

# DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y PERSPECTIVA DE GÉNERO: UN CAMINO HACIA EL PROGRESO

Alodia Rubio Navarro  
Eloy Bermejo Malumbres  
Ismael Piazuelo Rodríguez

*(Coordinadores)*

The image features a series of silhouettes of children in various poses, all engaged with books. One child in the foreground is standing and reading. Behind them, other children are shown sitting on the floor, some reading and others looking at papers. The background is a solid brown color with horizontal stripes, creating a layered effect for the silhouettes.

DYKINSON E-BOOK

Esta publicación es parte del proyecto I+D+I PID2020-115288RB-I00. Competencias digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/

Igualmente, se enmarca dentro de las líneas del Grupo de Investigación de Referencia ARGOS S50\_23R financiado por el Gobierno de Aragón y de la cooperación establecida en el marco de la RED2022-134252-T Red 14 de investigación en didáctica de las ciencias sociales, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/



# **Didáctica de las Ciencias Sociales y perspectiva de género: un camino hacia el progreso**

**Alodia Rubio Navarro  
Eloy Bermejo Malumbres  
Ismael Piazuelo Rodríguez  
(Coordinadores)**

*Dykinson, S.L.*

**Esta obra está bajo una licencia  
Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional**



© Los autores

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-186-9

*Maquetación:*

Realizada por los autores

## ÍNDICE

PRÓLOGO	
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y PERSPECTIVA DE GÉNERO: UN CAMINO HACIA EL PROGRESO .....	11
Alodia Rubio Navarro	
Eloy Bermejo Malumbres	
Ismael Piazuelo Rodríguez	
DIVERSIDADES EN LAS REPRESENTACIONES PROFESIONALES DEL PROFESORADO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DESDE UN ANÁLISIS INTERSECCIONAL DE GÉNERO EN LA PREVENCIÓN DE DISCURSOS DE ODIO. CONCLUSIONES PRELIMINARES.....	19
Dora Lilia Vargas Saldarriaga	
María Consuelo Díez Bedmar	
Jesús Marolla Gajardo	
1. INTRODUCCIÓN.....	19
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	20
3. METODOLOGÍA .....	23
4. RESULTADOS Y DISCUSIONES.....	25
5. CONCLUSIONES .....	27
PRINCIPIOS BÁSICOS PARA AFRONTAR LA FORMACIÓN FEMINISTA EN PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN BRASIL ANTE LA DESINFORMACIÓN MEDIÁTICA.....	33
Márcia Moreira Neves	
1. INTRODUCCIÓN.....	33
2. EL PROCESO DE JERARQUIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA .....	34
3. FORMACIÓN EN EL AULA .....	35
4. LA DESINFORMACIÓN EN LOS MEDIOS.....	37
5. LAS CONSECUENCIAS HOY .....	39
6. CONCLUSIÓN.....	40

FORMACIÓN FEMINISTA PARA UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA: UNA PROPUESTA DESDE LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO Y DE LA CULTURA ANDALUZA PARA ABORDAR LOS DISCURSOS DE ODIOS EN FUTURAS/OS MAESTRAS/OS..... 45

Rocío Santana Cisneros

1. INTRODUCCIÓN..... 45
2. OBJETIVOS..... 47
3. METODOLOGÍA ..... 47
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN..... 51
5. CONCLUSIONES ..... 55

LA VISIBILIDAD DE LA AGENCIA FEMENINA EN LAS IMÁGENES DE RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA. BASES PARA PROPUESTAS TRANSFORMADORAS DE LA ICONOGRAFÍA..... 59

Paula Jardón-Giner

Isabel Boj i Cullell

Rafael Sospedra-Roca

Francesc Xavier Hernández-Cardona

1. INTRODUCCIÓN..... 59
2. ENSEÑAR CON IMÁGENES..... 60
3. OBJETIVOS..... 61
4. METODOLOGÍA ..... 62
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN..... 63
6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA ..... 68

LOS PATRIMONIOS GENERADOS EN TORNO A LA RELACIÓN DE LAS MUJERES CON EL AGUA EN LA VIDA COTIDIANA: EL LAVADO DE ROPA..... 75

María de la Encarnación Cambil Hernández

1. INTRODUCCIÓN..... 75
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA ..... 76
3. PUNTO DE PARTIDA ..... 81
4. RESULTADOS ..... 86
5. CONCLUSIÓN..... 88

UNA MUJER ARTISTA EN EDUCACIÓN INFANTIL. REMEDIOS VARO, LA TEJEDORA DE SUEÑOS .....	91
Isabel Boj-Cullell	
Eva Poblador-Relancio	
Núria Castellano-Solé	
Franc Jaume-Martín	
1. INTRODUCCIÓN .....	91
2. OBJETIVOS .....	93
3. METODOLOGÍA .....	93
4. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN .....	96
5. RESULTADOS .....	98
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	100
LA MUJER EN LA RECREACIÓN HISTÓRICA: REIVINDICANDO SU PAPEL ENTRE LO EXPERIENCIAL Y LO EDUCATIVO .....	103
Clara García-Zorraquino	
Jesús-Gerardo Franco-Calvo	
Miguel Ángel Pallarés Jiménez	
1. INTRODUCCIÓN .....	103
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	104
3. METODOLOGÍA .....	106
4. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS .....	107
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	115
MUJERES ARTISTAS. PROPUESTA PARA TRABAJAR LA HISTORIA DEL ARTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA .....	119
Laura Benedí Sancho	
1. PROPUESTAS DE ACTIVIDAD .....	121
2. CONCLUSIONES .....	126
EL GRAN RETO DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: TRASVASAR RESULTADOS DE LA ACADEMIA AL AULA .....	129

Irene Abad Buil

Sescún Marías Cadenas

1. INTRODUCCIÓN ..... 129
2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES. UN MODELO TEÓRICO PARA IMPLANTAR SU PRESENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESO Y BACHILLERATO ..... 131
3. UN EJEMPLO DE INTERVENCIÓN..... 136
4. CONCLUSIONES ..... 138

ALFABETIZACIÓN CRÍTICA FEMINISTA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UN DESAFÍO PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES..... 141

Laura Triviño-Cabrera

1. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES ANTE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA CUESTIÓN FEMINISTA..... 141
2. ALFABETIZACIÓN CRÍTICA FEMINISTA EN LA FORMACIÓN DOCENTE 145
3. CONCLUSIONES ..... 149

ECOFEMINISMO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: SABERES PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA A PARTIR DEL PATRIMONIO ..... 153

Laura Lucas Palacios

Elisa Arroyo Mora

1. MARCO TEÓRICO..... 153
2. SABERES Y PRÁCTICAS ECOFEMINISTAS A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL ..... 156
3. CONCLUSIONES ..... 161

ENFOQUE DE CUIDADO O DERECHO Y SESGO DE GÉNERO: ¿EN QUÉ PIENSAN MAESTROS Y MAESTRAS DE PRIMARIA AL ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES?..... 165

Myriam Martín Cáceres

Andrea Bustos Ibarra

Damaris Collao Donoso

1. INTRODUCCIÓN ..... 165
2. TRANSITAR DE UN ENFOQUE DE CUIDADO A UN ENFOQUE DE DERECHO ..... 165

3. ¿CUÁNTO DE ESTE ROL DE CUIDADO ASOCIADO AL ROL PEDAGÓGICO PERMEA LAS PRÁCTICAS Y PRIVA A LOS Y LAS APRENDICES DE OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS? .....	168
4. OBJETIVOS.....	169
5. METODOLOGÍA .....	170
6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	170
7. CONCLUSIONES .....	176



## PRÓLOGO

# DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y PERSPECTIVA DE GÉNERO: UN CAMINO HACIA EL PROGRESO

**Alodia Rubio Navarro**

*Universidad de Zaragoza*

**Eloy Bermejo Malumbres**

*Universidad de Zaragoza*

**Ismael Piazuelo Rodríguez**

*Universidad de Zaragoza*

La enseñanza de las ciencias sociales en el contexto educativo iberoamericano enfrenta desafíos significativos en la actualidad, particularmente en lo que respecta a la inclusión de la perspectiva de género. El camino a recorrer para formar una ciudadanía crítica y contestataria ante las barreras sociales que pueda imponer el paradigma cisheteronormativo son susceptibles de analizarse desde dos perspectivas. En primer lugar, deben ser atendidos los retos heredados desde la epistemología y la producción de las propias disciplinas -la Geografía, la Historia, la Historia del Arte e incluso los Heritage Studies del ámbito anglosajón- y, por otro lado, es necesario considerar cómo la cuestión didáctica y curricular (in)visibiliza y aborda la diversidad humana en las aulas.

Desde las disciplinas, la generación de conocimiento, en sus orígenes y hasta hace pocas décadas, ha reducido o directamente olvidado a las mujeres y a las distintas identidades de género para el análisis del pasado, del territorio y del patrimonio. Esto se debe, entre otros motivos, a que las producciones científicas estaban firmadas casi exclusivamente por hombres, puesto que durante años fueron los únicos con acceso a estudios superiores y a la labor investigadora (Bernad et al., 2013). Tanto es así que no fue hasta los años cincuenta del siglo pasado cuando, gracias a las demandas de la segunda ola del movimiento feminista, se empezó a incorporar a las mujeres a la historiografía y a los estudios geográficos. Además, hubo que esperar hasta las décadas de 1980 y 1990 para que aparecieran nuevos enfoques con respecto al papel de las mujeres en la Historia -más allá de grandes personajes (Rueda, 2010; Llona y Aresti, 2019)-, centrándose por vez primera en las mujeres en su diversidad, en su actitudes y

en sus diferentes roles en las sociedades del pasado y del presente, en lugar de entenderlas como un bloque homogéneo y sin matices (Fernández-Valencia, 2004; Blasco et al., 2016). Fue en este intervalo temporal que el género se reconoció por primera vez como una categoría de análisis clave para la comprensión del pasado y la construcción de la Historia, gracias al pionero trabajo “Gender: A Useful Category of Historical Analysis” de Joan Wallach Scott (1986). De este modo, durante los últimos años del siglo pasado no solo se ha comenzado a prestar una mayor atención a la parte tradicionalmente desatendida del binomio “hombre-mujer” como objeto de estudio de las ciencias sociales, sino que las aportaciones de la teoría queer y la teoría interseccional se han centrado en denunciar este binomio como un constructo social entrelazado con otras opresiones provocadas por los poderes hegemónicos – como el eurocentrismo, el racismo o el capacitismo –, exigiendo por tanto unos nuevos marcos epistemológicos y metodológicos sensibles a estas cuestiones.

Desde el punto de vista didáctico y curricular, diversas investigaciones destacan la necesidad de incluir la perspectiva de género en los planes de estudio. Aunque ha habido un crecimiento notable en este ámbito, sigue siendo insuficiente. Esto perpetúa estereotipos y limita las oportunidades para lograr un aprendizaje verdaderamente equitativo (Fernández-Valencia, 2004; Díez-Bedmar y Fernández-Valencia, 2019; Marolla, 2021; Triviño-Cabrera, 2023).

Un tema recurrente, que continúa intentando abrirse paso, es la invisibilización de aquellas personas que escapan a la categoría de “varón” en los currículos y las clases de Geografía, Historia o Historia del Arte, donde generalmente se ofrecen un discurso y unos materiales didácticos ideados desde el androcentrismo (Díaz-López y Puig-Gutiérrez, 2020). Históricamente, el contenido educativo ha presentado predominantemente figuras masculinas, dejando infrarepresentadas a las mujeres, las personas LGBTQ+ y las identidades disidentes con el sistema sexo-género (Crocco, 2018).

Asimismo, la ausencia de perspectivas ecofeministas en los planes de estudio refuerza la falta de enfoques diversos y dificulta la comprensión de la interrelación que existe entre las cuestiones medioambientales y la desigualdad de género. La incorporación del ecofeminismo en el currículo, como sostienen Lucas-Palacios et al. (2024), podría fomentar una visión del mundo más inclusiva y crítica, promoviendo tanto la conciencia medioambiental como la conciencia de género entre el alumnado. Para que el ecofeminismo y otros enfoques críticos sean verdaderamente efectivos en los planes de estudio, también es fundamental una formación docente que promueva habilidades críticas y reflexivas, especialmente en relación con el género, para capacitar al futuro profesorado a desafiar los patrones sociales existentes y contribuir a la transformación de las normas sociales (Díez-Bedmar y Fernández-Valencia, 2019; Ortega-Sánchez y Heras, 2020; Marolla, 2021; Lucas-Palacios y García-Luque, 2023).

De manera similar, se ha remarcado la importancia de equipar al profesorado con las herramientas necesarias para abordar contenidos sociales e históricos controvertidos, lo que incluye un enfoque en cuestiones de género (Ortega-Sánchez, 2019; Lucas-Palacios et al., 2024). En línea con esta necesidad, uno de los requisitos que actualmente se demanda al

profesorado es la incorporación de competencias profesionalizantes, como la conciencia de género y la corresponsabilidad.

La comprensión de cómo las narrativas y estructuras sociales han modelado las percepciones sobre el género a lo largo de la historia, reforzando en muchos casos una visión binaria y limitante, ha demostrado ser un factor clave en la formación docente (Díez-Bedmar, 2019). Es crucial que la enseñanza reflexiva en ciencias sociales reconozca cómo estas narrativas históricas influyen en las actitudes contemporáneas hacia la diversidad de género, contribuyendo así a la transformación de las normas sociales.

Pese a que queda mucho por hacer, revisando las publicaciones de nuestra área de los últimos años, resulta evidente el crecimiento de los estudios en relación al género. Dan fe de ello los monográficos de revistas como *Clío: History and History Teaching* (2019), *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (2021 y 2023) o *Atenas: revista científico pedagógica* (2020) cuya publicación da buena cuenta del interés por parte de sus editores por impulsar este tipo de temáticas. En este contexto, el libro que se presenta pretende continuar esa línea y profundizar en los desafíos que enfrenta la didáctica de las ciencias sociales desde una perspectiva de género, abordando una amplia gama de temas que se consideran cruciales para entender cómo la educación puede contribuir a la equidad y la justicia social.

Los 12 capítulos que integran este monográfico aportan una panorámica iberoamericana de los avances y retos pendientes que la Didáctica de las ciencias sociales tiene respecto a la perspectiva de género. Una de las líneas centrales en este estado de la cuestión es la necesidad de considerar el género como una categoría de opresión que, en el ámbito latinoamericano, se conjuga con otros factores de invisibilización y opresión como la raza, la etnia y la clase social. Así pues, los Capítulos 1 y 2 parten de la teoría interseccional y decolonial para señalar problemáticas detectadas en Colombia y Brasil como son la desinformación y los estereotipos de género, etnia y clase. El primer texto supone un ejercicio de reflexividad sobre las prácticas del profesorado de Historia y Ciencias Sociales, señalando cómo, en ocasiones, este reproduce inconscientemente discursos de odio que excluyen a identidades marginadas, como las mujeres, personas LGBTIQ+, migrantes y comunidades afrodescendientes. El segundo propone que estas pueden ser combatidas a través de la alfabetización crítica feminista, que no solo tiene un rol pedagógico, sino también social, ya que permite cuestionar y deconstruir los discursos que perpetúan la desigualdad social. Estos dos capítulos inciden en que es necesaria una deconstrucción de estas dinámicas educativas, con el objetivo de promover una enseñanza más inclusiva que reconozca la diversidad y fomente la igualdad de género.

En línea con esta necesidad de transformar la práctica educativa, la formación docente ocupa un lugar destacado en este monográfico, como lo reflejan el Capítulo 3 y más adelante, el Capítulo 6. El primero de ellos demuestra la capacidad de demoler prejuicios y profundizar en la comprensión de conceptos y contenidos sobre la perspectiva de género en la educación superior, a través de un estudio cualitativo entre estudiantes de Magisterio de Educación

Primaria. En este proceso, las metodologías aplicadas por las y los docentes universitarios se revelan cruciales para fomentar este cambio de concepciones, idea igualmente respaldada por las aportaciones del Capítulo 6. Este presenta un proyecto didáctico centrado en la inclusión de mujeres artistas en la formación de futuras docentes de Educación Infantil, donde las Visual Thinking Strategies juegan un papel clave para la sensibilización hacia la obra de Remedios Varo y el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad entre el estudiantado.

La visibilidad de la agencia femenina en la Historia es otro de los temas clave en los que se centran las y los autores que han participado en este libro. El Capítulo 4, a través del análisis de imágenes y recursos museográficos, aborda los estereotipos de género que tradicionalmente han dominado la representación histórica de las mujeres. Esta crítica visual propone crear nuevas representaciones más inclusivas, basadas en evidencia científica, que reflejen la verdadera contribución de las mujeres en la historia. En relación con la herencia cultural, el Capítulo 5 presenta un análisis sobre el papel de las mujeres en tareas que han sido históricamente invisibilizadas. Esta temática se vincula con la educación desde una perspectiva crítica del patrimonio, subrayando su relevancia para comprender el pasado y haciendo un llamado a superar la inclusión simbólica de mujeres como figuras excepcionales, para pasar a valorarlas como agentes históricos. Por su parte, el enfoque que adopta el Capítulo 7 completa desde el presente esta línea centrada en la agencia femenina en la Historia, al abordarla como discurso que se sigue construyendo en la actualidad. Pone de relieve la presencia y el papel de las mujeres en la recreación histórica, ámbito predominantemente masculino. A través de entrevistas con recreadoras, el texto revela que, aunque las mujeres encuentran barreras en algunos eventos, como la falta de papeles históricos femeninos o la tendencia a roles bélicos dominados por hombres, también existe un creciente reconocimiento de su trabajo. El trabajo subraya la importancia de visibilizar los roles femeninos y fomentar la investigación sobre ellos para lograr una representación más equitativa en la recreación histórica.

Las diversas vías para ampliar la concepción del sujeto histórico y artístico en la enseñanza media también se sitúan en el foco de interés de las y los participantes de este libro. Para romper en las clases de Educación Secundaria con la idea del Hombre artista y genio, el Capítulo 8 ofrece una propuesta de actividades didácticas para incluir el enfoque de género en la enseñanza de la Historia del Arte. Se aplican así metodologías activas y cooperativas que buscan visibilizar la figura de la mujer artista en distintos movimientos artísticos –desde el Barroco hasta las Vanguardias–. El Capítulo 9 presenta una problematización teórica desde la otra cara de esta moneda, indagando en los desafíos y la importancia de incorporar la perspectiva de género en los niveles de ESO y Bachillerato. No solo se reivindica seguir trabajando en la formación docente y la elaboración de materiales didácticos, sino también en superar el entendimiento de las mujeres como figuras excepcionales en la Historia mediante análisis más profundos que visibilicen su agencia en todo tiempo y lugar.

Un aspecto crucial que se trata en el Capítulo 10 es la alfabetización crítica feminista en la formación docente, la cual se presenta como una herramienta para que el profesorado

desarrolle un pensamiento crítico en torno a los temas de género, utilizando la cultura mediática y textos multimodales para promover la justicia social y combatir el patriarcado en el ámbito educativo.

El Capítulo 11 ofrece una reflexión teórica acerca de la necesidad de conjugar la perspectiva feminista con otros paradigmas que contribuyan a una ciudadanía crítica y sostenible. Así pues, el ecofeminismo se perfila como una perspectiva clave en la formación inicial de los docentes, proponiendo una integración de los valores de igualdad de género y respeto por la naturaleza. Se plantea una revalorización de las prácticas pedagógicas desde un enfoque ecofeminista, que desafíe las narrativas patriarcales y antropocéntricas del patrimonio cultural, promoviendo una ciudadanía crítica comprometida con la justicia social y ecológica.

Este monográfico cierra abordando cómo los sesgos de género afectan las percepciones y prácticas pedagógicas del cuerpo docente en formación y en ejercicio en Chile. El Capítulo 12 Señala que muchos profesores y profesoras priorizan el "cuidado" (enfoque centrado en la protección y bienestar) sobre el "derecho" (enfoque que promueve una educación equitativa y de calidad), generando tensiones entre ambos enfoques. Esto se refleja en actitudes de "feminización" de la educación, donde el rol de enseñanza se asocia con el cuidado y se ve influido por estereotipos de género. Por ello, se destaca la importancia de revisar los programas de formación docente para superar los estereotipos de género y promover un enfoque equitativo en el aula.

## REFERENCIAS

- Bernad, E., Fernández, C. y Mut, M. (2013). Estereotipos y contraestereotipos del papel de la mujer en la Gran Guerra. Experiencias femeninas y su reflejo en el cine. *Historia y comunicación social*, 18, 169-189. [https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2013.v18.43421](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43421)
- Blasco, I., Cleminson, R., Nash, M. y Ramos, M. D. (2016). Debate. Historia de las mujeres y de género: pasado y futuro. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 104(4), 249-276. <https://www.revistasmarcialpons.es/revistaayer/article/view/historia-de-las-mujeres-y-de-genero-pasado-y-futuro>
- Crocchi, M. S. (2018). Gender and Sexuality in History Education. En S. A. Metzger y L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 335–364). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch13>
- Díaz-López, M. y Puig-Gutiérrez, M. (2020). Educación sexista en los libros de texto de Historia. *Social and Education History*, 9(1), 38–64. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4294>
- Díez-Bedmar, M. C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro Del Pasado*, 10, 81–122. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>

- Díez-Bedmar, M. C. y Fernández-Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clio. History and History Teaching*, (45), 1–10. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2019455439](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019455439)
- Dung, M. y Brundrett, M. (2021). The Efficacy of the SECI Model for the Training of High School Teachers in Relation to Gender Equality in Vietnam. *VNU Journal Of Science: Education Research*, 37(4), 10-18. <https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4530>
- Fernández-Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (18), 5-24. <https://doi.org/10.7203/dces..2898>
- Llona, M. y Aresti, N. (2019). Mary Nash, tras las huellas del feminismo. En T. M. Ortega, A. M. Aguado y E. Hernández (Coords.), *Mujeres, dones, mulleres, emakumeak: estudios sobre la historia de las mujeres y del género* (pp. 359-378). Cátedra.
- Lucas-Palacios, L. y García-Luque, A. (2023). Concepciones del profesorado sobre coeducación patrimonial. En M. E. Cambil, A. R. Fernández-Paradas y N. De Alba (Coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 695–706). Narcea.
- Lucas-Palacios, L., Resa, A. y Campos-Lopez, T. (2024). Trabajar Temas Emergentes en la Formación de los Grados de Educación: Ecofeminismo a través del Artes. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 13(1), 321–338. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.018>
- Marolla-Gajardo, J. (2021). Historiadores chilenos frente a la ausencia de las mujeres en la formación del profesorado: los retos desde la didáctica de las ciencias sociales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 73-86. <https://doi.org/10.6018/reifop.399521>
- Ortega-Sánchez, D. (2019). Teaching gender in the history classroom: an investigation into the initial training of primary education teachers. *Education Sciences*, 9(2), 114. <https://doi.org/10.3390/educsci9020114>
- Ortega-Sánchez, D. y Heras, D. (2020). Design and initial validation of the scales epistemology, methodology and gender in taught history (EMG), and women in history (WH) for the evaluation of gender competence of social science teachers in training. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1831-1841. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080519>
- Rueda, C. (2010). Mujeres republicanas en Jaén y la dictadura franquista. En I. Vázquez-Bermúdez (Coord.), *Investigaciones multidisciplinares en género* (pp. 927-947). Universidad de Sevilla.
- Scott, J. W. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075. <https://doi.org/10.2307/1864376>

Triviño-Cabrera, L. y Martín, P. M. (2023). Hacia una enseñanza de la Historia del Arte desde una perspectiva ecofeminista: análisis y propuesta curricular. *Asparkia. Investigación Feminista*, (42), 127–144. <https://doi.org/10.6035/asparkia.6902>



**DIVERSIDADES EN LAS REPRESENTACIONES  
PROFESIONALES DEL PROFESORADO DE HISTORIA Y  
CIENCIAS SOCIALES DESDE UN ANÁLISIS  
INTERSECCIONAL DE GÉNERO EN LA PREVENCIÓN  
DE DISCURSOS DE ODIOS. CONCLUSIONES  
PRELIMINARES.**

**Dora Lilia Vargas Saldarriaga**

*Universidad Tecnológica de Pereira*

**María Consuelo Díez Bedmar**

*Universidad de Jaén*

**Jesús Marolla Gajardo**

*Universidad Santo Tomás*

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde que Jackson y Walker acuñaran en 1968 el concepto de currículum oculto, éste nos ha servido para analizar, entre otras cuestiones, los aprendizajes implícitos del alumnado en el aula. Parte de estos aprendizajes devienen en el tema que nos ocupa, de las propias representaciones sociales de género del profesorado tanto desde un punto de vista personal como profesional.

El profesorado de historia y ciencias sociales en las aulas construye, partiendo de las propuestas curriculares, narrativas explicativas que utilizan recursos y ejemplificaciones para la comprensión del mundo en que vivimos que, a su vez, implican las construcciones mentales en el alumnado sobre quiénes o por qué son susceptibles de ostentar la consideración de “sujeto histórico”, así como la imagen mental de cómo se les representa físicamente. Esto ha supuesto la hegemonía de un tipo de personajes históricos que, frente a la multicausalidad, ha supuesto la exclusión de las diversidades en nuestro imaginario histórico-social colectivo global.

Estas exclusiones y silencios de colectivos, grupos y personas constituyen un tipo de agresión, más aún cuando la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) ya nos advertía, en su artículo 4 “Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural” que la defensa de la diversidad cultural debe ser un imperativo ético, el

cual no se puede separar del respeto hacia la dignidad de la persona humana. Ello nos lleva a manifestar un irrestricto compromiso con el respeto hacia los Derechos Humanos, en especial, aquellos relacionados con las personas pertenecientes a minorías como a pueblos autóctonos.

La Estrategia y Plan de Acción de la ONU para la lucha contra el discurso de odio (2019) define discurso de odio como

*cualquier forma de comunicación de palabra, por escrito o a través del comportamiento, que sea un ataque o utilice lenguaje peyorativo o discriminatorio en relación con una persona o un grupo sobre la base de quiénes son o, en otras palabras, en razón de su religión, origen étnico, nacionalidad, raza, color, ascendencia, género u otro factor de identidad (p. 3).*

Es posible evidenciar una ignorancia sistemática de las categorías interseccionales en la Historia y las Ciencias Sociales como el género, la clase, la etnia y la raza, principalmente, en la escuela y las prácticas de enseñanza que realiza el profesorado. El hecho de que no se vislumbren en el currículo las diversas identidades podría catalogarse como un discurso de odio; lo que, dicho de otro modo, se considera la “ley del hielo” en la enseñanza y bajo el lente implícito de una “imagen del odio” que justifica acciones estereotipadas normalizadas en los discursos y prácticas del profesorado (Arroyo et al., 2018), y este silencio y exclusión constituyen un tipo de agresión y violencia estructural, no solo hacia los colectivos ignorados y silenciados, sino también hacia las y los discentes que tienen derecho a recibir una educación histórica plural y no determinista que les permita construir futuros éticos e inclusivos.

La relevancia de esta investigación se basa en reconocer, primero, las representaciones sociales de género desde categorías interseccionales e identificar, desde el género, la raza y la clase, las discriminaciones y privilegios que se generan a partir de los discursos de odio. En segundo lugar, en develar los silencios que puedan darse desde el currículo y las prácticas de enseñanza en la cotidianidad del aula, en la clase o que se manifiestan en los discursos del profesorado.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La investigación aborda algunos conceptos clave tales como representaciones sociales, género e interseccionalidad, a través de categorías como la clase y la etnia/ raza, las cuales denuncian las actitudes de exclusión, rechazo, invisibilización, discriminación o privilegio realizados a personas y colectivos que podrían ser un peligro o amenaza para la sociedad.

Las representaciones sociales hacen alusión a las distintas formas de pensamiento que se imponen en un grupo social con el fin de interpretar, a partir de sus creencias, la realidad (Moscovici, 1979). Para Jodelet (2008) estas hacen alusión a las normas, creencias y valores compartidos que guían las acciones de una persona o un grupo social en un contexto particular, las cuales evolucionan constantemente. Por su parte, Araya (2002) considera que las representaciones sociales alcanzan un carácter identitario dinámico y simbólico que construye significados tanto sociales como culturales. Para Abric (2001) estas representaciones se construyen de manera simultánea en lo que se piensa, se dice y se habla.

En el plano educativo, las representaciones sociales de género varían según los espacios y el tiempo histórico en el que se producen; por lo cual, demandan para cada cultura mecanismos de opresión diferenciados. Para Morolla-Gajardo (2015) las representaciones sociales de género del profesorado, en primer lugar, son una manera de compensar la historia de los hombres mediante un relato oficial que demuestra una enseñanza androcéntrica; en un segundo lugar, dichas representaciones pueden ser reivindicativas, que permitan tomar consciencia de las problemáticas de las mujeres; y, en tercer lugar, las representaciones sociales son transformadoras en cuanto a que tienen la intencionalidad de producir transformaciones en el profesorado convirtiéndose en una guía para la práctica y comprensión de los diferentes actores sociales relacionados con la perspectiva de género.

El género como categoría de análisis desde la pedagogía feminista entiende este como una construcción sociocultural de relaciones de poder que normaliza las jerarquías de dominación, como es el caso de la heterosexualidad (Martínez-Martín, 2016). Por ello, en esta investigación se entiende el género desde la apuesta por diversas identidades que conlleva contrarrestar el universalismo heteronormativo y el esencialismo de la categoría mujer, que invisibiliza la existencia de diversas identidades de género, clase y raza (Butler, 2007; Foucault, 1979).

Como lo señalara Puleo (2005), las representaciones sociales adscritas al género no pueden desligarse del concepto del patriarcado como un sistema de poder, que puede ser un patriarcado coercitivo y de consentimiento. En este sentido, y según la autora, el patriarcado coercitivo, por las relaciones sexo-género, reproducen el statu quo y la normatividad que contribuye de manera directa o indirecta a su sostenimiento, mediante prácticas cotidianas y simbólicas de poder ejercidas por los hombres. El patriarcado consensuado se da a partir de las decisiones de responder a las normas establecidas socialmente, evidenciando la asimetría en las relaciones de poder en las que quedan sumidas las mujeres a múltiples violencias. Díez-Bedmar (2022) señala como la perspectiva de género sigue vinculada a las mujeres y a la relación entre sexo y género, desconociendo otras diversas identidades, demostrando con ello la imposición del “patriarcado de consentimiento” y la “ley del hielo” con relación a las violencias dadas por el silencio (Puleo, 2005). De esa manera, persiste desde la educación, una brecha de género entre la adopción de políticas y estrategias educativas y su implementación a nivel institucional.

Para Puleo (2005) el patriarcalismo es cambiante y, según Sambade (2020) se manifiesta dependiendo de las distintas transformaciones sociales. El patriarcado, entonces, se da a partir del establecimiento de pactos propios entre los hombres, a partir de la cultura normalizada y homogenizada por relaciones de poder, subordinación y autodesignación (Amorós, 2005).

Si bien las luchas feministas han aportado a romper con el patriarcalismo coercitivo y consensuado, la hegemonía de su poder sigue siendo una tarea pendiente desde una perspectiva de género, ya que, como lo plantea Sambade (2020), el patriarcado utiliza la violencia como un elemento estructural de la violencia de género a través de los estereotipos, normas y prejuicios que producen discriminación histórica. Es por ello que se hace imperante, desde una pedagogía crítica feminista, la ruptura hegemónica del patriarcado y de las

estructuras que favorecen la hegemonía masculina en los discursos del profesorado y en las narrativas en la enseñanza de la historia (Martínez-Martín, 2016; Ortega-Sánchez et al., 2021).

Ahora bien, la interseccionalidad se define como una categoría de análisis que reconoce el entrecruzamiento de ejes simultáneos de discriminación y opresión (Brah y Phoenix, 2004; Hill y Bilge, 2019). Por lo tanto, la interseccionalidad es una herramienta analítica que permite develar la complejidad propia de las diversas identidades y las desigualdades que las cruzan, en particular, el género, la clase y la etnia/raza (Viveros-Vigoya, 2022). Troncoso et al. (2019) consideran que la interseccionalidad permite pensar el género con otras categorías de diferenciación como la migración y la edad entre otras, de manera articulada, situada y contextualizada a fin de luchar contra el patriarcado y las relaciones de poder, reconociendo, como lo plantea Martínez-Martín (2016), la importancia de educar “para una ciudadanía emancipada, activa y con autoconciencia crítica” (p. 138).

En cuanto a los discursos de odio, se consideran acciones construidas y compartidas que tienen como intencionalidad destruir, marginalizar y estigmatizar a personas y grupos humanos con la premisa de su exterminio (Parekh, 2012). Asimismo, se consideran discursos que provocan discriminación y exclusión contra personas y colectivos (Massip-Sabater et al., 2021). Por su parte, Arroyo et al. (2018) plantean la construcción de un enemigo, sea persona o colectivo, al que se le culpa de diversos problemas y se convierte en una amenaza de la propia identidad, que provoca desconfianza e identificándole con el mal. En adición, Cortina (2017) denuncia la normalización del desprecio hacia diversos grupos por su raza, etnia, sexualidad y creencias, demostrando la asimetría de las desigualdades y la legitimación de los discursos y las prácticas, convirtiéndose en un discurso de odio que debe ser denunciado.

Por su parte, De Sousa (2019) afirma que la negación de la humanidad produce exclusión, pues se le considera subhumano; por lo tanto, no se le trata como tal negándosele dicha condición, se hace inexistente e inferior.

### **2.1 Los discursos de odio y la interseccionalidad en la didáctica de la historia y las ciencias sociales**

Los discursos de odio según lo plantea la Comisión Europea (2021) hacen alusión a cualquier forma de humillación, odio o menosprecio a una persona o a un grupo de personas justificándolo en razón de género, raza, color, ascendencia, origen, etnicidad o discapacidad, entre otras. Desde la didáctica de las ciencias sociales, diversas investigaciones educativas han relacionado los discursos de odio como un tema socialmente relevante en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales escolares, así como en las prácticas de enseñanza del profesorado (Izquierdo-Grau, 2019; Gómez-Saldivia et al., 2024).

Para Marolla-Gajardo et al. (2023), los discursos de odio demuestran las desigualdades de género en el aula, a partir de los discursos del profesorado, los cuales pueden ser revertidos desde los contrarrelatos, mediante el desarrollo del pensamiento crítico y la flexibilización curricular, por parte del profesorado.

En la misma perspectiva, Gómez (2021) considera que la escuela debe contrarrestar los discursos de odio mediante el desarrollo de habilidades para la libre expresión, libertad de opinión e información. Por tal motivo, el profesorado debe potenciar en el estudiantado el respeto por la libertad de expresión, el debate y la controversia, que favorezca una mayor convivencia democrática. Y siguiendo la línea, Massip-Sabater et al. (2021) plantean algunas estrategias alternativas para contrariar los discursos de odio, demostrando el rechazo a ciertas discriminaciones como el racismo y, a su vez, reconociendo la dificultad del estudiantado en la construcción de contrarrelatos en torno a la problemática. Para Lingiardi et al. (2020), los principales grupos o colectivos que son víctimas de discursos de odio son las etnias, las diversas identidades de género y los migrantes. Según lo anterior, desde los estudios de Marolla-Gajardo (2022) y Marolla-Gajardo et al. (2023), podemos plantear que la escuela es uno de los espacios desde donde se produce y reproducen violencias y relaciones de poder. Por tanto, podemos describir el discurso de odio como un discurso cerrado, pensado solo desde el presente sin contar críticamente con su historicidad y evolución (Díez-Bedmar, 2022). Ello genera discursos acríticos que normalizan, silencian e invisibilizan la voz de diferentes grupos de la historia oficial (Escribá, 2016).

Adicionalmente, plantear el silencio en esta investigación hace referencia a la “ley del hielo” como un medio de ejercicio del poder en el que se ignora, invisibiliza y silencia al otro (Santisteban, 2015), provocando con ello una reducción y homogeneización de las diversas identidades a quienes se les otorga narrativas y discursos de odio que las excluye en el ámbito social.

Lo anterior demuestra que, desde una mirada interseccional, no solo se pueden evidenciar las discriminaciones y los discursos de odio que se encuentran inmersos en el currículo como órgano ideológico del profesorado, sino también deconstruirlas y revertirlas mediante una educación crítica, lo cual supone para el profesorado la reflexión de sus propias prácticas.

### 3. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en el enfoque cualitativo, cuya intencionalidad es la de comprender los discursos y prácticas del profesorado en ejercicio, relacionando ellos con la perspectiva de género, considerando categorías interseccionales y, en este sentido, priorizando los discursos de odio que emergen de dichos individuos. La investigación se plantea desde un enfoque cualitativo y crítico enmarcado en la teoría queer, mediante un estudio de caso desde su particularidad y singularidad, e interpretación en profundidad (Stake, 2007) desde su propio contexto (Yin, 2009).

#### 3.1. Diseño de la investigación

El diseño de investigación acoge los aportes de Wolcott (1994) y Smyth (1989) mediante tres etapas:

- i. La descripción: que permite la contextualización y la forma de abordar el estudio.
- ii. El análisis: que permite la recolección de los datos y el análisis de los mismos.
- iii. La interpretación desde un enfoque crítico, que permite la deconstrucción de las desigualdades mediante procesos de reflexividad (Finlay, 2002).

### 3.2. Participantes e instrumentos

El muestreo intencional de cinco (5) participantes del profesorado del área de ciencias sociales de la básica media (Simons, 2011; Stake, 2007) obedece a criterios como: pertenecer a la misma institución educativa, ser parte del área de ciencias sociales y acoger de manera voluntaria su participación en el proceso.

<b>Nombres ficticios</b>	<b>Estudios base</b>	<b>Edad</b>	<b>Años en el colegio</b>	<b>Años de práctica</b>	<b>Género</b>
<b>Marcos Suárez</b>	<b>Licenciado en Ciencias sociales</b>	<b>59</b>	<b>14</b>	<b>30</b>	<b>Hombre</b>
<b>Carlos López</b>	<b>Licenciado en Ciencias Sociales</b>	<b>59</b>	<b>3</b>	<b>32</b>	<b>Hombre</b>
<b>Betty Castillo</b>	<b>Licenciada en Ciencias Sociales</b>	<b>55</b>	<b>28</b>	<b>32</b>	<b>Mujer</b>
<b>Ema Giraldo</b>	<b>Licenciado en Artes plásticas y Magíster en Historia</b>	<b>46</b>	<b>8</b>	<b>28</b>	<b>Mujer</b>
<b>Luis Quintero</b>	<b>Licenciado en Historia. Magíster en Historia</b>	<b>37</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>Hombre</b>

Tabla 1. Contextualización de la muestra. Municipio de Dosquebradas, Risaralda (Colombia). Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los instrumentos empleados para la recolección de información se utilizó: 1) la entrevista semiestructurada como un insumo clave para recopilar datos sobre las perspectivas del profesorado en torno a los objetos del estudio.

Las entrevistas tuvieron lugar en la institución educativa, en el mes de octubre de 2023 y se focalizaron preguntas abiertas. Para esta contribución las preguntas que se formularon fueron:

- i. ¿Considera que los problemas de género son un tema socialmente relevante hoy? ¿Por qué?
- ii. ¿Cree que se debería enseñar desde perspectivas de género en la escuela? ¿Por qué?
- iii. ¿Considera que su enseñanza favorece e incluye espacios para la expresión de las diversidades étnicas, de género y de clase? Explique cómo.
- iv. ¿Cree que se pueda enseñar desde perspectivas que recojan los problemas étnicos, de clase y de género?
- v. ¿Cuál cree que es la relevancia de la Cátedra de la afrocolombianidad en la enseñanza?
- vi. ¿Qué le parece más relevante de abordar, aspectos de etnia-raza, de género o clase? ¿O todos son importantes desde una misma mirada? ¿Cómo se podría realizar ello en las prácticas que se realizan?

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIONES

La presente investigación ofreció resultados preliminares importantes con los cuales se reconocen las representaciones sociales de género y discursos de odio que afloran en las prácticas de enseñanza del profesorado. Los cuatro subapartados que estructuran el apartado se corresponden con las categorías obtenidas desde el análisis de datos. Para llevar a cabo tal análisis y construcción de categorías, se requirió del análisis de contenido. Los nombres de las personas fueron modificados según las buenas prácticas éticas de investigación.

##### 4.1. Las comunidades migrantes

Ema evidencia en la entrevista la importancia de la perspectiva de género, pero recalca cómo los problemas del municipio se dan a razón de la afluencia de migrantes,

*Como a Dosquebradas llega tanta gente y constantemente la población está, en vaya y venga, entonces eso hace que aquí haya de todo, problemas de género, hay problemas de racismo, hay problemas de clases sociales, dentro de una misma aula usted encuentra de todo. Son grupos muy heterogéneos.*

con lo cual evidencia que este colectivo social es una amenaza social que traspasa a la escuela.

Por su parte Luis afirma que

*Como es un Municipio de llegada de migrantes se hace muy visible la variedad de etnias, culturas, que van llegando a la institución: y son invisibilizadas muchas veces desde el estudiantado o también desde el profesorado porque no permiten que compartan como esas culturas.*

Además, agrega las discriminaciones interseccionales que tienen la intencionalidad de silenciar “también el tema de la discriminación por género, por etnia o por clase hacen que el estudiantado no se comunique y prefieran estar en silencio”.

Según lo anterior se hace evidente el poder hegemónico y por lo tanto el ejercicio de una violencia estructural que consiente, mediante el silenciamiento, ver diversas identidades y colectivos como peligro y problema social (Arroyo et al., 2018).

#### **4.2. Las comunidades étnicas y afrocolombianas**

En torno al apartado sobre las comunidades étnicas y afrocolombianas, Marcos refiere:

*Tengo entendido que en la NASA y en otras instituciones a nivel mundial hay muchas personas representantes de la comunidad afro, que pertenecen a nuestro país y no son relevantes y no tienen un papel relevante porque su color los invisibiliza.*

Es así como se hace evidente que el profesorado detenta representaciones sociales sobre las personas afrodescendientes, que develan estereotipos por su color de piel y por los hitos históricos relacionados con la esclavitud, que han quedado fijas y se han normalizado en las prácticas y discursos del profesorado, como lo afirma Betty:

*Las personas negras, que a veces son tan discriminadas, porque descendientes de África, entonces vinieron aquí como esclavos, entonces siempre los esclavos, los dejamos es como por fuera, siempre vemos la clase social, como la blanca, la importante, la aristocracia.*

Por su parte, Marcos plantea “¿Qué papel desempeña un indígena en la sociedad nuestra? Nada. Que son, que los hombres son borrachos, que maltratan a las mujeres no los vemos como una cultura, sino que nosotros los vemos como alguien inferior a nosotros”.

Igualmente se corrobora la manera como el profesorado reproduce la enseñanza y los discursos de odio aprendidos:

*Da a entender que no solamente existe una raza, como nos lo han querido imponer, la raza aria. Lamentablemente nosotros somos difusores de esa idea de que, lo más importante es la raza blanca o la raza aria y lo que no venga de ahí no es significativo.*

En concordancia con lo expuesto por Parekh (2012), los discursos de odio tienen la intencionalidad de estigmatizar y, en algunos casos, desaparecer a quienes atentan contra la propia identidad. Cabe reconocer que los discursos no son neutrales ni estáticos, transitan de manera situada. Según Marolla-Gajardo et al. (2023), el profesorado no reconoce estas multicausalidades con lo cual se demuestran las violencias estructurales y, a su vez, la predominancia de los discursos de odio en las prácticas del profesorado.

#### **4.3. Discursos de odio por formar parte de las diversas identidades**

Por su parte Betty plantea las discriminaciones que tienen en el aula personas con identidades diversas o por su color de piel y reconoce que el profesorado por sus propias creencias tiene discursos discriminatorios: “A veces uno como docente ve al estudiante

negrito, o a la lesbiana o al niño pues que quiere ser niña y uno a veces con su pensamiento lo discrimina”.

Igualmente, la profesora mencionada antes, enfatiza: “Digamos los términos: lesbianas, transexuales, que a veces las discriminamos por ser así y yo creo que ya es tiempo pues de que ellos también tengan participación como personas”.

Luis considera que la escuela debe estar atenta a los cambios: “La institución apenas se viene organizando ese tema de ser un colegio mixto, que haya varios géneros y escuchar varias voces. Eso es como lo primordial porque anteriormente sólo escuchábamos una voz y no escuchábamos la otra perspectiva”. En este caso se justifica la razón por la cual la institución realiza discursos de odio, pero no se demuestra una intención en su transformación o en el planteamiento de un cambio.

Con lo anterior se hace evidente que la escuela debe cuestionar y deslegitimar el binarismo dicotómico excluyente, como un medio de exclusión interseccional mediante la problematización de las lógicas discursivas que las construye (Iturrioz, 2019). A su vez se evidencia una argumentación que no demuestra ninguna argumentación crítica ya que se ubica en un lado opuesto al otro y no da aportaciones de cambio.

#### **4.4. Discursos de odio interseccionales**

Luis plantea que la escuela es reproductora de discriminaciones y desigualdades que contribuyen a los discursos de odio

*porque no permiten que compartan como esas culturas, compartan sus puntos de vista y también el tema de la discriminación por género, por etnia o por clase hacen que el estudiantado no se comunique y prefiera estar en silencio. Muchos docentes no permitimos que de pronto sean escuchados y analizar esos puntos de vista. Entonces sí hace falta más trabajo en ese sentido.*

Igualmente, Ema plantea que

*Sí, sí hay discriminación aun en Colombia, por etnia, por color de piel. ... Porque uno lo ve, solo en un salón de clase yo le digo a los niños, vea todos tenemos diferente color de piel, diferentes tamaños, diferentes características de cada uno y sin embargo, siempre hay como señalamientos y también se señala como el negro, o el, no se dice afro en Colombia, aun en el salón no se dice, ay vea, mi compañero afro, el negrito, el negro! Entonces, todavía se ve inclusive en la política, cuando en la política llega un líder afrodescendiente es señalado. Inclusive tenemos el caso de la vicepresidenta pues, que ha sido perseguida por las altas clases en Colombia.*

En este caso, se demuestra como los discursos de odio se realizan en las practicas del profesorado de acuerdo con sus propias representaciones sociales, las que se encuentran estereotipadas. Al menos en este estudio, no se evidencia un ejercicio crítico de contrarrelatos que permita avizorar transformaciones.

## **5. CONCLUSIONES**

En los resultados parciales en curso, se evidencia que el profesorado en sus prácticas de enseñanza tiene representaciones sociales de género que reproducen discursos de odio al no

reconocer la riqueza cultural, el valor de las diversidades y al asumir una actitud de silenciamiento e invisibilización en torno a las acciones que han protagonizado las mujeres a lo largo de la historia.

La falta de formación y sus propias resistencias dadas, nos dicen que las representaciones sociales del profesorado dan cuenta de estigmatizaciones y estereotipos que ahondan las violencias estructurales y perpetúan los discursos de odio (Balbé-Martínez et al., 2021).

Problematizar las prácticas de enseñanza del profesorado desde pedagogías feministas interseccionales (Martínez-Martín, 2016) permite reconocer de manera situada las jerarquías y relaciones de poder, más allá de una educación patriarcal que permita avizorar transformaciones sociales mediante contrarrelatos que les permita contrarrestar las discriminaciones y, con ello, los discursos de odio a diversas personas y colectivos, con lo cual se hace necesario una educación crítica (Troncoso et al., 2019).

De esta manera, la presente investigación sugiere, desde el profesorado, algunos aportes para contrarrestar los relatos de odio:

i. Educar para la paz. Como lo plantea Ema,

*que los estudiantes entiendan el objetivo de la educación para la paz, de que ellos se formen como personas desde que ellos entiendan que eso es algo indispensable en preescolar, en toda la primaria, o sea, que vean lo necesario que es la educación para la paz en este país que es tan violento.*

ii. A ser reflexivos y críticos. Según Emma,

*todos los días que ellos aprendan a interactuar, a escuchar, a ser críticos, que conozcan muchas cosas que normalmente como que se invisibilizan. Como mucho a la diversidad cultural que hay en este país, porque es muy amplia y no se conoce y no se conoce, y no se le da el valor que tiene, el valor que debería tener.*

iii. Deconstrucción del currículo. Ema considera que la flexibilización curricular a los intereses y contextos particulares del estudiantado son una forma de revertir los discursos de odio:

*Yo estoy trabajando con los niños de sexto unas exposiciones y ellos hacen las carteleras sobre diversidad y pluralidad y estamos viendo fiestas, carnavales del Colombia y entonces a cada uno le toca un tema diferente. Por ejemplo, a este niño que es afro de sexto b y él pidió que él quería las fiestas de San Pacho y bueno cambiamos con la niña Isabela y le dijimos él sabe mucho del tema y quiere exponer sobre, o sea, y él quedó feliz por exponer sobre las fiestas de San Pacho en Quibdó.*

Por lo anterior, reflexionar los discursos y las prácticas de enseñanza del profesorado desde la perspectiva de género a fin de revertir los discursos de odio sigue siendo una tarea pendiente en la deconstrucción de significados que permita la transformación no sólo del statu quo sino de su manera de pensar y actuar a fin de lograr una ciudadanía planetaria con mayor empatía y justicia social. Se hace pertinente que el profesorado reinterprete el currículo de manera crítica para no perpetuar dichos discursos, además de que pueda promover espacios

de reflexión ante las prácticas que realiza. Todo con el objetivo de lograr la construcción de una enseñanza más justa, igualitaria e inclusiva.

