

¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso

Are women historical subjects for Secondary Education students? A case study

Janire Castrillo Casado, Iratxe Gillate Aierdi, Onintza Odriozola, Teresa Campos-Lopez

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

teresa.campos@ehu.es

Resumen

Este estudio valora las representaciones del alumnado de dos aulas de 4º de ESO en relación a la participación femenina en la Segunda Guerra Mundial y sus actitudes ante el tratamiento de esta temática desde un punto de vista coeducativo. Todo ello, a través de la implementación de una intervención centrada en visibilizar el androcentrismo de algunos discursos históricos y en la ejemplificación del uso de la perspectiva de género. Los resultados permiten detectar como carencia notable el hecho de que el alumnado, pese a que trabaja con frecuencia este tipo de contenidos en el aula, desconoce la aplicabilidad de la perspectiva de género como herramienta para interpretar el pasado desde un punto de vista más igualitario.

Palabras clave: Historia de las mujeres, Perspectiva de género, Educación Secundaria, Ciudadanía.

Abstract

This study assesses the representations of the students in two classrooms of the 4th grade of Secondary Education in relation to women's participation in the Second World War and their attitudes towards the treatment of this subject from a gender educational point of view. All this, through the implementing of a teaching intervention focused on making visible the androcentrism of some historical discourses and in the exemplifying of the use of the gender perspective. The results make it possible to detect as a notable lack the fact that students, although they frequently work on this type of content in class, are not aware of the applicability of the gender perspective as a tool for interpreting at the past from a more gender egalitarian point of view.

Key words: Women's history, Gender perspective, Secondary Education, Citizenship.

1. Introducción

El presente estudio está basado en la evaluación de una experiencia coeducativa relacionada con la aplicación de la perspectiva de género en el tratamiento de la Segunda Guerra Mundial. Ésta se desarrolló en dos aulas de 4º de ESO de Artxandape Ikastola, centro concertado de Bilbao, en febrero de 2019. Con ella se

pretendía valorar las representaciones apriorísticas que este grupo escolar presentaba en cuanto al papel histórico de las mujeres en el contexto del citado conflicto armado, a la vez que realizar una reflexión sobre el modo en el que los y las adolescentes actúan frente al tratamiento de las mujeres como sujeto histórico

y si se implican en la tarea de visibilizarlas como protagonistas del relato. Se buscaba indagar en las posibilidades que ofrece la coeducación, desde la remodelación de los contenidos, para poner en valor las áreas de acción de las mujeres y crear referentes históricos femeninos. Así como discernir las medidas que puedan ayudar a superar las carencias detectadas, para optimizar nuevas propuestas que contribuyan a la concienciación del alumnado respecto a la temática.

2. Marco teórico

En las últimas décadas, la historia de las mujeres se ha desarrollado de manera considerable, como se advierte en la panorámica general que al respecto brinda García-Peña (2016). No obstante, la necesidad de superar las tendencias positivistas e incorporar a la didáctica de la historia las nuevas aportaciones historiográficas como elemento explicativo fundamental del pasado, apuntada en diversos estudios (Correa & Estepa, 2003; Miralles y Belmonte, 2004), constituye uno de los principales retos que se plantean también a dicha disciplina (Ramos, 2001). En lo que respecta a la inclusión de la perspectiva de género en el curriculum, la investigación desarrollada por Díez Bedmar (2015) señala a la LOGSE como la ley que introdujo temas relacionados con el género por medio de la línea transversal sobre igualdad y coeducación, y a la LOE como la ley que consolidó el tema al establecer alusiones directas a la igualdad tanto en el preámbulo como en el

articulado. En el País Vasco, el Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, *por el que se establece el currículo de Educación Básica*, dedica su artículo 17 a especificar cómo deben integrarse los objetivos coeducativos en las áreas y materias. Y estipula:

- a) La eliminación de cualquier actitud que fomente los prejuicios, estereotipos y roles que discriminen en función del sexo, contruidos según los patrones socioculturales de conducta asignados a mujeres y hombres, con el fin de garantizar, tanto para las alumnas como para los alumnos, posibilidades de desarrollo personal integral.
- b) La integración del saber de las mujeres y de su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad, revisando y, en su caso, corrigiendo los contenidos que se imparten.

Pese a ello, no cabe duda de que actualmente sigue pendiente una revisión del androcentrismo en currículos y materiales escolares. Ciertamente, el curriculum oficial ha introducido pequeños cambios que no han sido suficientes para que desaparezcan de las aulas contenidos, estereotipos y sesgos sexistas, que suponen una discriminación entre mujeres y hombres (Sánchez & Miralles, 2014). Según Pagès y Santi (2012), la incorporación de las mujeres en el curriculum de la enseñanza obligatoria se ha hecho tarde y, en general, bastante mal, ya que apenas aparecen mujeres y cuando lo hacen es mayormente por su contribución al mundo de los hombres.

En los libros de texto, como “artefactos” de un saber legítimo y necesario que plasman la visión general que se transmite en la enseñanza,

continúa detectándose una exigua presencia de referencias a mujeres, tanto en forma de figuras individuales como colectivas (Blanco, 2000; Simón, 2010; Peñalver, 2001; López-Navajas, 2014; Ortega-Sánchez, 2017), y una infrarrepresentación de las mismas en las ilustraciones (Peleteiro, 2000; Velasco, 2009). En la síntesis que Vaíllo (2016) ofrece sobre el desarrollo las investigaciones en este campo indica que, generalmente, las mujeres aparecen en los libros casi exclusivamente como diosas y princesas, o madres y esposas, y desempeñando ocupaciones que tradicionalmente se han vinculado al ámbito “femenino”: el amamantamiento, la crianza, la cocina, las “tareas del hogar”... Es decir, que los libros de texto, además de contener un escaso número de referencias a mujeres, adolecen de un carácter estereotipado en su interpretación del pasado, presentando modelos restringidos de posibles formas de ser mujer y omitiendo determinadas actitudes o actividades. Lo cual implica una transmisión de una imagen inexacta del papel de las mujeres en la historia (Blanco, 2000; Luengo, 2003).

Además, los materiales escolares al uso, desde postulados androcéntricos, infravaloran las aportaciones de las mujeres al desarrollo de la humanidad. En este sentido, se ha señalado la necesidad de poner en valor en ellos las funciones y espacios tradicionalmente asociados a las mujeres (Fernández Valencia, 2015), como por ejemplo todo lo englobado bajo el término de “actividades de mantenimiento” (García

Luque & Peinado, 2015). La reproducción, la crianza, los cuidados, los espacios de sociabilidad femeninos –fuentes, hornos, mercados o conventos– y las redes relacionales tejidas entre las mujeres, sus oficios y saberes, etc. constituyen ámbitos a los que los libros de texto no reconocen significatividad histórica. Y esto puede llevar al alumnado a formarse una visión de que las mujeres “como individuos y como colectivo no han dejado huellas que merezcan reseñarse en la larga marcha los pueblos” (Fernández Valencia, 2005, p. 11).

