



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma de Barcelona**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA, DE LA  
LITERATURA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

**Doctorado en Educación**

**Las mujeres en la enseñanza de la  
Historia y de las Ciencias Sociales**

**Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de  
Educación Primaria**

Doctorando: **Delfín Ortega Sánchez**

Director: **Joan Pagès Blanch**, Catedrático de  
Universidad de la Universitat Autònoma de  
Barcelona

**BELLATERRA, septiembre de 2017**



*Abrir la memoria aprendida y la conciencia  
simplista, deshacer las representaciones  
adquiridas, complejizar las visiones  
adquiridas y alcanzar la crítica: tal es el fin  
de la educación histórica<sup>1</sup>.*

Jocelyn Létourneau

---

<sup>1</sup> Traducción de Joan Pagès (Gutiérrez y Pagès, 2014, p. 274).



# Índice

	Pág.
<b>Agradecimientos</b>	I-II
<b>Introducción</b>	1
<b>PARTE I</b>	
<b>Justificación</b>	7
<b>Capítulo 1. Fundamentación teórica: las mujeres en la enseñanza de la Historia.</b>	
1.1.- Las mujeres en la enseñanza de la Historia.	13
1.1.1.- Género y enseñanza de la Historia: estado de la cuestión.	
1.1.2.- Visibilidad e invisibilidad de personas y colectivos: la selección de contenidos y la presencia/ausencia de las mujeres en los textos escolares de Ciencias Sociales.	28
1.1.3.- La inclusión de la perspectiva de género en los programas de	38

formación y prácticas del profesorado de Ciencias Sociales.

1.2.- Conocer las representaciones sociales del maestro y maestra en formación para la transformación de la práctica docente: mujeres, identidad y ciudadanía.	57
1.2.1.- Hacia una definición de representación social: aportaciones de la psicología cognitiva y social, y la historiografía.	57
1.2.2.- Identidad y alteridad femenina en la enseñanza de la Historia: el lugar del análisis de las representaciones sociales del profesorado en formación.	65
1.3. La literacidad crítica en la visibilización de las mujeres en la formación del profesorado de Ciencias Sociales.	77
1.4. Síntesis del capítulo y aportaciones de la Tesis Doctoral.	82

## **Capítulo 2. Marco metodológico**

2.1.- Diseño metodológico	87
2.2.- Contextualización de la investigación y participantes.	91
2.3.- Instrumentos, procedimientos y análisis de datos.	92
2.4.- Fases de investigación y de intervención docente.	94
2.4.1. FASE 1. Análisis de documentos I: Las mujeres en el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Castilla y León.	97
2.4.1.1.- Diseño metodológico.	97
2.4.1.2.- Muestra.	99
2.4.1.3.- Instrumento, procedimiento y análisis de datos.	99
2.4.2. FASE 1. Análisis de documentos II: Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales para Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.	100
2.4.2.1.- Diseño metodológico.	100

2.4.2.2.- Muestra	103
2.4.2.3.- Instrumento, procedimiento y análisis de datos.	104
2.4.3. FASE 2. Representaciones sociales del profesorado de Educación Primaria en formación inicial.	105
2.4.3.1.- Instrumentos, procedimientos y análisis de datos.	106
2.4.3.1.1.- Cuestionario inicial	106
2.4.3.1.2.- Supuesto práctico: el <i>Taller de Teatro</i> .	110
2.4.3.1.3.- Debate en pequeño y gran grupo.	113
2.4.4.- FASE 3. Programación formativa en <i>Investigación e Innovación en el aprendizaje del Conocimiento del Medio</i> (social y cultural).	115
2.4.4.1.- Programación docente	115
2.4.5.- FASE 4. Resultados de la acción docente.	122
2.4.5.1.- Instrumentos, procedimiento y análisis de datos.	122
2.4.5.1.1- Actividad final: proyectos de innovación docente.	122
2.4.5.1.2- Cuestionario final	126
2.4.6.- FASE 5. Prácticas docentes	126
2.4.6.1.- Grupo focal	126
2.4.6.1.1.- Diseño metodológico	127
2.4.6.1.2.- Participantes	127
2.4.6.1.3.- Instrumento, procedimiento y análisis de datos.	128
2.5.- Síntesis del capítulo y aportaciones metodológicas de la Tesis Doctoral.	131

## PARTE II

### Capítulo 3. Las mujeres en el marco normativo de la LOMCE y en los libros de texto de Ciencias Sociales.

3.1.- Introducción	133
3.2.- Las mujeres y el tratamiento de la igualdad de género en la LOMCE y el Real Decreto 126/2014 para la Educación Primaria.	135
3.2.1.- Las mujeres y la igualdad de género: una primera aproximación desde la LOGSE y la LOE.	135
3.2.2.- La <i>Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa</i> (LOMCE) y el <i>Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria</i> .	137
3.3. Tratamiento curricular y visibilidad/invisibilidad de las mujeres en la <i>ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León</i> .	143
3.3.1. Tratamiento curricular de la igualdad de género en la <i>ORDEN/EDU/519/2014</i> de Castilla y León.	143
3.3.2. Concepción de la Historia, tipos de aprendizaje y perfiles de profesorado-alumnado promovidos en la <i>ORDEN/EDU/519/2014</i> de Castilla y León: presencias y ausencias de las mujeres, y la cuestión de género.	146
3.4.- Discursos y representaciones de hombres y mujeres en la narrativa iconográfica y actividades de los nuevos libros de texto de Educación Primaria.	149
3.4.1.- Discurso iconográfico masculino.	149
3.4.2.- Discurso iconográfico femenino.	160
3.5.- Conclusiones	171

**Capítulo 4. Las representaciones sociales de los y de las futuras docentes sobre la enseñanza de la Historia en Primaria: un cuestionario inicial.**

4.1.- Introducción	173
4.2.- Vaciado de datos, interpretación y análisis del cuestionario inicial.	174
4.2.1.- Características de la muestra.	174
4.2.2.- Contenidos, procedimientos, objetivos y finalidad social de la enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar.	176
4.2.2.1.- Los contenidos de la Historia escolar.	176
4.2.2.2.- Los procedimientos en la enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar.	182
4.2.2.3.- El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar.	185
4.2.2.4.- Finalidad social y objetivos de la enseñanza de la Historia escolar.	188
4.2.3.- Hombres y mujeres en la enseñanza de la Historia escolar.	195
4.2.3.1.- Formación en Historia durante la Educación Secundaria y Bachillerato.	195
4.2.3.2.- Metodología empleada en la Educación Secundaria y Bachillerato.	197
4.2.4.- Protagonistas de la Historia escolar.	199
4.2.4.1.- Protagonistas masculinos y femeninos de la Historia de la Humanidad.	199
4.2.4.2.- Resultados de aprendizaje en la etapa escolar.	203
4.2.5.- Fuentes iconográficas y enseñanza de la Historia.	205
4.3.- Conclusiones	215

**Capítulo 5. Las representaciones sociales de los y de las futuras docentes sobre la enseñanza de la Historia en Primaria: supuesto práctico y debate en pequeño y gran grupo.**

5.1.- Introducción	
5.2.- Las narrativas históricas iniciales de los futuros y futuras maestras. Análisis, interpretación, y debate en pequeño y gran grupo del Supuesto práctico- <i>El Taller de Teatro</i> .	221
5.2.1.- Narrativas históricas contextualizadas en la Edad Antigua.	221
5.2.2.- Narrativas históricas contextualizadas en la Edad Media.	232
5.2.3.- Narrativas históricas contextualizadas en la Edad Moderna.	242
5.2.4.- Narrativas históricas contextualizadas en el Tiempo Presente.	257
5.2.5.- Narrativa histórica diacrónica: de la Prehistoria a la actualidad.	259
5.3.- Conclusiones y aportaciones para nuestra tarea docente.	262

**Capítulo 6. Cuaderno de Actividades**

6.1.- Introducción	265
6.2.- Actividad 1 (A1). Los y las protagonistas del pasado y del presente en el currículo de Ciencias Sociales de Castilla y León para Educación Primaria.	270
6.3.- Actividad 2 (A2). Los y las protagonistas de los relatos históricos e iconográficos escolares en los libros de texto de Ciencias Sociales para Educación Primaria.	278
6.4.- Actividad 3 (A3). ¿Qué sabemos y qué se ha investigado sobre los protagonistas de la Historia en el currículo, en los materiales y en la práctica?	285
6.5.- Actividad final. Proyectos de Innovación Docente.	290
6.5.1.- Concepciones curriculares de la Historia	291
6.5.2.- Protagonistas, ámbitos protagónicos de acción social y modelos	305

de ciudadanía generados.

6.5.3.- Enfoques de inclusión de la perspectiva de género.	308
6.5.3.1.- Perspectiva excluyente	308
6.5.3.2.- Perspectiva inclusiva interpretativa	309
6.5.3.3.- Perspectiva inclusiva epistemológica	310

6.6.- Conclusiones

## **Capítulo 7. Resultados de la intervención docente.**

7.1.- Introducción	313
7.2.- Vaciado de datos, interpretación y análisis del cuestionario final.	315
7.2.1.- Características de la muestra.	315
7.2.2.- Contenidos, procedimientos, objetivos y finalidad social de la enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar.	316
7.2.2.1.- Los contenidos de la Historia escolar.	316
7.2.2.2.- Los procedimientos en la enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar.	322
7.2.2.3.- El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar.	326
7.2.2.4.- Finalidad social y objetivos de la enseñanza de la Historia escolar.	327
7.2.3.- Hombres y mujeres en la enseñanza de la Historia escolar.	334
7.2.3.1.- ¿Qué principios han de guiar la enseñanza de la Historia en Educación Primaria para la visibilización de las mujeres?	334
7.2.3.2.- ¿Con qué propuestas metodológicas?	336
7.2.4.- Protagonistas de la Historia escolar.	337
7.2.4.1.- Protagonistas masculinos y femeninos de la Historia de la	337

Humanidad.	
7.2.4.2.- ¿Qué resultados de aprendizaje habrían de alcanzarse en la enseñanza de la Historia escolar?	341
7.2.4.3.- Potencialidad formativa de la aplicación de recursos de literacidad crítica en los programas de formación del profesorado.	343
7.2.5.- Fuentes iconográficas y enseñanza de la Historia.	344
7.3.- ¿Qué dicen o qué creen que han aprendido? Cambios y continuidades en el pensamiento de los y de las futuras docentes.	351
7.3.1.- Participantes y procedimiento.	351
7.3.1.1.- Participantes	351
7.3.1.2.- Procedimiento	352
7.3.2.- ¿Qué contenidos y qué personajes suelen protagonizar vuestra programación de aula? ¿Consideráis que responden a criterios de pluralidad y diversidad social?	355
7.3.3.- ¿Reconocéis la permanencia de prejuicios y estereotipos de género en el desarrollo curricular y práctica educativa en Educación Primaria?	357
7.3.4.- ¿Incluís la perspectiva de género en vuestra práctica docente? En caso afirmativo, ¿con qué finalidad y de qué forma?	358
7.3.5.- ¿Cuáles son vuestras expectativas docentes en relación al género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales?	360
7.4.- Conclusiones	362

### **PARTE III**

#### **8. Conclusiones y discusión de resultados.**

8.1.- Introducción	365
8.2.- Resultados de las preguntas de investigación y objetivos.	366

8.2.1.- Pregunta de investigación y objetivo 1.	366
8.2.2.- Pregunta de investigación y objetivo 2.	372
8.2.3.- Pregunta de investigación 3, y objetivos 3 y 4.	375
8.2.4.- Pregunta de investigación 4, y objetivos 1, 2, 3 y 4.	378
8.3.- Sugerencias finales de investigación	381
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>383</b>

## ANEXOS

ANEXO 1	Instrumento de vaciado y análisis de datos curriculares: <i>Concepción curricular de la Historia, tipos de aprendizaje y perfiles de profesorado-alumnado promovidos.</i>	CD
ANEXO 2	Instrumento de vaciado y análisis iconográficos de datos editoriales.	CD
ANEXO 3	Instrumento de observación, vaciado y análisis de datos iconográficos de actividades editoriales.	CD
ANEXO 4	Fichas de vaciado y registro de datos iconográficos, y de actividades.	CD
ANEXO 5	Cuestionario inicial	CD
ANEXO 6	Supuesto práctico. <i>El Taller de Teatro.</i>	CD
ANEXO 7	Instrumento de vaciado y análisis categorial de narrativas iniciales: <i>Concepción curricular de la Historia, protagonistas y modelos de ciudadanía.</i>	CD
ANEXO 8	Guía didáctica. <i>Cuaderno de Actividades.</i>	CD
ANEXO 8A	Materiales editoriales. <i>Cuaderno de Actividades.</i>	CD
ANEXO 9	Cuestionario final	CD

ANEXO 10	Fichas de registro y vaciado de datos narrativos iconográficos (hombres).	CD
ANEXO 11	Fichas de registro y vaciado de datos procedimentales iconográficos (hombres).	CD
ANEXO 12	Fichas de registro y vaciado de datos procedimentales iconográficos (hombres y mujeres / niños y niñas).	CD
ANEXO 13	Frecuencias y porcentajes válidos. Materiales curriculares editoriales.	CD
ANEXO 14	Fichas de registro y vaciado de datos narrativos iconográficos (mujeres).	CD
ANEXO 15	Fichas de registro y vaciado de datos procedimentales iconográficos (mujeres).	CD
ANEXO 16	Los y las protagonistas de los materiales curriculares editoriales.	CD
ANEXO 17	Frecuencias totales y porcentajes válidos. <i>Cuestionario inicial.</i>	CD
ANEXO 18	Frecuencias totales y porcentajes válidos. <i>Cuestionario final.</i>	CD
ANEXO 19	Proyectos de Innovación Docente. Selección de contenidos, justificación, planteamiento didáctico y diseño de actividades.	CD

# Agradecimientos

En primer lugar, deseo expresar mi más sincero agradecimiento al Director de esta Tesis Doctoral, el Dr. Joan Pagès, por su dedicación, esfuerzo y constante preocupación por mi trabajo. He tenido la inestimable oportunidad de poder aprender de uno de los referentes científicos más destacados de nuestra área de conocimiento y el orgullo de poder contarme ya como uno de sus discípulos.

Gracias a mis profesores y profesoras de la Universitat Autònoma de Barcelona, en especial, a Montserrat Oller y Antoni Santisteban, de quienes tanto he aprendido y tanto me queda por aprender. Gracias, de corazón, por vuestra generosidad y confianza en mi trabajo. Con vuestras investigaciones descubrí las preocupaciones y problemas de investigación más relevantes y actuales del ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Gracias también a la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), y a los organizadores y organizadoras de las Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, dos foros de discusión e intercambio científico que me han venido ofreciendo la oportunidad de adquirir y desarrollar las competencias profesionales, técnicas y métodos propios de la activi-

dad investigadora en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, imprescindibles en la Tesis Doctoral que ahora finalizo.

# Introducción

Las tendencias historiográficas predominantes evidencian un claro interés por la aproximación a las personas desde su identidad personal, colectiva y grupos de pertenencia, por la historia *desde abajo* (Burke, 2009; Hobsbawm, 1999; Sharpe, 2009), las relaciones de género, el ámbito de lo privado como la historia de la familia y de la vida cotidiana, la historia local, la microhistoria o la delimitación específica -como objeto de estudio- de las minorías sociales y culturales, actores sociales de primer orden en la configuración del devenir histórico. Sin embargo, en función de los ya significativos resultados de investigación disponibles, estas nuevas formas de hacer historia, adscritas a corrientes historiográficas como la Historia de las Mentalidades y la *Nouvelle Histoire*, no parecen revertir en las normativas, en los contenidos de historia escolares (Segura, 2006) ni en las prácticas docentes, aún conducidas hacia la narrativa de hitos, sucesos, acontecimientos y lugares, discursivamente seleccionados, dentro y fuera de límites territoriales y políticos definidos.

Igualmente, tal y como demuestran algunos de los trabajos presentados en las XII y XIII Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (Universitat Autònoma de Barcelona, 2015-2016) y en el XXVI y XXVII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS, 2015-2016), los protagonistas de los pro-

cesos históricos abordados no suelen corresponderse con el universo social y cultural, necesariamente diverso, en el que mujeres y todos aquellos miembros ajenos a la elite política, militar, religiosa, racial y económica resultan invisibles en el relato histórico escolar y, en consecuencia, en el conocimiento social enseñado. Según esto, los avances legislativos y curriculares en materia de igualdad de género no parecen permear en las representaciones, resultados de aprendizaje y prácticas sociales del alumnado (Subirats, 2007).

Desde este enfoque historiográfico y didáctico, la presente Tesis Doctoral tiene como finalidad analizar las representaciones sociales sobre las mujeres en la enseñanza de la Historia escolar<sup>1</sup> del profesorado de Educación Primaria en formación de la Universidad de Burgos, con el propósito de intervenir en los resultados obtenidos mediante la programación y seguimiento de la asignatura *Investigación e Innovación en el Aprendizaje del Conocimiento del Medio (social y cultural)*. Más allá de la Historia de las Mujeres, hablamos de la visibilización protagónica de las mujeres en la Historia, planteando, en clave inclusiva, la posibilidad de erradicar el enfoque androcéntrico, junto a otras invisibilidades o paradigmas dominantes como el adultocéntrico o sociocéntrico. Este enfoque nos permitirá plantear el papel de las mujeres al lado del de otras personas y otros colectivos que la enseñanza de la Historia ha mantenido invi-

---

<sup>1</sup> Siguiendo a Segura (2006) y a Botinas y Cabaleiro (1996), en esta investigación empleamos el término *mujeres* en vez de *mujer*, entendiendo la utilización del singular como la aceptación de un “modelo femenino único”, vinculado a los modelos sociales patriarcales y prototípicos, y que difumina las fronteras sociales, económicas y culturales en el devenir histórico, a diferencia de lo que se constata en el relato histórico con los hombres. Su natural diversidad y heterogeneidad, en virtud de otras adscripciones sociales como la clase, la religión o la etnia en los sistemas sociales objeto de estudio, motiva el alejamiento de los esencialismos homogeneizadores (Fernández Valencia, 2005b). En coherencia con el principio de igualdad entre mujeres y hombres y la ausencia de discriminación por razón de sexo, las referencias gramaticales al género contenidas en esta investigación, en algún caso, son de naturaleza genérica y se refieren indistintamente a mujeres u hombres, en aplicación de la no correspondencia lingüística entre género gramatical y género sexual.

sibles (niños y niñas, homosexuales, transexuales, minorías étnicas, pobres, ancianos...).

Nuestro objeto de estudio atiende a una concepción de la formación del profesorado capaz de dar cuenta de los conocimientos necesarios para que el/la futuro/a docente aprenda a problematizar los contenidos (retos de aprendizaje de su futuro alumna-do), y para la introducción de otros nuevos desde el tratamiento de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas. En esta Tesis Doctoral, trabajar con los y las protagonistas de la Historia enseñada, con el lugar en ella de los hombres y de las mujeres desde la perspectiva de género, y con los avances alcanzados en la investigación didáctica deriva en respuestas concretas desde el ejercicio de nuestra responsabilidad docente en la erradicación de la violencia de género en la formación de maestros/as de Educación Primaria. Por tanto, entendemos, como Gutiérrez y Pagés (2014), que

La incorporación de problemas o cuestiones socialmente vivas, en la formación docente inicial, beneficia el aprendizaje de los profesores porque les enseña a identificar, comprender y resolver interrogantes relacionados con situaciones del entorno. A su vez, aprenden a innovar en la enseñanza de las ciencias sociales al integrar los distintos tipos de saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales), que favorecen el desarrollo del pensamiento social y de la competencia social y ciudadana en las nuevas generaciones (p. 264).

Contenidos en torno a la vida cotidiana y conceptos como la desigualdad, la justicia, la diferencia o la diversidad, y su traducción en problemas sociales como el hambre, la pobreza o la discriminación en todas sus manifestaciones, nos llevan a cuestionarnos la razón de su ausencia en el currículo de Ciencias Sociales. Y es que siguen siendo invisibles en el currículo, en los libros de texto y en las prácticas las mujeres, los niños, los ancianos, los esclavos, las personas de distinta orientación sexual, y otras realidades culturales y étnicas, protagonistas del pasado y del presente, y de la construcción del futuro, que las ciencias de referencia ya visibilizan y significan. Sin

embargo, no representan voces protagónicas en las prácticas y discursos de la Historia enseñada, evidenciando la *racionalidad positivista*, propósitos y finalidades que verdaderamente pretende alcanzar y que la explican. Un enfoque, en suma, que opone la *racionalidad crítica* con la que es posible vehicular el equilibrio entre quienes aprenden y un saber escolar que, en tanto constructo histórico socialmente contextualizado, entiende relativo. Según esto, la teoría crítica “se propone descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas” (Benejam, 1997, p. 41; Pagès y Santisteban, 2014), limitando tendencias, aún hegemónicas, de saberes válidos, fiables y aplicables. Más allá de las firmes declaraciones de intenciones y de los debates infructuosos, ésta sería una de las alternativas para llevar a la escuela problemas sociales significativos (del pasado y del presente) y conectados con el entorno de los y las estudiantes, donde las conexiones con el presente constituyen uno de los ejes centrales en la construcción del conocimiento y la formación del pensamiento crítico.

La teoría de una educación para la ciudadanía democrática exige la puesta en marcha de acciones, entre otras referenciales, educativas que asuman la diferencia de género desde la igualdad, la libertad y la justicia social (García, 2007). Esta asunción implica, al tiempo, la capacitación del profesorado para hacer reconocer, identificar y promover en su alumnado su protagonismo en las formas y medios de construcción social.

La investigación presenta una estructura dividida en tres bloques de investigación, secuenciados en siete capítulos. En el primer bloque, justificamos la relevancia del trabajo doctoral en el conjunto de las preocupaciones investigadoras propias del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Seguidamente, definimos los supuestos de partida, los interrogantes de investigación y formulamos sus objetivos.

El primer capítulo se dedica a revisar, desde un enfoque crítico, la literatura científica en la que se enmarca nuestro estudio.

En el segundo capítulo describimos nuestro diseño metodológico, instrumentos y características de la muestra objeto de estudio, en coherencia con la finalidad propuesta.

La segunda parte del estudio comprende cinco capítulos. Siguiendo la secuenciación del primer bloque, el tercer capítulo centra su atención en el análisis curricular de la LOMCE y del currículo autonómico de Castilla y León para Educación Primaria en torno a la presencia/ausencia y rol protagónico de las mujeres desde la perspectiva género. A partir del diseño de diversos instrumentos de vaciado y registro de datos, el capítulo se completa con el análisis de la concreción e interpretación del currículo en los textos escolares de mayor difusión editorial en la ciudad de Burgos.

El cuarto y quinto capítulo estudian las representaciones sociales de los y las estudiantes participantes en la investigación sobre la enseñanza de la Historia y, en particular, sobre las mujeres y la inclusión de la perspectiva de género en la historia enseñada para, a partir de sus presupuestos, diseñar e implementar la programación de la asignatura *Investigación e Innovación en el aprendizaje del Conocimiento del Medio social y cultural* (4º curso del Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria de la Universidad de Burgos).

El capítulo seis se dedica, específicamente, a la descripción y análisis de nuestra propia práctica docente y de las actividades formativas realizadas por los y las estudiantes en el aula. Por último, el capítulo siete presenta el análisis e interpretación de los resultados finales obtenidos tras la implementación del programa formativo.

En el tercer bloque (capítulo ocho) exponemos las conclusiones y la discusión de resultados, junto a las sugerencias de actuación futura derivadas del desarrollo de la presente Tesis Doctoral.

Finalmente, el trabajo doctoral incluye diecinueve anexos que recogen los instrumentos diseñados y los resultados estadísticos obtenidos en la investigación.



# Justificación

## **Fundamentación del problema de investigación.**

Las nuevas regulaciones curriculares para la Educación Primaria en España concretan, en sus objetivos generales de etapa y elementos transversales, el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como el rechazo a cualquier tipo de discriminación. Sin embargo, esta importancia no se explicita en los bloques de contenido, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables vinculados a la enseñanza de la Historia.

La producción científica de las últimas décadas demuestra una tendencia general hacia la propuesta de contenidos sociales específicos y/o hacia la reivindicación de determinados períodos o épocas históricas como bases conceptuales para la explicación del presente. Sin embargo, han resultado menos habituales los trabajos dedicados al análisis crítico de las ausencias elocuentes de personas y/o grupos sociales no incluidos en las regulaciones curriculares, materiales didácticos y prácticas docentes, aún de marcada tendencia socio-céntrica y androcéntrica (Fernández, 2001; Espigado, 2004). Estos obstáculos para el desarrollo del pensamiento histórico y social en la escuela se consolidan en la actualidad (Sant y Pagès, 2011; Pagès y Sant, 2012; Villalón y Pagès, 2013a, 2013b, López-Navajas, 2014).

Los estudios constatan la forma en que las concepciones y representaciones del alumnado y profesorado en formación, los currículos y los libros de texto continúan invisibilizando a las mujeres, resultado de la imposición de una historia escolar encargada de *masculinizar, victimizar o feminizar* sus roles sociales e históricos en el marco de un discurso político hegemónico, tradicionalmente, perteneciente a los hombres. En efecto, la ausencia del papel histórico de las mujeres como ciudadanas y protagonistas de la historia, marcada desde los inicios de las sociedades modernas occidentales por la adjudicación de arquetipos definidos e integrados en el imaginario colectivo, aún hoy es reconocible tanto en los currículos y los libros de texto escolares (Ortega y Pérez, 2015), como en las programaciones curriculares (Pagès y Sant, 2012) y prácticas del profesorado de Educación Primaria en formación.

La eliminación de la persistencia estereotipada de *modelos de género deseables* (Fernández, 2005a), vigente en las construcciones de narrativas históricas dominantes escolares, pasa por una formación del profesorado en Historia y Ciencias Sociales capaz de redefinir las finalidades de la enseñanza de la Historia y de cuestionar sus narrativas actuales. En efecto, la presencia y protagonismo de las mujeres en la enseñanza de la Historia no transita por el camino de la inclusión añadida en epígrafes o anexos específicos, sino por el del cambio discursivo (Crocco, 2008), con el fin de construir un conocimiento social integral desde modelos genealógicos o genéticos (Rüsen, 2004, 2010).

Indagar las representaciones sociales del profesorado en formación constituye un primer elemento para la reflexión sobre los planes de estudio universitarios y para la innovación, reflexión y mejora de las prácticas docentes, así como para la adopción de perspectivas críticas orientadas a la transformación social (Bickmore, 2008; Standley, 2010). El análisis de estas representaciones necesita del diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje capaces de aproximar explicaciones de sus orígenes, así como de los posibles factores que las dan forma y definen (Prego, Armas y Alvariño, 2015).

De acuerdo a Pagès (1996) y Adler (2008), cuando plantean la investigación sobre la formación del profesorado, conviene considerar las creencias, pensamiento y actitudes sobre lo que es la Historia y la práctica de su enseñanza (qué, cómo y por qué enseñar Historia) como condicionantes de su posicionamiento ante la propia didáctica de la Historia y la toma de decisiones prácticas. Utilizar esta valiosa información, y reflexionar sobre aquello que podría intervenir en su reestructuración, redundaría en la mejora de nuestra propia práctica docente y en la implementación de planes/propuestas de mejora en la formación del profesorado universitario desde la perspectiva de género.

La revelación de la historicidad de las mujeres y de su experiencia histórica es responsabilidad de un currículum aplicado en el que la formación del profesorado se presenta como pieza capital de cambio (Crocco, 2008, 2010). El aprovechamiento de la experiencia vivida y, fundamentalmente, el tratamiento de los posicionamientos en didáctica de la Historia de los y las estudiantes, contribuirían a la conformación de nuevos marcos de referencia para la definición y toma de conciencia de su pensamiento didáctico, en torno al lugar de las mujeres en el currículo y en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria.

Se hace precisa, a nuestro juicio, una enseñanza de la historia escolar, en palabras de Pagès y Sant (2012), que pueda contribuir a “contrasocializar en una perspectiva opuesta a la hegemónica (...) [desde una concepción de la historia] como herramienta para enseñar y aprender los mecanismos de poder por los cuales las personas se construyen históricamente” (pp. 93-114). En este sentido, resulta imprescindible la adopción de enfoques orientados a la consolidación de una ciudadanía global, inclusiva y diversa, donde el pensamiento crítico y social, y el reconocimiento de identidades complejas y múltiples, representen sus ejes fundamentales.

### **Preguntas de investigación, supuesto y objetivos.**

En este contexto, la presente Tesis Doctoral plantea los siguientes interrogantes de investigación:

- ¿Qué lugar ocupan las mujeres en el discurso curricular de la actual ley educativa? ¿Cómo contribuye a la educación para una ciudadanía democrática e igualitaria?
- ¿Qué lugar ocupan las mujeres en las representaciones del profesorado en formación inicial de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria? ¿Cómo aprovecharlas? ¿De qué forma y en qué medida estas representaciones sociales condicionan la toma de decisiones curriculares y su práctica docente?
- ¿El desarrollo de la literacidad crítica y de la competencia crítica receptiva en la formación del profesorado derivaría en nuevas formas de enseñar Historia? ¿Contribuye la problematización de contenidos históricos y sociales a la educación para una ciudadanía global e igualitaria?
- ¿La permanencia de silencios elocuentes y protagónicos de las mujeres sigue revelando la legitimación de discursos hegemónicos androcéntricos?

Iniciamos la investigación en el supuesto de que la desigualdad social de la mujer, como actor social e histórico, es evidenciada en el currículo y en los libros de texto al uso, y en las narrativas históricas y programaciones didácticas del profesorado en formación para la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales.

A partir de este supuesto y de los interrogantes de investigación planteados, formulamos los siguientes objetivos:

- Analizar, interpretar y valorar el grado de presencia y visibilidad protagónica de las mujeres en la nueva regulación curricular de la LOMCE del área de Ciencias Sociales para Educación Primaria en Castilla y León, así como en sus concreciones en los libros de texto de mayor uso en la ciudad de Burgos.

Este objetivo pretende revelar y analizar la contribución del discurso normativo-curricular y de los materiales curriculares a la formación de la conciencia histórica y a la educación para una ciudadanía democrática e igualitaria desde la perspectiva de género. En este sentido, trata de determinar la naturaleza discursiva e intencionada de la selección de protagonistas y actores sociales, cuestionando la oficialidad de narrativas hegemónicas y consensuadas.

- Describir y analizar las representaciones sociales de estudiantes de 4º curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Burgos, acerca de sus creencias y pensamiento didáctico sobre los contenidos, procedimientos, objetivos y finalidad social de la enseñanza-aprendizaje de la historia escolar y, en particular, del papel de las mujeres en la enseñanza de la Historia.
- Evaluar el grado de visibilidad/invisibilidad protagónica de las mujeres en las narrativas históricas y producciones didácticas del profesorado en formación dirigidas a la enseñanza de la Historia en Educación Primaria, tras el seguimiento de la programación de la asignatura obligatoria *Investigación e Innovación en el Aprendizaje del Conocimiento del Medio (Social y Cultural)*.
- Conocer el grado de inclusión de la perspectiva de género en la práctica docente de los y las estudiantes del Grado en Maestro y Maestra en Educación Primaria de la Universidad de Burgos.

Con estos tres objetivos nos proponemos analizar las representaciones de los y las estudiantes de Magisterio sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia, en particular, sobre las mujeres en la Historia, y su permanencia o cambio en las prácticas docentes para avanzar en construcciones narrativas no androcéntricas, inclusivas e igualitarias. Con el estudio de las representaciones sociales de los y las estudiantes, estos objetivos buscan identificar y evaluar los mecanismos discursivos con los que se seleccionan los contenidos y los personajes/protagonistas de las narrativas históricas y programaciones didácticas, con el propósito de reconducirlos hacia la enseñanza y aprendizaje de una historia escolar sin estereotipos. En esta perspectiva, abordamos nuestra programación docente desde los presupuestos de la literacidad crítica y la formación del pensamiento social.

# Capítulo 1

## Fundamentación teórica: Las mujeres en la enseñanza de la Historia

### 1.1.- Las mujeres en la enseñanza de la Historia.

#### 1.1.1.- Género y enseñanza de la Historia: estado de la cuestión.

A partir de la excelente revisión de Aurell, Balmaceda, Burke y Soza (2013), Latapí y González del Pliego (2015) distinguen dos grandes tendencias historiográficas acerca de las mujeres: una primera, con mayor tradición, denominada por estas autoras como *las mujeres que existen e importan*, irrumpió con el objeto de visibilizarlas desde diversas perspectivas y enfoques historiográficos como la “historia desde abajo”, cuyo interés radicaba en definir un espacio, el propio de las mujeres, obviado por la historia tradicional (Latapí y González del Pliego, 2015; Aurell, Balmaceda, Burke y Soza, 2013). Desde esta tendencia, la corriente historiográfica *her-story* sugiere la de-

construcción del discurso tradicional y la generación de una nueva narrativa para la incorporación de las mujeres como agentes activos de narración. Esta *mirada desde las mujeres* en la construcción del conocimiento histórico parte de la reivindicación de las presencias protagónicas de las mujeres, ocultadas por los discursos científicos tradicionales (Fernández Valencia, 2005b).

Y una segunda, más reciente, denominada por las investigadoras como *las mujeres se explican y comprenden*, en la que las mujeres, como agentes sociales e históricos, se alejan de los estudios exclusivistas con el fin de integrar el protagonismo femenino, junto al de los hombres, en el análisis de cualquier nivel de lo social (Latapí y González del Pliego, 2015).

El primer momento correspondería a una *historia de las mujeres* por y para sí mismas, mientras que el segundo se asociaría a ese conjunto de estudios históricos con *perspectiva de género –historia de género–*, preocupados por las relaciones de poder que, en torno al género como categoría cultural, pueden reconocerse en las sociedades históricas occidentales (Fernández Valencia, 2004, 2005b). En efecto, “la historia con perspectiva de género busca explicar las prácticas culturales, mediante las cuales se crean los significados de la diferencia sexual, analizando los procesos discursivos del poder que legitiman y organizan las diferencias” (Faget, 2015, p. 33). Así, entendemos por género el sistema de relaciones sociales y simbólicas de prácticas y representaciones sociales de hombres y mujeres (Caprile, Valles y Palmen, 2012). Según esto, el análisis de las relaciones de género se dirige al estudio de un tipo de relaciones de poder (Rauber, 2003), evidencia del *sueño de la igualdad* entre hombres y mujeres que hoy asume nuestro alumnado (Fernández Valencia, 2011),

En esta misma línea, Maldonado (2004) insiste en los avances historiográficos alcanzados en torno a las mujeres desde la década de los setenta, distinguiendo una primera etapa, de corte interpretativo, necesaria en la visibilización de lo tradicionalmente relegado a la invisibilidad, y una segunda, en la que el aislamiento de las

mujeres como víctimas, santas y/o heroínas (Morant, 2005) ha venido dando paso a una historia de las relaciones de género.

Vinculada esta perspectiva a la nueva historia cultural<sup>2</sup>, más inclusiva e integradora, las mujeres son situadas en relación a otros agentes sociales, respondiendo a la necesidad de entender el género como categoría analítica no complementaria y como significativo de poder. En esta línea, Scott (1986) introduce un 'giro cultural/lingüístico' en la categoría de género para "recuperar y valorar la dimensión cultural de los procesos históricos: la importancia del lenguaje, las metáforas, los conceptos y los símbolos para la construcción de las identidades sociales" (Burguera, 2008, p. 84). En su propuesta, la historiadora concreta su análisis en los roles sociales que, por razón de sexo, son atribuidos a las mujeres.

Scott (1986) introduce así el género como categoría de análisis, desvelando la diferencia por razón de sexo como construcción social y cultural, explicada en relaciones asimétricas de poder. Esta reconceptualización de las relaciones de género en la investigación histórica permite la desnaturalización de dichas relaciones y la reflexión crítica sobre las prácticas sociales y los modelos de ciudadanía. En la línea de esta tendencia historiográfica, es cada vez más frecuente la utilización de la pertenencia a una clase social y la sujeción cultural al género para "incorporar nuevos puntos de vista y objetos de conocimiento en la Historia Social" (Paz, 2014, p. 92).

Desde esta corriente, el género se presenta como constructo social e histórico (Aubert et al, 2004; Fernández Valencia, 2004), en el que la cultura ha intervenido modelando

---

<sup>2</sup> La diversificación de los objetos de estudio de la historia social incorporó el análisis de los procesos de socialización de las mujeres en ámbitos como el familiar, el laboral o el comunitario. La historia cultural, por su parte, amplió las fuentes con las que obtener información suficiente y completa sobre sus representaciones culturales. La iconografía o la literatura comenzaron a abordarse desde la investigación histórica, transitando de la *historia vivida* de las mujeres a la *historia de lo pensado* sobre las mujeres (Faget, 2015).

perfiles genéricos desiguales. La atribución de características definitorias masculinas y femeninas es producto mayoritario, por tanto, de la experiencia histórico-cultural y, en menor medida, de la experiencia individual. Este concepto transformativo de género se incardina como eje estructurante en la educación para una ciudadanía democrática y global, y en todo diseño curricular con base en los Derechos Humanos.

La inclusión del género en la investigación social y educativa constituye una categoría de análisis imprescindible en la visibilización de las mujeres y, por tanto, en la articulación de nuevas interpretaciones del pasado y del presente. Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales trasciende su capacidad didáctica en esta visibilización para educar la *mirada social* del alumnado en el reconocimiento de asimetrías y jerarquizaciones, así como en la identificación de los cambios necesarios para avanzar hacia la igualdad (Fernández Valencia, 2010). En suma, esta incorporación supone para las mujeres:

[...] Poner fin a la 'historia de una exclusión' para sacar a la luz su protagonismo social en todos los tiempos y, no menos importante, las raíces o permanencia histórica de algunos de los problemas fundamentales en las relaciones hombre-mujer en las sociedades actuales (Fernández Valencia, 2004, p. 565).

La perspectiva de género en el análisis social e histórico implica preguntarse por los hombres y las mujeres, por sus relaciones sociales y por sus posibilidades, y lugares, de actividad social, reinterpretando el pasado y pensando el presente, y el futuro. Según esto, a pesar de la atención actual a las mujeres de esta perspectiva – considerando la tradicional construcción androcéntrica de las Ciencias Sociales-, la identificación *género = mujer* sólo acogería, parcialmente, los objetivos del concepto como categoría de análisis y como herramienta coeducativa.

Sin embargo, los avances investigadores tanto de la *historia de las mujeres* como de la *historia de género*, emergidas de la historia social, cultural y de la nueva historia cultural, siguen diluyéndose o silenciándose en el ámbito educativo, desvinculando el

currículo de sus bases epistemológicas y actualización científica. La producción investigadora en educación de las últimas décadas demuestra una tendencia general hacia estudios sobre el grado de presencia y tratamiento didáctico de contenidos políticos, económicos y sociales específicos, así como la reivindicación de ciertos períodos o épocas históricas como bases conceptuales para la explicación del presente. Han resultado menos tradicionales, en cambio, los trabajos dedicados al análisis crítico de las presencias y ausencias elocuentes de personas y/o grupos sociales no incluidos en los modelos, prácticas docentes y materiales curriculares, aún de marcada tendencia socio-céntrica y androcéntrica<sup>3</sup>. No obstante, el tratamiento del género en las prácticas docentes, las TIC, los currícula, los planes de estudio y la formación del profesorado en el contexto de los estudios sociales ya ha sido objeto de la preocupación investigadora (Crocco, 2000; Crocco & Cramer, 2005; Crocco & Libresco, 2007).

Este obstáculo para el desarrollo del pensamiento histórico y social en la escuela parece consolidarse en la actualidad, de acuerdo a resultados investigadores como los obtenidos por Sant y Pagès (2011) y Pagès y Sant (2012). En ellos, tanto las concepciones y representaciones del alumnado y profesorado en formación, como los currícula y los libros de texto continúan invisibilizando a las mujeres. Los resultados informan de la imposición de un discurso político hegemónico, tradicionalmente, masculino. La presencia de las mujeres como actor social, y, por tanto, su inclusión en la configuración del devenir histórico, parece definirse desde su *masculinización*, mediante la asunción de roles atribuidos a algunos de los hombres del momento en que vivieron. Efectivamente, Isabel la Católica, Cleopatra, Juana Azurduy o Elisabeth

---

<sup>3</sup> Entendemos por *androcentrismo* la diferenciación jerarquizada entre los sexos en las prácticas sociales y en las construcciones discursivas de la realidad, la visión distorsionada de las mujeres –consecuencia de esta diferenciación–, la exclusión o marginación de las mujeres de las elaboraciones lógico-científicas –en consecuencia, parciales–, y la ocultación de esta parcialidad (Moreno, 1986). La teoría del androcentrismo hace referencia, en suma, al predominio del sexo masculino, con frecuencia, “varones adultos de raza y clase hegemónicas” (Moreno, 1986, p. 98), por oposición al femenino.

I podrían incluirse en esta nómina de mujeres con un perfil masculino de elite por su inteligencia, independencia, ambición e implicación en la vida pública. Esta presencia también es notable desde su *victimización*, ubicada en la entrega espiritual, en la aceptación sumisa de su ‘condición’ y en su focalización de la crueldad masculina. Juana de Arco, Ana Frank o Juana la Loca reunirían las características de este perfil. Finalmente, a partir de la contemporaneidad, a esta dualidad reconocible se añade una tercera definición estereotipada: la *feminización* de las mujeres. Rosa Luxemburgo, Clara Campoamor o Eva Perón irrumpen en el discurso tradicional de la historia como mujeres fuertes, líderes en su lucha por la liberación de otras mujeres y de los oprimidos, sin abandonar el carácter heterodoxo de sus acciones en un mundo de hombres.

Podría afirmarse que la diversidad de referentes históricos con que se presentan a los “grandes hombres”, protagonistas de la historia escolar, garantizaría la identificación social masculina de los estudiantes (Simón, 2006). No así, en cambio, con los referentes femeninos, ausentes de toda complejidad, frecuentemente limitados, como demuestran Sant y Pagès (2011), a roles *masculinizantes*, *victimizados* y, anecdóticamente, *femeninizados* a partir de finales del siglo XIX.

A pesar de la aparición y consolidación de nuevas formas de hacer historia dedicadas a repensarlas, seguimos asistiendo al dominio de las visiones de un mundo acrítico-reproductivo, dicotómico y jerarquizado, en el que dualidades opresivas y direccionales, como la de *hombre-mujer*, parecen persistir<sup>4</sup>. En este sentido, desde sus finalidades, resulta decisivo el papel la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales mediante su contribución, como ámbito propio de actuación, a la *socializa-*

---

<sup>4</sup> En relación con la deconstrucción del discurso masculino a partir del análisis de los espacios jurídicos de las mujeres en la Edad Moderna, puede consultarse, desde el ámbito de la investigación histórica, el estudio de Ortega (2011a). Igualmente, resulta interesante, por ejemplo, la revisión de Duch (2005) sobre las mujeres y sus lugares en el espacio público.

ción y educación en los valores sociales, culturales, políticos y principios económicos dominantes, hegemónicos y permanentes, o, por el contrario, a la *contra-socialización* desde una perspectiva contra-hegemónica, desde la perspectiva de los oprimidos, de acuerdo a las nuevas corrientes historiográficas, favoreciendo el cambio y la transformación social (Pagès, 2007; Stanley, 2010). En esta línea, su intervención habría de dirigirse hacia la deconstrucción de “los mecanismos de poder por los cuales las personas se construyen históricamente” (Pagès y Sant, 2012, p. 94).

No se trata, *stricto sensu*, de argumentar la visibilidad/invisibilidad de las mujeres a través su participación en la vida pública o en el poder establecido en el devenir histórico de las sociedades, sino de determinar los mecanismos constructores que han constituido, social e históricamente, dicho poder. En efecto, “no se trata de perseguir o intentar reconstruir una historia paralela a la historia oficial –patriarcal, o al menos, fruto de una visión predominante androcéntrica, [...] [pues] ‘su historia’ es la misma historia” (Peruchena, 2010, p. 36).

De este modo, la anecdótica e intencionada incorporación de las mujeres a la enseñanza de la historia no habría de programarse por añadidura o fragmentación (Sánchez, 2002), sino como elemento esencial en la construcción del conocimiento histórico. Y es que,

No por incluir y visibilizar a las mujeres se logrará formar ciudadanos críticos y responsables con la sociedad, sino que se deben poner los esfuerzos en cambiar los enfoques de enseñanza y colaborar de forma efectiva en una formación ciudadana crítica (Marolla, 2014b, p. 3).

Asumiendo la necesidad de repensar el currículo desde las problemáticas, es aquí donde el género habrá de ser reconocido como una de las categorías fundamentales del análisis social, tal y como operan, por ejemplo, las de clase. Y es que, “[...] no es posible captar la dinámica social si se excluye a las mujeres [...]” (Rico, 1997, p. 14, cit. en Freixas, Fuentes-Guerra y Luque, 2007; Vizcarra et al., 2015). Lo mismo sucede

en la construcción del conocimiento histórico-artístico y las aportaciones de las mujeres al desarrollo y evolución de la Historia del Arte como disciplina, y en consecuencia, a la sociedad y al conjunto del patrimonio histórico-cultural. En efecto, “incorporar a las mujeres creadoras no significa dedicarles un día especial o una sección al final de la unidad didáctica [...], [sino de] saber integrar, de forma natural, las obras de mujeres y hombres a lo largo de la historia” (Triviño, 2015, p. 336).

La inclusión de personajes o temáticas intencionalmente femeninas, así como el reconocimiento veraz de la ausencia de las mujeres en los contenidos históricos escolares, ha de trascender a un replanteamiento cabal de enfoques en la enseñanza de las Ciencias Sociales y en la formación del profesorado (Ladson-Billings, 1996). Según esto, no se trata tanto de incluir contenidos específicos en los programas de formación del profesorado, sino de “dar entrada a la diferencia de voces en el discurso y en la práctica cotidiana en el aula [...], ofreciendo modelos y referencias en los que las alumnas pueden re/conocerse, verse y proyectarse en el futuro” (Freixas, Fuentes-Guerra y Luque, 2007, p. 55). En este punto, se hace necesario hacer presentes los códigos de poder que, generados y determinados social e históricamente, son transmitidos y reproducidos en torno a las relaciones de género.

La búsqueda de la formación del pensamiento crítico, reflexivo y de futuro, a partir de la reflexión constante del alumnado sobre “cómo se ha construido la sociedad actual, cuáles son los estereotipos y prejuicios sociales que influyen en la creación y transmisión de ciertas *versiones* sobre la historia” (Marolla, 2014a, p. 310; Marolla, 2015b), sigue precisando de una atención prioritaria. Para ello, podrían resultar especialmente útiles los estudios de caso sobre las vidas de hombres y mujeres con independencia de su extracción social o económica. O la incorporación, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia, de los espacios y tiempos de las denominadas 'actividades de mantenimiento' o 'trabajo reproductivo' (gestación, crianza, procesamiento de alimentos, etc.) (García y Peinado, 2015; García, 2016; García, Jiménez

y Moreno, 2004) en el devenir social e histórico y su importancia en los sistemas económicos (Francke y Ojeda, 2013), toda vez sea superada la incorporación de una historia relacional con referentes de análisis masculinos. Actividades, en definitiva, desvalorizadas y retiradas de la memoria social por la historiografía posindustrial (Fernández Valencia, 2011).

Desde esta perspectiva, resultaría esencial la incorporación, como centros de interés, de “los mundos que han sido históricamente propios de las mujeres, poniendo en valor –para toda la comunidad- no sólo las actividades que los caracterizaron, sino los valores que llevaron asociados” (Fernández Valencia, 2015, p. 32). En efecto, no es suficiente la visibilización o reconocimiento anecdótico de la actividad femenina en los campos de acción social tradicionalmente dominados por los hombres, sino que es preciso resaltar las funciones y actividades realizadas por las mujeres en todos los ámbitos de lo social. Y esto, más allá de su importante papel como agente de cambio o de respuesta social en el cuestionamiento de los sistemas a través de los movimientos feministas y la conquista de derechos (Fernández Valencia, 2005b).

La recuperación del papel social de las mujeres habría de dirigirse a (Fernández Valencia, 2008, 2011):

- a) La recuperación de sus protagonismos en todos los ámbitos de la actividad social.
- b) La valoración de su actividad en el ámbito familiar, doméstico y extradoméstico, considerando los ‘límites del poder ser’ que las normas o la tradición imponían en el tiempo abordado.
- c) La revalorización de la actividad femenina en las economías familiares y sus consecuencias en campos de actividad social mayores.

- d) La evidencia de las respuestas de las mujeres –transgresiones y/o resistencias– a la opresión social de su tiempo. No cabe duda de la ocultación de la actividad política y compromiso social de las mujeres en los procesos de resistencia, lucha, y defensa de ideas y territorios, excepción hecha al movimiento sufragista británico, ya tradicional en los textos y discursos escolares.
- e) La relevancia de la importancia del grupo de pertenencia en la fijación de semejanzas y diferencias entre mujeres de un mismo tiempo.

El desarrollo y contribución de las actividades, tradicionalmente consideradas femeninas mayoritariamente desarrolladas en ámbitos privados, a las relaciones y prácticas sociales siguen hoy estando relegadas a la invisibilidad (Suberviola, 2011). En este sentido, la incorporación del mundo de lo privado en la enseñanza de las Ciencias Sociales habría de entenderse como espacio compartido por hombres y mujeres, y no sólo como ámbito de actuación femenino.

Subirats (2002, cit. en Felices de la Fuente, Moreno y Jiménez, 2016) imagina, en este sentido, la escuela coeducativa<sup>5</sup>, entre las aulas posibles, en la de Ciencias Sociales:

[...] Será una escuela en la que niños y niñas aprenderán [...] historia de los nacimientos y de la evolución de las familias [...]. Pero, sobre todo, aprende-

---

<sup>5</sup> Y es que, la conquista de la escuela mixta en la España tardofranquista y democrática de las últimas décadas no se tradujo en prácticas y formas de relación genérica propias de la escuela coeducativa. Esta escuela, libre de valores sexistas, demanda un cambio de discurso (González Pérez, 2010). A pesar de los importantes avances teóricos y legislativos en materia de igualdad de género, la generalizada ausencia de la contribución y experiencia histórica de las mujeres en la evolución de las sociedades ha venido naturalizando el orden simbólico de referencia, el masculino, en la escuela (Fernández Valencia, 2005b). Sin embargo, desde la enseñanza de las Ciencias Sociales es posible el cambio de jerarquías hacia enfoques coeducativos reales, mediante el cuestionamiento de los valores y atribuciones simbólicas dominantes, repensando, entre otros elementos, el lenguaje, la selección de contenidos y protagonistas de los procesos sociales e históricos abordados (Fernández Valencia, 2004).

rán a relacionarse sin violencia, comprendiendo que debe haber equilibrios entre aquello que se da y aquello que se recibe [...] (p. 24).

En la intencionalidad selectiva y diversidad de los personajes/protagonistas históricos incluidos/excluidos, procedentes tanto del ámbito público como del privado, se encuentra, precisamente, la necesaria complejidad de referentes con los que los y las estudiantes construyen su identidad personal y social. En este punto, ya ha sido demostrado el interés de los y las estudiantes por las vidas de hombres y mujeres no singulares (Barton, 2008, 2010).

La importancia de la personificación en las explicaciones históricas reside en las propias formas de representación de la Historia y la forma lingüística de la conciencia histórica: la narración histórica (Santisteban, 2010; Rüsen, 2004). Y es que,

[...] Por encima de la investigación y el análisis, la historia es fundamentalmente una narración. La dimensión narrativa es lo que convierte el oficio de historiador en un oficio diferente al del antropólogo, sociólogo o crítico literario. El historiador debe contar las innumerables historias contenidas en la historia (Ruiz-Domènec, 2000, p. 19).

En este sentido, la historia social y cultural constituyen una excelente oportunidad en la visibilidad efectiva de las mujeres en el relato histórico –y cuyos resultados habrían de trascender a la historia enseñada-, y no una “limitación y perjuicio” de la historiografía feminista, tal y como se afirma en algunos trabajos de reciente publicación (García, 2015, p. 168; García, 2013). De hecho, una de las aportaciones más interesantes de la perspectiva de género a la enseñanza de la Historia parte del valor concedido a la dimensión cultural y de las mentalidades en la explicación y construcción de los procesos e identidades sociales (Fernández Valencia, 2015).

Siguiendo la revisión teórica de Woysner, realizada a partir de las tipologías de Lerner y McIntosh, y en la línea de Ten Dam y Rijkschroeff, Pagès y Sant (2012) propo-

nen una posible e interesante clasificación sobre la presencia y ausencia e incorporación de las mujeres en la enseñanza de la historia:

- 1) *La historia sin mujeres*, en la que las mujeres permanecen ausentes en la enseñanza de la historia.
- 2) *La historia y las mujeres*, en la que son incorporadas las contribuciones de las mujeres en un mundo dominante masculino o “las vidas de las mujeres mientras los hombres gobiernan el mundo”, incluidas como aspectos de la historia social y de la vida cotidiana.
- 3) *La historia de las mujeres*, entendida como “historia de la liberación de la mujer” en su lucha por el reconocimiento de derechos públicos como el sufragio femenino.
- 4) *La historia para las mujeres*, recogidas en las tipologías 2 –“las vidas de las mujeres mientras los hombres gobiernan el mundo” y 3.
- 5) *La historia desde las mujeres*, vinculada a una historia orientada, redefinida y reconstruida desde la perspectiva de las mujeres.

En el marco del proyecto de investigación *La fabrication du commun. Récits de l'histoire nationale par des élèves* (2011-2014), bajo la coordinación de la profesora Françoise Lantheaume, de la Université de Lyon 2 y del profesor Jocelyn Létourneau de la Université Laval en Québec , en perspectiva comparada, el Grupo de Investigación GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2009SGR468) llevó a cabo un estudio sobre las narrativas históricas de la Historia de la Cataluña en el alumnado catalán de Educación Primaria y Educación Secundaria, contemplando los lugares y las fuentes de aprendizaje que sostienen sus relatos. Algunos avances de sus resultados fueron presentados con ocasión de las *XII Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias*

*Sociales*, en la comunicación *Los invisibles de la historia. Análisis de los relatos históricos del alumnado de educación primaria y secundaria*, y recientemente publicados (González-Monfort, Pagès y Santisteban, 2015). Sus conclusiones demuestran, nuevamente, la invisibilidad de las mujeres en el saber histórico escolar:

Los personajes citados son protagonistas individuales, hombres, con poder político y/o militar. Les siguen las referencias a protagonistas colectivos o *casipersonajes*, pero no aparecen grupos étnicos minoritarios (gitanos, judíos, moriscos...), ni pobres, ni niños o niñas, ni ancianos, ni tampoco mujeres. Y además, queremos destacar el hecho que existe un gran número de relatos donde no aparece ningún tipo de protagonista, es decir, textos donde no hay ninguna referencia a nadie, como si en el pasado no hubiera existido nadie que protagonizara los hechos históricos descritos (p. 802).

Se trata, en definitiva, de

un conocimiento histórico parcial que ha escondido y esconde a muchos de los y de las protagonistas de la historia, que evita tratar los conflictos existentes en cualquier país, que presenta a los demás –a las otras naciones, a los otros pueblos– como las responsables de los males que les han ocurrido (Pagès, 2007, p. 208)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Esta parcialidad se confirma, igualmente, en la enseñanza de la historia escolar de los esclavos y esclavas (Pagès y Villalón, 2015), de la infancia, del lugar de los niños y niñas, recientemente analizado en el trabajo doctoral de Pinochet (2015) y en la investigación de Pagès y Villalón (2013), en la que puede encontrarse una rigurosa e interesante revisión comparativa de la presencia de niños y niñas en los currícula de México, Chile, Argentina, España y Francia. Salvo intentos significativos (Pagès, 1986; Pagès y Santisteban, 1997), los niños y las niñas, como las mujeres, son ausentes a los relatos históricos de los contenidos escolares y a las regulaciones curriculares. Su presencia, progresivamente invisibilizada desde los primeros cursos de la Educación Primaria, deriva en una total ausencia en los relatos históricos de las programaciones y tratamiento didáctico de la historia. La transposición didáctica de la investigación histórica no acaba de trascender a la historia escolar, a pesar de avances investigadores, por ejemplo, sobre las producciones históricas y actuales del alumnado en la construcción del conocimiento histórico (Sanchidrián y Gallego, 2009; Alonso, 2009), o las relaciones de género en la historia de la familia y en la pedagogía histórica infantil (Ortega, 2011b, 2014).

Como decíamos más arriba, a pesar de constatarse el interés del alumnado por las vidas de hombres y mujeres no singulares en el marco protagónico de los movimientos sociales y del devenir histórico (Barton, 2008, 2010), puede comprobarse la frecuencia de adopción de concepciones macro-históricas. En ellas, hombres y, con mayor evidencia, mujeres aparecen diluidas en una suerte de providencialismos históricos protagonizados por célebres hombres, habitualmente blancos, líderes del poder político y de la fuerza militar. No obstante, “los estudiantes están especialmente interesados en las vidas de la gente ordinaria, y cuando estudian los acontecimientos sociales y políticos se sienten atraídos por el impacto de estos acontecimientos sobre los individuos” (Barton, 2010, p. 103). En este sentido, la reflexión sobre los procesos de formación histórica del alumnado, a partir de la adopción de fuentes históricas personales o colectivo-grupales de las mujeres, podría permitir la definición de nuevas formas de enseñar historia.

El tratamiento didáctico de la dimensión relacional que incorpora la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia pasa, de acuerdo con la propuesta de Fernández Valencia (2015, 2010), al menos por cuatro procedimientos (Fernández Valencia, 2015, pp. 32-33):

1. Consideración de las mujeres como sujetos históricos. Sus pensamientos y conductas (por acción u omisión) son significativas para el sistema.
2. Tener en cuenta la diversidad del colectivo femenino en función de otras categorías asociadas a identidades significativas socialmente (clase, religión, referencia ético-cultural, sexualidad, todas ellas objeto de diferenciación jurídica o discriminación en sociedades del pasado o el presente).
3. Analizar e interpretar la posición social de las mujeres en relación con los valores del mismo grupo (en contextos interpersonales, domésticos y públicos)

y categorizarlas en términos de relaciones de poder (igualdad, jerarquía, dominación, discriminación, violencia).

4. Asumir que el género es un articulador social que explica [un tipo de relaciones de poder] y, consecuentemente, exigir que sea tenido en cuenta en la configuración de proyectos de investigación o docentes, en las interpretaciones históricas de procesos, problemas o situaciones presentadas en las aulas.

La visibilidad/invisibilidad de las mujeres como actores sociales, la determinación discursiva de su protagonismo y de sus representaciones en la enseñanza de la Historia escolar sigue precisando reflexión y del análisis crítico desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. Abordar metodológicamente estos aspectos en el aula de Ciencias Sociales no habría de conllevar excesivas dificultades; bastaría con preguntarse por el papel de las mujeres en el análisis de cualquier variable social en la que se muestre la actividad masculina, por las diferencia de género en el ámbito educativo, por la contribución femenina a la economía familiar y a la producción de cultura material, por la creación de pensamiento, por su nivel de libertades en la planificación de sus vidas o por sus espacios de desarrollo vital (Fernández Valencia, 2015).

La incorporación de esta perspectiva relacional de género resulta determinante en la formación del pensamiento social, manifestación expresa de la competencia social y ciudadana (Pagès y Santisteban, 2010; Santisteban y Pagès, 2007). También en el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado, en el tratamiento de la conciencia histórica y, en consecuencia, en la educación para una ciudadanía verdaderamente democrática, igualitaria, participativa, inclusiva, global, plural y diversa (Audigier, 2000; Ross y Vinson, 2012), en la que todas y todos alcancen su lugar explicativo y el protagonismo que le es propio.

1.1.2.- *Visibilidad e invisibilidad de personas y colectivos: la selección de contenidos y la presencia/ausencia de las mujeres en los textos escolares de Ciencias Sociales.*

De acuerdo a Pagès (1997), “uno de los requisitos para que se dé un cambio de la práctica dirigido a la comprensión, y el desarrollo del pensamiento social en el alumnado, consiste en el análisis de los contenidos” (p. 157). Su complejidad teórico-conceptual en el ámbito social, y su adscripción a los sistemas de valores vigentes, obliga a la mayor aproximación posible a la naturaleza del conocimiento social escolar, que habrá de conducir al alumnado al desarrollo de determinadas capacidades. La decodificación de la complejidad social necesita ser abordada desde la racionalidad, cuyas perspectivas de aplicación derivan en el desarrollo del *pensamiento causal*, la *intencionalidad*, y la *relatividad* de los contenidos sociales (Santisteban, 2004).

Efectivamente, el conocimiento social es relativo, se encuentra contextualizado en el tiempo, en el espacio y en la cultura de la que emerge (Apple, 1987). Desde estos ámbitos, los contenidos sociales son ordenados con el objeto de alcanzar la comprensión de la realidad de la que forman parte, admitiendo la posibilidad futura del cambio social. De este modo, “la enseñanza de las ciencias sociales adquiere [...] la responsabilidad de animar a los estudiantes a pensar críticamente los problemas públicos, sociales y personales, y cualquier aspecto de la sociedad” (Pagès, 1997, p. 161), de formar el *pensamiento crítico*, entendido, de una parte, como conjunto de capacidades y habilidades cognitivo-evaluativas de información problemática, esto es, como *pensamiento reflexivo*. Pero también, de otro lado, como la capacidad de problematizar, analizar, debatir, valorar, contrastar, comunicar y proyectar los contenidos objeto de estudio, desde su naturaleza ideológica y los valores, y su contextualización en el tiempo, el espacio y la cultura (*relatividad*), espacios de los que el conocimiento social es subsidiario.

La selección de contenidos escolares requiere interrogarse acerca de su pertinencia, su función social, su relevancia educativa, sus fuentes informativas y, prioritariamen-

te, su vinculación con la epistemología de la disciplina objeto de estudio. Aunque, paradójicamente, no son consultados como fuente por la ciudadanía, fuera de la institución escolar, el libro de texto predomina como vehículo de la “cultura oficial/conocimiento legítimo”, garantía legitimadora de las voces presentes y ausentes en las regulaciones curriculares (Lomas, 2002; Torres, 2005), y como recurso de uso restrictivo por parte del profesorado y del alumnado, “siguiendo la lógica en la que han sido escritos, sin pensar en otras alternativas posibles” (Pagès, 2009a, p. 51). Además, condicionan la selección y tratamiento de contenidos, la metodología y la planificación/programación del aula de Historia en los niveles educativos escolares, incluida la evaluación, en buena medida determinada por los contenidos específicos del manual al uso (Gómez y Miralles, 2013). Prueba de ello, son las ya tradicionales listas de libros que, anualmente, los Centros publican en sus respectivas páginas *web* y tablón de anuncios, muestra de la dependencia comercial de su profesorado (Martínez, 2010).

A pesar de que este material curricular es incapaz de transcribir la complejidad de las prácticas docentes, pues no puede determinar ni definir los factores, relaciones y agentes intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje con independencia de uso acrítico (Pagès, 2009a), el libro de texto continúa erigiéndose en el material de mayor uso y recurrencia en las aulas (González-Monfort y Pagès, 2005; Valls, 2008; Gómez-Pintado, 2015; Gómez-Pintado y Marcellán, en prensa).

Junto a la atención sobre el libro de texto como producto cultural, el interés por la iconografía seleccionada en las propuestas editoriales radica en su consideración fragmentaria, parcial, dirigida y, por tanto, discursiva de la realidad (Morduchowicz y Minzi, 2003), y en la proyección de una determinada visión y concepción objetivada del mundo, más allá de su utilidad como facilitadores de aprendizajes. Esta atención a la imagen en la manualística escolar cuenta con abundantes contribuciones desde el campo educativo (Delannoy, 1981; Santos, 1984; Colás, 1989; Deforge, 1991;

Del Pozo, 2006; Gómez-Pintado, 2015; Gómez-Pintado y Marcellán, en prensa) y desde la didáctica específica de la Historia (Valls, 1999, 2007), dirigida, principalmente, hacia el análisis discursivo de la iconografía escolar.

Desde esta perspectiva, “con las imágenes fijas de los manuales las posibilidades interpretativas son tan pertinentes como las palabras. Éstas pueden generar pensamientos, sentimientos y actitudes que ayudan a construir discursos” (Gómez y López, 2014, pp. 17-18). En efecto, la imagen, en tanto documento y evidencia iconográfica intencionalmente seleccionada, se propone como un interesante soporte comunicativo autónomo, en relación con la narrativa a la que se asocia, completándola o complementándola, y con el diseño de actividades para el tratamiento de competencias básicas o clave. No obstante, es frecuente la ausencia de programaciones con actividades verbo-visuales competenciales, vinculadas al tratamiento del pensamiento histórico, crítico y creativo, y de la conciencia histórica (Wilschut, 2011; Ortega, 2015a). Contrariamente, sigue siendo común la propuesta editorial de una suerte de imaginería relacionada con el período histórico abordado que, ubicada en distintos lugares de la secuencia didáctica o incluidas en el diseño de actividades, se dirige hacia la descripción descontextualizada de la imagen, límite para su tratamiento competencial.

De ahí, la especial atención prestada por los especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales y de otras Didácticas Específicas. Revelar las bases constituyentes de su prevalencia hegemónica exige del análisis crítico del discurso, determinado, como práctica social, en la interrelación entre lo cognitivo y lo político, lo ideológico y lo social<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> A partir de una muestra de doce libros didácticos de Ciencias Sociales en Estados Unidos, Loewen (2007) planteó su análisis categorizándolos en dos grupos: el *manual tradicional* y el *manual de investigación*, dirigido a la formulación de hipótesis sobre distintos aspectos del conocimiento histórico y al fomento del pensamiento histórico. Entre sus conclusiones, recoge la más que mayoritaria tendencia editorial a la distribución y utilización escolar de manuales del primer grupo.

Pensar socialmente la realidad y su enseñanza requiere de una selección consciente y reflexiva de contenidos sociales, capaces de permitir su problematización por parte del profesorado, y su reconstrucción y tratamiento crítico por el alumnado. Esta selección habría de trascender/aplicar el conocimiento potencialmente adquirido desde los contextos más cotidianos a los más alejados y aportar alternativas, o vías de exploración abiertas, a los problemas (*pensamiento creativo*).

En el momento de discusión de los nuevos planes de estudio de los Grados, y en relación a los manuales de Historia, Segura (2006) concluía que “toda la investigación que se ha hecho hasta ahora sobre Historia de las Mujeres no ha conseguido permear la enseñanza que se da a los niños y niñas, y a los y las jóvenes. Por tanto, no hemos conseguido transformarla y sigue siendo profundamente patriarcal” (Segura, 2006, p. 511). Es aquí donde la selección del contenido se presenta como uno de los ejes de trabajo más inmediatos del profesorado. Esta selección pasa por el análisis de la posible instrumentalización reproductiva de los textos escolares en el mantenimiento de visiones androcéntricas del conocimiento.

Efectivamente, la invisibilidad de las mujeres y de su identidad personal y colectiva - sin simplificaciones homogeneizadoras- en la construcción del relato histórico escolar y en los currículos vigentes evidencian su exclusión, del mismo modo, en la enseñanza de la Historia y, por tanto, en la formación del profesorado. La erradicación de la presencia reproductiva de estereotipos de género precisa centrar la atención en la formación de un profesorado capaz de transformar los materiales y seleccionar los contenidos sociales desde miradas críticas globales e inclusivas (Felices de la Fuente, Moreno y Jiménez, 2016).

En este sentido, los esfuerzos habrían de dirigirse hacia un conocimiento de lo social complejo, plural e integral, hacia el aprendizaje de la participación sobre el desarrollo del pensamiento crítico, donde la intervención social para la mejora de la convivencia y la transformación social reduzca a la desigualdad (Crocco, 2008). En este punto,

en tanto discurso social históricamente condicionado, en el análisis del texto escolar, resulta prioritaria la medición de la potencial asimetría en las representaciones de hombres y mujeres, la amplitud de las variables de lo social abordadas, los ámbitos de actividad social y sus protagonismos (Nunes, 2007). Además de las representaciones que hombres y mujeres reciben en estos textos e imágenes, hemos de hacer evidentes los mecanismos de exclusión y marginación social de los que las sociedades históricas han hecho uso en la conformación y legitimación de sus estructuras, y la génesis histórica de la desigualdad por razón de sexo (García, Jiménez y Moreno, 2004).

La peligrosa invisibilidad de personas y grupos, legitimadora de intereses personalistas o reduccionistas de quien ostenta el poder, refuerza, sin duda, una de las formas de dominación: el relato histórico “que se impone para unificar la visión de la historia, sin tener en cuenta todas aquellas culturas y pueblos que tienen otros tiempos” (Santisteban, 2015, p. 388). Necesariamente, el impulso social hacia el cambio y evolución históricos fueron sostenidos por los grupos y colectivos que los hicieron posibles (invisibles) –entre ellos, naturalmente, las mujeres-, y no sólo por los nombres propios de príncipes, monarcas y militares (visibles).

El libro de texto escolar, en tanto producto y generador de modelos sociales y culturales, constituye una secuencia lógica y organizada de contenidos, cuyos discursos resultantes configuran representaciones del pasado, a través de la selección intencionada de sus protagonistas en un determinado marco discursivo. Como discurso, entonces, la conformación de sus narrativas desvelan silencios elocuentes desde los que emergen, precisamente, las ideologías (Torres, 2005). Asimismo, el libro de texto de Ciencias Sociales se presenta como instrumento mediador de interacciones discursivas de género, orden social y estructura social entre los distintos agentes implicados en la enseñanza del conocimiento social. En función de su uso, puede contribuir a la

transformación de la práctica docente en espacios educativos de interacción discursiva.

La preocupación en los estudios sociales por la inclusión igualitaria y efectiva de las mujeres en los libros de texto no es algo nuevo. Desde mediados del siglo pasado, se han sucedido numerosos trabajos centrados en el análisis y tratamiento de los contenidos de los manuales escolares, proponiéndose como una de las líneas de investigación más consolidadas de la Teoría e Historia de la Educación y de la Didáctica de las Ciencias Sociales en las dos últimas décadas (Martínez Valcárcel, 2011; Sáiz, 2013; Valls, 1998, 1999, 2007, 2008; Ortega, 2013; Ortega y Blanco, 2014; Gómez y López, 2014; Ortega y Pérez 2015; Ortega, 2015b). Diversos autores han centrado su interés en el análisis y denuncia de la permanencia de patrones referenciales masculinos y discriminatorios, y de la visión androcéntrica en los textos escolares, tanto desde perspectivas generalistas y globalizadas (Garreta y Careaga, 1987; Subirats, 1993; Ruiz y Vallejo, 1999; Blanco, 2000, 2007; IMOP, 2000; Peñalver, 2001; Espigado, 2004; Terrón y Cobano-Delgado, 2008; Rodríguez, 2014) como desde la historia y la didáctica específica de la historia (Moreno y Santos, 1986; Argibay, Celorio y Celorio, 1991; Appleby, Hunt y Jacob, 1994; Guerra, 1996).

En la última década, el interés investigador sobre la presencia/ausencia de las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales cuenta ya con significativas contribuciones en España (Espigado, 2004; Fernández Valencia, 2001, 2005a, 2006; Crocco, 2008; Sant y Pagès, 2011; Pérez, 2011; Pagès y Sant, 2012; Pagès y Villalón, 2013; Villalón y Pagès, 2013; López-Navajas, 2010, 2014; González-Monfort, Pagès y Santisteban, 2015; Ortega y Pérez, 2015; Sáenz del Castillo, 2015), buena parte de ellas encabezadas por miembros del Grupo de Investigación Consolidado GRE-DICS de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Entre los estudios más recientes referidos a los países de Latinoamérica sobre las representaciones, visibilidad y protagonismo de las mujeres en los textos escolares,

pueden citarse los trabajos de Villalón y Pagès (2013), Marolla (2014a), Fernández Darraz (2010) y Minte (2010) para el caso chileno. Estas dos últimas investigadoras, como también se confirma en los estudios europeos, concluyen sus investigaciones sobre la presencia, ausencia, representaciones y estereotipos de las mujeres en los textos escolares chilenos, constatando la reiterada “impersonalización, la generalización y el anonimato, omitiendo un número importante de liderazgos femeninos” (Fernández Darraz, 2010, p. 97) en la Historia de Chile. Igualmente, Minte (2010, p. 10) finalizaba su investigación confirmando la “ausencia de las mujeres en los contenidos escolares (...) [y la construcción de la cultura] con sesgos androcéntricos (...)”.

En México puede reseñarse el reciente trabajo de Latapí y González del Pliego (2015) acerca de la visibilización de las mujeres en los textos escolares de la Educación Secundaria mexicana, en el que concluían, con indicadores válidos y coincidentes con los resultados de la producción investigadora en España para este nivel educativo, que:

(...) La asignatura de Historia, de manera específica, puede cumplir una función puntual en cuanto a que la manera en que se aborde a las mujeres, desde sus condiciones presentes, como personajes ausentes en periodos completos, relegadas a funciones domésticas, valiosas únicamente en cuanto se masculinizan, o bien como sujetos de derechos, constructoras de la historia y no sólo espectadoras (...) (p. 229).

De acuerdo a estos resultados de investigación, no cabe duda de la contribución de los textos escolares a la exclusión de las mujeres de la memoria social, y de la construcción y evolución de las sociedades (Fernández Valencia, 2010). Cuando son incluidas, lo hacen proponiendo las acciones de las mujeres que pudieron desestabilizar el equilibrio genérico de poder, como los movimientos feministas o su papel en el sufragismo, o por su particular interés, relegándolas a la opcionalidad en posiciones finales de las unidades didácticas. En líneas generales, tampoco es aprovechado el potencial didáctico de las fuentes iconográficas que suelen acompañar a los textos, en

relación al refuerzo o transgresión de los estereotipos de género representados en las situaciones sociales descritas (Fernández Valencia, 2015).

Paralelo al análisis curricular y de los materiales curriculares, se ha venido prestando atención, igualmente, a los discursos, pensamiento y representaciones del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre las mujeres en la enseñanza de la Historia, mediante el diseño y aplicación de cuestionarios en diversos Centros escolares chilenos (Marolla, 2014b, 2015a).

Los importantes avances de la investigación histórica y la consolidación de nuevas corrientes historiográficas, de acuerdo a los recientes resultados de investigación, no se han visto activados en los bloques de contenido ni en los criterios de evaluación. Esta circunstancia contradice uno de los objetivos generales de la educación obligatoria, de manera que “si se pretende que el alumnado aprenda a valorar el papel de los hombres y de las mujeres como sujetos de la historia deberían aparecer en los otros bloques con contenidos explícitos al respecto que, además, deberían ser evaluados” (Pagès y Sant, 2012, p. 100).

A este respecto y, de acuerdo con los resultados obtenidos por la profesora López-Navajas (2014), los referentes femeninos en la manualística escolar para el caso de la Educación Secundaria en España son, en exceso, minoritarios -apenas un 6.6% para el caso de la materia de Ciencias Sociales-. La investigación, cuyo propósito consistió en la medición e implicaciones de la presencia y, por tanto, la importancia concedida a las mujeres en la construcción de la realidad transmitida en una selección de 115 manuales escolares pertenecientes a tres editoriales distintas para todas las asignaturas de la Educación Secundaria, tiene previsión de completarse con una propuesta de inclusión de las mujeres en los contenidos contemplados en este nivel educativo. Algunos avances ya fueron presentados en el *II Congreso Internacional de Didàctiques* en 2010 (López-Navajas, 2010) y confirmaban, en función de los datos analizados, un exiguo 12.8% de presencia femenina en los libros de texto de todas las materias de la

Educación Secundaria Obligatoria. Estos resultados, concluye la investigadora, revelan “la falta de consideración social de las mujeres y su práctica exclusión de la visión de mundo que se traslada desde la enseñanza” (López-Navajas, 2014, p. 282), y la reproducción estereotipada de esquemas sociales, acicates para la creación de “identidades individuales y sociales desfavorecidas que perpetúan un orden excluyente” (López-Navajas, 2014, p. 288).

Sigue evidenciándose, por tanto, la propuesta de una historia positivista, androcéntrica, cerrada y objetiva que excluye y silencia las contribuciones y papel protagónico de las mujeres de los contenidos históricos, relegándolas a contextos, pretendidamente subsidiarios, al liderazgo masculino del poder político, intelectual y social. A pesar de la existencia de recomendaciones específicas para el avance en la erradicación de la desigualdad de género en los libros de texto (Instituto de la Mujer, 2013), la concreción curricular de los manuales más utilizados en las aulas de Historia parece continuar reproduciendo esquemas sociales y culturales en torno a las mujeres y hombres. Según esto, es constatable el mantenimiento y refuerzo de la adjudicación de roles concretos que se traslucen en comportamientos estereotipados naturalizados, y la atribución femenina de determinados valores y actitudes (Walter, 2010; Sáenz del Castillo, 2015).

No cabe duda, en definitiva, de que la escuela constituye un espacio privilegiado para la potencial reproducción de modelos sociales y culturales, en la que los libros de textos suponen uno de los productos culturales más utilizados para la legitimación y refuerzo de relatos estereotipados, a partir de la selección intencionada de contenidos. En efecto,

El predominio de la historia eurocéntrica y androcéntrica, de los relatos nacionales y de la tradición, es tan abrumador que ni siquiera quienes reivindicaban cambios en la enseñanza y en la formación del profesorado han planteado este debate y han elaborado estrategias para que la historia deje de estar pro-

tagonizada por las minorías dirigentes y se abra a la gente común, a los otros, a los diferentes (Villalón y Pagès, 2013, p. 122).

Aunque de forma anecdótica, añadida, ahistórica, “desde arriba” e insuficiente, los enfoques curriculares en torno a la visibilidad de las mujeres en la enseñanza de la Historia, y a los *otros* y a las *otras* protagonistas del relato histórico, parecen irrumpir con fuerza en la necesidad de superar la concepción teórica de la historia tradicional. Como demuestra la investigación de Villalón y Pagès (2013) en su análisis de los textos escolares para la Educación Primaria chilena, comienzan a emerger actores y grupos sociales hasta fechas recientes invisibles en los textos escolares.

No obstante, en la línea de reflexión de Mattozzi (2015), la inclusión de la perspectiva de género en la escuela no reclama la incorporación subsidiaria de las mujeres en los materiales curriculares (Duby y Perrot, 1991), sino la necesidad de reflexionar sobre los procesos de formación histórica del alumnado, a partir de una forma de hacer historia alejada de lo político-institucional o de lo geopolítico, exclusiva de insignes hombres blancos poderosos.

Sigue haciéndose necesario, por tanto, el desplazamiento de las tendencias positivistas tradicionales hacia la adopción de concepciones más sociales y culturales en la historia enseñada. Para ello, resulta determinante la transposición didáctica de una historia articulada desde las fuentes generadas por todas las personas, por las mujeres y hombres que contribuyeron a la formación/transformación de las sociedades históricas y de la cultura (Rodríguez, 2014), y que hoy explican el presente y se proyectan al futuro.

Como concluye el trabajo de Villalón y Pagès (2013):

Casi no hay desarrollo de un relato que se construye con base a las diversas fuentes propias de estos grupos. Eso provoca que los otros y otras aparezcan en sus acciones como reactivos o subsidiarios a las decisiones tomadas por los de arriba (p. 135).

Según esto, las producciones históricas *desde abajo* podrían, satisfactoriamente, articular la historia general, aún concebida desde el enfoque “eventual”, factual, político y cronológico de Renouard.

1.1.3.- *La inclusión de la perspectiva de género en los programas de formación y prácticas del profesorado de Ciencias Sociales.*

La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres recogía en su Capítulo II, artículo 24. ‘Integración del principio de igualdad en la política de educación’ “la integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado”. A pesar de la necesidad de esta integración, son numerosos los estudios que demuestran la vigencia de estereotipos y el mantenimiento y refuerzo de modelos de género asimétricos, promotores de desigualdades y relaciones de poder.

Los datos obtenidos en investigaciones como las llevadas a cabo por Romero y Abril (2008) muestran las reticencias del profesorado universitario (en este caso, de Educación Infantil) en el tratamiento transversal de las relaciones de género, bien por considerarlas una cuestión superada, o bien por sentirse “cuestionados en sus prácticas docentes o crean que ya son igualitarios” (p. 50). A partir de los discursos del profesorado en activo, estas mismas conclusiones ya podían encontrarse en el *Informe Final del Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España* (Instituto de la Mujer y Red2Red Consultores, 2004). La creencia del y la docente sobre la superación de su formación en programas coeducativos y en sus prácticas docentes puede confirmarse en discursos como los que siguen:

[...] Para el profesorado existe (oferta formativa), lo que pasa que como hay tantas cosas de formación del profesorado, como que nosotros tendemos como equipo a dejarlo siempre como un poco más de lado de otras preocupaciones [...] es que surgen otros temas que hace que le dediquemos más tiempo

o más esfuerzo y ese tema pues está presente en cada uno de los que estamos aquí y se hace en diferentes áreas y tal, pero no es un tema central que digamos [...]. (Instituto de la Mujer y Red2Red Consultores, 2004, p. 125).

En este Centro no existe un Plan de IGOP [Igualdad de Género y de Oportunidades] manifiesto. Se parte de la naturalidad del fenómeno: yo, en las clases no me planteo estar haciendo coeducación, me parece lo natural. Y yo creo que así es como tiene que ser, cuando se da con naturalidad. A veces surgen en Ética, con el tema del machismo y tal, debates específicos sobre temas puntuales. Y aquí afloran a veces opiniones y defensas del machismo por parte de algunos alumnos, que yo atribuyo más a la típica confrontación ideológica del adolescente que a una creencia verdadera. Es típico. Aquí lo vivimos con naturalidad, y por eso no tenemos un proyecto específico en esta materia. (Instituto de la Mujer y Red2Red Consultores, 2004, p. 125).

En respuesta al artículo 25 'La igualdad en el ámbito de la educación superior' de la mencionada ley, "las administraciones públicas, en el ejercicio de sus respectivas competencias, fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre hombres y mujeres". En la promoción de la igualdad de género, se hacía precisa, entre otras líneas de actuación, la "inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres" y la "realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia", líneas de actuación para la igualdad que igualmente recoge la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*: "Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal" (Cap. 1, art. 4).

En esta perspectiva, esta ley prescribe en su artículo 7 –Capítulo 1-. 'Formación inicial y permanente del profesorado' la adopción de "las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad". Entre sus finalidades, establecía la adquisición de conocimientos y técnicas para habilitar al y la docente para la "educación

en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia”, la educación en la prevención y resolución pacífica de conflictos, la detección precoz de la violencia de género, y el fomento de actitudes dirigidas al ejercicio de la igualdad entre hombres y mujeres. Este artículo completa el artículo 4 del mismo capítulo ‘Principios y valores del sistema educativo’, donde se concreta la necesidad de desarrollar habilidades para la resolución pacífica de conflictos, y para la comprensión y respeto de la igualdad entre sexos en la Educación Primaria.

Consecuencia de estas regulaciones, hoy puede reconocerse el compromiso de la institución universitaria en impulsar la necesaria transversalidad académica de la igualdad de género, a través de la creación de Direcciones, Observatorios, Comisiones y Unidades de Igualdad de Oportunidades en sus estructuras de gobierno. Sin embargo, aunque estas acciones podrían derivar en ilusiones de igualdad (Asher, 2011; Biglia y Velasco-Martínez, 2012; Valcárcel, 2008), la realidad es que lejos queda el alcance de los fines normativos en los planes de estudio de educación y en las prácticas docentes en nuestro país (Maldonado, 2004), también en el contexto francófono (Baudino, 2007).

La gestión del Instituto de la Mujer o los planes nacionales y autonómicos de igualdad de oportunidades (el último de ellos, el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2014-2016) han buscado, entre otros ámbitos, la concreción de sus objetivos en el sistema educativo y la eliminación de tendencias ciudadanas homogeneizadoras en la educación. Sin embargo, las instituciones educativas en general y la escuela en particular continúan necesitando de un cambio social:

Se puede imponer la igualdad en la matrícula, en los programas, los textos o las evaluaciones, pero no cabe hacer lo mismo con los prejuicios de profesores y padres [...]. Se puede legislar sobre el empleo, pero no sobre las tareas do-

místicas [...] (Fernández Enguita, 2004, p. 94, cit. en González Pérez, 2010, p. 349).

La atención legislativa a las relaciones desiguales de género no ha revertido, por tanto, en un cambio definitivo de las actitudes del profesorado hacia la igualdad y la coeducación (García et al., 2013). El refuerzo legislativo al discurso dominante de la igualdad no parece resolver las asimetrías relacionales de género, especialmente en el ámbito privado, donde la violencia de género sigue negando el ingenuo sueño de la igualdad (Fernández Valencia, 2010).

Como demuestran investigaciones como la realizada por Aguilar et al. (2010), tampoco se ha concretado en los objetivos de las materias universitarias, a pesar del reconocimiento del principio de igualdad entre hombres y mujeres en el diseño de los distintos planes de estudio (*Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*). Esta realidad peligrosamente se traduce en la reproducción de los sistemas de género en los centros educativos, contextos en los que la formación del profesorado resulta fundamental para un desarrollo coeducativo del currículo (Suberviola, 2011).

No es difícil detectar orientaciones específicas para la inclusión de la perspectiva de género en la formación básica de los Títulos de Grado en Maestro y Maestra; una inclusión que se justifica en la necesidad docente de ofrecer al alumnado universitario contextos dialógicos para cuestionar, analizar y transformar la desigualdad desde la incorporación de la diferencia, construyendo conocimientos y, en consecuencia, prácticas sociales *en y para* la igualdad de hombres y mujeres (Aguilar, 2013). A pesar del avance derivado de importantes iniciativas de profesores y profesoras de diversos niveles educativos (Díaz de Greñu, 2010), “sigue siendo necesario plantear una formación del profesorado reglada desde la perspectiva de género” (Anguita, 2011, p. 49), más allá de los imprecisos y amplios objetivos generales, o de competencias transversales, recogidas en los planes de estudio. En efecto,

A pesar dos avanços à visibilidade dessas temáticas, ainda enfrentamos alguns dilemas no que se refere à formação inicial e continuada, pois grande parte das políticas públicas voltadas para a capacitação dos professores não contempla as questões de gênero e sexualidade no currículo (Felipe, 2015, p. 281).

Una necesidad sobre la que insisten otras investigadoras como Fernández Valencia (2011, pp. 9-10), cuando afirma que

“[...] el triunfo y asunción generalizada entre las generaciones más jóvenes de la idea de que la igualdad entre los géneros es ya una conquista incuestionable y garantizada sigue haciendo imprescindible la incorporación de las relaciones de género en la formación del profesorado desde las diferentes disciplinas académicas [...].

Tampoco la bibliografía recogida en los programas evidencian la inclusión efectiva de la perspectiva de género, lo que hace rechazar la idea de que el “protagonismo y posición social de las mujeres o las relaciones de género sean centro de interés del profesorado” (Fernández Valencia, 2015, p. 34).

Además, se constata el mantenimiento en las concepciones de estudiantes de Educación Infantil y Primaria de atribuciones valóricas tradicionales al modelo de género femenino: “femenina, simpática, feliz, comprensiva, alegre, sincera, que le gustan los niños, leal y amigable” (Galet, Alzás y Hernández, 2015, p. 506) son algunas de las atribuciones al género femenino de los y las estudiantes. Por tanto, de acuerdo a los resultados de investigación, como los obtenidos por Galet, Alzás y Hernández (2015), no parecen existir discrepancias en las formas de definir a las mujeres por los y las estudiantes de maestro y maestra. Se hace necesario, por tanto, “comprender cómo el currículo y, a su vez, la escuela y el profesorado, actúan para legitimar determinados tipos de conocimientos y saberes, silenciando o negando la historia de los grupos históricamente marginales a través de sus prácticas” (Mariotto y Pagès, 2014, p. 39).

Pero, ¿qué datos arroja la investigación educativa en la formación y en las prácticas del profesorado de Ciencias Sociales? El tratamiento de las cuestiones de género en la formación del profesorado de todas las etapas educativas representa una de las preocupaciones evidentes en el ámbito de la investigación educativa (Balteiro y Roig-Marín, 2015; Blanco, 2004; Torres San Miguel, 2010) y, en virtud del carácter social de sus contenidos, del conjunto de preocupaciones y problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Felices de la Fuente, Moreno y Jiménez, 2016). Además, desde concepciones curriculares transversales, son numerosos los esfuerzos por incorporar la perspectiva de género en las distintas etapas educativas, bien desde la actividad de comisiones, unidades u observatorios institucionales, bien desde los propios resultados de proyectos de investigación competitivos en ámbitos de conocimiento como la Pedagogía y la Didáctica General, o bien asociados a contenidos sociales, históricos, patrimoniales (García y Herranz, 2016; Herranz y García, 2016) y audiovisuales/multimedia específicos (Peinado y García, 2015; Pérez y Vera, 2015). Sin embargo, más allá de las aproximaciones teóricas, evaluaciones diagnósticas y orientaciones didácticas para la erradicación del androcentrismo en la enseñanza de la Historia y en la formación del profesorado (García, 2013), siguen siendo prácticamente inexistentes en España los estudios dedicados a la programación concreta de asignaturas obligatorias, troncales u optativas de Didáctica de la Geografía, Historia y Ciencias Sociales desde la perspectiva de género (Blanco, 2004; Díez, 2015).

En el contexto internacional, no cabe duda de que la investigación sobre la presencia/ausencia de las mujeres en la formación docente y práctica escolar comienza a devolver resultados interesantes (Bickmore, 2008; Crocco, 2008; Woyshner, 2002). La inclusión de la perspectiva de género y el tratamiento de la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito educativo exige de la formación del profesorado la promoción de profesionales capaces de facilitar roles sociales deseables y/o posibles (Diez et al., 2016). Es así cómo, desde la formación del profesorado, “se propone la creación de una conciencia crítica para promover posiciones conscientes y comprometidas en el

profesorado para ser agente activo en la transformación de pautas sociales” (Rebollo et al., 2011, p. 525; Colás y Jiménez, 2006).

A pesar del diseño e implementación de materiales didácticos y de las alarmantes conclusiones de los resultados de investigación, la inclusión de la perspectiva de género o del *mainstreaming* en la escuela y en la formación inicial del profesorado continúa dependiendo de voluntades personales y sensibilidades individuales (Ferrer y Bosh, 2005). Parece confirmarse la resistencia de la institución universitaria a incorporar materias específicas desde la perspectiva de género en sus planes de estudio de Grado y, de forma reducida, en sus planes de Máster y Doctorado. Estas limitaciones derivan en la profesionalización de un alumnado sin el instrumental teórico-práctico necesario en materia de género para la elaboración de sus propias programaciones (Fernández Valencia, 2015). Esta circunstancia explicaría la debilidad de las competencias de género en el conjunto de competencias profesionales del maestro y maestra (Romero y Abril, 2008), y del mantenimiento de perspectivas exclusivistas masculinas en la Historia enseñada.

A partir de una muestra de 147 estudiantes de tercer curso de la antigua Diplomatura en Maestro y Maestra de Educación Primaria y Educación Infantil, Maldonado confirmaba en 2004 que la incorporación de la experiencia histórica femenina aún se situaba en un estado muy inicial en las concepciones históricas y actitudes de los y las estudiantes de maestro y maestra. Refiriéndose a la incorporación de la historia de las mujeres en los estudios de maestro y maestra, aunque perfectamente extensible a la integración de la perspectiva de género, la visibilización de la experiencia histórica y social de las mujeres en los planes de estudio habría de atender a dos razones fundamentales: de tipo científico, y de tipo pedagógico y social.

Centrado en la formación inicial del profesorado de los Grados de Maestro y Maestra, el estudio de Díez et al. (2016) muestra los primeros resultados de investigación de la Red de Investigación en Docencia Universitaria *Inclusión de la Perspectiva de Gé-*

nero en las asignaturas de Didáctica. Entendiendo las Guías Docentes de las distintas materias educativas como un reflejo de la realidad social, el estudio analiza una muestra total de 12 Guías Docentes. Los resultados obtenidos en las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales destacan la ausencia de objetivos y contenidos específicos relativos al papel y aportaciones de las mujeres en las Ciencias Sociales, y a sus limitaciones de acceso a determinados roles sociales. Entre sus conclusiones, se recoge la necesidad de elaborar propuestas didácticas que identifiquen la presencia de experiencias históricas y actuales de las mujeres en el currículo, que incorporen protagonistas femeninas y que favorezcan contextos de aprendizaje en los que puedan ser visibilizadas las aportaciones de las mujeres a los distintos saberes científicos.

El mantenimiento de modelos hegemónicos de masculinidad en la escuela pasa, necesariamente, por el análisis de las prácticas del profesorado y de sus representaciones, condicionantes en la adopción de determinados modelos docentes (Colás, 2004; Freixas y Fuentes-Guerra, 1994). Resulta relevante, además, la insistencia en la detección de las carencias formativas del maestro y maestra de Ciencias Sociales en formación inicial sobre contenidos y competencias en coeducación. En efecto, en el marco de una investigación de aula llevada cabo en el curso 2012-2013 en la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales I* de la Universidad de Almería (Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria) (López, 2014), es sobresaliente el bajo porcentaje de alumnos capaces de situar el origen histórico y causas de las desigualdades de género, y de comprender, en clave histórica, la lucha por la conquista de derechos y libertades de las mujeres. Partiendo del análisis de las representaciones sociales del maestro y maestra en formación, el trabajo de López Martínez da cuenta de la necesidad

de trabajar la desigualdad de género desde una perspectiva crítica, propositiva y práctico-transformadora<sup>8</sup>.

Desde estos presupuestos, entre los esfuerzos investigadores por integrar la perspectiva de género en la educación superior, es destacable la propuesta en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (Vizcarra et al., 2015). La Comisión de Coeducación responsable del proyecto contempló el diseño de una asignatura ficticia que, mediante una estructura modular interdisciplinar, pudiera ajustarse a su oferta de estudios para la formación del profesorado, incluidas las propuestas de Trabajos Fin de Grado. A partir de las necesidades detectadas, propuso una estrategia de conjunto que recogiera aspectos generales sobre género y educación, y otros más concretos vinculados a las didácticas específicas, entre ellas, la Didáctica de las Ciencias Sociales (tercer bloque de contenidos).

