

Scott, J. W. (2008). *Género e Historia*. México: FCE.

Spivak, G. (1992). French Feminism Revisited: Ethics and Politics. En J. Butler y J. W. Scott (Eds.). *Feminist Theorize the Political* (pp. 54-85). New York: Routledge.

Tomé, A. y Rambla, X. (Eds.) (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis/ Universidad Autónoma de Barcelona.

Woysner, C. (2002). Political History as Women's History: Toward a More Inclusive Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 354-380.

33. Las mujeres como sujetos en la enseñanza de las ciencias sociales. Una práctica de aula del grado de magisterio

Helena Rausell Guillot

Podemos entender la justicia, desde un punto de vista filosófico, como cada uno de los logros en aquello que le es debido a un individuo y la justicia social como un elemento regulador de las relaciones de alteridad. En este sentido, el término justicia social ha sido utilizado tradicionalmente para referirse a las exigencias de distribución equitativa de la riqueza o la retribución y el acceso al trabajo. También para aludir a una desigualdad *justificada* por determinados criterios, lo que convierte los problemas de igualdad en problemas de justicia (Erik Allardt, 1973).

Si tomamos estas aseveraciones como punto de partida, creemos que es innegable que las mujeres, entendidas como colectivo y también desde un punto de vista individual, han de ser incluidas dentro de las invisibilidades e injusticias existentes frente a personas y colectivos. Como señala Dolores Juliano, estar juntos no significa ser iguales y muchas culturas, también la nuestra, no sólo han imaginado normas de comportamiento diferentes para hombres y mujeres, sino que han ordenado éstas jerárquicamente, asignando mayor valor a las producciones masculinas que a las femeninas (Hidalgo, Juliano, Roset y Caba, 2002: 19).

Por ello, abordar el tema de la coeducación o de la implementación del género y la diversidad sexual, en este caso, aplicada al marco educativo, no es sino una forma más de justicia social. En trabajos anteriores reflexionábamos sobre la dispar distribución de las cuestiones referentes a la coeducación o a la implementación del género y la diversidad sexual por comunidades autónomas en los estudios y la etapa de Educación Infantil y Primaria. También sobre su presencia en los planes de estudio de formación de los futuros maestros y, más concretamente, en los planes de estudio del grado de magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Valencia, en los que no aparece ninguna referencia al género más allá de dos menciones presentes en las competencias específicas: una alusión a “la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres” (CE33) y a otra a la coeducación (CE7) (Rausell y Talavera, 2017).

Desde hace años, sin embargo, la cuestión del género gana terreno dentro y fuera de las aulas. Tras la Conferencia de la Mujer de Beijing de 1995, la Unión Europea y,

con posterioridad, otras regiones del planeta adoptaron el *mainstreaming de género*, esto es, la transversalidad de la perspectiva de género, en los diferentes ámbitos de intervención de las políticas públicas. Esta ha sido definida por el propio Consejo de Europa como “*la (re)organización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos políticos para incorporar, por parte de los actores involucrados normalmente en dichos procesos, una perspectiva de igualdad de género en todos los niveles y fases de todas las políticas*” (1998). Es este un hecho que vendría corroborado por nuestra propia experiencia docente en estos últimos años, en los que hemos podido constatar que, a pesar de la reseñada ausencia oficial en los currículos, la presencia de la perspectiva de género va haciendo su aparición, aunque lentamente, en la práctica de aula. De un lado, a través de la incorporación parcial de las cuestiones de género a diferentes asignaturas. De otro, a través de la elaboración de materiales curriculares alternativos (Feminario de Alicante, 1987; Hidalgo, Juliano, Roset y Caba, 2002; Dermenjian, Jami, Rouquier, Thébaud, 2010; Pagès, Nomen, González, 2010). También mediante la elección del género como temática en los Trabajos de Fin de Grado y de Fin de Máster o en tesis doctorales (entre ellas Marolla, 2016). A pesar de ello, creemos, siguiendo a Rebollar que su presencia podría y debería ser mucho más elevada en los Planes de Formación (2013).

Objetivos

Con este trabajo queríamos descender al nivel más específico de la práctica de aula para mostrar los resultados de una propuesta metodológica concreta, planteada desde la didáctica de las ciencias sociales, que introduce la perspectiva de género en una asignatura troncal de tercer curso del grado de magisterio en la Universidad de Valencia. Dicha propuesta ha sido aplicada a lo largo de diferentes cursos, concretamente, desde el año académico 2014-2015, aunque los resultados de las encuestas iniciales que se presentan para su valoración se corresponden con el curso 2015-2016.