Si el discurso histórico de los libros de texto naturaliza los estereotipos de género y refuerza su aprendizaje por el alumnado, a la vez minusvalora a las mujeres y sus áreas de protagonismo –o sobrevalora las actividades realizadas por los hombres, como quiera verse–, puede hablarse de un tratamiento discriminatorio. Un tratamiento que fragiliza la posición social actual de las mujeres. Con todo ello se contribuye a transmitir unos patrones de desigualdad social entre los hombres y las mujeres, que no tienen acceso a referentes o modelos históricos diversos con los que empatizar y en los que anclarse para, a partir de ellos, desarrollar su identidad y proyectar su biografía personal (López Navajas, 2014; Ortega Sánchez, 2017).

En ese contexto, la coeducación se presenta como un camino necesario para trabajar la competencia social y ciudadana desde el género (Díaz & González, 2012; Sánchez & Miralles, 2014). Se deben ofrecer al alumnado referentes

históricos de mujeres diversas, individuales y colectivos, y una visión de su contribución y papel en todas las épocas históricas que se traten. A su vez, debe trabajarse por neutralizar asignaciones y atribuir cualidades variadas a hombres y mujeres, mostrando imágenes en las que desempeñen actividades tanto en el ámbito público y que no planteen ningún tipo de discriminación. Y asimismo, para desarrollar una didáctica verdaderamente crítica y feminista se debe, no solo subsanar la invisibilidad de las mujeres en el relato histórico y cuestionar las visiones estereotipadas, sino también explicar la historia desde un prisma que enfatice y valore las funciones asociadas tradicionalmente a las mujeres y sus “formas de hacer”.

Coincidimos con Manassero y Vázquez (2002) cuando hacen hincapié en la importancia de la implicación del profesorado para la renovación de contenidos y materiales que ofrezcan discursos más igualitarios. Actualmente existen multitud de materiales que pueden usarse para remediar las carencias de los libros de texto. Entre ellos figuran catálogos de imágenes de personajes no estereotipados (Cerezo & Rivas, 1992) o bases de datos con contenidos diversos sobre mujeres (López Navajas, 2010). También manuales para trabajar la Historia desde criterios inclusivos, como el de Hidalgo, Juliano, Roset y Caba (2003), que contiene ejercicios a través de los cuales se valorizan las producciones artísticas femeninas de distintas épocas como vasijas y platos de cerámica neolíticas, tapices, cojines y bordados medievales, esculturas barrocas... (pp.

303-318). Existen asimismo propuestas para usar una serie de fuentes documentales y trabajar en las aulas la detección e interpretación de las asimetrías entre hombres y mujeres en distintas sociedades históricas (Fernández Valencia, 2010).

Sin embargo, pese a estos esfuerzos, algunas investigaciones corroboran que, en la práctica, la inclusión del género en los programas escolares de las distintas etapas educativas se realiza de manera bastante ineficiente. Una investigación realizada en la Escuela de Magisterio de Vitoria (Aristizabal, 2011) señala que, aunque la perspectiva de género se trabaja en las diferentes asignaturas, no se hace de manera sistemática y es más teórica que práctica, y que el alumnado afirma echar en falta una mayor formación específica al respecto. En la misma línea, Pagès y Santi (2012) señalan que los y las estudiantes del Máster de Formación del Profesorado describen un relato de la historia de Cataluña y realizan unas programaciones didácticas (56% del alumnado) en las que las mujeres están ausentes o son minoritarias.

Otro estudio realizado por Díez Bedmar (2015) con el alumnado universitario andaluz de distintas ramas científicas sobre sus representaciones de las mujeres como sujeto histórico alcanza tres conclusiones. La primera, que la categoría “género” está ausente de formación histórica y que no ha sido incorporada, ni por el alumnado ni el profesorado de etapas educativas anteriores a la propia universidad, de manera que sigue sin

desarrollarse la capacidad de crítica sobre la construcción del relato histórico. La segunda, que ignorar esta categoría influye en la formación social y ciudadana, desde el punto de vista de que, como herramienta analítica, la perspectiva de género puede influir en la interpretación que hacemos de nuestro presente. Y la tercera, que cuando el alumnado trabaja la perspectiva de género y toma conciencia de sus propios estereotipos y prejuicios, descubre parte de su responsabilidad y percibe cambios en cuanto al desarrollo de la competencia social y ciudadana. A la luz de estos datos, pensamos que, como propone Ortega Sánchez, “siguen siendo necesarias investigaciones que atiendan al análisis de los discursos emergidos de la propia práctica docente en torno al género” (2017, p. 380).

3. Metodología

Teniendo en cuenta las presencias y ausencias de las mujeres en el campo de la didáctica de la historia y sus repercusiones, creemos necesario seguir investigando sobre las prácticas vigentes en las aulas. Para ello hacemos nuestra la filosofía de investigación de aula-acción, basada en la mejora y el modelado constante de la metodología y estrategias didácticas para llegar a los resultados que se buscan, mediante la auto-evaluación docente y la observación de las respuestas del alumnado (Dehesa, 2015). Considerando además, como afirma Restrepo (2009), que la investigación de aula, más allá de hacer de la práctica docente una práctica

investigativa permanente, busca que el y la estudiante “se comprometa en la reflexión de sus acciones e intuiciones y, a partir de ellas, construya nuevas comprensiones del objeto de estudio” (p. 107).

3.1. Objetivos

Este estudio, sin ánimo de ser representativo de tendencias generalizables, busca mediante la evaluación de una intervención didáctica indicios para mejorar, en las dos aulas en las que se proyecta, el tratamiento de los contenidos relacionados con la historia de las mujeres. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar los conocimientos y las representaciones que el alumnado presenta hacia las mujeres como sujetos históricos, de forma general y en relación a la Segunda Guerra Mundial en particular, y su posible variación tras la intervención.
2. Valorar el grado de interés y el nivel de satisfacción del alumnado y su implicación y compromiso hacia los contenidos trabajados.

3.2. Participantes

En la realización del estudio han tomado parte 26 alumnas y 27 alumnos, de entre 15 y 17 años, de dos aulas de 4º de ESO de Artxandape Ikastola. Se trata de un centro concertado, situado en el centro de Bilbao.