Especial atención merece la interesante investigación de Díez Bedmar (2015). A partir de los resultados de aprendizaje y cuestionarios dirigidos al alumnado, el estudio analiza, en clave coeducativa y de género, los niveles de cambio real alcanzados tras la articulación de la legislación vigente en torno a la igualdad de género y el segui-

---

<sup>8</sup> Desde perspectivas curriculares transversales y tras la puesta en marcha de proyectos de innovación, son coincidentes las conclusiones alcanzadas sobre la inclusión de la perspectiva de género en diversas instituciones universitarias españolas. Entre otros, pueden mencionarse los resultados del proyecto de Vizcarra et al. (2015), en que se propone, con carácter transversal, la integración complementaria de la formación en género en las asignaturas troncales de los Grados de Maestro y Maestra en Educación Primaria y en Educación Infantil de la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. Asimismo, los resultados del proyecto de innovación docente de Colás, Rebollo y Jiménez (2003) ya advertían la necesidad de reflexionar sobre la selección y experimentación de materiales didácticos desde la perspectiva de género y los principios coeducativos en la docencia universitaria. Junto a ello, también ha sido abordado el análisis de las actitudes del profesorado hacia la igualdad y la construcción de una cultura de género en las aulas. Ante el déficit detectado en la práctica docente en torno a aspectos relativos al lenguaje, el currículo o los recursos didácticos utilizados, sus resultados insisten en la continuidad de las políticas de igualdad en los centros educativos (Rebollo et al., 2011).

miento de asignaturas específicas de la Universidad de Jaén (*Coeducar para la igualdad y la diferencia*<sup>9</sup> y *Didáctica de la Historia y ciudadanía. Una perspectiva de género*<sup>10</sup>) y de la Universidad Autónoma de México. Las conclusiones alcanzadas dan cuenta de la práctica inexistencia del género como categoría de análisis en la educación histórica, social y ciudadana recibida (y de forma general en los planes de estudios de sus titulaciones de origen), por el alumnado universitario. En efecto,

A pesar de la diferencia de contextos espaciales, de edad, e incluso con respecto a la titulación que estaban cursando, las respuestas tienen como denominador común más similitudes que divergencias, lo que nos lleva a deducir que en ninguno de los casos, se había introducido en sus estudios la perspectiva de género (Díez, 2015).

También desde el ámbito específico de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la investigación de Felices de la Fuente, Moreno y Jiménez (2016) da cuenta de la forma en que son incorporados los sesgos de género en la presentación del conocimiento social escolar de los libros de texto. En el marco de la materia *Didáctica de las Ciencias Sociales I* del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Almería, el profesorado encargado de la asignatura da respuesta a esta parcialidad instando al alumnado a la reescritura de los textos y a una adecuada selección iconográfica. Esta propuesta supera la tradicional constatación del dominio androcéntrico en los textos, iconografía y lenguaje para ofrecer al alumnado herramientas con las que poder abordar su futura labor docente o las propias prácticas incluidas en su formación de Grado.

---

<sup>9</sup> Asignatura de libre elección, inicialmente ofertada a los y las estudiantes de la Universidad de Jaén y, con posterioridad, a toda la comunidad andaluza a través del Campus Andaluz Virtual (CAV).

<sup>10</sup> Asignatura obligatoria de tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén.

Partiendo del marco conceptual de ciudadanía crítica global, en la que la igualdad de género representa uno de los espacios básicos para la adquisición de compromisos sociales y la justicia social, conciben al profesorado como el principal agente de cambio o continuidad de las prácticas de dominación masculina en la escuela. Desde esta concepción, proponen el análisis de los textos escolares como generadores parciales de realidad, y mantenedores de predeterminados roles de género en la actuación social de hombres y mujeres. La finalidad de la programación formativa, por tanto, se dirigió al cuestionamiento de los procesos de producción y distribución del conocimiento social y la legitimidad de los relatos históricos escolares, así como a la valoración de sus consecuencias en la educación para una ciudadanía igualitaria y global.

Valorados los libros de texto como “herramienta clave que puede producir el cambio y favorecer la coeducación efectiva” (Felices de la Fuente, Moreno y Jiménez, 2016, p. 240), las autoras programan e implementan una práctica de aula diseñada en dos fases: una primera, dedicada al análisis de las presencias y ausencias de las mujeres y hombres, y los modelos de masculinidad y feminidad dominantes y sus acciones derivadas en estos materiales curriculares. El análisis siguió el modelo de Fernández Valencia (2001) para el estudio de la iconografía y del lenguaje del discurso, y las aportaciones actualizadas de los estudios de género para la revisión de los contenidos.

Los resultados arrojados en esta primera fase de investigación confirman la identificación de los y las estudiantes de contenidos adscritos a la historia político-militar en el tratamiento del pasado, la presencia de enfoques androcéntricos y patriarcales, la complejidad social con que se presenta a los hombres (vinculados al poder y a valores de autoridad, fuerza y decisión), frente a la invisibilidad de los espacios privados y de las actividades realizadas por mujeres en estos espacios y en los públicos.

En la segunda fase, destinada a la reescritura de los textos y nueva selección de ilustraciones de un tema incluido en el libro de texto de Educación Primaria elegido, los

y las estudiantes valoraron en sus nuevas narrativas el potencial didáctico de la biografía e incorporaron aquellos aspectos de la vida social que permitieran hablar de las mujeres como agentes sociales. Esta visibilización de protagonistas femeninos debía evitar la ‘agregación de mujeres’ al relato tradicional para avanzar hacia la construcción de narrativas verdaderamente plurales e inclusivas. En este proceso, el alumnado constató el desequilibrio en los avances realizados por la historiografía en torno a las mujeres y su permeabilidad en la Historia enseñada.

La valoración positiva de los y las estudiantes de esta actividad ha derivado en la incorporación de la perspectiva de género en sus prácticas curriculares y en la puesta en marcha de proyectos de Trabajos Fin de Grado.

También en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, destacan los óptimos resultados obtenidos por Fernández Valencia (2005b) en el contexto de la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Desde una perspectiva práctico-reflexiva, Fernández Valencia replantea la selección de contenidos vinculados a la materia para trabajar la desigualdad social entre hombres y mujeres en la Historia. Con este propósito, el alumnado habrá de acudir a las fuentes orales más próximas a la generación de sus abuelas para abordar aspectos sociales como las posibilidades de formación, trabajo, promoción laboral, continuación del negocio familiar, libertades y ocio, con respecto a los varones del mismo grupo social y edad. Los excelentes resultados informan de la importancia del empleo en el aula de metodologías cualitativas como las historias de vida y las fuentes orales en la construcción de las identidades femeninas.

Siguiendo el modelo metodológico de Scott (1986), en su programación concede especial importancia al tratamiento didáctico de fuentes diversas que dan forma efectiva a los universos simbólicos femeninos, y “en los que pueden leerse, pensarse o imaginarse, escalas de valores, sueños, deseos, quejas, afanes, saberes de las mujeres a través del tiempo” (Fernández Valencia, 2005b, p. 124). En la línea de la historia social y cultural, el empleo de la amplitud y diversidad de la fuente histórica y social

en el aula contribuye a diversificar las miradas sobre un modelo de mujer en plural, no homogéneo (Fernández Valencia, 2004).

Igualmente interesante resulta la propuesta formativa para la visibilización de las mujeres en la Historia de Arte de Triviño (2015), puesta en práctica, parcialmente, en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga y en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Las fases de su programación parten de la asignación de una nómina de pintores y pintoras desde el Barroco hasta el arte actual (*performance*), continúan con la búsqueda y recopilación de datos dirigidos sobre su vida y obra, y con su exposición. Seguidamente, se plantea la utilización de herramientas TIC -alternativas al libro de texto- como el *Edublog* o la *WebQuest* mediante estrategias de simulación y la aplicación de la metodología del aprendizaje-servicio. Por último, se apuntan otros recursos de interés educativo como el diseño de itinerarios didácticos y la utilización del cine como recurso de aula. Las conclusiones del estudio constatan los excelentes resultados alcanzados en la formación del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria.

Junto a estos planteamientos, la programación de la asignatura optativa *Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* para cuarto curso del Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Barcelona propone un interesante modelo formativo –y, hasta donde alcanza nuestra revisión, único- con el que visibilizar a los y las invisibles de la Historia enseñada, y que la presente Tesis Doctoral adapta para la asignatura *Investigación e Innovación en el aprendizaje del Conocimiento del Medio social y cultural* de la Universidad de Burgos. La guía-programa de las sesiones trabajadas por el Prof. Joan Pagès en su aula contempla cuatro objetivos de extraordinario interés:

- Analizar y valorar el papel de las mujeres, de los niños y de las niñas y de los otros en el currículum, y en los libros de texto de la enseñanza primaria.

- Elaborar, a partir del recuerdo, un relato personal sobre las mujeres, los niños y las niñas y los otros estudiados durante la enseñanza no universitaria. Puesta en común de los resultados.
- Caracterizar tendencias y métodos de la investigación didáctica y utilizar algunos instrumentos para el análisis de los contenidos del currículum y de los libros de texto.
- Analizar y valorar posibilidades de plantear innovaciones didácticas sobre los personajes invisibles.

Para alcanzar estos propósitos, la programación parte del diseño de una sesión de clase de *Conocimiento del Medio Social-Historia* sin pautas previas y sólo una consigna: *¿Qué harías mañana si tuvieras que dar una clase en un grupo de ciclo medio o de ciclo superior de Educación Primaria? ¿Qué enseñarías? ¿Por qué?* Sin lugar a dudas, la importancia de esta actividad reside en su capacidad para explicar y revelar las representaciones de los y las estudiantes del saber social y de sus protagonistas, sobre las que se trabajará a lo largo de la materia.

Las sesiones de trabajo se dividen en grandes bloques de actividades. Tras la presentación de los contenidos del programa, el segundo bloque incluye el análisis curricular y la lectura crítica de textos en torno a los protagonistas y contenidos de Ciencias Sociales para Educación Primaria. Para ello, el punto de partida arranca en la demanda al estudiante de la elaboración de un texto sobre los protagonistas del pasado y del presente que, como alumno y alumna, el maestro y maestra en formación ha estudiado durante su etapa de escolarización primaria y secundaria. Las pautas de elaboración se concretan en la indicación de los tipos y papel de los personajes estudiados, en los temas y períodos en los que se insertaban, en las finalidades de su estudio, y en el momento y la forma en que fueron tratados. Seguidamente, se analiza la presencia/ausencia de los protagonistas del pasado y del presente en el currículum

de Educación Primaria de la Generalitat de Catalunya. Por último, este bloque se cierra con la lectura, valoración y puesta en común de un conjunto de textos sobre los y las protagonistas de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

El tercer bloque de actividad se dedica al tratamiento de los problemas sociales y los y las protagonistas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, a partir de la lectura pautada y valoración crítica de tres investigaciones sobre la presencia de las mujeres, de los niños y de las niñas, y de los otros en el currículum, en los materiales y en la práctica. La revisión pretende desvelar la creación o mantenimiento de estereotipos sobre los otros a través de la enseñanza. El cierre de este bloque de actividad se concreta en el análisis curricular comparado del papel de los y las protagonistas en el currículum y en los libros de texto catalanes. Esta pequeña iniciación a la investigación demanda del alumnado el momento, lugar y modo en que aparecen las mujeres, los niños y las niñas, y las minorías, en el currículum y en los libros de texto, y la reflexión sobre las posibles razones de la presencia/ausencia de los personajes localizados, así como su relación argumentada con la finalidad socializadora o contra-socializadora del currículum y de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

El cuarto bloque de actividad se centra en el análisis y valoración de una innovación didáctica en la enseñanza de la Historia para Educación Primaria, protagonizada por los niños, las niñas y las mujeres.

El quinto bloque incluye una actividad sobre la enseñanza y aprendizaje de los niños, las niñas y las mujeres a través de las imágenes. Tras la presentación de la propuesta del profesor, los y las estudiantes han de realizar y presentar los resultados de una pequeña investigación y una innovación didáctica protagonizada por las mujeres o los niños y las niñas, a partir de los planteamientos tratados en el tema.

Por último, la sexta actividad demanda al estudiante la elaboración de un texto personal valorativo sobre los temas trabajados.

Más allá de las “presentaciones curriculares de moda (capacidades, competencias, rúbricas o cualquiera de otros inventos [...])” (Gutiérrez y Pagès, 2014, p. 274), en este modelo formativo, puede reconocerse la necesidad de cuestionar los saberes oficiales curriculares y de capacitar al y la estudiante de Magisterio de Educación Primaria en la toma de decisiones (básicamente, para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñarlo), con el fin de trabajar la enseñanza de los y las invisibles, entre ellos, las mujeres. Algunos de los textos presentados por los y las estudiantes en la sexta actividad dan buena cuenta de ello (Gutiérrez y Pagès, 2014, p. 275):

Después de haber realizado las sesiones dedicadas a hablar de los “invisibles” y de las lecturas que hemos leído puedo hacerme una valoración muy positiva porque la mayoría de nosotros, como futuros docentes, no éramos conscientes de todas las personas que han sido excluidas cuando nos han enseñado los protagonistas de la historia desde pequeños (Noèlia).

Sinceramente, he de decir que ya sabía que las mujeres jamás habían sido consideradas primordiales en la enseñanza (exceptuando algún caso). En cambio, haciendo referencia tanto a las minorías de la sociedad como a los niños que eran explotados y debían hacer trabajos peligrosos y duros, no sabía nada porque jamás me lo habían enseñado ni me habían hecho reflexionar sobre ellos (Joan).

Finalmente, quiero destacar que el trabajo de los invisibles se me ha hecho corto, y me gustaría trabajarlo más en la universidad; no obstante, como futura maestra estas sesiones me han servido para darme cuenta de la importancia de enseñar la historia desde todos los puntos de vista y mostrando a los alumnos todos los personajes que han formado parte de esta y, de alguna manera, han contribuido a que el presente sea como es. Pienso que el trabajo que tenemos como docentes es hacer visibles a los invisibles y ésta es una responsabilidad y un reto muy importante que puede resultar, también, muy gratificante (Marta).

En el ámbito de las prácticas del profesorado de Educación Secundaria en activo, el trabajo doctoral *Enseñanza y aprendizaje de la Historia de las Mujeres en Chile* de Marolla (2016b) centra su interés en la historia de las mujeres en la enseñanza de la Historia

escolar. Con este fin, focaliza su atención en el análisis de las representaciones sociales y concepciones del profesorado chileno de Educación Secundaria<sup>11</sup>. Entre otros aspectos de interés, el investigador destaca la relevancia de los y las protagonistas de la historia enseñada en la construcción de identidades. En las entrevistas realizadas a tres profesores y una profesora en activo, se determina la influencia del currículo oficial en la selección de los personajes que habrán de articular las sesiones docentes. Esta selección se adscribe al seguimiento de corrientes historiográficas políticas, económicas y bélicas, lideradas por hombres, habitualmente blancos, y pertenecientes a las elites sociales en fronteras nacionales definidas. En función de las declaraciones registradas en los discursos del profesorado, el análisis de Marolla (2016a) apunta a la formación profesional sobre la inclusión de la perspectiva de género, la ausencia de actualización historiográfica y los dictados de las prescripciones curriculares como los grandes límites a la inclusión efectiva de la historia de las mujeres en el aula de Educación Secundaria.

El estudio analiza los resultados de las opiniones de 20 profesores y profesoras sobre la concepción de la enseñanza de la historia de las mujeres, y de su metodología y finalidades. Estos resultados fueron interpretados a partir de tres categorías: *andro-céntrica*, *reivindicadora consciente* y *reivindicadora liberadora*. La primera de ellas entiende la enseñanza de la historia como la transmisión de grandes procesos y estructuras, donde la historia de las mujeres aparecería como añadido recomendable, aunque no necesariamente fundamental. La segunda tomaría conciencia de lugar de los y las invisibles en la enseñanza de la Historia, mientras que la tercera superaría esa conciencia con el objeto de alcanzar el compromiso en la generación de cambios sociales. Aunque los resultados informan del reconocimiento y necesidad de visibilización de las mujeres en la enseñanza de la Historia (50%), sólo un 35% del profesorado parece asumir en sus aulas el compromiso suficiente para la generación de los cambios so-

---

<sup>11</sup> Los avances de sus resultados pueden consultarse en Marolla (2014a, 2014b, 2015a, 2016a).

ciales. Los porcentajes resultan alarmantes cuando se solicita al profesorado la propuesta de tres ejes sobre los que programaría una clase sobre la II Guerra Mundial: un 70% del profesorado se adscribe a perspectivas androcéntricas, un 20% a la perspectiva reivindicadora consciente y un 10% a la reivindicadora liberadora.

En este ámbito de trabajo, también puede destacarse la investigación doctoral de Díaz de Greñu (2010), dedicado al análisis del lugar de las mujeres y de la diversidad afectivo-sexual (homosexualidad) en las concepciones del alumnado, y en las actitudes del profesorado de Educación Secundaria. Con el propósito de intervenir en ellas desde la enseñanza-aprendizaje de la Historia, la investigadora programa dos seminarios de formación del profesorado, y diseña y lleva a la práctica un proyecto didáctico alternativo en el aula de Historia sobre la discriminación en el tiempo, y su relación con la evolución política y social. Los resultados informan del alejamiento de los discursos y las prácticas del profesorado, la adaptación del alumnado al cambio social y de los beneficios de la puesta en marcha de acciones docentes, capaces de modificar positivamente sus preconcepciones, estereotipos u opiniones iniciales. Resultado de esta investigación, el estudio de Díaz de Greñu (2012) insiste en la formación del profesorado para la adopción de posturas pedagógicas críticas y de la auto-reflexión sobre la práctica docente en la apertura de caminos hacia sociedades más justas e igualitarias.

Desde el área de Sociología, la asignatura *Cambios sociales, culturales y educación*, adscrita al módulo genérico del Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria de la Universidad de Alicante, tiene como objetivo general el análisis y comprensión de los cambios sociales y culturales en el mundo actual, centrandolo el núcleo de su tratamiento en los retos de la educación (Jiménez-Delgado et al., 2016). Su propuesta metodológica contempla el desarrollo de proyectos de educación democrática para Educación Primaria. Durante el curso académico 2015/2016, el profesorado responsable de la asignatura propuso al alumnado la elaboración de un trabajo de investi-

gación autobiográfico que relacionase sus propias experiencias educativas con los contenidos y problemas sociales abordados como el género, las desigualdades, la diversidad cultural o la sostenibilidad, entre otros.

Partiendo de las historias de vida o relatos autobiográficos como propuesta metodológica, la experiencia pretendió vincular el análisis de los factores intervinientes en el cambio social y los factores personales-subjetivos, fundamentos en la construcción de su percepción (relación individuo-sociedad). La selección de esta metodología cualitativa buscaba en el alumno y alumna trabajar con conceptos en situaciones y problemas sociales (entre ellos, las relaciones desiguales de género) que le comprometieran de forma activa, haciendo emerger emociones, valores y creencias. Esta metodología, explican los y las docentes, permite proponer las historias de vida de los y las estudiantes como un importante elemento “del proceso de aprendizaje en la formación inicial de los maestros y maestras, ya que su propia experiencia, sus valores, sus creencias, en definitiva, su historia, son parte activa en el encuentro que tiene lugar con el conocimiento social” (Jiménez-Delgado et al., 2016, p. 2002).

Los resultados obtenidos informan de las ventajas de esta metodología en la apropiación crítica y personal de conceptos sociales y culturales como el de género, ofreciendo la posibilidad de comprender y comprenderse, y de analizar, desde la experiencia, su racionalidad.

## 1.2.- Conocer las representaciones sociales del maestro y maestra en formación para la transformación de la práctica docente: mujeres, identidad y ciudadanía.

### 1.2.1.- Hacia una definición de representación social: aportaciones de la psicología cognitiva y social, y la historiografía.

La definición del concepto de representación social aparece vinculada en la literatura científica de la psicología social a las teorías de Moscovici (1984, 1988, 1996) y de Jodelet (1994). Desde una perspectiva psicológica, la noción de representación social se aproxima a los conceptos y esquemas explicativos de la realidad que, generados a partir de la vida cotidiana en el transcurso de las relaciones interpersonales, asumen un carácter dinámico y evolutivo en su manera específica de entenderla, explicarla y comunicarla. En efecto,

De acuerdo con la teoría de las representaciones sociales, se considera que estas construcciones tienen un carácter dinámico, se construyen y reconstruyen constantemente; las personas actúan de acuerdo con sus representaciones pero las modifican constantemente en función de sus prácticas e intercambios (Sant, Casas y Pagès, 2012, p. 8).

El concepto de representación social de Moscovici puede encontrar sus orígenes en la etnopsicología de Wundt, el interaccionismo simbólico de Mead y en el concepto de *representación colectiva* de Durkheim (1968) (Mora, 2002). De acuerdo a Moscovici, la conformación de las representaciones sociales toma su inicio en dos procesos: el *anclaje*, por el que se categoriza la realidad mediante la nominación de las personas y objetos; y el de *objetivización*, por el que se concreta, en el ámbito de la realidad física o en imágenes, los planos conceptuales, abstractos y cognitivos de la realidad social.

A esta dimensión psicológica, Jodelet integra la social (1994), planteando la vinculación entre la experiencia personal y los modelos de pensamiento recibidos de la sociedad. En efecto, junto a la experiencia personal, las representaciones sociales, en tanto conocimiento socialmente construido y compartido, parten de los modelos de

pensamiento e informaciones transmitidas no sólo por los sistemas educativos o educación reglada, sino también por la tradición o los medios de comunicación social. Este concepto de representación vincula el ámbito cognitivo, el metacognitivo y la actitud, previo al comportamiento afectivo y relacional.

Más próximos a esta segunda concepción, entendemos las representaciones sociales como sistemas simbólicos actualizados para la comprensión y explicación de una determinada realidad por parte del agente social. Las representaciones sociales se erigen, pues, como espacios de la conciencia, entendidos éstos como ámbitos de proyección imaginaria. Según esto, “en el saber de las representaciones sociales, cada individuo se piensa *desde dentro del grupo*, se representa a sí mismo dentro de una memoria colectiva que es histórica, adquiriendo una dimensión identitaria y afectiva, como un actor social y no como un sujeto epistémico” (Castorina, 2010, p. 87).

Junto a las aportaciones de la psicología cognitiva y social a la definición del concepto de *representación*, la historiografía ha venido generado importantes contribuciones a su delimitación. En el marco historiográfico de la historia de las mentalidades, Vovelle (1990, 1991) situó el concepto de mentalidad en el ámbito temporal de las actitudes sociales, de las representaciones colectivas y del discurso social. Mediante la utilización de fuentes de diversa naturaleza (entre ellas, las iconográficas), en la línea de los trabajos de Duby, Le Goff o Chartier, el historiador dirigió sus esfuerzos hacia el análisis histórico-social a partir del estudio de lo cotidiano, trascendiendo las condiciones de vida objetivables (análisis seriales de corte cuantitativo) a la narración de su percepción.

No obstante, la indefinición del concepto ‘mentalidad’, ligada a los principios del materialismo histórico, impulsó la aparición y desarrollo de la *historia cultural*, “con el fin de comprender de manera más clara los procesos por medio de los cuales la memoria de un grupo termina convirtiéndose en discurso historiográfico” (Ríos, 2009, p. 136). Desde sus presupuestos, la ‘Nueva historia cultural’ (Hunt, 1989) daría

paso, en consecuencia, al 'mundo como representación' (Chartier, 1996; Dosse, 2006), donde el ámbito simbólico-social se erigiría como pieza clave en el estudio de los procesos históricos y de la cultura.

A diferencia de las indeterminadas y universalistas 'visiones de mundo' que devolvía el concepto de mentalidad, el de representación trabaja con escalas de análisis temporales y espaciales más acotadas. La representación aparece histórica y culturalmente determinada –por tanto, no es universal-, y expresa 'puntos de vista' sobre la realidad, organizando la información procedente de la experiencia colectiva.

Desde la publicación de Chartier de 'El mundo como representación' en 1989, se ha escrito mucho sobre un concepto, el de representación, vinculado después a la historia cultural. Puede afirmarse que "la historia cultural construye su objeto de investigación como el estudio de las representaciones sociales del mundo, la sociedad y la persona", tratando de "hacer presente lo ausente", a través del estudio de "los modos diversos en que el mundo es representado por unos aprioris históricos" (Mendiola, 2006, pp. 347-349). Esta historia cultural aparecerá como reacción a las carencias demostradas por la historia económica y social, coincidiendo con la crisis del marxismo (lo cultural es periférico a la sociedad, regida por lo económico) y del estructuralismo (la historia sin sujeto –deshumanización de la historia-). Pretenderá "la recuperación de la constitución histórica de las formas de [una] subjetividad [...] situada y no abstracta", y que será expresada en la noción de representación (Mendiola, 2006, p. 353). La historia cultural, en definitiva, centra su interés en las formas de observación de los objetos en el mundo, en detrimento de los objetos en sí mismos en la construcción de la realidad.

El concepto puede completarse con el de *imaginarios sociales* o "conjunto de representaciones colectivas [...] que gobiernan los sistemas de identificación y la unidad social [...], y que hacen visible la *invisibilidad* social" (Cano, 2012, pp. 140-143). Estos imaginarios sociales se concentran hoy, como componente nuclear, en las denomina-

das representaciones sociales, concepto de mayor amplitud (Gráfico 1). La representación, entonces, vendría a ser el

[...] Instrumento de un conocimiento mediato que hace ver un objeto ausente al sustituirlo por una *imagen* capaz de volverlo a la memoria y de *pintarlo* tal cual es. De estas imágenes, algunas son todas materiales, sustituyendo el cuerpo ausente por un objeto parecido o no [...]. Otras imágenes juegan sobre un registro diferente: el de la relación simbólica [...]. (Chartier, 1996, p. 57).

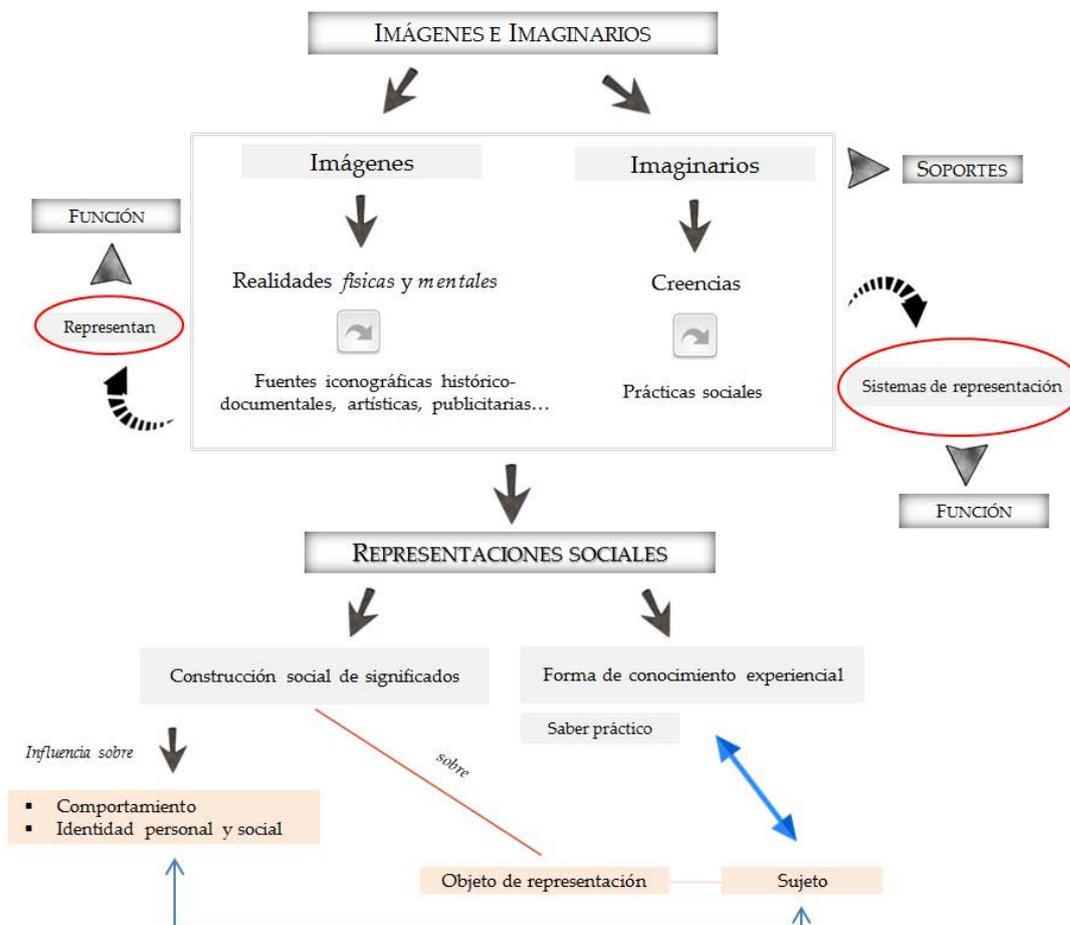


Gráfico 1. *Imaginarios sociales: de la imagen a la representación social*. Fuente: Elaboración propia, a partir de Jodelet (1989), Lautier (2001), Rodríguez Salazar y García Curiel (2007), y Cano (2012).

Desde la historia cultural, las representaciones, entendidas como mecanismos generadores de significados específicos y reconocibles, son abordadas como expresiones o modos de observación de la realidad. Esta nueva forma de hacer historia explicaría la

debilidad conceptual de una historia pensada desde las *mentalidades* y su transición, germinada en la historiografía francesa, a otra centrada en las *representaciones* (Vovelle, 1999; Burke, 2006). En ella, los historiadores “no ofrecen un reflejo de la realidad, sino representaciones de la misma” (Burke, 1996, p. 28).

En el marco de la Nueva Historia Cultural, el concepto de representación responde a todas aquellas representaciones colectivas que “incorporan en los individuos las divisiones del mundo social y [...] organizan los esquemas de percepción y de apreciación [*utillajes mentales*] a partir de los cuales clasifican, juzgan y actúan éstos” (Chartier, 1993, p. 101; 2002). La interpretación histórica de estos *utillajes mentales* (Chartier, 2002) permitió centrar la atención en la iconografía como medio e instrumento discursivo de representación de lo social. En esta línea, Burke (2006) define la historia cultural en el ámbito del símbolo y de su quehacer interpretativo:

El común denominador de los historiadores culturales podría describirse como la preocupación por lo simbólico y su interpretación. Conscientes o inconscientes, los símbolos se pueden encontrar por doquier, desde el arte hasta la vida cotidiana (Burke, 2006, p. 15).

Esta historia de lo *cultural* se ocupa del estudio de las representaciones, de la construcción de modelos sociales –y, en consecuencia, de género–, y de sus traducciones en prácticas sociales, a partir del símbolo como conjunto de códigos referenciales de relación social.

Las representaciones sociales de los estudiantes de maestro y maestra vendrían a materializar, por tanto, aquellas relaciones simbólicas asumidas y mantenidas en el tiempo en torno a la enseñanza de la Historia, evidenciando las creencias que explican la racionalidad de determinadas prácticas docentes. De esta forma, estos sistemas de representación compartidos modelarían las percepciones y, en consecuencia, las distintas conductas sociales o formas de hacer.

Las representaciones sociales (textuales y visuales), siempre discursivas e ideológicamente condicionadas, constituyen uno de los soportes esenciales en la configuración y definición socio-histórica de los roles de género. En este sentido, la solidez de las representaciones determina la orientación de las prácticas sociales, en ocasiones, conflictivas. En efecto,

La representación puede constituir una forma de violencia simbólica en cuanto que contribuye a la producción de esquemas de apreciación y acción que establecen y refuerzan las jerarquías en vigor [...], confirmando o transformando la visión del mundo (Cruz-Cámara, 2015, p. 7).

La concreción de *modelos de género deseables* (Fernández Valencia, 2005a), entonces, se encuentra vinculada a los procesos de conformación de las representaciones que de mujeres y hombres construye una determinada sociedad y da forma a las del profesorado. En estos procesos, adquiere especial interés el estudio de la iconografía histórica donde,

Al igual que los textos o los testimonios orales, las imágenes son una forma importante de documento histórico. Reflejan un testimonio ocular. [...] Muestran detalles de la cultura material que la gente de la época habría dado por descontadas y no habría mencionado en los textos (Burke, 2005, pp. 17-123).

A pesar de que la fuente iconográfica no asume la fidelidad fotográfica (también discursiva), mantiene una conexión directa con la realidad social de la que es producto. Esta 'visión de la sociedad' reproduce, desde diversos prismas y funciones específicas, estereotipos capaces de nutrir las representaciones sociales desde una suerte de imaginario colectivo que determina las actitudes y las propias prácticas sociales (Vovelle, 1985, 1999). Según esto, no cabe duda de que la sociedad de la información y de la comunicación supone el estadio sobre el que ha venido consolidándose, con fuerza progresiva, el surgimiento de una emergente cultura de la imagen que condiciona y explica las concepciones personales y sociales de la realidad. Los materiales curriculares, como el libro de texto y los recursos digitales, adoptan la imagen como

uno de los elementos de construcción discursiva, en torno a la explicación de hechos, acontecimientos, procesos y personajes, o a la comprensión de determinados conceptos (Gil y Martínez, 2005; Goldsmith, 1984; Hernández, 2011; Kress & Van Leeuwen, 1990; Levie & Lentz, 1982).

De acuerdo a Gil y Martínez (2005), podría argumentarse que la imagen reúne tres tipos de funciones didácticas: una *motivadora*, dirigida a promover la curiosidad y el interés del alumnado; una *cognitiva-descriptiva*, tendente a la promoción de la observación, la identificación de partes o tipos, la comparación y la clasificación; y otra *cognitiva-ilustrativa*, orientada hacia el análisis, la interpretación, la emisión de hipótesis y la deducción. Desde esta perspectiva clasificatoria, y enfatizando las características, principios y relaciones de los contenidos que sustentan la representación visual, la imagen didáctica se presenta como uno de los soportes visuales más sobresalientes para la conformación de imaginarios y representaciones sociales del alumnado.

El estudio de las representaciones sociales “ensancha pues el dominio original de lo imaginario como simbolismo, facilita la conexión de las representaciones mentales con las totalidades sociales (...) para averiguar el imaginario colectivo” (Barros, 1994, p. 51). Esto es, una especie de imaginería social, cuyo estudio constituye un privilegiado punto de partida en la toma de decisiones de la enseñanza, en el cambio de las ideas previas del alumnado, en el posicionamiento de sus perspectivas prácticas y en la reflexión de las propias prácticas (Pagès, 1996), en ocasiones contradictorias, de los formadores de los futuros docentes.

Dalongeville (2003)<sup>12</sup> informa de la importación del concepto al campo de la didáctica y de las ciencias de la educación por Giordan y De Vecchi (1988), en el ámbito de

---

<sup>12</sup> Con el propósito de aplicar el concepto a la didáctica de la Historia, Dalongeville propone el análisis de las representaciones (concebidas como una suerte de imaginería social) de todos los

la didáctica de la Biología. La problemática relación del presente del alumno con el pasado histórico no es una cuestión de mera motivación o de tecnología, sino del tratamiento del aparato conceptual vinculado a la materia de Historia –estructurador de la didáctica de la Historia, al tiempo que objeto de estudio de la misma-, y en el que la activación de las representaciones del alumnado resulta fundamental. Según esto, la construcción del conocimiento, de un saber nuevo, sólo es posible rompiendo, reorganizando o reconstruyendo las representaciones iniciales del y la estudiante.

Hacer emerger las representaciones iniciales es responsabilidad del profesor. Será el docente el encargado de prever una situación, analizar las representaciones emergentes a partir de ella, elaborarla y movilizar los materiales. Y es que, “la voluntad que tienen los autores [de los libros de texto] de explicar, simplificar, reconstruir una trama interpretativa sin dejar lugar a la duda o a la ambigüedad no puede más que fomentar que se perpetúen las representaciones [...]” (Dalongeville, 2003, p. 8).

En los últimos años, el estudio de las representaciones sociales de los agentes mediadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje del conocimiento social y en su transposición didáctica –alumnado, profesorado en activo y formación inicial, y materiales didácticos-, ha recibido una destacada atención investigadora por parte de los didactas. Trabajos como el de González et al. (2006) acerca de las representaciones sobre Cataluña del alumnado inmigrante; el de Pontes (2006), en torno a las representaciones del profesorado sobre los saberes históricos escolares; los de Lautier (1997, 2001) sobre las representaciones de la Historia del profesorado y alumnado; y los de Santisteban (2005, 2006, 2007) sobre las representaciones y enseñanza del tiempo histórico en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria des-

---

agentes mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje (el profesorado, el alumnado y los materiales/textos utilizados), en torno a núcleos temáticos específicos.

de la Didáctica de las Ciencias Sociales dan buena cuenta de su relevancia como objeto de estudio.

*1.2.2.- Identidad y alteridad femenina en la enseñanza de la Historia: el lugar del análisis de las representaciones sociales del profesorado en formación.*

Educar para una ciudadanía global exige el reconocimiento de la diversidad y de la pluralidad de identidades, y el replanteamiento de las finalidades de determinados saberes sociales, con el fin de incorporar el cambio y la problematización del androcentrismo y, en sentido amplio, del etnocentrismo que aleje el prejuicio a la diferencia. En efecto, la problematización de las relaciones de género implica aproximarse a una historia relacional, a un tipo de historia de las relaciones sociales de poder. Esta dimensión relacional, que incorpora la perspectiva de género en la historia y en la historia enseñada, exige del reconocimiento protagónico del conjunto de hombres y mujeres en la interpretación histórica y de sus asimetrías (Fernández Valencia, 2015).

La valoración de la categoría de género en la historia enseñada favorecería la superación jerárquica de discursos maniqueos y posibilitaría el cuestionamiento de representaciones homogéneas en torno a las mujeres en cualquier tiempo histórico. A partir de la inclusión de la mirada de las mujeres, esta categoría contribuiría, en definitiva, a “construir caminos de enseñanza crítica sobre las relaciones sociales que nos ayuden a pensarnos como ciudadanos y ciudadanas” (Gavrila y Rocha, 2012), y a su promoción como agentes de cambio social.

Se hace precisa, entonces, la generación de experiencias y situaciones educativas desde los presupuestos de lo que se ha venido en llamar la *pedagogía de la alteridad* (Rodríguez, 2011), capaz de impulsar procesos de relativización y complicación identitaria en el marco de una educación para la ciudadanía global e igualitaria. Según esto, “debemos partir del conocimiento de las finalidades de las Ciencias Sociales

para favorecer tanto la socialización de miradas más equilibradas y diversas hacia las relaciones de poder entre hombres y mujeres, como hacia la construcción de sus múltiples identidades” (López, 2014, p. 703). De esta manera, podría reforzarse la relación género y enseñanza de la Historia, escasamente atendida en España (Fernández Valencia, 2015)<sup>13</sup>.

Este reconocimiento necesita revelar los mecanismos constructivos históricos y culturales de la alteridad, visibilizando al ‘otro’ en términos legitimadores no deficitarios con respecto al referente social y cultural desde el que se observa (Ortega, Sanz e Ibáñez, en prensa). En este sentido, la escuela ha de insistir en la particularidad y en los referentes sociales y culturales necesarios para inclusión desde la complejidad identitaria (Heimberg, 2005; Marolla, 2016a).

La configuración de lo que podría definirse como *identidad/alteridad femenina*, no sólo responde, como producto cultural e histórico, a condicionantes determinados por la intercomunicación personal y social o a los eminentemente vivenciales y/o experienciales, sino, prioritariamente, a los “discursos y realidades que la sociedad [...] presenta y ofrece a hombres y mujeres [...] que condicionará[n], necesariamente, la construcción de la identidad en femenino y masculino, más allá de las respuestas que al mismo puedan dar hombres y mujeres” (Fernández Valencia, 2006, p. 33). Es decir, a las representaciones que cada sociedad crea en torno a la definición de ser mujer, a un proyecto de futuro, con base a la asignación de determinados atributos a partir de su sexo (Fernández Valencia, 2005b). En efecto, el carácter intencional y simbólico del concepto de ‘mujer’ condiciona la conformación de identidades personales y sociales, éstas asociadas a proyectos de futuro dominantes, y confirmadas en los procesos de socialización en la familia, la escuela y la sociedad (Fernández Valencia, 2004).

---

<sup>13</sup> Una reflexión actualizada sobre el género en la Historia y su construcción puede encontrarse en el número 13 de la revista suiza *Le cartable de Clío* (2013).

Los mecanismos para la asignación de identidades *femeninas*, así como las matrices para su significación subalterna, constituyen los “ejes de la construcción sociocultural de la diferencia, del otro, del colectivo social diferente” (Nash, 2006, p. 40). Las imágenes de alteridad de género y sus estrategias discursivas, en consecuencia, trascienden el propio sistema de representación para convertirse en prácticas sociales reconocibles y dirigidas a la desigualdad. Entre otros discursos socio-culturales posibles, es aquí donde reconocemos el decisivo papel de la historia escolar en la configuración de identidades y en la definición de determinados modelos relacionales de género (Gráfico 2).

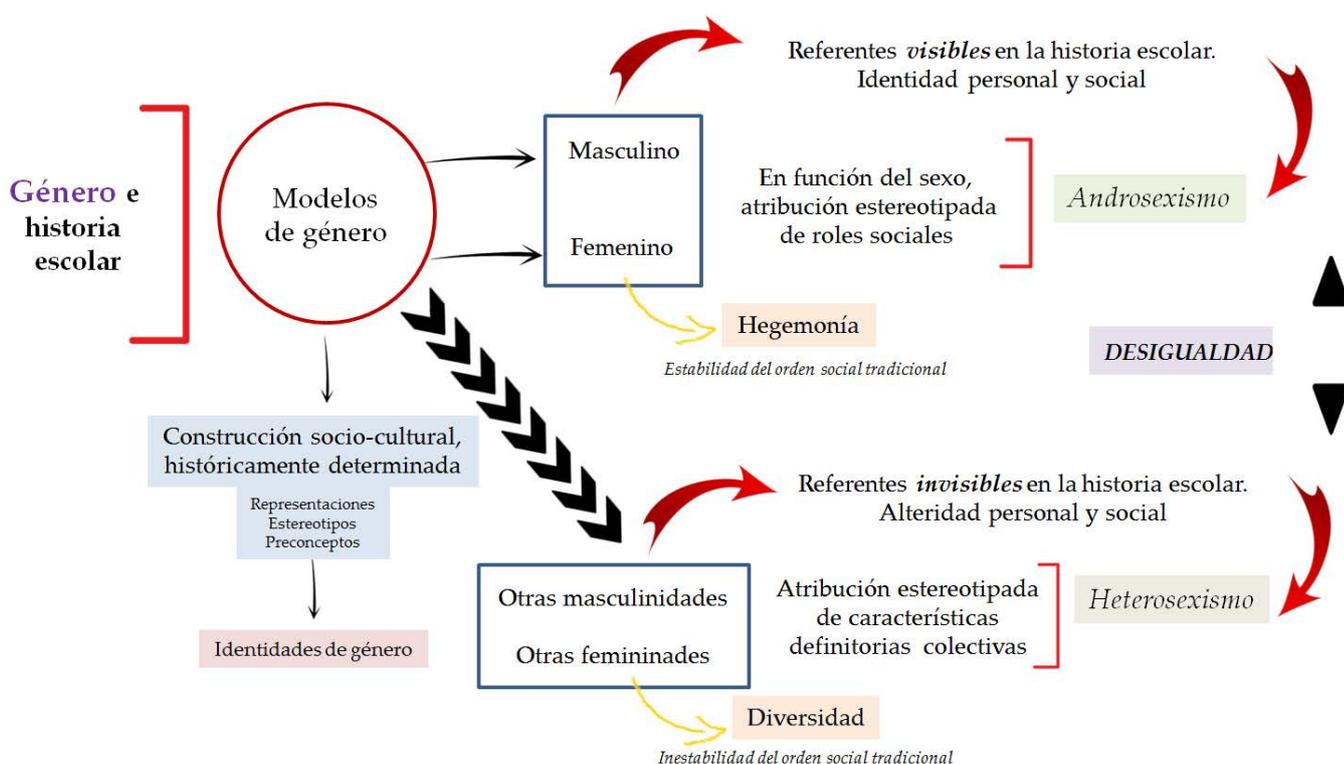


Gráfico 2. Género, identidad e historia escolar. Fuente: Elaboración propia.

En la configuración social e histórica de *modelos de género deseables*, las representaciones sociales y culturales sobre las mujeres toman forma y se consolidan, entre otros discursos posibles -como en el literario o el artístico-, en el propio de la Historia y de su enseñanza. En este discurso, es determinante la generación de narrativas explica-

tivas/legitimadoras del universo simbólico social, donde el paradigma historiográfico tradicional reside como mecanismo cultural de anclaje y permanencia.

En efecto, si “la definición de lo deseable se basa en la polaridad, tenemos como resultado una asunción de lo establecido que propicia los comportamientos estereotipados, y las limitaciones en el desarrollo de las potencialidades de las personas” (Galet, Alzás y Hernández, 2015, p. 501). Estos discursos esencialistas y universalizantes remiten, en definitiva, a “uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades sociais historicamente construídas” (Felipe, 2015, p. 379). En este punto, la escuela constituye un agente social fundamental en la profundización y problematización de las relaciones de género.

La ausencia de mujeres o la presencia anecdótica de las mismas en la transmisión del conocimiento social escolar limita y modela la identidad personal y social de las niñas. La pobreza de sus referentes y universos sociales se explicita en la reducción de modelos de lo femenino o de las formas de ser mujer en sociedad. El mantenimiento de los roles de género tradicionales, por los que se atribuyen valores específicos a hombres y mujeres en función de su sexo, facilita la reproducción de órdenes sociales difícilmente inclusivos.

Conocida y evidenciada la tradicional ausencia del protagonismo social de las mujeres en las fuentes textuales escolares, la importancia didáctica de otros discursos –de otras representaciones culturales– como soportes condicionantes de la conformación, consolidación o transgresión de estereotipos y representaciones culturales (entre ellas, las de género) reside en la naturaleza creativa de las fuentes iconográficas, audiovisuales y literarias (Fernández Valencia, 1997; Franco y Llorca, 2008; Scott, 1986). Entre estas fuentes, la imagen estática (pintura, fotografía o publicidad) y la imagen en movimiento (televisión, cine, etc.) representan dos de las expresiones estéticas más destacadas de las representaciones modélicas de ser mujer, generadas por una determinada sociedad. Además, constituyen la materialización visual de lo social en

individuos y paisajes históricos sociales concretos, no siempre correspondientes a los modelos de género imperantes en su tiempo (Fernández Valencia, 2010). En este sentido, se presentan como soportes relevantes de la proyección del trabajo específicamente femenino, del trabajo compartido y del trabajo vetado a las mujeres en la historia, campos, en definitiva, para la construcción de identidades de género (Fernández Valencia, 2008).

Asumiendo el género como categoría analítica, la propuesta de Scott (1986) constituye un primer marco de aproximación a los mecanismos de construcción de las identidades de género, tratando de descubrir la forma en que se construyen y perpetúan los modelos de género en una determinada sociedad (Fernández Valencia, 2004, 2005b, 2010, 2015):

- a) *Discursos sociales (símbolos)*: relatos textuales o visuales de cualquier naturaleza, generadores de referentes positivos –de poder- o negativos –subsidiarios- sobre los géneros, a partir de la atribución de determinadas funciones y valores sociales. Los textos literarios, judiciales, testamentarios o epistolares, las narrativas iconográficas, las relaciones nominales de cargos de poder, las fotografías, los medios de comunicación de masas, las historias de vida (fuentes orales), o los manuales y currículos escolares perfilan modelos de género, no siempre identificados con los modelos hegemónicos, revelando la complejidad identitaria de las mujeres en cualquier tiempo histórico. La mirada crítica sobre estos discursos, verdaderos soportes constructivos de identidad, ha de contemplar su naturaleza cultural, cristalizada en contextos sociales específicos y, por tanto, modificables.
- b) *Leyes, normas o tradiciones (conceptos normativos)*: instrumentos legitimadores o transformadores de los referentes anteriores. Es indiscutible la influencia condicionante de las regulaciones normativas o consuetudinarias de la vida en sociedad sobre las posibilidades de ser y estar en el mundo de hombres y mu-

jeres de cualquier tiempo. Su análisis ayuda a la explicación de la posición social, y de las posibilidades de ser de las mujeres en tiempos y contextos concretos.

- c) *Funciones sociales (experiencia vital de hombres y mujeres)*: atribución diferencial de funciones sociales a hombres y mujeres. Aunque esta diferencia ha venido derivando en la concentración de la toma de decisiones o del control de recursos por un solo grupo social, las mujeres han estado presentes en todos los niveles de la actividad social, tanto en la reproducción y producción, como en el gobierno y producción cultural, tal y como se evidencia en las fuentes documentales, iconográficas, judiciales o literarias en cualquier tiempo histórico. No obstante, la escuela del siglo XIX y buena parte del siglo XX fue pensada en el ámbito de la reproducción social de modelos de género deseables. La separación de chicos y chicas en espacios y programas formativos distintos respondió a la preparación de un futuro cumplimiento de las funciones sociales esperables (Fernández Valencia, 2005b).
- d) *Respuestas sociales (experiencia vital de hombres y mujeres)*: aceptación o rechazo femenino de discursos sociales, normas y funciones. A diferencia de lo que el relato histórico escolar ha venido transmitiendo, por el que la 'pasividad' de las mujeres parece que sólo pudo ser superada con la aparición de los denominados 'movimientos feministas', es importante destacar el compromiso activo de las mujeres, no sólo en la conquista de derechos, sino también en todos los campos de la actividad social a lo largo del devenir histórico. De ahí, que hoy hablemos en plural, de *feminismos*. Nuevamente, la riqueza de fuentes y su tratamiento didáctico en el aula representan una excelente oportunidad educativa.

La indisociable relación conceptual entre género e identidad precisa, entonces, de construcciones genealógicas femeninas que respondan a su natural complejidad. Es

aquí donde situamos el género como categoría de análisis “para pensar y estudiar a las personas” (Faget, 2015, p. 28). En esta construcción de genealogías femeninas, las fuentes iconográficas, literarias, epistolares, biográficas o testamentarias “nos ayudan a romper la imagen de la falta de formación de las mujeres y a encontrar referentes y genealogías de estudio y creación muy significativas” (Fernández Valencia, 2010, p. 156).

La desigualdad, reconocible en la deconstrucción de las relaciones de género, se evidencia en la atribución de determinados comportamientos y estereotipos femeninos que limitan la complejidad y desarrollo autónomo de la diversidad identitaria. En efecto, de acuerdo a Rebollo et al. (2011) a partir de Crawford y Chaffin (1997) y Crawford (2006), tres son las dimensiones o ámbitos de actuación del sistema de género (modelo sociocultural de género. Tabla 1):

- a) *Plano sociocultural (organización social)*: en este ámbito, las relaciones de género se traducen en relaciones desiguales de poder, determinadas por las características definitorias de la cultura/s de una determinada sociedad.
- b) *Plano relacional (representación social)*: Los modelos de género se presentan legitimados en la práctica social y modelos culturales de socialización.
- c) *Plano personal (identidad social)*: Las creencias, expectativas e intereses personales parecen vincularse con los modelos de género, cuya representación “no suele ser una decisión deliberada de la que somos conscientes, sino en la práctica suele ser una respuesta más o menos automática a presiones sociales” (p. 528).

Plano sociocultural	Plano relacional	Plano personal
<i>Sistema de organización social</i>	<i>Modelos de relación entre hombres y mujeres</i>	<i>Identidad y actitudes personales</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Tradiciones</li><li>▪ Costumbres</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Discursos</li><li>▪ Prácticas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Creencias</li><li>▪ Fantasías</li></ul>

- Valores
- Roles
- Estereotipos
- Leyes

Tabla 1. *¿Cómo se hace género? (Doing Gender)*. Fuente: Rebollo et al. (2011, p. 528), a partir de Crawford (2006).

La responsabilidad de decodificación, lectura e interpretación, y la selección de los contenidos sociales en la escuela, corresponde al profesorado. En este proceso, el profesorado habría de evaluar la contribución de los materiales manejados al refuerzo estereotipado de determinadas identidades sociales y culturales, y a la construcción de la alteridad o de identidades múltiples y complejas, propias de ciudadanía global (Ortega, Sanz e Ibáñez, en prensa). Una evaluación ya prescrita en el artículo 6. 'Fomento de la igualdad', Capítulo I, de la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*:

Con el fin de garantizar la efectiva igualdad entre hombres y mujeres, las Administraciones educativas velarán para que en todos los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y para que fomenten el igual valor de hombres y mujeres.

Identificar el grado de estabilidad o flexibilidad de estos enfoques sobre el género y la construcción de la identidad en las representaciones sociales de los y las estudiantes de maestro y maestra supone un primer nivel de análisis para su superación (Pagès, 2011). Desde la enseñanza de la Historia, la recuperación de los recuerdos sobre los resultados de aprendizaje, las estrategias metodológicas adoptadas o las finalidades atribuidas a la enseñanza de la Historia, ayer y hoy, resultan de especial importancia en la consolidación de una verdadera ciudadanía global. Y es que, "no sólo bastan reformas curriculares [...], sino que en muchos casos va a depender de la formación, las conductas y los estereotipos que poseen los docentes, y el cómo así interpretan y transmiten el currículum propuesto" (Marolla, 2013, p. 200). De ahí, la importancia de revelar las representaciones sociales del profesorado sobre las finali-

dades atribuidas a la Historia y a su enseñanza, pues de esto dependerá la proposición de cambio social frente a la permanencia reproductiva-socializadora.

La investigación sobre las representaciones sociales y pensamiento del profesorado permite conocer la racionalidad de sus decisiones en la enseñanza y su concepción del aprendizaje (Pagès, 1996). Estas representaciones, entendidas como *perspectivas* de actuación (Godman y Adler, 1985) o *teorías prácticas personales* (Cornett, 1990) generadas en ámbitos educativos formales y en contextos informales (medios de comunicación, prácticas sociales y vivencias personales), constituyen la base para la puesta en marcha de auto-reflexión sobre la práctica y la transformación social. Comprender sus marcos de referencia conceptuales, disciplinares y didácticos, filtros selectivos tamizados por la ideología, creencias y valores del profesorado, posibilita la innovación y mejora de su capacitación didáctica en relación a la pluralización de las identidades y modelos de género. Y es que, “el cambio educativo real depende, sin duda, de lo que el profesor hace y piensa” (Pagès, 2002).

Desde esta perspectiva, la indagación acerca de las representaciones sociales del profesorado en formación pretende la adopción de los enfoques de enseñanza-aprendizaje necesarios para la visibilización de los silencios elocuentes, de los grupos sociales y culturales olvidados o aminorados en tendencias socializadoras hegemónicas, entre ellos, las mujeres. Esta visibilización busca la definición de atribuciones identitarias complejas y, en consecuencia, la educación para una ciudadanía democrática, crítica e igualitaria (Pagès y Sant, 2012), desde el trabajo con los propósitos atribuidos por los y las estudiantes a la enseñanza de la Historia (Barton y Levstik, 2004), y su potencial adscripción a determinados modelos de profesorado (Evans, 1990). En tanto sistemas cognitivos activados en la interpretación de la realidad cotidiana (Jodelet, 1984), el análisis de las representaciones sociales permite reconocer la presencia de estereotipos, entre otros posibles, de género y su natural influencia en la construcción de las identidades femeninas.

En efecto, las representaciones sociales se presentan como

Sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Araya, 2002, p. 11).

En esta línea, la aproximación al pensamiento e ideas (representaciones), y al posicionamiento y perspectiva práctica -posicionamiento didáctico práctico- (Pagès, 1996) de los futuros docentes de Educación Primaria sobre las mujeres en la enseñanza de la historia pasa, necesariamente, por el análisis e interpretación de sus producciones de narrativas históricas. Sus implicaciones educativas precisan centrar la atención en las claves constructivas del relato histórico<sup>14</sup>, así como en sus propósitos y usos sociales, políticos y educativos. Su análisis deriva en la capacidad del maestro y maestra en formación de entender el pasado y materializar la historicidad del presente para su proyección hacia futuros posibles cada vez más inclusivos y globales. En este sentido, las producciones de narrativas históricas, en tanto propuestas dinámicas de *representación* de la realidad, requieren del desarrollo de habilidades de interpretación e imaginación creativa, a través de la experiencia y juicios morales del presente.

La narración histórica escolar, soporte organizativo e interpretativo para la representación de la realidad social e histórica, demanda el empleo de habilidades cognitivas de orden superior como el *análisis* -clasificación e interpretación de contenidos- y la *evaluación* -selección, justificación y reflexión-. Sin embargo, la transmisión acrítica de posibles discursos históricos estereotipados y androcéntricos del profesorado legiti-

---

<sup>14</sup> La competencia narrativa en la enseñanza-aprendizaje de la Historia constituye uno de los componentes fundamentales del desarrollo del pensamiento histórico y social (Sant et al., 2014a).

ma la reproducción de narrativas y la selección predeterminada de protagonistas por parte del alumnado. Esta selección determina, igualmente, la conformación de identidades sociales e históricas que, en caso de proponer a las mujeres en estadios subsidiarios y dependientes, impulsan la exclusión de aquellos que “hacen historia” (Sant et al., 2014b). En este sentido, la formación del profesorado ha de dar respuesta a estas potenciales influencias en los aprendizajes históricos del alumnado.

El análisis de las representaciones del profesorado en formación necesita del diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje capaces de aproximar explicaciones de sus orígenes, así como de los posibles factores que las dan forma y definen (Prego, Armas y Alvariño, 2015). Igualmente, estas situaciones habrían de programarse sobre el manejo e interpretación de fuentes lo suficientemente diversas para la discusión o la acción contra-hegemónica de los discursos oficiales. Según esto, la resistencia de perspectivas androcéntricas en la enseñanza de la historia escolar exige trabajar las competencias narrativas del profesorado en formación, con el objeto de dar relieve a aquellos actores y ámbitos sociales tradicionalmente relegados a la invisibilidad. Desde esta invisibilidad, las voces no protagónicas, como las mujeres, son apartadas del discurso oficial y, en consecuencia, del conjunto de referentes posibles para la construcción de las identidades femeninas, vinculándolas a la alteridad subalterna.

A pesar de su demanda, la implementación de innovadoras metodologías en los diseños curriculares para la definición social e histórica de las mujeres ya no son un problema (Woyshner, 2002). Buena prueba de ello son, por ejemplo, los materiales didácticos diseñados por Pagès, Nomen y González (2010). Desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, es preciso, en cambio, el trabajo con las representaciones sociales del profesorado en formación, con el objeto de reflexionar sobre sus implicaciones en la construcción del conocimiento social.

La problematización de las representaciones sociales de género, a partir de la desconstrucción del estereotipo, del prejuicio -distintas formas del ejercicio del poder- y

de las relaciones de dominación en las que se incardinan, exige desvelar la naturaleza social e histórica de la desigualdad. Asumiendo la asimetría dominante en toda relación de subordinación y en cualquier esfera de lo social, la deconstrucción de las relaciones de dominación habría de abordar también sus particularidades que, en el caso de las mujeres,

[...] han sido generalmente más personales y más íntimas. Debido a la procreación y la vida familiar, imaginar una existencia completamente separada para el grupo subordinado requiere un paso mucho más radical que el de los siervos y los esclavos (Scott, 2004, p. 47).

En el ámbito educativo, se hace necesaria, en consecuencia, la contra-socialización o 'contra-normalización' identitaria desde la reflexión crítica y la acción social. En esta perspectiva, la identidad de género, conformada en clave plural y en libertad, parte de las representaciones del docente en formación inicial como crítico-práctico reflexivo sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia, los contenidos curriculares y los modelos de su propia práctica docente.

De acuerdo a los resultados de la investigación Marolla (2016a), la adopción de tendencias historiográficas tradicionales de corte político-factual, "invisibiliza y coarta que las chicas y chicos se encuentren y cuenten con referentes con quienes empatizar" (p. 428), obstaculizando la construcción de su propia identidad personal y social. Y es que, la dominación curricular del perfil protagónico del líder político o militar imposibilita al alumnado la superación de las "pautas e indicaciones para la construcción de sus identidades, tanto por el currículo, como por los protagonistas y la historia con que se trabaja" (p. 428). Es aquí donde las representaciones sociales, marcadamente condicionadas por tendencias curriculares dominantes en la etapa de escolarización obligatoria de los y las estudiantes, se presentan como uno de los soportes básicos para intervención docente en los cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales.

### **1.3. La literacidad crítica en la visibilización de las mujeres en la formación del profesorado de Ciencias Sociales.**

No hay duda de que la preocupación por el desarrollo y adquisición de competencias profesionales en la formación del profesorado ha de dirigirse hacia la fusión indisoluble al acto de enseñar entre teoría y práctica, así como a su capacidad de fomentar la reflexión y el compromiso (Giroux, 1990). Desde esta perspectiva, la deconstrucción de los mecanismos por los que se construyen los complejos sistemas de dominación exige abordar la literacidad crítica o capacidad de trascender el relato social, narrativo o curricular. En este sentido, resulta necesario inferir su naturaleza discursiva e ideológica y revelar su lectura como práctica socio-cultural en el alumnado del Grado en Maestro y Maestra en Educación Primaria -competencia crítica receptiva - (Cassany y Castellà, 2010).

Desde la construcción del significado, Cassany (2006) concreta tres concepciones en la lectura y gestión textual: la concepción lingüística, la concepción cognitiva y la concepción sociocultural. La primera de ellas asume el significado como realidad objetiva e inherente al texto, neutralizando toda posibilidad interpretativa y dirigiendo la práctica de lectura hacia la repetición de contenidos presumiblemente preestablecidos e inmutables. Desde la psicología cognitiva, la segunda concepción contempla la práctica de lectura como un sistema interactivo e integrado entre el lector o lectora y el texto, donde la revelación del significado textual reside en la reconstrucción inferencial y reajuste significativo del mensaje del autor o autora en los esquemas cognitivos previos del lector o lectora. Por último, la perspectiva sociocultural aborda el ámbito semántico textual y su comprensión desde los referentes sociales y culturales de la comunidad a la que pertenece el receptor, entendiendo la práctica lectora como práctica social. Esta perspectiva afirma que el origen de las preconcepciones o esquemas cognitivos del lector o lectora son de eminente naturaleza social y cultural, e implica el conocimiento del género discursivo y el contexto

sociocultural del que surgen los textos que maneja. De esta forma, “el lector y el autor no son sujetos aislados, puesto que cada uno actúa desde su comunidad sociocultural y desarrolla una función social. Tanto el autor como el lector tienen propósitos sociales concretos” (Zárate, 2010, p. 12). En función de estos propósitos, las prácticas de literacidad se convierten en importantes constructores de modelos sociales y culturales hegemónicos de poder. Es aquí donde conceptualizamos el término *literacidad crítica* (Storinger y Boehm, 1988).

Entendemos por literacidad crítica la “gestión de la ideología de los discursos históricos, al leer y escribir” o “los conocimientos, habilidades y actitudes, y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito” (Cassany, 2005, p. 89; Cassany y Castellà, 2010), visual, sonoro o audiovisual (*critical literacy/critical media literacy*). Su integración curricular resulta prioritaria en la deconstrucción del relato social presente, pasado o futuro, siempre discusivo y, por tanto, intencionado y dirigido a la conformación de creencias, representaciones y prácticas sociales. Puede afirmarse que la literacidad crítica es la “práctica de analizar textos desde una mirada crítica” (Tosar y Santisteban, 2016, p. 674), con el objeto de posicionarse, de forma activa, ante temas controvertidos en el contexto de una ciudadanía global con base en los derechos humanos. De esta forma, interroga las narrativas tradicionales para vislumbrar y analizar la racionalidad de la presencia y ausencia de ideas, personas o grupos sociales (Bishop, 2014), en nuestro caso, de las mujeres en el devenir histórico y social.

En la línea educativa de los problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas como contenido y de la formación del pensamiento social en la escuela (Pagès, 1997; Pagès y Santisteban, 2011), la literacidad crítica, como práctica social, se dirige a la acción, al compromiso y a la intervención social. Pretende superar propuestas educativas, centradas en la adquisición progresiva de determinadas habilidades cognitivas estandarizadas de pensamiento crítico, para alcanzar la predisposición crítica

necesaria en la promoción de la transformación social (Cooper & White, 2008). En efecto, “la literacidad crítica no se reduce a desarrollar habilidades superiores de comprensión e interpretación, sino consiste, sobre todo, en concienciar a cada persona para la resistencia ante las injusticias sociales que muestran los textos, discursos y relatos” (Tosar y Santisteban 2016, p. 680). En este sentido, aparece en el ámbito de los estudios sociales (Wolk, 2003) como instrumento para la toma de decisiones y para el permanente cuestionamiento del orden social en aras de consolidar una ciudadanía plural, diversa e inclusiva (Santisteban et al., 2016; Shor, 1999; Smith & Hull, 2013).

Desde la teoría crítica, la literacidad crítica precisa de la interpretación, y de la declaración de la intencionalidad de las ideas y valores explícita en el soporte textual, visual o audiovisual del autor o autora, con el fin de interrogar su naturaleza discursiva (McDaniel, 2004) y desarrollar la conciencia crítica del receptor/alumnado (Cervetti, Pardales y Damico, 2001). Se trata, en suma, de revelar la construcción social de la información y de preguntarse por los factores influyentes o intervinientes en la creación del discurso, en la actualidad, de eminente carácter multimodal -texto, imagen, film, etc.- (Cassany, 2012).

Las vinculaciones de la literacidad con la visibilización y reconocimiento de las mujeres en el devenir histórico y social se relacionan, de forma directa, con la formación del pensamiento crítico, con el cuestionamiento de las fuentes de información y con la intencionalidad, voces y silencios de la información. Los programas de formación del profesorado han de insistir en la intencionalidad social, en la posición ideológica y en la ausencia de objetividad de las propuestas curriculares, promotoras de perfiles definidos de profesorado y alumnado, e impulsoras de tipos específicos de ciudadanía. Según esto, “los estudiantes deben saber leer las líneas (comprensión literal), leer entre líneas (comprensión inferencial) y leer tras las líneas (comprensión del punto de vista o de la ideología [comprensión crítica]). Tan solo desarrollando estas capaci-

dades podemos distinguir lo invisible” (Santisteban, 2015, p. 384; Santisteban et al., 2016; Zárate, 2010).

A través de altos niveles de comprensión, este último tipo de lectura crítica no sólo implica superar la tipología comprensiva literal e inferencial y descubrir las intenciones y los propósitos del autor o autora, sino también devolver “una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto” (Cassany, 2003, p. 117), mediante el establecimiento de una relación dialógica entre el lector o lectora y el soporte textual, visual o audiovisual objeto de análisis. Desde la teoría social crítica, la literacidad crítica, por tanto, trasciende la aplicación de habilidades de pensamiento crítico – lectura crítica- para incorporar el contexto social, cultural e histórico (Barton, Hamilton e Ivanič, 2000; Tejada y Vargas, 2007) y la toma de decisiones para el desarrollo social (Cervetti, Pardales y Damico, 2001).

El desarrollo de la competencia crítica “supone la capacidad para reconocer, en el proceso de lectura de un texto, valores, actitudes, opiniones e ideologías vigentes y estereotipadas que sitúan al texto en un enclave significativo parcial” (Arce, 2013, p. 96), de forma que su desarrollo requiere el análisis y localización de evidencias lingüísticas “que denuncien el anclaje ideológico del discurso leído” (p. 97). Más allá de esta competencia, la competencia crítica *receptiva*, junto a las competencias sociales, supera la simple descripción textual y visual para relativizar la identidad social con la que se analiza, repensando sus posicionamientos y promoviendo actitudes críticas, participativas y creativas en la toma de decisiones (Livingstone, Van Couvering y Thumim, 2008). La *literacidad social crítica*, por tanto, precipita la asunción de la identidad y rol social del lector o lectora, la distinción de “las formas de organización social” y “las relaciones de dominación”, desafiándolas críticamente (Zárate, 2010, p. 29). De este modo, puede afirmarse que la literacidad crítica consiste en “cuestionar el conocimiento recibido y la experiencia inmediata con el objetivo de desafiar la de-

sigualdad” (Zárate, 2010, p. 21), instrumentalizando el dominio de una lectoescritura crítica en la transformación del entorno.

En la formación del profesorado, trabajar la literacidad crítica y las competencias comunicativas potencialmente vinculadas constituyen, en consecuencia, un primer paso en el tratamiento didáctico de la percepción, interpretación y lectura crítica de cualquier tipo de discurso (Melo, 2011; Ortega, Sanz e Ibáñez, en prensa), con el fin de revelar la ausencia/presencia –y sus concionantes sociohistóricos- de las mujeres.

En esta perspectiva radica la importancia del tratamiento didáctico de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, como la violencia de género, y sus naturales relaciones con la reflexión sobre la ideología. Y es que, “son los problemas sociales donde la ideología aparece asociada con más frecuencia a la información, para identificar, analizar o interpretar el problema o para ofrecer soluciones” (Santisteban et al., 2016, p. 553). Los y las maestros y maestras necesitan, por lo tanto, una formación capaz de estimular la conciencia crítica necesaria para promover su propia conciencia y el compromiso como agentes activos en las normas de transformación social (Biglia y Velasco-Martínez, 2012; Rebollo, García, Piedra y Vega, 2011).

Desde paradigmas ciudadanos globales en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria, la presente Tesis Doctoral, de una parte, pretende identificar el posicionamiento de los estudiantes ante los propósitos, finalidad y metodología de la enseñanza de la Historia y, de otra, abordar el tratamiento diagnóstico de la alteridad y la invisibilidad social, en particular de las mujeres, en la intervención educativa. Mediante la formulación de estos objetivos, en primer lugar, intenta responder a las formas en que las narrativas y programaciones curriculares de los futuros docentes alcanzan niveles satisfactorios de decodificación textual y visual para la interpretación del relato y la concreción de la intencionalidad de su autor o autora - comprensión literal e inferencial- y, de forma prioritaria, para la acción social y transformación educativa en el proceso de lectura, a través de la incorporación de las vi-

siones personales y experienciales del mundo, y el establecimiento de relaciones entre los contenidos propuestos y su contextualización histórica y social, las actitudes y los valores que permitirán aclarar el tejido ideológico con el que se ha construido el texto -comprensión crítica- (Arce, 2012). Sus resultados habrán de ser integrados en potenciales programaciones didácticas en el aula de Educación Primaria.

#### **1.4. Síntesis del capítulo y aportaciones de la Tesis Doctoral.**

La investigación confirma la invisibilidad de la experiencia femenina y la ausencia de las relaciones de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Crocco, 2008; Marolla, 2016b; Ortega y Pérez, 2015; Pagès y Sant, 2012; Sant y Pagès, 2011), y en la formación del profesorado (Blanco, 2004; Crocco & Libresco, 2007). Esta ausencia ha venido favoreciendo la ocultación de las diversidades de género y, en consecuencia, el mantenimiento de identidades hegemónicas, tradicionalmente construidas sobre bases androcéntricas (Ortega y Pagès, 2016).

El reconocimiento de espacios sociales diversos y plurales ha de revelar el carácter constructivo de las identidades de género (social e históricamente determinadas), y ha de apartar la naturalización de la posición subordinada y marginal de las mujeres en las sociedades históricas occidentales. En este sentido, el mantenimiento de las estructuras culturales del género, definidas como un “subtipo de estereotipos sociales que incluye lo que se espera que deben ‘hacer y ser’ las mujeres y los hombres” (Díaz de Greñu y Anguita, 2017, p. 221), derivan en el fortalecimiento del sistema sexo-género, condicionante de los destinos sociales de hombres y mujeres.

Entendiendo la teoría de género como “un saber sobre el que hay que formarse para intervenir las prácticas docentes en el aula” (Palacios, 2009, p. 72), resulta evidente la necesidad de incorporar la formación en igualdad de género en los planes de estudio

universitarios (Asián, Cabeza y Rodríguez, 2015), y de analizar las prácticas docentes.

La inclusión del enfoque de género en el diseño de los planes de estudio de Magisterio y, en particular, en las materias propias del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, hace posible el reconocimiento de un tipo de relación de poder, que repercute en el desarrollo profesional del maestro y de la maestra. Se hace necesaria, por tanto, una formación que contribuya a la construcción de una identidad profesional sin sesgos de género, a partir del desarrollo específico de la 'competencia en perspectiva de género'. La perspectiva crítica de esta competencia reside, precisamente, en su postura para la erradicación de los "prejuicios, modelos de comportamiento, creencias y prácticas sexistas, [con el tratamiento de] conocimientos, habilidades y principios éticos y morales no sexistas" (Mora y Pujal, 2009, p. 12).

A pesar del marco legislativo nacional y autonómico vigente<sup>15</sup>, las desigualdades de género siguen estando presentes en la toma de decisiones sobre los contenidos, en la aplicación de las estrategias metodológicas, en la selección de los recursos didácticos, en las relaciones interpersonales, y en la forma en que se distribuye el espacio o se asignan las tareas (Díaz de Greñu y Anguita, 2017). Una realidad que impulsa una formación del profesorado específica y transversal en género (Aguilar, 2013, 2015; Bolaños y Jiménez, 2007; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; Romero y Abril, 2008).

No obstante, la preocupación por la integración de la perspectiva de género en la docencia universitaria comienza a recibir una atención significativa. Prueba de ello es

---

<sup>15</sup> Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género; Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres; Acuerdo 35/2013, de 16 de mayo, de la Junta de Castilla y León por el que se aprueba el Plan Autonómico para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres y contra la Violencia de Género de Castilla y León 2013-2018.

la puesta en marcha de iniciativas interuniversitarias como el ‘Seminario Internacional de Formación e Investigación e Igualdad de Oportunidades’ (Luengo y Rodríguez Sumaza, 2013). Entre sus objetivos, se encuentra la implementación de prácticas educativas capaces de revelar las relaciones de género como un tipo de relación de poder para la promoción del cambio social. En esta línea, también destacan las reflexiones sobre la inclusión de este enfoque en el diseño y en los procesos de elaboración de los Trabajos Fin de Grado (Aguayo, Freire y Lamelas, 2017) o en la planificación de las enseñanzas de los títulos de Grado de Maestro y Maestra (Vizcarra et al., 2015).

Revisada la literatura científica, experiencias didácticas e iniciativas educativas sobre la inclusión de la perspectiva de género en la formación del profesorado, resulta evidente la necesidad de trabajar desde modelos epistemológicos y metodológicos que faciliten la transformación de las prácticas docentes. A partir de los principios metodológicos de la investigación-acción y la aplicación de recursos de literacidad crítica, ambas dirigidas al cambio social, la presente investigación se propone profundizar en las representaciones sociales de dos grupos de cuarto curso del Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria de la Universidad de Burgos, con el fin de intervenir en ellas mediante el diseño e implementación de un plan de acción docente específico.

El diseño de la programación que se presenta se propone revelar las desigualdades de género como problema social, a través del análisis de los silencios y ausencias elocuentes de las mujeres en los contenidos curriculares, y en las narrativas de los y las estudiantes. Asimismo, evalúa el impacto de nuestra propia acción docente en las programaciones didácticas del alumnado y en sus prácticas. De esta forma, la presente Tesis Doctoral pretende, de una parte, capacitar al maestro o maestra en formación en la toma de decisiones curriculares y, de otra, satisfacer una de las exigencias más reclamadas por la investigación sobre las prácticas del aula de Historia: la incorpora-

ción, en clave inclusiva y plural, de la perspectiva de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales y en la formación inicial del profesorado.



# Capítulo 2

# Marco metodológico

## 2.1.- Diseño metodológico.

La investigación parte de enfoques socio-constructivistas, por los que la realidad, socialmente construida, es concebida como “producto de una dinámica simbólica que se genera en varias instancias sociales” (Medina, 2006, p. 216). A diferencia de los enfoques constructivistas, en los que lo social se propone como objeto, entendemos la construcción del conocimiento y la atribución de significados a la realidad – socio-históricamente determinada- como resultado de la interacción contextual y, en consecuencia, experiencial entre sujeto y cultura (Crotty, 1998; Giddens, 1993; Schwandt, 1994; Sperber, 2005) (Tabla 1).

<i>Constructivismo y socioconstructivismo</i>		
	Constructivismo piagetiano Constructivismo contemporáneo	Interaccionismo social- socioconstructivismo (Lev Vygotsky, Jereme Bruner)
Capacidad de representación	Se explica por el rol y las características genéticas, biológicas y neuropsicológicas.	Las representaciones humanas son primero marcadas y condicionadas por interacciones sociales

		contextualizadas, mediadas por el lenguaje.
Movimiento del desarrollo	Va de lo interno a lo externo, de lo biológico y psicológico a lo social.	Va de lo externo a lo interno, y de lo social hacia lo psicológico.
Alcance	No permite comprender de dónde emanan las diferencias sociales, culturales y lingüísticas que caracterizan el funcionamiento humano.	Las capacidades de representación son el producto de la interiorización de formas particulares de interacciones que se desarrollan en la especie a través del curso de la historia. Lo biológico hace posible la cooperación en la actividad colectiva.

Tabla 1. *Constructivismo y socioconstructivismo*. Fuente: Medina (2006, p. 215), a partir de Bronckart (1998).

En esta línea, la investigación pretende comprender las estructuras de significación (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006; Taylor y Bogdan, 1987) que, en torno a las relaciones de género como categoría de análisis histórico y social, definen y explican la construcción de las representaciones y prácticas sociales en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria.

Con el objeto de revelar las motivaciones y transformaciones de estas prácticas, la investigación se desarrolla en el ámbito de los diseños mixtos de triangulación concurrente (Creswell y Plano, 2007), buscando correlacionar, comparar y contrastar de forma simultánea los datos obtenidos con el seguimiento de metodologías cualitativas (análisis de contenido, análisis del discurso y análisis narrativo) y cuantitativas (estudio estadístico-descriptivo). Este diseño responde al propósito de identificar tendencias porcentuales que ayuden a triangular los resultados cualitativos obtenidos (Gráfico 1).

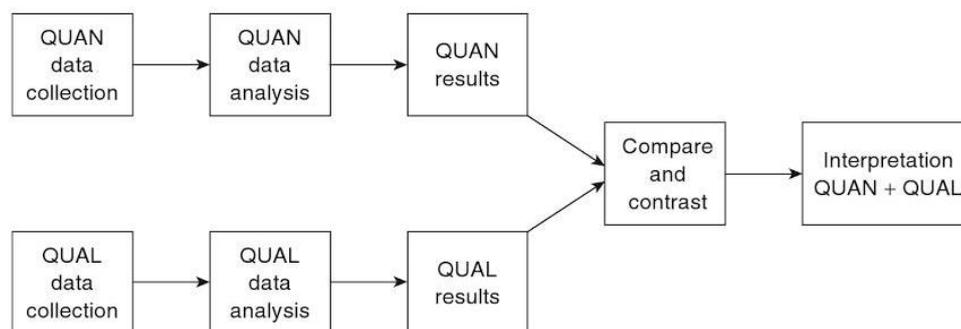


Gráfico 1. *Triangulation Design: Convergence Model*. Fuente: Creswell y Plano (2007, p. 63).

La investigación se posiciona en el paradigma crítico, cuyos principios se dirigen hacia la emancipación y transformación social (Giroux, 1999, 2004), y hacia la lucha contra la desigualdad y la democratización del currículo (Apple, 1997). Esta perspectiva “busca explícitamente el cambio en las condiciones antidemocráticas en la escuela y la sociedad” (Apple & Beane, 2005, p. 35). Su diseño, de naturaleza interpretativo-descriptiva, crítica y hermenéutica, se desarrolla en tres marcos metodológicos principales:

- La *investigación-acción*, dirigida al cambio educativo mediante la optimización e innovación de la práctica docente (Fernández y Johnson, 2015; Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2007) (Gráfico 2).
- El *estudio de casos*, cuyo interés radica en la capacidad explicativa de contextos específicos, en los que los participantes de la investigación posibilitan la comprensión de los significados relacionales generados entre el alumnado y el profesorado (Cohen y Manion, 1990).
- La *investigación evaluativa*, orientada a la evaluación sistemática de información obtenida sobre el objeto de estudio. Su propósito se centra en “medir [mediante metodologías de investigación definidas] los efectos [resultados] de un programa por comparación con las metas [criterios de evaluación vinculados a los objetivos formulados] que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa y para mejorar la

programación futura [finalidad social de la evaluación]" (Weiss, 1992, pp. 16-17).

La metodología empleada busca "acumular evidencia válida y fiable sobre la manera y grado en que un conjunto de actividades específicas [programación] produce resultados o efectos concretos" (Ruthman, 1977, p. 16. Citado en Alvira, 1985, p. 130) sobre la práctica docente del y la estudiante de Magisterio.

Estas estrategias permiten tomar decisiones sobre nuestra propia práctica docente con un propósito transformativo (Delgado y Gutiérrez, 1994; Elliott, 2000a, 2000b), a partir de la comprensión contextualizada de la construcción de las representaciones sociales del alumnado participante (Flick, 2004; Sandín, 2003). Igualmente, facilitan la evaluación de los resultados del programa formativo implementado.

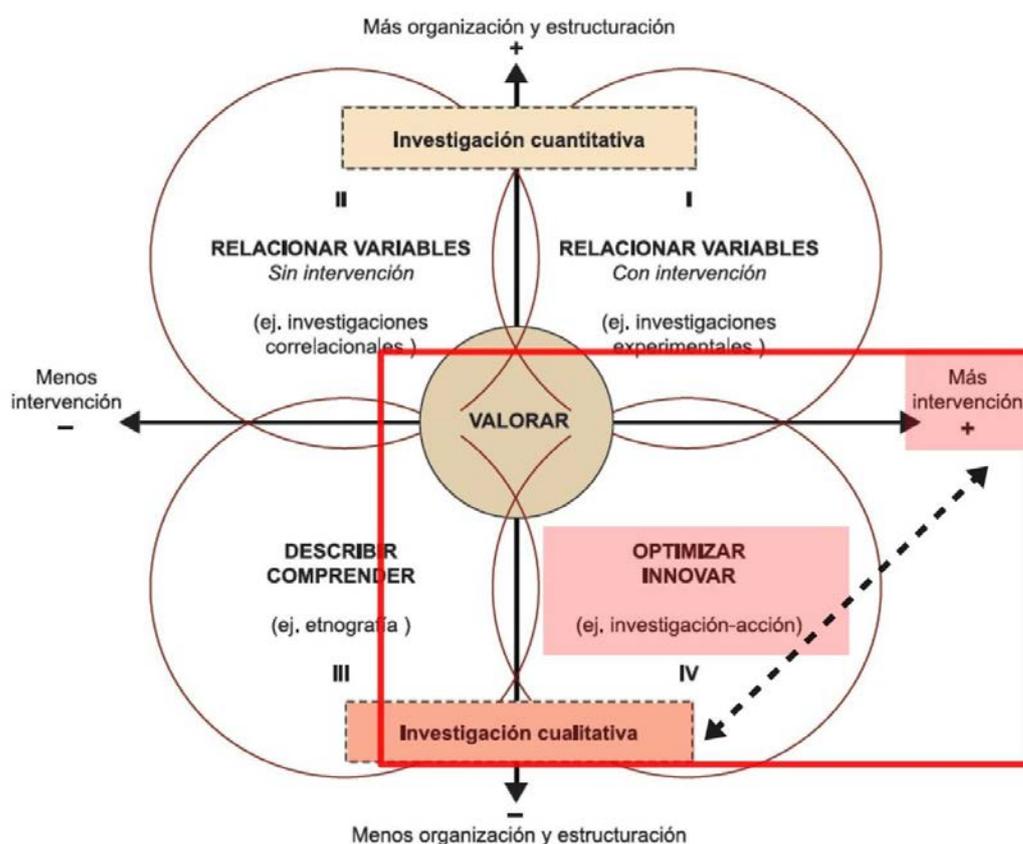


Gráfico 2. Investigación-acción. Fuente: Adaptación de Otero et al. (2005, p. 127), incluida en Rodríguez Gómez y Valldeoriola (2009, p. 11).

## 2.2.- Contextualización de la investigación y participantes.

La investigación se desarrolla en un único Centro de educación superior: la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos (UBU). En ella, el investigador desempeña su actividad docente, investigadora y de gestión académica.

La creación de la Facultad de Educación fue autorizada por la Junta de Castilla y León, en cumplimiento del Acuerdo 66/2014 de 31 de julio de 2014, por el que se reconocía su autonomía con respecto a los estudios de Grado y Posgrado de Humanidades y Comunicación. El acuerdo activaría la segregación efectiva de la antigua Facultad de Humanidades y Educación en dos Facultades: Facultad de Educación<sup>16</sup> y Facultad de Humanidades y Comunicación.

Las y los participantes seleccionados (N=62) se encuentran matriculados en la asignatura obligatoria de primer semestre *Investigación e Innovación en el aprendizaje del conocimiento del medio (social y cultural)* de 6 créditos, correspondiente al cuarto curso del Grado en Maestro y Maestra en Educación Primaria de la Universidad de Burgos. La muestra se compone de 49 alumnas (79.03%) y 13 alumnos (20.96%), y pertenecen a dos de los tres grupos que componen el cuarto curso del Grado.

La técnica de muestreo aplicada fue de carácter no probabilístico por conveniencia (Gómez, 2006) y no estratificado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), pues requirió de los y las participantes el cumplimiento de las condiciones adecuadas a los propósitos de la investigación. La selección total de la muestra dependió del

---

<sup>16</sup> En la actualidad, las titulaciones adscritas a la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos son las que siguen: Grado en Maestro y Maestra en Educación Infantil, Grado en Maestro y Maestra en Educación Primaria, Grado en Pedagogía, Grado en Educación Social, Máster en Educación y Sociedad Inclusivas, Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, y Curso de Formación Pedagógica y Didáctica. Esta oferta será incrementada en los próximos dos años con la implantación del Máster en Investigación e Innovación en Educación.

investigador y no de una probabilidad aleatoria de elección, respondiendo a criterios selectivos intencionales, en función del grado de adecuación a los objetivos y categorías apriorísticas de análisis establecidas (Rodríguez, Gil y García, 1996). Según esto, sus características no han estado sujetas a la probabilidad, sino a “las causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (Gómez, 2006, p. 111). La selección de participantes estuvo condicionada, por tanto, por la participación y accesibilidad del investigador-profesor responsable de la asignatura. Tampoco buscó su representatividad, sino la calidad de la información devuelta (muestra de sujetos-tipo) y su idoneidad a los objetivos del estudio (muestra de sujetos expertos).

### **2.3.- Instrumentos, procedimientos y análisis de datos.**

El vaciado, codificación y análisis de los datos obtenidos en la presente investigación han sido realizados a partir de la construcción, validación y aplicación de códigos arbitrarios de observación cualitativa (León y García-Celay, 2006):

[...] Hablamos de *código arbitrario* cuando el observador crea para la ocasión el conjunto de categorías que va a utilizar para dejar constancia de lo acaecido. La definición anterior no implica que cada investigador “invente” su propio código. Dentro de una misma área de investigación, se suele compartir un conjunto de categorías para dar cuenta de los fenómenos de interés dentro de la misma (p. 69).

No obstante, con el fin de completar y enriquecer los resultados, el diseño de los instrumentos y técnicas de investigación cualitativa empleados (hojas de vaciado y análisis categorial de datos, cuestionarios mixtos, supuestos prácticos, cuaderno de actividades, debates grupales y grupos focales) permite la aproximación a perspectivas de investigación mixta, en la que el paradigma cuantitativo se revela en el tratamiento de los datos obtenidos, a través de técnicas analíticas estadísticas cuando las va-

riables de análisis así lo han permitido (Cea, 1999). De este modo, seguimos una metodología de investigación que integra, de forma sistemática, “los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio, con el fin de obtener una ‘fotografía’ más completa del fenómeno” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 546).

Para el análisis de los datos devueltos, se ha procedido a codificar las unidades de análisis, identificando al maestro y maestra en formación que emitía sus respuestas y propuestas didácticas mediante series numéricas continuas, con indicación de la actividad realizada y el tipo de agrupamiento (Tabla 1):

<i>Código</i>	<i>Descriptor</i>	<i>Código</i>	<i>Descriptor (Individual/Grupal)</i>	<i>Numeración</i>
M-CI-	Maestro y maestra / Cuestionario inicial	-	Individual	-nº alumno o alumna.
M-S-	Maestros y maestras / Supuesto práctico	-GR-	Grupal (3-5 estudiantes)	-nº del grupo de trabajo.
M-DEB	Maestros y maestras / Debate en pequeño y gran grupo	-GR-	Grupal (4-5 estudiantes)	-nº del grupo de trabajo.
M-CA-	Maestros y maestras / Cuaderno de Actividades	-GR-	Grupal (3-5 estudiantes)	-nº del grupo de trabajo.
M-PI-	Maestros y maestras / Proyectos de Innovación	-GR-	Grupal (3-5 estudiantes)	-nº del grupo de trabajo.
M-CF-	Maestro y maestra / Cuestionario final	-	Individual	nº alumno o alumna.
GF-M-	Grupo Focal / Maestro y maestra	-	Individual	-nº alumno o alumna.

Tabla 1. Codificación de actividades y alumnado.

En todo momento, se garantizó a los y las participantes el anonimato de sus respuestas y del posterior tratamiento de datos.

## 2.4.- Fases de investigación y de intervención docente.

La secuenciación de las fases de investigación adapta el procedimiento propuesto por Martínez y González (2004) y Martínez González (2007) para la investigación científica en educación (Tabla 2).

I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.
1. Identificación del problema de investigación o de la situación que precisa ser analizada. Análisis del contexto de investigación.
2. Definición de objetivos.
3. Formulación de hipótesis de investigación para su contrastación.
II. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.
4. Identificación de variables de estudio y su operativización.
5. Identificación de los sujetos y/o población de estudio, y selección de la muestra.
6. Elaboración y/o selección de los procedimientos de recogida de información, y planificación de su aplicación.
7. Identificación de los procedimientos de análisis de datos.
III. EJECUCIÓN DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.
8. Aplicación de los procedimientos de recogida de información y obtención de datos.
9. Tratamiento y análisis de datos, obtención de resultados.
IV. INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN.
10. Interpretación de resultados y obtención de conclusiones.
11. Establecimiento de implicaciones para la práctica educativa y toma de decisiones para la intervención educativa.
V. REDACCIÓN Y DIFUSIÓN DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN.
12. Redacción del informe de investigación.
13. Discusión del informe.

Tabla 2. *Fases del proceso general de la investigación científica en educación.* Fuente: elaboración propia, a partir de Martínez González, R-A. (2007).

De forma más específica, el diseño metodológico del proceso de investigación ha seguido el explicitado por Rodríguez, Gil y García (1996): preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa (Gráfico 3).



Gráfico 3. Fases y etapas de investigación. Fuente: elaboración propia, a partir de Rodríguez, Gil y García (1996).

La investigación fue secuenciada en cuatro etapas generales: Tras una primera fase de definición y reflexión sobre el objeto de estudio, y la concreción de los criterios de selección de la muestra considerada, aplicamos los instrumentos de recogida y análisis de datos. Seguidamente, se procedió a realizar el vaciado de la información obtenida mediante su reducción codificada, su organización y transformación. Finalmente, se redactó el informe de investigación.

A partir de este modelo metodológico, empleamos diversas técnicas, medios e instrumentos para la recogida, vaciado y análisis de datos (Latorre, 2003). La utilización combinada de técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa ha requerido de la triangulación metodológica de los instrumentos manejados (Díaz y Rosales, 2004).

En la línea de diseño de otros programas de investigación-acción sobre género en la formación inicial de maestros y maestras (Bolaños y Jiménez, 2007), la aplicación de estas técnicas ha sido organizada en cinco fases progresivas de investigación, y en tres fases de intervención secuenciadas en siete momentos de acción docente (Gráfico 4).

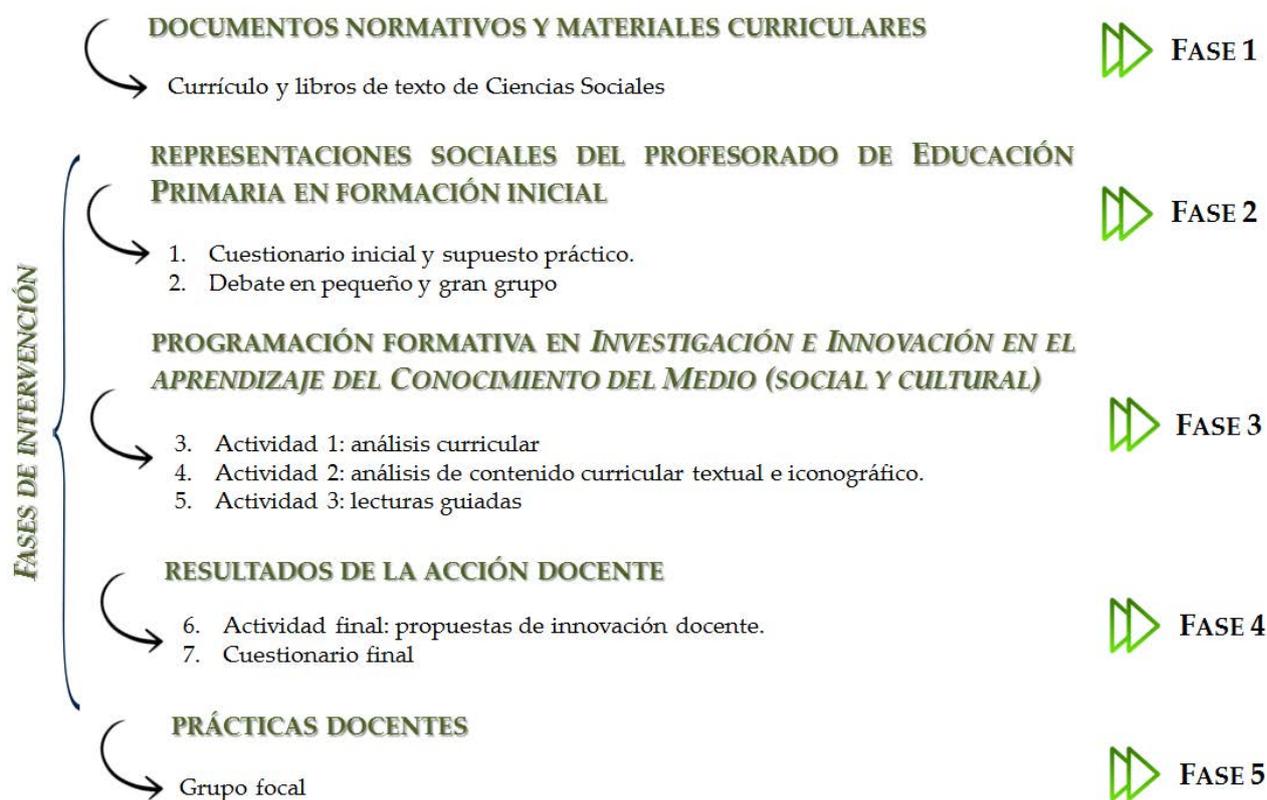


Gráfico 4. Fases de aplicación de técnicas y de intervención docente.

2.4.1. FASE 1. Análisis de documentos I: Las mujeres en el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

2.4.1.1.- Diseño metodológico.

El currículo constituye un elemento de reconocimiento y legitimación de pertenencia social, un producto de interacciones múltiples de “personas, objetos, relaciones sociales y de poder, y prácticas culturales” (Faget, 2015, p. 20). Asumiendo que la práctica educativa se presenta como un verdadero contexto generador de discursos alternativos, no cabe duda de que las normativas curriculares, políticamente dirigidas y consensuadas, legitiman determinadas relaciones desiguales de poder de orden político, económico, social y cultural (Apple, 2014; Fuchs, 2011).