Desde hace años venimos utilizando el concepto de género en nuestras prácticas docentes, tanto en las materias impartidas en el grado de magisterio de la Universidad de Valencia como en aquellas desarrolladas en el Master Universitario de Formación del Profesorado de Secundaria de esta misma universidad. Lo hacemos a partir de la noción de identidades sociales del psicólogo británico Henry Tajfel (1982) pero también de un análisis del concepto de mujer creadora en la historia del arte o de la mujer como protagonista de la historia y las ciencias sociales, desarrollado por autoras como Antonia Fernández Valencia o Juliana Corregido (Fernández Valencia, 2001). Nuestro objetivo era tratar de introducir algún tipo de modificación en lo que Dominique Julia definió como cultura escolar, esto es, el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, así como el cúmulo de prácticas constituidas históricamente en el interior de la escuela que permiten la transmisión de los conocimientos disciplinares y la incorporación de los comportamientos (Julia, 2001:10).

Descripción: el trabajo sobre las identidades de género y el diseño del taller.

La asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales. Aspectos Básicos” es una materia obligatoria, de 4’5 créditos, que cursaban todos los alumnos de tercero de la facultad. Nosotros la impartimos, concretamente, a 116 estudiantes pertenecientes a tres menciones diferentes (Educación Física, Pedagogía Terapéutica e Inglés). En la guía docente de la asignatura se reseñaban algunas competencias específicas que podrían estar relacionados con nuestra propuesta pedagógica, como el fomento de la educación democrática de la ciudadanía, la práctica del pensamiento social crítico y la defensa de los derechos humanos desarrollando competencias en la comprensión de la sociedad sin discriminaciones por razón de sexo, cultura o religión o aquella que atañe a conocer y utilizar el lenguaje, los conceptos, los procedimientos explicativos y los procedimientos de investigación-verificación de las ciencias sociales como forma de aproximación crítica al mundo social.

De hecho, el del género fue uno de los conceptos considerados clave a lo largo de nuestra docencia, al igual que otros como el de identidad, didáctica, ciencias sociales, nacionalismo, paradigma... Eran términos que aparecían de forma recurrente en nuestra práctica de aula, tanto en el vocabulario empleado por el profesor, como en los textos presentados a analizar por los alumnos o en las prácticas diseñadas. Era, además, un concepto que nuestros alumnos debían de ser capaces de definir, debatir, discutir pero, también, que queríamos que llegasen a incorporar a su vocabulario. La cuestión de las identidades de género se abordó de forma específica dentro del tema dos, que estudiaba los usos públicos de las Ciencias Sociales y su función socio-educativa. Lo hacíamos tras reflexionar sobre el papel de las Ciencias Sociales en el proceso de socialización del individuo y tras realizar un análisis del rol jugado por las Ciencias Sociales en la construcción de identidades nacionales e inmediatamente antes de pasar a reflexionar sobre la construcción de la alteridad y la potenciación de una educación intercultural (Rausell, 2015).

A la hora de analizar las identidades de género, comenzábamos por explicar dicho concepto de forma teórica, para presentar a continuación los orígenes de la historia de las mujeres y algunas de sus principales aportaciones: las nuevas temáticas introducidas, los distintos elementos que se considera son constitutivos de la diferencia de género y algunas de las formas básicas que adoptan las relaciones entre ellos. A ello se añadió el diseño específico de un taller con actividades y fuentes para trabajar con los estudiantes las identidades de género. En la concepción de las propuestas metodológicas de dicho taller incorporamos algunas de los materiales y actividades presentados la guía didáctica *Mujeres en la Historia* publicada por el Instituto Asturiano de la Mujer (2010). En una de dichas actividades, demandábamos a nuestros alumnos que reflexionasen acerca de la visión de la mujer en las llamadas sociedades patriarcales y de los llamados “roles de género”, para poder discutir si consideraban que estos seguían estando vigentes en nuestra sociedad: asociación de la mujer a la esfera doméstica, mayor vinculación a una inteligencia emocional y no racional,

pasividad, debilidad física y/o emocional... También proponíamos una selección de textos, que, a nuestro modo de ver, ilustran el llamado “discurso de la misoginia” y que, por tanto, ejemplifican muchos de los argumentos biológicos, religiosos, filosóficos o científicos que han venido argumentando tradicionalmente la inferioridad de la mujer frente al varón. Concretamente, les pedíamos que seleccionasen uno o dos de los textos, aquellos que les llamasen más la atención y explicasen por qué habían optado por ellos. Normalmente, sus respuestas expresaban sorpresa, rechazo o indignación, aunque aquello por lo que parecían especialmente desconcertados era por la autoría de las fuentes consideradas, suscritas por filósofos, médicos, teólogos que ellos conocían (Aristóteles, Pitágoras o Platón, Rousseau, Nietzsche, Gregorio Marañón...), pero cuya obra y pensamiento habían abordado siempre desde otra óptica.