## REFERENCIAS

- Abric, J. (2001). A structural approach to social representations. En K. Deaux y G. Philogène (Comp.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (pp. 42–47). Blackwell Publishing.
- Amorós, C. (2005). *Dimensiones del poder en la teoría feminista*. Ediciones Cátedra.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Arroyo, A., Ballbé, M., Canals, R., García, C. R., Llusà, J., López, M., Oller, M. y Santisteban, A. (2018). El discurso del odio: Una investigación en la formación inicial. En E. López-Torres, C. R. García-Ruíz y M. Sánchez-Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 413-424). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Ballbé-Martínez, M., González-Valencia, G. A. y Ortega-Sánchez, D. (2021). Invisibles y ciudadanía global en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(2), 3-15. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.910>
- Brah, A. y Phoenix, A. (2004). Ain't Woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75-86.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Comisión Europea (2021). *Supporting EU policies to deliver on gender equality in research and innovation*. CORDIS. <https://cordis.europa.eu/article/id/435732-supporting-eu-policies-to-deliver-on-gender-equality-in-research-and-innovation/es>
- Cortina, A. (2017b). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Paidós.
- De Sousa, B. (2019). *El fin del Imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta.
- Díez-Bedmar, M. C. (2022). Feminism, Intersectionality, and Gender Category: Essential Contributions for Historical Thinking Development. *Frontiers in Education*, 7, 1-8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.842580>
- Escribá, A. (2016). Subalternidad y prácticas feministas en América Latina: 47ª Sesión de la Comisión sobre Población y Desarrollo. *Revista Internacional De Comunicación Y Desarrollo (RICD)*, 1(4), 61-73. <https://doi.org/10.15304/ricd.1.4.3301>
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209-230. <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>

- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Gómez, P. (2021). *Formar al profesorado en educación para la ciudadanía a partir de problemas sociales relevantes. Un estudio de caso con el profesorado en formación inicial de ciencias sociales sobre la libertad de expresión*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/244218>
- Gómez-Saldivia, P., Santisteban-Fernández, A. y Pinochet-Pinochet, S. (2024). Representaciones sociales del profesorado de ciencias sociales en formación sobre la libertad de expresión. *Acta Scientiarum. Education*, 46(1), e68035. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v46i1.68035>
- Hill, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Ediciones Morata.
- Iturrioz, A. (2021). De la coeducación a la pedagogía feminista. *Pikara Magazine*. <https://www.pikaramagazine.com/2021/03/de-la-coeducacion-a-la-pedagogia-feminista/>
- Izquierdo-Grau, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 42-55.
- Jackson, P. W. y Walker, R. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 3(5), 32-61. <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/535>
- Lingiardi, V., Carone, N., Semeraro, G., Musto, C., D'Amico, M. y Brena, S. (2020). Mapping Twitter hate speech towards social and sexual minorities: A lexicon-based approach to semantic content analysis. *Behaviour & Information Technology*, 39(7), 711-721. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1607903>
- Marolla-Gajardo, J. (2015). Ellas sí tienen historia. *Clío & Asociados*, 223-236.
- Marolla-Gajardo, J. (2022). Perspectivas de género y discursos de odio de estudiantes a través de la mirada del profesorado chileno. Un estudio de caso. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 52-67. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.52>
- Marolla-Gajardo, J., Zurita-Garrido, F., Pinochet-Pinochet, S. y Castro-Palacios, G. (2023). Hate Speech and the Gender Perspective: A Problem from the Teaching of Social Sciences in School. *European Journal of Educational Research*, 12(1), 133-144. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.133>
- Martínez-Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contrahegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Massip-Sabater, M., Santisteban, A. y González, N. (2021). Els contra-relats de l'odi: Un estudi amb professorat en formació. En M. Massip-Sabater, N. González-Monfort y A. Santisteban (Eds.), *El futur comença ara mateix. L'ensenyament de les ciències socials per interpretar el món i actuar socialment* (pp. 149-163). UAB-GREDICS.

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Ortega-Sánchez, D., Marolla-Gajardo, J. y Heras-Sevilla, D. (2021). Social invisibility and sociocultural construction of gender in historical narratives of Chilean high school students. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 1023-1037. <https://doi.org/10.12973/eujer.10.2.1023>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2019). *La estrategia y plan de acción de las Naciones Unidas para la lucha contra el discurso de odio*. <https://www.un.org/es/hate-speech/un-strategy-and-plan-of-action-on-hate-speech>
- Parekh, B. C. (2006). Hate Speech: Is There a Case for Banning Hate Speech? *Public policy research*, 12(4), 660-671. <https://doi.org/10.1111/j.1070-3535.2005.00405.x>
- Puleo, A. (2005). El patriarcado: ¿una organización social superada? *Temas para el debate*, 133, 39-42.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. Hernández, C. García y J. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de las personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Universidad de Extremadura/ AUPDCS.
- Sambade, C. (2020). *Masculinidades, violencia e igualdad: El (auto) control de los hombres como estrategia de poder social*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Smyth, R. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 4(2), 2-9. <https://doi.org/10.1177/002248718904000202>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª ed.). Ediciones Morata.
- Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.
- Viveros-Vigoya, M. (2022). *El oxímoron de las clases medias negras: Movilidad social e interseccionalidad en Colombia*. Bielefeld University Press.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Sage.



# PRINCIPIOS BÁSICOS PARA AFRONTAR LA FORMACIÓN FEMINISTA EN PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN BRASIL ANTE LA DESINFORMACIÓN MEDIÁTICA<sup>1</sup>

Márcia Moreira Neves

*Universidad Internacional Iberoamericana*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las contribuciones de las mujeres se han vuelto invisibles a lo largo de la historia, al igual que las contribuciones de quienes se desvían del estándar de hombre blanco europeo y rico. Es importante que las discusiones sobre género y raza en Brasil vayan más allá del currículo y se conviertan en competencias generales de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de Brasil, siendo así la esencia de la educación nacional. Sin embargo, para que podamos hablar de protagonismo femenino y crear una planificación antirracista, debemos reconocer que la sociedad brasileña es históricamente patriarcal y racista, donde las relaciones de poder se construyen en estructuras formadas en el Brasil colonial. Por lo tanto, no es sólo una materia que deba ser impartida en una carrera de Ciencias Sociales, sino el núcleo de toda la enseñanza, desde las bases.

### 1.1. Antecedentes

Según los registros del Brasil Colonia, Catarina Paraguassú, también conocida como Madalena Caramuru, hija de Taparica, cacique de los tupinambas, reivindicó con una carta escrita por ella misma al sacerdote jesuita Manoel da Nóbrega, en 1561, la igualdad de enseñanza y el derecho a la educación, siendo la primera mujer brasileña en aprender a leer y escribir, ya que los indígenas se sorprendían por las diferencias educativas entre hombres y mujeres, considerando que la enseñanza estaba en poder de la Iglesia, principalmente de los jesuitas. Sin embargo, la solicitud fue negada por considerarla osada y de consecuencias nocivas por doña Catarina, reina de Portugal, siendo la educación destinada a los hombres blancos y ricos, ya que, según las leyes portuguesas, el sexo femenino formaba parte del *imbecilitus sexus*, o sexo imbecil, categoría a la que pertenecían mujeres, niños y enfermos mentales (Ribeiro, 2000).

---

<sup>1</sup> El presente capítulo está enmarcado en el proyecto I+D+i FREEDOM (PID2022-141057OB-I00). Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Agencia Estatal de Investigación y cofinanciado por la Unión Europea.

Correspondía a las niñas aprender a ser esposa, madre, las tareas domésticas, los cantos religiosos y las oraciones. Como el formato familiar era patriarcal, el papel público recae en el hombre, siendo las mujeres silenciadas en todos los espacios sociales, dejándole a él todas las decisiones: “todos deviam obediência ao senhor patriarcal. Sua esposa e filhas também. Elas o chamavam de senhor meu marido, senhor meu pai.” (Ribeiro, 2000, p. 81).

En cuanto a la población indígena, ésta viene sufriendo el exterminio desde el año 1500, con la llegada de Pedro Álvares Cabral y la colonización portuguesa de América. Según la Fundação Nacional do Índio, la población indígena en 1500 era de aproximadamente 3 millones de habitantes. En 1650 ya había caído a 700 mil indígenas y, en 1957, a 70 mil. En un genocidio continuo, más de 80 pueblos fueron destruidos. Recién con la Constitución de 1988 se garantizó los derechos de los pueblos indígenas, ya que el Estatuto del Índio, de 1973, disponía en forma prioritaria que debían integrarse al resto de la sociedad (García, 2020).

Si en el siglo XVII era posible ver niños abandonados y analfabetos en las calles de las grandes ciudades brasileñas (Lima y Venâncio, 1988), hoy también es posible y, en la absoluta mayoría, con tono de piel oscuro, habiéndose incrementado aún más el número de personas sin hogar en los últimos años con la crisis sanitaria derivada del COVID19 (Gameiro, 2021)

Este es un legado del fin del régimen esclavista, cuando las familias no fueron incorporadas al sector productivo, convirtiéndose en una masa analfabeta y marginal, con hábitos considerados indecentes a las buenas costumbres, a los ojos de la élite brasileña. Ese grupo histórico de indeseables incluye a los niños con discapacidades. Aquellos que no se encajaban fueron, y siguen siendo, blancos de acciones coercitivas y policiales (Hobsbawm, 1989).

## 2. EL PROCESO DE JERARQUIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

Durante la segunda mitad del siglo XVII se crearon en Brasil los conventos escolares para niñas, que enseñaban costura, buenos modales y oraciones para alejar los malos pensamientos. Sin embargo, también eran cárceles usadas por padres que tenían muchas hijas y temían el reparto de sus propiedades, maridos que fueron engañados o que tenían intención de hacerlo, hermanos que disputaban la herencia familiar (Ribeiro, 2000). De esta manera, las mujeres eran enviadas por los hombres a los conventos y eran recibidas a cambio de donaciones a la iglesia católica.

Luego de la independencia, se creó la Constitución de 1824, la primera en Brasil, que proponía la educación primaria gratuita para “todos”, pero fue en 1827 con la Ley General que las niñas comenzaron a poder ingresar a las escuelas, más allá de las escuelas primarias. Sin embargo, fue sólo a partir de 1870, con la llegada de las escuelas protestantes, metodistas y presbiterianas, es decir, poniendo fin al monopolio católico, que se reunió a estudiantes de ambos sexos en una misma clase, creándose así las escuelas públicas mixtas y abriendo el campo a la enseñanza femenina. En 1879, el gobierno imperial permitió que las mujeres ingresaran a

las universidades, pero las mujeres solteras debían presentar el permiso de sus padres y las casadas debían presentar el consentimiento de su marido. Sin embargo, los prejuicios les impedían asistir a los mejores cursos preparatorios, lo que dificultaba el acceso a la educación superior. En 1881 se crearon clases vocacionales para mujeres en el Liceu de Artes e Ofícios, en Río de Janeiro. Y en 1897, también en Río de Janeiro, se creó el Instituto Profissional Feminino, centrado en las profesiones más adecuadas para las mujeres (Dos Reis, 2022).

Si en la primera Constitución, promulgada en 1824, la educación es gratuita para todos, en 1889 se firmó formalmente la abolición de todos los esclavos en Brasil. Sin embargo, es importante resaltar que los negros no eran considerados ciudadanos. Por ello, en 1937, el presidente de la provincia de Río de Janeiro, Paulino José de Souza, sancionó la Lei Nº 1, que en su artículo 3º dice: “São proibidas de freqüentar as escolas públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas. 2º Os escravos e os pretos africanos ainda que sejam livres ou libertos” (De Oliveira, s. f., p. 3). En este sentido, hay que resaltar cómo las mujeres negras sufrieron una doble discriminación (Hooks, 2020), en el sentido de ser invisibles para su propio reconocimiento como personas esclavizadas, tal y como se demuestra en la ley mencionada

Consideremos que, recién a partir de 2010, el Censo Demográfico (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, s. f.) comenzó a introducir preguntas específicas para las personas que se declaran indígenas, como su etnia, lenguas indígenas habladas y ubicación del territorio indígena. Y en cuanto a la inclusión de las comunidades quilombolas, donde se encuentran los descendientes de africanos y afrodescendientes que huyeron de ingenios y haciendas, recién a partir de 2022 fueron incluidas en el Censo Demográfico, según la agencia de información oficial del gobierno, Agencia Brasil. De acuerdo con una de las vecinas en la comunidad quilombola de Pedra Bonita, en Río de Janeiro, Eulália, 61 años: “Nos dados e registros oficiais, nós não existíamos em mais de 150 anos [...]” (Rodrigues, 2022, 4º párr.).

Brasil está históricamente lleno de ejemplos de abandono e injusticia. La jerarquía es evidente, con el enfoque de la educación dirigido a los hombres blancos y ricos. La educación pública dirigida a las masas en Brasil, a pesar de los avances legales, carece principalmente de docentes con sólidas bases históricas en el protagonismo femenino y la educación antirracista, así como de inversiones adecuadas.

### 3. FORMACIÓN EN EL AULA

Cuando hablamos de diversidad en Brasil, o de educación especial, históricamente también hablamos de desigualdad, ya que son dos aspectos constitutivos de nuestra historia. La configuración de la formación económica y las características de nuestra organización social impactaron y generaron varios problemas en el pasado, que aún hoy están presentes. Los libros de texto reproducen, forman y mantienen los valores de nuestra sociedad, preservando así el elitismo, donde se invisibilizan los aportes de las mujeres, así como los aportes de otros pueblos como los indígenas, quilombolas y ribereños.

No basta con elogiar a la mujer negra latinoamericana y caribeña el 25 de julio en las escuelas, mientras el *Atlas da Violência* señala que el 67,4% de las mujeres asesinadas en Brasil en 2021 son negras (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2023). O elogiar a las mujeres el 8 de marzo, si el currículo tradicional se basa en la perspectiva del hombre blanco, privilegiando un relato masculino, blanco y eurocéntrico, donde tenemos como ejemplo la colección *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Jr., el libro de historia más distribuido, que fue evaluado por el Estado brasileño, adquirido y repartido en las escuelas públicas por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), en 2015, para la educación secundaria pública. A lo largo de los tres libros que componen la obra, de los 859 personajes que aparecen, 789, el 91,8%, son hombres y 70, el 8,2%, son mujeres. Y estas mujeres sólo son mencionadas como miembros de la familia (Sanchez, 2017)

Y en relación a las poblaciones indígenas y quilombolas, estas tienen características propias donde sus especificidades deben ser consideradas, sin reducirlo a la atención a través de programas de inclusión social (Ladeira, 2004), ya que tales cuestiones no involucran solo la promoción de la diversidad cultural y la inclusión social. El Estado nacional debe entender que existen pueblos distintos a través de políticas y programas específicos. Entendemos que la sociedad en la que estamos inmersos es un espejo de nuestras escuelas. Para Ladeira (2004), investigadora social de la Universidade de São Paulo, las escuelas son agentes de reproducción:

*Não podemos esquecer que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural e que, na melhor das hipóteses, oferecem aos grupos socialmente excluídos apenas uma mobilidade social individual e limitada. O apelo da política educacional atual para a ‘inclusão’ social destes segmentos ‘excluídos’ tem sido o aceno ao acesso à educação, garantindo através do sistema de cotas ou de medidas compensatórias o incremento da mobilidade social preconizada. Tenta-se diminuir a enorme pressão social sem mudar de fato os níveis de desigualdade econômica e social no país. (p. 142)*

La calidad de nuestras escuelas está vinculada a la formación insuficiente de nuestros educadores, los bajos salarios y la baja inversión, entre otros aspectos. Así, por ejemplo, conseguir profesores que tengan una formación adecuada para estudiantes con algún tipo de necesidad especial es algo excepcional, como también lo es una formación técnica que atienda a las necesidades de los diversos pueblos que componen la nación brasileña.

Si anteriormente el estudiante con necesidades especiales permanecía internado en un hospital psiquiátrico, actualmente, por adhesión a acuerdos internacionales o como el resultado de luchas internas entre grupos de la sociedad civil organizada, asiste a una escuela pública común sin garantías de que encontrará las condiciones adecuadas para su aprendizaje. Y esto también se aplica a todo el sistema educativo nacional, con características precarias para el aprendizaje de los estudiantes, en general, en las redes de educación pública.

Hay pocas escuelas públicas que garantizan una educación de calidad para los niños, especialmente para aquellos con necesidades especiales. Entre el 20% de la población más rica y el 20% de la población más pobre, vemos que el 85% de los jóvenes pertenecientes a las familias más ricas completan la educación secundaria, sin embargo, para la población más pobre la tasa es sólo del 15% (De Rezende-Pinto y Alves, 2010).

Para empeorar la situación, en el siglo XXI entramos en un debate que demuestra una vez más la fragilidad del sistema inclusivo en Brasil, dado que sólo existe un sistema de educación regular. Esto ocurre cuando en el gobierno Bolsonaro, 2019-2021, se promulga el Decreto Nº 10.502 de 2020, contradiciendo a la Constitución Federal de 1988 y a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996, donde el ministro de Educación justificó el Decreto afirmando que la presencia de estudiantes con discapacidad perturba a otros estudiantes en el aula (Barifouse, 2021).

A pesar de haber sido suspendido por el Superior Tribunal Federal (STF) y de haber movilizado a organizaciones de la sociedad civil, así como a partidos políticos, el Decreto deja en evidencia la fragilidad de todo el sistema educativo y la falta de apoyo gubernamental. Y en 2024, grupos bolsonaristas de extrema derecha se organizaron a través de la red social WhatsApp, en todas las unidades de la federación, en grupos llamados *familias* conectados entre sí, según el diario Intercept Brasil (Motorym, 2024), con el objetivo declarado de crear un grupo de trabajo para presentar agendas conservadoras e influenciar en la Conferencia Nacional de Educación, que es un evento convocado por el Foro Nacional de Educación, con participación de la sociedad civil en las políticas del Ministerio de Educación.

#### 4. LA DESINFORMACIÓN EN LOS MEDIOS

La desinformación es una preocupación creciente en Brasil, donde la educación mediática se considera una solución para combatirla. La comprensión crítica de la información genera las herramientas y habilidades para interpretar correctamente, así como cuestionar el porqué de esa información recibida. Sin embargo, en Brasil, el pensamiento crítico ha sido combatido en las escuelas durante décadas.

Durante el período de la dictadura militar, 1964-1985, la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria, a partir de 1964, se hizo optativa y su prohibición comenzó en 1971, con la Lei Nº 5.692. La materia Filosofía es reemplazada por las materias Organización Social y Política Brasileña (OSP), Educación Moral y Cívica (EMC) y Estudios de los Problemas Brasileños (EPB), con el Decreto-Lei Nº 869 de 1969, por cuanto representaba una amenaza al poder, debido al pensamiento crítico, transformador y reflexivo. El gobierno militar adoptó entonces un modelo de educación técnica, de carácter catequético y políticamente ideológico, y se instauró el terrorismo cultural en las universidades. (Da Costa y Subtil, 2016).

A partir de 1982, la materia Filosofía dejó de estar prohibida, regresando como opcional, pero recién en 2008 esta se incorporó al currículo de la escuela secundaria, con la Lei Nº 11.684, haciendo obligatoria su enseñanza en los tres grados de la educación secundaria. Sin embargo, hay escasez de docentes de esta materia para el nivel secundario.

En 2017, durante el gobierno de Michel Temer, la Lei Nº 13.415, que reforma la educación secundaria, excluye una vez más la asignatura obligatoria de Filosofía de la educación secundaria y presenta un modelo de educación pragmático y reduccionista, que excluye temas esenciales como las cuestiones relacionadas con el debate de género, por ejemplo, dispensando de esta manera la aprobación del Projeto de Lei 867 de 2015, que

amenazaba con abolir de las escuelas los debates sobre género, raza, etnia y diversidad, entre otros. Con el discurso de que la secundaria involucra muchas asignaturas, se oculta el deseo de excluir las materias de Sociología, Filosofía y la reducción de Geografía e Historia (Lima y Lopes-Maciel, 2018). En 2019, durante el gobierno de Bolsonaro, se propuso reducir las inversiones en cursos en áreas humanas, como filosofía y sociología (Santa-Rita y Bittar, 2019).

Aún en 2008, se creó la Lei N° 11.645, que determina la inclusión de Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena en los planes de estudio de la educación básica, especialmente en las áreas de educación artística, literatura e historia brasileña. Esta Ley significaría avances en términos de temáticas y se convertiría en un instrumento para combatir el racismo y la discriminación en las escuelas. Sin embargo, lo que está claro es que no se produce formación continua docente y los libros de texto no proporcionan suficiente información (Fontenele y Cavalcante, 2020).

#### **4.1. La internet como principal fuente de (des)información**

Considerando la realidad presentada, imaginemos un país, en nuestro caso Brasil, donde la gran mayoría obtiene información a través de Internet. En 2023, el 84% de los hogares brasileños estaban conectados a Internet, según la encuesta *TIC Domicilios – 2023* (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2023) y se observó que casi el 100% de los usuarios que acceden a Internet a través del celular tienen 10 años o más, siendo el dispositivo más utilizado para este fin, y el 29% de los brasileños de 10 años o más consumen *podcasts*. Es como pedirle amablemente al lobo que pase la noche con la oveja, mientras el perro pastor se va de vacaciones; y sí, hacemos referencia a la caricatura *It's the Wolf*, de Hanna-Barbera Studios (1969), donde el lobo tonto intenta atrapar a la oveja. Sin embargo, en este caso, la estrategia del lobo funciona.

En Internet, los lobos profesionales juegan al juego de la mentira en el mundo real, donde primero se aplican tres reglas: (a) decir una mentira; (b) insistir; (c) no dejar que se enteren. Y luego viene la cuarta regla de oro del mundo digital: (d) conseguir tantos seguidores como sea posible. ¿Y cómo podemos proteger a nuestras inocentes ovejas, o más bien a nuestros estudiantes y futuros profesionales, de las mentiras difundidas por Internet o, usando el término técnico, de la desinformación que se difunde varias veces en las redes sociales y los *podcasts* disfrazados de ovejas?

Como dije antes, a través del pensamiento crítico, ¿correcto? Sin embargo, en parte esto por sí solo no es suficiente. Especialmente si pensamos que esto está siendo atacado por la extrema derecha feroz y enojada. En primer lugar, necesitamos un guardián, como el perro pastor del dibujo, que en nuestro caso está representado por una legislación que pueda proteger a nuestras ovejas y a nosotros mismos. Sin embargo, el llamado Proyecto de las Fake News (Proyecto de Lei 2630, 2020), continúa paralizado desde su creación. En 2023, con el apoyo de la extrema derecha, las llamadas grandes tecnológicas se unieron en un fuerte *lobby* contra este Proyecto de Ley. Crearon páginas con desinformación y generaron el llamado

terror digital entre los usuarios de la red, quienes en su gran mayoría desconocían el verdadero contenido del proyecto (Dias, 2023). Por lo tanto, podemos decir que hubo abuso de poder económico en relación con el tema de las milicias digitales en Brasil. Y así, el proyecto sigue en la fila, mientras nuestras ovejas son masacradas por los lobos, que no son tontos.

#### **4.2. La Alfabetización Crítica Feminista frente a la desinformación**

El proceso de Alfabetización Crítica Feminista (Triviño-Cabrera, 2022) constituye una herramienta docente que posibilita afrontar todas estas complejidades en la formación del profesorado. La Alfabetización Crítica Feminista (en adelante, ACF) plantea ocho principios frente a la cultura mediática para generar conciencia feminista en docentes y estudiantes desde una perspectiva interseccional. La ACF aborda un doble proceso deconstructivo y constructivo, por el que se analizan los discursos mediáticos que son afrontados desde una formación histórica –o más bien HERstórica– que dote de competencias críticas y creativas, mediante las cuáles se contemplan a las mujeres como sujetos históricos (1) y se reflexione críticamente sobre el papel de las mujeres como objetos sometidos (2); el uso del lenguaje inclusivo (3); mediante un proceso de dialogicidad (4); teniendo en cuenta el género como categoría de análisis (5); el enfoque interseccional (6); la transdisciplinariedad (7) y el compromiso ético feminista (8).

### **5. LAS CONSECUENCIAS HOY**

Como resultado, según el *Global Media Monitoring Project*, en Brasil se necesitarán 67 años para lograr la igualdad de género en las noticias: “as mulheres representam apenas 19% dos sujeitos jornalísticos com ocupações políticas. Assim, os homens continuam a ser os mais ouvidos nas notícias e a ter mais destaque nas histórias” (World Association for Christian Communication, 2021, p. 37). Además, el estudio consideró que ocurre una violación cada 8 minutos y que 1.314 mujeres fueron asesinadas por ser mujeres en 2020, siendo Brasil el penúltimo país de América Latina en términos de representación femenina en la política.

En relación a las personas trans, el escenario también es sumamente cruel. En 2023, hubo 155 muertes de personas trans en Brasil, 145 casos de asesinato y 10 que se suicidaron tras sufrir violencia o por invisibilidad trans. Respecto a las víctimas de asesinato, 136 fueron travestis y mujeres trans, y 9 fueron hombres trans y personas transmasculinas. También se registraron 69 intentos de homicidio, 66 contra mujeres travestis y trans y 3 hombres trans y transmasculinos.

Brasil es el país que más pornografía trans consume en plataformas de contenidos para adultos y es el país que más personas trans ha asesinado durante 15 años consecutivos. Son datos del *Dossier: asesinatos y violencia contra travestis y transexuales brasileños en 2023*, coordinado por la Asociación Nacional de Travestis y Transexuales (Benevides, 2024).

El informe *Violência contra os Povos Indígenas no Brasil: Dados de 2022* (Conselho Indigenista Missionário, 2023), con el registro del último gobierno federal, en el cuatrienio

2019 a 2022, constató un aumento creciente de la violencia contra los pueblos indígenas. Con datos actualizados para el período, obtenidos ante organismos oficiales, se registraron 407 casos relacionados a conflictos por derechos territoriales, 1.133 casos vinculados a invasiones de tierras, explotación ilegal de recursos naturales y daños diversos al patrimonio indígena, 795 casos de delitos contra la persona, sólo considerando datos de asesinatos de indígenas, y el impactante récord de 3.552 niños indígenas de hasta cuatro años asesinados por omisión de las autoridades públicas, además de otras categorías de violencia que se suman al alarmante panorama del aumento de la violencia contra los pueblos indígenas en Brasil.

*Desde o processo de colonização do Brasil, os povos indígenas sempre foram considerados um impedimento ao projeto colonial. Documentos históricos, cartas, provisões, alvarás régios da Coroa Portuguesa já se referiam a esses povos como “originães”, “senhores de suas terras” que deveriam ter protegidos os direitos aos seus “locaes”, mas que também deveria ser providenciado o seu “descimento das serras” ou “sertões”, para a devida “conversão” à civilização. No tocante aos direitos dos originães aos seus locais, ou dos senhores de suas terras, houve um descumprimento total a esse normativo indigenista da época; de forma propositada, foi cumprido à risca o descimento, ou seja, a retirada dos indígenas dos seus locais e, para tanto, quando houve resistência, foram-lhes aplicadas as Guerras Justas, autorizadas pela Coroa Portuguesa contra os indígenas. (Conselho Indigenista Missionário, 2023, p. 13)*

En nuestro reciente trabajo cuantitativo (Neves & Triviño-Cabrera, en preparación), los resultados mostraron los altos índices de violencia (52,28%) y discriminación (25,26%) que sufren las académicas en el estado de Río de Janeiro. Y en otro estudio cualitativo (Neves & Triviño-Cabrera, en preparación) se pone en evidencia la importancia de revisar las fuentes de información, todavía eurocéntricas y con una perspectiva masculinista, así como la importancia de revisar los planes de estudio de materias y cursos y la creación de manuales comunitarios.

## 6. CONCLUSIÓN

Es urgente crear comités permanentes o una red nacional que reúna a las personas para intercambiar información, así como para reflexionar sobre puntos considerados importantes para la educación y la investigación inclusivas en Brasil. Abrir espacios en la academia para las mujeres que investigan sobre las mujeres brasileñas históricamente borradas, así como a las mujeres indígenas y quilombolas que traen a la academia el conocimiento centenario de nuestro pueblo que formó la nación brasileña. No obstante, esta tarea no es nada fácil teniendo en cuenta estudios relativos a la formación docente en la inclusión de la perspectiva de género y diversidad cultural en la enseñanza de la Historia en Brasil (Oriá-Fernandes, 2005; Soares y Monteiro, 2019) que revelan la falta de incentivos y diversos obstáculos a los que se enfrentan docentes que luchan por cambiar una realidad discriminatoria por una sociedad más justa e igualitaria.

Es posible a través de la programación didáctica, herramienta que tiene el docente para articular las acciones necesarias para alcanzar los objetivos y habilidades para cada etapa y disciplina, revertir la situación en la que nos encontramos. Para Del Valle-Díaz y García-Fernández (2007), la programación es la preparación de las actividades que se realizarán, que

incluye el conocimiento previo de la situación, el conocimiento del presente y de la proyección futura. No sólo debemos articular una serie de acciones para alcanzar objetivos y habilidades, sino también los contenidos deben adaptarse al contexto y características de los estudiantes. Acercar el contenido al contexto del alumno, integrando los elementos de la programación didáctica para formar un todo.

Según Contreras-Jordán (1998), la programación implica un conjunto de operaciones cuyo propósito es la adaptación y estructuración del currículo general. Los objetivos y contenidos del currículo deben clasificarse y contextualizarse. Las prioridades, así como las técnicas de enseñanza y la acomodación de contenidos, deben considerar el contexto sociocultural, la organización de las clases y la integración de las actividades escolares con las extraescolares. Un programa didáctico antirracista debe cumplir con el plan de estudios y debe tener la flexibilidad de adaptarse al contexto y características de los estudiantes y a la forma de enseñar de los docentes, contemplando en este caso, por ejemplo, las especificidades de cada pueblo indígena y sus etnias, quilombolas y ribereños, así como la inclusión de personajes históricos femeninos, considerando una formación continuamente actualizada del estudiantado.

## AGRADECIMIENTOS

El presente capítulo está enmarcado en el proyecto I+D+i FREEDOM (PID2022-141057OB-I00). Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Agencia Estatal de Investigación y cofinanciado por la Unión Europea.

## REFERENCIAS

- Barifouse, R. (2021, 28 de agosto). Decreto de Bolsonaro para alunos com deficiência é retrocesso de 30 anos, diz pedagoga da Unicamp. *BBC News Brasil*. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58347504>
- Benevides, B. G. (2024). *Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023*. ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais. <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2024/01/dossieantra2024-web.pdf>
- Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. (2023). *TIC Domicílios*. <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/indicadores/>
- Conselho Indigenista Missionário. (2023). *Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil: Dados de 2022*. <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2023/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2022-cimi.pdf>
- Contreras-Jordán, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. INDE Publicaciones.

- Da Costa, R. C. y Subtil, M. J. D. (2016). A Ditadura Militar no Brasil e a proibição do ensino de filosofia: entre o tecnicismo e a subversão política. *Revista Imagens da Educação*, 6(2), 29-41. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i2.28805>
- De Oliveira, I. (s. f.). *O negro no sistema educacional brasileiro: alguns aspectos históricos e contemporâneos*. Ministério Público do Rio de Janeiro. [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167086/apresentacao\\_iolanda\\_oliveira.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167086/apresentacao_iolanda_oliveira.pdf)
- De Rezende-Pinto, J. M. y Alves, T. (2012). Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade? *Retratos da Escola*, 4(7), 211–229. <https://doi.org/10.22420/rde.v4i7.82>
- Decreto-Lei Nº 869 (1969). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm)
- Del Valle-Díaz, S. y García-Fernández, M. J. (2007). *Cómo programar en Educación Física paso a paso*. INDE Publicaciones.
- Dias, T. (2023, 8 de mayo). Ofensiva das big techs contra PL das Fake News expõem lobby mas poderoso do mundo. *Intercept Brasil*. <https://www.intercept.com.br/2023/05/08/pl-das-fake-news-big-techs-tem-maior-lobby-do-mundo/>
- Dos Reis, D. M. A. (2022, 8 de marzo). Conquistas femininas ao longo dos anos no Brasil. *Faculdade Sensu*. <https://blog.faculdadesensu.edu.br/conquistas-femininas-ao-longo-dos-anos-no-brasil/>
- Fontenele, Z. V. y Cavalcante, M. P. (2020). Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. *Revista Educação e Pesquisa*, 46, e204249. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046204249>
- Gameiro, N. (2021, 8 de junio). População em situação de rua aumentou durante a pandemia. *Fiocruz Brasília*. <https://www.fiocruzbrasil.org.br/populacao-em-situacao-de-rua-aumentou-durante-a-pandemia>
- Garcia, M. F. (2020, 6 de marzo). Genocídio no Brasil: mais de 70% da população indígena foi morta. *Observatório do Terceiro Setor*. <https://observatorio3setor.org.br/noticias/genocidio-brasil-mais-de-70-da-populacao-indigena-foi-morta/>
- Hanna-Barbera Studios. (1969). *It's the Wolf*. The Big Cartoon Database. [https://www.bcdb.com/cartoons/Hanna-Barbera\\_Studios/A-C/The\\_Cattanooga\\_Cats/It\\_s\\_the\\_Wolf/index.html](https://www.bcdb.com/cartoons/Hanna-Barbera_Studios/A-C/The_Cattanooga_Cats/It_s_the_Wolf/index.html)
- Hobsbawm, E. J. (1989). *A era dos impérios: 1875-1914*. Paz & Terra
- Hooks, B. (2020). *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo* (1ª ed.). Consonni.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (s. f.). *Estudos especiais: O Brasil Indígena*. <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena.html>

- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2023). *Atlas da Violência – Violência Contra a Mulher*. <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1504-dashmulherfinalconferido.pdf>
- Ladeira, M. E. (2004). Desafios de uma política para a educação escolar indígena. *Revista de Estudos e Pesquisas*, 1(2), 141-155.
- Lei Nº 5.692 (1971). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)
- Lei Nº 11.645 (2008). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)
- Lei Nº 11.684 (2008). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm)
- Lei Nº 13.415 (2017). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)
- Lima, L. L. G. y Venâncio, R. P. (1988). Os órfãos da lei: o abandono de crianças negras no Rio de Janeiro após 1871. *Estudos Afro-Asiáticos*, 15, 24-33. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/12159>
- Lima, M. y Lopes-Maciel, S. (2018) A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230058. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>
- Motorym, P. (2024, 15 de enero). Bolsonaroistas fazem força-tarefa secreta para levar pautas extremistas à conferência nacional de educação. *Intercept Brasil*. <https://www.intercept.com.br/2024/01/15/conferencia-nacional-educacao-bolsonaristas-fazem-forca-tarefa-secreta-para-levar-pautas-extremistas>
- Oriá-Fernandes, J. R. (2005). Ensino de historia e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cadernos CEDES*, 25(67), 378-388. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300009>
- Projeto de Lei 867 (2015). <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>
- Projeto de Lei 2630 (2020). <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2256735>
- Ribeiro, A. I. M. (2000). Mulheres Educadas na Colônia. En E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho, y C. G. Veiga (Orgs.), *500 Anos de Educação no Brasil* (3ª ed., pp. 79–94). Autêntica.
- Rodrigues, L. (2022, 8 de octubre). Quilombolas respondem pela primeira vez ao Censo Demográfico. *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2022-10/quilombolas-respondem-pela-primeira-vez-ao-censo-demografico>

- Sanchez, G. R. (2017). *A Litany of White Men: The Brazilian Textbooks Industry and the Reproduction of Old Canons*. [Tesis de Máster, University of Texas]. Texas ScholarWorks – University of Texas Libraries. <http://dx.doi.org/10.26153/tsw/2766>
- Santa-Rita, B. y Bittar, B. (2019, 27 de abril). Governo confirma que reduzirá recursos para sociologia e filosofia. *Correio Braziliense*. [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/04/27/interna\\_politica,751879/governo-confirma-que-reduzira-recursos-para-sociologia-e-filosofia.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/04/27/interna_politica,751879/governo-confirma-que-reduzira-recursos-para-sociologia-e-filosofia.shtml)
- Soares, Z. P. y Monteiro, S. S. (2019). Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. *Educar em Revista*, 35(73), 287-305. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.61432>
- Triviño-Cabrera, L. (2022). *Feminist Critical Literacy. From mainstream culture to produsage didactic*. Octaedro.
- World Association for Christian Communication. (2021). *Global Media Monitoring Project 2020 – Brasil National Report*. <https://whomakesthenews.org/wp-content/uploads/2021/07/1-Relatorio-GMMP-Brasil-portugues-12-07-21-completo-1.pdf>

# **FORMACIÓN FEMINISTA PARA UNA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA: UNA PROPUESTA DESDE LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO Y DE LA CULTURA ANDALUZA PARA ABORDAR LOS DISCURSOS DE ODIOS EN FUTURAS/OS MAESTRAS/OS**

**Rocío Santana Cisneros**

*Universidad de Málaga*

## **1. INTRODUCCIÓN**

En un contexto global donde los discursos de odio y la discriminación se manifiestan de manera preocupante, la educación emerge como una herramienta fundamental para promover la equidad y la inclusión. La necesidad de formar a docentes capaces de abordar y contrarrestar estas problemáticas es más urgente que nunca.

Los discursos de odio se tratan actualmente de una de las grandes preocupaciones a nivel mundial, debido a que estos muestran la intolerancia así como xenofobia que existen por parte de nuestra sociedad hacia unos determinados tipos de grupos, personas, culturas y/o identidades (De Latour et al., 2017).

De esta forma, planteamos con el estudio un innovador enfoque en la propuesta pedagógica que realizamos como docentes, combinando la didáctica del patrimonio con la perspectiva feminista y, todo ello, afrontando los discursos mediáticos de odio.

La asignatura de Didáctica del Patrimonio y la Cultura Andaluza, impartida en el 4º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga, se configura como un espacio privilegiado para esta formación transformadora. Esta materia ofrece una oportunidad única para que las/os futuras/os maestras/os no solo adquieran conocimientos sobre la riqueza cultural existente en Andalucía, sino que también desarrollen una conciencia crítica y un compromiso activo con la igualdad de género.

A través de un enfoque pedagógico que integra la perspectiva feminista, se busca fomentar en los estudiantes la capacidad de reflexionar sobre la historia y la cultura desde un prisma inclusivo y equitativo. Se parte de la realidad, en la que el patrimonio que se conserva en lugares históricos, así como el que se transmite en las instituciones educativas, refleja un relato de la historia en el que parece que los hechos más valiosos del pasado han recaído en su totalidad en el hombre (Jiménez-Esquinas, 2016), por lo que se excluye a la mitad de la ciudadanía de esta forma, aspecto que no podemos tolerar en nuestras aulas.

El presente estudio propone una metodología de investigación cualitativa, mediante la cual se han empleado cuestionarios y análisis de narrativas de los participantes involucrados en el proceso.

En total han participado 36 discentes (23 alumnas y 13 alumnos). Se crearon dos cuestionarios para ello, uno de ideas previas y otro final, con las mismas preguntas, para comprobar si la metodología empleada a lo largo de toda la asignatura ha sido eficaz para cumplir con los objetivos propuestos. Una vez realizado el primer cuestionario de ideas previas y cada alumno y alumna haber relatado su propia narrativa, se contextualizó la asignatura partiendo de aquello que sabían y hacia dónde queríamos llegar, siempre siguiendo esa intersección entre el patrimonio cultural andaluz y los principios del feminismo.

Esta combinación permite no solo la preservación y difusión de la cultura andaluza, sino también la promoción de valores de justicia social y equidad de género. La didáctica del patrimonio, cuando se aborda desde una perspectiva feminista, se convierte en una herramienta poderosa para desmontar los discursos de odio y las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad y la discriminación.

Resulta fundamental trabajar desde la justicia social, puesto que una educación más inclusiva, orientada por los principios de justicia social, busca desarrollar una sociedad más equitativa. Lo que se traduce como una sociedad en la que las capacidades personales y las relaciones sociales no vayan asociadas a intolerables parámetros de desventaja, desigualdad, discriminación o menosprecio (Sandoval y Waitoller, 2022).

De esta forma, cuando los y las docentes integran enfoques pedagógicos en sus prácticas para la justicia social aumentan la inclusión educativa de los y las estudiantes, permitiendo una mayor participación de la comunidad educativa, una mayor sensibilización hacia las injusticias y un mayor compromiso con la sociedad (Perines y Hidalgo, 2018).

En esta propuesta, subrayamos la importancia de crear narrativas inclusivas que reconozcan y valoren la diversidad de experiencias y voces dentro de la historia y la cultura andaluza. Las y los futuros docentes, al formarse en este marco, estarán mejor preparados y preparadas para enfrentar y contrarrestar los discursos de odio en sus futuras aulas. La discriminación de la otra persona siempre ha existido a lo largo de toda la historia, pero recientemente estamos viendo como los discursos de odio son más frecuentes. Los medios de comunicación así como las redes sociales han ayudado a expandir dicho fenómeno. En el mundo globalizado en el que vivimos, la información y las señales viajan alrededor del mundo en apenas segundos. Debido a esto, es importante concienciar al alumnado y trabajarlos en el aula (Izquierdo-Grau, 2019).

Trabajar con los discursos de odio, debería desarrollarse de forma que queden unidos a la comprensión de cuestiones socialmente activas y con el propósito de construir contrarrelatos y proponer acciones de cambio social (Santisteban, 2017; Izquierdo-Grau, 2019).

La educación se convierte así en un medio para la transformación social, donde la igualdad de género y el respeto por la diversidad cultural se erigen como pilares fundamentales.

Además, en este estudio se relatan diversas estrategias didácticas que se implementan en el aula para promover esa educación transformadora de la que hemos hablado. Estas estrategias incluyen el análisis crítico de obras de artes, la incorporación de actividades participativas y colaborativas, y la creación de sus propios recursos educativos (entre otros).

De este modo resaltamos la trascendentalidad de una formación docente en la que no solo transmitamos conocimientos, sino que también les inspire a ser agentes de cambio. Esta formación integral y crítica es esencial para enfrentar los retos actuales y construir una sociedad más inclusiva y equitativa.

## 2. OBJETIVOS

El propósito principal de este trabajo se centra en plantear cómo la integración de la formación feminista, desde las aulas universitarias, promueve una educación transformadora que desafía los discursos de odio y fomenta la conciencia igualitaria desde el inicio de la carrera profesional.

A través de esta perspectiva, se busca capacitar a las/os futuras/os maestras/os para que desarrollen una mirada crítica y comprometida con la justicia social, utilizando la Didáctica del Patrimonio y la Cultura Andaluza como herramientas para construir narrativas inclusivas y equitativas en el ámbito educativo.

## 3. METODOLOGÍA

La investigación que se presenta tiene como objetivo comprobar cómo, al integrar la formación feminista en las aulas universitarias, se promueve una educación transformadora que, a su vez, desafía los discursos de odio. Se desarrolla dentro de la asignatura Didáctica del Patrimonio y la Cultura Andaluza, impartida en el 4.º curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga.

En este estudio se ha empleado una metodología con un enfoque cualitativo. Las investigaciones cualitativas se sustentan en las relaciones sociales realizadas de persona a persona. Consiste en una forma de análisis flexible y crítica. Resaltamos que se ha elegido teniendo en cuenta que, como indica Cerrón-Rojas (2019), las personas investigadoras son agentes sociales que participan e interactúan con las personas investigadas.

Para la obtención de la información se usaron diferentes técnicas de recogida de datos. Entre esas técnicas destacamos el análisis de la narrativa propia del alumnado y la aplicación de cuestionarios al inicio y al final del curso.

Además, llevamos a cabo un proceso de triangulación, comparando los datos de los cuestionarios con los resultados de las narrativas. Esto nos permitió identificar coincidencias y discrepancias, fortaleciendo la validez de nuestras conclusiones. Asimismo, realizamos una

validación cruzada, utilizando los datos para explicar y contextualizar los resultados de los cuestionarios.

Dado que el objetivo final es verificar cómo el desarrollo de la asignatura contribuye a fomentar la reflexión crítica y la creación de narrativas inclusivas desde el feminismo, se han diseñado actividades específicas y se ha adaptado el proceso de enseñanza-aprendizaje. En secciones posteriores profundizaremos en las actividades desarrolladas.

Así, creamos puentes entre el conocimiento educativo asentado en la comunidad académica y las prácticas actuales de formación feminista, integrándolas en la Didáctica del Patrimonio y la Cultura Andaluza

### **3.1. Acceso al campo de investigación**

A continuación se relatan las fases previas y de progresiva entrada al campo de la investigación. He de indicar que esta investigación se rige en todo momento por las normas morales que, como profesionales en el campo de la docencia y de la investigación, cumplimos. Por todo ello, se prioriza en todo el proceso la transparencia, la confidencialidad, la protección de datos y el respeto.

La identidad de los sujetos participantes ha sido negociada de forma individual con cada uno de ellos/as. De esta forma, como hemos dicho, se garantizará la confidencialidad y el anonimato. El proceso permanecerá visible y abierto a las sugerencias de todos los protagonistas del mismo. Todos los participantes han tenido la oportunidad de influir en el desarrollo de la investigación, así como se respeta el deseo de quienes no han querido hacerlo.

En la etapa previa al ingreso efectivo al campo, se realizó un cuestionario con preguntas iniciales para contextualizar el resto de la asignatura a partir de sus respuestas.

En total el cuestionario contaba con 42 preguntas. En este cuestionario aparecen preguntas como “¿Cómo suelen aparecer las mujeres en los libros de texto?” “¿Qué tipo de trabajos realizan?” o “¿De qué clase social son?”. También se realizan las siguientes cuestiones: “¿Aparece el papel de los padres en los libros de texto como cuidadores de los hijos y de las hijas?”. Con estas y otras preguntas, pretendemos que el alumnado reflexione críticamente y repiense sobre las imágenes que siempre han obtenido y puedan replantearse la historia que les han contado.

Una vez realizado el cuestionario inicial (fase previa), exploramos sus ideas previas a través del análisis de sus propias narrativas (fase inicial). Esto se trata de un punto crucial, empezar desde las propias historias personales de los discentes, ya que así tendremos un hilo conductor contextualizado del que partir y de los próximos pasos a seguir, sin perder de vista nuestro objetivo principal.

Se propuso realizar al estudiantado como tarea final en la materia, una creación audiovisual grupal, en la que cada uno de los ocho grupos tuviera asignada una de las ocho provincias existentes de la comunidad autónoma de Andalucía. De la provincia asignada al azar, debían seleccionar a una mujer artista nacida allí y contar su historia en vídeo al resto de

la clase (fase intermedia), siempre teniendo en cuenta los principios explicados anteriormente por las docentes. Algunos de estos principios son: el uso del lenguaje inclusivo, la inclusión de la perspectiva de género, la diversidad e interseccionalidad, la representación, la accesibilidad al mismo, la crítica, la ética, la responsabilidad y la cooperación entre todas las personas de un mismo grupo.

Con las creaciones pretendíamos que se mejorara la comprensión del patrimonio cultural de Andalucía entre los y las estudiantes, al mismo tiempo que se promueve la igualdad de género en el ámbito cultural y se da a conocer a una mujer artista andaluza.

Finalizando el curso, se vuelve a realizar el cuestionario (fase final), pero esta vez el cuestionario final para ver si la asignatura había contribuido a cumplir con los objetivos propuestos en esta investigación.

A modo de ejemplo, una de las preguntas de ese cuestionario final es “*En tu opinión, ¿cuál ha sido el objetivo de la creación de la producción audiovisual?*” y se obtuvo respuestas como “*Conocer a artistas andaluzas*” o “*Dar a conocer los testimonios y patrimonios de las artistas mujeres*” (entre otras). Se trata del mismo cuestionario realizado al principio del curso, pero adaptando las preguntas para observar y comprobar si tras lo desarrollado a lo largo de la asignatura, han surgido cambios en los y las estudiantes.

### **3.2. Participantes**

Esta investigación se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (UMA). Los participantes seleccionados para el estudio son estudiantes de 4º curso del Grado en Educación Primaria, específicamente en el contexto de la asignatura Didáctica del Patrimonio y la Cultura Andaluza.

En total, se han involucrado 36 discentes, de los cuales 23 son alumnas y 13 son alumnos. Esta asignatura, que ofrece un marco ideal para la exploración de temas relacionados con la cultura y el patrimonio andaluz desde una perspectiva feminista, permite a los y las estudiantes reflexionar críticamente sobre su futura práctica docente y su capacidad para enfrentar y contrarrestar los discursos de odio en el ámbito educativo.

### **3.3. Criterios de rigor para la credibilidad**

Se han tenido en cuenta los siguientes criterios de rigor, mediante los procedimientos llevados a cabo desde el inicio del proceso investigativo hasta la elaboración de los resultados.

Estos criterios han sido recogidos por Noreña et al. (2012):

- Credibilidad o valor de la verdad: trabajo prolongado en el mismo lugar, triangulación y recogida de material referencial.
- Aplicabilidad: muestreo teórico seleccionando los participantes conforme a la necesidad y recogida de datos descriptivos durante el estudio.

- Consistencia: métodos solapados (triangulación) y descripción del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos.
- Adecuación teórico-epistemológica: correspondencia entre los planteamientos metodológicos estructurados y el objeto de la investigación con los presupuestos teóricos de referencia.

### **3.4. Actividades**

Como se ha comentado anteriormente, además de la producción audiovisual grupal, se desarrollaron una serie de actividades en el aula con el objetivo de fomentar la reflexión crítica, la participación activa y el aprendizaje significativo del alumnado.

- Análisis de narrativas personales: una de las primeras actividades realizadas en el aula fue la exploración de las narrativas personales de los y las discentes. A través de esta dinámica, los y las estudiantes compartieron sus experiencias previas con el posterior fin de analizar cómo se han construido sus ideas sobre el patrimonio cultural y los roles de género. Este ejercicio nos permitió identificar las percepciones iniciales del alumnado y construir un punto de partida para el desarrollo del contenido de la asignatura.
- Debates y reflexiones grupales: se llevaron a cabo debates en clase sobre temas como la representación de las mujeres en el arte, la educación y la historia. Estas discusiones se basaron en preguntas abiertas y en la revisión crítica de diferentes materiales (imágenes de cuadros, textos académicos, etc.). La intención era promover un espacio seguro donde el alumnado pudiera expresar sus opiniones y cuestionar los estereotipos de género presentes en la sociedad.
- Creación de cuestionarios y evaluación de conocimientos previos: al inicio del curso, se realizó un cuestionario que buscaba explorar las percepciones iniciales de los alumnos y alumnas sobre la representación de las mujeres en el patrimonio cultural. Este cuestionario constaba de 42 preguntas que abarcaban dimensiones como la visibilidad de las mujeres en los libros de texto y en el arte, los roles de género en la familia y la participación de las mujeres en la vida pública. La información obtenida fue esencial para adaptar los contenidos del curso y desarrollar actividades que abordaran los vacíos detectados.
- Estudio de casos y proyectos en grupo: cada grupo de estudiantes investigó sobre una artista andaluza, lo que implicó una búsqueda de información y el análisis de su trayectoria desde una perspectiva feminista. Además de la producción audiovisual, se realizaron presentaciones orales en las que se discutieron los hallazgos y se reflexionó sobre el impacto social y cultural de las artistas seleccionadas.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1. Resultados

En relación con los objetivos, los resultados de este estudio resultan positivos.

La selección de los resultados presentados, en lugar de mostrar la totalidad de las preguntas de los cuestionarios y de los instrumentos de recogida de datos, responde a la necesidad de focalizarse en aquellos aspectos que tienen mayor relevancia para el propósito principal de la investigación.

Se priorizaron las respuestas que reflejan cómo el desarrollo de la asignatura contribuyó a visibilizar a las mujeres artistas andaluzas y permitió identificar cambios en las percepciones del alumnado respecto a la representación de género.

Distinguiremos entre cuestionario inicial (C1) y cuestionario final (C2). A su vez, diferenciaremos a cada estudiante haciendo referencia al código asignado (EP\_Fx para las alumnas o EP\_Mx para los alumnos).