En este sentido, el discurso curricular se articula en representaciones estables de los distintos grupos sociales, ya sea de forma colectiva o individualizada, nominal (denominación con nombre propio) o categorizada (características o funciones sociales compartidas). En la deconstrucción de estas representaciones, traducidas en prácticas sociales, atendemos a dos niveles o procedimientos de análisis generales en torno a las mujeres como actor social (Faget, 2015) y a las relaciones de género:

- La supresión (ausencia).
- El *backgrounding*: presencia dependiente de otros actores sociales, o relegada a un segundo plano en el conjunto social.

Entendiendo el currículo como construcción discursiva e instrumento proyector de los fines del sistema educativo, iniciamos esta primera fase de investigación en el análisis de la recientemente aprobada e implantada *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE). Completamos el análisis con el estudio de su concreción curricular en los nuevos manuales escolares de Ciencias Sociales.

El estudio se adscribe a metodologías cualitativas de análisis de contenido (López, 2002; Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006; Piñuel, 2002), valorando su alcance en los dos niveles tradicionales de análisis curricular: el explícito o manifiesto y el latente (Tójar, 2006). Los resultados y conclusiones alcanzadas no tienen una voluntad de generalización, sino de describir un determinado fenómeno delimitado, concreto y particular en su tiempo de producción y generación. De acuerdo con Krippendorff, Piñuel (2002) define el análisis de contenido como el

conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces *cuantitativas* (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces *cualitativas* (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (p. 2).

La reciente aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), marco legal para el diseño y elaboración del *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* y de su concreción en la Comunidad Autónoma de Castilla León, requiere de un análisis urgente, tanto de sus contenidos manifiestos como velados, acerca de la acotación discursiva de las mujeres, y de la inclusión o ausencia de la perspectiva de género en la ense-

ñanza de la Historia<sup>17</sup>. Aventurar un diagnóstico de su estado y posible evolución resulta prioritario para la puesta en marcha de diseños didácticos de innovación.

#### 2.4.1.2.- Muestra

La muestra considerada se compone de las tres normativas curriculares vigentes para las enseñanzas de la Educación Primaria en España y en la Comunidad Autónoma de Castilla y León: la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), de 9 de diciembre de 2013, el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, y la *ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*.

El tipo de muestreo realizado ha sido no probabilístico e intencional o de conveniencia, en tanto que la selección de los currículos ha venido determinada por los intereses y objetivos formulados en la presente investigación.

#### 2.4.1.3.- Instrumento, procedimiento y análisis de datos.

Para el análisis de las nuevas normativas, adoptamos una concepción crítica, dirigida al conocimiento y revelación de discursos subyacentes sobre las mujeres y las rela-

---

<sup>17</sup> La normativa curricular objeto de análisis corresponde a la *Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*, publicada el 20 de junio de 2014 (*Boletín Oficial de Castilla y León*, número 117) y vigente en el momento de finalización del presente capítulo. Esta Orden fue derogada y modificada con la publicación, el 25 de julio de 2016, del *DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León* (*Boletín Oficial de Castilla y León*, número 142).

ciones de género en la enseñanza de la Historia. De esta forma, nos alejamos de la idea de conocimiento escolar pseudo-objetivo para abordarlo como una representación particular, selectiva y excluyente de la cultura dominante.

Desde esta perspectiva, en el análisis atendemos a la concepción curricular de la materia, y a los tipos de aprendizaje y perfiles de profesorado-alumnado promovidos en el currículo vigente (Anexo 1. *Concepción curricular de la Historia, tipos de aprendizaje y perfiles de profesorado-alumnado promovidos*).

#### 2.4.2. FASE 1. Análisis de documentos II: *Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales para Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.*

##### 2.4.2.1.- *Diseño metodológico.*

El análisis crítico del libro de texto de Ciencias Sociales sobre las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales permite evidenciar la función mediadora de este material curricular en la construcción discursiva del conocimiento social. El estudio atiende a la construcción social de personas y actores sociales presentes y/o ausentes, sus representaciones e interrelaciones, rol protagónico y capacidad inclusiva en las narrativas iconográficas de los contenidos escolares de naturaleza histórica y social. Asimismo, reflexionamos sobre su influencia en la educación para una ciudadanía democrática, y sobre su contribución a una educación *en* y *para* la igualdad de género.

Con este propósito, desde las teorías de la semiótica social y desde un modelo crítico-descriptivo e interpretativo, empleamos la técnica del análisis crítico del discurso (en adelante, ACD)<sup>18</sup>. Entendiendo el ACD como “el estudio del uso del lenguaje en las

---

<sup>18</sup> La adopción de este enfoque metodológico puede encontrarse, también aplicado al discurso narrativo textual, en Ortega y Pérez (2015).

relaciones sociales”, analizamos “los lazos entre los distintos rasgos lingüísticos de los textos [visuales] y las estructuras culturales, sociales, junto a las relaciones y los procesos a los cuales pertenecen” (Pilleux, 2000, p. 37).

El ACD se dedica a problemas sociales y permite, en consecuencia, “comprender, exponer y desenmascarar la desigualdad social”, subyacente a contextos sociales y políticos específicos. Las teorizaciones, descripciones y explicaciones derivadas del análisis se presentan, entonces, condicionadas socio-políticamente (Fairclough y Wodak, 1997; Fairclough, 1998; Pilleux, 2000). A pesar de la diversidad teórica y analítica que comprende esta metodología, en función de la tipología textual, iconográfica u oral objeto de estudio, “los analistas críticos del discurso se harán preguntas sobre el modo en que las diversas estructuras de la dominación social se evidencian en el lenguaje” (Pilleux, 2000, p. 39), potenciando y/o justificando procesos, personas y acontecimientos, e invisibilizando/ocultando otros.

De acuerdo a Fairclough y Wodak (1997) y Fairclough (1998), en el agente productor o difusor del discurso textual (lingüístico o visual) reconocemos una acción mediadora entre el propio texto y la sociedad, determinando así tres planos o ámbitos de acción social: el texto, el nexo objeto de mediación y la sociedad, todos ellos situados en distintos niveles de elaboración y reelaboración discursiva, que en el contexto escolar se produciría en los mismas categorías.

Junto a las unidades discursivas textuales, la narrativa iconográfica revela una composición, también discursiva y aislable, articulada en unidades de análisis definidas en variables dimensionales y representativas de la realidad objeto de estudio. En efecto, el signo iconográfico, y su articulación multimedia y/o digital, conforma la unidad de construcción discursiva, condicionada por un contexto físico, empírico (realidad de aula), práctico, histórico y cultural específico –relación entre *texto* y *contexto*–, entre otras variables. Esta unidad se compone de una *naturaleza ideológica*, en tanto que en los agentes de su elaboración y utilización subyace una voluntad de

influir y transformar el medio social y cultural del alumnado. Además, posee una *capacidad constructora* de identidad, imaginario y percepción de la realidad, base para la configuración de las representaciones sociales (Atienza y Van Dijk, 2010, pp. 99-100), y dispone de un *carácter histórico, heterogéneo y multimodal*, en función de su sentido y, en menor medida, de su significado en el contexto discursivo.

El libro de texto aparece inherente a un discurso escolar que trasciende la transposición didáctica del discurso disciplinar, integrando, en su articulación, la adecuación a otros discursos como el institucional y el político. El contexto del discurso escolar, el aula, se presenta así como espacio de construcción y negociación de saberes (Martins, 2012). En este sentido, el estudio de la contribución del discurso del libro de texto de Ciencias Sociales a la mecanización de las prácticas sociales pasa por el análisis detallado del discurso, “una de las maneras más sofisticadas de estudiar las representaciones sociales que, de otra manera, serían invisibles, como el conocimiento, las ideologías y las identidades sociales” (Atienza y Van Dijk, 2010, p. 73).

De acuerdo a estos principios metodológicos, finalizamos esta primera fase de investigación a partir de dos planteamientos: la problematización integrada del discurso iconográfico en el contexto del discurso verbal del libro de texto, y la integración de las mediaciones ideológicas, entendidas éstas en su sentido más amplio.

En nuestro análisis, no consideramos la narrativa iconográfica como elemento constituyente de un discurso didáctico complementario, aclaratorio o explicativo de la narrativa textual, sino como elemento comunicativo autónomo, soporte prioritario en la configuración y mantenimiento de representaciones sociales (Burke, 2005). De acuerdo a Fernández Valencia (2008), efectivamente, la tradición didáctica de las fuentes pictóricas o fotográficas incluidas en la manualística escolar ha desconsiderado, por regla general, su tratamiento como documento histórico, no necesariamente asociado al desarrollo conceptual del relato escrito. Sin embargo, “es incuestionable que con-

forman un discurso de protagonismos sociales y variables destacables de lo social que no pasará desapercibido al alumnado” (Fernández Valencia, 2008, p. 75).

El análisis iconográfico que presentamos parte de los principios de la semiología o semiótica visual, por la que la imagen, con independencia de su naturaleza y grado de iconicidad o captación fiel de los objetos, no responde a una realidad neutra, sino a los intereses del emisor (creador de la imagen artística o fotográfica) en un contexto específico. Según esto, la imagen, aun cuando se asemeja a la realidad percibida, ha sido abordada, de una parte, en calidad de unidad discursiva, y de otra, desde su capacidad bidireccional integradora en la narrativa textual, también discursiva. Para el establecimiento de las tipologías iconográficas, han sido consideradas las definidas por Acaso (2007).

#### *2.4.2.2.- Muestra*

Para esta investigación han sido consideradas un total de 111 unidades discursivas iconográficas, pertenecientes a 7 unidades didácticas de dos editoriales: Santillana y Anaya para el 5º curso de Educación Primaria, implantado en el curso académico 2014/2015 en aplicación de la nueva ley de educación.

Junto a la propuesta editorial de Santillana para Castilla y León -de presencia mayoritaria en los Centros de Educación Primaria de la ciudad de Burgos-, hemos considerado, de forma aleatoria, la propuesta de Anaya para la Comunidad de Aragón, con el objeto de obtener una visión contrastiva/comparativa.

Este análisis no se detiene en un bloque de contenidos específicos, sino que aborda el tratamiento didáctico de los contenidos históricos, sociales y culturales contemplados para el 5º curso de Educación Primaria en el marco del currículo de Castilla y León.

Los resultados obtenidos acogen el tratamiento categorizado cualitativo y cuantitativo de datos, este último procesado y codificado con la versión más reciente del programa *SPSS Statistics v.24*.

#### 2.4.2.3.- *Instrumento, procedimiento y análisis de datos.*

Ante la ausencia de instrumentos completos e integrales para el vaciado de datos, registro y análisis desde la perspectiva de género de los libros de texto en el ámbito específico de Ciencias Sociales, diseñamos y aplicamos dos instrumentos de observación sistemática y vaciado categorizado de datos iconográficos y de actividades, de acuerdo a los últimos avances investigadores. El diseño de los instrumentos contempla aspectos como el grado de integración textual, la identidad social, el ámbito espacial, y el rol social, cultural y político de las mujeres y de los hombres en la historia escolar (Anexo 2. *Instrumento de observación y vaciado de datos iconográficos*).

En relación con el rol social de género proyectado por la muestra editorial, hemos definido cinco categorías: rol social activo en el ámbito político; rol social activo en el ámbito cultural; rol social activo, por la atribución de una función social *naturalizada*, esto es, dirigida hacia funciones biológico-reproductivas y maternas/paternales; rol social pasivo; y rol social *victimizado*, por el que las mujeres son estereotipadas en el agravio causado por agentes externos dominantes.

Para la categorización y definición de variables e indicadores de análisis de las actividades han sido consideradas la revisión de la taxonomía de dominios del aprendizaje de Bloom por Anderson y Krathwohl (2001) para el análisis de los niveles de complejidad cognitiva, y los resultados del excelente análisis de Caba y López (2005) para la determinación del tratamiento de las competencias sociales y ciudadanas en el diseño de las actividades (Anexo 3. *Instrumento de observación y vaciado de datos iconográficos de actividades*).

En cuanto a la recogida de datos, ésta ha sido codificada en dos fichas de registro, diseñadas a partir del sistema de categorías propuesto, organizador del contenido objeto de análisis y estructurador de las fichas de registro (Anexo 4. *Fichas de vaciado y registro de datos iconográficos, y de actividades*).

Igualmente, hemos cuantificado las frecuencias narrativas e iconográficas de aparición de los y las protagonistas de la Historia identificados en las unidades discursivas, con el objeto de informar sobre la recurrencia y, por tanto, repercusión de las personificaciones nominales incluidas en las propuestas editoriales.

#### 2.4.3. FASE 2. Representaciones sociales del profesorado de Educación Primaria en formación inicial.

Esta fase pretende aproximarse a las representaciones, pensamiento y posicionamientos de los futuros docentes de Educación Primaria sobre las mujeres en la enseñanza de la Historia. Con este propósito, empleamos dos instrumentos: el cuestionario y el supuesto práctico (estudio de caso), en el que se demanda al alumnado la dramatización de sus propias narrativas históricas para su implementación en Educación Primaria. Ambas técnicas han sido utilizadas con el fin de conocer las representaciones sociales del maestro y maestra en formación acerca de los contenidos, procedimientos, objetivos y finalidades de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales, y de forma particular, el lugar de las mujeres en la enseñanza de la Historia para avanzar hacia propuestas didácticas no androcéntricas, inclusivas e igualitarias. Con el objeto de identificar posicionamientos que ayuden a triangular los resultados obtenidos, se emplea la técnica del debate en gran grupo.

La instrumentalización de estas tres técnicas acerca a la investigación a los mecanismos de construcción discursiva de las identidades/alteridades de género, y a sus im-

plicaciones en la educación para ciudadanías globales. Con este objetivo, han sido consideradas tres dimensiones de estudio:

- 1) Finalidades de la enseñanza de la Historia en Educación Primaria.
- 2) Conocimiento y percepción del rol social, cultural e histórico de las mujeres.
- 3) Tratamiento didáctico y orientaciones metodológicas para la enseñanza de la Historia escolar y de las mujeres en la Historia.

#### 2.4.3.1.- Instrumentos, procedimientos y análisis de datos.

##### 2.4.3.1.1.- Cuestionario inicial.

El primer instrumento aplicado para la recogida de datos sobre las representaciones sociales de los y las estudiantes fue el cuestionario de carácter mixto (Cohen y Mannon, 2002). De acuerdo a Rodríguez, Gil y García (1996), este instrumento

[...] Permite abordar los problemas desde una óptica exploratoria, no en profundidad. Si bien existe una amplia variedad de cuestionarios, con carácter general podemos decir que con ellos lo que se persigue es sondear opiniones, y no tratar cuestiones que exijan una profundidad de reflexión de los entrevistados.

[...] Por otra parte, con este tipo de instrumentos se consigue minimizar los efectos del entrevistador, preguntando las mismas preguntas y de la misma forma a cada persona (p. 186).

Esta técnica de investigación social, propia de metodologías cuantitativas (D'Ancona, 1999; Hueso y Cascant i Sempere, 2012), ofrece una óptima capacidad de integración en estudios de naturaleza cualitativa, pues permite, mediante procedimientos de comparación y contraste, una interpretación más completa de los datos obtenidos.

El diseño del cuestionario aplicado se configuró a partir de cuestiones abiertas, cuestiones cerradas y fuentes iconográficas (Anexo 5. *Cuestionario inicial. Contenidos, procedimientos, objetivos, finalidades y protagonistas de la enseñanza de la Historia escolar*). El

grupo de cuestiones cerradas, de corte cuantitativo, ha adoptado para su configuración la escala Likert mediante matriz de intensidad, a partir de la propuesta de un conjunto de afirmaciones a las que el y la estudiante habrán de dar una respuesta en distintos grados de acuerdo (*Totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo*).

Comprobada la validez del instrumento durante el curso académico 2015/2016 (cuestionario piloto), se aplicaron dos cuestionarios, uno inicial y otro final, coincidiendo con el inicio y finalización del programa de formación, durante el curso académico 2016/2017. El cuestionario inicial fue aplicado entre el 24 y el 28 de octubre, y el final entre 28 de noviembre y el 2 de diciembre de 2016 a una muestra de 62 participantes (N=62). En todo momento, se garantizó a las y los participantes el anonimato de sus respuestas y de su posterior tratamiento.

Para determinar la fiabilidad y consistencia interna del instrumento, se ha utilizado el estadístico Alfa de Cronbach. La evaluación del coeficiente para las cuestiones cerradas (escala de Likert) arrojó un satisfactorio valor de fiabilidad de 0.715 para el cuestionario inicial. Este valor, superior a 0.6, se considera óptimo para garantizar la consistencia interna del instrumento (George & Mallery, 2003) y para confirmar su fiabilidad en estudios exploratorios (Huh, Delorme & Reid, 2006).

En el diseño de las cuestiones, se ha considerado la claridad en la formulación de los enunciados, su pertinencia y su capacidad explicativa, a partir de la gradación de las cinco opciones posibles mencionadas. Las cuestiones abiertas, de naturaleza cualitativa-discursiva, pretenden ahondar en el complejo sistema de las creencias, los propósitos/finalidades y objetivos de la enseñanza de la Historia, en particular en la inclusión de la perspectiva de género en la historia enseñada. En el diseño de estas cuestiones, adquieren especial relevancia las relacionadas con las finalidades de la enseñanza de la Historia, pues nos permiten acceder a una primera representación del contenido (qué y para qué enseñar) y de su metodología (cómo enseñar) en nues-

tros y nuestras estudiantes (Pagès y Santisteban, 2011). El mantenimiento o modificación de estas finalidades se hallará condicionada por los propósitos de los Centros escolares a los que se incorporen. De hecho, de acuerdo a Barton y Levstik (2004),

Las concepciones de los profesores sobre las finalidades tienen un mayor impacto en la práctica docente que sus concepciones sobre el contenido del conocimiento de la asignatura y las estrategias que han de utilizar para su enseñanza. [...] [Y es que,] si las prácticas docentes de los profesores son diferentes es porque sus expectativas y sus concepciones en relación con las finalidades son distintas (Hernández y Pagès, 2013, p. 12-16).

La importancia del conocimiento de los propósitos y finalidades que los y las estudiantes de maestro y maestra atribuyen a la enseñanza reside en su influencia en la toma de decisiones curriculares (Thornton, 2006). En efecto, “los profesores que son conscientes de los propósitos para enseñar tendrán la capacidad de actuar y decidir sobre el currículo, lo que les alejaría del desarrollo de prácticas meramente reproductivas” (Villalón, 2015, p. 73).

El diseño del instrumento se organizó en cuatro categorías de análisis, desgranadas en *cuestiones-eje estructurales* y *cuestiones-sub-dimensionales* que, en forma de afirmación o aseveración, dan cuenta de los distintos aspectos correspondientes a cada categoría objeto de análisis:

- 1) *Categoría 0*: esta categoría se destinó a la identificación de la muestra con cuatro cuestiones de opción múltiple.
- 2) *Categoría 1. Contenidos, procedimientos, objetivos y finalidad social de la enseñanza-aprendizaje de la historia escolar*: la primera categoría se planteó a partir de siete cuestiones-eje con tres cuestiones abiertas y dieciséis cuestiones sub-dimensionales, expresadas en forma de afirmación o aseveración.

- 3) *Categoría 2. Las mujeres en la enseñanza de la historia escolar*: la segunda categoría fue organizada en dos cuestiones-eje con ocho cuestiones sub-dimensionales, también presentadas como afirmaciones o aseveraciones.
- 4) *Categoría 3. Protagonistas de la historia escolar*: la penúltima categoría contó con dos cuestiones-eje con una cuestión abierta, más cuatro cuestiones sub-dimensionales.
- 5) *Categoría 4. Fuentes iconográficas y enseñanza de la Historia*: la cuarta categoría focaliza su interés en la fuente iconográfica como soporte generador, reproductor y transmisor de representaciones sociales. Junto a la fuente textual tradicional, uno de los soportes condicionantes de la conformación y consolidación de estereotipos y representaciones culturales en contextos escolares se encuentra en las fuentes iconográficas y audiovisuales. La responsabilidad de su decodificación, lectura e interpretación, y la selección de sus contenidos, corresponde al profesorado. En este proceso, el profesorado habrá de evaluar la contribución de estos materiales al refuerzo estereotipado de determinadas identidades sociales, culturales y de género, y a la construcción de la alteridad o de identidades múltiples y complejas, propias de ciudadanías globales.

La actividad vinculada a esta última categoría demanda del alumnado la movilización de sus conocimientos históricos a partir de un conjunto de fuentes iconográficas contrapuestas, seleccionadas en función de distintas tradiciones historiográficas. Los y las estudiantes han de seleccionar tres de las seis fuentes propuestas, con el objeto de su potencial tratamiento didáctico en su aula de Ciencias Sociales de 5º y 6º curso. El diseño pretende obtener justificaciones personales que, basadas en el recuerdo y la experiencia, den cuenta del modelo didáctico adoptado durante su período de escolarización no universitario.

En cuanto al tratamiento de datos, la información devuelta en las cuestiones cerradas (escala Likert) ha sido procesada con el programa *SPSS Statistics v.24* y analizados a partir de los resultados estadísticos descriptivos. Para el procesado y análisis de datos arrojados en las cuestiones abiertas, se utilizó el *software ATLAS.ti* por su capacidad de organización y gestión de información de naturaleza cualitativa.

#### 2.4.3.1.2.- *Supuesto práctico: el Taller de Teatro.*

Las narrativas constituyen uno de los procedimientos básicos para la construcción del conocimiento histórico (McEwan & Egan, 1995), la representación, interpretación y organización de la realidad social e histórica (Salazar, 2006), y la interpretación y comprensión de la temporalidad e historicidad humanas. Necesitan fuentes para su configuración, se incardinan en la formulación de finalidades específicas, explican problemas, y se hallan condicionadas por tiempos y espacios determinados. En esta línea, los y las estudiantes han de resolver un supuesto práctico, en el que habrán de redactar una breve narrativa histórica para la contextualización de una obra dramática escolar (*Anexo 6. Supuesto práctico. El Taller de Teatro*).

En la obtención de las narrativas, dirigidas a 5º curso de Educación Primaria, se emplea el método diseñado por Létourneau y Caritey (2008) de la hoja en blanco, aplicado en recientes investigaciones (Sant et al., 2014b). Como el cuestionario, también se aplica con el fin de conocer las representaciones sociales del maestro y maestra en formación, y la determinación de los posicionamientos y perspectivas ante su propio pensamiento didáctico en Historia. Los objetivos específicos de aplicación de este instrumento se dirigen a indagar en el pensamiento histórico de los y las estudiantes, y en sus niveles de conciencia histórica, a través de la concreción de los resultados de aprendizaje de su educación histórica. Este instrumento, por tanto, pretende completar la información obtenida en el cuestionario inicial, centrándose en las representaciones específicas de género, así como en el lugar que a hombres y mujeres

de sociedades pretéritas y actuales otorgan las narrativas generadas por los y las estudiantes.

Para el análisis de las narrativas históricas empleamos el ACD, atendiendo a su capacidad explicativa interdependiente entre lenguaje, creencias, pensamiento y práctica social, y a su natural vinculación con las representaciones sociales. Para la recogida, análisis y evaluación de datos, diseñamos dos instrumentos de evaluación diagnóstica de las representaciones de género: *Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género* (Tabla 3) y *Concepción curricular de la Historia, protagonistas y modelos de ciudadanía* (Anexo 7).

<i>Categoría</i>	<i>Indicador</i>
Perspectiva excluyente	No se registra la inclusión de la perspectiva de género en la explicación de la construcción del conocimiento social. Se constatan tendencias hegemónicas socializadoras y reproductivas.
Perspectiva inclusiva interpretativa	La presencia de las mujeres y de las relaciones de género en la construcción del conocimiento social resulta necesaria en la interpretación de determinados fenómenos sociales.
Perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo)	Presencia de las relaciones de género como formas desiguales de poder y como categoría de análisis de la realidad social. Se recoge, de forma expresa, la igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres.

Tabla 3. *Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género*. Fuente: Elaboración propia.

El primer instrumento categoriza las narrativas de los y las estudiantes en una de las tres perspectivas siguientes: perspectiva excluyente, perspectiva inclusiva-interpretativa y perspectiva inclusiva epistemológica, basadas en la exclusión de las mujeres en el relato histórico presentado, la inclusión añadida o la inclusión de las relaciones de género como categoría narrativa estructurante.

Para evitar la posible indefinición o escasa precisión derivada de la aplicación taxonómica de amplios modelos clasificadores, el segundo instrumento presta especial atención a la selección de personajes/protagonistas en las narrativas generadas y a sus ámbitos de acción histórico-social como categorías narrativas. Entendemos aquí, como Ola Halldén, que “la personificación de las descripciones históricas [...] es un requisito indispensable para construir las explicaciones históricas” (cit. en Henríquez, 2009, p. 46). Asimismo, coincidimos con Wineburg (2001) en afirmar la importancia de la exploración de los dilemas éticos de los protagonistas de la Historia en la comprensión histórica (cit. en Henríquez y Pagès, 2004).

Desde esta perspectiva, el instrumento pretende dar respuesta a una de las cuestiones formuladas por Sant et al. (2014a) para la evaluación de la competencia narrativa del alumnado: *¿La narración tiene personajes? ¿Quiénes son? ¿Y cuasi—personajes? ¿Quiénes son?* De esta forma, asumimos la selección de personajes/protagonistas como acción narrativa básica y como elemento estructurante de la narrativa histórica propuesta. El diseño categorial del instrumento incorpora la clasificación resultante del estudio de Sant et al. (2014b): *individuales/colectivos, mujeres/hombres, económicos, políticos, religiosos, militares, culturales, míticos y ficticios*. Estos nombres son clasificados en tres grandes grupos de personajes/protagonistas: personajes *individuales* (hombres y mujeres), *colectivos* y *cuasi-personajes*.

Asimismo, el análisis adapta la primera categoría del instrumento empleado en el análisis curricular (Anexo 1). Además, incorpora como objeto de estudio el concepto de *frontera* y su relación inherente con los tipos de *ciudadanía* originados (local, nacional, supranacional/dimensional y global). Desde este aspecto, determinamos los espacios humanos prioritarios en los que son ubicados los contenidos y las acciones de los personajes/protagonistas individuales o colectivos seleccionados.

#### 2.4.3.1.3.- Debate en pequeño y gran grupo.

La técnica del debate nos permite profundizar en el análisis, interpretación y valoración de las narrativas históricas devueltas y en la selección de personajes/protagonistas de los y las estudiantes en el supuesto práctico, así como en los resultados obtenidos en el cuestionario inicial. Y es que, “en un debate entre compañeros se puede valorar la capacidad de interpretación, y la estructuración lógica de la información” (Medina y Salvador, 2009, p. 283), al tiempo que se suscita un mayor interés e implicación del alumnado participante en torno al tema abordado.

Su empleo se presenta aquí como instrumento de evaluación de la información devuelta por los y las estudiantes, y no tanto como técnica de enseñanza. En este sentido, el debate pretende profundizar en las representaciones del alumnado, definir su lógica, justificar los posicionamientos y actitudes ante la enseñanza de la Historia, y poner de manifiesto los argumentos que las sustentan, y dan forma. Con este fin, los resultados obtenidos se triangularon con los registrados en las narrativas históricas iniciales (Supuesto práctico. *El Taller de Teatro*) de los y las estudiantes.

El título del debate grupal –‘¿Cómo nos pensamos? Los y las protagonistas de la enseñanza de la Historia y la formación del pensamiento histórico y social’- adopta el interrogante de trabajo planteado en las *XII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials* (Universitat Autònoma de Barcelona, 26-28 de febrero de 2015), pues coincide en su propósito de aproximar al profesorado –en nuestro caso, en formación- a la importancia del papel protagónico que habrían de asumir todos y todas las protagonistas del pasado y del presente en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Este primer acercamiento, en forma de debate, pretende iniciar a los y las estudiantes en el programa formativo de la asignatura mediante el análisis crítico y valoración de las presencias y ausencias de grupos sociales y de personas, en particular, de las mujeres, en el currículo, en los materiales curriculares y en la investigación didáctica.

El objetivo final se desarrolla en el ámbito de la formación del pensamiento social e histórico, y se concreta en el diseño de propuestas curriculares como alternativas educativas para hacer visibles a los grupos tradicionalmente invisibles, de forma prioritaria, a las mujeres. Con este objetivo, planteamos cinco preguntas para su discusión en el aula:

1. ¿Para qué sirve la enseñanza de la Historia?
2. ¿Cuáles son las finalidades de la enseñanza de la Historia? ¿Combatir la violencia de género se encontraría entre sus objetivos?
3. ¿Reconocemos, aún en la actualidad, una escuela generadora de modelos ciudadanos homogéneos sin mujeres, sin pobres, sin negros, sin minorías afectivo-sexuales y culturales..., en suma, sin diversidad? En caso afirmativo, ¿sería necesario desnacionalizar la enseñanza de la Historia?
4. Como antiguos estudiantes de enseñanza obligatoria, ¿valoráis suficiente la diversidad de referentes masculinos y femeninos en la Historia enseñada de la Educación Primaria y Secundaria?
5. ¿Consideráis que vuestra formación como docentes permitirá el desarrollo del pensamiento histórico-crítico en vuestros futuros alumnos y alumnas y, en consecuencia, una historia escolar igualitaria entre hombres y mujeres?

En pequeños grupos de trabajo de 4-5 estudiantes, el alumnado debió proponer, brevemente, una respuesta consensuada a cada una de las preguntas planteadas (principalmente, a las cuestiones 1, 2 y 3) para su discusión y debate en gran grupo. Todas las intervenciones fueron registradas en audio, con indicación expresa a los y las participantes de la confidencialidad en el tratamiento y procesado de datos.

La información obtenida en audio fue transcrita por el moderador-investigador de forma fiel a como fue emitida, evitando su corrección textual o discursiva. En un se-

gundo momento, las unidades de registro fueron codificadas para su posterior interpretación mediante el *software* de análisis de datos cualitativos *ATLAS.ti*.

#### 2.4.4.- FASE 3. Programación formativa en Investigación e Innovación en el aprendizaje del Conocimiento del Medio (social y cultural).

##### 2.4.4.1.- Programación docente.

A la luz de los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos y técnicas anteriores (cuestionario inicial, supuesto práctico: *el taller de teatro*, y debate en pequeño y gran grupo), y de las aportaciones de la investigación didáctica en enseñanza de la Historia, nuestra propuesta docente pretende aproximar a nuestros y nuestras estudiantes a la naturaleza científica, epistemológica y a los paradigmas del conocimiento histórico escolar. Esta aproximación se propone capacitar al maestro y a la maestra en formación en el análisis crítico de “los contenidos del currículum, de los libros de texto y de los materiales, [...] [con la finalidad de que] puedan seleccionar los contenidos y los materiales con conocimiento de causa” (Pagès, 2011, p. 73). En este sentido, con la aplicación de recursos de literacidad crítica,

hemos de formar a los futuros maestros y maestras en el análisis del currículum, para que comprendan que en las propuestas educativas de Ciencias Sociales no existe la objetividad o la neutralidad, sino posiciones ideológicas o intencionalidades sociales. [...] Así, nuestros estudiantes deben ser capaces de distinguir qué decisiones toman los diseñadores de las leyes, los políticos y los profesores en general, y por qué.

Los estudiantes deben saber leer las líneas (comprensión literal), leer entre líneas (comprensión inferencial) y leer tras las líneas (comprensión del punto de vista o de la ideología) [...]. Tan solo desarrollando estas capacidades podemos distinguir lo invisible (Santisteban, 2015, p. 384).

A partir de un cuaderno de actividades de aula, pretendemos promover la adquisición de competencias profesionales para la creación de alternativas didácticas desde los principios metodológicos de la literacidad crítica, con el fin de generar enfoques y principios teóricos sobre el papel de las mujeres, en relación a otros agentes sociales e históricos, en la historia escolar.

El ejercicio de la lectura crítica en las actividades propuestas busca precisar el posicionamiento de los y las estudiantes frente a la determinación de ideologías y del mantenimiento de estereotipos de género. Este posicionamiento se define a partir de las respuestas lectoras de Apple (1992):

- *Lectura dominante*, por la que el mensaje/s textual y/o iconográfico es asumido sin particularidades.
- *Lectura negociada*, por la que el mensaje/s textual y/o iconográfico es asumido con salvedades.
- *Lectura de oposición*, por la que el lector y la lectora contradice la tendencia o interpretación dominante.

La investigación adapta las cuatro categorías de progresión en las prácticas de lectura y alfabetización crítica propuestas por Luke & Freebody (1997):

- Decodificación lingüística y visual.
- Construcción y comprensión de significados textuales y visuales en contextos históricos, políticos y sociales determinados.
- Uso funcional de los discursos propuestos en contextos educativos.
- Análisis crítico y valoración discursiva, evaluando su intencionalidad y transformando su significado mediante la relativización de los presupuestos definitorios de la propia identidad social.

La importancia de focalizar nuestro objeto de investigación en la lectura crítica reside en la necesidad de trabajar la toma de decisiones del maestro y maestra en formación

sobre los contenidos escolares (Barton & Levstik, 2004), cuestionando las evidencias normativas o de desarrollo curricular. En esta línea, pretende comprender que “lo social, lo cultural y lo educativo son conceptos dinámicos y complejos” (Jiménez-Delgado et al., 2016, p. 2000), imprescindibles en el análisis de la realidad social.

La programación de la asignatura ha sido implementada en el curso 2016/2017 y secuenciada en cuatro bloques de actividades formativas (Anexo 8. *Guía didáctica del Cuaderno de Actividades*):

1. *Los y las protagonistas del pasado y del presente en el currículo de Ciencias Sociales de Castilla y León para Educación Primaria.*
2. *Los y las protagonistas de los relatos históricos e iconográficos escolares en los libros de texto de Ciencias Sociales para Educación Primaria.*
3. *¿Qué sabemos y qué se ha investigado sobre la presencia de las mujeres en el currículo, en los materiales y en la práctica?*
4. *Proyectos de innovación docente para la enseñanza-aprendizaje de la Historia en Educación Primaria.*

Cada bloque de actividad fue precedido por la exposición y manejo teórico de los conceptos, tendencias curriculares y líneas de investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estos contenidos fueron estructurados de forma que sirvieran como recursos necesarios para el desarrollo y elaboración del *Cuaderno de Actividades*.

La realización del cuaderno de actividades, paralela a las “píldoras de aprendizaje” (presentaciones en *PowerPoint*) expositivas que secuenciaron su aplicación, se desarrolló entre el 8 y el 24 de noviembre de 2016. Estos breves fundamentos didácticos fueron organizados en cuatro bloques temáticos:

1. Introducción. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales.
  - a. Investigar para innovar en Ciencias Sociales: competencias docentes.
  - b. Investigación e innovación en la formación del profesorado.
2. Fundamentos didácticos. *Actividad 1*. La enseñanza de la Historia en Educación Primaria en el marco de la LOMCE: revisión analítica.
  - a. El área de Ciencias Sociales en Educación Primaria.
  - b. ¿Qué encontramos y qué necesitamos encontrar en los currículos autonómicos?
3. Fundamentos didácticos. *Actividad 2*. La enseñanza de la Historia en los libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria.
  - a. Funciones del libro de texto en el marco del desarrollo curricular.
  - b. Tendencias historiográficas del libro de texto de Ciencias Sociales.
  - c. El análisis del libro de texto de Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Criterios de selección y modelo de análisis.
4. Fundamentos didácticos. *Actividad 3*. La investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales.
  - a. Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.
  - b. Diagnósticos a partir de los resultados de investigación en Didáctica de la Historia.

#### *Actividad 1*

— *Los y las protagonistas del pasado y del presente en el currículo de Ciencias Sociales de Castilla y León para Educación Primaria.*

#### Objetivos:

- a) Identificar la naturaleza discursiva e intencional del currículo, evidenciando cómo ha sido escrito.
- b) Determinar la finalidad socializadora o contra-socializadora del currículo.
- c) Reconocer los mecanismos de creación de estereotipos sociales,

	culturales y de género desde la lectura crítica de textos normativos. d) Aplicar algunas de las técnicas e instrumentos de investigación en el análisis curricular.
Descripción:	Análisis curricular del área de Ciencias Sociales en Educación Primaria.
Metodología:	Análisis de contenido
Tipo de agrupamiento:	Pequeño grupo (3-5 estudiantes).
Temporalización:	2 sesiones de 50 minutos/sesión.

En la primera actividad, los y las estudiantes revisaron el currículo oficial de Castilla y León para Educación Primaria, con el propósito de concretar el protagonismo de los personajes citados y los contenidos en los que se incluyen. Para ello, y a través de un conjunto de preguntas de trabajo guiadas, los y las estudiantes experimentaron técnicas propias de investigación cualitativa mediante el análisis de los contenidos curriculares manifiestos y latentes.

Las preguntas dirigidas intentan facilitar a los y las estudiantes la concreción de los personajes citados, su vinculación a los contenidos y las razones de su presencia. Con esta práctica de lectura crítica, pretendemos trabajar la reflexión y pensamiento crítico sobre los contenidos y las finalidades de la actual normativa curricular para Educación Primaria en Castilla y León.

Finalmente, se demandó al estudiante la argumentación del mantenimiento o replanteamiento de los contenidos y protagonistas incluidos en el Bloque 4. *Las huellas del tiempo* del currículo para Educación Primaria en Castilla y León.

Actividad 2

— Los y las protagonistas de los relatos históricos e iconográficos escolares en los libros de texto de Ciencias Sociales para Educación Primaria.

Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Identificar la naturaleza discursiva e intencional de los relatos textuales e iconográficos escolares, evidenciando cómo han sido escritos.</li> <li>b) Determinar la finalidad socializadora o contra-socializadora del currículo.</li> <li>c) Reconocer los mecanismos de creación de estereotipos sociales, culturales y de género desde la lectura crítica del relato textual y visual escolar.</li> <li>d) Valorar la contribución de los discursos de la historia enseñada a la construcción de identidades de género.</li> </ul>
Descripción:	Análisis de un conjunto de fuentes textuales e iconográficas editoriales.
Metodología:	Análisis del discurso
Tipo de agrupamiento:	Pequeño grupo (3-5 estudiantes).
Temporalización:	2 sesiones de 50 minutos/sesión.

La actividad 2 propone a los y las estudiantes el análisis de un conjunto de fuentes textuales e iconográficas, y de propuestas procedimentales, incluidas en cuatro de las editoriales escolares de mayor difusión comercial (Santillana, Anaya, SM y Vicens Vives) (Anexo 8a. *Selección de textos y actividades editoriales*).

El ejercicio pretende la aproximación del y la estudiante a la comprensión de los mecanismos discursivos del relato histórico escolar, y su contribución a la conformación y mantenimiento de estereotipos e identidades de género. Con este propósito, se le demandó que determinara quién/quienes protagonizan los relatos textuales e iconográficos seleccionados, clasificando su revisión en personajes *individuales* (hombres y

mujeres), *colectivos* (miembros de un grupo social, de una etnia, de una clase social o de un país) y *cuasi-personajes* (realidades no humanas presentadas como si lo fueran, como la iglesia, el ejército o la nación). Además, debió concretar el lugar de la unidad y la posición social en la que aparecen los actores o grupos sociales, y las razones sociales, culturales y políticas que podrían justificar su presencia.

Por último, se pidió a los y las estudiantes la clasificación de las fuentes iconográficas en cuatro de las siete categorías propuestas por Sanz (2003): ilustración, ejemplificación, conceptualización y representación de procesos. La lectura crítica de los relatos escolares finalizó con la solicitud al estudiante de la incorporación de mejoras en los contenidos y protagonistas seleccionados por los textos y actividades analizadas (acción social).

### Actividad 3

- *¿Qué sabemos y qué se ha investigado sobre los protagonistas de la Historia en el currículo, en los materiales y en la práctica?*

Objetivo:	Valorar los resultados de las investigaciones y la posibilidad de ser considerados en la práctica.
Descripción:	Lectura y valoración crítica de dos investigaciones didácticas sobre los y las protagonistas en la enseñanza de la Historia escolar.
Tipo de agrupamiento:	Pequeño grupo (3-5 estudiantes).
Temporalización:	2 sesiones de 50 minutos/sesión.

En la tercera actividad, los y las estudiantes debieron revisar los resultados de una selección de dos trabajos de investigación didáctica sobre los y las protagonistas en la enseñanza de la Historia escolar.

La lectura y valoración de los estudios pretendió la aproximación e identificación del y la estudiante a los métodos, técnicas e instrumentos propios de la investigación didáctica en Historia. Para ello, debió identificar el problema de investigación planteado por los estudios, su justificación, los métodos, técnicas e instrumentos utilizados, y comparar sus conclusiones con las obtenidas en las actividades 1 y 2.

2.4.5.- FASE 4. Resultados de la acción docente.

2.4.5.1.- Instrumentos, procedimiento y análisis de datos.

2.4.5.1.1- Actividad final: proyectos de innovación docente.

- *Diseño y defensa en el aula de un Proyecto de Innovación Docente sobre contenidos históricos y sociales para Educación Primaria.*

Objetivo:	Analizar y valorar las posibilidades de diseño y programación de proyectos de innovación sobre problemas sociales relevantes y personajes invisibles, prestando especial atención a las mujeres en programas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar.
Descripción:	Diseño y programación de un Proyecto de Innovación Docente, a partir de la problematización de contenidos, y los y las invisibles en la historia enseñada.
Tipo de agrupamiento:	Pequeño grupo (3-5 estudiantes).
Temporalización:	Hasta la defensa oral de los proyectos de innovación docente.

La finalidad de trabajar problemas sociales desde la enseñanza de las Ciencias Sociales parte de la necesidad de comprender críticamente la realidad, de la ineludible promoción educativa de la justicia social, y de aprender y enseñar a participar activa, comprometida y responsablemente en la construcción de respuestas o alternativas

(Dam & Volman, 2004; Levstik & Tyson, 2008; Pagès y Santisteban, 2011). Educar para la intervención social o la participación precisa, por tanto, de la incorporación curricular y del planteamiento de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas a los y las estudiantes (Evans & Saxe, 1996; Hess, 2009; Legardez, 2003; Santisteban, 2012), y de la adquisición de las competencias profesionales necesarias para enseñar *en y para* una ciudadanía democrática (Jiménez y Moreno, 2012).

El tratamiento de problemas sociales en la formación del profesorado aparece inherentemente vinculado al desarrollo del pensamiento social crítico, de la competencia social y ciudadana y, en consecuencia, de la educación para una cultura democrática participativa (Santisteban, 2012). Los problemas sociales, temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas se presentan como elementos indispensables en el desarrollo integral de competencias cívicas y ciudadanas, a través de su natural relación con la formación del pensamiento social (Pagès y Santisteban, 2011, 2014). La conversión del conflicto o problema social en contenido ofrece una excelente oportunidad formativa (Huddleston, 2005; Santisteban, 2015) para la adquisición de aprendizajes verdaderamente competenciales con los que hacer frente, de forma responsable y comprometida, a los problemas sociales contemporáneos (Santisteban, 2009).

Desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, los planes de formación del profesorado, dirigidos a la comprensión crítica de la realidad y a la intervención social, resultarían infructuosos sin la incorporación estructural de problemas sociales al currículo de Ciencias Sociales (Benejam y Pagès, 1997). En este sentido, la educación para la participación democrática aparece unida a la formación del pensamiento social (Canal, Costa y Santisteban, 2012). Desde una perspectiva social crítica, los problemas sociales son, en efecto, los que han de proponerse como “objetos relevantes de enseñanza”, de forma que el conocimiento académico si sitúe al servicio del tratamiento de los mismos (García, 2014).

En la programación de esta actividad final y, con el objeto de superar el estatismo y la potencial homogeneidad de las representaciones de los y las estudiantes, reflexionamos sobre el discurso constructivista, acercándonos al modelo teórico-práctico de la *situación-problema* de Dalongueville (2003). Asimismo, seguimos las líneas de actuación de Giroux (1990) en la formación del profesorado de Ciencias Sociales crítico y reflexivo mediante la presentación de los contenidos sociales e históricos de forma problemática o, específicamente, de problemas sociales como ejes estructurantes de los contenidos curriculares.

Se pidió a los y las estudiantes el diseño y defensa en el aula de proyectos de innovación docente, capaces de problematizar contenidos históricos y sociales o de proponer problemas sociales como ejes constructores de contenidos curriculares. Considerando la variable social de género como categoría de análisis en la historia enseñada, estas propuestas debían prestar especial atención al rol protagónico de las mujeres y a la inclusión de la perspectiva de género en la historia escolar.

Para ello, se demandó del alumnado el manejo de fuentes documentales y/o iconográficas de diversa naturaleza, entre ellas, las literarias, con dos objetivos:

- a) Aproximar las programaciones del maestro o maestra en formación a las formas de vida, problemas, emociones o conflictos de los contenidos sociales seleccionados.
- b) Transformar las ausencias de personas y grupos sociales en presencias activas del conocimiento social, considerando la intencionalidad creativa de la fuente seleccionada y su recepción actual, esta última condicionante de las preguntas que pudieran formularse en las programaciones del y la estudiante (Fernández Valencia, 1997).

Concibiendo la fuente histórica desde la perspectiva de la historia social, pretendimos que sus proyectos pudieran “presentar el conocimiento no en forma de conclu-

siones, sino en forma de problemas o situaciones que, analizadas, evidencien la necesidad del conocimiento historiográfico para su comprensión y valoración” (Fernández Valencia, 2015, pp. 43-44). Nos propusimos, por tanto, la inclusión de elementos que favorecieran el desconcierto, la duda o el conflicto en las representaciones del alumnado en torno a las mujeres en la Historia y las relaciones de género. Este planteamiento, por tanto, pretende intervenir en las representaciones sociales de los y las estudiantes, y revelar los mecanismos constructores de las relaciones de género en la Historia, entendidas como relaciones culturales y sociales de poder.

Realizadas las actividades de lectura crítica, análisis y valoración de textos normativos, editoriales y de investigación, los y las estudiantes debieron replantearse sus narrativas históricas iniciales, visibilizando la experiencia femenina en el devenir histórico e incluyendo la perspectiva de género en sus propuestas didácticas.

El análisis de las narrativas que sostienen los proyectos de innovación defendidos recupera los dos instrumentos empleados en el vaciado y categorización de las narrativas iniciales (*Supuesto práctico. El Taller de Teatro*): *Concepción curricular de la Historia, protagonistas y modelos de ciudadanía* (Anexo 7) y *Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género* (Tabla 4). La nueva aplicación de estos dos instrumentos pretende evaluar:

- a) La comprensión del alumnado de la naturaleza intencional del conocimiento histórico escolar y de su racionalidad metodológica.
- b) El grado en que han sido redefinidas las finalidades del conocimiento social y, prioritariamente, la selección de sus protagonistas en narrativas no androcéntricas.

#### 2.4.5.1.2- Cuestionario final.

Por último, adaptamos el cuestionario inicial para conocer en qué medida fueron modificadas las representaciones de los maestros y maestras en formación sobre la enseñanza de la Historia escolar y, en particular, sobre el papel de las mujeres y de las relaciones de género en el currículo y en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Además, se incluyó una nueva cuestión-eje, compuesta de cuatro cuestiones subdimensionales, sobre los resultados de la lectura crítica del currículo, de los textos escolares y de los avances de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales (Anexo 9. *Cuestionario final. Contenidos, procedimientos, objetivos, finalidades y protagonistas de la enseñanza de la Historia escolar*).

Para determinar la fiabilidad y consistencia interna de este segundo cuestionario, volvimos a utilizar el estadístico Alfa de Cronbach. La evaluación del coeficiente para las cuestiones cerradas (escala de Likert) arrojó un muy satisfactorio valor de fiabilidad de 0.846 para el cuestionario final. Este valor, superior a 0.6, se considera óptimos para garantizar la consistencia interna del instrumento (George & Mallery, 2003) y para confirmar su fiabilidad en estudios exploratorios (Huh, Delorme & Reid, 2006).

#### 2.4.6.- FASE 5. Prácticas docentes.

##### 2.4.6.1.- Grupo focal.

Dado que la distancia entre las prácticas discursivas y las prácticas sociales viene determinada por el contexto al que se refieren, la investigación se completa con el análisis de los discursos sobre la práctica docente del profesorado en formación. La técnica del grupo focal permite profundizar, de este modo, en la interpretación de las narrativas del maestro y maestra en formación en contextos prácticos de aula.

#### 2.4.6.1.1.- *Diseño metodológico.*

Los grupos focales o grupos de discusión son una técnica de investigación cualitativa basada en la entrevista semiestructurada colectiva sobre un tema-eje definido por el investigador o investigadora. Constituido en función de unos objetivos específicos, el grupo focal busca hacer emerger, en un contexto interactivo, las percepciones, actitudes y creencias que motivan la experiencia de los y las participantes.

A diferencia de la entrevista grupal, en la que las preguntas y respuestas devueltas centran la atención de la práctica, los grupos focales enfatizan la interacción grupal, restringiendo el nivel de participación del moderador o moderadora (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009; Morgan, 1997).

En coherencia con los principios socio-constructivistas que sostienen esta investigación, las bases epistemológicas de la técnica del grupo focal se encuentran en el realismo y el constructivismo contextual (Kitzinger, 1995). Desde este último posicionamiento teórico, “el conocimiento es provisional y dependiente del contexto; en consecuencia, rechaza los criterios de objetividad y la confiabilidad a favor de estrategias de reflexión y articulación por parte del investigador” (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009, p. 52).

#### 2.4.6.1.2.- *Participantes*

Las características de segmentación y la selección de participantes del grupo focal (N=4) (3 alumnas y 1 alumno) han atendido a criterios intencionales, en función de su grado de adecuación a los objetivos formulados en la investigación:

- a) Encontrarse matriculada o matriculado en cuarto curso del Grado en Maestro y Maestra en Educación Primaria de la Universidad de Burgos.

- b) Estar realizando el último período de prácticas contemplado en el plan de estudios del Grado.
- c) Haber superado la asignatura de primer semestre *Investigación e Innovación en el Aprendizaje del Conocimiento del Medio (Social y Cultural)* en cualquiera de sus grupos. El cumplimiento de este criterio ha considerado el resultado de las intervenciones de los y las participantes en las actividades realizadas en la asignatura, y la evidencia de cambios significativos entre las respuestas emitidas en el cuestionario inicial y las registradas en el final.

#### 2.4.6.1.3.- Instrumento, procedimiento y análisis de datos.

En una primera fase de planificación, se procedió a diseñar las preguntas-guía del grupo focal con las que generar las opiniones, actitudes y experiencias de los y las estudiantes participantes, sin pretender alcanzar consensos o tomar de decisiones en torno al objeto de estudio en el contexto específico de sus prácticas docentes.

El diseño del instrumento siguió las consideraciones de Krueger (2002). En relación a las preguntas-eje propuestas, se revisaron y consideraron las formuladas en los grupos focales de los estudiantes de Educación Secundaria analizadas en Marolla (2016) (Tabla 4).

<i>Objetivo</i>		
Conocer el grado de inclusión de la perspectiva de género en la práctica docente de cuatro estudiantes del Grado en Maestro y Maestra en Educación Primaria de la Universidad de Burgos.		
<i>Moderador</i>		
Delfín Ortega Sánchez		
<i>Participantes</i>		
	<i>Nombre</i>	<i>Centro de prácticas</i>
1		
2		
3		
4		
<i>Preguntas-eje</i>		
¿Qué contenidos y qué personajes suelen protagonizar vuestra programación de aula? ¿Consideráis que responden a criterios de pluralidad y diversidad social?		
¿Reconocéis la permanencia de prejuicios y estereotipos de género en el desarrollo curricular y práctica educativa en Educación Primaria?		
¿Incluis la perspectiva de género en vuestra práctica docente? En caso afirmativo, ¿con qué finalidad y de qué forma?		
¿Cuáles son vuestras expectativas docentes en relación al género como categoría análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales?		
<i>Duración</i>		

Tabla 4. *Hoja de registro de datos*. Grupo focal. Fuente: elaboración propia.

Aunque, inicialmente, el análisis de los resultados partió de los principios de la teoría fundamentada, por la que se pretende “descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos” (Bisquerra, 2009, p. 318), decidimos definir su clasificación y proceder a su análisis mediante categorías apriorísticas. Por su calidad integradora, estas categorías resultaron de la adaptación de las categorías emergentes del estudio de Marolla (2015) sobre los discursos del profesorado chileno de Educación Secundaria (Tabla 5).

	Categoría	Descripción. Finalidades/objetivos de la inclusión y trabajo con las mujeres en la enseñanza de la Historia.
Categoría 1	Androcéntrica	Compensar la historia de los hombres y de los grandes procesos.
Categoría 2	Reivindicadora consciente	Generar consciencia en el alumnado.
Categoría 3	Reivindicadora liberadora	Impulsar el cambio social en torno a las problemáticas de género.

Tabla 5. *Categorías apriorísticas de análisis. Grupo focal.* Fuente: Marolla (2015a, 2016b).

El grupo focal fue convocado mediante correo electrónico el 27 de marzo de 2017 y realizado tres días después (30 de marzo) en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. Su puesta en práctica fue incluida como actividad principal del seminario de seguimiento de las asignaturas de segundo semestre *Prácticum II* y *Trabajo Fin de Grado*.

En todo momento, se procuró favorecer un clima distendido en el que pudieran emerger, de la forma más espontánea posible, las creencias, percepciones y experiencias del profesorado en formación. Con el fin de profundizar en las razones que las sostenían, en ningún caso, fueron cuestionadas o debatidas por el moderador.

Tras la explicación del propósito del grupo focal, se recordó a los y las participantes la confidencialidad con la que se procesarían e interpretarían los datos obtenidos y que, además, serían grabados en audio.

Tras la ordenación de las notas tomadas por el moderador sobre el contexto en el que se realizó el grupo focal, la información obtenida en audio fue transcrita por el investigador de forma fiel a como fue emitida, evitando su corrección textual o discursiva.

A partir de las respuestas a las preguntas-guía formuladas, se realizó una primera codificación de las unidades de registro, en función de las categorías indicadas. Se-

guidamente, los datos obtenidos permitieron su categorización completa y posterior interpretación mediante el *software* de análisis de datos cualitativos *ATLAS.ti*.

## **2.5.- Síntesis del capítulo y aportaciones metodológicas de la Tesis Doctoral.**

Desde los principios metodológicos de la investigación-acción, de la investigación evaluativa y de la teoría crítica para una educación *en y para* igualdad de género, el diseño metodológico de la presente Tesis Doctoral integra, en un mismo objeto de estudio, investigación y práctica, con el propósito de reflexionar críticamente sobre nuestra propia práctica docente y de mejorarla en contextos específicos de formación del profesorado.

Asumiendo el género como categoría de análisis necesaria en la historia enseñada, aplica recursos propios de literacidad crítica en el análisis del currículo y de los libros de texto de Ciencias Sociales, en la re-configuración de la programación docente para la formación del profesorado, y en el diseño de propuestas alternativas por los y las estudiantes de Magisterio. Con este fin, los principios metodológicos que sostienen el estudio se presentan con el convencimiento de que

Introducir aspectos olvidados, ignorados o marginados del pasado, del presente o del futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales [en nuestro caso, la visibilización de la experiencia femenina y de las identidades de género en la construcción del conocimiento social escolar], debe tener en cuenta un nuevo perfil del profesorado, nuevas competencias profesionales y, por tanto, un nuevo modelo de formación (Santisteban, 2015, p. 383).



## Capítulo 3

# Las mujeres en el marco normativo de la LOMCE y en los libros de texto de Ciencias Sociales

### 3.1.- Introducción

En este capítulo presentamos los resultados obtenidos en el análisis de las tres normativas curriculares vigentes para las enseñanzas de la Educación Primaria en España y en la Comunidad Autónoma de Castilla y León: la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), de 9 de diciembre de 2013, el *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, y la *ORDEN EDU/519/2014*, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Como señalábamos en el capítulo 2 'Marco metodológico', este análisis curricular, dirigido al conocimiento y definición de discursos subyacentes sobre las mujeres y las relaciones de género en la enseñanza de la Historia, pretende revelar los contenidos, tanto manifiestos como velados, que vehiculan la acotación discursiva de las mujeres, y la inclusión o ausencia de la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia.

Con este objetivo, en el análisis atendemos a la concepción curricular de la materia, y a los tipos de aprendizaje y perfiles de profesorado-alumnado promovidos en el currículo vigente (Anexo 1. *Concepción curricular de la Historia, tipos de aprendizaje y perfiles de profesorado-alumnado promovidos*).

El capítulo se completa con el análisis crítico de 111 unidades discursivas iconográficas pertenecientes a 7 unidades didácticas de dos editoriales: Santillana y Anaya para el 5º curso de Educación Primaria. El instrumento aplicado para el vaciado, registro y análisis de datos iconográficos contempla nueve categorías de análisis, entre ellas, el grado de integración textual, la identidad social, el ámbito espacial, y el rol social de género (activo-político, activo-cultural, activo-biológico, pasivo y *victimizado*) de las mujeres y de los hombres en la historia escolar (Anexo 2. *Instrumento de observación y vaciado de datos iconográficos*). La categorización y definición de variables e indicadores de análisis de las actividades pueden encontrarse en el Anexo 3. *Instrumento de observación y vaciado de datos iconográficos de actividades*.

### **3.2.- Las mujeres y el tratamiento de la igualdad de género en la LOMCE y el Real Decreto 126/2014 para la Educación Primaria.**

#### *3.2.1.- Las mujeres y la igualdad de género: una primera aproximación desde la LOGSE y la LOE.*

Puede afirmarse que la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, constituyó el primer reconocimiento educativo legal de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres tras la Transición democrática española de finales de la década de los 70. Con ella, se formalizaría el rechazo a todo tipo de discriminación y la lucha contra la desigualdad, la superación de los estereotipos sociales construidos sobre la diferencia de sexos y la reflexión sobre el uso del lenguaje en contextos educativos. Su propuesta educativa inició, igualmente, la transición de la escuela mixta de la Ley General de Educación de 1970 hacia la escuela coeducativa, en la que se hacía preciso “hacer visible el papel de la mujer en la Historia y de poner fin a la perspectiva androcéntrica que dominaba el campo de la enseñanza” (Azorín, 2015, p. 3).

Además, en 1992, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó la colección ‘Materiales para la Reforma Educativa’, comúnmente conocidos como “Cajas Rojas”, un conjunto de materiales complementarios de temática transversal para el desarrollo curricular de la LOGSE. En estos documentos de apoyo, se incluía la ‘Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos’, probablemente “el mejor material para la coeducación” (Caselles, 1993, p. 65) en el contexto de la nueva ley de educación.

La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, continúa profundizando en esta mirada curricular inclusiva e igualitaria mediante la inclusión entre sus principios reguladores del “desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres” (Cap. 1., art. 1 ‘Principios’), y entre sus fines, “la educación en el respeto de los derechos y libertades fun-

damentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres [...]”(Cap. 1., art. 2 ‘Fines’).

En su Capítulo 2. ‘Educación Primaria’, establecía como objetivos generales de esta etapa educativa “Conocer, comprender y respetar [...] la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres” y desarrollar una “actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas” (art. 17. ‘Objetivos de la Educación Primaria’). Estos objetivos se hacían corresponder, además, con el artículo 18. ‘Organización’, por el que, en uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, se incluía la materia “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres”.

Finalmente, resulta de especial interés su Disposición adicional vigesimoquinta. ‘Fomento de la igualdad efectiva ente hombres y mujeres’, que asentaba sus bases en el concepto de escuela coeducativa:

Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España.

No obstante, si la LOGSE reconocía, por primera vez, la discriminación educativa por razón de sexo y sentaba las bases de la escuela coeducativa, la LOE profundizó en los valores de igualdad, ciudadanía y diversidad, quedando pendientes algunos vacíos en lo relativo a los espacios femeninos, la ausencia de las mujeres y la cultura femenina (González Pérez, 2010).

Estas líneas de actuación educativa fueron reforzadas, un año más tarde, en la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, cuyo artículo 23. ‘La educación para la igualdad de hombres y mujeres’ prescribiría la elimi-

nación de todos aquellos obstáculos que dificulten la igualdad efectiva y plena de hombres y mujeres. Con este fin, entre las líneas de actuación definidas para las administraciones educativas, se establece:

- La atención del principio de igualdad entre hombres y mujeres en los currículos de todas las etapas educativas.
- La erradicación de comportamientos, estereotipos y contenidos sexistas, “con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos” (Cap. 2, art. 24. ‘Integración del principio de igualdad en la política de educación’).
- El desarrollo de proyectos y fomento del conocimiento de los principios de coeducación, y de igualdad de hombres y mujeres.
- “El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia” (Cap. 2, art. 24. ‘Integración del principio de igualdad en la política de educación’), una línea también recogida en el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* para los contenidos del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural: Segundo Ciclo. Bloque 5. *Cambios en el tiempo*. Identificación del papel de los hombres y las mujeres en la historia / Tercer Ciclo. Bloque 5. *Cambios en el tiempo*. Valoración del papel de los hombres y las mujeres como sujetos de la historia.

3.2.2.- *La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y el Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.*

La implantación de la controvertida y discutida Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 9 de diciembre de 2013, ha motivado importantes

cambios e implicaciones en la definición del enfoque, regulación y concreción curricular para las Ciencias Sociales. Entre las modificaciones más destacadas, pueden mencionarse cuatro:

- La desaparición de la división de la Educación Primaria en Ciclos.
- La modificación de las *competencias básicas* por la nueva denominación de *competencias clave* para su adecuación a los lineamientos europeos.
- La definición de los *estándares de aprendizaje* como nuevo elemento curricular.
- El establecimiento de una prueba de evaluación o diagnóstica en el tercer y sexto cursos, a partir de los estándares de aprendizaje evaluables.

Sin embargo, una de las modificaciones, casi ruptura, más significativas ha sido la recuperación de la extinta área troncal de Ciencias Sociales, ahora divorciada del elemento integrador del *medio*. Este concepto, introducido también como área en el marco curricular de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, y mantenido en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, desaparece con la aprobación de la nueva regulación del currículo “de mínimos” para la Educación Primaria y la publicación progresiva de los currícula autonómicos<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> DECRETO 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 13 de marzo de 2015; ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón de 20 de junio de 2014; DECRETO 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias de 30 de julio de 2014; DECRET 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual establíx el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana de 7 de julio de 2014; DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias de 13 de agosto de 2014; DECRETO 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria de 13 de junio de 2014; DECRETO 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La

Como contrapunto a esta recuperación curricular, el *DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària* (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya de 26 de junio de 2015) mantiene, sin embargo, el concepto de *medio* con la propuesta de dos áreas diferenciadas, aunque directamente vinculadas: el área de Conocimiento del Medio Natural y el área de Conocimiento del Medio Social y Cultural. Ambas áreas, integradas en el ámbito de Conocimiento del Medio, se alejan del compendio de contenidos para aproximarse a perspectivas cercanas a la dimensión ciudadana y al tratamiento específico de competencias sociales y ciudadanas, con la concreción de contenidos clave como los problemas sociales relevantes.

La evidente adopción general de un enfoque tradicional, nacional, cronológico y enciclopédico para el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria, también comprobable en las regulaciones curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (Parra, Colomer y Sáiz, 2015; Pelegrín, 2015; Trepát, 2015), parece con-

---

Mancha de 11 de julio de 2014; *ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León de 20 de junio de 2014; *DECRETO 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura*. Diario Oficial de Extremadura de 16 de junio de 2014; *DECRETO 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia*. Diario Oficial de Galicia de 9 de septiembre de 2014; *DECRETO 32/2014 de 18 de julio, por el que se establece el currículo de la educación primaria en las Illes Balears*. Butlletí Oficial de les Illes Balears de 9 de julio de 2014; *DECRETO 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja*. Boletín Oficial de La Rioja de 16 de junio de 2014; *DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 25 de julio de 2014; *ORDEN ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa*. Boletín Oficial del Estado de 1 de mayo de 2014; *DECRETO nº 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Boletín Oficial de la Región de Murcia de 6 de septiembre de 2014; *DECRETO FORAL 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra*. Boletín Oficial de Navarra de 5 de septiembre de 2014.

firmarse con las regulaciones autonómicas del área para la Educación Primaria, como veremos.

En materia de género, la LOMCE modifica la redacción de tres de los principios de la educación de la LOE, ordenando “el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género”, y determinando en su artículo 124. ‘Normas de organización, funcionamiento y convivencia’ la especial atención a la prevención de la misma; una línea de actuación en la que insiste en el artículo 127. ‘Competencias del Consejo Escolar’.

Asimismo, en su artículo 7, el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* contempla, como objetivo general de la Educación Primaria “d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad” (p. 19354), así como el conocimiento y aprecio de los valores y normas de convivencia, la preparación para el ejercicio activo de la ciudadanía, y el respeto por los derechos humanos y del pluralismo propio de las sociedades democráticas. Igualmente, en su artículo 10 *Elementos transversales*, prescribe que las administraciones educativas “fomentarán el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social” (p. 19356). Asimismo, en su disposición adicional séptima *Acciones formativas y de sensibilización* insiste en que

Los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, en colaboración con las Administraciones educativas y con organizaciones y entidades interesadas, promoverán entre el alumnado actividades de información, campañas de sensibilización, acciones formativas y cuantas otras sean necesarias para la promoción de la igualdad de oportuni-

dades y la no discriminación, en especial entre mujeres y hombres y personas con algún tipo de discapacidad, así como para la prevención de la violencia de género (p. 19363).

Según esto, parecería previsible el tratamiento curricular de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje asociados al trabajo del pensamiento social y la cuestión de género, esperable, entre otros, en el nuevo bloque de contenidos “Vivir en sociedad”. Sin embargo, sus contenidos mínimos más bien parecen dirigirse a diversos aspectos pertenecientes a la Geografía Humana descriptiva de España y de Europa, junto a otros relacionados con el conocimiento político-institucional de estas dos dimensiones territoriales. Un solo contenido, “manifestaciones lingüísticas y culturales de España”, podría aproximarse al tratamiento de la pluralidad y diversidad social y, específicamente, de la igualdad de género y del rechazo a todo tipo de discriminación. No obstante, generaliza en la valoración de “la diversidad cultural, social, política y lingüística del Estado español, respetando las diferencias” (criterio de evaluación 4) y se concreta, como estándar de aprendizaje evaluable, en la valoración “partiendo de la realidad del estado español, [de] la diversidad cultural, social, política y lingüística en un mismo territorio como fuente de enriquecimiento cultural” (p. 19376), sin mayor lectura.

El bloque 4 “Las huellas del tiempo” no añade nada nuevo en este sentido. Por el contrario, supone una relación de contenidos de intención culturalista y enciclopédica de la Historia de la Humanidad y, especialmente, de España. Asociada a esta relación podría exceptuarse el tercer criterio de evaluación “Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la historia de España para adquirir una perspectiva global de su evolución” (p. 19377), al que se vincula el estándar de aprendizaje 3.10 “Describe los rasgos característicos de la sociedad española actual, y valora su carácter democrático y plural, así como su pertenencia a la Unión Europea” (p. 19377). Nuevamente, la generalidad del estándar encuentra espacio para el tratamiento de identidades territoriales relacionadas

con realidades o dimensiones supranacionales como la Unión Europea, diluyendo en el mismo la explicitación de la igualdad de género y del rechazo a cualquier tipo de discriminación.

La inclusión, como contenido explícito, de la igualdad entre hombres y mujeres se integra, sorprendentemente, en el bloque 2 “El ser humano y la salud”, correspondiente al área troncal de Ciencias de la Naturaleza: “La igualdad entre hombres y mujeres” (p. 19368), que no acaba de concretar, sin embargo, ni en sus criterios de evaluación ni en los estándares de aprendizaje evaluables.

De forma independiente al área de Ciencias Sociales, el tratamiento curricular específico de la igualdad de género se recoge en el bloque 3 “La convivencia y los valores sociales” del área de Valores Sociales y Cívicos, concretamente, en el criterio de evaluación 14 “Participar activamente en la vida cívica valorando la igualdad de derechos y corresponsabilidad de hombres y mujeres”, vinculado a los estándares de aprendizaje 14.1 “Enjuicia críticamente actitudes de falta de respeto a la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres”, 14.2 “Colabora con personas de otro sexo en diferentes situaciones escolares”, 14.3 “Realiza diferentes tipos de actividades independientemente de su sexo”; y en el criterio de evaluación 15 “Comprender y valorar la igualdad de derechos de hombres y mujeres, la corresponsabilidad en las tareas domésticas y el cuidado de la familia, argumentando en base a procesos de reflexión, síntesis y estructuración”, vinculado, a su vez y de forma preferente, al estándar 15.1 “Expone de forma argumentada la importancia de valorar la igualdad de derechos de hombres y mujeres, la corresponsabilidad en las tareas domésticas y el cuidado de la familia” (pp. 19419-19420). A pesar de proponerse como una de las finalidades del área de Valores Sociales y Cívicos la necesidad de adquirir competencias para el análisis y enjuiciamiento crítico de los problemas sociales e históricos (p. 19416), las potenciales relaciones con el desarrollo del pensamiento histórico y crítico, finalmente,

no aparecen articuladas en sus criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.

Puede afirmarse que esta normativa curricular de “mínimos” para las enseñanzas de la Educación Primaria en España recupera viejas perspectivas epistemológicas, motivando su alejamiento de las “finalidades socioeducativas que, según los especialistas en didáctica, debería perseguir esta materia en el ámbito escolar” (Parra, Colomer y Sáiz, 2015, p. 8). El tratamiento de valores sociales en la enseñanza de la Historia, la educación para una ciudadanía crítica, plural, diversa, participativa y activa, y su vinculación al trabajo del pensamiento histórico y social, la problematización de los contenidos sociales o el tratamiento de problemas sociales relevantes son sólo algunas de las cuestiones ausentes, o insuficientemente aplicadas, en el currículo de Historia en esta nueva regulación.

### **3.3. Tratamiento curricular y visibilidad/invisibilidad de las mujeres en la *ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.***

#### *3.3.1. Tratamiento curricular de la igualdad de género en la ORDEN/EDU/519/2014 de Castilla y León.*

Si ya, en su artículo 4, la igualdad de género vuelve a formularse en el currículo de Castilla y León como uno de los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria (Orden/EDU/519/2014, p. 44184), su artículo 15 incorpora detalles acerca del diseño del proyecto educativo que habrá de incluir, entre otros elementos, “directrices para el fomento de la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres” (p. 44191). Cabe esperar, en consecuencia, un tratamiento curricular de las mujeres y de la igualdad de género en las materias que articulan la Educación Primaria.

En relación al desarrollo y concreción curricular de las Ciencias Sociales en la regulación castellanoleonesa se especifica, como contenido común de etapa y para todos sus cursos (Bloque I), la utilización de estrategias para el fomento de habilidades sociales para la cohesión grupal y el trabajo colaborativo, con el fin de favorecer, entre otros, la igualdad de hombres y mujeres (pp. 44280, 44294). Este contenido se concreta en el séptimo criterio de evaluación de bloque, en el que se insta, como forma de evitar y resolver conflictos, a la valoración de la cooperación y del diálogo para el fomento de los valores democráticos y de la igualdad entre hombres y mujeres (pp. 44281, 44294); criterio reproducido literalmente en su estándar de aprendizaje evaluable 7.2 (pp. 44281, 44294, 44295).

Asimismo, el Bloque 3 de etapa “Vivir en sociedad” recoge, como uno de sus criterios de evaluación, aspectos dimensionales de la actividad económica de hombres y mujeres con la identificación profesional y el reconocimiento de sus responsabilidades en este ámbito (p. 44287). A esta identificación y reconocimiento de la dimensión económica de hombres y mujeres, la regulación curricular autonómica incluye la familiar en el contenido “las organizaciones sociales más próximas: la familia y la escuela” (p. 44297) para este mismo bloque en su primer curso. Este contenido es concretado en su segundo criterio de evaluación, en el que se especifica la necesidad de identificar, comprender y reconocer los límites de pertenencia social familiar, escolar y al grupo de iguales, distinguiendo sus características, organización y funciones de mujeres y hombres. A este criterio asocia el estándar de aprendizaje 2.1, en el insiste en la valoración de la igualdad entre hombres y mujeres en el seno de los distintos grupos sociales de pertenencia (p. 44298).

Como ya prescribía el currículo de “mínimos” estatal, el currículo del área de Valores Sociales y Cívicos de Castilla y León aborda, de forma independiente al tratamiento curricular de la Historia, las relaciones de género, los valores, y la convivencia y participación activa de la ciudadanía en sociedades democráticas. Cuestiones éstas que,

tratadas desde la ausencia de historicidad en su construcción y la naturalización acrítica de sus principios, se presentan con un cariz aséptico y, nuevamente, asertivo y no reflexivo.

Estos contenidos se explicitan en el Bloque 3 “La convivencia y los valores sociales” del currículo de etapa, con la concreción de “la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres” (p. 44714), en su criterio de evaluación 14, mediante la participación activa “en la vida cívica valorando la igualdad de derechos y corresponsabilidad de hombres y mujeres”, y en el criterio de evaluación 15, con la comprensión y valoración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres, a la que añade la corresponsabilidad en las tareas domésticas y en el cuidado de la familia, “argumentando en base a procesos de reflexión, síntesis y estructuración” (p. 44716). Igualmente, los estándares de aprendizaje evaluables 14.1 y 15.1 determinan la exposición argumentada de la importancia de la valoración de estos aspectos y el enjuiciamiento crítico de actitudes de “falta de respeto a la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres” (p. 44719).

Aunque insuficientemente, y en este mismo Bloque 3 “La convivencia y los valores sociales”, estos contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje acerca de la igualdad entre hombres y mujeres, se desarrollan, mediante reproducciones literales, en el cuarto curso con el contenido “la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres”, el cuarto criterio de evaluación, y los estándares de aprendizaje evaluables 4.1 y 4.4 (pp. 44745, 44746).

Finalmente, una vez más, también localizamos el tratamiento específico de la igualdad entre hombres y mujeres en el bloque 2 “El ser humano y la salud” que, perteneciente al área troncal de Ciencias de la Naturaleza del quinto curso, concreta, con dificultad, en su séptimo criterio de evaluación el conocimiento de “alternativas de ocio saludable y de toma de decisiones adecuadas valorando la igualdad entre hombre y mujeres”, y en su estándar de aprendizaje evaluable 7.1, con la identificación de

“emociones y sentimientos propios manifestando conductas empáticas y valorando la igualdad entre hombres y mujeres” (p. 44263). Este contenido mínimo “igualdad entre hombres y mujeres”, sin embargo, no es concretado en los criterios de evaluación ni en los estándares de aprendizaje evaluables para el sexto curso.

Puede constatarse, por tanto, la relación de una “declaración de intenciones” que no acaba de trascender a un tratamiento curricular veraz de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de las materias que compone la organización de las enseñanzas para la Educación Primaria castellanoleonesa. A pesar de constatar un tratamiento aproximado en el área de Valores Sociales y Cívicos, éste aparece desgajado de su historicidad, presentándose aséptico, asertivo y naturalizado.

### *3.3.2. Concepción de la Historia, tipos de aprendizaje y perfiles de profesorado-alumnado promovidos en la ORDEN/EDU/519/2014 de Castilla y León: presencias y ausencias de las mujeres, y la cuestión de género.*

El desarrollo y concreción de la LOMCE en la regulación curricular de la Comunidad de Castilla y León para la Educación Primaria confirman la reproducción acrítica y, por tanto, presumiblemente memorística y no reflexiva, de un relato nacional, esencialista, factual, positivista e identitario común de España. Efectivamente, tras la concreción de contenidos propedéuticos como el concepto de tiempo histórico y su medida, y las fuentes históricas y su clasificación, los contenidos histórico-culturales se suceden, de forma cronológica y compartimentada, mediante la secuenciación de los grandes períodos de la Historia de España (9 de 10 conjuntos de contenidos).

De igual manera, desaprovecha los estándares de aprendizaje de etapa 3.3 y 3.10 para la explicitación histórica, social y cultural de la construcción de la ciudadanía democrática y plural, y de la deconstrucción de las estructuras de dominación patriar-

cal y masculina (pp. 44291, 44292). En este sentido, la inclusión de los contenidos para el segundo curso “personajes de la Historia” en el entorno próximo y “cambios provocados por el paso del tiempo”, concretados en el primer y tercer criterio de evaluación y en los estándares de aprendizaje 3.3 y 3.4, deja a la suerte de la decisión del del/la docente y de las propuestas editoriales de libros de textos qué personajes y cambios destacables han de reconocerse e identificarse como “constructores” de la Historia. No se menciona, por tanto, la necesidad de visibilizar a todos los actores sociales intervinientes en esta construcción (mujeres, niños, ancianos, minorías étnicas y raciales –mayorías en otros países y continentes-, etc.).

El avance progresivo de los cursos de Educación Primaria conduce a los contenidos de Historia a una programación general sistemática, descontextualizada y desconectada de la realidad social del alumnado. El tratamiento curricular de las mujeres y de la igualdad de género se diluye, en consecuencia, en un nivel mayor de opacidad encargada de absorberla en la descripción, conocimiento o aproximación imprecisa de las formas de vida, organización social, transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales, hechos y acontecimientos de las distintas etapas históricas. El tratamiento de contenidos como el “Presente y futuro de España. El siglo XXI” para el sexto curso hubiera supuesto una excelente oportunidad para una delimitación efectiva de la cuestión de género en el contexto de la realidad de las sociedades democráticas. Esta indefinición vuelve a comprobarse, para este sexto curso, en el tercer criterio de evaluación “Describir la situación actual de España y valorar las perspectivas de futuro. (p. 44333)”, y en los estándares de aprendizaje evaluables 2.1 “Explica los acontecimientos más destacados del siglo XX y los asocia con nuestra Historia reciente” (p. 44333) y 3.1 “Analiza y describe la situación actual de España en distintos ámbitos” (p. 44334).

Asimismo, puede afirmarse que el Bloque 4 “Huellas en el tiempo” permanece ausente al tratamiento curricular de las mujeres y de la igualdad de género, y a la cons-

trucción de la ciudadanía democrática, plural, diversa e igualitaria, extremos que contradicen uno de los objetivos y elementos transversales principales de la Educación Primaria.

En definitiva, y de acuerdo a la clasificación recogida en la metodología de la presente investigación, puede concluirse que la concepción de la Historia y tiempo histórico dominantes en la propuesta curricular de Castilla y León se adscribe a una *concepción conservadora* de la Historia, orientando sus contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje hacia el consenso. Es evidente que evita el conflicto, la reflexión y la crítica desde la concepción de una historia positivista, cerrada y objetiva, tendente a la demarcación de fronteras nacionales o supranacionales unitarias, como Europa. Asimismo, su centro discursivo se posiciona en realidades sociales androcéntricas, ocultando esta centralidad en construcciones, en apariencia, integradoras y objetivas -*opacidad androcéntrica*- (Palacios, 2009).

Es apreciable la selección de contenidos vinculados a los ámbitos económicos y políticos como elementos explicativos y de desarrollo de futuro, aspectos que dotan a la concepción de la Historia presente en esta regulación curricular de cierto carácter *liberal*. Sin embargo, su propuesta carece de interdisciplinariedad, no conecta con el entorno/realidad del alumnado, no contribuye a la formación para una ciudadanía democrática, al pensamiento social, crítico y creativo o a la construcción de la conciencia histórica, necesaria en la interpretación de la realidad social del presente y a la intervención responsable y democrática. Tampoco se articula, en ninguna ocasión, en torno a *problemas sociales relevantes* o *cuestiones socialmente vivas* (*concepción crítico-reformista*).

El tipo de aprendizaje promovido es, en consecuencia, de carácter *memorístico-factual*, asentado en una ingente nómina de hechos y grandes acontecimientos no procesuales, adscritos a corrientes historiográficas de corte político. Los exiguos conceptos sociales no articulan la selección de contenidos, estándares de aprendizaje evaluables

y criterios de evaluación, trascendido los límites del núcleo temático abordado (*aprendizaje conceptual*). En suma, no se dirigen a la construcción de un conocimiento social para la intervención responsable del alumnado en su realidad social, vinculada a una *concepción crítica* de la historia y a un *aprendizaje competencial*. El perfil de profesorado y alumnado promovido es, por tanto, tradicional.

### **3.4.- Discursos y representaciones de hombres y mujeres en la narrativa iconográfica y actividades de los nuevos libros de texto de Educación Primaria.**

#### *3.4.1.- Discurso iconográfico masculino.*

Procesados los datos obtenidos en el vaciado de las 60 unidades correspondientes al discurso iconográfico masculino (Anexos 10, 11, 12 y 13), comprobamos la marcación de un dominante discurso conformado a partir de reproducciones tradicionales pictóricas con un 87.5% en la propuesta de Santillana y un 89.5% en la de Anaya (Gráfico 1)<sup>20</sup>. Las representaciones de nuevo diseño no arrojan valores destacados, aunque resultan ligeramente significativos en la propuesta editorial de Santillana. Las selecciones iconográficas editoriales, por tanto, se dirigen hacia una imagería histórico-artística de enfoque patrimonial reduccionista. Es frecuente que esta iconografía pertenezca, en consecuencia, al género demostrativo-descriptivo con un importante grado de representatividad del 68.6% en la propuesta de Santillana y del 64% en la de Anaya (Gráfico 2), frente a narrativas iconográficas más activas (políticas y judiciales).

---

<sup>20</sup> La codificación de variables (correspondencia numérica) puede consultarse, junto a las frecuencias totales y porcentajes válidos, en el Anexo 13.

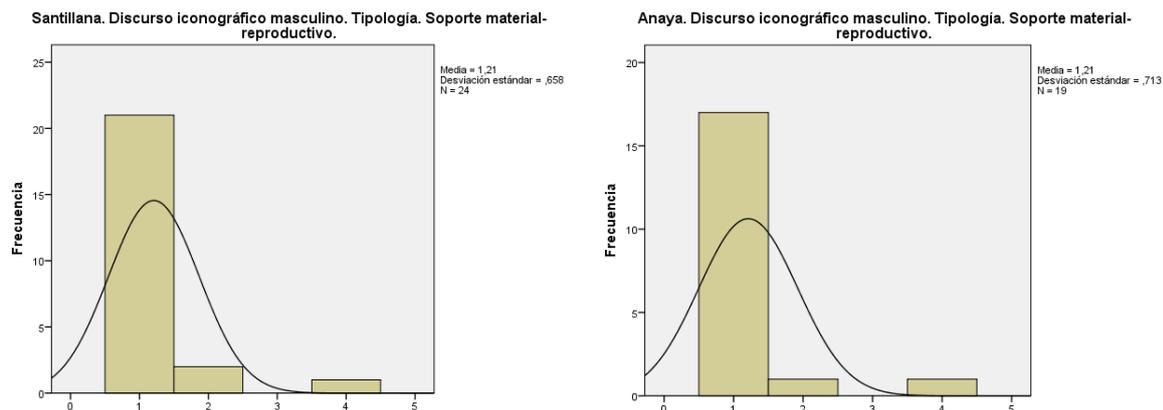


Gráfico 1. *Discurso iconográfico masculino. Tipología (soporte material-reproductivo).*

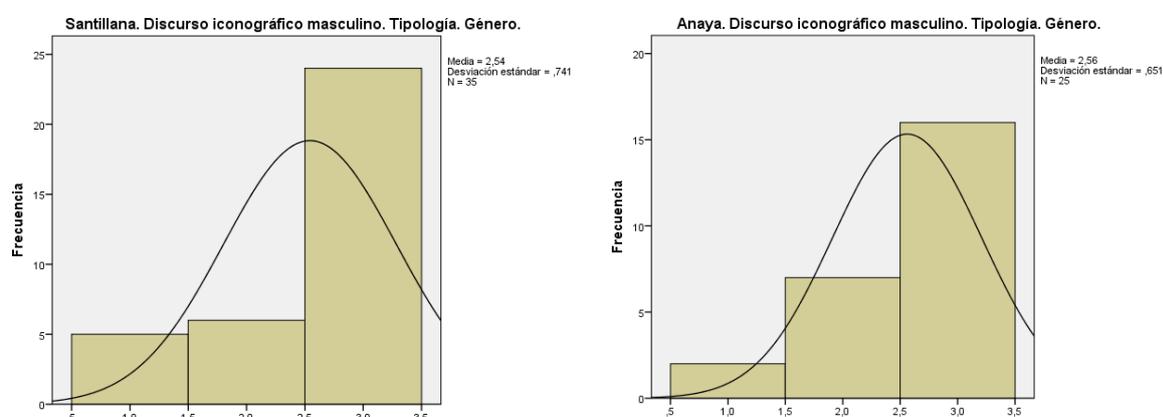


Gráfico 2. *Discurso iconográfico masculino. Tipología (género).*

De acuerdo a estos porcentajes mayoritarios, las representaciones demostrativas-descriptivas proponen un perfil masculino proyector de virtudes, habilidades, actividad y nobleza. Destaca el protagonismo y liderazgo social, político e intelectual de los hombres. Desde este último aspecto, una muestra interesante se encuentra en el dibujo didáctico de Averroes (Imagen I). En él, se presenta a un hombre de edad avanzada que, manteniendo su mano derecha sobre la barbilla, se encuentra en un acto, entendemos, de reflexión. El texto de pie de imagen aclara la escena, atribuyendo sabiduría al personaje incluido en el relato histórico textual sobre la cultura andalusí.

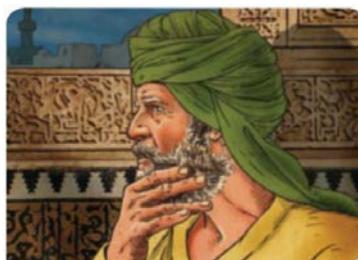


Imagen 1. *Averroes fue un sabio cordobés. Ciencias Sociales 5. Santillana (p. 108).*

El liderazgo social y político resulta mayoritario en representaciones pictóricas como el retrato político, producciones propagandísticas de la grandeza y virtudes de monarcas y aristócratas. Igualmente, los hombres suponen el núcleo de las composiciones iconográficas relativas a contextos de decisión judicial y bélica. Estas representaciones legitiman los hitos del el avance y desarrollo histórico.

El discurso iconográfico masculino se perfila, también, en términos virtuosos, como la valentía (Imagen 2), en su funcionalidad social y política, y en su relevancia en la actividad cultural. Estas atribuciones cualitativas son especialmente evidentes en dibujos didácticos de nuevo diseño, pues se configuran a partir de representaciones dramatizadas intencionadas. Efectivamente, como puede comprobarse en las imágenes 3 y 4, las figuras masculinas aclaran su lugar y función activa en el conjunto de la sociedad histórica abordada.



Imagen 2. *Ciencias Sociales 5. Santillana (p. 149).*



Imagen 3. *En las plazas de las ciudades convivían personas de diferentes estamentos: nobles, soldados, religiosos, mendigos... Ciencias Sociales 5. Santillana (p. 142).*

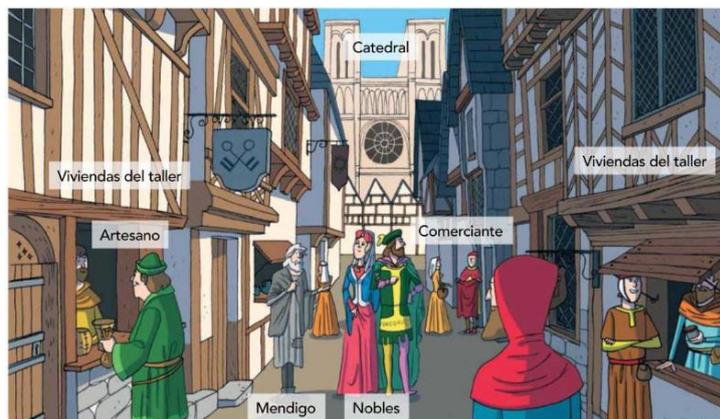


Imagen 4. *Ciencias Sociales 5*. Anaya (p. 121).

La propuesta de los hombres como modelos culturales, en algunas ocasiones, es coincidente en ambas editoriales. Prueba de ello es el tratamiento de la peregrinación en la Edad Media mediante figuras masculinas. Esta simultaneidad de modelos obvia, de esta forma, la importante presencia de las mujeres en estos movimientos peregrinos durante la Edad Media (Imagen 5 y 6).



Imagen 5. *Ciencias Sociales 5*. Santillana (p. 112).



Imagen 6. *Vestimenta típica de un peregrino medieval*. *Ciencias Sociales 5*. Anaya (p. 123).

No obstante, las frecuencias obtenidas informan de que las proporciones de la iconografía masculina tienden a ser secundarias y/o accesorias en el contexto compositivo de la unidad didáctica en la que se insertan -91.4% (Santillana) y 72% (Anaya) (Gráfico 3)-. Además, a pesar de ubicarse en destacadas posiciones nucleares -51.4% (Santi-

llana) y 72% (Anaya) (Gráfico 4)-, no alcanzan una verdadera integración textual con respecto a las narrativas históricas que acompañan, resultando su complementariedad discursiva parcial y/o nula -97.2% (Santillana) y 100% (Anaya) (Gráfico 5)-.

Según esto, el relato iconográfico masculino no alcanza una verdadera significación o aporte en el conjunto de la narrativa textual de la unidad. En el mejor de los casos, complementa al relato histórico sin mayor lectura. Su presencia general deriva en meras ilustraciones que, sin embargo, no neutralizan su naturaleza discursiva e intencionada.

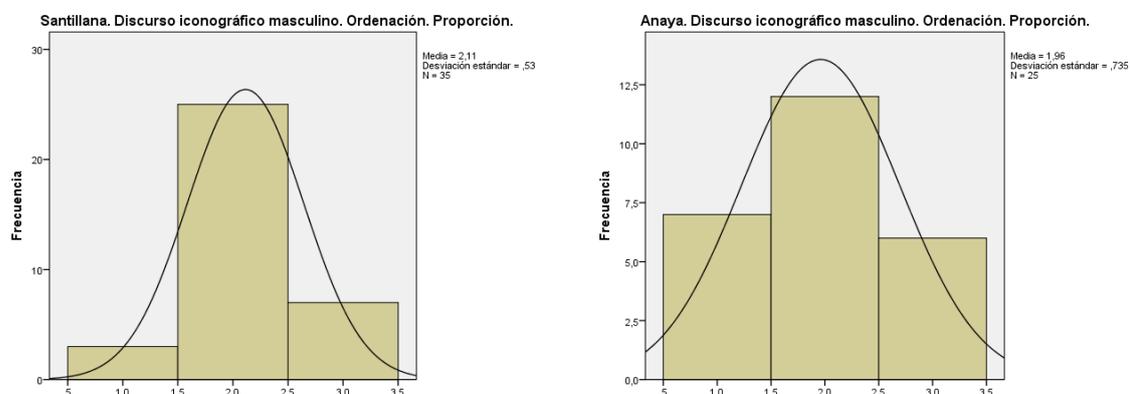


Gráfico 3. *Discurso iconográfico masculino. Ordenación (proporción).*

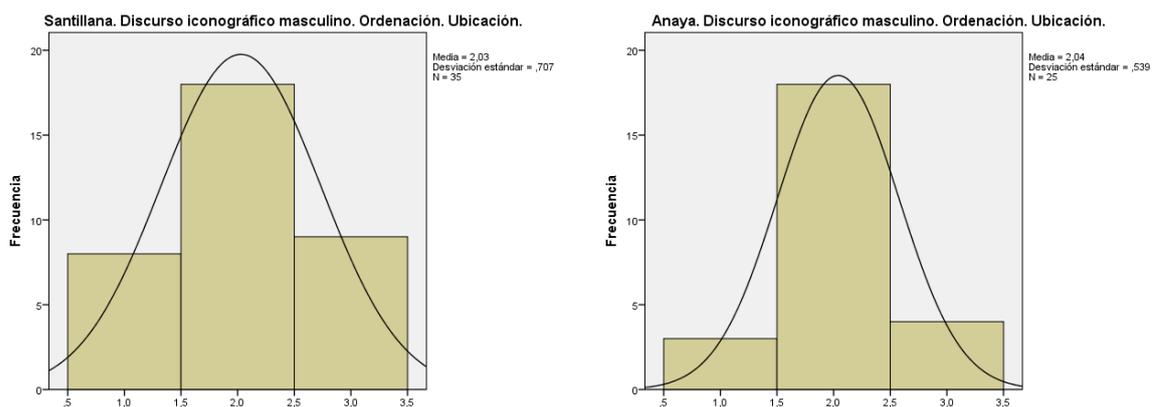


Gráfico 4. *Discurso iconográfico masculino. Ordenación (ubicación).*

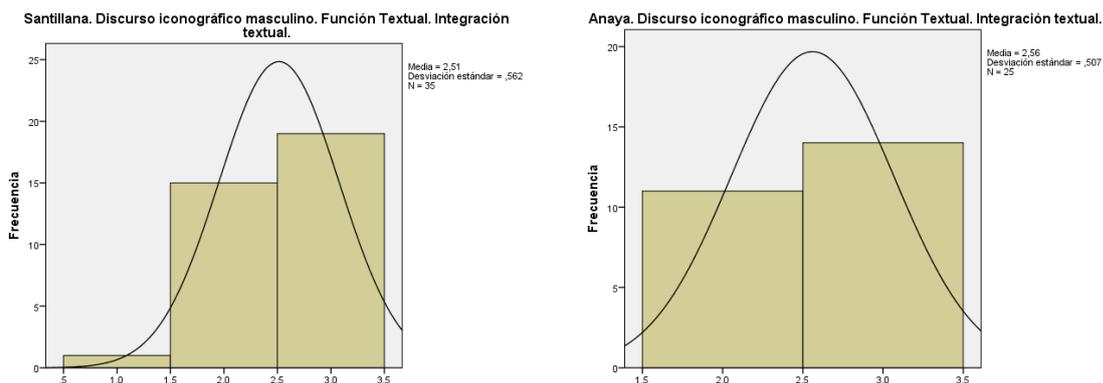


Gráfico 5. Discurso iconográfico masculino. Función textual (Integración textual).

En relación a la función identitaria personal, es destacable la identificación nominal de los personajes incluidos en la iconografía editorial seleccionada -45.9% (Santillana) y 53.3% (Anaya) (Gráfico 6)-, seguida de la identificación colectiva. En efecto, la narrativa iconográfica identifica al hombre o a los hombres representados con la utilización de significantes nominativos propios, mayoritariamente a partir del discurso narrativo-textual y, en menor medida, en los textos de pie de imagen. Con cierta frecuencia, los nombres de los protagonistas seleccionados por la editorial también se integran en nombres colectivos genéricos, sociales y/o profesionales a pie de imagen o en el relato histórico. En cualquier caso, no puede afirmarse un anonimato en su discurso, por el que los hombres pudieran ser ocultados en nombres de *cuasi-personajes* territoriales, pueblos, reinos o países.

