historiográficos, pues se estaban poniendo en tela de juicio premisas que se habían considerado una verdad intangible y en este contexto se enmarca la interpretación de la realidad a través del género como estructura de poder.

Así se va descubriendo la contribución de las mujeres al progreso de la humanidad a través de su visualización en la esfera económica, cultural, social o material y se convierten en objeto de estudio ámbitos considerados exclusivos de las mujeres, como la crianza, el espacio doméstico o los espacios religiosos femeninos. Aunque sus condiciones reflejaban una constante discriminación, las mujeres aparecían en todos los campos de actividad y empezaron a ser valoradas como agentes de cambio histórico.

A la situación de desigualdad empieza a buscarse una explicación en el pasado y en este sentido, la Historia de las Mujeres nació con un carácter reivindicativo que tenía como fin mejorar su condición y acabar con el androcentrismo de la investigación y la interpretación histórica.⁹ Esto último

⁸ GONZÁLEZ, A. y LOMAS, C., (coord.), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona: Graó, 2007, p.16.

⁹ FERNANDEZ, A., *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid. Síntesis, 2001.

requería realizar una revisión que incluyese las preguntas que las mujeres tenían que hacerse para explicar su situación en el presente.

Muchas mujeres fueron abriendo vías de investigación y llegaron a nuevas conclusiones sobre hechos estudiados, que invitaban a investigar no sólo a las mujeres, sino la consideración que los varones habían tenido de ellas en los discursos de género.

2.3. Aportaciones conceptuales y metodológicas de la Historia de las mujeres.

La constatación de que la experiencia histórica de las mujeres era diferente a la de los varones, así como su contribución en el devenir de la sociedad, obligaba a incorporarlas en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En un primer momento la dirección de trabajo se centró en visibilizar a las mujeres, centrándose en sus problemas y ámbitos de actuación, pero pronto fue evidente que estudiar la reproducción, el trabajo doméstico o la vida en los conventos, no era suficiente para explicar determinados hechos o procesos históricos. En tanto que varones y mujeres forman parte de una misma sociedad y se relacionan permanentemente entre ellos, la historiografía debía centrarse en la Historia de las relaciones de género.

Esto llevó a introducir una nueva categoría de análisis, la categoría de género (esencial en los estudios históricos sobre las mujeres), que ha incluido una mirada dual y una doble perspectiva desde la que contemplar a los varones y a las mujeres como sujetos históricos.

El concepto de género constituye un eje central del pensamiento feminista y fue acuñado por primera vez en 1975 por la antropóloga Gayle Rubin. *“Se refiere a la existencia de una normatividad femenina edificada sobre el sexo como hecho anatómico y esta normatividad femenina reposa sobre un*

sistema social en el que el género es un principio de jerarquización que asigna espacios y distribuye recursos a hombres y mujeres.”¹⁰

La definición más importante de lo que la teoría feminista entiende por género, la dio Joan Scott en 1986: “*el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y es una forma primaria de relaciones significantes de poder.*”¹¹

Esta definición alude en primer lugar, a que existen unas relaciones sociales basadas en diferencias sexuales, es decir, estas diferencias son significativas en términos sociales. Joan Scott definía el género como una construcción artificial que había convertido la diferencia biológica entre varones y mujeres en una diferencia social, entendida en clave de subordinación. La diferencia anatómica, coloca a varones y mujeres en una posición diferente dentro de la sociedad y esta posición determina un tipo de comportamiento y funciones, que van construyendo los roles de género y que en el caso de las mujeres se ha traducido en una situación de inferioridad con respecto al varón. Scott planteó que las relaciones sociales son de poder y no de igualdad y que el género atraviesa toda la sociedad, porque vertebraba las relaciones entre varones y mujeres, por lo que no es un problema que atañe de una forma privada a un varón y una mujer. Es un problema social y por tanto, debe entrar dentro del objeto de los estudios sociales.

La inclusión de las mujeres como sujeto histórico en las clases de Historia, requiere previamente tomar conciencia por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, de que existe una desigualdad; que la desigualdad es una construcción cultural, no está determinada por la genética y por tanto, puede cambiarse. Pero sobre todo, que la Historia es una disciplina clave para explicar muchas situaciones de desigualdad que se dan en el presente y para erradicarlas.

¹⁰ COBO, R., “El género en las Ciencias Sociales”, *Cuadernos de Trabajo Social*, V.18, 2005, p. 250.

¹¹ SCOTT, J., “Género: una categoría útil para el análisis histórico”, *American Historical Review*, 91, No. 5, Diciembre, 1986, pp. 1053-75.

2.4. El género en las líneas de investigación de didáctica de las Ciencias Sociales.

El género, dentro del campo de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, es completamente novedoso y hasta la fecha, existen en nuestro país pocas líneas de investigación, exceptuando el grupo que dirige Antonia Fernández Valencia en la Universidad Complutense de Madrid. Cabe destacar la celebración de las Jornadas Género y Educación: Género y Formación del Profesorado, que desde hace varios años viene organizando el Seminario Interdisciplinar Género y Educación y la Universidad Complutense de Madrid. Sin embargo, la mayor parte de la producción relacionada con este tema no obedece a conclusiones científicas fruto de un proceso de investigación, sino que suele tratarse de trabajos de reflexión más o menos eruditos o proyectos y experiencias de innovación educativa.¹²

Es probable que los motivos se deban a que como afirmó hace unos años Joaquim Prats, se trata de un área que aún está en situación de arranque,¹³ pues la disciplina ha encontrado dificultades para desarrollarse en el ámbito universitario al no tener la tradición docente e investigadora de otras áreas.¹⁴

Esto queda constatado en la falta de tesis doctorales publicadas que versen sobre esta temática. Únicamente podríamos mencionar la tesis de Nieves Blanco, *Las rejas invisibles*¹⁵, quién investigó el conocimiento que se trabaja en la escuela y su relación con el poder, a través de analizar la enseñanza de los contenidos de la Historia en Bachillerato, partiendo de un estudio de caso y analizando la práctica de un profesor de instituto.

¹² MIRALLES, P., MOLINA, S. y ORTUÑO, J., “La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”, *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29, nº1, 2011, p.157.

¹³ PRATS, J. “Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales”, en *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* en: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales, Sevilla, Díada Editora, 1997, p. 5.

¹⁴ MIRALLES, P., MOLINA, S. y ORTUÑO, J., “La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”, *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29, nº1, 2011, p.149-165.

¹⁵ BLANCO, N., *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia*, (Tesis doctoral, Universidad de Málaga), Málaga, 1991.

3. OBJETIVOS.

Con este trabajo fin de máster, que pretende ser una iniciación a la investigación, se plantean una serie de objetivos que deberemos alcanzar al término del mismo y deberán estar presentes durante todo el proceso.

En primer lugar, analizar y comprobar si las mujeres como sujeto histórico son tenidas en cuenta en las clases de Historia que se imparten en la secundaria, concretamente en la asignatura Historia de España, en 2º de Bachillerato. A partir de ahí, valorar hasta qué punto la enseñanza de la Historia en la etapa secundaria se ve influida por las renovaciones historiográficas y de qué manera, a través de los contenidos impartidos (en este caso en el área de Ciencias Sociales) se puede luchar por lograr la igualdad de género.

A la luz de los resultados obtenidos, se plantearán objetivos y propuestas de actuación para corregir los posibles déficits detectados, principalmente con el fin de renovar la práctica docente para hacer de la enseñanza de la Historia una disciplina que tenga en cuenta los nuevos paradigmas historiográficos.

4. HIPÓTESIS.

A partir de los objetivos planteados se va proponer una hipótesis de trabajo, un supuesto que se tomará como punto de partida y a partir del cual se desarrollará la investigación. Este supuesto es preciso confirmarlo, comprobarlo o rechazarlo, por lo que tras la experimentación y análisis, habrá que demostrar su veracidad o falsedad.

Al constituirse en el eje argumental de todo el proceso de investigación, las hipótesis de partida deben ser claras y concisas.¹⁶ Así, todo el proceso de investigación deberá ir destinado a responder a las preguntas inicialmente planteadas. Si pretendemos que un trabajo de investigación sea lo más científico posible (pese a la subjetividad tradicionalmente atribuida a las Ciencias

¹⁶ PRATS, J., *Geografía E Historia: Investigación, innovación y buenas prácticas*, Graó: Barcelona, 2011, p.26, p.155.

Sociales) no podemos partir de una afirmación y centrarnos exclusivamente en demostrar su veracidad, pues toda la investigación irá dirigida a obtener los resultados deseados, estando condicionados previamente.

Por tanto, la hipótesis de trabajo debe partir del cuestionamiento de una serie de preguntas que surgen a partir de la observación de la realidad que nos rodea. En base a esto, a la hora de elaborar este trabajo, previamente se ha tenido en cuenta una situación presente en nuestra sociedad: existe una igualdad formal entre varones y mujeres, pero ha quedado constatado cómo de manera estructural, perviven desigualdades de género que condicionan la vida diaria y las oportunidades, tanto de ellos como de ellas. Constatar, además, cómo la escuela se inserta en esa sociedad, formalmente democrática e igualitaria, y cómo al ser una institución fundamental en la formación del espíritu humano, debe contribuir a la difusión de los valores democráticos.

Dentro de la escuela, la materia de Ciencias Sociales como ciencia que estudia el devenir de procesos que implican a los seres humanos, debe contribuir de manera especial a la igualdad de género. Principalmente, desde la valoración de las mujeres como sujeto histórico, pues supone una aportación fundamental para concienciar del papel activo de las mujeres en la sociedad. A partir de ahí es donde comienza la hipótesis de partida de este trabajo.

La historiografía, desde los años setenta del siglo XX, ha incluido a la mujer como protagonista en la Historia y el género como una categoría de análisis histórico, pero cabe plantearse lo siguiente: ¿realmente se han trasladado a las aulas de secundaria estos nuevos paradigmas historiográficos? O lo que es lo mismo, ¿son las mujeres tenidas en cuenta como sujeto histórico en las clases de Historia o seguimos estudiando en los institutos una Historia meramente androcéntrica?