Ante la pregunta “Menciona un/a artista andaluz/a que conozcas” en el 1º cuestionario (C1) solo 3 discentes de 36 mencionaron a artistas. Tras finalizar el curso (C2), 22 discentes mencionaron a artistas femeninas andaluzas.

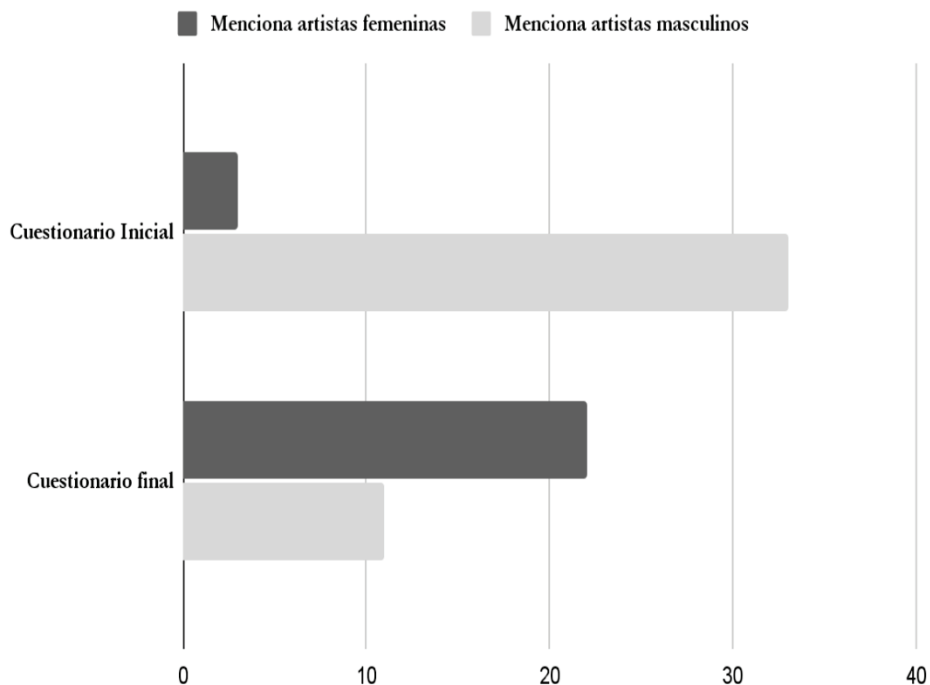


Figura 1. Artistas andaluzas conocidas.

Fuente: Elaboración propia

En relación a la pregunta (C2): *“En tu opinión, ¿cuál ha sido el objetivo de la producción audiovisual?”*, se obtuvieron destacables respuestas: *“Conocer de manera atractiva y diferente la vida de una mujer importante de su provincia que ha luchado por conseguir algo”* (EP\_F5), *“Poder enseñar al alumnado a través de un video la biografía de las mujeres seleccionadas”* (EP\_M8), *“Dar a conocer a mujeres artistas”* (EP\_M1), *“Aprender a ver el trabajo que se necesita para llegar a ser un reconocido artista. Y ver si han podido haber complicaciones en el camino”* (EP\_F21), *“Mostrar cómo las mujeres tienen también un papel importante en la vida del arte, de la ciencia y en la sociedad”* (EP\_F10) y *“Dar difusión y descubrir la relevancia de las mujeres de nuestra tierra”* (EP\_M4).

Más relacionado con los discursos de odio, encontramos las siguientes respuestas a la pregunta (C2) *“¿Aparece en los libros de texto la importancia de las mujeres como cuidadoras?”*: *“No aparece la importancia simplemente se normaliza que la mujer es la cuidadora”* (EP\_F15), *“Sí ya que siempre aparece representado el nacimiento o cuidados de los hijos con la figura de la madre al lado”* (EP\_F23), *“Se normaliza pero no aparece como tal”* (EP\_M10), *“No, se da por hecho que lo tienen que hacer”* (EP\_M2), *“Se les presenta como las responsables principales del cuidado del hogar, los niños y los familiares enfermos. Se les atribuyen cualidades como la abnegación, la paciencia y la empatía, consideradas esenciales para el cuidado. A menudo se minimizan o ignoran sus otras contribuciones a la sociedad, como su trabajo remunerado, su participación en la vida pública y sus logros intelectuales.”* (EP\_F10).

En contraposición, les preguntamos (C2): *“¿Aparece el papel de los padres como cuidadores también de los hijos y de las hijas?”*; rotundamente responden 31 personas de las 36 que no, y las que responden diferente a “no” especifican: *“Menos que el de las mujeres”* (EP\_M6), *“No, dado que los hombres mayoritariamente han desempeñado labores no relacionadas con el hogar”* (EP\_F22), *“No y debería salir, porque los hijos e hijas no solo son de las madres, pero a pesar de recaer el peso en la mujer, el padre tiene que estar presente”* (EP\_M12) y *“No. En los libros de texto tendían a presentar a los padres como figuras de autoridad distantes, principalmente responsables de proveer el sustento familiar y disciplinar a los hijos e hijas”* (EP\_F13).

Resulta curioso cuando se les pregunta (C1): *“¿Cuáles son las profesiones que aparecen con mayor asiduidad en los cuadros de los museos?”*; debido a que responden: *“Suelen ser burgueses, guerreros, reyes,...”* (EP\_M3), *“Suelen aparecer religiosos, la nobleza o aristocracia, soldados, monarcas o líderes políticos y retratos de pintores”* (EP\_M7), *“Las mujeres suelen aparecer realizando tareas domésticas y los hombres enfrentándose a guerras”* (EP\_F16), *“Cuando aparecen mujeres son las tareas de casa, y cuando aparecen los hombres, aparecen en luchas”* (EP\_M11) y *“Las labores del hogar. Las mujeres siempre en un segundo plano. Por el contrario, el hombre siempre batallando y con una figura de poder”* (EP\_F10).

## 4.2. Discusión

Los resultados de este estudio proporcionan evidencias contundentes sobre la efectividad del enfoque y metodología aplicada para conseguir el objetivo propuesto.

### 4.2.1. *Conciencia y reconocimiento de artistas andaluzas*

Al comienzo de la asignatura, cuando se enfrentaron a la pregunta “*Menciona un/a artista andaluz/a que conozcas*”, solo 3 de los 36 discentes mencionaron a artistas femeninas. Este número aumentó significativamente a 22 discentes tras la finalización del curso, indicando una mejora notable en el conocimiento y la conciencia sobre las artistas andaluzas femeninas.

Por tanto, podemos basarnos en los hechos que reflejan el impacto positivo del curso. Este incremento sustancial sugiere que el contenido impartido logró su objetivo de visibilizar y dar a conocer a estas figuras femeninas relevantes e históricamente ignoradas.

El hecho de que un pequeño porcentaje del alumnado aún no nombrara a artistas femeninas andaluzas tras la asignatura, lo vinculamos con distintas razones.

La posible causa podría ser la comprobada falta de conocimiento previo sobre el tema, que dificulta que el alumnado asimile y retenga la información presentada en el curso. También es posible que, debido a la carga de trabajo de otras asignaturas obligatorias y el TFG (la asignatura de Didáctica del Patrimonio y Cultura Andaluza es optativa), el alumnado no llegara a interiorizar plenamente los contenidos tratados, viéndose reflejado en los resultados del cuestionario final. Asimismo, consideramos importante destacar que la perspectiva de género y la presencia de artistas femeninas en los discursos culturales tradicionales siguen siendo insuficientemente valoradas y reconocidas, lo que ha podido condicionar la percepción de los y las estudiantes al respecto.

Extraemos la importancia de formar a las y los futuros profesionales de la educación en historia con referencias a mujeres, ya que así, en un futuro, cuando trabajen en sus aulas, podrán darle la relevancia que merecen, tras estar años y años ocultas (Fernández-Nadal y López, 2022).

### 4.2.2. *Objetivo de la producción audiovisual*

Analizando las preguntas sobre el objetivo de la creación grupal del producto audiovisual, las respuestas fueron diversas y relevantes. Los discentes mencionaron objetivos como conocer de manera atractiva y diferente la vida de una mujer importante de su provincia, enseñar al alumnado a través de un video la biografía de mujeres seleccionadas y dar a conocer a mujeres artistas.

Estas respuestas indican que la producción audiovisual no solo alcanzó su propósito, sino que también logró captar el interés y la atención, permitiéndoles aprender sobre las contribuciones de mujeres importantes en su comunidad de una manera nueva y significativa.

Usar vídeos como recursos educativos y de apoyo, ha resultado ser una herramienta con eficacia en el ámbito educativo. Estos tienen la característica de lograr captar la atención de los y las estudiantes (Vital-Rumebe et al., 2021). Asimismo, el formato digital hace que puedan compartir sus producciones y estas lleguen a más personas y no se queden guardadas como un trabajo de clase.

#### 4.2.3. *Percepción de los roles de género en la educación*

Comparando las respuestas de ambos cuestionarios sobre la representación de los roles de género presentes en los libros de texto, se extrae una percepción crítica de los y las estudiantes sobre la invisibilización y normalización de los roles tradicionales de género.

La mayoría coincidió en que la importancia de las mujeres como cuidadoras está “implícita” pero no destacada, y que se perpetúan estereotipos que minimizan otras contribuciones de las mujeres en la sociedad.

Estas observaciones subrayan la necesidad de una revisión crítica de los contenidos educativos para fomentar una representación más equitativa e inclusiva.

Con relación a esta temática, también encontramos el papel de los padres como cuidadores. La respuesta es clara: 31 de los 36 encuestados/as respondieron negativamente, destacando que los textos tienden a presentar a los padres como figuras de autoridad, en lugar de cuidadores activos.

Esta visión, casi unánime, señala una brecha significativa en la representación de los roles paternales, sugiriendo que es necesario un cambio en los materiales educativos para incluir una perspectiva más equilibrada e inclusiva de los roles de los padres en el cuidado de los hijos e hijas.

Siguiendo este hallazgo, encontramos que Sadeq (2016) analizó cómo se representa a la mujer en los libros de texto de Primaria. En sus análisis, enfatizó en la gran necesidad de aumentar el número de imágenes en relación con la mujer, su derecho al trabajo y su acceso a la sociedad en equidad. A su vez, nos confiesa que se deberían distribuir las imágenes en los libros de manera más equitativa en cuanto a las ocupaciones familiares se refiere.

#### 4.2.4. *Representación de profesiones en los cuadros de museo*

Las respuestas a la pregunta sobre las profesiones que aparecen con mayor frecuencia en los cuadros de los museos reflejan una percepción crítica de la representación histórica en el arte. Las y los estudiantes señalaron que los hombres suelen ser representados en roles de poder y combate, mientras que las mujeres se muestran realizando tareas domésticas.

Esta percepción indica una comprensión de los estereotipos de género perpetuados en el arte y la historia, y resalta la importancia de promover una representación más equitativa y diversa en todos los ámbitos culturales.

Desde la literatura, se refuerzan estas evidencias (Santonnicolo et al., 2023), mostrando cómo las representaciones influyen en las creencias y actitudes sobre los roles de género. Por tanto, nuestro papel como docentes es fundamental a la hora de seleccionar aquellas imágenes que mostramos a nuestro alumnado, teniendo en cuenta principios como la igualdad o la justicia social.

## 5. CONCLUSIONES

Con el presente estudio se ha evidenciado que la integración de la perspectiva feminista en la asignatura de Didáctica del Patrimonio y la Cultura Andaluza, impartida en el 4º curso del Grado en Educación Primaria ofrece una oportunidad eficaz para promover una educación feminista y, al mismo tiempo, abordar los discursos de odio.

Los resultados obtenidos tras todo el proceso han ido acorde al objetivo principal y, además, nos muestran una evolución significativa en el conocimiento y la comprensión de los y las estudiantes respecto a la contribución de las mujeres andaluzas en la historia y en la propia cultura andaluza.

Es destacable como al principio del curso académico solo 3 estudiantes pudieron nombrar a artistas, mientras que al finalizar el curso, 22 estudiantes hicieron referencias a artistas andaluzas. Este cambio refleja el impacto positivo de la metodología empleada, que integra la reflexión crítica y el análisis de la representación de género en el patrimonio cultural.

La creación de producciones audiovisuales también ha resultado ser un gran artefacto educativo sobre el feminismo, que ayudó al estudiantado a profundizar en la vida y logros de dichos referentes, promoviendo un mayor reconocimiento y valoración de su contribución a la cultura.

Al mismo tiempo, las respuestas obtenidas en los cuestionarios finales destacan como esta actividad ayudó a los alumnos y alumnas a visualizar y enseñar la importancia de las mujeres en el arte y la cultura. También permitió compartir los resultados al resto de la comunidad a través de las plataformas digitales.

En relación a los discursos de odio y los estereotipos de género, las respuestas iniciales y finales de los discentes muestran una mayor conciencia crítica sobre cómo las mujeres son representadas en los libros de texto y en el arte. Las narrativas iniciales nos podían dar a entender una normalización de los roles de género tradicionales, mientras que las respuestas finales revelaron una mayor comprensión de la necesidad de cuestionar y desafiar estas representaciones para construir una sociedad más inclusiva.

Por tanto, podemos decir que la integración de la perspectiva feminista en la enseñanza del patrimonio y la cultura andaluza no solo enriquece el currículo educativo de la asignatura, sino que también contribuye de manera significativa a la formación de docentes comprometidos y comprometidas con la igualdad de género y la justicia social. Esta formación integral y crítica es esencial para enfrentar los retos de la actualidad y construir una sociedad

más inclusiva y equitativa, demostrando que la educación puede y debe ser un agente de cambio social.

## AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España por concederme la ayuda FPU22, la cual ha sido fundamental para la realización del presente trabajo. Su apoyo ha sido indispensable y profundamente valorado, permitiéndome avanzar en mi investigación y contribuir al desarrollo científico.

## REFERENCIAS

- Cerrón-Rojas, W. J. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 159-168. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- De Latour, A., Perger, N., Salaj, R., Tocchi, C. y Viejo-Otero, P. (2017). *WE CAN! Taking Action against Hate Speech through Counter Alternative Narratives*. Council of Europe.
- Fernández-Nadal, C. M. y López, A. (2022). Análisis e inclusión de referentes femeninos en las asignaturas de historia moderna. En S. Reverter (Ed.), *Experiencias docentes de la introducción de la perspectiva de género* (pp. 27-36). Universitat Jaume I – Repositori Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/InnovacioEducativa.27>
- Izquierdo-Grau, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 42-55. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>
- Jiménez-Esquinas, G. (2016). De “añadir mujeres y agitar” a la despatriarcalización del patrimonio: la crítica patrimonial feminista. *Revista PH*, 89, 137-140. <https://doi.org/10.33349/2016.0.3708>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. M. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5>
- Perines, H. y Hidalgo, N. (2018). “La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo”: un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 19-38. <http://doi.org/10.17227/rce.num75-8099>
- Sadeq, N. M. (2016) The image of women in the national education textbooks in Jordan. *Journal of Education and Practice*, 7(16), 97-107.
- Sandoval, M. y Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01>
- Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez-Medina, R. García-Morís, y C. R.

García Ruiz (Eds.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Universidad de Córdoba.

Santoniccolo, F., Trombetta, T., Paradiso, M. N. y Rollè, L. (2023). Gender and Media Representations: A Review of the Literature on Gender Stereotypes, Objectification and Sexualization. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 5770. <https://doi.org/10.3390/ijerph20105770>

Vital-Rumebe, G., Ontiveros-Moreno, I. L., Guerra-Rojas, C. G. y Gutiérrez-Rocha, A. (2021). VIDEO LEARNING: APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN A TRAVÉS DE MEDIOS AUDIOVISUALES, DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA Y CONTEMPORÁNEA. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 32, 216-227. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2272>



# **LA VISIBILIDAD DE LA AGENCIA FEMENINA EN LAS IMÁGENES DE RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA. BASES PARA PROPUESTAS TRANSFORMADORAS DE LA ICONOGRAFÍA**

**Paula Jardón-Giner**

*Universitat de Valencia*

**Isabel Boj i Culler**

*Universitat de Barcelona*

**Rafael Sospedra-Roca**

*Universitat de Barcelona*

**Francesc Xavier Hernández-Cardona**

*Universitat de Barcelona*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Los recursos iconográficos suelen utilizarse, en los libros de texto escolares y en los lugares patrimoniales, para contextualizar datos y restos materiales del pasado. Estas imágenes facilitan la identificación individual con las evidencias históricas a la vez que las hacen más cercanas y comprensibles. También están cargadas de ideas de nuestras sociedades patriarcales que provocan la reproducción cultural de las desigualdades. ¿Quién construye estas imágenes? ¿Cómo se utilizan en la educación? ¿Representan el pasado de manera igualitaria?

El análisis de imágenes de mujeres permite detectar las ideas y representaciones sociales, tal como las define Moscovici, que subyacen a su producción. Este análisis revela las proyecciones del presente hacia el pasado, así como las tradiciones de la investigación prehistórica y las preocupaciones e intereses actuales de la investigación.

La comprensión del pasado histórico representado en las imágenes debe hacerse incorporando el contexto de producción de estas, pero también las ideas previas de estudiantes y profesores. Todo ello se conjuga como elementos que intervienen en la construcción del conocimiento didáctico, entre docentes, y del conocimiento histórico y social, entre el estudiantado.

Presentamos aquí un estudio empírico sobre la construcción y percepción de imágenes de reconstrucción histórica procedentes de webs de divulgación científica, museos y libros de texto escolares, por el alumnado de un máster investigación educativa, futuro profesorado de

primaria y secundaria y alumnado de primaria. Se desprenden distintas propuestas de generación de recursos educativos, y estrategias de transformación del relato histórico, como la exposición «Otras miradas al pasado» de Pastwomen, la construcción de iconografía histórica con agencia femenina y el proyecto «Womens Legacy».

## 2. ENSEÑAR CON IMÁGENES

Las imágenes de reconstrucción histórica son recursos educativos que contribuyen a contextualizar la información, dotándola de un sentido. Incorporan personajes, humanizando el escenario histórico, objetos, técnicas e indumentaria, materializando el patrimonio, y paisajes y construcciones humanas que completan el imaginario que describe y hace comprensible una sociedad.

La investigación en la construcción de imágenes ha generado propuestas rigurosas basadas en información histórica, que incorporan acciones y emociones con las que es fácil empatizar para comprender el pasado (Hernández Cardona, 2011; Sospedra-Roca et al., 2023).

Estas imágenes plasman las ideas que tenemos sobre el pasado, entre las que se encuentran también estereotipos y tópicos, que son muy evidentes en el caso de la visión patriarcal de las sociedades y de la historia en general. Corresponden muchas veces a representaciones sociales que se fijan con la aprehensión de la cultura en la que hemos crecido y que son muy resistentes al cambio (Jodelet, 2011).

Estamos rodeados de imágenes, en los entornos educativos se utilizan con diferentes propósitos; del meramente decorativo o ambientalizador al empleo como recurso didáctico. En ocasiones, las que penden de los muros, han sido producidas por el alumnado (Alonso Sanz et al., 2019). En otros casos, son imágenes didácticas que aparecen en manuales y vienen avaladas por una editorial. Algo parecido ocurre en los museos, estas representaciones se consideran el discurso autorizado, científico (Rovira Hortalà, 2017).

La acción didáctica con imágenes nos permite analizar los elementos, pero también deconstruir los sesgos de género que están implícitos (García Luque y Jardón Giner, 2023; García Luque et al., 2023; Jardón Giner y Soler Mayor, 2019; Soler Mayor, 2012). La utilización ilustrativa de estas produce adquisiciones cognitivas que incorporan estos sesgos que han sido señalados y contrastados con las evidencias arqueológicas (Sánchez Romero, 2007; González Marcén, 2008; Jardón Giner y Soler Mayor, 2023). La desigualdad se constituye así como un problema socialmente conflictivo reforzado inconscientemente por la acción docente pero que puede ser objeto de un curriculum transformador (Sampedro-Martín et al., 2022).

Pero no solo son importantes los elementos e informaciones y el tratamiento que se incorpora en el desarrollo iconográfico. También es importante deconstruir nuestra mirada androcéntrica en la acción educativa. Las conclusiones de la investigación que realizamos con alumnado de Magisterio de Primaria en el Museu de Prehistoria de València demuestran que,

aunque los objetos de ornamento o cocina y agujas que se encuentran en el museo hayan sido producidos y utilizados por hombres y formen parte de sus ajueres funerarios, el alumnado los identifica como femeninos. Por otro lado, no es capaz de imaginar que otros elementos que están relacionados con otras actividades y trabajos fuera del ámbito doméstico, hayan sido producidos o utilizados por mujeres (Jardón Giner y Soler Mayor, 2019). Esta constatación pone en relieve la importancia de deconstruir nuestra mirada presentista y contrastarla con las evidencias científicas a la hora de sexuar las actividades del pasado para visibilizar la agencia femenina (Jardón Giner y Soler Mayor, 2023). Además, señala la importancia de la interacción, de la acción dialógica, en las acciones educativas para conocer las ideas y preconcepciones previas sobre el pasado que constituyen un filtro a la comprensión e interpretación de las evidencias. La imaginación y la construcción de hipótesis se incorporan así como elementos de desarrollo de un pensamiento creativo y crítico (Huerta Ramón et al., 2023)

Existen abundantes análisis realizados por especialistas en historia, arqueología, museología y didáctica que indican la existencia de sesgos y señalan la importancia de tenerlos en cuenta en la construcción de las imágenes (González Marcén, 2008; Soler Mayor, 2012; Herranz Sánchez, 2022; Campos-Lopez et al., 2023). Sin embargo, la lectura e interpretación que realiza el alumnado han sido menos estudiadas y es el principal objetivo de la investigación que presentamos, que indaga en la comprensión de imágenes por parte del futuro profesorado y de alumnado de primaria.

Sobre la base de la investigación, de corte cualitativo, realizada por Cristina Albero (Albero Rizo y Jardón-Giner, 2022) con alumnado de primaria, comparamos aquí la mirada del alumnado de primaria con las del futuro profesorado y especialistas en didáctica con el objetivo de conocer las convergencias y divergencias en la identificación de la agencia femenina en la iconografía.

### 3. OBJETIVOS

La hipótesis principal que orienta esta investigación es que la interpretación de la iconografía histórica está mediada por las representaciones sociales que provienen de nuestro contexto cultural y nuestros conocimientos y concienciación previa.

Los objetivos son:

- Conocer las percepciones de los alumnos de primaria y de los futuros docentes sobre las imágenes de los libros de texto como vector de transmisión de estereotipos y representaciones sociales sobre el pasado.

- Conocer las ideas de los mismos alumnos y futuros profesores de primaria y secundaria sobre imágenes con una base científica e inclusiva de la red Pastwomen ([www.pastwomen.net](http://www.pastwomen.net)).

- Comprobar si los estudiantes perciben de manera diferente las imágenes que muestran actitudes estereotipadas y sesgadas a las que incorporan un punto de vista inclusivo

- Comprobar si hay diferencias entre grupos en la identificación de elementos de las iconografías en función de la formación previa.

#### 4. METODOLOGÍA

La metodología ha consistido en la realización del análisis de contenido de textos a partir de campos semánticos en la interpretación de 6 iconografías históricas en intervenciones didácticas en aulas de Primaria y de la universidad (Fig.1).

La muestra es no probabilística de conveniencia y está compuesta por un total de 256 individuos : 75 son alumnado 3er curso de Educación Primaria de tres centros educativos valencianos (dos públicos y un concertado), 90 estudiantes de grado de Magisterio de Primaria de las universidades de Valencia y Barcelona, 31 estudiantes de Máster en Profesor/a de Secundaria de la Universitat de Valencia (MAES) y 60 son estudiantes del Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas (MUIDE) de esta última universidad.



Ilustración 1. Ilustraciones 1, 3 y 5 procedentes de libros de texto. Ilustraciones 2, 4 y 6 procedentes del grupo Pastwomen

La proporción de mujeres y hombres en cada uno de estos colectivos es de 54 a 46% entre el alumnado de primaria, 80 a 20% en Magisterio de primaria, 42 a 58% en el Máster de Secundaria y 63 a 37% en el MUIDE.

El procedimiento consistió en mostrar sucesivamente 6 imágenes y recoger en un cuestionario las respuestas individuales a tres preguntas abiertas:

- 1) ¿Qué representa la imagen?
- 2) ¿Cuál es el centro o parte más importante?
- 3) ¿Hay algo que te haya llamado la atención?

De las seis imágenes, tres proceden de libros de texto de Primaria y otras tres se encuentran en abierto en la web de grupo Pastwomen ([www.pastwomen.net](http://www.pastwomen.net)). Se eligió una de cada procedencia que estuviera referida a cada uno de los siguientes periodos: Paleolítico, Neolítico, Grecia clásica (Fig. 1).

Las intervenciones constan de tres fases. En la primera se visualizaron las imágenes y se rellenaron individualmente los cuestionarios. En la segunda, se realizó una puesta en común donde se compartieron los resultados y el alumnado explicaba el porqué de sus respuestas.

La tercera fase se destinó a aportar información de base científica actualizada sobre cada uno de estos períodos y culturas, para discutir sobre la representatividad de las imágenes y su carácter más o menos inclusivo de las mujeres y otros colectivos. Esta última fase responde a la naturaleza educativa de esta investigación y su compromiso ético en la contraprestación al alumnado y profesorado participante. De este modo también realizamos una acción de transferencia.

Una vez obtenidos los cuestionarios se trasladaron en formato texto al programa Atlas.ti, con el que se aplicó una extracción de palabras excluidas, que se revisó posteriormente y dio como resultado los primeros mapas de palabras. Se exportaron los listados y recuentos de frecuencias a Excel y se realizó una segunda revisión en la que se asignaron las palabras resultantes a categorías emergentes con el criterio semántico de la raíz lingüística de las palabras, agrupando palabras con la misma raíz y/o significado.

Posteriormente, se seleccionaron las diez palabras que más aparecían en cada texto del corpus y se construyeron gráficos de barras. Se incorporó al gráfico uno o varios términos más si las posteriores a la décima posición se mencionaron el mismo número de veces. Por ello algunos gráficos tienen once o doce barras.

El análisis comparativo de los gráficos constituye el elemento que ofrece resultados en relación con los objetivos planteados.

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que presentamos a continuación sirven para describir las características de cada uno de los grupos: alumnado de tercero de primaria, alumnado





Esta ilustración, al igual que las otras procedentes de manuales escolares intenta mostrar todos los aspectos característicos de la cultura de la época que representa, por lo que es importante tener en cuenta cómo aquí lo que destaca, a ojos de las personas participantes, son las actividades del poblado, más que aquellas que se ven en la lejanía: los cultivos, los animales e incluso los monumentos megalíticos. El río, sin embargo, es un elemento destacado, aumentando la potencialidad de esta imagen para la incorporación de elementos del territorio y el paisaje a la comprensión de los hábitats humanos. De este modo es posible enseñar la geografía y la historia de manera conjunta si se trabaja la imagen mediante la interacción dialógica.

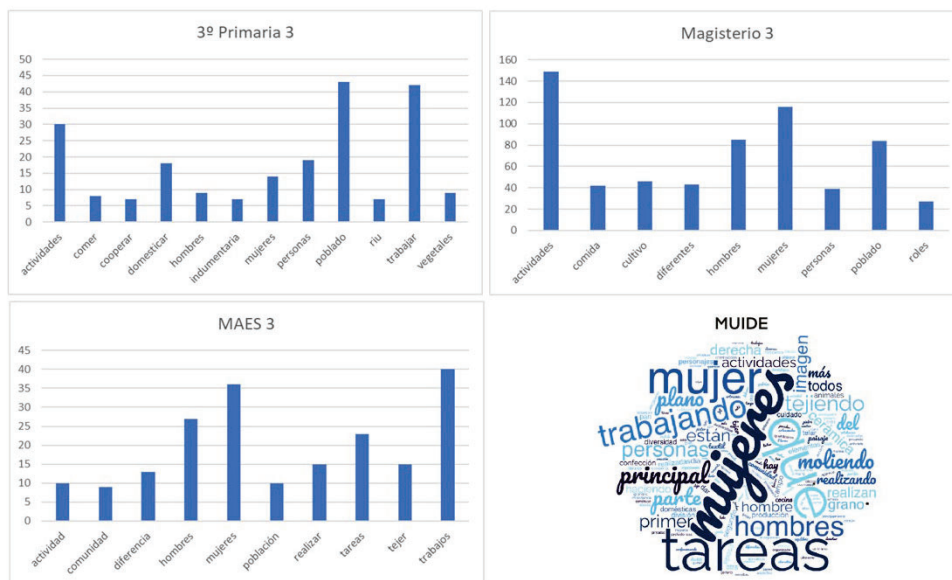


Figura 4. Frecuencias de palabras utilizadas para la imagen 3

#### 5.4 Análisis de la imagen 4 (www.pastwomen.net) (Fig. 5 y 1.4)

La composición iconográfica en dos espacios ha sido resaltada por todos los grupos, que se refieren a uno y otro lado, asignándolo a veces al contraste entre la noche y el día, el interior y el exterior. En el caso del alumnado de tercer curso de educación primaria se señala la palabra espacio y en el Máster de Secundaria el término dualidad. Llama la atención la gran cantidad de acciones identificadas y que se habla de comunidad, de grupo y de cooperación. Destaca, que al ser esta imagen no tópica del neolítico, pues se desarrolla en un hábitat de cueva, se interpreta como más primitiva. A diferencia de la anterior aquí destaca más la presencia de animales.



### 5.5. Análisis de la imagen 5 (Fernández, 2011) (Fig. 6 y 1.5)

Ciudad, comercio y Grecia, son los términos más empleados para describir e interpretar esta imagen, en la que el protagonismo masculino no aparece identificado, es decir que no llama la atención, pese a la poca presencia de mujeres (una compradora, una esclava y una diosa).

### 5.6. Análisis de la imagen 6 (www.pastwomen.net) (Fig. 7 y 1.6)

La presencia exclusiva de mujeres en la Fiesta de Osa en Grecia se hace evidente para las personas que han participado en el estudio. Mujeres, niñas, diversión, fiesta, celebración, alegría y baile, se encuentran entre los términos más frecuentes. Aunque en menor número, destacan la palabra maestra y escuela y patio. Entre el alumnado universitario se ha identificado la cultura griega con las palabras ágora, griego, Grecia, ritual y antiguo.

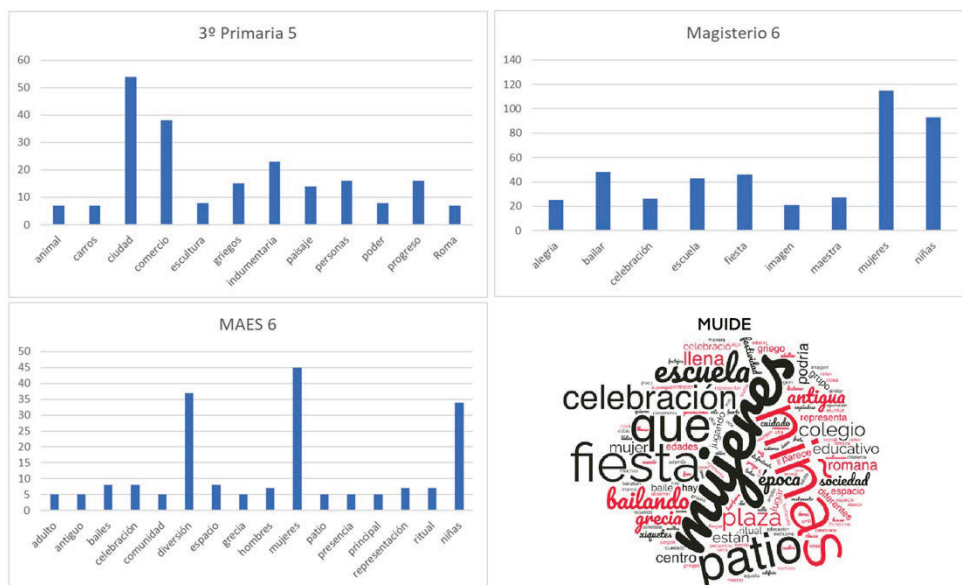


Figura 7. Frecuencias de palabras utilizadas para la imagen 6

## 6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Tanto de los resultados que hemos obtenido del análisis de frecuencias de términos utilizados, como de los diálogos de las intervenciones subsecuentes se concluye que una lectura de las imágenes no guiada es estereotipada. Únicamente el futuro profesorado de secundaria ha señalado la presencia de sesgos de género en las imágenes. Esta constatación confirma las investigaciones previas en cuanto a la existencia de carencias en la formación disciplinar en alumnado del grado de Magisterio (Parra-Monserrat et al., 2021). Por lo

tanto, se deduce que es necesaria la intervención educativa consciente para deconstruir los relatos a partir del conocimiento científico. También se identifica la necesidad de acompañar el cambio de perspectiva entre el alumnado y el profesorado.

Para hacerlo, disponemos actualmente de informaciones actualizadas en páginas web como las de Pastwomen, la exposición virtual Otras Miradas al Pasado o Mujeres con Ciencia y el proyecto Erasmus + KA2 Womens Legacy, entre otras: ([www.pastwomen.net](http://www.pastwomen.net), <https://otrasmiradas.pastwomen.net>, <https://mujeresconciencia.com>, <https://womenslegacyproject.eu/ca/home/>) y publicaciones actualizadas de las investigaciones sobre historia o historia del arte, que incorporan evidencias sobre las acciones y contribuciones de las mujeres como elementos activos, valiosos y necesarios en el devenir histórico y el desarrollo de las sociedades.

Las descripciones generales para todas las imágenes coinciden en reconocer el mayor o menor protagonismo de hombres en las de los libros de texto, con excepción de la imagen 3, y un mayor protagonismo de las mujeres en las del proyecto Pastwomen. El alumnado de primaria ya enunciaba en el estudio cualitativo realizado por Cristina Albero que en las imágenes de Pastwomen había niños, personas embarazadas y personas mayores y que todas participaban en las actividades, y en las otras no. Se confirma aquí por el número de menciones a estos términos: niños, niñas, abuela, maestra...

Las actividades, construcciones e indumentaria contribuyen a la identificación de periodos y culturas, con la excepción de la recolección, que ha sido pocas veces representada en los recursos educativos del ámbito formal e informal, y por lo tanto no forma parte de las representaciones sociales que se limitan a mostrar, o priorizan, las actividades cinegéticas.

Se confirma la importancia de la localización de las figuras en el encuadre para mostrar una mayor o menor relevancia de las mismas, así como del tamaño, la iluminación y la expresión de sentimientos (alegría, tristeza, triunfo). La identificación se realiza más con personajes que muestran sentimientos positivos. Los sentimientos negativos, como tristeza o enfado, producen algo de rechazo.

Es necesario enfatizar la importancia de la incorporación de informaciones actualizadas sobre las sociedades de todas las épocas, ya que hasta ahora las mujeres y en general la diversidad humana, estaban ausentes o minimizadas, en cantidad o importancia, como han señalado otras investigadoras. Sin embargo, la lectura de imágenes desarrolla el pensamiento crítico y educa la mirada.

Además la mirada de género, tiene la capacidad de transformar nuestro conocimiento de las sociedades pretéritas ya que, en algunos casos se incorporarán temáticas hoy ausentes y en otros casos visibilizarán la presencia y relevancia de las mujeres, incrementando su reconocimiento y valor social (Opérial, 2014; Díez Bedmar y Fernández Valencia, 2019; García Luque y De la Cruz Redondo, 2017; García Luque y

Jardón Giner, 2023). El proyecto europeo Womens Legacy: Our cultural heritage for equity se orienta en este sentido (<https://womenslegacyproject.eu>).

No se han observado tendencias en relación con el sexo de las personas participantes. Aunque se registró la composición de los grupos, no se consideró dentro de los objetivos del estudio. La visibilidad de la presencia femenina está en relación con la conciencia respecto a la igualdad. Se ha observado en los últimos años una resistencia entre el alumnado masculino a tratar cuestiones de género, por lo que podría plantearse un estudio similar que contemplase la variable individual en función del género de las personas participantes.

Cuatro líneas de acción se desprenden de esta investigación como elementos clave de la transformación: la construcción de iconografías inclusivas tanto en los museos como en los materiales escolares, la lectura crítica de imágenes que transforme la mirada, la incorporación en imágenes y textos de nuevos relatos actualizados sobre el pasado con rigor científico, es decir incorporando a toda la población que participó de nuestra historia y que sustituyan a relatos estereotipados generados por la sociedad patriarcal y la formación de un profesorado consciente de la desigualdad y crítico, que fomente la construcción dialógica de un conocimiento compartido sobre la base de la escucha.

La base para la coeducación ha de partir de las informaciones que el alumnado nos proporciona en las interacciones educativas sobre sus interpretaciones. Sin embargo es igualmente importante producir y presentar imágenes de reconstrucción histórica rigurosas y que impugnen la estereotipación y el presentismo, como las que se han generado desde el grupo Pastwomen y se obtienen en abierto en la página web ([www.pastwomen.net](http://www.pastwomen.net)) y en la exposición virtual “Otras miradas al pasado” (Pastwomen, 2022). También se han propuesto, desde este grupo de investigación, herramientas para la producción, análisis y selección de las imágenes (De Miguel et al., 2023).

## AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se ha llevado a cabo durante una estancia de investigación en la Universidad de Barcelona en el marco de una Ayuda para la recualificación del sistema universitario español financiada por la Unión Europea. Programa *Next Generation* UE.

La metodología y los primeros resultados de la investigación fueron establecidos por Cristina Alberó durante un TFM del Máster en Didácticas Específicas de la Universitat de València. Agradecemos la colaboración de Santiago Peraita en la realización de los gráficos.

## REFERENCIAS

Alberó Rizo, C. y Jardón-Giner, P. (2022). Imagen y género en Ciencias Sociales: La percepción del alumnado de Educación Primaria. En J.C Bel, J.C. Colomer y N. de Alba. *Repensar el*

- currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, 641-650. Tirant lo Blanch.
- Alonso Sanz, A., Jardón, P. y Lifante Gil, Y. (2019). The role of the classroom 's images. Study of visual culture at three schools. *Visual Studies*, 34(2), 107-118. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2019.1653223>
- Campos-Lopez,T., Castrillo, J., Aloria, I., González, A., Odriozola , O. (2023). *Re-lectura feminista del Patrimonio arqueológicos en el País Vasco. Igualdad en la Historia gracias a la perspectiva de género*. Emakunde. Gobierno vasco. [https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones\\_bekak/es\\_de\\_f/adjuntos/beca.2021.1.relectura\\_feminista\\_patrimnio\\_arqueologico.pdf](https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones_bekak/es_de_f/adjuntos/beca.2021.1.relectura_feminista_patrimnio_arqueologico.pdf)
- de Miguel Ibáñez, Mª P. , del Valle Lersundi, P. y Diéguez Uribeondo, I. (coords.) *Comunicando el pasado en imágenes. Herramientas para la creación y análisis con perspectiva de género* (p. 19-35). Gobierno de Navarra. <https://www.comunicandoelpasado.es/>
- Díez Bedmar, M. C. y Fernández Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *CLIO. History and History teaching*, 45, 1-10. [http://clio.rediris.es/n45/articulos/monografico2019/001\\_010\\_Mon00\\_DiezFernandez.pdf](http://clio.rediris.es/n45/articulos/monografico2019/001_010_Mon00_DiezFernandez.pdf)
- Fernández, V. (2011). *Ciències socials 1er ESO* Proyecto Conecta 2.0. SM.
- García Luque, A. y De la Cruz Redondo, A. (2017). Coeducar para transformar: Directrices educativas para combatir la violencia de género. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 2, 30-50.
- García Luque, A. Jardón Giner, P. (2023). Descubrir la diversidad en el pasado. Didáctica de la historia desde una perspectiva de género. En Mª P. de Miguel Ibáñez, P. del Valle Lersundi y I. Diéguez Uribeondo (coords.) *Comunicando el pasado en imágenes. Herramientas para la creación y análisis con perspectiva de género* (p. 19-35). Gobierno de Navarra. <https://www.comunicandoelpasado.es/>
- García Luque, A., Jardón Giner, P. y Masriera Esquerra, C. (2023). Pastwomen: Un proyecto de investigación feminista colaborativo. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 15, 58-74. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27593>
- Gómez, R., Valbuena, R. y Brotons, J. R. (2006). *Conocimiento del medio 5o curso*. Anaya.
- González Marcén, P. (2008). La otra prehistoria: Creación de imágenes en la literatura científica y divulgativa. *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 15(1), 91-109. <https://doi.org/10.30827/arenal.v15i1.3026>
- Hernández Cardona, F. X. (2011). La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 68, 7-16.

- Herranz Sánchez, A. (2022). *Mujeres y patrimonio arqueológico: Un modelo de análisis y propuestas para la aplicación de la perspectiva de género en la difusión del patrimonio ibero de Jaén* [PhD Thesis]. Universidad de Jaén.
- Huerta Ramón, R. y Jardón Giner, P. (2023). Museos para educar en creatividad. *Aula de innovación educativa*, 326, 29-33.
- Jardón Giner, P. y Soler Mayor, B. (2019). Una mirada de género al Museu de Prehistòria para la formación del profesorado de primaria. En M. Ballvé, N. González-Monfort y A. Santisteban (eds.) *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?*, 385-392.
- Jardón Giner, P. y Soler Mayor, B. (2023a). Las sociedades de la Prehistoria. En I. Morant, R. Rios y R. Valls (coords.) *El lugar de las mujeres en la historia: Desplazando los límites de la representación del mundo*, 25-32. Publicaciones de la Universitat de València.
- Jardón Giner, P. y Soler Mayor, B. (2023b). Sexuar el pasado. Interpretaciones desde el registro arqueológico. En I. Morant, R. Rios y R. Valls (coords.) *El lugar de las mujeres en la historia: Desplazando los límites de la representación del mundo*, 33-45. Publicaciones de la Universitat de València.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Revista de Educación. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154.
- M. Ballesteros et al. (2002). *Coneixement del Medi 5e curs* (Baobab). Teide.
- Opériol, V. (2014). La perspective de genre en didactique de l'histoire. Quelques initiatives d'enseignant-es. En I. Collet y C. Dayer (eds.) *Former envers et contre le genre*. coll. Raisons éducatives, 247-268.
- Parra-Monserrat, D., Fuertes-Muñoz, C., Asensi-Silvestre, E. y Colomer-Rubio, J. C. (2021). The impact of content knowledge on the adoption of a critical curriculum model by history teachers-in-training. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 1-11. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00738-5>
- Pastwomen (2022). Exposición *Otras miradas al pasado*. <https://otrasmiradas.pastwomen.net>
- Rovira Hortalà, M. C. (2017). El universo femenino en la museografía del Museu d'Arqueologia de Catalunya. *EDUCANDO EN IGUALDAD*, 187.
- Sampedro-Martín, S., Arroyo-Mora, E., Cuenca-López, J. M., y Martín-Cáceres, M. J. (2022). Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science didactics: Implications for initial teacher education 1. En C.J. Gómez Carrasco (ed.) *Re-imagining the Teaching of European History* (pp. 68-79). Routledge.
- Sánchez Romero, M. (2007). Arqueología de las mujeres y de las relaciones de género. *Complutum*, 18, 163-165.
- Soler Mayor, B. (2012). ¿Eran así las mujeres de la Prehistoria? En P. Jardón, C. Pérez y B. Soler (eds.) *Prehistoria y cine*. Diputación de Valencia, 83-100. <http://mupreva.org/pub/322/es>

Sospedra-Roca, R., Hernández-Cardona, F. X., Boj-Cullell, I., y Íñiguez, D. (2023). Virtual approach to a battlefield: Fatarella Ridge 1938. Spanish Civil War. *Cogent Arts & Humanities*, 10(1), 2172807. <https://doi.org/10.1080/23311983.2023.2172807>

Womens Legacy: Our cultural heritage for equity. Erasmus+ Project 2020-1-ES01-KA201-083060 <https://womenslegacyproject.eu/ca/home>



# LOS PATRIMONIOS GENERADOS EN TORNO A LA RELACIÓN DE LAS MUJERES CON EL AGUA EN LA VIDA COTIDIANA: EL LAVADO DE ROPA

**María de la Encarnación Cambil Hernández**

*Universidad de Granada*

## 1. INTRODUCCIÓN

En este texto se presenta un proyecto de investigación educativa, realizado durante el curso 2023/2024 con el alumnado de cuarto curso de Educación Primaria, en el marco de la asignatura “El entorno social y cultural y su concreción en Andalucía” de la Mención Profundización en el Currículum de la Universidad de Granada. Su objetivo es proporcionar al alumnado de Grado de Primaria en formación, desde la educación patrimonial, las herramientas necesarias para abordar la educación histórica desde la perspectiva de género y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. De acuerdo con las finalidades recogidas por la LOMLOE, donde queda claramente expuesto que la Igualdad y los ODS deben trabajarse de forma transversal en todas las áreas de conocimiento y en las diferentes etapas de Educación Primaria.

De los retos que plantea la sociedad del siglo XXI, la educación es un factor clave. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible así lo recoge en su objetivo 4, cuya meta es lograr una educación de calidad. Para ello, es necesario formar una ciudadanía consciente de sí misma, integrada por personas emocionalmente inteligentes, proactivas y participativas, orientada a que el alumnado adquiera las competencias de pensamientos histórico, la educación para la paz y la igualdad ecológica, feminista y comprometida con el patrimonio en todos sus ámbitos y tipologías. Objetivo que puede lograrse desde la educación patrimonial cuyo fin principal es “educar con, desde, hacia y para el patrimonio” (Fontal, 2013). Acción que conlleva un cambio metodológico respecto a cómo se enseña y cómo se aprende el patrimonio.

La metodología “tradicional” de su enseñanza-aprendizaje, se ha llevado a cabo mediante la transmisión unidireccional a través de contenidos que mostraban un concepto reduccionista del patrimonio, basado en el valor del “objeto” cuyo fin era fundamentalmente culturalista. Primando más el conocimiento de los hechos e informaciones en relación con el patrimonio histórico-artístico, centrada en las características estilísticas y de formas con un carácter descriptivo y memorístico. Enseñando valores patrimoniales con el fin de favorecer una conservación purista del patrimonio, pero sin preguntarse el qué y el cómo. Visión desde la que se pretende también educar “hacia” el patrimonio, pero desde una visión sesgada o

interesada. Basada más en intereses políticos e ideológicos que en los valores inherentes al patrimonio. Sin embargo, educar “desde” y “para” el patrimonio implica un método donde el alumnado es el centro de la enseñanza-aprendizaje, así como de las cuestiones que sobre el patrimonio se puedan realizar. Su finalidad tiene un carácter social, ya que pretende lograr el conocimiento a través de la comprensión crítica y reflexiva de la realidad sociocultural. Valorando el patrimonio desde el respeto a los rasgos identitarios de la cultura propia y ajena. Sólo así se podrá contribuir al desarrollo de una ciudadanía comprometida con la participación social y el desarrollo sostenible, consciente de su espacio y de los vínculos que establecen con el patrimonio, tanto de forma individual como colectiva. Propiciando el desarrollo de una conciencia que permita intervenir en los procesos de participación ciudadana y de activación patrimonial con sentido crítico y el desarrollo del pensamiento histórico y patrimonial. Logrando en las diferentes etapas educativas que el alumnado analice argumentos, formule preguntas y respuestas; trabaje con fuentes primarias y secundarias de diferente tipo; sepa emitir juicios de valor, activar la toma de decisiones y la posición a seguir, teniendo en cuenta que no hay una postura única e inamovible, sino que se interactúa con los pensamientos y la toma de decisiones de los demás; potenciar el pensamiento relativista y poliperspectivista que lo capacite para comprender que hay varias versiones del pasado y los elementos que conforman el patrimonio pueden ser analizados desde muchos puntos de vista, entre los que se encuentra la controversia.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### **2.1 El valor educativo de los temas controversiales en el aula de Educación Primaria.**

Los temas controversiales a nivel educativo y didáctico tienen muchas posibilidades a partir del concepto de educación para la paz y la justicia social. Es fácil acercar al alumnado al conflicto a través de temas que forman parte de su cotidianidad. Los temas controvertidos han estado siempre presentes en el contexto social, cultural y educativo. No siempre han surgido de forma voluntaria o consciente y en general han sido vistos como una dificultad y no como una oportunidad. Sin embargo, la controversia tiene un gran potencial pues a través de ella surgen emociones, se divide la opinión, se genera debate, se toman decisiones y da lugar a posicionamientos individuales y colectivos (López, 2011). Manejar un conflicto no es fácil ya que suele ser complejo y no tiene una respuesta única. Una visión renovada del concepto de patrimonio, nos permite acercarnos con una perspectiva crítica a cuestionarnos cómo el patrimonio puede generar controversia o colaborar a resolverla. Estos patrimonios se definen por no permanecer inalterables a lo largo del tiempo, sino que se han ido adaptando al desarrollarse en el seno de una cultura. Pueden plantear conflictos de valores al estar constituidos por creencias, reglas morales, comportamientos, etc. Su análisis necesita una

implicación personal crítica y en ellos existe una especial relación entre la naturaleza y el entorno.

Siguiendo a Martín-Cáceres et al., 2021, los patrimonios controversiales se estructuran en dos bloques. El primero, los patrimonios en conflicto dentro de los que se encuentran los antipatrimonios, los dilemas patrimoniales, los patrimonios de la crueldad y los patrimonios silenciados. El segundo los patrimonios silenciados o de minorías, dentro de los cuales se encuentran los patrimonios en femenino, los patrimonios sometidos y los patrimonios rescatados. Junto a ellos se encuentran los patrimonios en tránsito que no se incluyen en las categorías descritas y se entienden como aquellos que se van a adaptado a usos sociales acordes con la sociedad del siglo XXI (Martín-Cáceres et al., 2021).

Describir cada una de las categorías en las que se dividen los patrimonios en controversia excede el límite de este trabajo, centrado en una de las categorías que forman parte de los patrimonios silenciados o de minoría, concretamente en los patrimonios en femenino, que tienen en común el sometimiento y el olvido y habitualmente generan conflicto en los espacios patrimoniales al estar sometidos a la sociedad patriarcal.

Si queremos construir una ciudadanía que vaya más allá de la dualidad de género, hay que apostar por el patrimonio que las mujeres han generado y legado. Para ello se debe analizar la invisibilización y el sometimiento al que han estado reducidos, reinterpretar la historia y hacer un análisis del presente más complejo y enriquecedor.

Con ese fin se ha llevado a cabo este proyecto, cuyo objetivo es doble. Primero analizar el uso del tiempo de las mujeres en el ámbito privado y su relación con el agua, presente en todas las actividades de mantenimiento, también denominadas domésticas. Tomando como hilo conductor el lavado de ropa y el transporte del agua a las casas para uso doméstico, una de las tareas más duras realizada tradicionalmente por las mujeres que han sido silenciadas por el tiempo y olvidada por la memoria y todo lo que dichas actividades llevan consigo. Segundo, favorecer el conocimiento, la comprensión y valoración del patrimonio material e inmaterial, relacionado con esta actividad, esencial para educar en femenino y lograr una sociedad más igualitaria.