Aula	Chicos	Chicas	Total
4ºA	10	15	25
4ºB	17	11	28
	27	26	53

Tabla 1. Participantes.

3.3. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación consta de cinco fases. En primer lugar, el alumnado cumplimentó un cuestionario inicial, articulado en torno a 11 preguntas estructuradas y categorizadas en los valores de “1-muy poco, 2-poco, 3-suficiente, 4-mucho y 5-muchísimo”. Con ellas se sondearon sus conocimientos, ideas y representaciones iniciales sobre cuestiones que iban a abordarse durante la intervención: su conocimiento sobre el uso de la perspectiva de género para mirar a la Historia, su valoración de papeles históricos “masculinizados” o “feminizados” o cometido que atribuían a hombres y mujeres durante la Segunda Guerra Mundial (objetivo 1). Se intercalaron también 8 preguntas abiertas para que el alumnado pudiese expresarse y que aflorasen así matices, por ejemplo, acerca de los personajes que conocían de dicha época. Asimismo, se indagó en su interés por la asignatura de Geografía e Historia, sus percepciones sobre la presencia de mujeres en los contenidos tratados en el día a día del aula, los que recordaban haber tratado durante el curso y la importancia que otorgaban a su inclusión cotidiana (objetivo 2).

La segunda fase consistió en la implementación de una unidad didáctica denominada “Una segunda mirada a la Segunda Guerra Mundial”, que engarzaba con los contenidos que a la sazón se estaban trabajando en ambas aulas de 4º de ESO. El alumnado estaba inmerso en la planificación embrionaria de una serie de trabajos de investigación grupales sobre distintas

facetas de la Segunda Guerra Mundial, que serán detallados más abajo. La intervención didáctica se desarrolló durante tres sesiones consecutivas. Durante la primera sesión las actividades buscaban ayudar al alumnado a detectar de primera mano el sesgo androcéntrico de algunos discursos históricos y que ejemplificaban la posibilidad de mirar al pasado desde una óptica que no sólo hiciese visibles a las mujeres como sujetos históricos, sino que también revalorizase sus áreas de acción. Para ello, a modo de acercamiento global a la temática, en la primera sesión se analizaron algunas imágenes extraídas de libros escolares que presentaban significativas ausencias en cuanto a la representación de las mujeres, o que reproducían estereotipos manifiestos, acompañando todo ello con recursos didácticos que ponían en cuestión algunos de estos clichés.

En la segunda sesión, pasó a hablarse del tema específico que el alumnado estaba trabajado: la Segunda Guerra Mundial. Se visualizó un *Power Point* y varios videos sobre los distintos papeles jugados por las mujeres durante el conflicto, tratando de desmontar estereotipos, además de visibilizar y dar valor a algunos campos de actuación femeninos. Se detalló el papel de las mujeres en el frente interno, prestando atención al cartel propagandístico de Rossie “la remachadora”, convertido a la postre en símbolo del empoderamiento de las mujeres por el movimiento feminista. Después, se aportaron datos sobre la contribución de las mujeres en el frente de guerra, en forma de tanquistas,

aviadoras o francotiradoras de los ejércitos de distintos países. Y finalmente, atendió a las víctimas, entre las que se destacó la figura de Ana Frank y su testimonio de vida, y las vivencias de las denominadas “mujeres de confort”, mediante el análisis de una noticia actual en la que puede verse a algunas de las supervivientes reclamando al gobierno japonés su reconocimiento.

La tercera sesión fue dedicada a reflexionar sobre lo trabajado en las sesiones anteriores y a buscar una definición común para los conceptos de “androcentrismo” y “perspectiva de género”, de cara a incidir en los proyectos que el alumnado iba a comenzar a desarrollar acerca de distintos aspectos relacionados con la Segunda Guerra Mundial y a fomentar que integraran la perspectiva de género en los mismos.

En la tercera fase, tras la experiencia en las aulas, se pidió al alumnado que cumplimentara un cuestionario final. Estuvo integrado por preguntas similares a las del cuestionario inicial, 17 de ellas estructuradas en las mismas categorías que éste, y 6 abiertas. Se buscó poder comparar las variaciones que se habían dado en los conocimientos del alumnado y en sus representaciones de las mujeres como sujeto histórico, a nivel global y a nivel de los relacionados con la Segunda Guerra Mundial: cambios en su conocimiento sobre el uso de la perspectiva de género, su valoración de actividades generizadas, sobre los personajes que conocían de dicha época y sobre las funciones que asignaban en ella a los hombres y las

mujeres (objetivo 1). Junto a ello, el cuestionario final adjuntó un apartado de 6 preguntas para conocer la valoración que los dos grupos escolares hacían de la experiencia (objetivo 2).

Durante la cuarta fase el alumnado tuvo que realizar los trabajos de investigación grupales sobre distintos aspectos vinculados a la Segunda Guerra Mundial. En cada aula la profesora titular dividió al alumnado en grupos heterogéneos de 3 o 4 miembros y repartió entre ellos las siguientes temáticas para que indagasen al respecto, de manera cooperativa y siguiendo una serie de pautas que ella marcó. Dispusieron de 9 sesiones para desarrollarlos de manera autónoma y siguiendo la filosofía del aprendizaje por descubrimiento:

1. *La ONU tras la Segunda Guerra Mundial: aciertos y errores.*
2. *Participación de Bilbao y su gente en la Segunda Guerra Mundial.*
3. *El Batallón Guernica.*
4. *La homosexualidad en la Segunda Guerra Mundial.*
5. *Decálogo para no repetir la Segunda Guerra Mundial.*
6. *El fascismo ayer y hoy.*
7. *La Segunda Guerra Mundial a través del arte.*

La quinta y última fase fue la recogida de datos que se realizó tres semanas después tomando como base los 12 trabajos finales y las presentaciones orales de los mismos. De esta forma, pudimos valorar el grado de compromiso que cada grupo estudiantil había mostrado en torno a la utilización de la perspectiva de género en sus investigaciones (objetivo 2). Para ello se hizo uso de una rúbrica que consideraba tres

ítems: 1) El esfuerzo por visibilizar áreas relativas a mujeres en el seno de su tema de indagación y su no consideración como secundarias o complementarias, 2) Las referencias a mujeres concretas relacionadas con el correspondiente tema de estudio y su calidad y 3) El uso de un lenguaje no sexista.