A todas estas preguntas, va a tratar de responder este trabajo, cuya investigación comienza a desarrollarse a continuación.

5. METODOLOGÍA.

Una investigación dentro del campo de estudio de las Ciencias Sociales tiene como fin explicar hechos o procesos que involucran a los seres humanos. Sin embargo, en este caso, al tratarse de una investigación en Didáctica, debe estar orientada a responder a los problemas de enseñanza y aprendizaje, en este caso a la selección y tratamiento de contenidos en la didáctica de las Ciencias Sociales y concluir con la redacción de un informe sobre los resultados obtenidos.

El proceso metodológico varía en función del paradigma del que se parte. En el caso de la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, hay tres grandes paradigmas: la investigación empírico-analítica o cuantitativa, que pretende explicar, predecir, controlar fenómenos, verificar teorías y establecer leyes; la investigación constructivista o cualitativa, que pretende describir para comprender e interpretar cómo se crea la vida en las aulas a través de la acción humana, cuáles son los significados, percepciones e intenciones de las personas que intervienen en el aula; y la investigación crítica, cuyo fin es analizar la realidad para transformarla.

A cada paradigma le corresponde una metodología. El empleo de técnicas cuantitativas de recogida e interpretación de datos se emplean en la investigación empírico-analítica; mientras, la investigación constructivista y la crítica suelen partir de métodos cualitativos a partir de estudios de caso, entrevistas u observaciones participativas.

Como en la investigación que nos ocupa partíamos de preguntarnos si las mujeres eran o no tenidas en cuenta como sujetos históricos en la enseñanza de la Historia, se trata de una investigación constructivista y se ha seguido una metodología basada principalmente en cuestionarios semiestructurados y entrevistas. Además de las técnicas cualitativas de recogida de datos que comentaré más tarde en el apartado de análisis, se ha llevado a cabo una observación participante en el aula durante todo el tema, que siguió los siguientes criterios: sobre la práctica docente, se tuvieron en cuenta la cantidad

de veces que se citaba a una mujer a la hora de impartir los contenidos, a qué contexto aparecían asociadas cuando se las nombraba como colectivo y si eran visibles en las fotografías que se proyectaban.

Los resultados de esta observación continuada, la cual se realizó con un grupo de 2º de Bachillerato del IES Fuente Nueva (El Ejido), revelaron que en la asignatura Historia de España y en relación al tema *La España franquista*, sólo una mujer fue citada durante las sesiones que duró el temario. Esta mujer fue Eva Perón y fue nombrada en relación a la visita que hizo a España, sin entrar a valorar el alcance de su viaje o la posición que tenía en su país. En cuanto a las imágenes mostradas, las mujeres apenas aparecían y cuando lo hacían, solían estar vinculadas a la pobreza. La mayor parte de las fotografías tenían como protagonistas a hombres del régimen, que ejercían algún papel militar o político.

También se siguieron criterios para observar los conocimientos previos del alumnado: si alguno de sus comentarios o preguntas versaba sobre la situación de las mujeres o tenía como protagonista a una mujer. El resultado fue completamente negativo. De todas las preguntas que se formularon en clase, ninguna cuestionó la situación de las mujeres o su ausencia en los contenidos.

Sí se reveló una influencia importante de los medios de comunicación en la construcción de las representaciones femeninas, en concreto la imagen ofrecida por los personajes femeninos de la serie *Cuéntame cómo pasó*.¹⁷ Ofrece un referente importante al alumnado, pues algunos de sus comentarios o preguntas estaban relacionados con algo que habían visto en la serie.

Los principales métodos empleados para medir los conocimientos del alumnado acerca del papel desempeñado por las mujeres durante el franquismo han sido la encuesta y la entrevista personal. La encuesta tiene como fin conocer opiniones sobre hechos puntuales o generales a un colectivo humano, constituyendo un medio para intentar conocer lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban, o los

¹⁷ *Cuéntame cómo pasó*, Grupo Ganga, RTVE, 2001-presente.

motivos de sus actos, opiniones y actitudes.¹⁸ Con esta técnica, a través de las respuestas obtenidas a partir de una muestra (porción de la población de interés), se intenta obtener información que puede estimarse como representativa del conjunto de la población estudiada.

La particularidad con el resto de técnicas es que con la encuesta se hacen las mismas preguntas a todos los entrevistados, en el mismo orden y en una situación social similar, de modo que las diferencias localizadas son atribuibles a las diferencias entre las personas entrevistadas. Pese a interrogar a un sector mínimo de la población objeto de estudio, las respuestas obtenidas pueden considerarse como características del conjunto del colectivo estudiado.¹⁹

En la investigación que nos ocupa, a la hora de diseñar el cuestionario que debía aportarnos datos para la investigación, se partió de la hipótesis de partida: ¿son las mujeres un sujeto histórico en las clases de Historia?

Se decidió llevar a cabo la investigación con un tema en concreto, *La España Franquista*, temática que por estar cercana en el tiempo, podría hacernos pensar previamente, que las mujeres eran un sujeto de estudio esencial, pues aún viven muchas de sus protagonistas.

La porción de población elegida fue el alumnado del grupo de 2º de Bachillerato, de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y la Salud del IES Fuente Nueva (El Ejido). El objetivo era medir su nivel de conocimientos acerca del papel de las mujeres durante el franquismo a través de la realización de un cuestionario con diez ítems, que variaban desde aspectos relativos a la vida privada a aspectos relacionados con la vida pública.

Indudablemente, para que la encuesta resultase lo más representativa posible y sus resultados extrapolables al resto de alumnado de la misma edad y del mismo centro u otros del entorno geográfico, debería haberse realizado con otros grupos de este instituto. Sin embargo, la falta de tiempo y la dificultad provocada por la cercanía de la prueba de selectividad, lo impidió. Por ello, la

¹⁸ PRATS, J., *Geografía e Historia: investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona: Graó, 2011. P.110.

¹⁹ *Ibidem*, p.111.

encuesta se realizó únicamente al alumnado de este grupo, debido a las facilidades que tenía para realizar una intervención práctica con ellos, ya que les imparte clase mi tutor de prácticas.

Este grupo se compone de veintiséis alumnos y alumnas, de los cuales once son chicos y catorce chicas. Su media de edad oscila entre los diecisiete y dieciocho años y son, en su totalidad, de origen español, con familias procedentes de entornos rurales cercanos.

Previamente se trabajó en la selección de las preguntas, eligiendo aquellos ámbitos sobre los que se querían averiguar datos: desigualdad de género, vida privada, vida pública y opinión personal. Se decidió realizar una encuesta con preguntas abiertas, para que pudieran responder libremente, ya que por la edad de los encuestados, las preguntas cerradas podrían influir en sus respuestas y no daba lugar a introducir matices que ayudasen en la investigación.

De los resultados de esta encuesta se pretendía averiguar si el nivel de conocimiento mostrado por el alumnado era similar a temas de Historia política y económica que estudian habitualmente en clase. Así, se podría evidenciar si las mujeres, al menos en el tema del franquismo, se trataban en los contenidos vistos en clase o si su conocimiento estaba determinado por representaciones familiares o influencia de los medios de comunicación.

El cuestionario se diseñó utilizando un lenguaje sencillo, con preguntas claras, términos adecuados a su edad, preguntas que evitasen la realización de cálculos, cuestiones que no llevasen implícita la respuesta y preguntas lo más cortas posibles. La recogida de datos se realizó en horario lectivo y tuvo lugar a mediados de abril, a primera hora de la jornada escolar. Ese día acudieron a clase veinticinco de los veintiséis alumnos y alumnas matriculados, lo que permitió que la muestra fuese lo más representativa posible. El cuestionario se entregó al final de la clase y cuando lo iban terminando, se guardaba en un sobre, de manera que se ha mantenido el anonimato en todo momento.

Antes de pasar el cuestionario, se explicó que iban a formar parte de una investigación y se solicitó su consentimiento para ser objeto de estudio,

planteándoles la voluntariedad del cuestionario, aunque todos y todas decidieron colaborar. Para que no se sintieran presionados ni evaluados, el cuestionario fue completamente anónimo y únicamente se preguntaron datos relativos a su sexo, edad, origen y origen familiar en referencia a si el alumno la alumna era de origen español o inmigrante. El fin de preguntar por los lugares de origen obedece a que las experiencias son distintas en función de que la persona viva en el campo o en la ciudad, en un país o en otro.

Por otro lado, se tuvieron en cuenta las circunstancias del alumnado, especialmente el hecho de que se examinan de selectividad en unas semanas y no pueden realizar actividades que les quiten mucho tiempo de estudio. Por esta razón, y para que el profesor no perdiese demasiada clase, se diseñó un cuestionario que pudiera realizarse en horario de clase y ser respondido de forma breve. A continuación, se muestra el cuestionario elaborado:

Sexo:

Edad:

Origen familiar:

Lugar de origen de tu familia:

.....

Las preguntas que se plantean a continuación forman parte de un cuestionario de carácter voluntario y anónimo. No estás obligada u obligado a responderlo si no lo deseas, ni es necesario que te identifiques. Si accedes a realizarlo, debes rellenar los datos personales que te son requeridos y responder a todas y cada una de las preguntas.

Este cuestionario es meramente orientativo, no forma parte de los criterios de evaluación, y por tanto, no te preocupes si no tienes conocimientos acerca de lo que se plantea. Te aconsejo que antes de responder leas detenidamente y preguntes las dudas que te surjan. Trata de responder con la mayor sinceridad posible y razona, de forma breve, tus respuestas.

Después de estudiar la Segunda República, la Guerra Civil y los primeros años de la dictadura de Franco,

1. ¿Podrías nombrar a dos varones que tuvieran un papel relevante durante el franquismo? ¿Y a dos mujeres?