## **2.2 Las actividades de mantenimiento**

Siguiendo a la profesora Sánchez Romero (2007), cada sociedad tiene una división sexual del trabajo y pone la carga de unos trabajos en los hombres y otros en las mujeres, en función de sus intereses. En nuestro contexto social y cultural la historia sirve para decirnos quiénes somos, lo que sucede que ha sido escrita mayoritariamente por hombres, razón por la que en primera fila se han puesto los trabajos que tienen que ver con el mundo masculino, eligiendo eventos, tecnologías y acontecimientos relacionados con los hombres. Cuando esa forma de entender la historia se traslada a la ciudadanía, a través de las diferentes instituciones y actividades sociales y culturales, lo que se percibe es un mundo masculinizado, donde parece que las mujeres no han formado parte de la construcción de la historia. Cosa incierta porque las mujeres siempre han estado en el centro de la sociedad de cualquier comunidad, realizando

algo tan importante como son las actividades de mantenimiento. Actividades que tiene que ver con el sostenimiento de la vida y de la comunidad y por tanto de la sociedad como son: el cuidado de la casa, de los niños, de las personas enfermas y mayores, el lavado y planchado de la ropa, el cuidado de la higiene y la limpieza familiar, así como la preparación del alimento y el cuidado y de los espacios para la vida.

Actividades también denominadas domésticas a las que se les atribuye un carácter negativo porque se considera que para realizarlas no se necesita tecnología, ni estudio, ni experiencia. Esto hace que las mujeres no sean importantes porque las actividades que realizan no lo son y que las actividades también carezcan de interés porque las personas que las realizan no son importantes para la sociedad (Picazo, 1997; Sánchez, 2007; Sánchez et al., 2007). La documentación y la etnografía nos dicen que a lo largo de la historia se demuestra que ha habido una mayor carga de trabajo relacionado con los cuidados de mantenimiento en las mujeres (Hastorf, 1991). Investigaciones recientes señalan que dichos cuidados son esenciales e imprescindibles para el desarrollo de una comunidad y por tanto, de la sociedad y de su historia y deben ser considerados garantes porque explican lo que somos y nos hacen comprender desde otra perspectiva la tecnología, el tiempo y el espacio. (González et al., 2005; Sánchez y Aranda, 2005).

### **2.3 Las tareas relacionadas con el agua por las mujeres: el lavado de ropa y el transporte del agua para uso doméstico**

En los últimos años ha aumentado el número de trabajos centrados en las tareas relacionadas con el agua llevadas a cabo por las mujeres, especialmente el lavado de la ropa y el transporte de agua hasta el domicilio, pero no como una tarea doméstica, sino una forma que tuvieron algunas mujeres de ganarse la vida en diferentes momentos de la historia. Mujeres denominadas lavanderas que lavaban la ropa a familias más pudientes y a instituciones como hospitales y conventos, y a las aguadoras, que eran aquellas que llevaban a las casas el agua para el uso doméstico, recibiendo un pago por ello. Baste citar los trabajos de: (Quesada, 2018; Rivasplata, 2018; Sarasua, 2003; Arnao, 2018; Mantecón, 2014).

Nuestro proyecto sin dejar de lado este aspecto, se centra en una actividad de mantenimiento: el lavado de ropa y en llevar el agua a las casas para uso doméstico, pues es necesario realizar investigaciones que tenga como objetivo poner en valor y reconocer la importancia de las actividades de mantenimiento que ocupaban el tiempo de las mujeres, de forma continua en su vida cotidiana, sin remuneración alguna.

Muchas de estas actividades las ha invisibilizado la historia y olvidado la memoria (Picazo, 1997; Sánchez, 2007). Sin considerar que para realizarlas, se necesita saber y generar tecnología. No se puede olvidar que el agua es necesaria para la vida. En el ámbito doméstico todas las actividades de mantenimiento realizadas por las mujeres tienen relación con el agua: la limpieza de la casa, la higiene familiar, la preparación de alimentos, el cuidado de los espacios de vida, el lavado de ropa, el cuidado de los espacios de producción (animales y el huerto). La realización de estas actividades requería hacer acopio de agua en las casas para uso doméstico

y para lavar la ropa. Pero de todas ellas la más dura y la que más tiempo ocupaba a las mujeres era ir a por agua (Sarasua, 2003). Por las siguientes razones:

- Dificultad de acceso al agua para uso doméstico, por la distancia que tenían que recorrer hasta los caños o fuentes donde se cogía el agua. Por la frecuencia con la que se realizaba. Ir a por agua era una tarea que se solía hacer varias veces al día, según la necesidad. Por la dificultad del transporte ya que cuando iban a por agua las mujeres, tenían que llevar los cántaros llenos y a veces subir con ellos varios pisos hasta la vivienda.
- Dificultad de acceso al agua para lavar la ropa por la distancia que tenían que recorrer hasta los ríos, ramblas, tejas o acequias donde se lavaba. Por la frecuencia con la que se realizaba, porque las personas disponían de poca ropa, prácticamente una muda y había que lavar una para quitarse la otra. Por ser una actividad que se desarrollaba al aire libre en invierno y verano, fuera del domicilio familiar, con todo lo que ello implica de organización y esfuerzo físico.

Ambas tareas han sido consideradas los trabajos de mantenimiento más duros realizados por las mujeres, tal y como se refleja en la documentación. Baste citar el Informe dado a la Junta General del Comercio y Moneda sobre el libre ejercicio de la Artes, por Jovellanos en el año 1785 donde se hace alusión a ello.

Realmente lavar la ropa era una tarea dura que requería de saberes y destrezas que las mujeres aprendían de sus madres y abuelas, que les permitían conocer la naturaleza, los diferentes lugares de lavado, la calidad de las aguas. Saber como blanquear la ropa, la forma de eliminar las manchas, que utilizar en cada ocasión, saber como hacer el jabón, solear la ropa, elegir el mejor lugar, etc. A lo que se unía el esfuerzo físico, ya que se requería recorrer distancias considerables hasta el lugar de lavado, cargadas con la ropa sucia que las mujeres para su transporte llevaban liada en un hato apoyado en la cadera. Esfuerzo que algunas mujeres podían evitar si disponían de un burro, lo que no era habitual. Junto con el hato de ropa, las mujeres que tenían una tabla de lavar cargaban con ella en la otra mano, junto con el esterillo para hincarse de rodillas y el jabón. De regreso volvían igualmente cargadas con la ropa limpia que si estaba húmeda pesaba todavía más. Dureza también presente en la postura en la que se lavaba, de rodilla y muchas veces directamente sobre el suelo, o sobre una esterilla de esparto, sin olvidar que se realizaba al aire libre y en invierno era muy duro, porque tenían que meter las manos en el agua que estaba muy fría y en ocasiones helada, teniendo que romper el hielo para poder lavar, lo que tenía como consecuencia la aparición de sabañones. A esto se unía que al estar en contacto con el agua, la ropa la tenía húmeda, lo que les provocaba enfriamientos e infecciones respiratorias. A lo que había que sumar que la postura de rodillas les provocaba lesiones como la aparición de beatas. Sin contar los accidentes y caídas que se producían a lo largo del camino, debido a las dificultades del terreno. A todo ello se sumaban las dificultades que lavar la ropa en ríos y acequias generaba con las autoridades, que las acusaban de ensuciar el agua del río con el jabón, y con los hombres que iban a las fuentes

para dar de beber a los animales, por el mismo motivo, e incluso los dueños de las huertas por las que pasaba una acequia, en ocasiones protestaban porque al lavar se ensuciaba el agua.

De hecho, la creación de los lavaderos públicos, en la prensa de la época, se justificaba por la necesidad de mejorar la dureza de las condiciones de las mujeres en el lavado de ropa. Como queda recogido en la prensa de la época. A pesar de la dureza de esta actividad, el lavado de la ropa se llevaba a cabo en grupo y varias mujeres organizaban el día de lavado que pasaban fuera de la casa. En ocasiones, sobre todo en verano, los niños acompañaban a sus madres y pasaban con ellas el día, como si fuera un día de campo. Las mujeres aprovechaban para bañarse en verano y asearse en invierno y mientras lavaban se generaba un espacio de relación social, en el que hablaban de sus cosas y de la vida cotidiana, reían, cantaban y a veces jugaban mientras la ropa se soleaba.

La imagen de las mujeres lavando se convirtió en parte del imaginario de los pueblos y ciudades y permanece en la memoria a través de su imagen recogida por diferentes artistas en sus obras, tanto pictóricas como escultóricas, al igual que en el abundante patrimonio fotográfico que existe al respecto. Imagen también presente en la literatura, las canciones populares y el cine. Pero no todas las mujeres iban a lavar a ríos, ramblas y fuentes, otras lo hacían en el patio de sus viviendas en un barreño o en un lebrillo. Nos referimos a las mujeres que tenían en su casa un pozo, o había uno en las casas vecinas que se compartían, o pasaba por su huerto o el de la vecina una acequia. Aunque para lavar la ropa grande generalmente iban al río. En estas ocasiones la tarea se hacía más fácil, al igual que se hizo cuando se construyeron los lavaderos públicos, en los que las mujeres ya lavaban de pie y a cubierto. Hay que destacar la sororidad que había entre las mujeres en la realización de esta tarea, especialmente cuando daban a luz o sufrían alguna enfermedad. Para ir a por el agua no se necesitaban tantos saberes, pero sí destreza para no romper los cántaros y saber en qué caños era el agua más buena. Al igual que sucedía con el lavado, los lugares para ir a por agua eran espacios de relación social donde también estaban presentes los hombres que acudían a ellos a darle de beber a los animales y en ocasiones, también iban a por agua para la casa que transportaban a lomos de un burro en unas aguaderas.

#### **2.4. Patrimonio material e inmaterial relacionado con las actividades de mantenimiento y el agua**

El agua, en nuestro entorno cercano, fue canalizada desde época romana. Pero fueron los musulmanes los que organizaron la distribución del agua, tanto para el riego como para el servicio público de la ciudad, a través de una red de acequias que mediante repartidores, distribuía el agua de riego fuera de la ciudad y en el interior de ella, como servicio público. La mencionada red de acequia constituye en sí mismo un importante patrimonio cultural relacionado con el lavado de ropa, como lo son también los caños que aún permanecen en muchos pueblos y ciudades de nuestro entorno. Así como aquellos que en un momento dado desaparecieron pero permanecen en la memoria. Los pozos también forman parte de este patrimonio, todavía presentes en numerosas casas y huertas. A esto se suman los lavaderos

presentes en numerosos pueblos del entorno cercano. Junto a este patrimonio material existe un gran patrimonio etnográfico, formado por los utensilios del lavado como: tablas de lavar, cántaros, lebrillos, barreños, etc. Así como los utilizados para poner los cántaros de agua como las cantareras y las aguaderas. A lo que se suman bienes del patrimonio inmaterial como las técnicas y conocimientos relacionados con el lavado de ropa, fases del lavado y el procedimiento para hacer el jabón con el aceite sobrante. En el caso del ir a por agua era necesario conocer qué agua era la mejor y tener la destreza para llevar los cántaros. Señalar la importancia del patrimonio emocional vinculado a los lugares donde las mujeres realizaban estas tareas, en los cuales vivieron experiencias que hoy forman parte de su memoria e identidad.

Centrándonos en el lavado de ropa podemos decir, entre comillas, que el primer “avance tecnológico” fue la construcción de los lavaderos que mejoraron mucho las condiciones en las que las mujeres lavaban (Sarasúa, 2003). Pero el gran cambio se produjo con la llegada del agua corriente que en muchos lugares de nuestro entorno no llegó hasta la década de los años 60 del siglo XX y con ella la popularización de la lavadora que poco a poco se hizo presente en los domicilios, aliviando esta dura tarea realizada por las mujeres y terminando con la tarea diaria de ir a por agua cada día a los caños y fuentes.

### 3. PUNTO DE PARTIDA

En la actualidad, la realidad del alumnado está marcada por la existencia de problemas relevantes como el cambio climático, la necesidad de reciclar, la sequía, el uso responsable de los recursos, etc. Desde esta realidad planteamos al alumnado en formación del Grado de Primaria la siguiente pregunta ¿Qué pasaría si no hubiera agua corriente en las casas y cómo afectaría a su vida cotidiana? Partiendo de esta pregunta, planeamos un proyecto de investigación educativa que debería realizarse en grupo. Para ello se organizó la clase en 15 grupos de cuatro personas y cada uno debía localizar una mujer que hubiera nacido entre los años 40 y 50 del siglo XX de su entorno familiar o cercano y entrevistarla sobre su relación con el agua. Favoreciendo con ello las competencias investigadora y cívica del alumnado, las de pensamiento histórico y el logro de los ODS 3, 4, 5, y 12.

#### 3.1 Participantes

Los participantes han sido 63 alumnas y alumnos de la asignatura “El entorno social y cultural y su concreción en Andalucía”, que se imparte en el 4º curso de Educación Primaria en la Mención de Profundización en el Currículum, de los cuales 25 eran hombres y 38 mujeres y 15 mujeres que fueron entrevistadas

### 3.2 Objetivos

#### Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es conocer, comprender y valorar el uso del tiempo de las mujeres en el ámbito privado, centrado en la relación de las mujeres con el agua. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos.

#### Objetivos específicos

- 1 Valorar las actividades de mantenimiento de las mujeres, su relación con el agua y los vínculos que en torno a ella se desarrollan.
- 2 Recuperar, comprender, conocer y preservar el patrimonio material e inmaterial de la vida cotidiana de las mujeres relacionado con el agua
- 3 Visibilizar el importante papel llevado a cabo por las mujeres en nuestra historia reciente.
- 4 Favorecer el desarrollo de los ODS
- 5 Comprender la importancia de educar en patrimonio desde la igualdad<sup>1</sup> Valorar las actividades de mantenimiento de las mujeres, su relación con el agua y los vínculos que en torno a ella se desarrollan.

### 3.3 Metodología

La metodología utilizada ha sido descriptiva y mixta. Autores como Bisquerra et al., 2009; Creswell, 2013; Hernández, Fernández y Baptista, 2010. indican que los datos descriptivos pueden ser cuantitativos o cualitativos. En el primer caso suelen estudiar muestras grandes de sujetos y en el segundo se trata de estudios de mayor profundidad, sobre un número reducido de casos, y dentro de un mismo estudio se pueden combinar ambos tipos de datos. Estas investigaciones reciben el nombre de mixtas al combinar en el diseño de un modo integrado los enfoques cualitativo y cuantitativo. En nuestro caso, los datos cuantitativos se obtendrán a través de un diseño no experimental por método de encuestas, con la aplicación de un cuestionario tipo escala Likert. Completado con las aportaciones de la metodología cualitativa basada en la investigación biográfica narrativa. Método que se centra en la experiencia de los sujetos y nos permite acercarnos y conocer las experiencias vividas en un contexto concreto por las personas. Enlaza directamente con la memoria, entrelazando vivencias, imágenes, recuerdos y escenarios, (Bolívar, 2012; Bolívar, Domingo y Fernández, 2000). Metodología que se orienta a documentar una vida o unas vidas, un acontecimiento o situación, mediante la incorporación a la investigación de la voz de los/las participantes en ella.

### 3.4 Fases del proyecto

Tabla 1. Elaboración propia

<b>1. FASE INICIAL</b>	<b>Selección del tema a analizar. Pautas que seguir en la investigación</b>
<b>2. FASE DIAGNÓSTICA</b>	<b>Recogida de información. Diseño de entrevistas. Trabajo de Campo. Localización de los sujetos participantes.</b>
<b>3. FASE DE IMPLEMENTACIÓN</b>	<b>Realización de las entrevistas</b>
<b>4. FASE DE ANÁLISIS</b>	<b>Análisis del contenido de las entrevistas</b>
<b>5. ELABORACIÓN DE LAS CONCLUSIONES</b>	<b>Redacción informe de la investigación y elaboración de las conclusiones</b>
<b>6. DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	<b>Presentación</b>

### 3.5 Instrumentos para la recogida de datos.

1. Cuestionario semiestructurado tipo escala Likert pre y post de graduación de respuesta de 1-4, de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo” para tener una visión de conjunto y numérica a nivel de porcentajes sobre los resultados más representativos del grupo en cada una de las siguientes variables:

- Percepción del alumnado sobre la historia de la vida cotidiana de las mujeres. Trabajos de mantenimiento.
- Actitud frente a la temática propuesta y las dificultades para su implementación en su práctica docente.
- El valor de la educación patrimonial para visibilizar el patrimonio de los colectivos olvidados como es el caso de las mujeres.
- Influencia de la investigación en el logro de los ODS

2. Entrevistas individuales y colectivas semiestructuradas. A través de este instrumento de diálogo, organizado y planificado se entrevistaron a 15 mujeres nacidas en la década de los cuarenta y cincuenta del siglo XX. La duración de las entrevistas fue entre treinta minutos y una hora y se grabaron para su posterior análisis.

3. Grupos de discusión. Formados por las personas participantes en la investigación para analizar los contenidos de las entrevistas y establecer las categorías de análisis.

Tabla 2. Elaboración propia

<b>CATEGORIAS DE ANALISIS</b>	
<b>CATEGORIA GENERAL</b>	
<b>Actividades realizadas por las mujeres en su vida cotidiana, en relación con el agua centradas en el lavado de ropa</b>	
<b>SUBCATEGORIAS</b>	
<b>¿Dónde lavaban?</b>	En el río, ramblas o acequias En casa porque tenían pozo Lavaderos
<b>¿Dónde iban a coger agua para uso doméstico?</b>	Caños Fuentes
<b>¿Eran los espacios relacionados con el agua lugares de relación?</b>	Si No contesta
<b>¿Cuándo las mujeres iban a lavar la ropa al río, acequias, etc. hablaban, cantaba, o se jugaba?</b>	Se hablaba de cosas de la vida, pero lo más normal era cotillear y chismorrear. No se cantaba porque no estaba bien visto Normalmente
<b>¿ Como se realizaba el lavado?</b>	Conocimiento y descripción del procedimiento
<b>Instrumentos</b>	Jabón ¿ lo compraban o lo hacían en casa? Tabla de lavar ¿ Disponían o no de ella? Alambrilla o Trapos. ¿Tenían alambrilla o utilizaban
	trapos?
<b>Dificultades</b>	Distancia (Acceso al agua) Clima (frio, en invierno el agua helada Transporte a mano o con animales Roturas
<b>Profesionalización del lavado de ropa</b>	Conocimiento de las lavanderas y aguadoras profesionales
<b>Mejoras con la llegada del agua corriente a las casas</b>	Lavado de ropa Limpieza de casa y aseo personal

4. Análisis de contenido. Instrumento utilizado para recoger la información a partir de las narrativas individuales recogidas en las entrevistas realizadas. Durante el análisis de las categorías y subcategorías establecidas aparecieron otra serie de categorías que quedan recogida en la siguiente tabla:

Tabla 3. Elaboración propia

<b>Patrimonio material relacionado con el lavado de la ropa</b>	<b>Pozos Caños Fuente Lavadero</b>	<b>Localización, catalogación y estado de conservación y documentación escrita y fotográfica.</b>
<b>Patrimonio fotográfico y documental</b>	<b>Fotografías Documentales</b>	<b>Catalogación y estado de conservación y documentación escrita y fotográfica.</b>
<b>Patrimonio mueble relacionado con el agua Patrimonio etnográfico</b>	<b>Cestas, canastas, barreños, lebrillos y cubos, aparejos de animales, cántaros y pipos</b>	
<b>Patrimonio inmaterial y emocional</b>	<b>Lugares y espacios donde se lavaba vinculados a la memoria e identidad de las mujeres Canciones populares Refranes</b>	<b>Georreferenciación</b>
<b>Presencia en el arte de las mujeres lavando y llevando el agua</b>	<b>Pintura Escultura y cine</b>	

Instrumentos de validación de datos

Los datos cuantitativos se han validado con el programa SPSS en su última versión y los cualitativos con el programa NVivo.

#### 4. RESULTADOS

Los resultados del pretest, fueron los siguientes: respecto al ítem 1 el 98% estaba totalmente en desacuerdo. En el Ítem 2, el 61% está totalmente en desacuerdo. El 51% estaba de acuerdo y en el Ítem 4, el 43% totalmente en desacuerdo.



Los resultados obtenidos del análisis del contenido de las entrevistas organizado en categorías, así como las nuevas que nos ha aportado la investigación, muestran los rasgos comunes que tienen todas las mujeres entrevistadas y la especificidad de cada una de ellas en relación con el tema analizado, como queda recogido en la siguiente tabla:

Tabla 4. Elaboración propia

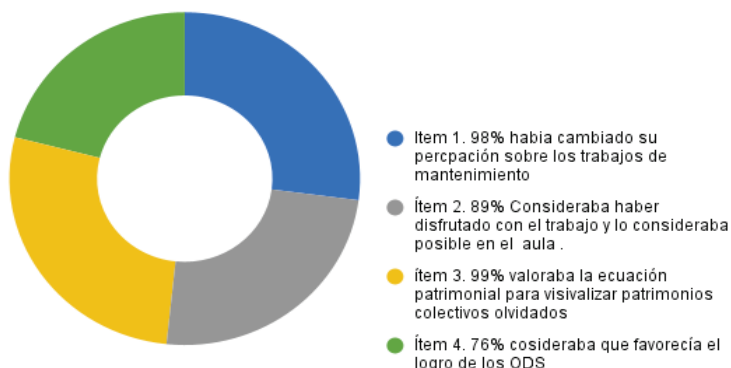
1	<b>¿Dónde lavaban?</b>	60% en ríos, ramblas o acequias	20% disponía de pozo	20% en lavaderos
2	<b>¿Eran los lugares relacionados con el agua, espacios de relación social?</b>	90% respondió que sí	10% no contesta	
3	<b>¿Cuando se iba a lavar la ropa al río o ramblas, etc. ¿mujeres hablaban, cantaba o a mujeres habla cantaban o a veces jugaban?</b>	100% ha respondido que sí hablaban entre ellas. Pero sobre todo se chismorreaba	90% ha respondido que no se cantaba porque estaba mal visto	10% ha respondido que a veces se contaba y se jugaba al corro
4	<b>Cómo se realizaba el lavado?</b>	El 100% conocía perfectamente las fases y el		

		procedimiento del lavado.		
5	<b>Instrumentos</b>	El 20% compraba jabón. El 80% lo hacía en casa	El 50% disponía de una alambrilla o un cojincillo para hincarse de rodilla. El 50% lo hacía sobre los propios trapos	49% disponía de tabla de lavar el 60% no disponía de ella
6	<b>Dificultades</b>	El 100% de las mujeres entrevistadas, las mayores dificultades eran la distancia y el frío en invierno.	El 90% realizaba el desplazamiento a pie	El 10% disponía de animales de carga para el transporte
7	<b>Profesionalización de las actividades de mantenimiento</b>	El 100% conocía su existencia		
8	<b>Mejoras con la llegada del agua corriente a la a corriente a las casas</b>	el 100% señala las grandes mejoras que supuso en el lavado, aseo y limpieza de la casa.		

Las categorías recogidas en la tabla nº 3, forman parte de una segunda fase del proyecto y su análisis está en proceso.

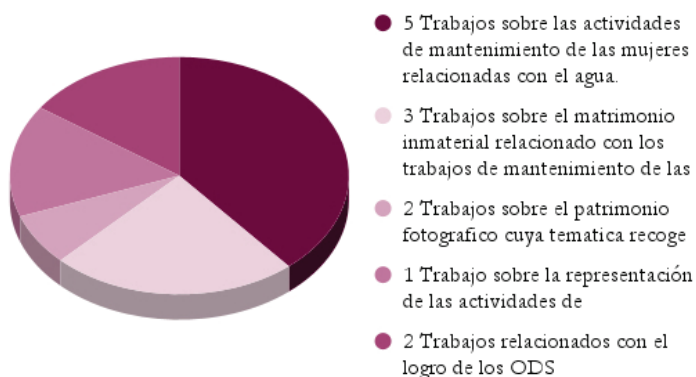
Respecto a los resultados del postest quedan recogidos en el siguiente gráfico:

## RESULTADOS DEL POSTEST



Finalmente respecto a la temática de los trabajos presentados por el alumnado, quedan reflejados en este gráfico.

## TEMÁTICA DE LOS TRABAJOS REALIZADOS



## 5. CONCLUSIÓN

Como conclusión ha quedado clara la necesidad de seguir investigando en las actividades de mantenimiento realizadas por las mujeres y su relación con el agua, con el objetivo de visibilizar su importancia social y valorar los trabajos en los que las mujeres han ocupado su tiempo sin remuneración alguna.

Las diversas perspectivas desde las que se puede analizar la relación de las mujeres con el agua en el ámbito doméstico, lo que le otorga a la investigación un carácter multidisciplinar y abierto que abre nuevas líneas de investigación desde la igualdad.

Valorar el patrimonio cultural generado en torno a las actividades de mantenimiento en este caso en torno al agua.

Educar en patrimonio desde una perspectiva crítica para el logro de los objetivos de desarrollo sostenible.

Comprobar la aportación de las mujeres a la conservación del medio ambiente y el aprovechamiento y reciclaje de numerosos recursos.

Para finalizar decir que este proyecto es solo un primer paso para avanzar en las diferentes categorías, relacionadas con el trabajo de las mujeres y el agua, que se han abierto tras el análisis de las entrevistas realizadas. Siempre con el objetivo de lograr una cultura también en femenino.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnao, S. (2018). Mujeres, risas y arroyos. Las lavanderas del Tajo. En S. Pacheco (Ed.), *El agua en la provincia de Toledo* (pp. 330-345). Colectivo de Investigación Histórica Arrabal.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico narrativa: Recogida y análisis de datos. En M.C. Passeggi y M. H. Abrahao (Orgs.), *Dimensões epistemológicas y metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II.* (pp. 79-109). Editora da PUCRS.
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.
- Fontal Merillas, O. (2013). *La educación patrimonial: Del patrimonio a las personas*. Trea.
- González, P., Montón, S., y Picazo, M. (Eds.). (2005). Dones i activitats de manteniment en temps de canvi. *Treballs d'Arqueologia, 11*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* 5ª ed. McGraw-Hill
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagés y A. Santisteban (Coords.), *Las cuestiones socialmente vivas y la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 65-76). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mantecón, P. (2014). *El agua y sus oficios a través de la historia de España*. UC Press.
- Martín-Cáceres, M., et al. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez, X. M. Souto, y P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática*. Octaedro.

- Picazo, M. (1997). Hearth and home: The timing of maintenance activities. En J. Moore y E. Scott (Ed.), *Invisible people and processes. Writing Gender and Childhood into European Archaeology* (pp. 59-67). Leicester University Press.
- Quesada, D. J. (2018). El trabajo de las mujeres en la Granada de los siglos XIX y XX: Lavaderos públicos y lavanderas de los ríos Darro y Genil. *GeoGraphos*, 110, 233-265.
- Raya, I., Burgos, A., Lizcano, R., Pérez, C., y Rivasplata, P. E. (2018). Las lavanderas de instituciones hospitalarias en el Antiguo Régimen español. Un caso de estudio. *Investigaciones Históricas, Época Moderna y Contemporánea*, 38, 161-186. <https://doi.org/10.24197/ihemc.38.2018.161-186>
- Sánchez, M. (2007). Actividades de Mantenimiento en la Edad del Bronce del sur peninsular: El cuidado y la socialización de individuos infantiles. *Complutum*, 18, 185-194.
- Sarasúa, C. (2003). El oficio más molesto y duro: El trabajo de las lavanderas en España de los siglos XVIII al XX. *Historia Social*, 45, 53-78.

# UNA MUJER ARTISTA EN EDUCACIÓN INFANTIL. REMEDIOS VARO, LA TEJEDORA DE SUEÑOS

**Isabel Boj-Cullell**

*Universitat de Barcelona*

**Eva Poblador-Relancio**

*Universitat de Barcelona*

**Núria Castellano-Solé**

*Universitat de Barcelona*

**Franc Jaume-Martín**

*Universitat de Barcelona*

## 1. INTRODUCCIÓN

La presencia de mujeres pintoras en la enseñanza escolar y universitaria es escasa. La perspectiva heteropatriarcal generó un relato hegemónico que expulsó a las mujeres del relato histórico, social, científico o cultural (Alario, 2016). A lo largo del tiempo, la figura femenina quedó relegada al hogar y a las curas, siendo muy pocas las mujeres cuyas vidas trascendieron. En el ámbito artístico, el imaginario colectivo relegaba a la mujer a musa inspiradora del amor o de la belleza, al papel de esposa y madre, o a la picaresca y la obscenidad. Las pintoras existieron, pero no trascendieron. A finales del siglo XIX, Hilma af Klimt fue la primera pintora abstracta, pero no fue hasta 1986 que se valoró su obra. Sonia Delaunay, primera artista que trasladó el color al diseño de moda y al ámbito doméstico quedó eclipsada por la figura de su marido Robert. Ya bien entrado el siglo XX, en la España republicana, la pugna por la igualdad fue acompañada por una nueva construcción de género, que pretendía romper con los comportamientos tradicionales que históricamente habían silenciado a las mujeres artistas. Nombres como Remedios Varo, emergieron para romper los estereotipos y cambiar la concepción heteropatriarcal del arte (Gil y Lomba, 2021).

El problema del que parte el presente proyecto es la falta de referentes artísticos femeninos en la educación formal y la necesidad de incidir no solo en las aulas escolares, sino también, en la formación del profesorado para dotar de conocimientos y criterio a las futuras maestras (Feliu, 2013). Pero no se trata solamente de un proyecto destinado a adquirir conocimientos artísticos, sino que se pretende crear, utilizar y evaluar materiales didácticos específicos destinados a acciones didácticas que permitan trabajar la figura de una mujer artista desde una perspectiva constructivista y competencial.

Desde el grupo de investigación DIDPATRI (UB) se trabaja desde hace años en didáctica del patrimonio cultural. Uno de los programas que se viene desarrollando, es el que está centrado en el diseño de actividades escolares sobre arte y artistas destinadas a Educación Infantil. Este programa se lleva a cabo en colaboración con la empresa Schola. Didáctica Activa que es la que ejecuta las acciones educativas a través de educadoras especializadas en didáctica de la historia y de la historia del arte. Desde este programa, se han creado y realizado numerosas acciones didácticas participativas basadas en el desarrollo del modelo constructivista (Ortiz, 2015) a través de la indagación y el diálogo (Luna e Ibáñez- Etxebarria, 2020; Boj, 2002) conceptualizadas para ser desarrolladas en las aulas y que comparten los principios de las actividades educativas ofrecidas en los museos (Burnham y Kai-Kee, 2011).

El programa escolar, implementado en escuelas públicas de municipios catalanes del área metropolitana de Barcelona se ha convertido en un complemento educativo a las actividades artísticas en las aulas de Educación Infantil. Se valora especialmente la estructura de las actividades, la formación didáctica de las educadoras y la calidad de los materiales (Poblador, 2017). En dichas valoraciones, uno de los aspectos que las maestras demandaban era la necesidad de trabajar mujeres artistas. Cuando se preguntaba qué artistas mujeres interesaba trabajar en las aulas, aparecía un solo nombre, el de Frida Kahlo. Desde el equipo de educadoras se constató una falta de conocimientos por parte del profesorado sobre mujeres artistas y se infirió que esta realidad limitaba su presencia en las aulas. Por ello, se decidió seleccionar una mujer artista que encajara en el currículum de Educación Infantil y que también se trabajara en la asignatura de *Arte, Sociedad y Educación* en primer curso del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. La artista seleccionada fue Remedios Varo, una pintora surrealista, nacida en Catalunya, formada en la Real Academia de Bellas Artes de Madrid y exiliada en México después de la Guerra Civil Española.

La elección de esta artista respondía a diversos criterios. En primer lugar, se trataba de una gran pintora reconocida por los expertos de arte, que el Museo Nacional de Arte de México estaba divulgando, por lo que era frecuente su mención en las redes sociales y también existían publicaciones recientes. En segundo lugar, se trataba de una mujer nacida en Catalunya. En este sentido, los paisajes y escenarios que aparecía en su obra estaban inspirados en entornos patrimoniales cercanos al alumnado. En tercer lugar, fue una mujer feminista, que sintió la necesidad de romper el androcentrismo y transformar el imaginario patriarcal en el discurso dominante (Caballero, 2008), que ejerció como artista junto a hombres artistas y sufrió su propia exclusión del grupo por el hecho de ser concebida como una musa y no como una artista que podría contribuir a la creación artística (González y Rius, 2013). Así mismo, el carácter surrealista y al mismo tiempo mágico de su obra facilitaba la implementación de las estrategias visuales de pensamiento (VTS) (Hailey, Miller y Yenawine, 2015).

Estas estrategias basadas en el desarrollo del pensamiento crítico a través de la formulación de preguntas permitían establecer un diálogo con la obra, favorecían la creatividad y la interpretación libre de lo expuesto en el cuadro. En este sentido se consideraba

de gran relevancia para la investigación, indagar en el potencial del alumnado, organizado en grupos, a la hora de observar, argumentar y especular en la construcción de un aprendizaje significativo (Ritchhart, 2007). Las actividades desarrolladas se plantearon en grupo para dotar de una explicación y un relato las escenas de las diferentes obras. Por ello, una vez respondidas las tres preguntas se les pedía que escribieran un relato final de lo que expone la obra.

## 2. OBJETIVOS

A continuación, se distinguen los objetivos de las acciones educativas destinadas al Grado de Educación Infantil para alumnado de primer curso de la Universidad de Barcelona de la asignatura de *Arte, sociedad y educación* y seguidamente los propuestos para el curso de I5 de Educación Infantil de la escuela ordinaria.

*Objetivos para el alumnado del Grado de Educación Infantil. UB*

1. Incidir en el conocimiento de mujeres artistas silenciadas por el androcentrismo, indagando en los problemas que sufrieron por su condición de género.
2. Explorar la obra de la artista a través de las VTS con el propósito de incidir en las capacidades de observación, argumentación y especulación del alumnado, al tiempo que dotar de significado a Remedios Varo dentro del contexto del movimiento surrealista.
3. Motivar la participación, la seguridad y el pensamiento crítico en los alumnos universitarios como futuros docentes a partir de actividades participativas y colaborativas
4. Progresar en la competencia de aprender a aprender, con el fin de que reflexionen sobre el propio proceso de aprendizaje en la aplicación de metodologías activas.

*Objetivos para el alumnado de Educación Infantil (I5)*

- I. Incidir en el conocimiento de mujeres artistas silenciadas por el androcentrismo, haciendo hincapié en los problemas que sufrieron por su condición de género.
- II. Situar al alumnado en un tiempo pasado para comprender los cambios y continuidades.
- III. Explorar la obra de Remedios Varo con el fin de dotarla de significado a través del modelo constructivista y de las VTS con el fin de desarrollar el pensamiento crítico y creativo.

## 3. METODOLOGÍA

La acción didáctica pretendía facilitar la participación y protagonismo del alumnado, el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) a través de la metodología VTS (Yenawine, 2013) y la aplicación del modelo constructivista como método de enseñanza (Ordóñez y Mohedano, 2019).

En la fase 1, se planteaba el descubrimiento de la vida de la artista a través de algunos de sus cuadros y de objetos propios de su imaginario. Entre los objetos destacaban las fotografías de su infancia y su familia, así como el motivo por el cual Remedios Varo nació en Anglès, Girona. La acción didáctica planteada trataba de construir un discurso consistente, es decir, cargado de significado, que fuera comprensible y asequible sin renunciar a la complejidad intrínseca del objeto de estudio. En este sentido se rechazaba la transmisión de saberes y se apostaba por el desarrollo de una dinámica participativa en la que la educadora articulara una serie de conceptos que a través de los objetos y los cuadros adquirieran significado. La acción didáctica se articulaba a través de una secuencia didáctica que partía de los conocimientos previos del alumnado para posteriormente introducir información que permitía contextualizar en el tiempo y en el espacio.

Una vez planteados los saberes que se iban a trabajar, se inició la fase 2 en la que la educadora estructuró las aulas en cuatro grupos de alumnos. A cada grupo se le entregaron dos personajes extraídos y aislados de los cuadros de Remedios Varo. Inicialmente, a través de un trabajo colaborativo, el alumnado debía observar las características de los personajes y una vez descritas estas, tendría que ponerles nombre. Este simple ejercicio contribuía y facilitaba la observación que se planteaba como un juego. Una vez finalizada esta parte de la acción didáctica, se procedía a relacionar y ubicar los dos personajes en alguno de los ocho cuadros de Remedios Varo en los que se habían eliminado los protagonistas. La selección del destino final del personaje se realizaba a partir de los colores, formas y otras características de los cuadros que coincidieran u otorgaran significado tanto al personaje como al conjunto de la obra. La ubicación de los personajes en los fondos de los cuadros se planteaba como una hipótesis y los resultados se verificaban observando el cuadro real de Remedios Varo.

En la Fase 3, en la cual el alumnado desarrolló las VTS a partir de las tres preguntas descritas por Yenawine (2013), *¿Qué está pasando en esta obra?*, *¿Qué ves en la obra que te lo hace pensar?*, *¿Qué más podemos encontrar?* y, al finalizar se les pidió que verbalizaran un relato coherente sobre lo que mostraban los cuadros. Las respuestas a estas preguntas se respondieron en grupo y ante el resto de la clase. La educadora no introdujo ninguna otra información.

La Fase 4 consistió en realizar una obra colectiva, de la tipología *cadáver exquisito*, un collage en el que se seleccionaban aleatoriamente recortes de partes de cuerpos o bien objetos recortados de revistas y se relacionaban unos con otros creando una figura imposible.

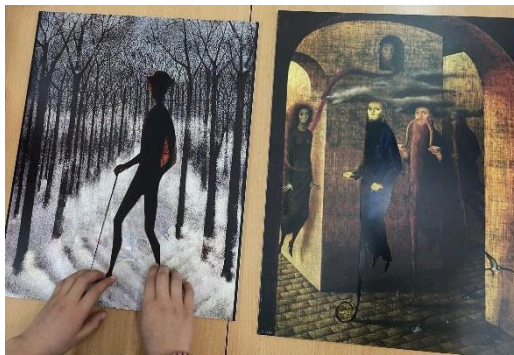


Imagen 1. Actividad en la que se ubica cada personaje en su cuadro a través del planteamiento de hipótesis

### 3.1 La muestra

La acción didáctica se realizó en dos ámbitos muy distintos. Por un lado, dos escuelas públicas del área metropolitana de Barcelona, de doble línea (48 alumnos) en las aulas de I5. Se trataba de clases heterogéneas, con un porcentaje muy alto de alumnos inmigrantes, algunos de los cuales llegados recientemente y con problemas de comprensión del idioma. No tenían conocimientos previos sobre Remedios Varo, porque no habían hablado de la artista; sin embargo, recordaban haber trabajado anteriormente la vida y obras de otras artistas como Frida Kahlo y Sonia Delaunay. Las maestras no conocían la figura de Remedios Varo, por ello plantearon la actividad como una toma de contacto tanto para ellas como para el alumnado. A partir de la realización de la acción didáctica, ampliarían conocimientos y trabajarían más profundamente la obra de la artista. La aproximación a la figura de Remedios Varo se enmarcaba en el proyecto de centro, en el que en cada curso de la Educación Infantil se trabajaba una artista femenina a partir de actividades participativas y de descubrimiento con una parte importante de experimentación artística.

Por otro lado, la acción didáctica se llevó a cabo en dos clases de la asignatura de *Arte, sociedad y educación* de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Se trataba de dos grupos, mañana y tarde, de alumnas de primer curso (34 y 31 alumnas). El día de inicio de las clases se preguntó a las alumnas qué esperaban de la asignatura y también qué les gustaría aprender y un número significativo de ellas expusieron diversos intereses: conocer más mujeres artistas, utilizar recursos educativos que favorecieran las clases participativas y el trabajo colaborativo, y también se mostraron interesadas en aprender a utilizar el arte como forma de autoconocimiento y para ayudar a los niños y las niñas a expresar sus sentimientos. Por otro lado, desde el grupo DIDPATRI se han llevado a cabo algunos proyectos destinados a mejorar las competencias de las futuras maestras, especialmente aquellas relacionadas con el proceso de aprendizaje (González-Sanz et al, 2023) que suponían

un punto y seguido en cuanto a la formación competencial de los maestros. En este caso, tal como especifican los objetivos, se realizaba una acción didáctica distribuida en dos sesiones de clase con el fin de experimentar la construcción de conocimientos a través de las VTS.

#### 4. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

##### 4.1 Grupos de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona

Para los grupos de la Facultad de Educación, la evaluación del proyecto se hizo a través de los instrumentos de recogida de datos creados específicamente a partir de los objetivos planteados. Los instrumentos fueron: a) una hoja de evaluación donde la profesora fue tomando nota del grado de participación de las estudiantes, b) valoración de las actividades realizadas a través del *focus group*, c) redacción con las interpretaciones y aprendizajes elaborado por cada grupo de trabajo en el aula.

Objetivos	Indicadores	Instrumentos
1. Incidir en el conocimiento de mujeres artistas silenciadas por el androcentrismo, indagando en los problemas que sufrieron por su condición de género.	Referencias a la identidad de género femenina. Identificación de los momentos de su vida privada y profesional en los que tuvo dificultades por ser mujer.	Preguntas relacionando elementos de la obra con el hecho de ser una mujer artista.
2. Explorar la obra de la artista a través de las VTS con el propósito de incidir en las capacidades de observación, argumentación y especulación del alumnado, al tiempo que dotar de significado a Remedios Varo dentro del contexto del movimiento surrealista.	Identificación de personajes y paisajes irreales o imposibles.	Redacción de las interpretaciones de los cuadros en grupo.
3. Motivar la participación, la seguridad y el pensamiento crítico en los alumnos universitarios para prepararlos como futuros docentes a través de actividades participativas y colaborativas	Grado de participación e implicación. Capacidad de cuestionamiento y reflexión sobre la práctica docente.	Hoja de observación. <i>Focus Group</i> .

<p>4. Progresar en la competencia de aprender a aprender, con el fin de que reflexionen sobre el propio proceso de aprendizaje en la aplicación de metodologías activas.</p>	<p>Valoración del grado de conocimientos adquiridos a través de las metodologías implementadas.</p> <p>Monitoreo del propio aprendizaje a través del trabajo colaborativo en equipo.</p>	<p><i>Focus Group</i></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------

Tabla 1. Correlación entre los objetivos, los conceptos y saberes y los instrumentos. Grado de Educación Infantil. UB

### 1.1. Grupos de Educación Infantil (I5) de la escuela ordinaria

Para los grupos de I5 la evaluación del proyecto se hizo a través de los instrumentos de recogida de datos creados para el proyecto a partir de los objetivos planteados. Los instrumentos fueron: a) una hoja de evaluación donde la educadora fue marcando la presencia o ausencia de los indicadores observados, b) un cuestionario destinado a las maestras de las escuelas implicadas.

Objetivos	Indicadores	Instrumentos
<p>1. Incidir en el conocimiento de mujeres artistas silenciadas por el androcentrismo, indagando en los problemas que sufrieron por su condición de género.</p>	<p>Comprensión del matiz de términos como matrimonio o musa.</p>	<p>Hoja de observación.</p>
<p>2. Explorar la obra de Remedios Varo a través del método constructivo, el ciclo de aprendizaje y las VTS con el fin de dotarla de significado.</p>	<p>Participación activa en las diferentes fases del proyecto.</p>	<p>Hoja de observación. Encuesta a las maestras.</p>
<p>Situar al alumnado en un tiempo pasado para comprender los cambios y continuidades.</p>	<p>Capacidad de observar que las fotografías pertenecen a un tiempo que no es el actual a través del análisis de fotografías antiguas.</p>	<p>Hoja de observación. Encuesta a las maestras.</p>
<p>Explorar la obra de Remedios Varo con el fin de dotarla de significado a través del modelo constructivista y de las VTS con el fin de desarrollar el pensamiento crítico y creativo.</p>	<p>Participación en el proyecto, grado de implicación en las actividades y en la respuesta a las preguntas de las VTS.</p>	<p>Hoja de observación. Encuesta a las maestras.</p>

Tabla 2. Correlación entre los objetivos, los conceptos y saberes y los instrumentos. Grupos de Educación Infantil (I5).

## 5. RESULTADOS

### 5.1 Alumnado del Grado de Educación Infantil, UB.

En cuanto al alumnado del Grado de Educación Infantil, la interpretación a partir de los objetivos reveló los siguientes resultados.

*Objetivo 1. Incidir en el conocimiento de mujeres artistas silenciadas por el androcentrismo, indagando en los problemas que sufrieron por su condición de género.*

A las preguntas formuladas, las alumnas demostraron comprender la dificultad que tuvo Remedios Varo a la hora de acceder a la Escuela de Bellas Artes de Madrid por el hecho de ser mujer; así mismo, interpretaron su matrimonio con Gerardo Lizarraga como única fórmula de emancipación. Por otro lado, advirtieron que Remedios Varo debía trabajar para mantener su relación con Esteve Francés y con Benjamín Peret puesto que se consideraba que ellos, como artistas e intelectuales, no debían ganarse la vida con trabajos convencionales.

*Objetivo 2. Explorar la obra de la artista a través de las VTS con el propósito de incidir en las capacidades de observación, argumentación y especulación del alumnado, al tiempo que dotar de significado a Remedios Varo dentro del contexto del movimiento surrealista.*

La observación de los personajes de los cuadros permitió a las alumnas inventar nombres para ellos; sin embargo, no todos los nombres adjudicados eran descriptivos, algunos eran nominativos como: Tito, Pepe, Muso, Carmen. Estos nombres no aportaban información. Sin embargo, la sustantivación suponía la conversión de adjetivos en nombres como, por ejemplo: Crisálida, Princesa Llama, Arpista, Peonza, Contracorriente, lo que indicaba un proceso de observación e interpretación del rol y significado de los personajes.

Las VTS favorecían la creación de un relato como síntesis posterior a las tres preguntas. Algunas de las respuestas eran muy descriptivas, algunas permitían imaginar un mundo mágico u onírico, mientras que otras ofrecían un relato relacionado con la vida de Remedios Varo. Las alumnas no mostraban recelo a la hora de responder las preguntas. Al principio lo hacían de manera superficial, pero el hecho de tener que crear un relato final, suponía un aliciente a la hora de interpretar la obra de forma coherente. Los relatos eran variados y estaban relacionados con la vida de Remedios Varo, con el hecho de ser mujer, con la naturaleza, con los sueños, con el pueblo de Remedios Varo, con su familia y con su escuela. Existían otros relatos que no tenían ninguna relación con los aspectos anteriores.



Imagen 2. Figura del cuadro "Ruptura" de Remedios Varo

*Ejemplo 1. El hombre se ha subido en una barca, que tiene forma de sirena, coje sus cabellos y los frota con el arco del violín mientras los pájaros escondidos detrás de los árboles se regocijan con la música. (El trovador, 1959).*

*Ejemplo 2. Remedios no quería llevar una vida adulta como la que les esperaba a sus compañeras. Por ello, un día, de buena mañana, cogió su capa y salió de aquella escuela que para ella era una cárcel. Notó en su nuca las miradas de sus compañeras desde las ventanas. Le pareció oír el viento que agitaba las cortinas de las aulas y lo interpretó como una pequeña muestra del desconcierto y la sinrazón que provocaba su marcha, nadie la acompañaría, el camino sería duro, pero estaba determinada a darse una oportunidad como artista y como mujer. (Ruptura, 1955).*

*Objetivo 3. Motivar la participación, la seguridad y el pensamiento crítico en los alumnos universitarios para prepararlos como futuros docentes a través de actividades participativas y colaborativas.*

A través de la hoja de observación se comprobó el grado de participación de las alumnas. En la fase de exploración estaban a la expectativa, y se sentían un poco cohibidas, les costaba participar en el primer momento, cuando se trabajaba la vida de la artista. Posteriormente, se mostraron incrédulas ante el juego de poner nombres a los personajes, pero en seguida se mostraron capaces de explicar lo que estaba sucediendo. Participaron e incluso jugaron a interpretar. Comprendieron la importancia de hacerse preguntas y comprobaron la efectividad de la observación como principal acción del proceso de indagación.

Al mismo tiempo la ronda de reflexiones, preguntas formuladas y respuestas colectivas del *focus group* indicó el nivel de seguridad adquirido por las alumnas y el convencimiento de que las preguntas, la observación y la creatividad fomentaban la resolución de problemas contribuyendo a adquirir un aprendizaje significativo.

*Objetivo 4. Progresar en la competencia de aprender a aprender, con el fin de que reflexionen sobre el propio proceso de aprendizaje en la aplicación de metodologías activas.*

Las alumnas expresaron que fueron conscientes de su proceso de aprendizaje y que fue especialmente importante el hecho de haber podido hacerlo en grupo. Las metodologías activas se valoraron como necesarias puesto que llegaron a la conclusión de que el aprendizaje memorístico no proporcionaba este tipo de aprendizaje ni de saberes. También se lamentaron de no haber experimentado este tipo de acciones didácticas con anterioridad.

## **4.2 Alumnado de Educación Infantil (I5)**

En cuanto al alumnado de Educación Infantil (I5), la interpretación a partir de los objetivos reveló los siguientes resultados.

*Objetivo 1. Incidir en el conocimiento de mujeres artistas silenciadas por el androcentrismo, indagando en los problemas que sufrieron por su condición de género.*

El alumnado no expresó a priori que existieran diferencias entre los hombres y las mujeres artistas. Se les tuvo que explicar poniendo ejemplos, que en este caso se hacía

mostrando fotografías de Remedios Varo al lado de sus hermanos para observar las diferencias en la forma de vestir y compararlas con las formas de vestir actuales. Las dificultades que Remedios experimentó como mujer artista, fueron interpretadas por el alumnado como específicas de ella, no las extrapolaron a una situación general de discriminación de género.

*Objetivo 2. Situar al alumnado en un tiempo pasado para comprender los cambios y continuidades.*

El alumnado se situó en un tiempo pasado a través del análisis de fotografías y de la forma de vestir de los personajes que aparecen en ellas. Pocos alumnos interpretaron algunos de los objetos que aparecían en las obras, como objetos antiguos, solo un alumno expresó que veía máquinas de otros tiempos.

Las maestras apuntaron el carácter intemporal de la obra y consideraron suficiente haber introducido el concepto “antes” a través de fotografías y objetos.

Objetivo 3. Explorar la obra de Remedios Varo con el fin de dotarla de significado a través del modelo constructivista y de las VTS con el fin de desarrollar el pensamiento crítico y creativo.



Imagen 3. Materiales que forman parte de la Fase 1 de la actividad en la que se sitúa a Remedios Varo en su tiempo.