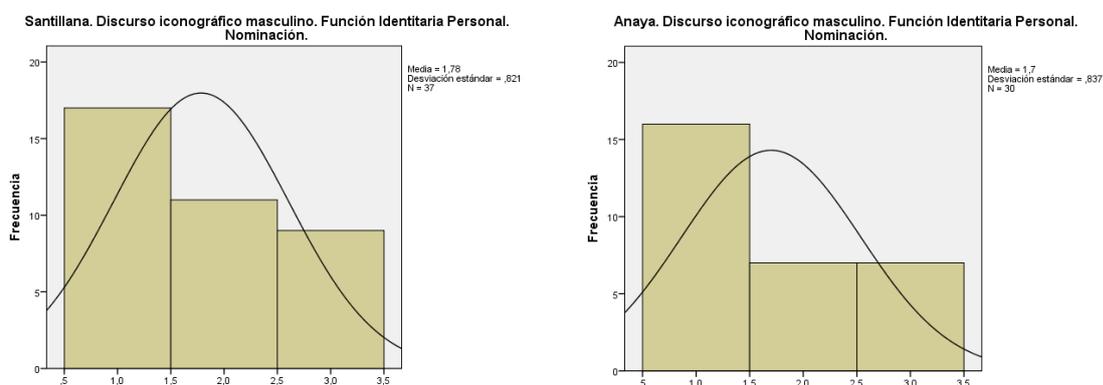


Gráfico 6. Discurso iconográfico masculino. Función identitaria personal (nominación).

La ausencia de tratamiento didáctico de la narración iconográfica no impide que el discurso textual integre, generalmente, la identificación concreta de los personajes/protagonistas representados, habitualmente hombres blancos pertenecientes a un estadio de edad joven y adulto/mediana edad -75% (Santillana) y 63.5 (Anaya) (Gráfico 7)-.

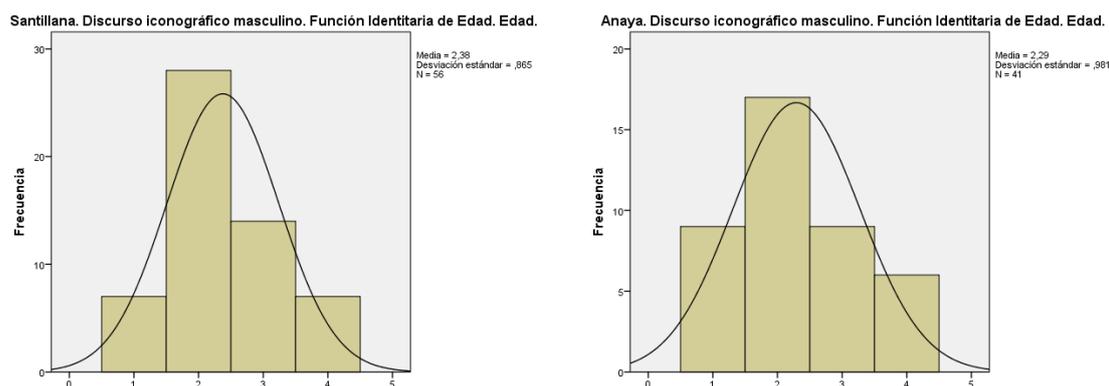


Gráfico 7. *Discurso iconográfico masculino. Función identitaria de edad (edad).*

Es aquí donde se incluye un nuevo elemento definitorio del perfil masculino en el discurso iconográfico editorial. Si determinábamos la presencia de los hombres en términos de virtud, habilidad, poder y funcionalidad social, ahora se añade su perfil racial y edad: hombres blancos adultos o de mediana edad. De acuerdo a esto, la historia es protagonizada por varones con una adscripción racial y edad específica, excluyendo al resto de personas que conforman el conjunto social. Efectivamente, los niños y los ancianos alcanzan un nivel de representación no protagónico ni significativo en el discurso iconográfico masculino, invisibilizando así su contribución al devenir histórico.

En relación al ámbito espacial/contextual de representación iconográfica, comprobamos cierta homogeneidad en la presentación de espacios públicos, privados/domésticos y no determinados. No obstante, podríamos confirmar una leve tendencia a la asociación iconográfica de las actividades masculinas a los espacios públicos -34.3% (Santillana) y 53.8% (Anaya) (Gráfico 8). En estos contextos, bien por

su acción en la composición o bien por la atribución de acciones otorgadas en el relato narrativo textual, los hombres incluidos asumen roles activo-políticos, profesionales y culturales -85.4% (Santillana) y 72.8% (Anaya)- (Gráfico 9), resultando minoritarias las adjudicaciones de roles inactivos-victimizados, pasivos y activo-biológicos, asociados a la vida familiar y al cuidado de hijos. Tampoco es significativa la vinculación de la iconografía seleccionada por la editorial al diseño de actividades dirigidas para su tratamiento procedimental.

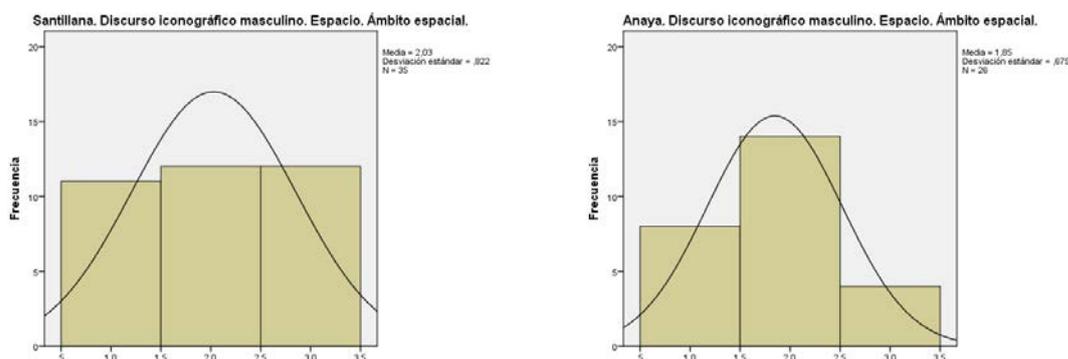


Gráfico 8. Discurso iconográfico masculino. Espacio (ámbito espacial).

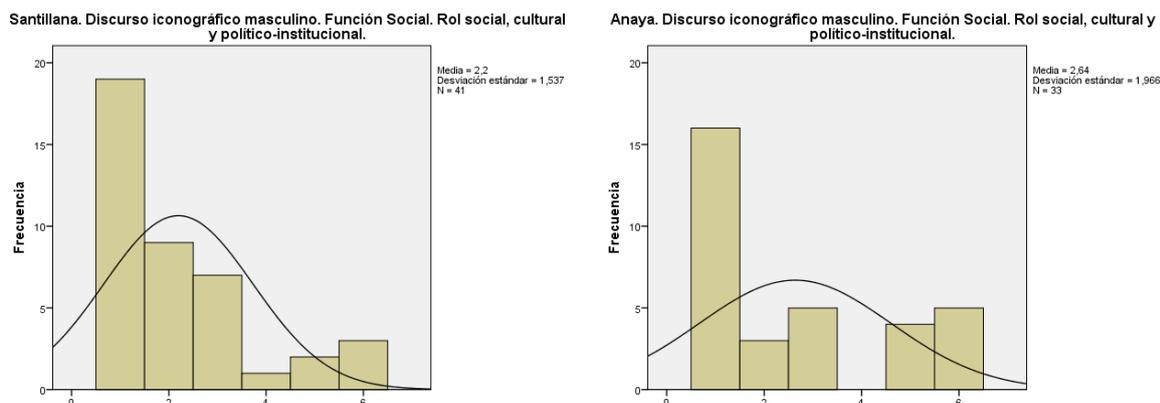


Gráfico 9. Discurso iconográfico masculino. Función social (rol social, cultural y político-institucional).

De acuerdo al registro de datos, la actividad social, política, económica y cultural masculina tiende a desarrollarse en espacios abiertos, en los que contribuye a la vida pública de la sociedad histórica a la que pertenecen. Como apuntábamos en relación a la variable de *género*, los hombres asumen roles sociales, culturales y políticos, a

través de su participación en la vida pública y laboral/profesional de forma activa y constructora de la realidad social objeto de estudio. Del mismo modo, la iconografía masculina participa de la vida cultural, creativa e intelectual, y también constructora, del aspecto histórico-cultural tratado.

El diseño editorial de pirámides sociales/estamentales es un buen ejemplo (Imagen 7 y 8). En ellas, las figuras masculinas aparecen desarrollando actividades profesionales -bien completadas con las herramientas que son propias a cada profesión (herreiros, artesanos y campesinos)-, actividades culturales –como el religioso en su *scriptorium*-, y políticas y religiosas, estas últimas vinculadas a posiciones de poder. Asimismo, es asombrosa la mayoritaria frecuencia de aparición de figuras masculinas (15) con respecto a las femeninas (5).

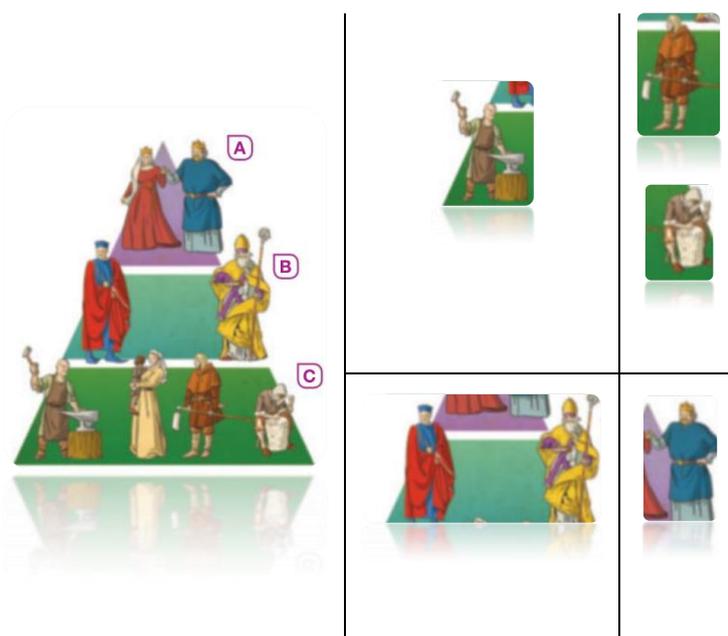


Imagen 7. Estamentos sociales en la Edad Media. A. Reyes. B. Nobleza y clero. C. Campesinos y artesanos. *Ciencias Sociales 5*. Santillana (p. 114).

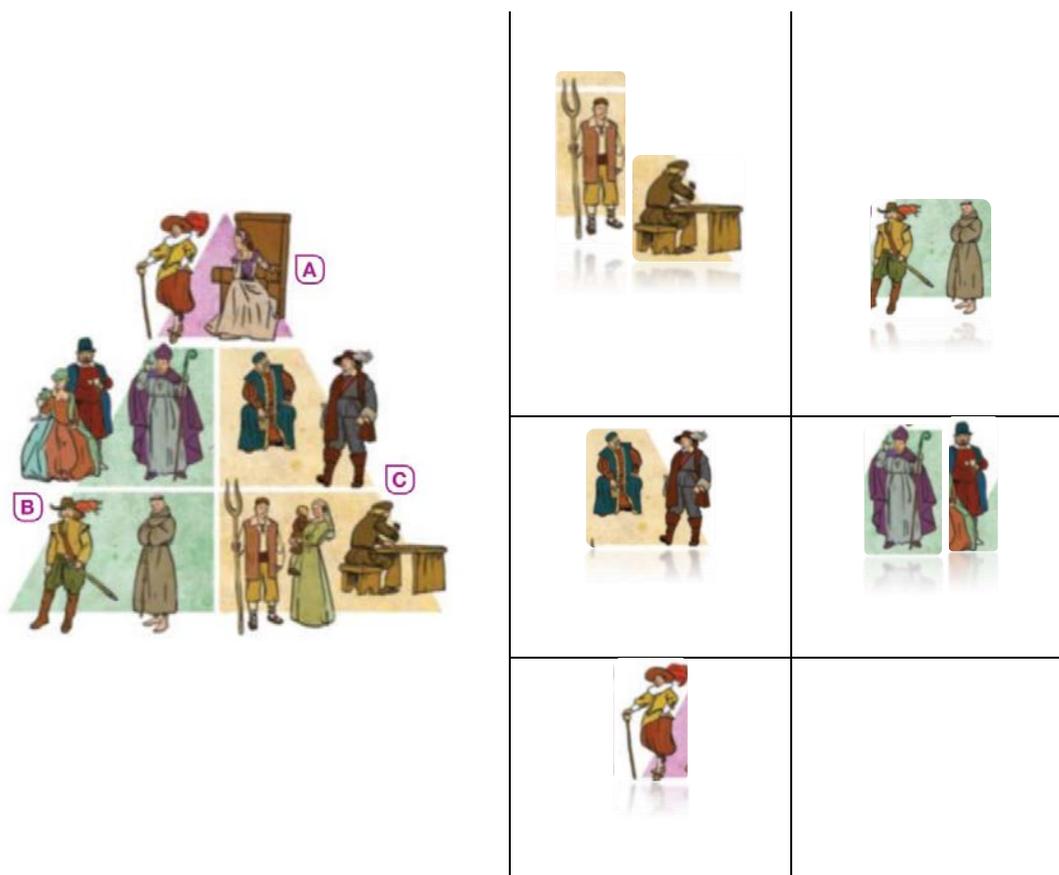


Imagen 8. En la Edad Moderna la sociedad estaba dividida en: A. reyes; B. privilegiados; C. no privilegiados. Ciencias Sociales 5. Santillana (p. 124).

La presencia decisiva de los hombres en la explicación descriptiva y funcionalidad social se concreta, de forma específica, en ellos como representantes, participantes y constructores de una sociedad en la que las mujeres no parecen existir. Del amplio conjunto iconográfico analizado (Anexo 10), una excelente muestra es la imagen 9, configurada a partir de tres figuras masculinas: un soldado, un monje y un campesino. Cada uno de ellos asume una responsabilidad social que concreta la iconografía: los soldados son los encargados de defender a los religiosos y campesinos; los campesinos trabajan para los soldados y los religiosos; por último, los religiosos, nuevamente representados por un monje ejerciendo una actividad creativa o intelectual en su *scriptorium*, oran por los que les defienden y trabajan para ellos. Las mujeres, como ya advertíamos, son invisibles en las relaciones sociales de la sociedad histórica abordada.

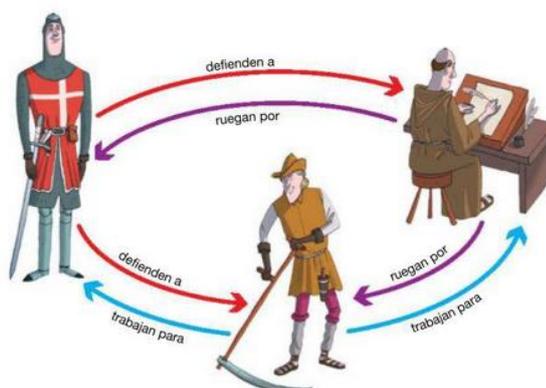


Imagen 9. *Ciencias Sociales 5*. Anaya (p. 131).

Finalmente, en cuanto a las propuestas editoriales de actividades, cuya configuración registra la imagen propia del discurso masculino como parte esencial de su diseño y tratamiento, comprobamos que, mayoritariamente, se trata de un conjunto de 8 actividades de comprensión con una complejidad cognitiva media (Anexo 11). Plantean, en consecuencia, procedimientos básicos de descripción, esquematización o explicación de los aspectos histórico-culturales, a partir del propio manual.

Resulta interesante, en cambio, la utilización en Santillana de recursos icónicos primarios en su diseño, tendencia ligeramente contraria a la propuesta editorial de Anaya con 2 de 3 actividades configuradas mediante recursos icónicos secundarios. Las fuentes iconográficas primarias suponen una excelente oportunidad para el tratamiento histórico y procedimental de la imagen desde su naturaleza documental y discursiva. De todos modos, en general, no son manejadas para el planeamiento de conflictos, toma de decisiones en situaciones sociales e históricas problematizadas o para el desarrollo de capacidades de relación/aplicación contextual, de análisis, interpretación o contraste crítico de la información. Tampoco se utilizan para generar nueva información mediante la realización de informes, ensayos o presentaciones.

Asimismo, se constatan diseños procedimentales con una evidente ausencia de capacidad cooperativa, comunicativa y competencial. En efecto, la autonomía individual general exigida en la realización de las actividades elude el desarrollo de capacida-

des básicas de comunicación, como el comentario o la exposición-descripción de contenidos sociales. Tampoco demandan del alumnado el debate, discusión, valoración, consenso o toma de acuerdos y/o decisiones, detección de conflictos, la imaginación de alternativas de solución o propuestas de mejora sobre contenidos problematizados. Igualmente, son ausentes las actividades de simulación o dramatización, asunción de roles y/o de empatía en contextos reales o verosímiles, a partir de la fuente iconográfica seleccionada. Finalmente, las actividades de naturaleza científica no devuelven ningún registro, mediante el planteamiento de diseños procedimentales no orientados a la formulación de hipótesis, la recogida de datos, el contraste de resultados, la extracción de conclusiones y su exposición.

Aunque resultan significativas las ubicaciones finales de las actividades propuestas, también lo son las situadas en el desarrollo de las unidades didácticas analizadas. Lamentablemente, estas posiciones nucleares no son aprovechadas para su tratamiento cooperativo-interactivo, requiriendo la formación de pequeños grupos, con indicación de pautas específicas y división de responsabilidades en las partes de las que podría depender una tarea final. En esta línea, las propuestas editoriales también carecen del tratamiento cooperativo-colaborativo en sus actividades, en el que la realización de la actividad exigiera el contraste procesual de la información obtenida y la consecución de la meta final común.

#### *3.4.2.- Discurso iconográfico femenino.*

Frente a las 60 unidades discursivas masculinas, las propuestas editoriales seleccionadas recogen la mitad de este volumen (30) para la definición de un discurso iconográfico femenino. Este discurso (Anexos 14, 15, 12 y 13), como ya sucedía en el masculino, se conforma, mayoritariamente, a partir de tipologías patrimoniales histórico-artísticas pictóricas –el 63.6% (Santillana) y el 100% de las representaciones femeni-

nas en Anaya-. Ambas selecciones tienden a adscribirse al género demostrativo-descriptivo -68.8% (Santillana) y 53.3% (Anaya) (Gráfico 10)-.

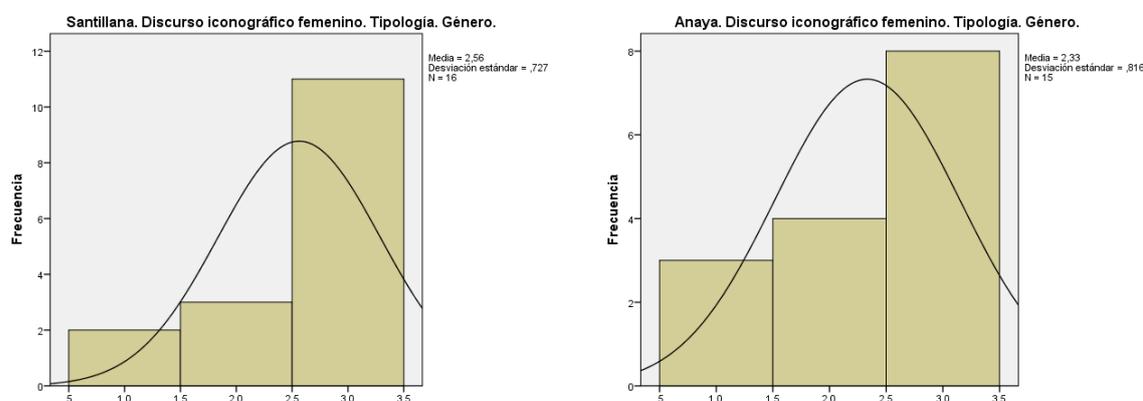


Gráfico 10. *Discurso iconográfico femenino. Tipología (género).*

Estos valores descriptivos reúnen matices suficientes para definir un primer perfil femenino procedente del discurso mayoritario proyectado. Los valores impulsan la situación de las mujeres a posiciones sociales complementarias de la actividad masculina. Como veremos con más detalle, sus posiciones responden a las de acompañantes de reyes, a contextos de ocio, a la espiritualidad, y a la expectación ante las características y acontecimientos de la vida económica, social y política.

Como también sucedía en la ordenación del discurso masculino, la proporción iconográfica del discurso femenino se posiciona en dimensiones secundarias -75% (Santillana) y 57.1% (Anaya) (Gráfico 11)-, y ubicaciones nucleares -62.5% (Santillana) y 64.3% (Anaya) (Gráfico 12). Sin embargo, la selección iconográfica editorial no integra la narrativa visual a la textual, alcanzando, únicamente, niveles de integración parcial -56.3% (Santillana) y 57.1% (Anaya)- y nula -43.8% (Santillana) y 42.9% (Anaya)-.

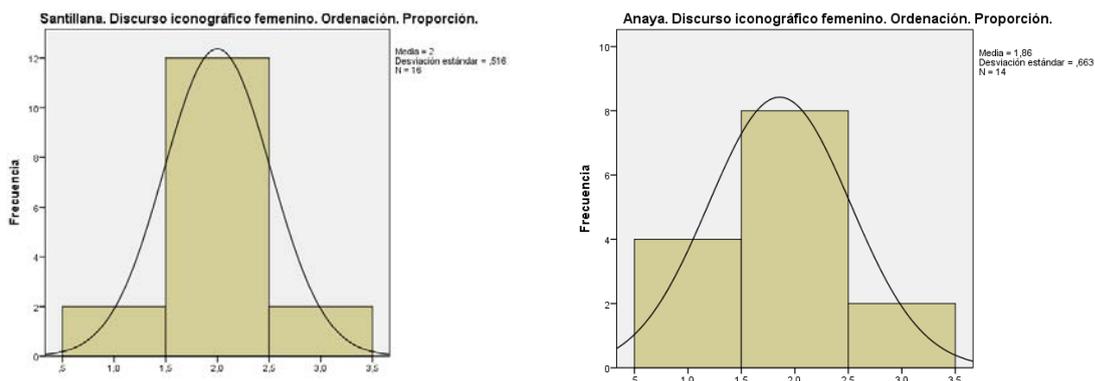


Gráfico 11. *Discurso iconográfico femenino. Ordenación (proporción).*

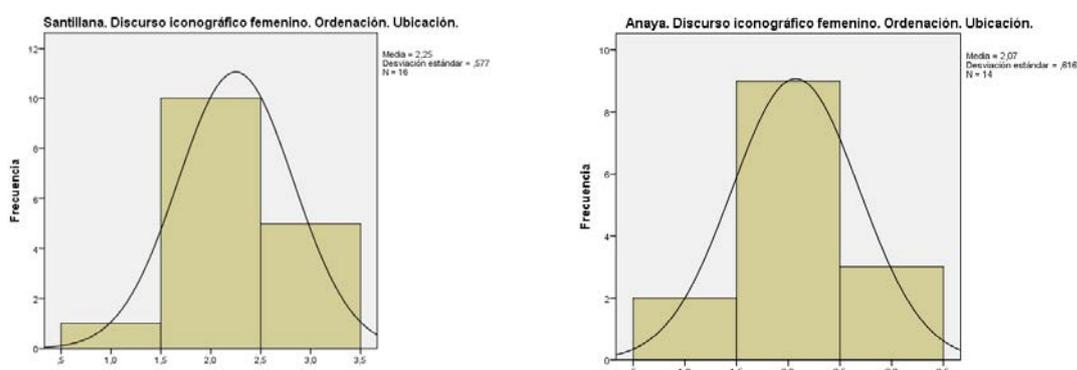


Gráfico 12. *Discurso iconográfico femenino. Ordenación (ubicación).*

Estos porcentajes informan de una utilización editorial de la imagen sin valores didácticos. A pesar de la privilegiada ubicación nuclear de buena parte de la selección iconográfica, es constatable la ausencia de programaciones procedimentales concretadas en potenciales actividades de observación, lectura y tratamiento de las mismas. Contrariamente, aparecen, como confirmábamos en el discurso iconográfico masculino, en calidad de ilustraciones que poco completan al relato textual.

A diferencia del discurso masculino, los personajes y protagonistas de las composiciones femeninas tienden a la ocultación de su identidad personal, mediante la invisibilidad de las mujeres en personificaciones colectivas, especialmente relevantes en la propuesta de Santillana con un 47.1%. Asimismo, el anonimato es sobresaliente con un 61.4% total en las editoriales seleccionadas (Gráfico 13), éste más significativo en la propuesta de Anaya. Igualmente, la práctica totalidad de los perfiles femeninos

incluidos pertenecen a mujeres blancas y jóvenes -52.4% (Santillana) y 60% (Anaya) (Gráfico 14)-.

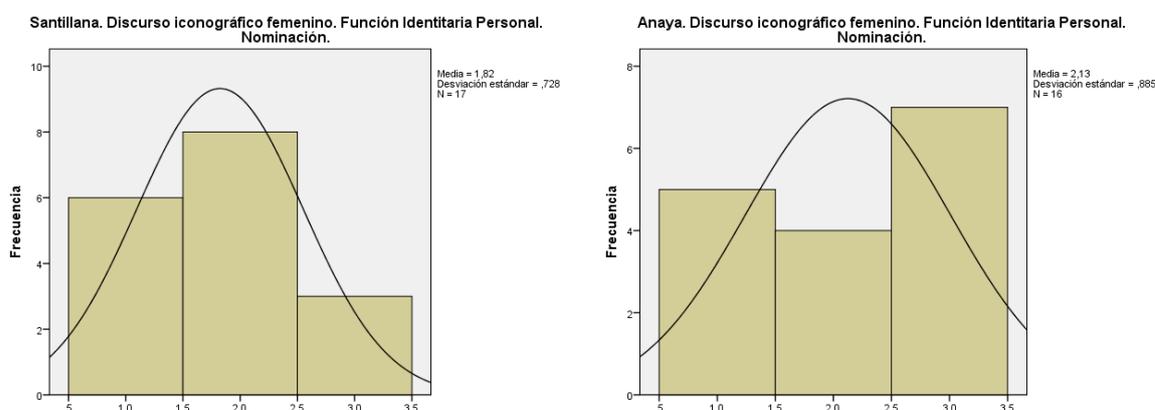


Gráfico 13. *Discurso iconográfico femenino. Función identitaria personal (nominación).*

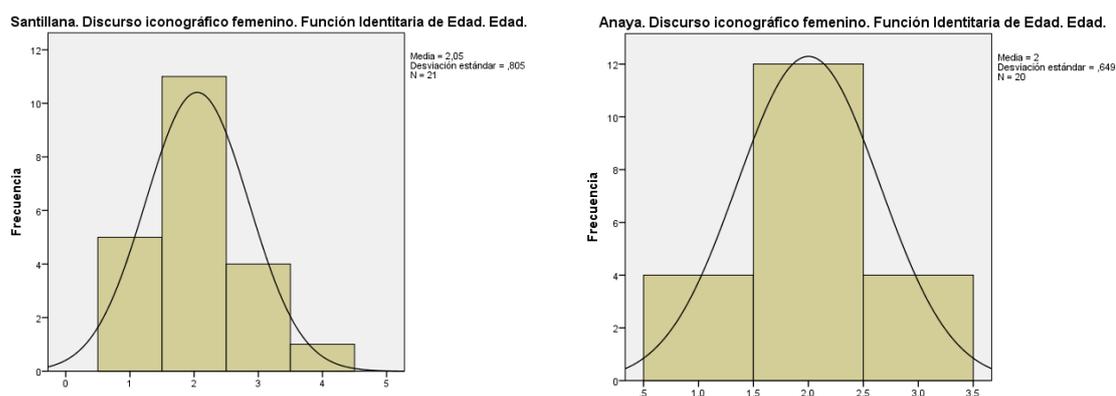


Gráfico 14. *Discurso iconográfico femenino. Función identitaria de edad (edad).*

De este modo, el perfil que comenzaba a dibujarse en la primera categoría de análisis (*tipología*) incorpora tres características más: personificación, adscripción racial y edad. En efecto, afirmábamos más arriba que las mujeres representadas proyectan definiciones complementarias a la actividad y funcionalidad social masculina. Pues bien, ellas, además, son mayoritariamente anónimas o se encuentran confundidas en colectivos que poco las diferencian y particularizan en el conjunto social. A esto se añade la tendencia a adscribirse a la raza blanca y a la juventud. Si la exigua presencia de las mujeres ya era llamativa (30 unidades iconográficas discursivas frente a las

60 masculinas), podemos confirmar ahora que niñas y ancianas parecen intensificar la singularidad de los hombres en la narrativa histórica escolar.

En cuanto a los ámbitos espaciales de representación, éstos tienden a equilibrarse en contextos privados/domésticos y públicos, detectándose mayores frecuencias de espacios abiertos en la propuesta editorial de Anaya con un 64.3%. En cualquier caso, es habitual la presencia de mujeres como espectadoras o víctimas de la vida social, económica y política a la que se incorporan. Podría afirmarse su funcionalidad complementaria, inactiva y pasiva, aunque no es invisible su participación en actividades laborales y domésticas.

A pesar del equilibrio aparente entre los roles predefinidos en nuestra metodología, la atribución de roles activo-biológicos, inactivo-victimizados y pasivos copan los porcentajes más elevados en ambas propuestas, en relación al discurso iconográfico masculino: un 50% en la propuesta de Santillana y un 63.2% en la de Anaya (Gráfico 15). Estos valores aparecen mejor distribuidos en la propuesta de Santillana, con la atribución de un 25% a roles profesionales-laborales.

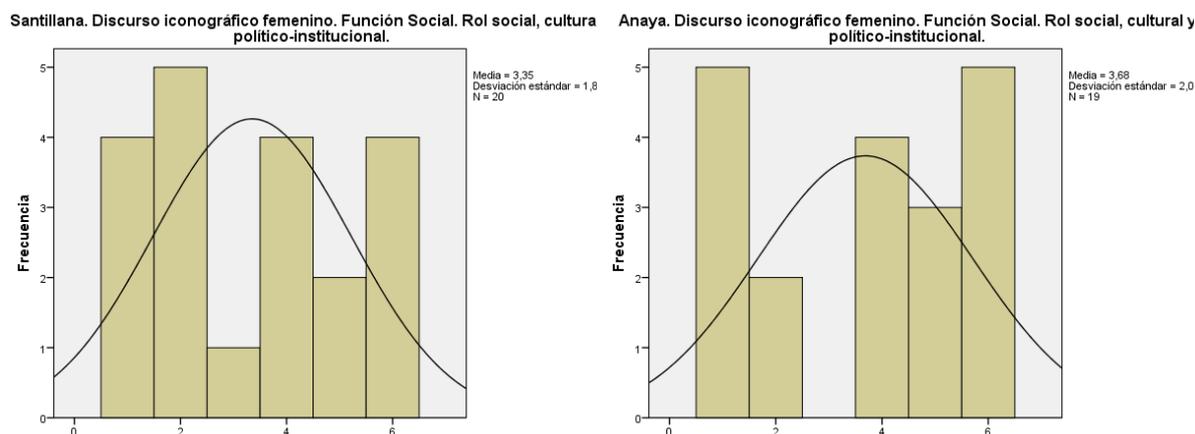


Gráfico 15. *Discurso iconográfico femenino. Función social (rol social, cultural y político-institucional).*

En efecto, la vinculación de las mujeres a roles materno-familiares y al cuidado de hijos es reiterativa. Prueba de ello es la imagen 10 en la que, de las dos mujeres in-

cluidas, una aparece indisolublemente unida a la figura masculina y otra al cuidado de los hijos. Como ya observábamos para esta misma imagen, la proporcionalidad femenina con respecto a la presencia masculina es llamativa y, consecuentemente, significativa en el contexto de la composición.

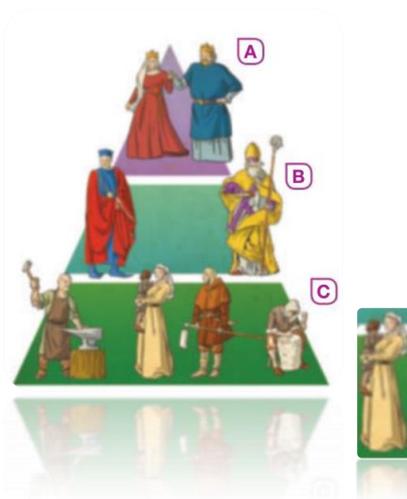


Imagen 10. *Estamentos sociales en la Edad Media. A. Reyes. B. Nobleza y clero. C. Campesinos y artesanos. Ciencias Sociales 5. Santillana (p. 114).*

El rol activo-biológico vuelve a representarse en la imagen 11. Tres son las mujeres incluidas en esta representación simbólica de la sociedad moderna, frente a 10 hombres cuyas vestimentas y atributos les posicionan en una actividad social, cultural, económica o política determinada. Es destacable, igualmente, el hecho de que las tres se encuentren indisolublemente asociadas a un hombre. La propuesta editorial, por tanto, incorpora dibujos de nuevo diseño tendentes al refuerzo de estereotipos, fácilmente modificables en este tipo de imágenes *ex novo*.



Imagen 11. En la Edad Moderna la sociedad estaba dividida en: A. reyes; B. privilegiados; C. no privilegiados. *Ciencias Sociales 5*. Santillana (p. 124).

Efectivamente, la atribución complementaria a la narrativa iconográfica principal es determinante en los dibujos didácticos, por cuanto su intencionalidad dramática y didáctica actualiza o refuerza estereotipos claramente observables. Es el caso, por ejemplo, de la imagen 12. En ella se describe, con todo detalle, un taller artesanal. Los hombres que articulan la escena ponen en marcha las funciones más representativas de la vida productiva de un taller medieval. La escena se completa con la figura de una sola mujer, absolutamente ausente al centro iconográfico que habrá de observar el/la estudiante.



Imagen 12. *Ciencias Sociales 5*. Santillana (p. 117).

El rol activo-biológico también se une a las lecturas iconográficas de roles inactivo-victimizados, en los que la mujer o mujeres representadas aparecen definidas como víctimas de la vida social y/o política. Junto a la iconografía religiosa de la Virgen María, las imágenes 13 y 14 dan buena cuenta de esta lectura. Ambas selecciones editoriales muestran a mujeres víctimas de la crueldad masculina en actos de enfrentamiento y lucha. La primera, referente a la expulsión de los moriscos, y la segunda, a la entrada de Jaume I el Conquistador en Mallorca.



Imagen 13. *Ciencias Sociales 5*. Anaya (p. 138).



Imagen 14. *Ciencias Sociales 5*. Anaya (p. 127).

A esta selección pictórica, las imágenes didácticas de nuevo diseño refuerzan, gravemente, el rol femenino inactivo-victimizado de las mujeres. Un ejemplo puede encontrarse en la propuesta de Anaya en su inicio de la unidad didáctica de la Edad Moderna (Imagen 15). En la creación puede observarse el sueño de un niño que anhela convertirse en un valiente caballero en su lucha contra un feroz dragón que retiene violentamente a una dama.



Imagen 15. *Ciencias Sociales 5*. Anaya (p. 132).

Por último, frente a las 8 actividades, en cuyo diseño se incorporaba la imagen iconográfica masculina para su tratamiento procedimental, las propuestas editoriales seleccionadas, únicamente, incorporan 2 actividades vinculadas a referentes femeninos. En ellas, comprobamos, como ya sucedía en el discurso procedimental masculino, un diseño de actividades mediante recursos icónicos primarios que la editorial no aprovecha para su tratamiento competencial comunicativo, cooperativo y problematizado.

Se trata de dos actividades de comprensión con una complejidad cognitiva media, pues demandan la descripción formal y explicación de aspectos histórico-artísticos concretos. Es cierto que las actividades vinculadas a la iconografía suelen alejarse de la mera búsqueda y selección de contenidos (actividades de repetición). Sin embargo, sus ubicaciones nucleares y finales no son accionadas para el desarrollo de capacidades comunicativas básicas, mediante la exposición de contenidos. Menos aún, encontramos actividades orientadas a la deliberación de contenidos iconográficos problematizados, el establecimiento de debates, la toma de acuerdos, la adopción de consensos o las propuestas de mejora de contenidos con referentes femeninos verdaderamente sugerentes. Como también sucedía en las actividades con referentes iconográficos masculinos, las actividades de simulación, las de empatía o la formulación de problemas sociales, en relación al tratamiento iconográfico propuesto por la edito-

rial, son ausentes. Lo mismo ocurre con la total ausencia de actividades de carácter científico.

En cuanto al tipo de agrupamiento, retomamos aquí las conclusiones para las actividades del discurso procedimental masculino. La dedicación individual en la realización de las actividades anula la posibilidad de desarrollar capacidades cooperativas y competencias sociales y ciudadanas, a través de planteamientos interactivos y cooperativos-colaborativos en torno a la consecución de una tarea común final.

Estos resultados se confirman en aquellas actividades vinculadas a recursos iconográficos (un total de 10), en cuya composición tienen una presencia conjunta hombres y mujeres. En efecto, los diseños de actividad propuestos se posicionan en ejercicios de comprensión con una complejidad cognitiva media. Aunque tienden a la utilización de recursos icónicos primarios, frente a los secundarios o a los de naturaleza verbo-visual –también verdaderamente interesante-, obvian en sus diseños, de forma general, cualquier tipo de agrupamiento en la realización de la actividad. En conjunto, anulan la posibilidad de trabajar competencias comunicativas a partir de contenidos sociales, culturales y ciudadanos.

Además, habitualmente, encuentran ubicación al final de la unidad didáctica, adquiriendo un carácter complementario y añadido en su desarrollo, posición que no garantiza su atención directa al hilo de las narrativas textuales e iconográficas del manual. No obstante, esta tendencia aparece modificada, ligeramente, en la propuesta editorial de Anaya con la equiparación a ubicaciones nucleares en un 40%. En última instancia, este significativo porcentaje no alcanza, como afirmábamos, un nivel competencial óptimo.

La actividad sobre *Las tentaciones de Cristo* de Botticelli es clarificadora (Imagen 16). La ausencia problematizada de contenidos sociales e históricos, potencialmente pre-

sententes en las pinturas seleccionadas, es sustituida por la mera observación individual de características artísticas formales.

**6 PARA PENSAR.** Observa estas dos obras de arte y di a qué estilo pertenece cada una. Justifica tu respuesta.



Imagen 16. Actividades finales. *Ciencias Sociales 5*. Santillana (p. 149).

Aunque las comparaciones entre contenidos, la descripción de vestimentas y las explicaciones de las formas de vida en el momento de creación están presentes, éstas no alcanzan a desarrollar verdaderas habilidades de aplicación, análisis y evaluación. Tampoco de relación/aplicación contextual de forma pautada y dirigida. En el mejor de los casos, el procedimiento es sustituido por un “investiga”. Un ejemplo, puede encontrarse en la actividad de *Las meninas* de Velázquez (Imagen 17).

### Después de leer



#### Trabajo con la imagen

- 1 El cuadro reproducido en esta página es uno de los más famosos de la historia universal. Fue pintado en plena Edad Moderna, en 1656. ¿Sabrías decir con qué dos nombres es conocido y quién fue su autor?
- 2 Haz una breve descripción de lo que puede observarse en este retrato. ¿Por qué es importante cuidar el legado de nuestros antepasados?
- 3 Con la ayuda de enciclopedias, Internet, etc., investiga cómo vivían las personas en esta época: cómo se vestían, qué comían, cómo eran sus viviendas, en qué trabajaban, cómo era su tiempo de ocio, etc.

#### Pienso y opino

- 4 Después de investigar sobre la época, ¿a qué conclusiones has llegado? ¿Te parece que tiene pocas similitudes con nuestros tiempos o muchas?



Imagen 17. Después de leer. *Ciencias Sociales 5*. Anaya (p. 133).

En aplicación de las categorías definidas por Pagès y Sant (2012), a partir de las contribuciones de McIntosh, Lerner, Ten Dam y Rijkschroeff sobre el discurso historiográfico, la presencia de las mujeres en la iconografía escolar, correspondiente a nuestra muestra, se adscribe a la categoría de *La historia y las mujeres* en su segunda dimensión: “las vidas de las mujeres mientras los hombres gobiernan el mundo”, esto es, la visualización de las mujeres desde una perspectiva dominante androcéntrica, con la adjudicación de perfiles subsidiarios. En consecuencia, las mujeres no forman parte significativa del relato histórico iconográfico, al tiempo que tampoco aparecen vinculadas a conceptos socio-históricos relevantes, más allá de su ilustración como parte de la memoria e historia social y cultural.

Una vez más, las frecuencias narrativas e iconográficas (Anexo 16) confirman esta invisibilidad protagónica de las mujeres en la historia escolar. Los datos son desoladores y los referentes históricos femeninos previsible: Isabel I de Castilla reúne las frecuencias de aparición más altas, tanto en la narrativa textual como en la visual. Puntualmente, son incluidas María Luisa de Parma, en calidad de reina consorte de España, la Condesa de Chinchón y María de Borgoña. Junto a ellas, la Virgen María y Santa Teresa de Jesús completan la nómina de mujeres protagonistas en los relatos históricos e iconográficos de los nuevos textos escolares de la LOMCE.

### **3.5.- Conclusiones**

La ausencia de referencias coeducativas en la construcción del conocimiento histórico-social del currículo, y en su concreción en los textos para la Educación Primaria de Castilla y León, alerta de la resistencia del enfoque androcéntrico en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La invisibilidad, anonimato y despersonalización de las mujeres en el currículo y textos escolares analizados se enmarcan en planteamientos historiográficos positivis-

tas de eminente naturaleza política, adscritos a una concepción conservadora de la Historia enseñada.

El libro de texto escolar, en su calidad de producto cultural, transmisor de contenidos discursivos sociales y culturales, habría de constituir uno de los recursos más destacados en la promoción de una educación en igualdad de género, y en la formación del pensamiento histórico de los y las estudiantes. El tratamiento de problemas sociales relevantes, como la desigualdad de género, en el tiempo y en la actualidad contribuiría a la inclusión del género como categoría de análisis de la realidad social, y, por tanto, a la visibilización del protagonismo de las mujeres y de la experiencia femenina en la construcción del conocimiento histórico.

La responsabilidad de las regulaciones educativas en la conformación de identidades plurales de género reside en la necesidad de erradicar la subordinación naturalizada con que se presentan los roles atribuidos a las mujeres en los contenidos históricos escolares. Se hace urgente, en consecuencia, una selección de contenidos cuyos discursos sociales no dominantes puedan visibilizar el rol protagónico de las mujeres, con independencia de su relación o grado de integración en el poder.

# Capítulo 4

## Las representaciones de los y de las futuras docentes sobre la enseñanza de la Historia en Primaria: un cuestionario inicial.

### 4.1.- Introducción

Como recogíamos en el capítulo 2 'Marco metodológico', el objetivo de esta primera actividad (cuestionario inicial) fue conocer las representaciones de los y las estudiantes sobre la enseñanza de la Historia en Educación Primaria y, en particular, sobre las mujeres y la perspectiva de género en la historia enseñada. El cuestionario fue realizado por los y las estudiantes individualmente. Para su identificación, se adjudicó un código identificativo:

<i>Código</i>	<i>Descriptor</i>	<i>Código</i>	<i>Descriptor (Individual/Grupal)</i>	<i>Numeración</i>
M-CI-	Maestro y maestra /	-	Individual	-nº alumno o alumna.

	Cuestionario inicial			
--	----------------------	--	--	--

En este capítulo, junto a la identificación de la muestra, presentamos los resultados obtenidos en las cuatro categorías de análisis contempladas: categoría 1 (contenidos, procedimientos, objetivos y finalidad social de la enseñanza-aprendizaje de la historia escolar), categoría 2 (las mujeres en la enseñanza de la historia escolar), categoría 3 (protagonistas de la historia escolar) y categoría 4 (fuentes iconográficas y enseñanza de la Historia). Los apartados que estructuran el capítulo se presentan en este mismo orden.

#### 4.2.- Vaciado de datos, interpretación y análisis del cuestionario inicial.

##### 4.2.1.- Características de la muestra.

El total de la muestra final que cumplimentó el cuestionario inicial se compuso de 43 (82.7%) mujeres y de 9 hombres (17.3%) (N=52) (Gráfico 1).

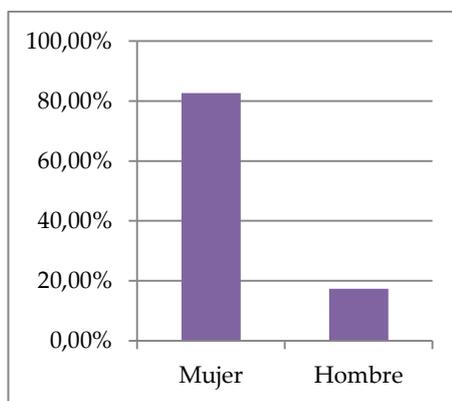


Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo.

Sus edades comprendían, mayoritariamente, entre los 18 y los 22 años, presentando la siguiente distribución (Tabla 1):

		Frecuencia	% válido
Válido	18-22	37	72,5
	23-26	9	17,6
	27-30	3	5,9
	Más de 30 años	2	3,9
	Total	51	100,0
Perdidos	Sistema	1	
Total		52	

Tabla 1. Edades de los y las participantes.

El 65.4% de los y las participantes cursaba la mención en lengua extranjera (Inglés), seguido del porcentaje de estudiantes matriculados y matriculadas en la mención generalista (25%), en la mención de educación musical (5.8%), y en las menciones en lengua extranjera (Francés) (1.9%) y educación especial (1.9%). Un amplio 96.2% contaba con 3 o más años de permanencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos (Gráfico 2).

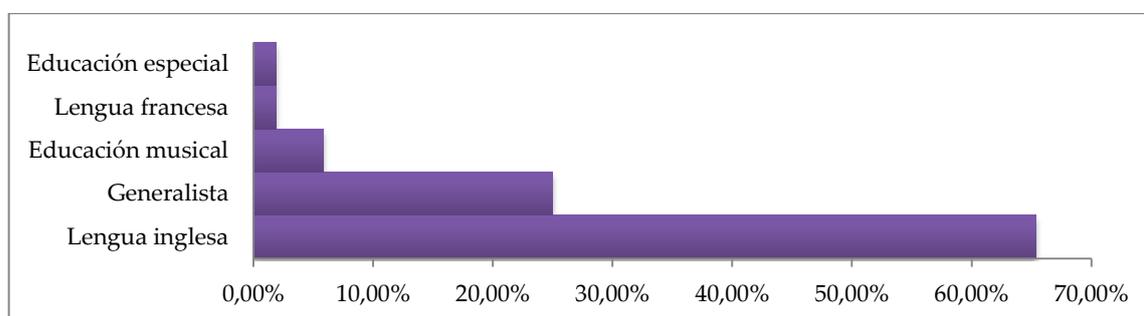


Gráfico 2. Distribución de la muestra por mención cursada.

La aplicación del cuestionario inicial tuvo lugar el 28 de octubre de 2016, durante el primer semestre del curso académico 2016/2017.

En todo momento, se garantizó a los y las estudiantes el anonimato de sus respuestas y reflexiones, y de su posterior tratamiento.

4.2.2.- *Contenidos, procedimientos, objetivos y finalidad social de la enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar*<sup>21</sup>.

4.2.2.1.- *Los contenidos de la Historia escolar.*

Con un importante grado de acuerdo medio de 4.52, los y las estudiantes consideran necesaria la visibilización del protagonismo de todos los actores sociales (entre ellos, las mujeres) en el tratamiento de procesos históricos y sociales. De hecho, ninguna de las respuestas devueltas la rechaza. Esta humanización del conocimiento social aparece acompañada, sin embargo, de la selección de contenidos relacionados con los grandes progresos científico-técnicos ( $\bar{X} = 4.10$ ), apegados a concepciones curriculares técnicas (Tabla 2).

<b>P5. Los contenidos que han de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar deben dirigirse hacia:</b>	N		$\bar{X}$	Dt.
	Válido	Perdidos		
5a. La definición y argumentación de las fronteras regionales, nacionales y locales.	52	0	3,08	,947
5b. Los hechos, acontecimientos y personajes que han construido las diversas entidades nacionales.	52	0	3,71	,800
5c. Los progresos científico-técnicos que han impulsado el avance y desarrollo de las sociedades.	51	1	4,10	,700
5d. Los procesos históricos y sociales desde la participación y protagonismo de todos los actores sociales (hombres, mujeres, niños, niñas, minorías étnicas y/o culturales).	52	0	4,52	,641

Tabla 2. P5. Resultados válidos y perdidos. Media y desviación típica.

A pesar de no registrarse claros niveles de acuerdo o desacuerdo con la concepción curricular de una historia escolar pensada para la definición y argumentación de fronteras territoriales (Gráfico 3), un 67.3% de los y las estudiantes asumen necesaria

<sup>21</sup> Las frecuencias totales y porcentajes válidos pueden consultarse en el Anexo 17.

la selección de los hechos, acontecimientos y personajes que han construido las naciones (Tabla 3).

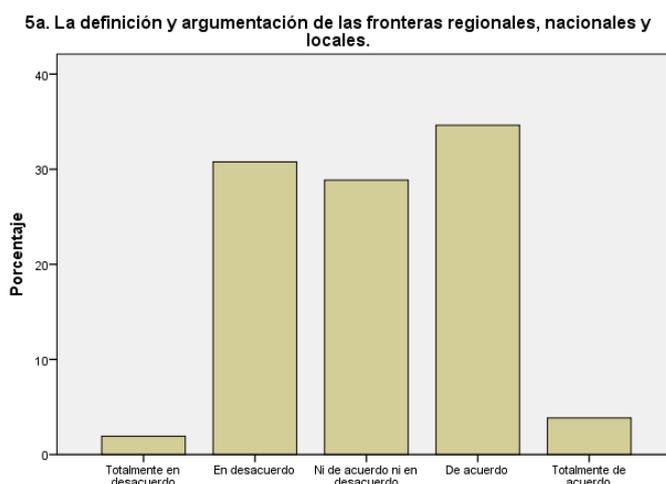


Gráfico 3. 5a. Definición y argumentación de fronteras territoriales.

**5b. Los hechos, acontecimientos y personajes que han construido las diversas entidades nacionales.**

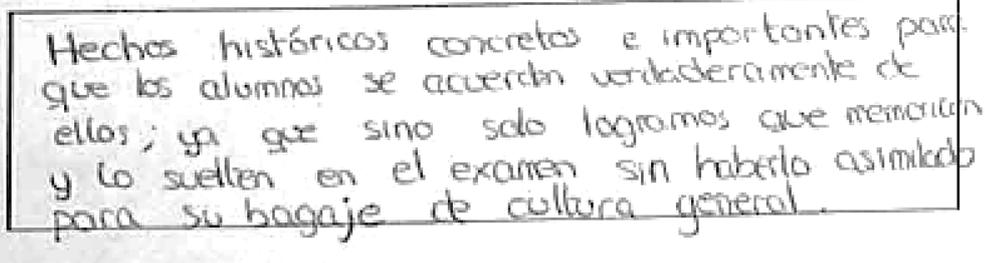
	Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado	
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	1,9	1,9	1,9
	En desacuerdo	2	3,8	3,8	5,8
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	26,9	26,9	32,7
	De acuerdo	29	55,8	55,8	88,5
	Totalmente de acuerdo	6	11,5	11,5	100,0
Total	52	100,0	100,0		

Tabla 3. 5b. Frecuencias totales y porcentajes válidos.

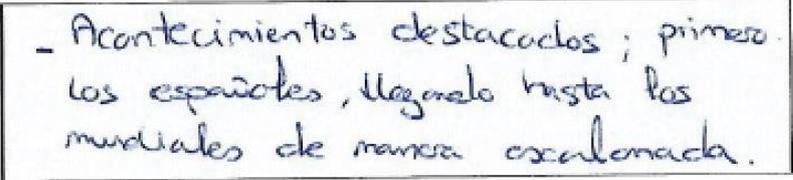
Los resultados obtenidos en la cuestión 6 (respuesta abierta), muestran la adscripción de las afirmaciones del y la maestra en formación a concepciones curriculares técnico-reproductivas, dirigidas a la transmisión culturalista de hechos y acontecimientos destacados. Desde este enfoque, el alumnado se propondría como receptor de un conocimiento socialmente construido, sin posibilidad de reflexión y participación en su construcción. El profesorado centralizaría, en consecuencia, el protagonismo del

proceso de enseñanza-aprendizaje, en calidad de emisor experto del saber científico y metodológico:

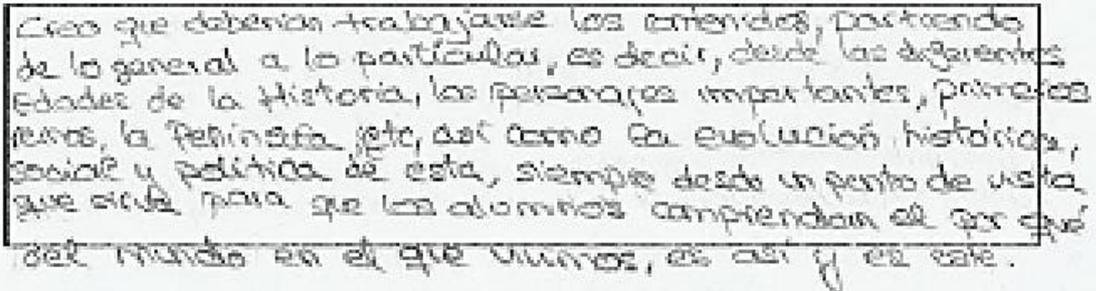
P6.	Según tu criterio y formación de Grado, ¿qué contenidos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?		
<i>Respuestas de los o las estudiantes</i>		<b>Código</b>	<b>MCI-35</b>
[...] Acontecimientos históricos, como los conflictos, las fronteras que se deriven de ellos, los personajes que tengan relación con ellos...			
		<b>Código</b>	<b>MCI-12</b>
Acontecimientos históricos para entender la sociedad.			
		<b>Código</b>	<b>MCI-52</b>
Hechos históricos, personajes relevantes, cambios sociales y culturales, y progresos de la Historia.			
		<b>Código</b>	<b>MCI-29</b>
Contenidos referidos a fronteras, hechos concretos, guerras, emperadores, etc.			
		<b>Código</b>	<b>MCI-5</b>
Hechos históricos y su influencia en cada una de las partes implicadas. La evolución de los hechos históricos [...].			
		<b>Código</b>	<b>MCI-47</b>
Los hechos, personajes y procesos que han hecho avanzar a la sociedad.			
		<b>Código</b>	<b>MCI-7</b>
Hechos y personajes históricos que han influido, de forma significativa, en el curso de la Humanidad.			
		<b>Código</b>	<b>MCI-36</b>
Los fenómenos sociales e históricos ocurridos a lo largo de la Historia.			
		<b>Código</b>	<b>MCI-27</b>
Los hechos que han hecho posible la sociedad actual en la que vivimos, y los cambios sociales, económicos y culturales que ha habido en la historia mundial.			
		<b>Código</b>	<b>MCI-38</b>
Personajes históricos, movimientos culturales, alianzas y guerras, y hechos históricos.			
		<b>Código</b>	<b>MCI-51</b>
Hechos, acontecimientos históricos y sociales relevantes en la sociedad. Personajes im-			

portantes.		<b>Código</b>	<b>MCI-17</b>
			
		<b>Código</b>	<b>MCI-45</b>
Acontecimientos y personajes importantes, cambios sociales y progresos científico-tecnológicos.			
		<b>Código</b>	<b>MCI-46</b>
Acontecimientos, hechos y avances científicos que han marcado un momento importante en la Historia.			

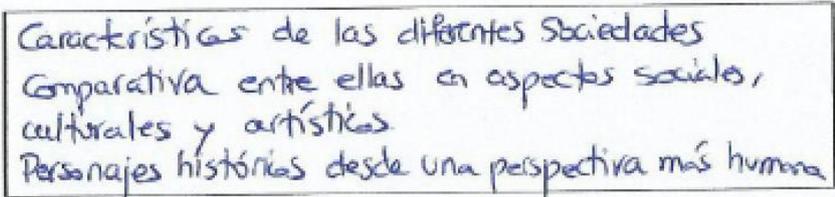
Esta selección de contenidos factuales tiende a concretarse en límites territoriales definidos, que partirían de las fronteras nacionales o europeas y trascenderían a dimensiones geopolíticas universales (MCI21):

<b>P6.</b>	<b>Según tu criterio y formación de Grado, ¿qué contenidos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?</b>		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>		<b>Código</b>	<b>MCI-14</b>
			
		<b>Código</b>	<b>MCI-50</b>
La Historia de España, Europa y el mundo desde un punto de vista neutro que permita conocer diferentes perspectivas y desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos.			

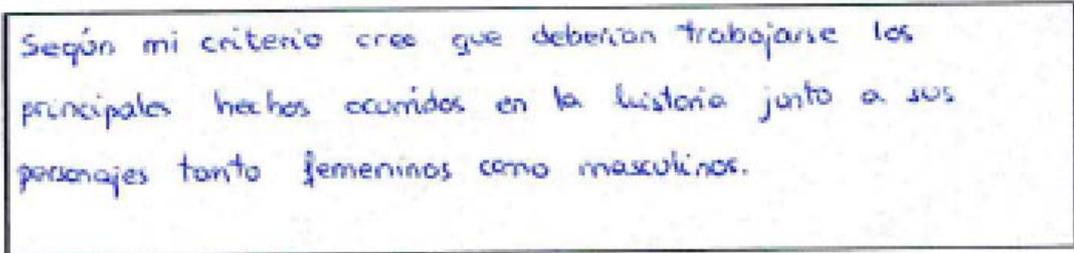
En primer lugar, se integrarían en grandes periodizaciones universales para, después, reordenarse en los límites geográficos peninsulares:

P6.	<b>Según tu criterio y formación de Grado, ¿qué contenidos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?</b>		
Respuesta del o la estudiante		Código	MCI-34
			

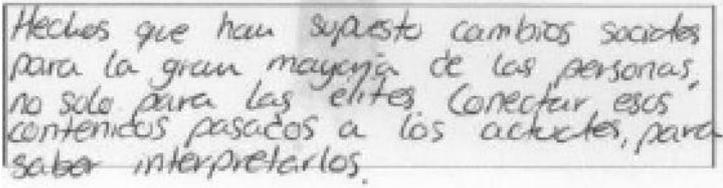
No obstante, los y las participantes también expresan la importancia de incluir “las diferentes culturas que componen la sociedad plural [...] [de] hoy en día [...]” (MCI-1), la adopción del enfoque comparativo y la humanización de los contenidos históricos y sociales:

P6.	<b>Según tu criterio y formación de Grado, ¿qué contenidos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?</b>		
Respuesta del o la estudiante		Código	MCI-2
			
		Código	MCI-39
Deberían tratarse los diferentes hechos históricos desde un punto de vista más “humano”, teniendo en cuenta el papel de las mujeres y el de los diferentes grupos o minorías sociales.			

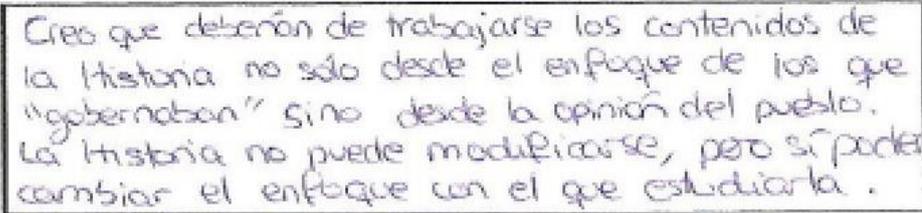
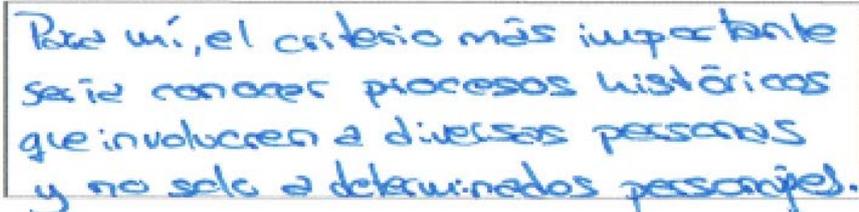
Desde esta perspectiva, los y las estudiantes insisten en la capacidad de los contenidos seleccionados para trabajar “[...] distintos puntos de vista [...], teniendo en cuenta la actuación de personajes tanto de género femenino como masculino, y los valores que condujeron sus actos” (MCI-3 / MCI-12):

P6.	<b>Según tu criterio y formación de Grado, ¿qué contenidos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?</b>		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>		<b>Código</b>	<b>MCI-18</b>
			

Asimismo, se propone una selección de contenidos útil para pensar el presente y para comprender “los porqués de los problemas sociales de la actualidad, ya sea en España o en el resto del mundo” (MCI-24):

P6.	<b>Según tu criterio y formación de Grado, ¿qué contenidos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?</b>		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>		<b>Código</b>	<b>MCI-19</b>
			
		<b>Código</b>	<b>MCI-19</b>
El estudio de una misma situación a lo largo de la Historia y los factores que influyeron en ella (la pobreza, por ejemplo), además de los hechos históricos que provocaron cambios en la sociedad y que nos explican por qué, hoy en día, algunas cosas son así.			

En este sentido, se registra la necesidad de un cambio de enfoque en la enseñanza de la Historia, alejada de posturas hegemónicas y posicionadas en los principios de la historia social:

P6.	<b>Según tu criterio y formación de Grado, ¿qué contenidos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?</b>		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>		<b>Código</b>	<b>MCI-16</b>
			
		<b>Código</b>	<b>MCI-33</b>
			

4.2.2.2.- *Los procedimientos en la enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar.*

Pese a que el 48% de las respuestas devueltas valoran positivamente el reconocimiento e identificación ejemplarizante de los próceres y protagonistas de la historia nacional como procedimiento básico de la enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar (Gráfico 4), el valor medio más elevado ( $\bar{x} = 4.58$ ) se registra en la afirmación 7d sobre *el análisis de problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas, reconocibles en nuestro presente, para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo del alumnado* (Tabla 4).

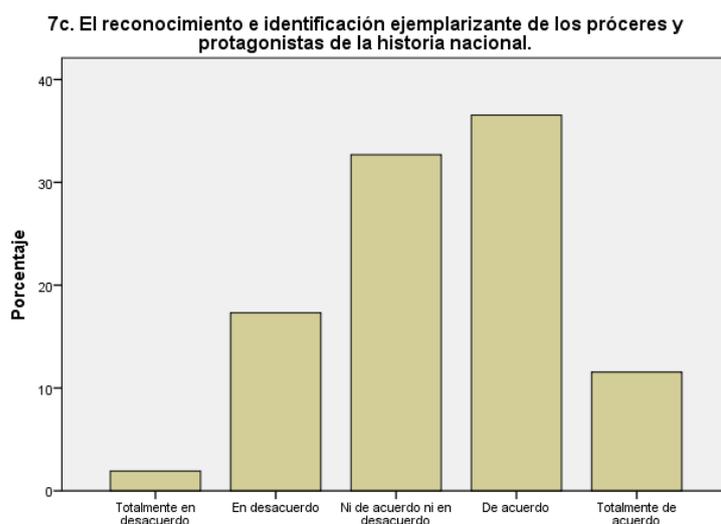


Gráfico 4. 5c. Reconocimiento e identificación ejemplarizante de los próceres y protagonistas de la historia nacional.

**P7. Los procedimientos que han de trabajarse en la enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar deben conducirse hacia:**

	N		$\bar{X}$	Dt.
	Válido	Perdidos		
7a. La descripción de los espacios geopolíticos globales	52	0	3,21	,915
7b. El manejo, selección e interpretación de fuentes históricas para la comprensión de la construcción del conocimiento histórico y social, incluyendo los medios de comunicación actuales.	52	0	4,23	,757
7c. El reconocimiento e identificación ejemplarizante de los próceres y protagonistas de la historia nacional.	52	0	3,38	,973
7d. El análisis de problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas, reconocibles en nuestro presente, para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo del alumnado.	52	0	4,58	,605

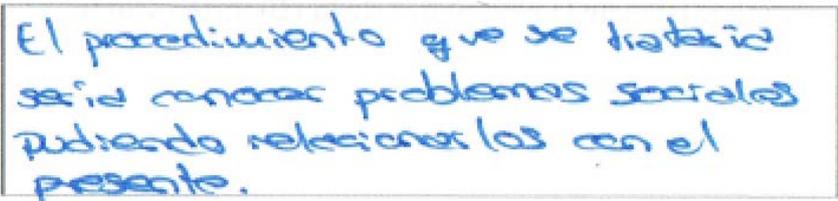
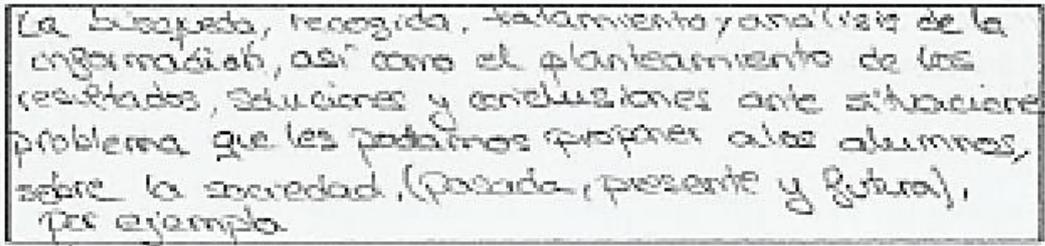
Tabla 4. P7. Resultados válidos y perdidos. Media y desviación típica.

A este valor le sigue el acuerdo generalizado ( $\bar{X} = 4.23$ ) de los y las estudiantes sobre el potencial didáctico del manejo, selección e interpretación de fuentes históricas y

sociales de diversa naturaleza (incluidas las procedentes de los medios de comunicación) en la enseñanza de la Historia escolar.

No parece aceptarse ni rechazarse la descripción de los grandes espacios geopolíticos actuales ( $\bar{x} = 3.21$ ).

En coherencia con estos resultados, buena parte de los y las estudiantes manifiestan, en la cuestión 8 (*Según tu criterio y formación de Grado, ¿qué procedimientos habrían de trabajarse en el aprendizaje de la Historia escolar para Educación Primaria?*), la necesidad de trabajar procedimientos relacionados con la investigación de “problemáticas sociales actuales [...]” (MCI-3), con el “conocimiento, estudio y análisis crítico de fuentes [...], y el contraste de diversas fuentes con orígenes diferentes” (MCI-5 / MCI-32 / MCI-21), y con la “reflexión crítica y creativa” sobre problemas sociales de la actualidad (MCI-7):

P8.	<b>Según tu criterio y formación de Grado, ¿qué procedimientos habrían de trabajarse en el aprendizaje de la Historia escolar para Educación Primaria?</b>		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>		<b>Código</b>	<b>MCI-33</b>
			
		<b>Código</b>	<b>MCI-24</b>
Análisis crítico de problemas pasados que han influido en nuestro presente.			
		<b>Código</b>	<b>MCI-34</b>
			
		<b>Código</b>	<b>MCI-35</b>

Aquellos que se siguen en el método científico: razonamiento, elaboración de hipótesis, contrastación de las mismas (búsqueda de datos), emisión de conclusiones...

Código	MCI-21
--------	--------

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de fuentes históricas</li> <li>- Crítica de las fuentes históricas</li> <li>- Actualización de la historia estudiada</li> </ul>
---

Código	MCI-51
--------	--------

Reconocer, analizar y seleccionar fuentes sociales e históricas.

Código	MCI-52
--------	--------

Análisis de problemas sociales e interpretación de fuentes históricas.

Código	MCI-36
--------	--------

<p>Análisis de los fenómenos sociales y manejo y selección de las fuentes históricas.</p>
---

Código	MCI-13
--------	--------

<p>Reflexión y solución de conflictos. Los medios de comunicación, su veracidad y la realización de análisis críticos y búsqueda de información sobre los noticieros</p>
--

#### 4.2.2.3.- El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar.

En relación con la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar, constatamos la amplia aceptación ( $\bar{X} = 4.60$ ) de los y las participantes de la implementación de metodologías activas, y la inclusión de la empatía histórica, las estrategias de simulación y el análisis de estudios de caso (Tabla 5).

<b>P9. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar debe orientarse hacia:</b>	<b>N</b>		<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Dt.</b>
	<b>Válido</b>	<b>Perdidos</b>		
9a. La reproducción de hechos y acontecimientos objetivos, mediante pruebas escritas de comprobación de conocimientos.	52	0	<b>2,81</b>	1,030
9b. La producción de narrativas históricas a partir de un proceso crítico de investigación.	52	0	<b>3,77</b>	,831
9c. El conocimiento del método y habilidades del historiador/a, el manejo y contrastación de fuentes, así como la comprensión de la intencionalidad de sus productores/as.	52	0	<b>4,02</b>	,874
9d. La implementación de metodologías activas, la inclusión de la empatía histórica, estrategias de simulación y el análisis de estudios de caso.	52	0	<b>4,60</b>	,603

Tabla 5. P9. Resultados válidos y perdidos. Media y desviación típica.

Los resultados obtenidos en la cuestión 7b muestran que los y las estudiantes se inclinan por considerar muy positivamente la introducción de la metodología y la aplicación de las habilidades del historiador e historiadora, el manejo y contraste de fuentes y la comprensión de su intencionalidad en el aula de Ciencias Sociales ( $\bar{X}$  = 4.02). Aun registrando valores medios de 3 (*ni de acuerdo ni en desacuerdo*) con un 19.2%, las respuestas devueltas con valor 5 (*totalmente de acuerdo*) en la cuestión 9b (15.4%) y la aproximación mayoritaria al valor 4 (*de acuerdo*) en esta cuestión (55.8%) confirman el acuerdo del 71.2% de los y las estudiantes con la orientación de una enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar dirigida a la producción de narrativas históricas a partir de un proceso crítico de investigación (Tabla 6).

**9b. La producción de narrativas históricas a partir de un proceso crítico de investigación.**

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	En desacuerdo	5	9,6	9,6	9,6
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	19,2	19,2	28,8
	De acuerdo	29	55,8	55,8	84,6
	Totalmente de acuerdo	8	15,4	15,4	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Tabla 6. 9b. Frecuencias totales y porcentajes válidos.

Las respuestas evidencian una tendencia media al rechazo de las pruebas escritas de comprobación de conocimientos sobre hechos y acontecimientos ( $\bar{x} = 2.81$ ) (Gráfico 5) a pesar de su equilibrada distribución entre los valores 2 (*en desacuerdo*) y 4 (*de acuerdo*), en la que el valor 3 (*ni de acuerdo ni en desacuerdo*) constituye un porcentaje significativo (32.7%),

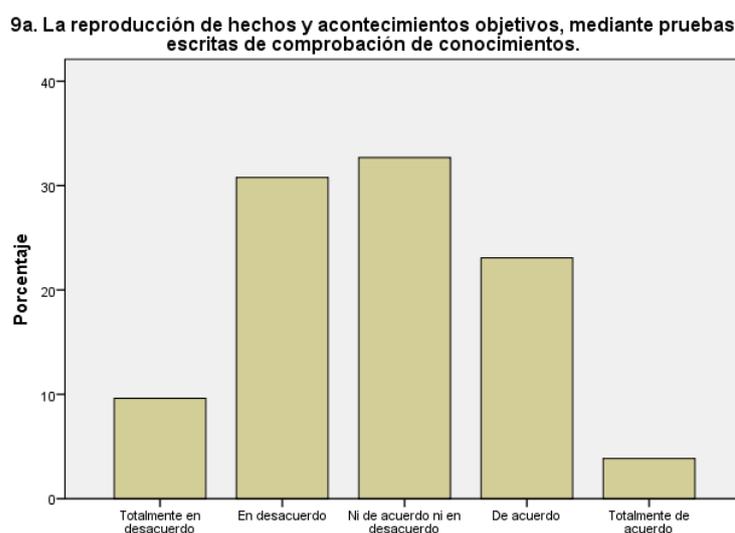


Gráfico 5. 9a. Reproducción acrítica de hechos y acontecimientos en pruebas escritas de comprobación de conocimientos.

4.2.2.4.- Finalidad social y objetivos de la enseñanza de la Historia escolar.

Con respecto a la finalidad y objetivos de la enseñanza de la Historia escolar, los y las estudiantes afirman que han de orientarse hacia la educación para una ciudadanía democrática global, basada en la construcción plural y diversa de identidades ( $\bar{X}$  = 4.08) y en la asunción de los Derechos Humanos universales ( $\bar{X}$  = 4.42) (Tabla 7).

P10. La finalidad social y objetivos de la enseñanza de la Historia escolar se dirige hacia:	N		$\bar{X}$	Dt.
	Válido	Perdidos		
10a. La educación para una ciudadanía democrática, global, plural, inclusiva y diversa, basada en la asunción de Derechos Humanos universales, y de valores sociales y cívicos.	52	0	4,42	,871
10b. El conocimiento de las distintas etapas históricas que conforman la Historia de la Humanidad en sus niveles políticos y económicos para la comprensión del orden mundial del presente.	52	0	3,92	,860
10c. La génesis y evolución de la organización institucional para la participación política de la ciudadanía.	52	0	3,62	,820
10d. La construcción de identidades colectivas, plurales y globales.	52	0	4,08	1,007

Tabla 7. P10. Resultados válidos y perdidos. Media y desviación típica.

Paradójicamente, un 71.1% de las respuestas devueltas afirma la necesidad de secuenciar, en grandes marcos cronológicos tradicionales, una Historia de la Humanidad abordada desde sus niveles económicos y políticos. Este amplio nivel de acuerdo aparta los ámbitos sociales y culturales como categorías de análisis en la historia enseñada, y obstaculiza la finalidad social expresada en la cuestión 10a (Gráfico 6).

10b. El conocimiento de las distintas etapas históricas que conforman la Historia de la Humanidad en sus niveles políticos y económicos para la comprensión del orden mundial del presente.

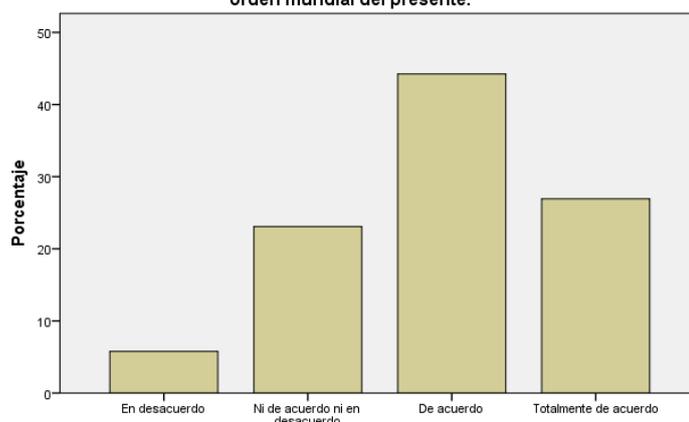


Gráfico 6. 10b. Conocimiento de las distintas etapas históricas en sus niveles políticos y económicos.

Por último, un 30.8% de los y las estudiantes expresan su duda sobre la génesis y evolución institucional como el único medio para la participación ciudadana, pero un 59.6% lo confirma (Tabla 8).

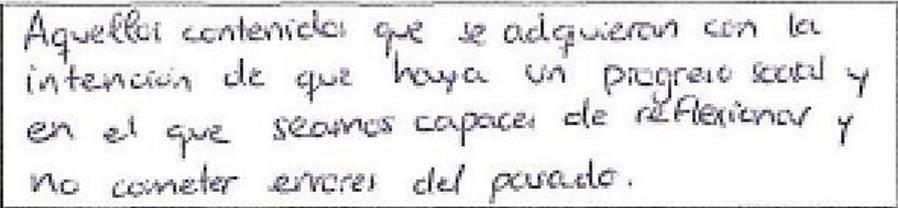
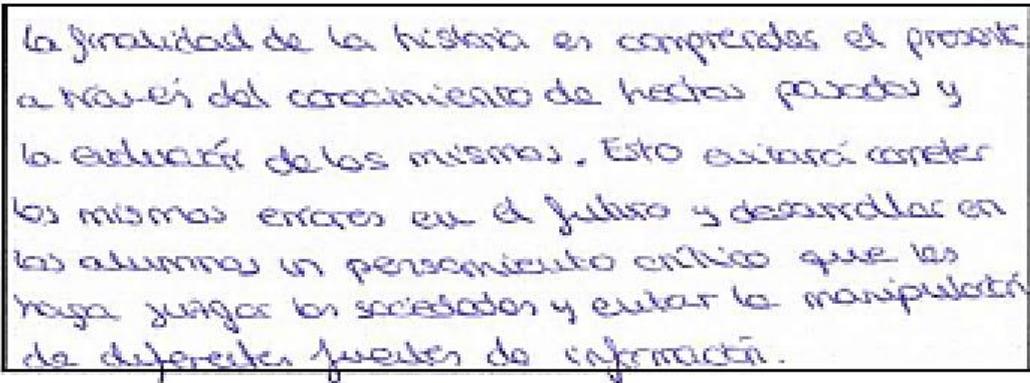
**10c. La génesis y evolución de la organización institucional para la participación política de la ciudadanía.**

	Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	En desacuerdo	5	9,6	9,6
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16	30,8	40,4
	De acuerdo	25	48,1	88,5
	Totalmente de acuerdo	6	11,5	100,0
Total	52	100,0	100,0	

Tabla 8. 10c. Frecuencias totales y porcentajes válidos.

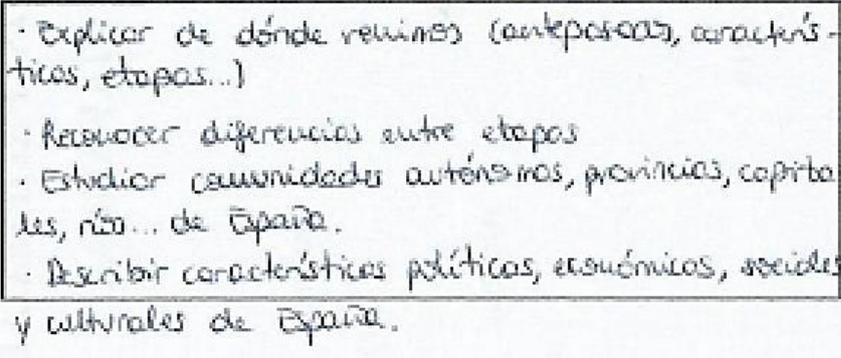
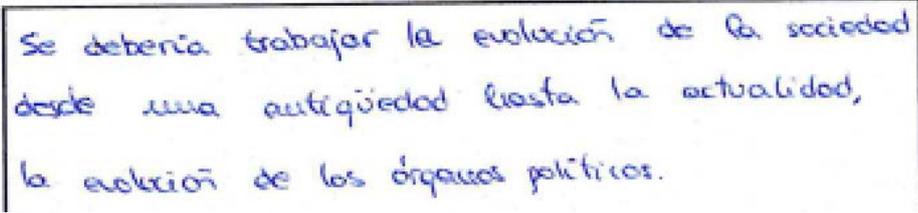
Las respuestas emitidas a la pregunta abierta 11 (*Según tu criterio y formación de Grado, ¿qué finalidad social y objetivos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?*) se dirigen hacia la atribución a la Historia escolar de una función social aleccionadora en la configuración social del presente. Desde esta pers-

pectiva, la Historia enseñada se presenta como *magistra vitae* en la conducción de las sociedades contemporáneas:

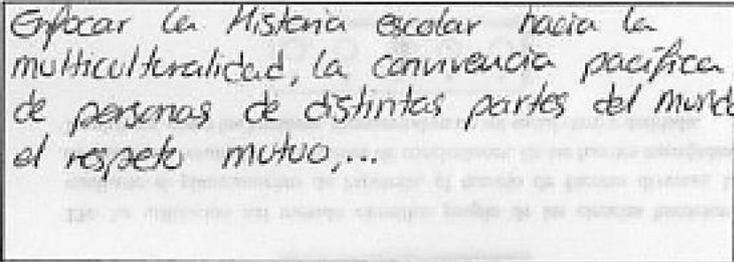
P11.	<b>Según tu criterio y formación de Grado, ¿qué finalidad social y objetivos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?</b>
<i>Respuesta del o la estudiante</i>	
	<b>Código</b> MCI-13
<b>Código</b> MCI-15	
[...] Los alumnos deben extrapolar los hechos del pasado al presente para ser capaces de cambiar ciertos errores del pasado.	
<b>Código</b> MCI-35	
La finalidad de esta asignatura debería ser el aprendizaje y comprensión de la historia pasada para evitar cometer los mismos errores en el futuro [...].	
<b>Código</b> MCI-18	
	<b>Código</b> MCI-24
Comprender el presente y lo que puede suceder en el futuro, basándonos en hechos que ocurrieron en el pasado [...].	

En esta línea, son significativas las afirmaciones de una Historia escolar entendida desde parámetros tradicionales cronológicos, políticos y hegemónicos. En estas respuestas, la selección de contenidos y la formulación de objetivos se hacen depender

de propuestas técnico-reproductivas orientadas al diseño de “situaciones narrativas o dramáticas para representar distintas épocas o acontecimientos” (MCI-12), o de la finalidad de conocer “los hechos que han permitido que seamos lo que somos” (MCI-14):

P11.	Según tu criterio y formación de Grado, ¿qué finalidad social y objetivos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?
<i>Respuesta del o la estudiante</i>	
	<b>Código</b>
	<b>MCI-31</b>
	<b>Código</b>
	<b>MCI-18</b>
Que los niños puedan explicar los diversos hechos históricos y reconozcan a los personajes más significativos.	<b>Código</b>
	<b>MCI-38</b>
Conocer las distintas etapas históricas, personajes, cambios sociales, etc.	<b>Código</b>
	<b>MCI-52</b>
Conocer la evolución de la sociedad, tanto en el sentido histórico como social (hechos, personajes y acontecimientos).	<b>Código</b>
	<b>MCI-51</b>
Adquirir cultura general. Conocer la Historia, el pasado, en comparación con el presente para entender cómo es lo que nos rodea y por qué es así [...].	<b>Código</b>
	<b>MCI-51</b>

A esta tendencia positivista de la historia enseñada, se añade el conocimiento de “[...] otras culturas y fomentar su respeto [...]” (MCI-14 / MCI-24 / MCI-44 / MCI-39), y la educación intercultural como finalidad social de la enseñanza de la Historia escolar:

P11.	<b>Según tu criterio y formación de Grado, ¿qué finalidad social y objetivos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?</b>		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>		<b>Código</b>	<b>MCI-15</b>
Personalmente, creo que la finalidad social que ha de cumplir la enseñanza de esta área es la creación de una sociedad intercultural, tolerante, igualitaria y, sobre todo, con una mentalidad abierta.			
		<b>Código</b>	<b>MCI-19</b>
			

Finalmente, de acuerdo con el elevado grado de acuerdo con la afirmación contenida en la cuestión 10a, los y las estudiantes también concretan la función social y objetivos de la enseñanza de la Historia en la educación para una ciudadanía democrática, global, igualitaria e inclusiva, que parta de la asunción de los Derechos Humanos. Una función social, señala el alumnado, que garantice la “[...] formación de ciudadanos del mundo [...]” (MCI-35), en la “educación en valores [...]” (MCI-48), “en las emociones [...]” (MCI-28), y en el desarrollo y adquisición de una “[...] responsabilidad social y cívica ante los problemas del presente” (MCI-13):

P11.	Según tu criterio y formación de Grado, ¿qué finalidad social y objetivos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?				
<i>Respuesta del o la estudiante</i>					
	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 80%;"><i>La educación dirigida hacia la construcción de personas democráticas y libres, con valores sociales, humanos y cívicos. Personas que respeten los derechos y obligaciones, así como las identidades de los demás. Que respeten y toleren la pluralidad y globalidad. Además, la educación sobre la historia, debe basarse en desarrollar las capacidades de los alumnos, para que sean capaces de comprender los aspectos geográficos, sociológicos e históricos y de esta forma puedan interpretar la realidad en la que viven y puedan intervenir en ella.</i></td> <td style="width: 20%;"></td> </tr> </table>	<i>La educación dirigida hacia la construcción de personas democráticas y libres, con valores sociales, humanos y cívicos. Personas que respeten los derechos y obligaciones, así como las identidades de los demás. Que respeten y toleren la pluralidad y globalidad. Además, la educación sobre la historia, debe basarse en desarrollar las capacidades de los alumnos, para que sean capaces de comprender los aspectos geográficos, sociológicos e históricos y de esta forma puedan interpretar la realidad en la que viven y puedan intervenir en ella.</i>			
<i>La educación dirigida hacia la construcción de personas democráticas y libres, con valores sociales, humanos y cívicos. Personas que respeten los derechos y obligaciones, así como las identidades de los demás. Que respeten y toleren la pluralidad y globalidad. Además, la educación sobre la historia, debe basarse en desarrollar las capacidades de los alumnos, para que sean capaces de comprender los aspectos geográficos, sociológicos e históricos y de esta forma puedan interpretar la realidad en la que viven y puedan intervenir en ella.</i>					
	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 80%;"></td> <td style="width: 20%; text-align: center;"><b>Código</b></td> </tr> </table>		<b>Código</b>		
	<b>Código</b>				
<p>La finalidad social de la enseñanza de la Historia en Educación Primaria sería la comprensión del papel que los alumnos pueden y deben jugar, tanto en su entorno social como en el mundo [...].</p>	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 80%;"></td> <td style="width: 20%; text-align: center;"><b>MCI-3</b></td> </tr> </table>		<b>MCI-3</b>		
	<b>MCI-3</b>				
<p>La finalidad social que debería trabajar esta asignatura sería, principalmente, que los alumnos sepan vivir y convivir en la sociedad, no sólo en la nuestra, sino en todas, enseñando desde un enfoque amplio para que el alumnado tenga una mente abierta y sea capaz de tener, en consecuencia, empatía histórica, necesaria para aprender Historia correctamente.</p>	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 80%;"></td> <td style="width: 20%; text-align: center;"><b>Código</b></td> </tr> </table>		<b>Código</b>		
	<b>Código</b>				
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 80%;"><i>La educación para una ciudadanía con pensamiento crítico, conocimiento de los derechos humanos y de los problemas sociales, para ofrecer soluciones al mismo.</i></td> <td style="width: 20%;"></td> </tr> </table>	<i>La educación para una ciudadanía con pensamiento crítico, conocimiento de los derechos humanos y de los problemas sociales, para ofrecer soluciones al mismo.</i>		<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 80%;"></td> <td style="width: 20%; text-align: center;"><b>MCI-7</b></td> </tr> </table>		<b>MCI-7</b>
<i>La educación para una ciudadanía con pensamiento crítico, conocimiento de los derechos humanos y de los problemas sociales, para ofrecer soluciones al mismo.</i>					
	<b>MCI-7</b>				
	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 80%;"></td> <td style="width: 20%; text-align: center;"><b>Código</b></td> </tr> </table>		<b>Código</b>		
	<b>Código</b>				
	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 80%;"></td> <td style="width: 20%; text-align: center;"><b>MCI-10</b></td> </tr> </table>		<b>MCI-10</b>		
	<b>MCI-10</b>				

La finalidad social que se ha de conseguirse es el conocimiento de los Derechos Humanos y el objetivo es trabajar de manera colectiva para construir una sociedad unida.

Código

MCI-17

La finalidad social a trabajar desde la enseñanza de la Historia se debería centrar principalmente en la formación (futura) de ciudadanos activos política y socialmente para la convivencia con los demás. A la par que la construcción de una persona que sepa manejarse tanto intra como inter personalmente.

Desde este enfoque, se incluye la desigualdad de género como objetivo nuclear de la enseñanza de la Historia:

P11.	<b>Según tu criterio y formación de Grado, ¿qué finalidad social y objetivos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?</b>
<i>Respuesta del o la estudiante</i>	
<b>Código</b>	
<b>MCI-40</b>	
En mi opinión, [...] trabajar los cambios en la Historia [...] y analizar la desigualdad de las mujeres.	

4.2.3.- Hombres y mujeres en la enseñanza de la Historia escolar.

4.2.3.1.- Formación en Historia durante la Educación Secundaria y Bachillerato.

Con una media de 4.17 puntos (*de acuerdo-totalmente de acuerdo*) el alumnado de Magisterio afirma, ampliamente, que su formación en Historia durante la Educación Secundaria y Bachillerato se basó en la descripción y explicación culturalista de hechos y acontecimientos políticos y bélicos, y de sus protagonistas, sin distinción entre colectivos y actores sociales. Esta afirmación se completa con la negación mayoritaria de los y las estudiantes ( $\bar{X} = 2.60$ ) a la definición de las mujeres como actores sociales en los contenidos seleccionados por el y la docente, al contraste de perspectivas, al debate, a la reflexión y a la valoración de los puntos de vista en torno a problemas sociales como ejes vehiculares del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta etapa educativa (Tabla 9).

P12. Mi formación en Historia durante la Educación Secundaria y Bachillerato se basó en:	N		$\bar{X}$	Dt.
	Válido	Perdidos		
12a. La descripción y explicación culturalista de los hechos y acontecimientos políticos y bélicos, fechas y personajes más sobresalientes de las grandes etapas históricas de la Historia de la Humanidad, sin distinción entre colectivos y actores sociales.	52	0	4,17	,923
12b. El tratamiento problematizado del pasado, del presente y del futuro, la comprensión de la historicidad de hombres y mujeres, y el desarrollo de una verdadera conciencia histórica ciudadana.	52	0	3,10	1,257
12c. El contraste de perspectivas, el debate, la reflexión y valoración de puntos de vista en torno a problemas sociales del pasado. En ellos, las mujeres, como los hombres, aparecían como actores históricos definidos.	52	0	2,60	1,287
12d. La adquisición de competencias sociales y ciudadanas, a partir de la visibilización de todas y todos los actores sociales e históricos del pasado y	52	0	2,96	1,137

del presente en la construcción de las sociedades.

Tabla 9. P12. Resultados válidos y perdidos. Media y desviación típica.

Este nivel de negación parece dividirse, sin embargo, cuando se pregunta sobre la presencia de planteamientos problematizados de los contenidos sociales, la comprensión de la historicidad de hombres y mujeres, y el desarrollo de una verdadera conciencia ciudadana en su formación en Historia durante la Educación Secundaria y Bachillerato (P12b). En efecto, a pesar de evidenciarse un grado de desacuerdo del 36.5% en esta cuestión, un 44.3% expresa su conformidad con la cuestión y un significativo 19.2% lo duda (Gráfico 7).

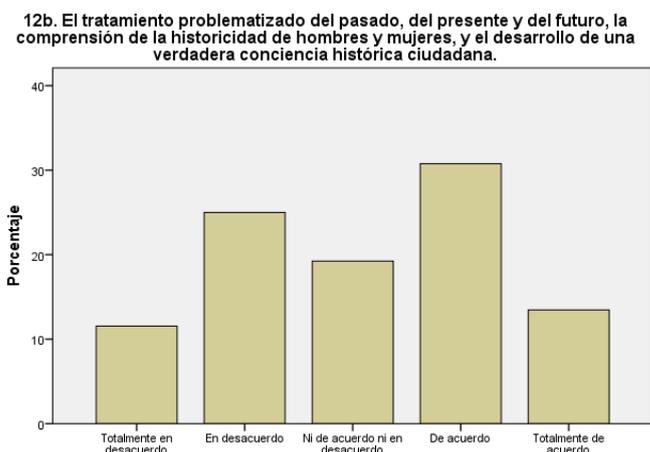


Gráfico 7. 12b. Problematicación de contenidos sociales, comprensión de la historicidad de hombres y mujeres, y desarrollo de una conciencia histórica ciudadana.

Más distribuidas se presentan las respuestas para la cuestión 12d. *La adquisición de competencias sociales y ciudadanas, a partir de la visibilización de todas y todos los actores sociales e históricos del pasado y del presente en la construcción de las sociedades.* En este punto, la visibilización de todos los actores sociales (entre ellos, las mujeres) en la enseñanza de la Historia, y su vinculación con la adquisición de competencias sociales y ciudadanas reciben un elevado nivel de duda del 25%, un grado de desacuerdo del 38.4% y de acuerdo del 36.5% (Tabla 10).

**12d. La adquisición de competencias sociales y ciudadanas, a partir de la visibilización de todas y todos los actores sociales e históricos del pasado y del presente en la construcción de las sociedades.**

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	5	9,6	9,6	9,6
	En desacuerdo	15	28,8	28,8	38,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13	25,0	25,0	63,5
	De acuerdo	15	28,8	28,8	92,3
	Totalmente de acuerdo	4	7,7	7,7	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Tabla 10. 12d. Frecuencias totales y porcentajes válidos.

4.2.3.2.- Metodología empleada en la Educación Secundaria y Bachillerato.

En relación con la metodología empleada por los profesores y profesoras de Historia en la etapa de escolarización del alumnado participante, constatamos un claro acuerdo ( $\bar{X} = 4.33$ ) con el empleo de la memorización y la reproducción de hechos factuales cerrados (habitualmente pertenecientes a los textos editoriales al uso), y la ausencia metodológica de la cooperación, la colaboración y el debate en torno a planteamientos problematizados de contenidos sociales ( $\bar{X} = 2.10$ ) (Tabla 11).

P13. La metodología empleada por mis profesores y profesoras de Historia consistió en:	N		$\bar{X}$	Dt.
	Válido	Perdidos		
13a. La memorización y reproducción de contenidos factuales cerrados, sin debate ni contraste, sobre los textos editoriales e historiográficos utilizados. Las mujeres no suponían un contenido específico y relevante.	52	0	4,33	,879
13b. La cooperación, la colaboración y debate en proyectos de trabajo con planteamientos problematizados sobre contenidos sociales. En ellos, las mu-	52	0	2,10	1,176

jeres se concretaban en contenidos específicos e igualitarios con respecto a otros sujetos históricos.				
13c. La utilización del método científico propio de las ciencias históricas. En las fuentes manejadas, las mujeres, como los hombres, representaban un rol social claro y definido.	52	0	<b>1,92</b>	1,202
13d. La memorización de nombres propios de los protagonistas políticos y militares, prioritariamente masculinos, mediante los textos y realización de actividades propuestas en el libro de texto de referencia.	52	0	<b>4,25</b>	1,118

Tabla 11. P13. Resultados válidos y perdidos. Media y desviación típica.

En las respuestas dadas por este alumnado, las mujeres y la experiencia femenina no se concretan en contenidos relevantes. Tampoco sus roles sociales y protagonismo en el devenir histórico y social, centrado en la memorización de nombres propios masculinos de los personajes políticos y militares más sobresalientes ( $\bar{x} = 4.25$ ). En este sentido, no sorprenden los bajos valores atribuidos a la cuestión 13c ( $\bar{x} = 1.92$ ) sobre la utilización del método científico y el manejo de fuentes, en las que las mujeres representarían roles sociales claros y definidos.

De acuerdo con los resultados obtenidos, comprobamos una evidente permanencia de tradiciones positivistas en las estrategias de aprendizaje y en las metodologías empleadas por el profesorado en la Educación Secundaria. Tanto la selección de contenidos como las decisiones curriculares de los y las docentes de historia se articulan en metodologías transmisivas-reproductivas, propias de concepciones curriculares técnicas.

4.2.4.- Protagonistas de la Historia escolar.