2. El régimen de Franco asignaba ámbitos y roles diferentes para varones y mujeres, ¿cuál debía ser el papel o vocación natural de la mujer?
3. En el ámbito familiar ¿quién tenía la autoridad? Justifícalo con un ejemplo.
4. ¿Existía la educación mixta en la escuela franquista? ¿Los niños y niñas estudiaban los mismos contenidos? Razona brevemente tu respuesta.
5. ¿A qué se dedicaban tus abuelas? ¿Desempeñaban un trabajo remunerado?
6. Cita algunas de las principales actividades económicas que desempeñaban las mujeres en la España franquista.
7. Después de lo que has estudiado sobre el franquismo, ¿tenían todos los españoles y españolas igualdad de derechos y deberes?
8. El adulterio no estaba permitido. ¿Se castigaba por ello? ¿Al varón igual que a la mujer? Tú qué sabes y que piensas sobre ello.
9. Ya has estudiado la oposición política al régimen, ¿sabes si participaron mujeres en dicha oposición?
10. ¿Qué papel consideras que desempeñaron las mujeres en el franquismo?

Otro instrumento de recogida de datos empleado fue la entrevista, cuyo fin principal es conseguir información verbal mediante preguntas que el entrevistador propone a un interpelado.²⁰ Es quizá la técnica que mejor nos permite recoger información sobre acontecimientos cercanos en el tiempo, porque permite conocer la experiencia de quienes los vivieron, pero también forman parte del aprendizaje guiado, ya que se involucra al alumno en tareas próximas a la investigación.

²⁰ PRATS, J., *Geografía e Historia: investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona: Graó, 2011, p.112.

LAS MUJERES COMO SUJETO HISTÓRICO EN EL AULA DE HISTORIA

Estas entrevistas se diseñaron para que se realizasen a mujeres mayores de sesenta años y pertenecientes al entorno cercano del alumnado. Por ello, y como nos interesaba conocer su opinión y experiencia sobre determinados acontecimientos y procesos históricos, las preguntas recogían desde aspectos de la vida privada, a la vida pública. Al alumnado se le dieron ciertas pautas sobre cómo entrevistar, indicándoles que se realizasen de forma anónima y sobre todo respetando a las entrevistadas, sin presionarlas, ya que se trata de personas muy mayores a las que los recuerdos del pasado pueden causar dolor.

A continuación, la entrevista pasada a los alumnos y alumnas:

Sexo:

Edad:

Origen familiar:

Lugar de origen de tu familia:

.....

Sexo:

Año y lugar de nacimiento:

Lugar de residencia en la infancia y adolescencia:

Lugar de residencia de adulto:

Cuántos años fue a la escuela:

Profesión:

1. ¿Fuiste a la escuela? ¿Qué recuerdos tienes?
2. ¿Qué soñabas con ser de mayor? ¿En tu juventud, conocías a alguna mujer que participara en política?
3. ¿Conocías la Sección Femenina? ¿Qué imagen tenías de ella? ¿Hiciste el Servicio Social? De ser afirmativa la respuesta, ¿qué te enseñaron allí?
4. En caso de haberse casado, ¿cómo conociste a tu marido? ¿Cuántos años duró tu noviazgo? ¿Convivisteis antes de casaros? Sí o No.
5. ¿Trabajabas fuera de casa antes de casarte? ¿Y después? ¿Cómo eran tus condiciones laborales? Buena, mala o regular.

6. ¿Quién era el cabeza de familia? ¿Quién decidía cómo se educaba a los hijos?
7. ¿Participaste en alguna huelga o manifestación durante el franquismo? ¿Formaste parte de algún sindicato, fuese del régimen o clandestino? ¿Militaste en algún partido político?
8. ¿Cuándo votaste por primera vez? ¿Influyó alguien en tu voto?
9. ¿Consideras que las mujeres antes trabajaban más o menos que ahora?
10. ¿Cómo consideras que ha sido tu vida? Buena, mala o regular.
11. Señala lo más importante de tu vida.
12. ¿Qué te hubiera gustado hacer y no hiciste?

Se optó por emplear la entrevista y la memoria oral, porque aunque la memoria de las personas está sesgada según su implicación en los acontecimientos narrados y es distinto lo que se recuerda vivido, a la interpretación de los hechos, de muchas memorias personales puede extraerse la memoria colectiva.²¹ Además, la entrevista permite a los alumnos realizar la tarea de un historiador, contribuyendo a aumentar el entusiasmo por aquello que estudian. Por otro lado, pretendían fomentarse valores como la empatía, la valoración de las oportunidades que tienen y de las que no todas las personas pueden disfrutar y sobre todo, pasar tiempo con sus mayores.

Sin embargo, como aspecto negativo, cabe destacar la falta de tiempo para trabajar las entrevistas en clase y que sólo participaran la mitad del alumnado, ya que únicamente se repartió entre los alumnos y alumnas que se encontraban en ese momento en el aula.

²¹ PRATS, J., *Geografía e Historia: investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona: Graó, 2011, p.71.

6. EXPERIMENTACIÓN.

A partir de las respuestas que este grupo de 2º de Bachillerato dio al cuestionario, medimos su nivel de conocimiento acerca del papel de las mujeres en el franquismo y sobre los resultados obtenidos, se elaboró una propuesta para trabajar en el aula. La propuesta tomó como punto de partida una frase bastante repetida entre las respuestas que el alumnado dio al último ítem del cuestionario:

“¿Qué papel consideras que desempeñaron las mujeres en el franquismo?”

“Ninguno, las mujeres no desempeñaron ningún papel, no existían”.

Puesto que es humanamente imposible que la mitad de la población mundial hubiese desaparecido hace sesenta años, esta respuesta debe interpretarse, revelando que para el alumnado, aquello que no es tratado en profundidad en los manuales de texto o en las clases... no es que no existiera, es que no es Historia; no es agente de cambio y por tanto, no merece la pena estudiarlo. Así se pone en evidencia que aún se imparte una Historia política, que únicamente visibiliza a aquéllos que ejercieron el poder. Esto también se demuestra en el primer ítem del cuestionario (si eran capaces de citar a un varón que ocupase un cargo de relevancia en el franquismo), en el que se repetían con frecuencia, además del nombre del dictador, cargos militares y políticos.

Así, como primer paso, se pretendió hacer visible a alguna mujer que ocupase un papel importante durante la dictadura, tomándose la figura de la mujer que más poder ostentó, Pilar Primo de Rivera. A través de su figura y de su actuación en la Sección Femenina, se procedió a desvelar toda la ideología de género y la concepción de mujer que impuso el régimen.

La propuesta se desarrolló recurriendo a la metodología multimedia expositiva, ya que suponía un recurso novedoso para el alumnado de este grupo, pues no están acostumbrados a su utilización en la práctica docente. También se eligió por las oportunidades que ofrece este recurso para incorporar todo tipo de fuentes históricas y elementos que aumenten la motivación y el interés. La propuesta diseñada se desarrolló en base a la siguiente unidad didáctica:

2º CURSO DE BACHILLERATO

**LAS MUJERES DURANTE EL FRANQUISMO.
PARTICIPACIÓN EN LA VIDA PÚBLICA:
POLÍTICA, TRABAJO Y OPOSICIÓN**

COMPETENCIAS BÁSICAS:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia para aprender a aprender.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Cómo operan los discursos de género y sus contradicciones.
- Visualizar la participación de las mujeres en la movilización política, el mercado de trabajo y los movimientos de oposición.
- Interpretar y valorar testimonios de vida.
- Análisis de fuentes históricas para el desarrollo del pensamiento histórico.

CONTENIDOS

- Configuración del discurso de género en el nuevo Estado franquista.
- La Sección Femenina y la visualización de mujeres con poder.
- Participación de las mujeres en la vida pública a través de los ámbitos del trabajo extra doméstico, movilización política y oposición.
- Concepto de cambio y evolución a través de las transformaciones económicas y sociales. Participación de las mujeres en los procesos de cambio. Incorporación al mercado de trabajo y Universidad.
- Relacionar pasado, presente y futuro.

SECUENCIA DIDÁCTICA

Fase de exploración: Ver sus representaciones y creencias sobre el papel de las mujeres en la sociedad, a través de un cuestionario y una encuesta.

Fase de introducción: Situación legal, social y económica de las mujeres a través de imágenes, textos y videos. Visualización de mujeres individuales.

Fase de estructuración: Representación de las mujeres en la vida pública: mundo de la política, trabajo y oposición, a través de imágenes, textos y videos.

Fase de aplicación: Trabajar con testimonios de vida, fomentando la valoración de las experiencias de otros. Relación de los aprendizajes con sus experiencias.

LAS MUJERES COMO SUJETO HISTÓRICO EN EL AULA DE HISTORIA

Recursos empleados:

El tema que nos ocupa se impartió en clase, utilizando principalmente fuentes históricas, fotografías o carteles propagandísticos de la época, así como documentales, declaraciones y testimonios de vida. Se le dio una gran importancia al uso de imágenes, por los beneficios que aporta al proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, especialmente de la Historia Contemporánea. Además, resulta esencial en la tarea de visibilizar a las mujeres, pues las fotografías permiten mostrarlas en todos los espacios públicos y privados. No basta únicamente con la visualización de imágenes por parte del alumnado, pues para entender la imagen en toda su dimensión, es preciso analizarla con detalle y atendiendo a su simbología y significado.



Para introducir el tema, se mostraron dos fotografías: un aula de niños y otra de niñas. Se pretendía analizar cómo opera el sistema sexogénero y cómo la segregación en las aulas tenía como fin educar desde la más tierna infancia, para el papel que el régimen asignó a varones y mujeres.



LAS MUJERES COMO SUJETO HISTÓRICO EN EL AULA DE HISTORIA

Para presentar la figura de Pilar Primo de Rivera se optó por esta fotografía de juventud, aparentemente realizada en estudio fotográfico. Personalmente, me resultó muy representativa de la compleja personalidad de una mujer contraria a toda reivindicación feminista, pero que paradójicamente, siempre desempeñó un cargo público y entregó su vida a la causa falangista.