El alumnado participó activamente en todas las actividades desarrolladas en las cuatro fases del proyecto. Manipuló y comprendió el significado de las fotografías y objetos que contribuían a reconstruir la vida de la artista. Puso nombre a los personajes que aparecían en los cuadros, para ello, previamente los observó. La mayoría de los nombres atribuidos eran adjetivos sustantivados como: Velero, Señor Búho, Lacitos enredados, Sol de magia, Naranjita, Armario, entre otras. Los nombres atribuidos a los personajes provenían de películas o cuentos como: Caperucita o Hot Wheels.

La realización de esta actividad facilitó la respuesta a las preguntas planteadas por las VTS, puesto que se habían fijado previamente en el personaje central. Los relatos generados partían de la respuesta a las preguntas a partir de parámetros observables combinados con la imaginación del alumnado.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente proyecto era el de abordar el trabajo de una mujer artista en dos tipos de aulas muy distintos y con un alumnado que poco o nada tiene que ver el uno con el otro. Para ello, era necesario aplicar estrategias que ofrecieran garantías de aprendizaje. En este sentido el uso del modelo constructivista respondía a los criterios de planteamiento y realización de las acciones educativas, tanto del ámbito escolar como universitario. También

el trabajo colaborativo en grupo respondía a la voluntad de incidir en la participación y motivación del alumnado. La elección de las VTS se planteaba como un experimento a partir de otros trabajos realizados (González, 2023; Burnham y Kai-Kee, 2011; Hailey, Miller y Yenawine, 2015) en el ámbito museológico principalmente. Estos trabajos mostraban algunas debilidades del método VTS. Ritchhart (2007) señalaba la falta de tiempo y la imposibilidad por parte de los educadores de influir en las habilidades de pensamiento del alumnado, ya que una actividad puntual no generaba una buena disposición a la hora de desarrollar estrategias de pensamiento basadas en la observación e interpretación de las obras. El proyecto presentado no se ha desarrollado en el ámbito museológico sino en las aulas. Sin embargo, coincidiendo con las conclusiones del trabajo de Ritchhart (2007) y a pesar de haber destinado dos sesiones de cuatro horas para llevar a cabo las acciones didácticas, se trataba de poco tiempo para generar una buena disposición para el razonamiento en los alumnos. Kivatinetz y López (2006) ponían en duda que la acción de los educadores no fuera en realidad conductista y transmisora no en la forma sino en el fondo. Por ello, la acción didáctica desarrollada hacía hincapié en la participación, en la construcción de conocimiento a partir de los conocimientos previos. En este sentido, los resultados obtenidos han cumplido las expectativas y demuestran que el conjunto del alumnado ha participado y ha utilizado las VTS para interpretar la obra de Remedios Varo. Cabe añadir, que la obra de dicha autora es especialmente adecuada en la implementación de esta metodología por el hecho que, en esencia, invita a imaginar, y a pesar de las interpretaciones de los expertos, no se trata de una obra cerrada.

En resumen, la experiencia se valora como positiva, se ha trabajado la vida de una mujer artista y su obra en tanto que mujer perteneciente al movimiento surrealista. Las alumnas del Grado de Educación Infantil han valorado muy positivamente el aprendizaje adquirido y han expresado su interés en el método ya que no conocían ninguno hasta el momento para enfrentarse a una obra de arte. Tampoco imaginaban cómo lo harían con su alumnado el día que lo tengan. Por lo tanto, se han ofrecido metodologías efectivas y recursos que enriquecen la experiencia de las futuras docentes. En el caso de los niños y las niñas de Educación Infantil, no comprendían las diferencias existentes entre un hombre artista y una mujer artista porque, como es lógico por su edad, no eran capaces de contextualizar a Remedios Varo en su época, pero fueron capaces de realizar las actividades planteadas y llegar a conclusiones. En cuanto a sus maestras, se mostraron satisfechas con la experiencia y se plantearon seguir trabajando mujeres artistas para conocer mejor sus vidas y sus obras.

## REFERENCIAS

- Alario, M. T. (2016). *Arte y feminismo*. (Vol. 12). Editorial Nerea.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF, 1* (1-10), 1-10.
- Boj, I., Gómez, A. y Valdivia, T. (2002). El tractament d'Antoni Gaudí a les ciències socials. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, (284), 42-48.

- Burnham, R. y Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience*. Getty Publications.
- Caballero Guiral, J. (2008). Remedios Varo: notas de una vida transgresora. En J. Caballero Guiral y S. Reverter Bañón (Eds.), *Dones contra l'Estat* (pp. 175-206). Seminari d'Investigació Feminista, Facultat de Ciències Humanes i Socials, Universitat Jaume I de Castelló.
- Feliu Torruella, M. (2011). Metodologías de enseñanza y aprendizaje del arte en la Educación Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (25), 85-102.
- Gil Salinas, R. y Lomba, C. (2021). *Olvidadas y silenciadas. Mujeres artistas en la España contemporánea*. Publicacions de la Universitat de València.
- González Madrid, M. J. y Rius Gatell, R. (Eds.). (2013). *Remedios Varo: caminos del conocimiento, la creación y el exilio*. Eutelequia.
- González-Sanz, M., Feliu, M., Wilson, A., Boj, I., Íñiguez, D. e Insa, I. (2023). *Informe final L'art com a eina singular d'aprenentatge. Iniciació en la pràctica docent dels futurs mestres d'Educació Infantil a través de l'aula inversa*. Facultat d'Educació, Departament de Didàctiques Aplicades. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/202528>
- Hailey, D., Miller, A. y Yenawine, P. (2015). Understanding Visual Literacy: The Visual Thinking Strategies Approach Abstract. En D. M. Baylen y A. D'Alba (Eds.), *Essentials of teaching and integrating visual and media literacy: visualizing learning* (pp. 49-73). Springer.
- Kivatintz, M. y López, E. (2006). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? *Arte, individuo y sociedad*, (18), 209-240.
- Luna, U. y Ibañez-Etxeberria, A. (2020). Cuando el museo se convirtió en espacio de aprendizaje. Educación y museos en Guipúzcoa en los años 80. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32 (3), 641-659.
- Ordoñez Olmedo, E. y Mohedano Sánchez, I. (2019). El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. *Hekademos: revista educativa digital*, 26, 18-30. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/issue/view/26-junio-2019>
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, (19), 93-110.
- Poblador Relancio, E. M. (2017). *Els tallers d'història de l'art en l'educació infantil a Catalunya (2002-2016). El paper de les empreses de serveis culturals*. [Tesis doctoral no publicada]. Universitat de Barcelona.
- Ritchhart, R. (2007). Cultivating a culture of thinking in the museums. *Journal of Museum Education*, 32 (2), 137-154.
- Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Harvard Education Press.

# LA MUJER EN LA RECREACIÓN HISTÓRICA: REIVINDICANDO SU PAPEL ENTRE LO EXPERIENCIAL Y LO EDUCATIVO

**Clara García-Zorraquino**

*Universidad de Zaragoza*

**Jesús-Gerardo Franco-Calvo**

*Universidad de Zaragoza*

**Miguel Ángel Pallarés Jiménez**

*Universidad de Zaragoza*

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde que la recreación histórica comenzó su andadura, ha ganado gran popularidad y han sido numerosos los estudios realizados en torno a su definición y distinción de las fiestas históricas, que han analizado, entre otras cuestiones, su potencial didáctico para la enseñanza de la historia, su importancia como recurso turístico, su carácter lúdico y de dinamización asociativa, o el rigor histórico de los eventos recreados. Sin embargo, pocos son los estudios que han tratado la presencia de la mujer recreadora, sus roles, sus motivaciones o su visión sobre todo lo anterior, teniendo en cuenta que se trata de un mundo mayoritariamente masculino. ¿Estamos dispuestos a recrear solo una parte de la historia? ¿Cómo afecta esto a la faceta educativa?

Por ello, la motivación de este artículo es hablar de la presencia y del papel de las mujeres en la recreación histórica a través de las respuestas dadas por algunas recreadoras, conociendo desde su propia voz cuál es su opinión al respecto: ¿Cuáles son los motivos por los que participan? ¿Qué tiene de positivo? ¿Existe alguna limitación o problema concreto por ser mujer en una recreación? ¿Qué soluciones plantean? Resulta importante señalar que, en este trabajo, no se pretende generalizar sobre los problemas aparecidos ni generar polémicas al respecto, o considerar que las soluciones que plantean sean aplicables, o no, a todos los eventos, ya que cada uno de ellos tiene su propia realidad que lo diferencia del resto; sencillamente, se busca favorecer el debate y la reflexión en torno al tema que nos ocupa.

Este trabajo se ha desarrollado dentro del proyecto PID2020-115288RB-I00 y el Grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales ARGOS-IUCA (S50\_20R) del Gobierno de Aragón.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para situar al lector, resulta necesario rescatar la definición del concepto de recreación histórica, ya que ha habido cierto debate y diversas interpretaciones en la definición del concepto (Belloso, 2021; Español, 2019), aunque actualmente parece haber cierta unanimidad en las cuestiones básicas y metodológicas que lo caracterizan. Por ejemplo, una definición que podría ajustarse a lo que se entiende hoy en día por recreación histórica, sería la dada por Cózar (2013):

*La Recreación Histórica es una actividad en la que un grupo de personas, generalmente de elevado nivel investigador (aunque ésta no es condición sine qua non) documentan e investigan sobre una realidad histórica determinada. Superado este punto y con ayuda de determinadas técnicas, reconstruyen o fabrican con la máxima fidelidad posible la realidad que han documentado. Y finalmente, una vez terminada esta reconstrucción, difunden o divulgan dicha realidad a través de diversas actividades, generalmente relativas a explicaciones, talleres, charlas o demostraciones (pp. 7-8).*

Por otro lado, también resulta clave distinguir entre las fiestas o conmemoraciones históricas, y las recreaciones históricas. Las primeras persiguen habitualmente objetivos folclóricos, comerciales y turísticos donde se favorece la participación festiva de la ciudadanía, mientras que las segundas ponen en práctica la reconstrucción del pasado (costumbres, cultura material, oficios, etc.) a partir de un soporte científico y académico riguroso, a fin de divulgar y educar en historia y patrimonio (Español 2019; Español et al., 2020). En este sentido, Franco (2019) señala una serie de principios que ha de tener el método recreacionista: el rigor es esencial; conlleva fases de investigación y resolución de problemas; recurre a la empatía y genera emoción; tiene que ser cercano y vivencial, aportando experiencias; fomenta el pensamiento crítico, práctico y autónomo; se trabaja la creatividad, la expresividad y la sensibilidad; aumenta la capacidad de comunicación y desarrolla el pensamiento histórico. Por lo tanto, rigor histórico, democratización, divulgación y educación son pilares fundamentales en el planteamiento metodológico de la recreación histórica (Franco y Español, 2021).

Llegados a este punto, donde se entiende qué es la recreación histórica, y dado que las protagonistas del presente artículo son mujeres recreadoras, cabe mencionar que fue en la década de los setenta cuando comenzó a hacerse historia de las mujeres en Estados Unidos y Europa, abriéndose una nueva ventana de conocimiento a través de la cual se observó que las actividades desempeñadas por mujeres como las relacionadas con la maternidad, los cuidados, salud física y moral de la familia, entre otras muchas labores olvidadas, eran fundamentales para el progreso de la sociedad (Morant et al., 2023). La cuestión que planteamos aquí es si esta creciente visibilidad del papel de las mujeres en la historia se ve reflejado en el mundo de la recreación histórica: ¿El nivel de participación de hombres y mujeres es similar? ¿En las recreaciones históricas se pueden ver tareas, oficios o espacios propios de mujeres a lo largo de la historia? En su defecto, ¿pueden las mujeres participar representando roles masculinos? Lo cierto es que existen múltiples factores a la hora de dar respuesta a estas preguntas y, dado que como se ha dicho los estudios realizados en este sentido son todavía escasos, sobre todo a nivel nacional, a continuación se detallan algunos que resultan esenciales.

Uno de los primeros estudios fue el ensayo de Davis (2012) en el que analiza la participación de mujeres afroamericanas en la recreación de la Guerra Civil Americana y la representación de una feminidad idealizada, encarnada por mujeres blancas de forma tradicional. Así, las recreadoras afroamericanas, mediante la representación de esos papeles, cuestionaron y se resistieron a las representaciones pasadas, que relegaba a las mujeres negras a otro tipo de roles.

Por otro lado Karpińska (2019), cuando escribe sobre recreadoras del mundo vikingo, pretende contribuir a reducir la brecha que existe ante los escasos estudios realizados sobre mujeres recreadoras de esta época; en su estudio con recreadoras de la República Checa, Alemania, Polonia, Eslovaquia y Suecia, presenta las experiencias y percepciones de estas mujeres sobre las dinámicas actuales propias de la recreación vikinga, centrándose en dos eventos internacionales: el Festival de Eslavos y Vikingos en Wolin, y el Festival Arqueológico Carpatiano en Trzcina.

Otra investigación de gran interés es la elaborada por Silva y Polizzi (2020), quienes fusionaron el estudio de la recreación histórica y el aprendizaje transformativo para conocer la participación, comportamiento en la organización y experiencia de las mujeres del grupo *Military Officers of the Civil War* de Estados Unidos, predominantemente masculino. Ambos autores destacan el potencial de la recreación histórica como herramienta educacional al generar experiencias transformadoras tanto para participantes como para el público, activando así en muchos de ellos la pasión por ampliar su propio conocimiento e inspirar al público a desafiar sus perspectivas y reconsiderar lo que saben sobre las mujeres del siglo XIX.

Cabe mencionar también el libro de Baraniecka-Olszewska (2021), cuya investigación parte de cómo la política actual condiciona y democratiza la historia, centrándose en cómo los recreadores de la II Guerra Mundial utilizan la recreación para incentivar debates sobre este periodo, experimentar auténticamente el pasado, y cómo las concepciones de estos recreadores sobre ese pasado interactúan con el discurso público sobre el mismo. Lo que nos concierne directamente es que dedica un capítulo a las mujeres recreadoras, donde entre otras cuestiones reflexiona sobre la participación cada vez más igualitaria de hombres y mujeres, la perspectiva principalmente masculina de la recreación, el menor atractivo de la historia de las mujeres o la existencia de grupos puramente femeninos que dan mayor visibilidad a los roles de las mujeres, en este caso durante la II Guerra Mundial.

También resulta muy interesante el reciente artículo sobre mujeres en la recreación histórica de Chacón (2022), donde apunta que la presencia de féminas en estos eventos obedece a una serie de factores: el geográfico, ya que el mundo anglosajón cuenta con más trayectoria recreacionista femenina que el sur de Europa; el periodo que se recrea, lo cual está relacionado con la cantidad de fuentes existentes sobre el mismo; y las directrices establecidas por cada uno de los grupos de recreación. Además, Chacón apunta que las mujeres se enfrentan principalmente a dos problemas: la recreación de roles masculinos por parte del colectivo femenino, lo cual genera un intenso debate, y la recreación de mujeres, encontrando dificultades a la hora de documentarse ante la escasez de fuentes que hablen o reflejen el papel

femenino en las distintas épocas de la historia, y dificultades por cuestiones fisiológicas, quizás más olvidadas, pero también limitantes.

Volviendo al ámbito internacional, Zurné (2023) realizó un estudio centrado en dos grupos de recreación de mujeres: *Die Flakhelferinnen*, de la Alemania nazi, y el Cuerpo de Enfermeras del Ejército de los Estados Unidos. A partir de una etnografía visual de su Instagram y trabajo de campo en la República Checa y Bélgica, analizó las estrategias que utilizan las recreadoras para visibilizar el papel de las mujeres en el contexto de la II Guerra Mundial; el análisis muestra una relación compleja entre las nociones históricas de “feminidad”, las identidades contemporáneas y las posibilidades de Instagram como medio alternativo para desafiar la comprensión convencional de los roles de género durante dicha contienda.

Más centrado en la cuestión de la importancia de la representación de los roles de género se halla el estudio de Tomann (2022), quien mediante un trabajo de campo etnográfico con mujeres recreadoras de la Guerra de la Independencia de Estados Unidos, aborda una visión más general de la recreación histórica y analiza la representación del género en estos eventos; todo ello sin perder de vista la importancia de la autenticidad y rigor histórico necesario en la recreación. Por otro lado, en otros estudios esta autora concibe la recreación histórica como un entorno dominado por el género masculino (donde se practica y revaloriza esa masculinidad), aunque reconoce que depende mucho de la época a recrear y que actualmente los grupos atraen a más mujeres y son más inclusivos en materia de género; también defiende el travestismo de mujer a hombre como una práctica que favorece la deconstrucción de prácticas normativas de género (Tomann, 2023a y 2023b). Destaca además que todavía se necesitan análisis exhaustivos sobre cómo se reproducen y representan los roles de género y cómo afectan a la percepción de los propios recreadores y al público en general.

Finalmente, y como evidencia de que el género parece consolidarse como un factor a tener en cuenta a la hora de hacer historia, cabe mencionar que en marzo del pasado año se celebró en Leipzig el workshop “Doing Gender in Practices of Doing History: Engendered Performances of the Past”, donde entre otros asuntos, tuvieron lugar conferencias de Elisa Chazal, Kamila Baraniecka-Olszewska y Juliane Tomann cuyo hilo conductor era la presencia y los roles de mujeres recreadoras de distintas organizaciones, épocas y países.

### 3. METODOLOGÍA

Para la realización de esta investigación se ha tomado una perspectiva social que implica generar representaciones que describen y explican la realidad, haciendo referencias a fenómenos socialmente relevantes. Se ha seguido una metodología cualitativa, utilizando para ello entrevistas semiestructuradas, con preguntas base que permiten respuestas abiertas, lo que da pie a que las recreadoras contesten de una manera libre. Las entrevistadas han participado de modo voluntario y se ha asegurado su anonimización desde un inicio, pseudonimizando sus respuestas en el presente artículo (R1-recreadora 1, R2- recreadora 2, etc.). A lo largo de las entrevistas se ha contado con cierta flexibilidad para incluir nuevas preguntas, por parte del

entrevistador, o apreciaciones transversales, por parte de las entrevistadas; lo que da mayor interés a este tipo de entrevistas, ya que suman cierta uniformidad de las respuestas con un mayor grado de flexibilidad por parte de las receptoras.

Finalmente se ha realizado un análisis exhaustivo de las respuestas, categorizándolas y presentando los resultados gráficamente.

#### 4. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

Este estudio se basa en las entrevistas individuales que se realizaron a nueve mujeres recreadoras (el 50% de las mujeres que asistieron a la actividad) en el transcurso del encuentro “Peracense Siglo XIII”; pero cabe destacar que no son preguntas y respuestas centradas en este evento en concreto, sino que este sirvió de oportunidad para recoger el testimonio de su experiencia tras muchos años, en diversos grupos de recreación y en distintas épocas recreadas.

##### 4.1. Las motivaciones para ser recreadora

Comenzando por los motivos (Figura 1) por los que estas mujeres entrevistadas se han introducido en el mundo de la recreación histórica, decir que son variados. Cabe destacar que en la mayoría de los casos no existe una única motivación, sino que se combinan varias de ellas.

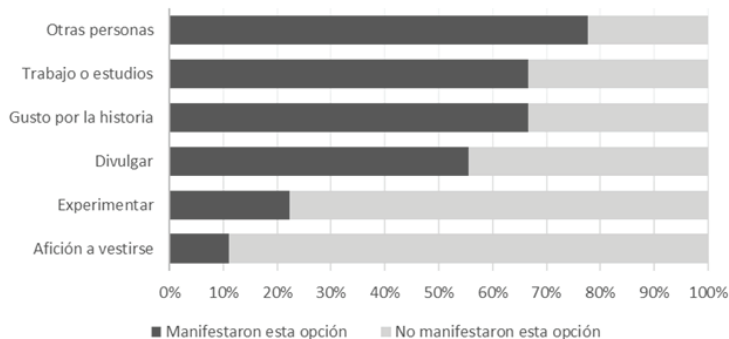


Figura 1. Motivaciones

Casi el 80% de las encuestadas afirman que uno de los motivos de comenzar en el mundo de la recreación histórica es su relación con otras personas, donde destaca la influencia de la pareja sentimental. Por ejemplo, una de ellas afirma que “empecé también por mi pareja (...), cuando me enteré de que él hacía recreación y me alegré un montonazo, porque hacía muchísimo tiempo que yo quería empezar” (R1). Algo similar ocurre con otras entrevistadas cuando aseguran que “fue por culpa de mi querido esposo” (R5) o cuando indican que conocen la recreación histórica “gracias a nuestras parejas” (R8). Aunque también se da el caso, por ejemplo, de una entrevistada que se introdujo en el mundo de la recreación a través de “unos conocidos del trabajo” (R4). O el caso de una de ellas, cuya motivación principal

nace por “enseñarle a mi hijo historia de una manera diferente y hacerle un niño muy sociable” (R2).

Por otro lado, algunas de las entrevistadas señalan que una de sus motivaciones es por sus propios estudios o trabajo, ya que son historiadoras (R3, R7 y R8) o arqueólogas (R9). En otros casos, sin embargo, no es por la formación sino por su gran pasión por la historia (R4).

Otra cuestión importante que aparece entre las entrevistadas es la apreciación por la divulgación de la historia y la importancia del patrimonio cultural, ya que la recreación histórica permite “(...) explicar la historia desde un punto de vista muchísimo más real y palpable” (R1); “es una forma de enseñarla a un público, porque es más ameno” (R3); “y sobre todas las recreaciones más divulgativas” (R8).

En algunos casos esta motivación viene ligada también al hecho de la experimentación, ya que “(...) me da la sensación que esto funciona un poco como arqueología experimental. Me voy a meter en las zapatillas de cómo se vivía para ser verdaderamente consciente” (R9); o “(...) me fascina todo lo que tiene que ver con el tema de experimentar con tus propias manos” (R1).

En menor medida se encuentran aquellas cuya motivación reside en el gusto por la vestimenta, porque como comenta una de ellas “nos gusta vestirnos de esa época. Es una afición” (R6).

#### **4.2. Elementos positivos y negativos de la recreación**

Por otro lado, también se buscaba saber su opinión acerca de aquellos elementos positivos y negativos que estas mujeres observan en los encuentros de recreación histórica. En cuanto a los primeros, se encuentran bastantes coincidencias en las declaraciones de las recreadoras, teniendo un peso mayor los cuatro primeros aspectos positivos que aparecen (Figura 2). Además, muchas de ellas aluden a más de un elemento positivo, ya que “conoces cosas que, si realmente no hicieras esto, si te dedicaras mucho tiempo a estudiar la historia podrías llegar a enterarte. Pero así es como que lo viven, que lo vives. Y también, que haciendo estas cosas das a conocer a la gente cómo era la vida. Hay gente que si no viniera a estos sitios pues no se enteraría de ciertas cosas y eso está muy bien” (R4); elementos “positivos muchos, conoces a muchísima gente, viajas por toda España y por parte del extranjero, aprendes infinidad de cosas, tanto de manualidades como de historia, de localizaciones, de todo” (R2); “todo lo que aprendes, toda la gente que conoces, redescubres un poco el patrimonio español que está tan apartadito, que está tan descuidado” (R1).

En general, la socialización con otros recreadores, tanto de dentro como de fuera del grupo, también parece ser un factor relevante en estos encuentros, ya que “se crea ambiente, conoces gente nueva de diferentes lugares de España o del extranjero” (R3); o con “la comunidad que se crea, conoces a muchísima gente, el buen rollo que hay, la amistad, la convivencia” (R6).

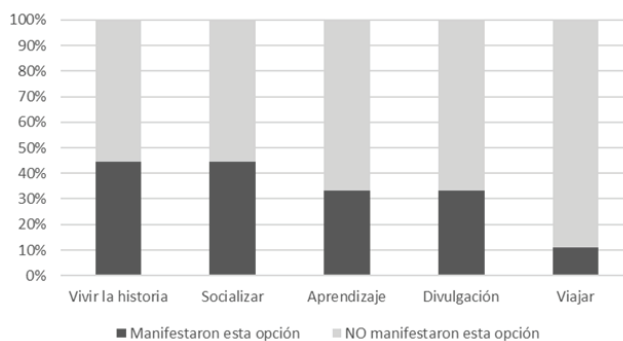


Figura 2. Elementos positivos

También otorgan importancia a la divulgación de la historia y del patrimonio hacia el público en general, acercando conocimiento y fomentando el aprendizaje de una forma diferente e incluso desmontando ideas erróneas infundadas por series o películas, como cuando una de ellas manifiesta que “me parece muy interesante a la hora de poder explicar a la gente sobre todo las diferentes épocas, la historia real y no las concepciones fantasiosas que tiene la población que se ve por las películas. Muchas veces les cuentas cómo eran las cosas en realidad y la gente flipa en colores” (R5); o cuando valoran la parte divulgativa ya que “es una de las mejores formas de poder acercar la historia a la gente, de que la gente se interese por la historia y que le vea el sentido y (...) y le vea ese valor que tiene, que muchas veces la gente no lo tiene, ha perdido este gusto por la historia que es lo fundamental” (R8).

Por otro lado, también se han recopilado algunos elementos negativos (Figura 3), donde existe más disparidad de opiniones entre las recreadoras entrevistadas, pero donde ya empieza a manifestarse el hecho de ser mujer.

Uno de los aspectos más comentados es el desembolso económico que supone la participación en las recreaciones históricas, con “(...) la dificultad económica que puede acarrear a diferentes personas el poder tener lo básico bien hecho” (R3), y más con la falta de apoyo económico y el desinterés por parte de las instituciones. Otras compañeras también hacen alusión a otros elementos negativos, como es el tiempo a invertir en la preparación, organización y puesta en marcha de la recreación con “la cantidad de horas y de esfuerzo que uno invierte, porque aparte todo el mundo tenemos nuestro propio trabajo” (R1); “hasta conseguir que se haga una recreación hay mucha organización, lo que cuesta” (R6).

Y como se ha apuntado anteriormente, algunas recreadoras consideran que el hecho de ser mujer resulta un condicionante negativo en algunos aspectos. “Una cosa es que no entres en batalla porque eres mujer y otra cosa es que no haya ninguna actividad relacionada con la mujer en todo el evento. Que te vistas, inviertas el dinero, inviertas todo para que luego termines no ninguneada, pero sí debajo de la carpa del campamento pelando patatas” (R1). “Lo peor, pues que no dejes de ser una mujer del siglo XXI. Pasar más atrás de 1960 significa que ser mujer es chungo. Por eso yo vengo de hombre porque me gusta pegarme con espadas” (R9).

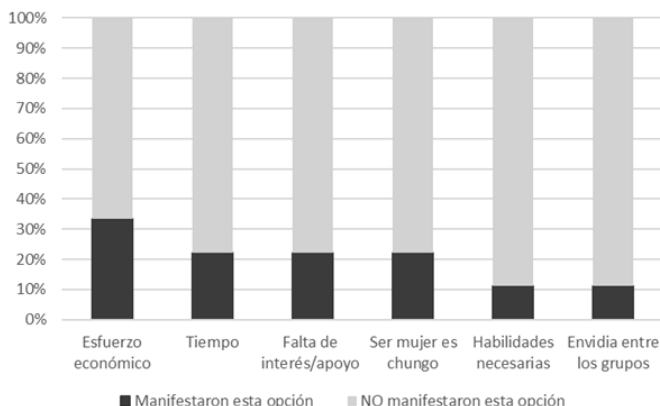


Figura 3. Elementos negativos

La importancia de tener ciertas destrezas o la competitividad entre grupos también han sido mencionadas entre las respuestas, debido a que “en algunos aspectos la recreación hay veces que peca de envidia” (R2).

#### 4.3. Visibilidad de la mujer en la recreación histórica

Tal y como se ha visto anteriormente, algunas recreadoras consideran que el hecho de ser mujer sí es un condicionante negativo en el mundo de la recreación histórica. Pero, ¿creen que su labor es visible y está bien valorada? (Figura 4).

En primer lugar, se observa que muchas mencionan ver su trabajo reconocido y valorado, y que sus roles sí están visibilizados por parte de su grupo de recreación. “El trabajo dentro del grupo sí; pienso que sí, cada vez más. (...) En ese aspecto sí que se está avanzando muchísimo. En las recreaciones cada vez más dejan participar a la mujer. (...) Sí que es visible porque la mujer realizaba muchísimo trabajo. Dentro del campamento, entre nosotros, tiene mucha visibilidad” (R6).

También, según algunas opiniones, la visibilidad de la mujer recreadora depende de la época que se recrea, lo que relacionan directamente con el rol y participación de la mujer en el ámbito público en el momento de la historia a recrear, y dependiendo de si es una recreación centrada en aspectos militares o civiles. “Es visible según para qué épocas, porque hay figuras muy visibles en la historia para la mujer” (R1); “creo que de siempre hay más visibilidad al recreador hombre. (...) Porque es verdad que dependiendo de qué siglo la mujer (...) era menos visible también en la realidad” (4); “según qué tipo de recreación. (...) Por ejemplo, la recreación civil da más amplitud para las mujeres para explicar más cosas” (R5).

Relacionado con este aspecto se encuentra la idea de que muchas recreaciones “están muy vinculadas al aspecto bélico” (R9); es decir, en actividades donde el papel masculino es preponderante, donde las mujeres están relegadas al ámbito privado, por lo que en principio, no tienen cabida si se busca una rigurosidad total en la recreación. “En el diseño de actividades

de lo que viene siendo una recreación está generalmente planteada para la batalla, y hay muy poca ambientación para mujer, hay muy poca actividad orientada a que una recreadora pueda investigar” (R1); “Entonces hay muchas veces que está un poco centrado en el papel masculino y sobre todo militar. Entonces el papel de la mujer hay veces que está, en algún evento, un poco olvidado. Es un poco lo que nos queramos preparar nosotras para divulgar de nuestras actividades” (R2).

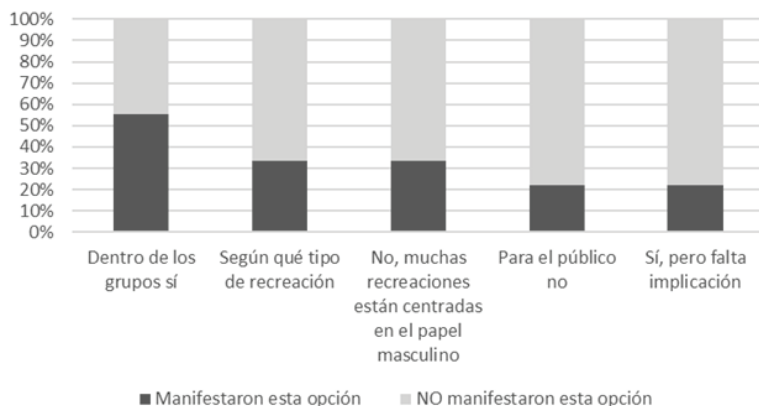


Figura 4. Visibilidad de la mujer

Otras recreadoras aluden a su visibilidad hacia el público en general que asiste a estos eventos de recreación, lo que relacionan con el mayor atractivo que tienen las actividades bélicas “porque gusta más, es más llamativo, más emocionante para la gente” (R4). Pero también señalan que su labor no está valorada por el desconocimiento que hay hacia el trabajo de investigación y preparación que conlleva la recreación, ya que “si no sale puntualmente en las redes o la televisión pasa desapercibido” (R4). Pero cuando “les comentas, esto lo he hecho yo, esto lo he hecho con tal técnica y tal, sí que se dan cuenta del trabajo. Pero en sí, cuando lo ven desde lejos, sin una explicación de por medio sí que simplemente se piensan que lo compran y ya está” (R3).

Por último, algunas de las entrevistadas consideran que la visibilidad de la mujer recreadora también depende del interés e implicación de ellas mismas a la hora de investigar sobre posibles papeles que puedan desempeñar. “No creo que el error sea no investigar o que no haya fuentes, sino que la motivación es escasa” (R1); “lo que pasa es que también depende mucho de lo que una se quiera implicar en la recreación (...) lo que puedes aportar. Nosotras en lo que más podemos aportar es en la parte de divulgación, cuando hacemos charlas o algo así más explicativo al público, ahí es cuando más podemos intervenir” (R7).

#### 4.4. Dificultades en la recreación histórica por ser mujer

Relacionada con la cuestión anterior, a las recreadoras se les realizó la pregunta de si consideraban que por ser mujeres se encontraban con alguna dificultad o problema personal a la hora de organizar, preparar, participar, etc., en los eventos de recreación histórica.

Como se observa en la Figura 5, el 45% de las entrevistadas afirman que no han sentido dificultades y/o no han tenido problemas a nivel individual por el hecho de ser mujer, aunque resulta curioso que al hablar de supuestos problemas, hagan referencia espontáneamente al caso de que una mujer pueda o no representar un papel masculino, aspecto del que también se hablará más adelante. “Yo [problema] personal no, gracias a Dios nunca he tenido. Sí que conozco mujeres que han tenido problemas porque han querido ser, por ejemplo, soldado. Hay muchos grupos que como quieren ser completamente fidedignos, obviamente una mujer no puede ser soldado” (R2); “Yo no he encontrado. En principio no, sí que es verdad (...) que las mujeres que se visten de soldado se camuflan muy bien. Yo las que conozco (...) siempre intentan disimular muy bien y meterse en el papel” (R5); “Pues no. (...) Me imagino que alguien habrá tenido alguna historia, supongo que sí, pero yo no conozco a nadie” (R6); “Por suerte no sé de nadie que haya tenido algún problema por el hecho de ser mujer. De hecho, este año ha venido una chica que está haciendo incluso papel de hombre en la recreación. Eso me parece ya brutal. Superbién. (...) Nosotros a los que vamos no nos han puesto ninguna pega. Hemos ido a bastantes y no hemos tenido ningún problema” (R7).

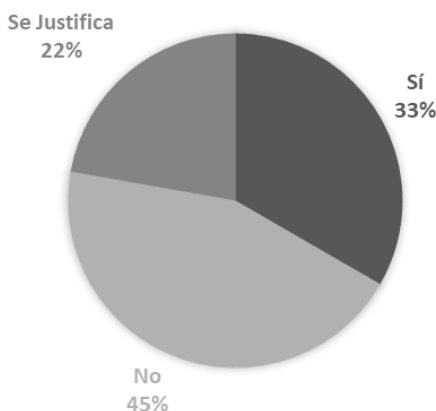


Figura 5. ¿Existen dificultades por ser mujer?

Por el contrario, hay otras recreadoras cuya respuesta es que sí han percibido que las mujeres recreadoras tienen algunas dificultades, argumentando que la principal es el escaso protagonismo que se da en estos eventos a las tareas desempeñadas fundamentalmente por mujeres a lo largo de la historia. “Hay eventos en los que todo el mundo es bienvenido, pero les preguntas qué es lo que vamos a hacer, entonces te dicen, no pues una trinchera aquí y luego tenemos aquí esto y luego unos tiros, y entonces dices, bueno y la mujer qué, pues la mujer qué, si estamos en la guerra. Vamos a ver, la mujer curaba, la mujer era hija de, mujer

de..., te ayudaba a cavar el campo, la mujer puede estar de campesina, o llegado el momento siempre puede haber una escaramuza con civiles” (R1). Esta misma recreadora también plantea que en ciertas recreaciones las ponen “a pelar patatas (...). Entonces sí que hay ciertas dificultades y hay un rango de aquí no te salgas. Este es tu papel y eso a mí me pone muy de los nervios”. También hace un alegato en favor de la investigación de labores propias de personajes femeninos, para que el papel de la mujer sea más visible y relevante en la recreación. “A lo mejor tú, cuando alguien te propone hacer esa época, la ilusión que tú tienes es la de llevar cierta ropa, la de investigar por la parte que te toca, porque para qué te vas a poner a investigar como hombre si hay muchos hombres que investigan como hombres. Investiga de mujer” (R1).

También algunas manifiestan su opinión acerca de una cuestión anteriormente mencionada como un posible elemento negativo, y que parece generar más debate entre los participantes de recreación histórica, y es la posibilidad de que una mujer quiera interpretar un rol masculino. “No conozco ningún caso en el que la mujer haya dicho que se quiere vestir de hombre y me quiero meter en la batalla y que se le haya dicho que no. Si la mujer es mayor de edad igual que cualquier hombre. Pero ya tienes que ir vestida de hombre durante todo el día.” (R1); “(...) pero si quieres meterte en elementos más de combate o armamento o tal, sí que puedes encontrar en determinados grupos de recreación algunas pegas: No, porque las mujeres no es históricamente correcto que participen en una batalla, etc. Claro, yo siempre digo, que si tú te recoges el pelo, te lo tapas y con todo lo que llevas encima, no se te nota, a no ser que grites y te oigan la voz. Realmente nos saben distinguir, pero sí que hay grupos que en eso son más puntillosos” (R3).

#### **4.5. Posibles soluciones**

Para finalizar la entrevista, se preguntó a las recreadoras si veían posibles soluciones a los problemas que se encontraban o alternativas para que los roles femeninos tuvieran más peso y visibilidad en los actos de recreación.

Una de ellas manifiesta que, en ese tipo de actividades principales que suelen ser de corte bélico, podrían buscarse momentos en los que las mujeres intervinieran. “Siempre la inserción de civiles me parece una idea estupenda (...). O, por ejemplo, a mitad de una batalla (...) puedes parar la batalla y ahora es el momento de las mujeres para que salgan, rematen, lloren a los maridos (...). Quedarte tú sentada mientras ves como el resto se lo pasa bien es muy triste. Hay que tener muchas ganas de cambio y mucha fe en que todo va a cambiar para querer volver” (R1). Otra, apoya la idea de que una mujer pueda ir vestida de hombre siempre y cuando sea imperceptible a ojos del público, y se respeten las características de la época y personaje a recrear. “Yo creo que al final la recreación histórica, aparte de ser un elemento didáctico, también es un hobby, que la gente disfruta. Y si la gente lo que quiere es pasárselo bien, dentro de lo posible que se les dé la oportunidad de hacerlo. Entiendo que no puedes ir con vestido y una cota de malla encima... yo lo entiendo. Pero si vistes con todas las calzas, la túnica, el perpunte... todo siguiendo la estética masculina, te recoges el pelo, te ocultas así, yo no veo

ninguna pega, porque la gente en realidad no se da cuenta. Yo he tenido eventos que cuando me quito la cofia y el casco y ven que tengo trenza, dicen: ¡ah, es una niña!” (R3).

Otras, consideran que son las propias mujeres recreadoras las que deben involucrarse más, tomar una actitud activa, y visibilizar el papel de la mujer en la historia investigando y representando tareas desempeñadas generalmente por mujeres, para lo que “nosotras mismas tendríamos que dar un poco más de mal. Somos demasiado pasivas, como que asumes que lo que gusta y lo que llama la atención a la hora de hacer un programa son ese tipo de cosas. (...) Creo que podrían salir adelante soluciones de este tipo, si nos lo planteáramos. Pero también, aunque sé que existen veo muchas menos mujeres que hacen cosas, en plan artesanal.” (R4)

Del mismo modo, otras creen “que deberíamos implicarnos más y mostrar la vida femenina, con los parámetros o la forma de vida de la mujer en la Edad Media, que no es la misma que en el siglo XXI. Las diferencias son más que claras. Mostrar algunos aspectos que se puedan e intentar implicarnos más. Si nos implicamos más se nos abre el mundo de la recreación” (R6). “Yo creo que es más el cambio de mentalidad de la mujer. Está claro (...) que no teníamos las mismas libertades o la misma forma de ser que actualmente. Pero teniendo en cuenta éstas, se puede hacer de todo. (...) La mujer participaba en todo, llevar la casa, llevar el campo, ayudar al hombre en la carpintería, o sea es más el cambio de mentalidad, que es más eso lo que se está trabajando que el hecho de que nos impidan hacer algo.” (R8). Por ello alguna opina que entre las actividades de una recreación histórica deberían incluirse aquellas que muestren la vida cotidiana, el día a día de cualquier época, haciendo así una didáctica de la historia más real, e involucrando por igual tanto a hombres como a mujeres civiles. “Hay que ofrecer otra alternativa mucho más enriquecedora, porque a mí me parece más enriquecedor saber cómo vivía la gente de la Edad Media que no exclusivamente como se desarrollaron los acontecimientos. Como historiadora sabes que eso hace muchos años que quedo desfasado, que lo que importa es el día a día de la gente. Estas construcciones son así porque contaban con esta tecnología, con estos materiales, esto era lo que tenían a mano y estas son sus capacidades” (R9).

Esta misma recreadora también considera relevante la participación de mujeres en las recreaciones históricas, ya que como mitad de la población de este mundo, también han sido clave en el progreso y el devenir de las distintas sociedades de la Historia; e, incluso, destaca la importancia del ámbito privado y familiar en estas. Cree que estos aspectos deberían ser representados y por lo tanto visibles en las actividades de recreación. “A mí me parece que es muy importante que participen mujeres en este tipo de cosas para reivindicar que la mujer es precisamente el sostén para que luego haya guerreros, (...) que se le permita ver como ella funcionaba... es decir, en la historia, por lo menos occidental, las sociedades se basan en las familias. La familia es el sostén de toda la sociedad” (R9).

Por último, también pone el foco en los hombres como agentes de un posible cambio en esta dinámica, llamándolos a reflexionar y a tomar un papel activo en la reivindicación y visibilización de la presencia de las mujeres en las recreaciones históricas y la importancia de sus roles: “Las mujeres son las que hemos tenido que ir reivindicando nuestro papel dentro de

los grupos (...). Yo invitaría a que sean también los hombres los que se les ocurra dar un papel preponderante a las mujeres. A estas alturas a los tíos no hace falta que os contemos que nosotras somos el 50% de la sociedad y que también contamos. Yo ya estoy cansada de reivindicar mi papel, quiero que también vosotros reivindicéis mi papel” (R9).

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Mediante las respuestas recogidas, se reafirma la idea de que la recreación histórica es un recurso de gran valor como motor para la divulgación y la educación de la historia, además para todos los públicos; que es muy importante la rigurosidad histórica y que son encuentros para la diversión y entretenimiento de los propios recreadores, aunque, en muchas ocasiones, se encuentran con la indiferencia y falta de apoyo por parte de las instituciones.

Sin embargo, lo más importante respecto al objetivo del presente artículo, es que las opiniones de estas mujeres recreadoras han resultado de gran valor para confirmar que la reflexión sobre la presencia y el papel femenino en las recreaciones históricas todavía está en un estado inicial, y por lo tanto se manifiesta la necesidad de poner el tema sobre la mesa, a fin de favorecer una participación y visibilidad equitativa y real. Mediante los testimonios de estas mujeres se observa que existen opiniones opuestas con relación a su visibilidad y grado de participación en las actividades del evento de recreación. En este sentido, la creencia general es sentirse valorada y reconocida por su trabajo dentro de su grupo de recreación, y que la menor visibilidad que puedan experimentar viene dada por diversos factores: el papel secundario de la mujer adoptado de modo tradicional en la historia, el compromiso y dedicación de cada una a la hora de investigar papeles femeninos, la orientación generalmente militar de estos eventos, donde las actividades principales son batallas, y el mayor atractivo que estas generan para el público en general. Así, existe un consenso al afirmar que el papel de las mujeres es secundario pero los motivos que lo explican pueden ser diferentes.

Un alto porcentaje de estas mujeres recreadoras afirma no tener ningún tipo de dificultad y, ya sea de forma directa o indirecta, sí que en general apuntan a que la dificultad principal es que los eventos de recreación suelen girar en torno a representaciones bélicas donde el papel de los hombres destaca sobre otras posibles representaciones de índole civil, cotidiana y doméstica, en los que las mujeres puedan participar de forma más activa. Esto en parte se debe al propio origen de la recreación histórica como un acto de rememoración de batallas, con la Guerra Civil Americana (en concreto la batalla de Gettysburg) en los Estados Unidos o la batalla de Hastings en Europa. En este punto también se abre el debate sobre la posibilidad de que aquellas mujeres que lo deseen puedan interpretar roles masculinos; según la propia experiencia de estas recreadoras, esto normalmente no supone un problema y se apoya siempre y cuando no se perciba que es una mujer. Sin embargo, además de generar alguna incomodidad física, esto no fomenta una mayor visibilidad de la mujer recreadora a corto y largo plazo. Así mismo, también es importante señalar que recientemente esta tendencia está cambiando y cada vez hay más recreaciones históricas de carácter civil.

Por esto último, nos resulta de mayor interés la creencia de que parte de la responsabilidad recae en el nivel de compromiso e interés de ellas mismas a la hora de investigar y representar papeles propiamente femeninos en la historia. Ante este panorama multifactorial, las posibles soluciones que estas recreadoras se plantean son una mayor iniciativa y compromiso por parte de ellas mismas a la hora de investigar y representar papeles propiamente femeninos en la historia y, sobre todo, fomentar la organización de eventos de recreación donde las representaciones de escenas cotidianas domésticas, de oficios o de aspectos más sociales de la historia, por ejemplo, tengan un mayor peso. De esta manera, las recreadoras tendrían mayor visibilidad y podrían divulgar y educar por igual, apoyadas por sus compañeros recreadores y siguiendo algunos ejemplos de este tipo; aunque esto obviamente depende también del espacio o recurso patrimonial en el que tiene lugar el evento.

Dentro de la faceta educadora de la recreación histórica, las opiniones de estas mujeres resultan de gran valor e interés, ya que muestran una presencia y un papel de las mujeres dentro de la recreación en un estado inicial, y por lo tanto manifiestan la necesidad de favorecer una mayor participación femenina y una mayor visibilidad. Para conseguir esto, resulta imprescindible un empoderamiento femenino en todos los procesos de la recreación, desde la investigación hasta la divulgación; así, esta visibilidad ayudará a la faceta educadora que tiene la recreación histórica de un modo completo, mostrando el mundo femenino y el papel de la mujer en cada uno de los periodos de la historia, del mismo modo que es mostrado el masculino.

## REFERENCIAS

- Baraniecka-Olszewska, K. (2021). *World War II Historical Reenactment in Poland: The practice of authenticity*. Routledge.
- Belloso Martín, C. (2021). Investigaciones y debates en torno a las recreaciones históricas. En J. Díaz, S. Rodríguez Becerra, M. P. Panero García y J. L. Alonso Ponga (Coords.). *Pensar la tradición: homenaje al profesor José Luis Alonso Ponga* (pp. 951-979). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Chacón Domínguez, M. P. (2022). *Recreando en femenino. Las mujeres en la recreación histórica*. *L'Aigle: revista de historia napoleónica*, nº Extra 1, 90-110.
- Cózar Llistó, G. (2013). *La Recreación Histórica en España: definición, caracterización y perspectivas de aplicación*. *Glyphos: Revista de Arqueología*, nº3, 6-28.
- Davis, P. G. (2012). *The Other Southern Belles: Civil War Reenactment, African American Women, and the Performance of Idealized Femininity*. *Text and Performance Quarterly*, 32(4), 308–331. <https://doi.org/10.1080/10462937.2012.707783>
- Español Solana, D. (2019). *Historia para todos: recreación histórica, didáctica y democratización del conocimiento*, *Her&Mus*, 20, 7-23.
- Español Solana, D., Franco Calvo, J. G. y González González, J. M. (2020). *Recreaciones y conmemoraciones históricas, diferencias y posibilidades didácticas desde Aragón (España)*.

- Didattica della storia–Journal of Research and Didactics of History, 2(1S), 413-426.  
<https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11248>
- Franco Calvo, J. G. y Español Solana, D. (2022). Socialización, investigación e identidad a través de la recreación histórica: una fórmula para desarrollar el pensamiento histórico. En A. Escribano-Miralles, A. López-García y M.V. Zaragoza-Vidal (Eds.) *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano* (pp. 155-166). Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2949>
- Franco Calvo, J. G. (2021). Pensar históricamente a través de la recreación histórica. El caso del castillo de Peracense. En D. Español y J. G. Franco (Coords.). *Recreación histórica y didáctica del patrimonio. Nuevos horizontes para un cambio de modelo en la difusión del pasado* (pp. 175-203). Ediciones TREA.
- Karpinska, K. (2019). Women in viking reenactment. En T. Birkett y R. Dale. (Eds.), *The vikings reimaged: Reception, recovery, engagement* (pp. 69-88). Walter de Gruyter.
- Morant, I., Ríos, R. E., y Valls, R. (dirs.) (2023). *El lugar de las mujeres en la historia. Desplazando los límites de la representación del mundo*. Universitat de València.
- Silva, A., & Polizzi, J. (2020). Women living history: An exploration of transformational learning in a living history group. *Journal of Transformative Learning*, 7(2), 57–70.
- Tomann, J. (2022). Female Counter-Curation: A Case Study of Polish Napoleonic War Reenactment. *International Public History*, 5(2), 81-92. <https://doi.org/10.1515/iph-2022-2051>
- Tomann, J. (2023a). “You can’t just put men in the field and be accurate”: Women in American Revolutionary War Reenactment. *En Reenactment Case Studies. Global Perspectives on Experiential History* (pp. 217-234). Routledge.
- Tomann, J. (2023b). Doing Gender in Historical Reenactments. *En Public History Weekly* 11, 6. [dx.doi.org/10.1515/phw-2023-22010](https://doi.org/10.1515/phw-2023-22010).
- Zurné, L. (2023). Women at the front: remediating gendered notions of WWII heroism in historical re-enactment. *En Journal of War & Culture Studies*, 16(4), 437–466. <https://doi.org/10.1080/17526272.2023.2228587>



# MUJERES ARTISTAS. PROPUESTA PARA TRABAJAR LA HISTORIA DEL ARTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Laura Benedí Sancho**

*Universidad de Zaragoza*

En la actualidad la visión que se tiene del sistema educativo es de permanencia en el tiempo, nada cambia, las metodologías, currículos... son los mismos que se estudiaban años atrás a pesar de los cambios en las leyes educativas. A esto hay que añadir, que esta concepción también se tiene de la asignatura de Ciencias Sociales. El alumnado piensa que las Ciencias Sociales (Geografía, Historia e Historia del arte) se caracterizan por la memorización de datos y estudio de grandes personajes, en la que el resto de la humanidad no parece existir. Sin embargo, he de defender la postura de que, muy lentamente, se van produciendo cambios, tanto en el sistema educativo, como en la propia asignatura. Los grandes personajes se estudian en su justa medida, se han incluido clases sociales que antes no aparecían, al no pertenecer al grupo de personajes ilustres que antes he mencionado y las metodologías van cambiando de clases magistrales a metodologías activas, donde las nuevas tecnologías cada vez tienen más importancia (Alcántara, 2009). La Didáctica de las Ciencias Sociales en las universidades forma a los profesores para que, en sus metodologías, no solamente, se conozcan los hechos y los personajes si no que adquieran un aprendizaje significativo y el alumnado entienda la perspectiva histórica. Por tanto, aunque el cambio en la didáctica de los profesores va siendo lenta, podría decirse que los cambios van siendo significativos, aunque todavía hay mucho que trabajar. Entre los cambios que han llevado a cabo destaca los producidos a través de las leyes educativas y los currículos autonómicos, donde se intenta que la materia de Ciencias Sociales cubra diversas necesidades de la sociedad como puede ser la visión más igualitaria del mundo, aunque por desgracia esta no se ha conseguido.