4.2.4.1.- Protagonistas masculinos y femeninos de la Historia de la Humanidad.

En función de estos resultados, no extraña la limitada nómina de referentes femeninos citados por el profesorado en formación consultado (cuestión 14) (Tabla 12). Esta limitación nutre y refuerza, sin duda, el conjunto de imágenes estereotipadas de las mujeres en la enseñanza de la historia. Los resultados bien podrían extrapolarse a los obtenidos en 2004 en el estudio exploratorio de Maldonado (2004), pues, en contadas ocasiones, se concretan en actores o colectivos sociales no pertenecientes a las elites políticas, sociales o económicas dominantes.

N=52			
<i>Protagonistas masculinos</i>	Frecuencia	<i>Protagonistas femeninos</i>	Frecuencia
Abraham Lincoln	2	Ana Bolena	9
Adolfo Suárez	1	Ana Frank	4
Albert Einstein	11	Boudica	1
Alejandro Magno	7	Catalina de Aragón	2
Alfonso X el Sabio	7	Clara Campoamor	4
Alfonso XII	1	Cleopatra	19
<i>Aristóteles</i>	1	Dolores Ibárruri, Pasionaria	2
Carlomagno	2	Doña Jimena	1
Carlos I	4	Eleanor Roosevelt	1
Carlos III	2	Eva Perón	1
Carlos IV	1	Frida Kahlo	9
<i>Che Guevara</i>	1	<i>Grace Kelly</i>	1
Confucio	1	Helena de Troya	1
Cristóbal Colón	32	Isabel I de Inglaterra	3
Darwin	1	Isabel II	9
Don Pelayo	2	Isabel la Católica	28
Duque de Wellington	1	Jackie Kennedy	1

El Greco	1	Jane Austen	1
Enrique IV	1	Jimena Díaz	2
Enrique VIII	4	Juana 'la Beltraneja'	2
Espartaco	1	Juana de Arco	21
Felipe I de Castilla, el Hermoso	1	Juana la Loca	23
Felipe II	3	Lady Diana	1
Felipe IV	2	Lucy, australopithecus	1
Felipe V	3	Malala Yousafzai	2
Fernando el Católico	4	Margaret Thatcher	6
Fernando VII	1	María Antonieta de Austria	1
Francisco Franco	19	María I de Escocia	1
Gabriel García Márquez	1	María Magdalena	2
Galileo Galilei	3	María Montessori	3
Gandhi	4	Marie Curie	33
George Washington	1	Mary Wollstonecraft	1
Hernán Cortés	1	<i>Nefertiti</i>	1
Hitler	33	<i>Olimpia de Gouges</i>	1
Isaac Newton	6	Pandora	1
Jean Paul <i>Marat</i>	1	Reina Victoria I	2
Jean Piaget	1	Rosa Parks	2
Johannes Gutenberg	1	<i>Rosalía de Castro</i>	1
Juan Pablo II	2	Safo de Lesbos	1
Julio César	9	Santa Teresa de Jesús	1
Lance Edward Armstrong	3	Teresa de Calcuta	15
Lenin	2		
Leonardo da Vinci	3		
Luis XIV	1		
Martin Luther King	3		
Marx	2		
Miguel Ángel (Renacimiento)	1		

Miguel de Cervantes	3		
Miguel de Unamuno	1		
Mussolini	3		
Napoleón	19		
Nelson Mandela	2		
Platón	1		
Primo de Rivera	1		
Robespierre	1		
Rodrigo Díaz de Vivar	5		
<i>Rousseau</i>	1		
Shakespeare	1		
Simón Bolívar	1		
Sócrates	2		
Stalin	3		
Tejero	1		
Theodore Roosevelt	1		
Velázquez	1		
Winston Churchill	1		
Total: 65		Total: 41	

Tabla 12. Protagonistas de la Historia de la Humanidad.

Las frecuencias son reveladoras. De los 65 personajes masculinos, propuestos por los y las estudiantes como protagonistas de la historia de la humanidad, reciben las frecuencias más elevadas (diez o más de diez menciones entre las cinco posibles): Albert Einstein, Cristóbal Colón, Francisco Franco, Hitler y Napoleón. Siguiendo la clasificación resultante del estudio de Sant et al. (2014b) (*individuales/colectivos, mujeres/hombres, económicos, políticos, religiosos, militares, culturales, míticos y ficticios*), los personajes vinculados a espacios de acción política alcanzarían los valores más altos (43.07%), seguidos de los protagonistas asociados a la producción cultural e intelect-

tual (35.38%), a la actividad militar (20%) y a la religiosa (1.53%). El 100% de los referentes citados se corresponde con nombres individuales (Gráfico 8)

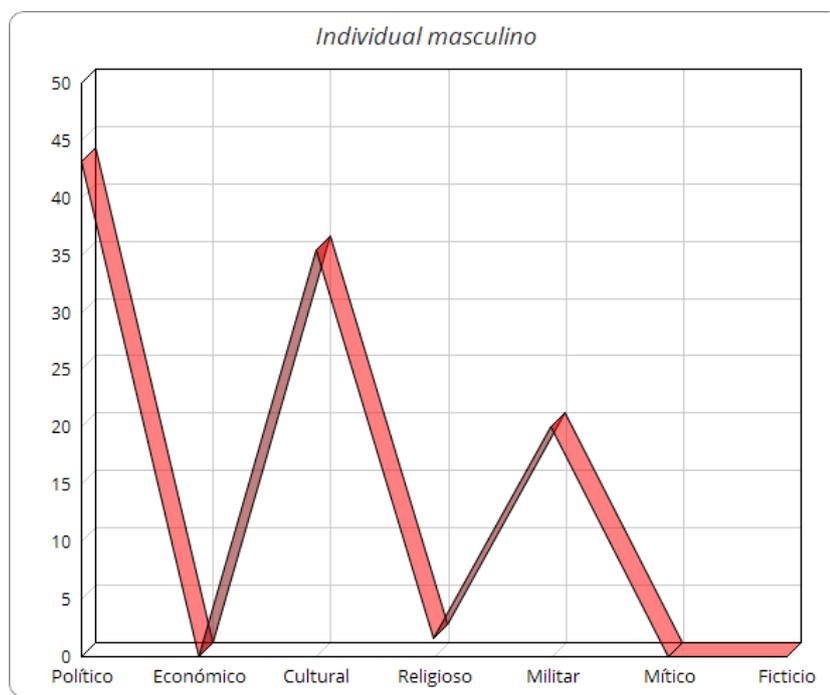


Gráfico 8. Protagonistas individuales masculinos.

Esta diversidad y grado de complejidad de la selección nominativa final garantizaría la localización de referentes válidos para una conformación plural de la identidad personal y social masculina.

La selección de personajes/protagonistas femeninos, por su parte, registra un total de 41 nombres. Su distribución en ámbitos protagónicos de acción social prioriza el espacio político con una frecuencia del 56.09%, seguido del cultural (29.26%), del religioso (7.31%) y del mítico (4.87%). Completa esta nómina de protagonistas femeninos, un nombre sin clasificación (Lucy, australopithecus) (2.43%) (Gráfico 9).

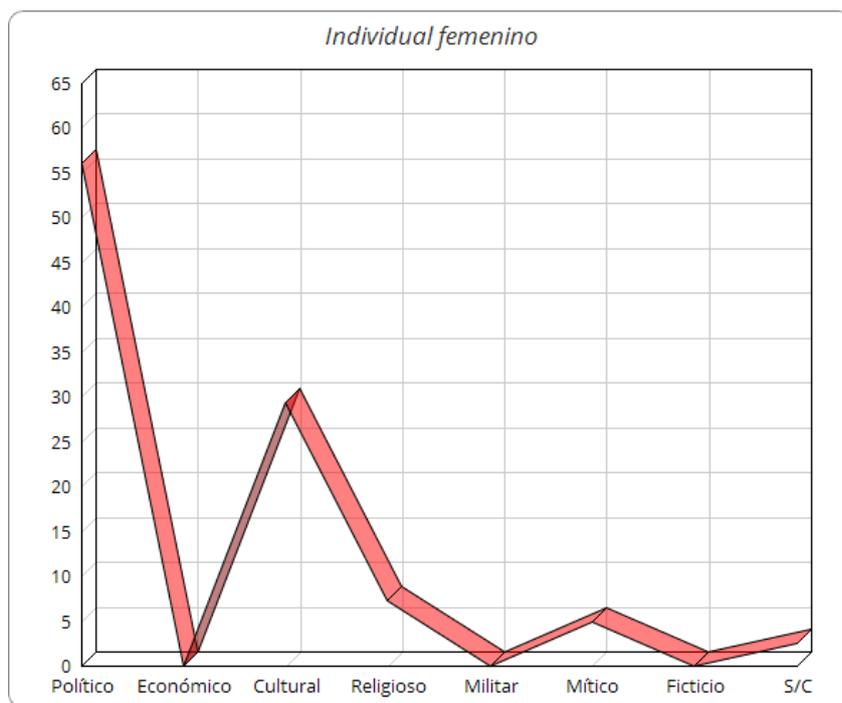


Gráfico 9. Protagonistas individuales femeninos.

A excepción de la alta frecuencia registrada para el caso de Marie Curie (33 citas), referente cultural destacado, es evidente la limitación de la propuesta, delimitada, como demuestran Sant y Pagès (2011), a roles *masculinizantes* y *victimizados*: Isabel la Católica con 28, Juana la Loca con 23, Juana de Arco con 21, Cleopatra con 19 y Teresa de Calcuta con 15.

#### 4.2.4.2.- Resultados de aprendizaje en la etapa escolar.

Desde esta perspectiva, los resultados de aprendizaje manifestados por los y las estudiantes se definen en una concepción de la Historia como conjunto narrativo objetivo y contrastado de fechas, hechos, acontecimientos, y líderes políticos y militares, mayoritariamente hombres ( $\bar{X} = 4.10$ ) (Tabla 13).

P15. Los resultados de aprendizaje en mi etapa escolar me permitieron:	N		$\bar{X}$	Dt.
	Válido	Perdidos		
15a. Identificar y reconocer suficientes referentes sociales, políticos, económicos y culturales femeninos en la conformación de las sociedades históricas.	51	1	2,27	1,041
15b. Concebir la Historia como conjunto narrativo objetivo y contrastado de fechas, hechos, acontecimientos y líderes políticos y militares, mayoritariamente hombres.	51	1	4,10	,944
15c. Abordar la construcción del conocimiento histórico desde perspectivas procesuales e inclusivas.	51	1	2,61	,896
15d. Entender la Historia como representación narrativa vencedora de la realidad histórica, habitualmente construida por líderes masculinos.	51	1	3,92	,868

Tabla 13. P15. Resultados válidos y perdidos. Media y desviación típica.

Esta concepción androcéntrica de la Historia enseñada deriva en una representación narrativa de la Historia como reflejo de realidades históricas, habitualmente construidas por líderes masculinos (Gráfico 10).

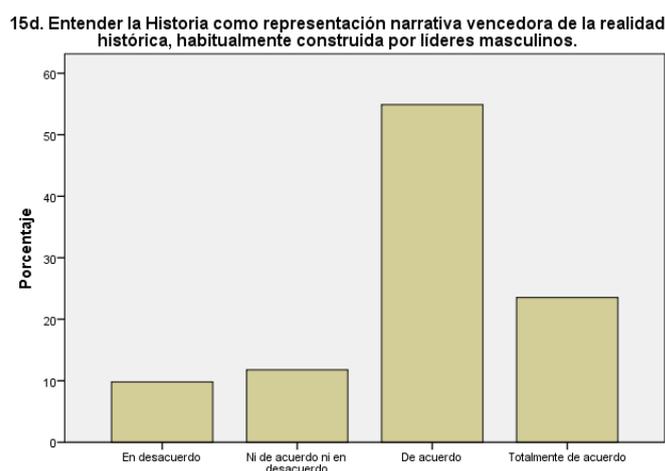


Gráfico 10. 15d. La Historia como representación narrativa vencedora de la realidad histórica, habitualmente construida por líderes masculinos.

Aun cuando se registra un significativo porcentaje del 29.4% de las respuestas devueltas con valor 3 (*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*), esta afirmación se correlaciona con el grado de desacuerdo mayoritario expresado en la presencia de suficientes referentes sociales, políticos, económicos y culturales femeninos en sus resultados de aprendizaje ( $\bar{x} = 2.27$ ).

A pesar de estos resultados, constatamos un importante porcentaje de duda (47.1%) cuando se demanda al alumnado la reflexión sobre sus resultados de aprendizaje y la construcción del conocimiento histórico desde perspectivas procesuales e inclusivas. No obstante, el conjunto de las respuestas emitidas en esta cuestión rechaza esta afirmación con un valor medio de 2.61.

#### *4.2.5.- Fuentes iconográficas y enseñanza de la Historia.*

La cuestión 16 planteaba a los y las estudiantes la selección justificada de tres fuentes iconográficas, correspondientes a tres series de carácter político y de naturaleza sociocultural. Mientras las primeras desarrollan su narrativa iconográfica desde enfoques androcéntricos positivistas, las segundas integran a las mujeres en el desempeño de roles sociales específicos en distintos momentos históricos. La selección y justificación de su selección profundizan en las concepciones curriculares dominantes del alumnado, y evidencian el grado de visibilización de las mujeres en sus resultados de aprendizaje y en sus prácticas docentes.

Vaciadas las respuestas devueltas, comprobamos que un 54.9% de los y las estudiantes seleccionan la pintura de los hermanos Limbourg *Les Très Riches Heures*, frente a un próximo 45.1% que escoge la imagen de reyes, caudillos e intelectuales medievales (Tabla 14).

**P16a. De acuerdo con tus conocimientos de Historia, ¿cuál de las siguientes fuentes iconográficas propondrías en tu aula de Ciencias Sociales de 5º y 6º curso?**

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	Reyes, caudillos e intelectuales medievales	23	44,2	45,1	45,1
	Les Très Riches Heures (detalle)	28	53,8	54,9	100,0
	Total	51	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
	Total	52	100,0		

Tabla 14. 16a. Frecuencias totales y porcentajes válidos.

La concepción tradicional de la Historia enseñada se mantiene secuenciada en grandes etapas, y en la identificación de destacados y destacadas protagonistas de la Historia, todos ellos pertenecientes a elites políticas, militares e intelectuales:

<b>P16.</b>	<b>De acuerdo con tus conocimientos de Historia, ¿cuál de las siguientes fuentes iconográficas propondrías en tu aula de Ciencias Sociales de 5º y 6º curso?</b>		
<i>Selección y argumentación del o la estudiante</i>		<b>Código</b>	<b>MCI-18</b>
			

He elegido esas 3 imágenes ya que muestran diferentes etapas de la Historia.

1º La imagen de diferentes reyes desde los árabes que había en la península.

2º Nuestra los ferbras y en cierto modo la política que había durante el reinado de Felipe II.

3º La imagen de Isabel II y su hija ya que fueron dos mujeres importantísimas en la Historia.

Código

MCI-28

Yo utilizaría esto, para poder explicar los acontecimientos temporales de la historia.

• Centraría la historia desde sus orígenes con los monos, hasta las figuras más representativas y sobre todo a nivel nacional para saber más sobre nuestra historia y ser capaz de contemporizarla.

En esta línea, los y las maestras en formación valoran la utilidad didáctica y capacidad ilustrativa del mapa territorial del imperio de Felipe II para “situar los acontecimientos” (MCI-12) (Tabla 15). Sin embargo, con una frecuencia del 64.7%, asumen la historia político-militar internacional de los Estados a la forma de trabajar un tipo de “historia global” (MCI-1).

**P16b. De acuerdo con tus conocimientos de Historia, ¿cuál de las siguientes fuentes iconográficas propondrías en tu aula de Ciencias Sociales de 5º y 6º curso?**

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	Territorios del imperio de Felipe II	33	63,5	64,7	64,7
	Gallinera (1626)	18	34,6	35,3	100,0
	Total	51	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
	Total	52	100,0		

Tabla 15. 16b. Frecuencias totales y porcentajes válidos.

Asimismo, en su argumentación, se registra la identificación del o la estudiante de Magisterio con su país en el concierto político internacional, resorte para la futura conformación de identidades territoriales:

<b>P16.</b>	<b>De acuerdo con tus conocimientos de Historia, ¿cuál de las siguientes fuentes iconográficas propondrías en tu aula de Ciencias Sociales de 5º y 6º curso?</b>		
<i>Selección y argumentación del o la estudiante</i>		<b>Código</b>	<b>MCI-16</b>
			
<p>[...] He elegido la primera imagen [mapa territorial del imperio de Felipe II], aunque he dudado bastante. Es importante que [los y las alumnas] vean cómo era la sociedad, pero también que ubiquen en un mapa ciertos hechos históricos. En mi caso, verlo reflejado en un mapa me ayudaba más a la hora de estudiarlo y a <b>verme reflejada en el resto del mundo</b> [...].</p>			

Sin embargo, en la selección de estas fuentes, se expresa la dependencia de la metodología empleada por los y las profesoras durante su etapa escolar, y de sus resultados de aprendizaje:

<p>P16.</p>	<p>De acuerdo con tus conocimientos de Historia, ¿cuál de las siguientes fuentes iconográficas propondrías en tu aula de Ciencias Sociales de 5º y 6º curso?</p>
<p>Selección y argumentación del o la estudiante</p>	
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div data-bbox="256 748 555 1003"> </div> <div data-bbox="571 707 1158 987"> </div> <div data-bbox="1182 656 1390 1003"> </div> </div>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>De acuerdo a mis conocimientos de Historia, he escogido las primeras imágenes de cada par, debido a que nunca he estudiado la Historia a partir de obras de pintura y no sabía por donde empezar a enseñar los contenidos. Con esto no quiero decir que abordar un tema mediante obras no sea una buena opción.</p> </div>	
<p style="text-align: right;">Código MCI-7</p>	
<p>Según mis conocimientos previos, [las imágenes elegidas] son las figuras históricas que he estudiado, tanto en E.S.O como en Bachillerato [...].</p>	
<p style="text-align: right;">Código MCI-34</p>	

Cada una de las propuestas elegidas, se debe a mi conocimiento sobre las diferentes épocas que están representados en los pares de fuentes cartográficas. Pero sin tener en cuenta mis conocimientos o cómo y de qué manera me lo han explicado a mí en el colegio, intentaría elegir otras fuentes cartográficas, que resultasen; o bien más cercanas a los alumnos y de ahí llegaría al tema principal o por otro lado, escogería imágenes que me diesen pie al debate y a la exposición de sus ideas previas sobre ellas, para después centrarnos en el tema principal.

Código MCI-34

Del primer par de fotos he escogido la lista de reyes para el tratamiento didáctico. Del segundo, el mapa mundi que representa las posesiones de Felipe II y el límite del imperio alemán. Y del tercero, la imagen de Isabel II. Todo ello le he escogido -desafortunadamente- porque es lo que yo he conocido en mis clases de historia con más profundidad. Ya que los otros cuadros a pesar de sonarme, no podría situarlos ni reconocerlos en gran medida. De cualquier manera, mi elección se puede enfocar de una manera alternativa a la tradicional siendo más activa para que la memoria no sea el único factor a valorar. Como por ejemplo la creación de un taller de teatro que así ha sido propuesto.

12

© Delia Ortega Sánchez, Proyecto I+D MINECO EDU2016-80145-P. IJAB

Código MCI-13



- La primera opción elegida es la de los reyes ya que los contenidos dados durante los cursos de estudiante son estos, siendo más cercanos que los de la otra imagen.

- Segunda opción es la división de territorios, extra de forma que como la opción anterior fue la que con la que se me explicaron los conocimientos.

- La última es la huelga, estudiada durante el bachillerato, en este momento si que me hablaron de las consecuencias para cada una de las personas y fue un mejor aprendizaje.

Una distribución más desigual se presenta, en cambio, en la selección del retrato de *Isabel II junto a su hija Isabel* de Franz Xaver Winterhalter y *Der Streik* (La Huelga) de Robert Koehler (Tabla 16).

**P16c. De acuerdo con tus conocimientos de Historia, ¿cuál de las siguientes fuentes iconográficas propondrías en tu aula de Ciencias Sociales de 5º y 6º curso?**

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	Isabel II junto a su hija Isabel	14	26,9	28,6	28,6
	La Huelga (1866)	35	67,3	71,4	100,0
	Total	49	94,2	100,0	
Perdidos	Sistema	3	5,8		

Total	52	100,0	
-------	----	-------	--

Tabla 16. 16c. Frecuencias totales y porcentajes válidos.

En su justificación, los y las estudiantes afirman la necesidad de una Historia enseñada que permita “[...] [el estudio de] una realidad social no sesgada ni individualizada [...]” (MCI-7).

Con el fin de “[...] reflejar el panorama social de una manera realista [...]” (MCI-5 / MCI-1) y de “representar la vida cotidiana, que no está en los libros de Historia” (MCI-21), los y las alumnas también manifiestan su propuesta de una Historia escolar “desde abajo”, en la que las mujeres y la experiencia femenina sean visibilizadas en el devenir histórico y social:

<b>P16.</b>	<b>De acuerdo con tus conocimientos de Historia, ¿cuál de las siguientes fuentes iconográficas propondrías en tu aula de Ciencias Sociales de 5º y 6º curso?</b>		
<i>Selección y argumentación del o la estudiante</i>		<b>Código</b>	<b>MCI-14</b>
			

<p>(Primer bloque)</p> <p>En cada bloque he elegido la fuente iconográfica referida a la sociedad; imágenes en las que aparecen personas de a pie; no líderes; sino los estos los minoritarios en la sociedad. Desde mi punto de vista, la historia debería abarcar un punto de vista social; saber sobre sus vidas en su día a día.</p>				
	<table border="1"> <tr> <td></td> <td><b>Código</b></td> <td><b>MCI-30</b></td> </tr> </table>		<b>Código</b>	<b>MCI-30</b>
		<b>Código</b>	<b>MCI-30</b>	
<p>[...] He seleccionado la imagen que representa la vida de un gran sector de la sociedad del siglo XV. Considero que es más importante conocer cómo era la vida en ese período histórico que aprender hazañas de un sector minoritario [...].</p>				
	<table border="1"> <tr> <td></td> <td><b>Código</b></td> <td><b>MCI-35</b></td> </tr> </table>		<b>Código</b>	<b>MCI-35</b>
		<b>Código</b>	<b>MCI-35</b>	
<p>Elegiría [...] el detalle del cuadro de los hermanos Limbourg porque, en mi opinión, refleja mucho más el modo de vida y las costumbres de la época que una lista con los nombres de los reyes. [...] No necesariamente saber el nombre indica una comprensión de la etapa.</p>				
	<table border="1"> <tr> <td></td> <td><b>Código</b></td> <td><b>MCI-9</b></td> </tr> </table>		<b>Código</b>	<b>MCI-9</b>
		<b>Código</b>	<b>MCI-9</b>	
<p>He escogido esta imagen para explicar que las mujeres también trabajaban y, por tanto, no sólo estaban en el hogar con los hijos.</p>				
	<table border="1"> <tr> <td></td> <td><b>Código</b></td> <td><b>MCI-15</b></td> </tr> </table>		<b>Código</b>	<b>MCI-15</b>
		<b>Código</b>	<b>MCI-15</b>	
<p>[...] Me he decantado por el cuadro de Loarte. Aunque no lo conocía, me parece más interesante y didáctico para mis alumnos, puesto que puede mostrarnos la sociedad del momento, el comercio de la época, etc. En cambio, conocer con detalle los territorios del imperio de Felipe II me parece algo poco útil, que con el paso de los años irán dejando en el olvido.</p>				

		<b>Código</b>	<b>MCI-9</b>
	<p>[He escogido] la imagen de la huelga porque, a pesar de las penurias que pasaba la gente, también tenían y tienen derecho a manifestarse por sus derechos y por las injusticias.</p>		
		<b>Código</b>	<b>MCI-15</b>
	<p>[...] He escogido el cuadro <i>La Huelga</i> porque [...] los alumnos pueden comprender muchos aspectos históricos de manera más significativa. Además, el cuadro de Isabel II no aporta mucho más que el modo de vida de dicha reina, y esto no es representativo de la sociedad de la época.</p>		
		<b>Código</b>	<b>MCI-19</b>
	<p><i>El acontecimiento de "La Huelga" tuvo más influencia a la larga que una imagen de la reina Isabel II, pues el fin y el cabo un movimiento puede tener más relevancia y poder que una persona, por mucho poder que tenga.</i></p>		
	<b>Código</b>	<b>MCI-30</b>	
<p>[...] Elegiría la imagen que muestra la huelga. Creo que, a partir de ella, podríamos trabajar muchos aspectos políticos, sociales, demográficos..., llegando así a estudiar a Isabel II.</p>			
	<b>Código</b>	<b>MCI-23</b>	
<p>He elegido estas imágenes porque considero que se acercan a una realidad más acertada de lo que era la sociedad en distintos períodos de la Historia. Y porque representan hechos y momentos históricos de lo que estaban viviendo y sintiendo las personas en aquella época.</p>			
	<b>Código</b>	<b>MCI-33</b>	

He elegido imágenes en las que no se trata solo a personajes importantes de la historia, sino que están relacionadas con toda la sociedad, teniendo a hombres y mujeres por igual. Además, me parece de real importancia tratar temas globales y no solo de España o Europa.

Código

MCI-36

He seleccionado estas fotografías porque reflejan diferentes formas de vida en el que aparecen mujeres y hombres y muestran el papel de éstas, tan olvidado, a la hora de enseñar historia.

#### 4.3.- Conclusiones

Los resultados en este cuestionario inicial confirman los obtenidos en el cuestionario piloto aplicado durante el curso académico 2015/2016 (Ortega y Pagès, 2016). En efecto, se constata la resistencia de una historia positivista, pseudo-objetivada, estática y de marcado carácter androcéntrico en los recuerdos y resultados de aprendizaje del profesorado en formación. A pesar de los avances en investigación histórica y la consolidación de nuevas corrientes historiográficas en las últimas décadas (historia de las mentalidades, historia cultural, historia de las mujeres y de las relaciones de género, entre otras), la experiencia femenina permanece invisible en la historia enseñada.

Podría confirmarse, por tanto, el mantenimiento y estabilidad de la tradición positivista y de enfoques curriculares técnicos en la enseñanza de la Historia. Las representaciones de los y las estudiantes, articuladas en base a sus conocimientos disciplinares y a su experiencia como alumnos y alumnas de educación obligatoria y posobligatoria, aparecen lideradas por un profesorado depositario de un conocimiento social hegemónico e incuestionable. El alumnado, en consecuencia, ocupa un lugar subsidiario sin capacidad para la intervención o reflexión sobre el mismo.

Sin embargo, los y las estudiantes de Magisterio consideran precisa la visibilización del protagonismo de las mujeres como actor social en el tratamiento de los procesos históricos y sociales, apuestan por una selección útil de contenidos sociales para pensar el presente y expresan la necesidad de un cambio de enfoque en la enseñanza de la Historia, alejado de posturas hegemónicas y posicionado en los principios de la historia social.

Igualmente, muestran un acuerdo generalizado sobre el potencial didáctico del manejo, selección, contraste e interpretación de fuentes históricas y sociales, y la comprensión de su intencionalidad en la enseñanza de la Historia escolar. Asimismo, consideran muy positivamente la implementación de metodologías activas basadas en el desarrollo de las habilidades del historiador e historiadora, y la inclusión de la empatía histórica, las estrategias de simulación y el análisis de estudios de caso.

Finalmente, los y las estudiantes concretan la finalidad y objetivos de la enseñanza de la Historia escolar en la educación para una ciudadanía democrática global, basada en la construcción plural y diversa de identidades, y en la asunción de los Derechos Humanos universales. Desde este enfoque, incluyen la desigualdad de género como problema social y objetivo nuclear de la enseñanza de la Historia.

# Capítulo 5

## Las representaciones sociales de los y de las futuras docentes sobre la enseñanza de la Historia en Primaria: supuesto práctico y debate en pequeño y gran grupo.

### 5.1.- Introducción

Después de la realización del cuestionario, el 2 de noviembre continuamos nuestra programación con la resolución de un supuesto práctico-el *Taller de Teatro* en el aula. Este supuesto práctico demandó de los y las estudiantes la redacción de una propuesta de resolución de la siguiente situación (Anexo 6):

En tu CEIP, acaba de aprobarse la creación de un Taller de Teatro. Como tutor/a de 5º curso, la coordinadora del taller te ha encargado una representación de la vida en sociedad en la Historia para este curso escolar. ¿Qué aspectos sociales y/o culturales seleccionarías para la representación? ¿Cuáles serían sus protagonis-

tas/personajes históricos? Para responder a estas cuestiones, redacta la síntesis histórica que contextualizaría la obra dramática y describe su planteamiento didáctico.

Para su resolución, los y las estudiantes habrían de contextualizar su propuesta seleccionando los aspectos sociales y culturales, y los protagonistas, que darían forma a la hipotética representación.

Para la realización de esta actividad, se pidió a los y las estudiantes su agrupación en equipos de trabajo de 3-5 personas. Seguidamente, se procedió a la adjudicación, por parte del profesor-investigador, de un código identificativo individual a cada uno de los 15 grupos de trabajo conformados:

<i>Código</i>	<i>Descriptor</i>	<i>Código</i>	<i>Descriptor (Individual/Grupal)</i>	<i>Numeración</i>
M-S-	Maestros y maestras / Supuesto práctico	-GR-	Grupal (3-5 estudiantes)	-nº del grupo de trabajo.

Con esta actividad pretendimos completar la información obtenida en el cuestionario inicial sobre las representaciones de los y las estudiantes en torno a la enseñanza de la Historia en Educación Primaria, focalizando nuestra atención en las representaciones específicas de género, en el lugar que a hombres y mujeres de sociedades pretéritas y actuales otorgarían las narrativas generadas por el alumnado, y en el análisis de los posicionamientos y perspectivas ante su propio pensamiento didáctico en Historia.

Como recoge el capítulo 2 'Marco metodológico', los objetivos específicos de la actividad se dirigen a indagar en el pensamiento histórico de los y las estudiantes, y en sus niveles de conciencia histórica, a través del análisis de los contenidos históricos y sociales seleccionados por el maestro y maestra en formación.

En este capítulo, presentamos los resultados de los análisis de las narrativas históricas y los planteamientos didácticos devueltos por los y las estudiantes, a partir de su

clasificación en una de las tres perspectivas siguientes: perspectiva excluyente, perspectiva inclusiva-interpretativa y perspectiva inclusiva epistemológica, basadas en la exclusión de las mujeres en el relato histórico presentado, la inclusión añadida o la inclusión de las relaciones de género como categoría narrativa estructurante (Tabla 3. Capítulo 2. 'Marco metodológico'). Igualmente, consideramos otras cuatro categorías apriorísticas de análisis, cuyos descriptores completos pueden encontrarse en el Anexo 7 (Gráfico 1):

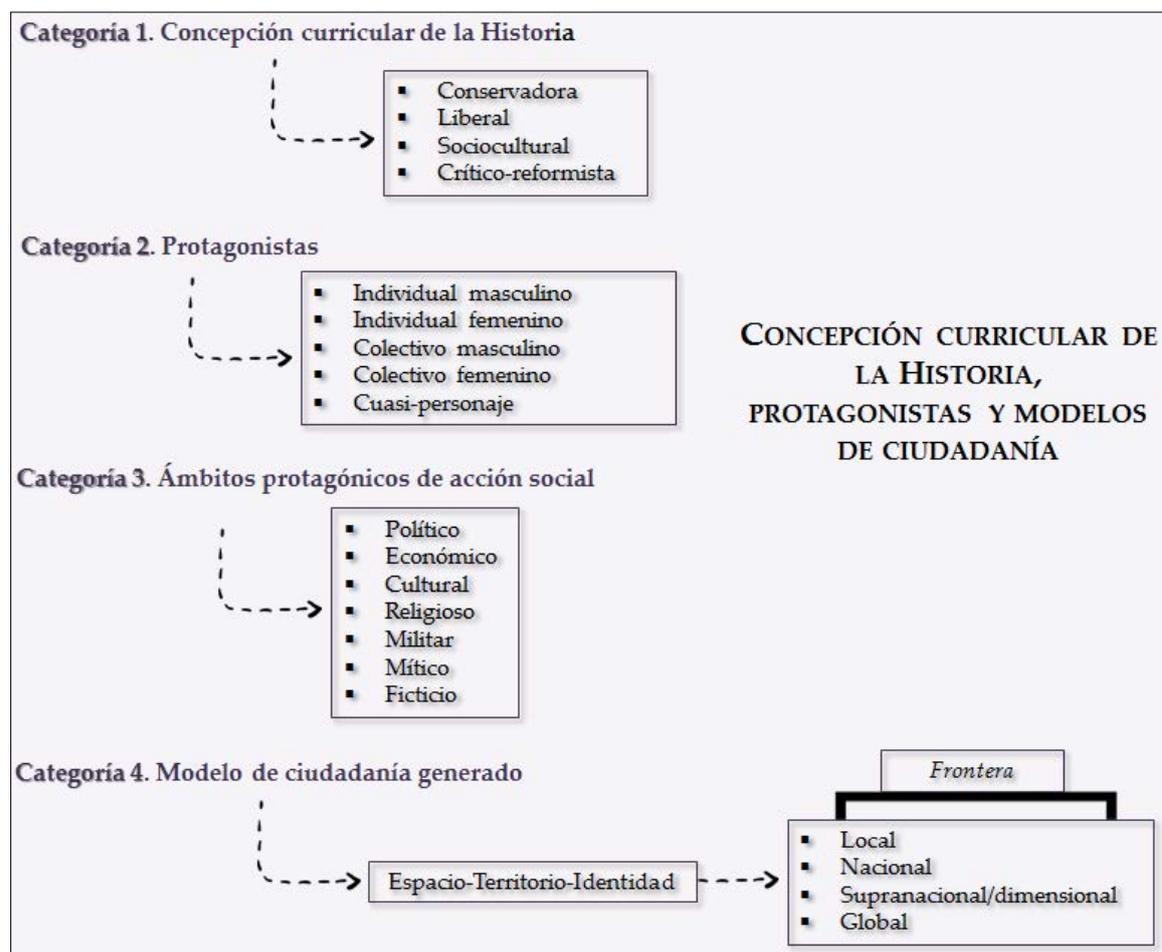


Gráfico 1. *Concepción curricular de la Historia, protagonistas y modelos de ciudadanía.* Fuente: elaboración propia, a partir del Anexo 7.

Estas categorías determinan el diseño de la ficha de vaciado y análisis de datos que organiza la presentación de los resultados en este capítulo (Gráfico 2):

Digital/papel

Supuesto práctico. <i>El Taller de Teatro</i>		Formato de entrega:	Código:	Código identificativo del grupo de trabajo
<i>Concepción curricular de la Historia</i>	<input type="checkbox"/> Conservadora <input type="checkbox"/> Liberal <input type="checkbox"/> Sociocultural <input type="checkbox"/> Crítico-reformista	<i>Protagonistas</i>	<input type="checkbox"/> Individual masculino <input type="checkbox"/> Individual femenino <input type="checkbox"/> Colectivo masculino <input type="checkbox"/> Colectivo femenino <input type="checkbox"/> Cuasi-personaje	Categorías apriorísticas de análisis
<i>Ámbitos protagónicos de acción social</i>	<input type="checkbox"/> Político <input type="checkbox"/> Económico <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Religioso <input type="checkbox"/> Militar <input type="checkbox"/> Mítico <input type="checkbox"/> Ficticio	<i>Modelo de ciudadanía generado</i>	<input type="checkbox"/> Local <input type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Supranacional/dimensional <input type="checkbox"/> Global	
Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género:		<input type="checkbox"/> Perspectiva excluyente <input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva interpretativa <input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo)		Categorías apriorísticas de análisis
Selección de contenidos históricos y sociales realizada por el maestro y maestra en formación				

Narrativa de los y las estudiantes

Gráfico 2. Ficha de vaciado y análisis de datos. Narrativas históricas iniciales. Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el 7 de noviembre realizamos un debate en pequeño y gran grupo, con el propósito de triangular los resultados obtenidos en los cuestionarios iniciales y en las narrativas históricas presentadas. En pequeños grupos de trabajo de 4-5 estudiantes, el alumnado debió proponer, brevemente, una respuesta consensuada a cada una de las preguntas planteadas para su discusión y debate en gran grupo<sup>22</sup>. La identificación de cada grupo de debate se realizó mediante series numéricas continuas, con indicación de la actividad realizada y el tipo de agrupamiento:

<sup>22</sup> Las preguntas debatidas en el aula se encuentran recogidas en el capítulo 2. 'Marco metodológico'.

Código	Descriptor	Código	Descriptor (Individual/Grupal)	Numeración
M-DEB	Maestros y maestras / Debate en pequeño y gran grupo	-GR-	Grupal (4-5 estudiantes)	-nº del grupo de trabajo.

## 5.2.- Las narrativas históricas iniciales de los futuros y futuras maestras. Análisis, interpretación y debate en pequeño y gran grupo del supuesto práctico-El Taller de Teatro.

Vaciadas las narrativas iniciales emitidas para la resolución del supuesto práctico, hemos agrupado las propuestas en función de la proximidad de sus contenidos sociales e históricos y, principalmente, de la etapa histórica en la que, claramente, se situaba la acción narrativa: Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Tiempo presente.

### 5.2.1.- Narrativas históricas contextualizadas en la Edad Antigua<sup>23</sup>.

Supuesto práctico. <i>El Taller de Teatro</i>	Formato de entrega:	Digital	Código: <b>M-S-GR-6</b>
<i>Concepción curricular de la Historia</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Conservadora <input type="checkbox"/> Liberal <input type="checkbox"/> Sociocultural <input type="checkbox"/> Crítico-reformista	<i>Protagonistas</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Individual masculino <input type="checkbox"/> Individual femenino <input checked="" type="checkbox"/> Colectivo masculino <input type="checkbox"/> Colectivo femenino <input checked="" type="checkbox"/> Cuasi-personaje
<i>Ámbitos protagónicos de acción social</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Político <input checked="" type="checkbox"/> Económico <input type="checkbox"/> Cultural	<i>Modelo de ciudadanía generado</i>	<input type="checkbox"/> Local <input checked="" type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Supranacional/dimensional

<sup>23</sup> Los destacados en rojo son nuestros. Estos marcados resaltan los y las protagonistas, los lugares y las delimitaciones temporales principales (Edad, período histórico, acontecimiento, siglo o año) propuestas por los y las estudiantes en el contexto narrativo de los contenidos que seleccionan.

	<input checked="" type="checkbox"/> Religioso <input checked="" type="checkbox"/> Militar <input type="checkbox"/> Mítico <input type="checkbox"/> Ficticio		<input type="checkbox"/> Global
Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género:	<input checked="" type="checkbox"/> Perspectiva excluyente <input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva interpretativa <input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo)		
<i>Selección de contenidos históricos y sociales realizada por el maestro y maestra en formación</i>			
<p>Los aspectos sociales que se tratarían en esta obra de teatro estarían centrados en la jerarquía [social y política] de <b>Egipto</b>, caracterizada por ser una sociedad clasista y desigual.</p> <p>Hemos escogido este tema puesto que, <b>actualmente</b>, sigue <b>presente la desigualdad en nuestra sociedad</b>.</p> <p>Para tratar la estructura social de esa época, vamos a representar una <b>situación cotidiana</b> [...] en la que todas las clases sociales aparezcan reflejadas.</p> <p>Dentro de nuestra aula hay 26 alumnos.</p> <p>Las clases sociales que vamos a trabajar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Faraón</b> (Tutankamón): un alumno.</li> <li>– <b>Nobleza</b>: tres alumnos.</li> <li>– <b>Escribas</b>: dos alumnos.</li> <li>– <b>Pueblo</b>. Diez alumnos distribuidos en tres grupos: <b>artesanos, agricultores y comerciantes</b>.</li> <li>– <b>Esclavos</b>: diez alumnos.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Escena a representar</i></p> <p><b>Tutankamón</b> quiere llevar a cabo la construcción de una pirámide en la que será enterrado cuando muera. Para ello, ordena a los <b>nobles</b> privilegiados buscar <b>escribas</b> que vigilen las construcciones.</p> <p>Él se encuentra sentado en su trono, mientras uno de los <b>esclavos</b> le abanica y otro le agasaja con un manjar.</p> <p>Ante el mandato del faraón, todo el <b>pueblo</b> se puso a trabajar en la elaboración y venta de los productos necesarios para la construcción de las pirámides.</p> <p>Finalmente, los <b>esclavos</b> llevaron a cabo la construcción de la pirámide.</p>			

La narrativa propuesta evita el conflicto, la reflexión y la crítica en una concepción curricular de la Historia enseñada cerrada y objetiva. Igualmente, prioriza los ámbitos políticos y económicos que la aproxima a concepciones liberales.

La justificación de la selección del contenido responde al reconocimiento de la “[...] desigualdad en nuestra sociedad [...] (M-S-GR-6), pero la narrativa no trasciende al entorno social del alumnado ni a la interpretación de la realidad social del presente, con el fin de desarrollar y adquirir competencias sociales y ciudadanas. Contrariamente, en el debate en pequeño y gran grupo, este equipo de trabajo defiende la comprensión de la realidad social del presente como finalidad de la enseñanza de la Historia:

**Profesor:** [...] A partir de vuestras respuestas al cuestionario inicial y de las narrativas incluidas en la resolución del supuesto práctico, abrimos el debate con la pregunta: *¿Para qué sirve la enseñanza de la Historia? ¿Cuáles son sus finalidades?*

**Estudiantes (M-DEB-GR-6):** Para conocer los inicios de lo que somos en el presente, así como los hechos que determinan nuestra realidad social actual.

A excepción del protagonista principal (Tutankamón), la designación de los personajes que articulan la estructura discursiva emplea el sustantivo plural masculino. No se precisa, por tanto, la presencia de hombres y mujeres: nobleza, escribas, pueblo y esclavos. No obstante, el peso protagónico de personajes no pertenecientes a las elites es significativo: la inclusión de los esclavos, mencionados en tres ocasiones, y del pueblo, en dos, giran en torno al protagonista principal. Coherente con esta propuesta, los y las estudiantes reconocen la importancia de las personas, y no tanto de los países, en la construcción del conocimiento histórico y social:

**Estudiantes (M-DEB-GR-6):** [La enseñanza de la Historia] también es importante para conocer personas que han destacado en diferentes ámbitos históricos y a aquellas que, de forma anónima, han contribuido a los mismos.

Sin embargo, la experiencia femenina y las relaciones de género en la construcción de este conocimiento siguen siendo invisibles en la narrativa propuesta:

**Profesor:** Entonces, ¿reconocemos, aún en la actualidad, una escuela generadora de modelos ciudadanos homogéneos sin mujeres, sin pobres, sin negros, sin minorías afectivo-sexuales y culturales..., en suma, sin diversidad?

**Estudiantes (M-DEB-GR-6):** Actualmente, en la enseñanza de la Historia, se sigue haciendo hincapié en personajes masculinos, de raza blanca, y pertenecientes a un estatus social alto. Las mujeres, los pobres y las personas de raza negra son tratados como miembros menos importantes dentro de la sociedad y no se les atribuye ningún mérito.

Por último, el antiguo Egipto sirve a las y los estudiantes para generar un modelo de ciudadanía orientado a la demarcación de fronteras territoriales específicas y para vincular tres ámbitos de acción social, especialmente interrelacionados en el contexto histórico elegido: ámbito político-militar, ámbito económico y ámbito religioso. En ninguno de ellos, se incluye a las mujeres, la experiencia femenina y las relaciones de género como formas desiguales de poder.

Supuesto práctico. <i>El Taller de Teatro</i>		Formato de entrega:	Digital	Código:	M-S-GR-3
<i>Concepción curricular de la Historia</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Conservadora	<i>Protagonistas</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Individual masculino		
	<input type="checkbox"/> Liberal		<input type="checkbox"/> Individual femenino		
	<input type="checkbox"/> Sociocultural		<input checked="" type="checkbox"/> Colectivo masculino		
	<input type="checkbox"/> Crítico-reformista		<input checked="" type="checkbox"/> Colectivo femenino		
			<input type="checkbox"/> Cuasi-personaje		
<i>Ámbitos protagónicos de acción social</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Político	<i>Modelo de ciudadanía generado</i>			
	<input type="checkbox"/> Económico		<input checked="" type="checkbox"/> Local		
	<input checked="" type="checkbox"/> Cultural		<input checked="" type="checkbox"/> Nacional		
	<input type="checkbox"/> Religioso		<input type="checkbox"/> Supranacional/dimensional		
	<input type="checkbox"/> Militar		<input type="checkbox"/> Global		
	<input type="checkbox"/> Mítico				
	<input type="checkbox"/> Ficticio				
Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género:		<input checked="" type="checkbox"/> Perspectiva excluyente			
		<input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva interpretativa			
		<input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo)			
<i>Selección de contenidos históricos y sociales realizada por el maestro y maestra en formación</i>					
<p><b>Sócrates</b> fue un filósofo griego del siglo V a. C. Es considerado uno de los pensadores más importantes de la historia siendo maestro de <b>Platón</b>, quien a su vez tuvo a <b>Aristóteles</b> como discípulo.</p>					

Es famoso por su método de enseñanza, que consistía en proponer a **sus discípulos** una pregunta o hipótesis. Mientras caminaban, iba cuestionando las respuestas de sus discípulos hasta que juntos llegaban a una conclusión. Esta filosofía se puede resumir en una de sus máximas principales: “Solo sé que no sé nada”.

Fue condenado por “confundir a **los jóvenes**” y sentenciado a morir, tomando cicuta (veneno que apaga las funciones neuronales hasta morir). Tanto **sus discípulos** como **su mujer** prepararon su fuga, pero él lo rechazó asumiendo la condena que le fue impuesta.

Con este personaje histórico se trabajan aspectos sociales y/o culturales del siglo V a.C. en **Grecia**, tales como:

- División en clases sociales marcadas desde el nacimiento y sin posibilidad de cambio.
- Relevancia de **los hombres** en la sociedad (p. ej., **las mujeres** no podían disfrutar del teatro, ni como espectadores ni como actrices).
- Gran importancia de la sabiduría y del pensamiento.
- **Los niños**, en ciertas regiones como **Esparta**, eran entrenados desde pequeños para la guerra. Los que no valían para dicha tarea eran asesinados.

Observaciones	Este equipo de trabajo no asiste al debate en pequeño y gran grupo realizado en el aula tras la entrega de los supuestos prácticos. No es posible, en consecuencia, la triangulación de resultados.
---------------	---

El grupo de estudiantes número 3 resuelve el supuesto práctico con la narración de la aportación a la historia del pensamiento de la vida y la muerte de Sócrates. La narrativa propuesta se adscribe a concepciones curriculares conservadoras de la Historia, en tanto que las escenas seleccionadas se desarrollan desde enfoques androcéntricos. La mujer se presenta en su rol de esposa del protagonista narrativo principal [“Tanto sus discípulos como su mujer prepararon su fuga [...] (M-S-GR-3)], y como apunte a la descripción de la relevancia social y cultural masculina, en este caso articulada en torno a la figura del filósofo griego: “relevancia de los hombres en la sociedad (p. ej., las mujeres no podían disfrutar del teatro, ni como espectadoras ni como actrices)” (M-S-GR-3). A pesar de este apunte, en el que se incluyen, anecdóticamente, las relaciones desiguales de género desde una perspectiva inclusiva interpretativa, la perspectiva general en la que se integra se adscribe a tendencias socializadoras y reproductivas, desarrolladas en un ámbito prioritario de producción

cultural e intelectual.

La narrativa propuesta se completa con la promoción de un tipo de ciudadanía territorialmente delimitado (Esparta/Grecia), que no trasciende a su conexión con el entorno social y cultural del potencial alumnado, ni al desarrollo de la educación para una ciudadanía democrática, global, plural e inclusiva.

Supuesto práctico. <i>El Taller de Teatro</i>		Formato de entrega:	Papel	Código: <b>M-S-GR-11</b>
<i>Concepción curricular de la Historia</i>	<input type="checkbox"/> Conservadora <input type="checkbox"/> Liberal <input checked="" type="checkbox"/> Sociocultural <input type="checkbox"/> Crítico-reformista	<i>Protagonistas</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Individual masculino <input type="checkbox"/> Individual femenino <input checked="" type="checkbox"/> Colectivo masculino <input checked="" type="checkbox"/> Colectivo femenino <input checked="" type="checkbox"/> Cuasi-personaje	
	<input checked="" type="checkbox"/> Político <input checked="" type="checkbox"/> Económico <input checked="" type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Religioso <input checked="" type="checkbox"/> Militar <input type="checkbox"/> Mítico <input type="checkbox"/> Ficticio		<i>Modelo de ciudadanía generado</i>	<input type="checkbox"/> Local <input checked="" type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Supranacional/dimensional <input type="checkbox"/> Global
Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género:		<input type="checkbox"/> Perspectiva excluyente <input checked="" type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva interpretativa <input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo)		
<i>Selección de contenidos históricos y sociales realizada por el maestro y maestra en formación</i>				

Podríamos representar la Antigua Roma.  
Uno podría representar al emperador.  
Otros a los esclavos y esclavas,  
otros a la alta sociedad, los soldados,  
el pueblo (hombres y mujeres) y los  
marginales y pobres.

Sería importante representar la realidad social de cada uno de esos grupos (costumbres, forma de vida, papel que desempeñan en la sociedad, derechos, etc).

Se podrían hacer pequeñas representaciones separadas para mostrar la diferencia entre los diferentes componentes de la sociedad.

En una representación se podría ver a la alta sociedad (emperador, consejeros, soldados) y a los esclavos (para ver su forma de vida).

En la otra representación se vería la actividad diaria de hombres y mujeres en las ciudades y aldeas romanas.

Delimitada en espacios territoriales locales (antigua Roma), la narrativa propuesta se posiciona en una concepción sociocultural de la Historia, pues focaliza su interés en

una historia estructural de las colectividades, y en sus producciones y expresiones culturales. El diseño de la dramatización concibe al ser humano como parte de una colectividad cultural. En ella, la visibilización de las mujeres contribuye a la construcción del conocimiento histórico y social.

No se comprueba, sin embargo, la participación del alumnado en la construcción de este conocimiento. Tampoco su acercamiento a los problemas de la realidad social (desigualdades socioeconómicas y de género), el desarrollo del pensamiento social, crítico y creativo, y la construcción de una verdadera conciencia histórica para la interpretación de la realidad social del presente y su proyección de futuro. No obstante, los y las estudiantes de este equipo de trabajo afirman en el debate:

**Profesor:** [...] A partir de vuestras respuestas al cuestionario inicial y de las narrativas incluidas en la resolución del supuesto práctico, abrimos el debate con la pregunta: *¿Para qué sirve la enseñanza de la Historia? ¿Cuáles son sus finalidades?*

**Estudiantes (M-DEB-GR-11):** [...] La enseñanza de la Historia ayuda a los niños a comprender de dónde vienen y debe darles la oportunidad de interpretar el pasado de una manera crítica, con perspectiva de futuro.

La narrativa propone, como ámbitos protagónicos de acción social, distintos espacios y agentes sociales (emperador, consejeros, soldados, esclavos y esclavas, hombres y mujeres, marginados y pobres). No se definen, por tanto, perfiles individuales masculinos como ejes discursivos en la construcción de la narrativa, circunstancia que aleja al texto de los enfoques androcéntricos propios de la concepción curricular conservadora de la Historia. El rechazo a esta concepción se confirma en el pequeño y gran grupo:

**Profesor:** Entonces, *¿reconocemos, aún en la actualidad, una escuela generadora de modelos ciudadanos homogéneos sin mujeres, sin pobres, sin negros, sin minorías afectivo-sexuales y culturales..., en suma, sin diversidad?*

**Estudiantes (M-DEB-GR-11):** [...] La enseñanza de la Historia que nosotros hemos recibido se limita a aspectos muy generales de las diferentes sociedades, sin entrar a explicar y analizar los grupos minoritarios, sus formas de vida, los roles de género...

**Profesor:** Si esto es así, ¿creéis que la desnacionalización del currículo permitiría una nueva forma de entender la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales?

**Estudiantes (M-DEB-GR-11):** [...] Sí. Sería necesario desvincular la enseñanza de la Historia del currículo oficial para adaptar los contenidos a la realidad del aula donde se imparten.

La presencia de mujeres, entre ellas, esclavas, y del género como categoría de análisis de la realidad social forma parte de la construcción del conocimiento social que sustenta la narrativa de este equipo de trabajo. No obstante, aunque intuitivas, no se explicita la presencia de las relaciones de género como formas desiguales de poder:

[...] Sería interesante representar la realidad social de cada uno de esos grupos (costumbres, forma de vida, papel que desempeñan en la sociedad, derechos, etc. [...]) (M-S-GR-11).

[...] En otra representación, se vería la actividad diaria de hombres y mujeres en las ciudades y aldeas romanas (M-S-GR-11).

Supuesto práctico. <i>El Taller de Teatro</i>		Formato de entrega:	Digital	Código:	M-S-GR-14
<i>Concepción curricular de la Historia</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Conservadora <input type="checkbox"/> Liberal <input type="checkbox"/> Sociocultural <input type="checkbox"/> Crítico-reformista	<i>Protagonistas</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Individual masculino <input type="checkbox"/> Individual femenino <input checked="" type="checkbox"/> Colectivo masculino <input checked="" type="checkbox"/> Colectivo femenino <input checked="" type="checkbox"/> Cuasi-personaje		
<i>Ámbitos protagónicos de acción social</i>	<input type="checkbox"/> Político <input checked="" type="checkbox"/> Económico <input checked="" type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Religioso <input type="checkbox"/> Militar <input type="checkbox"/> Mítico <input type="checkbox"/> Ficticio	<i>Modelo de ciudadanía generado</i>	<input type="checkbox"/> Local <input type="checkbox"/> Nacional <input checked="" type="checkbox"/> Supranacional/dimensional <input type="checkbox"/> Global		

Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género:	<input checked="" type="checkbox"/> Perspectiva excluyente <input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva interpretativa <input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo)
--	--

*Selección de contenidos históricos y sociales realizada por el maestro y maestra en formación*

La obra dramática que se llevará a cabo comprende la época del **Imperio Romano** (27 a.C.- 476 d.C.). El teatro consistirá en una representación de un espectáculo en el circo romano.

La sociedad romana vivía de la agricultura y la ganadería, pero pronto la ciudad se convirtió en un **enclave comercial** en la que se construyeron calzadas, mejorando las rutas comerciales y comenzó el uso de la moneda.

Esta época de prosperidad para la sociedad romana supuso la construcción de **grandes obras arquitectónicas** como el *Coliseo* o *Circo máximo* con la finalidad de entretener y divertir al pueblo. Se utilizaban para representar varios espectáculos, batallas, carreras de caballos, etc.

En estos espectáculos se reunían los diferentes estratos sociales, ocupando cada uno un lugar determinado. La jerarquización de la sociedad romana sigue [este] esquema:



En la obra se representará cada uno de estos estratos, siendo **los esclavos** los que actúen en los espectáculos del circo. Por otro lado, se simbolizará la figura del **emperador**, teniendo un **papel protagonista en la obra**.

También se representará, el **colectivo de las mujeres** en la época romana. Aunque tenían pocos derechos y dependían del padre o el marido y se dedicaban a dar a luz, criar a los hijos y cuidar la casa, podían asistir a esta clase de eventos en compañía de ellos.

En la obra no solo se representará el espectáculo en sí, sino también diferentes diálogos que tienen lugar entre los asistentes al circo.

La narrativa del grupo de trabajo número 14 selecciona dos tipos de contenidos bási-

cos: de una parte, centra su propuesta en la organización de la sociedad romana y, de otra, destaca los progresos arquitectónicos y los beneficios de la expansión económica del imperio. En este ámbito, la trama se programa para su dramatización en un circo romano, emblema de la cultura y sociedad objeto de estudio.

Ambos tipos de contenidos se orientan al consenso y se presentan socialmente contruidos, sin aparente reflexión y conexión con la realidad social del alumnado al que se dirigen. Esta perspectiva contradice las afirmaciones expresadas por este grupo de trabajo en el debate en pequeño y gran grupo:

**Profesor:** [...] A partir de vuestras respuestas al cuestionario inicial y de las narrativas incluidas en la resolución del supuesto práctico, abrimos el debate con la pregunta: *¿Para qué sirve la enseñanza de la Historia? ¿Cuáles son sus finalidades?*

**Estudiantes (M-DEB-GR-14):** [...] Necesitamos conocer la Historia para conocer todos los aspectos de nuestra vida actual. Por otro lado, da respuesta a problemas sociales [...].

La acción protagónica del relato recae en el emperador: “[...] Se simbolizará la figura del emperador, teniendo un papel protagonista en la obra” (M-S-GR-14). Aunque, ciertamente, se evidencia la inclusión de las mujeres, la narrativa no las sitúa en posiciones protagónicas de la estructura discursiva, sino, más bien, lo hace de forma añadida o aditiva:

*También se representará, el colectivo de las mujeres en la época romana. Aunque tenían pocos derechos y dependían del padre o el marido y se dedicaban a dar a luz, criar a los hijos y cuidar la casa, podían asistir a esta clase de eventos en compañía de ellos (M-S-GR-14).*

La incorporación de este apunte no compromete, por tanto, la tendencia socializadora y reproductiva de los contenidos históricos que se seleccionan. Tampoco la definición de un modelo de ciudadanía dirigido a la demarcación de espacios territoriales dimensionales (imperio romano), y que el equipo de trabajo justifica en el debate:

**Profesor:** [...] ¿Reconocemos, aún en la actualidad, una escuela generadora de modelos ciudadanos homogéneos sin mujeres, sin pobres, sin negros, sin minorías afectivo-sexuales y culturales..., en suma, sin diversidad?

**Estudiantes (M-DEB-GR-14):** La enseñanza de la Historia que nos han inculcado desde pequeños está basada en modelos ciudadanos homogéneos, ya sea porque no aparecía otro tipo de ciudadanía en el currículo, porque el docente no había actualizado sus conocimientos, o porque los propios Centros dificultaban la inclusión de algunos de estos grupos [...].

5.2.2.- Narrativas históricas contextualizadas en la Edad Media.

Supuesto práctico. <i>El Taller de Teatro</i>		Formato de entrega:	Papel	Código:	<b>M-S-GR-2</b>
<i>Concepción curricular de la Historia</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Conservadora	<i>Protagonistas</i>	<input type="checkbox"/> Individual masculino		
	<input type="checkbox"/> Liberal		<input type="checkbox"/> Individual femenino		
	<input type="checkbox"/> Sociocultural		<input checked="" type="checkbox"/> Colectivo masculino		
	<input type="checkbox"/> Crítico-reformista		<input checked="" type="checkbox"/> Colectivo femenino		
			<input checked="" type="checkbox"/> Cuasi-personaje		
<i>Ámbitos protagónicos de acción social</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Político	<i>Modelo de ciudadanía generado</i>	<input type="checkbox"/> Local		
	<input checked="" type="checkbox"/> Económico		<input type="checkbox"/> Nacional		
	<input checked="" type="checkbox"/> Cultural		<input checked="" type="checkbox"/> Supranacional/dimensional		
	<input type="checkbox"/> Religioso		<input type="checkbox"/> Global		
	<input type="checkbox"/> Militar				
	<input type="checkbox"/> Mítico				
	<input type="checkbox"/> Ficticio				
Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género:		<input checked="" type="checkbox"/> Perspectiva excluyente			
		<input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva interpretativa			
		<input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo)			
<i>Selección de contenidos históricos y sociales realizada por el maestro y maestra en formación</i>					

La obra estaría enmarcada en la Edad Media

• Los aspectos sociales que se recogerían en la obra estarían muy relacionados con una sociedad estamental en la que veríamos representados algunos miembros representativos de esas clases sociales:

- La nobleza: Reyes, príncipes y princesas  
Guerreros y soldados
- El clero: Comunidades monásticas
- El pueblo llano: Campesinos y gremios.

• Algún aspecto cultural que habría destacar es el arte románico y su función adoctrinante ("Biblias de piedra"). Trataríamos de destacar su aspecto original de gran colorido y sus representaciones iconográficas ligándolas en símbolos familiares en la vida de los niños. De este modo aprenderán a interpretar estas manifestaciones artísticas que se encuentran en el entorno próximo.

El segundo grupo de trabajo sitúa su propuesta en la Edad Media. Desde enfoques androcéntricos, la narrativa que desarrollan los contenidos seleccionados se adscribe a concepciones conservadoras de la Historia, evitando el conflicto, la reflexión y la crítica en posicionamientos de una Historia enseñada pseudo-objetiva.

Los protagonistas seleccionados reproducen una realidad social donde las mujeres,

únicamente, se presentan como princesas. Esta legitimación socializadora y reproductiva del conocimiento social contradice, sin embargo, la opinión del grupo de trabajo expresada en el debate en pequeño y gran grupo:

**Profesor:** [...] *¿Reconocemos, aún en la actualidad, una escuela generadora de modelos ciudadanos homogéneos sin mujeres, sin pobres, sin negros, sin minorías afectivo-sexuales y culturales..., en suma, sin diversidad?*

**Estudiantes (M-DEB-GR-2):** [...] En la asignatura de Ciencias Sociales se siguen reproduciendo los mismos estereotipos que hace décadas. Aún no se ha introducido la diversidad propia de la sociedad [...]. Es una historia escolar estática, mientras que nuestra sociedad es cambiante. Los protagonistas siguen siendo los mismos que en los modelos históricos decimonónicos [...].

En el ámbito cultural, es el arte románico el que centra la atención de los y las estudiantes, y la potencial conexión con el entorno social y cultural de su futuro alumna-do: “[...] De este modo, aprenderán a interpretar estas manifestaciones artísticas que se encuentran en el *entorno próximo*” (M-S-GR-2).

Supuesto práctico. <i>El Taller de Teatro</i>		Formato de entrega:	Digital	Código:	M-S-GR-5
<i>Concepción curricular de la Historia</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Conservadora	<i>Protagonistas</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Individual masculino		
	<input type="checkbox"/> Liberal		<input type="checkbox"/> Individual femenino		
	<input type="checkbox"/> Sociocultural		<input checked="" type="checkbox"/> Colectivo masculino		
	<input type="checkbox"/> Crítico-reformista		<input type="checkbox"/> Colectivo femenino		
			<input checked="" type="checkbox"/> Cuasi-personaje		
<i>Ámbitos protagónicos de acción social</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Político	<i>Modelo de ciudadanía generado</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Local		
	<input checked="" type="checkbox"/> Económico		<input type="checkbox"/> Nacional		
	<input type="checkbox"/> Cultural		<input checked="" type="checkbox"/> Supranacional/dimensional		
	<input type="checkbox"/> Religioso		<input type="checkbox"/> Global		
	<input type="checkbox"/> Militar				
	<input type="checkbox"/> Mítico				
	<input type="checkbox"/> Ficticio				
Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género:		<input checked="" type="checkbox"/> Perspectiva excluyente			
		<input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva interpretativa			
		<input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo)			
<i>Selección de contenidos históricos y sociales realizada por el maestro y maestra en formación</i>					

## La baja Edad Media. La crisis de los siglos XIV Y XV

*Aspectos económicos, sociales y políticos.*

A finales del siglo XIII, **Europa** había llegado al límite del modo de producción feudal: era cada vez más difícil alcanzar el equilibrio entre la producción de alimentos y población. Las **Coronas de Castilla y Aragón** vivieron, como el resto de los países de Europa, una transformación provocada por **catástrofes demográficas, hambrunas, epidemias, crisis económicas, luchas sociales y cambios políticos**.

Tras el cambio experimentado entre los siglos XI y XII, en el siglo XIV se produjo un grave descenso de la población, dando lugar a una gran crisis demográfica como consecuencia de:

- Crisis de subsistencia debido a una mala gestión de la agricultura enfocada a actividades comerciales.
- Ciclo climático negativo.
- Gran mortalidad desencadenada por la epidemia de la Peste Negra de 1348.
- Constantes guerras.

Los **campesinos** más pobres, que huían de sus tierras, se unían en bandas de mendigos y bandoleros, o se refugiaban en las ciudades, quedándose con los trabajos peor remunerados. Las tierras fueron acaparadas por los **nobles**, el **clero** y la **oligarquía urbana**.

En estos siglos, la crisis social también fue muy marcada, sobre todo, en **Castilla** donde se produjo un mayor dominio señorial de la **nobleza**, que vio crecer sus atribuciones. La **nobleza** llegó a crear “banderías” nobiliarias que se enfrentaban entre sí y que usurpaban tierras a los **campesinos**.

La misma crisis demográfica y agrícola, sumada a la mala situación provocada por las revueltas sociales, llevó a una importante crisis política. En la **Corona de Castilla** tuvieron lugar importantes enfrentamientos entre la **monarquía** y la **nobleza**. **Alfonso XI** decidió afinar el poder monárquico, tratando de pacificar el reino. Sin embargo, este murió repentinamente a causa de la Peste Negra. Fue sucedido por su hijo **Pedro I de Castilla “el Cruel”**, quien en plena crisis agraria y demográfica pretendió afianzar el poder real.

Esto dio lugar a una fuerte reacción de las ciudades aristocráticas, la **nobleza terrateniente**, el **clero** y las **Órdenes Militares**, pues no quisieron someterse a su poder y apoyaron a su hermanastro **Enrique, conde de Trastámara**. Este consiguió reinar gracias al bando nobiliario, iniciando así la **dinastía Trastámara** en **Castilla**.

*Personajes:*

- **Campeſinos**
- **Nobles**
- **Bandoleros**
- **Nobles** (banderías nobiliarias)
- **Clero**
- **Alfonso XI**
- **Pedro I de Castilla, "el Cruel"**
- **Enrique II**

La narrativa propuesta para su dramatización en el aula de Ciencias Sociales se posiciona en una clara concepción conservadora de la Historia. Los contenidos seleccionados, presentados como resultado de construcciones sociales cerradas y objetivas, se orientan al consenso y a la demarcación de fronteras territoriales definidas (principalmente, la Corona de Castilla). Contrariamente, el grupo de trabajo considera la necesidad de abordar los contenidos desde perspectivas más globales:

**Profesor:** [...] *¿Reconocemos, aún en la actualidad, una escuela generadora de modelos ciudadanos homogéneos sin mujeres, sin pobres, sin negros, sin minorías afectivo-sexuales y culturales..., en suma, sin diversidad?*

**Estudiantes (M-DEB-GR-5):** [...] Todavía encontramos grandes diferencias a la hora de tratar la diversidad en los libros de Historia. Creemos que es necesario estudiar la Historia de una manera globalizada, entendiendo que lo que ocurre en otros lugares repercute en el nuestro.

Aunque incorpora el ámbito económico en el período histórico elegido (la crisis de los siglos XIV y XV en Castilla), la narrativa no trasciende sus contenidos a la gestión democrática del presente y el desarrollo de su futuro, circunstancia que hubiera desplazado su adscripción narrativa a tendencias liberales.

Los protagonistas que articulan la estructura discursiva del texto (campesinos, nobles, bandoleros, clero, Alfonso XI, Pedro I de Castilla y Enrique II) son incluidos en contextos de liderazgo político o en ámbitos de representación económica. En ninguno de ellos se visibiliza la presencia femenina en la construcción del conocimiento

social, a pesar de las opiniones defendidas por este grupo de estudiantes en el debate en pequeño y gran grupo:

**Profesor:** A partir de vuestras respuestas al cuestionario inicial y de las narrativas incluidas en la resolución del supuesto práctico, abrimos el debate con la pregunta: *¿Para qué sirve la enseñanza de la Historia? ¿Cuáles son sus finalidades?*

**Estudiantes (M-DEB-GR-5):** [...] Para desarrollar la identidad personal del alumno [y] para ver los hechos del pasado desde un punto de vista ético, atendiendo siempre a los Derechos Humanos, la pluralidad...

Supuesto práctico. <i>El Taller de Teatro</i>		Formato de entrega:	Digital	Código:	M-S-GR-8
<i>Concepción curricular de la Historia</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Conservadora <input type="checkbox"/> Liberal <input type="checkbox"/> Sociocultural <input type="checkbox"/> Crítico-reformista	<i>Protagonistas</i>	<input type="checkbox"/> Individual masculino <input type="checkbox"/> Individual femenino <input checked="" type="checkbox"/> Colectivo masculino <input type="checkbox"/> Colectivo femenino <input checked="" type="checkbox"/> Cuasi-personaje		
<i>Ámbitos protagonistas de acción social</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Político <input checked="" type="checkbox"/> Económico <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Religioso <input type="checkbox"/> Militar <input type="checkbox"/> Mítico <input checked="" type="checkbox"/> Ficticio	<i>Modelo de ciudadanía generado</i>	<input type="checkbox"/> Local <input type="checkbox"/> Nacional <input checked="" type="checkbox"/> Supranacional/dimensional <input type="checkbox"/> Global		
Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género:		<input checked="" type="checkbox"/> Perspectiva excluyente <input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva interpretativa <input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo)			
<i>Selección de contenidos históricos y sociales realizada por el maestro y maestra en formación</i>					
Realizaríamos una representación sobre la <b>Edad Media</b> adaptada al curso de 5º EPO, tratando de representar una sociedad feudal contextualizada en el <b>siglo XV</b> . Los papeles representados serán divididos de acuerdo con los principales estratos de la sociedad: - <b>Rey</b> Clase alta: - <b>Alto clero</b>					

- **Alta nobleza**

Clase media:

- **Clero medio**
- **Media nobleza**
- **Bajo clero**
- **Baja nobleza**

Clase baja:

- **Campeños libres y artesanos**
- **Comerciantes**
- **Campeños siervos**

Ya que estos roles venían asignados de nacimiento, meteremos todos los papeles dentro de un saco y los niños cogerán uno al azar. Seguramente que muchos pedirán cambiar su papel por otro. Es, en ese momento, cuando les **recordaremos que la posición social en la Edad Media era algo adquirido por nacimiento y era inamovible para el resto de su vida.**

El guión de la representación sería el siguiente:

Resulta que un **comerciante** de telas poseía la mercancía de más calidad del reino. Todos los días su puesto estaba lleno de personajes de la clase alta demandando sus más ricas telas para hacerse lujosos ropajes. Poco a poco, éste [el **comerciante**] se iba enriqueciendo y ganando prestigio.

Un día, un **obispo** del alto clero salió a comprar unas telas para hacerse un traje, pues por la noche tenía una cena con el **rey**. Pero, el **obispo**, cuando fue a pagar al **comerciante**, se dio cuenta de que se había dejado sus monedas de oro en casa y no podía pagar. Así pues, hábilmente y aprovechando una distracción del humilde **comerciante**, le robó las telas que quería, las más doradas y ricas del puesto.

El **comerciante** sabía que había sido él, pero no podía acusarle hasta que no tuviera pruebas de que las tenía él.

Sin embargo, al día siguiente, el **obispo**, tuvo la poca vergüenza de pasearse delante de su puesto con su traje nuevo. El **comerciante** se ofendió tanto que llamó a la **guardia real** y acusó al **obispo** de haberle robado. Así pues, ambos fueron a palacio a hablar con el **rey**.

En el juicio, la falsa inocencia del **obispo** fue apoyada por todo el **alto clero** y la **alta nobleza**, incluso por toda la **clase media**.

Por otro lado, el pobre **comerciante**, no contaba con ningún apoyo dentro de la **clase baja**, pues todo el mundo temía ser ajusticiado por el temible **rey**.

Ante esta situación, el **rey** decidió proponerle un trato: le liberaría si le daba la mano de su **hija**.

Así pues, al final, muy a pesar del **comerciante**, accedió a la proposición del **rey** y le entregó a su **hija**; y para colmo, el **comerciante** tuvo que confeccionar un traje para el **obispo** que le había robado, que fue quien ofició la boda del **rey** y su **hija**.

FIN

#### *Reflexión final*

Finalmente, haremos una reflexión grupal, de manera oral, del papel que ha tomado cada uno en la obra, de cómo se han sentido y cómo creen que se sentirían estos personajes en la época; **si creen que ese modo de organización social era justo, qué diferencias hay entre esa organización y la actual**, y si les hubiera gustado vivir en esa época.

La narrativa presentada por este grupo de trabajo se acomoda a las líneas definitorias de una concepción curricular conservadora. Los contenidos históricos seleccionados (políticos y económicos ficticios) se presentan alejados del entorno social y cultural del alumnado al que se dirige, a pesar de la incorporación de una actividad final sobre empatía histórica: “[En la reflexión grupal, se cuestionará] si creen [alumnado] que ese modo de organización social era justo, qué diferencias hay entre esa organización y actual [...]” (M-S-GR-8). Hubiera resultado especialmente interesante focalizar la construcción del discurso narrativo, precisamente, a partir de estas cuestiones.

Los protagonistas que articulan la estructura discursiva del relato pertenecen a colectivos masculinos o a cuasi-personajes. La única presencia femenina se relega a posiciones subordinadas (hija del comerciante) y en el ejercicio de roles pasivos victimizados (matrimonio con el rey). Dado el carácter ficticio/literario de la escena, hubiera sido deseable la inclusión de la voz de este personaje, presentado en parámetros totalmente estereotipados y contrario a las ideas expresadas por este grupo de trabajo en el debate:

**Profesor:** A partir de vuestras respuestas al cuestionario inicial y de las narrativas incluidas en la resolución del supuesto práctico, abrimos el debate con la pregunta: *¿Para qué sirve la enseñanza de la Historia? ¿Cuáles son sus finalidades?*

**Estudiantes (M-DEB-GR-8):** [...] Para eliminar los prejuicios y fomentar el pensamiento crítico [...]. [...] Para construir nuestra identidad y para desarrollar la conciencia histórica del alumno, y para enseñarle la idea de pluralidad [...].

Supuesto práctico. <i>El Taller de Teatro</i>		Formato de entrega:	Digital	Código:	<b>M-S-GR-7</b>
<i>Concepción curricular de la Historia</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Conservadora	<i>Protagonistas</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Individual masculino		
	<input type="checkbox"/> Liberal		<input checked="" type="checkbox"/> Individual femenino		
	<input type="checkbox"/> Sociocultural		<input checked="" type="checkbox"/> Colectivo masculino		
	<input type="checkbox"/> Crítico-reformista		<input checked="" type="checkbox"/> Colectivo femenino		
			<input type="checkbox"/> Cuasi-personaje		
<i>Ámbitos protagónicos de acción social</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Político	<i>Modelo de ciudadanía generado</i>	<input type="checkbox"/> Local		
	<input checked="" type="checkbox"/> Económico		<input type="checkbox"/> Nacional		
	<input type="checkbox"/> Cultural		<input checked="" type="checkbox"/> Supranacional/dimensional		
	<input type="checkbox"/> Religioso		<input type="checkbox"/> Global		
	<input type="checkbox"/> Militar				
	<input type="checkbox"/> Mítico				
	<input type="checkbox"/> Ficticio				
Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género:		<input type="checkbox"/> Perspectiva excluyente			
		<input checked="" type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva interpretativa			
		<input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo)			
<i>Selección de contenidos históricos y sociales realizada por el maestro y maestra en formación</i>					
<p>Situamos nuestra obra en el <b>período feudal</b> como contexto histórico. Hemos seleccionado esta época porque representa un gran ejemplo de [...] la <b>división social</b> (en estamentos, en este caso) y los distintos valores que cada uno conllevaba [...]. Asimismo, <b>esta división se ha mantenido, casi intacta, hasta hace poco, y, en algunos países, se sigue conservando</b>. Esta época se caracteriza por las clases sociales que existían: el <b>vulgo</b>, el <b>clero</b>, la <b>nobleza</b> y el <b>señor feudal</b>.</p> <p>El <b>vulgo</b>, los <b>campesinos</b>, <b>artesanos</b> y <b>gremios</b> eran el motor de trabajo de la sociedad, unos productores que carecían, por completo, de derechos [...].</p> <p>El <b>clero</b> representaba la cultura y el poder religioso, siendo la mano derecha de los <b>señores feudales</b>.</p>					

La **nobleza** era la clase pudiente y su máximo representante era el **señor feudal**. Este recibía el producto de lo trabajado por el **vulgo**, sus **vasallos**.

Para la representación, divideremos a los alumnos y, entre todos, **representarán el estilo de vida de cada una de las clases sociales**.

Como personajes, escogemos **reyes, nobles, campesinos, monjes** y **clérigos**. Estos serán:

- La **familia campesina: padre, madre** y 5 o 6 **hijos**.
- El **clero: 3 monjes** (un[o] [de ellos] **abad** y 3 **monjas** (una [de ellas] **abadesa** y otra **novicia**).
- La **nobleza: una familia noble (padre, madre e hijos)**.
- **Criados: aya, cocinera y trovador**.

Observaciones	Este equipo de trabajo no asiste al debate en pequeño y gran grupo realizado en el aula tras la entrega de los supuestos prácticos. No es posible, en consecuencia, la triangulación de resultados.
---------------	---

La narrativa del grupo de trabajo 7 parte de contenidos sociales y económicos para la articulación de su propuesta didáctica, justificada en la desigualdad socioeconómica como problema social en la actualidad. No obstante, se trata de una propuesta apegada a concepciones curriculares conservadoras, alejadas de un currículo pensado para el tratamiento de problemas y la intervención social. Aunque se apuntan, brevemente, aspectos económicos de la sociedad feudal, la narrativa no podría posicionarse en concepciones curriculares de la Historia liberales. Tampoco en concepciones crítico-reformistas que aproximaran al alumnado a su entorno social:

[...] El vulgo, los campesinos, artesanos y gremios eran el motor de trabajo de la sociedad, unos productores que carecían, por completo, de derechos [...]. La nobleza era la clase pudiente y su máximo representante era el señor feudal. Este recibía el producto de lo trabajado por el vulgo, sus vasallos (M-S-GR-7).

Los protagonistas principales, sin embargo, son diversos: familia campesina (padre, madre e hijos), clero (monjes, abad, monjas y abadesa) y familia noble (padre, madre e hijos). Pese a que no se precisa la descripción y tratamiento didáctico de las relaciones sociales que pudieran derivarse de la vida familiar y social, la nómina de prota-

gonistas propuesta diversificaría las voces de los agentes sociales constructores del conocimiento histórico. La presencia de las mujeres y de las relaciones de género en la representación dramática resultaría necesaria, en efecto, para la interpretación de los fenómenos sociales y la representación del “[...] estilo de vida de cada una de las clases sociales [...]”.

5.2.3.- *Narrativas históricas contextualizadas en la Edad Moderna.*

Supuesto práctico. <i>El Taller de Teatro</i>		Formato de entrega:	Papel	Código:	<b>M-S-GR-9</b>
<i>Concepción curricular de la Historia</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Conservadora	<i>Protagonistas</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Individual masculino		
	<input type="checkbox"/> Liberal		<input checked="" type="checkbox"/> Individual femenino		
	<input type="checkbox"/> Sociocultural		<input type="checkbox"/> Colectivo masculino		
	<input type="checkbox"/> Crítico-reformista		<input type="checkbox"/> Colectivo femenino		
			<input type="checkbox"/> Cuasi-personaje		
<i>Ámbitos protagónicos de acción social</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Político	<i>Modelo de ciudadanía generado</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Local		
	<input type="checkbox"/> Económico		<input type="checkbox"/> Nacional		
	<input type="checkbox"/> Cultural		<input type="checkbox"/> Supranacional/dimensional		
	<input type="checkbox"/> Religioso		<input type="checkbox"/> Global		
	<input type="checkbox"/> Militar				
	<input type="checkbox"/> Mítico				
	<input type="checkbox"/> Ficticio				
Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género:		<input type="checkbox"/> Perspectiva excluyente <input checked="" type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva interpretativa <input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo)			
<i>Selección de contenidos históricos y sociales realizada por el maestro y maestra en formación</i>					

Nuestro contexto histórico se desarrolla en la época moderna. El modernismo es una corriente cultural que aparece a finales del siglo XIX y surge como oposición al realismo.

El acontecimiento que nos vamos a contar es en la vida de Jana la Loca, apodada así por una supuesta enfermedad mental para mantenerla encerrada en Tordesillas de por vida y apartarla del trono.

Su vida fue marcada por la desgracia al casarse con el rey Felipe el Hermoso ya que aunque al principio sintieron una fuerte atracción al conocerse, después el matrimonio fue a peor debido a las infidelidades cometidas por parte de Felipe. Esto llevó a Juana a un extremo de obsesión por los celos que sentía por las acciones de su marido.

Felipe murió después de practicar un deporte de pelota después de beber agua helada.

Juana trasladó el cuerpo de su difunto marido a Granada y su padre aprovechando el estado mental de su hija fue cuando la encerró en el palacio de Tordesillas, lugar donde permaneció hasta su muerte.

→

Isabel la Católica y Fernando el Católico eran los padres de Juana la Loca.

Juana la Loca ocupa el personaje principal en la historia junto a su marido Felipe con quien tuvo seis hijos.

La narrativa del grupo de trabajo 9 se adscribe a tendencias conservadoras y se contextualiza en la Edad Moderna, a pesar del grave error histórico que confunde la corriente estética del siglo XIX del modernismo con el período histórico en el que se desarrolla la acción: “Nuestro contexto histórico se desarrolla en la época moderna.

El modernismo es una corriente cultural que aparece a finales del siglo XIX y surge como oposición al realismo” (M-S-GR-9). Los contenidos seleccionados, en torno a la vida de la reina Juana I de Castilla, se ajustan a una concepción de la Historia enseñada acrítica y pseudo-objetiva, orientada a la conformación de identidades territoriales nacionales.

El protagonismo narrativo de la reina Juana la Loca articula la estructura discursiva, a partir del liderazgo político de su esposo, Felipe I de Castilla, y de su padre, Fernando II de Aragón. La adopción de esta perspectiva aleja a la propuesta dramática de un verdadero tratamiento de las relaciones de género, entendidas como relaciones desiguales de poder.

La presencia protagónica de Juana la Loca contribuye, en efecto, a la construcción de conocimiento histórico que se propone y, ciertamente, resulta necesaria en la interpretación de determinados fenómenos sociales. No obstante, la inclusión del personaje es abordada desde miradas androcéntricas, posicionando a la protagonista en el ejercicio estereotipado de roles victimizados, vinculados a los sentimientos: “Su vida fue marcada por la desgracia de casarse con el rey Felipe el Hermoso, ya que, aunque al principio sintieron una fuerte atracción al conocerse, después el matrimonio fue a peor [...]. Esto llevó a Juana a un extremo de obsesión por celos [...]” (M-S-GR-9).

La propuesta estereotipada de esta figura histórica femenina contradice a las ideas defendidas en el debate en pequeño y gran grupo:

**Profesor:** A partir de vuestras respuestas al cuestionario inicial y de las narrativas incluidas en la resolución del supuesto práctico, abrimos el debate con la pregunta: *¿Para qué sirve la enseñanza de la Historia? ¿Cuáles son sus finalidades?*

**Estudiantes (M-DEB-GR-9):** [...] Cambiar prejuicios que existen en la sociedad. Romper con estereotipos culturales y de género [...].

Supuesto práctico. <i>El Taller de Teatro</i>		Formato de entrega:	Digital	Código:	M-S-GR-10
<i>Concepción curricular de la Historia</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Conservadora	<i>Protagonistas</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Individual masculino		
	<input type="checkbox"/> Liberal		<input checked="" type="checkbox"/> Individual femenino		
	<input type="checkbox"/> Sociocultural		<input checked="" type="checkbox"/> Colectivo masculino		
	<input type="checkbox"/> Crítico-reformista		<input type="checkbox"/> Colectivo femenino		
<i>Ámbitos protagónicos de acción social</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Político	<i>Modelo de ciudadanía generado</i>	<input type="checkbox"/> Local		
	<input type="checkbox"/> Económico		<input checked="" type="checkbox"/> Nacional		
	<input type="checkbox"/> Cultural		<input checked="" type="checkbox"/> Supranacional/dimensional		
	<input type="checkbox"/> Religioso		<input type="checkbox"/> Global		
	<input type="checkbox"/> Militar				
	<input type="checkbox"/> Mítico				
	<input type="checkbox"/> Ficticio				
Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género:		<input type="checkbox"/> Perspectiva excluyente			
		<input checked="" type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva interpretativa			
		<input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo)			
<i>Selección de contenidos históricos y sociales realizada por el maestro y maestra en formación</i>					
[...]					
<p>La sociedad [moderna] continuaba dividida en tres estamentos o clases sociales como en la Edad Media, aunque con algunos cambios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La <b>nobleza</b> y el <b>clero</b> eran la clase privilegiada: no pagaban impuestos, dominaban la sociedad y ocupaban los grandes cargos en la administración.</li> <li>- La <b>burguesía</b> alcanzó mucha importancia. Estaba formada por familias de los grandes <b>comerciantes</b> y <b>banqueros</b>.</li> <li>- Los <b>campesinos</b> vivían bajo unas duras condiciones de vida y eran muy pobres. En Europa occidental mejoró su situación, ya que, en la mayoría de los países, dejaron de ser siervos y se convirtieron en personas libres.</li> </ul>					
<b>Protagonistas/personajes históricos:</b>					
<p><b>Isabel I de Castilla “La Católica”</b> y <b>Fernando II de Aragón “El Católico”</b>: reina de Castilla de 1474 a 1504. Casada con <b>Fernando I de Aragón</b>. Fueron conocidos como los <b>Reyes Católicos</b>, un título que usaron casi todos los siguientes reyes de <b>España</b>. Conquistaron el <b>reino nazarí de Granada</b> y participaron en una red de alianzas matrimoniales que hicieron que su nieto, <b>Carlos</b>, heredara las <b>Coronas de Castilla y de Aragón</b>, y otros territorios de <b>Europa</b> y se convirtiera en <b>emperador del Sacro Imperio Romano</b> [...]. Tras ganar la guerra de <b>Granada</b>, los <b>Reyes Católicos</b> expulsaron a <b>los judíos</b> de sus reinos y también a <b>los musulmanes</b>. <b>Isabel</b> concedió apoyo a <b>Cristóbal Colón</b> en la búsqueda de las <b>Indias occidentales</b>, que lo llevó al descubrimiento de <b>América</b>. Este</p>					

acontecimiento tendría como consecuencia la conquista de las tierras descubiertas por **Colón** y se creó el **Imperio español**.

**Juana I de Castilla “la Loca”**: fue reina de **Castilla** de 1504 a 1555, y de **Aragón** y **Navarra**, desde 1516 hasta 1555. Desde 1506 no ejerció ningún poder efectivo y, a partir de 1509, vivió encerrada en **Tordesillas**, primero por orden de su padre **Fernando el Católico** y después por orden de su hijo **Carlos I**. Fue **infanta de Castilla y Aragón**. En 1496 contrajo matrimonio con **Felipe el Hermoso, archiduque de Austria, duque de Borgoña y Brabante y conde de Flandes**. Tuvo con él seis hijos. Se convirtió en heredera de las **Coronas de Castilla y de Aragón** [...].

Fue apodada “la Loca” por una supuesta enfermedad mental alegada por su **padre** y por su **hijo** para apartarla del trono y mantenerla encerrada en **Tordesillas** de por vida. *Se ha sabido que la enfermedad podría haber sido causada por el dolor que sintió tras la muerte de su marido.*

**Felipe I de Castilla “El Hermoso”**: fue **duque titular de Borgoña, Brabante, Limburgo y Luxemburgo, conde de Flandes, Habsburgo, Henao, Holanda y Zelanda, Tirol y Artois, y señor de Amberes y Malinas**, por su matrimonio con **Juana, hija** y heredera de los **Reyes Católicos**. [...] Murió en **Burgos** tras contraer una neumonía jugando a la pelota en mano y tras haber bebido una gran cantidad de agua muy fría.

Observaciones	Este equipo de trabajo no asiste al debate en pequeño y gran grupo realizado en el aula tras la entrega de los supuestos prácticos. No es posible, en consecuencia, la triangulación de resultados.
---------------	---

La narrativa histórica del grupo de trabajo 10 se posiciona en la concepción conservadora de la Historia enseñada. Los contenidos seleccionados se orientan hacia el consenso y a un conocimiento histórico socialmente construido sin posibilidad de reflexión. Vinculado a esta concepción, la selección de contenidos de los y las estudiantes contribuye a la promoción prioritaria de un modelo de ciudadanía local y nacional.

Los personajes seleccionados se incluyen en contextos histórico-políticos, determinando su acción en ámbitos de liderazgo político: Isabel I de Castilla, Fernando II de Aragón, Juana I de Castilla y Felipe I de Castilla. La inclusión de dos protagonistas femeninos no garantiza, sin embargo, la visibilización de las mujeres y de las relacio-

nes de género como formas desiguales de poder en el período histórico en el que se centraría la acción dramática. Abordada desde enfoques androcéntricos, su presencia resulta necesaria en la construcción del conocimiento histórico y en la interpretación de determinados fenómenos sociales.

Supuesto práctico. <i>El Taller de Teatro</i>		Formato de entrega:	Papel	Código:	M-S-GR-13
<i>Concepción curricular de la Historia</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Conservadora <input type="checkbox"/> Liberal <input type="checkbox"/> Sociocultural <input type="checkbox"/> Crítico-reformista	<i>Protagonistas</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Individual masculino <input checked="" type="checkbox"/> Individual femenino <input checked="" type="checkbox"/> Colectivo masculino <input checked="" type="checkbox"/> Colectivo femenino <input type="checkbox"/> Cuasi-personaje		
<i>Ámbitos protagónicos de acción social</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Político <input type="checkbox"/> Económico <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Religioso <input type="checkbox"/> Militar <input type="checkbox"/> Mítico <input type="checkbox"/> Ficticio	<i>Modelo de ciudadanía generado</i>	<input type="checkbox"/> Local <input checked="" type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Supranacional/dimensional <input type="checkbox"/> Global		
Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género:		<input type="checkbox"/> Perspectiva excluyente <input checked="" type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva interpretativa <input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo)			
<i>Selección de contenidos históricos y sociales realizada por el maestro y maestra en formación</i>					
<p>La síntesis histórica que contextualizará la obra dramática será <u>Enrique VIII</u> y <u>sus esposas</u>.</p> <p><u>Enrique VIII</u> tuvo 6 esposas, siendo el <u>rey de Inglaterra</u>.</p> <p>Estas <u>mujeres</u> fueron:</p>					

1º Catalina de Aragón Hija menor de los Reyes Católicos se casó con 15 años con Arturo Tudor, quien murió a los pocos meses y para conservar la alianza entre España y Inglaterra se casó con Enrique, hermano menor del anterior, en 1509. Tuvieron una hija, María I de Inglaterra, pero ningún varón. Por este motivo Enrique se divorció creando la ruptura entre la iglesia de Roma y la de Inglaterra. A partir de este momento comenzó la iglesia anglicana.

2º Ana Bolena. Madre de Isabel I de Inglaterra y dama de compañía de Catalina de Aragón, se casó en 1527. Tuvo un hijo con deformaciones y por ello Enrique VIII la acusó de adulterio ya que pensó que él no podía tener un hijo así, creyó que era de su hermano y fue decapitada en la torre de Londres.

3º Juana Seymour Dama de compañía de Ana Bolena. De este matrimonio nació Eduardo VI de Inglaterra, quien murió a los 15 años y su madre murió a los pocos días del nacimiento.

4º Ana de Cléveris. Este matrimonio en 1540 sólo duró 6 meses. Sin llegar a ser coronada reina tuvo lugar la anulación del matrimonio. Fue recompensada con propiedades y fue amiga de él y sus hijos.

5º Catalina Howard. Prima de Ana Bolena. El matrimonio duró de 1540 a 1542. No tuvo descendencia. Después de la anulación del matrimonio fue decapitada en la Torre de Londres.

6. Catalina Parr Fue la única que sobrevivió a Enrique VIII. Es la reina de Inglaterra que más veces ha estado casada. Enrique fue el tercero. Cuando este murió se casó con Tomás Seymour tío de Eduardo VI de Inglaterra. Tuvieron una hija y Catalina murió en el parto.

En una clase de 5.º de Primaria con 25 alumnos haríamos 5 grupos de cinco alumnos cada uno.

Cada grupo debe pensar como representar este suceso histórico.

Cada miembro del grupo adoptará un rol:

- Papel principal: Enrique VIII
- Papel secundario: Esposas e hijos de Enrique VIII
- Guión, vestuario, ...

Deben participar todos activamente y colaborar con el rol de sus compañeros si precisan ayuda.

Por lo tanto, tendremos cinco versiones de este hecho de la historia ya que cada uno le dará un punto de vista diferente y se representarán en el aula, una detrás de otra a modo de pequeños shows.

El maestro ayudará a cada grupo para que cada grupo le de a su representación un toque de humor o un toque serio, o un toque trágico, un toque de modificación de la historia o un toque de representación del hecho histórico como si ocurriese hoy en día. Para llevarlo a cabo cada grupo necesitará diferentes actitudes y diferentes caracterizaciones.

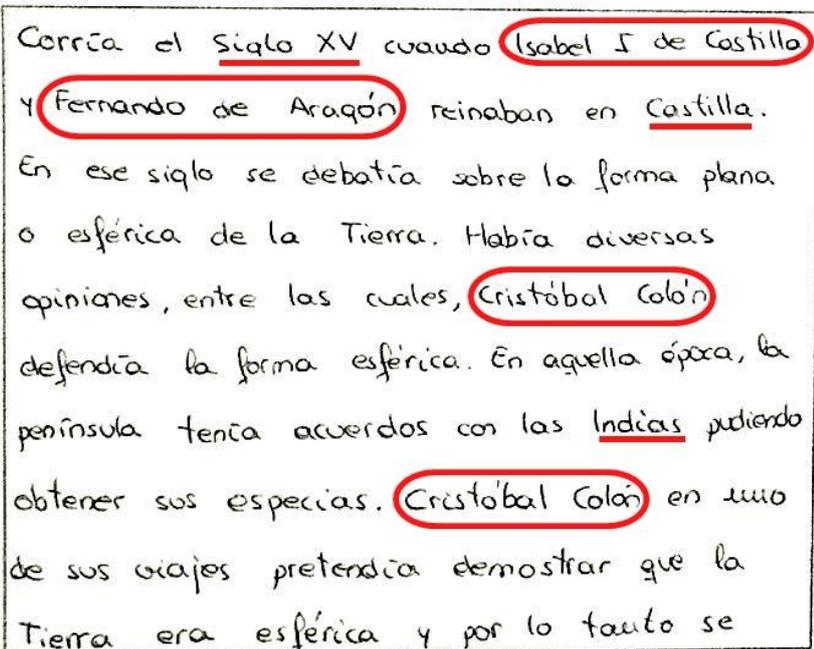
De este modo tendremos cinco versiones del mismo hecho histórico y todas diferentes, de manera que para los alumnos que tienen que atender y prestar atención a sus compañeros no les resulte aburrido ver cuatro veces la misma historia y estén atentos e involucrados en las representaciones de sus compañeros y no solamente en la suya.