4. Resultados

A continuación, presentamos un desglose de los principales resultados obtenidos a raíz de la evaluación de la intervención didáctica realizada. Los hemos agrupado en dos puntos, relacionados con cada uno de los objetivos que nos habíamos marcado:

4.1. Analizar los conocimientos y las representaciones que el alumnado presenta hacia las mujeres como sujetos históricos, de forma general y en relación a la Segunda Guerra Mundial en particular, y su posible variación tras la intervención

En este apartado se exponen los resultados relacionados con el primer objetivo. Para ello realizamos, fundamentalmente, una comparativa entre una parte de las respuestas de los cuestionarios previo y el posterior a la intervención. Se comienza con los resultados que conciernen al cambio en la percepción del alumnado sobre su conocimiento de la perspectiva de género. Después se hace referencia a los relativos a las valoraciones que realizan sobre la importancia histórica de algunas actividades tradicionalmente

consideradas masculinas, por un lado, y femeninas, por otro. Se terminan exponiendo los niveles de cambio en los conocimientos y las representaciones de los alumnos y alumnas sobre el papel de las mujeres en la Segunda Guerra Mundial.

Para comenzar a aproximarnos a las representaciones del alumnado sobre las mujeres como sujeto histórico, se les preguntó por el nivel de conocimiento que creían tener acerca del significado de algunos conceptos clave, como “androcentrismo” o “perspectiva de género”. En el cuestionario inicial, el alumnado mostró un gran desconocimiento al respecto, pues lo situaron en la categoría de “muy poco” en 27 ocasiones (51%), como puede verse en la tabla 2, relativa al último de los conceptos. Por el contrario, con posterioridad a la intervención, los niveles de conocimiento percibidos sobre el significado de perspectiva de género aumentaron para situarse en “mucho” en 22 ocasiones (41,5%) y en muchísimo en 16 (30,2%).

	Cuestionario previo				Cuestionario final			
	H	M	Tot.	%	H	M	Tot.	%
NC	0	0	0	0	0	1	1	1,9
Muchísimo	5	0	5	9,5	10	6	16	30,2
Mucho	2	0	2	3,8	10	12	22	41,5
Suficiente	6	16	30,1	15	7	6	13	24,5
Poco	6	5	11	20,7	0	0	0	0
Muy poco	8	19	27	51	0	1	1	1,9
	27	26	53	100	27	26	53	100

*H=hombres, M=mujeres. Tot.= total. NC= no contesta.

Tabla 2. Variación en el conocimiento del concepto “perspectiva de género”.

Para profundizar en la indagación sobre las representaciones del alumnado respecto a las mujeres como sujeto histórico, y teniendo en cuenta que en clase iban a realizarse actividades

que pretendían valorizar las áreas sociales tradicionalmente adjudicadas a las mujeres –por medio de la indagación de su ausencia en los materiales escolares al uso y recursos alternativos para hacerlas visibles–, se le pidió categorizar la importancia de algunas funciones tradicionalmente consideradas como “masculinas” o “femeninas”. En concreto, tuvieron que indicar el valor que a su juicio tuvieron en las sociedades del pasado la caza, por un lado, y la crianza, por otro. La tabla 3 muestra los resultados sobre la importancia brindada a la caza, que fue situada, tanto en el cuestionario inicial como en el final, en la categoría de “muchísimo” por más de la mitad del alumnado: en el inicial en 36 casos (60,4%) y en el final en 42 (79,3%).

	Cuestionario previo				Cuestionario final			
	H	M	Tot.	%	H	M	Tot.	%
NC	1	1	2	3,8	0	0	0	0
Muchísimo	16	16	36	60,4	24	18	42	79,3
Mucho	7	6	13	24,5	3	8	11	20,7
Suficiente	3	3	6	11,3	0	0	0	0
Poco	0	0	0	0	0	0	0	0
Muy poco	0	0	0	0	0	0	0	0
	27	26	53	100	27	26	53	100

Tabla 3. Variación en el valor atribuido a la caza en las sociedades del pasado.

Los resultados sobre la importancia atribuida por el alumnado a la crianza se perfilan en la tabla 4. En este caso, su fijación en la categoría de “muchísimo” se dio en 7 ocasiones (13,2%) en el cuestionario inicial y en el final en 29 (54,7%). De manera que aumentó tras la experiencia, pero no se equiparó a los niveles de importancia adjudicados a la caza.

	Cuestionario previo				Cuestionario final			
	H	M	Tot.	%	H	M	Tot.	%
N.C.	0	1	1	3,8	0	0	0	0
Muchísimo	2	5	7	13,2	17	12	29	54,7
Mucho	9	2	11	20,8	5	9	14	26,5
Suficiente	5	8	13	24,5	4	2	6	11,3
Poco	7	6	13	24,5	1	3	4	7,5
Muy poco	3	4	7	13,2	0	0	0	0
	27	26	53	100	27	26	53	100

Tabla 4. Variación en el valor atribuido a la crianza en las sociedades del pasado.

En tercer lugar, se buscó ahondar en los cambios operados en relación a las representaciones del alumnado sobre el papel de las mujeres en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. Primeramente, se quiso conocer el nivel de conocimientos previos del alumnado. Para ello, se les pidió que mencionasen de modo abierto a un personaje histórico masculino y a otro femenino que recordasen sobre dicha época. Sólo 5 estudiantes afirmaron desconocer figuras masculinas, mientras que 25 dijeron no conocer a ninguna femenina. Citaban a varones en 46 ocasiones, refiriéndose a Hitler en 28 y con menor frecuencia a Stalin, Franco, Mussolini, Roosevelt y otros. Entre las 25 citas a mujeres, se mencionaba 7 veces a Eva Braun y Virginia Hall, y en menor medida a otras figuras como Ana Frank, Susan Travers o Hanna Reitsch. En el cuestionario posterior, en cambio, el alumnado fue ya capaz de citar 60 veces a diversos personajes femeninos de la época, con especial énfasis en la francotiradora soviética Liudmila Pavlichenko, como puede verse en la tabla 5.

Cuestionario previo				Cuestionario final	
Personajes masculinos	Nº veces	Personajes femeninos	Nº veces	Personajes femeninos	Nº veces
No sé	5	No sé	25	No sé	0
Hitler	28	Eva Braun	7	Liudmila Pavlichenko	39
Stalin	6	Virginia Hall	7	Hanna Reitsch	16
Franco	3	Anna Frank	4	Wanda Gers	4
Lennin	3	Frida Kalho	3	Rosie "la remachadora"	1
Mussolini	2	Susan Travers	2		
Roosevelt	2	Hanna Reitsch	2		
Troski	1	Liudmila Pavlichenko	1		
Erwin Rommel	1				

Tabla 5. Personajes conocidos en relación a la Segunda Guerra Mundial.

