



Universidad
Pública de Navarra

Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Discurso androcéntrico en la historia de secundaria: aportes para
una deconstrucción crítica por parte del alumnado.

Trabajo Fin de Máster: Curso 2013-2014.

Especialidad: Ciencias Sociales/Historia.

Estudiante: Iosune Díaz Arce.

Convocatoria: Junio 2014.

Tutora: Ana María Mendióroz. Departamento de Geografía e Historia.

**"A veces me he sentido irritada en una discusión abstracta cuando un hombre me dice:
'Usted piensa tal cosa porque es una mujer'; yo sabía que mi única defensa era contestar,**

'Lo pienso porque es verdad'".

Simone de Beauvoir,

El segundo Sexo, 1949:3

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1 Marco epistemológico	6
2.1.1 Terminología de los estudios de género	6
2.1.2 Los estudios de las mujeres. Antecedentes	8
2.1.3 El binomio sexo/género y su importancia para la construcción de la identidad personal	12
2.1.4 La coeducación como modelo de escuela igualitaria	15
2.2 Marco curricular. La teoría sociocrítica	18
2.3 Marco psicopedagógico	20
2.4 Marco didáctico	23
2.4.1 La representación de las mujeres en el discurso académico y en los libros de secundaria	24
2.4.2 Didáctica de la enseñanza de la historia de las mujeres	26
3. MARCO METODOLÓGICO	28
3.1 Planteamiento metodológico	30
3.2 Contextualización del centro	31
3.3 Muestra	31
3.4 Implementación en el aula: tareas realizadas	31
3.5 Instrumentos para la recogida de información	32
3.6 Análisis y discusión de los datos	32
3.6.1 1º Sesión	32
3.6.2 4º Sesión	40
4. CONCLUSIONES	42
REFERENCIAS	46
ANEXOS	48

Resumen:

En el siguiente trabajo se analiza la necesidad de deconstruir el discurso androcéntrico predominante en las Ciencias Sociales, concretamente en la Historia, y por consiguiente la urgencia de la incorporación de la perspectiva de género en la educación. La investigación está articulada por dos objetivos. El principal es conseguir que los alumnos y alumnas de primero de Bachillerato descubran la existencia de este discurso, y el segundo, crear una mirada crítica que les permita ser capaces de identificarlo y cuestionarlo para una posterior deconstrucción.

Palabras clave: androcentrismo, discurso, deconstrucción, feminismo, perspectiva de género.

Abstract:

The following work analyzes the necessity of deconstructing the predominantly androcentric discourse in the Social Sciences, specifically in the field of history, and consequently the urgency of incorporating a gender perspective into our education. There are two objectives for publishing this research. The principle of which is to ensure that students in the first year of their Bachelors degree discover the existence of this discourse, and secondly, to help them develop a critical view that enables them to identify and question it for subsequent deconstruction.

Key Words: androcentricism, discourse, deconstruction, feminism, gender perspective

1. INTRODUCCIÓN

Las mujeres son invisibles a los ojos de la Historia. Esta es una evidencia innegable. Invisibilizadas por historiadores, libros de texto, manuales, etc. hemos pasado siglos sin formar parte de ella, y en las contadas ocasiones que asomábamos en las páginas escritas, era de manera estereotipada, simplista o negativa. Pese a ser consciente de que estas ideas pueden ser tachadas de radicales, me atrevo a decir, que la Historia de las mujeres ha sido

muchas veces una historia teñida de misoginia.

El siguiente trabajo parte por tanto de un sentimiento de rabia, de injusticia. Sentimientos de los que nace una conciencia crítica que desemboca en el feminismo; entendiendo feminismo como un movimiento opuesto a estas injusticias; pues a fin de cuentas alguien feminista es quien "cree que las mujeres sufren injusticias sociales sistemáticas debido a su sexo" (Richards, 1980 citado por Acker, 2000:44) e intenta solucionarlo.

¿Cómo relacionar esto con el contexto educativo? Para responder a esta cuestión, hemos partido de una realidad fácilmente apreciable. Todavía existen estereotipos sobre las mujeres que lejos de ajustarse a la realidad, difunden imágenes irreales, limitadas y engañosas, que no contribuyen en absoluto a difundir la Historia en su sentido más amplio, sino todo lo contrario. Estos estereotipos, no sólo forman parte del conocimiento y la cultura popular, ya que además, están presentes en la educación secundaria, con el riesgo de que el alumnado pueda tomarlos por verdades absolutas y creerlos sin cuestionarlos, quedándose con una visión muy empobrecida de la realidad y la historia.

En este sentido, la hipótesis que se defiende a lo largo del trabajo es la siguiente: "Es necesario identificar y deconstruir desde las aulas el discurso androcéntrico predominante en el sistema educativo, para evitar que el sistema patriarcal que oprime e invisibiliza a las mujeres siga perpetuándose en nuestra sociedad" ya que esta es la única manera de llegar a una verdadera transformación social.

Finalmente, diremos que el trabajo se ha elaborado siguiendo una metodología de corte cualitativo. Para ello, se realizó un cuestionario de conocimientos previos durante las prácticas llevadas a cabo en primero de Bachillerato del IES San Miguel de Aralar (Altsasu). Éste se diseñó teniendo en cuenta que los estudiantes de Bachillerato (a pesar de haber superado la educación obligatoria y tener unos conocimientos básicos) nunca se habían planteado que las mujeres no aparecen en la historia. También se impartieron dos sesiones magistrales para desmontar algunos estereotipos sobre el papel atribuido a las mujeres durante la Segunda Guerra Mundial. Para finalizarse realizó un debate, del cual se extrajeron algunas evidencias cuya interpretación nos ha permitido articular las

conclusiones finales de esta investigación.

En cuanto a la estructura de este trabajo, está dividido en cuatro apartados, siendo el primero esta introducción. El segundo está constituido por un marco teórico, dividido a su vez en cuatro subapartados. En él, se exponen los antecedentes de los estudios de las mujeres, se hace una breve diferenciación entre las categorías sexo y género y se propone la "coeducación" como alternativa a la desigualdad del sistema educativo. Por otra parte, se enmarca el trabajo dentro de la teoría curricular sociocrítica. Posteriormente se describen las características cognitivas de los adolescentes con los que se ha trabajado. Para cerrar el marco teórico, presentamos la imagen que existe sobre la mujer en diferentes ámbitos, y se analiza cómo trabajar en el aula, la representación de la mujer a lo largo de la historia. El tercer apartado corresponde al marco metodológico, donde tras explicar el planteamiento metodológico que se ha seguido, se exponen los resultados obtenidos mediante los cuestionarios. Finalmente, se abordan las conclusiones de esta investigación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Marco epistemológico

2.1.1 La terminología: ¿Estudios de las mujeres o estudios feministas?

Creo imprescindible comenzar haciendo una diferenciación en cuanto a las distintas denominaciones bajo las que parecen estos estudios, ya que para quien comienza a indagar en la Historia de las mujeres, como ha sido mi caso, este puede constituir el primer problema o punto de inflexión. ¿Historia de la mujer, de las mujeres, de género, feminista?, ¿Significan todas estas "Historias" lo mismo?

Las designaciones, han ido cambiando a lo largo de las décadas desde que surgieran, unas superándose, otras ganando terreno y algunas cargándose de un significado controvertido. Así, hoy en día, dependiendo de la ideología de quien escriba se elegirá (o rechazará) una u otra.

Para realizar esta aclaración, me centraré en la autora García (2013) y seguiré sus argumentos para descartar en primer lugar la denominación, Historia de la mujer. Ésta no

parece conveniente, ya que "las mujeres no poseen una identidad socialmente uniforme" (Rodríguez, 2011:17). Sino que, como los demás sujetos sociales somos plurales, diversas, a la vez que individuales. Parece más adecuado el uso de Historia de las mujeres o estudios de las mujeres, de hecho Women's Studies había sido hasta hace poco, la denominación más usual sobre todo en el mundo anglosajón (Braidotti, 1991). Entre otras razones porque dejaba claro que el objeto y foco de estudio eran las mujeres como colectivo, al mismo tiempo que respetaba su multiplicidad y diversidad. Además, no contenía ninguna carga discriminatoria por razones de religión, etnia, cultura etc. Aunque también tenía un aspecto negativo, y es que parecía indicar que los hombres no tenían lugar en esta Historia (Bosch et al., 2003).

Pero ¿Es siempre la Historia de las mujeres una Historia feminista? Aunque los estudios de las mujeres tienen su origen en el feminismo, y por ello la relación es innegable, la negativa es rotunda (García, 2013). No debemos olvidar que el feminismo es un movimiento social y político que comulga con ciertos postulados. Por tanto, no por escribir Historia femenina será ésta feminista, pues depende de la ideología de quien la escriba. De hecho, no sirve de nada hacer Historia de las mujeres, si seguimos manteniendo un fuerte sesgo tradicionalista y androcéntrico (García, 2013). Ya que a pesar de convertir a la mujer en objeto y sujeto de investigación, seguiremos manteniendo roles y estereotipos que transmiten una visión parcial de la Historia.

La denominación estudios feministas, es sin duda la más subversiva y la que más controversia genera en la comunidad científica academicista. El término feminista suscita de por sí un rechazo a priori, por la tendencia a asociarlo con ciertas tendencias políticas e ideológicas, lo cual parece restarle objetividad científica al estudio académico (Bosch et al., 2003).

Estudios de género, parece la más asentada actualmente en el ámbito académico, seguramente debido a su aparente objetividad científica (García, 2013). Pero aunque pudiera parecer que hemos llegado a un consenso terminológico, nada más lejos de la realidad. A pesar de una casi total aceptación en el mundo académico actual, hace unos años que las feministas radicales estadounidenses, así como algunas autoras y autores

destacados; Michel Foucault, Judith Butler, confirmaban la superación de la categoría género y por ello la denominación perdía su hegemonía.

A pesar de estas controversias, en este trabajo se habla de Historia de las mujeres, puesto que nos parece la definición que mejor se ajusta a nuestro objetivo. Sin embargo, pensamos que ésta debe aspirar a mostrar las aportaciones de ambos sexos al proceso histórico, haciendo de éste un conjunto de experiencias de mujeres y hombres (García, 2003).

2.1.2 Los Estudios de las mujeres. Antecedentes.

En líneas generales, podemos decir, que los estudios de las mujeres aparecen de forma sistemática a raíz de una efervescencia feminista que estalla en Estados Unidos, en la década de los sesenta. Pero no nos confundamos, pues una cosa son los estudios de las mujeres o estudios feministas y otra las reivindicaciones del colectivo femenino. Sobre estas últimas podríamos decir que tienen una larga andadura. Y es que, en todas las épocas y lugares del mundo, ha habido mujeres que han alzado su voz contra las injusticias que sufrían.

A finales del XIX y durante el siglo XX las sufragistas, sobre todo las inglesas y norteamericanas, ya luchaban (incluso con métodos violentos) por el derecho a la educación y por supuesto por el derecho al voto. Antes que ellas, Flora Tristán escribía en *La unión obrera*, (1843) que la emancipación de la clase trabajadora no podía ser independiente de la emancipación de la mujer (Hidalgo et al., 2003). Todavía anterior es Mary Wollstonecraft, que rebatía en su *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792) a Rousseau acerca del tipo de educación que debían recibir las mujeres. En la misma época Olimpe de Gouges, moría guillotizada en Francia por su famosa *Declaración de los derechos de las ciudadanas* (1793). Si seguimos tirando del hilo, podemos situarnos en la alta edad media o siglo XV, donde algunas autoras enmarcan los primeros indicios de feminismo o la aparición de primeras prefeministas como Cristina de Pizán que escribía *La ciudad de las damas* (1405), (Perrot, 2008; Hidalgo et al., 2003). Aunque sería justo reconocer la labor y valor de todas y cada una de ellas y dedicarles un espacio más amplio, este no es momento para detenernos en ello.