Las mujeres como protagonistas de la historia. Los resultados de las encuestas iniciales

La cuestión del género había sido planteada a nuestros alumnos desde el propio comienzo de la asignatura, porque estaba presente en las evaluaciones iniciales que realizamos al comenzar el curso. Desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales se diseñó un cuestionario de evaluación inicial que fue contestado por 106 de los 116 alumnos matriculados. En él pedíamos a los alumnos que definiesen algunos conceptos clave, como didáctica o Ciencias Sociales. También que respondiesen a cuestiones de tipo motivacional respecto a la elección de estudios. En otra de las preguntas se les indicaba que identificasen cinco hombres y cinco mujeres importantes para las ciencias sociales. Queríamos con ello realizar un sondeo acerca del papel desempeñado, en su opinión, por las mujeres dentro de las ciencias sociales.

Como señalábamos, la encuesta fue realizada el primer día de curso por alumnos pertenecientes a tres menciones diferentes (Educación Física, Pedagogía Terapéutica e Inglés). La mayoría de los estudiantes tenían entre 19 y 21 años de edad y, mayoritariamente accedían a nuestra materia desde segundo curso. Por lo que respecta a su distribución por género, nuestros alumnos eran mayoritariamente mujeres, en una proporción de dos a uno, tal y como refleja el gráfico nº 1.

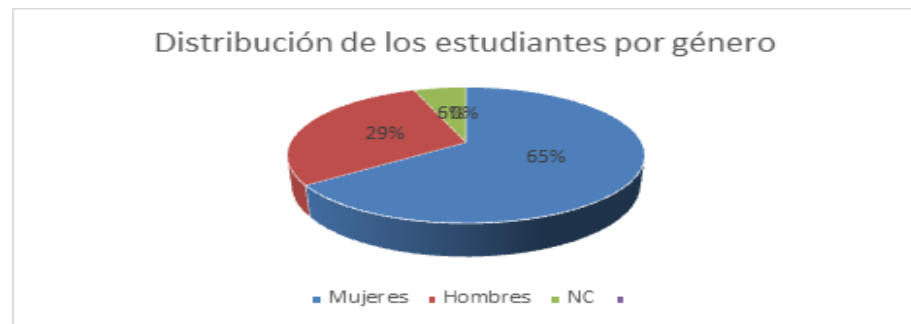


Gráfico nº 1. Distribución de los alumnos de la muestra por género.

La pregunta formulada pedía a los alumnos que identificasen hasta cinco hombres y cinco mujeres que ellos considerasen relevantes para las ciencias sociales. El objetivo era descubrir si existían diferencias entre el número de personajes identificados por géneros y hasta qué punto identificaban o no a las mujeres como protagonistas de la historia o de las ciencias sociales en general. Los resultados evidencian, en general, la invisibilidad de las mujeres. Tan sólo en seis casos los estudiantes son incapaces de citar algún hombre importante para las ciencias sociales (5'66%). Este porcentaje se triplica en el caso de aquellos que son incapaces de identificar a alguna mujer (18'86%) (Gráfico nº 2).