Para complementar el análisis sobre las representaciones de las mujeres en la Historia, profundizando en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, se preguntó a los alumnos y alumnas sobre el papel que pensaban que tuvieron los hombres y las mujeres en ella. Como puede verse en la tabla 6, en el cuestionario previo, el papel atribuido a los hombres fue mayoritariamente el de ir a la guerra y defender a su país, mencionado en 34 ocasiones. En 6 casos se les adjudicó el de ser líderes políticos, en 4 se calificó de “importante” y en 2 el de “decidir y organizar todo”. El rol mayoritario adjudicado a las mujeres antes de la intervención fue la permanencia en el hogar, cuidando y sacando a la familia adelante, citado 35 veces. En 12 casos se indicó desconocerlo y en 2 se puntualizó que “las mujeres no tuvieron mucha importancia en aquella época”. Hubo también referencias más minoritarias a su participación en la industria, la retaguardia, la atención médica y armada. En el cuestionario final, el alumnado citaba, en mayor proporción

que su permanencia en el hogar, otros cometidos llevados a cabo por las mujeres durante la guerra: había 38 referencias a su participación en los ejércitos de países como la URSS o Alemania, 35 a su contribución en el frente interno, 16 a su labor como médicas o enfermeras y 12 a su presencia en la retaguardia.

Cuestionario previo				Cuestionario final	
Papel hombres	Nº veces	Papel mujeres	Nº veces	Papel mujeres	Nº veces
No sé	5	No sé	12	No sé	1
Ir a la guerra	34	Cuidar la casa y la familia	35	Participar en la armada	38
Líderes políticos	8	Trabajar en la industria	9	Participar en el frente interno	35
Muy importante	4	Retaguardia	6	Enfermeras / médicos	16
Físicos	1	Enfermeras / médicos	3	Retaguardia	12
Hombres de negocios	1	Participar en la armada	1	Cuidar la casa y la familia	5
Poderoso y violento	1	No tuvieron importancia	2	Espías	3

Tabla 6. Papel de hombres y mujeres en la Segunda Guerra Mundial.

4. 2. Valorar el grado de interés y el nivel de satisfacción del alumnado y su implicación y compromiso hacia los contenidos trabajados

Mostramos en este segundo punto los resultados relativos al segundo objetivo. Primero, abordamos la percepción del alumnado sobre el nivel de presencia de contenidos relacionados con la historia de las mujeres en la dinámica habitual del aula y exponemos los cambios percibidos en el nivel de importancia que otorgan a su integración cotidiana. Después,

pasamos a los resultados concernientes a los cambios en el interés del alumnado hacia la asignatura de Geografía e Historia, antes y después de la intervención. Tras ello, mostramos el nivel de percepción del aprendizaje por parte del alumnado y su grado de satisfacción con la experiencia. En último lugar, mostramos los resultados de la rúbrica sobre el nivel de adecuación de los trabajos de investigación del alumnado, desde el punto de vista de la integración de la perspectiva de género.

En primera instancia, el cuestionario inicial incluía algunas preguntas para sondear la percepción del alumnado acerca de la frecuencia con la que se tratan en la asignatura de Geografía e Historia temáticas relacionadas con mujeres. Una de las respuestas (1,9%) indicó que en la dinámica diaria de clase se habla “muchísimo” sobre las mujeres, 14 (24,5%) señalaron que se habla “mucho”, 24 (45,3%) que “suficiente”, 13 (26,4%) que “poco” y en un caso (1,9%) que “muy poco”.

A continuación, quiso valorarse y se preguntó al alumnado la importancia que a su juicio tiene hablar de las mujeres en las clases de Historia. Antes de la intervención, en el cuestionario inicial, casi la mitad situaron la misma en la categoría de “muchísimo”, concretamente en 26 casos (49%). Entre quienes dieron el valor máximo destacan 19 de las 26 alumnas que tomaron parte en el estudio, como puede verse la tabla 7. Otras 14 veces la importancia de hablar en clase sobre mujeres e historia fue fijada en “mucho” (26,4%) y 11 en “suficiente”

(20,8%), con porcentajes minoritarios para las categorías más bajas. Esa misma tabla muestra cómo, con posterioridad a la intervención, la importancia dada a tratar contenidos relacionados con la historia de las mujeres aumentó ligeramente, pues, por ejemplo, en el cuestionario final la consideró “muchísima” 33 veces (62,3%).

	Cuestionario previo				Cuestionario final			
	H	M	Tot.	%	H	M	Tot.	%
Muchísimo	7	19	26	49	9	24	33	62,3
Mucho	11	3	14	26,4	12	1	13	24,5
Suficiente	8	3	11	20,8	6	1	7	13,2
Poco	1	1	2	3,8	0	0	0	0
Muy poco	0	0	0	0	0	0	0	0
	27	26	53	100	27	26	53	100

Tabla 7. Cambios en la importancia dada a hablar sobre mujeres e Historia en clase.

Con ánimo de valorar si tratar contenidos relacionados con la Historia de las mujeres aumenta el interés del alumnado por la asignatura de Geografía e Historia, se le interrogó al respecto antes y después de la intervención. En el cuestionario previo, el nivel de interés fue situado de manera más o menos homogénea entre las distintas categorías: en “muchísimo” 8 veces (15,1%), 12 en “mucho” (22,6%), 14 en “suficiente” (26,4%), 13 en “poco” (24,6%) y 6 en “muy poco” (11,3%). Como se advierte en la tabla 8, la inclinación por la asignatura era menor en el caso de las alumnas. En la misma tabla queda esbozado que, tras realizar la intervención, el alumnado mostró un interés ligeramente mayor. Entre los datos que apuntan ese cambio cabe considerar, por ejemplo, que la categoría de “mucho” pasó de situarse en un 22,6% en el cuestionario inicial, a

un 35,8 en el final. O que la categoría “poco” pasó de suponer el 24,6% en el inicial, a suponer el 9,5% en el final.

	Cuestionario previo				Cuestionario final			
	H	M	Tot.	%	H	M	Tot.	%
Muchísimo	7	1	8	15,1	6	2	8	15,1
Mucho	8	4	12	22,6	10	9	19	35,8
Suficiente	5	9	14	26,4	6	8	14	26,4
Poco	4	9	13	24,6	2	3	5	9,5
Muy poco	3	3	6	11,3	3	4	7	13,2
	27	26	53	100	27	26	53	100

Tabla 8. Variaciones en el interés por la asignatura de Geografía e Historia.