Por ello, me centraré exclusivamente en cómo y cuándo las reivindicaciones feministas irrumpieron en el campo académico, para posteriormente bajo la forma de "perspectiva de

género" pasar a ser consideradas un tema fundamental (y transversal) de necesaria aplicación en la educación.

No es fácil elaborar una genealogía de los estudios de las mujeres, ni rastrear el germen de éstos. Aún así, si nos remontamos al año 1839, encontramos el que podría ser su precedente académico. En este año Margaret Fuller, feminista intelectual norteamericana organizó unos cursos para adultos sobre diferentes temas como la mitología, el arte, etc. Como peculiaridad, éstos se relacionaban con la experiencia de las mujeres que participaban en ellos (Bosch et al., 2003).

A pesar de los intentos por encontrar más ejemplo de este tipo, no hemos podido encontrar ningún otro tan claro que actué como eslabón en esta cadena de estudios de las mujeres. Por ello tenemos que saltar hasta el año 1949, cuando Simone de Beauvoir, que formaba parte de una tradición histórica de reivindicadoras de los derechos de las mujeres, (Braidotti, 1991) publicó *El segundo sexo*. Sentaba las bases de la posterior categoría género que tanto daría que hablar al afirmar que, una mujer no nace, sino que se llega a serlo (Espinar, 2003). Con esta afirmación, liberaba Beauvoir a las mujeres de la inferioridad "naturalista" a la que habían estado sometidas a lo largo de toda la historia (Subirats y Tomé, 2010). Esta publicación puede considerarse el punto de inicio de la que sería una nueva etapa feminista.

Es en la década de los sesenta cuando los estudios de las mujeres dan un salto considerable. Son los años del derecho al aborto, de la libertad y la educación sexual, del reconocimiento de la homosexualidad, los años también de las drogas, del haz el amor pero no la guerra. En este caldo de cultivo, el feminismo reivindicando la liberación de la mujer, estalla como movimiento social y político.

Hasta este momento, los estudios de las mujeres habían sido estudios aislados, desprestigiados por la escuela funcionalista dominante en la época. Ahora en cambio, se instalan en el plano académico de forma sistemática (Gil de San Vicente, 2012) y por primera vez se institucionalizan, convirtiéndose en el brazo académico del movimiento feminista. Braidotti (1991:4) no duda en valorar "el papel que han desarrollado los pequeños grupos no institucionalizados en la creación" de estos estudios. Las alumnas que

también se trasladan en estos momentos al mundo académico, comienzan a formar parte de los estudios superiores de forma masiva, por primera vez en la historia (Bosch et al., 2003).

A pesar de que algunas puertas de las universidades se han abierto, otras siguen cerradas. El panorama de aquellas universidades no iba a facilitar las cosas, básicamente porque predominaba en ellas, un ambiente en el que lo masculino tenía preferencia y prioridad (Bosch y Ferrer, 2003). Además las primeras autoras, se toparon con una historia tradicional plagada de grandes nombres y de grandes hombres, así como con corrientes como el estructuralismo de Levi Strauss, que había apartado a las mujeres de las páginas de la historia. Por no hablar de una ausencia total de materiales, métodos y fuentes (Perrot, 2008).

La investigación que van a desarrollar las pioneras va a estar marcada por una fuerte orientación política, caracterizada sobre todo por una variación deconstruccionista (Braidotti, 1991). Su primer reto es el de crear una teoría revolucionaria que quebrantase el orden existente desde las experiencias cotidianas (Barbieri, 1993).

La unanimidad en la posición crítica, será un rasgo característico de ésta época, que luego iba a desaparecer. Todas coinciden en que el androcentrismo de los discursos tradicionales junto con el sesgo patriarcal que desprenden, las había silenciado hasta el momento. Critican que la historia tradicional no ha sido, ni es capaz de representar la realidad social en su total complejidad, fundamentalmente porque está plagada de estereotipos, prejuicios y valores masculinos.

Hacer tabula rasa con todo lo anterior, rechazar las herencias culturales y los valores predominantes es el objetivo de estas primeras autoras, al mismo tiempo que hacer la mujer objeto y sujeto de estudio (Barbieri, 1993; Perrot, 2008; Bosch et al., 2003). Para ello se dedicarán a rescatar nombres de mujeres, con la intención de sacarlas de la invisibilidad y del olvido en el que habían estado sumidas. Concentrarán toda la atención en temas como, el cuerpo, la maternidad y el derecho al aborto, el mundo laboral, los roles privados, los espacios públicos y la educación (Bosch et al., 2003).

Por otra parte, hoy con cierta perspectiva, podemos decir que esta incipiente historia comenzó a escribirse con un tono "victimista", centrado en la opresión que venían

sufriendo las mujeres a lo largo de toda la historia.

En la década de los setenta emerge con fuerza el término género, una nueva categoría analítica entendida como "interpretación cultural del sexo" cuya aportación será fundamental para la práctica política e investigadora, ya que permitía ampliar las expectativas y los campos de investigación (Braidotti, 1991; Perrot, 2008).

Siguiendo a Perrot (2008) podemos hablar de una serie de factores científicos, sociológicos y políticos que contribuyeron de manera beneficiosa al auge y desarrollo de la Historia de las mujeres.

Entre los factores científicos una "crisis de los sistemas de pensamiento" (Perrot, 2008:12) hace que el marxismo y el estructuralismo pierdan su hegemonía. Además se asiste a una reconciliación con otras disciplinas como la zoohistoria, la microhistoria o la antropología que permitirá descubrir esferas ignoradas hasta el momento como la familia, los sentimientos, la dimensión sexual, etc. Así como la inclusión de las mujeres como sujetos de la investigación. Los cambios en el clima intelectual, propiciarán una nueva forma de hacer y escribir la historia que permitirá ampliar los horizontes de la misma.

Entre los factores sociológicos destaca la presencia de mujeres en las universidades, esta vez como docentes, lo cual les permitirá incorporar cambios en los estudios tradicionales (Perrot, 2008).

Finalmente estarían los factores políticos. El movimiento de las mujeres que cuenta ya con una década de andadura, se ha popularizado más allá del mundo anglosajón, por ejemplo en Francia, donde el Mayo del 68 les había brindado numerosas adeptas (Perrot, 2008).

Aprovechando los resquicios teóricos que la ruptura epistemológica iba dejando, en la década de los ochenta, la historia de las mujeres toma fuerza gracias a su relación con la popular historia social. Ésta última tenía como intención recuperar los grupos marginales o minoritarios. Aunque equiparar a las mujeres con grupos minoritarios como minorías étnicas, raciales o religiosas las encasillaba nuevamente como "victimas" de la opresión, en lugar de "agentes de la historia" (Perrot, 2008).

A partir de los ochenta, mientras la historia social disfruta de su máximo esplendor, los

estudios de las mujeres comienzan a hacer ejercicio de autocrítica (Bonet, 2000). Intentarán corregir el tono victimista adoptado hasta el momento. Se da paso a una nueva etapa que va a destacar por una actitud de empoderamiento de las autoras, que consideran que es hora de comenzar a reconstruir un nuevo saber centrado en la mujer (Bradoitti, 1991).

Llegadas al siglo XXI, las utopías con las que soñaban las pioneras y las autoras de la segunda ola feminista todavía pueden denominarse utopías. Como dice Querol (2011), las nuevas generaciones sintieron que todo estaba conseguido y no consideraron que fuese necesario seguir con la lucha, lo que ha paralizado el ritmo frenético traían los estudios de las mujeres.

Aún así gracias a la labor de todas las investigadoras, hoy en día la recuperación del papel de la mujer en la historia y la incorporación de los saberes femeninos en el currículo, han pasado de ser la exigencia de unas pocas, a estar regulados por la legislación educativa vigente. La incorporación de la perspectiva de género en la educación se ha convertido así en uno de los principales objetivos de ésta. Aunque desgraciadamente, a pesar de todos los esfuerzos realizados, la historia y las ciencias sociales siguen desprendiendo un claro sesgo androcéntrico.

2.1.3. El binomio Sexo-Género y su importancia a la hora de construir la identidad personal

Por binomio sexo-género nos referimos a la distinción entre la parte que procede de la biología; sexo, y la parte que procede de la cultura; género, (Subirats y Tomé, 2010).

Es fundamental entender que cuando hablamos de sexo, nos referimos a "las características físicas y sexuales que tiene una criatura en el momento de nacer, y que han sido determinadas por su dotación genética" (Subirats y Tomé, 2010:21) o en palabras de Bonder (1999:30) bajo el término sexo se entienden las "características anatomofisiológicas que distinguen al macho de la hembra".

En cambio, el concepto género "hace alusión a rasgos sociales y características psíquicas asociadas con las categorías biológicas", es decir, que el género es la parte que "se nutre de referentes sociales y culturales" (Bosch, et al., 2003:27). Por su parte, Subirats y Tomé

(2010:21) lo definen como "patrones de comportamiento que las sociedades atribuyen a los hombres o a las mujeres, y que presuponen un conjunto de formas de actuar que incluyen, también un determinado tipo de deseo y comportamiento sexual para cada género". Finalmente Bonder, (1999:30) habla de género para referirse a: "aspectos psicoculturales asignados a varones y mujeres por su medio social".

Esta categoría marcó un antes y un después en los estudios de las mujeres, al hacer posible la distinción entre lo natural y social, o lo que es lo mismo, lo biológico y lo cultural. Posibilitó reivindicar que las desigualdades entre hombres y mujeres, no podían seguir justificándose bajo argumentos biologicistas (García, 2013). Más bien evidenciaba que éstas eran resultado de hábitos y formas culturales (sexistas y patriarcales) y por tanto podían cambiarse (Subirats y Tomé, 2010).

A pesar de la utilidad del término, la categoría perdió hace unos años el privilegio del que gozaba. Touraine (2007) inspirado en Butler y ésta a su vez en Foucault, desmontaba la idea del género, considerando que en ella se encuentra una actualización de la dominación masculina. Es decir que la misma construcción que había servido para reivindicar la liberación de la mujer y para reaccionar contra las teorías naturalistas que oponían a hombres y mujeres, podía resultar ahora un arma de doble filo al estar "al monopolio de las relaciones heterosexuales de tipo familiar" (Touraine, 2007:69). Además "no concreta que es lo que distingue esta construcción social del género, ya que todas las conductas humanas y casi todas las relaciones sociales son construcciones sociales" así "la definición de género como fruto de la construcción de roles sociales diferenciados ha resultado insuficiente" (Touraine, 2007:68).

Bonder (1999) siguiendo la misma línea, critica también el género por su sesgo funcionalista y mecanicista. "Esta concepción demuestra su incapacidad para explicar las variaciones entre personas pertenecientes a un mismo género y el cambio de los discursos y prácticas en esta dimensión de lo social." Y sigue "en poco más de dos décadas de "uso intensivo", si bien no podría afirmarse que esta noción se ha desgastado, lo cierto es que está siendo revisada (...) pues el concepto se ha vuelto mucho más complejo y movedido" (Bonder, 1999:32).

Al margen del debate, sexo y género son dos cosas diferentes, por ello, aceptemos o no el concepto género como categoría en el plano analítico, pensamos que su diferenciación es básica a la hora de que los individuos construyan su identidad. Por ello cabe preguntarnos, ¿Cómo afecta el género en la construcción personal de la identidad?