Entre otras necesidades para conseguir el objetivo mencionado de la igualdad en la educación, destaca la inclusión del enfoque de género dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales, si bien es verdad que el currículum aragonés publicado en el Boletín Oficial de Aragón (BOA), la ORDEN ECD/886/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículum y las características de la evaluación de Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (8 de agosto, 2024), como la ORDEN ECD/867/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueba el currículum y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se

autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (7 de agosto, 2024), incluyen de manera específica el estudio de mujeres dentro las asignaturas de geografía, historia como del arte, y en el caso de Historia del Arte, asignatura de segundo de bachillerato se especifica el estudio de mujeres artistas en su competencia específica número 8 BOA, todavía falta mucho para que haya una inclusión real.

Cómo se pregunta Marian López (1995), ¿dónde han estado estas mujeres artistas hasta ahora? Si ha habido mujeres artistas, ¿por qué hasta ahora no se han estudiado? Estas preguntas tendríamos que incluirlas en la actualidad, ya que, es muy difícil encontrarlas, a pesar de lo que digan las leyes educativas, en los libros de texto. Autores como Sirvent, Coutiño y Pérez (2015) afirman que el enfoque de género está llegando a la educación, en este caso a la universidad, si bien es verdad, que para que llegue a la secundaria es importante que aquellos que en un futuro van a ser docentes lo hayan recibido con anterioridad. Estos autores afirman que las Ciencias Sociales y por tanto su didáctica se adecúan al momento histórico, que exige que este enfoque de género se incluya para evitar las desigualdades, no obstante, al igual que algunos otros saberes se hace de manera transversal. A esto hay que añadir que autores como Smith o Talburt y Steinberg, en Maroll-Gajardo (2019) también han llegado a una conclusión similar para la educación secundaria. Es verdad, que ahora se pide a los docentes que se incluya el enfoque de género en sus clases en prácticamente todas las asignaturas, pero en la mayoría de los casos, como estas investigaciones mencionan, se quedan relegadas a celebraciones de un día como el día de la mujer, de la mujer en la ciencia o de la niña científica, por lo que una vez pasado ese día en concreto la inclusión de la mujer desaparece.

Si nos centramos en la didáctica de las Ciencias sociales y más en concreto en historia, el enfoque de género se ha ido introduciendo poco a poco dentro de la enseñanza. No obstante, posiblemente no se haya hecho de la mejor manera (Pagès y Santi, 2012), ya que, siguiendo las tipologías que establecieron Lerner (1979, como se citó en Pagès y Santi 2012) y McIntosh (1983, como se citó en 2012) en España, la introducción de la mujer en los currículos ha sido tardía y escasa. Además, en los libros de texto que suelen utilizar los docentes apenas aparecen mujeres, lo que no ayuda a solucionar la situación, ya que, muchos docentes siguen trabajando con ellos. Así pues, es necesario cambiar esta situación, ya que es una carencia cultural que debemos solventar (López, 2014).

En la actualidad, la mayor parte de las referencias hacia las mujeres en la historia se centran en temas concretos como el sufragismo o pequeños apéndices o actividades que muestra a mujeres singulares, pero no las muestra en conjunto (Romero, 2020). La visión que se da de la historia y del arte es que en ella solamente han participado hombres, la mujer apenas aparece salvo para contenidos muy específicos como puede ser el mencionado caso del sufragismo. En el caso del arte la situación es todavía peor, ya que, al seleccionar a un mínimo de artistas-genios (Lucena, 2018) para que el alumnado los conozca, las artistas femeninas no aparecen en ninguno de los currículos de la ESO ni de Bachillerato. En la asignatura de bachillerato de historia del arte, muchos docentes se centran en los contenidos de la prueba de

acceso a la universidad, con lo que una solución podría ser que se incluyese desde la coordinación de las universidades, pero, desde mi experiencia, los cambios en este aspecto siempre suelen generar complicaciones, ya que, en este caso a ¿qué artista sustituyes? El curso de segundo de Bachillerato es un curso complicado debido a la falta de tiempo y la extensión de los temarios, con lo que la opción de añadir nuevos artistas tampoco se ve como algo viable.

Si nos vamos a otros cursos inferiores, el currículum de arte es muy inferior al de historia, con lo que volvemos a tener un problema parecido a segundo de bachillerato. La ORDEN ECD/867/2024 de 25 de julio (7 de agosto, 2024) en su desarrollo de los saberes básico apenas incluye un saber básico en cada uno de los cursos de la ESO para tratar el arte. La visión del profesorado suele ser que al dar tan poco temario de arte, el alumnado debería conocer a los artistas más importantes, con lo que las mujeres artistas quedan fuera del cupo de artistas que se deben conocer. A esto habría que añadir la falta de actividades en las que se incluya a las mujeres para que pueda utilizarlas el profesorado. Como se ha dicho muchos docentes siguen utilizando los libros y sus actividades, por lo que la falta de inclusión de las mujeres en estos hace que el estudio de las mismas sea complicado.

Las actividades propuestas a continuación están pensadas para trabajar el currículum de 3º de la ESO en Aragón, ya que, es en este curso en el que se estudia la etapa contemporánea. La idea es conocer el arte a través de obras de artistas femeninas, con el fin de que se vea que el cambio que implica utilizar artistas femeninas en vez de masculinas no supone que se vaya a profundizar menos en el tema o que el arte se vaya a dar de manera sesgada. La propuesta didáctica que se ofrece a continuación se basa en la exploración de la vida y arte de varias artistas femeninas con las que trabajar las competencias específicas de arte en estos niveles, para finalmente hacer una reflexión sobre la vida de estas mujeres. Es por ello que las actividades que se muestran a continuación tratan de incluir el enfoque de género en la historia del arte sin la necesidad de eliminar a ningún artista varón.

## 1. PROPUESTAS DE ACTIVIDAD

Estas actividades están pensadas para grupos de 3º de la ESO, según la ORDEN ECD/867/2024, de 25 de julio (BOA 7 de agosto, 2024). Dichos grupos estarán formados por 20 alumnos y alumnas aproximadamente. Las metodologías que se utilizarán serán metodologías activas, en las que los y las estudiantes desarrollen su propio aprendizaje y en las que, además, de desarrollar el objetivo principal, es decir, el enfoque de género desde la didáctica de las ciencias sociales, y en concreto la didáctica de historia del arte, también se trabajen otros objetivos importantes para el desarrollo del pensamiento histórico como son el pensamiento crítico, la empatía histórica...

Para trabajar estos saberes básicos se utilizarán grupos cooperativos, en los que el alumnado con distintas fortalezas y debilidades está mezclado para que puedan ayudarse unos a otros. Cada uno de los miembros del grupo tendrá asignado un rol, para un mejor desarrollo del trabajo. Estos serán los siguientes:

-Secretario: además de ser quien guarda la documentación necesaria para llevar a cabo las situaciones de aprendizaje propuestas, lleva el diario de trabajo donde se anota el trabajo que va realizando cada uno de los compañeros y compañeras del grupo.

-Portavoz: es el mediador o mediadora entre el grupo y el profesor o profesora y con otros grupos, se encarga de conseguir el material necesario para realizar las situaciones de aprendizaje.

-Coordinador: mantiene el control del grupo, haciendo de mediador entre sus miembros, evitando que se genere demasiado ruido que haga que sea difícil trabajar en el aula...

-Controlador: se encarga de controlar que los compañeros y compañeras realicen las tareas que se les han asignado, además de distribuirlas entre ellos y ellas.

Las actividades se centran en el final de la Edad Moderna y en la Edad Contemporánea, con lo que los estilos artísticos que se tratarán son el Barroco, el Neoclasicismo y las Vanguardias, por tanto, se van a mostrar la vida de artistas conocidas, pero que no se estudian normalmente en los centros educativos. A través de su vida y sus obras los alumnos de estos niveles estudiarán las unidades didácticas de arte que incluye el currículum.

Para comprobar que los aprendizajes de los alumnos y alumnas son significativos se realizará un producto final que variará en cada una de las situaciones de aprendizaje y que se evaluarán a través de diversos instrumentos de evaluación como son rúbricas, listas de cotejo...

### **1.1 El Barroco en femenino**

En esta actividad desarrollada para 3º de la ESO, según la ORDEN ECD/867/2024 DE 25 DE JULIO (BOA de 7 de agosto de 2024) se pretende que el alumnado vea que la calidad artística de las artistas femeninas es igual a la de los autores masculinos, pero a diferencia de ellos aportan una visión diferente a la de sus maestros y compañeros de profesión. Para ello los y las estudiantes investigarán sobre la vida de varias artistas del barroco a través de una metodología activa como es el *Hot Seat* y posteriormente “analizarán” una de sus obras. Las artistas a tratar serían: Lavinia Fontana (pintora), Luisa Roldan (escultora), Artemisia Gentileschi (pintora) y Plautilla Bricci (arquitecta).

La actividad se realizará a través de una metodología activa como es el *Hot Seat*. El alumnado se dividirá en grupos cooperativos de distintos niveles. Serán grupos cooperativos, formado por alumnos de distinto nivel, necesidades o características diferentes para que puedan ayudarse entre ellos y conseguir los objetivos de la actividad.

La actividad se extenderá a lo largo de cuatro sesiones. La primera de ellas es la que tiene un enfoque más tradicional, debido a que el alumnado no ha estudiado con anterioridad el arte barroco, con lo que habrá que dar unas nociones de este estilo artístico para su conocimiento. Una vez acaba esta explicación se dividirá al alumnado en grupos, formados por cuatro personas y se les repartirán varias obras artísticas junto con una ficha para que saquen las características fundamentales del barroco, entre estas obras están la de las artistas cuya vida van a estudiar posteriormente, con el fin de comprobar que su calidad artística es

igual a la de los artistas masculinos. Además, deberán explicar la obra que produjo su artista en la fase anterior y la importancia que esta puede tener.

El grupo que tenga a Lavinia Fontana, analizará su obra “retrato de la familia Godazzini”, Apolo desollando a Marsias, de Guido Reni, La vocación de San Mateo de Caravaggio y el “*Triunfo de Baco*” de Velázquez.

El grupo que tenga a Luisa Roldan, analizará su obra “*Los primeros pasos de Jesús*”, además de, el “*Éxtasis de Santa Teresa*” de Bernini, el “*Cristo de las Clarisas de Burgos*” de Gregorio Fernández y “*La Oración del Huerto*” de Salzillo.

El grupo que estudie a Artemisa Gentileschi analizará su obra “*Judith decapitando a Holofernes*”, además de “*La tormenta en el mar de Galilea*” de Rembrandt, “*El descendimiento de Cristo*” de Rubens y “*La vocación de San Mateo*” de Caravaggio.

Finalmente, el grupo que tenga a la arquitecta Plautilla Bricci analizará su obra “*Villa Benedetti*” de Roma, la “*Iglesia de San Carlos de las Cuatro Fuentes*” de Borromini y “*Santa María de la Paz*” de Cortona.

En las siguientes sesiones, los grupos realizarán una búsqueda de información sobre la artista que les ha tocado, para preparar el *hot seat*. Al ser 3º de la ESO esta búsqueda será dirigida levemente. Se centrará en la vida personal de la pintora, escultora o arquitecta, su formación, su desarrollo como artista y reconocimiento dentro de su época, además, de sus obras más importantes. Durante esta fase también deben buscar información sobre el resto de las mujeres que van a ser expuestas y elaborar una serie de preguntas a los representantes de los demás grupos. Durante esta fase el alumnado también elegirá al representante del grupo que simulando ser la artista elegida por el grupo deba responder las preguntas de los demás. Esta fase puede durar tres sesiones de clase, ya que, son varias las tareas que deben llevar a cabo.

La última fase sería la aplicación del *hot seat*. Los cuatro representantes de los grupos se sentarán en medio de la clase para responder por turnos las preguntas que les hacen el resto de sus compañeros y que así se pueda conocer la vida de estas mujeres y su importancia para el barroco. Finalmente, cada grupo deberá exponer la vida y obra de estas artistas en un producto final, pudiendo elegir ellos el formato, haciendo una breve reflexión sobre la vida de estas artistas, ya que, esta actividad conlleva un conocimiento más profundo de la vida de las artistas que se estudian, no solamente su calidad técnica.

Esta actividad será evaluada por el o la docente a través de una rúbrica en la que se comprobará que el alumnado ha cumplido con todas las tareas asignadas a través del análisis del diario de trabajo de cada uno de los grupos, así como del *hot seat* llevado a cabo.

Con esta actividad se pretende, no solamente, desarrollar el enfoque de género dentro del aula de manera puntual, sino que parte del currículum se estudia a través de la vida de diversas artistas, por lo que se introduce dentro de él y se evita la invisibilidad de las mujeres dentro de las Ciencias Sociales.

## 1.2 Pintoras Neoclásicas en la Academia francesa

En esta actividad para 3º de la ESO, según la ORDEN ECD/867/2024 DE 25 DE JULIO (BOA de 7 de agosto de 2024), se va a realizar un *role playing* por el cual a través de grupos colaborativos. Para ello, el alumnado tiene que investigar la obra, vida y contexto de varias pintoras del siglo XVIII y XIX. Las artistas en cuestión son Elisabeth Vigée-Lebrun y Adélaïde Labille-Guiard, ambas estudiaron a la vez en la Academia francesa, lo que imposibilitó que pudiese entrara ninguna mujer más en ella, ya que, se había limitado a cuatro el número de artistas femeninas que podían estudiar a la vez en la Academia y ya había otras dos estudiantes que habían entrado en años anteriores. Para conocer el neoclasicismo y a estas artistas el alumnado deberá realizar una teatralización o *role playing* donde formarán facciones que defiendan o estén en contra de la inclusión de un número limitado de mujeres en la Academia francesa.

La actividad, como las demás está pensada para grupos de 3º de la ESO y trabajarán de forma cooperativa en grupos de 4-5 alumnos con distintos niveles para que se puedan ayudar entre ellos a conseguir los objetivos de la actividad, cuyo objetivo principal sería conocer el neoclasicismo a través de la obra de distintas artistas femeninas.

La actividad comenzará con la explicación del neoclasicismo y sus características por parte del docente, así como el análisis de estas características por parte del alumnado. Para ello se entregarán obras de artistas neoclásicos a los alumnos para que las analicen. Entre las obras analizadas no solamente estarán las de los artistas masculinos más conocidos sino también obras de las de las dos pintoras que se van a trabajar en esta actividad. Esta parte es la más teórica y con una metodología más pasiva, ya que, de manera breve las características de este estilo artístico se ven a través de una clase magistral, no obstante, es necesaria, ya que, el neoclasicismo es un conocimiento nuevo para este alumnado.

Para iniciar la segunda fase, la clase se dividirá en cuatro grupos, los cuales serán cooperativos, como se ha dicho en la actividad anterior para poder aprovechar la ayuda entre sus miembros y que así todos alcancen los objetivos de la actividad. Estos grupos deberán representar cada una de las facciones de opinión que posteriormente tendrá que hacer el *role playing*. Las distintas facciones o grupos que actuarán en la teatralización serán los siguientes:

- Grupo de Adélaïde Labille-Guiard, deberá defender que en la Academia de Artes deben entrar un número ilimitado de mujeres.
- Grupo de Jacques-Louis David, defiende que las mujeres deben quedarse en casa y no ser pintoras.
- Grupo de Elisabeth Vigée-Lebrun, defiende que se acepte a un número mayor de 4 mujeres en la academia pero que no sea ilimitado.
- Grupo Jean-Auguste-Dominique Ingres, aunque este autor no se pronunció por el número de mujeres que podían entrar o no en la Academia, recibió críticas de autores académicos por lo que se le escoge como representante de la opción según la cual la

Academia debe aceptar a las mujeres, pero limitando su número a 4 como cuando entraron Vigée-Lebrun y Labille-Guiard.

Cada uno de los grupos debe investigar en internet sobre la vida de los personajes que se le han adjudicado, el contexto histórico de la época, especialmente en lo que se refiere a la vida de las mujeres, el aprendizaje de los artistas y la importancia de la Academia en Francia y desarrollar un discurso en el que defenderán la postura que se les ha adjudicado. La búsqueda puede ser dirigida por el profesor al entregarles un dossier con direcciones de páginas web adecuadas para su búsqueda. Esta sesión se dedicará por tanto a la búsqueda de información y la redacción de su discurso.

La cuarta sesión la dedicarán a preparar el *role playing* y su discurso, que debe ser realizado por todos los miembros del grupo, para preparar su intervención deben tener en cuenta que es una teatralización, no un debate de verdad, con lo que el guion que deben representar, los trajes y otros elementos propios de un *role play* deben estar presentes.

La última fase será el Role Play propiamente dicho donde la clase será dividida en cuatro, una sección para cada uno de los grupos. El docente hará el papel de director de la Academia y presentará el problema a debate, la presencia de mujeres dentro de la Academia y si se les permite su número. Cada uno de los grupos debe dar su discurso defendiendo las ideas de su grupo. Finalmente, cada uno de los miembros de la Academia emitirá un voto y el director, tras contarlos, dirá cuál es la decisión sobre ampliar o denegar la entrada de estudiantes femeninas en la Academia francesa.

Con esta actividad se pretende que el alumnado conozca, no solamente la vida y obra de dos artistas neoclásicas importantes, como fueron Vigée-Lebrun y Adélaide Labille-Guiard si no también, al estudiar el contexto de las mujeres en general, como era este según el rol que le asignaba la sociedad y como hubo mujeres, qué aunque no lo cumplieran destacaron en el campo artístico lo que defiende la idea de igualdad social que deben desarrollar en la actualidad los estudiantes. Además de ver que el neoclasicismo se puede estudiar tanto a través de artistas varones como femeninos.

Para evaluar esta actividad el instrumento que utilizará el profesor o profesora será una lista de cotejo en la que comprobará que se han realizado las tareas necesarias para llevar a cabo la situación de aprendizaje, así como la actitud mostrada por los y las estudiantes al realizar el *role playing*.

### 1.2.1 Vanguardias y mujeres

La siguiente actividad para 3º de la ESO, ORDEN ECD/867/2024 DE 25 DE JULIO (BOA de 7 de agosto de 2024), se centra en las vanguardias y para ello el docente debería crear un grupo de expertos. En esta actividad habría una fase teórica en la que se explicaría el origen de estos movimientos y las características de los mismos. La segunda fase de la actividad se centraría en un grupo de expertos, a través del cual el docente crearía grupos cooperativos dentro de la clase para estudiar los diversos movimientos vanguardistas.

En la tercera fase, los grupos deberán exponer en un producto final la información que han recabado y las obras que han analizado.

Una vez creados los grupos a cada miembro del grupo se le entregará uno de los movimientos artísticos de las vanguardias y cada grupo de experto se encargará de investigar con el resto de compañeros de su misma categoría sobre ese movimiento, sus características, fechas de duración, artistas importantes. Una vez recabada la información, los expertos volverán a su grupo y pondrán la información en común.

Una vez reunidos los grupos y expuesta la información que han recabado, recibirán una serie de cuadros pertenecientes a pintoras impresionistas que los grupos deberán identificar y analizar, con la información que han buscado los expertos, justificando sus respuestas. En este caso se entregará un dossier a los grupos con las imágenes para que entreguen posteriormente al docente.

En la última fase de la actividad, cada grupo debe crear un producto donde aparezcan los movimientos vanguardistas y las artistas femeninas, así como sus obras analizadas para ver que, estos estilos artísticos también se pueden tratar a través de la visión femenina. El formato del dossier puede ser elegido por cada uno de los grupos (Video, trabajo, mural...).

Para evaluar esta actividad el o la docente utilizará una rúbrica en la que se pueda comprobar que el alumnado ha realizado todas las actividades propuestas de manera correcta, así como el producto final que presenten cada uno de los grupos.

Con esta actividad se pretende que el alumnado vea las características de las Vanguardias, pero desde el enfoque de género, sin la necesidad de eliminar a los principales artistas varones e incluyendo a las artistas femeninas.

## 2. CONCLUSIONES

La propuesta didáctica que se ofrece trata de evitar trabajar el enfoque de género de manera sesgada o puntual en uno de los niveles de la ESO, ya que, se centra en trabajar toda la parte de arte que se estudia en ese nivel a través de la visión de las mujeres. Por tanto, con esta propuesta se trabajan las características, movimiento y artistas, no solamente varones, sino también con la obra de las mujeres que participaron en los mismos (Parker y Pollock, 2022).

La importancia de trabajar el enfoque de género se ha vuelto cada vez mayor en una sociedad en la que se lucha por la igualdad de género, es por esto que la igualdad se introduce en los currículos legislativos, a través de las de las órdenes autonómicas para la Educación secundaria obligatoria (ESO) como la ORDEN ECD/867/2024 de 25 de julio (BOA de 7 de agosto de 2024) o la ORDEN ECD/886/2024, de 25 de julio (BOA 3 de agosto, 2024) que rige el bachillerato, y en la que, si bien, es verdad que es muy complicado cambiar la situación de manera radical las actuaciones que desde los centros educativos, tanto departamentos didácticos como de Orientación se va haciendo es cada vez mayor y a la par más importante.

Mi propia experiencia en secundaria hace que la inclusión del enfoque de género en la historia del arte sea complicada, por varios motivos. Uno de los primeros es el propio

desconocimiento de las artistas (Parker y Pollock, 2022), ya que, muchos de los profesores que imparten estas asignaturas no las conocen al no haberlas estudiado durante su formación académica. A esto habría que añadir la longitud del temario y los artistas a estudiar. Para muchos docentes estos dos puntos son claves y, a la hora de argumentar la imposibilidad de incluir el enfoque de género, se unían, ya que, en segundo de bachillerato, la asignatura de Historia del Arte tiene un temario extenso, con muchos artistas, por lo que incluir más es imposible y la otra opción que se plantea es la sustitución de unos artistas por otros, pero en ese caso ¿a quién eliminamos?, ¿sería correcto cambiar a Caravaggio por su alumna Artemisia Gentileschi o a Mary Cassat por sus mentores Degas o Pissarro?

La propuesta que lanzamos no sugiere eliminar ninguno de los artistas varones, si no trabajar determinados saberes a través de las artistas femeninas y sus obras, evitando trabajar el enfoque de género de manera transversal, en días en concreto, si no de manera habitual. Por ello considero que proporcionar materiales alternativos para los departamentos didácticos a los que les ofrecen las editoriales es una necesidad. Facilitando los materiales al profesorado, es posible que se vaya introduciendo poco a poco en la vida de los institutos, para producir el cambio en el sistema educativo y que este acabe siendo más igualitario.

## REFERENCIAS

- Alcántara Trapero, M. D. (2009). Importancia de las TIC para la educación. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 15. <https://bit.ly/3wwKmzO>
- Jonhson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- López, M. (1995). El papel de las mujeres creadoras dentro de la Historia del Arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 7, 43-44
- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO. Una genealogía de conocimiento ocultada, *Revista de educación*, 363, 282-308. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36312.pdf?documentId=0901e72b817cfba>
- Lucena, D. (2018). El arte, el feminismo y los grandes relatos. *Clarín*. Recuperado de [https://www.clarin.com/revista-enic/ideas/arte-feminismo-grandes-relatos\\_0\\_Hymda-7mf.html](https://www.clarin.com/revista-enic/ideas/arte-feminismo-grandes-relatos_0_Hymda-7mf.html)
- Marolla\_Gajardo, M. (2019). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. *Educare Electronic Journal*.23 (1). 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.8>
- ORDEN ECD/886/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 154, de ocho de agosto de 2024. <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1346524500505>

ORDEN ECD/867/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 153, de siete de agosto de 2024.

<https://educa.aragon.es/documents/20126/4662766/Orden+modif.+curr.+SECUNDARIA+-BOA+7-8-24.pdf/57ec7aa4-4233-2484-6d4a-727f798c9a7b?t=1724670809621>

Ortega Sanchez, D., (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales, las TIC y el tratamiento de la información y competencia digital (TICD) en el grado de primaria de las Universidades de Castilla y León. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (14), 121-134.

Pagés, J. y Santi, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles?. *Cadernos De Pesquisa Do CDHIS*, 25(1). <https://doi.org/10.14393/cdhis.v25i1.20957>

Parker, R y Pollock, G. (2022). *Maestras antiguas, mujeres, arte e ideología*. Akal.

Paul, R. Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y Herramientas*. California: Fundación para el Pensamiento Crítico.

Romero Luque, A. (2020). *Perspectiva de género en las asignaturas de Geografía, historia e historia del arte: análisis y algunas propuestas del aula*. (Trabajo Fin de Máster, Universidad de Zaragoza).

Trejo, M. L. T., Coutiño, G. L., y Pérez, H. C. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas*, 4(32), 49-61.

Woysner, C. (2002). Political history as women's history: Toward a more inclusive curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 30(3), 354-380. doi: <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473201>

# EL GRAN RETO DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: TRASVASAR RESULTADOS DE LA ACADEMIA AL AULA

**Irene Abad Buil**

*Universidad de Zaragoza*

**Sescún Marías Cadenas**

*Universidad de Zaragoza*

## 1. INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI no queda ninguna duda de que la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva de género es imprescindible. Al igual que debe asumirse sin tabús que el feminismo es un movimiento social fiel a los principios más básicos de los Derechos Humanos (1948), una necesidad humanística y ciudadana que debe ser transversal e intransferible a la educación de los niños y niñas prefijada en los ODS 4 y 5 de la Agenda 2030. De ahí, que la educación debe ser una transmisora del feminismo y su herramienta fundamental es la perspectiva de género.

El concepto género surge del propio movimiento feminista de la década de los años 60 del siglo XX, cuando toma conciencia de la subordinación de la mujer en la sociedad como consecuencia de la dominación ejercida por los hombres. Según la Fundación para la Investigación Social Avanzada, esta dominación patriarcal representa un poder que va más allá del Estado y de los aparatos burocráticos. Desde que el feminismo reconociera la invisibilidad de la mujer, fueron apareciendo paulatinamente estudios relativos a la relación sexo-género que se centraban fundamentalmente en la condición de la mujer (la invisible, la que había que recuperar), de ahí que se haya tendido a confundir estudios de género con estudios sobre mujeres. Estudiar a las mujeres permite sacar a la luz nuevas referentes, visibilizar lo desconocido, recuperar alteridades del pasado. Y desde luego, este es un primer paso para poder aplicar la categoría “género” al estudio histórico. Sin embargo, no podemos confundir la parte con el todo. La Historia de las mujeres es un elemento, parte o factor de la perspectiva de género, un facilitador de referentes para, posteriormente, entender las relaciones políticas, económicas, sociales y culturales establecidas entre los sexos en los diversos acontecimientos o contextos históricos, al igual que la construcción de identidades en los mismos.

Ya en 2004, Consuelo Flecha hacía alusión a que la importancia de visibilizar a las mujeres significa una toma de postura necesaria y un reconocimiento. Contribuye en la construcción de identidad y de memoria colectiva para reescribir el relato hegemónico incompleto en el que faltan algunos de sus agentes (López Navajas, 2014). Según el informe UNESCO (2018), “la incorporación sistemática de una perspectiva de género en la implementación de la Agenda es crucial” y es la única vía de afrontar un futuro que aborde los sesgos patriarcales existentes en nuestra manera de entender el mundo y construir unas Ciencias Sociales que no contempla solamente las herencias socioculturales de una parte de la población. Esta última afirmación, planteada por Díaz Bedmar y Fernández Valencia (2019) queda complementada con la argumentación de que la categoría género permite señalar diferencias sociales, jurídico-administrativas y culturales creadoras de diferencias en las posibilidades de ser, personal y social, de hombres y mujeres. El género ayuda a educar en igualdad entre hombres y mujeres, además de rebatir comportamientos patriarcales normalizados y contribuir a visibilizar los logros y las voces de las mujeres (Boix y Fuertes, 2023).

Por otra parte, la legislación educativa, y más específicamente la LOMLOE (la ley en vigencia actualmente en el sistema educativo español), también apoya la categoría género como herramienta de aprendizaje puesto que las leyes educativas han impulsado a una paulatina incorporación del género en el aprendizaje de la Historia.

Por último, en cuanto a la relación género-educación, hay que decir que el feminismo (como instrumento para alcanzar la igualdad), es una “cuestión socialmente viva”. Según Seixas y Morton (2013), son aquellos temas que están presentes en la sociedad y que generan controversia, debate o interés en la población. Estos autores destacan la importancia de abordar estas cuestiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que permiten que los estudiantes se involucren activamente en la comprensión de la realidad social y en la búsqueda de soluciones. Trabajar con estas cuestiones o problemas en el aula permite conectar los saberes curriculares con la realidad social, promoviendo así el pensamiento crítico, la reflexión ética y la acción ciudadana. Además, contribuye a formar ciudadanos informados y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y democrática. ¿Son los derechos actuales y las libertades de las mujeres una cuestión socialmente viva? ¿Es el feminismo un tema que genera controversia social? ¿Es la desigualdad de género una cuestión que impulsa acciones políticas, sociales, económicas y culturales? ¿Existe todavía una igualdad real? Los datos de desigualdad actual nos permiten concluir que sí, que los derechos y las libertades de las mujeres son un problema socialmente vivo. Para dar respuesta al mismo tendremos que recurrir al estudio de la Historia desde una perspectiva de género para entender cómo hemos llegado hasta aquí.

Sin embargo, a pesar de la cantidad de factores favorables para garantizar la presencia del género como categoría de aprendizaje en las Ciencias Sociales, la realidad vivida en las aulas es bien distinta. La bibliografía nos indica que en la Academia se han destinado muchos esfuerzos en esta cuestión (programas, seminarios, másteres...) e incluso se puede afirmar que

el género es ya una línea de investigación consolidada (Abad, 2023; Castrillón Casado et al, 2019; Ibáñez Domingo, 2016; López Navajas, 2014). ¿Por qué esos avances no llegan o se desarrollan en las aulas de primaria, secundaria o bachillerato?, ¿Cuáles son las carencias que imposibilitan un desarrollo de la perspectiva de género en el aprendizaje de las Ciencias Sociales? Es en esta cuestión en la que se está empezando a indagar. García Solís (2022) expone que es la falta de medios y de formación del profesorado lo que dificulta en mayor medida la incorporación del género en las aulas de Ciencias Sociales.

## 2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES. UN MODELO TEÓRICO PARA IMPLANTAR SU PRESENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESO Y BACHILLERATO

A la indudable utilización de la perspectiva de género como metodología de estudio y también, categoría de aprendizaje de la Historia, se suma el importante desarrollo historiográfico de la historia de las mujeres en los últimos 40 años (Rial García, 2008; Segura Graño, 2006). Por otro lado, y a propósito del ámbito de la investigación educativa, podemos afirmar que el género representa una línea consolidada en la Didáctica de las Ciencias Sociales, como demuestra su producción bibliográfica (Abad Buil, 2023).

Este benevolente panorama académico se ve acompañado en el terreno de las enseñanzas medias con un marco legal educativo que auspicia la perspectiva de género y abunda en la visibilización de las mujeres (Ley Orgánica 3/2020). La LOMLOE es posiblemente “la primera ley que, de manera real, apuesta por la puesta en práctica de la educación para la igualdad entre hombres y mujeres y lo concreta en numerosos ámbitos” (Moreno Llana, 2023, p. 140)<sup>2</sup>. En esta ley, que cuenta todavía con poco recorrido práctico, se ha dado un paso al frente en la igualdad y la coeducación, tanto en el articulado del currículo como en las propuestas generales, que plantean la creación de Planes de Igualdad en los centros, la formación en igualdad para el profesorado, su aplicación en toda la comunidad educativa y regulan incluso la labor de inspección a estos efectos. A esta consideración de la igualdad de género dentro de la LOMLOE hay que sumar la idea de que dicha ley ancla la memoria democrática al aprendizaje de la historia<sup>3</sup>. Por tanto, pasa a reconocerse la lucha de las mujeres

---

<sup>2</sup> Si la LOCE (2002) no tuvo la igualdad de género entre sus objetivos principales, la LOE (2006) introdujo principios más explícitos en cuestión de género, destacando la importancia de la educación inclusiva y equitativa, al igual que la promoción de la coeducación y la igualdad de oportunidades para ambos sexos. La LOMCE (2013) continuó con la promoción de la igualdad de género, aunque también fue criticada por algunos sectores por no avanzar suficientemente en este ámbito. Sería la LOMLOE (2020) la que acabara dando impulso a la coeducación y la igualdad de género.

<sup>3</sup> Ya en su preámbulo la ley establece que “El estudio de la memoria democrática deberá plantearse, en todo caso, desde una perspectiva de género, haciendo especial hincapié en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía”. Dentro del marco general de las competencias específicas, en la concreción de la número 5, se indica [...] la comprensión y puesta en valor de nuestra memoria democrática y de los aspectos fundamentales que la conforman, de la contribución de los hombres y mujeres a la misma y a la defensa de

por sus derechos y libertades como un objetivo de aprendizaje específico vinculado a las materias de Geografía e Historia.

Si ha habido avances académicos en cuanto a estudios con perspectiva de género y el marco legal educativo invita a la introducción del género en las Ciencias Sociales, acompañado además de una apuesta por la igualdad en todos los ámbitos de la enseñanza, entendemos que tenemos los ingredientes básicos para que su presencia en las aulas sea efectiva. Sin embargo, aquí es donde nos encontramos un importante vacío, que numerosas investigadoras en didáctica de las Ciencias Sociales se han encargado de denunciar. Es cierto que la aplicación de la LOMLOE en las aulas no ha tenido recorrido suficiente como para poder ser analizada en profundidad, pero la legislación educativa precedente, también la prescriptiva de educación en igualdad (Ley Orgánica 1/2004; Ley Orgánica 3/2007) no ha tenido los resultados esperados ni en la enseñanza ni en los materiales didácticos. Moreno Llana (2023) retoma esta cuestión a través del concepto de coeducación, definida como la “Acción educativa que potencia la igualdad real de oportunidades y la eliminación de cualquier tipo de discriminación por razón de orientación sexual, identidad de género o expresión de género” (*Diccionario panhispánico del español jurídico*, RAE), para cuyo objetivo la aplicación de la perspectiva de género en todas las áreas curriculares resulta una herramienta fundamental. Moreno Llana analiza detalladamente el contenido de la ley y lo contrasta con la realidad de las aulas, subrayando la prioridad de la aplicación de la perspectiva de género de la LOMLOE y localizando las grietas que se dan en traslación de la legislación educativa al día a día de las aulas. A juicio de la autora existen deficiencias en la formación del profesorado en cuestiones de igualdad, formación que además debería ser obligatoria y en periodo lectivo. Detecta ausencias en los materiales curriculares, elaborados por personal docente que siguiendo lo anterior, no está suficientemente cualificado en coeducación. Falla, en colegios e institutos, la coordinación de igualdad como un eje prioritario y transversal a todos los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje: los centros, la programación curricular, los planes de convivencia, la comunidad educativa.

Regresando a la perspectiva de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales, ha de constatar que la historia de las mujeres que se enseña en la educación obligatoria en España en las últimas décadas ha experimentado un proceso de desarrollo exponencial. No obstante, el tipo de relato colectivo y la adopción de una perspectiva de género no ha alcanzado el volumen y relevancia que la historia de las mujeres ha adquirido en entornos académicos, ni siquiera en los planes de enseñanza universitaria (Segura Graño, 2006). Sea por cuestiones derivadas de la inercia educativa, de la legislación, de los materiales curriculares, de la carencia de formación o falta de voluntad docente, observamos que la igualdad de género en

---

nuestros valores constitucionales” y “Reconocer movimientos y causas que generen una conciencia solidaria, promuevan la cohesión social, y trabajen para la eliminación de la desigualdad, especialmente la motivada por cuestión de género [...]” (criterios de evaluación 5.1 y 5.2 respectivamente). Ley Orgánica 3/2020.

enseñanzas primarias y medias, que tan bien aguanta sobre el papel del BOE, raramente se transfiere a las aulas (Moreno Llana, 2023).

Es importante destacar que la manera en la que la historia de las mujeres ha ido acoplándose a las aulas de primaria y secundaria, proceso que en este artículo intentamos desglosar, se corresponde en cierta manera con la difusión de la historia de las mujeres al gran público, en forma de literatura divulgativa. En los materiales curriculares de los últimos años encontramos epígrafes y apéndices (siempre aparte) dedicados a las mujeres que a grandes rasgos se corresponden con los títulos de los libros o monográficos de revistas que podemos encontrar en los escaparates de las librerías.

La irrupción de la propia historia de las mujeres en el ámbito académico internacional, desde finales de los 70, está estrechamente vinculada a la segunda ola del feminismo y su expansión como movimiento social y ciudadano. La reivindicación de “lo personal es político” sobrepasaba las calles e invitaba a las investigadoras a explorar la presencia de las mujeres como agentes en los procesos de transformación social, y sobre todo, a estudiar el mundo del trabajo, la familia y los espacios público y privado con perspectiva de género. La historia de las mujeres se confirmó así como una parcela de la academia indisolublemente unida al feminismo, que analizando las fuentes históricas a través de nuevas herramientas metodológicas, llamaba a reflexionar sobre el pasado, para repensar su presente y proyectar un futuro más igualitario.

En la literatura divulgativa, elaborada para el gran público y de amplia difusión comercial, así como en la enseñanza obligatoria, observamos sin embargo una tendencia a circunscribir la historia de las mujeres a la existencia casi anecdótica de “mujeres extraordinarias”, anomalías femeninas en un mundo de hombres, presentadas normalmente a través del modelo biográfico, bien como víctimas y/o heroínas de su propio tiempo (Rial García, 2008).

Como investigadoras de historia de las mujeres y docentes de enseñanza secundaria, nos surgen interrogantes que hemos intentado resolver y cuya explicación apuntamos a vislumbrar. Si la historia de las mujeres como disciplina académica buscó a las mujeres en el pasado como agente *colectivo*, como sujeto histórico activo ¿por qué cuando se presenta al gran público se escoge precisamente la forma individual, la excepcionalidad femenina en contextos totalmente masculinizados? La propia historia de las mujeres no siente mucho aprecio por esta manera de rescatar a las mujeres según los cánones de la historiografía tradicional, que ciertamente se dio en los inicios de la disciplina, “una historia neo-positivista empeñada en estudiar a una élite de mujeres poco representativas de la experiencia colectiva femenina [...]” (Rial García, 2008). Esta forma de presentar a las mujeres como objetos más que como sujetos excepcionales del pasado se encuentra estrechamente relacionada con la manera en la que la enseñanza de la Historia se ha estructurado en nuestro país: “Esta circunstancia sigue reproduciendo la perspectiva positivista de la historia y reduciendo el conocimiento histórico a la memorización de datos, fechas y hechos del pasado que otros han considerado relevantes” (Gómez y Chapman, 2016). Obsta decir que esos “otros” eran hombres y la tipología de aquellos datos que seleccionaron como relevantes, había sido también determinada por otros

hombres. Los logros académicos de cierta intelectual, el número de publicaciones de tal pensadora, los descubrimientos químicos de determinada científica, fueron calibrados por una intelectualidad y una ciencia atravesada por valores patriarcales, ausentes de toda perspectiva de género y de toda *agencia* femenina.

La historia de las mujeres tiene desde sus orígenes un ingrediente de reivindicación y de cuestionamiento del privilegio patriarcal, pues se trata de una disciplina que trabaja con una cuestión social viva, la de la desigualdad entre los hombres y las mujeres. Ello obliga, a través del análisis del pasado, a repensar el origen y la continuidad de esa desigualdad en el presente, ofreciendo posibilidades de corregirla en el futuro. A estas alturas del siglo XXI no hace falta recordar que la inclusión de las mujeres en el relato histórico, afrontando la secular desigualdad de géneros y señalándola, tanto en la academia como en las enseñanzas obligatorias, es elemento indispensable para formar a una ciudadanía crítica y plenamente democrática.

Por ello, presentar al gran público la historia de las mujeres en pequeñas píldoras biográficas que no cuestionen en demasía el *statu quo* masculino es ofrecer a las niñas y jóvenes referentes históricos aproximativos, edulcorados. Cumplen con las expectativas sociales del siglo XXI pero no entran demasiado en conflicto. No negamos que estas biografías se hayan realizado en ocasiones con perspectiva de género, pero sí reconocemos que siguen unas pautas demasiado ancladas a la historiografía tradicional, el de retratar o describir a ciertas mujeres como objetos, y no como sujetos históricos. Sólo hay que hacer una búsqueda rápida en la red sobre “grandes mujeres”, “mujeres excepcionales” o incluso “mujeres importantes”, humillantes expresiones que borran la existencia de la mitad de la humanidad. Esta historia de las grandes mujeres sólo viene a subrayar su excepcionalidad, su individualidad e incluso su rareza en un pasado construido abrumadoramente sobre parámetros masculinos.

En este orden de cosas y siendo conscientes de esta historia de las mujeres predominante, podemos aprovechar el camino abierto, darle la vuelta e ir un poco más allá. Este primer paso dado en la literatura para el gran público, en cuentas divulgativas de historia en RRSS e incluso en los materiales curriculares, puede rentabilizarse desde el punto de vista educativo. Construir sobre esta base de “mujeres pioneras” siguiendo el método inductivo tiene una utilidad social y democrática clave para encaminar al alumnado, y a la ciudadanía, hacia la conciencia de las desigualdades de género.

En la proyección de la historia de las mujeres, o mejor dicho, la presencia de las mujeres en la historia, presentada tanto en la enseñanza obligatoria como al gran público según lo abordado en párrafos anteriores, se sigue o se ha seguido el proceso que desgranamos a continuación. Para ello conectamos con la teoría expuesta por Fernández Valencia (2019) a propósito de la didáctica de la historia de las mujeres, que a nuestro juicio, establece una clara nivelación en el uso del género como categoría de análisis histórico .

En primer lugar y para dar presencia a ciertas “mujeres excepcionales” se recurre o se ha recurrido a lo que denominamos “fase de visibilización”, esto es, una mera descripción o recopilación: biografías, colección de obras, de testimonios... Este modelo individual, algo

descontextualizado, es el que prima en los materiales curriculares y la literatura divulgativa, que en los libros de texto se comporta como un apéndice desconectado de la unidad didáctica. Estos estudios sin embargo, como indica López-Navajas (2014) en su repaso de las publicaciones académicas con perspectiva de género sobre escritoras, pintoras, músicas, científicas...:

*No solo han sacado a la luz las contribuciones individuales –numerosísimas– que hay que incorporar a la tradición como primer paso, sino que han sido capaces de proyectar una mirada que se fija en las mujeres, crea memoria histórica y, bajo ese prisma, fuerza a revisar las categorías interpretativas o la periodización en la historia (p. 284).*

En palabras de la autora “estos trabajos han reconstruido la genealogía del conocimiento femenino y, como cortinas que se descorren, han revelado otra visión del mundo en la que las mujeres sí están presentes”. La simple visibilización de las mujeres en la historia, aunque en ocasiones resulte inconexa y se estudie de manera anecdótica, individualizada, supone la aparición de figuras de referencia que trabajadas con las herramientas adecuadas puede ofrecer nuevas identidades al alumnado. Asociamos esta primera “fase” de introducción en la historia de las mujeres en la enseñanza con la “dimensión cultural” esbozada por Fernández Valencia (2015), a través de la historia de las mentalidades, la explicación de los procesos sociales y la construcción de identidades cambiantes. Esto permite mostrar al estudiantado el carácter variable de los discursos, la necesaria contextualización del lenguaje (escrito, gráfico, artístico, etc.) utilizado en cada época, y en relación con la estética del lenguaje, el valor del patrimonio cultural como documento histórico, lo que abre vías para el trabajo interdisciplinar.

En segundo lugar, detectamos una fase en la que las mujeres pasan a ser sujetos históricos activos, agentes de cambios y transformaciones patentes en la historia. Las mujeres pasan de ser complementos directos de la historia a ser sujetos de pleno derecho. Esto se produce cuando se transita del concepto de “grandes mujeres” o “mujeres excepcionales”, reseñadas de manera biográfica e individual, a visibilizar a sus iguales, en colectivo, es decir, cuando relacionamos a las mujeres tanto con otras mujeres como con los hombres. Según Fernández Valencia (2015) se alcanzaría la “dimensión relacional” entre los géneros en esta fase cuando se supera el modelo androcéntrico y se obliga a considerar, ineludiblemente, el protagonismo conjunto de hombres y mujeres en la interpretación de problemas y situaciones del pasado, prestando especial atención a las asimetrías y desigualdades jurídicas, sociales, económicas, etc., en que se sitúan. De esta posición partieron en cierta forma los primeros trabajos de historia de las mujeres, en los que los estudios de observación buscaban de alguna manera recuperar su memoria histórica e incluirlas como agentes del cambio histórico (Rial García, 2008).

Cuando trabajamos esta dimensión estamos dando identidad y agencia a un conjunto de mujeres que actúan de manera colectiva. Hablamos de las sufragistas, las sinsombrero, las protagonistas de motines del hambre, las milicianas, las mujeres de preso... Se trata de cuestiones que tímidamente se van incluyendo en los materiales curriculares pero que todavía adolecen de contextualización y aunque la apuntan, tampoco subrayan la agencia sobre las transformaciones históricas, que siguen apareciendo indisolublemente unidas a los hombres.

En tercer lugar y como última fase entendemos la inclusión de la perspectiva de género como método de análisis histórico tanto en la elaboración de los materiales curriculares como en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Supone no sólo asumir sino desarrollar plenamente la dimensión relacional planteada en la anterior fase a través del género como instrumento metodológico. Implica analizar las fuentes y los procesos históricos a través de herramientas conceptuales concretas, entre las que destacan los “silencios” y las “ausencias” de la historiografía tradicional. Exige el planteamiento de preguntas como ¿dónde están ellas?, ¿qué papel representan?, ¿cuál fue su relación con las esferas de poder político, social, económico o religioso? Son preguntas que los y las docentes podemos lanzar en el aula y que atraviesan la propia estructuración de los materiales curriculares. La reflexión a la que invitan estos interrogantes conlleva un cuestionamiento de la historia tradicional de protagonismo político y militar, la historia de los grandes hombres que ha monopolizado la enseñanza de las ciencias sociales desde tiempos inmemoriales. La dimensión relacional en su máximo desarrollo coincide metodológicamente con los temas ya “clásicos” de la historia de las mujeres como son el trabajo, la familia, el matrimonio... temáticas ampliamente trabajadas en ambas dimensiones, tanto la cultural como la relacional, que han llegado a cuestionar incluso si para las mujeres sirve la periodización de la historia construida por los hombres (Rial García, 2008).

*La perspectiva de género aflora espacios, relaciones y conflictos ocultos en la historia androcéntrica. Pensar sobre ellos -sobre cómo se viven en femenino y masculino- es una forma de pensar sobre nuestro tiempo; una forma de aunar información y formación del alumnado; instrucción y educación. Pero también una vía para poner en valor y contemplar, como variables de lo histórico, el mundo de los afectos, los deseos o los miedos que están tan vivos en el alumnado de enseñanza obligatoria (Fernández Valencia, 2015).*

Adoptar una historia de las mujeres con perspectiva de género redundará en consecuencia, en el trabajo de emociones, afectos universales y valores humanos por parte del alumnado de ESO y Bachillerato, que le servirán para la construcción de su propia agencia histórica y ciudadana. A través de la estructuración del proceso que hemos señalado aspiramos a poder dar pasos en firme hacia un tratamiento adecuado de las mujeres como sujeto histórico en su plenitud en todos los elementos y protagonistas de las enseñanzas medias. Es preciso para ello:

- Una adecuada elaboración de los materiales curriculares, realizados por docentes con formación en igualdad y didáctica de las ciencias sociales con perspectiva de género.
- Una formación de todo el profesorado en coeducación e igualdad efectiva entre hombres y mujeres para poder aplicar estas destrezas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Apostar por la coeducación en toda la comunidad educativa, desde los conserjes, pasando por los equipos directivos hasta el último docente, desde la cartelería del centro al lenguaje que se utiliza en los documentos informativos. Visibilizar y respetar también desde lo cotidiano.

### 3. UN EJEMPLO DE INTERVENCIÓN.

Lo que pasa en el aula es el aspecto determinante en la didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva de género. En dicho espacio, y como se ha expuesto anteriormente, confluyen numerosos factores: el nivel de formación docente, una metodología adaptada al nuevo paradigma educativo basado en el aprendizaje activo, la practicidad de los aprendizajes calibrados por el interés del alumnado y una evaluación que aporte valor a los saberes y destrezas trabajados.

Expondremos a continuación una experiencia de aula que utiliza el género como categoría de análisis. Se trata de un ABP (aprendizaje basado en proyectos) que tiene como título “Meyba: bañadores en color para una época en blanco y negro”. El objetivo del proyecto era estudiar el binomio “trabajo” y “crisis” vinculándolo al entorno cercano al alumnado, con la finalidad de abordar saberes como industrialización, deslocalización y sociedad industrial en una época concreta que transitaba desde la dictadura franquista hasta la consolidación democrática. Teniendo en cuenta este aspecto, eran varios ejemplos industriales los que podíamos plantear como objeto de estudio, pero fue finalmente Meyba (industria textil) la elegida por representar un gran impulso para la mano de obra femenina en la provincia de Huesca. La propia selección del objeto de estudio respondía a la intención de incorporar el género como categoría de análisis. Según Fernández Valencia (2015), la perspectiva de género enriquece la mirada sobre la historia y sus fuentes, amplía los sujetos y objetos considerados, puesto que categoriza los niveles de relaciones que entre ellos se establecen, potencia planteamientos interpretativos más complejos e interpretaciones de la historia androcéntrica. En definitiva, el género, como categoría de análisis, abre caminos para enriquecer el conocimiento histórico y la propia mirada social sobre el pasado y el presente.

El producto final consistía en una narrativa histórica que debía plasmar la historia de dicha empresa catalana en las dos sedes oscenses en las que se instaló: Huesca y Barbastro. Aspecto favorecido por el hecho de que las autoras de este artículo son profesoras titulares de Geografía e Historia en centros de ambas localidades (Colegio Salesianos San Bernardo, de Huesca, e Instituto Hermanos Argensola, de Barbastro).