Chicas de la Sección Femenina con el jefe territorial de Castilla, José Sáinz

El funcionamiento y poder alcanzado por la Sección Femenina se estudió a través de esta imagen en la que destacamos el uniforme falangista que vestían las mujeres, pese a no

desempeñar ningún cargo militar. Esto, además de permitirnos estudiar la férrea moral que alcanzaba al vestuario, llevó a reflexionar si se permitía a las mujeres vestir el uniforme militar, con el fin de influir en su espíritu de entrega a la labor de re-educar a las mujeres.

La gimnasia, una de las principales actividades de los cursos de la organización, permitió llegar hasta la concepción del papel doméstico



LAS MUJERES COMO SUJETO HISTÓRICO EN EL AULA DE HISTORIA

asignado a las mujeres, pues estos ejercicios tenían como fin dar hijos sanos a la patria, otorgándoles así un papel meramente reproductor.

Otra figura femenina que se estudió fue Mercedes Sanz de Bachiller, fundadora del Auxilio Social, organización de ayuda a la infancia, que alcanzó un importante poder, llegando a rivalizar con Pilar Primo de Rivera. Además, esta mujer ocupó un cargo público, pues fue procuradora en Cortes y su vida privada estuvo marcada por la polémica, ya que siendo viuda de uno de los fundadores de las JONS, contrajo segundas nupcias.



El Auxilio Social, organización encuadrada dentro del régimen, difundía una concepción de la mujer plenamente conservadora. Por ello se estudió este cartel propagandístico, relativo a la función de las mujeres como madres, pero también mediante la siguiente imagen, que muestra a voluntarias de la organización atendiendo a niños de un comedor social.



Cartel Auxilio Social, años 40

Comedor del Auxilio Social en Águilas (Murcia), 1945



Estas imágenes se eligieron con el fin de mostrar a los alumnos como pese a existir cauces de participación en el ámbito extra doméstico en los que podían desenvolverse las mujeres, la tarea de éstas se reducía a funciones

LAS MUJERES COMO SUJETO HISTÓRICO EN EL AULA DE HISTORIA

“propias de su sexo”, relacionadas con el cuidado y la crianza. Por lo tanto, era una participación pública desde una óptica meramente tradicional y transmisora de las desigualdades de género. Así se explica la participación de mujeres, principalmente de clase media y alta, en los grupos de Acción Católica, tal y como se muestra en esta imagen de la cárcel de Ventas.

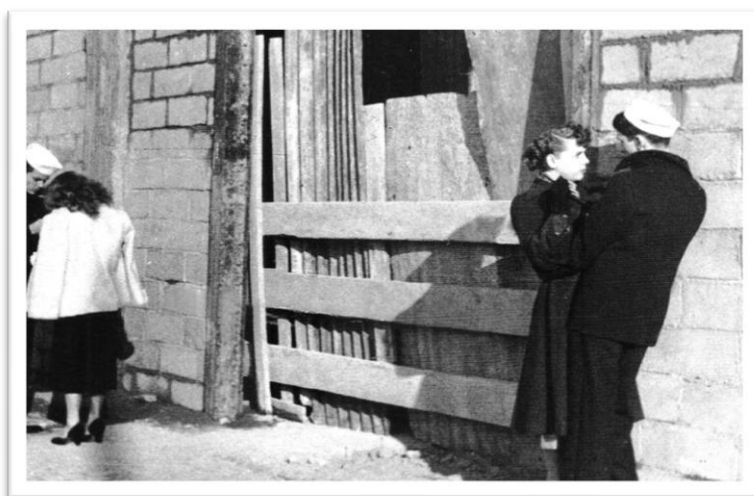
Damas de Acción Católica en la Prisión de Mujeres de Ventas, años 40



Esta imagen muestra la visita realizada por señoras de Acción Católica (al fondo de la fotografía) a las presas. Permitted mostrar cómo al estudiar la Historia de las Mujeres no

podemos caer en el error de considerar que todas las mujeres han tenido la misma historia, pues las experiencias de vida son muy distintas dependiendo de la clase social, la raza, la situación económica u orientación política o religiosa.

Quizá esta imagen fue la que más hizo reflexionar al alumnado, ya que se les pidió que valoraran, en base a detalles como la cercanía física de estas dos parejas teniendo en cuenta la moralidad de la época, si pensaban que se trataba de dos parejas de novios o



LAS MUJERES COMO SUJETO HISTÓRICO EN EL AULA DE HISTORIA

estas chicas se encontraban ejerciendo la prostitución. Posiblemente se tratase de la primera opción, pero sirvió para mostrar cómo en una dura posguerra en la que muchas mujeres quedaron a cargo de sus familias y con una legislación que les ponía trabas al mercado de trabajo, algunas debieron optar por actividades económicas al margen de la legalidad.

Para estudiar el mundo del trabajo se eligieron las siguientes imágenes, que aunque muestran a mujeres ejerciendo profesiones tradicionalmente consideradas femeninas, tiene la doble finalidad de



Estudiantes de la Escuela de Enfermería de Jaén, años 50

visualizarlas en el mercado de trabajo y analizar las causas que han propiciado que ciertas profesiones, aún hoy en día, sean ejercidas mayoritariamente por mujeres y los varones se hayan visto apartados de ellas.

Esta imagen permitió hablar de las trabas legales y sociales al trabajo de la mujer casada, ya que la mayoría de chicas que aparecen en la imagen son jóvenes, por lo que posiblemente fuesen solteras y abandonasen su empleo al casarse.



LAS MUJERES COMO SUJETO HISTÓRICO EN EL AULA DE HISTORIA

La imagen de una azafata de Iberia nos permitió analizar como los cambios económicos y tecnológicos incidieron en la vida de las mujeres, sobre todo ampliando los puestos de trabajo que podían desempeñar.

Azafata de Iberia, años 50



La incorporación de las mujeres a la Universidad se analiza a través de la fotografía de unos chicos y chicas a la entrada de la Universidad de Valencia.

De la imagen, se desprenden los cambios sociales de los nuevos tiempos, no sólo por el cambio en el vestuario, muy diferente al de la posguerra, sino porque aparecen chicos y chicas aparentemente pasando un buen rato y porque la chica que ocupa el lugar central de la fotografía está fumando, algo socialmente censurado y por tanto, se puede ver como un símbolo transgresor.



Esta imagen de principios de los setenta, muestra a estudiantes de enfermería de Valencia, en una protesta. Se eligió

LAS MUJERES COMO SUJETO HISTÓRICO EN EL AULA DE HISTORIA

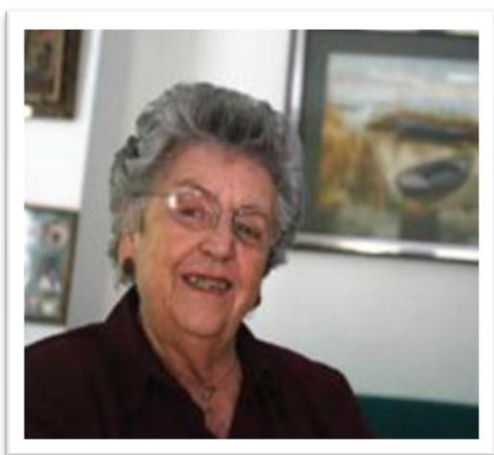
porque muestra una actitud activa e inconformista ante la falta de derechos o situaciones de injusticia que las afectaban. Aunque su protesta no fuera contra el régimen, no podemos olvidar que para la dictadura, todo acto subversivo era un acto político y por tanto, estas mujeres estaban ejerciendo una labor de oposición política.

El último campo de estudio fue la participación de las mujeres en la oposición política al franquismo. Para ello, se partió del estudio de su actuación en la guerrilla antifranquista, a través de imágenes de varias guerrilleras, procedentes de distintos lugares geográficos.

Como esta mujer que vemos en la imagen. Es la mítica “Goyerías”, guerrillera extremeña que participó en la lucha antifranquista y continuó en la oposición clandestina tras pasar varios años en la cárcel.



De Remedios Montero, “Celia”, guerrillera del Levante y con cuyo testimonio trabajó el alumnado, se eligió esta imagen reciente, con el fin de que les resultase alguien cercano en el tiempo. Que comprendiesen que pueden cruzarse a diario con algún anciano o anciana que de un modo u otro, pudo haber participado en la lucha contra el régimen.



Además de fotografías, la intervención en clase se completó con recursos audiovisuales, como documentales, principalmente un video del *NO-DO* que recogía un Congreso Nacional de la Sección Femenina²² y en segundo lugar, un documental que se utilizó para poner fin a la intervención práctica y que corresponde a una selección de fragmentos del filme *As Silenciadas*.²³ Este documental narra con testimonios vivos la participación de las mujeres en el movimiento guerrillero en Galicia. Además de resaltar cómo su intervención fue imprescindible para la supervivencia de la guerrilla, permite mostrar cómo en las guerras o movimientos de represión, las mujeres son castigadas doblemente por su participación y como humillación a sus compañeros varones.

Completando las fotografías y documentales, contamos con fragmentos de declaraciones de Pilar Primo de Rivera:

<<Las mujeres nunca descubren nada; les falta el talento creador, reservado por Dios para inteligencias varoniles; nosotras no podemos hacer más que interpretar, mejor o peor, lo que los hombres nos dan hecho>>.

<<La vida de toda mujer, a pesar de cuanto ella quiera simular (o disimular) no es más que un eterno deseo de encontrar a quien someterse>>.

<<La misión de la mujer es servir. Cuando Dios hizo el primer hombre, pensó: “No es bueno que el hombre esté solo”. Y formó a la mujer, para su ayuda y compañía, y para que sirviera de madre. La primera idea de Dios fue el ‘hombre’. Pensó en la mujer después, como un complemento necesario>>.