Los factores culturales afectan a las personas desde sus primeros segundos de vida ya que actúan a través del proceso de socialización (imprescindible para vivir en sociedad). Estos modelos simbólicos de género (masculino y femenino) forman auténticos sistemas de identidades que determinan según el sexo, lo que deben hacer los individuos, cuál debe ser su comportamiento, sus intereses, cómo debe expresarse, etc. Es decir son modelos sociales establecidos de antemano que se imponen a los individuos bajo el argumento de haber nacido con un sexo u otro. Así "Introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y deseos" (Subirats y Tomé, 2010:23).

A cada género por tanto, se le asignan unos patrones y elementos determinados, así, todos y todas "convergemos a ser aquello que creemos ser, y esto nos arrastra a responder siempre a un modelo de género, que (...) no sólo estará cargado de un contenido cultural y social, sino también de un carácter individual, subjetivo y autogestado" (García, 2013:29). En este sentido, cuando las características de la persona, se ajustan a lo esperado, no existe problema ni conflicto entre ésta y su entorno, pudiendo desarrollarse en armonía, pero cuando las características personales son distintas a las prescritas, la persona se enfrenta a la oposición y rechazo del entorno, sus posibilidades quedan inhibidas o limitadas, pudiendo producirse situaciones de frustración y dolor (Subirats y Tomé, 2010).

En el proceso de socialización que hemos mencionado anteriormente, existe una parte que queda en manos del entorno y la sociedad a la que pertenece la persona. Sin embargo, otra parte más explícita, queda en manos del sistema educativo (Subirats y Tomé, 2010). Aunque a día de hoy está superada la visión de educar de una forma u otra bajo el argumento de las supuestas tendencias naturales de niños o niñas, Rodríguez (2011) recuerda que la educación no puede centrarse únicamente en el género para la construcción de la identidad del alumnado. De esta manera, es importante que los estudiantes tengan todas las posibilidades a su alcance, para que cada uno encuentre lo

que mejor se adecua a sus deseos y posibilidades y no se vea obligado a encasillarse en moldes que coarten su comportamiento, sentimientos o formas de expresarse como personas. (Subirats y Tomé, 2010)

2.1.4 La "coeducacion" como modelo de escuela igualitaria.

Hoy en día nadie pone en duda la importancia de la educación "para el desarrollo individual y colectivo" y menos aún que tenga que ser exclusivamente para hombres. Y es que está más que demostrado por la teoría del capital humano que "la inversión educativa es la más rentable de las inversiones, en términos estrictamente económicos, y tanto para la sociedad como para los individuos" (Subirats, 1998).

La que fuera la reivindicación feminista por antonomasia "escolarización igual para hombres y mujeres" afortunadamente ha perdido casi su sentido, por lo menos en el "primer mundo" debido al logro de ésta. Hoy no preocupa tanto la cantidad de escolaridad que recibe cada género, como los contenidos y modelos de conducta que se imparten y transmiten a través de la educación (Juliano, 2003). Ya que el problema se ha solventó generalizando el modelo de educación existente (masculino) a niñas y niños, con lo cual la visión que se transmite desde la escuela es una visión androcéntrica del mundo. No podemos negar que mantener este "modelo masculino como patrón de conducta universal de enseñanza" (Juliano, 2003) significa privar al alumnado de los aportes de la mitad de la población, que no sólo empobrece la visión que tendrán las mujeres de sí mismas (autoconfianza, autoestima) sino que limita la visión de todo el alumnado (Subirats, 1998).

Desde el siglo XIX la escuela mixta y su validez suscitaron vivos debates en el estado español, en los que la iglesia se posicionaba en contra, argumentando que conllevaba una importante carga ideológica que recaía sobre las relaciones sociales entre hombres y mujeres y replanteaba los roles sociales de unos y otros. De hecho tras la guerra civil, la escuela mixta se prohibiría hasta que en 1970 la Ley General de educación levantaba dicha prohibición. A partir de ese momento se generalizó una enseñanza homogénea y "neutral"

para niños y niñas. Aunque si bien es cierto que ha ido cambiando, todavía bajo la aparente igualdad subyace un trato sexista y diferenciado hacia hombres y mujeres, que impide la superación de la adopción de roles diferenciados según el sexo (Subirats, 1998).

Ante esta situación **la coeducación** se presenta como alternativa al problema. Subirats explica (1998:49) que "el término "coeducación" es utilizado comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos" bien por su clase social, etnia, etc. Aunque habitualmente hablar de coeducación es hablar de educación conjunta de niños y niñas. Aún así no todas (las personas) entienden por coeducación lo mismo. Como señala Ledesma (2012:3) éste es un "concepto muy amplio que engloba prácticas educativas y enfoques teóricos muy diferentes".

Por ejemplo están quienes entienden la coeducación como educación mixta. Es decir educar a alumnos y alumnas en el mismo espacio con mismos contenidos. Otros, abogan por la igualdad de oportunidades y la necesidad de añadir al currículo las aportaciones de las mujeres. Por otra parte están quienes critican el currículo tradicional por su sesgo androcéntrico y su única capacidad de transmitir el mundo y el saber desde una mirada masculina, que ensombrece los saberes del ámbito privado e imposibilita la valoración de la experiencia y vida cotidiana. Esta última manera de entender la coeducación defiende la necesidad de un modelo educativo diferente, que enlace vida y saber y valore los logros y los saberes femeninos (Ledesma, 2012). En este trabajo es esta última definición la que creemos que coincide con el modelo de educación que anhelamos.

Sin embargo, existe una tendencia general a creer que gracias a la coeducación, entendida como escuela mixta, hoy no existen discriminaciones por razones de sexo en el sistema educativo. Pero son varias publicaciones, las que afirman que ésta no es ni tan plena ni tan real como pensamos (Subirats, 1998). Además no hace falta recurrir a estudios teóricos que lo avalen, basta con observar algunos **fenómenos** fácilmente apreciables que demuestran esta desigualdad. En primer lugar, no existe la misma presencia de mujeres que de hombres en los estudios de tipo técnico (casualmente los más prestigiosos y mejor remunerados) y en segundo lugar, en el mercado laboral existe una valoración desigual de las titulaciones. Como consecuencia, un mismo título de estudios superiores no proporciona las mismas ventajas a mujeres que a hombres, pues proporcionará un estatus

y un rendimiento económico superior a los ellos, pero no a ellas (Subirats, 1998).

Ni falta hace explicar que ante la desigual elección de estudios o profesiones "secundarias" los motivos naturalistas y el determinismo biológico tan estimados en el XIX hoy quedan fuera de toda discusión. Por tanto, aunque es cierto que existe una igualdad formal que regula la educación, los indicadores parecen apuntar a que efectivamente una discriminación sexista sigue latente bajo la aparente igualdad que promete el sistema de enseñanza. La realidad nos muestra que las mujeres no han alcanzado la igualdad social y siguen soportando discriminaciones sexistas que se aceptan como naturales, "dado que forman parte de unas pautas culturales profundamente arraigadas en los individuos y en el conjunto de la ideología social" (Subirats, 1998:62).

Con todo esto podemos decir que no hemos alcanzado una verdadera "coeducación". A pesar de que la educación segregada esté prácticamente obsoleta y la escuela mixta sea la opción mayoritaria, la discriminación sexista sigue presente en el actual modelo pedagógico, que sigue siendo androcéntrico.

Por ello es necesario revisar el currículo (implícito y oculto), la ideología que se transmite en la práctica educativa y por supuesto los materiales educativos. A fin de cuentas, reformular un nuevo modelo educativo. En este deberían incorporarse y valorarse positivamente los aportes y saberes tradicionalmente atribuidos al colectivo femenino (Subirats, 1998). Para ello, Ledesma (2010) propone trabajar "El estudio de las conquistas en lo relativo al género" que proporcionaría al alumnado la necesaria "memoria histórica que evidencie que el estado actual de las cosas es el resultado del trabajo y del esfuerzo continuado de mujeres y hombres" que han luchado colectivamente (2010:54). Es imprescindible ayudar al alumnado a "afinar su mirada" para que sean capaces de detectar las injusticias sexistas en todos los contextos sociales y desarrollen una sensibilidad hacia esta cuestión (Ledesma, 2010).

Así, el nuevo currículo coeducativo a construir, debería incluir una educación afectivo-sentimental, que enseñe a saber estar en el mundo en primera persona. Una educación en el amor y en las relaciones, imprescindibles para poder construir identidades libres. Y es que, es igual de importante construir identidades femeninas libres de rasgos sexistas,

como reflexionar acerca de otras masculinidades posibles, más libres y menos machistas. Por supuesto, este currículo sólo tendrá sentido si impregna todas las asignaturas, y sus efectos serán visibles cuando embarque a toda la comunidad (Ledesma, 2010).

En resumen y concluyendo cabe decir que somos conscientes de que la educación coeducativa tampoco será la solución mágica a las desigualdades de género existentes en nuestro sistema. Pues no olvidamos que la familia y los medios de comunicación seguirán siendo elementos importantes en la socialización y en la formación de la personalidad del alumnado. Aún así pensamos que la escuela, pieza clave en esta socialización tiene un papel es imprescindible que deberíamos aprovechar erradicar los estereotipos que originan prácticas discriminatorias y desigualdades en las relaciones sociales. Por todo esto, creemos la coeducación es la apuesta más viable para comenzar a construir relaciones humanas más igualitarias.

2.2. Marco Curricular: La teoría Sociocrítica.

Esta investigación se encuadra dentro de la teoría curricular sociocrítica, teoría que persigue una transformación del orden social, y para ello apuesta por un aprendizaje que potencie la emancipación y concienciación individual y social. Es por tanto, un modelo pedagógico embarcado en un viaje sin fin hacia una sociedad libre, igualitaria, justa y feliz.

Uno de los padres de esta teoría es J. Habermás, perteneciente a la escuela de Frankfurt y de fuerte orientación marxista (Nares, 1995). Otros de sus máximos representantes son Freire; dentro de la tradición latinoamericana y Giroux como exponente de la pedagogía crítica radical americana (Meza et al., 2010).

Desde el enfoque sociocrítico se entiende que la educación debe preocuparse por aspectos más allá del saber puramente académico como el desarrollo, la interculturalidad, la paz, los derechos humanos, el medio ambiente o la coeducación. Se defiende la idea de que en el mundo existen ideologías y relaciones de poder dominantes (y alternativas) que influyen en nuestras vidas. En consecuencia, es imprescindible la formación de las personas para su participación y compromiso en la sociedad. Es decir, esta teoría entiende que la enseñanza debe formar estudiantes comprometidos con su sociedad, que

comprendan las capacidades que tienen como agentes para la transformación social. Defiende que los alumnos y alumnas deben construir libremente sus ideologías, y para ello es conveniente ayudarles a que desarrollen una mirada crítica hacia el discurso hegemónico. A fin de cuentas se propone una auténtica educación política que aspira a "educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos" capaces de ofrecer soluciones prácticas a los problemas sociales (Giroux 1980:172, citado por Nares, 1995:6).

De ahí, que algunas a veces se clasifique como teoría de carácter revolucionario (Nares, 1995) y muchas otras sea tachada de utópica e irrealista. Además, la teoría sociocrítica levanta ciertas dudas sobre su posible aplicación práctica, siendo varias las voces que recuerdan las dificultades para transferir estos conocimientos teóricos a la práctica educativa (Nares, 1995).