Para aproximarnos más al nivel del interés del alumnado, se le pidió que señalase su grado de satisfacción con la experiencia desarrollada. Las respuestas pueden verse en la tabla 9, que recoge como 13 personas indicaron que la experiencia le había gustado “muchísimo” (24,5%), 34 que “mucho” (64,1%) y 6 “suficiente” (11,4%), con porcentajes nulos para las categorías de “poco” y “muy poco”.

	Cuestionario final			
	H	M	Tot.	%
Muchísimo	6	7	13	24,5
Mucho	17	17	34	64,1
Suficiente	2	4	6	11,4
Poco	0	0	0	0
Muy poco	0	0	0	0
	27	26	53	100

Tabla 9. Nivel de satisfacción respecto a la experiencia coeducativa.

En cuanto la percepción del nivel de aprendizaje, al pedirles que lo categorizaran, 17 estudiantes lo situaron en “muchísimo” (32,1%), 8 en “mucho” (52,8%) y 8 en “suficiente” (15,1%), con porcentajes nulos para “poco” y “muy poco”.

	Cuestionario final			
	H	M	Tot.	%
Muchísimo	8	9	17	32,1
Mucho	14	14	28	52,8
Suficiente	5	3	8	15,1
Poco	0	0	0	0
Muy poco	0	0	0	0
	27	26	53	100

Tabla 10. Percepción del nivel de aprendizaje.

El cuestionario final incluyó una serie de preguntas abiertas para ahondar más en los aspectos de la intervención que habían suscitado el mayor interés en el alumnado. En 24 casos se aludía al hecho de haber conocido la participación de las mujeres en la Segunda Guerra Mundial, y en 2 de entre ellos se especificaba el gusto por haber conocido la figura de Rosie “la remachadora” y las vivencias de las “mujeres de confort” asiáticas, respectivamente. En 9 ocasiones el alumnado realizaba una reflexión más profunda y aludía al “cambio de visión” que la intervención les había proporcionado, citando en 1 ocasión su utilidad de cara a aplicarlo en el futuro proyecto de investigación que desarrollarían. En esa línea, en 6 cuestionarios más se indicaba que había sido gratificante “ver que las mujeres han sido importantes en la historia”, especificando en un caso este hecho con la palabra “visibilización”. En 7 ocasiones el alumnado mencionaba como la mejor parte de la experiencia el mero hecho de haber aprendido cosas nuevas. Y finalmente en otras 6 se postulaba el análisis de algunos

materiales escolares en los que las mujeres de distintas épocas históricas estaban infrarepresentadas en relación al número de hombres que aparecían en ellos; y en los que, además, sus cometidos se perfilaban de manera estereotipada.

La rúbrica utilizada para evaluar la integración de la perspectiva de género a través de la presentación oral de los 12 trabajos de investigación del alumnado, puso el foco, en el ítem 1, en el esfuerzo por visibilizar áreas relativas a mujeres en el seno de cada tema de indagación. En este ítem, 1 presentación obtuvo la calificación de “suficiente”, 4 la de “bien/muy bien” y 4 la de “sobresaliente”. Los trabajos sacaron a relucir aspectos como las áreas de acción femenina en II GM, el rol atribuido por el fascismo a las mujeres o la invisibilidad de las lesbianas en la época. Como puede advertirse en la tabla 11, hubo 3 trabajos que no consiguieron aprobar, debido a que no profundizaron en visibilizar áreas relativas a mujeres en el seno de su temática. En el segundo ítem, que atendía a la realización de referencias a mujeres concretas y su calidad, 2 trabajos recibieron la calificación de “suficiente”, 1 la de “bien/muy bien” y 7 la de “sobresaliente”. Se citó a mujeres refugiadas de distintas épocas, a mujeres personajes históricos que fueron lesbianas o bisexuales, a las mujeres que participaron en la Resistencia y el “Milagro de Marne”; a las que formaron parte de los cuerpos militares alemán y soviético; las que integraron las Fasci Feminele; las miembros de la Red Álava y a M^a Fernanda Espinosa, presidenta

de la Asamblea General de la ONU. No aprobaron este ítem 2 grupos, uno porque obvió referencias a mujeres, y el otro porque se limitó a mencionar la no participación de las mujeres en el “El Batallón Guernica”. El tercer y último ítem valoró el uso de un lenguaje no sexista y 11 trabajos alcanzaron un “sobresaliente”. Únicamente se registró 1 “suficiente”, para 1 grupo, a causa de la utilización de la palabra “hombres” como genérica para referirse al conjunto de la sociedad.

	Trabajos de investigación del alumnado	Item 1*				Item 2**				Item 3***			
		S	A	B	S	S	A	B	S	S	A	B	So
		u	p	/	o	u	p	/	o	u	p	/	So
			M	B			M	B			M	B	
1	Los refugiados de guerra, ayer y hoy			x					x				x
2	Identidades robadas: homosexualidad en la II GM				x				x				x
3	El Batallón Gernika			x				x					x
4	Mujeres de verdad. Participación de las mujeres en la II GM				x				x				x
5	La II GM a través del cine	x				x							x
6	El fascismo ayer y hoy	x						x					x
7	Fake Hunters. El cine durante la II GM			x					x				x
8	El Batallón Guernica		x			x							x
9	El fascismo ayer y hoy			x					x		x		
10	Las mujeres en la Segunda Guerra Mundial				x				x				x
11	Nuestras raíces. Bilbao y Bizkaia en la II GM				x				x				x
12	La ONU: aciertos y errores	x						x					x
		3	1	4	4	2	2	1	7	0	1	0	11

* Item 1. Realiza esfuerzos por localizar áreas relativas a mujeres en su temática de investigación, sin considerarlos secundarios o complementarios.
 ** Item 2. Menciona y hace referencias concretas a mujeres para visibilizarlas.
 *** Item 3. Utiliza un lenguaje no sexista.

Tabla 11. Resultados de la rúbrica sobre la inserción de la perspectiva de género en los trabajos del alumnado.

5. Análisis y discusión

A la luz de los resultados, nos encontramos ante un panorama no demasiado optimista en cuanto al tratamiento que se hace de las mujeres como sujeto histórico en las dos aulas de 4º de ESO analizadas. En este sentido, una de las carencias más importantes detectadas en el transcurso de la intervención ha sido el desconocimiento inicial por parte del alumnado del significado del término “perspectiva de género”, como refleja la tabla 2. Esto nos lleva a coincidir con Ortega Sánchez (2017) cuando postula la conveniencia de repensar la práctica docente en torno al género, puesto que el hecho de que el alumnado desconozca esta herramienta epistemológica de la teoría feminista dificulta su capacidad de advertir las ausencias de las mujeres, los modelos estereotipados presentes en algunos discursos históricos, así como la minusvaloración que pueda hacerse de su papel.