También se utilizó una fuente jurídica, el Fuero del Trabajo, de 1938, concretamente el siguiente fragmento:

<<El Estado... en especial prohibirá el trabajo nocturno de las mujeres y niños, regulará el trabajo a domicilio y libertará a la mujer casada del taller y de la fábrica>>.

²² *No-Do*, (0:28'-1:46'). Disponible en <http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-577/1485932/>

²³ CES, P. y MARCO, A., *As Silenciadas*, [documental], Productora Mr Misto Films S.L, 2011. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=QWQh40JNZ4c>

Se tuvo en cuenta el Informe sobre la Huelga Fasa-Renault²⁴, en Sevilla, que tuvo lugar en julio de 1968 y que resulta de gran importancia, ya que es una valoración de la actuación de protesta de las mujeres, pero narrada a través de los ojos de un varón.

<<El alto nivel combativo demostrado por la mujer sevillana debe colmarnos a los trabajadores españoles de orgullo. Desde el primer día, a las siete de la mañana, ya estaban los piquetes de mujeres formados en la factoría Fasa. Todos los días, sesenta o setenta mujeres impedían la debilidad y fortalecían el nivel combativo de los compañeros>>.

En cuanto a los textos con los que se trabajó en clase, contamos con el testimonio de una trabajadora de un taller textil y de una guerrillera²⁵. Ambos testimonios fueron leídos en voz alta y posteriormente, tuvo lugar un pequeño debate a partir de las preguntas que se hacían en relación con los textos.

ACTIVIDAD 1:

Testimonio de Purificación García Martín, trabajadora de un taller textil en los años 60:

“Mi trabajo como aprendiz fue una verdadera explotación. Tengo muy malos recuerdos, pues en el primer taller entré ganando 150 pesetas a la semana, sin seguridad social, sin horas de salida, ni de comer, pues cuando las oficiales terminaban, fuera la hora que fuera, yo tenía que barrer el taller, y después ir a entregar lo último que terminaban (...)

Salí de aquel taller y encontré otro como aprendiz adelantada. Estuve trabajando allí como año y medio. Después encontré otro más grande en el año 1963. Éramos once o doce

²⁴ VV.AA., *Textos para la Historia de las mujeres en España*, Madrid: Cátedra, 1994.

²⁵ *Ibíd.*

personas trabajando. En este ya entré como ayudante, pero continuaba la explotación, pues seguía sin seguridad social. Cuando llevaba unos cuatro años en este taller fuimos todas las que trabajábamos allí a enterarnos al sindicato obrero para exigir nuestros derechos (...) Por fin, un año más tarde, logramos que nos dieran de alta en la seguridad social.

De aquel taller salí en el año 1972 para casarme y creo que algo antes salió la ley de que las mujeres, después de casarse podían continuar trabajando. Cuando salí del taller y me casé, puesto que yo quería seguir trabajando, tuve que continuar cosiendo en casa. Para mi jefa era mucho mejor, pero por supuesto, no tanto para mí, pues me daba doble trabajo, porque ella sabía que yo era una oficiala allí. Con mi trabajo se ahorraba bastante dinero, pero yo trabajaba hasta que lo terminara; echaba en el trabajo las horas que fueran a la semana. Ella sabía que me daba lo peor y solía darme algo de propina y los hilos para coser.”

1. ¿Crees que las condiciones de trabajo de esta trabajadora eran una excepción o la norma en los talleres de costura?
2. ¿Ejerció una actitud pasiva ante su situación? ¿Por qué esperó tanto para reivindicar sus derechos?
3. ¿Por qué sus condiciones de trabajo empeoraron cuando se casó?
4. ¿Qué consecuencias habría tenido en la actualidad trabajar así?
5. ¿Crees que con su trabajo contribuyó al desarrollo económico del país?

Las preguntas anteriores tenían como fin introducirles en las deplorables condiciones de trabajo en los talleres de costura, que fueron una realidad para muchas mujeres, pudiendo ser alguna de ellas sus abuelas, además de relacionar el pasado con el presente, a través de cómo la falta de regulación laboral determina que muchas ancianas de hoy tengan dificultades económicas pese al trabajo de toda una vida. Resultaba esencial que el alumnado vislumbrara cómo

estas trabajadoras no se conformaron con su situación y lucharon por sus derechos laborales desde el sindicato obrero, otorgando a las mujeres un papel activo en los movimientos de oposición.

Por otro lado, se trató de situar este testimonio dentro de los cambios que se estaban produciendo en la dictadura, como la modificación de la legislación que regulaba el trabajo de las mujeres casadas o las transformaciones sociales y económicas. Evidenciar cómo trabajar en casa tras el matrimonio, podía obedecer a una presión de los empleadores para no regular su situación laboral y beneficiarse de su trabajo; pero también se pretendía que el alumnado desarrollase actitudes positivas hacia trabajos tradicionalmente desdeñados por considerarse una extensión de las tareas del hogar y la contribución de muchas mujeres al desarrollo económico del país.

ACTIVIDAD 2: Lectura del testimonio de “Celia”, una guerrillera:

(...) Cuando nosotras nos cogimos a la lucha, fuimos tan responsables como ellos. Porque yo recuerdo esos días que cogías la comida o cogías las cosas que les traías y te ibas a la orilla del campo a llevárselo de noche. O te metías en el pajar a esperar a que vinieran, ya que ellos tenían la responsabilidad de venir. Pero ellos tenían armas, y los que hacíamos ese trabajo nos quedábamos solos esperando a ver si venía la Guardia Civil o si venía la gente a delatarte...

Me subí al monte, porque yo sabía que si me quedaba iba a ser peor. Yo sabía que en el monte lo iba a pasar mal, que iba a tener dificultades, pero sabía que era la única forma que podía escaparme de la cárcel y sobre todo quería hacer algo útil para acabar con la injusticia. El ambiente en el campamento fue estupendo. De momento, yo ya estaba familiarizada con esa lucha, porque llevaba año y medio ayudándoles, yendo incluso a reuniones con ellos una o dos veces. Esas reuniones me sirvieron de mucho, los conocía ya cuando llegamos al monte y así el trato no fue difícil. Fueron

respetuosos con nosotras y trataron desde el principio de ayudarnos. Vivíamos como ellos; dormíamos debajo de una tienda, si había que coger el macuto al hombro para salir, lo hacíamos. (...) Si las reuniones no eran cosa estrictamente de la Dirección para tomar ellos acuerdos, participábamos igual que todos. Si había una discusión política, nos daban nuestro guion y participábamos en la reunión con ellos.

(...) Yo salí de la guerrilla por iniciativa de los camaradas en el 51, y en el 52 vuelvo otra vez. Cuando vine de Francia a recoger a unos camaradas para pasar allí, fuimos detenidos en la estación de Burgos por un chivatazo (...)

Preguntas relacionadas con el testimonio anterior:

1. ¿Conocías el movimiento de los maquis? ¿Sabías que hubo mujeres que formaron parte de él?
2. ¿Por qué incide continuamente en diferenciar entre “ellos” y “nosotros”?
3. De su testimonio, ¿percibes igualdad de participación y trato de las mujeres dentro del movimiento guerrillero o ves indicios de desigualdad?
4. ¿Crees que las mujeres participaban en la guerrilla por los mismos motivos que los varones?
5. ¿Cómo valoras su participación en la resistencia a la dictadura?

Mediante este testimonio se pretendía que conocieran la participación de muchas mujeres en el movimiento guerrillero, así como los motivos que las impulsaban a huir al monte, que no siempre coincidían con los motivos de los varones. Ver el peligro que corrían, en ocasiones para proteger a familiares, compañeros sentimentales o conocidos, y valorar su compromiso en la lucha, que no siempre terminaba con la detención, pues continuaba aún después de pasar largos años en la cárcel.

7. ANÁLISIS.

El punto de partida del proceso de investigación fue indagar en las creencias de los estudiantes, qué conocimientos previos o experiencias en sus contextos sociales y familiares tenían acerca del tema que trabajamos en nuestra hipótesis. Por ello el proceso de investigación e intervención en el aula estuvo determinado por los resultados que arrojó el cuestionario.

La encuesta se componía de diez ítems que tenían como fin valorar el conocimiento que los alumnos y alumnas tenían acerca del papel de las mujeres durante el franquismo. Por ello, en primer lugar, se pretendió comprobar si eran capaces de citar el nombre de alguna mujer que hubiese desempeñado algún papel de importancia durante el franquismo. Los resultados del primer ítem, fueron desoladores, pues sólo tres alumnos y dos alumnas mencionaron el nombre de una mujer, citando en su mayoría a Carmen Polo. En cambio, el 100% del alumnado fue capaz de citar a uno, dos o varios varones, siendo los nombres más repetidos los del dictador, Carrero Blanco y Serrano Súñer. La respuesta que más se repetía fue que no nombraban a una mujer porque en el franquismo no había mujeres, es decir, no ocupaban un papel relevante.

El segundo y tercer ítem, aludía a la asignación de roles de género y alrededor del 88% del alumnado reconocía la asignación de un rol diferente para varones y mujeres. Sin embargo, en la mayoría de respuestas se desprendía que el origen de esta concepción procedía de experiencias o comentarios del círculo familiar o la ficción televisiva. En respuesta al tercer ítem, el 100% del alumnado respondió que la autoridad familiar recaía en el padre, justificando muchos alumnos y alumnas su respuesta en la serie *Cuéntame cómo pasó*.

Del cuarto ítem, relativo a la educación mixta, alrededor de un 75% del alumnado coincidió en afirmar que niños y niñas estudiaban por separado y diferentes contenidos en función del sexo, añadiendo la mayoría, que las chicas aprendían labores de costura, respuestas de las que nuevamente se desprende un conocimiento basado en transmisión familiar.

El quinto ítem, relativo al trabajo de sus abuelas, es muy difícil de procesar pues aunque una gran parte del alumnado respondió que eran amas de casa, posteriormente les atribuían multitud de trabajos: agricultoras, dependientas, camareras, costureras, peluqueras... aunque en muchos casos no se consideraban su función principal, sino una ayuda a la economía familiar.