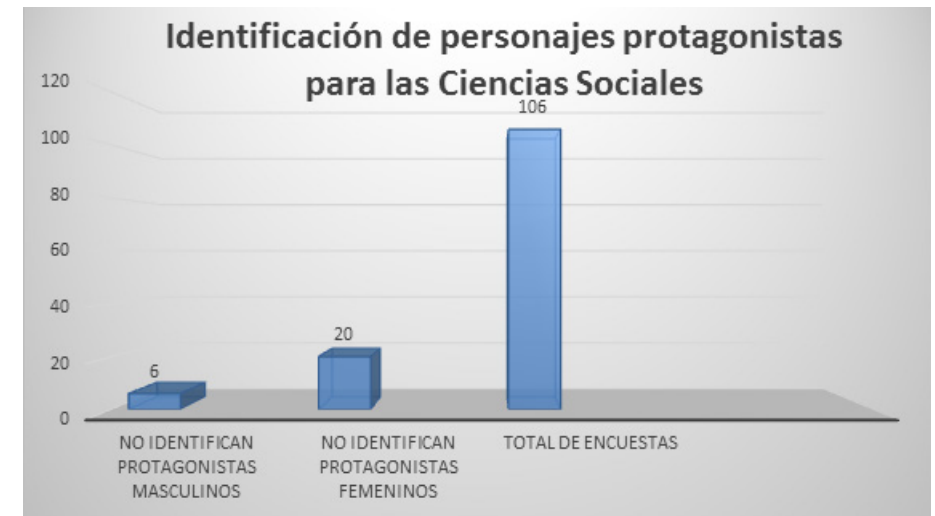


Gráfico nº 2. Número de encuestas que no identifican personajes masculinos o femeninos importantes en las Ciencias sociales.

A ello se añade el hecho de que el número de los personajes masculinos identificados como relevantes para las ciencias sociales prácticamente duplica al de personajes femeninos. Concretamente los alumnos son capaces de proporcionar hasta 424 nombres para referirse a los hombres, mientras que sólo aparecen 227 en el caso de las mujeres (gráfico nº 3).

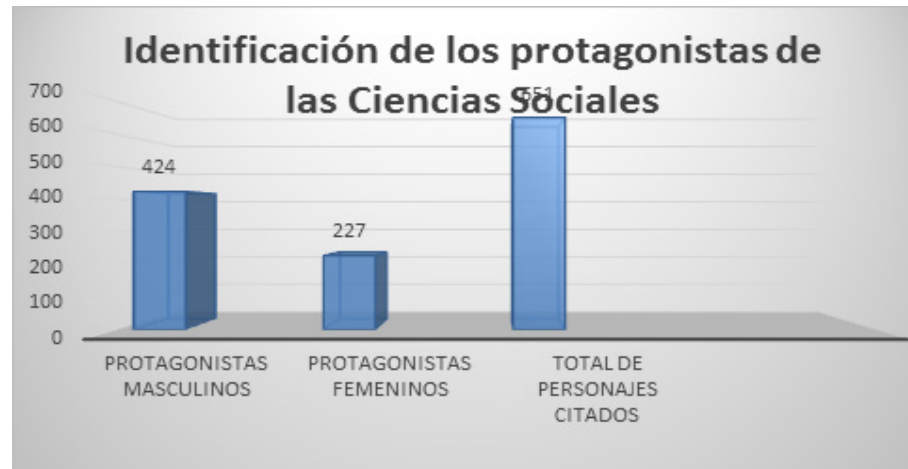


Gráfico n° 3. Número de personajes masculinos y femeninos considerados relevantes en las encuestas.

Tal y como recogen los datos del gráfico n° 4, si lo consideramos de manera porcentual, los resultados prácticamente son idénticos, aunque invertidos, de aquellos que aparecen en el gráfico n° 1. Es decir, aunque el 65'09 % de los estudiantes de la muestra son mujeres, el 65'13% de los personajes identificados como relevantes para las ciencias sociales son hombres.

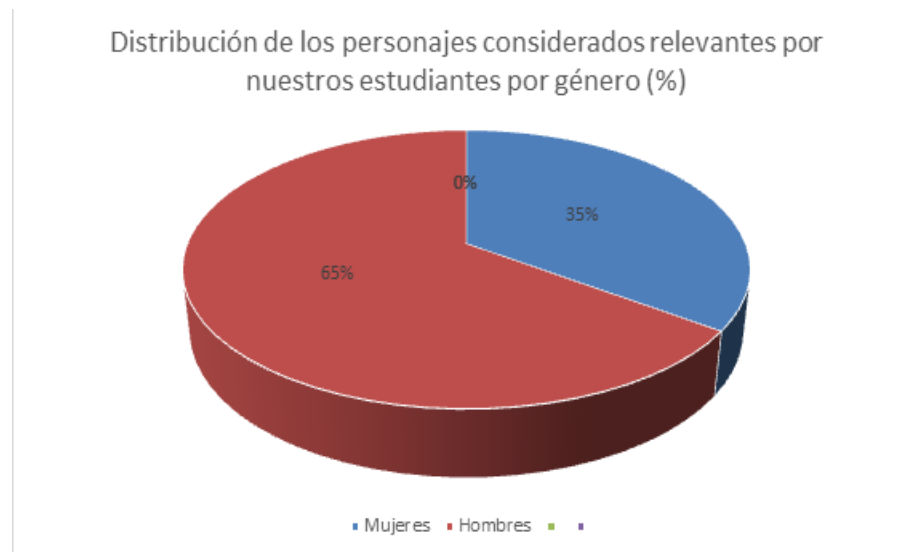


Gráfico n° 4. Distribución de los personajes considerados relevantes por nuestros estudiantes por género (%)