A pesar de ser conscientes de que desprende un fuerte idealismo, consideramos que siempre es lícito soñar. Como bien dijo Freire (1998:8) "No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica... La desesperanza nos inmoviliza". Por ello, pensamos que aunque sea difícil, más vale comenzar introduciendo pequeños cambios frente al inmovilismo. Algunos de los cambios que se proponen son los siguientes:

En primer lugar, el alumnado se concibe como el centro de atención de la práctica educativa, mientras que la labor docente se equipara a la del investigador mostrándose reflexivo y crítico ya que también es un agente de cambio social y político.

El currículo ofrece una visión mucho más amplia que la tradicional y no se limita a conceptos teóricos, sino que introduce análisis críticos sobre situaciones que considera necesarias de cambio como por ejemplo el análisis de sesgos inadecuados: sexistas o racistas. También tratará de incorporar las voces silenciadas de grupos desfavorecidos como las mujeres o voces críticas como pudieran ser los medios de comunicación alternativos. En cuanto a las técnicas didácticas, encontramos algunas tan populares como la metodología de proyectos o el aprendizaje colaborativo.

Además, se hace hincapié en que la escuela supere egoísmos y personalismos y en su lugar de paso al trabajo colaborativo y cooperativo, donde profesorado, alumnado, padres, madres y sociedad, trabajen en la misma dirección con el fin de conseguir una mejor

formación que desemboque en un mundo mejor (Nares, 1995).

En resumen, esta teoría curricular aboga por una enseñanza ideológica, entendida ésta como una formación en valores que forje personas libres y emancipadas (autónomas), que reconozcan tanto su responsabilidad, como su capacidad de influir en la sociedad. Así como que luchen por la igualdad, la justicia social, el desarrollo sostenible, etc. Es a fin de cuentas una educación que pretende formar estudiantes con una capacidad crítica que les permita caminar hacia el progreso social.

Es por esto que nos parece apropiado apoyarnos en ella, ya que es un modelo educativo que permite al alumnado relacionar los contenidos con su contexto social (Ledesma) y por tanto con sus experiencias cotidianas. Al mismo tiempo que fomenta una actitud crítica en el alumnado animándole a hacer propuestas de cambio, siendo este el objetivo de la presente investigación.

2.3 Marco psicopedagógico

En este apartado vamos a intentar esbozar brevemente la capacidad cognitiva de los adolescentes. Nos centraremos en el alumnado de bachillerato pues han sido los sujetos de esta investigación. Posteriormente haremos unos apuntes sobre el constructivismo, el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico.

Según Berger (2007) hay tres elementos que caracterizan el pensamiento adolescente; el egocentrismo, pensamiento operacional formal y posformal.

Por egocentrismo se entiende la tendencia a sentir que uno mismo es el centro del universo del que se excluye a los demás. Éste afecta a los adolescentes entre los 14 y los 18. El pensamiento operacional formal hace alusión a la última y más compleja etapa del desarrollo cognitivo, se caracteriza por la lógica sistemática y por la capacidad de abstracción. Fue propuesta por Piaget que a día de hoy sigue siendo una referencia obligada para quien quiera indagar sobre los procesos cognitivos de niños y adolescentes. Sin embargo actualmente algunos de sus postulados han sido superados. Precisamente el

pensamiento posformal es un ejemplo de esta superación, ya que hace referencia a una quinta categoría añadida a las cuatro originales de Piaget. Está relacionada con los problemas personales y sociales y es propia del pensamiento adulto. En este tipo de pensamiento está relacionado con el emocional, aunque desde la enseñanza generalmente no se fomenta este pensamiento ya que se apuesta por los pensamiento deductivo y lógico (Berger, 2007).

Otro tipo de pensamiento característico de los estudiantes de bachillerato es la capacidad hipotética deductiva. En este caso, a diferencia de los niños, los adolescentes son capaces de concebir e imaginar proposiciones y posibilidades independientemente de la realidad. Esta nueva capacidad adquirida les permite reflexionar, considerar ideas hipotéticamente posibles y mostrar posturas críticas. En resumen podemos decir que a diferencia de los niños, los adolescentes son capaces de pensar de manera abstracta, lógica, analítica e hipotética (Berger, 2007).

Una vez perfiladas las capacidades cognitivas de los adolescentes nos planteamos cuales son los procesos por los cuales construyen su conocimiento.

Hemos hablado de una escuela que fomente el desarrollo y promueva la actividad mental del alumnado. Una escuela que forme personas únicas e irrepetibles, que a su vez tengan relación con su cultura y contexto social (Coll et al., 2007). Estas aspiraciones concuerdan con el constructivismo. Corriente epistemológica cuya concepción "del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son imprescindibles para su desarrollo personal" (Coll et all 2007:8).

El constructivismo defiende que el individuo es una construcción propia que surge de la combinación del ambiente y de las disposiciones internas. Se caracteriza por la importancia que confiere al carácter activo y dinámico del aprendizaje, el cual considera fruto de una construcción personal (Carretero, 2000). Según Coll (2007) verdaderamente aprendemos cuando logramos hacer una reconstrucción personal de un concepto, experiencia o situación.

Para lograr adquirir un conocimiento, todos tenemos estructuras cognitivas que nos sirven como esquemas para filtrar, categorizar y ordenar la nueva información que adquirimos. Por tanto la nueva construcción que elaboremos dependerá de nuestras representaciones internas y de la actividad externa o interna que desarrollemos (Carretero, 2000).

Así, los conocimientos y experiencias previas que poseemos se asocian con la información existente en estas estructuras y posibilitan que asimilemos la nueva información o modifiquemos la previa. Cuando se da este proceso decimos que se está aprendiendo de manera significativa.

Aprendizaje significativo es "aquel en el que el significado de los nuevos conocimientos es adquirido por interacción con conocimientos previos específicamente relevantes" hallados en la estructura cognitiva del sujeto que aprende (Moreira, 2010:5). Es completamente lo contrario al aprendizaje mecánico en el que el profesorado habla y el alumnado memoriza (y posteriormente olvida). Propuesto por Ausubel (1973) y defendido entre otros por Novak (1977), sigue todavía vigente y su efectividad está más que comprobada.

Para el aprendizaje significativo los conocimientos previos son fundamentales ya que cuando éste se construye, la nueva información interacciona éstos, para posteriormente ser asimilada. Pero no todos los conocimientos previos van a permitir dotar de significado al nuevo conocimiento, de hecho si los constructos que poseíamos no están organizados correctamente o están basados en errores conceptuales, la asimilación de los nuevos no se realizará de forma significativa. Además para un verdadero aprendizaje significativo, la relación que se establezca entre ambos no puede ser arbitraria ni lineal, sino sustancial (Moreira, 2010).

Por otra parte, la capacidad de pensar críticamente también merece ser destacada. Puesto que es una habilidad importante para la construcción del conocimiento histórico (Barriga, 2001), así como para la consecución de competencias, (Solbes, 2013) y en nuestro caso, para identificar y superar la visión androcéntrica.

Pero ¿Qué es pensamiento crítico?, No todo el mundo lo entiende por igual, de hecho hay diversas definiciones. Lo cierto es que es un tema al que le falta claridad conceptual y profundidad didáctica sobre la parte psicológica y pedagógica (Barriga, 2001). Por norma

general tiende a utilizarse como sinónimo de juicio evaluativo, opiniones personales, capacidad de análisis... Aunque muchas otras veces se confunde sobre todo por parte del alumnado con una actitud contestataria o una oposición sistemática. Esta forma de pensar, requiere no sólo la posesión de ciertos conocimientos sino la capacidad de evaluar argumentos así como la capacidad de realizar una indagación lógica, de razonar convincentemente, y una actitud perceptiva y reflexiva (Barriga, 2001).

Son varios los autores que defienden que el pensamiento crítico tiene que estar dirigido a conseguir que el alumnado se cuestione planteamientos políticos y las desigualdades sociales, con el fin de orientarse a una sociedad más justa y democrática. Para ello, resulta imprescindible contar con conocimientos, valores e ideologías propias (Barriga, 2001).

2.4 Marco didáctico.

2.4.1 La presencia de las mujeres en las ciencias sociales

A parte de la imagen de la mujer que se proyecta en la historia, existen múltiples publicaciones sobre la imagen que se ha proyectado acerca del colectivo femenino en las ciencias sociales.

Por ejemplo, es importante la que se presenta a través de la prehistoria o la arqueología, donde las representaciones tienden a ser dicotómicas. Los hombres cazan y las mujeres recolectan o cuidan de la comunidad. Independientemente de que esto fuese así o no, el problema no reside en que actividad realizaba cada uno, sino en el prestigio y valoración social que damos a unas u otras. Así el problema surge cuando "la caza es considerada la actividad "importante" y por tanto quienes la practican son los importantes del grupo, mientras que las actividades de mantenimiento del grupo son consideradas menores, y por ende quienes las practican también" (Soler, 2008 citada por Querol, 2011:271). Es cierto que no tenemos pruebas de cómo vivían estas sociedades, pero tampoco las tenemos para afirmar que los hombres se ocupaban de tallar piedras y las mujeres de los telares, o los hombres de las pinturas rupestres y las mujeres del cuidado de los niños.

Tal y como señala Querol (2011) en un estudio realizado sobre la representación de las mujeres en 5 museos españoles, la mujer aparece normalmente en posturas de sumisión, en espacios interiores o en trabajos que hoy en día tienen poca valoración y consideración

por parte del mundo. La tendencia a este tipo de representaciones tiene una consecuencia clara: una visión de la realidad social limitada. Si consideramos que los museos tienen una importante labor didáctica volvemos a situarnos ante el mismo problema: una educación desigual (Querol, 2011).

Otro ejemplo es la filosofía, donde la mujer ha sido tratada hasta hace poco como ser inferior al hombre en sus capacidades intelectuales o en el control de sus sentimientos y emociones. Basta recordar algunos ejemplos desde Aristóteles "El varón es por naturaleza superior y la mujer inferior, y uno domina y la otra es dominada" hasta Schopenhauer que recurriendo a Rousseau mostraba su misoginia diciendo: "Rousseau lo ha dicho: «Las mujeres, en general, no aman ningún arte, no son inteligentes en ninguno, y no tienen ningún genio" y sin necesidad de recurrir al ilustrado también cavilaba: "¿Qué puede esperarse de las mujeres, si se reflexiona que en el mundo entero no ha podido producir este sexo un solo genio verdaderamente grande, ni una obra completa y original en las bellas artes, ni un solo trabajo de valor duradero, sea en lo que fuere?"...

La historia del arte es una excepción dentro de las ciencias sociales en lo que se refiere a la mujer como objeto de estudio. En este caso las mujeres representadas son abundantes. Pero al igual que en el resto de disciplinas humanísticas, la mujer no aparece como sujeto activo, es decir, está ausente en la creación artística. Ella no crea, sólo posa. ¿Quién conoce el nombre de alguna pintora? ¿Y de escultora? Sin embargo todos conocemos decenas de representaciones de vírgenes, santas o cortesanas. El sesgo androcéntrico en esta disciplina es escandaloso. A parte de hacer de unas objetos y de otros sujetos, dentro de las artes se establece una jerarquía donde unas producciones son prestigiosas y otras en cambio, marginales (artes mayores y menores). No es muy difícil adivinar a que género se asigna cada cual. Otras producciones ni siquiera llegan a considerarse arte, por ejemplo el bordado es clasificado como artesanía o pura afición (Hidalgo et al., 2003).