El sexto ítem también planteó problemas a la hora de procesar los datos, pues se preguntaba por actividades económicas que desempeñaban las mujeres durante el franquismo, existiendo multitud de respuestas posibles. Alrededor de un 68% del alumnado mencionó la labor de costureras, jornaleras, asistentes, dependientas en el negocio familiar..., lo que revelaba que se basaban principalmente en la experiencia laboral de sus abuelas e incluso en la ficción televisiva. Lo que resulta llamativo es no haber encontrado ninguna respuesta que aludiera a profesiones tradicionalmente desempeñadas por mujeres, como maestras o enfermeras y más, cuando las entrevistas revelaron que alguna de sus abuelas tenía estudios de Magisterio.

El séptimo ítem era una pregunta cerrada, pues sólo debían responder si españoles y españolas tenían igualdad de derechos y de deberes. La respuesta debía ir orientada a la desigualdad de género, pero la mayor parte del alumnado, por problemas de comprensión, la orientó a la pertenencia política. Así, sólo un 54% afirmó que varones y mujeres no tenían los mismos derechos y deberes.

En cuanto al octavo ítem, el 92% del alumnado coincidió en responder que el adulterio estaba prohibido y se castigaba de distinta forma según fuese varón o mujer. Sin embargo, la inseguridad de sus respuestas ("creo que se castigaba más a ellas" "pienso que en el hombre estaba mejor visto, pero no estoy seguro...") demostraba que su conocimiento se basaba en comentarios que habían oído y no en temática vista en clase. Además, no hubo ninguna respuesta que añadiese que las mujeres podían ir a la cárcel, por lo que no alcanzaban a conocer la gravedad del asunto.

Al noveno ítem, referente a la participación de las mujeres en la oposición al régimen, un 36% de las respuestas mencionaron la militancia en

partidos como el PCE, citando incluso a alguna mujer en concreto, o en los sindicatos. Sin embargo, esta pregunta no fue bien comprendida por un 36% del alumnado, que respondió acerca de la participación de las mujeres en la oposición al franquismo, pero durante la Guerra Civil. Llama la atención que todas estas respuestas vinculaban a las mujeres con el movimiento anarquista e incluso hablaban de la participación en la Guerra, hasta que fueron retiradas del Frente. De estas respuestas, se hacía evidente que bien podrían haber recibido este contenido en clase o través de películas como *Tierra y Libertad*²⁶, la cual habrían visto en el aula y no a título personal.

El último ítem pretendía conocer su opinión acerca del papel que tuvieron las mujeres durante el franquismo, construida en base a sus conocimientos. En este caso, un 28% les atribuyó un papel de esposas y madres, un 24% no respondió y un 48% afirmó casi con rotundidad que las mujeres no desempeñaban ningún papel, incluso encontrándose alguna respuesta que afirmaba que no habían tenido importancia o que no existían.

A la hora de estudiar los resultados hay que tener en cuenta que las respuestas de los alumnos pudieron estar condicionadas por varios factores:

En primer lugar, la encuesta se pasó en los diez últimos minutos de clase, sonando el timbre antes de terminar el cuestionario, por lo que es probable que parte del alumnado dejase las preguntas en blanco o respondiese sin reflexionar, para poder marcharse lo más pronto posible. En segundo lugar, pese a aclarárseles en varias ocasiones que podían plantear sus dudas, no lo hicieron durante la realización del cuestionario y algunos alumnos y alumnas manifestaron en sus respuestas no haber entendido lo que se les preguntaba.

En cuanto a mis circunstancias personales en el momento de preparar y realizar la encuesta, cabe destacar la brevedad del tiempo disponible para preparar el cuestionario, pues no fue hasta el comienzo del período de prácticas que pude conocer sobre qué tema histórico realizaría mi intervención en el aula.

²⁶ LOACH, K., (dir.) *Tierra y Libertad*, [Título original: *Land and Freedom*], Reino Unido, Parallax Pictures/Messidor Films/ Road Movies Filmproduktion, 1995, DVD.

Sólo dispuse de una semana para diseñar el cuestionario con mi tutora de la Universidad y mi tutor de prácticas, con la dificultad añadida de que durante el período de prácticas, realizado en un instituto de El Ejido, residí en dicha localidad y tenía dificultades para desplazarme a Almería.

La lectura extraída de los resultados de la encuesta reveló que prácticamente todo el alumnado tenía a grandes rasgos, conocimientos sobre el tema que he investigado, es decir, conocían que durante el franquismo existía una desigualdad de género, que operaba dentro del ámbito doméstico, a nivel educativo, laboral y político. Sin embargo, de sus respuestas, comentarios y ausencia de respuestas en algunos casos, parece notorio que sus concepciones obedecen a experiencias familiares o a la ficción seriada televisiva, no de haber sido estudiado en clase. A esta conclusión he llegado, al tener en cuenta que en las últimas semanas se estaba estudiando esta época y de haber recibido alguna enseñanza acerca de la situación de las mujeres, el recuerdo sería lo bastante reciente como para poder responder correctamente, como así hicieron en relación a las mujeres anarquistas y su participación en la Guerra Civil.

Además, resultó llamativo que no citasen a ninguna mujer que desempeñara un papel relevante durante el franquismo y que en los casos en los que se hizo mención a una mujer, una gran mayoría mencionó a la esposa del dictador. Así mismo, no fueron capaces de identificar a Pilar Primo de Rivera, lo que evidencia que no han estudiado la Sección Femenina, ni parecían tener claro que la desigualdad de sexos tenía una justificación legal y jurídica.

Además, es importante revelar la importancia de los medios de comunicación, en especial la ficción seriada televisiva en la construcción de modelos de representación femenina. En el caso particular de *Cuéntame cómo pasó*, serie en la cual parte del alumnado justificaba sus respuestas, es indudable su contribución en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este período histórico, pero cabe preguntarse hasta qué punto pueden llevar a concepciones erróneas, pues en muchos casos no se ciñe a filmar la Historia tal cual ocurrió, sino como al equipo de guionistas les hubiese gustado que ocurriera. En todo

caso, es evidente que el uso de la ficción puede ser un buen recurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia y para visibilizar a las mujeres.

En cuanto a las entrevistas que los alumnos y alumnas realizaron a sus abuelas, es difícil procesar y cuantificar los datos de las experiencias de vida, por la amplitud de respuestas. A grandes rasgos, se puede resaltar que la mayoría de las entrevistadas procedían del mundo rural, entorno en el que han vivido toda su vida. Por lo tanto, al tratarse de un medio económico diferente y un lugar donde las tradiciones tienen más fortaleza, sus experiencias de vida serían notablemente diferentes a las señoras que han vivido en entornos urbanos. Casi todas las entrevistadas habían acudido al colegio al menos un par de años y una minoría había cursado estudios hasta su vida adulta, dándose el caso de una entrevistada que había cursado Magisterio.

En cuanto a la profesión desempeñada, una mayoría aplastante afirmó ser ama de casa, pero curiosamente, en posteriores preguntas, revelaban haber trabajado en el campo o en el negocio familiar, antes y después de casarse. Es curioso que en lo referente a qué soñaban con ser de mayor, las respuestas estaban muy repartidas, entre las que querían ser esposas y madres y quienes soñaban con ser maestras o incluso ir al ejército. Una señora afirmó que no soñaba con ser nada, porque no creía que pudiera llegar lejos profesionalmente.

El 100% afirmó no conocer a ninguna mujer que se dedicase a la política y resultó sorprendente que sólo dos entrevistadas hubiesen realizado el Servicio Social y más de la mitad ni siquiera conociesen la Sección Femenina, aunque quienes la conocían, casualmente procedían de entornos urbanos.

El 100% afirmó no haber participado en ningún movimiento huelguístico, sindicato u oposición, justificando en muchos casos que vivían en pueblos pequeños y no podían señalarse.

En cuanto al voto, es importante el compromiso que el 100% de las entrevistadas muestra hacia sus derechos y deberes democráticos, pues una mayoría aplastante afirmó haber votado por primera vez en las primeras

elecciones democráticas y todas excepto una, afirmaron que nadie había influido nunca en su voto, ni siquiera su esposo.

Al preguntarles por la opinión sobre el trabajo de las mujeres, antes y ahora, pretendía conocer la valoración, que en base a sus experiencias de vida, hacían de su propio trabajo. Una mayoría aplastante afirmaba que las mujeres antes trabajaban mucho más, lo que evidencia la importancia que se daba a la producción doméstica, posiblemente por lo necesario en la supervivencia familiar, pero también por el esfuerzo físico empleado.

Como punto final a la entrevista, resulta emotivo que una gran mayoría de entrevistadas confesaran que lo que más les hubiera gustado hacer en la vida y no hicieron, es estudiar o cosas que hoy nos parecen tan insignificantes como sacarse el carnet de conducir.

Es indudable que para poder mostrar cómo las experiencias de vida son diferentes para varones y mujeres y que para que los alumnos conozcan como las desigualdades existentes determinan no tener las mismas oportunidades, lo ideal hubiera sido entrevistar también a varones y trabajar las entrevistas en clase, estableciendo una comparativa. Sin embargo, la falta de tiempo durante el período de prácticas, no lo hizo posible.

Además, hay que añadir la situación académica en la que se encuentran estos alumnos y alumnas, que al momento de realizar mis prácticas, se encontraban ante los exámenes finales. Pedirles que realizaran un esfuerzo mayor al que ya realizaron les hubiese quitado tiempo de estudio y quizá no hubieran mostrado tanto entusiasmo y voluntariedad. Por ello, las entrevistas se usaron simplemente para que reflexionasen sobre la situación de las mujeres hace medio siglo, comparándola con el presente.

8. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA HACER VISIBLES A LAS MUJERES.