La metodología a seguir sería la investigación de fuentes primarias: uso de hemeroteca y realización de entrevistas a quienes fueron trabajadores y trabajadoras de dicha empresa<sup>4</sup>. La búsqueda de información fue acompañada de explicación docente del contexto histórico en el que se enmarcaba el desarrollo de la industria analizada, de ahí que se trabajaron los periodos históricos relativos al franquismo, la transición y la consolidación democrática. El alumnado,

---

<sup>4</sup> Se consultó la hemeroteca de El Diario del Altoaragón desde 1963 (cuando se instala el primer taller de costura en Huesca) hasta 1994 (cuando se produce el cierre de la empresa como consecuencia de la deslocalización industrial). En cuanto a las entrevistas se recurrió a los llamamientos domésticos, es decir, el alumnado fue preguntando en su entorno familiar. Fue significativo cómo casi todos venían a clase con varias referencias de gente cercana que había estado trabajando en Meyba. Consiguieron hacerse una treintena de entrevistas.

con estrategias de trabajo cooperativo, seleccionó la información significativa y redactó la narrativa histórica solicitada<sup>5</sup>.

Las conclusiones extraídas les llevaron a una serie de aprendizajes que contenían tanto la dimensión cultural como la relacional expuestas anteriormente. Con respecto a la primera aprendieron que las costureras de Meyba construyeron en torno a su día a día una identidad obrera, experimentaron procesos de politización cuando, como consecuencia de la deslocalización industrial, trataron de despedir a un alto porcentaje de la plantilla, aportaron significado a la lucha colectiva en torno al lema “o todas o ninguna”,... En cuanto a la dimensión relacional, aprendieron que la situación jurídica de las mujeres era diferente a la de los hombres, que la subordinación social, cultural y legislativa obligaba a que las mujeres que quisieran trabajar contasen con autorización masculina, que los puestos de trabajo también estuviesen jerarquizados según el sexo, que la industria textil fuese considerada feminizada...

Los testimonios directos de quienes fueron trabajadores y trabajadoras de Meyba contribuyeron a traer al presente los elementos del pasado y de ahí también se alcanzaron interesantes aprendizajes desde una perspectiva de la comparativa temporal. El alumnado consiguió encontrar numerosos cambios y continuidades, gracias a la comparación entre el día a día laboral relatado por los entrevistados y su realidad actual (redes de solidaridad y amistad, estrategias de movilización política, “rebeldías cotidianas”...).

A través de un objeto histórico concreto (en este caso la empresa Meyba y sus correspondientes procesos de industrialización y deslocalización) aplicamos el género como herramienta conceptual para analizar cómo se construyeron las relaciones entre hombres y mujeres en torno a la misma y su correspondiente contexto histórico, y cómo actuaron todos los agentes activos de dicha historia.

#### 4. CONCLUSIONES

El feminismo busca la democracia en las relaciones entre hombres y mujeres. La educación debe ser transmisora de dicho feminismo y puede hacerlo a través de una herramienta fundamental: la perspectiva de género.

Todo lo que se ha avanzado en la investigación universitaria en este sentido encuentra un muro de contención de difícil superación a la hora de ser transferido a las aulas, especialmente de ESO y Bachillerato. Y son diversos los elementos que forman dicho muro: la formación del profesorado, los materiales curriculares, la coordinación de igualdad como eje prioritario y transversal, la programación curricular, la evaluación...

Frente a este cúmulo de dificultades, la historia de las mujeres exige presencia en las aulas, puesto que se trata de una disciplina que trabaja con un conflicto social candente, el de la desigualdad entre los hombres y las mujeres.

---

<sup>5</sup> Una de estas narrativas se alzó con el segundo premio del Concurso internacional Eustory.

Para un aprendizaje significativo de la igualdad en las aulas planteamos una nivelación en uso del género como categoría de análisis histórico, vinculando dicha nivelación a las teorías de Fernández Valencia (2019) de las dimensiones cultural y relacional. A la “dimensión cultural” enlazamos la fase de visibilización de las mujeres en la Historia y la búsqueda de nuevos referentes. Cuando comprendemos que esas mujeres recuperadas de la Historia también se comportaron como sujetos activos, aportando cambios y transformaciones, alcanzamos la “dimensión relacional”, la cual acaba desarrollándose plenamente cuando introducimos el género como categoría de análisis.

Es importante que en las aulas superemos la idea de que las mujeres fueron un capítulo aparte de la historia e integremos la participación femenina en cada uno de los procesos históricos establecidos curricularmente para los diferentes cursos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La pregunta “¿dónde estaban ellas?” nos puede ayudar, de manera sencilla e iniciática, a usar el género en los diferentes procesos de aprendizaje de la Historia. De ahí iremos entendiendo cuáles fueron las relaciones entre los diferentes agentes históricos, cuáles fueron los factores que influyeron en las presencias y las ausencias, cómo se construyeron las identidades y cómo han evolucionado los contextos hasta llegar a la realidad actual en cuanto al concepto “igualdad”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Buil, I. (2023). Análisis bibliométrico sobre el impacto del género en el aprendizaje del franquismo, Trabajo Fin de Máster- Universidad Española de Educación A Distancia (UNED), Máster de Innovación e Investigación educativa, módulo de innovación e investigación en didáctica. Pendiente de subida en repositorio institucional.
- Abad Buil, I. y Marías Cadenas, S. (2023). “O todas o ninguna”: el recuerdo de las trabajadoras de Meyba en Huesca, en *Actas del I Congreso Internacional Historia con Memoria en la Educación*. Sección La historia oral y el aprendizaje de la historia, Pamplona.
- Boix, A. M. y Fuertes, C. (2023). ¿Qué supuso la dictadura franquista para las mujeres españolas?, en Cambil Hernández, M. E., Fernández Paradas, A.R, de Alba Fernández, N, (coords.). *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Narcea, pp. 61.68.
- Castrillón Casado, J.; Gillate Aierdi, I.; Odriozola, O. y Campos López, T., ¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso. En Díez Bedmar, C., Fernández Valencia, A. (Coords.).(2019). *Clío: History and History Teaching*. 45, págs. 11-29.
- Díaz Bedmar, C. y Fernández Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío. History and History teaching*, 45, pp. 1-10.
- Fernández Valencia, Antonia (2015). Género y enseñanza de la Historia. En Domínguez Arranza, A. y Marina Sáez, R.M<sup>a</sup> (eds.). *Género y enseñanza de la Historia. Silencios y ausencias en la construcción del pasado*, editorial Sílex, Madrid, pp. 29-55.

- Flecha García, C. (2004). Las mujeres en la historia de la educación. *XXI Revista de Educación*, 6, 21-34.
- García Solís, M. (2022). ¿Dónde están “ellas”? La realidad de la perspectiva de género en las aulas de secundaria. TFM, Facultad de Educación, Universidad de Alicante.
- Gómez Carrasco, C. J. y Chapman, A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto: un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, pp. 319-361.
- Ibáñez Domingo, M. (2016). “¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica. *Revista de Didácticas Específicas*, 14, pp. 50-70.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, BOE, 29 de diciembre de 2004.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE, 23 de marzo de 2007.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 30 de diciembre de 2020. (LOMLOE).
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada, *Revista de Educación*, 363, pp. 282-308.
- Moreno Llaneza, M. (2023). Análisis de la LOMLOE con perspectiva coeducadora: pros, contras y propuestas. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 36, pp 139-154.
- Rial García, S. M. (2008) una mirada a la evolución historiográfica de la historia de las mujeres. *Semata: Ciencias sociais e humanidades*, 20, pp 155-188
- Segura Graíño, C. (2006). Problemas y retos de la historia de las mujeres. *Vasconia* 35, pp. 505-513.
- Seixas, Peter y Morton, Tom (2015). The Big Six Historical Thinking Concepts, *Revista de estudios sociales*, nº 52, pp. 225-228.

# ALFABETIZACIÓN CRÍTICA FEMINISTA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UN DESAFÍO PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES<sup>6</sup>

Laura Triviño-Cabrera

*Universidad de Málaga*

## 1. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES ANTE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA CUESTIÓN FEMINISTA

### 1.1. ‘Ojos en blanco = pedagogía feminista’: Enseñar Didáctica de las Ciencias Sociales o enseñar Didáctica de las Ciencias Sociales desde la perspectiva feminista

La profesora Carillo (2007) manifestaba que había mucho en juego para las profesoras feministas al corroborar cómo el profesorado que se identificaba como feminista, obtenía evaluaciones negativas por parte de sus estudiantes; y planteaba como desafío, asumir la enseñanza feminista fuera de los estudios específicos sobre mujeres. Una situación que podía ser extrapolada al área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales.

¿Enseñar Didáctica de las Ciencias Sociales o enseñar Didáctica de las Ciencias Sociales desde la perspectiva feminista? Fundamentalmente, las profesoras que planteábamos una asignatura, cuyo eje principal sea la formación feminista, nos encontrábamos con rechazo e incluso cuestionamiento de nuestras propias competencias docentes e investigadoras. Pese a que los estudios feministas se enmarcan dentro de un campo científico con su propia metodología de investigación, la desinformación sobre el feminismo y la inexistencia de las perspectivas de género y feministas en el currículum educativo, extendían la idea de que el profesorado –aunque más bien, las profesoras, como explicaremos más adelante – interesado por la formación feminista de sus estudiantes se estaba alejando de una educación ‘oficial’, o más bien una educación desde un paradigma positivista (Crocco, 2008), imponiéndose la ‘ideología de género’.

La teoría feminista, al igual que la interseccional, postcolonial, queer... comparten la misma agenda que tiene como objetivo promover el cambio social a través de la educación. La

---

<sup>6</sup> Financiación: Proyecto I+D+i FREEDOM (Referencia: PID2022-141057OB-I00). Convocatoria 2022 «Proyectos de Generación de Conocimiento». Ministerio de Universidades, Agencia Estatal de Universidades y Cofinanciado por la Unión Europea.

teoría feminista, como teoría crítica, proporciona una formación del profesorado basada en la formación del pensamiento crítico y en la interpretación de los problemas sociales relevantes del mundo en que vivimos. Y sólo si el profesorado es crítico, puede tener lugar una educación para la ciudadanía crítica que sostenga una democracia de calidad (Castellví et al., 2018).

La profesora Macedo (2013) denuncia que “It is not however “easy” to teach Feminist/Gender Studies in most places in the world (as it is not easy to be a feminist) [...]. You have to fight for it to feed it in the curricula” (p. 2). Para las profesoras el efecto ‘ojos en blanco’ de sus estudiantes, señalado por Sara Ahmed (2018), les será muy familiar:

*Cada vez que hablamos, los ojos se pone en blanco, como si dijeran, ya, sabíamos que ibas a decir eso. A partir de estas experiencias, podemos condensar una fórmula: Ojos en blanco = pedagogía feminista. Los ojos se ponen en blanco vayas donde vayas, digas lo que digas. En realidad. Ni siquiera te hace falta decir nada antes de que empiecen a hacerlo. Parecerá que los ojos se ponen blanco como una expresión de exasperación colectiva porque eres feminista. (p. 62)*

Esos ‘ojos en blanco’ que observaba en cada asignatura que impartía, en cualquier universidad en la que ejercía como profesora, me llevaron a emprender el desafío de la profesora feminista, al comprobar las enormes dificultades para incorporar las cuestiones de género. Partíamos de nuestra propia experiencia docente, cuando observábamos cómo la mayor parte de nuestro alumnado – futuras y futuros docentes – desconocía qué significaba el feminismo. Ser feminista no era creer en la superioridad de la mujer sobre el hombre; ser feminista no era ser una odiadora oficial de los hombres; ser feminista no era frivolar con la creación de nuevas palabras que cambiasen la desinencia “o” por “a” (o “e”), como si se tratara de un antojo sinsentido; ser feminista no era declararse en contra del color rosa; ser feminista no era asumir un modelo único de mujer perfecta en los ámbitos público y privado, la “superwoman”; ser feminista no era un concepto irrelevante porque la igualdad estaba conseguida, etc. De hecho, tal y como apunta Cobo (2009), “los sistemas democráticos toleran –no formalmente, pero sí de facto– la desigualdad de género” (p. 23).

Por tanto, si era importante los enfoques de género y feminista, mucho más relevante era su introducción en la formación inicial del profesorado porque de este período dependerá que se interese por enseñar un currículum que visibilice a las mujeres (Crocco, 2008). Y es aquí donde la Didáctica de las Ciencias Sociales afronta un desafío doble estrechamente vinculados. Por un lado, su propia reivindicación disciplinar porque se había relegado “la didáctica de las ciencias sociales a una formación complementaria y no substancial para la docencia” (Pagès, 1997, p. 53). Por otro lado, se convierte en una formación obligada y substancial, al asumir como sello propio, la formación feminista del futuro profesorado de Ciencias Sociales. En suma, la Didáctica de las Ciencias Sociales puede considerarse “una área de conocimiento presente en la formación inicial y continuada del profesorado de todas las etapas educativas cuyo objetivo es prepararle para enseñar ciencias sociales, geografía e historia en la escuela” (Pagès, 2002. P. 261); que asumirá dicho objetivo, acompañado del desarrollo profesional docente que luche contra las desigualdades y busque activamente la conquista de la justicia social (Zeichner, 2010); desde el compromiso de una ‘pedagogía feminista revolucionaria’ (Hooks, 2022) con la erradicación del patriarcado, poniendo fin a la opresión sexista.

Como explica Pagès (2001), “enseñar es algo más que saber historia y saber contar historias, es conseguir que el alumnado aprenda historia” (p. 267). Se trataba de concienciar sobre cómo a través de dichas disciplinas, se produce la formación feminista de una ciudadanía democrática que debe comprometerse socialmente. La adquisición de competencias críticas feministas del profesorado de Ciencias Sociales debe ser una prioridad. Como afirma Simonneaux (2008), la formación del profesorado “n’est pas seulement une acquisition de connaissances, c’est l’adhésion à un mode de pensée idéologique” (p. 6).

La perspectiva feminista tiene que ser primordial y eje central de la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. A través del feminismo o de los feminismos es precisamente desde donde se pueden explicar muchas de las cuestiones cruciales para entender nuestro papel como ciudadanía. Como Concepción Arenal (1869) decía, estamos nada más y nada menos de un problema de la mitad del género humano: “La mitad del género humano, la que más debiera contribuir a la armonía, se ha convertido por el hombre en un elemento de desorden, en un auxiliar del caos, de donde salen antagonismos y luchas sin fin” (p. 13).

## **1.2 ‘Cuando expones un problema, supones un problema’: Enseñar problemas sociales relevantes desde la perspectiva feminista**

Si desde nuestro campo científico, no incorporábamos la perspectiva de género y/o feminista, estaríamos permitiendo que las generaciones de docentes no considerasen la violencia machista y la desigualdad de género como problemáticas sociales relevantes para la ciudadanía, esto es, sus futuras y futuros estudiantes. Precisamos una Didáctica de las Ciencias Sociales que asuma la educación en igualdad de género como solución a problemas sociales relevantes, fruto de un sistema patriarcal que se atisba en presente y futuro, lamentablemente, como la violencia contra las mujeres.

Así pues, configurando una de las líneas más importantes en la Didáctica de las Ciencias Sociales, el enfoque de los problemas sociales relevantes (Tutiaux-Guillon, 2011); habría que empezar a reivindicar, en nuestra área de conocimiento, en la idea del metaproblema social relevante que supone plantear las cuestiones de género como cuestiones sociales candentes. Esto es plantear didácticamente un problema, constituyendo su propio planteamiento un problema. Como afirmaba Ahmed (2018): “La aguafiestas feminista empieza como una figura sensacionalista. Es como si el objetivo de su argumento fuera causar problemas [...]. Feministas: ver problemas donde no los hay; como si por señalarlos los estuvieran creando” (pp. 60-63). Ya lo expresaba la escritora Chimamanda Ngozie Adichie (2017):

*no es fácil tener conversaciones sobre género. Ponen incómoda a la gente y a veces la irritan. Tanto hombres como mujeres se resisten a hablar de género, o bien tienen tendencia a restar importancia rápidamente a los problemas de género. Porque siempre es incomoda pensar en cambiar el estado de las cosas. (p. 47)*

En este sentido, al tratar una cuestión socialmente viva como es el feminismo, nos encontrábamos con tres problemas descritos por Alpe y Barthes (2013). En primer lugar, el alto grado de vivacidad que está teniendo lugar las cuestiones feministas; siendo una fecha

determinante el 8 de marzo de 2018, Día Internacional de las Mujeres, con la huelga y las manifestaciones a nivel mundial y sucesivos movimientos globales (#MeToo o ‘Hermana, yo sí te creo’). En segundo lugar, la proximidad de los objetos de enseñanza con las prácticas sociales, teniendo presente que las cuestiones de género afectan a todos los ámbitos sociales de hombres y mujeres, de profesoras y profesores en formación de Ciencias Sociales. En tercer lugar, las cuestiones tratadas eran absolutamente heterogéneas, afectando a la forma de abordar las diferentes disciplinas y, por tanto, resultando consecuencias didácticas fuertemente importantes. Por tanto, la introducción del feminismo no era baladí. Estábamos ante problema social relevante de alto nivel de dificultad para abordar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales.

### 1.3 Afrontar los problemas sociales relevantes desde el ‘aula feminista’

Cuando nos propusimos este desafío feminista, tuvimos claro que para abordar el metaproblema social relevante que nos ocupaba, teníamos que ayudarnos de la cultura mediática. Nuestras investigaciones fueron corroborando paulatinamente la efectividad de introducir la teoría crítica feminista en la formación inicial docente, incorporando videoclips. Además, era crucial poner sobre la ‘pizarra’ que, desde hace unos años, el feminismo de nuestras alumnas y nuestro feminismo, como académicas y profesoras, entraban en conflicto. Las alumnas aprendían su feminismo de *influencers*, estrellas pop y otras referentes del universo mainstream; lo que se ha conocido como ‘postfeminismo’. Se trata de la construcción de la imagen de mujeres sujetos y consumidoras que responden al prototipo de heroína postfeminista vital y joven. Según Tasker y Negra (2007), el postfeminismo es un enfoque que:

*works in part to incorporate, assume, or naturalize aspects of feminism; crucially, it also works to commodify feminism via the figure of woman as empowered consumer. Thus, postfeminist culture emphasizes educational and professional opportunities for women and girls; freedom of choice with respect to work, domesticity, and parenting; and physical and particularly sexual empowerment. [...] As this suggests, postfeminism is White and middle class by default, anchored in consumption as a strategy (and leisure as a site) for the production of the self. (p. 2)*

Por tanto, no se trataba de oponernos al feminismo de nuestras alumnas; sino de dialogar, crear espacios de debate y dotarles de una formación feminista académica. Nos proponíamos la conformación de un ‘aula feminista’, tal y como la concibe Bell Hooks (2022):

*La educación feminista, el aula feminista, es y debe ser un lugar donde hay una sensación de lucha, donde se reconoce visiblemente la unión de la teoría y de la práctica, donde profesorado y alumnado trabajamos juntos para superar el desarraigo y la alienación que se han convertido en la norma en la universidad contemporánea. Aún más importante, la pedagogía feminista debería implicar al alumnado en un proceso de aprendizaje que el mundo sea ‘más real en lugar de menos real’. (p. 91)*

Para facilitar el aula feminista, nos propusimos abordar las cuestiones de género desde la cultura *mainstream*. Si el feminismo no era tratado en las aulas por resultar incómodo o por no ser considerado de especial relevancia por parte del futuro profesorado; ese espacio ‘vacío’

sería ocupado por los “medios de comunicación de masas patriarcales” (Hooks, 2020, p. 21). Estos medios terminarían logrando fortalecer un sistema educativo de opresión sexista; mediante la distorsión del movimiento feminista como un movimiento de ‘feminazis’ (Limbaugh, 1992), la extensión del negacionismo hacia problemática social de primer orden como son los feminicidios y todo tipo de violencias de género, la eliminación de las mujeres como sujetos racionales, y la perpetuación de roles y estereotipos de género. De tal manera, ese ‘vacío’ será ocupado por ‘medios de masas de comunicación patriarcales’ deconstruidos por el aula feminista porque, para nuestros intereses feministas, “los medios de comunicación son un poderoso vehículo para enseñar el arte de lo posible” (Hooks, 2023, p. 124).

Hace una década ya lo había señalado Trenia Walker (2006), cuando hablaba de cómo el proceso enseñanza-aprendizaje es más motivador si logramos que el alumnado conecte sus emociones con el conocimiento. Y esas emociones están directamente vinculadas con el uso de una sociedad audiovisual presente en el día a día de la generación Z. Lipovetsky y Serroy (2010) advertían que el profesorado tendría que interesarse por el universo del alumnado – no contemplado e incluso, menospreciado –; promoviendo la apertura de la escuela al mundo de la realidad y, por consiguiente, enriqueciendo sus vivencias.

Y en este punto es cuando exponemos que la Didáctica de las Ciencias Sociales para afrontar este desafío feminista, necesariamente tendrá que asumir que nuestra disciplina debe tener en cuenta la educación mediática, entendida como: “the process of teaching and learning about media. [...]. Media education is about developing young people’s critical and creative abilities” (Buckingham, 2003, p. 4). Para Buckingham (2003), la educación mediática es esencial para que el currículum sea relevante en la vida de la juventud fuera de la escuela donde el consumo mediático es altísimo, ocupando la mayor parte de su tiempo libre. Asimismo, entender cómo son construidos los textos mediáticos por las industrias mediáticas, es una forma de empoderar a la juventud, convirtiéndola en una ciudadanía responsable y consumidora racional que observa la cultura mainstream desde una perspectiva crítica y de manera distanciada.

## 2. ALFABETIZACIÓN CRÍTICA FEMINISTA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

### 2.1 Conceptualización de la Alfabetización Crítica Feminista

Cuando comenzamos a pensar en cómo introducir la cultura mainstream en la formación inicial docente, nos decantamos por adoptar un proceso de alfabetización mediática. El problema del uso de ‘alfabetización’ (o ‘literacidad’) es que existían tantos tipos de alfabetizaciones o literacidades como líneas de investigación pudieran estar trabajándolo desde diferentes áreas de conocimiento. Pero había otra dificultad mayor, no encontrábamos estudios profundos sobre alfabetización mediática desde una perspectiva feminista.

De tal modo, por un lado, partimos de los estudios de literacidad crítica de Daniel Cassany (2005), quien entiende por ‘literacidad crítica’, “todo lo relacionado con la gestión

de la ideología de los discursos, al leer y escribir. Todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito” (p. 89); y de las fuentes en las que se apoyaba: teoría crítica, pedagogía crítica, estudios culturales y políticos, análisis crítico del discurso, nuevos estudios de literacidad, estudios culturales y políticos, postestructuralismo, estudios lingüísticos y literarios. Por otro lado, la perspectiva de la literacidad de Freire y Macedo (1989) como emancipación desde dos dimensiones: “por un lado, los [y las] estudiantes necesitan alfabetizarse respecto de sus historias, experiencias y la cultura del entorno inmediato. Por el otro lado, también deben apropiarse de aquellos códigos y culturas de los círculos dominantes, para poder trascender sus propios entornos” (p. 65). Nuestra idea de alfabetización crítica feminista proviene de la teoría crítica feminista que manifiesta cómo la teoría crítica ha abordado la razón instrumental sin atender que se trataba, a su vez, de una razón patriarcal, caracterizado por ser, “interclasista en la medida en que el pacto entre los varones por el que se constituye el sistema de dominación masculina constituye a los individuos varones como género en el sentido del realismo de los universales” (Amorós, 1985, p. 25).

Un segundo paso fue recurrir a cómo se trabajaba la alfabetización / literacidad desde nuestra área de Didáctica de las Ciencias Sociales. En primer lugar, nos basamos en Antoni Santisteban quien se inclina por la literacidad crítica que “más que la habilidad de leer y escribir, la literacidad es una práctica social que se da en una cultura y en un contexto concretos” (Santisteban Fernández et al., 2016, p. 552). En segundo lugar, en la ‘literacidad visual histórica’ de la profesora portuguesa Maria do Céu Melo (2008), como un proceso que haga consciente al alumnado de la manipulación de las imágenes y de narrativas discriminatorias.

Finalmente, tras diferentes acciones formativas en el Grado en Educación Primaria y en el Máster de Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato, nos percatamos que probablemente la solución estaría en aunar Alfabetización / Literacidad Crítica y Crítica Feminista, dando como resultado a la teoría de la ‘Alfabetización Crítica Feminista’ (Triviño, 2020, 2022), logrando un punto de encuentro entre la literacidad crítica como práctica social (Santisteban et al. 2016) y el feminismo, entendido como, “práctica socialmente comprometida, para além de teoría crítica e retórica discursiva e as políticas que regulam o corpo, assim como as potenciais transgressões à norma” (Macedo, 2011, p. 11).

Podemos definir la ‘Alfabetización Crítica Feminista’ (en adelante, ACF) como el proceso hermenéutico de sospecha y de deconstrucción performativa de textos multimodales cuyo objetivo es generar conciencia crítica feminista a través de un proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales que persiga la formación de una ciudadanía comprometida con la justicia social, la igualdad y la equidad, desde el desarrollo de competencias críticas y creativas. Cabe destacar que, en la aplicación de la ACF, se concibe crucial la multimodalidad, el empleo de diferentes tipos de textos. Puede definirse la multimodalidad, con relación a la ACF, como un enfoque pedagógico que fomenta el desarrollo de una Didáctica de las Ciencias Sociales que incorpora el análisis y la creación de diferentes textos escritos, visuales, sonoros y

audiovisuales con el objetivo de ayudar al alumnado a interpretar el mundo mediático en el que vive y se sitúe como protagonista del cambio social desde un enfoque feminista interseccional. Para Kress (2010), tanto profesorado como alumnado son diseñadores que transforman los diferentes recursos semióticos en conocimientos. Mientras que el profesorado diseña un currículum donde se combinen diferentes modos; el alumnado, a través de ese currículum, también ejerce como diseñador de nuevos textos escritos.

Ese procedimiento de escucha-hermenéutica-escritura deconstructiva responde a dos fases de la ACR: el análisis de la cultura *mainstream* y la creación propia de cultura educativa. En primer lugar, el proceso de alfabetización crítica feminista por el que el profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales realiza una lectura y una interpretación crítica sobre el texto *mainstream*, entendiendo por éste, cualquier texto audiovisual procedente de la cultura mediática.

*el sentido hermenéutico de un texto [que] es la complejión de significaciones que se desprende de su escucha. El hermeneuta escucha la “voz” del contenido global del texto leído y todo lo que esa voz arrastra con ella en el nivel de la frase y del discurso. No busca ni el decir explícito ni el querer decir del texto sino la virtualidad de su poder decir, es decir, su poder de abrir nuevos mundos de sentido en el acto complejo de su lectura, es decir, para el “texto” y “contexto” atentos desde donde se opera la escucha. (Peñalver, 2005, pp. 158-159)*

Posteriormente se comprende *herstóricamente* el texto *mainstream*, poniéndolo en relación y análisis con otros tipos de textos escritos, visuales, etc. tanto pasados como presentes. En segundo lugar, el proceso de práctica performativa por el que el profesorado en formación de Ciencias Sociales realiza su propio texto glocal a partir de la lectura, interpretación y comprensión críticas del texto *mainstream*, convertido en un texto proyectado hacia el futuro. El texto *mainstream* se convierte en un pretexto para la creación de un nuevo texto proveniente de un proceso de deconstrucción consistente en

*Una lectura que se consume en una reescritura del texto por sí mismo. La deconstrucción es una operación activa sobre el texto, [...] interviene “desde el interior del propio texto, extrayendo de la antigua estructura todos los recursos estratégicos y económicos de la subversión”. (Peñalver, 2005, pp. 162-163)*

Como dijera Dewey (1934), “Para percibir, un contemplador debe crear su propia experiencia” (p. 62). Si difícil es analizar un texto *mainstream*; mayor complejidad supone que el alumnado proponga un texto propio que contenga un contrarrelato audiovisual que responda al relato hegemónico. Entendemos que el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales es un acto performativo, orientado hacia una educación para el futuro que conduce a imaginar otros mundos posibles, para ser más precisa, una *femtopía*, una utopía feminista.

## 2.2 Principios de la Alfabetización Crítica Feminista

La teoría de la Alfabetización Crítica Feminista se caracteriza por un doble proceso de escucha-hermenéutica y escritura-deconstructiva que requiere de unos principios para que se llegue al desafío feminista, la formación y la conciencia feministas de nuestro alumnado. Estos principios se pueden encontrar desarrolladas de una manera mucho más amplia y detallada en

nuestro libro *Feminist Critical Literacy. From mainstream culture to didactic produsage* (Triviño-Cabrera, 2022).

1. **Dialogicidad.** Todas las voces tienen que ser escuchadas en el aula feminista; prestando especial atención a dos situaciones. Por una parte, las alumnas suelen intervenir menos o expresar su pensamiento de forma dubitativa. Por otra parte, algunos alumnos ejercen *mansplaining*, incluso con la profesora. La dialogicidad fue el primer principio que nos permitió entender el currículum oculto detrás de una participación muy activa de los alumnos, ejerciendo incluso de líderes en los grupos, frente a las alumnas, en un trabajo por proyectos cuyo eje era la visibilidad de las mujeres.

2. **Género como hermenéutica de la sospecha y género como categoría de análisis.** Nuestro punto de partida es el género, entendiendo que vamos más allá de denunciar la opresión patriarcal hacia las mujeres. Es importante abordar cómo el patriarcado ha afectado la manera en la que los hombres han construido sus relaciones. En este sentido, la ACF también acoge la deconstrucción de la ‘masculinidad patriarcal’ y la propuesta de la ‘masculinidad feminista’ (Hooks, 2023).

3. **Deconstrucción de las mujeres como objeto.** En cualquier análisis de texto, las mujeres aparecerán como objeto, probablemente más que cuestionable desde la perspectiva feminista. Hay que proceder a identificar sus características y comprobar si esto continúa en la actualidad.

4. **Feminismo Plural e Interseccional.** No podemos asumir que existe una discriminación general hacia las mujeres; las opresiones pueden ser dobles, triples, etc., dependiendo del contexto cultural, económico, social, geográfico... en el que se encuentren las mujeres. Es importante que, como profesoras feministas, salgamos de nuestra zona de confort y hagamos un esfuerzo por hacernos cargo de las injusticias que se cometen contra nuestras *hermanas* (Lorde, 2022) de otros continentes u otros barrios. De ahí que la ACF se define desde el feminismo interseccional, atendiendo a las categorías siguientes: género, raza, clase social, cuerpo, orientación sexual y especie. Además, tendremos que asumir diferentes feminismos que puedan darse en el aula feminista, tanto de docentes como de estudiantes.

5. **Interdisciplinariedad y Transdisciplinariedad.** La Didáctica de las Ciencias Sociales es un área de conocimiento que bebe de dos grandes disciplinas: las Humanidades y la Pedagogía. No obstante, podemos seguir ampliando materias, ya que el profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales proviene de Historia, Historia del Arte, Geografía, Filosofía, Antropología Social y Cultural... La ACF requiere del conocimiento de diferentes materias que interfieren en el proceso de una manera tanto interdisciplinar como transdisciplinar.

6. **Visibilidad de las mujeres como sujeto.** Es fundamental que el currículum de Ciencias Sociales refleje el papel de las mujeres, lejos de ser una excepción a la regla androcéntrica. La ausencia de la *herstoria*, la ausencia de las filósofas, la ausencia de las ‘genias’ artistas... confirman implícitamente que las mujeres son inferiores a los hombres y no han estado suficientemente a la altura, como para merecer estar en los libros de textos que generaciones ciudadanas tienen que conocer. Sin que te des cuenta y sin mencionar algo

políticamente incorrecto (por ejemplo: que las mujeres no tienen capacidad racional y por eso, no hay mujeres filósofas), fortalecen la cultura patriarcal, al menospreciar el pensamiento de las mujeres y ‘esconder’ todos los obstáculos que sufrieron para dedicarse a las diferentes ciencias y profesiones. Más bien, habría que saber que demasiada capacidad para sobresalir ante una opresión tan brutal de todas las esferas de la sociedad. Hay que visibilizar a las mujeres como referentes tanto para las alumnas como para los alumnos y que éstas, dejen de ser enseñadas en el mes de las mujeres (Marzo)... Su presencia tiene que estar todo el curso académico en el aula feminista. Como reivindicaba Fernández Valencia (2004):

*La actitud que asuma el profesorado respecto a sus contenidos y formas de presentarlos, que cuestione o no los protagonismos reflejados, las presencias o ausencias de algunos actores sociales en ciertas épocas, temáticas o problemas, las formas de las presencias... será fundamental para reconducir la enseñanza y el aprendizaje de la Historia hacia vías que recuperen el protagonismo social de las mujeres, para dar referentes históricos a las niñas. (p. 11)*

7. **Lenguaje empoderador para las mujeres.** Aunque sea obligatorio el uso del lenguaje no sexista, existen demasiadas reticencias que nos agotan, en torno a lo que realmente significa que las mujeres seamos nombradas. No sólo que nos veamos reconocidas en una propuesta didáctica; sino que las propias alumnas que serán futuras docentes, sean conscientes de que se refieren a ellas mismas como ‘maestro’, o incluso para trabajar en un grupo de mujeres, se mencionen como ‘nosotros pensamos’. La clave está en que la ACF plantea el desarrollo de un pensamiento *herstórico* que nos lleve a explicar el motivo por el que Olympe de Gouges se la jugó al redactar la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* (1791).

8. **Compromiso ético feminista.** La ACF plantea que la producción propia de un artefacto didáctico logre que el alumnado se percate de la necesidad de que el profesorado adquiera un compromiso ético feminista. Ese compromiso por el desarrollo de competencias empáticas y el fortalecimiento de la sororidad entre alumnas y profesoras. Es habitual que existan muchas más situaciones de pérdida de autoridad de las profesoras ante sus estudiantes. Las experiencias de las profesoras universitarias corroboran que nosotras lo tenemos más difícil para impartir nuestra docencia, y aún más, si se trata de una asignatura enfocada desde la perspectiva feminista (Hooks, 2022).

### 3. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas, hemos intentado explicar qué me llevó a plantear la teoría de la Alfabetización Crítica Feminista, pese a las dificultades en ese momento – aunque aún queda mucho por hacer – para que el uso de la cultura mediática, concretamente, los vídeos musicales de artistas *mainstream* en la Didáctica de las Ciencias Sociales sean considerado una línea de investigación seria y rigurosa. Las numerosas experiencias didácticas han corroborado el éxito de este proceso tanto en la formación inicial docente en grado y máster; como en centros educativos. El proyecto Filoscóps (Triviño et al., 2021) condujo a que estudiantes de Bachillerato se acercaran a la obra de Olympe de Gouges, Flora Tristán y Simone de Beauvoir,

a través de su conexión multimodal con videoclips de Aitana y Ana Guerra, Dua Lipa y Jennifer López. La investigación-acción *Okay Students, Let'S Get In Formation!* (Triviño-Cabrera, 2020) logró que alumnado del master de profesorado produjera sus propios vídeos educativos, en respuesta a *Formation* de Beyoncé, con los que enseñar Ciencias Sociales a estudiantes desde una perspectiva feminista interseccional. *Del VideoTrap al CoeducaTrap* (Trella et al., 2022) condujo a que el alumnado de Educación Secundaria creara un videoclip para denunciar la violencia machista, a partir del análisis del vídeo de Nathy Peluso. Recientemente, nuestro grupo de investigación GRIDHUM ha llevado a cabo un Atelier Didáctico sobre ACF sobre los videoclips de Taylor Swift con una enorme acogida por parte de alumnas de Educación Secundaria, dando como resultado el vídeo ANTI-CANON (GRIDHUM, 2024). Concluimos con las sabias palabras de Bell Hooks (2022) que entroncan con el propósito de nuestra investigación feminista: “Para hacer una pedagogía feminista revolucionaria, tenemos que renunciar a lo que nos ata a maneras tradicionales de enseñar que refuerzan la dominación” (p. 92).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adichie, C. N. (2017). *Todos deberíamos ser feministas*. Literatura Random House.
- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Ediciones Bellaterra.
- Alpe, Y. et Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l’objet d’enseignement: comment légitimer des savoirs incertains? *Les dossiers des sciences de l’éducation*, 29.
- Amorós, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos.
- Arenal, C. (1869). *La mujer del porvenir*. Oficina tipográfica del Hospicio.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education. Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Carillo, E. C. (2007). Feminist" Teaching/Teaching "Feminism. *Feminist Teacher*, 18(1), 28-40.
- Cassany, D. (2005). Literacidad Crítica: leer y escribir la ideología. En *IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 89-93.
- Castellví, J., Diez, M.C., Gil, F., González Valencia, G., Jiménez, M.D., Tosar, B.; Dunia, E., Yuste, M., Santisteban, A. (2018). Ante la mentira: educación en literacidad crítica y acción social. En Jara, M. A.; Funes, G.; Ertola, F. y Nin, M. C. (eds.). *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía de los contextos iberoamericanos* (pp. 645-653). Universidad Nacional del Comahue.
- Cobo, R. (2008). Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía. En Cobo, Rosa (ed.). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 19-52). Los Libros de la Catarata.
- Crocco, M. S. (2008). Gender and sexuality in the social studies. En Levstik, Li. S. y Tyson, C. A. (ed.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 172-197). Routledge.

- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (1934). Paidós.
- Fernández, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. AUPDCS.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- Hooks, B. (2020). *Teoría feminista: de los márgenes al centro*. Traficantes de sueños.
- Hooks, B. (2022). *Respondona. Pensamiento feminsita, pensamiento negro*. Paidós.
- Hooks, B. (2023). *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidades y amor*. Bellatierra Ediciones.
- Kress, G. (2000). Multimodality: Challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, 34, Teaching Issues, 337-340.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Anagrama.
- Lorde, A. (2022). *Hermana otra*. Editorial horas y Horas.
- Macedo, A. G. (2011). O Feminismo como aracnologia e indisciplina: Tópicos para repensar o Feminismo hoje (pp. 41-47). In Sofia Neves (coord.). *Género e Ciências Sociais*. Edições ISMAI.
- Melo, M. do C. (2008). O Triunfo do Olhar sobre o “Triunfo da Morté” de Bruegel. Melo, Maria do Céu (Org.). (2008). *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios* (pp. 19-41). Edições Pedagogo.
- Ortiz Cermeño, E., Miralles Martínez, P. y Ortuño Molina, J. (2013). El uso crítico de los medios de comunicación en el aula de Ciencias Sociales. En *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 155-163). Ed. AUPDCS y Universidad de Alcalá.
- Pagès, J. (1997). La Investigación en la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Díada/AUPDCS.
- Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *ÉNDOXA. Series Filosóficas*, nº 14, 261-288.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, vol. 30 (julio 2002), 255-269.
- Peñalver, M. (2005). *Las percepciones de la comprensión*. Editorial Síntesis.
- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González, 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 *Desconstruir la alteridad*

*desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Universidad de Las Palmas y AUPDCS.

Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. Pour. *Dossier Systèmes de Formation et développement durable*, 3, nº 198, 179-185.

Tasker, Y., and D. N. (2007). *Interrogating Postfeminism: Gender and the Politics of Popular Culture*. Duke University Press.

Triviño-Cabrera, L. (2020). Literacidad crítica feminista para la educación ciudadana. El videoclip "Formation" de Beyoncé en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales. Tesis doctoral. Universidad de Málaga y Universidade do Minho.

Triviño-Cabrera, L., Bernárdez-Rodal, A. y Velázquez-Felipe, A. (2020). The @Filosoclips Project: Teaching feminist philosophy through popular culture in Spain. *Gender and Education*. 33(6), 707-721.

Triviño-Cabrera, L. (2022). *Feminist Critical Literacy. From Mainstream Culture to Didactic Prodisage*. Editorial Octaedro.

Trella, A., Murillo, R. y Triviño-Cabrera, L. (2022). «Del videotrap al coeducatrap»: El alumnado como agente crítico y creativo en su compromiso con la igualdad de género. En Triviño Cabrera, L., Rivero, P. y Larouche, M.C. (coord.) *Alfabetización Multimodal y Artivismo Educativo. Experiencias Didácticas para la Innovación Docente desde las Redes Sociales* (pp. 99-111). Editorial Graó.

Walker, T. (2006). Adventures in Metropolis: Popular Culture in Social Studies (171-187). En Segall, A., Heilman, E., Cherryholmes, C. H. (ed.). *Social Studies. The Newt Generation. Researching in the Postmodern*. Peter Lang Publishing.

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

# ECOFEMINISMO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: SABERES PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA A PARTIR DEL PATRIMONIO<sup>7</sup>

**Laura Lucas Palacios**

*Universidad de Alicante*

**Elisa Arroyo Mora<sup>8</sup>**

*Universidad de Huelva*

## 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1. Una educación ecofeminista, ¿para qué?

Todas las sociedades, tanto presentes como pasadas, han intentado transmitir a las generaciones siguientes las formas de satisfacer las necesidades que son básicas para la vida: saber comunicarse, saber ubicarse en el tiempo y en el espacio, saber obtener alimento, etc. Podríamos decir que educar es la preparación del ser humano para su futuro y, por tanto, es parte fundamental del sistema vertebral de una sociedad. Por ello, la educación se considera una de las mayores responsabilidades de una nación: preparar a sus niñas y niños para que, cuando crezcan, sean personas adultas con los conocimientos y competencias necesarias para tomar las decisiones más idóneas que conduzcan a la sociedad y al planeta hacia un mundo más justo, libre y feliz. Sin embargo, es también un tema en el que se dan constantes desacuerdos y controversias, ya que las decisiones educativas tienen el poder de expandir las mentes, desafiar opresiones y revelar caminos nuevos e inesperados; pero, también pueden aplastar esperanzas, desalentar deseos, arruinar el potencial de la vida y extinguir nuevas formas de amar. Cualquier enseñanza emancipadora debe enfrentarse a esta paradoja, ya que la dinámica de la vida es siempre cambiante e incierta, especialmente hoy en día.

Riechmann (2022: 144) señala que nuestro mundo se encuentra actualmente sometido a “la Gran Prueba”: una profunda crisis ecosocial en la que las acciones humanas están estrechamente vinculadas a los desafíos ambientales. Estamos siendo testigos de guerras por el

---

<sup>7</sup> Esta publicación es parte del Proyecto I+D+i PID2020-116662GB-I00 “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)”, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033.

<sup>8</sup> Beneficiaria de la ayuda FPI PRE2021-097822, financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+.

territorio y los recursos, migraciones forzadas, sequías, inundaciones, deshielo de los casquetes polares, acidificación de los océanos, devastación de la biosfera, extinción de especies y la degradación de los suelos agrícolas. La cultura occidental se enfrenta a un grave dilema: cree que avanza mientras, paradójicamente, contribuye a su propia destrucción, pues observa la naturaleza como un vasto almacén de recursos y pasa por alto la fragilidad de la vida humana.

Urge un cambio de rumbo, que solo es posible si aceptamos que la vida se basa en los cuidados, el respeto y la toma de conciencia de que somos parte de un macrocosmos que todavía no somos capaces de entender, pero en el que estamos insertos. Este cambio es, evidentemente, estructural. Cualquier planteamiento, ya sea moral, político, económico o educativo, sobre las posibilidades de la vida, tendrá que analizar las limitaciones que impone el contexto natural que la hace posible.

Tal y como sostiene Herrero (2015), los seres humanos somos seres ecodependientes, ya que somos una especie más entre las que habitan el planeta, y al igual que todas, necesitamos de la naturaleza para sostener la vida. Además, somos interdependientes, pues a lo largo de nuestra existencia requerimos atención física y emocional que nos brindan otras personas. Esta interdependencia ha sido ignorada en los sistemas sociales, productivos y económicos que caracterizan al patriarcado, entre otras cuestiones, debido a que:

*En las sociedades patriarcales, quienes se han ocupado mayoritariamente del trabajo de atención y cuidado a [las] necesidades de los cuerpos vulnerables son mayoritariamente las mujeres, no porque estén esencialmente mejor constituidas para ello, sino porque ese es el rol que impone la división sexual del trabajo en este tipo de sociedades. Y realizan este trabajo en el espacio privado e invisible de los hogares, regido por la lógica de la institución familiar. (Herrero, 2015: 281)*

Por ello, actualmente nos hallamos en situación *overshoot* (extralimitación ecológica) (Catton, 1980), así que deberíamos de preguntarnos: ¿cómo podemos pensar en una vida digna para todos y todas en un entorno de restricciones ecológicas? ¿Cómo deberíamos rediseñar nuestras políticas y estructuras socioeconómicas y de pensamiento para parar el ecocidio en el que nos encontramos?

La finalidad de la educación debe ser plantear estas preguntas sin imponer respuestas estandarizadas. El objetivo de la educación es ampliar las alternativas para vivir bien en la medida de lo posible para todos y todas, y esto requiere una enseñanza orientada a restaurar los recuerdos y potenciar la imaginación junto con la creatividad.

### *1.1.1. Ecofeminismo en la educación patrimonial*

La normativa estatal vigente en materia de Educación, la Ley Orgánica 3/2020 –más conocida como LOMLOE–, establece que una de las finalidades que es común a todas las etapas educativas es “la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y los derechos de los animales y el medio ambiente” (Art. 2.1 e, L.O. 2/2006, de 3 de mayo). Además, se compromete a integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en los contenidos y prácticas curriculares, incluyendo de manera explícita a la naturaleza y los animales:

*Se prestará especial atención (...) al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico, la cultura de paz y no violencia y el respeto por el entorno y los animales (L.O. 3/2020, de 29 de diciembre)*

Sin embargo, la transversalidad con la que parecen introducirse dichos principios y la falta de concreción de los mismos en los elementos del contexto, de la cultura y de la comunidad, puede provocar el abordaje superficial y anecdótico de ellos. Por ello, es necesario que el futuro profesorado se forme en la teoría y el pensamiento ecofeminista para poder desarrollar su futura praxis con éxito dentro del marco curricular.

En este sentido, diversos estudios previos (Lucas y García-Luque, 2023; Lucas et al., 2023) demuestran que existe un gran desconocimiento sobre cómo llevar estos principios a las aulas, siendo la educación patrimonial una herramienta útil para promover la igualdad de género, así como el respeto y cuidado de la biosfera. En nuestra cultura, el patrimonio tiene una presencia estratégica, nos construye como personas y como colectivos, se insertan en nuestras biografías, conforman nuestros recuerdos y afectan a nuestro modo de entender la realidad (Jiménez-Esquinas, 2016). El patrimonio no solo es un conjunto de objetos y lugares del pasado, sino también toda una serie de prácticas, ritos y costumbres inmateriales que nos conectan con narrativas históricas que han influido en nuestra formación como sociedad (Ponsoda y Lucas-Palacios, 2024). Desde una perspectiva ecosocial, el patrimonio nos conecta con la naturaleza y la cultura, permitiéndonos comprender cómo hemos interactuado con nuestro entorno a lo largo del tiempo. Además, el ecofeminismo, al considerar las intersecciones entre género y medio ambiente, también encuentra en el patrimonio una herramienta para analizar cómo las mujeres han sido históricamente excluidas o invisibilizadas en las narrativas patrimoniales. La decisión de patrimonializar un objeto, lugar o tradición implica una elección consciente sobre qué aspectos del pasado queremos preservar y transmitir a las generaciones futuras (Alario y Lucas-Palacios, 2018). Por ello, es esencial que esta decisión tenga en cuenta no solo los valores históricos y estéticos, sino también su impacto en diferentes grupos de personas, especialmente en las mujeres y aquellos colectivos que han sido marginados en la historia oficial. O, dicho de otra forma, la educación patrimonial debe fomentar la conciencia ecológica y la justicia social, cuestionando las narrativas dominantes, visibilizando las voces silenciadas y promoviendo una ciudadanía activa y comprometida.

No obstante, para que esto sea posible, debemos de reconocer que el patrimonio tiene que cambiar y actualizarse; y mucho más desde el punto de vista educativo. Una ecoeducación patrimonial conectada y actualizada al presente debe de estar enfocada en comprender e imaginar posibles soluciones a los problemas sociales, económicos y ecológicos actuales para poder cambiar el paradigma civilizatorio industrial-capitalista-colonial-acelerada-insaciable (Herrero, 2022), que es cada vez más apremiante. Las personas que educan y las personas que aprenden deberían poder expresar con total libertad preguntas que empiecen con un “¿y si...?”. Así, podrían surgir nuevas hipótesis de investigación y nuevos caminos a explorar, ya sean a través de un proyecto Aprendizaje-Servicio que nos lleve a crear una cooperativa de consumo con las familias, una *performance* artivista o un periódico escolar que cuente lo que nadie nos cuenta. Sin embargo, para que estos caminos se construyan debe educarse en la imaginación y la creatividad, lo cual es fundamental para poder formar

ciudadanas y ciudadanos competentes capaces de configurar un orden alternativo, deseable y realizable. Se trataría, por tanto, de educar para superar la visión que la cultura androcéntrica y antropocéntrica tiene sobre la naturaleza como escenario de las actividades de nuestra especie (Lucas-Palacios et al., 2024) y para emprender acciones desde una perspectiva biocéntrica.

Pero para ello, se requiere un replanteamiento de las estrategias del proceso de enseñanza y aprendizaje y el diseño de proyectos que ayuden al alumnado a partir del trabajo y la reflexión sobre el medio, a situarse de manera crítica y consciente ante la propia realidad y con voluntad de actuar. Ejemplos como los que aquí presentamos, entre otros, como los expuestos por Echegoyen y Martín-Ezpeleta (2021) y Trabajo et al. (2023), pueden ser un marco a seguir para que el profesorado en formación inicial adquiera una mirada ecofeminista hacia el patrimonio, que le permita generar contranarrativas ante el discurso hegemónico patriarcal, androcéntrico y antropocéntrico y diseñar propuestas educativas que busquen una relectura crítica de los elementos patrimoniales y artísticos, revisando los criterios que los jerarquizan, analizando los mandatos de género que imponen y los estereotipos y roles que perpetúan (Arroyo et al., 2022).

## 2. SABERES Y PRÁCTICAS ECOFEMINISTAS A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Desde el ámbito educativo, tomar el ecofeminismo como marco teórico y metodológico de acción permitiría que el alumnado y la futura ciudadanía puedan construir una identidad que trascienda la actual. Una identidad que se origina en el siglo XIX con la creación de los estados-nación y que se define como el sentimiento de pertenencia a una o más comunidades políticas, ya sea una región, un estado-nación o varios países. La educación ecofeminista busca construir lo que Yayo Herrero (2022) denomina identidad terrícola, es decir, tomar conciencia como individuos y como sociedad de que pertenecemos a una trama de vida mucho más grande que la comunidad humana y que sin esas otras comunidades no humanas no podemos vivir. Por ello, el profesorado debe de tener las competencias y los conocimientos necesarios para abordar una educación en valores, con perspectiva de género, solidaria y respetuosa con todas las formas de vida y para la transformación ecosocial de los territorios. En este sentido, Alario et al. (2000), defienden la necesidad de trabajar en cuestiones de género y en teorías y praxis ecologistas, pues, para que se dé en las aulas una coeducación real, hay que superar las barreras y resistencias de maestros y maestras y romper con los estereotipos de género que rigen las acciones educativas cotidianas.