En la sociedad en la que vivimos la importancia de la cultura visual es mayúscula tanto para la elaboración de estereotipos, como para la construcción de categorías de género. Si tenemos en cuenta que dicha cultura está en manos del discurso hegemónico, nos encontramos ante el mismo dilema. De nuevo la gran parte de representaciones femeninas

responden a "modelos creados por la visión masculina" (Hidalgo et al., 2003:90). Por ejemplo los cuerpos femeninos tienen ciertas características comunes: son blancos, suaves, blandos, denotan pasividad y sometimiento, mientras que los masculinos presentan tonos más oscuros, relacionados con espacios exteriores y por tanto con una actitud activa.

Tras este breve recorrido, pero significativo, podemos concluir que al igual que en la historia, en el resto de las disciplinas de las ciencias sociales (por lo menos, en las aquí analizadas), la imagen de la mujer como sujeto ha sufrido y sufre una evidente desvalorización. En todas ellas, es normal encontrarla en un segundo plano ensombrecida por el protagonismo del hombre. O representada a través de imágenes abarrotadas de estereotipos que no se corresponden con la realidad social y que terminan limitando la visión y concepción de quien asume e interioriza estas imágenes (Hidalgo et al., 2003).

El problema se agrava cuando estas ideas se transmiten desde un contexto oficial, (Querol, 2011) como puede ser el sistema educativo. Ya que son tomadas como verdades absolutas por el público que no se las cuestiona. Desde el ámbito didáctico, apenas hay estudios sobre el tratamiento que se hace de la mujer en el currículo escolar. Con excepción de temas como el género y los estereotipos de las mujeres en la educación física (González 2005) o su tratamiento en los libros de texto (Blanco, 2000).

En relación a éste último encontramos interesante el análisis llevado a cabo por Blanco (2000) sobre 56 libros de texto de educación secundaria, del cual concluyó que en ellos pervive un sesgo sexista. Del estudio se dedujo, que los libros de texto invisibilizan u ocultan la presencia y cultura de las mujeres. Existe por tanto un completo desequilibrio, que además, tiende a incrementarse según avanza el nivel de escolaridad, en lo que respecta a la presencia de mujeres y varones (ellos aparecen 3 veces más que ellas). Lo que implica tanto una distorsión de la realidad, como un modelo educativo inadecuado. Como consecuencia, las alumnas cuentan con un modelo de identificación completamente reducido y distorsionado.

Es cierto que estos estudios tienen más de una década, por ello, afortunadamente podemos decir que la situación ha mejorado. Además, aunque insuficientes, la LOE introdujo cambios en este aspecto (Hidalgo et al., 2003).

Así, hoy prácticamente no existen términos o expresiones sexistas en los materiales educativos y se intenta representar por igual mediante imágenes a hombres y mujeres. Sin embargo, los contenidos curriculares continúan sin modificarse. El trabajo doméstico sigue desvalorizado y siguen sin aportarse herramientas para "afinar la mirada" del alumnado hacia las prácticas sexistas. La educación afectivo sentimental tampoco se ha incorporado. Lo que nos permite decir que el currículo sigue siendo androcéntrico, reforzando la falta de visibilidad de la mujer (Ledesma, 2010).

Desde nuestro punto de vista, si queremos cambiar el mensaje que se transmite desde la educación, es decir, si queremos recuperar protagonismos, así como la producción de las personas silenciadas, no podemos seguir utilizando las mismas categorías analíticas y los modelos creados por la visión masculina. En su lugar hay que contrastar estos modelos con la realidad de las mujeres. Sólo de esta manera lograremos que las nuevas generaciones reciban un mensaje diferente, alejado de la invisibilidad, la inferioridad y la discriminación que sufren las mujeres, así como las profesiones y trabajos que ejercen. Para ello es necesario tal y como dice Querol (2011: 279) que "Los nuevos relatos del siglo XXI asuman una responsabilidad social mayor que la que puede suponer por ejemplo, acertar al fecha concreta" de acontecimientos.

2.4.2 Didáctica de la enseñanza de la historia de las mujeres.

A pesar de los múltiples estudios existentes sobre la imagen de la mujer que se proyecta a través de las ciencias sociales, no resulta nada fácil encontrar aplicaciones prácticas o sugerencias para trabajar este tema en las aulas. En este sentido, es interesante el artículo de Fernández (2004) que ofrece precisamente algunas alternativas didácticas posibles de aplicar desde la enseñanza de la historia, para contribuir a dismantelar el androcentrismo imperante.

Partiendo de la obra de Scott (1986), Fernández (2004) sugiere en primer lugar, estudiar la posición social que ocupan las mujeres en relación con su contexto. Para ello, se basa en 4

elementos básicos para el análisis de la sociedad y a través de ellos, sugiere algunas ideas sobre las que reflexionar y trabajar. En segundo lugar propone algunas aplicaciones didácticas. Veamos primero cuáles son esos 4 elementos:

* **Los símbolos:** presentes en nuestras vidas y también en los manuales escolares, han legitimado históricamente el control de las mujeres, y su exclusión de algunos campos. Por ello, el estudio de los modelos de mujer (roles, valores, límites) ofrecidos a la sociedad como rechazables o aceptables tiene una enorme potencialidad didáctica para desarrollar la mirada crítica y analítica del alumnado. Pueden estudiarse entre otros aspectos, la construcción de estos modelos simbólicos, quiénes los controlan, las funciones sociales asignadas a cada género o la imagen de las mujeres que se proyecta desde las producciones culturales; la literatura, el cine, la religión, la prensa... También puede compararse la diferencia según el carácter ideológico de las producciones. Explicar situaciones, así como producciones culturales pasadas, puede servirnos como puente de conexión con nuestro presente, para explicar este problema de larga trayectoria histórica.

En resumen, el estudio de los símbolos nos permite indagar en aspectos como el discurso, la intencionalidad y validez de éste... nos proporciona una información de primer orden sobre los modelos de poder en cada cultura, la imagen negativa y positiva de mujer, las consecuencias que estos modelos simbólicos pudieron tener en cuanto a las oportunidades personales y profesionales de las mujeres (Fernández, 2004).

* **Los conceptos normativos,** el estudio de las leyes es otra importante fuente de información sobre las diferencias y discriminaciones que han existido históricamente (algunas de ellas perviviendo a día de hoy) entre hombres y mujeres. La diferencia, en este caso legislativa, una vez más evidencia la discriminación y la dominación. No sólo sirven las leyes estatales para este estudio, ya que cualquier organización tiene las suyas, sindicatos, asociaciones, etc. De esta manera podemos trabajar la jerarquía social de los géneros, la discriminación femenina. Fernández (2004:120) insiste en el potencial didáctico que tiene mostrar a los alumnos "una legislación que directamente niega derechos a las mujeres", además de ayudar a explicar las razones de la distinta posición de mujeres y hombres respecto los espacios.

***La realidad que vivieron las mujeres** en referencia al tema de estudio, nos permite comprobar las posiciones sociales que éstas tuvieron y así verificar que:

- Las mujeres desde siempre han participado y estado presentes en la actividad social, contribuyendo de igual manera al progreso social. Sin embargo han carecido y carecen de igualdad de derechos.
- Sus logros, aportes y participación social han sido ocultados por la ciencia.
- Siempre ha habido mujeres que han luchado para mejorar su situación y sus derechos.

***La construcción de la identidad femenina**, es importante recuperar la producción de las mujeres, así como su propia voz, "fuentes orales" ya que así, brindamos a las alumnas la posibilidad de verse reflejadas en la historia, lo que favorecerá la construcción de su identidad (Fernández, 2004).

Además del análisis de éstos 4 elementos, Fernández (2004), también propone otras ideas para analizar la posición social de las mujeres. Argumenta que es importante enseñar a leer la ausencia; frente a la presencia de los hombres, pues ésta suele ser indicativo de marginación y nos permite analizar numerosas situaciones como: quien la determina, si es sinónimo de discriminación, la intencionalidad que puede haber en ella, los discursos y las realidades. Para completar el estudio puede añadirse cómo se implicaron las mujeres para mantener o cambiar las circunstancias. Ésta última es una idea clave para desmitificar la imagen de la pasividad femenina.

Con todo esto, el análisis de Fernández (2004), no sólo permite introducir el protagonismo femenino (junto al masculino) en la historia, sino que además, posibilita una reinterpretación de ésta, haciendo frente al androcentrismo imperante.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Planteamiento metodológico

La metodología que se ha seguido para llevar a cabo esta investigación ha sido fundamentalmente de corte cualitativo, entendiendo por cualitativo el análisis de la realidad no cuantificable (González, Morón, Novak, 2001), imposible de reducir a estadísticas, sino que más bien requiere "una amplia sensibilidad interpretativa", (Denzin

y Lincoln 1994, citados por Esteban, 2003:122) y por tanto resulta muy adecuada para comprender fenómenos educativos y sociales.

En cambio, para elaborar las conclusiones, me he servido de gráficos que tienen que ver con la metodología cuantitativa (Cook y Reichardt, 1986; Popkewitz, 1988 citados por Ledesma N, 2002:27).

Dentro de esta metodología se ha decidido aplicar la **investigación acción**, ya que nuestro objetivo es conseguir procesos de cambios sobre una realidad educativa que consideramos inaceptable. Teniendo en cuenta que nuestra propuesta está dirigida a propiciar un cambio (social) podríamos concretar aún más, diciendo que la metodología se encuadra dentro del paradigma crítico (Esteban, 2003).

La metodología cualitativa se fundamenta en el estructuralismo al ser un "intento de percibir los patrones de la conducta humana y de formalizarlos con precisión en cuanto sea posible" (González, Morón y Novak, 2001:248). Aunque realmente, son algunos planteamientos postestructuralistas los que han influido de manera notable en este trabajo, más acordes con el objetivo principal que nos habíamos propuesto, desenmascarar el discurso androcéntrico predominante y conseguir crear una mirada crítica sobre éste.

Es precisamente esta manera de entender el discurso lo que nos ha llevado a situarnos dentro de las teorías postestructuralistas, ya que en lugar de "estudiar el significado de las cosas en sí mismas" (Ledesma, 2002:44) como hacía el estructuralismo, va más allá y señala que "todos los significados son inestables al construirse éstos desde los discursos: los cuales están siempre histórica y contextualmente situados." Es decir, que los significados que se atribuyen a las cosas son "producto de los discursos y de los sistemas de representación utilizados, situados siempre en un contexto espacio-temporal" (Ledesma, 2002:44).

A la hora de construir la realidad social, tiene una gran importancia el discurso, ya que como recuerda Ledesma siguiendo a Foucault, nunca es neutral, siempre muestra ciertas verdades mientras que otras son omitidas. Esta subjetividad no es producto de descuidos u olvidos, sino que parte de una estrecha relación con el poder. Hablamos por tanto de

una interconexión discurso-poder. Por esto mismo, el postestructuralismo tras un análisis en el que no pretende hallar verdades axiomáticas, sino las razones de por qué predominan unos discursos sobre otros, trata de identificar los efectos prácticos que se producen en las realidades sociales, para posteriormente proceder a la deconstrucción de los mismos (Ledesma, 2002). Es en este punto final en el que nuestro trabajo encuentra su razón de ser.

Por ello, resulta básico el principio de desaprendizaje también llamado "aprender a desaprender" (Moreira, 2005). Desaprender no es borrar lo anterior, sino visibilizar las creencias implícitas (conocimiento previo) para que partiendo de éstas el alumnado pueda interaccionar con la nueva información, asimilando los cambios de forma constructiva y así liberarse de lo irrelevante o represor.

Si tenemos en cuenta que "el conocimiento es construcción (o invención) apenas representamos el mundo y nunca lo captamos directamente" (Moreira, 2005:88) es necesario dar herramientas al alumnado para que pueda construirlo de manera autónoma y no sólo forme parte de su cultura, sino que sea capaz de "no ser subyugado por ella, por sus ritos, sus mitos y sus ideologías" (Moreira, 2005:87-88). Por todo esto, las tesis de Moreira nos parecen apropiadas para la posterior interpretación que hacemos de los datos.