Tras la finalización de esta investigación se ha evidenciado que la inclusión de las mujeres como sujeto histórico en las clases de Historia no termina de fraguar, al menos en lo que se refiere al tema de la España franquista, que se imparte en 2º de Bachillerato y en este grupo en concreto.

¿Son extrapolables los resultados obtenidos a todo el alumnado español de la misma etapa educativa? Es muy complicado dar una respuesta afirmativa por lo reducido de la muestra de población elegida. Sin embargo, si atendemos al manual de referencia para todo el grupo de 2º de Bachillerato del departamento de Geografía e Historia de este centro, es previsible que los resultados extraídos de la experimentación puedan extrapolarse al resto de grupos del mismo centro.

El manual, *Historia de España*, Ed. Vicens Vives recoge únicamente el papel de las mujeres durante el franquismo en un breve fragmento enmarcado en el apartado de las transformaciones sociales que se producen en los años sesenta y que permiten la incorporación de las mujeres al mercado laboral. En el resto de páginas, las mujeres apenas aparecen en un par de imágenes referentes a la pobreza. Sí se incluyen dos lecturas añadidas al temario, a modo de anexo, que recoge la moral católica impuesta por el régimen, la concepción de la mujer a través de unas declaraciones de Pilar Primo de Rivera y las mujeres vinculadas a la moda, con el ejemplo de las chicas “topolino”.

Sin embargo, la ausencia no debe desanimarnos, pues puede constituir un punto de arranque en la inclusión de las mujeres en la enseñanza de la Historia. Primero, cuestionando su ausencia de la Historia oficial y el por qué han estado excluidas del poder político. A partir de ahí, se pueden constatar cómo los roles y concepciones de género no tienen justificación biológica y son construcciones culturales que pueden cambiarse para educar en igualdad.

El paso siguiente sería visibilizar, aunque no es suficiente, ya que de lo que se trata es de convertir a las mujeres en protagonistas de los cambios históricos y entender así su contribución a la sociedad de cada momento.

Esto nos lleva a plantearnos la necesidad de una reinterpretación y reflexión de la Historia, pero sobre todo focalizar como objeto de estudio el ámbito doméstico, esfera donde tradicionalmente se desenvolvían las mujeres. Entrar a analizar aspectos como el trabajo doméstico, el matrimonio, la reproducción, la crianza... y de qué manera estos aspectos tienen un sentido social. También habría que considerar la labor de las mujeres en el ámbito público, a través de su participación en movimientos de protesta, su papel como gobernadoras o la labor diplomática dentro de las dinastías y la manera en que aspectos de su vida privada, tenían consecuencias para toda la comunidad.

Un buen recurso para trasladar la experiencia de las mujeres a las aulas es el estudio de figuras femeninas a través de las biografías, una actividad que cada vez viene siendo más usual. Aunque lo interesante sería no ceñirse al estudio de aquellas mujeres que desempeñaron un papel destacable, derivado del ejercicio del poder político, esto es, las reinas, pues contribuye a perpetuar la identificación de la Historia con historia del poder político. Sería preferible un estudio acerca de aquellas mujeres que por su creación artística, por moverse en un mundo de varones o luchar por sus derechos, destacaron sobre el resto de mujeres de su época y de un modo u otro, se convirtieron en transgresoras. Un buen ejemplo sería el estudio de la figura de Hildegard Von Bingen, a través de la película "*Visión: La Historia de Hildegard Von Bingen*"²⁷. A partir de esta religiosa, estudiar el Imperio Alemán durante el siglo XII y la situación del monacato femenino, las luchas de poder por el control de las órdenes religiosas femeninas y una valoración de la producción científica y artística de esta mujer.

Otra buena propuesta de trabajo en el aula, en relación al estudio de las relaciones de género como relaciones de poder, sería establecer una comparativa entre la Declaración de Independencia de las Trece Colonias y la Declaración de Sentimientos de Sóneca Falls. Así podría trabajarse sobre cómo luchas

²⁷ VON TROTТА, M. (dir.), *Visión: la Historia de Hildegard Von Bingen*, [Título original: *Vision - Aus dem Leben der Hildegard von Bingen*], Alemania-Francia, ARD Degeto Film / Celluloid Dreams / Clasart Film + TV Produktions GmbH / Concorde Filmed Entertainment, 2009, DVD.

individuales de mujeres han contribuido a los logros colectivos para su género, convirtiéndose en autoridad femenina.²⁸

No se trata, ni mucho menos, de visualizar a todas las mujeres que han hecho algo en el pasado y centrarnos únicamente en recuperar su Historia oculta centrándonos exclusivamente en las experiencias de mujeres, pues estaríamos haciendo lo que durante mucho tiempo ha hecho la historiografía: ignorar todas las voces de la Historia, en este caso, omitiendo a los varones; pero tampoco se trata de que las experiencias femeninas sean un añadido a la Historia imperante.

Personalmente, aunque considero que las asignaturas de Historia de las Mujeres, pueden ser un buen inicio en este reto que supone incluirlas como sujeto histórico en las clases de Secundaria, no soy partidaria del estudio de una historia de las experiencias femeninas al margen de la Historia oficial o de las experiencias de los varones. La Historia, es la historia de toda la humanidad, principalmente porque varones y mujeres caminamos juntos a cada momento de la vida y participamos de manera conjunta en los procesos de cambio. Por ello, bajo mi punto de vista, un estudio separado solamente puede contribuir a vanos enfrentamientos que perpetúan la desigualdad.

En este sentido, la actuación docente debería ir dirigida a tener en cuenta a las mujeres en los espacios y funciones compartidas con los varones, entrando a valorar las posibilidades de promoción, de reconocimiento y los derechos y deberes para cada género. Pero sobre todo, tener en cuenta que las realidades femeninas que se analicen deben contextualizarse en el momento histórico en que se producen y que existe una diversidad de condiciones femeninas, según el grupo al que pertenezcan. Por tanto, sería más correcto emplear el concepto mujeres como colectivo diverso, que mujer como colectivo homogéneo, ya que no todas las mujeres han tenido las mismas experiencias.

²⁸ GARCÍA, C.R., JIMÉNEZ, M.D., y MORENO, C., “Mujeres y currículum. Carmen de Burgos y María Zambrano” en *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Alicante, 2004, p.6.

Una propuesta que llevé a cabo con un grupo de 4º ESO, a quienes impartí el tema de la Segunda República Española, consistió en hacer visible a las mujeres y valorar su participación en cada etapa política de la República, incluyéndolas dentro de la Historia oficial.

A la hora de preparar la unidad didáctica, seleccioné aquellas imágenes que visualizaban a las mujeres en todos los ámbitos de la vida pública y privada, sin ceñirme únicamente a la polémica acerca del sufragio. Por supuesto, el derecho al voto fue tratado, especialmente a través del estudio de fragmentos de declaraciones de las tres diputadas que protagonizaron del debate parlamentario. Pero también se estudió la importancia de las mujeres a la hora de desarrollar y aplicar la reforma educativa, el papel de las maestras, de las profesionales de las Misiones Pedagógicas; cómo las reformas legislativas, en especial las relacionadas con el matrimonio civil y el divorcio, afectaban a la vida de las mujeres.

En definitiva, se intentó hacer visible la participación de las mujeres en los hechos y procesos históricos, incluyéndolas dentro de los contenidos habituales y que tanto chicos como chicas valorasen sus posibilidades como agentes de cambio político, económico y social.

9. CONCLUSIONES.

La llegada a término de este trabajo, requiere la extracción de una serie de conclusiones, acerca de los datos que ha arrojado el proceso de investigación. Aunque pueda parecer la parte más sencilla del trabajo, presenta gran dificultad por lo complicado que resulta establecer unas conclusiones, debido a dificultades derivadas del proceso de recogida de datos y la fase experimental.

Antes de entrar a valorar dichas dificultades, debería responder a la hipótesis que tomé como punto de partida y que ha estado presente a lo largo de toda la investigación: ¿son las mujeres tenidas en cuenta como sujeto histórico en las clases de Historia o seguimos estudiando en los institutos una Historia androcéntrica? En definitiva, ¿se ha incluido en la Historia que se enseña en la Enseñanza Secundaria la variable de género?

La principal conclusión es que pese al esfuerzo que se viene realizando, hay una enorme dificultad a la hora de incluir la variable de género en las clases de Historia y esto determina que las mujeres como sujeto histórico, sea una realidad que aún no termina de cuajar.

Es arriesgado realizar esta afirmación, teniendo en cuenta que sólo fue posible tomar una muestra de población muy reducida y es difícil extrapolar los resultados a todo el alumnado español de la misma edad, ni tan siquiera de todos los centros de la localidad. Sin embargo, tras el análisis de los datos obtenidos y la intervención en el aula, es evidente que el alumnado con el que tuve la oportunidad de trabajar, aún presenta importantes estereotipos sexistas y carencias en el conocimiento sobre el papel de las mujeres en la Historia. Inclusive en nuestra Historia más reciente.

Tras varias décadas desde la implantación de un sistema democrático y desde que la historiografía evidenció la necesidad de tener en cuenta las experiencias de las mujeres para explicar hechos y procesos históricos, así como situaciones discriminatorias que se producen en el presente, lo lógico sería que, el conocimiento acerca de la contribución de las mujeres en la Historia fuese una

realidad, al igual que puede serlo la Guerra de la Independencia o el Desastre de Annual. Así pues, ¿por qué el reconocimiento histórico de las mujeres no termina de tener protagonismo en las aulas? ¿Cómo es posible que cuarenta años no haya sido tiempo suficiente para producir una renovación en la enseñanza de la Historia?

Posiblemente, la marginación de las mujeres en las clases de Historia, no se haga de forma intencionada por parte del profesorado. Aunque siempre existen excepciones, por lo general el personal docente suele ser consciente de los graves problemas de desigualdad que afectan a las mujeres y que hay que erradicar desde la educación. Pero es evidente que existen contradicciones entre las intenciones del profesorado y la práctica educativa, pues pese estar convencidos de la igualdad de oportunidades, desconocen cómo trasladarlo al aula.