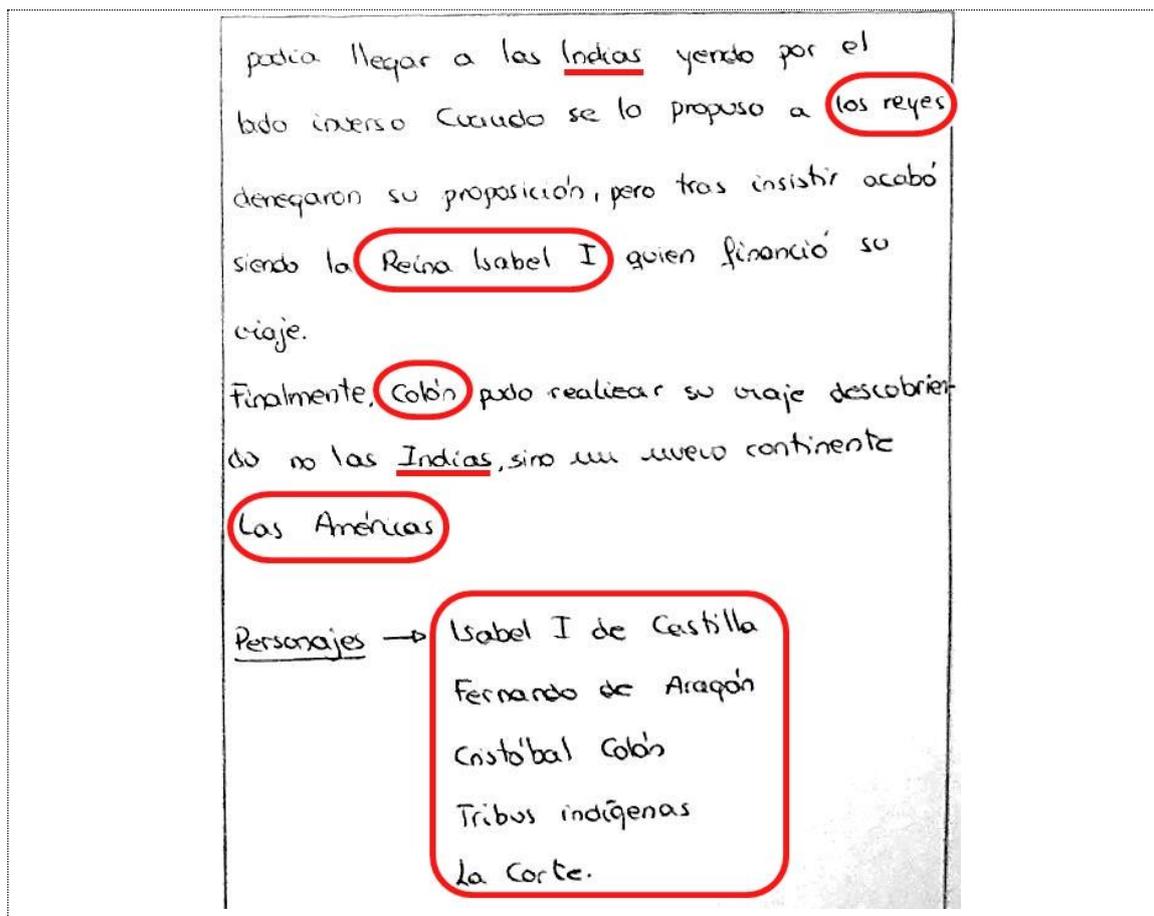
Los contenidos históricos que sostienen la narrativa propuesta por el grupo de trabajo 13 responden a una concepción curricular conservadora de la Historia. En efecto, desde enfoques androcéntricos, adjudica al rey Enrique VIII el papel principal y, a sus esposas e hijos, los secundarios. Todos ellos articulan la estructura discursiva en ámbitos protagónicos de acción social histórico-política. Los espacios humanos en los que desarrollarían la acción dramática se ubican en límites territoriales locales y nacionales (Inglaterra).

La inclusión de las mujeres en esta narrativa resulta necesaria en la comprensión e interpretación de los contenidos históricos seleccionados. Sin embargo, no se propone para el análisis crítico de las relaciones de género. Tampoco, como categoría de análisis de la realidad social, tal y como el grupo de trabajo expresa en el debate en pequeño y gran grupo:

**Profesor:** [...] *¿Reconocemos, aún en la actualidad, una escuela generadora de modelos ciudadanos homogéneos sin mujeres, sin pobres, sin negros, sin minorías afectivo-sexuales y culturales..., en suma, sin diversidad?*

**Estudiantes (M-DEB-GR-13):** En los libros de texto [...] podemos ver cómo se encasilla a los diferentes grupos sociales, sin entenderlos como parte integral de la sociedad [...] [.] etiquetándolos como grupos diferentes y sin valorarlos de forma crítica. Este sería el caso de las mujeres, cuando se incluyen.

Supuesto práctico. <i>El Taller de Teatro</i>		Formato de entrega:	Papel	Código:	M-S-GR-1
<i>Concepción curricular de la Historia</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Conservadora <input type="checkbox"/> Liberal <input type="checkbox"/> Sociocultural <input type="checkbox"/> Crítico-reformista	<i>Protagonistas</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Individual masculino <input checked="" type="checkbox"/> Individual femenino <input checked="" type="checkbox"/> Colectivo masculino <input type="checkbox"/> Colectivo femenino <input checked="" type="checkbox"/> Cuasi-personaje		
<i>Ámbitos protagónicos de acción social</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Político <input checked="" type="checkbox"/> Económico <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Religioso <input type="checkbox"/> Militar <input type="checkbox"/> Mítico <input type="checkbox"/> Ficticio	<i>Modelo de ciudadanía generado</i>	<input type="checkbox"/> Local <input checked="" type="checkbox"/> Nacional <input checked="" type="checkbox"/> Supranacional/dimensional <input type="checkbox"/> Global		
Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género:		<input checked="" type="checkbox"/> Perspectiva excluyente <input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva interpretativa <input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo)			
<i>Selección de contenidos históricos y sociales realizada por el maestro y maestra en formación</i>					
 <p>                     Corría el <u>Siglo XV</u> cuando <u>Isabel I de Castilla</u> y <u>Fernando de Aragón</u> reinaban en <u>Castilla</u>. En ese siglo se debatía sobre la forma plana o esférica de la Tierra. Había diversas opiniones, entre las cuales, <u>Cristóbal Colón</u> defendía la forma esférica. En aquella época, la península tenía acuerdos con las <u>Indias</u> pudiendo obtener sus especias. <u>Cristóbal Colón</u> en uno de sus viajes pretendía demostrar que la Tierra era esférica y por lo tanto se                 </p>					



El grupo de trabajo número 1 resuelve el supuesto práctico con la presentación de una narrativa histórica sobre el descubrimiento de América. La concepción curricular en la que se inserta se corresponde con los parámetros conservadores. La propuesta ofrece, desde enfoques androcéntricos, una selección de contenidos históricos de naturaleza política, orientados a la delimitación de fronteras territoriales y la promoción de un modelo de ciudadanía nacional.

Partiendo del liderazgo político como ámbito protagónico preferente de la acción social que promueve el texto, la nómina de personajes individuales protagonistas se reduce a Isabel I de Castilla, Fernando II de Aragón y Cristóbal Colón. A ella se añaden las “tribus indígenas”, sin presencia en el texto narrativo, y la Corte, cuasi-personaje cuya acción tampoco se evidencia. Esta selección se corresponde, parcialmente, con la opinión expresada por este grupo de trabajo en el debate:

**Profesor:** A partir de vuestras respuestas al cuestionario inicial y de las narrativas incluidas en la resolución del supuesto práctico, abrimos el debate con la pregunta: *¿Para qué sirve la enseñanza de la Historia? ¿Cuáles son sus finalidades?*

**Estudiantes (M-DEB-GR-1):** La enseñanza de la Historia sirve para comprender el mundo de hoy en día, cómo hemos llegado hasta aquí, desde la evolución de los grupos sociales y las *fronteras políticas* hasta los *personajes más importantes que han marcado nuestra Historia* [...].

La propuesta invisibiliza a las mujeres y la contribución de la experiencia femenina, más allá de la inclusión de la reina Isabel la Católica, cuya acción narrativa se articula en el ejercicio de roles tradicionales masculinos. Se constata, en consecuencia, el refuerzo de tendencias hegemónicas socializadoras y reproductivas.

No obstante, el equipo de trabajo defiende la necesidad de focalizar las finalidades de la enseñanza de la Historia en el desarrollo del pensamiento crítico y de adoptar perspectivas inclusivas:

**Profesor:** A partir de vuestras respuestas al cuestionario inicial y de las narrativas incluidas en la resolución del supuesto práctico, abrimos el debate con la pregunta: *¿Para qué sirve la enseñanza de la Historia? ¿Cuáles son sus finalidades?*

**Estudiantes (M-DEB-GR-1):** [...] [...] [Una de las finalidades de la enseñanza de la Historia] debería centrarse en el desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión del pasado y del presente por el alumnado.

**Profesor:** [...] *¿Reconocemos, aún en la actualidad, una escuela generadora de modelos ciudadanos homogéneos sin mujeres, sin pobres, sin negros, sin minorías afectivo-sexuales y culturales..., en suma, sin diversidad?*

**Estudiantes (M-DEB-GR-1):** Puesto que en el currículo no está establecida esa diversidad, los profesores tienden a seguir los libros de texto con contenidos muy similares a hace años. Esto hace que en la escuela se sigan tratando a los alumnos de una manera homogénea. Se deberían adaptar esos contenidos, independientemente de los alumnos que haya en el aula, para que conozcan otras realidades sociales que están dentro de su Historia. Además de adaptar-

los, se deberían enfocar desde otras perspectivas que incluyan a las mujeres y otros grupos sociales invisibles.

Supuesto práctico. <i>El Taller de Teatro</i>		Formato de entrega:	Digital	Código:	M-S-GR-4
<i>Concepción curricular de la Historia</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Conservadora <input type="checkbox"/> Liberal <input type="checkbox"/> Sociocultural <input type="checkbox"/> Crítico-reformista	<i>Protagonistas</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Individual masculino <input checked="" type="checkbox"/> Individual femenino <input type="checkbox"/> Colectivo masculino <input type="checkbox"/> Colectivo femenino <input checked="" type="checkbox"/> Cuasi-personaje		
<i>Ámbitos protagónicos de acción social</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Político <input type="checkbox"/> Económico <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Religioso <input type="checkbox"/> Militar <input type="checkbox"/> Mítico <input type="checkbox"/> Ficticio	<i>Modelo de ciudadanía generado</i>	<input type="checkbox"/> Local <input checked="" type="checkbox"/> Nacional <input checked="" type="checkbox"/> Supranacional/dimensional <input type="checkbox"/> Global		
Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género:		<input checked="" type="checkbox"/> Perspectiva excluyente <input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva interpretativa <input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo)			
<i>Selección de contenidos históricos y sociales realizada por el maestro y maestra en formación</i>					
<p><b>Momento histórico en el que se basa la obra teatral:</b> Descubrimiento de América.</p> <p><b>Personajes:</b> <b>Cristóbal Colón</b>, los Reyes Católicos (<b>Isabel I</b> y <b>Fernando II</b>), <b>tripulación</b>, <b>sociedad de Castilla</b> y <b>sociedad indígena de América</b>.</p> <p><b>Aspectos sociales y culturales seleccionados para la representación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las notables diferencias entre la clase alta y baja de la sociedad de la Edad Moderna.</li> <li>- Mala situación económica de las arcas reales del reinado de los <b>Reyes Católicos</b>, por lo que no se financió la expedición de <b>Colón</b> en un primer momento.</li> <li>- Gracias a un ayudante de los <b>Reyes</b>, <b>Colón</b> esperó su ansiada financiación (concesiones y capitulaciones).</li> <li>- Coincide con la conquista de Granada.</li> <li>- Los <b>Reyes</b> decían que se anexionaban territorios pacíficamente si les aceptaban como soberanos y se acogían al cristianismo. Si no, les sometían.</li> <li>- Los <b>españoles</b> creían, en un principio, que se dirigían a <b>Asia</b>. Después, se dieron cuenta de que era una nueva tierra: <b>América</b>.</li> </ul> <p><b>Colón</b> busca su propia financiación en <b>Francia</b> y <b>España</b>.</p>					

La narrativa del equipo de trabajo número 4 reúne características similares a la resolución presentada por el grupo de trabajo número 1: adscripción a concepciones narrativas conservadoras en contenidos centrados en el descubrimiento de América, ámbito protagónico de acción social de naturaleza, prioritariamente, política, y generación de un modelo de ciudadanía nacional.

Igualmente, los y las estudiantes de este equipo incorporan la sociedad nativa americana como un personaje cuya responsabilidad narrativa no concretan. Lo mismo sucede con la tripulación. Como sucedía en la narrativa anterior, la inclusión de la reina Isabel I no obstaculiza la definición de una propuesta en la que se constatan tendencias hegemónicas socializadoras y reproductivas en una Historia enseñada acrítica y pseudo-objetiva.

Paradójicamente, este grupo de estudiantes insiste en la necesidad de repensar la enseñanza de la Historia escolar:

**Profesor:** [...] *¿Reconocemos, aún en la actualidad, una escuela generadora de modelos ciudadanos homogéneos sin mujeres, sin pobres, sin negros, sin minorías afectivo-sexuales y culturales..., en suma, sin diversidad?*

**Estudiantes (M-DEB-GR-4):** Sí [...]. La enseñanza de la Historia habría de tener en cuenta a las minorías culturales y raciales, y a las mujeres, para que puedan producirse cambios sociales.

5.2.4.- Narrativas históricas contextualizadas en el Tiempo Presente.

Supuesto práctico. <i>El Taller de Teatro</i>		Formato de entrega:	Digital	Código: <b>M-S-GR-12</b>
<i>Concepción curricular de la Historia</i>	<input type="checkbox"/> Conservadora <input checked="" type="checkbox"/> Liberal <input type="checkbox"/> Sociocultural <input type="checkbox"/> Crítico-reformista	<i>Protagonistas</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Individual masculino <input checked="" type="checkbox"/> Individual femenino <input checked="" type="checkbox"/> Colectivo masculino <input type="checkbox"/> Colectivo femenino <input type="checkbox"/> Cuasi-personaje	
<i>Ámbitos protagónicos de acción social</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Político <input type="checkbox"/> Económico <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Religioso <input type="checkbox"/> Militar <input type="checkbox"/> Mítico <input type="checkbox"/> Ficticio	<i>Modelo de ciudadanía generado</i>	<input type="checkbox"/> Local <input checked="" type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Supranacional/dimensional <input type="checkbox"/> Global	
Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género:		<input type="checkbox"/> Perspectiva excluyente <input checked="" type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva interpretativa <input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo)		
<i>Selección de contenidos históricos y sociales realizada por el maestro y maestra en formación</i>				
<p><b>Contenido de la obra:</b></p> <p>Para llevar a cabo la representación dramática, nos situaremos en la <b>actualidad de España</b>, más concretamente, ambientaremos la obra en el contexto político.</p> <p><b>Causas:</b></p> <p>Hemos elegido dicho tema [actualidad política en España] debido a que, al tratarse de un <b>contenido actual</b>, podemos despertar el interés de nuestro alumnado.</p> <p>Puesto que en nuestro país no existe una alianza de gobierno, ya que cada partido tiene unos intereses y unos objetivos finales muy dispares, hemos considerado significativo que nuestros alumnos se metan en la piel de estos personajes que nos representan y comprendan un poco mejor la problemática que esto conlleva.</p> <p><b>Contexto en el que nos centramos:</b></p> <p>Año 2016. Tras las primeras elecciones, <b>los partidos políticos</b> no llegaron a un acuerdo y se produjeron las segundas elecciones en julio. Los <b>partidos políticos</b> no llegan a un acuerdo porque cada uno defiende sus propios intereses y los ciudadanos están cada vez más indignados, ya que esto supone un gasto innecesario en la economía del país.</p>				

**Finalidad de la obra:**

Llegar a un acuerdo político y formar gobierno.

**Personajes:**

**Mariano Rajoy, Pedro Sánchez, Pablo Iglesias, Albert Rivera, Alberto Garzón, Manuela Carmena, Ada Colau, Soraya Sáenz de Santamaría, Esperanza, Carles Puigdemont, Susana Díez, Luis Merlo** y aquellos [otros personajes] que los alumnos consideren importantes.

**Desarrollo:**

Para la realización de esta obra de teatro, llevaremos a cabo una actividad previa de documentación e investigación. En esta actividad dividiremos a la clase en 4-5 grupos y cada uno de ellos representará a un **partido político**.

Una vez realizada la recogida de información, tanto en diferentes periódicos como en los distintos panfletos de propaganda sobre las campañas electorales de cada **partido**, y haber [...] [reunido] [...] [las ideas] [...] [que crean más] relevantes, cada grupo realizará un esquema de su propio diálogo y concretaremos, entre todos, los turnos de habla y la forma de representación.

De esta forma, la obra de teatro representará una **reunión en el Congreso**, en el que quede explicado, de una forma clara y accesible a todo el público, la **situación político-social española**.

La resolución al supuesto práctico presentada por este grupo de trabajo se adscribe a una concepción liberal de la Historia enseñada. La propuesta orienta su narrativa a la gestión democrática del presente desde ámbitos de eminente liderazgo político en un escenario territorial estatal. El modelo de ciudadanía generado se define, en consecuencia, en y para un determinado país. De todos modos, los y las estudiantes de este grupo confirman, en el debate en pequeño y gran grupo, la necesidad de promocionar modelos de ciudadanía más amplios en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales:

**Profesor:** [...] *¿Reconocemos, aún en la actualidad, una escuela generadora de modelos ciudadanos homogéneos sin mujeres, sin pobres, sin negros, sin minorías afectivo-sexuales y culturales..., en suma, sin diversidad?*

**Estudiantes (M-DEB-GR-12):** [...] En los libros de texto de Historia y de Ciencias Sociales de los colegios no hay diversidad de modelos ciudadanos. Casi siempre, los acontecimientos que se narran y que se cree que son más importantes son los que se refieren a nuestro continente. Esto hace que los alumnos no sepan qué hay tras la frontera de su país o de Europa [...].

En la amplia relación de protagonistas propuestos, la presencia de mujeres resulta necesaria para la interpretación de la problemática política que pretende abordarse (acuerdo de Gobierno). No obstante, no se evidencia la inclusión del género como categoría de análisis de la realidad social. Tampoco las relaciones desiguales de género y su construcción social, ausentes en la concepción curricular en la que se inscribe la propuesta.

#### 5.2.5.- Narrativa histórica diacrónica: de la Prehistoria a la actualidad.

Supuesto práctico. <i>El Taller de Teatro</i>		Formato de entrega:	Digital	Código: <b>M-S-GR-15</b>
<i>Concepción curricular de la Historia</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Conservadora <input type="checkbox"/> Liberal <input type="checkbox"/> Sociocultural <input type="checkbox"/> Crítico-reformista	<i>Protagonistas</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Individual masculino <input type="checkbox"/> Individual femenino <input checked="" type="checkbox"/> Colectivo masculino <input type="checkbox"/> Colectivo femenino <input checked="" type="checkbox"/> Cuasi-personaje	
<i>Ámbitos protagónicos de acción social</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Político <input checked="" type="checkbox"/> Económico <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Religioso <input type="checkbox"/> Militar <input type="checkbox"/> Mítico <input type="checkbox"/> Ficticio	<i>Modelo de ciudadanía generado</i>	<input type="checkbox"/> Local <input checked="" type="checkbox"/> Nacional <input checked="" type="checkbox"/> Supranacional/dimensional <input type="checkbox"/> Global	
Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género:		<input checked="" type="checkbox"/> Perspectiva excluyente <input checked="" type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva interpretativa <input type="checkbox"/> Perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo)		
<i>Selección de contenidos históricos y sociales realizada por el maestro y maestra en formación</i>				
[Objetivo] Trabajar, en grupos diferentes, <b>momentos de la Historia para mostrar la vida en sociedad.</b>				

Etapas que vamos a trabajar:

- **Prehistoria**
- **Edad Media**
- **Edad Moderna**
- **Edad Contemporánea**
- **Tiempo Actual**

*Prehistoria*

Personajes: **familia (padre, madre e hijos)**.

Aspectos socioculturales: se relacionan mediante sonidos, pero no se comunican con otras personas. El **padre** se encarga de buscar comida y la **madre** cuida de los **hijos**. Son nómadas y viven en cuevas. Se alimentan de animales.

Dos o más familias interaccionan entre sí. Son sedentarios y, para sobrevivir, cultivan la tierra y viven en chozas. Se comienza a vivir en sociedad. [Descubrimiento] del fuego [...].

*Edad Media*

Personajes: la **Corte, plebeyos, sirvientes, clero** y **Cristóbal Colón**.

Aspectos socioculturales: el **esclavo** está al servicio de la **nobleza**; el **campesino** sólo se relaciona entre sí; el diezmo; se trabaja la tierra [...]; el poder del **clero**.

*Edad Moderna*

Personajes: **gremios, privilegiados, no privilegiados**.

Aspectos socioculturales: aparece la moneda, el comercio.

*Edad Contemporánea*

Personajes: [aparición de la] **clase obrera** en las ciudades [...]; **agricultores** y **ganaderos** [...].

Aspectos socioculturales: Ilustración, emigración del campo a la ciudad; revolución industrial [...].

*Tiempo Actual*

Personajes: **Hitler, Franco, Manuel Azaña, los Borbones, Adolfo Suárez, Felipe González, Aznar, Zapatero** y **Rajoy**.

Aspectos socioculturales: nivel socioeconómico de la población; Guerra Civil;

República; Franquismo; democracia; crisis económica-política.

Finalmente, la propuesta presentada por el equipo de trabajo 15 presenta una panorámica diacrónica de los aspectos políticos y económicos más sobresalientes de la Historia occidental europea. Aunque se ajusta a los parámetros definitorios de una concepción curricular conservadora de la Historia, en tanto que los contenidos seleccionados se orientan al consenso y a una pretendida objetividad, la narrativa asume algunas características de la concepción sociocultural, pues, parcialmente, aborda al ser humano como parte de una colectividad cultural. En cualquier caso, no centra su interés en las producciones y expresiones culturales de la colectividad que nombra, a pesar de la opinión defendida en el debate en pequeño y gran grupo:

**Profesor:** A partir de vuestras respuestas al cuestionario inicial y de las narrativas incluidas en la resolución del supuesto práctico, abrimos el debate con la pregunta: *¿Para qué sirve la enseñanza de la Historia? ¿Cuáles son sus finalidades?*

**Estudiantes (M-DEB-GR-15):** [...] Para conocer los aspectos sociales y culturales de los grupos sociales que conforman la sociedad.

Los protagonistas seleccionados integran a grandes colectivos sociales (gremios, esclavos, agricultores y ganaderos, obreros), nombres individuales masculinos (Hitler, Franco, Manuel Azaña, Adolfo Suárez, Felipe González, Aznar, Zapatero y Rajoy), nombres individuales y colectivos no nominativos (padre, madre, campesino, sirvientes, clero, privilegiados, no privilegiados), y un cuasi-personaje (la Corte).

Salvo la aproximación que se propone a la Prehistoria, en la que se describe una de las actividades de la figura materna en el ámbito familiar (perspectiva inclusiva interpretativa), las mujeres no parecen formar parte de la explicación de la construcción del conocimiento histórico y social (perspectiva excluyente).

### **5.3.- Conclusiones y aportaciones para nuestra tarea docente.**

Los resultados obtenidos informan de la permanencia de tendencias dirigidas hacia el tratamiento positivista de una historia enseñada de corte político, nacionalista, eurocéntrico y androcéntrico, tal y como determinan el currículo oficial y gran parte de los textos didácticos. No se promueve, en consecuencia, la formación de una ciudadanía para su presente. Tampoco para su futuro, a pesar de “[...] las narraciones históricas y sus protagonistas también contribuyen a los procesos de interpretación del presente y de la toma de decisiones sobre los futuros alternativos” (Sant et al., 2014b, p. 516).

Considerando los niveles de complejidad de la conciencia histórica crítica de Rüsen (2004, 2010), los discursos narrativos y los personajes/protagonistas seleccionados por el maestro y de la maestra en formación, se acomodan a las narrativas maestras tradicionales y/o ejemplares en límites territoriales definidos, y asumen un carácter general determinista y reproductivo (modelo tradicional). En efecto, estas narrativas se articulan a partir de una relación coherente y selectiva de hechos, acontecimientos y de grandes personajes/protagonistas del pasado (modelo ejemplar), donde las mujeres, la experiencia femenina y el género, como categoría de análisis social, permanecen invisibles. Las implicaciones educativas de esta selección acrítica de hechos, acontecimientos y personajes afectan, sin duda, a la conformación de identidades personales y sociales homogéneas. En este sentido, “[...] el alumnado puede entender que la historia de las mujeres y de los y las que no forman parte de las élites es irrelevante” (Sant et al., 2014b, p. 516).

La delimitación de fronteras territoriales y la consiguiente definición de Estados-Nación, y la insistencia en delimitar edades o períodos históricos concretos, alejan a las narrativas propuestas de lo que Washburne (1954. Traducción al castellano de 1967) conceptualizó como *educación para una conciencia mundial*.

Probablemente, producto de la resistencia de sus representaciones sociales, evidenciamos contradicciones generales entre las narrativas históricas propuestas por los y las estudiantes, y las opiniones que los grupos de trabajo expresan en el debate en pequeño y gran grupo. Estas opiniones atribuyen a la Historia enseñada finalidades orientadas a la educación para una ciudadanía democrática, plural e inclusiva, y al desarrollo del pensamiento social del alumnado. En este sentido, el análisis crítico de la realidad social y la visibilización de todos los actores sociales, incluidas las mujeres, se proponen como procedimientos básicos en el aula de Ciencias Sociales de Educación Primaria.

Teniendo en cuenta estos resultados y los obtenidos en el capítulo 4 (cuestionario inicial), en el diseño de nuestra programación docente consideramos la necesidad de aplicar recursos de literacidad crítica en el análisis del currículo y de los textos escolares, valorar las aportaciones de la investigación didáctica en la práctica, y aproximar al y la estudiante a las técnicas e instrumentos de investigación cualitativa.

La información facilitada nos ha permitido tomar decisiones docentes en el contexto de la asignatura *Investigación e Innovación en el Aprendizaje del Conocimiento del Medio* (social y cultural), mediante la reformulación de los objetivos siguientes:

- a) Identificar la naturaleza discursiva e intencional del currículo y de los relatos textuales e iconográficos escolares, evidenciando cómo han sido escritos (intencionalidad social).
- b) Determinar la finalidad socializadora o contra-socializadora del currículo.
- c) Reconocer los mecanismos de creación de estereotipos sociales, culturales y de género desde la lectura crítica de los textos normativos, y del relato textual y visual escolar.

- d) Valorar la contribución de los discursos de la historia enseñada a la construcción de identidades de género.
- e) Valorar los resultados de la investigación didáctica y la posibilidad de ser considerados en la práctica.
- f) Incorporar problemas sociales relevantes y personajes invisibles en las propuestas de innovación docente para Educación Primaria, prestando especial atención a las mujeres en programas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar.

Con el fin de erradicar los posicionamientos androcéntricos en la Historia enseñada, pretendemos capacitar a nuestros y nuestras estudiantes para el reconocimiento de la racionalidad de las decisiones normativo-curriculares, la utilización de los resultados arrojados por la investigación didáctica, y para el análisis crítico del currículo y de los materiales. De esta forma, nos proponemos que nuestro alumnado pueda “[...] leer las líneas (comprensión literal), leer entre líneas (comprensión inferencial) y leer tras las líneas (comprensión del punto de vista o de la ideología). [...] Tan sólo desarrollando estas capacidades podemos distinguir lo invisible” (Santisteban, 2015, p. 384).

# Capítulo 6

## *Cuaderno de Actividades*

### 6.1.- Introducción

A partir de los resultados obtenidos en la actividad del cuestionario inicial, en el supuesto práctico-*El taller de teatro*, y en el debate en pequeño y gran grupo, diseñamos el Cuaderno de Actividades de aula (Anexo 8). Este cuaderno se compone de cuatro bloques formativos teórico-prácticos, organizados en tres actividades preparatorias más una actividad final (Proyectos de Innovación Docente) (Tabla 1).

<i>Fundamentos didácticos</i>	<i>Cuaderno de Actividades</i>
<p><b>Introducción. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar para innovar en Ciencias Sociales: competencias docentes.</li> <li>- Investigación e innovación en la formación del profesorado.</li> </ul> <p><b>Fundamentos didácticos. Actividad 1. La</b></p>	<p><b>Actividad 1 (A1): Los y las protagonistas del pasado y del presente en el currículo de Ciencias Sociales de Castilla y León para Educación Primaria.</b></p> <p>Ejercicio 1. ¿Qué personajes se citan?</p> <p>Ejercicio 2. ¿En qué tipo de contenidos aparecen? (políticos, culturales, económicos, etc.)</p>

<p><b>enseñanza de la Historia en Educación Primaria en el marco de la LOMCE: revisión analítica.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El área de Ciencias Sociales en Educación Primaria.</li> <li>- ¿Qué encontramos y qué necesitamos encontrar en los currículos autonómicos?</li> </ul>	<p>Ejercicio 3. ¿Por qué crees que se citan estos personajes y no otros?</p> <p>Ejercicio 4. ¿Mantendrías o replantarías los contenidos y protagonistas incluidos en el Bloque 4. <i>Las huellas del tiempo</i>? ¿Con qué objetivo?</p>
<p><b>Fundamentos didácticos. Actividad 2. La enseñanza de la Historia en los libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Funciones del libro de texto en el marco del desarrollo curricular.</li> <li>- Tendencias historiográficas del libro de texto de Ciencias Sociales.</li> <li>- El análisis del libro de texto de Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Criterios de selección y modelo de análisis.</li> </ul>	<p><b>Actividad 2 (A2): Los y las protagonistas de los relatos históricos e iconográficos escolares en los libros de texto de Ciencias Sociales para Educación Primaria.</b></p> <p>Ejercicio 1. ¿Quién/quienes protagonizan los relatos textuales e iconográficos seleccionados? Clasifica tu revisión en personajes <i>individuales, colectivos</i> y <i>cuasi-personajes</i> (realidades no humanas presentadas como si lo fueran, como la iglesia, el ejército o la nación).</p> <p>Ejercicio 2. ¿En qué lugar de la unidad y en qué posición social aparecen?</p> <p>Ejercicio 3. ¿Qué actores o grupos sociales no aparecen?</p> <p>Ejercicio 4. ¿Cuáles son las razones sociales, culturales y políticas que podrían justificar su presencia o ausencia?</p> <p>Ejercicio 5. ¿En qué categoría clasificarías las fuentes iconográficas incluidas en las unidades didácticas analizadas? Ilustración / Ejemplificación / Conceptualización / Representación de procesos.</p> <p>Ejercicio 6. ¿Incorporarías mejoras en los contenidos y protagonistas seleccionados por los textos y actividades analizadas? ¿Cómo lo harías?</p>

<p><b>Fundamentos didácticos. Actividad 3. La investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.</li> <li>- Diagnósticos a partir de los resultados de investigación en Didáctica de la Historia.</li> </ul>	<p><b>Actividad 3 (A3): ¿Qué sabemos y qué se ha investigado sobre los protagonistas de la Historia en el currículo, en los materiales y en la práctica?</b></p> <p>Ejercicio 1. Clasifica cada investigación (Villalón y Pagès, 2013 / Pagès y Sant, 2012) en alguna de las líneas siguientes (Santisteban, 2010, p. 365):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) La investigación sobre los resultados del aprendizaje, las representaciones y la construcción de conceptos sociales.</li> <li>b) La investigación sobre la función del conocimiento social, a partir de los análisis de programas, manuales escolares, recursos y materiales curriculares (incluidas las TIC).</li> <li>c) La construcción de aspectos como la socialización política, identidad o conciencia histórica.</li> <li>d) La investigación sobre las representaciones del profesorado sobre el estudio de la sociedad y sobre la práctica educativa.</li> <li>e) La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál es el problema de investigación tratado en estos estudios? ¿Cómo se ha justificado?</li> <li>- ¿Qué métodos, técnicas e instrumentos utilizan?</li> <li>- ¿Cuáles son sus conclusiones? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian de los resultados que habéis obtenido en</li> </ul>
---	---

	la actividad 1 y 2?
	<p><b>Actividad final: Proyectos de innovación docente para la enseñanza-aprendizaje de la Historia en Educación Primaria</b><sup>*24</sup>.</p> <p>Pautas de elaboración:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Breve descripción</li> <li>2) Marco teórico</li> <li>3) Justificación curricular</li> <li>4) Metodología del plan de acción</li> <li>5) Diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>6) Recursos</li> <li>7) Cronograma</li> <li>8) Evaluación y autoevaluación del proyecto.</li> <li>9) Bibliografía y Webgrafía.</li> </ol>

Tabla 1. Fundamento didácticos y Cuaderno de Actividades. Fuente: elaboración propia, a partir del Anexo 8.

A partir de la aplicación de recursos de literacidad crítica y de técnicas cualitativas de análisis de contenido, las tres primeras actividades pretenden iniciar al maestro y maestra en formación en el análisis crítico de los contenidos curriculares y de los materiales, y aproximarle a la investigación en el ámbito de la Didáctica de la Historia y a su consideración en la práctica. Estas actividades preparatorias se dirigen a la adquisición de competencias profesionales para la toma de decisiones sobre los contenidos escolares y la creación de alternativas didácticas (Actividad final. Proyectos de Innovación Docente), con el fin de generar enfoques y principios teóricos sobre el

<sup>24</sup> Los fundamentos didácticos que guían y estructuran la actividad se encuentran recogidos en el Anexo 8.

papel de las mujeres, en relación a otros agentes sociales e históricos, en la historia escolar.

Como se indica en el capítulo 2 'Marco metodológico', una vez realizadas las tres primeras actividades, se pidió a los y las estudiantes el diseño y defensa en el aula de proyectos de innovación docente, capaces de problematizar contenidos históricos y sociales o de proponer problemas sociales como ejes constructores de contenidos curriculares. Los temas sobre los que versaron las propuestas fueron elegidos por los y las estudiantes, siempre que consideraran la variable social de género como categoría de análisis y prestaran especial atención al rol protagónico de las mujeres en la historia escolar.

En este capítulo presentamos, de una parte, los resultados obtenidos en los análisis del currículo, de los textos escolares y de las lecturas realizados por los y las estudiantes (actividades 1, 2 y 3). De otra, en clave comparada con las narrativas propuestas en los supuestos prácticos iniciales (*Supuesto práctico. El Taller de Teatro*), analizamos la justificación, el planteamiento didáctico y la selección de contenidos histórico-sociales realizados por los y las estudiantes, bases estructurales de las secuencias didácticas presentadas. Para su análisis, se recuperan los dos instrumentos empleados en el vaciado y categorización de las narrativas iniciales, con el propósito de evaluar el grado en que han sido redefinidas las finalidades del conocimiento social: *Concepción curricular de la Historia, protagonistas y modelos de ciudadanía* (Anexo 7) y *Categorías de análisis narrativo desde la perspectiva de género* (perspectiva excluyente, perspectiva inclusiva interpretativa y perspectiva inclusiva epistemológica -enfoque coeducativo-).

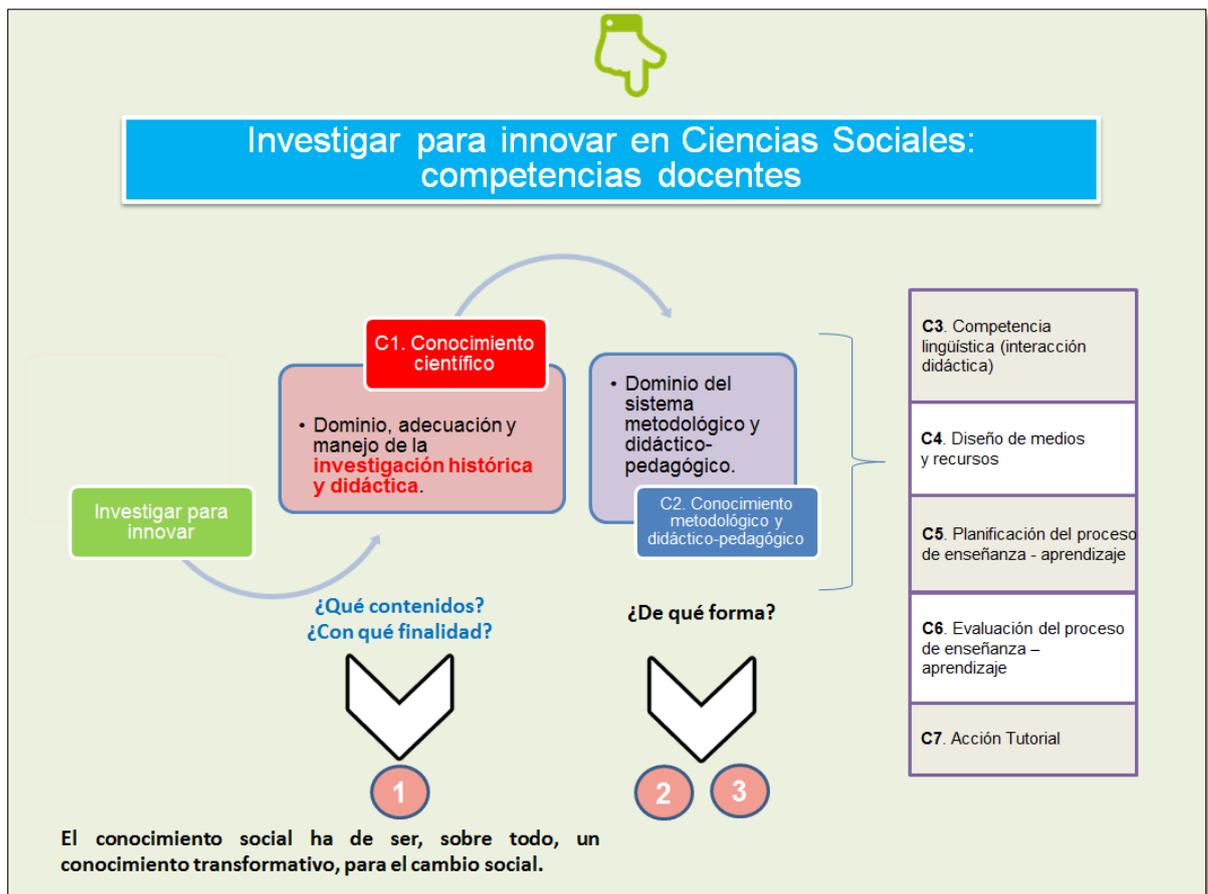
Para la realización de estas cuatro actividades, se mantuvo la organización del alumnado en los 15 equipos de trabajo de 3-5 personas establecidos para la actividad del supuesto práctico-*El Taller de Teatro*. Cada grupo fue identificado con un código individual, en función del tipo de actividad:

<i>Código</i>	<i>Descriptor</i>	<i>Código</i>	<i>Descriptor (Individual/Grupal)</i>	<i>Numeración</i>
M-CA-	Maestros y maestras / Cuaderno de Actividades (actividades 1, 2 y 3)	-GR-	Grupal (3-5 estudiantes)	-nº del grupo de trabajo.
M-PI-	Maestros y maestras / Proyectos de Innovación (actividad final)	-GR-	Grupal (3-5 estudiantes)	-nº del grupo de trabajo.

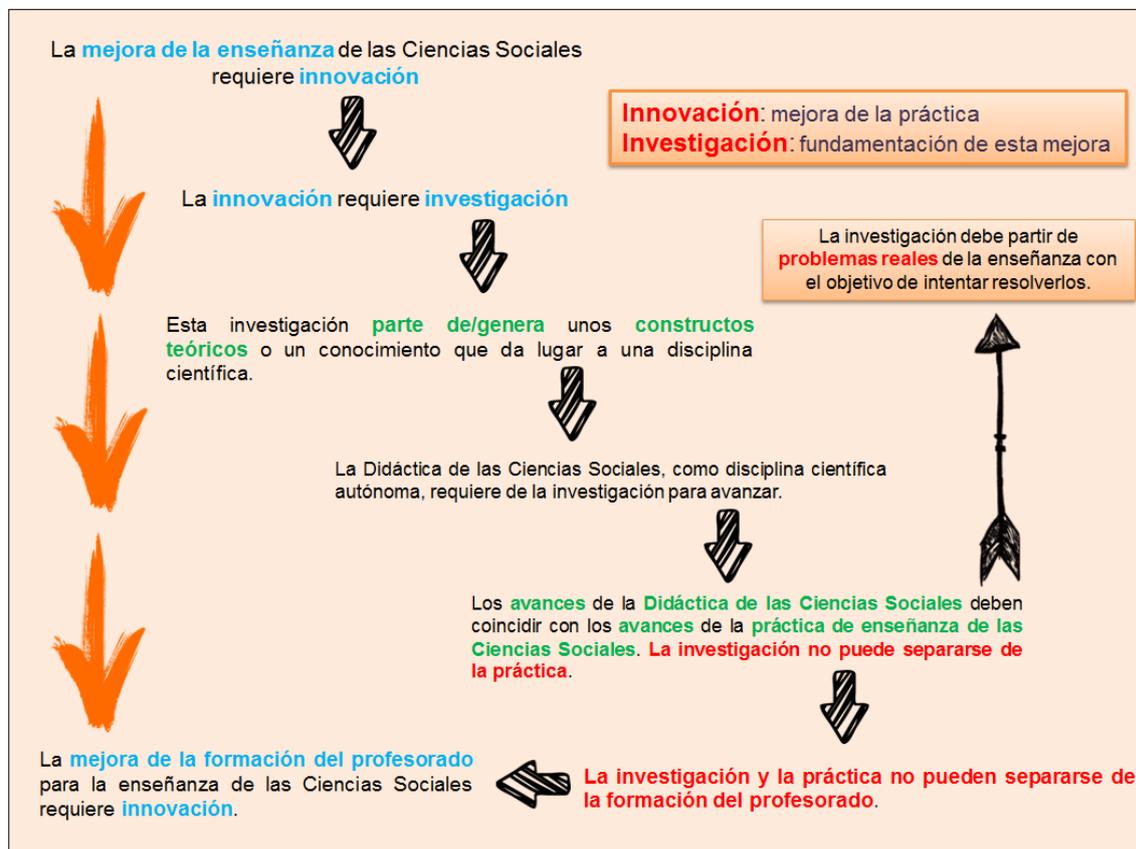
La presentación de los resultados de los ejercicios en este capítulo sigue el establecido en la Tabla 1.

## **6.2.- Actividad 1 (A1). Los y las protagonistas del pasado y del presente en el currículo de Ciencias Sociales de Castilla y León para Educación Primaria.**

En la semana del 8 al 11 de noviembre de 2016 comenzamos con el primer bloque de contenidos contemplado en nuestra programación. La primera sesión facilitó a los y las estudiantes los fundamentos conceptuales básicos sobre las competencias docentes para la investigación-innovación en Ciencias Sociales (Muestra de presentación 1) y la relación entre investigación e innovación en el ámbito específico de la formación del profesorado desde la Didáctica de las Ciencias Sociales (Muestra de presentación 2).



Muestra de presentación 1. *Investigar para innovar en Ciencias Sociales: competencias docentes.* Fuente: elaboración propia a partir de Medina, Domínguez y Medina (2010).



Muestra de presentación 2. *Investigación e innovación en la formación del profesorado*. Fuente: elaboración propia a partir de Santisteban (2010).

La segunda sesión pretendió ofrecer al alumnado los fundamentos didácticos necesarios para la realización de la Actividad 1. Con este propósito, revisamos los contenidos curriculares vinculados a la Historia para Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla y León (Muestra de presentación 3) e intentamos responder a la pregunta: *¿Qué encontramos y qué necesitamos encontrar en los currículos autonómicos?* (Muestras de diapositivas 4a y 4b).

Los contenidos de Historia se recogen en el último de los bloques de la asignatura de Ciencias Sociales, bajo la denominación «Huellas en el tiempo».

Los contenidos que cada Comunidad Autónoma desarrolla y distribuye por cursos son los siguientes:

- El tiempo histórico y su medida.
- Las fuentes históricas y su clasificación.
- Las Edades de la Historia: duración y datación de los hechos históricos significativos que las acotan. Las líneas del tiempo.
- La Península Ibérica en la Prehistoria.
- La Península Ibérica en la Edad Antigua.
- Los reinos peninsulares en la Edad Media.
- La monarquía hispánica en la Edad Moderna.
- España en la Edad Contemporánea (I): el siglo XIX.
- España en la Edad Contemporánea (II): los siglos XX y XXI.
- Nuestro patrimonio histórico y cultural.

Centralización de la enseñanza de la Historia en la Historia de España y en los territorios que actualmente la configuran. Perspectiva nacional, regional o local vs. Perspectiva global/universal → Descontextualización.

Muestra de presentación 3. *Contenidos curriculares vinculados a la Historia en el marco de la LOMCE.* Fuente: elaboración propia.

### ¿Qué encontramos y qué necesitamos encontrar en los currículos autonómicos?

- Anclada en el conocimiento de una **sucesión de acontecimientos, hechos y fenómenos en amplios listados de contenidos de corte político y, en menor medida, social y cultural.**
- Centrados, casi en exclusiva, en fomentar un **aprendizaje memorístico, enciclopédico y descontextualizado**, especialmente en materias humanísticas como la Historia.
- Ausencia de **temas socialmente relevantes**: conflictos del mundo actual, desigualdades territoriales y sociales, diversidad cultural o la **desigualdad de género**:



Precedente legislativo

Real Decreto 1513/2006. Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Segundo Ciclo. Bloque 5. Cambios en el tiempo.

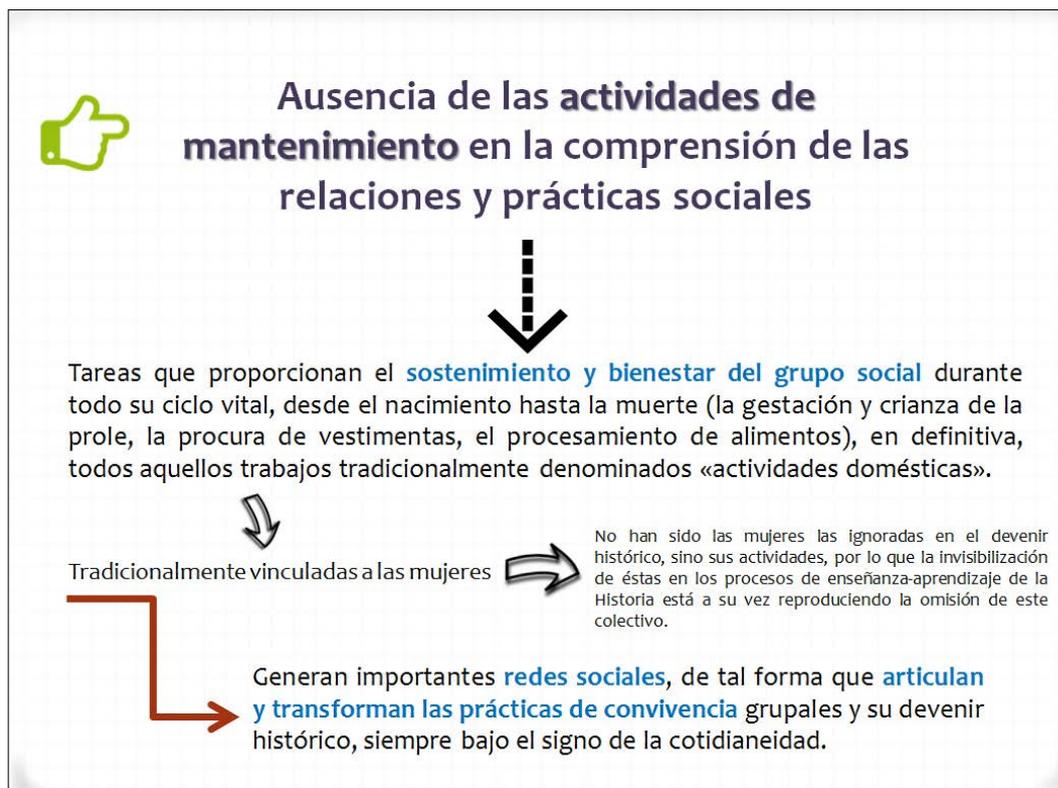
- *Identificación del papel de los hombres y las mujeres en la Historia.*
- *Valoración del papel de los hombres y las mujeres como sujetos de la Historia.*



Intención curricular vs. realidad didáctica (materiales curriculares).



Muestra de presentación 4a. *¿Qué encontramos y qué necesitamos encontrar en los currículos autonómicos.* Fuente: elaboración propia a partir de García y Peinado (2015), y López, García-Morís y Martínez (2015).



Muestra de presentación 4b. *¿Qué encontramos y qué necesitamos encontrar en los currículos autonómicos.* Fuente: elaboración propia a partir de Fernández Valencia (2005a), García y Peinado (2015), y López, García-Morís y Martínez (2015).

Mediante el empleo de técnicas propias de la investigación cualitativa, la actividad vinculada a este primer bloque de contenidos demandó a los y las estudiantes el análisis crítico del área de Ciencias Sociales del currículo oficial de Castilla y León. Los objetivos, metodología, tipo de agrupamiento y temporalización de esta práctica de lectura crítica se incluyeron en el propio Cuaderno de Actividades del alumno y alumna (Anexo 8):

Objetivos:

- a) Identificar la naturaleza discursiva e intencional del currículo, evidenciando cómo ha sido escrito.
- b) Determinar la finalidad socializadora o contra-socializadora del currículo.
- c) Reconocer los mecanismos de creación de estereotipos sociales, culturales y de género desde la lectura crítica de textos normativos.

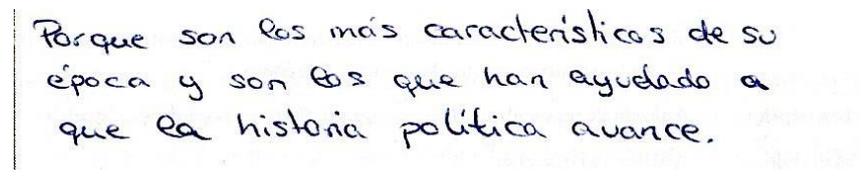
	d) Aplicar algunas de las técnicas e instrumentos de investigación en el análisis curricular.
Descripción:	Análisis curricular del área de Ciencias Sociales en Educación Primaria.
Metodología:	Análisis de contenido
Tipo de agrupamiento:	Pequeño grupo (3-5 estudiantes).
Temporalización:	2 sesiones de 50 minutos/sesión.

Los dos primeros ejercicios, incluidos en esta primera actividad, solicitaban la indicación por los y las estudiantes de los personajes (individuales y colectivos) recogidos en los contenidos curriculares del área de Ciencias Sociales. Asimismo, pedimos que se concretara la vinculación del protagonismo de los personajes citados con los contenidos en los que se incluían, con el fin de evidenciar las finalidades de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales de la actual normativa curricular para Educación Primaria en Castilla y León: Ejercicio 1. *¿Qué personajes se citan?* y Ejercicio 2. *¿En qué tipo de contenidos aparecen? (políticos, económicos, culturales, etc.).*

Los resultados obtenidos por los y las estudiantes en estos dos ejercicios confirman el generalizado protagonismo de personajes masculinos, mayoritariamente vinculados a espacios sociales de liderazgo político-militar, diplomático o dinástico, en detrimento de otros de carácter sociocultural.

Los y las estudiantes especifican en el ejercicio 3 (*¿Por qué crees que se citan estos personajes y no otros?*) las posibles razones de la persistencia curricular de la historia política, dirigida a la descripción de los grandes hechos y acontecimientos, de las crisis políticas y de las sucesiones dinásticas. En coherencia con sus narrativas históricas iniciales (supuesto práctico-*El Taller de Teatro*) y con los resultados obtenidos en el cuestionario inicial, los argumentos propuestos tienden a considerar a estos personajes como “[...] los más relevantes en la Historia de España [...]” (M-CA-GR-10) y los

que “[...] han podido tener más importancia durante los continuos cambios a lo largo de la historia de la Península Ibérica hasta conformar lo que hoy en día es España” (M-CA-GR-7). Este protagonismo, justifican, radica en su histórica capacidad de liderazgo de la vida política y económica, “[...] [ámbitos esenciales] en el funcionamiento de una sociedad” (M-CA-GR-13 / M-CA-GR-12). En esta línea, es significativa la asociación de una enseñanza de la Historia de corte político-militar con el cambio y avance de la sociedad, en particular, de España:

A1. Ejercicio 3	¿Por qué crees que se citan estos personajes y no otros?		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>	Código	M-CA-GR-3	
			
		Código	M-CA-GR-11
			

Los conocimientos disciplinares, y los recuerdos y resultados de aprendizaje del profesorado en formación, dan cuenta, en consecuencia, de la resistencia de una enseñanza de la Historia aún adscrita a enfoques androcéntricos y de marcado carácter nacional.

No obstante, los y las estudiantes afirman que esta presencia protagónica de personajes masculinos, habitualmente definida en contextos sociales de elite, invisibiliza el protagonismo de otras clases sociales, cuyas “[...] reivindicaciones y acciones [...] han dado lugar, en numerosas ocasiones, a cambios en la sociedad de la época [...]” (M-CA-GR-5). En este sentido, destacan las justificaciones que evidencian la invisibi-

lidad de las mujeres y la permanencia de las desigualdades de género en los contenidos históricos del currículo autonómico:

A1. Ejercicio 3	¿Por qué crees que se citan estos personajes y no otros?		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>		Código	M-CA-GR-5
[...] El papel de la mujer queda postergado y despreciado. [...] [Encontramos] un currículo de Educación Primaria [...] [con] una sola mujer: Isabel la Católica. Esto nos muestra [...] el motivo por el cual, a día de hoy, seguimos encontrando desigualdades de género.			

Finalmente, el ejercicio 4 pedía a los grupos de trabajo que argumentaran el mantenimiento o replanteamiento de los contenidos y protagonistas incluidos en el Bloque 4. *Las huellas del tiempo*. La práctica totalidad de los y las estudiantes enfatizan la necesidad de ‘humanizar’ el currículo de Ciencias Sociales mediante la inclusión de la “[...] diversidad de género [...]” (M-CA-GR-7), la visibilización de las mujeres y de la experiencia femenina en la Historia escolar (M-CA-GR-13), y “[...] de otros personajes que han sido olvidados y, por lo tanto, se ha perdido gran parte de la Historia” (M-CA-GR-4).

Desde esta perspectiva, apuestan por una selección de contenidos más inclusiva, donde se hagan presentes “[...] los puntos de vista de todas las personas, sociedades y grupos sociales [...]” (M-CA-GR-5). Además, recuerdan que “[...] son todas las personas las que hacen Historia y no sólo las grandes figuras, los grandes hombres o los grandes inventores” (M-CA-GR-9).

Este replanteamiento de los contenidos del currículo autonómico también se dirige, en consecuencia, hacia la construcción de identidades plurales:

A1. Ejercicio 4	¿Mantendrías o replantarías los contenidos y protagonistas incluidos en el Bloque 4. <i>Las huellas de tiempo</i> ? ¿Con qué objetivo?		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>		Código	M-CA-GR-13
[...] El objetivo sería que los alumnos comprendan la Historia en su totalidad, que no			

vean condicionada su identidad, únicamente, por un sector social o género, que entiendan las diferencias culturales que ha habido a lo largo de la Historia y puedan tener una visión globalizada.

Por último, coincidimos con los resultados del estudio de Barton (2008) en afirmar el interés, en nuestro caso, de los y las maestras en formación, en una Historia más próxima a su futuro alumnado:

<b>A1. Ejercicio 4</b>	<b>¿Mantendrías o replantarías los contenidos y protagonistas incluidos en el Bloque 4. <i>Las huellas de tiempo</i>? ¿Con qué objetivo?</b>		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>		<b>Código</b>	<b>M-CA-GR-12</b>
<p>Nuestro objetivo principal sería que los niños conociesen historia a través de personajes que puedan ser más cercanos para ellos y se den cuenta de que antes, al igual que ahora, el país no lo manejaba solo una persona.</p>			

### 6.3.- Actividad 2 (A2). Los y las protagonistas de los relatos históricos e iconográficos escolares en los libros de texto de Ciencias Sociales para Educación Primaria.

En la semana del 14 al 18 de noviembre de 2016 continuamos con el segundo bloque de contenidos contemplado en nuestra programación. Esta tercera sesión facilitó a los y las estudiantes fundamentos básicos sobre las funciones del libro de texto en el marco del desarrollo curricular, el análisis del libro de texto de Ciencias Sociales en la formación del profesorado (criterios de selección y modelo de análisis) y las tendencias historiográficas dominantes en los textos escolares de Ciencias Sociales para Educación Primaria (Muestra de presentación 5).

## Tendencias historiográficas del libro de texto de Ciencias Sociales

- Contenidos disciplinares, portadores de modelos sociales (estereotipos sociales, culturales y de género).



Invisibilidad de las minorías  
étnicas, sociales y culturales



Invisibilidad de las mujeres  
Masculinización de roles sociales

- Tendencias historiográficas político-institucionales.
- Positivismo histórico.
  - Descripción explicativa del devenir histórico de los acontecimientos políticos y de sus protagonistas, principalmente, masculinos.

Muestra de presentación 5. *Tendencias historiográficas del libro de texto de Ciencias Sociales.*  
Fuente: elaboración propia.

A partir de estos fundamentos didácticos, los y las estudiantes recuperaron su Cuaderno de Actividades para realizar la actividad 2. Como la primera actividad, el cuaderno recoge los objetivos, el tipo de agrupamiento y la temporalización prevista para su realización (Anexo 8):

Objetivos:	<ol style="list-style-type: none"> <li>Identificar la naturaleza discursiva e intencional de los relatos textuales e iconográficos escolares, evidenciando cómo han sido escritos.</li> <li>Determinar la finalidad socializadora o contra-socializadora del currículo.</li> <li>Reconocer los mecanismos de creación de estereotipos sociales, culturales y de género desde la lectura crítica del relato textual y visual escolar.</li> <li>Valorar la contribución de los discursos de la historia enseñada a la construcción de identidades de género.</li> </ol>
Descripción:	Análisis de un conjunto de fuentes textuales e iconográficas edito-

	riales.
Metodología:	Análisis del discurso
Tipo de agrupamiento:	Pequeño grupo (3-5 estudiantes).
Temporalización:	2 sesiones de 50 minutos/sesión.

El primer ejercicio de la actividad demandó a los grupos de trabajo que identificaran los y las protagonistas de los relatos textuales e iconográficos del dossier adjunto (Anexo 8a), y que los clasificaran en personajes individuales (hombres y mujeres), en personajes colectivos (por ejemplo, miembros de un grupo social, de una etnia, de una clase social o de un país) y en cuasi-personajes (realidades no humanas presentadas como si lo fueran, como la iglesia, el ejército o la nación). El segundo ejercicio, directamente vinculado al primero, preguntaba, además, por el lugar, en el contexto de la unidad didáctica, en que se incluían los personajes anotados y por su posición social.

Los y las estudiantes evidenciaron, a través de los resultados de sus análisis, la permanencia de enfoques androcéntricos y sociocéntricos en la Historia escolar de la selección editorial facilitada:

<b>A2. Ejercicios 1 y 2</b>	<b>¿Quién/quienes protagonizan los relatos textuales e iconográficos seleccionados? / ¿En qué lugar de la unidad y en qué posición aparecen?</b>		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>		<b>Código</b>	<b>M-CA-GR-15</b>
<p>Todos los personajes individuales, colectivos y cuasi-personajes citados anteriormente se encuentran ubicados en la parte central de la unidad. Además, se trata de personajes masculinos y la gran mayoría representan un papel importante dentro de la vida política de la época, aunque algunos de ellos, en menor medida, están sujetos al marco cultural, pero todos ellos estrechamente ligados a posiciones sociales altas. En muy pocas ocasiones se hace referencia a colectivos tales como trabajadores, o simplemente a las personas de a pie, que también han sido importantes para la construcción de lo que hoy conocemos como Historia [...].</p>			

	<b>Código</b>	<b>M-CA-GR-5</b>
En los relatos textuales e iconográficos se nombran numerosos colectivos y personajes, pero no se da la misma importancia a todos. Se observa que se concede especial trascendencia a personajes masculinos y a grupos sociales pertenecientes a la élite, relegando a un segundo plano a las mujeres o a grupos mayoritarios como los pobres [...].		

En el tercer ejercicio de la actividad, los y las estudiantes debieron señalar qué actores o grupos sociales no aparecían en los relatos analizados. Junto a otros colectivos, como las “minorías culturales, los niños y los pobres” (M-CA-GR-2), los quince grupos de trabajo coincidieron en apuntar la ausencia de las mujeres en la Historia escolar:

<b>A2. Ejercicio 3</b>	<b>¿Qué actores o grupos sociales no aparecen?</b>	
<i>Respuesta del o la estudiante</i>	<b>Código</b>	<b>M-CA-GR-14</b>
Los actores o grupos sociales que no aparecen en los textos son: niños, ancianos o minorías étnicas. De igual forma, no hace referencia a personajes individuales de mujeres, ni tampoco a su forma de vida dependiendo de su estrato social. Tan solo menciona a este colectivo en un pequeño apartado [...].		
	<b>Código</b>	<b>M-CA-GR-4</b>
No aparece ninguna figura femenina [...]. Tal vez, se aprecian ciertas referencias a nivel grupal, pero sin centrarse en figuras concretas.		

Además, el grupo de trabajo número 15 evidencia la responsabilidad de la Historia enseñada en la construcción de las identidades de género. Los y las estudiantes denuncian la limitación de referentes femeninos para la conformación de una identidad femenina plural y diversa:

<b>A2. Ejercicio 3</b>	<b>¿Qué actores o grupos sociales no aparecen?</b>	
<i>Respuesta del o la estudiante</i>	<b>Código</b>	<b>M-CA-GR-15</b>
[...] Otro colectivo que no se nombra es el de las mujeres. No se hace ninguna mención a este grupo social, por lo que en algunos casos, los alumnos de Primaria pueden llegar a pensar que no hubo ninguna mujer susceptible de ser reconocida a nivel histórico. Y si es mencionada, es para señalarla como la esposa de algún personaje relevante o co-		

mo la reina de algún imperio.

En resumen, retratan a la mujer en una posición poco accesible, ya que no todo el mundo puede decir que conoce a una reina. Los libros de texto señalan a estas figuras como referentes a seguir, cuando deberían acercar a las alumnas y los alumnos unos modelos más realistas, actuales y convenientes, adecuados a la sociedad en la que vivimos.

El cuarto ejercicio incluido en esta actividad pedía al alumnado que argumentara las razones sociales, culturales y políticas que pudieran justificar la presencia o ausencia de los y las protagonistas anotadas. Las respuestas de los grupos de trabajo tienden a apuntar al control político y económico, y “[...] a la desigualdad de derechos de hombres y mujeres en cada época histórica [...]” (M-CA-GR-14 / M-CA-GR-10) como las razones principales de la presencia de protagonistas masculinos y de la ausencia femenina en los relatos históricos e iconográficos.

En este sentido, se insiste en el “[...] afianzamiento de la visión patriarcal de la Historia [...]” y en “[...] la educación para una ciudadanía homogénea [...]” (M-CA-GR-9) como los responsables de la invisibilidad de las mujeres en la Historia enseñada. La permanencia de concepciones curriculares androcéntricas de la Historia, argumentan, “[...] no tendría justificación [en la actualidad], ya que debemos avanzar hacia una sociedad igualitaria” (M-CA-GR-6).

La presencia de las mujeres y de la experiencia femenina respondería, puntualmente, a la necesidad de interpretar determinados fenómenos sociales sobre la conquista de derechos en los siglos XIX y XX:

<b>A2. Ejercicio 4</b>	<b>¿Cuáles son las razones sociales, culturales y políticas que podrían justificar su presencia o ausencia?</b>		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>		<b>Código</b>	<b>M-CA-GR-5</b>
[...] En el siglo XX destacan personajes como Alfonso XII, que aparece por razones políticas, como la mayoría de los monarcas. Lo mismo ocurre con Primo de Rivera. Con la Guerra Civil, se habla de la población española en su conjunto desde un enfoque primordialmente político [...]. Las mujeres son protagonistas de un apartado por razones			

políticas y sociales, pues reclamaban una igualdad entre hombres y mujeres en distintos ámbitos: sociales, culturales, políticos y económicos.

Para una lectura crítica completa de los textos escolares, en el diseño del ejercicio 5 de esta actividad consideramos de especial importancia la información no verbal o iconográfica que acompañaba al relato histórico escolar. El ejercicio solicitaba a los y las estudiantes la clasificación de las fuentes iconográficas en una de las cuatro opciones posibles: ilustración, ejemplificación, conceptual y representación de procesos.

El 80% de los grupos de trabajo coincidieron en clasificarlas en la categoría ‘ilustración’. En estos casos,

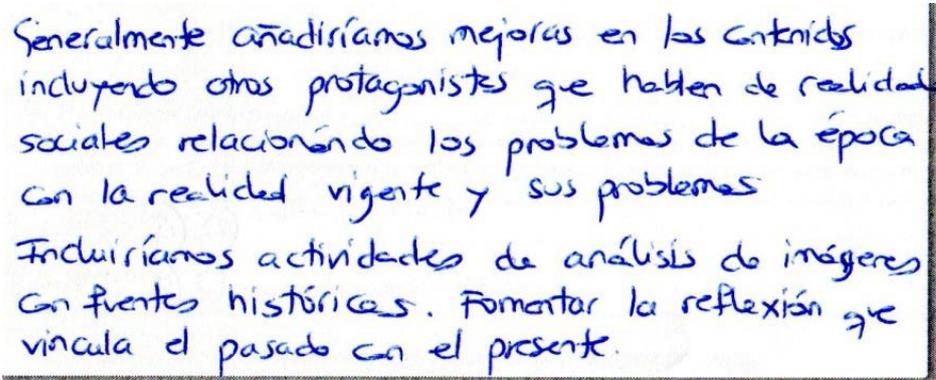
Si se suprime la imagen, no se merma la capacidad del texto para ser comprendido. [...] La función de la imagen no es de apoyo a la comprensión del material verbal, sino que más bien sirve como elemento motivador (Sanz, 2003, p. 38).

De acuerdo con estos resultados, las narrativas visuales incluidas en los textos escolares no son trabajadas como fuentes documentales para la comprensión y construcción del conocimiento histórico.

Por último, el ejercicio 6 pedía a los grupos de trabajo la argumentación, en su caso, de mejoras en la selección de contenidos realizada por los textos y actividades analizadas. Los y las estudiantes coinciden en afirmar la necesidad de incluir a las mujeres y a los “personajes invisibles” (M-CA-GR-6) o “personajes olvidados” (M-CA-GR-8) en los relatos textuales e iconográficos de la Historia escolar. Desde esta posición, hacen referencia a la visibilización de personajes femeninos relevantes del ámbito de la cultura como las “[...] grandes escritoras, músicos, pintoras, científicas, etc., [que] nunca han sido valoradas en la sociedad debido a la desigualdad que existía y sigue existiendo en la actualidad [...] (M-CA-GR-13), y a la inclusión de las relaciones de género:

A2. Ejercicio 6	<b>¿Incorporarías mejoras en los contenidos y protagonistas seleccionados por los textos y actividades analizadas? ¿Cómo lo harías?</b>		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>		<b>Código</b>	<b>M-CA-GR-5</b>
<p>Respecto a los contenidos y protagonistas que presenta, [...] no se habla de cómo era la vida de los hombres y de las mujeres [...].</p> <p>Explicaríamos [...] las relaciones entre hombres y mujeres. Las fuentes iconográficas que nos gustaría acoplar a la unidad serían más conceptuales y de representación de procesos para que ayudasen a los alumnos a sintetizar y comprender mejor los contenidos tratados.</p>			

Finalmente, dos grupos de trabajo aluden a la necesidad de aproximar los contenidos históricos y sociales al entorno social del alumnado, a su conexión con problemas sociales del presente, y al manejo e interpretación de fuentes históricas. Con este fin, apuntan, resulta fundamental la presencia de otros protagonistas en los textos escolares, entre ellos, las mujeres:

A2. Ejercicio 6	<b>¿Incorporarías mejoras en los contenidos y protagonistas seleccionados por los textos y actividades analizadas? ¿Cómo lo harías?</b>		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>		<b>Código</b>	<b>M-CA-GR-14</b>
<p>Sí, incluyendo otros personajes representativos (mujeres) y conectando los contenidos con problemas sociales actuales, de manera que los alumnos relacionen conceptos históricos pasados con contenidos actuales.</p>			
		<b>Código</b>	<b>M-CA-GR-2</b>
			

#### 6.4.- Actividad 3 (A3). ¿Qué sabemos y qué se ha investigado sobre los protagonistas de la Historia en el currículo, en los materiales y en la práctica?

En la semana del 21 al 24 de noviembre de 2016 finalizamos el módulo ‘La investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales’. Los fundamentos didácticos que trabajamos definieron las líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (Muestra de presentación 6) y aproximaron un primer diagnóstico a partir de los resultados de investigación en Didáctica de la Historia (Muestras de presentación 7a, 7b y 7c).



UNIVERSIDAD DE BURGOS

### Líneas de investigación (deseablemente preferentes) en Didáctica de las Ciencias sociales

1. La investigación sobre los **resultados del aprendizaje**, las **representaciones** y la construcción de **conceptos sociales**.
2. La investigación sobre la **función del conocimiento social**, a partir de los análisis de programas, manuales escolares, recursos y materiales curriculares (incluidas las TIC).
3. La construcción de aspectos como la **socialización política, identidad o conciencia histórica**.
4. La investigación sobre las **representaciones del profesorado** sobre el estudio de la sociedad y sobre la práctica educativa.
5. La **formación inicial del profesorado** de Ciencias Sociales.

Muestra de presentación 6. *Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Fuente: elaboración propia a partir de Santisteban (2010).



UNIVERSIDAD DE BURGOS

## Diagnóstico a partir de los resultados de investigación en Didáctica de la Historia

- ❑ **Falta de transferencia de los resultados de la investigación histórica y didáctica** en las prácticas docentes y materiales curriculares.
- ❑ Tendencia investigadora surgida **desde arriba**, sin réplica en la realidad de aula.
- ❑ Necesidad de superar la Historia político-institucional para incorporar la historia social y cultural, a partir de **problemas sociales** desde el presente hacia el pasado, y con perspectiva de futuro.
- ❑ **Visibilización de todos los actores sociales**, evitando una enseñanza de la Historia protagonizada por prohombres, y líderes políticos y militares, y dando «voz» a los **olvidados de la Historia**: mujeres, clases populares, marginados, exiliados, minorías étnicas.
- ❑ De la metodología descriptiva, cronológica y memorística dominante al **aprendizaje basado en problemas, proyectos de trabajo o estudios de caso**.
- ❑ El modelo legislativo, curricular y académico sigue favoreciendo una **formación en valores identitarios y patrióticos** propia de épocas pretéritas.

Muestra de presentación 7a. *Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Fuente: elaboración propia a partir de los ejes de trabajo de las XII Jornadas Internacionales de Recerca en Didáctica de les Ciències Socials (UAB, 2015).



UNIVERSIDAD DE BURGOS

- ❑ La enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia ha estado tradicionalmente más centrada en los **territorios**, en los **lugares** y en determinados **hechos** que han sucedido en el pasado y en el presente, que en las **personas** -los **hombres y mujeres**- que los han protagonizado.
- ❑ Desde hace tiempo, la **investigación en Historia, en Geografía y en otras Ciencias Sociales** se ha centrado en averiguar **qué hacen y qué han hecho los hombres y las mujeres** como hombres y mujeres en sociedad, como personas individuales, y como miembros de grupos: de grupos de edad (niños y niñas, personas mayores) y de género (hombres y mujeres), de grupos étnicos (minorías entre nosotros, pero mayorías en sus países de origen), de grupos religiosos, de grupos según la orientación sexual, etc.

Muestra de presentación 7b. *Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Fuente: elaboración propia a partir de los ejes de trabajo de las XII Jornadas Internacionales de Recerca en Didáctica de les Ciències Socials (UAB, 2015).



UNIVERSIDAD DE BURGOS

- ❑ Ahora bien, el currículum y muchas prácticas docentes siguen estando protagonizadas, fundamentalmente, por **una minoría de hombres blancos** y con **poder político, militar, económico o religioso**.
- ❑ El enfoque de la enseñanza de las Ciencias Sociales es, a la vez, **egocéntrico, sociocéntrico, androcéntrico, eurocéntrico, homófobo, chovinista**, etc.

Muestra de presentación 7c. *Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Fuente: elaboración propia a partir de los ejes de trabajo de las XII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (UAB, 2015).

Con carácter previo a la realización de la actividad 3, el *Cuaderno de Actividades* (Anexo 8) concretó a los y las estudiantes el objetivo, el tipo de agrupamiento y el número de sesiones disponibles para la finalización de los ejercicios incluidos en esta actividad:

Objetivo:	Valorar los resultados de las investigaciones y la posibilidad de ser considerados en la práctica.
Descripción:	Lectura y valoración crítica de dos investigaciones didácticas sobre los y las protagonistas en la enseñanza de la Historia escolar.
Tipo de agrupamiento:	Pequeño grupo (3-5 estudiantes).
Temporalización:	2 sesiones de 50 minutos/sesión.

La actividad 3 partió de la lectura y análisis de dos investigaciones:

1. El estudio de Villalón y Pagès (2013) sobre los protagonistas de la Historia escolar, y la enseñanza de los otros y las otras en los textos escolares de Historia de Educación Primaria.
2. El estudio de Pagès y Sant (2012) sobre la invisibilidad de las mujeres en la enseñanza de la Historia.

En el primer ejercicio, se pidió a los grupos de trabajo que clasificaran cada investigación en alguna de las líneas definidas por Santisteban (2010), desarrolladas en este tercer módulo.

Seguidamente, el segundo y tercer ejercicio demandó a los y las estudiantes que concretaran el problema de investigación, y su justificación, abordado en los estudios, así como los métodos, técnicas e instrumentos utilizados. La realización de estos dos ejercicios fue propuesta con el fin de preparar al alumnado para redactar, en el ejercicio 4 (*¿Cuáles son sus conclusiones? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian los resultados que habéis obtenido en las actividades 1 y 2?*), la síntesis de las conclusiones alcanzadas en ambas investigaciones, y las similitudes y diferencias entre estos resultados y los que ellos y ellas mismas habían obtenido en las actividades 1 y 2.

Las respuestas entregadas coincidieron en afirmar la similitud entre las conclusiones de las investigaciones analizadas y las obtenidas en sus actividades acerca de la invisibilidad de las mujeres y de la experiencia femenina en la Historia escolar:

<b>A3. Ejercicio 4</b>	<b>¿Cuáles son sus conclusiones? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian los resultados que habéis obtenido en las actividades 1 y 2?</b>	
	<b>Código</b>	<b>M-CA-GR-7</b>
<p>Ambas lecturas tienen en común [...] la poca relevancia que se otorga a la mujer en la enseñanza de la Historia. También concuerdan en que la presencia de la mujer ha ido aumentando paulatinamente, aunque de forma mínima.</p> <p>Hemos comprobado que, en los libros de texto, en el currículo, en varios estudios y en</p>		

nuestras actividades, la mujer no aparece en ninguno de ellos o lo hace de forma prácticamente imperceptible. Además, suele mostrar ciertas características y valores relacionadas únicamente con el hombre y los roles que éste desempeña o ha desempeñado a lo largo de la Historia.

Código	M-CA-GR-12
--------	------------

1ª lectura: Tras la revisión de los textos de los libros, el autor nos revela que, aunque se van incluyendo historias sobre algunos de estos grupos olvidados, se hace desde una visión tépica y desde arriba y que hay grupos como los homosexuales, que no aparecen en ninguno, o los niños y trabajadores, que aparecen tan solo en uno de los libros y en forma de complemento.

Tanto en la actividad 1 como en la 2, las conclusiones son, que no aparecen en dicho tema, ni mujeres ni niños. Todos los actores que nos podemos encontrar, son hombres importantes, casi todos reyes o políticos, pero tampoco minorías.

2ª lectura: Podemos comprobar que el papel de la mujer es casi invisible en el currículo, ya que no se citan prácticamente y si se hace, es de forma general, sin tener una representación de personajes femeninos característicos. Es verdad que poco a poco se van incluyendo en algunas explicaciones.

Como conclusión, en la actividad 1 y 2, la proporción entre hombres y mujeres que aparecen, está muy desequilibrada, señalando que aquellas que aparecen son reinas o personajes muy relevantes, que en la mayoría de los casos, se muestran en un segundo plano.

Los y las estudiantes reflexionaron sobre sus propias representaciones confirmando que “[...] la mayoría de los profesores siguen pensando en una Historia sin mujeres” (M-CA-GR-14). Además, consideraron necesario “[...] replantear el modo de relatar

o narrar la Historia [...] (M-CA-GR-5), evitando la “[...] incorporación de las mujeres [como] anexo a la historia oficial” (M-CA-GR-6).

### **6.5.- Actividad final. Proyectos de Innovación Docente<sup>25</sup>.**

Finalizadas las actividades de lectura crítica, análisis y valoración de textos normativos, editoriales y de investigación, los y las estudiantes debieron replantearse sus narrativas históricas iniciales, con el fin de visibilizar la experiencia femenina en la selección de sus contenidos e incluir la perspectiva de género en sus propuestas didácticas.

Los Proyectos de Innovación Docente fueron realizados entre el 28 de noviembre y el 16 de diciembre, y defendidos en el aula el 19 y 20 de diciembre de 2016. Las pautas de realización de los proyectos siguieron la estructura recogida en la Introducción de este capítulo<sup>26</sup> y su explicación fue incluida en el propio *Cuaderno de Actividades* (Anexo 8).

---

<sup>25</sup> La selección de contenidos, la justificación, el planteamiento didáctico y las actividades de los proyectos defendidos por los y las estudiantes, en los que se basa este análisis de resultados, pueden consultarse en el Anexo 19.

<sup>26</sup> Pautas de elaboración:

- 1) Breve descripción
- 2) Marco teórico
- 3) Justificación curricular
- 4) Metodología del plan de acción
- 5) Diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje
- 6) Recursos
- 7) Cronograma
- 8) Evaluación y autoevaluación del proyecto
- 9) Bibliografía y Webgrafía

### 6.5.1.- Concepciones curriculares de la Historia

La permanencia de posicionamientos curriculares adscritos a la concepción conservadora de la Historia registra un destacado descenso en los proyectos de innovación, pasando de una presencia del 86.6% en las narrativas históricas iniciales (supuesto práctico-El Taller de Teatro) a un 33.3% en las propuestas didácticas finales. En efecto, la concepción positivista, cerrada y objetiva de la Historia, y la adopción de enfoques androcéntricos, característicos de esta concepción, aparecen ahora desplazadas por una adscripción mayoritaria a la concepción sociocultural y a la concepción crítico-reformista (79.9%) (Gráfico 1).

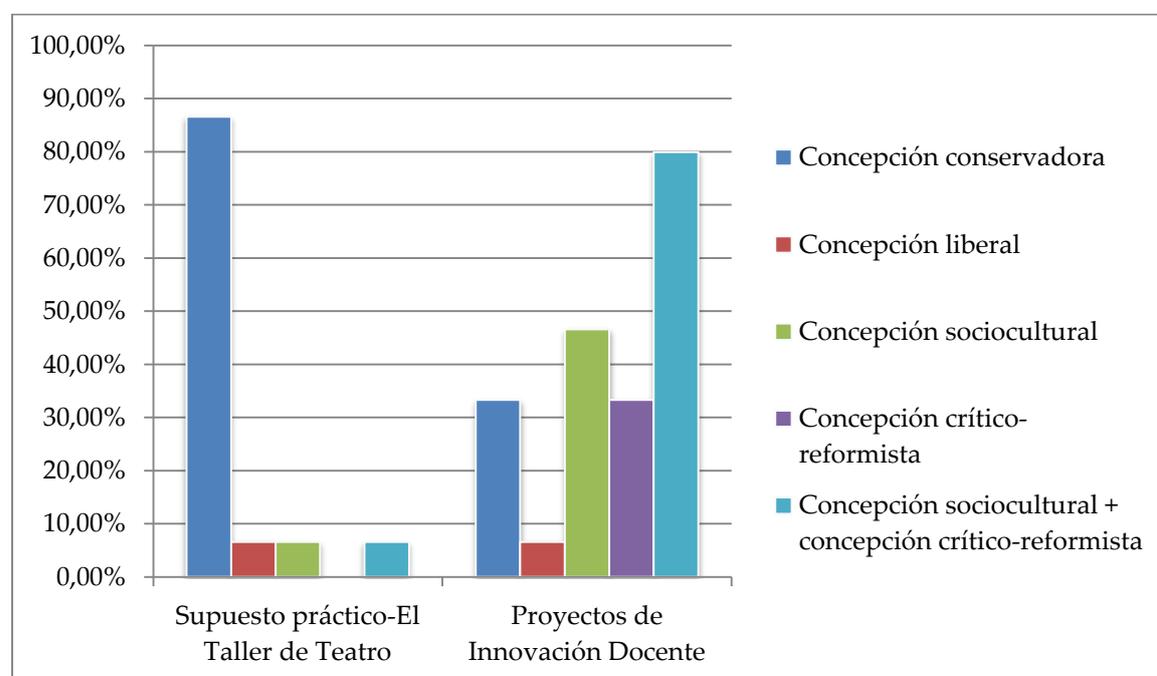


Gráfico 1. *Concepciones curriculares de la Historia. Proyectos de Innovación.*

La adopción de posturas curriculares liberales de la Historia enseñada mantiene, en cambio, una frecuencia del 6.6% (un proyecto) tanto en las narrativas históricas iniciales como en los proyectos de innovación presentados. En la justificación, planteamiento didáctico y selección de contenidos del proyecto del grupo de trabajo número 9 se constata el protagonismo de España en la secuencia didáctica que pretende abordarse. Los contenidos seleccionados priorizan los ámbitos económico y político

de la sociedad para la gestión democrática del presente y el desarrollo de su futuro, tal y como corresponde a la concepción curricular en la que se clasifica el proyecto. La cuestión que habrá de resolver el alumnado de 6º curso de Educación Primaria (*¿Por qué se ha llegado al problema político de estar un año sin gobierno?*) pretende resolverse mediante el trabajo con “[...] conceptos relacionados con la democracia” (M-PI-GR-9). Estos conceptos, sin embargo, no se concretan en contenidos específicos. Tampoco en el diseño de las actividades.

Un significativo 46.6% de las programaciones didácticas defendidas por los y las estudiantes se adscribe a concepciones socioculturales, frente al 6.6% registrado, para esta categoría, en las narrativas históricas iniciales. Estas propuestas se posicionan en concepciones sociales y culturales de una Historia entendida “desde abajo”, y conciben al ser humano como parte de una colectividad cultural. Desde perspectivas interdisciplinares, con aproximaciones preferentes a la antropología cultural y a la sociología histórica, focalizan su interés en una historia estructural de las colectividades, y en sus producciones y expresiones culturales.

En esta concepción, se constata la presencia de las mujeres y de las relaciones desiguales de género, en la construcción de identidades y en la del propio conocimiento social. El género se incorpora como categoría de análisis de distintas realidades histórico-sociales, y se insiste en la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en distintos contextos históricos. Son los casos, por ejemplo, de las propuestas didácticas de los grupos de trabajo 3 y 5.

El proyecto del tercer grupo de estudiantes, centrado en el tratamiento del holocausto judío en la Alemania nazi, incluye a las mujeres con el objeto de abordar los mecanismos constructivos de las identidades de género durante el período histórico en el que se sitúa la propuesta:

Actividad final	Proyectos de Innovación Docente	
<i>Extracto de los contenidos que articulan la secuencia didáctica</i>	<b>Código</b>	<b>M-PI-GR-3</b>
<p>[En la Alemania nazi], las mujeres eran presentadas con una identidad femenina 'portadora de la cultura de la nueva generación' [...]. Se les retiró de la vida académica y laboral, ya que, además de por ser mujeres, el régimen consideraba que no podían realizar según qué trabajos [...]. Esta situación hacía superior al hombre frente a la figura de la mujer [...]</p>		

El quinto grupo de trabajo focaliza su proyecto de innovación docente en las consecuencias de la Guerra Civil española y en la posguerra, con el propósito de “[...] dar voz a aquellos sectores de la sociedad que no la tuvieron [...]” (M-CA-GR-5). Los contenidos históricos seleccionados se utilizan para trabajar las relaciones desiguales de género, como formas específicas de poder, y el modelo patriarcal en el contexto familiar de la España franquista:

Actividad final	Proyectos de Innovación Docente	
<i>Extracto de los contenidos que articulan la secuencia didáctica</i>	<b>Código</b>	<b>M-PI-GR-5</b>
<p>En el ambiente familiar se impuso el modelo patriarcal, que promovía el completo sometimiento de la mujer al hombre. Se retomó al Código Civil de 1889, que consagraba la inferioridad jurídica de la mujer, a quien se exigía un permiso del padre o del marido para trabajar. La nueva moral pretendía imponer el regreso de la mujer al hogar, y su educación la orientaba hacia el matrimonio y la familia, lo cual dificultaba su entrada en el mundo universitario y profesional [...].</p> <p>Actualmente, [...] la sociedad española sigue conservando gran parte del pensamiento sexista que promulgó el régimen de Franco. En el siglo XXI, nuestra sociedad sigue sufriendo las consecuencias de un pensamiento que considera al hombre superior a la mujer. Esto lo podemos ver reflejado en los casos de violencia de género, en el mercado laboral, en comentarios machistas... [...].</p>		

También desde la concepción sociocultural, los proyectos de innovación de los grupos de trabajo 7 y 12 coinciden en su objetivo: visibilizar a las mujeres en la Historia enseñada 'desde las mujeres'. Estas propuestas precisan las limitaciones a la construcción de una identidad femenina plural, la invisibilidad de la experiencia femenina y su subordinación a los roles masculinos en la historia enseñada:

Actividad final	Proyectos de Innovación Docente	
<i>Extracto de la justificación y del planteamiento didáctico</i>	<b>Código</b>	<b>M-PI-GR-7</b>
[...] Cuando un niño estudia Historia, apenas se nombran a estas mujeres. En algunas ocasiones, solo se las menciona como ejemplo de oposición al canon establecido o hasta se obvian sus actividades.		

La selección de contenidos históricos de ambos proyectos revisa, en el marco de grandes períodos históricos, “[...] el papel de la mujer porque ellas también han tomado parte en nuestra Historia y [el alumnado] tiene que conocer la evolución de la mujer [en la Historia]” (M-PI-GR-12). Sin embargo, sus diseños de actividades no contribuyen a la problematización de los contenidos seleccionados mediante el tratamiento de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, dirigidas a una educación *en* y *para* la igualdad. A pesar de la incorporación del género como categoría de análisis de la realidad histórica que pretende abordarse, los contenidos seleccionados no aproximan al alumnado al que se dirige a su entorno social y cultural.

Los contenidos que articulan las secuencias didácticas de estos dos proyectos se presentan definidos en parámetros androcéntricos que sitúan la experiencia femenina en posiciones subordinadas, tal y como se confirma en la justificación y planteamiento didáctico del grupo de trabajo 12:

Actividad final	Proyectos de Innovación Docente	
<i>Extracto de la justificación y del planteamiento didáctico</i>	<b>Código</b>	<b>M-PI-GR-12</b>
Pero cada hombre de la Historia ha estado influido por una mujer, por ejemplo, Cleopatra con Marco Antonio o Helena de Troya con Aquiles. Hay también madres que han influido en sus hijos como Agripina La Menor y Nerón. Esto sirve para confirmar una frase famosa: <i>Detrás de un gran hombre, hay siempre una gran mujer</i>		

Además, las protagonistas, en ocasiones, se presentan explícitamente asociadas a un hombre, en calidad de esposas, o asumiendo roles masculinizantes:

Actividad final	Proyectos de Innovación Docente		
<i>Extracto de los contenidos que articulan la secuencia didáctica</i>	<b>Código</b>	<b>M-PI-GR-7</b>	
<p>Una de las mujeres más conocidas en esta época fue Aspasia. Esta fue mujer de Pericles. Tenía un gran talento como profesora de retórica y muchos pensadores como Platón alabaron sus capacidades. Se dice que Pericles consultaba a Aspasia para que le diera consejo sobre temas políticos [...].</p> <p>Como en otras épocas, hubo mujeres que destacaron como Juana de Arco, una campesina de Domrémy-la-Pucelle que dirigió un ejército de hombres hasta Orleans, donde consiguió que las tropas inglesas abandonaran su asentamiento.</p>			

En esta línea, las propuestas de los grupos 8 y 13 centran su interés en la visibilización de las mujeres y de su producción cultural en la Historia del Arte y en la Historia de la Música, respectivamente. A partir de una generosa nómina de mujeres pertenecientes a distintas corrientes artísticas y musicales, y una marcada mirada occidentalista, su objetivo, apuntan los y las estudiantes, se dirige a revelar “[...] la importancia de la mujer en [...] [la Historia] y la poca relevancia que se le ha dado a lo largo del tiempo, y en los libros de texto de Ciencias Sociales para Educación Primaria” (M-PI-GR-8):

Actividad final	Proyectos de Innovación Docente		
<i>Extracto de la justificación y del planteamiento didáctico</i>	<b>Código</b>	<b>M-PI-GR-13</b>	
<p>La finalidad educativa de este trabajo de innovación es concienciar a la sociedad de que, en la asignatura de Ciencias Sociales, no se promueve una igualdad de género real a nivel histórico. Esto es debido a que apenas se nombran mujeres a lo largo de la Historia y mucho menos en la historia de la música.</p>			

Se evidencia la visibilización de las mujeres en contextos de producción cultural, también presentadas como intelectuales excepcionales:

Actividad final	Proyectos de Innovación Docente		
<i>Extracto de los contenidos que articulan la secuencia didáctica</i>	<b>Código</b>	<b>M-PI-GR-7</b>	
<p>Para las mujeres, el mundo intelectual y el acceso a la educación estaba casi vetado, pero, en algunos casos, hubo mujeres que destacaron por su don para la poesía [...].</p>			

Estos proyectos, además, emplean fuentes históricas primarias (canciones populares, fuentes iconográficas, fuentes audiovisuales y fuentes históricas periodísticas), con el fin de trabajar las relaciones de género como formas desiguales de poder y como categoría de análisis de la realidad histórica abordada:

Actividad final	Proyectos de Innovación Docente		
<i>Actividades 1 y 2 (parcial)</i>	Código	M-PI-GR-8	
<p><b>5. <u>Diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje.</u></b></p> <p>➤ <b><u>Actividad 1: “El Arte es Arte”</u></b></p> <p>Consiste en poner cuadros de mujeres y hombres para tratar de diferenciar de quién es cada uno; a fin de llegar a la conclusión de que no podemos distinguir si las pinturas pertenecen a un hombre o una mujer, puesto que ambos pueden ser igual de buenos. El arte es arte, independientemente del género de su autor.</p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;">     </div> <p style="text-align: center;">[...]</p>			

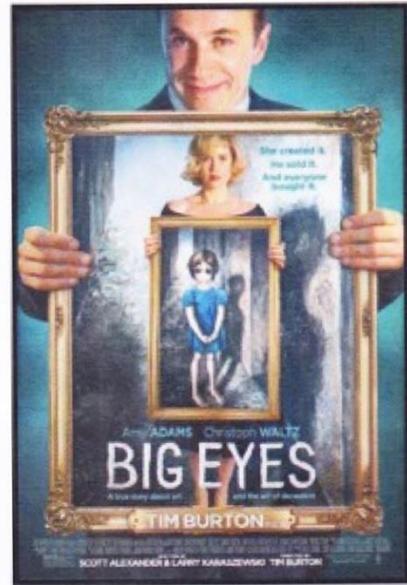
### > **Actividad 2:**

Les hablaremos de la reciente película Big Eyes, de Tim Burton. Pondremos el tráiler y a continuación proyectaremos algunas de las imágenes más representativas de la película para analizarlas. Link película:

<https://www.youtube.com/watch?v=mRGDBZW9vxs>

Hemos elegido esta película para introducir el tema de la mujer en la Historia del Arte porque creemos que representa perfectamente el concepto de lo infravalorada que está la mujer en este campo.

[...]



Por último, un 33.3% de las propuestas didácticas presentadas se adscriben, total o parcialmente, a la concepción curricular crítico-reformista, inexistente en las narrativas históricas iniciales. Son los casos de los proyectos de los grupos de trabajo 1, 2, 11, 14 y 15. Algunas de las temáticas presentadas desde esta concepción curricular son las que siguen:

Temática	Objetivo/s
Movimientos migratorios forzados en la Historia (esclavitud en el continente americano, Guerra Civil española y posguerra), y en la actualidad (Guerra Civil siria y restricciones europeas a la acogida de refugiados y refugiadas).	“[...] Exponer los movimientos migratorios más relevantes en la Historia y explicar las causas políticas, económicas o sociales que han provocado dichos desplazamientos. Queremos además despertar en los alumnos sentimientos de empatía hacia estas personas que han debido migrar de un lugar a otro y que desarrollen su pensamiento crítico hacia ciertas situaciones” (M-PI-GR-11).
Colectivo social LGTB	“[...] Eliminar estereotipos y promocionar relaciones sociales libres de discriminación, y enseñar los diferentes modelos de familia que existen en la actualidad” (M-PI-GR-14).
	“[...] Respetar todas las formas que tenemos muje-

res y hombres de vivir la afectividad, la sexualidad y la familia en la actualidad” (M-PI-GR-14).

Terrorismo islámico y el Dáesh

[Trabajar] “[...] los valores que defiendan la vida y la dignidad de las personas, y rechazar cualquier tipo de atentado contra ellas” [...] [y] “la desigualdad, sobre todo, en ciertas religiones, entre la figura de la mujer y la del hombre a lo largo de la Historia. [...] (M-PI-GR-2)

Roles de género en la literatura infantil

[Trabajar la representación de] “[...] los roles de género, de sus identidades, y centrarlos en la igualdad de derechos, partiendo del conocimiento de las desigualdades sociales a lo largo del tiempo” (M-PI-GR-15).