Finalmente podemos encuadrar esta ansiada deconstrucción del discurso, en este caso androcéntrico, dentro del constructivismo; experiencia activa de construcción y modificación de conocimientos nuevos, sobre los previamente construidos. Si tenemos en cuenta que toda construcción está condicionada por nuestras capacidades, así como por conocimientos y valores de otras personas, el descubrimiento de estos condicionantes nos permitirá deconstruir nuestro discurso, siendo ésta una "sana advertencia contra el dogmatismo" (González, Morón y Novak, 2001:248), objetivo que se persigue con este trabajo.

3.2 Contextualización del centro

Esta propuesta de investigación se llevó a cabo durante las prácticas del máster de

profesorado de secundaria, en el instituto público de la localidad de Altsasu, donde se concentra la mayoría de estudiantes Sakana. Sakana es un Valle industrial por antonomasia, donde predomina el sector metálico tradicional. Por otra parte es una zona fundamentalmente rural, a excepción de Altsasu e Irurtzun. Con todo esto, podríamos decir que el alumnado del centro pertenece a familias asalariadas con un nivel socioeconómico medio.

3.3 Muestra

Esta propuesta se realizó en el grupo de 1º de Bachillerato, itinerario de Letras (Modelo D). Estaba formado por un alumnado sin población emigrante, a diferencia de lo que ocurre en otros modelos y constituido mayoritariamente por mujeres, 17 chicas y 7 chicos, datos que podrían inducir a valorar el género a la hora de elegir entre letras y ciencias, aunque no es este el tema del trabajo

3.4 Implementación en el aula: tareas realizadas

Las actividades que se diseñaron y desarrollaron se adaptaron a las 4 sesiones en las que pude intervenir.

La primera se empleó para recoger información sobre sus preconcepciones acerca de la presencia de las mujeres en la historia. Para ello se utilizó un cuestionario (Ver Anexo n.1) En las dos siguientes, se impartió la materia de forma expositiva, buscando la significatividad de los aprendizajes. Ambas se impartieron durante los últimos 20-30 minutos de la sesiones, ya que nuestro tema se consideró complementario al temario que el alumnado estaba estudiando en ese momento; La segunda Guerra Mundial. Para ello, se comenzó desmintiendo los estereotipos sobre la participación de las mujeres en la Segunda Guerra Mundial y se identificaron algunos ejemplos implícitos del discurso androcéntrico que predomina en las ciencias sociales, en base a textos sobre filosofía, religión, historia y ciencia (psicoanálisis), con el objeto de concienciar al alumnado de la existencia de éste y de la necesidad de cambio.

Finalmente durante la última sesión se realizó un debate, cuya intención fue valorar si se habían producido cambios sustanciales en cuanto a sus planteamientos previos.

3.5. Instrumentos para la recogida de información

El cuestionario, estaba integrado por 10 preguntas; de las cuales 7 eran de respuesta dirigida (tipo test) y las otras 3 de respuestas abiertas. Para ser contestados el tiempo empleado fue de 30 minutos. A continuación solamente se analizan 7 de las 10 preguntas al considerarse que son las más relevantes.

Esta prueba se realizó con dos objetivos: descubrir si los estudiantes eran conscientes de la existencia y predominancia del discurso androcéntrico y ayudarles a visibilizar sus creencias sobre el papel de la mujer en la historia, así como los posibles errores y estereotipos que pudieran tener.

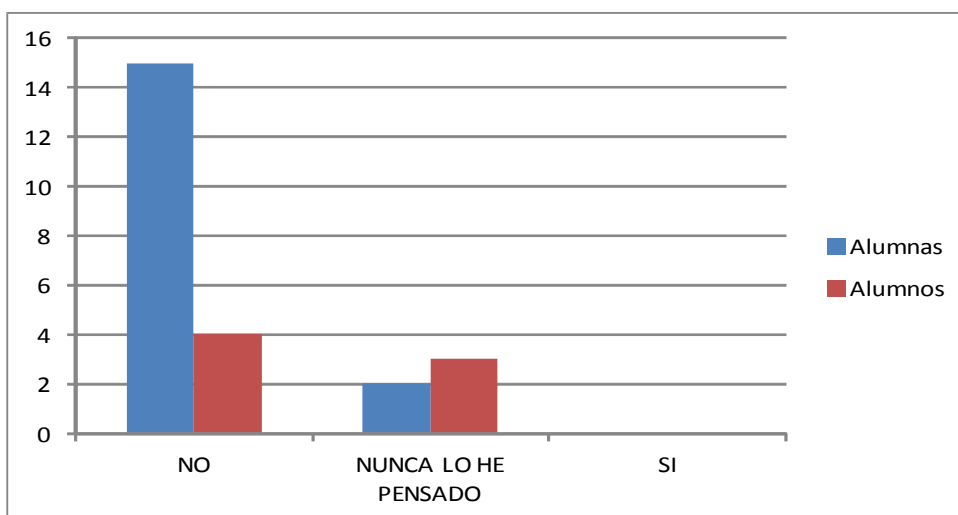
Conocer estos estereotipos es básico. ya que, forman parte de los esquemas de pensamiento y del procesamiento de la información (Liceras, 2003). De hecho, si las ideas preconcebidas son negativas, el pensamiento que se adquiere conforma estructuras de conocimiento viciado con la consecuencia de que puede anular y prevalecer sobre las ideas enseñadas en el contexto escolar. Por lo tanto, los prejuicios pueden determinar la visión de la realidad, en detrimento de la realidad objetiva, que quedará ensombrecida (Liceras, 2003).

3.6 Análisis y discusión de los datos

3.6.1 1ª Sesión

¿Piensas que cuando se estudia Historia, las mujeres y los hombres aparecen reflejados por igual en los libros de texto?

La intención de esta pregunta fue descubrir si eran conscientes del predominio masculino en la historia y comprobar si se habían planteado alguna vez esta cuestión.

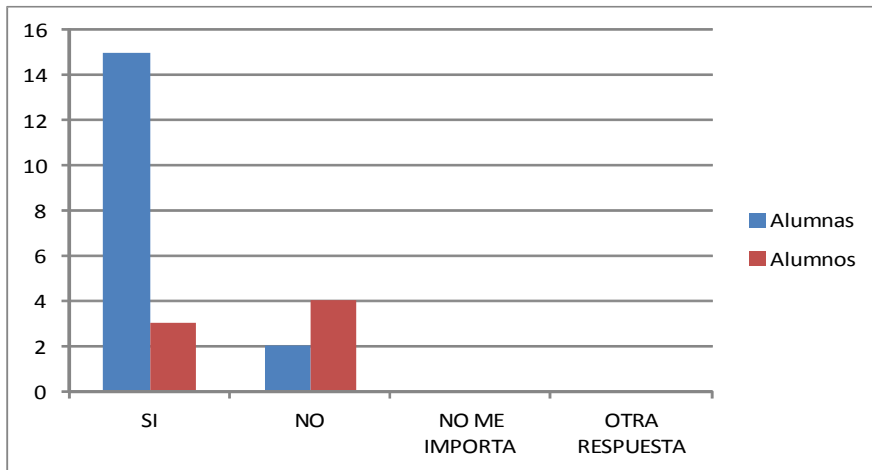


De las 17 alumnas, 15 contestan que no creen que las mujeres se reflejen por igual que los hombres, solamente 2 responden que nunca se lo han planteado. En el caso de los 7 alumnos, 4 contestan que efectivamente no existe esta igualdad y 3 contestan que no se lo han planteado nunca. Es decir, en proporción son más ellos que ellas los que reconocen no haber pensado nunca acerca de este tema.

¿Alguna vez te has planteado el por qué no hay mujeres relevantes en la historia?

Esta pregunta aunque era muy similar a la anterior, se realizó con la intención de evidenciar la capacidad de reflexión sobre el tema. No sólo si eran conscientes de que existía un componente de género importante en la información a la que tenían acceso, sino también si se lo habían cuestionado.

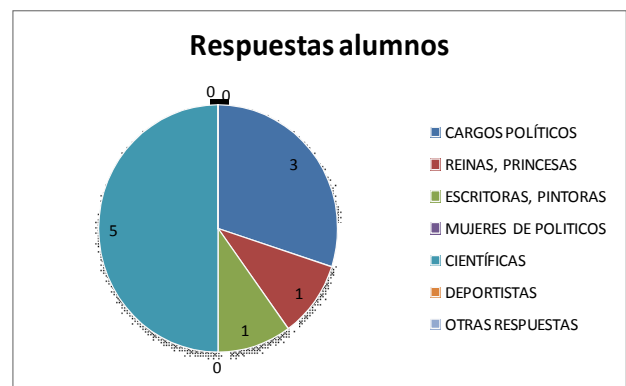
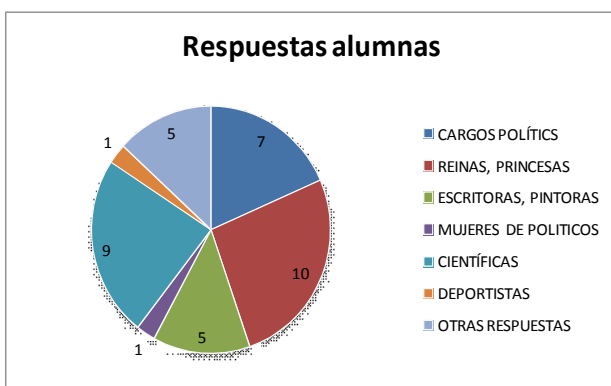
De las 17 alumnas, 15 contestan que sí se lo han planteado y 2 contestan que no. De los 7 chicos 3 contestan que sí lo han pensado y 4 contestan que no. De nuevo, son ellas las que mayoritariamente tienen consciencia de que las mujeres no tienen presencia en la historia. Las respuestas coinciden en un 100% con las de la pregunta anterior.



Llama la atención la aparente consciencia que tienen las chicas acerca de la falta de visibilidad del colectivo femenino en la historia, lo que nos hace sospechar si son verdaderamente conscientes de esta situación o si por el contrario, sus respuestas están condicionadas y coaccionadas por el hecho de ser mujeres. En ese caso, los chicos podrían contestar de forma más libre que nunca antes se lo han planteado.

¿En qué actividades de las que te propongo crees que la mujer ha tenido mayor presencia en la historia?

El objetivo de esta pregunta fue descubrir con que ámbito relacionan a las mujeres que conocen y averiguar si conciben ciertas actividades de manera sexista.



Cada sujeto pudo elegir entre todas las categorías que consideró oportunas, por lo que el

número total de respuestas no coincide con el total de estudiantes.

De las 17 chicas, 10 contestan que las mujeres más conocidas eran reinas o princesas, 9 científicas, 7 políticas, 5 escritoras o pintoras, otras 5 contestan "otras respuestas", 1 contesta deportistas y otra, mujeres de políticos.