Esto entronca, de un lado, con el modo en que hemos interiorizado el sistema sexo-género, hasta el punto de no ser conscientes, de cómo determinadas conductas diarias ponen barreras a la igualdad de oportunidades. De otro, hace evidente la necesidad de un cambio en la formación inicial y permanente del profesorado, que les permita una puesta al día en los avances de la historiografía, pues a la hora de enseñar, hay que tener presente la evolución y estado de la ciencia histórica. El profesorado debe ser consciente del paradigma historiográfico desde el que enseña, pues tiende a reproducir lo que en su día aprendieron en las aulas, en contenidos y en maneras de enseñar, con lo cual, terminan reproduciendo un modelo historiográfico de carácter positivista. Esto explica la dificultad de incluir, no sólo la perspectiva género en la Historia que se enseña, sino también las experiencias de otros colectivos tradicionalmente marginados.

No podemos olvidar que el profesorado sigue mostrando una fidelidad absoluta hacia los libros de texto, que suelen dirigir la práctica docente. Los contenidos de los libros de texto no son neutrales, obedecen a las ideologías de los distintos grupos sociales a los que pertenecen las editoriales y aunque sigan

las orientaciones del currículo oficial, la incorporación de las experiencias de las mujeres y de otros colectivos aún es residual. La mayoría de información sobre las mujeres es de carácter fragmentario, discontinuo y su aportación al desarrollo de la Humanidad sólo se tiene en cuenta en anexos complementarios a los contenidos principales.

Los libros de texto recogen principalmente la Historia del poder, así, coincido con Joan Pagès y Edda Sant²⁹, cuando afirman que una de las razones por las que las mujeres siguen sin ser tenidas en cuenta como sujeto histórico, es que buena parte de los contenidos son de Historia política.

A esta conclusión se llega fácilmente tras un análisis de las respuestas del alumnado a algunos ítems del cuestionario. El 100% del alumnado citó a un varón que hubiese ocupado un cargo militar o político durante la dictadura, y las escasas referencias a una mujer se refirieron a la esposa del dictador, quizá la única mujer visible en los contenidos que se imparten. Se evidencia como la Historia del poder y sus representantes, presentan dificultades para visualizar a las mujeres, pues en pocas ocasiones éstas ejercieron directamente el poder y cuando lo hicieron, fue por delegación masculina o en ausencia de varón. Pese a que cada vez se introducen más contenidos de Historia Social y experiencias de los marginados u oprimidos, las nuevas tendencias historiográficas no han alcanzado del todo a la práctica docente y seguimos enseñando en Secundaria una Historia androcéntrica y eurocéntrica, escrita por quienes vencieron en el terreno de las armas y de las ideas.

Aunque en la práctica docente se observan intenciones de cambio, resultarán insuficientes mientras el profesorado siga apegado a los manuales de texto y éstos, sigan reproduciendo una Historia que recoja de forma muy secundaria la experiencia de las mujeres.

¿Quiere esto decir que toda la responsabilidad de incluir a las mujeres como sujeto histórico debe caer en el profesorado? Indudablemente no. La lucha

²⁹ SANT, E., y PAGÈS, J., “¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia?”, *Revista Historia y Memoria*, nº 3, 2011, pp.131.

contra las desigualdades, valorando el protagonismo histórico de las mujeres, debe ser una tarea común que implique a toda la sociedad. Sin embargo, si la sociedad no pide a gritos un cambio, si las editoriales niegan una revisión de la Historia que se enseña o pretende que constituya un mero añadido a los contenidos principales, tendrá que ser el profesorado mediante una renovación de su actuación en el aula, quien protagonice el proceso de cambio. Y esto requiere, principalmente, una mejora de la formación inicial y permanente del profesorado que lleve a una puesta al día en los cambios y avances en la investigación de la disciplina de lo social. Pero además, contar con líneas de investigación acerca de la perspectiva de género dentro del campo de la enseñanza y aprendizaje de la didáctica de la Historia, algo que hasta la fecha, no está siendo un objetivo de la investigación en este ámbito.

No podemos olvidar, que la didáctica de la Historia se retroalimenta de la investigación, surge de la práctica de enseñar y aprender, que a su vez se transforma a partir de la investigación. La falta de acuerdo en la función de la investigación, en el objeto y sujeto de la investigación o qué tipo de cuestiones hay que investigar, ha determinado la falta de investigación en un tema como el que nos ocupa y esto tiene consecuencias en la formación del alumnado.

Así, el paso fundamental sería plantear en el campo de la investigación de la didáctica de la Historia, la necesidad de incluir la variable de género como categoría de análisis en el plano educativo, pues como afirmó Antonia Fernández Valencia, “*permite una coeducación significativa desde el campo de las Ciencias Sociales*”.³⁰

Dar a las mujeres un papel protagónico y valorar su actuación en los hechos y procesos de cambio histórico, tiene importantes consecuencias sociales que pueden ayudar a acabar con las desigualdades de género aún persistentes. En primer lugar, permite tomar conciencia de que la consideración de los conceptos varón y mujer, son construcciones culturales que condicionan y limitan la vida

³⁰ FERNÁNDEZ, A., “El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales” en *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Alicante: 2004, p.567.

pública y privada de las personas. Por tanto, si son construcciones culturales y/o artificiales, chicos y chicas serán conscientes de que los roles de género que se les ha atribuido en base a su sexo, pueden ser transgredidos, lo que ampliará sus oportunidades en todos los ámbitos de su vida.

Además, valorar el protagonismo histórico de las mujeres, permite potenciar las relaciones de igualdad entre los géneros, pues a través del estudio de la actuación de las mujeres en la Historia, los varones aprenderán que en el rol de las mujeres ha sido fundamental en la evolución de las sociedades, pues sin ellas no hay pasado, ni presente ni futuro³¹. Las mujeres, por su parte, encontrarán referentes femeninos en el pasado, en los que podrán reconocerse, ampliando así sus expectativas de presente y de futuro.

Sin embargo, hay que tomar conciencia de que esta labor no puede ser una iniciativa individual, pues terminaría siendo algo puntual, discontinuo y carente de significado.

Se requiere de un pacto de todo el equipo docente, de las familias, del alumnado, del entorno, que valore de forma positiva la contribución de las mujeres en los avances y retrocesos que se han producido en la Historia. Pero sobre todo, es imprescindible entrar a valorar el papel de la escuela como una institución cuyo fin debe ser *“ir siempre hacia un lugar que aún no existe, más deseable y más valioso. Sin una escuela que trabaje para hacer efectiva la universalización de la cultura femenina y que elimine cualquier vestigio de discriminación –que en la medida en que crea límites para las mujeres también lo hace para los hombres-, ese lugar seguirá estando lejos.”*³²

³¹ SANT, E., y PAGÈS, J., “¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia?”, *Revista Historia Y MEMORIA*, nº 3, 2011, pp.139.

³² SANTOS, M.A. (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Barcelona: Graó, 2000, p.146.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA.

COBO, R., “El género en las Ciencias Sociales”, *Cuadernos de Trabajo Social*, V.18, 2005, pp. 249-258

FERNÁNDEZ, A., “El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales” en *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Alicante: 2004, p.567

_____, “Las mujeres en la Historia enseñada: género y enseñanza de la Historia”, *Clio&Asociados*, Nº 8, 2004, pp.115-128

_____, *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid. Síntesis, 2001

GARCÍA, C.R., JIMÉNEZ, M.D., y MORENO, C., “Mujeres y currículum. Carmen de Burgos y María Zambrano” en *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Alicante, 2004

GONZÁLEZ, A. y LOMAS, C., (coord.), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona: Graó, 2007

GRANADOS, J. y PAGÈS, J., “Las unidades didácticas de conocimiento del medio social y cultural” en SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J., *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*, Madrid: Síntesis, 2011 pp.145-161

JULIANO, D., “La enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia desde un punto de vista no androcéntrico. Estado de la cuestión y líneas de avance”, en HIDALGO, E., JULIANO, D., ROSET, M., y CABA, A., *Repensar la enseñanza de la Geografía y la Historia. Una mirada desde el género*. Octaedro: Barcelona, 2003, pp.17-72

MIRALLES, P., MOLINA, S. y ORTUÑO, J., “La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”, *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29, nº1, 2011, p.149-165

MIRALLES, P. y BELMONTE, P., “Historiografía, Historia de las mujeres y enseñanza de la Historia en Bachillerato”, en *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Alicante, 2004

PAGÈS, J., “Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores”, en GÓMEZ, J.A., NICOLÁS, M.A., (coord.) *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Murcia: Universidad de Murcia, 2004, pp. 155-178

PRATS, J., *Geografía e Historia: investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona: Graó, 2011

_____, “Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales”, en *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* en: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales, Sevilla: Díada Editora, 1997, p. 5

SANTOS, M.A. (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Barcelona: Graó, 2000

SANT, E., y PAGÈS, J., “Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?”, *Cuadernos de Pesquisa do Cdhis*, V.25, nº1, 2012, pp.91-117

_____, “¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia?”, *Revista Historia y Memoria*, nº 3, 2011, pp.129-146

SCOTT, J., “Género: una categoría útil para el análisis histórico”, *American Historical Review*, 91, No. 5, Diciembre, 1986, pp. 1053-75

VV.AA., *Textos para la Historia de las mujeres en España*, Madrid: Cátedra, 1994

VALLS, R., “La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, N°6, 20007, pp.61-74

DOCUMENTACIÓN CONSULTADA:

“Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, nº 106, pp. 17158-17207.

“Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria”. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2007, nº5, pp. 677-773.

“Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía”. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 30 de agosto de 2007, nº 171.

“Real Decreto 1467/2007 de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas”, *Boletín Oficial del Estado*, de 7 de noviembre de 2007, nº 267, pp. 45647-45647.

WEBGRAFÍA:

<http://dialnet.unirioja.es>

<http://www.ub.edu/histodidactica/>