En estos proyectos, los y las estudiantes orientan sus programaciones hacia el fomento del pensamiento social, crítico y creativo, la construcción de la conciencia histórica, la defensa de los Derechos Humanos, el desarrollo de competencias para la interpretación de la realidad social del presente, la empatía histórica y social, la erradicación de estereotipos en torno al género, y la educación *en* y *para* la igualdad entre hombres y mujeres:

Actividad final	Proyectos de Innovación Docente		
<i>Actividad 6</i>	Código	M-PI-GR-15	
<p><b>ACTIVIDAD 6</b></p> <p>&lt;&lt;Ponte en su lugar&gt;&gt;</p>  <p><i>Lee los siguientes fragmentos, contesta a las preguntas y reflexiona sobre los papeles de Romeo y Julieta como hombre y mujer.</i></p> <p><u>Romeo y Julieta</u></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Julieta: - ¡Oh, ¡Romeo, Romeo! ¿Por qué eres tú Romeo? Niega a tu padre y rehúsa tu nombre, o, si no quieres, júrame tan sólo que me amas, y dejaré yo de ser una Capuleto.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Julieta - (Asomada otra vez a la ventana) Sólo te diré dos palabras. Si el fin de tu amor es honrado, si quieres casarte, avisa mañana al mensajero que te enviaré, de cómo y cuándo quieres celebrar la sagrada ceremonia. Yo te sacrificaré mi vida e iré en pos de ti por el mundo.</p> </div> <p><b>Fragmento “Romeo y Julieta”</b></p> <p>- ¿Quiénes son los protagonistas?</p> <p>- Describe a cada uno de ellos, ¿qué aspectos te llaman más la atención de cada uno?:</p> <p>Julieta: .....</p> <p>Romeo: .....</p> <p>- ¿Qué es lo que ocurre entre los personajes?</p> <p>- ¿Qué opinas sobre lo que está ocurriendo entre ellos?</p>			

Sesión 8/Actividad 1 (colectivo LGTB)	Código	M-PI-GR-14
<p>SESIÓN 8</p> <p>Actividad 1:</p> <p><u>Título:</u> “Tengo una carta para ti”</p> <p><u>Objetivo didáctico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar a la Administración, la introducción de este colectivo en el ámbito educativo.</li> <li>- Reivindicar el derecho de realizar peticiones que repercuten en la sociedad.</li> </ul> <p><u>Duración:</u> 55 minutos aproximadamente</p> <p><u>Agrupamiento:</u> la actividad se llevará a cabo en gran grupo.</p> <p><u>Materiales:</u> pizarra digital, un sobre y un sello.</p> <p><u>Desarrollo:</u></p> <p>Antes de comenzar esta actividad, los alumnos conocerán la estructura y el lenguaje adecuado para escribir una carta formal. A lo largo de la etapa educativa, en el área de lengua, se trabaja el género epistolar por lo que podemos centrarnos en el contenido del mensaje.</p> <p>Previamente a la escritura, el profesor invitará a los alumnos a participar en una lluvia de ideas en la que se propondrán diferentes aspectos que queremos incluir en la carta, teniendo en cuenta los contenidos que hemos trabajado a lo largo del proyecto: falta de memoria histórica que muestra la lucha a la que han tenido que hacer frente estas personas para defender sus derechos y libertades, así como erradicar la discriminación y escasa visibilización de la diversidad de modelos de familia existentes en nuestra sociedad.</p> <p>La finalidad de redactar este escrito y enviarlo a la Administración de la Comunidad de Castilla y León, es sugerir la inclusión de este colectivo en el currículum para estudiar la censura y opresión que ha sufrido dicho grupo a lo largo de la historia, los diferentes modelos de familia que podemos encontrar en la actualidad y de este modo, contribuir a la eliminación de estereotipos, acoso y discriminación que sufren en el entorno escolar y social.</p>		

El profesor actuará de guía a lo largo de la actividad, promoviendo la participación de los alumnos y tratando de nuevo, los aspectos más relevantes de las sesiones anteriores como, por ejemplo: la tolerancia, el respeto, el conocimiento de los derechos que tiene todo ser humano y la importancia de conocer la diversidad existente en la sociedad. Se encargará de escribir y, por tanto, de recoger las ideas principales que los alumnos quieren comunicar sobre este tema. Asimismo, recordará la importancia de introducir fórmulas de cortesía en un escrito de petición formal.

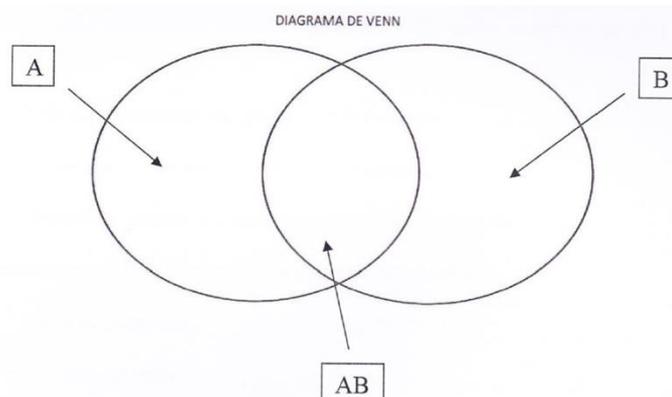
### Actividad 3

Código

M-PI-GR-5

#### ACTIVIDAD III: LAS DIFERENCIAS ENTRE LA MUJER DE 1940 Y LA ACTUAL. (DIAGRAMA DE VENN).

Los diagramas de Venn son un tipo de organizador gráfico, que permiten observar y distinguir las similitudes, diferencias y relaciones entre conceptos. Para ello, se utilizan dos o más círculos (dependiendo de los conceptos que se van a trabajar), que se superponen entre sí y dan lugar a diferentes espacios donde anotar las relaciones lógicas entre las ideas. Al superponer los círculos, aparece un espacio común donde se anotan aquellos aspectos que los dos temas tienen en común. Su creador fue John Venn un matemático y filósofo británico que quería representar gráficamente la relación entre diferentes grupos de cosas o conjuntos.



En esta representación gráfica del Diagrama de Venn podemos distinguir tres zonas: Una donde encontramos el elemento A, otra donde vemos el elemento B, y una tercera AB, donde están los elementos que pertenecen a ambos conjuntos.

Estos organizadores gráficos ayudan a desarrollar la categorización y el pensamiento crítico en gran diversidad de temas. En enseñanza suelen utilizarse en la asignatura de matemáticas, sin embargo, esta herramienta es muy útil para trabajar en todas las asignaturas.

Atendiendo al proyecto de innovación que estamos realizando sobre “Los aspectos sociales y culturales de la Posguerra Española”, la siguiente actividad tiene como objetivo

conectar los conocimientos del pasado con los actuales para poder establecer así una explicación y una evolución de los mismos. Para ello, los alumnos se dispondrán en grupos de cuatro o cinco personas, de tal manera que, a cada uno de los grupos, se le entregará una hoja con la representación gráfica del Diagrama de Venn. El tema central que trabajarán es: las diferencias y similitudes entre la mujer de 1939 y la actual. Por consiguiente, en cada uno de los espacios establecerán:

- A. Las características y el papel de la mujer de la Posguerra Española (1939-1970)
- B. Las características y el papel de la mujer actual
- AB. Las semejanzas entre la mujer de la Posguerra Española y la actual.

Los objetivos que se persiguen con dicha actividad son:

- Conocer y reflexionar sobre las igualdades y diferencias entre la mujer de 1940 y la actual.
- Relacionar conceptos del pasado con los actuales.
- Desarrollar el pensamiento crítico del alumnado.
- Trabajar la categorización de diferentes ideas y conceptos.

Los materiales necesarios para llevar a cabo esta actividad son:

- Recursos materiales:
  - Libro de texto.
  - Un ordenador portátil por grupo
  - Fichas con el Diagrama de Venn
  - Bolígrafos
- Recursos personales:
  - Maestro/a

Esta actividad se realizará en la tercera sesión, y durará alrededor de unos cincuenta minutos o una hora aproximadamente.

En el contexto específico del terrorismo islámico, los y las estudiantes incluyen la visibilización de las mujeres islámicas y las relaciones desiguales de género, cuya justificación, tal vez condicionada por las representaciones sociales del profesorado en formación, impulsa afirmaciones como la que sigue:

Actividad final	Proyectos de Innovación Docente		
<i>Extracto de los contenidos que articulan la secuencia didáctica</i>	<b>Código</b>	<b>M-PI-GR-2</b>	
<p>[...] Las mujeres [...] deben ir tapadas para evitar la tentación de que los hombres se fijen en ellas o, por el contrario, de que ellas sean quienes provoquen dicha tentación. En muchas ocasiones, la manera de vestir que caracteriza a la mujer musulmana ha sido el centro de atención y de disputa, como ocurre con la prenda que utilizan llamada burka.</p>			

El conocimiento histórico sirve a estos grupos de estudiantes para trabajar problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas como ejes constructores de los contenidos curriculares. Es el caso de la propuesta del grupo de trabajo número 2, cuya selección de contenidos históricos relacionados con la Edad Media peninsular se actualiza en el tratamiento de problemas sociales próximos al entorno social del alum-

nado al que se dirige (el terrorismo islámico), con el propósito desarrollar competencias sociales y ciudadanas para la interpretación de esta realidad social:

Actividad final	Proyectos de Innovación Docente		
<i>Actividad 2</i>	Código	M-PI-GR-2	
<b>Sesión nº2</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Título:</b> El noticiero. ¿Qué es el terrorismo?</li> <li>• <b>Objetivo didáctico:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Analizar y conocer las perspectivas de los medios de comunicación sobre el terrorismo yihadista.</li> </ul> </li> <li>• <b>Duración:</b> 55 minutos (Primera actividad 20 minutos y segunda 35 minutos)</li> <li>• <b>Agrupamiento:</b> Grupos de 6 alumnos.</li> <li>• <b>Materiales:</b> Revistas de actualidad en formato online o físico, periódicos en papel o virtuales, ordenadores o tablets, conexión a internet, cartulinas grandes, rotuladores permanentes, rotuladores, pinturas...</li> <li>• <b>Desarrollo:</b> <p>Retomaremos la lluvia de ideas de la sesión anterior y antes de comenzar con las noticias, daremos una vuelta a las ideas previas de los alumnos, de las cuales partimos.</p> <p>Dividiremos la clase en cuatro grupos, cada grupo tendrá disponible revistas, periódicos, ordenadores... para buscar noticias de prensa con la temática del terrorismo. Una vez que los alumnos organicen los roles que tienen cada uno en el grupo, comenzarán a escoger noticias. La finalidad de esta actividad es que conozcan los diferentes puntos de vista que se tienen en la sociedad sobre el terrorismo islamista.</p> <p>Cada grupo necesitará dos noticias y dos cartulinas grandes, deberán resumir cada noticia y sacar sus conclusiones grupales. Al ser grupos de 6 personas, favorecemos el debate en grupo y el intercambio de ideas.</p> </li> </ul>			

Una vez tengan redactadas las noticias, las presentarán brevemente al resto de sus compañeros y colgarán la cartulina por las paredes de la clase. Lo más importante de esta actividad no es hacer un buen resumen de la noticia; que también ya que trabajamos la expresión escrita y la capacidad de síntesis de los alumnos, sino que lo que más nos interesa es conocer las opiniones de los alumnos sobre el tema.

[...]

### 6.5.2.- Protagonistas, ámbitos protagónicos de acción social y modelos de ciudadanía generados.

A pesar de que la selección de contenidos realizada por los y las estudiantes sigue registrando frecuencias elevadas en los ámbitos de liderazgo político (80%), se constata un incremento porcentual del 13.4% en los contenidos vinculados al ámbito cultural (40%). Esta misma frecuencia se evidencia en las propuestas que incorporan contenidos de naturaleza económica y militar, motivada por la incorporación de contenidos focalizados los conflictos armados en la actualidad. Los ámbitos religioso, mítico y ficticio continúan reuniendo, en cambio, las frecuencias más reducidas (Gráfico 2).

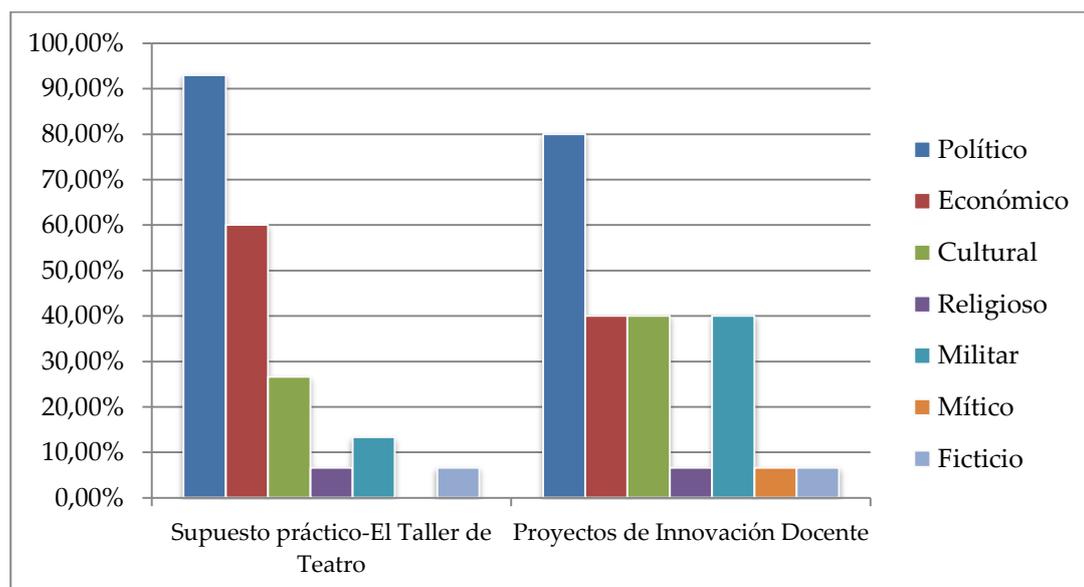


Gráfico 2. Ámbitos protagónicos de acción social.

En relación con los protagonistas que articulan las narrativas de las propuestas didácticas, se constata un equilibrio del 53.3% en las frecuencias de aparición de protagonistas individuales masculinos y femeninos. Este equilibrio representa un claro avance con respecto a la polarizada distribución entre protagonistas individuales masculinos (86.6%) y protagonistas individuales femeninos (46.6%) de las narrativas históricas iniciales.

Aunque se constata un incremento en las citas de nombres colectivos masculinos del 6.7%, los nombres de protagonistas colectivos femeninos registran una frecuencia del 80% en las programaciones finales de los y las estudiantes, frente al 40% de las narrativas presentadas en el supuesto práctico. Asimismo, la frecuencia de nombres referidos a cuasi-personajes, generadores de modelos de ciudadanía nacionales, presenta un descenso del 13.4% (Gráfico 3).

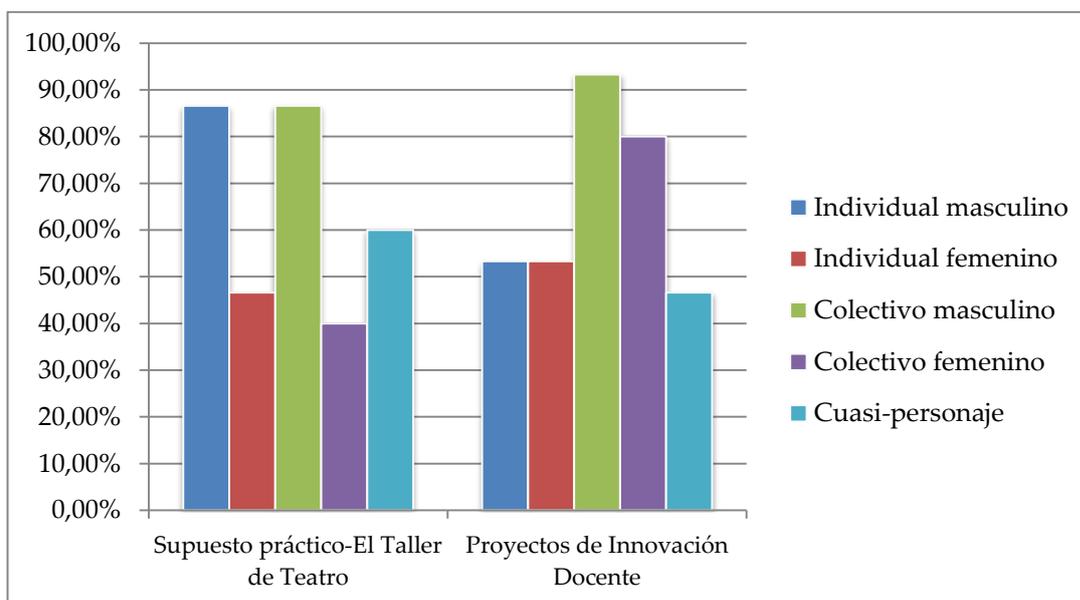


Gráfico 3. Protagonistas.

Con el objetivo de “[...] desarrollar una visión crítica de los sucesos pasados y presentes, preparándose para el futuro” (M-PI-GR-3), las programaciones adscritas a la concepción sociocultural y a la concepción crítico-reformista incluyen a las mujeres y la experiencia femenina en la selección de sus contenidos. En ocasiones, esta inclu-

sión se realiza a partir de la adjudicación de roles protagónicos a grupos sociales tradicionalmente invisibles como los y las esclavas:

Actividad final	Proyectos de Innovación Docente		
<i>Extracto de los contenidos que articulan la secuencia didáctica</i>	Código	M-PI-GR-3	
<p>[...] Los mercaderes secuestraban a hombres y mujeres en África y los vendían en América como esclavos para realizar trabajos que, fundamentalmente, se desarrollaban en plantaciones agrícolas. [...]</p> <p>Al llegar a los respectivos castillos, hombres y mujeres eran separados en diferentes celdas, las cuales estaban abarrotadas y sucias. Allí permanecían hasta que los barcos se los llevaban a América.</p>			

Finalmente, con una frecuencia del 53.3%, los espacios humanos en los que son ubicados los contenidos y las acciones de los personajes seleccionados por los y las estudiantes se orientan hacia la construcción de identidades territoriales supranacionales, mediante la promoción prioritaria de un modelo de ciudadanía que trasciende las fronteras nacionales. A esta frecuencia se añade la demarcación de límites afronterizos y la construcción de identidades territoriales globales (20%), ausente en las narrativas históricas iniciales. Este modelo de ciudadanía diverso, tolerante e inclusivo supera el ámbito estatal para alcanzar dimensiones globales.

En coherencia con estos resultados, los enfoques curriculares dirigidos a la conformación de identidades territoriales nacionales y, por tanto, a la promoción prioritaria de un modelo de ciudadanía nacional (40%) registran un descenso del 20% en los proyectos de innovación presentados (Gráfico 4).

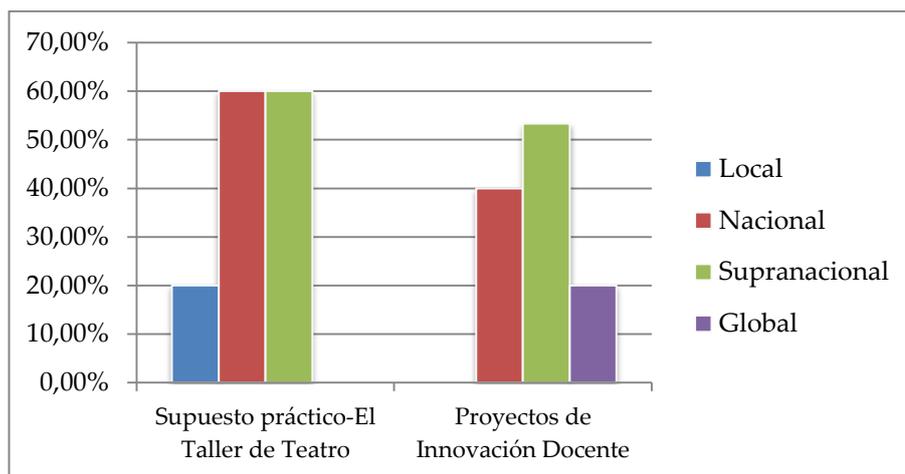


Gráfico 4. Modelos de ciudadanía generados.

### 6.5.3.- Enfoques de inclusión de la perspectiva de género.

#### 6.5.3.1.- Perspectiva excluyente

La ausencia de la perspectiva de género en la explicación de la construcción del conocimiento social, y la insistencia en el posicionamiento de tendencias hegemónicas socializadoras y reproductivas de la Historia escolar, registra un importante descenso del 40% en los proyectos finales de innovación (Gráfico 5).

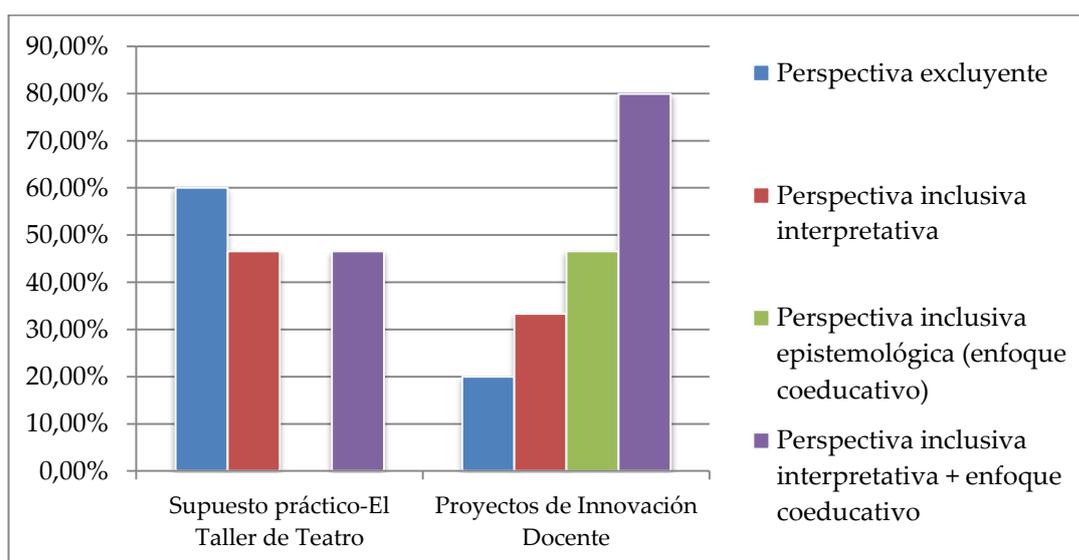


Gráfico 5. Enfoques de inclusión de la perspectiva de género.

El 20% de los proyectos defendidos se adscriben a esta perspectiva, frente al 60% registrado en la resolución de los supuestos prácticos-*El Taller de Teatro*. Estos resultados evidencian un revelador cambio de perspectiva en la forma de concebir la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales.

#### 6.5.3.2.- *Perspectiva inclusiva interpretativa*

Un 33.3% de los proyectos defendidos contemplan la inclusión de la perspectiva de género desde un enfoque inclusivo interpretativo. Desde esta perspectiva, presente en el 46.6% de las narrativas iniciales, las mujeres y la experiencia femenina son incorporadas, efectivamente, en la construcción del conocimiento social. No obstante, esta incorporación resulta necesaria en la interpretación de determinados fenómenos sociales, impulsando la ausencia de las relaciones de género y su inclusión como categoría de análisis en los contenidos sociales que pretenden abordarse.

La propuesta didáctica defendida por el grupo de trabajo número 5 concreta, de forma clara, esta perspectiva. La selección de contenidos propuestos integra aspectos sociales relativos a la conquista de derechos y resistencias a la igualdad entre hombres y mujeres (sufragio femenino y desigualdad laboral por razón de género). Esta visibilización de las mujeres consigue aproximarse, además, al entorno social del futuro alumnado cuando se afirma:

Actividad final	Proyectos de Innovación Docente	
<i>Extracto de los contenidos que articulan la secuencia didáctica</i>	<b>Código</b>	<b>M-PI-GR-5</b>
No debemos olvidar que en esos años era escasa la población femenina incorporada al mundo laboral. Hoy en día, las mujeres han conseguido importantes avances con su incorporación a los diferentes sectores profesionales del mercado de trabajo. Sin embargo, recientes estudios muestran un 71,4% de hombres empleados frente a un 55,7% de mujeres. [...]		

### 6.5.3.3.- Perspectiva inclusiva epistemológica

Un relevante 46.6% de las propuestas didácticas de los y las estudiantes se elabora desde la perspectiva inclusiva epistemológica (enfoque coeducativo), ausente en las narrativas históricas iniciales.

La incorporación del género como categoría de análisis a la explicación del conocimiento histórico-social contempla, de forma expresa, la desigualdad entre hombres y mujeres, y su influencia en la construcción de la identidad femenina:

Actividad final	Proyectos de Innovación Docente		
<i>Extracto de los contenidos que articulan la secuencia didáctica</i>	<b>Código</b>	<b>M-PI-GR-8</b>	
Sométicas a las estrictas reglas de la sociedad patriarcal, creando, casi siempre, bajo la sombra de un hombre, era difícil que lograsen tener la suficiente confianza en sí mismas como para desarrollar plenamente sus capacidades [artísticas]. [...]			

A partir de la utilización de la biografía (M-PI-GR-13) o del cuento (M-PI-GR-15) como recursos narrativos, los proyectos de innovación posicionados en el enfoque coeducativo centran su atención en las relaciones de género como formas desiguales de poder en la Historia.

Muestra de ello es el proyecto defendido por el grupo de trabajo número 15, desarrollado a partir del texto literario infantil, un material habitual en el entorno social y educativo del alumnado. La selección de textos e imágenes, que articula su diseño de las actividades, pretende trabajar la permanencia de determinadas representaciones sociales femeninas (princesas, brujas, hadas, progenitoras y cuidadoras) en estos textos literarios. En este sentido, la propuesta didáctica incluye las relaciones de género y precisa, expresamente, la necesidad de educar *en* y *para* la igualdad. Asimismo, propone trabajar las atribuciones de las identidades de género, social y culturalmente construidas, en el caso de las mujeres, especialmente restringidas:

Actividad final	Proyectos de Innovación Docente	
<i>Extracto de los contenidos que articulan la secuencia didáctica</i>	<b>Código</b>	<b>M-PI-GR-15</b>
En líneas generales, [...] la presencia y los roles que la mujer ha podido adoptar, o ha llegado a adoptar, han sido siempre cuidadosamente restringidos. Las limitaciones de expresividad del género femenino eran muchas, y en función de la época, similares en unas culturas y otras. [...].		

En esta misma línea se encuentra el proyecto del grupo de trabajo número 12, en el que se destaca la necesidad de educar para la igualdad de trato y de oportunidades entre los hombres y mujeres del presente. En este punto, asume, sin embargo, la invisibilidad de las barreras al desarrollo profesional femenino en el ámbito laboral (techo de cristal), estableciendo límites diferenciales entre las mujeres occidentales y las orientales:

Actividad final	Proyectos de Innovación Docente	
<i>Extracto de los contenidos que articulan la secuencia didáctica</i>	<b>Código</b>	<b>M-PI-GR-12</b>
La mujer del siglo XXI es una mujer libre que busca el empoderamiento femenino. La mujer de este siglo elige qué estudiar, si vivimos solas o en pareja, si tendremos hijos o no, puede decidir qué trabajo hacer [...]. [...] El progreso hacia el camino de la igualdad de la mujer occidental es superior en comparación con la situación de la mujer de oriente.		

## 6.6.- Conclusiones

Considerando los niveles de complejidad de la conciencia histórica crítica de Rüsen (2004, 2010), la selección de contenidos y programaciones del maestro y de la maestra en formación asume, de forma general, el cambio como elemento inherente a la temporalidad humana. En ellas, la configuración del presente aparece mediada por la posibilidad de transformación, el reconocimiento de la invisibilidad femenina y de las relaciones desiguales de género en la Historia enseñada, y la diversidad, en una relación constante entre pasado histórico y proyección de futuro (historicidad del presente). Además, consideran las tradiciones, los ejemplos y las críticas para la per-

cepción, comprensión y transformación de la realidad, a partir de la interpretación y la creatividad.

Los y las estudiantes presentan, mayoritariamente, programaciones humanizadas, capaces de problematizar los contenidos históricos escolares o de proponer problemas sociales como ejes de contenido curricular, y de conceder más protagonismo a los hombres y a las mujeres. Narrativas y programaciones, en suma, transferibles al entorno social y cultural del alumnado al que se dirigen, conscientes de la desigualdad de género como forma de poder e injusticia social, y de la necesidad de visibilizar a las mujeres en el discurso histórico-social.

Los proyectos presentados se adscriben, mayoritariamente, a concepciones socioculturales y crítico-reformistas, frente a la concepción conservadora evidenciada en las resoluciones al supuesto práctico inicial. Las propuestas defendidas trabajaron la igualdad de género, la guerra, el terrorismo islámico o la discriminación por la orientación sexual, entre otros. En ellas, la presencia de las mujeres y de las relaciones de género se sitúa, de forma significativa, en contextos histórico-culturales y en ámbitos específicos de producción cultural e intelectual, superando posicionamientos añadidos o aditivos.

Finalmente, los espacios humanos en los que son ubicados los contenidos, y las potenciales acciones sociales de las protagonistas seleccionadas, favorecen el desarrollo de modelos de ciudadanía que tienden a trascender los tradicionales límites territoriales nacionales para alcanzar dimensiones espaciales supranacionales.

# Capítulo 7

## Resultados de la intervención docente

### 7.1.- Introducción

En este capítulo analizamos los resultados obtenidos en el cuestionario final, aplicado tras la finalización de la asignatura *Investigación e Innovación en el Aprendizaje del Conocimiento del Medio* (social y cultural). Como señalábamos en el capítulo 2 'Marco metodológico', la actividad tenía como objetivo conocer en qué medida fueron modificadas las representaciones de los maestros y maestras en formación sobre la enseñanza de la Historia escolar y, en particular, sobre el papel de las mujeres y de las relaciones de género en el currículo y en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

El diseño del instrumento empleado en esta actividad adaptó el aplicado en el cuestionario inicial, incluyendo una nueva cuestión-eje sobre los resultados de la lectura crítica del currículo, de los textos escolares y de los avances de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales (Anexo 9. *Cuestionario final. Conte-*

nidos, procedimientos, objetivos, finalidades y protagonistas de la enseñanza de la Historia escolar).

El cuestionario fue realizado por los y las estudiantes individualmente. Para su identificación, se adjudicó un código identificativo:

Código	Descriptor	Código	Descriptor (Individual/Grupal)	Numeración
M-CF-	Maestro y maestra / Cuestionario final	-	Individual	-nº alumno o alumna.

En este capítulo, junto a la identificación de la muestra, presentamos los resultados obtenidos en las cuatro categorías de análisis contempladas: categoría 1 (contenidos, procedimientos, objetivos y finalidad social de la enseñanza-aprendizaje de la historia escolar), categoría 2 (las mujeres en la enseñanza de la historia escolar), categoría 3 (protagonistas de la historia escolar) y categoría 4 (fuentes iconográficas y enseñanza de la Historia). Los resultados se analizan en clave comparada con los arrojados en el cuestionario inicial (capítulo 4), con el propósito de comprobar los potenciales cambios. Los apartados que estructuran el capítulo se presentan en este mismo orden.

Por último, con el fin de profundizar en los resultados obtenidos, el capítulo se completa con el análisis de los discursos sobre la práctica docente del profesorado en formación (grupo focal), realizado durante el último período de prácticas docentes de un grupo de estudiantes participantes en la investigación.

## 7.2.- Vaciado de datos, interpretación y análisis del cuestionario final.

### 7.2.1.- Características de la muestra.

El total de la muestra que cumplimentó el cuestionario final se compuso de 37 mujeres (88.1%) y de 5 hombres (11.9%) (N=42) (Gráfico 1).

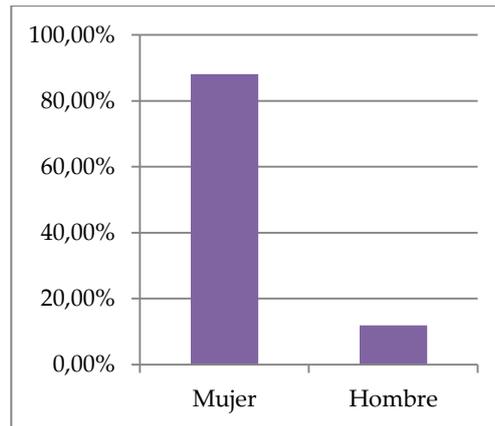


Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo.

Sus edades comprendían, mayoritariamente, entre los 18 y los 22 años, presentando la siguiente distribución (Tabla 1):

		Frecuencia	% válido
Válido	18-22	31	75,6
	23-26	6	14,6
	27-30	3	7,3
	Más de 30 años	1	2,4
	Total	41	100,0
Perdidos	Sistema	1	
Total		42	

Tabla 1. Edades de los y las participantes.

El 73.8% de los y las participantes cursaba la mención en lengua extranjera (Inglés), seguido del porcentaje de estudiantes matriculados y matriculadas en la mención generalista (16.7%), en la mención de educación musical (7.1%) y en la mención en

lengua extranjera (Francés) (2.4%). El 100% de los y las participantes contaba con 3 o más años de permanencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. (Gráfico 2).

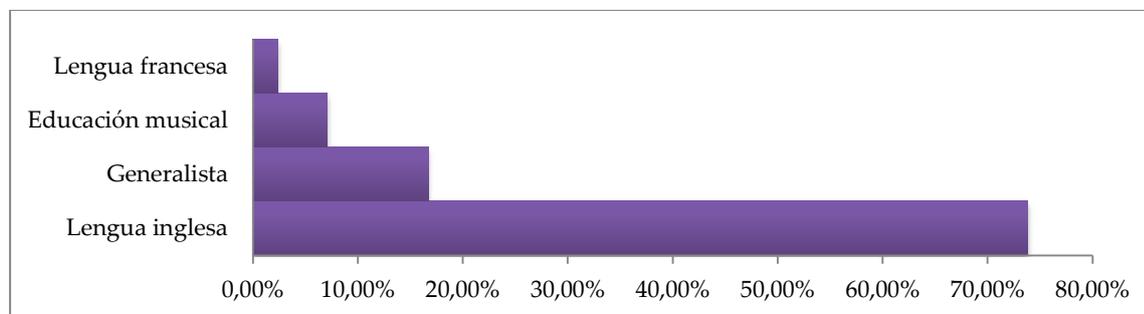


Gráfico 2. Distribución de la muestra por mención cursada.

La aplicación del cuestionario final tuvo lugar entre el 21 de diciembre de 2016, situando su desarrollo temporal en el primer semestre del curso académico 2016/2017.

En todo momento, se garantizó a los y las estudiantes el anonimato de sus respuestas y reflexiones, y de su posterior tratamiento.

*7.2.2.- Contenidos, procedimientos, objetivos y finalidad social de la enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar<sup>27</sup>.*

*7.2.2.1.- Los contenidos de la Historia escolar.*

De acuerdo con los resultados finales obtenidos, se evidencia un incremento de 0.12 puntos de los valores medios atribuidos a la atención a la participación y protagonismo de todos los actores sociales (entre ellos, las mujeres) en la enseñanza de la Historia escolar, y una notable reducción de la valoración media de los progresos

---

<sup>27</sup> Las frecuencias totales y porcentajes válidos pueden consultarse en el Anexo 18.

científico-técnicos como acicates de desarrollo y avance social (de 4.10/84.4% a 3.88/64.3%) (Tabla 2).

P5. Los contenidos que han de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar deben dirigirse hacia:	N		$\bar{X}$	Dt.
	Válido	Perdidos		
5a. La definición y argumentación de las fronteras regionales, nacionales y locales.	42	0	2,74	1,106
5b. Los hechos, acontecimientos y personajes que han construido las diversas entidades nacionales.	42	0	3,40	1,149
5c. Los progresos científico-técnicos que han impulsado el avance y desarrollo de las sociedades.	42	0	3,88	,889
5d. Los procesos históricos y sociales desde la participación y protagonismo de todos los actores sociales (hombres, mujeres, niños, niñas, minorías étnicas y/o culturales).	42	0	4,64	,850

Tabla 2. P5. Resultados válidos y perdidos. Media y desviación típica.

La aproximación generalizada al valor 5 (*Totalmente de acuerdo*) y, por tanto, el grado de acuerdo con la visibilización del protagonismo de mujeres y hombres en los contenidos de la Historia escolar es especialmente significativo (87.1% de las respuestas emitidas). Este valor confirma la centralidad que, para los y las estudiantes, representan las personas en la construcción del conocimiento social, más allá de la definición y argumentación hegemónica de fronteras y territorios –ahora rechazada con un 2.74 como valor medio- y la construcción de las naciones –aún aceptada por un 54.8% de los y las participantes, frente a la aceptación del 67.3% del cuestionario inicial- (Tabla 3).

**5b. Los hechos, acontecimientos y personajes que han construido las diversas entidades nacionales.**

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	4	9,5	9,5	9,5
	En desacuerdo	4	9,5	9,5	19,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	26,2	26,2	45,2
	De acuerdo	17	40,5	40,5	85,7
	Totalmente de acuerdo	6	14,3	14,3	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Tabla 3. 5b. Frecuencias totales y porcentajes válidos.

Finalizada la programación docente, los y las estudiantes reconocen la relevancia de todas y de todos los actores sociales, y culturas, en la construcción del conocimiento histórico y social. En esta visibilización de personas y de colectivos (mayoritarios o minoritarios) destacan la presencia de las mujeres y de la experiencia femenina en la Historia escolar:

<b>P6.</b>	<b>De acuerdo a los resultados de formación de esta asignatura, ¿qué contenidos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?</b>		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>			<b>Código</b>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p>Es muy importante. dar un giro a la enseñanza de la historia, centrándose en los temas sociales y dando cabida a los grupos minoritarios y anónimos.</p> </div>			<b>MCF-11</b>
			<b>Código</b>
<p>[...] [Contenidos] centrados en todas aquellas personas que promovieron el cambio, a pesar de que no fueran personas pertenecientes a la élite [...]. Por otro lado, le restaría importancia al aprendizaje de fechas y fronteras de las distintas naciones [...].</p>			<b>MCF-6</b>
			<b>Código</b>
			<b>MCF-16</b>

Las sociedades que han formado parte de la Historia [...], sin exclusión de algunos grupos sociales.

Código	MCF-39
--------	--------

El papel de la mujer [...]

Código	MCF-32
--------	--------

- Uno fundamental que se tiene que trabajar es el tema de los derechos de la mujer y el papel de la mujer en la historia.

Código	MCF-10
--------	--------

Tendrían que trabajar contenidos en los que se incluya a hombres y mujeres por igual, no sólo a personajes históricos masculinos.

Código	MCF-15
--------	--------

Sobre todo hoy que trabajar diferentes puntos de vista de la historia y la igualdad de género ante ella.

Código	MCF-25
--------	--------

Deberían trabajarse contenidos que engloben a todos los grupos sociales, sexos, etc. [...].

Código	MCF-33
--------	--------

Los grupos oprimidos por la sociedad o por la época: mujeres, pobres.

Código	MCF-29
--------	--------

Que hablen más de la aportaciones de las mujeres, etnias, grupos minoritarios a la Historia.

Código	MCF-23
--------	--------

Esclavitud. El rol de las mujeres en la Historia.

Código	MCF-24
--------	--------

[...] Igualdad de derechos. Papel de la mujer en la Historia.

Código	MCF-19
--------	--------

Deberían trabajarse todos los contenidos desde la perspectiva social, que incluya a las minorías.

	<b>Código</b>	<b>MCF-14</b>
Unos contenidos más amplios que los existentes, en los que se hable de otras culturas y no sólo de la nuestra [...]		
	<b>Código</b>	<b>MCF-38</b>
En mi opinión, deberían incluirse contenidos referidos a todos los grupos sociales que existen en la sociedad.		
	<b>Código</b>	<b>MCF-28</b>
<p>Contenidos que traten sobre <u>todas</u> los personajes históricos que forman el pasado, presente y futuro. Estos contenidos deberían incluir de manera igualitaria tanto a los personajes que se vienen enseñando tradicionalmente como a las mujeres, niñas, grupos minoritarios, etnias, etc.</p>		
	<b>Código</b>	<b>MCF-10</b>
Habrían de trabajarse, no sólo contenidos nacionales, sino también mundiales, e incluir a todas las clases sociales, y a las mujeres y hombres por igual (no sólo mencionar a personajes masculinos de clases altas).		

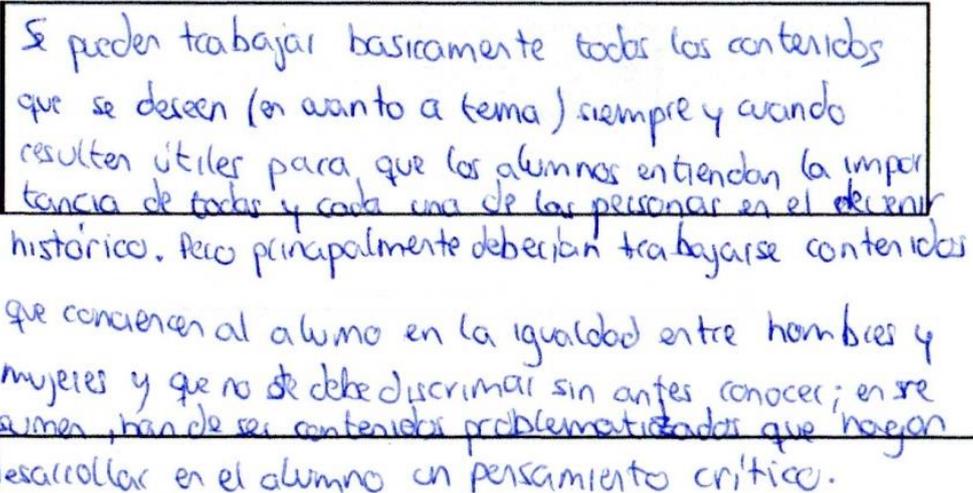
En algunos casos, aun manteniendo enfoques curriculares técnico-reproductivos, se evidencian cambios en su forma de concebir la Historia enseñada, ahora desde perspectivas inclusivas:

<b>P6.</b>	<b>De acuerdo a los resultados de formación de esta asignatura, ¿qué contenidos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?</b>		
	<i>Respuesta del o la estudiante</i>	<b>Código</b>	<b>MCF-4</b>
<p>Contenidos históricos, sociales que han tenido importancia a lo largo de la historia pero resaltaudo el papel de la mujer</p>			
		<b>Código</b>	<b>MCF-35</b>

<p>Hechos acontecimientos y personajes importantes, progresos, procesos históricos y sociales incluyendo a todos los grupos sociales y minorías.</p>	
Código	MCF-5
<p>- Acontecimientos desde los distintos puntos de vista de diferentes actores sociales, causas y consecuencias que para cada uno tienen ciertas acciones.</p>	

Por último, destacan los registros adscritos a concepciones curriculares crítico-reformistas, en las que se apuesta por el tratamiento didáctico de contenidos vinculados a los problemas sociales o a la problematización de contenidos y a la defensa de los Derechos Humanos:

P6.	De acuerdo a los resultados de formación de esta asignatura, ¿qué contenidos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?
Respuesta del o la estudiante	
Código	MCF-18
<p>Defensa de los derechos humanos. Problematizar la historia desde el presente. Conocer los procesos históricos y sociales y el protagonismo de <u>todos</u> los actores sociales que participan en él. También las minorías</p>	
Código	MCF-9
[Problemas] que nos puedan ayudar a entender el presente o el porqué de una situación que se está viviendo en la actualidad, ya sea en España o en el resto del mundo.	
Código	MCF-7
<p>Cuestiones que nos afectan a todos, pero en especial a minorías (las cuales están más indefensas y pueden tener más riesgo de padecerlo).</p>	

<b>Código</b>	<b>MCF-42</b>
	
<b>Código</b>	<b>MCF-31</b>
Desigualdades sociales, como las de género, para acercar la realidad a los alumnos/as.	

7.2.2.2.- *Los procedimientos en la enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar.*

En relación con los procedimientos que habrían de trabajarse en la enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar, comprobamos la elevación del valor medio atribuido al análisis de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas ( $\bar{X} = 4.64$ ), y el descenso de acuerdos con la descripción hegemónica de los grandes espacios geopolíticos mundiales, ahora rechazada con un valor medio de 2.76 (Tabla 4).

<b>P7. Los procedimientos que han de trabajarse en la enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar deben conducirse hacia:</b>	<b>N</b>		$\bar{X}$	Dt.
	<b>Válido</b>	<b>Perdidos</b>		
7a. La descripción de los espacios geopolíticos globales	42	0	2,76	1,122
7b. El manejo, selección e interpretación de fuentes históricas para la comprensión de la construcción del conocimiento histórico y social, incluyendo los medios de comunicación actuales.	42	0	4,07	,894
7c. El reconocimiento e identificación ejemplarizante de los próceres y protagonistas de la historia na-	42	0	3,00	1,148

cional.				
7d. El análisis de problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas, reconocibles en nuestro presente, para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo del alumnado	42	0	4,64	,791

Tabla 4. P7. Resultados válidos y perdidos. Media y desviación típica.

Igualmente, se evidencia un decrecimiento de 0.38 puntos en las respuestas a favor del reconocimiento e identificación ejemplarizante de los líderes constructores de la historia nacional (de un 48% inicial a un 33.3% final) (Tabla 5).

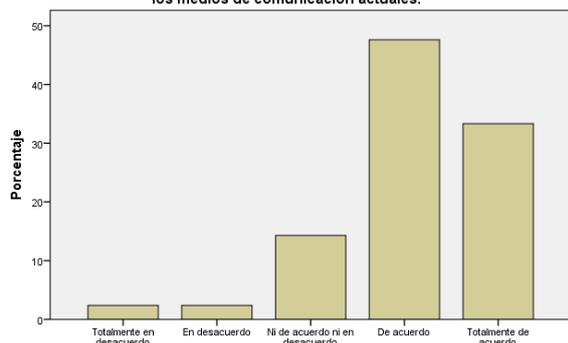
#### 7c. El reconocimiento e identificación ejemplarizante de los próceres y protagonistas de la historia nacional.

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	5	11,9	11,9	11,9
	En desacuerdo	8	19,0	19,0	31,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15	35,7	35,7	66,7
	De acuerdo	10	23,8	23,8	90,5
	Totalmente de acuerdo	4	9,5	9,5	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Tabla 5. 7c. Frecuencias totales y porcentajes válidos.

La clara aproximación al valor 5 (*Totalmente de acuerdo*) del tratamiento de problemas sociales se completa, coherentemente, con la aceptación generalizada del manejo, selección e interpretación de fuentes históricas y sociales en el aula de Ciencias Sociales (Gráfico 4 y Gráfico 5).

7b. El manejo, selección e interpretación de fuentes históricas para la comprensión de la construcción del conocimiento histórico y social, incluyendo los medios de comunicación actuales.



7d. El análisis de problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas, reconocibles en nuestro presente, para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo del alumnado.

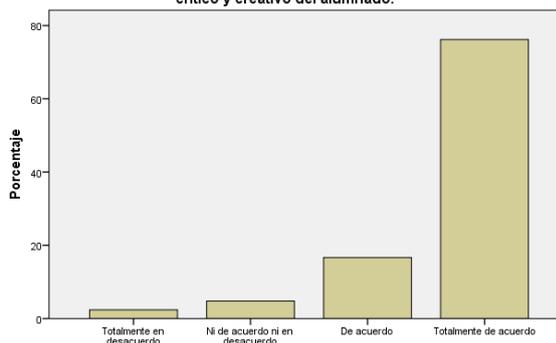
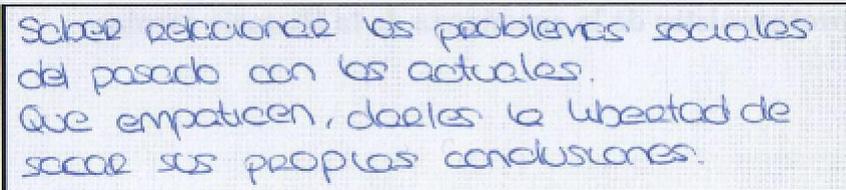


Gráfico 4 y Gráfico 5. 7b. Manejo, selección e interpretación de fuentes históricas. 7d. Análisis de cuestiones sociales relevantes o de cuestiones socialmente vivas.

En relación con estos resultados, las afirmaciones emitidas a la cuestión de respuesta abierta 8 (*De acuerdo a los resultados de formación de esta asignatura, ¿qué procedimientos habrían de trabajarse en el aprendizaje de la Historia escolar para Educación Primaria?*) insisten en la necesidad de trabajar procedimientos orientados al desarrollo del “[...] pensamiento crítico de los alumnos [...], que permitan relacionar los hechos históricos con los sucesos de la actualidad” (MCF-16).

Son frecuentes las propuestas basadas en la implementación de metodologías de investigación, en el manejo e interpretación de fuentes históricas, y en la “resolución de conflictos y la reflexión sobre los mismos [...], con el fin de transferir la realidad social a un problema de nuestros días” (MCF-5):

<b>P8.</b>	<b>De acuerdo a los resultados de formación de esta asignatura, ¿qué procedimientos habrían de trabajarse en el aprendizaje de la Historia escolar para Educación Primaria?</b>		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>		<b>Código</b>	<b>MCF-11</b>
			
		<b>Código</b>	<b>MCF-9</b>

Análisis crítico de problemas pasados que han influido en nuestro presente. Análisis de cómo cambia la sociedad.	<b>Código</b>	<b>MCF-22</b>
Sobre todo, problemas actuales y sus orígenes [...]	<b>Código</b>	<b>MCF-12</b>
[...] Indagación a través de un problema [...]	<b>Código</b>	<b>MCF-30</b>
[...] Se deberían trabajar los problemas sociales, así como [...] la participación activa del alumnado que permita desarrollar el pensamiento crítico [...]. [...] Acercamiento del alumno [...] a las cuestiones sociales más relevantes, incluyendo a todos los sectores.	<b>Código</b>	<b>MCF-10</b>
[...] Utilización de procedimientos científicos y actividades en las que ellos [alumnado] sean los protagonistas. [De esta manera] los alumnos conocer[án] mejor la Historia y aprender[án] a interpretarla.	<b>Código</b>	<b>MCF-33</b>
Analizar todo tipo de fuentes históricas, los sucesos y acontecimientos desde el punto de vista de las minorías.	<b>Código</b>	<b>MCF-38</b>
[...] Análisis de problemas sociales y manejo de fuentes históricas.	<b>Código</b>	<b>MCF-15</b>
La relación de los problemas sociales de la Historia con lo que se vive en la actualidad.	<b>Código</b>	<b>MCF-18</b>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>Interpretación y selección de fuentes históricas mediante la indagación y el uso correcto de las nuevas tecnologías Análisis y fomento del espíritu crítico.</p> </div>		

7.2.2.3.- El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar.

De forma similar a los resultados obtenidos en el cuestionario inicial, los y las estudiantes continúan valorando muy positivamente la implementación de metodologías activas, el tratamiento metodológico de la empatía histórica, las estrategias de simulación y los estudios de caso, y el conocimiento del método y habilidades del historiador e historiadora (Tabla 6).

P9. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia escolar debe orientarse hacia:	N		$\bar{X}$	Dt.
	Válido	Perdidos		
9a. La reproducción de hechos y acontecimientos objetivos, mediante pruebas escritas de comprobación de conocimientos.	42	0	2,45	1,152
9b. La producción de narrativas históricas a partir de un proceso crítico de investigación.	42	0	3,52	,917
9c. El conocimiento del método y habilidades del historiador/a, el manejo y contrastación de fuentes, así como la comprensión de la intencionalidad de sus productores/as.	42	0	3,88	,993
9d. La implementación de metodologías activas, la inclusión de la empatía histórica, estrategias de simulación y el análisis de estudios de caso.	42	0	4,50	,804

Tabla 6. P9. Resultados válidos y perdidos. Media y desviación típica.

En esta línea, pese a la concentración del 40.5% de las respuestas en el nivel 3 (*ni de acuerdo ni en desacuerdo*), la mayoría de la muestra sigue expresando un grado de acuerdo satisfactorio con la producción de narrativas históricas a partir de un proceso crítico de investigación, y su rechazo a la reproducción de contenidos pseudo-objetivos y cerrados en pruebas escritas de evaluación ( $\bar{X} = 2.45$ ) (Gráfico 6).

9a. La reproducción de hechos y acontecimientos objetivos, mediante pruebas escritas de comprobación de conocimientos.

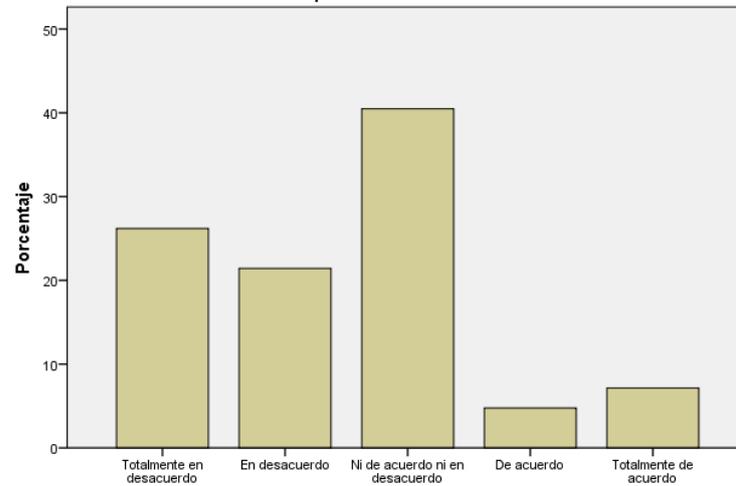


Gráfico 6. 9a. Reproducción crítica de hechos y acontecimientos en pruebas escritas de comprobación de conocimientos.

#### 7.2.2.4.- Finalidad social y objetivos de la enseñanza de la Historia escolar.

Finalmente, en relación con las afirmaciones en torno a la finalidad social y objetivos de la enseñanza de la Historia escolar, se evidencia un descenso en los valores medios de las cuestiones 10b y 10c (Tabla 7).

#### P10. La finalidad social y objetivos de la enseñanza de la Historia escolar se dirige hacia:

	N		$\bar{X}$	Dt.
	Válido	Perdidos		
10a. La educación para una ciudadanía democrática, global, plural, inclusiva y diversa, basada en la asunción de Derechos Humanos universales, y de valores sociales y cívicos.	42	0	4,26	1,149
10b. El conocimiento de las distintas etapas históricas que conforman la Historia de la Humanidad en sus niveles políticos y económicos para la comprensión del orden mundial del presente.	42	0	3,55	1,017
10c. La génesis y evolución de la organización institucional para la participación política de la ciudadanía.	42	0	3,45	,942
10d. La construcción de identidades colectivas, plu-	42	0	4,40	,964

rales y globales.				
-------------------	--	--	--	--

Tabla 7. P10. Resultados válidos y perdidos. Media y desviación típica.

En el primer caso, frente al 71.1% registrado en el cuestionario inicial, apenas un 50% de las respuestas emitidas continúan afirmando la centralidad de los niveles políticos y económicos en un conocimiento social articulado en grandes etapas históricas (Tabla 8).

**10b. El conocimiento de las distintas etapas históricas que conforman la Historia de la Humanidad en sus niveles políticos y económicos para la comprensión del orden mundial del presente.**

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	En desacuerdo	7	16,7	16,7	16,7
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	33,3	33,3	50,0
	De acuerdo	12	28,6	28,6	78,6
	Totalmente de acuerdo	9	21,4	21,4	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Tabla 8. 10b. Frecuencias totales y porcentajes válidos.

Lo mismo sucede con la cuestión 10c sobre *la génesis y evolución de la organización institucional para la participación política de la ciudadanía*. Con un incremento del 35.7% en la selección del valor 3 (*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*), un 50% de los y las participantes siguen limitando al conocimiento institucional el acceso a la participación social de la ciudadanía (Tabla 9).

**10c. La génesis y evolución de la organización institucional para la participación política de la ciudadanía.**

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	2,4	2,4	2,4
	En desacuerdo	5	11,9	11,9	14,3

Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15	35,7	35,7	50,0
De acuerdo	16	38,1	38,1	88,1
Totalmente de acuerdo	5	11,9	11,9	100,0
Total	42	100,0	100,0	

Tabla 9. 10c. Frecuencias totales y porcentajes válidos.

Por otro lado, mientras los valores medios de la cuestión 10a se mantienen elevados ( $\bar{X} = 4.26$ ), registramos un incremento de 0.32 puntos en la cuestión 10d ( $\bar{X} = 4.40$ ). Estos valores informan de la consolidación de la educación para una ciudadanía democrática global, plural y diversa, de la pluralización en la construcción de identidades y de la asunción de los Derechos Humanos universales como bases necesarias en la finalidad social y objetivos de la enseñanza de la Historia escolar.

Las respuestas abiertas emitidas para la cuestión 11 (*De acuerdo a los resultados de formación de esta asignatura, ¿qué finalidad social y objetivos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?*) concretan, como finalidad social y objetivos de la enseñanza de las Historia, el “[...] desarrollo de identidades colectivas y plurales [...]” (MCF-19 / MCF-13), la visibilización de las mujeres y de colectivos y personas invisibles en la historia escolar tradicional, y la educación para una ciudadanía global basada en la asunción de los Derechos Humanos. Asimismo, dirigen sus afirmaciones hacia el desarrollo del pensamiento social del alumnado “[comprendiendo] el presente y lo que puede suceder en el futuro, basándonos en hechos que ocurrieron en el pasado [...]” (MCF-9):

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la Historia habría de partir de los principios de “igualdad, globalidad e inclusión” (MCF-15), haciendo presentes a los “grupos de personas anónimas que han ayudado [...] a la evolución de la sociedad (MCF-11):

P11.	De acuerdo a los resultados de formación de esta asignatura, ¿qué finalidad social y objetivos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>			
	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 20%;"><b>Código</b></td> <td>MCF-39</td> </tr> </table>	<b>Código</b>	MCF-39
<b>Código</b>	MCF-39		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>			
	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 20%;"><b>Código</b></td> <td>MCF-5</td> </tr> </table>	<b>Código</b>	MCF-5
<b>Código</b>	MCF-5		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>			
<p>[...] Trabajar valores como la inclusión y el respeto, además de hacer conocer a los alumnos los Derechos Humanos universales.</p>	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 20%;"><b>Código</b></td> <td>MCF-20</td> </tr> </table>	<b>Código</b>	MCF-20
<b>Código</b>	MCF-20		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>			
<p>Acercar al alumnado hechos sociales que integren a todas las clases sociales, sexos y nacionalidades.</p>	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 20%;"><b>Código</b></td> <td>MCF-31</td> </tr> </table>	<b>Código</b>	MCF-31
<b>Código</b>	MCF-31		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>			
<p>Educar ciudadanos autónomos, críticos y con conciencia ciudadana. Con iniciativa para defender los Derechos Humanos [...].</p>	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 20%;"><b>Código</b></td> <td>MCF-18</td> </tr> </table>	<b>Código</b>	MCF-18
<b>Código</b>	MCF-18		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>			
<p>[...]</p>	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 20%;"><b>Código</b></td> <td>MCF-24</td> </tr> </table>	<b>Código</b>	MCF-24
<b>Código</b>	MCF-24		

Fomentar la pluralidad  
 Conciencia ciudadana  
 Respeto e igualdad  
 Importancia tanto de las mujeres como de  
 los hombres en la historia.

Código	MCF-17
--------	--------

Sería necesario reflexionar sobre los fines sociales [de la enseñanza de la Historia], ya que, de momento, sólo se centra en formar individuos que forman parte de una comunidad regional, no global. Las relaciones que existen entre individuo y sociedad van más allá de cada país o costumbres propias. Si se trabaja esto [perspectiva global], las diferencias no existirían y, por tanto, la xenofobia, el racismo, etc. no tendrían razón de ser.

Código	MCF-42
--------	--------

La finalidad social y objetivos que deberían trabajarse en la enseñanza de la historia escolar para Educación primaria son principalmente los relacionados con la igualdad de género y entre personas de diferentes clases sociales y diferentes lugares.

De esta forma, la finalidad principal es crear alumnos con una mentalidad democrática e igualitaria sin que obste en los prejuicios.

Código	MCF-28
--------	--------

- Incluir el importante papel que han tenido y tienen en la historia los grupos minoritarios, etnias, niños, mujeres, etc.
- Conseguir que los libros de texto no solo hablen de reyes y políticos sino que también cuenten la historia de mujeres relevantes en la historia, las cuales hay muchas pero permanecen en la sombra, y también de niños, jóvenes, etnias, grupos minoritarios, otras culturas, etc.
- Llevar a cabo proyectos de investigación, mediante los cuales los alumnos puedan adquirir mejor sus conocimientos.
- Evitar la violencia de género, a través del conocimiento del trabajo de las mujeres en la historia.

Código	MCF-32
--------	--------

[...] Dar a conocer a los niños todos los personajes que ha habido a lo largo de la Historia: mujeres, esclavos, niños... y no sólo a los hombres.

Aunque minoritaria, persiste la presencia de afirmaciones que atribuyen a la enseñanza de la Historia una finalidad social culturalista y/o enciclopédica, propia de concepciones curriculares hegemónicas:

P11.	De acuerdo a los resultados de formación de esta asignatura, ¿qué finalidad social y objetivos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?		
<i>Respuesta del o la estudiante</i>		Código	MCF-36
Conseguir y obtener los conocimientos básicos, necesarios e importantes que han tenido lugar a lo largo de la Historia.			
		Código	MCF-41

Dentro del aula, debíamos trabajar hechos y valores que han supuesto que la sociedad sea como en la actualidad.

Los alumnos deben conocer la evolución de la sociedad con los hechos que lo acontecieron.

A su vez, creo importante conocer el motivo de los sucesos, es decir, que los alumnos conozcan el por qué suceden las cosas y de qué manera han ocurrido.

Código	MCF-22
--------	--------

MCF-22. Que tengan [alumnado] unos conocimientos básicos que, más adelante, se complementen. Conocimiento de las diferentes épocas, factores demográficos, socioeconómicos, políticos [y] culturales [...].

A esta concepción se suma, puntualmente, la inclusión de las mujeres y de la experiencia femenina de forma aditiva o añadida en la historia enseñada:

P11.	<b>De acuerdo a los resultados de formación de esta asignatura, ¿qué finalidad social y objetivos habrían de trabajarse en la enseñanza de la Historia escolar para Educación Primaria?</b>	
	<i>Respuesta del o la estudiante</i>	Código MCF-23
	Conocer la Historia integrando el papel de las mujeres en cada época.	
		Código MCF-29
	[...] Comprender las etapas históricas, [integrando] los diferentes grupos sociales y las aportaciones de las mujeres a la Historia.	

7.2.3.- Hombres y mujeres en la enseñanza de la Historia escolar.

7.2.3.1.- ¿Qué principios han de guiar la enseñanza de la Historia en Educación Primaria para la visibilización de las mujeres?

A pesar de registrarse un desacuerdo medio de 2.74 puntos, las respuestas de los y las estudiantes se presentan heterogéneamente distribuidas entre los valores establecidos cuando se propone una enseñanza de la Historia basada en la descripción y explicación enciclopédica de corte político-bélico, sin distinción entre colectivos y actores sociales (Tabla 10 y Gráfico 7).

<b>P12. La enseñanza de la Historia en Educación Primaria debe basarse en:</b>	<b>N</b>		<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Dt.</b>
	<b>Válido</b>	<b>Perdidos</b>		
12a. La descripción y explicación culturalista de los hechos y acontecimientos políticos y bélicos, fechas y personajes más sobresalientes de las grandes etapas históricas de la Historia de la Humanidad, sin distinción entre colectivos y actores sociales.	42	0	<b>2,74</b>	1,308
12b. El tratamiento problematizado del pasado, del presente y del futuro, la comprensión de la historicidad de hombres y mujeres, y el desarrollo de una verdadera conciencia histórica ciudadana.	42	0	<b>4,57</b>	,859
12c. El contraste de perspectivas, el debate, la reflexión y valoración de puntos de vista en torno a problemas sociales del pasado. En ellos, hombres y mujeres deben aparecer como actores históricos definidos.	42	0	<b>4,62</b>	,825
12d. La adquisición de competencias sociales y ciudadanas, a partir de la visibilización de todas y todos los actores sociales e históricos del pasado y del presente en la construcción de las sociedades.	42	0	<b>4,55</b>	,861

Tabla 10. P12. Resultados válidos y perdidos. Media y desviación típica.

12a. La descripción y explicación culturalista de los hechos y acontecimientos políticos y bélicos, fechas y personajes más sobresalientes de las grandes etapas históricas de la Historia de la Humanidad, sin distinción entre colectivos y actores sociales.

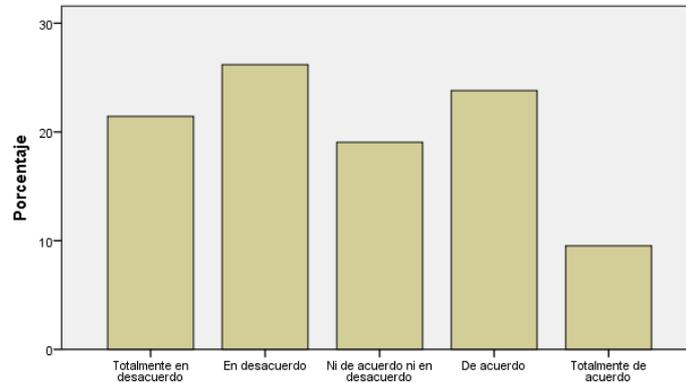


Gráfico 7. 12a. Enseñanza de la Historia basada en la descripción y explicación enciclopédica de corte político-bélico, sin distinción entre colectivos y actores sociales.

El alumnado no duda en expresar su acuerdo con la necesidad de trabajar con problemas sociales o con la problematización de contenidos sociales e históricos en la enseñanza de la Historia escolar. Desarrollar las capacidades necesarias para pensar la sociedad y trabajar el pensamiento social en el aula de Ciencias Sociales implica la comprensión de la historicidad de hombres y mujeres, y la adquisición de una verdadera conciencia histórica ciudadana ( $\bar{X} = 4.57$ ).

El tratamiento didáctico de los problemas sociales debería centrarse en el contraste de perspectivas, el debate, la cooperación, la reflexión y la valoración de puntos de vista como estrategias de aprendizaje. En esta propuesta, dirigida, de forma específica, a la adquisición de competencias sociales y ciudadanas, debe destacarse el rol protagónico de hombres y mujeres ( $\bar{X} = 4.62$ ), y la visibilización de todas y todos los actores sociales en la construcción de las sociedades ( $\bar{X} = 4.55$ ).

7.2.3.2.- ¿Con qué propuestas metodológicas?

En coherencia con estos resultados, constatamos un amplio rechazo a la propuesta de metodologías orientadas a la reproducción acrítica de contenidos sociales ( $\bar{x} = 1.55$ ), a la exclusiva memorización de nombres propios de líderes políticos y militares - tradicionalmente masculinos- ( $\bar{x} = 1.48$ ), y a la invisibilidad de las mujeres en la historia enseñada (Tabla 11).

P13. La metodología empleada debe dirigirse hacia:	N		$\bar{X}$	Dt.
	Válido	Perdidos		
13a. La memorización y reproducción de contenidos factuales cerrados, sin debate ni contraste, sobre los textos editoriales e historiográficos utilizados. Hombres y mujeres no deberían constituir un contenido específico y relevante.	42	0	1,55	1,087
13b. La cooperación, la colaboración y debate en proyectos de trabajo con planteamientos problematizados sobre contenidos sociales. En ellos, las mujeres han de concretarse en contenidos específicos e igualitarios con respecto a otros sujetos históricos.	42	0	4,64	,618
13c. La utilización del método científico propio de las ciencias históricas. En las fuentes manejadas, las mujeres, como los hombres, deberían representar un rol social claro y definido.	42	0	4,33	,902
13d. La memorización de nombres propios de los protagonistas políticos y militares, prioritariamente masculinos, mediante los textos y realización de actividades propuestas en el libro de texto de referencia.	42	0	1,48	,943

Tabla 11. P13. Resultados válidos y perdidos. Media y desviación típica.

En esta línea, los y las estudiantes valoran positivamente el empleo del método científico y el manejo de fuentes históricas diversas en la enseñanza de la Historia. En las

fuentes seleccionadas, las mujeres, como los hombres, habrían de representar roles sociales definidos ( $\bar{x} = 4.33$ ).

#### 7.2.4.- Protagonistas de la Historia escolar.

##### 7.2.4.1.- Protagonistas masculinos y femeninos de la Historia de la Humanidad.

A pesar de cuantificarse un descenso en la propuesta de nombres masculinos y un notable ascenso de los femeninos (41 en el cuestionario inicial, frente a los 54 del cuestionario final), sorprendentemente, se constata la coincidencia de los protagonistas de la Historia de la Humanidad señalados en ambos cuestionarios (frecuencias superiores a 10) (Tabla 12).

N=42			
<i>Protagonistas masculinos</i>	Frecuencia	<i>Protagonistas femeninos</i>	Frecuencia
Abderramán I	1	Agatha Christie	1
Adolfo Suárez	3	Ana Bolena	8
Albert Einstein	10	Ángela Merkel	3
Alejandro Magno	7	Anna Freud	2
Alfonso X el Sabio	7	Aspasia de Mileto	1
Alfonso XII	3	Benazir Bhutto	1
Alfonso XIII	1	Catalina de Rusia	1
Aristóteles	1	Clara Campoamor	7
Aurelio Prudencio	1	Clara Peeters	1
Barack Obama	4	Clara Schumann	2
Bill Clinton	1	Cleopatra	14
Bill Gates	1	Diana de Gales	4
Carl Marx	2	Dolores Ibárruri, la Pasionaria	1
Carlos I	1	Emilia Pardo Bazán	1
Carlos III	1	Emily Dickinson	1

Carlos V	1	Eva Braun	1
Charles Darwin	6	Frida Kahlo	8
Chopin	1	Getrude Stein	1
Copérnico	1	Hannah Arendt	1
Cristóbal Colón	19	Hillary Clinton	2
Federico García Lorca	1	Indira Gandhi	1
Felipe I de Castilla	2	Isabel Allende	1
Felipe II	3	Isabel II	8
Felipe IV	2	Isabel II de Inglaterra	1
Felipe V	5	Isabel la Católica	16
Felipe VI	2	Jimena Díaz	1
Fernando de Magallanes	1	Juana de Arco	16
Fernando el Católico	2	Juana la Beltraneja	1
Fidel Castro	1	Juana la Loca	15
Francisco Franco	13	Kalpana Saroj	1
Francisco Pizarro	1	Leonor de Aquitania	3
Gabriel García Márquez	1	Lucy, australopithecus	2
Galileo Galilei	2	Madame Roland	1
George Bush	1	Malala Yousafzai	2
Goya	4	Margaret Thatcher	4
Gustavo Adolfo Bécquer	1	María Anna Mozart	2
Hitler	20	María Antonieta	1
Isaac Newton	3	María Montessori	2
Jesús de Nazaret	1	Marie Curie	25
José María Aznar	1	Marie Pasteur	2
Juan Pablo II	2	Marilyn Monroe	1
Juan Sebastián Elcano	1	Marion Donovan	1
Julio César	6	Mujeres alemanas nazis	1

Lenin	2	Mujeres judías	1
Leonardo da Vinci	5	Pilar Primo de Rivera	1
Lope de Vega	1	Rigoberta Menchu	1
Louis Pasteur	1	Rosa Parks	3
Luis XVI	1	Rosalía de Castro	1
Mahatma Gandhi	6	Rosalind Franklin	1
Martin Luther King	4	Safo de Lesbos	1
Mozart	2	Santa Teresa de Jesús	1
Mussolini	2	Teresa de Calcuta	18
Napoleón	9	Valentina Tereshkova	1
Nelson Mandela	5	Virgen María	1
Osama bin Laden	1		
Pablo Picasso	3		
Platón	1		
Primo de Rivera	2		
Rodrigo Díaz de Vivar	3		
Salvador Dalí	1		
Sócrates	1		
Stalin	3		
Velázquez	1		
William Shakespeare	2		
Total: 64		Total: 54	

Tabla 12. Protagonistas de la Historia de la Humanidad.

En efecto, Hitler y Cristóbal Colón siguen reuniendo las frecuencias más altas con 19 y 20 citas, respectivamente. A estas propuestas, le siguen Francisco Franco, con 13 referencias, y Albert Einstein, con 10. Sin embargo, se comprueba un descenso porcentual significativo en la frecuencia de nombres vinculados a espacios políticos y militares con respecto al cuestionario inicial, y un incremento en los protagonistas asociados a la producción intelectual y cultural. De acuerdo con los datos, los prota-

gonistas masculinos pertenecientes a ámbitos de liderazgo político se igualarían, en número, a los citados en el ámbito cultural con un 39.06%, seguidos del militar (18.75%) y el religioso (3.12%) (Gráfico 8).

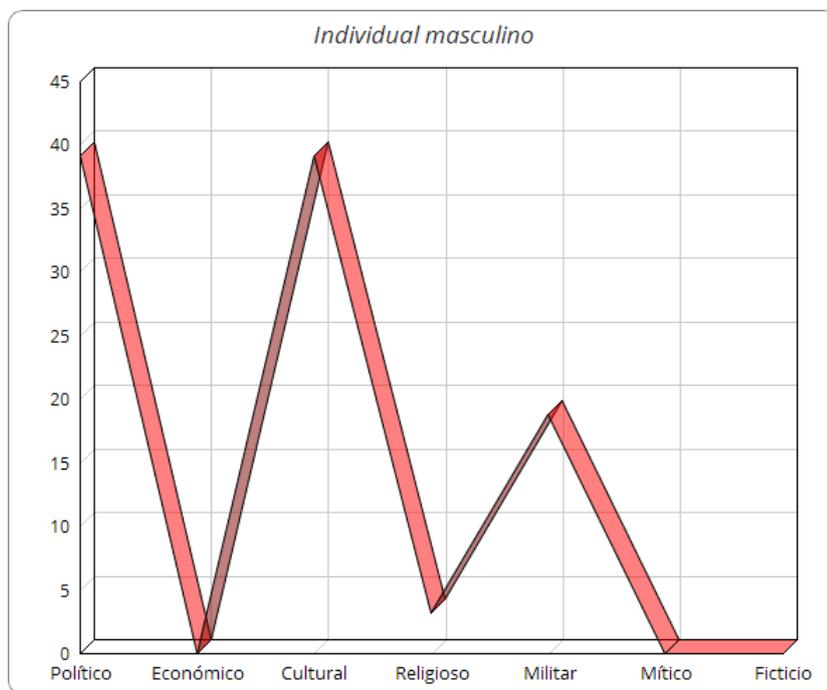


Gráfico 8. Protagonistas individuales masculinos.

Igualmente, Marie Curie (25 referencias) continúa reuniendo las frecuencias más elevadas, seguida de la figura de Teresa de Calcuta (18), que eleva su nivel de recurrencia, Isabel la Católica (16), Juana de Arco (16), Juana la Loca (15) y Cleopatra (14). Esto confirmaría, nuevamente, la limitación de la propuesta del cuestionario inicial, concretada mayoritariamente, como demuestran Sant y Pagès (2011), en roles femeninos *masculinizantes* y *victimizados*.

No obstante, los espacios protagónicos femeninos de acción social relacionados con la producción cultural e intelectual registran un destacado incremento (42.59%), con respecto a los registrados en el cuestionario inicial. Estos valores ahora casi se igualan a los de la actividad política (44.44%), y se mantienen en el ámbito religioso (5.55%) y en el militar (1.85%). Asimismo, de forma anecdótica aunque significativa,

se incluyen nombres colectivos femeninos: mujeres alemanas nazis y mujeres judías (3.70%) (Gráfico 9).

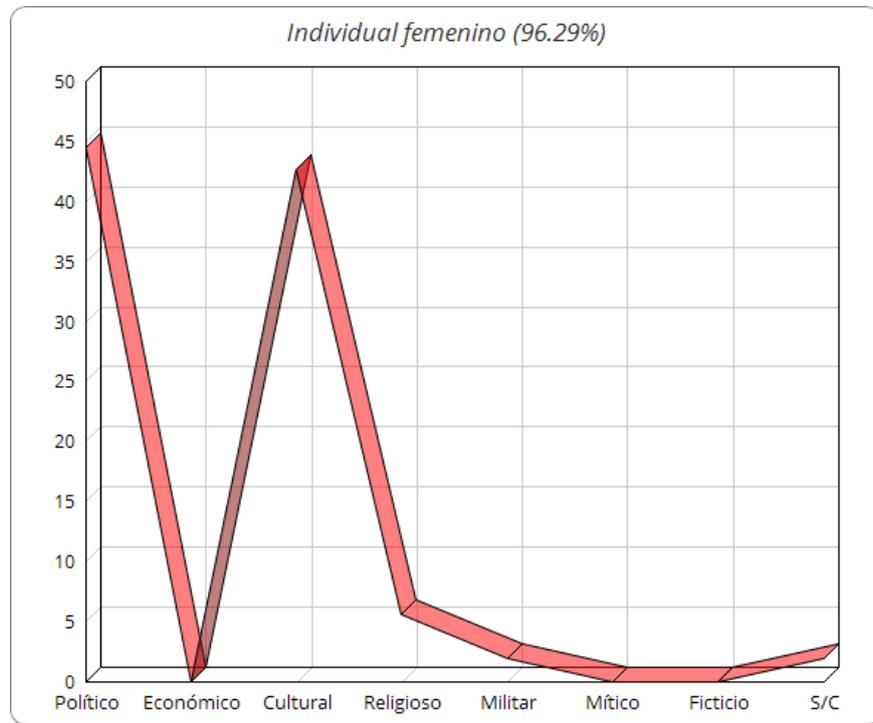


Gráfico 9. Protagonistas individuales femeninos.

7.2.4.2.- *¿Qué resultados de aprendizaje habrían de alcanzarse en la enseñanza de la Historia escolar?*

La responsabilidad de la historia enseñada en la construcción de las identidades personales y sociales del alumnado se concreta en la cuestión 15a. En esta afirmación, los y las estudiantes consideran prioritaria la necesidad de proporcionar a sus futuros estudiantes suficientes referentes sociales, políticos, económicos y culturales femeninos para la construcción de sus propias identidades ( $\bar{x} = 4.19$ ) (Tabla 13 y Gráfico 10).

P15. Los resultados de aprendizaje en la etapa de Educación Primaria habrían de permitir al alumno/a:	N		$\bar{X}$	Dt.
	Válido	Perdidos		
15a. Identificar y reconocer suficientes referentes sociales, políticos, económicos y culturales femeninos en la conformación de las sociedades históricas.	42	0	4,19	1,042
15b. Concebir la Historia como conjunto narrativo objetivo y contrastado de fechas, hechos, acontecimientos y líderes políticos y militares, mayoritariamente hombres.	42	0	1,90	1,008
15c. Abordar la construcción del conocimiento histórico desde perspectivas procesuales e inclusivas.	42	0	4,19	,804
15d. Entender la Historia como representación narrativa vencedora de la realidad histórica, habitualmente construida por líderes masculinos.	42	0	1,93	1,135

Tabla 13. P15. Resultados válidos y perdidos. Media y desviación típica.

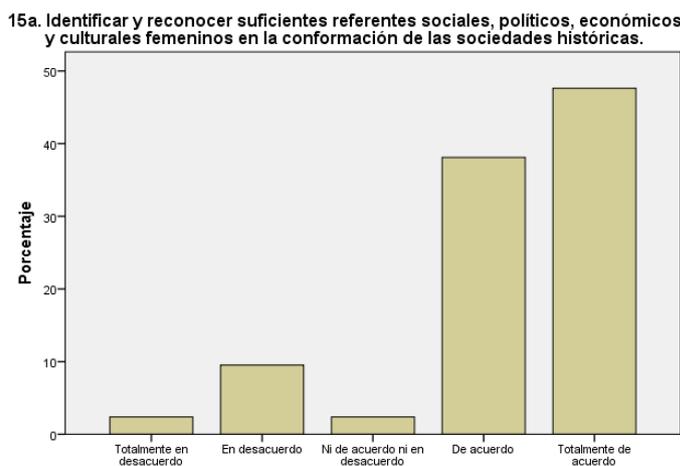


Gráfico 10. 15a. Referentes sociales, políticos, económicos y culturales femeninos en la conformación de las sociedades históricas.

Los y las maestras en formación coinciden en afirmar que la construcción del conocimiento histórico del alumnado habría de abordarse desde enfoques inclusivos ( $\bar{X} = 4.19$ ), alejados de concepciones curriculares limitadas a la ordenación cronológica de hechos y acontecimientos, con frecuencia, liderados por hombres ( $\bar{X} = 1.90 / 1.93$ ).

7.2.4.3.- *Potencialidad formativa de la aplicación de recursos de literacidad crítica en los programas de formación del profesorado.*

Finalmente, la aplicación de recursos de literacidad crítica en nuestra programación ha sido valorada muy positivamente por los y las estudiantes en su formación de Grado. Con el fin de fomentar una futura práctica reflexiva y un profesorado crítico, con un valor medio de 4.63 (*de acuerdo-totalmente de acuerdo*), los y las estudiantes consideran estos recursos necesarios en su desarrollo profesional, en la implementación de propuestas de innovación, en la concepción de una Didáctica de la Historia dirigida a la educación para una ciudadanía democrática y en la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Tabla 14).

<b>P16. La lectura crítica del currículo, textos escolares y avances de investigación en Didáctica de la Historia supone:</b>	N		$\bar{X}$	Dt.
	Válido	Perdidos		
16a. La obligada actualización de los contenidos normativos y la adquisición de habilidades de selección editorial de libros de texto.	42	0	3,90	1,100
16b. Una necesidad en el desarrollo profesional del maestro/a de Educación Primaria y en la implementación de mejoras (innovación).	42	0	4,50	,804
16c. El desarrollo de competencias profesionales para una óptima secuenciación de contenidos oficiales.	42	0	4,05	,882
16d. La concepción de una Didáctica de la Historia para la educación de una ciudadanía democrática e igualitaria entre hombres y mujeres.	42	0	4,76	,726

Tabla 14. P16. Resultados válidos y perdidos. Media y desviación típica.

No obstante, aun cuando un 21.4% de los y las estudiantes cuestionan la utilidad de la literacidad crítica para la actualización de contenidos normativos y para el desarrollo de competencias profesionales relacionadas con la selección de libros de texto, un 66.7% la acepta. Este valor nos informa de la permanencia del texto escolar como

una de las referencias de las prácticas docentes del alumnado de magisterio (Gráfico 11).

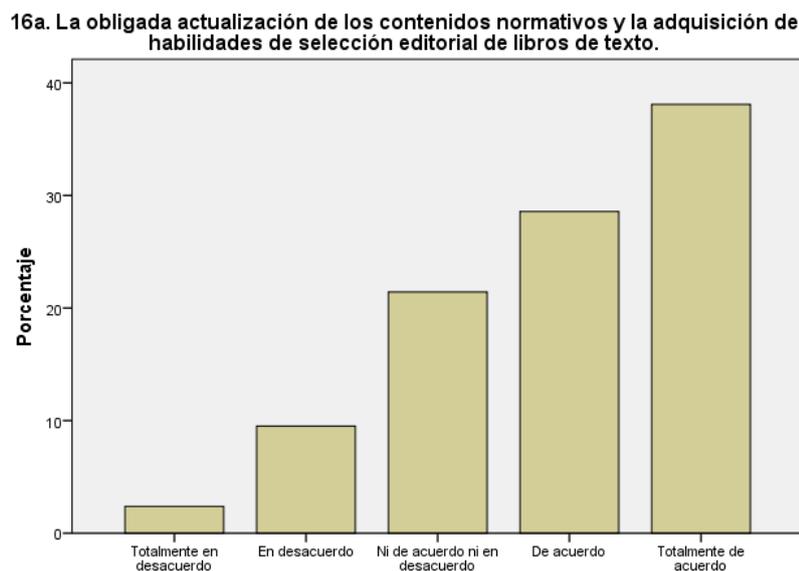


Gráfico 11. 16a. Actualización de contenidos normativos y adquisición de habilidad de selección editorial.

Igualmente, con un valor medio de 4.05 manifiestan su acuerdo con la utilidad de los recursos de literacidad crítica para una óptima secuenciación y programación de los contenidos curriculares oficiales, que no cuestionan.

#### 7.2.5.- Fuentes iconográficas y enseñanza de la Historia.

El grado de selección de fuentes iconográficas de naturaleza social registrado en la cuestión 17 incrementa, de forma destacada, las frecuencias alcanzadas, para este tipo de fuentes, en el cuestionario inicial. Más del 75% de los y las estudiantes seleccionan, mayoritariamente, *Les Très Riches Heures* la pintura de los hermanos Limbourg (85.7%), *La Gallinera* de Alejandro de Loarte (81%) y *Der Streik* (La Huelga) de Robert Koehler (79.5%) (Tablas 15, 16 y 17).

**P17a. De acuerdo con tus conocimientos de Historia, ¿cuál de las siguientes fuentes iconográficas propondrías en tu aula de Ciencias Sociales de 5º y 6º curso?**

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	Reyes, caudillos e intelectuales medievales	6	14,3	14,3	14,3
	Les Très Riches Heures (detalle)	36	85,7	85,7	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Tabla 15. 17a. Frecuencias totales y porcentajes válidos.

**P17b. De acuerdo con tus conocimientos de Historia, ¿cuál de las siguientes fuentes iconográficas propondrías en tu aula de Ciencias Sociales de 5º y 6º curso?**

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	Territorios del imperio de Felipe II	8	19,0	19,0	19,0
	Gallinera (1626)	34	81,0	81,0	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Tabla 16. 17b. Frecuencias totales y porcentajes válidos.

**P17c. De acuerdo con tus conocimientos de Historia, ¿cuál de las siguientes fuentes iconográficas propondrías en tu aula de Ciencias Sociales de 5º y 6º curso?**

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válido	Isabel II junto a su hija Isabel	8	19,0	20,5	20,5
	La Huelga (1866)	31	73,8	79,5	100,0
	Total	39	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	7,1		
	Total	42	100,0		

Tabla 17. 17c. Frecuencias totales y porcentajes válidos.

Los y las futuras docentes argumentan que este tipo de fuentes posibilitan la aproximación del alumnado a la realidad social del momento en que se producen, ha-

ciendo presentes, entre otros grupos sociales invisibles, a las mujeres en el ejercicio de su actividad social:

<p>P17.</p>	<p>De acuerdo con tus conocimientos de Historia, ¿cuál de las siguientes fuentes iconográficas propondrías en tu aula de Ciencias Sociales de 5º y 6º curso?</p>		
<p><i>Selección y argumentación del o la estudiante</i></p>		<p><b>Código</b></p>	<p><b>MCF-35</b></p>
			
<p>[Las fuentes seleccionadas] son representativas de cómo vivía la población y las clases sociales bajas en distintas épocas históricas. Incluyen tanto a hombres como a mujeres. Por tanto, son más significativas para la formación del conocimiento crítico que la representación de reyes o mapas.</p>			
		<p><b>Código</b></p>	<p><b>MCF-11</b></p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>Estamos intentando llegar a una igualdad entre hombres y mujeres dentro de la historia, por eso he escogido estas 3 imágenes.</p> <p>En todas ellas aparecen situaciones cotidianas protagonizadas por los dos sexos.</p> <p>Aprenderse el nombre de 6 reyes o personajes únicamente masculinos, o saber cómo era el territorio del Imperio de Felipe II me parece innecesario.</p> <p>¿Qué valores podrían sacar de ahí? <u>NADA!</u></p> </div>			

	<b>Código</b>	<b>MCF-18</b>
[...] Recogen la realidad de los verdaderos actores de la Historia, personajes masculinos y femeninos que ilustran la verdadera sociedad de la época, lejos de los referentes poderosos [...].		
	<b>Código</b>	<b>MCF-10</b>
He elegido estas tres imágenes porque creo que son las que mejor muestran a todos los grupos sociales que ha habido en la Historia: mujeres, hombres, gente de clase baja, etc.		
	<b>Código</b>	<b>MCF-26</b>
He seleccionado estas tres imágenes, ya que, en las tres, aparecen mujeres y, aunque no representan altos cargos, tuvieron y tienen un papel importante en el avance y desarrollo de nuestra sociedad, costumbres y cultura.		
	<b>Código</b>	<b>MCF-28</b>
<p>Propondría para un tratamiento didáctico las fuentes iconográficas seleccionadas porque muestran escenas cotidianas en las que intervienen hombres y mujeres, campesinos, artesanos, obreros, ... En definitiva, personas que han contribuido a que su país evolucione y no se suelen tener en cuenta en los libros de texto donde tradicionalmente solamente tratan contenidos sobre reyes, políticos o personajes que han tenido o tienen poder por su estatus social sobre grupos minoritarios, etnias, clases bajas, mujeres, niños, etc.</p>		
	<b>Código</b>	<b>MCF-24</b>

Considero las seleccionadas más adecuadas porque reflejan realidades y formas de vida de diferentes épocas históricas, donde aparecen los más desfavorecidos y tanto hombres como mujeres.

Además con ellas se puede hacer un análisis crítico y educar en la tolerancia, igualdad, pluralidad, etc.

Son buenas fuentes iconográficas y nos detallan incluso (debajo) su significado y el año del hecho histórico, junto con su respectivo autor.

Código

MCF-42

He seleccionado estas fotos por una razón principal: su contenido, y es que a diferencia de las fotos no seleccionadas, en las cuales aparecen única y exclusivamente representaciones iconográficas individuales de personajes históricos que han ostentado el poder o la típica imagen del mundo separado por fronteras, aparecen imágenes realistas y plurales llenas de significado didáctico para trabajar con el alumnado, en especial para formar alumnos democráticos, justos y críticos a través de una problematización de <sup>los</sup> contenidos.

De esta forma, las imágenes seleccionadas permiten y promueven un pensamiento reflexivo de esta ilustración para analizar la historia con una mentalidad abierta y no pensando únicamente que esta se basa en unos pocos personajes (esencialmente masculinos).

Código

MCF-38

He seleccionado estas 3 fuentes porque me parece importante que los alumnos conozcan la importancia de las mujeres en la sociedad pasada. Es necesario eliminar la idea de que el hombre es el actor social más relevante de la historia. De igual modo, creo que deben conocer cómo era la sociedad en su totalidad, no únicamente los que tenían poder.

Los y las estudiantes detallan su selección valorando, especialmente, la “[...] representación tanto de hombres como de mujeres [...]” (MCF-9) en contextos históricos y sociales que posibilitan “[...] hablar en Historia de todas las personas o grupos sociales en igualdad [...]” (MCF-29) y la diversidad de “[...] puntos de vista, no sólo el masculino, en la enseñanza de la Historia [...]” (MCF-15):

P17.	<b>De acuerdo con tus conocimientos de Historia, ¿cuál de las siguientes fuentes iconográficas propondrías en tu aula de Ciencias Sociales de 5º y 6º curso?</b>		
<i>Selección y argumentación del o la estudiante</i>			
		<b>Código</b>	<b>MCF-14</b>
	En la primera pareja, he elegido la imagen B [ <i>Les Très Riches Heures</i> ] porque en ella se ven a mujeres y hombres en el campo de trabajo y la actitud de cada uno.		
		<b>Código</b>	<b>MCF-27</b>
	He seleccionado esta imagen [...] [pues] aparece la gente pobre que trabajaba en el campo, las mujeres y los niños [...].		
		<b>Código</b>	<b>MCF-31</b>
He elegido esta fuente [ <i>Der Streik</i> (La Huelga)], puesto que, en ese cuadro sobre la huelga, se ve a un montón de hombres, pero la única persona que se está enfrentando al policía es la mujer, manteniendo una actitud activa ante la huelga, y defendiendo la causa por la que luchan.			

### 7.3.- ¿Qué dicen o qué creen que han aprendido? Cambios y continuidades en el pensamiento de los y de las futuras docentes.

#### 7.3.1- Participantes y procedimiento.

##### 7.3.1.1- Participantes

La muestra participante se compuso de un total de tres alumnas y un alumno (N=4). Los cuatro estudiantes cumplían los criterios de selección establecidos para dar respuesta al objetivo del grupo focal: se encontraban matriculados en cuarto curso del Grado en Maestro y Maestra en Educación Primaria de la Universidad de Burgos, realizaban su último período de prácticas contemplando en el plan de estudios del Grado, y habían superado la asignatura de primer semestre *Investigación e Innovación en el Aprendizaje del Conocimiento del Medio (Social y Cultural)*. Además, reunían estas otras características (Tabla 18):

<i>Estudiante</i>	<i>Sexo</i>	<i>Grupo-clase Primer semestre 16-17</i>	<i>Prácticum II y TFG Segundo semestre 16-17</i>
Estudiante 1	Mujer	Matriculada en el Grupo-clase del profesor-investigador en el primer semestre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumna de <i>Prácticum II</i>, bajo la tutorización del profesor-investigador.</li> <li>- Alumna del <i>Trabajo Fin de Grado</i>, bajo la dirección del profesor-investigador.</li> </ul>
Estudiante 2	Mujer	Matriculada en el Grupo-clase del profesor-investigador en el primer semestre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumna de <i>Prácticum II</i>, bajo la tutorización del profesor-investigador.</li> <li>- Alumna del <i>Trabajo Fin de Grado</i>, bajo la dirección del profesor-investigador.</li> </ul>
Estudiante 3	Mujer	Matriculada en el Grupo-clase del	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumna de <i>Prácticum II</i>, bajo la tutorización del profesor-</li> </ul>

		profesor-investigador en el primer semestre.	investigador. - Alumna del <i>Trabajo Fin de Grado</i> , bajo la dirección del profesor-investigador.
Estudiante 4	Hombre	Matriculado en un Grupo-clase ajeno a la responsabilidad docente del profesor-investigador en el primer semestre.	- Alumno de <i>Prácticum II</i> , bajo la tutorización del profesor-investigador.

Tabla 18. Características de las maestras y del maestro en prácticas.

El moderador había sido profesor de las tres estudiantes participantes durante el primer semestre. En el momento en que se realiza el grupo focal (segundo semestre), se encontraban elaborando sus Trabajos Fin de Grado bajo nuestra dirección. Esta circunstancia ha justificado la triangulación de los resultados obtenidos en el grupo focal con los recogidos en sus trabajos, ligados con los cambios registrados en la concepción curricular de la Historia y de las Ciencias Sociales de estas estudiantes (Proyectos de Innovación Docente -actividad final-, y cuestionarios iniciales y finales).

Los cuatro estudiantes realizaban su último período de prácticas docentes bajo la tutela académica del profesor-investigador.

### 7.3.1.2.- Procedimiento

El grupo focal fue convocado el día 30 de marzo de 2017 a las 18:30 h. en el Vicedecanato de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. La convocatoria fue remitida 72 horas antes de la fecha de celebración de la entrevista grupal. En esta

comunicación se concretó el tema sobre el que discutiríamos: *La inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales*.

Con carácter previo al inicio de la reunión, explicamos a los participantes el objetivo del grupo focal y el sentido de su integración en las competencias profesionales contempladas en los seminarios de seguimiento de la asignatura *Prácticum II*.