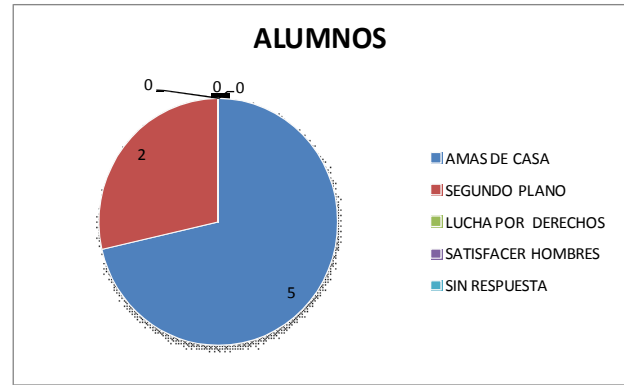
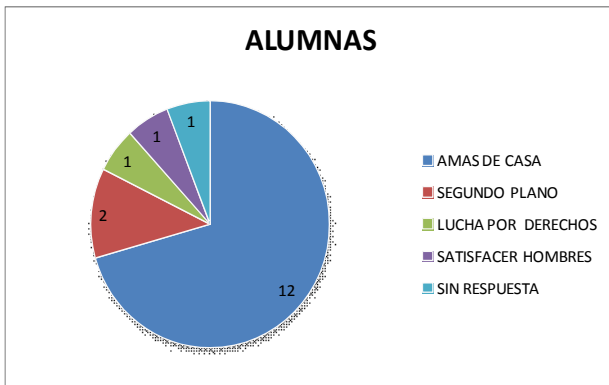
De los 7 chicos, 5 contestan que las mujeres más relevantes de la historia fueron políticas, 3 científicas, 1 escritoras o pintoras y otro reinas y princesas. Ninguno de ellos considera que fuesen deportistas, mujeres de políticos o selecciona otra respuesta.

La política y las ciencias, son las actividades que tanto ellas como ellos interpretan y destacan a la hora de relacionarlas con las mujeres más relevantes de la historia. Si englobamos las categorías "cargos políticos" y "reinas y princesas" dentro de una misma categoría "política" las respuestas todavía son más evidentes, pues suman casi la mitad de todas ellas. Esto quizás pueda deberse a una tendencia a la hora de explicar la historia en el aula, como mera sucesión de acontecimientos políticos. La segunda categoría que destaca es la científica, también con gran diferencia en comparación con otras. Nuevamente, podría deberse a la idea de progreso transmitida en las aulas. Recordemos que nuestra educación sigue teniendo fuertes rasgos de la educación heredada de la ilustración, así pues esta idea positivista podría seguir inculcándose al alumnado, que inconscientemente, menciona las ciencias como uno de los ámbitos más representativos para las mujeres que han destacado a lo largo de la historia.

Sin embargo, las artes y las humanidades o las disciplinas deportivas salen peor paradas y prácticamente ningún estudiante las elige como opción. También resulta significativo que mientras 10 chicas eligen la respuesta "reinas o princesas" solamente un alumno la escoge.

¿Cual crees que ha sido el papel real de las mujeres a lo largo de la historia?

El objetivo de esta pregunta era descubrir los estereotipos que existen entre el alumnado sobre el papel que han tenido las mujeres en la vida real.



Entre las respuestas de las chicas, encontramos que 12 contestan ama de casa, 2 las vinculan con un segundo plano, 1 contesta la lucha por sus derechos, 1 contesta satisfacer a los hombres y finalmente hay 1 respuesta en blanco. De los 7 chicos, 5 contestan amas de casa y 2 las vinculan a un papel secundario.

Se puede apreciar que las respuestas de las chicas son más variadas, ya que incluyen dos categorías más que sus compañeros, al mencionar que las mujeres han luchado por sus derechos y que su papel en la historia ha sido el de satisfacer a los hombres. Los chicos en cambio se limitan a mencionar dos categorías, la de amas de casa y la vinculada a un papel secundario. Así, queda a la vista, la idea que más de la mitad del alumnado tiene sobre el papel real que ha desempeñado la mujer en la historia: el de ama de casa.

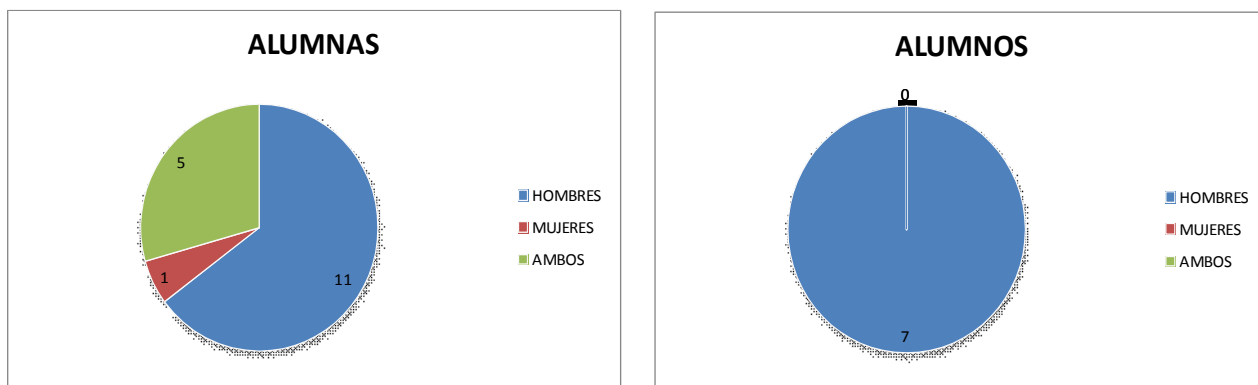
“Yo no estoy de acuerdo pero las mujeres siempre han sido esclavas o han estado al servicio del hombre. Siempre han tenido que hacer lo que los hombres querían y sólo podían trabajar en casa y además tenían que tenerlo todo preparado para cuando los hombres volvieran del trabajo” (Alumna5)

“La personalidad de la mujer ha estado pisada toda la historia y su papel ha sido satisfacer las necesidades del hombre, por ejemplo el sexo. Poco a poco las mujeres han ido tomando poder hasta conseguir los mismos derechos que los hombres, aunque en muchos países esto todavía no sea así” (Alumna7).

“Las mujeres siempre han estado en un plano secundario, es decir “en la sombra”. Hasta no lograr derechos no han tenido ninguna importancia en la historia” (Alumno7)

**¿Quién crees que ha sido más importante a lo largo de la historia, el hombre o la mujer?
¿Por qué?**

El objetivo de esta pregunta, no era tanto conocer a quién atribuían la importancia histórica, sino averiguar sus argumentos para defender la supremacía de unos u otros. Además de alentarles a reflexionar sobre esta cuestión. Como menciona Moreira (2005) el nuevo conocimiento surge de nuevas preguntas.



De las 17 chicas, 11 contestan que el hombre ha sido más importante, 5 que ambos por igual y 1 contesta que la mujer. Los 7 chicos contestan que el hombre ha sido más importante.

En este caso también, las respuestas de las alumnas son más variadas e incluyen más categorías que las de los chicos, ya que éstos coinciden todos en su respuesta.

Las alumnas que se decantan por la supremacía del hombre, argumentan que ésta se debe a que las mujeres no han tenido los mismos derechos y oportunidades a lo largo de la historia. Entre ellas, algunas añaden que el machismo que ha dominado la sociedad es otra de las causas de esta predominancia masculina. También destaca la opinión de que los conflictos políticos como las guerras o revoluciones marcan una diferencia entre hombres y mujeres a la hora de valorar su importancia en la historia.

"Tal y como hemos estudiado, el hombre parece más importante y reconocido.

Aunque las mujeres hayan tenido más mérito en algunas cosas, pero como siempre han estado por debajo de los hombres y con menos derechos, han tenido menos

oportunidades de ser conocidas". (Alumna5)

"Los hombres porque las mujeres no han tenido las mismas oportunidades. Además los hombres han participado en guerras, revoluciones y así han hecho que se conozcan sus nombres. Cuando las mujeres empiecen a reivindicar sus derechos entonces empezarán a verse reflejadas en la historia". (Alumna10)

"En mi opinión el hombre ha sido más importante a lo largo de la historia. Porque han sido los que han cambiado el mundo a través de las guerras. También la mayoría de políticos han sido hombres." (Alumna17)

"Más importante no se, pero de quien más sabemos es de los hombres. Al estudiar temas de historia no se nos menciona nunca la vida de las mujeres, ni de que hacían o pensaban. Además como la historia ha sido machista, ha dado importancia a los hombres, entonces parece que la mujer no ha sido nada para la sociedad". (Alumna13)

"Creo que en la historia la mujer ha sido más importante porque por ejemplo cuando los hombres iban a la guerra, las mujeres hacían todos los trabajos. Se ocupaban de la casa, los niños y además ayudaban en las guerras haciendo armas" (Alumna6)

Todos los chicos consideran que el hombre ha sido más relevante, aunque no todos coinciden en las razones de este predominio. Al igual que las chicas entre ellos la mayoría (6 alumnos) también considera que la importancia del hombre se ha debido a que la mujer no ha tenido los mismos derechos y oportunidades a lo largo de la historia. Un único alumno apunta una respuesta diferente al creer que el hombre ha destacado en la historia porque son los que han participado en las guerras y conseguido victorias.

"El hombre ha sido más importante, porque a lo largo de la historia y hasta hace poco, las mujeres no tenían casi derechos, ni oportunidades para hacer cosas importantes. Mientras que los hombres sí." (Alumno2)

"Por desgracia los hombres han sido más importantes. Porque hemos vivido en una situación machista y las mujeres han sido tratadas como si no fuesen nada a lo largo de

toda la historia. Además, hoy en algunas culturas esto continúa siendo así". (Alumno5)

"El hombre, porque ha participado en las guerras y en ellas ha conseguido victorias y con esto ha conseguido que se les recuerde y mencione en la historia". (Alumno4)

En general, todos los estudiantes reconocen la importancia que se le ha dado al hombre en la historia y predomina la opinión de que las mujeres han partido de situaciones de desventaja (de derechos y oportunidades) por lo que no han podido conseguir los mismos logros que los hombres. Otra idea que aparece frecuentemente, alude a que a día de hoy, la situación ha cambiado, aunque no sea del todo satisfactoria.

¿Por qué crees que no conoces mujeres relevantes?

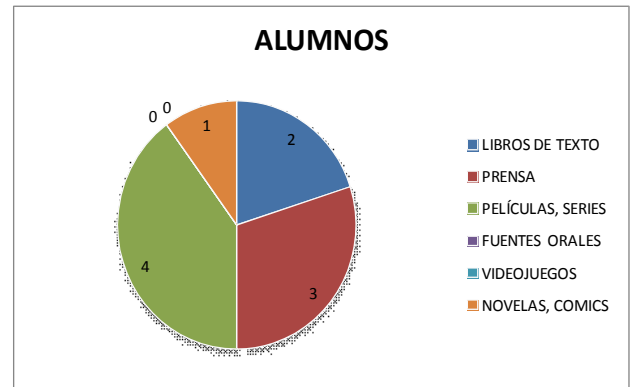
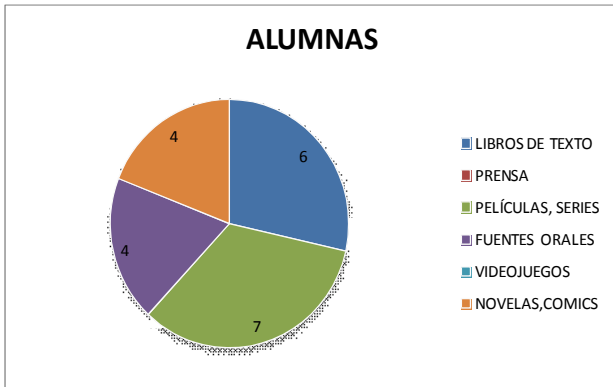
El objetivo de esta pregunta fue valorar si eran capaces de reconocer una relación entre discurso y poder.