En este sentido, Sampedro-Martín et al. (2023) exponen que abordar en los Grados de maestras y maestros de Educación Infantil y Primaria, así como en la formación de docentes de Educación Secundaria, las controversias y problemáticas socioambientales que subyacen al patrimonio, posibilita que el futuro cuerpo docente analice críticamente la historia hegemónica, la jerarquización de las relaciones, la dominación masculina sobre los cuerpos y territorios y la discriminación, marginación y/o opresión de determinados grupos sociales y

que sea capaz de emprender acciones individuales y colectivas para la construcción de una sociedad más justa, pacífica, igualitaria y sostenible. De ahí que, como afirman Álvarez-Barrio y Mesías-Lema (2023), la competencia del profesorado es clave para que este actúe como un agente educativo principal en el cambio escolar y pueda desarrollar acciones concretas para el cambio ecosocial.

## **2.1. (De)construyendo el arte desde el ecofeminismo**

La primera propuesta formativa que presentamos se sirve del arte figurativo como un recurso educativo y formativo idóneo para evocar emociones y para propiciar la reflexión en relación con los roles y estereotipos de género, raza y especie. A través del trabajo en torno al arte utilizando el Test de la Nueva Ariadna (Lucas-Palacios et al., 2023; 2024) como herramienta de análisis e interpretación de las obras, promoverá la generación de contranarrativas al discurso productivo androcéntrico y antropocéntrico hegemónico tradicional, poniendo en valor las actividades de cuidado y la naturaleza como agente y rechazando las dinámicas que perpetúan la violencia contra las mujeres y los animales no humanos. Así, los objetivos de “(De)construyendo el arte desde el ecofeminismo”, son:

O.1. Conocer, a partir del trabajo en torno al Test de la Nueva Ariadna, los principios del ecofeminismo antiespecista.

O.2. Valorar el arte como un recurso educativo del que partir para la deconstrucción de los roles y estereotipos de género, raza y especie.

O.3. Reconocer, utilizando el Test de la Nueva Ariadna, los valores y contravalores que se extraen de las obras de arte figurativo en relación con el papel de las mujeres en la sociedad, la visión de la naturaleza y de los animales no humanos y la representación de los cuidados y quienes los realizan.

O.4. Diseñar propuestas educativas que propicien la reflexión y la crítica en relación con las representaciones androcéntricas y antropocéntricas presentes en el arte y en las imágenes que se reciben desde distintos medios.

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, esta primera propuesta formativa presentada sigue un proceso que parte de la observación, descripción, interpretación y reflexión crítica de las obras de arte para dar paso a un momento creativo de diseño didáctico a partir de los principios ecofeministas estudiados. Este proceso se concreta, de esta forma, en las siguientes actividades:

1. Introducción conceptual-teórica docente sobre los principios del ecofeminismo, la definición y finalidades de la educación patrimonial y sobre el potencial del arte como recurso educativo.
2. Presentación de ejemplos de actividades eco-coeducativas de aula en las que el arte es utilizado como recurso y/o contenido.

3. Por grupos de entre 4 y 5 componentes, el profesorado en formación inicial debe visitar presencial o virtualmente un museo de bellas artes de la propia ciudad o de alcance nacional.
4. Cada grupo selecciona, basándose en sus propias preferencias, 5 obras de arte del museo visitado y busca información básica sobre ellas (fecha, autoría, corriente pictórica, estilo, significado...).
5. Evaluación grupal de las 5 obras utilizando el Test de la Ariadna.
6. Selección, descripción e interpretación crítica de las representaciones de una de las obras escogidas en base a los principios ecofeministas y a los ítems del Test de la Nueva Ariadna.
7. Diseño didáctico grupal para la etapa educativa correspondiente en la que la obra analizada en profundidad se utilice para abordar principios ecofeministas, detallando objetivos, saberes, actividades y recursos educativos.

La finalidad última de esta propuesta formativa es promover la reflexión del futuro profesorado y proporcionar estrategias y recursos para la implementación de prácticas eco-coeducativas de educación patrimonial. Así, los y las estudiantes podrán integrar los saberes curriculares propios de la etapa y los saberes ecofeministas que permiten analizar las dinámicas sociales y culturales actuales al tiempo que se contribuye a una alfabetización crítica patrimonial dirigida a la lectura e interpretación de imágenes y a la deconstrucción del discurso hegemónico androcéntrico y antropocéntrico que prima en el arte y en los medios de comunicación.

## **2.2. Viajar a nuestro pasado para transformar el presente: el museo de los cuidados**

La segunda propuesta formativa que presentamos relaciona el patrimonio personal (Fontal y Marín-Cepeda, 2018) y familiar, las historias de vida, las identidades y el papel de las mujeres en la historia con la ética de los cuidados (Gilligan, 2013). Del mismo modo, trata de mostrar al futuro profesorado el potencial educativo de los museos de aula (Escribano, 2015) para propiciar la reflexión y la creatividad del alumnado, así como para construir un discurso colectivo transferible a la sociedad. Concretamente, los objetivos de esta propuesta de formación inicial son:

O.1. Comprender el papel de las actividades reproductivas en la historia, la cultura y la sociedad y poner en valor las actividades de cuidados y la relevancia de las mujeres en la transmisión de valores y modos de vida.

O.2. Conocer las características de las entrevistas y la recolección de historias de vida como técnicas de recogida de información para conocer la historia individual y colectiva.

O.3. Establecer nexos entre elementos del patrimonio personal propio y ajeno y las identidades femeninas invisibilizadas a lo largo de la historia.

O.4. Valorar los museos escolares como recursos educativos creativos que fomentan la creatividad, la expresión y la vinculación emocional del alumnado con su patrimonio.

Para alcanzar los objetivos propuestos, las actividades que se enmarcan en la propuesta “Viajar a nuestro pasado para transformar el presente: el museo de los cuidados” son:

1. Introducción conceptual-teórica docente sobre la relación patrimonios-museos-identidades desde una perspectiva educativa.
2. Confección individual de entrevistas abiertas relacionadas con las historias de vida de personas del propio entorno (infancia, juventud, estudios, modos de vida, crianza, costumbres, tradiciones, etc.).
3. Realización de entrevistas a familiares de diferente rango de edad y recolección de imágenes y objetos de relevancia en sus vidas.
4. Presentación breve de los resultados de las entrevistas a familiares, encontrando convergencias en las historias de vida y reflexionando sobre las diferencias entre hombres y mujeres.
5. Análisis de las desigualdades de género actuales en relación con las actividades reproductivas o de cuidados a partir de los resultados de la Encuesta de Empleo del Tiempo (EET) del Instituto Nacional de Estadística (INE) y de artículos científicos y periodísticos.
6. Debate sobre la importancia de los cuidados frente al desigual reparto de tareas y conceptualización de términos como carga mental o corresponsabilidad.
7. Creación de espacios museísticos, en el aula habitual o en algún espacio común del centro universitario, donde se expongan los elementos patrimoniales familiares, acompañados de fotografías, narrativas, carteles descriptivos y/o imágenes relacionadas con las actividades de mantenimiento y la reivindicación del papel de las mujeres en las estructuras familiares y sociales.

Esta propuesta de formación permite al futuro profesorado, además de conocer su propia historia de vida a partir de las historias familiares y comprobar cómo las vivencias individuales se imbrican en la historia colectiva, reflexionar sobre el valor de las actividades de cuidados para la sociedad. El propósito de las actividades es que el estudiantado experimente en primera persona un diseño didáctico extrapolable al aula con las pertinentes adaptaciones a la edad y nivel del alumnado, desde el principio de isomorfismo (Estepa, 2019), haciendo que exista una correspondencia entre el modelo formativo y el didáctico pretendido.

### **2.3. Desmontando mitos prehistóricos**

La tercera y última propuesta presentada en este capítulo trata de desmontar los mitos que relacionan la división sexual del trabajo con aspectos biológicos y deconstruir, así, los roles y estereotipos de género que vinculan *naturalmente* los cuidados con las mujeres y los trabajos –mal llamados– productivos, con los hombres. A pesar de que la relación mujer-emoción-cuidados-naturaleza está muy interiorizada en la sociedad y que dicha vinculación se traduce

en desigualdades entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida (familiar, social, laboral, económico, etc.), esta relación no es natural, sino que está socialmente construida. La propuesta formativa pretende que el futuro profesorado reflexione y reformule sus propias ideas preconcebidas a partir del estudio de fuentes históricas. Para ello, este diseño formativo sirve del estudio de restos arqueológicos para desarrollar competencias de pensamiento histórico (Santisteban, 2010) y habilidades de pensamiento crítico que permitan interpretar el pasado para analizar el presente y enfrentar las desigualdades del discurso histórico hegemónico tradicional. Así, los objetivos de “Desmontando mitos prehistóricos” son:

O.1. Comparar fuentes primarias y secundarias y estudios científicos actuales con el discurso histórico tradicional con el fin de construir conocimientos que desmonten los mitos asociados a las desigualdades de género en la Prehistoria.

O.2. Reflexionar sobre el propio conocimiento de la Prehistoria, los mitos interiorizados en relación con los modos de vida y actividades propias de hombres y mujeres y el origen de la división sexual del trabajo.

O.3. Valorar los restos arqueológicos y los museos de arqueología como recursos educativos que permiten el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado para una comprensión de la relación pasado-presente que permita actuar para el futuro.

O.4. Conocer estrategias coeducativas y recursos didácticos para la enseñanza de la Prehistoria y la deconstrucción de los roles y estereotipos de género asociados a ella.

La propuesta formativa a partir de la cual se alcanzarían los objetivos propuestos se estructura en las siguientes actividades:

1. Salida o, en caso de no ser posible, visita virtual a un museo arqueológico y selección individual de cuatro piezas procedentes de cualquier edad de la Prehistoria, siendo dos de ellas objetos que se podrían vincular con actividades más relacionadas con mujeres y otras dos, con hombres.
2. Descripción breve de la selección e interpretación de los posibles usos de las piezas seleccionadas y exposición ante el resto del grupo-clase en el aula.
3. Búsqueda de artículos científicos, periodísticos, libros, documentales, etc., en los que se muestren los hallazgos más actuales sobre la inexistencia de división sexual del trabajo en la Prehistoria.
4. Trabajo con datos actuales sobre los trabajos más feminizados y su relación con la mayor precariedad laboral y económica de las mujeres y reflexión sobre el origen de la división sexual de los trabajos remunerados y no remunerados.
5. Presentación teórica-conceptual docente sobre los mitos de la Prehistoria en relación con los roles y estereotipos de género y el uso de fuentes arqueológicas como estrategia de enseñanza y aprendizaje.

6. Creación grupal de un cuento coeducativo, acompañado de ilustraciones, en el que se muestren los modos de vida en las distintas Edades de la Prehistoria y en el que aparezcan las piezas seleccionadas en la visita al museo.
7. Elaboración individual de un recurso didáctico para trabajar el método arqueológico, fomentar el desarrollo de las competencias históricas y diseño de la actividad que lo acompaña y cuya finalidad sea deconstruir los roles y estereotipos de género asociados a la Prehistoria.

Esta propuesta formativa pretende que el futuro profesorado reflexione sobre la construcción del discurso histórico como pieza fundamental en la creación de un imaginario colectivo que basa las desigualdades de género en mitos y argumentos biológicos ya refutados por investigaciones recientes. A partir del desarrollo de las competencias históricas de las y los docentes en formación inicial y de la deconstrucción de los estereotipos y roles de género asociados a la Prehistoria, estas actividades contribuyen a que el futuro profesorado, además de poseer conocimiento científico sobre el patrimonio y la historia, se posicionen de forma crítica con la formación de una ciudadanía democrática, justa e igualitaria (Callarisa et al., 2021).

### 3. CONCLUSIONES

En la formación inicial docente, es crucial reconocer y valorar la diversidad de saberes que hasta ahora han quedado históricamente marginados para enriquecer los currículos educativos con perspectivas más inclusivas y diversas. La educación holística va más allá de la transmisión de contenidos académicos; se trata de fomentar habilidades socioemocionales y éticas que preparen al alumnado para ser una ciudadanía comprometida con la equidad y la justicia ecosocial.

Sin embargo, son muy pocos los ejemplos y propuestas didácticas concretas que introduzcan estos temas en las aulas eficazmente. En este sentido, Braidotti (2015) pone de manifiesto la necesidad de poner la vida en el centro de nuestras preocupaciones ético-políticas y educativas. Por su parte, Silva (2018) defiende que introducir el ecofeminismo en las escuelas contribuiría a empoderar a la ciudadanía para avanzar hacia una sociedad en la que merezca la pena vivir. Es por ello que los ejemplos que aquí se presentan pueden ser un camino a seguir para que el futuro profesorado aplique la eco-coeducación patrimonial con la finalidad de entender y evidenciar los mensajes misóginos y sexistas hegemónicos presentes en la cultura actual y que, a partir de ahí, adquiera las capacidades y las competencias necesarias para desarrollar contranarrativas que inviertan los valores, poniendo a la naturaleza frente o por encima de la cultura. Al colocar la vida en el centro de la finalidad educativa, se consigue una comprensión del mundo más acorde y conectada con la realidad: necesitamos agua, vivienda, energía, alimentos, cuidados, etc. Frente al despliegue de las tecnologías 5G y la Inteligencia Artificial, lo cierto es que dependemos de la regulación del clima más que de los aviones o de la velocidad del wifi. Esta comprensión puede ayudar a optar por decisiones más sensatas y sostenibles y configurar, así, un currículo educativo más alineado a la realidad.

Por otro lado, existen decenas de investigaciones rigurosas, provenientes de científicas y científicos de reconocido prestigio que hace años nos vienen informando y alertando, por diferentes canales de difusión, que es cruel, inmoral e insostenible el comportamiento de nuestra civilización: industrial-capitalista-colonial-acelerada-insaciable, basada en la explotación de la biosfera y también de unas personas sobre otras. Las ideas hegemónicas de progreso, crecimiento y desarrollo no son sometidas a crítica. La historia es concebida como un camino de avance y mejora, ocultando los costes humanos y de la biosfera de la extracción y del crecimiento económico, pero no de vida. Las culturas que no son depredadoras han sido y son consideradas como atrasadas, justificándose así el exterminio y el sometimiento de las poblaciones indígenas y otros colectivos humanos y no humanos. Puede decirse que no existe un concepto de historia ecológica o la perspectiva ecológica de la historia. Por ello, consideramos necesario impulsar prácticas educativas que prioricen entender el mundo en el que vivimos y que estimulen la adquisición de saberes y capacidades para evitar el más que previsible colapso ecológico y social si no se cambia el rumbo de la historia actual.

## REFERENCIAS

- Alario, C., Alario M. T. y García-Colmenares, C. (2000). Llevar la coeducación de la teoría a la práctica. La pequeña historia de un proyecto europeo. *Tabanque*, (15), 9–17.
- Alario, T y Lucas-Palacios, L. (2018). Nadie hablará de nosotras mientras estemos muertas. *Anales de la Historia del Arte*, 28, 417–430. <http://dx.doi.org/10.5209/ANHA.61623>
- Álvarez-Barrio, C., y Mesías-Lema, J. M. (2023). Ecofeminismos y contrapedagogías de la crueldad. *AusArt*, 11(2), 83–103. <https://doi.org/10.1387/ausart.24957>
- Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M.J. y Cuenca, J.M. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. In D. Ortega-Sánchez (ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35–52). Springer.
- Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Gedisa.
- Callarisa, J., González-Monfort, N. G., y Fernández, A. S. (2021). Un estudio de caso sobre una maestra y su papel en un proyecto interdisciplinar sobre patrimonio. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (9), 207–222. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.207>
- Catton, W. R. (1980). *Overshoot: The Ecological Basis of Revolutionary Change*. University of Illinois Press.
- Echegoyen Sanz, Y., & Martín Ezpeleta, A. L. (2021). Creatividad y ecofeminismo en la formación de maestros. Análisis cualitativo de cuentos digitales. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(1), 23–44. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.15290>
- Escribano, A. (2015). Utilización del patrimonio para el aprendizaje de la historia en educación infantil. Experiencia educativa "¡Esta clase es un Museo!". *Pulso*, (38), 179–205.

- Estepa, J. (2019). Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 5–19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.4>
- Fontal-Merillas O. y Marín-Cepeda S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483–500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Gilligan, C. (2013). La resistencia a la injusticia: una ética feminista del cuidado. En Carol Gilligan (coord.), *La ética del cuidado* (pp. 10–39). Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Herrero, Y. (2015). Apuntes introductorios sobre el ecofeminismo. *Boletín de recursos de información de Hegoa: Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional*, (43).
- Herrero, Y. (2022). *Educar para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.
- Jiménez-Esquinas, G. (2016). De “añadir mujeres y agitar” a la despatriarcalización del patrimonio: la crítica patrimonial feminista. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, (24), 137–141.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lucas-Palacios, L., Arroyo Mora, E., y García-Luque, A. (2023). El valor de la(s) Historia(s) del Arte para educar en el ecofeminismo crítico: de las Bands of Mercy al Test de la Nueva Ariadna. *Asparkia. Investigación Feminista*, (42), 167–189. <https://doi.org/10.6035/asparkia.6848>
- Lucas-Palacios, L., Trabajo, M., y Delgado-Algarra, E. J. (2023). Heritage education in initial teacher training from a feminist and animal ethics perspective. A study on critical-empathic thinking for social change, *Teaching and Teacher Education*, (129), 104153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104153>
- Lucas-Palacios, L., y García-Luque, A. (2023). Concepciones del profesorado sobre coeducación patrimonial. En M. E. Cambil, A. R. Fernández-Paradas y N. De Alba (coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 695–706). Narcea.
- Lucas-Palacios, L., Resa, A., & Campos-Lopez, T. (2024). Trabajar Temas Emergentes en la Formación de los Grados de Educación: Ecofeminismo a través del Artes. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 13(1), 321–338. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.018>
- Ponsoda, S., y Lucas-Palacios, L. (2024). “Una mirada al patrimonio”: una acción educativa en el museo. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (31), 172–185. <https://doi.org/10.1387/cabas.26217>
- Riechmann, J. (2022). *Simbioética: Homo sapiens en el entramado de la vida*. Plaza y Valdés, Dilemata.

- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J.M. y Martín-Cáceres, M.J. (2023). Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science didactics. IN C.J. Gómez-Carrasco (ed.), *Re-imagining the Teaching of European History* (pp. 68–79). Routledge.
- Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, (14), 34–56.
- Silva, N. (2018). *Invitaciones a repensar los cuidados desde la economía feminista, el ecofeminismo y el Buen Vivir*. Fundación InteRed.
- Trabajo, M., Arroyo, E. y Morón, M. C. (2023). Ecofeminismo y educación patrimonial en Educación Primaria: formación docente y transferencia en la escuela. En M. E. Cambil, A. R. Fernández-Paradas y N. de Alba (coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 109–118). Narcea.

# ENFOQUE DE CUIDADO O DERECHO Y SESGO DE GÉNERO: ¿EN QUÉ PIENSAN MAESTROS Y MAESTRAS DE PRIMARIA AL ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES?

**Myriam Martín Cáceres**

*Universidad de Huelva*

**Andrea Bustos Ibarra**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

**Damaris Collao Donoso**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

## 1. INTRODUCCIÓN

El enfoque de género en el ámbito educativo en Chile durante los últimos años ha ocupado la agenda política y educativa ya que, la normativa y tratados internacionales han exigido el resguardo y promoción de una educación inclusiva y equitativa de calidad, que de oportunidades a todos y todas (UNESCO, 2017). Aún con este mandato, es sabido que los sesgos de género están presentes en las percepciones y acciones de los/las docentes en formación y en ejercicio ya que un alto porcentaje de sus prácticas se centra en la satisfacción de necesidades básicas (protección) más que en otorgar posibilidades para aprender (enfoque de derecho). Esta situación hace inferir que puede existir una tensión entre el cuidado de los niños, niñas y adolescentes y el derecho que estos tienen a una educación de calidad. Otro estudio (Poblete, 2020; Calfual et al., 2023) agregan a esta situación que también puede existir una tensión entre feminización/cuidado v/s masculinización/resultados cognitivos (Warin & Gannerud, 2014).

Considerando lo anterior es que se plantea a continuación, una parte de los resultados de una investigación financiada por el proyecto INés Género de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la que analizó la incidencia de los sesgos de género en las decisiones pedagógicas y disciplinares de más de 200 estudiantes de las carreras de pedagogía de la Universidad.

## 2. TRANSITAR DE UN ENFOQUE DE CUIDADO A UN ENFOQUE DE DERECHO

Un enfoque de género, en la educación y en la formación inicial docente permite promover una sociedad inclusiva, no discriminatoria y de carácter no sexista para contrarrestar modelos patriarcales (Díez y Fernández, 2019). Investigaciones en Formación Inicial Docente

dan cuenta que se valora la incorporación de la perspectiva de género porque permite visibilizar a grupos marginados de la enseñanza tradicional como mujeres, disidencias y diversidades, sin embargo, pese a todas las valoraciones positivas, en sus discursos, no incorpora la perspectiva de género (García y de la Cruz, 2017; Meneses, et al, 2023; Marolla et al., 2021).

Para Sabbe y Aelterman (2007), la problemática, más que en la valoración, estaría en las perspectivas de análisis en la formación. En su revisión teórica sobre género en enseñanza, las autoras advierten que el desafío es la generalización que se tiende a aplicar a las capacidades de los y las docentes con explicaciones con perspectivas deterministas (de sexo) y no en el plano social y cultural (perspectiva construccionista; Butler, 1990; Peeters, 2008; Warin, 2014). Los estudios de esta perspectiva señalan que la docencia está histórica y culturalmente impregnada de múltiples discursos y subjetividades de género con consecuencias reales para la construcción de la identidad, el entorno laboral, las oportunidades y las posibilidades profesionales e ilustran cómo se percibe a los y las docentes. El argumento común a estos estudios es que es esencial comprender cómo funcionan estos discursos dominantes para deconstruirlos y resistirse a ellos, ya que "las profesoras están a la vez cautivas y ausentes en el discurso" (Tamboukou, 2000, p. 475).

Un punto de partida estratégico para avanzar en el cuestionamiento a las perspectivas determinista o construccionista, es el estudio de las concepciones de los estudiantes de pedagogía. Los resultados de Malhue et al, (2022), han evidenciado que las creencias sobre el enfoque de género en estudiantes de pedagogía, dan cuenta de uno centrado en la satisfacción de necesidades básicas más que un enfoque de derecho que propicie el desarrollo integral de las niñas y los niños. Estos resultados coinciden con Poblete (2020) quien al analizar el discurso con un fuerte componente "materno": la enseñanza se centra en el cuidado y menos en la enseñanza. El diagnosticar estas tendencias permitiría dimensionar el desafío formativo para cuestionar los sesgos y normatividades que posibilitan la construcción —performativa— de identidades bajo "la apariencia social del género" (Butler, 1999, p. 25). Estas apariencias, encarnadas en roles de género, permitirían sostener afirmaciones como que profesores y profesoras son cuidadores/as y, por ende, la práctica pedagógica se "teñiría" de acción focalizada en el bienestar emocional y no en la enseñanza para la justicia cognitiva y social. Abordar esta temática es, en consecuencia, una cuestión ética: identificar las concepciones asociadas al cuidado en la pedagogía implica reflexionar en torno a las oportunidades que se despliegan en la labor docente para enseñar a todos y todas sus aprendices para su desarrollo pleno, por tanto, además de identificar ideas sobre el género es necesario dar un paso más hacia las ideas de enseñanza, es decir, a un enfoque de Derechos.

Entre los propósitos declarados por UNESCO (2017), de diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible, se encuentra la Educación de Calidad (ODS 4) que sostiene la necesidad de "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos". Para ello una estrategia planteada por

la UNESCO (2019) es lograr que los docentes y el personal escolar creen espacios y adopten prácticas equitativas en materia de género en beneficio de todos los educandos.

En consecuencia, estudiar la calidad y equidad requiere revisar las prácticas pedagógicas, en este caso, las creencias y concepciones de los y las docentes que permean discurso y acción. En esa línea los resultados de Poblete (2020), permiten inferir que en aquellas disciplinas mayormente relacionadas con el cuidado, implica una identidad muchas veces entendida de forma acrítica por las mismas profesionales, asociada a habilidades innatas del género femenino que no requieren de formación ni de conocimientos especializados en contraposición a los maestros (varones), pues todo lo vinculado al cuidado es considerado trabajo de mujeres. En tanto, desde el uso simbólico del concepto “feminizado”, aparece la idea de una educación “masculinizada”, puesto que el neoliberalismo ha impulsado un énfasis o interés en los resultados educativos a nivel cognitivo, por sobre los objetivos sociales, emocionales, físicos, generando de este modo una masculinización de la educación (Warin & Gannerud, 2014).

Esta idea de feminización/cuidado vs masculinización/resultados cognitivos es, a la vista de las garantías de una educación de calidad (UNESCO, 2017) una contraposición innecesaria. Por una parte, no hay evidencias desde el punto de vista de las capacidades profesionales del género para enseñar de mejor o peor manera (Sabe, 2007). Las investigaciones que analizan las percepciones de los alumnos sobre sus profesores sugieren que, por lo general, los profesores y las profesoras no son valorados de forma considerablemente diferente (Feldman, 1993). Respecto de la tensión en el valor del cuidado, un enfoque más amplio reconceptualiza el cuidado a través del concepto de igualdad afectiva (Lynch, Baker y Lyons, 2009). De hecho, Dewaele, Gkonou y Mercer (2018) en su estudio sobre docentes de segunda lengua analizan el valor del género en la capacidad de realizar clases exitosas demostrando cómo no es una variable relevante sino más bien la capacidad de gestión de las dimensiones emocionales del aprendizaje y la enseñanza creando lecciones que potencien las capacidades de los aprendices (Brackett & Katula, 2006). Sin embargo, es parte del discurso, como planteamos al inicio, estos guiones de género que tienen consecuencias reales para las oportunidades profesionales de los profesores y profesoras (Tamboukou, 2000). De hecho, Mengel, Sauermann y Zölitz (2017) en su estudio sobre evaluaciones docentes realizadas por 19.952 estudiantes a sus profesores arrojó que las docentes mujeres recibían calificaciones más bajas que sus pares masculinos aun cuando los materiales docentes eran los mismos para todos los cursos. Si bien hombres y mujeres tienden a calificar más bajo a las profesoras, los estudiantes varones las califican aún más bajo especialmente en el área de matemáticas y particularmente, a las profesoras que se inician en la docencia. Este sesgo en las evaluaciones impacta la carrera académica de las jóvenes profesoras que deben enfocarse en mejorar su docencia para mejorar sus calificaciones, dejando de lado la investigación. Esto mismo genera que haya menor presencia femenina en la carrera académica y, por otro lado, como plantea Warin (2014), “hombres desaparecidos” en la tarea de educar.

### 3. ¿CUÁNTO DE ESTE ROL DE CUIDADO ASOCIADO AL ROL PEDAGÓGICO PERMEA LAS PRÁCTICAS Y PRIVA A LOS Y LAS APRENDICES DE OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS?

En lo aplicado en la sala de clases, estudios realizados respecto de concepciones para la formación de lectores en Educación Primaria arrojan que, uno de los roles prioritarios que explicitan es el de considerar “las condiciones de los y las aprendices para no exigir más allá de lo que son capaces de dar” sin responder con ello a lo planteado por el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) el que propone que los maestros y maestras deben tener “altas expectativas en sus alumnos. Dentro de las tareas centrales que un profesor de primaria se encuentra la selección de recursos para leer, si el profesor al seleccionar considera lo más “ceranos a la realidad de los niños y niñas” puede dejar fuera otros de mayor complejidad con los que deberá realizar una mediación para que puedan acceder a ellos (Calfual et al, 2023) pero, los profesores tienden a no seleccionarlos ni acercar a este tipo de herramientas a los niños y niñas. Por otro lado, al estudiar los discursos públicos de la enseñanza en 7° básico (primaria) en Historia y Cs. Naturales, la participación de los docentes es fundamentalmente monologal, es decir, disminuye la interacción con los y las estudiantes y aumenta la explicación expositiva por parte del profesorado (Bustos et al., 2017). Consultados las y los docentes frente a este fenómeno, su explicación está centrada principalmente en el “poco conocimiento” que tienen sus estudiantes de las disciplinas en cuestión. Es decir, una performance diferente para una creencia compartida sería: es necesario ayudarlos para no exponer a los aprendices a situaciones no alcanzables.

Respecto de los intercambios pedagógicos, según la disciplina que deben aprender, el nivel de enseñanza y el contexto, se requerirá de discursos, recursos, espacios y ritmos específicos. Sin embargo, aun con esta especificidad, es posible analizar los focos que movilizan la interacción de los docentes. Investigar las creencias del profesorado en formación es una medida indispensable tanto por la oportunidad, como por los resultados de estudios que muestran cómo lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa (Rodríguez & Solís, 2017), que esto tiene una altísima relación con el aprendizaje (McCutchen et al., 2002) y que modificar esas prácticas y sus concepciones demanda un trabajo de alta envergadura (Guerra y Gómez, 2012; Sánchez & García, 2015). A ello agregaremos que estas creencias pueden sostenerse en el tiempo desde la formación inicial a la docencia en aula (Mather, et al., 2001). En consecuencia, asumiendo la transferencia progresiva del aprendizaje (Fisher & Frey, 2008; Rogoff, 1995; Rogoff et al, 2003), es de alto interés recoger las concepciones que informan las potenciales acciones de los y las docentes cuando se requiere investigar los sesgos asociados al enfoque de cuidado respecto de los propósitos, los roles y los resultados esperados (ver tabla 1) asumiendo que es necesario revisar la utilización del concepto de cuidado, dentro del debate educativo elevándolo a una postura profesional significativa que encarna un trabajo intelectualmente desafiante y socialmente justo (Goldstein,1998 en Warin,2014; Wrigley et al, 2012).


	Enfoque de cuidado				Enfoque de derechos
					
	Yo te cuido	Yo te cuido, tú estás bien	Yo te cuido, tú participas	Yo te enseño con precisión, tú aprendes	Yo te enseño con interacción generativa y situada, tú aprendes
Propósito	Foco en el bienestar	Foco en el bienestar respecto del espacio y trato	Foco en la participación	Foco en la enseñanza	Foco en la enseñanza y el aprendizaje situado y profundo
Rol	Protección	Creación de situaciones que generen alegría o estado de satisfacción	Creación de situaciones que generen agrado, habla, compartir acción	Creación de situaciones rigurosas. Esfuerzo en enseñanza con precisión y erudición	Creación de situaciones de enseñanza complejas (de elaboración) que consideren la zona de desarrollo próximo, esfuerzo de interacción para construir aprendizaje
Resultados	Tranquilidad	Agrado	Motivación/participación	Aprendizaje/desempeño correcto	Aprendizaje profundo-satisfacción

Tabla 1. Progresión de los enfoques pedagógicos: Desde el cuidado al enfoque de derechos según propósitos, rol docente y resultados. Fuente: Elaboración propia.

#### 4. OBJETIVOS

Objetivo General:

Caracterizar posibles correlaciones entre las **concepciones** de los y las estudiantes de Carreras de Pedagogía al ingreso y a los dos años de formación, respecto de su rol profesional como futuros profesores (asociados a enfoque de cuidado y de derecho) y sus **percepciones** sobre sesgos de género según disciplina, grupo étnico al que se dirigen (niñez- juventud), género con el que se identifican y perfil de ingreso.

Objetivos específicos:

1. Reconocer las concepciones respecto de su rol profesional en relación al continuo: Bienestar/cuidado - Enfoque de derecho.

Este estudio contó con cinco objetivos específicos pero, para efectos de este texto solo se presentarán los resultados asociados al objetivo específico 1 y de la Carrera de Educación Básica ya que, serán presentados en otros espacios de divulgación de conocimiento.

## 5. METODOLOGÍA

El estudio se realizó a través de un diseño no experimental transeccional y descriptivo. El carácter descriptivo permitió explorar y determinar la correlación entre las concepciones de los estudiantes de primer y tercer año de pedagogía respecto de su rol docente en el continuo bienestar - enfoque de derecho y las percepciones de sesgos de género.

La unidad de análisis corresponde a estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile y, se seleccionó una muestra de las y los estudiantes que ingresaron al primer y tercer año en el período académico 2023. Se trabajó con un tipo de muestra probabilística estratificada dadas las características del diseño propuesto. La muestra para la Carrera de Educación Básica correspondió a 51 estudiantes.

Para la recolección de datos se consideró un test de sesgo de género y un cuestionario de dilemas, ambos instrumentos validados por juicio de expertos y focus grupales.. El test de sesgo de género permitió identificar las concepciones de los estudiantes respecto de este tema y el cuestionario de dilemas facilitó la comprensión del rol profesional de los profesores en formación respecto a su posicionamiento frente a la acción educativa en torno a acciones de Bienestar/cuidado o relacionadas con el Enfoque de derecho.

A continuación daremos a conocer parte de los instrumentos y datos recogidos en esta investigación que contó con una muestra de 13 carreras de pedagogía pero, que para efectos de este texto solo se mencionarán datos relacionados con educación básica.

## 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar daremos a conocer algunos aspectos que destacaron del test de sesgo de género aplicado.

En cuanto a la categoría Androcentrismo: El cuestionario consideró 4 variables que componen la categoría androcentrismo. Para cada una de estas variables se diseñó una pregunta específica, la cual debía ser justificada en su valoración a través de una escala de likert por parte de los profesores en formación. La Tabla 2, resume las codificaciones y preguntas de cada una de las variables:

Variable	Codificación en JAMOVI	Pregunta
Hombre como norma (pregunta 1)	A.1	El premio de la 8° Maratón Mixta (25K) es el paso inmediato a la competencia nacional, sin embargo, las bases del concurso señalan que es solo un cupo sea hombre o mujer ¿estás de acuerdo con este premio?
Infrarrepresentación (pregunta 2)	A.2	Muchas empresas requieren que sus directivos tengan disponibilidad permanente. Esto significa que estén dispuestos a realizar horas extraordinarias, recibir llamados fuera de horarios y responder correos durante el fin de semana. Dado que las mujeres trabajadoras realizan, además, las labores domésticas cuando llegan a su hogar, es preferible que no asuman cargos directivos. ¿Estás de acuerdo con esta aseveración?
Sobrerrepresentación (pregunta 3)	A.3	Algunos estudios plantean que el hecho de que la mayoría de las profesoras de Educación sean mujeres y la mayoría de los ingenieros sean hombres, tiene que ver en parte con las diferentes capacidades innatas de mujeres y hombres. ¿Estás de acuerdo con esta afirmación?
Aceptación de la violencia (pregunta 4)	A.4	Algunas mujeres interpretan comentarios o conductas cotidianas como sexistas. Por ejemplo, comentarios como “eres histérica”, “pero tranquila”, “¿andas en tus días?” serían expresiones de prejuicio o discriminación en contra de ellas. ¿Estás de acuerdo con este tipo de comentarios?
Culpar a la víctima (pregunta 5)	A.5	Algunos especialistas recomiendan que las mujeres deben tener mayor cuidado con su forma de vestir para evitar ser acosadas en la calle. ¿Estás de acuerdo con esta recomendación?

Tabla 2. Codificaciones y preguntas para androcentrismo

Fuente: Elaboración propia

En atención a identificar las percepciones sobre sesgos de género de los estudiantes de la carrera de Educación Básica se exponen las valoraciones por ellos realizadas identificando el nivel de sesgo de género al que adscriben en la variable **Androcentrismo**

		CARRERA	N	Perdidos	Media	DE	Mínimo	Máximo
A.1 (P.1)		EBA	4 9	2	2. 57	1.5 8	1.00	5.00
A.2 (P.2)		EBA	4 9	2	1. 6 1	1.1 69	1	5
A.3 (P.3)		EBA	4 9	2	1. 5 5	1.1 00	1	5
A.4 (P.4)		EBA	4 9	2	1. 9 6	1.2 58	1	5
A.5 (P.5)		EBA	4 9	2	1. 5 1	1.1 20	1	5

Tabla 3: Estadísticas descriptiva por variables en la Carrera de Educación Básica

Fuente: Elaboración propia

VARIABLES					
Categorización/Carrera	Hombre como norma (p.1)	Infrarrepresentación (p.2)	Sobrerrepresentación (p.3)	Aceptación de la violencia (p.4)	Culpar a la víctima (p.5)
EBA	Moderado	Bajo	Muy Bajo	Bajo	Muy Bajo

Tabla 4: Resumen de resultados para Androcentrismo en la Carrera de Educación Básica. Fuente: Elaboración propia

Tal como se puede ver en los resultados la carrera de pedagogía en Educación Básica presenta bajos niveles de sesgo de género.

Respecto a la categoría Insensibilidad al género: El cuestionario considera 2 variables que componen la categoría insensibilidad al género. La Tabla 5 resume las codificaciones y las preguntas de cada una de las variables:

Variable	Codificación en JAMOVI	Pregunta
Hogarismo (pregunta 6)	I.1	El hogar ideal sería aquel en que los dos miembros de la pareja trabajen, pero la mujer debería trabajar menos horas que el marido para así encargarse en mayor medida de las responsabilidades domésticas y la responsabilidad de la crianza de los niños/as. ¿Estás de acuerdo con esta sugerencia?
Descontextualización (pregunta 7)	I.2	Los hombres y las mujeres tienen los mismos temores al andar solos en la calle de noche. ¿Estás de acuerdo con esta afirmación?

Tabla 5. Codificaciones y preguntas para insensibilidad al género. Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan los resultados del análisis para la variable en cuestión.

	CARRERA	N	Perdidos	Media	DE	Mínimo	Máximo
I.1 (P.6)	EBA	49	2	1.47	0.960	1.00	5.00
A.2 (P.2)	EBA	49	2	2.14	1.37	1	5

Tabla 6. Resumen de resultados para Insensibilidad al género en la Carrera de Educación Básica. Fuente: Elaboración propia

El análisis de los datos arrojados por las valoraciones de los profesores en formación dan a conocer que en las preguntas 6 y 7 los profesores en formación manifiestan bajo sesgo de género.

Variable		
Carrera	Hogarismo (P.6)	Descontextualización (p.7)
EBA	Muy bajo	Moderado Bajo

Tabla 7. Resumen de resultados para insensibilidad al género para la carrera de Educación Básica. Fuente: Elaboración propia

Estas dos categorías de cuatro categorías propuestas en el cuestionario, marcan una tendencia de bajo sesgo de género en los estudiantes tanto de primer como tercer año en la carrera de Educación Básica.

Respecto al comportamiento de la muestra sobre los dilemas disciplinares, ante solo un ejemplo, fue posible estimar que la posición de los estudiantes transita desde un enfoque de trasmisión de conocimiento y motivación pero, no avanzan a un enfoque de transferencia control o de derecho.

ÍTEM DILEMA DE CONOCIMIENTO DISCIPLINAR		
<p><b>Estándar: C- Formación Ciudadana</b></p> <p><b>Descriptor: Didáctico Disciplinar</b></p> <p><b>12. Utiliza casos y escenas de la vida cotidiana en donde se visibilizan hombres y mujeres, con el propósito de identificar, analizar y superar prejuicios, miradas excluyentes y visiones sesgadas sobre personas o grupos de nuestra sociedad, ayudando a los niños y niñas a su superación y/o transformación, con apego al bien común, los Derechos Humanos y los fundamentos del sistema político y la teoría democrática y ciudadana.</b></p>		<p>ÍTEM: ÍTEM: Un/a profesor/a de un 4º Básico debe trabajar con sus estudiantes los derechos de los niños y niñas. Para ello considera iniciar su clase dando a conocer la siguiente situación:</p> <p><i>"Anita sufrió un fuerte golpe en la cabeza al caerse del resbalín mientras jugaba con sus compañeros y compañeras en el patio del colegio. Luego del accidente, Anita fue llevada rápidamente por su profesora al servicio de urgencia, en donde recibió la atención requerida".</i></p> <p>El fin de este trabajo es abordar el derecho que se está vulnerando para así reflexionar respecto de la relevancia de conocer los derechos de los niños y niñas.</p> <p>¿Qué acciones debería realizar el o la docente para llegar a cumplir con el objetivo?</p>
ENFOQUE	CONOCIMIENTO CLAVE MOVILIZADO	
a.1) PROTECCIÓN	a.1) NECESIDAD DE PROTECCIÓN	A 1) Antes de utilizar un texto de este tipo evaluaría que mis estudiantes no hayan vivido una situación parecida con el fin de no revivir traumas respecto a este tema.
a.2) TRASMISIÓN DE CONOCIMIENTO	a.2) ACCESO A CONOCIMIENTO	A 2) Considerando el tema que se debe abordar, iniciaría con una revisión de cuáles son los derechos de niños y niñas, con el fin de que antes de leer el relato, los niños puedan conectar dicho relato con el conocimiento ya aprendido.
b) MOTIVACIÓN	b) VIVENCIAS PREVIAS (EL APRENDIZAJE DEBE SER PERTINENTE Y SIGNIFICATIVO).	B) Iniciaría la clase leyendo el relato y explicando que es necesario que hagamos algo para que todos los niños sepan sobre sus derechos, para ello les motivaría a exponer sus ideas en afiches que quedarán en la escuela.
c) TRANSFERENCIA DE CONTROL	c) DESAFÍO COGNITIVO.ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO	C) Considerando la actividad de lectura inicial, diseñaría una ruta de aprendizaje que inicie desde lo que saben respecto a la temática y que les permita acceder a información para complementar sus conocimientos. Con mi ayuda realizarán, posteriormente, afiches para transferir lo aprendido y así difundir lo trabajado en la escuela.

d) PARTICIPACIÓN PLENA	d) AUTODETERMINACIÓN. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS CON DIFERENTES PERSPECTIVAS	D) De forma conjunta entre los niños y el/la docente, a partir de los objetivos de aprendizaje diseñan situaciones de aprendizajes que permitan lograr la meta propuesta.
------------------------	---------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 8: Ejemplo de un Dilema disciplinar de Ciencias Sociales.

Fuente: Elaboración propia

Los 51 estudiantes que participaron de este estudio, como muestra global ante este dilema manifestaron al solicitarles que asignaran prioridad a la acción que ellos realizaría en respuesta ante el dilema presentado, que la opción válida para ellos es la asociada a transferencia control (19%) pero, hubo un porcentaje de 35% (18 estudiantes) que indicaron no poder asignar prioridad, es decir no supieron estimar su acción ante el ejercicio de simulación presentado.

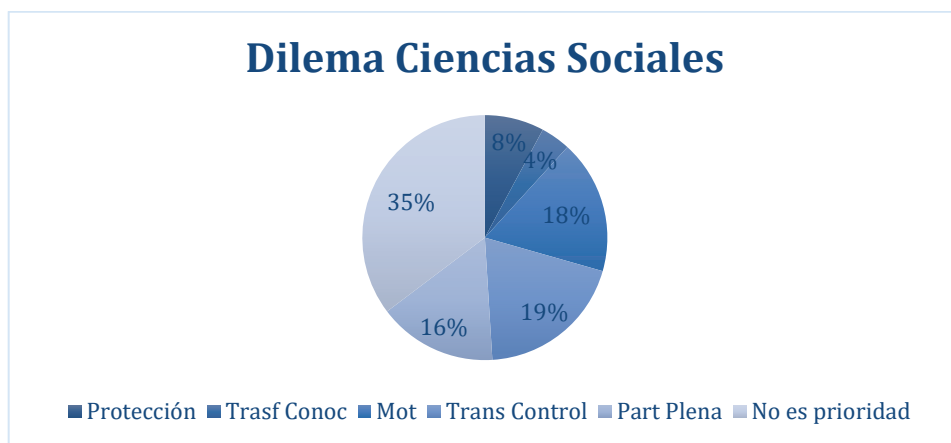


Figura 1: Comportamiento Global ante el dilema disciplinar de Ciencias Sociales.

Fuente: Elaboración propia.

A los estudiantes se les presentaron 6 dilemas para analizar y responder. El ejemplo presentado da cuenta que los docentes en formación de Educación Básica avanzan a una comprensión de su rol como mediadores de enseñanza para la promoción de agencia en sus alumnos, aunque es preocupante el alto grupo de estudiantes que no logran definir su acción ante la tarea presentada.

## 7. CONCLUSIONES

Si bien los datos presentados son solo una aproximación a un estudio macro, los análisis permiten ver el alcance que un estudio de estas características puede tener en la construcción profesional de los futuros formadores y en sus prácticas educativas si podemos caracterizar sus concepciones iniciales y con ello generar acciones para deconstruir conceptos, ideas y creencias que podrían ir en contra de una educación justa, equitativa y sin sesgo.

Un segundo elemento a destacar es que el instrumento de dilemas disciplinares tiene un potencial de acción respecto de la mejora de planes formativos que robustezcan la construcción profesional de los profesores y profesoras sobre su rol en la promoción de agencia en sus educandos. Lamentablemente aún cuando hoy estamos avanzando en un paradigma socioconstructivista en las aulas escolares, parece ser que existen barreras formativas que no inciden en la formación profesional de los futuros docentes para que estos sean mediadores en la formación de una ciudadanía activa, participativa y propositiva ya que, en sus prácticas la reproducción tiende a ser la acción habitual.

Mapear la formación de los futuros profesores y profesoras permitirá estimar y ejecutar acciones que favorezcan el reconducir procesos que realmente tengan impacto en la identidad docente, principalmente en este siglo XXI.

## REFERENCIAS

- Azúa, X. y Farías, A. (2017). *Modelo teórico que identifica el sexismo y la discriminación de género en interacciones pedagógicas*. Certificado de registro N° 283.074
- Brackett, M. A., y Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1–27). Psychology Press/Taylor & Francis.
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A., y Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 89-106. doi:[http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1208](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208)
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Calfual, K., Bustos, A. y Fernández, M. ¿Qué se debe hacer con la lectura en el aula en primaria? Creencias de docentes en formación. (enviado)
- Centro de estudios MINEDUC (2022). APUNTES 22: VARIACIÓN DOCENTE 2021. Sin autor. Recuperado de [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/03/APUNTES-22\\_2022\\_fd01.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/03/APUNTES-22_2022_fd01.pdf)
- APUNTES 24: Resumen Estadístico de la Educación Oficial 2022. Joaquín Pérez.
- Dewaele, JM., Gkonou, C., Mercer, S. (2018). Do ESL/EFL Teachers' Emotional Intelligence, Teaching Experience, Proficiency and Gender Affect Their Classroom Practice?. In: Martínez Agudo, J. (eds) *Emotions in Second Language Teaching*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_8)
- Díez, M. y Fernández, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clío: History and History Teaching*, 45, 1-10.

- Eichler, Margrit. 1988. *Nonsexist research methods: A practical guide*. Boston: Allen & Unwin.
- Sabbe, E., y Aelterman, A. (2007). Gender in teaching: a literature review, *Teachers and Teaching, theory and practice* 13(5), 521-538, DOI: [10.1080/13540600701561729](https://doi.org/10.1080/13540600701561729)  
[https://drive.google.com/file/d/1nyH\\_k0Wk7kuT4TB163gMd8PifPYzp2d9/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1nyH_k0Wk7kuT4TB163gMd8PifPYzp2d9/view?usp=drive_link)
- Fisher, D. y Frey, N. (2008). Homework and the gradual release of responsibility: Making “responsibility” possible. *English Journal*, 98(2), 40-45.
- Mengel, F., Sauermann, J., & Zölit, U. (2019). Gender bias in teaching evaluations. *Journal of the European economic association*, 17(2), 535-566. <https://doi.org/10.1093/jeaa/jvx057>  
[https://drive.google.com/file/d/1\\_d\\_sGAtsNw-1moZsmd0Kpkas6I8\\_oBeT/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1_d_sGAtsNw-1moZsmd0Kpkas6I8_oBeT/view?usp=drive_link)
- García, A. y, de la Cruz, A. (2017). Coeducación en la formación inicial del profesorado: Una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En R. Martínez, R. García-Moris, & C. R. García Ruíz, *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 133-142). AUPDCS-Universidad de Córdoba.
- Gómez, V. y Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, 28(1), 25-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100001>
- Warin, J. (2014). The status of care: linking gender and ‘educare’. *Journal of Gender Studies*, 23(1), 93-106. DOI: 10.1080/09589236.2012.754346
- Jo Warin & Eva Gannerud (2014) Gender, teaching and care: a comparative global conversation, *Gender and Education*, 26:3, 193-199, DOI: 10.1080/09540253.2014.928023.
- Malhue, K., Pinto, A., Salazar, D., Alarcón, F. (en elaboración) Percepciones de los estudiantes de educación Parvularia sobre el enfoque de género.
- Malhue, K., Pinto, A., Salazar, D., Alarcón, F. (En prensa). Enfoque de género en Educación Parvularia: ¿es una moda? En *Infancias e identidades: tensiones, proyecciones y perspectivas desde la Educación Parvularia*. Universidad Austral.
- Marolla, J., Castellví, J., y Mendonça, R. (2021). Chilean Teacher Educators’ Conceptions on the Absence of Women and Their History in Teacher Training Programmes. A Collective Case Study. *Social Sciences*, 10(3). doi: 10.3390/socsci10030106
- Mather, N., Bos, C., y Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of learning disabilities*, 34(5), 472-482.
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., ... & Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of learning disabilities*, 35(1), 69-86.  
<https://doi.org/10.1177/002221940203500106>
- Meneses, B., Marolla, J. y Chávez, C. (2023). Educación para la ciudadanía desde una perspectiva de género en la formación inicial. Análisis de tres carreras de pedagogía en historia y ciencias sociales en Chile. Artículo presentado en el XXXIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales (en prensa).
- Poblete Núñez, X. (2020). Performing the (religious) educator’s vocation. Becoming the ‘good’ early childhood practitioner in Chile. *Gender and Education*, 32(8), 1072-1089. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1554180>

- Rodríguez-Sosa, J. & Solís-Manrique, C. (2017) Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y Representaciones*, 5 (1), 7–20. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.155>
- Rogoff, B. (1995). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En James V. Wertsch, Pablo del Río y Amelia Álvarez (eds.), *Sociocultural Studies of Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 139-164.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chávez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual review of psychology*, 54(1), 175-203. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118>
- Sánchez, E. y García, J. R. (2015). Understanding teachers as learners in reading comprehension mentoring: Considering teachers' possibilities of change as a way of bridging the distance between teachers' practice and research-based instructional design programs. En H. Tillema, G. J. van der Westhuizen, & K. Smith (Eds.), *Mentoring for Learning: Climbing the Mountain*. (pp. 227-255). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-058-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-058-1_11)
- Tamboukou, M. (2003). Women, education and the self: a Foucauldian perspective. Palgrave MacMillan.
- UNESCO (2019). Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025. Recuperado <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>