Las intervenciones realizadas por el moderador pretendieron facilitar la participación del maestro y de las maestras en prácticas, favoreciendo la discusión de sus opiniones, actitudes y narrativas docentes desde sus experiencias personales. La ejecución del grupo focal siguió el siguiente procedimiento (Tabla 19):

<i>Procedimiento</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Acciones seguidas por el profesor-moderador</i>
Presentación	Concretar el objetivo de la investigación y describir las características de la técnica utilizada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdujo el grupo focal</li> <li>- No formuló preguntas en esta etapa.</li> </ul>
Establecimiento de afinidad	Generar un ambiente apropiado para la discusión entre los participantes y el moderador.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitó a las maestras y al maestro en prácticas una breve presentación personal, con indicación de su nombre y el Centro educativo en el que se encontraban realizando sus prácticas docentes.</li> </ul>
Discusión	Discutir sobre el tema de investigación mediante el empleo de preguntas-estímulo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantuvo el funcionamiento del grupo focal durante el tiempo previsto (40 minutos).</li> <li>- Formuló las preguntas de discusión.</li> <li>- Prestó atención a las respuestas emitidas a la primera pregunta, con el objeto de orientar la estrategia de dirección del grupo hacia dinámicas participati-</li> </ul>

Finalización de la sesión	Cerrar el grupo focal valorando y agradeciendo la participación.	<p>vas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificó y anotó los nombres de las personas más participativas y menos participativas.</li> <li>- No emitió juicios de valor u opiniones durante la discusión para no condicionar las intervenciones de las participantes y del participante.</li> <li>- Procuró centrar el foco de discusión, evitando la desviación del tema de investigación.</li> <li>- Intentó promover la participación de todos.</li> <li>- Sintetizó los principales contenidos abordados en el grupo.</li> <li>- Agradeció la participación y la asistencia al grupo focal.</li> </ul>
---------------------------	--	---

Tabla 19. Ejecución del grupo focal. Fuente: Adaptación de Yapu e Íñiguez (2009, p. 21).

Minutos después de finalizar la reunión, se procedió a transcribir la grabación sonora de la sesión, con el objetivo de trasladar y reconstruir, con el mayor grado de fidelidad posible, la información arrojada por los cuatro participantes. Para la identificación, vaciado, organización y análisis de las narrativas docentes, se procedió a la codificación alfanumérica de la actividad y de cada participante: GF-M1 (alumna 1), GF-M2 (alumna 2), GF-M3 (alumna 3), GF-M4 (alumno 4).

7.3.2.- *¿Qué contenidos y qué personajes suelen protagonizar vuestra programación de aula? ¿Consideráis que responden a criterios de pluralidad y diversidad social?*

Las maestras y el maestro en formación coinciden en identificar el libro de texto de referencia con sus programaciones de aula. A partir de este material curricular, argumentan la invisibilidad de las mujeres, de la experiencia femenina y de las relaciones de género en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales:

GF-M3: Por lo general, los personajes que suelen protagonizar temas históricos o de Ciencias Sociales en los libros de texto que utilizamos son casi siempre masculinos.

GF-M1: Sí, es evidente que, en el área de Ciencias Sociales, concretamente en la Historia de España, la pluralidad es más compleja, debido a la nula alusión al papel de la mujer en la Historia de nuestro país.

GF-M2: Normalmente, los personajes que protagonizan los libros de texto suelen ser hombres. Se invisibilizan las aportaciones que hicieron las mujeres a lo largo de la Historia, ya que no vienen reflejadas en las programaciones.

GF-M2. Yo sí noto diferencias en sexto, en Ciencias Sociales. En el libro de texto que utilizamos sólo aparecen hombres y una mujer bailando.

Moderador: ¿Qué tipo de mujer?

GF-M2. Una flamenca.

[Risas]

GF-M4. A mí me pasa eso también en sexto. En matemáticas sólo se ven a matemáticos. No hay ninguna mujer. No, no hay pluralidad. En la mayoría de los casos [libros de texto], los protagonistas suelen ser hombres y, en muy pocas ocasiones, se habla de mujeres.

GF-M2: En mi opinión, se debería de dar la misma importancia a ambos sexos e incluirse las relaciones de género en la enseñanza de la Historia. Hombres y mujeres vivieron en diferentes condiciones sociales, lo que no resta importancia a sus aportaciones.

GF-M3. Nosotros, además de trabajar con el libro de texto, hacemos los 'bits'. Son pequeños vídeos que, cada semana, tratan un tema: música, arte... Hemos visto la Historia del Arte, la Historia de la Música... Siempre son hombres.

Moderador: ¿En algún momento de vuestras sesiones docentes hacéis saber esta realidad a vuestros alumnos y alumnas?

[No se registra ninguna intervención que responda, concretamente, a la cuestión].

Esta dependencia del libro de texto se consolida cuando describen sus prácticas en el contexto de otras materias curriculares. De acuerdo con sus intervenciones, los textos escolares de lengua castellana, lengua inglesa y matemáticas consideran la inclusión igualitaria de personajes masculinos y femeninos en la elaboración de sus propuestas didácticas.

GF-M1: En mi opinión, la pluralidad es un hecho observable en otros libros de texto. Por ejemplo, en el libro de Lengua, los protagonistas de las historias son chicos y chicas.

GF-M3: Sí. En lengua, en segundo, las historias que leemos, en lectura cooperativa, siempre están protagonizadas por chicos y chicas. Nunca hay un único género. De hecho, los protagonistas [...] siempre son dos chicos y dos chicas. A raíz de esas cuatro personas, siempre se trabajan los distintos cuentos e historias.

GF-M1: En mi caso, estoy impartiendo *Natural Sciences* a 1º y 3º de E.P.O, en las que no se hace referencia a ningún personaje. En el caso de Inglés (5º E.P.O), los relatos que se incluyen están protagonizados por personajes de ambos sexos.

GF-M3: Estoy de acuerdo. En Lengua y Matemáticas, las lecturas y planteamientos matemáticos de cada lección siempre están protagonizados por ambos géneros.

Esta inclusión también se reconoce, puntualmente, en la práctica docente del tutor o tutora de Centro:

GF-M1: Por ejemplo, hoy en religión hemos visto que, cuando muere Jesús, María Magdalena va a la tumba y no le ve, y nadie la cree. Mi tutor ha preguntado a los alumnos si sabían por qué no se creía, en esa época, a las mujeres. Ha explicado que, antiguamente, a la mujer no se le daba importancia social.

Únicamente, la última intervención comparte con el grupo su propósito de educar *en y para* la igualdad de género en su práctica docente, más allá del libro de texto de referencia:

GF-M3: En mi aula, el profesor y yo intentamos incluir ambos géneros, hablar de la diversidad social y de todo lo que sea posible para que los niños entiendan el concepto de igualdad.

### 7.3.3.- *¿Reconocéis la permanencia de prejuicios y estereotipos de género en el desarrollo curricular y práctica educativa en Educación Primaria?*

Cuando lanzamos la segunda cuestión sobre la posible resistencia de prejuicios y estereotipos de género en el desarrollo curricular y en la práctica educativa en Educación Primaria, las maestras en formación apuntan al propio alumnado, y no al personal docente, como el agente reproductor de modelos de género hegemónicos y dicotómicos. Coinciden en señalar la influencia del entorno familiar y social, y de los medios de comunicación como los responsables de su mantenimiento y transmisión:

GF-M3: Sin ninguna duda. Desde que yo era alumna, y supongo que antes también, han existido. Y a día de hoy sigue habiendo estereotipos de género. Incluso los propios niños, con tan corta edad, ya tienen estereotipados los roles de las mujeres y los hombres. Por ejemplo, cuando repartimos los libros, los chicos siempre quieren que se lo reparta un chico.

Esto, por supuesto, es problema de la sociedad, pues no me creo que una persona con 7 años tenga la capacidad de elaborar prejuicios por sí misma.

GF-M1: En mi práctica como docente, no he observado prejuicios ni estereotipos de género por parte del personal docente, pero también he podido encontrarlos en los propios niños.

Aun siendo pequeños, catalogan ciertas acciones como propias de chicos o de chicas. Y también a la hora de realizar actividades fuera del aula, en las que se agrupan por sexos de manera automática. Cuando mi profesor pone una canción y a los niños les dice que pueden bailar, siempre, en todas las canciones, se unen los chicos en un corro y las chicas en otro. Con las evaluaciones, los proyectos del colegio... **hay tan poco tiempo que el profesor no da abasto.**

Esto ha hecho que me dé cuenta de que los niños son el reflejo de lo que observan en su entorno más cercano (familia, televisión, etc.).

GF-M2: En mi opinión, los estereotipos que había hace unos años ya no están tan marcados, pero, en ocasiones, todavía podemos reconocerlos. Sin ir más lejos, en los patios de los colegios, cuando las niñas juegan a la comba y los chicos al fútbol. Esto demuestra la atribución, por ejemplo, de ciertos deportes a cada sexo.

Hoy hemos salido de excusión. Los chicos iban con los chicos y las chicas con las chicas. Algunos iban juntos, porque les habían puesto juntos, pero no iban de la mano. Les daba vergüenza.

7.3.4.- *¿Incluí la perspectiva de género en vuestra práctica docente? En caso afirmativo, ¿con qué finalidad y de qué forma?*

Las maestras en prácticas centran las intervenciones en los temas de sus Trabajos Fin de Grado que se encuentran elaborando. La implementación de sus propuestas docentes parece cederles espacios de autonomía suficientes para incluir la perspectiva de género de forma especialmente dirigida:

GF-M2: En mi caso, mi TFG [Trabajo Fin de Grado] trata sobre este tema y pretendo que los alumnos conozcan la importancia que tuvieron las mujeres en la Historia. He decidido trabajar con textos e imágenes históricas que replantean los contenidos tradicionales del libro de texto. De este modo, habla-

mos, por ejemplo, de la participación de las mujeres en la Guerra Civil española o de algunos inventos de autoría femenina que no aparecen en el libro de texto de mi aula.

Pretendo acercar a los alumnos a la realidad que tenían que vivir las mujeres en otras épocas y que comprueben que tuvieron un papel muy importante, ya que, por ejemplo, gracias a mujeres como Clara Campoamor consiguieron el derecho a voto<sup>28</sup>.

GF-M1: En el colegio en el que he realizado mis prácticas, la organización del aula es en grupos cooperativos. En ellos, un grupo nunca está formado por solo niños o solo niñas. Esta organización me ha ayudado a diseñar una de las actividades de mi TFG: "Aprendo la igualdad de género"<sup>29</sup>.

GF-M3: Mi profesora de prácticas y yo siempre lo hacemos o, cuando menos, lo intentamos. La finalidad es que entiendan que la figura del hombre en la sociedad no es ni más ni menos importante que la figura de la mujer y viceversa.

Cuando se tratan temas sociales, como en mi TFG, siempre proponemos distintas situaciones para trabajar la igualdad de género<sup>30</sup>.

Estas narrativas confirman que la identificación del libro de texto de referencia con la programación docente se produce en los contextos específicos en los que desarrollan

---

<sup>28</sup> En este Trabajo Fin de Grado, la estudiante formuló los siguientes objetivos (TFG-M2):

- Visibilizar a las mujeres como agentes sociales y la experiencia femenina en la enseñanza de la Historia.
- Incluir la perspectiva de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- Fomentar aprendizajes competenciales mediante el tratamiento didáctico de valores cívicos y sociales (respeto, igualdad y tolerancia).

<sup>29</sup> El objetivo principal de esta actividad se dirigió a "Conocer la concepción que tienen los alumnos sobre la desigualdad de género" (TFG-M1).

<sup>30</sup> Entre otras actividades, el Trabajo Fin de Grado defendido por la alumna M3 planteaba la problematización del "[...] argumento de por qué, en la mayoría de los casos, la respuesta a '¿Quién realiza las compras en casa?', casi siempre suele ser 'Mamá'" (TFG-M3).

sus prácticas. Puede comprobarse, en consecuencia, que la definición de los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales que sostienen sus Trabajos Fin de Grado evidencia la inclusión de la perspectiva de género.

Por último, el maestro en prácticas describe una de las actividades realizadas en su aula sobre el tratamiento lingüístico de las actividades profesionales:

GF-M4: He trabajado en clase la diferencia entre puestos de trabajo y el por qué hoy en día ya se ponen determinantes femeninos delante de las profesiones.

### 7.3.5.- ¿Cuáles son vuestras expectativas docentes en relación al género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales?

Desde distintos enfoques (Tabla 20), la última pregunta pretendía conocer las expectativas docentes de los estudiantes en relación a las posibilidades de inclusión del género como categoría de análisis en su futura práctica docente.

	Categoría	Descripción. Finalidades/objetivos de la inclusión y trabajo con las mujeres en la enseñanza de la Historia.
Categoría 1	Androcéntrica	Compensar la historia de los hombres y de los grandes procesos.
Categoría 2	Reivindicadora consciente	Generar consciencia en el alumnado.
Categoría 3	Reivindicadora liberadora	Impulsar el cambio social en torno a las problemáticas de género.

Tabla 20. Categorías apriorísticas de análisis. Grupo focal. Fuente: Marolla (2015a, 2016b).

Las maestras M1 y M3 trabajarían desde enfoques androcéntricos, pues en sus discursos se percibe la definición de un posible ‘propósito compensatorio’ entre lo que podría definirse como la ‘historia de los hombres’ y la ‘historia de las mujeres’:

GF-M1. La diversidad de género es un hecho. Por ello, creo que, como docentes, si observamos que un contenido falta o se puede tratar desde otro punto de vista debemos ampliar la visión de nuestros alumnos. El caso más evidente es la materia de Ciencias Sociales, ya que no se hace referencia a las mujeres en ella. Si las editoriales no incluyen a las mujeres, debemos añadir ese contenido.

GF-M3. Si yo llegara a ser docente, que confío en que sí, las Ciencias Sociales dejarían de estar representadas únicamente por personajes masculinos. Yo no tendré el poder de cambiar lo que aparece en los libros de texto, pero sí lo tendré en cómo explicar los contenidos sociales a mis alumnos. ¿Qué no aparecen mujeres en los libros? Nosotros investigaremos qué figuras femeninas destacaron y cuáles fueron sus aportaciones, integrándolas, por ejemplo, en los proyectos finales de tema.

Esta perspectiva parte de concepciones curriculares de la Historia y de las Ciencias Sociales conservadoras, supeditando la inclusión de las mujeres y de la experiencia femenina a una Historia enseñada de naturaleza androcéntrica. La incorporación de las mujeres se propone de forma añadida o aditiva: “[...] debemos *ampliar* la visión de nuestros alumnos” (GF-M1). O desde posicionamientos historiográficos de una historia ‘desde arriba’: “Nosotros investigaremos *qué figuras femeninas destacaron* y cuáles fueron sus aportaciones” (GF-M3).

El estudiante M4 se adscribiría, en cambio, a la categoría reivindicadora consciente. En efecto, en su discurso, insiste en la necesidad de trabajar la igualdad de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales, con el fin de generar conciencia en su futuro alumnado. Para ello, señala a las editoriales de textos escolares como las responsables directas del cambio y no a la propia práctica del o la docente:

GF-M4. Antes de cambiar nosotros, las editoriales son [las] que deben incluir a las mujeres. [...] Habría que maximizar, en la medida de lo posible, la igualdad de género, y *concienciar al alumnado de su importancia*.

Finalmente, la maestra M2 se aproxima a la categoría reivindicadora liberadora, dirigiendo su discurso hacia el impulso del cambio social y el compromiso social de su

alumnado. La adquisición de este compromiso resulta especialmente importante para la construcción del presente y del futuro, y para la asunción de valores como la igualdad y el respeto<sup>31</sup>:

GF-M2. Las leyes sí reclaman la igualdad de género, pero, en la práctica, no es real. [...] Incluir la perspectiva de género es fundamental en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Es algo que se debe presentar a los alumnos desde edades tempranas. En ese momento están formando su personalidad. Deben entender que conceptos como igualdad y respeto tienen que traducirse en *actuaciones de cara al futuro o en su vida*.

#### 7.4.- Conclusiones

Los resultados obtenidos en la actividad del cuestionario final consolidan el grado de acuerdo de los y las estudiantes de Magisterio con la necesidad de visibilizar a las mujeres y la experiencia femenina en la Historia enseñada, con el protagonismo de hombres y mujeres en la construcción del conocimiento social, y con el tratamiento didáctico de contenidos vinculados a los problemas sociales o a la problematización de contenidos sociales e históricos en la enseñanza de la Historia escolar.

Los y las estudiantes consideran precisa la implementación de metodologías activas, el tratamiento metodológico de la empatía histórica, las estrategias de simulación y los estudios de caso, entre otros. También argumentan que el empleo del método científico y el manejo de fuentes históricas diversas en la enseñanza de la Historia (especialmente, las de naturaleza sociocultural) posibilitarían la aproximación del alumnado a la realidad social del momento en que se producen, haciendo presentes,

---

<sup>31</sup> La propuesta de Trabajo Fin de Grado de esta estudiante pretendió, precisamente, incorporar la perspectiva de género en el contexto de su propia práctica docente en la materia de Ciencias Sociales.

entre otros grupos sociales invisibles, a las mujeres en el ejercicio de su actividad social.

Los resultados generales dan cuenta de la consolidación de la educación para una ciudadanía democrática global, plural y diversa, de la pluralización en la construcción de identidades y de la asunción de los Derechos Humanos universales como bases necesarias en la finalidad social y objetivos de la enseñanza de la Historia escolar. En este sentido, los y las estudiantes consideran prioritaria la pluralización de referentes sociales, políticos, económicos y culturales femeninos para la óptima construcción de las identidades personales de su futuro alumnado.

Por último, destaca la generalizada aceptación del empleo de recursos de literacidad crítica en el desarrollo profesional del maestro y de la maestra, en la promoción de futuras prácticas reflexivas, en la formación de un profesorado crítico y en la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

De acuerdo con los argumentos expresados por los futuros y futuras maestras en el grupo focal, se comprueba la persistencia del libro de texto como referente en las programaciones del maestro y de la maestra de Educación Primaria. De hecho, en opinión del estudiante y de las estudiantes, la responsabilidad de la presencia/ausencia de las mujeres en la Historia escolar residiría, parcialmente, en este material curricular, y no en la práctica de los y las docentes.

Igualmente, las maestras en formación apuntan a la influencia del entorno familiar y social, y de los medios de comunicación, y no al personal docente, como los responsables del mantenimiento y transmisión de modelos de género hegemónicos y dicotómicos.

En cualquier caso, desde distintas perspectivas, y en coherencia con los resultados obtenidos en los cuestionarios, en los proyectos de innovación, en los proyectos de Trabajo Fin de Grado y en las intervenciones del grupo focal, todos los discursos

coinciden en afirmar la necesidad de redirigir la enseñanza de las Ciencias Sociales hacia una educación *en y para* la igualdad.

# 8. Conclusiones y discusión de resultados

## 8.1.- Introducción

En este capítulo de conclusiones recogemos las principales aportaciones de la investigación realizada y su interpretación a la luz de los avances investigadores en el ámbito científico de la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. Cierra el capítulo las sugerencias de investigación para el futuro, tanto en relación con la formación de maestros y maestras como con la investigación sobre esta formación y su impacto en la práctica.

La presentación de las conclusiones se estructura atendiendo a las preguntas de investigación y objetivos formulados en la justificación de la presente Tesis Doctoral.

## 8.2.- Resultados de las preguntas de investigación y objetivos.

### 8.2.1.- Pregunta de investigación y objetivo 1.

P1 *¿Qué lugar ocupan las mujeres en el discurso curricular de la actual ley educativa? ¿Cómo contribuye a la educación para una ciudadanía democrática e igualitaria?*

O1 *Analizar, interpretar y valorar el grado de presencia y visibilidad protagónica de las mujeres en la nueva regulación curricular de la LOMCE del área de Ciencias Sociales para Educación Primaria en Castilla y León, así como en sus concreciones en los libros de texto de mayor uso en la ciudad de Burgos.*

PI. Pregunta/s de investigación. O. Objetivo/s vinculado/s

Las tendencias curriculares de las normativas analizadas y su concreción en los libros de texto de la LOMCE permanecen en posiciones androcéntricas y socio-céntricas. La lectura crítica del currículo es una de las tareas básicas del profesorado para impulsar regulaciones equilibradas que eviten sesgos y parcialidades genéricas de la realidad (Vizcarra et al., 2015).

Como advertía Pagès (2007), siguen haciéndose necesarios cambios en la concepción del currículo y de la enseñanza de la Historia, capaces de

Conceder mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres concretas, a quienes han ocupado y ocupan los territorios y a quienes han protagonizado los cambios y las continuidades históricas. En primer lugar a las mujeres que siguen estando marginadas en la mayor parte de los textos que se utilizan en la enseñanza de la historia. Pero también debe darse más protagonismo a la gente de la calle, a los campesinos y a las campesinas, a los obreros y a los artesanos, a los inmigrantes –a los de hoy pero también a los de ayer–, a los esclavos –también en España hubo esclavos–, a los gitanos y gitanas (...) (pp. 212-213).

La invisibilidad del papel histórico y social de las mujeres es constatable en las representaciones sociales y culturales proyectadas por los currículos y los libros de texto

de Educación Primaria en Castilla y León. Las representaciones iconográficas analizadas demuestran la ausencia de la despersonalización de las mujeres en el tratamiento didáctico de la historia escolar en la Educación Primaria, situándola en una posición subsidiaria y complementaria. A pesar de los avances historiográficos de las últimas décadas, recibe un tratamiento periférico a un discurso narrativo de corte político y factual, en el que la memoria y la experiencia individual o colectiva de las mujeres aún no tiene espacio en estos materiales curriculares (Santisteban 2015; Villalón y Pagès, 2013b). Siguen reafirmandose conclusiones como las de Fernández Valencia (2005a) y de Ortega y Pérez (2015), en las que la presencia de la mujer “no es uniforme y, en general, no deja de tener un carácter marginal-muchas veces como lecturas complementarias- y/o limitado, ya que suele centrarse en momentos muy concretos del protagonismo social femenino” (Fernández Valencia, 2005a, p. 7).

Coincidimos con Sant y Pagès (2011) en afirmar que la ausencia/invisibilidad de las mujeres en el currículo y textos escolares, en este caso para la Educación Primaria, responde a planteamientos historiográficos positivistas de eminente naturaleza política, posible razón de su anonimato y despersonalización. Además, la reducida presencia de las mujeres en los textos no viene acompañada de identificación personal. Tampoco son relacionadas con ningún acontecimiento. La potencial identificación personal de las mujeres radica en su eventual equiparación al grado de representatividad social con los varones. Más bien hablamos de ilustraciones que, difícilmente, podrán ser centro de atención por parte de las estudiantes.

En relación con las actividades de la muestra editorial analizada, coincidimos con los resultados de Villalón y Pagès (2013b) para la Educación Primaria chilena en afirmar el insuficiente desarrollo de competencias sociales y ciudadanas básicas para la interpretación del presente y la conformación de una conciencia individual y colectiva de futuro de todas y todos. Efectivamente, la comprensión del conocimiento social o el desarrollo del pensamiento social de la realidad aparecen entorpecidos, aún hoy,

por la concepción de una enseñanza de la historia positivista, pseudo-objetiva, cerrada y cronológica, alejada del pensamiento causal y del pensamiento crítico. Esta concepción se aproxima, en consecuencia, a una formación del profesorado transmisiva y a un alumnado con dificultades para contrastar el pensamiento científico con su pensamiento social cotidiano, fuertemente mediado por las representaciones sociales, frecuentemente estereotipadas, de la realidad social.

Las unidades narrativas, y concretamente las iconográficas analizadas, desvelan la utilización de un lenguaje identificador colectivo, diferenciador y despersonificado, habitualmente atribuido a mujeres asociadas al poder en régimen de dependencia. En pocas ocasiones, el relato iconográfico, y también el narrativo-textual, construye contenidos en los que las niñas puedan proyectar sus intereses profesionales o deseos sociales futuros, como ya advertían las profesoras Terrón y Cobano-Delgado (2008) en su análisis de las ilustraciones de una muestra de libros de texto para Educación Primaria. Igualmente, las representaciones suelen adscribirse a concreciones raciales y edades definidas, generalmente pertenecientes a la raza blanca y a mujeres jóvenes. La diversidad racial y la inclusión de otros actores sociales de edad infantil y/o ancianas no son contempladas por las editoriales objeto de estudio en sus narrativas. Cabe recuperar la lectura realizada por Rodríguez (1998) sobre los libros de texto en el marco legislativo de la LOGSE:

El sexismo de los libros de texto, su olvido sistemático de la existencia de las mujeres y su silencio en relación a los ámbitos de actividad tradicionalmente considerados femeninos es notorio. Ignorar la presencia de las mujeres en la sociedad, su protagonismo, sus aportaciones a la vida colectiva, silenciar sus aptitudes y posibilidades personales y utilizar un lenguaje masculino dificulta el que las niñas puedan sentirse vinculadas e identificadas con el contenido de los textos (p. 260).

A pesar de los progresos técnicos en el diseño y estructura del libro de texto escolar, los tipos de aprendizaje, las concepciones de la Historia, los perfiles del profesorado

y alumnado, las actividades propuestas, y la naturaleza discursiva de textos e imágenes poco siguen contribuyendo hoy al desarrollo y adquisición de competencias sociales y ciudadanas. De igual modo, continúa confirmándose la ausencia de contenidos problematizados, de planteamientos comparativos en el estudio de los cambios y las continuidades, de las historias de vida y de las fuentes orales en el tratamiento de los cambios, las permanencias, las continuidades y simultaneidades (Sáenz del Castillo, 2015), o de los estudios de caso y de actividades de simulación para el trabajo de la empatía social e histórica (Crocco, 2010).

La eficacia de esta problematización de contenidos ha venido siendo demostrada por la investigación: “[...] los y las estudiantes aprenden mejor cuando [...] los contenidos se refieren a la vida y se presentan como problemas de hombres y mujeres del presente, del pasado y del futuro” (Pagès, 2009b, p. 42). Lo mismo puede afirmarse del tratamiento de la empatía (González-Monfort, Pagès y Santisteban, 2015):

Empatizar con los protagonistas es muy importante, ya que si en la historia escolar no aparecen variedad de “personajes” (y por variedad entendemos hombres pero también mujeres, niñas, niños, ancianos, ancianas, pobres, pueblo gitano, pueblo judío, musulmanes, etc., es decir, los que denominamos ‘los invisibles’), el alumnado puede entender que ‘la historia la hacen’ un único grupo de individuos (hombres con poder político, social, económico, militar...) y llegar a la conclusión que las personas como ellos y ellas no “hacen historia” (p. 803).

Sigue siendo necesario insistir en la diversidad de formas de ser hombre y de ser mujer, comprendiendo sus relaciones históricas y destacando la pluralidad de modelos de masculinidad y feminidad en relación al modelo dominante patriarcal. Asimismo, se hace preciso el tratamiento específico de la injusticia social, la desigualdad de trato, y las actitudes esencialistas, segregacionistas y discriminatorias, bases de la violencia de género (García et al., 2013; Anguita, 2011).

La ausencia de las aportaciones sociales y culturales realizadas por las mujeres en el devenir histórico, o la proyección de la realidad femenina como anexo fragmentario al relato histórico central, advierte del mantenimiento de estereotipos de género en la definición de personas y acciones (Anguita, 2011). Esta naturalización de modelos impulsa una clara limitación en la conformación de la identidad personal y social de las niñas, sobrevalorando las actividades realizadas por los hombres, y desestimando el espacio privado y las actividades tradicionalmente realizadas por las mujeres.

El conocimiento social escolar en general y, de forma particular, la historia enseñada, continúa relegando las voces de las mujeres a un tipo 'subordinación natural' que no evidencia los mecanismos sociales por los que fueron excluidas. En efecto,

El sistema educativo tiene que contribuir a situar a la mujer en el mundo, lo que implica, entre otras cosas, redescubrir su historia, recuperar la voz perdida. Si algo desconoce el alumnado de nuestras instituciones escolares es la historia de la mujer, la realidad de los porqués de su opresión y silenciamiento. Estudiar y comprender los errores históricos es una buena vacuna para impedir que fenómenos de marginación como éstos se sigan reproduciendo (Torres, 1991, p. 61, cit. en González Pérez, 2010, p. 353).

Los ideales de igualdad y neutralidad no pueden realizarse, por tanto, en una historia escolar que no considera la experiencia femenina y que obedece a la reproducción legitimada de historias nacionales, en detrimento del tratamiento de los procesos históricos y de sus protagonistas (Mariotto y Pagès, 2014). El protagonismo mayoritario de hombres dominantes en contextos públicos político-factuales continúa priorizando el discurso histórico escolar e invisibilizando, en consecuencia, a las mujeres. Asimismo, la ausencia de las relaciones pasado-presente-futuro en el currículo y libros de texto más comerciales propone una enseñanza que no trabaja la conciencia histórica del alumnado, imprescindible en la argumentación de los porqués de esta invisibilidad. Se evidencia, en suma, un tipo

de aprendizaje memorístico-factual donde no se habla de los problemas de los hombres y, muchísimo menos, de las mujeres.

La adopción de una concepción curricular de la Historia y de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de género permitiría la apertura, al menos, de tres vías de actuación (Fernández Valencia, 2005b, 2011):

1. Determinar las diferencias sociales entre hombres y mujeres, atendiendo a su nivel de significación y efectos sobre uno de los colectivos, en aquellos ámbitos de atención preferente del diseño curricular para la Educación Primaria. En este punto, resultan especialmente interesantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales las metodologías cualitativas de las historias de vida y la utilización de las fuentes orales.
2. Incorporar contenidos vinculados a la vida en sociedad, capaces de hacer emerger las funciones sociales de las mujeres en el devenir histórico. Estas funciones podrían abordarse a partir de tres conceptos básicos, considerados desde su significatividad social y no desde una concepción naturalizada: *reproducción, producción y cuidado*.
3. Visibilizar a aquellas mujeres cuyas actividades se equiparan a las realizadas por hombres que han servido para destacar socialmente su aportación. La producción investigadora arrojada por la historiografía de las últimas décadas ofrece una importante nómina de creadoras, pensadoras o intelectuales que ya posibilita la concreción de amplias genealogías de protagonismos femeninos en todos los campos de la actividad social. Este 'encontrarse en la Historia' derivaría en la visibilización de elementos para la construcción de identidades en nuestras alumnas, concepto clave en los estudios de género.

Igualmente, coincidimos con Jara y Boixader (2014) en afirmar que, a partir del currículo oficial, es posible un cambio de perspectiva en el análisis histórico. El

diseño e implementación de proyectos sobre la igualdad de género en torno a “micro problemas” o problemas sociales, como la violencia de género, se proponen como excelentes vías para el tratamiento de la desigualdad histórica entre hombres y mujeres.

Es necesaria, en definitiva, la implementación de metodologías dirigidas a evidenciar la naturaleza social e histórica del género, su inclusión como categoría de análisis en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales, y la problematización de contenidos que conduzcan “a resolver dudas centradas en analizar la ocultación de la mujer en la historia y los mitos que han contribuido a reafirmar el predominio del patriarcado” (García, Jiménez y Moreno, 2004, p. 677).

#### 8.2.2.- Pregunta de investigación y objetivo 2.

P2 *¿Qué lugar ocupan las mujeres en las representaciones del profesorado en formación inicial de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria? ¿Cómo aprovecharlas? ¿De qué forma y en qué medida estas representaciones sociales condicionan la toma de decisiones curriculares y de su práctica docente?*

O2 *Describir y analizar las representaciones sociales de estudiantes de 4º curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Burgos, acerca de sus creencias y pensamiento didáctico sobre los contenidos, procedimientos, objetivos y finalidad social de la enseñanza-aprendizaje de la historia escolar y, en particular, del papel de las mujeres en la enseñanza de la Historia.*

PI. Pregunta/s de investigación. O. Objetivo/s vinculado/s

Los resultados informan de la resistencia generalizada de estereotipos socioculturales, y de la persistencia de enfoques metodológicos y de resultados de aprendizaje tradicionales. Estas tendencias motivan la consolidación de determinados imagina-

rios colectivos/simbólicos en torno a las mujeres y de los enfoques androcéntricos en la enseñanza de la Historia.

Aún hoy es frecuente reconocer en otros discursos de comunicación social, como el publicitario o el artístico, una clara imaginería de patrones culturales incuestionables, pretendidamente identitarios. La superación o relativización contra-socializadora de dichos patrones necesariamente pasa por la problematización de los contenidos curriculares (Thornton, 2005) y por la incorporación de la perspectiva de género en educación (McIntosh, 2005). El reflejo del universo social, obligadamente diverso y heterogéneo, así como el cambio metodológico, constituyen los pilares básicos para contraer compromisos sociales, para la participación ciudadana crítica y responsable, y para la comprensión de los mecanismos de poder, en torno a las relaciones culturales de género. En efecto, no basta la inclusión o la sustitución de hombres por mujeres o por los *otros* y *otras*. Es preciso un cambio discursivo (Crocco, 2008; Pagès y Sant, 2012; Sánchez, 2002) sobre el que las representaciones sociales del profesorado en formación tengan la oportunidad de encontrar el conflicto, a partir, por ejemplo, de los estudios de caso, el trabajo de la empatía histórica o el manejo e interpretación en el aula de fuentes literarias, documentales o iconográficas (Fernández, 2001, 2006). Esto es, la superación de una enseñanza de la historia de las mujeres, como parte de una historia excluyente e individualista de heroínas y víctimas, hacia una verdadera historia de las relaciones de género.

La dirección hacia la transformación y el cambio social en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales ha de reformular las finalidades atribuidas a la enseñanza (Barton y Levstik, 2004). Estas finalidades habrían de partir de la multiplicidad de perspectivas, de la educación para una ciudadanía democrática, de la diversidad, de la globalización o de la identidad/alteridad, entre otros (Banks, 2004). En definitiva, de la adopción de enfoques orientados a la consolidación de una ciudadanía global, inclusiva y diversa, donde el desarrollo del pensamiento crítico y social, y el recono-

cimiento de identidades complejas y múltiples, supongan uno de sus ejes fundamentales.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se hace aún necesaria la transformación de una historia de género dicotómica, hegemónicamente política, por una historia cuyo discurso no dominante pueda visibilizar a las mujeres en tanto actor social e histórico, con independencia de su relación o grado de integración en el poder.

Las narrativas iniciales y, en consecuencia, las potenciales producciones didácticas del profesorado en formación parten de una notoria limitación de referentes femeninos. Es destacable la ausencia de la empatía con los contenidos sociales que el alumnado habrá de aprender y la difícil identificación con los protagonistas de dichos contenidos seleccionados por los y las estudiantes. Esta limitación obstaculiza la comprensión integral de los problemas de la actualidad y la posibilidad de que su futuro alumnado pueda considerarse protagonista del presente y del futuro (Pagès, 2009b). Una identificación personal, plural y social de las estudiantes dejaría de dar sentido a la constante pregunta sobre las finalidades y utilidad de la Historia, y de su enseñanza. Sin embargo, el aún dominante modelo androcéntrico, estereotipado en el arquetipo de hombre blanco, adulto, heterosexual, y determinante en la conformación de la vida pública y cultural, imposibilita a las estudiantes localizaciones iniciales de referentes políticos, científicos o, en sentido amplio, culturales con los que hacer imaginar a su futuro alumnado el presente y el futuro personal y social, aparentemente relegado al ámbito de lo privado.

Los resultados obtenidos en las narrativas históricas iniciales pretendieron contribuir a la elaboración de un marco referencial para la delimitación explicativa de:

- a) Las *implicaciones sociales* derivadas de la selección de los perfiles de los personajes propuestos en contextos democráticos.
- b) Las *implicaciones educativas* del nivel de adquisición de conciencia histórica en

los futuros y futuras docentes de Ciencias Sociales de Educación Primaria.

8.2.3.- Pregunta de investigación 3, y objetivos 3 y 4.

P3 *¿El desarrollo de la literacidad crítica y de la competencia crítica receptiva en la formación del profesorado derivaría en nuevas formas de enseñar Historia? ¿Cómo contribuye el tratamiento de situaciones-problema de contenidos históricos y sociales a la educación para una ciudadanía global e igualitaria?*

O3 *Evaluar el grado de visibilidad/invisibilidad protagónica de las mujeres en las narrativas históricas y producciones didácticas del profesorado en formación dirigidas a la enseñanza de la Historia en Educación Primaria, tras el seguimiento de la programación de la asignatura obligatoria Investigación e Innovación en el Aprendizaje del Conocimiento del Medio (Social y Cultural).*

O4 *Conocer el grado de inclusión de la perspectiva de género en la práctica docente de los y las estudiantes del Grado en Maestro y Maestra en Educación Primaria de la Universidad de Burgos.*

PI. Pregunta/s de investigación. O. Objetivo/s vinculado/s

Los condicionamientos históricos y culturales de los modelos de género dominantes explican su naturaleza constructiva. Su desnaturalización, deconstrucción y análisis crítico habría de constituir una de las responsabilidades educativas más evidentes, con el fin de alcanzar sociedades más democráticas, igualitarias y plurales. En esta finalidad, la formación del profesorado resulta fundamental en la deconstrucción de representaciones e identidades de género esencialistas que posibilite la apertura de nuevos caminos hacia la igualdad (García et al., 2013). Y es que,

[...] No nos habrá servido de mucho haber eliminado de los centros de enseñanza todos los demás signos patriarcales y hasta misóginos cuando quien imparte la docencia, con sólo abrir la boca, torpedea a quien aprende con una ideología subliminal sexista, y cuando, con sólo abrir y mirar un libro cual-

quiera (sea de texto, sea de lectura, sea de apoyo), quien lee se enfrenta a un mundo pensado por y para varones (Calero, 1999, p. 11).

De acuerdo con los resultados obtenidos, resulta evidente la necesidad de incorporar programas curriculares específicos de formación del profesorado para la adquisición de competencias críticas, que partan del concepto de criticidad como elemento indispensable en la identificación de ideologías, discursos y concepciones androcéntricas de la realidad para la acción social y educativa. Desde esta perspectiva crítica, la ruptura de dualidades hegemónicas, masculinas y femeninas, pasa por la promoción de experiencias formativas que desestabilicen y pluralicen su carácter excluyente (Jiménez-Delgado et al., 2016).

La importancia de implementar programas de formación del profesorado sobre la igualdad de género y al respeto a cualquier tipo de diferencia reside en el propósito de formar a maestros y maestras preparados para lidiar con las invisibilidades sociales. En este sentido, sigue haciéndose urgente una revisión de las prácticas docentes, y la erradicación de comportamientos estereotipados y sexistas, aún reconocibles en las creencias y actitudes. Una revisión capaz de superar las tradiciones y costumbres responsables de la naturalización de determinados patrones de conducta en torno al tradicional modelo de género dual (González Pérez, 2010).

La identificación de los recursos constructivos del estereotipo de género, el poder y la ideología precisa de prácticas de lectura críticas para el cuestionamiento discursivo de cualquier relato social. La ideología, entendida como conjunto de representaciones sociales que configuran una determinada cultura, se materializa en cualquiera de los discursos sociales generados, para cuya comprensión son necesarios niveles de lectura crítica, superiores a los propios de la lectura lingüística y cognitiva. En efecto, la perspectiva sociocultural, naturalmente unida a la adquisición de competencias sociales y cívicas, permite el ejercicio de la literacidad crítica en el desentrañamiento y cuestionamiento de todo discurso. Enseñar a leer y comprender críticamente preci-

sa, por tanto, de habilidades para analizar la construcción social del discurso, tanto desde la intencionalidad del autor o autora como desde la propia comunidad cultural de la que emerge, para la toma de decisiones sociales.

La educación para una ciudadanía democrática en la identificación de las relaciones de poder en torno al género requiere la formación de ciudadanos críticos y autónomos, capaces de ejercer una ciudadanía responsable, participativa y creativa, preparada para la toma de decisiones colectivas y la resolución de conflictos sociales. En este ejercicio, la criticidad de todo discurso implica la capacidad de identificar las relaciones de poder, la visibilización de todos y todas los y las protagonistas del devenir histórico y social, y el reconocimiento de la alteridad, la diferencia y la pluralidad como componente inherente a una verdadera ciudadanía global e inclusiva (Ortega, Sanz e Ibáñez, en prensa).

No cabe duda de la importancia de una formación del profesorado orientada al compromiso social con la búsqueda de la igualdad, la educación para una ciudadanía democrática, a partir de una sólida reflexión crítica sobre el conocimiento social (Felices de la Fuente, Moreno y Jiménez, 2016). En este sentido, los resultados obtenidos en el programa de formación (Proyectos de Innovación Docente y cuestionarios finales), confirmados en la práctica docente de los y las estudiantes (grupo focal), dan cuenta de las potencialidades didácticas de la aplicación de recursos de literacidad crítica para la visibilización de las mujeres y de la experiencia femenina en el discurso histórico-social de la Historia enseñada, y en la promoción de modelos de ciudadanía globales.

8.2.4.- Pregunta de investigación 4, y objetivos 1, 2, 3 y 4.

P4 ¿La permanencia de silencios elocuentes y protagónicos de las mujeres sigue revelando la legitimación de discursos hegemónicos androcéntricos?

O O1, O2, O3 y O4.

PI. Pregunta/s de investigación. O. Objetivo/s vinculado/s

Como apuntábamos en la justificación de esta investigación, la presencia y protagonismo de las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales y, por tanto, la superación de un orden social hegemónico y sesgado, no pasa por el camino de la inclusión añadida en epígrafes o anexos específicos (Marolla, 2014a, 2016b), sino por el del cambio discursivo para la educación real de una ciudadanía democrática (Crocco, 2008). Con este propósito, resulta imprescindible la construcción de un conocimiento social integral, la formación en el pensamiento social de los ciudadanos y ciudadanas de hoy y de su proyección futura, y el desarrollo de una verdadera conciencia histórica. Según esto, la historia de acontecimientos, fechas, batallas y de grandes hombres blancos aparta a la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales de su finalidad como precursora de la educación para una ciudadanía democrática, diversa, plural e inclusiva, dirigida a la formación del pensamiento crítico, creativo, la comprensión de la complejidad social del presente y el tratamiento del futuro (Anguera y Santisteban, 2013). Coincidimos con Marolla (2014b, p. 3) en afirmar que la inclusión y visibilización de las mujeres no es suficiente para la formación de ciudadanos críticos, sino que “que se deben poner los esfuerzos en cambiar los enfoques de enseñanza y colaborar de forma efectiva en una formación ciudadana crítica”, aún ausente como se manifiesta en diversos ámbitos de actuación social.

El ejercicio activo de la ciudadanía democrática y la preparación para una intervención social crítica y responsable, finalidad última y principio fundamental en la enseñanza de la Historia (Pitkin, 2009; Santisteban, 2004; Santisteban y Pagès, 2007),

necesita de la práctica de una ciudadanía crítica, basada en la comprensión de la complejidad de la realidad social y en la asunción de la justicia como principio regulador de la vida en sociedad. Desde este último aspecto, la promoción de la justicia social en la escuela se presenta como motor de cambio social e instrumento para la deconstrucción del estereotipo. En este sentido, la enseñanza de la Historia ha de superar los aún permanentes enfoques androcéntricos -también socio-céntricos- en el tratamiento de las sociedades históricas, en aras de visibilizar a las mujeres que, como agentes sociales –vinculados o no a la elite dominante-, las explicaron.

Desde esta perspectiva, esta visibilización o inclusión pasaría por la incorporación de la perspectiva/mirada de género en la Historia enseñada desde la formación inicial del profesorado de Educación Primaria; “una mirada que tendrá que tener no sólo una perspectiva dual, de *género*, sino una perspectiva *poliédrica*, si se quiere incluir la diversidad de identidades culturales de los protagonistas sociales de todos los tiempos” (Fernández Valencia, 2005b, pp. 124-215).

En la línea de recientes investigaciones sobre la presencia/ausencia de la perspectiva de género en las Guías Docentes (Aguilar, 2015; Díez et al., 2016), puede afirmarse que la inclusión de este enfoque no parece encontrarse entre las responsabilidades formativas de las materias propias del área de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Se confirma, en efecto, la presencia de perspectivas parcialmente excluyentes de la cuestión de género para este ámbito de conocimiento (Ortega y Pagès, en prensa).

Pese a la aprobación de regulaciones específicas en materia de género, y la existencia de Planes de Igualdad de Género en las instituciones universitarias, estos no garantizan la incorporación efectiva de la perspectiva de género en las prácticas docentes ni se concretan, de forma visible, en el diseño de las Guías Docentes para la formación del profesorado en la Comunidad Autónoma de Castilla y León (Ortega y Pagès, en prensa). No cabe duda de que, en el ejercicio del compromiso y responsabilidad social de la universidad, “estamos ante el momento idóneo para estimular una forma-

ción de carácter transversal prestando especial atención a la perspectiva de género dentro de las competencias del alumnado en las distintas disciplinas de las nuevas titulaciones” (Aguayo, Freire y Lamelas, 2017, p. 15).

Como demuestra la literatura científica en el ámbito de la formación del profesorado (Díaz de Greñu y Anguita, 2017), el mantenimiento de estereotipos y sesgos de género en los discursos y prácticas del profesorado refuerza el sistema sexo-género y, consecuentemente, la desigualdad. Desde este ámbito, la responsabilidad del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en contribuir a la comprensión de sociedades cada vez más plurales e inclusivas necesariamente pasa por la inclusión del género como categoría de análisis. La construcción y enseñanza de un conocimiento social integral ha de responder a uno de los problemas sociales más urgentes en el conjunto de las preocupaciones investigadoras y docentes del ámbito educativo.

Desde esta perspectiva, siguen siendo necesarias investigaciones que atiendan al análisis de los discursos emergidos de la propia práctica docente en torno al género, a la reflexión crítica sobre los planes de formación del profesorado y a la transformación del currículo docente, a partir de revisiones curriculares como las realizadas por Lerner (1981) y McIntosh (1983).

La adopción de enfoques coeducativos, y la promoción de una educación *en y para* la igualdad de género, implican transformar el currículo docente tradicional, con el propósito de superar las bases constructivas androcéntricas del conocimiento histórico y social (Ortega y Pérez, 2015), y de incorporar ‘miradas polisémicas’ en la comprensión e interpretación de la realidad social.

Desde una perspectiva crítica y no aditiva (Marolla, 2016b), la erradicación de las desigualdades de género necesariamente ha de dar cabida a todas las voces que han construido y construyen el conocimiento social, y por la superación de los estereoti-

pos de género del profesorado en activo y en formación (Díaz de Greñu y Anguita, 2017).

Como ha podido evidenciarse en la presente investigación, el estudio diagnóstico de las representaciones sociales de los y las estudiantes de Magisterio, y la implementación de programas de formación, dirigidos a una educación *en y para* la igualdad, favorecerían la transformación de las prácticas docentes para alcanzar modelos sociales verdaderamente inclusivos, plurales y diversos.

### **8.3.- Sugerencias finales de investigación**

De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación, el diseño de programas de formación del profesorado, dirigidos a educar *en y para* la igualdad, habría de considerar prioritario el análisis y valoración de las relaciones entre investigación e innovación didáctica, con la finalidad de producir impactos claros en la práctica.

Trabajar con las representaciones de los y las estudiantes, e indagar y profundizar en sus orígenes, permite al profesor y profesora de Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales promover el cambio, repensar sus programas y argumentar, de forma fundamentada, la toma de decisiones sobre las estrategias de formación aplicadas. En este sentido, el empleo de los principios metodológicos de la investigación-acción favorece el conocimiento de la racionalidad que articula la propia práctica docente, y la valoración de los cambios y de las continuidades producidas en el pensamiento de los y las futuras docentes.

Como evidencian las narrativas sobre las prácticas docentes de los y las estudiantes participantes en la investigación, este 'investigar haciendo' encuentra en la aplicación de recursos de literacidad crítica, y en la problematización de contenidos capaces de

partir del presente y de sus problemas (entre ellos, la desigualdad de género), una excelente oportunidad para la incluir el género como categoría de análisis en contextos de formación inicial de maestros y maestras de Ciencias Sociales.

# Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2007). *El lenguaje visual*. Paidós: Barcelona.

Adler, S. A. (2008). The Education of Social Studies Teachers. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (eds.) *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-351). New York: Roudledge.

Aguayo, E., Freire, M<sup>a</sup> P. y Lamelas, N. (2017). Incorporación de la perspectiva de género en el TFG: una experiencia en el Grado en Economía de la USC. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 11-28.

Aguilar Ródenas, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 177-183.

Aguilar Ródenas, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI). *Temas de educación*, 21(1), 77-96.

Aguilar, C., Bernad, E., Collado, B., Esteve, C., Gámez, M. J., García, S., Garrigues, A., Iniesta, E., Julián, AM., López, J.J., Oreja, M. J., Senent, M. J., Ventura, R., Ven-

- tura, A. (2010). *Proyecto Integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de Grado de la Universitat Jaume I*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Alonso Briales, M. (2009). El cuaderno de clase como fuente de análisis de la realidad escolar. En J. L. Hernández Huerta, L. Sánchez Blanco y I. Pérez Miranda (coord.), *Temas y perspectivas sobre la educación. La infancia ayer y hoy* (pp. 109-120). Salamanca: AJITHE (Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación).
- Alvira, F. R. (1985). La investigación evaluativa: una perspectiva experimentalista. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 29, 129-142.
- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Anguera, C. y Santisteban, A. (2013). Las representaciones del futuro del alumnado. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 81-89.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.
- Apple, M. & Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós.
- Apple, M. W. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4-19.
- Apple, M. W. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Apple, M. W. (2014). *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.

- Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M. (1994). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales. Ejes teóricos para una discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 27, 1-83.
- Arce, L. C. (2012). *Procesos cognitivos en la lectura crítica de textos literarios: aportes científicos desde Humanidades*. Catamarca: Editorial Científica Universitaria.
- Arce, L. C. (2013). La literacidad crítica en la universidad: análisis de una experiencia. *Zona Próxima*, 18, 93-102.
- Argibay, M. G., Celorio Díaz, G. y Celorio, J. J. (1991). *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales*, Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Asher, R. (2011). *Shattered: Modern motherhood and the illusion of equality*. New York: Harvill Secker.
- Asián, R., Cabeza, F. y Rodríguez Sosa, V. (2015). Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), 35-54.
- Atienza, E. y Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004). *Dialogar y Transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Audigier, F. (2000). Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté, éducation aux citoyennetés... Changement de nom, changement de contenu? En L. Pfander-Mény et J-G. Lebeau (Dir.), *Vers une citoyenneté européenne* (pp. 23-40). Dijon: CRDP de l'Académie de Dijon.

- Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P. y Soza, F. (2013). *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*. Madrid: Akal.
- Azorín, C. M<sup>a</sup> (2015). Análisis de la política de género en España: hacia una educación inclusiva y coeducadora. En A. B. Mirete y R. Nortes (Eds.), *Investigación e Innovación: una constante necesaria en la formación del profesorado* (pp. 1-12). Murcia: Universidad de Murcia.
- Balteiro, I. y Roig-Marín, A. (2015). Reflexiones sobre la integración de cuestiones de género en la enseñanza universitaria. En J. D. Álvarez Teruel, M<sup>a</sup> T. Tortosa y N. Pellín (Coords.), *Investigación y propuestas innovadoras de Redes UA para la mejora docente* (pp. 851-870). Alicante: Universidad de Alicante- Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
- Banks, J. A. (ed.) (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barros, C. (1994). Historia de las mentalidades: posibilidades actuales. En J. M<sup>a</sup> Sánchez Nistal, M. Montanari, E. Fernández de Pinedo, J. Gelman, M. Dumoulin, et al. (eds.), *Problemas actuales de la historia* (pp.49-68). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Eds.) (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London/New York: Routledge.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Barton, K. C. (2008). Research on students' ideas about History. In L. Levstik, & C. Tyson (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 239-251). New York: Routledge.

- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 9, 97-114.
- Baudino, C. (2007). Review of recent literature on gender inequalities in teaching methods and peer relationship management in the French-speaking area. En *Education for all global monitoring report 2008. Education for all by 2015: Will we make it?* UNESCO. Accesible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155506e.pdf>
- Bellón, Á.; Echevarría, E.; García González, M.; Moral, A.; Pérez Gutiérrez, A. I.; Rubalcaba, R.; Zabaleta, F. J. (2014). *Ciencias Sociales 5. Castilla y León*. Madrid: Santillana.
- Benavot, A., Braslavsky, C y Truong, N. (comp.) (2008). El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la Educación Primaria y Secundaria. Buenos Aires: Granica.
- Benejam, P. (1997). Las aportaciones de teoría socio-cultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 53-70). Barcelona: Horsori, Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès, J. (coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona/Horsori.
- Benejam, P. y Pagès, J. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació / Universitat Barcelona-Horsori.

- Bickmore, K. (2008). Social justice and the social studies. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (eds.) *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 155-171). New York: Roudledge.
- Biglia, B. y Velasco-Martínez, A. (2012). Reflecting on an Acedemic Practice to boost Gender Awareness in Future Schoolteachers. *Educação, Sociedade & Culturas*, 35, 105-128.
- Bishop, E. (2014). Critical Literacy. Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51-63.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco Lozano, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía. Algunas actividades en la formación del profesorado. En I. M<sup>a</sup> Vera y D. Pérez i Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 665-673). Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blanco, N. (2007). Análisis de materiales curriculares. En A. Vega (coord.), *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (pp. 105-116). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolaños, L. M. y Jiménez Cortés, R. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 77-95.
- Botinas, E. y Cabaleiro, J. (1996). Consideraciones sobre la historia de las mujeres. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 10, 119-127.

- Bronckart, J. P. (1998). Psychologie et Problématiques Éducatives. *Anuario de Psicología*, 29(2), 87-108.
- Burguera, M. (2008). La política de los paisajes campesinos en la ciudad: mujeres, niños y resistencia familiar en la Valencia de la segunda mitad del siglo XIX. En M. Burguera y Ch. Schmidt-Novara (Eds.), *Historias de España Contemporánea. Cambio social y giro cultural* (pp. 81-114). Valencia: Universitat de València.
- Burke, P. (1996). Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro. En P. Burke (ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 11-37). Madrid: Alianza Editorial.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós.
- Burke, P. (Coord.) (2009). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- Caba, M<sup>a</sup> A. de la & López Atxurra, R. (2005). Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de educación primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (Conocimiento del Medio). *Revista de Educación*, 336, 377-396.
- Calero, M<sup>a</sup> Á. (1999). *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Narcea.
- Canal, M., Costa, D. y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 527-535). Sevilla: AUPDCS-Diada Editora.

- Cano, A. (2012). De la historia de las mentalidades a la historia de los imaginarios sociales. *Ciencias Sociales y Educación*, 1(1), 135-146.
- Caprile, M., Valles, N. y Palmen, R. (2012). *Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación*. Barcelona: Fundació Centre d'Iniciatives i Recerques europees a la Mediterrània-CIREM. Accesible en: [http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/UMYC/Guia\\_practica\\_genero\\_en\\_las\\_investigaciones.pdf](http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/UMYC/Guia_practica_genero_en_las_investigaciones.pdf)
- Caselles, J. F. (1993). Educación separada versus educación mixta: Hacia la coeducación. *Anales de Pedagogía*, 11, 47-74.
- Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. En J. Ramírez Martínez (Coord.), *Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. La lengua escrita* (pp. 89-96). Barcelona: SEDLL (Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28 (2), 353-374.
- Castorina, J. A. (2010). La contribución de las representaciones sociales al estudio de los conocimientos sociales de los alumnos. En AA.VV. *30 olhares para o futuro* (pp. 84-89). Vila Sonia, São Paulo, Brasil: Escola da Vila. Centro de Formação.
- Cea D'Ancona, M<sup>a</sup> Á. (1999). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cea, M. A. (1999). *Metodología cualitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

- Cervetti, G., Pardales, M. J. & Damico, J. S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading online*, 4(9), 80-90.
- Chartier, R. (1993). De la historia social de la cultura a la historia cultural de lo social. *Historia Social*, 17, 96-103.
- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2002). El Mundo como Representación. Historia Cultural: entre práctica y representación. Barcelona: Gedisa.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza*, 7, 41-50.
- Colás, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En M<sup>a</sup> Á. Rebollo e I. Mercado (coords.), *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad* (pp. 275-291). Madrid: McGraw-Hill.
- Colás, P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Colás, P., Rebollo, M<sup>a</sup> Á. y Jiménez, R. (2003). La innovación curricular desde la perspectiva de género: uso didáctico de la prensa. *Revista de enseñanza universitaria*, 21, 65-77.
- Cooper, K., & White, R. E. (2008). Critical Literacy for school improvement: an action research project. *Improving Schools*, 11(2), 101-113.

- Cornett, J. W. (1990). Teacher thinking about curriculum and instruction: A case study of a secondary social studies teacher. *Theory and Research in Social Education*, 18(3), 248-273.
- Crawford, M. & Chaffin, R. (1997). The Meanings of Difference: Cognition in Social and Cultural Context. En P. Caplan, M. Crawford, J. Shibley Hyde y J. Richardson (eds.), *Gender Differences in Human Cognition* (pp. 81-130). Oxford: Oxford University Press.
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Crocco, M. S. & Cramer, J. F. (2005). Women, WebQuests and teaching controversial issues in the social studies. *Social Education*, 69, 143-148.
- Crocco, M. S. & Libresco, A. S. (2007). Gender and social studies teacher education. In D. Sadler & E. Silber (eds.), *Gender and teacher education: Exploring essential equity questions across subject areas* (pp. 109-164). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Crocco, M. S. (2000). Women, citizenship and the social studies. *Educational Forum*, 65(1), 52-59.
- Crocco, M. S. (2008). Gender and sexuality in the social studies. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 172-196). New York: Routledge Taylor & Francis.
- Crocco, M. S. (2010). Using literature to teach about others, the case of Shabanu. In W. C. Parker (ed.), *Social Studies Today. Research and Practice* (pp. 175-182). New York: Routledge.

- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London-Thousand Oaks-New Dehli: Sage Publications.
- Cruz-Cámara, N. (2015). *La mujer moderna en los escritos de Federica Montseny*. Martlesham, UK: Tamesis - Boydell & Brewer.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12.
- Dam, G. & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379.
- DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Primària. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* de 26 de junio de 2015, número 6900.
- Deforge, Y. (1991). Las imágenes didácticas en las obras escolares. En J. Costa, y A. Moles (comp.), *Imagen Didáctica*. (pp. 207-215). Barcelona: CEAC.
- Del Pozo, M.D. (2006). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 291-315.
- Delannoy, P.A. (1981). L'image dans le livre de lecture. *Apprendre des médias. Communications*, 33, 197-221.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (eds.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Díaz de Greñu, S. (2010). *Discriminación o igualdad: la educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la Historia* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.

- Díaz de Greñu, S. (2012) *Igualdad entre hombres y mujeres en la formación del profesorado. Combatir prejuicios es una tarea que debe continuar*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Díaz de Greñu, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232.
- Díaz Rivel, F. y Rosales Ortiz, R. (2004). *Los resultados de la evaluación*. San José: EUNED.
- Díez Bedmar, M<sup>a</sup> 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* (Ejemplar dedicado a “Enseñanza de la historia y formación de identidades colectivas”), 41. Accesible en: <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonDiez2015.pdf>
- Díez Ros, R., Aguilar Hernández, M. M., Gómez Trigueros, I. M<sup>a</sup>, Lozano Cabezas, I., Iglesias Martínez, M. J., Pérez Castelló, T. D. y Vera Muñoz, M<sup>a</sup> I. (2016). Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica. En M<sup>a</sup> T. Tortosa Ybáñez, S. Grau Company y J. D. Álvarez Teruel (coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 2665- 2679). Alicante: Universidad de Alicante.
- Donoso-Vázquez, T. y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 71-88.
- Dosse, F. (2006), *La historia en migajas. De Annales a la ‘nueva historia’*. México D.F.: Universidad Iberoamericana.

- Duby, G. y Perrot, M. (1991). *Historia de las mujeres*. Madrid: Taurus.
- Duch, M. (2005). *Dones publiques. Política i gènere a l'Espanya del segle XX*. Tarragona: Arola.
- Durkheim, E. (1968). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Buenos Aires: Schapire.
- Elliott, J. (2000a). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2000b). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Espigado, G. (2004). Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto. En C. Rodríguez (comp.), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (pp. 113-145). Argentina: Niño y Dávila.
- Evans, R. W. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief. *Theory and Research in Social Education*, XVIII(2), 101-138.
- Evans, R.W. & Saxe, D.W. (Eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.
- Faget, G. D. (2015). *Enseñanza de la Historia con perspectiva de género en Uruguay: diagnóstico y propuesta desde las políticas públicas. Estudio de caso del programa oficial 2º BSH*. (Tesis de Maestría inédita). FLACSO-México, México D.F.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In T. Van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 259-284). London: SAGE Publications.

- Fairclough, N. (1998). Propuestas para un nuevo programa de investigación del Análisis Crítico del Discurso. En L. Martín Rojo y R. Whittaker (Eds.), *Poder decir o El poder de los discursos* (pp. 35-54). Madrid: Arrecife.
- Felices de la Fuente, M<sup>a</sup> del M., Moreno Baró, C. y Jiménez Martínez, M<sup>a</sup> D. (2016). Ciudadanía global igualitaria y formación del profesorado. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 236-245). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Felipe, J. (2015). Género y sexualidad: desafíos actuales para la formación del profesorado. En A. M<sup>a</sup> Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 375-382). Cáceres: Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Fernández Darraz, M<sup>a</sup> C. (2010). Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia. Exclusiones, silencios y olvidos. *Revista UNIVERSUM*, 25 (1), 84-99.
- Fernández Enguita, M. (2004). Las desigualdades ante la educación: una herida que no cierra. En J. Gimeno y J. Carbonell (Coords.), *El sistema educativo. Una mirada crítica* (pp. 89-107). Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.
- Fernández Valencia, A. (1997). Pintura, protagonismo femenino e historia de las mujeres. *Arte, individuo y sociedad*, 9, 129-157.
- Fernández Valencia, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

- Fernández Valencia, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En M<sup>a</sup> I. Vera y P. Perez i Perez, *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. (pp. 565-583). Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Fernández Valencia, A. (2005a). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.
- Fernández Valencia, A. (2005b). Las mujeres en la Historia enseñada: género y enseñanza de la Historia. *Clio y Asociados*, 1(8), 115-128.
- Fernández Valencia, A. (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de género. *Íber, didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 47, 33-44.
- Fernández Valencia, A. (2008). La pintura en la enseñanza de la historia: una perspectiva de género. En F. Henriques (Coord.), *Género, Diversidade e Cidadania* (pp. 75-87). Lisboa: Edições Colibri.
- Fernández Valencia, A. (2010). Género e historia: una perspectiva didáctica. En M<sup>a</sup> J. Clavo y M<sup>a</sup> Á. Goicoechea (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. (2011). Evaluar para significar: una perspectiva social de género. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 1-10). Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Accesible en: [http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos\\_archivos/2011-Evaluar-para-significar-Antonia-Fdez-Valencia.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2011-Evaluar-para-significar-Antonia-Fdez-Valencia.pdf)

- Fernández Valencia, A. (2015). Género y enseñanza de la Historia. En M<sup>a</sup> A. Domínguez Arranz y R. M<sup>a</sup> Marina (Eds.), *Género y enseñanza de la Historia: silencios y ausencias en la construcción del pasado* (pp. 29-55). Madrid: Sílex.
- Fernández, M. B. y Johnson M., D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105.
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2005). Estudios de género y psicología: Algunas reflexiones sobre el estado de la cuestión en nuestro país. En V. Maquiera, P. Crespo, M<sup>a</sup> T. Gallego, O. Romero, M. Ortega y P. Pérez (eds.), *Democracia, feminismo y universidad en el siglo XXI* (pp. 259-273). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Francke, D. y Ojeda, P. (2013). Historiografía e historia de mujeres: estrategias para su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación media chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(1), 361-375.
- Franco Rubio, G. y Llorca, F. (2008). *Las mujeres entre la realidad y la ficción. Una mirada feminista a la literatura española*. Granada: Universidad de Granada.
- Freixas, A. y Fuentes-Guerra, M. (1994). La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado. *Revista de Educación*, 304, 165-176.
- Freixas, A., Fuentes-Guerra, M. y Luque, B. (2007). Formación del profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes*, 7, 52-64.
- Fuchs, E. (2011). Current trends in history and social studies textbook research. *Journal of International Cooperation in Education*, 14 (2), 17-34.

- Galet, C., Alzás, T. y Hernández Carretero, A. (2015). Expectativas de género en estudiantes de Educación Infantil y Primaria. En A. M<sup>a</sup> Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 501-508). Cáceres: Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García Luque, A. (2013). *Igualdad de género en las aulas de la Educación Primaria: apuntes teóricos y guía orientativa de recursos*. Jaén: Universidad de Jaén.
- García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. M<sup>a</sup> Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 163-173). Cáceres: Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García Luque, A. y Herranz, A. (2016). Integrando la perspectiva de género en la enseñanza y difusión del patrimonio. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 343-352). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García Luque, A. y Peinado, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género?, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 65-72.
- García Pérez, F. F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias So-*

- ciales*, vol. 1 (pp. 119-125). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-AUPDCS.
- García Pérez, R., Sala, A., Rodríguez Vidales, E. y Sabuco I Cantó, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, (17)1, 269-287.
- García Ruiz, C. R. (2007). Ciudadanía global y educación. Un reto para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En R. M<sup>a</sup> Ávila, R. López y E. Fernández de Larrea (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 335-344). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García Ruiz, C. R., Jiménez Martínez, M<sup>a</sup> D. y Moreno, C. (2004). Mujeres y currículum. Carmen de Burgos y María Zambrano. En I. M<sup>a</sup> Vera y D. Pérez i Pérez (Eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 674-684). Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Ministerio de Cultura e Instituto de la Mujer.
- Gavrila, C. y Rocha, M. (2012). Sexualización de la historia reciente: reflexiones y propuestas de enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6). Accesible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *Spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Gil Quílez, M<sup>a</sup> J. y Martínez Peña, M<sup>a</sup> B. (2005). El modelo sol-tierra-luna en el lenguaje iconográfico de estudiantes de Magisterio. *Enseñanza de las Ciencias*, 23 (2), 153-166.
- Giordan, A. y De Vecchi, G. (1988). *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada.
- Giroux, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En F. Imbernón (Coord), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 53-62). Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Godman, J. & Adler, S. (1985). Becoming and Elementary Social Studies Teacher: A Study in Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 13(2), 1-20.
- Goldsmith, E. (1984). *Research into illustration: An approach and a review*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez Carrasco, C. J. y López Martínez, A. M<sup>a</sup> (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 13, 17-29.
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria: una evaluación en competencias. *Revista complutense de educación*, 1(24), 91-121.

- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure editorial.
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Gómez-Pintado, A. (2015). Estudio de las imágenes para la Educación de las Artes visuales en los libros de texto en la Educación Secundaria Obligatoria: implicaciones educativas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(2), 179-196.
- Gómez-Pintado, A. y Marcellán, I. (en prensa). ¿Responden las imágenes utilizadas en Educación Plástica y Visual a la propuesta curricular? Un análisis de las imágenes de los libros de texto de educación secundaria en la Comunidad Autónoma Vasca. *Educación XX1*.
- González Monfort, N., Henríquez, R., Pagès, J. y Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (EH) en Educación Secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En R. M<sup>a</sup> Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (eds.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"* (pp. 383-290). Bologna: Pàtron Editore.
- González Pérez, T. (2010). Mujeres, educación y democracia. *Revista de Educación*, 351, 337-359.
- González, N.; González, P.; Henríquez, R.; Llobet, C.; Pagès, J. (coord.) y Santisteban, A. (2006). El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en los jóvenes inmigrantes a través de la enseñanza de la historia de Cataluña. En C. Jourdain (coord.), *Colloque des Journées d'Etude Didactique de l'histoire et de la géographie. Apprentissages des élèves et pratiques enseignantes en histoire et en géographie: nouvelles perspectives de recherche* (CD-Rom). Reims: INRP.

- González-Monfort, N. y Pagès, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de ESO en Cataluña. *Investigación en la escuela*, 56, 55-66.
- González-Monfort, N., Pagès, J. y Santisteban, A. (2015). ¿Quién protagoniza la Historia? análisis de los relatos históricos del alumnado de educación Primaria y Secundaria. En A. M<sup>a</sup> Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 801-812). Cáceres: Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Guerra, M<sup>a</sup> I. (1996). La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 7, 15-23.
- Gutiérrez, M. C. y Pagès, J. (2014). La formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales: aportaciones interdisciplinares. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 2 (pp. 261-283). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Heimberg, Ch. (2005) L'alterite et le multiculturalisme au coeur de l'histoire enseignée. En C. García Ruíz et al (ed.). *Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. (pp.17-32). Almería: Universidad de Almería-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Henríquez, R. (2004). Entre historias y experiencias: conciencia histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes en Catalunya. En M<sup>a</sup> I. Vera y D.

- Pérez i Pérez (eds.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-13). Alicante: AUPDCS.
- Henríquez, R. (2009). Aprender la historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 47-57.
- Henríquez, R. y Pagés, J. (2004). La investigación en Didáctica de la Historia. *Educatio XXI*, 7, 63-84.
- Hernández Cardona, F. X. (2011). La iconografía en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 7-16.
- Hernández Cervantes, L. y Pagès, J. (2013). ¿Dónde aprenden las estudiantes de maestra de educación infantil a enseñar Ciencias Sociales? Las representaciones sociales y la práctica docente de las maestras de educación infantil. *[CON]Textos*, 2(8), 11-20.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herranz, A. y García Luque, A. (2016). Educación patrimonial con perspectiva de género: Análisis del viaje al tiempo de los íberos (Jaén). En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 433-446). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom. The democratic power of discussion*. New York/London: Routledge.
- Hobsbawm, E. (1999). *Gente poco corriente*. Barcelona: Crítica.

- Huddleston, T. (2005). Teacher training in citizenship education: Training for a new subject or for a new kind of subject? *Journal of Social Science Education*, 4(3), 50-63.
- Hueso González, A. y Cascant i Sempere, M<sup>a</sup>. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Cuadernos docentes en procesos de desarrollo I*. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Huh, J., Delorme D.E y Reid L.N. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116.
- Hunt, L. (Ed.) (1989). *The New Cultural History*. Berkeley/Los Ángeles/ Londres: University of California Press.
- IMOP Encuestas (2000). *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Instituto de la Mujer (2013). *Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Instituto de la Mujer y Red2Red Consultores (2004). *Informe Final del Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Jara, M. A. y Boixader, A. (2014). El currículo y la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía, de la Historia y de la educación para la ciudadanía. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 53-78). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona- Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Jiménez Martínez, M<sup>a</sup> D. y Moreno Baró, C. (2012). Formar para enseñar en participación ciudadana. Una experiencia integradora. En N. de Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 2 (pp. 511-519). Sevilla: AUPDCS-Díada Editora.
- Jiménez-Delgado, M<sup>a</sup>, Jareño-Ruiz, D., García Andreu, H. y El-Habib Draoui, B. (2016). Historias de vida y género: Metodología de investigación en la formación inicial del profesorado. En M<sup>a</sup> T. Tortosa, S. Grau. y J. D. Álvarez (coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 1996-2003). Alicante: Universidad de Alicante-Instituto de Ciencias de la Educación.
- Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En S. Moscovici (ed.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. En D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 45-78). Paris: PUF.
- Jodelet, D. (ed.) (1994). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Kelliam, J.; Cano, J. A.; Fernández, E.; Marchena, C. (coord.) (2014). *Ciencias Sociales 5. Aragón*. Madrid: Anaya.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- Kitzinger, J. (1995). Education and debate. Qualitative research: introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.

- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1990). *Reading Images*. Geelong: Deakin University Press.
- Krueger, R. A. (2002). *Designing and conducting focus group interviews*. Minnesota: University of Minnesota.
- Ladson-Billings, G. (1996). Multicultural issues in the classroom: Race, class, and gender. En R. W. Evans & D. W. Saxe (eds.), *Handbook on Teaching Social Studies* (pp. 101-110). Washington, D.C: NCSS Publications.
- Latapí, P. y González del Pliego, E. (2015). Visibilización de las mujeres en los libros de texto gratuitos de historia: una mirada etiológica al caso de Secundaria en México. En A. M<sup>a</sup> Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 223-230). Cáceres: Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lautier, N. (1997). *Á la rencontre de l'histoire*. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regards sur les situations d'enseignement*. Paris: Armand Colin.
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le Cartable de Clio*, 3, 245-253.

- León, O. G. y García-Celay, I. M. (2006). *Metodologías científicas en Psicología*. Barcelona: UOC.
- Lerner, G. (1981). *The Majority Finds Its Past: Placing Women in History*. New York: Oxford University Press.
- Létourneau, J., y Caritey, C. (2008). L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4e et 5e secondaire: L'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes Québécois. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62 (1), 69-93.
- Levie, W.H. & Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations. *Review of reseach. Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 195-232.
- Levstik L.S. & Barton K.C. (2001). *Doing History: Investigating with children in elementary and middle schools*. London: Taylor & Francis.
- Levstik, L.S. & Tyson, C.A. (Eds.) (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York-London: Routledge.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* de 4 de octubre de 1990, número 238.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado* de 29 de diciembre de 2004, número 313.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* de 4 de mayo, número 106.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado* de 23 de marzo de 2007, número 71.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* de 10 de diciembre de 2013, número 295.
- Livingstone, S., Van Couvering, E. & Thumim, N. (2008). Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary, critical and methodological issues. In M. Knobel, C. Lankshear, J. Coiro, & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 103-132). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Loewen, J. W. (2007). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. New York: Touchstone.
- Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En A. González y C. Lomas (coord.), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 193-209). Barcelona: Graó.
- López Fernández, J. A., García-Morís, R. y Martínez Medina, R. (2015). Análisis de los contenidos, visibles e invisibles, del bloque 'Vivir en sociedad' en los nuevos currículos de Ciencias Sociales de 1º y 2º de Educación Primaria. En A. M<sup>a</sup> Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 241-250). Cáceres: Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- López Martínez, M. J. (2014). Propuestas para superar el modelo hegemónico de masculinidad a través de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 2 (pp. 699-706). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación, 4*, 167-179.
- López-Navajas, A. (2010). La ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión. En *II Congrés Internacional de Didàctiques (3, 4, 5 i 6 de febrer)*. Girona: Departament de Didàctiques Específiques. Universitat de Girona. Accesible en: <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ordretitolsFRAN.html>
- López-Navajas, A. (2014): Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía del conocimiento ocultada. *Revista de Educación, 363*, 282-308.
- Luengo, T. y Rodríguez Sumaza, C. (2013). Construyendo redes para una cultura de la equidad. Enfoque de género y universidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 16(2)*, 636-657. Accesible en: <http://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/39974/36375>
- Luke, A. & Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. En S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp.185-225). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Maldonado, L. (2004). El alumnado de Magisterio ante la Historia de las Mujeres: percepción y actitudes. En M<sup>a</sup> I. Vera y D. Pérez i Pérez (coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Mariotto, O. y Pagès, J. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias*

- Sociales* (pp. 37-44). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Marolla, J. (2013). Presencia de los estudios de género en el currículum aplicado en segundo medio en Chile. *Revista Comunicaciones en Humanidades*, 1(1), 196-207.
- Marolla, J. (2014a). ¿Aún son invisibles las mujeres? análisis de la presencia de la historia de las mujeres en los libros texto de secundaria chilenos. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1 (pp. 305-313). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Marolla, J. (2014b). Representaciones sociales del profesorado chileno sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. Resultados preliminares. En A. Pedregal y M. Moreno (coord.), *XVII Coloquio Internacional de la AEIHM: Cómo enseñamos la Historia (de las Mujeres)*. Alicante: AEIHM. Accesible en: <http://www.aeihm.org>
- Marolla, J. (2015a). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la historia de las mujeres? Algunas reflexiones sobre los discursos del profesorado chileno. En A. M<sup>a</sup> Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 889-897). Cáceres: Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Marolla, J. (2015b). La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos. *Revista de Historia y Geografía*, 32, 101-115.

- Marolla, J. (2016a). ¿Cómo podemos construir identidades para las mujeres desde la invisibilidad? Reflexiones en torno a las concepciones del profesorado chileno sobre la inclusión y ausencias de la Historia de las Mujeres. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 425-432). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Marolla, J. (2016b). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Estudio colectivo de casos en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Martínez Bonafé, J. (2010). El currículum y el libro de texto: una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Madrid: Morata.
- Martínez González, R-A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez Mediano, C. (coord.) y González Galán, A. (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez Valcárcel, N. (2011). El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Schulman. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 44-58.
- Martins, I. (2012). Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. En I. Martins, G. Gouvêa e R. Vilanova, *O livro didático de Ciências: contextos de exi-*

- gência, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula* (pp. 11-30). Rio de Janeiro: FAPERJ- Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro/UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro/NUTES- Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde.
- Mattozzi, I. (2015). La historia desde abajo en la historia general escolar. En A. M<sup>a</sup> Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 259-267). Cáceres: Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57, 472-484.
- McEwan, H. & Egan, K. (comp.). (1995). *Narrative in teaching, learning and research*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- McIntosh, P. (1983). *Interactive Phases of Curricular Re-Vision: A Feminist Perspective*. Wellesley, Massachusetts: Wellesley College-Working Paper (124).
- McIntosh, P. (2005). Gender perspectives on educating for global citizenship. In N. Noddings (Ed.), *Educating Citizens for Global Awareness* (pp. 22-39). New York: Teachers College Press.
- Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (Coords.) (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación.
- Medina, A., Domínguez, M<sup>a</sup> C., Medina, M. (2010). Evaluación de las competencias docentes. *Innovación Educativa*, 10(53), 19-41.
- Medina, J. (2006). *Visión compartida de futuro*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

- Melo, M. do C. de (2011). Literacia Histórica: o pensamento crítico dos estudantes em tempos de globalização. De la historia del pensamiento único a la historia para el descentramiento. Los desafíos de una pedagogía para la alteridad. En R. López-Facal, L. Velasco, V. Santidrián y X. Armas (Eds.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 37-44). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Mendiola, A. (2006). Las representaciones como temas de estudio de la historia. Una aproximación desde Louis Marin. En V. Torres (Coord.), *Producciones de sentido, II. Algunos conceptos de la historia cultural* (pp. 343-356). México D. F.: Universidad Iberoamericana.
- Minte, A. R. (2010). Mujer y Educación. La imagen de las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile. Análisis crítico. En M<sup>a</sup> I. Vollmer (pres.), *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010* (pp. 1-12). Buenos Aires: OEI- Ministerio de Educación de la Nación Argentina-SEGIB-AECID. Accesible en: <http://www.metas2021.org/congreso/>
- Mora, E. y Pujal, M. (2009). Introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria. *II Congreso Internacional 'Claves para la implicación de los estudiantes en la Universidad*. Girona: Universitat de Girona. Accesible en <http://hdl.handle.net/10256/2017>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athena digital: revista de pensamiento e investigación social*, 2, 78-102.
- Morant, I. (2005). Mujeres e Historia. O sobre las formas de la escritura y de la enseñanza de la Historia. *Clío y Asociados*, 1(4), 11-33.
- Morduchowicz, R. y Minzi, V. (2003). *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.

- Moreno Sardà, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la Historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: Ediciones LaSal.
- Moreno, M. y Santos, M. (1986). *Valoración del papel de la mujer en los textos de historia y en su didáctica por parte de los alumnos del ciclo superior de EGB de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr and S. Moscovici (comps.), *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1988). Les représentations sociales. Exposé introductif. En L. Marbeau y F. Audigier (eds.), *Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie. Actas du colloque* (pp. 31-42). Paris: INRP.
- Moscovici, S. (ed.) (1996). *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Nash, M. (2006). Identidades de género, mecanismos de subalternidad y procesos de emancipación femenina. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 73-74, 39-57.
- Nunes, M<sup>a</sup> T. (2007). *Género e Cidadania nas Imagens de História*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León* de 20 de junio de 2014, número 117.

- Ortega, D. (2011a). Fuentes documentales del Archivo General de Indias (Sevilla) para la historia de la mujer española en la América colonial. *El futuro del pasado (Ejemplar dedicado a Razón, Utopía y Sociedad)*, 2, 469-481.
- Ortega, D. (2011b). Infancia, familia y educación en la Edad Moderna española: un recorrido a través de las fuentes pedagógicas (siglos XVI-XVIII). *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 11, 85-103.
- Ortega, D. (2013). La enseñanza de la Historia de Iberoamérica en los libros de texto de EGB: continuidades y rupturas en la configuración de identidades culturales. En J. Prats, I. Barca y R. Facal (orgs.), *Historia e identidades culturales* (pp. 353-362). Braga: CIED-Universidade do Minho.
- Ortega, D. (2014). La *natura* del niño en el proceso educativo. Una utilidad pedagógica en el *De liberis educandis libellus* de Nebrija. En J. M<sup>a</sup> Maestre, J. G. Montes, R. J. Gallé, C. Macías, V. Pérez, S. I. Ramos, M. Sánchez (eds.), *Baetica Renascens* (pp. 1115-1125) vol. I. Cádiz-Málaga: Federación Andaluza de Estudios Clásicos-Instituto de Estudios Humanísticos-Grupo Editorial 33.
- Ortega, D. (2015a). *Didáctica de la Historia y construcción de la identidad cultural iberoamericana en el currículo y libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria españoles*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Burgos, Burgos.
- Ortega, D. (2015b). *La construcción del conocimiento social en la propuesta editorial de Anaya para el sexto curso de Conocimiento del Medio de Educación Primaria: de la II República española a la Transición*. (Actividad de Máster Investigación en Educación. Especialidad de Didáctica de las Ciencias Sociales) inédita. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Ortega, D. y Blanco, P. (2014). Currículo e innovación en la enseñanza de la Historia. El tratamiento didáctico de la Historia de Iberoamérica y la construcción de

identidades culturales en los currícula y libros de texto de Ciencias Sociales españoles, mexicanos y chilenos de Educación Primaria. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1 (pp. 279-288). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Ortega, D. y Pagès, J. (2016). Deconstruyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: Representaciones sociales del profesorado de Educación Primaria en formación. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 184-193). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS.

Ortega, D. y Pagès, J. (en prensa). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*.

Ortega, D. y Pérez, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º de E.S.O. En A. M<sup>a</sup> Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 943-951). Cáceres: Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Ortega, D., Sanz de la Cal, E. e Ibáñez, J. (en prensa). Literacidad crítica y 'pedagogía de la alteridad' en la educación para una ciudadanía global: un estudio del profesorado de Educación Primaria en formación.

- Osses, S., Sánchez Tapia, I. e Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 119-133.
- Otero, J. M., del Rincón, D., Casas, M. V., Escorza, T. E. y Gómez, M. B. (2005). Formación de profesores y gestores para la armonización europea en educación superior: aportaciones de la investigación a la innovación. En *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: investigación e innovación educativa* (pp. 119-138). Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Padilla, J. E., Vega, P. L. y Rincón, D. A. (2014). Teoría fundamentada y sus implicaciones en investigación educativa: el caso de Atlas.ti. *Revista de investigaciones UNAD*, 13(1), 23-39.
- Pagès, J. (1986). *CEE, ONU. OTAN... Organismes Internacionals*. Barcelona: Graó.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, 28, 103-114.
- Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 151-168). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació Universitat Barcelona-Horsori.
- Pagès, J. (2002). Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 209 - 226). Barcelona: Horsori.

- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En J-A. Gómez-Hernández y M<sup>a</sup> E. Nicolás (coords.), *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. M<sup>a</sup> Ávila, R. López y A. E. Fernández de Larrea (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès, J. (2009a). Los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. En Ministerio de Educación, *Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales [Seminario Internacional. Santiago de Chile, 2008]* (pp. 24-56). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Pagès, J. (2009b). Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el siglo XXI. *Cuadernos México, 1*, 39-53.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA, 40*, 67-81.
- Pagès, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia, 25(1)*, 91-117.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1997). *Lluïsa Sagales, corresponsal de guerra. Els conflictes bèl·lics al món actual*. Barcelona: Graó.

- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria* (pp. 229-346). Madrid: Síntesis.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1 (pp. 17-39). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les Ciències Socials*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. y Villalón, G. (2015). *¿Dónde están los esclavos y las esclavas? La presencia de la esclavitud en los currículos de historia de la enseñanza secundaria de Argentina, Chile y Catalunya*. (Comunicación inédita presentada en las 'XII Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales' -UAB, febrero de 2015-). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Pagès, J., Nomen, J., González-Monfort, N. (2010). *Dones del 36*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona-Institut d'Educació.
- Pagès, J. y Villalón, G. (2013). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanctiana*, LXXIV(109), 29-66.
- Palacios, L. (2009). Epistemología y pedagogía de género: el referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico. *Horizontes educacionales*, 14(1), 65-75.

- Parra, D., Colomer, J. C. y Sáiz, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE Educación infantil y primaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 8-14.
- Paz Torres, O. (2014). Todos los días de la semana: servicio doméstico, género y clase. En M<sup>a</sup> J. Espuny y G. García González (Coords.), *Relaciones laborales y empleos del hogar. Reflexiones jurídicas* (pp. 85-102). Madrid: Dykinson.
- Peinado, M. y García Luque, A. (2015). *Igualdad de género en Educación Secundaria. Propuestas didácticas audiovisuales*. Barcelona-Jaén: Octaedro-Universidad de Jaén.
- Pelegrín, J. (2015). La enseñanza de la historia en educación primaria en el marco de la LOMCE. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 41-48.
- Peñalver, R. (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de E.S.O.* Secretaría Sectorial de la Mujer y de la Juventud de la Región de Murcia.
- Pérez Castelló, T. D. y Vera, M<sup>a</sup> I. (2015). La invisibilidad histórica y social de las mujeres en las WebQuests de Ciencias Sociales. En A. M<sup>a</sup> Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 961-965). Cáceres: Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Peréz López, A. (2011). *El sexismo en los manuales escolares de ciencias sociales de la ESO*. (Tesis de Máster inédita). Universidad de Almería, Almería.
- Peruchena, L. (2010) *'Buena madre, virtuosa ciudadana': Maternidad y rol político de las mujeres de las élites (Uruguay, 1875-1905)*. Montevideo: Rebeca Linke Editoras.

- Pilleux, M. (2000). El análisis crítico del discurso. *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 23, 37-42.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Pitkin, D. (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: Crujía Ediciones.
- Pontes, O. (2006). Représentations de professeurs sur le savoir historique scolaire. En C. Jourdain (coord.), *Colloque des Journées d'Etude Didactique de l'histoire et de la géographie. Apprentissages des élèves et pratiques enseignantes en histoire et en géographie: nouvelles perspectives de recherche* (CD-Rom). Reims: INRP.
- Prego, S., Armas, X. y Alvariño, C. (2015). Indios norteamericanos y otras minorías invisibles en la historia de los Estados Unidos. Análisis de las representaciones de estudiantes de bachillerato. En A. M<sup>a</sup> Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 977-985). Cáceres: Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Rauber, I. (2003). *Género y poder*. Buenos Aires: UMA.
- REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* de 1 de marzo de 2014, número 52.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* de 8 de diciembre de 2006, número 293.

- Rebollo, M<sup>a</sup> Á., García, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Rico, M<sup>a</sup> N. (1997). Panorama de los estudios de género en América Latina. *Zona Franca*, 5(6), 14-18.
- Ríos Saloma, M. F. (2009). De la Historia de las Mentalidades a la Historia Cultural. Notas sobre el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 37, 97-137.
- Rodríguez Gómez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: UOC.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Izquierdo, R. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *Escuela Abierta*, 1, 257-265.
- Rodríguez Martínez, C. (2014). La invisibilidad de las mujeres en los contenidos escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 32-35.
- Rodríguez McKeon, L. E. (2011). De la historia del pensamiento único a la historia para el descentramiento. Los desafíos de una pedagogía para la alteridad. En R. López-Facal, L. Velasco, V. Santidrián y X. Armas (Eds.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 459-470). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Rodríguez Salazar, T. y García Curiel, M<sup>a</sup> L. (Coords.) (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

- Romero Díaz, A. y Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 43-51.
- Ross, E. W. y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.
- Ruiz, L. y Vallejo, C. (1999). ¿Qué queda de sexismo en los libros de texto? *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 125-145.
- Ruiz-Domènec, J. E. (2000). *Rostros de la historia. Veintiún historiadores para el siglo XXI*. Barcelona: Península.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. In P. Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2010). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa á consciência moral. En M. A. Schimitdt, I. Barca & E. de Rezende (orgs.), *Jörn Rüsen e o ensino da história* (pp. 51-77). Curitiba: UFPR.
- Ruthman, L. (1977). *Evaluation research methods: a basic guide*. London: Sage.
- Sáenz del Castillo, A. (2015). La historia oral y la fotografía como recursos didácticos para recuperar el protagonismo de las mujeres en la historia. En A. M<sup>a</sup> Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 315-324). Cáceres: Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Sáiz, J. (2013). El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. Limitaciones y propuestas de mejora. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 52-61.
- Salazar Sotelo, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, 29, 91-102.
- Sánchez, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, 29, 91-102.
- Sanchidrián, M<sup>a</sup> del C. y Gallego, M<sup>a</sup> del M. (2009). Los cuadernos escolares como fuente y tema de investigación en Historia de la Educación. En M<sup>a</sup> R. Berrueto y S. Conejero (coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 769-780) vol. 2. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Sandín, M<sup>a</sup>. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill Interamericana de España.
- 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.
- Sant, E., Casas, M<sup>a</sup> T. y Pagès, J. (2011). Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Pluri/versidad*, 11(2), 1-25. Accesible en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/view/1088/showToc>

Sant, E., González-Monfort, N., Pagès, J., Santisteban, A. y Oller, M. (2014b). "La historia de Cataluña está protagonizada por Franco y los Segadores". Los protagonistas de la historia de Cataluña en las narraciones de los futuros docentes catalanes. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1 (pp. 305-313). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., González-Monfort, N. y Oller, M. (2014a). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados*, 18-19, 166-182.

Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M<sup>a</sup> I. Vera y D. Pérez (Eds.), *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377-388). Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Santisteban, A. (2006). El tiempo histórico: representaciones y enseñanza. Estudios de casos de estudiantes de formación inicial. En A. E. Gómez Rodríguez y P. Núñez Galiano (Eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 129-140). Málaga: AUPDCS-Editorial Libros Activos.

Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-29.

- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
- Santisteban, A. (2009). *Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Santisteban, A. (2010). La formación para la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. M<sup>a</sup> Ávila, M<sup>a</sup> Pilar Rivero y P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 357-368). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. de Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 277-286). Sevilla: AUPDCS-Díada Editora.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M<sup>a</sup> Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. Los problemas para definir los conceptos de EpC. En J. Pagès y A. Santisteban (Coord.), *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Madrid: Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria. Accesible en <http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>

- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Santos Guerra, M. A. (1984). *Imagen y Educación*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Sanz, A. (2003). *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 118-137). London: Sage Publications.
- Scott, J. C. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México, D. F.: Ediciones Era.
- Scott, J. W. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. *American Historical Review*, 91, 1053-1075.
- Segura, C. (2006). Problemas y retos de la historia de las mujeres. *Vasconia*, 35, 505-513.
- Sharpe, J. (2009). Historia desde abajo. En P. Burke (coord.), *Formas de hacer Historia* (pp. 38-58). Madrid: Alianza.
- Shor, I. (1999). *Critical Literacy in Action. Writing words, changing worlds*. Portsmouth: Boynton.

- Simón, E. (2006). Convivencia y relaciones desiguales. En C. Rodríguez (coord.), *Género y currículo. Aportaciones de género al estudio y la práctica del currículo* (pp. 153-168). Madrid: Akal.
- Smith, A. y Hull, G. (2013). Critical Literacy and Social Media. In J. Ávila y J. Zacher (Eds.), *Critical digital literacies as social practices. Intersections and challenges* (pp. 63-84). New York: Peter Lang.
- Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura: un enfoque naturalista*. Madrid: Morata.
- Stanley, B. W. (2010). Social Studies and the social order: Transmission or transformation? In W. C. Parker (ed.), *Social Studies today: Research and practice* (pp. 17-24). New York: Routledge.
- Storinger, R. y Boehm, L. (1988). *Critical literacy project. Final report*. Washington, DC.: Oakton Community Coll., Des Plaines, IL.
- Suberviola, I. (2011). Educación para la igualdad en tiempos de crisis. *BROCAR*, 35, 195-206.
- Subirats, M. (2007). De la escuela mixta a la coeducación. La educación de las niñas, el aprendizaje de la subordinación. En A. Vega (Coord.), *Mujer y educación: una perspectiva de género* (pp. 137-148). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Subirats, M. (coord.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: Análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Barcelona: ICE/UAB-Instituto de la Mujer.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, H. y Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, 35(2), 196-219.

- Terrón, M<sup>a</sup> T. y Cobano-Delgado, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación Primaria. *Foro de educación*, 10, 385-400.
- Thornton, S. (2005). Incorporating internationalism into the social studies curriculum. In N. Noddings (ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp. 81-92). New York: Teachers College Press.
- Thornton, S. J. (2006). What Matters Most for Gatekeeping? A Response to VanSledright. *Theory and Research in Social Education*, 34(3), 416-418.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres San Miguel, L. (2010). Nuevos retos para la escuela coeducativa: iniciativas y experiencias para la prevención de la violencia de género en las aulas: una mirada general. *Tabanque: Revista pedagógica*, 23, 15-44.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Trepal, C. A. (2015). La historia en la LOMCE. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 49-59.
- Triviño, L. (2015). Las mujeres también pintaban. Recursos para visibilizar otras historias del arte. En A. M<sup>a</sup> Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar*

- la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 333-343). Cáceres: Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.
- Valls, R. (1998). Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico-historiográficos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, 69-78.
- Valls, R. (1999). Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales escolares de Historia: un ejemplo español (1900-1998). *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 4, 77-100.
- Valls, R. (2007). Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 11, 11-23.
- Valls, R. (2008). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En J. Prats y M. Albert (ed.), *Els llibres de text i l'ensenyament de la Història* (pp. 63-72). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Villalón, G. (2015). Creencias, propósitos y prácticas de la enseñanza de la Historia: el caso de Mariana. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 14, 71-81.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2013a). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanciana*, LXXIV (109), 29-66.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2013b). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados*, 17, 119-136.

- Virta, A. (2009). Learning to teach history in culturally diverse classrooms. *Intercultural Education*, 20(4), 285-297.
- Vizcarra, M<sup>a</sup> T., Nuño, T., Lasarte, G., Aristizábal, P. y Álvarez Uria, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 297-318.
- Vovelle, M. (1985). *Ideologías y mentalidades*. Barcelona: Ariel.
- Vovelle, M. (1990). *Ideologies and Mentalities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vovelle, M. (1991). *Aproximación a las mentalidades colectivas*. Lima: Universidad de Lima.
- Vovelle, M. (1999). Histoire et représentations. En J. C. Ruano-Borbolán (coord.), *L'histoire, aujourd'hui. Nouveaux objets de recherche. Courants et débats. Le métier d'historien* (pp. 45-49). Paris: Editions Sciences Humaines.
- Walter, N. (2010). *Muñecas vivientes. El regreso del sexismo*. Madrid: Turner.
- Washburne, C. (1967). *Educación para una conciencia mundial*. Buenos Aires: Losada.
- Weiss, C. (1992). *Investigación Evaluativa*. México: Trillas.
- Wilschut, A. (2011). *Images of Time. The role of a historical consciousness of time in learning History*. Charlotte: Age Publishing.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87.
- Wolk, S. (2003). Teaching for critical literacy in social studies. *The Social Studies*, 94(3), 101-106.

Woyshner, C. (2002). Political history as women's history: Toward a more inclusive curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 354-380.

Yapu, M. e Iñiguez, E. (2009). *Grupos focales, sus antecedentes, fundamentos y prácticas*. La Paz, Bolivia / Río de Janeiro, Brasil: Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia-Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Económicas.

Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de Educación Secundaria*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.