Los resultados evidencian que los esquemas que *a priori* aplica el alumnado de ambas aulas para interpretar el pasado están marcados por un sesgo sexista, siguiendo algunos parámetros de la sociedad actual que menosprecia y convierte en inferior a lo “femenino” (López-Navajas, 2014). Esto se advierte en las estimaciones que realizan sobre el peso que tuvieron en las sociedades del pasado las funciones de la caza y la crianza, tan desiguales en favor de la primera, según se advierte en las tablas 3 y 4. Se constata así el peso que tienen en la actualidad algunos valores sociales asociados a la “masculinidad hegemónica” –como el poder, la violencia o la

guerra–, lo cual nos lleva a reiterar la necesidad de valorizar en las aulas de Historia las funciones y espacios tradicionalmente femeninos (Fernández Valencia, 2015). Y también, obviamente, la necesidad que existe de utilizar materiales didácticos válidos para ello (Hidalgo et al., 2003).

En concreto, en relación a la Segunda Guerra Mundial es subrayable que antes de la intervención dos alumnas mencionaran que “las mujeres no tenían mucha importancia en dicha época”. Este pensamiento engarza con la idea de Fernández Valencia (2005) de que la didáctica actual de la historia perfila mayormente a las mujeres, tanto a nivel individual como colectivo, como sujetos que no han realizado contribuciones reseñables al devenir histórico. Redunda en ello que la mitad del grupo de adolescentes no fuese capaz de citar referentes femeninos relacionados con el citado conflicto armado, mientras la mayoría sí eran capaces de aludir a figuras históricas masculinas del mismo periodo. Tratándose de una temática que todavía no había sido trabajada en clase, cabe deducir que estos conocimientos los habrían adquirido a través de la “cultura popular” transmitida por la familia, el cine o la literatura, a la que se refiere López-Navajas (2014), constatando que la carencia de referentes femeninos es extensiva a ella. Además, buena parte del alumnado presenta creencias apriorísticas estereotipadas sobre el papel histórico de los hombres y las mujeres en el mencionado conflicto armado. En efecto, se advierte una tendencia general a mostrarse

reacios a atribuir a las mujeres funciones o espacios de actuación más allá de lo considerado de ordinario como “típicamente femenino”. Véase su permanencia en el hogar y el cuidado de la casa y la familia.

No obstante, de los resultados se colige que el hecho de que el alumnado represente el pasado en función de los estereotipos de género tradicionales no es óbice para que, mediante determinadas actividades, éstas puedan alterarse. En este aspecto, se antoja razonable la propuesta de Sánchez y Miralles (2014) acerca de que el tratamiento de la historia de las mujeres en las aulas tendría que engarzar con la idea de enseñar a pensar históricamente. Porque la incorporación de nuevos contenidos y enfoques debe fomentar el pensamiento histórico para capacitar al alumnado de Secundaria, no sólo a memorizar información, sino también a interpretarla.

Se deben ofrecer al alumnado nuevos instrumentos, y especialmente ayudar a que conozcan como aplicar la perspectiva de género al mirar hacia el pasado, para interpretar las funciones de los hombres y las mujeres en clave más igualitaria. Llevar al aula materiales que descubran la ausencia de mujeres o su desproporcionada presencia a la baja en el relato histórico emitido por algunos materiales, puede ser una estrategia válida. El aumento del valor dado a la crianza en las sociedades del pasado tras la intervención didáctica, menos alejada del valor dado a la caza como muestran las tablas 3 y 4, indica que este tipo de experiencias resultan

satisfactorias, porque contribuyen a poner en valor áreas de acción femenina *per se*, sin considerarlas “secundarias” respecto a algún otro hecho o proceso. También puede ser efectivo llevar al aula recursos que facilitan que el alumnado conozca referentes femeninos diversos, que rompen o no clichés. Ello ayuda a que deconstruyan sus representaciones estereotipadas. Así sucede con la Segunda Guerra Mundial cuando, tras la intervención, se atribuye a las mujeres una variedad más amplia de cometidos y no se las sitúa casi exclusivamente en el espacio doméstico, como había ocurrido con anterioridad (tabla 6).

Además, este tipo de ejercicios inciden en la concienciación del alumnado respecto a la necesidad de visibilizar a las mujeres. De manera que, por un lado, como se advierte en la tabla 7, el grupo de adolescentes atribuye una importancia mayor a la integración de contenidos relacionados con la Historia de las mujeres de manera habitual en el aula, mostrándose permeable a los valores de la coeducación. El aumento del interés respecto a la asignatura de Geografía e Historia tras realizar la intervención, reflejada en la tabla 8, indica que la inclusión de este tipo de contenidos se presenta como un instrumento capaz de lograr una mayor atención por parte del alumnado. Así, puede reiterarse la conveniencia de tratar en el aula temas que rebasan la historia tradicional, centrada en la narración de hechos político-institucionales. Sea, como en este caso, de mano de la historia de las mujeres, o de mano de la

historia social, las mentalidades o la vida cotidiana, como afirman Correa y Estepa (2003). En la misma línea, pensamos que la satisfacción general del alumnado respecto a la experiencia y respecto a la percepción de su grado de aprendizaje, reflejadas en las tablas 9 y 10, es también indicativa de los beneficios de realizar este tipo de ejercicios. También el hecho de que parte de ellos y ellas expresaran la sorpresa que les había causado descubrir algunos pasajes históricos que desconocían y otros posibles enfoques para valorar las funciones sociales generizadas en otras épocas, así como la comprobación de los prejuicios que ellos y ellas mismas tienen al respecto. De hecho, había quienes mencionaban explícitamente el “cambio de visión”, que lo abordado durante las tres sesiones les había reportado.

Los datos emanados de la rúbrica utilizada para evaluar la inserción de la perspectiva de género en los trabajos de investigación del alumnado, reflejados en la tabla 11, certifican un alto grado general de compromiso. De donde se concluye que la intervención sirvió para promover una concienciación acerca de los resultados novedosos que pueden lograrse mediante su uso. También para que el alumnado aprendiese a no reproducir la “ocultación” de las mujeres y sus actividades, sin juzgarlas desde parámetros sexistas y pasando a interpretar el pasado de un modo más plural. Así, al igual que han hecho patente otras investigaciones similares, como la de Díez Bedmar (2015), los resultados abundan en su utilidad de cara a ahondar en las

habilidades asociadas a la competencia social y ciudadana. De manera que, experiencias de coeducación como esta demuestran que trabajar en el aula contenidos sobre historia de las mujeres y reflexionar junto al alumnado acerca de las discriminaciones presentes en ciertos discursos históricos, contribuyen a la formación de una conciencia ciudadana crítica con las diferencias de género. Se fomenta así la actitud proactiva respecto a la igualdad de mujeres y hombres, dando pie a un mayor desarrollo social (Díaz & González, 2012).