Conclusión

Nuestros trabajos muestran resultados semejantes a los obtenidos por Joan Pagès y Edda Sant cuando interrogaron a algunos alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria sobre los personajes de la historia de Cataluña. Como ellos bien señalan, es muy corta la memoria entre los alumnos de las mujeres que “han hecho historia” (Pagès y Sant, 2011: 130). Entre las posibles razones, la extensión a todo el alumnado de modelos desarrollados desde la perspectiva androcéntrica, lo que se traduce en un empobrecimiento de las opciones posibles o el continuado predominio en nuestros libros de texto de la historia política sobre la historia social (Hidalgo, Juliano, Roset y Caba, 2002: 61; Pagès y Sant, 2011: 131- 138). En nuestro caso, resulta cuanto menos significativo que las futuras maestras sigan identificando, mayoritariamente, como protagonistas de la historia a reyes, dictadores y presidentes, antes que a reinas, creadoras, políticas o educadoras. Creemos que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe de comenzar a reivindicar el papel en ellas de las mujeres, especialmente si queremos que estas mujeres puedan llegar a desarrollar un papel destacado y reconocido en nuestra sociedad.

Bibliografía

- Dermenjian, Jami, Rouquier, Thébaud (2010). *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*. París: Belin.
- Feminario de Alicante (1987). *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación*. Alicante: Victor Orenga.
- Fernández Valencia, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Hidalgo, E., Juliano, D., Roset, M. y Caba, A. (2002). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- Julia, D. A. (2001). “La cultura escolar como objeto histórico”. *História da Educação*. Brasil: Sao Leopoldo.
- Marolla Gajardo, J. P. (2016). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.
- Pagès, J., Nomen, J. y González, N. (2010). *Les dones del 36*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Rebollar Sánchez, E. M. (2013). *El género en los Planes de estudio de los grados de educación de las universidades públicas españolas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra.

Sant, E. y Pagès, J. (2011) ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista historia y memoria*, 3, 129-146.

Rausell Guillot, H. (2015). *La didáctica de las Ciencias Sociales. Aspectos básicos*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Rausell Guillot, H. y Talavera, M., (2017, en prensa). Las dificultades de la co-educación en la formación inicial del profesorado. *Feminismos*. Alicante: Universidad de Alicante.

VVAA (2010). *Mujeres en la Historia. Guía didáctica*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.

34. Quines són les aspiracions socioprofessionals i els projectes de vida dels nois i noies en un context de crisi econòmica?

Rafa Olmos Vila y Joan Pagès Blanch

Aquesta investigació és un estudi longitudinal, en el qual observem les continuïtats i els canvis en les aspiracions i expectatives dels nois i noies amb 13-14 anys, a 2n ESO, i tres anys després, quan ja es troben cursant el Batxillerat.

El nostre objectiu és conèixer quina incidència té el gènere i el nivell socioeconòmic de les famílies en els projectes de vida que els il·lusionen, en les dificultats que pensen que trobaran i si la crisi és un fenomen que els i les condiciona o no té rellevància en els seus somnis.

Antecedents. Com naix la preocupació per investigar aquest tema?

L'any 2012 realitzarem una recerca per conèixer les idees de futur dels nens i nenes de 2n ESO i com la crisi podia influir en les feines que es veien desenvolupant.

Comptàvem amb dos grups, un de famílies de nivell socioeconòmic mig-alt i l'altre més desafavorit, en el que els pares i les mares tenien feines lligades a l'hostaleria (cambreres de restaurants, d'habitacions d'hotels, ajudants de manteniment, etc.). Es tractava de treballs de baixa qualificació professional, els més vulnerables a la crisi, que més havien empitjorat les condicions laborals. Canvis que suposàvem tindrien rellevància en les representacions socials dels fills i filles.

Les set preguntes relacionades amb el seu futur personal que els fèiem eren: *Asenyala els tres treballs desitjats en ordre de preferència i explica breument el motiu de les teues eleccions? Quines dificultats creus que trobaràs per aconseguir-ho? De què penses que tindràs més probabilitats de treballar? Per què? Creus que la crisi que estem vivint determinarà el teu futur? Com?*

Les professions triades per nois i noies de classes socials diferents eren molt pa-regudes, però la principal diferència estava entre les noies. Totes volien ser mestres, metgesses, veterinàries... però les de famílies més desafavorides es veien en un futur