6. Conclusiones

Este estudio verifica la permanencia de representaciones estereotipadas sobre el papel de las mujeres como sujeto histórico en gran parte del alumnado de las dos aulas de 4º de ESO que han participado en él. Los y las adolescentes apenas conocían referentes de mujeres relacionados con la Segunda Guerra Mundial y en sus creencias apriorísticas adjudicaban a las mujeres mayormente funciones asociadas al cuidado del hogar o de la familia. Esta realidad se acentúa si se tiene en cuenta que, además, ese mismo alumnado atribuía menor trascendencia histórica a las áreas o funciones sociales que tradicionalmente han correspondido a las mujeres según el estereotipo, como la crianza, frente a otras como la caza, que han recaído en los hombres.

De ahí cabe colegir que actualmente, en aulas como estas, en las que se tratan de manera habitual contenidos relacionados con las mujeres

y la Historia, no llega a trabajarse adecuadamente el género. Pese a los avances, certificables en la variedad de personajes femeninos de distintas épocas y contextos que el alumnado conoce y cita, se vislumbra la falta de capacidad para la interpretación del pasado a través de la perspectiva de género. Aun teniendo en cuenta lo pequeño de nuestra muestra, de este déficit surge una nueva clave para la innovación en la enseñanza de la Historia, Se trata de ofrecer al alumnado instrumentos metodológicos de enfoque histórico para que puedan visibilizar las diversas funciones desempeñadas por unos y otros individuos en distintas épocas y lugares y valorar el papel histórico de las mujeres, interpretando de manera menos sesgada el pasado.

Enseñar a utilizar esas claves interpretativas para aproximarse a la Historia es uno de los principales retos para avanzar en la enseñanza coeducativa. Este ejercicio reflexivo puede constituir el primer paso para fomentar un pensamiento crítico que ayude al alumnado a descifrar y advertir por su propia cuenta otros discursos o situaciones que adolezcan de las mismas carencias, en el pasado y en el presente, y elaborar así discursos propios más igualitarios también en el presente. Ciertamente, la perspectiva de género constituye un eficaz instrumento para hacer lecturas de los problemas sociales actuales, para construir modos de pensar y para llevar a cabo acciones que aboguen por la igualdad entre hombres y mujeres.

7. Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por los grupos de investigación de la UPV/EHU *Sociedad, Poder y Cultura* (XIV-XVIII) (IT896-16) y GIPyPAC (IT1193-19), y por el proyecto *Evaluación de programas y evaluación de aprendizajes en los ámbitos no formal e informal de la Educación Patrimonial* (EDU2015-65716-C2-2-R) del MINECO/FEDER.

8. Referencias bibliográficas

- Aristizabal, P. (2011). *Generoaren trataera irakasleen formazioan*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Blanco, N. (2000). Mujeres y hombres para el S. XXI: El sexismo en los libros de texto. En M. A. Santos (Coord.), *El Harén pedagógico* (pp. 119-148). Barcelona: Graó.
- Correa, M. & Estepa, J. (2003). Enseñanza y teoría historiográfica. El manifiesto de Historia a Debate. *Iber*, 37, 99-110.
- Cerezo, C. & Rivas, A. (1992). *El sexismo iconográfico en los libros de texto*. Murcia: COENS.
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, *por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Boletín Oficial del País Vasco, 9, de quince de enero de 2016.
- Dehesa de Gyves, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles Educativos*, XXXVII, 17-43.

- Díaz, J. J. & González, E. (2012). La búsqueda de la convivencia: la aportación de la perspectiva del género en la educación de la competencia social y ciudadana. En N. de Alba, F. García & A. Santiesteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, vol. II (pp. 71-77). Sevilla: Díada.
- Díez Bedmar, M. C. (2015). Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. *Clío: History and History Teaching*, 41. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonDiez2015.pdf>
- Fernández Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24.
- Fernández Valencia, A. (2010). Género e historia: una perspectiva didáctica. En M. J. Clavo Sebastián & M. A. Goicoechea Gaona (Coords.), *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad: ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género* (pp. 147-176). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Fernández Valencia, A. (2015). Género y enseñanza de la Historia. En M. A. Domínguez Arranz & R. M. Marina Sáez (Eds.), *Género y enseñanza de la Historia: silencios y ausencias en la construcción del pasado* (pp. 29-55). Madrid: Sílex.
- García Luque, A. & Peinado, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Íber*, 80, 65-72.
- García-Peña, A. L. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec*, 31, 1-20.
- Hidalgo, E.; Juliano, D.; Roset, M. & Caba, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- López-Navajas, A. (2010). La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares: una propuesta de inclusión. *II Congreso Internacional de Didáctiques*, Girona. Recuperado de <http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2780/259.pdf?sequence=1>
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Luengo, M. R. (2003). Los estereotipos de género en las imágenes de los libros de lengua y literatura de la enseñanza secundaria obligatoria. *Campo abierto*, 24, 71-98.
- Manassero, M. A. & Vázquez, A. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Cultura y educación*, 14, 415-429. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/113564002762700880>
- Miralles, P. & Belmonte, P. (2004). *Historiografía, Historia de las mujeres y*

- enseñanza de la Historia en el Bachillerato. En M. I. Vera & D. Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas* (pp. 619-629). Alicante: AUPDCS.
- Ortega Sánchez, D. (2017). Las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma, Barcelona. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/457981#page=1>
- Pagès, J. & Santi, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, 25(1), 91-117.
- Peleteiro, I. (2000). *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Peñalver, R. (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de ESO*. Murcia: Secretaría Sectorial de la Mujer y de la Juventud de la Región de Murcia.
- Ramos, M. D. (2001). Mujeres e historiografía. La incidencia del género en el discurso histórico. En S. Caporale & N. Montesinos (Eds.), *Reflexiones en torno al género. La mujer como sujeto de discurso* (pp. 17-25). Alicante: Universidad.
- Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-113.
- Sánchez, R. & Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Tempo e Argumento*, 6(11), 278-298.
- Simón, M. A. (2010). *Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Velasco, M. L. (2009). *El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Vaíllo Rodríguez, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124.