5 Alumnas contestan que las mujeres apenas forman parte de la historia debido a la tradicional desigualdad entre hombres y mujeres, otras 5 contestan que su desconocimiento se debe a la escasa aparición de éstas en los libros de texto, 3 contestan que la responsabilidad recae sobre la sociedad machista y patriarcal y otras 3 contestan que el sexismo es la causa de su desconocimiento. De los 7 alumnos, 5 contestan que la infravaloración de la mujer es la razón de su desconocimiento y 1 contesta que no lo sabe.

En general, son capaces de reconocer el machismo o sistema patriarcal como razón. Pero ninguno especifica en que manera éstos han contribuido a ensombrecer la figura de las mujeres a lo largo de la historia. No parece que consideren que existe un entramado político, social y cultural bajo este fenómeno. Es decir, no son capaces de evidenciar la relación discurso-poder.

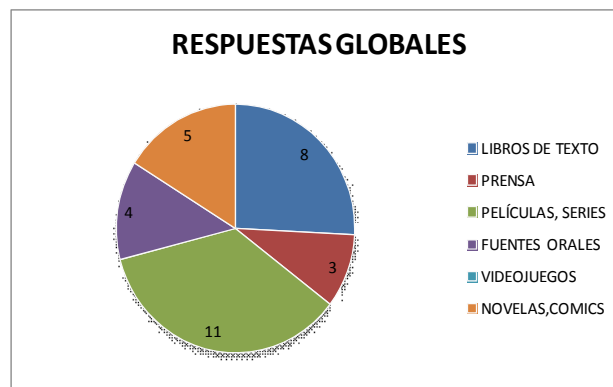
¿Donde has conocido información sobre las mujeres y la historia?

La intención de esta pregunta es conocer cuáles son las fuentes de las que bebe el alumnado.



En el caso de las chicas, 7 respuestas subrayan las fuentes audiovisuales por encima de las demás, 6 los libros de texto, 4 las fuentes orales y otras 4 contestan novelas y cómics. Ninguna de las 17 elige la prensa, ni los video juegos como origen de su información. De los 7 chicos, 4 respuestas subrayan las fuentes audiovisuales, 3 la prensa, 2 los libros de texto y 1 las novelas y cómics. Ninguno opta por los video juegos o las fuentes orales.

En general, si reparamos a las respuestas de todo el grupo, 11 eligen las películas o series, 8 los libros de texto, 5 las novelas o cómics, 4 las fuentes orales y 3 la prensa. Ningún estudiante elige los video juegos como fuente de información, frente a lo esperado.



3.6.2 4º Sesión

Para abrir el debate, se comenzó planteando la primera cuestión que aparecía en los cuestionarios "¿Piensas que a la hora de estudiar Historia, las mujeres y los hombres aparecen reflejados por igual en los libros de texto?". En este caso, todas y todos coincidieron en la respuesta; ningún estudiante pensó que las mujeres aparecieran

reflejadas de forma igualitaria en la historia. Lo que puede ser entendido como un pequeño gran logro. Ya que, las cinco personas que el primer día confesaron no haber pensado nunca antes acerca de este tema, ahora tenían una opinión clara al respecto.

Por otra parte se debatió si pensaban que a día de hoy siguieran existiendo discriminaciones sexistas. Por ejemplo se les preguntó si consideraban habituales en el centro las discriminaciones de este tipo, a lo que varias alumnas respondieron rápidamente que no. Opinaron que nunca se habían sentido discriminadas por el hecho de ser mujeres. Sólo una alumna confesó sentirse discriminada por ser mujer a la hora de jugar al fútbol en los recreos.

En este sentido, parece que la palabra "discriminación" contiene un componente negativo tan fuerte que sólo les parece propio utilizarla cuando a una verdadera vulneración de derechos se refiere. Por ello, discriminación sexista no les parece adecuado para denominar ciertas situaciones que nosotros sí consideramos como tal, pero que ellas pueden haber naturalizado e interiorizado. Por ejemplo, no estaban de acuerdo con el hecho de que las profesoras tuvieran que hacer más esfuerzos que los profesores para ganarse el respeto del alumnado. En su opinión, el respeto no entiende de sexos, sino de características personales.

El marcado sesgo sexista apreciable a simple vista en la elección del itinerario; ciencias y letras, les pareció absolutamente desligado de razones que tuvieran que ver con el sexo (o género) de las personas. Lo consideraron una elección libre y personal. Así la mayoría femenina de la clase de letras (17 chicas y 7 chicos) y la mayoría masculina de ciencias (17 chicos y 7 chicas) les pareció pura casualidad.

Como valoración general, el debate presentó más dificultades que buenos resultados. Principalmente, por la escasa participación del alumnado. Con excepción de 4 alumnas y 1 alumno que colaboraron durante toda la sesión, el resto prácticamente no intervino. Todos señalaron que existe un trato discriminatorio hacia la mujer en la historia. Por lo que podemos decir, que se logró el primer objetivo de nuestro trabajo. Aún así, no fueron capaces de hacer propuestas de cambio y tampoco pareció que hubiera despertado en ellos una inquietud tal como para seguir cuestionando y desenmascarando por sí mismos el

discurso androcéntrico, así debemos admitir que el objetivo final no se consiguió.

4. CONCLUSIONES

Conviene ser prudentes a la hora de abordar las conclusiones, ya que la muestra fue reducida y por tanto no resulta representativa. Por otra parte, la aplicación de la propuesta en el aula, fue muy corta, no obstante, después de discutir y analizar los datos, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1. Los estudiantes muestran una aparente conciencia sobre la discriminación que ha sufrido la mujer a lo largo de la historia, siendo el machismo y la histórica desigualdad de derechos entre hombres y mujeres, los motivos más repetidos. Por otra parte, muchos señalan que actualmente la discriminación es prácticamente inexistente y la consideran como algo lejano.

2. Son capaces de identificar el sexismo y el sesgo androcéntrico de la Historia, pero no de reconocer una relación entre discurso y poder.

Esto puede deberse a una interiorización tal del discurso, que les impide identificar la intencionalidad de éste y sus consecuencias sobre la realidad social. En su lugar, conciben la situación como causa de un orden natural. Aunque son capaces de identificar el sexismo, no consiguen enjuiciarlo críticamente. Tampoco logran crear propuestas de cambio. Por ello podemos decir que a pesar de haber logrado el primer objetivo que nos proponíamos, "que descubran el discurso dominante", no hemos logrado nuestro fin último, "que sean capaces de criticarlo para su posterior deconstrucción".

3. Relacionan la supremacía del hombre en la historia con su participación en guerras y revoluciones. Por consiguiente, la mujer carece de protagonismo por su ausencia en ellas. Esto nos lleva a considerar que la invisibilización y el confinamiento de la mujer a la vida privada y doméstica que se ha transmitido históricamente, ha creado la falsa imagen de que el colectivo femenino no ha participado en los acontecimientos políticos ni en la vida pública en general (Perrot, 2008).

4. La mayoría de los estudiantes reconoce que los libros de texto junto con los materiales audiovisuales (películas, series, documentales) son las fuentes de las que ha obtenido información sobre las mujeres y la historia.

Lo que nos invita a reflexionar acerca de la importancia de los materiales didácticos, y en que medida éstos influyen en el ideario de los estudiantes, en este caso, a la hora de crear una imagen de las mujeres a lo largo de la historia.

Por todo esto, teniendo en cuenta los estudios realizados sobre el tema, y creyendo que la escuela tiene una responsabilidad social más allá del plano intelectual (Fernández, 2004) pensamos que:

1. Es necesario ayudar a los alumnos y alumnas a reconocer que en el mundo existen ideologías y poderes dominantes. Teniendo en cuenta, que entre otras cosas, en sus manos se encuentran la producción cultural y simbólica, es importante concienciar al alumnado de que los discursos pueden estar distorsionados por los intereses de estos poderes hegemónicos, y por ello es fundamental someterlos a juicio y crítica. No podemos seguir formando estudiantes que creen todo lo que ven y comulguen con todo lo leen. En su lugar debemos apostar por formar ciudadanos activos, reflexivos y libres.

2. Es importante educar a los estudiantes en valores y actitudes para que logren participar activamente en la sociedad. Por eso debemos ofrecer al alumnado aprendizajes emancipadores, que les permitan por una parte, construir su personalidad y sus pensamientos de forma libre, y por otra, les anime a participar en la política, en los movimientos sociales, etc. A fin de cuentas debemos ofrecer una educación que fomente inquietudes intelectuales, que aspiren a una transformación individual y social con el objetivo de lograr un mundo más justo e igualitario.

3. Es urgente incorporar la perspectiva de género que visibilice a las mujeres, sus saberes y sus logros. Para que los alumnos dejen, por ejemplo, de relacionar la participación en las guerras con el protagonismo en la historia.

Una verdadera incorporación de la perspectiva de género, no puede quedar limitada a simples anexos, ni a capítulos finales de los libros de texto, ni podemos contentarnos con que a lo largo del texto se sucedan paréntesis en los que se mencione de manera

anecdótica algún que otro logro femenino. Debe ser un tema transversal, que pase de estar archivado en informes y conferencias internacionales a una verdadera aplicación práctica. Para ello es necesario que los currículos pierdan completamente su sesgo androcéntrico y comiencen a integrar contenidos relacionados con las mujeres, teniendo en cuenta sus logros y sus aportes, al mismo tiempo que dejen de despreciar los valores tradicionalmente considerados como femeninos.

Gracias a esto, las alumnas podrán sentirse más partícipes en el mundo educativo y compartir el protagonismo que les corresponde con sus compañeros. Mientras, los alumnos podrán acceder a comportamientos, actitudes y conocimientos que hasta ahora nunca se les habían brindado, pudiendo ayudarles a construir nuevas formas de ser y de expresarse (Subirats y Tomé, 2010).

4. Es necesario revisar y prestar atención a los materiales didácticos.

Ya que como hemos visto, a pesar de los cambios introducidos, el sexismo sigue presente en los materiales educativos, pues los contenidos de éstos, no han sido modificados.

En cuanto a los libros de texto, debemos tener en cuenta que no sólo contienen información sobre ciertas mujeres relevantes, sino que transmiten todo aquello que la sociedad ha reconocido como legítimo y verdadero (Blanco, 2000), por ello es peligroso que ésta sea la única imagen que llegue al alumnado, más aún cuando sabemos que por norma general, éstos no cuestionan lo que aparece en los libros.

En referencia a los materiales audiovisuales, cada vez más populares y presentes en nuestras vidas, es importante que el alumnado comprenda la carga de estereotipos distorsionantes de la realidad que acumulan. Además, es básico evidenciar que en las películas, series o documentales, también existe un discurso e ideología dominante.

Finalmente, nos gustaría añadir que mediante éstas páginas no se ha pretendido primar el protagonismo de un sexo sobre el otro, como si de una apología ginecéntrica se tratara.

Sino hacer comprender que la historia la construyen las personas, hombres y mujeres. Por ello, nuestro objetivo ha sido proponer una historia integral, con una mirada globalizadora (Bonet, 2000), pero también femenina y en este caso feminista. Así, a pesar de las teorías idealistas que hemos desarrollado, en la práctica, nos hemos conformado con hacer

entender al alumnado de bachillerato, la necesidad de acabar con el ensombrecimiento de la mujer en la historia y hacerles ver que ésta, está formada por personas más allá de su sexo o género.

Somos conscientes de que el cambio de modelo educativo, no es tarea fácil, pues requiere de la transformación de las superestructuras mentales (Bonet, 2002:20). De hecho, sólo se conseguirá a largo plazo. Pero si algo tenemos claro es que la vía para lograrlo es la educación.

Por todo esto, creemos justificada la necesidad de incorporar los estudios de las mujeres al currículo de educación secundaria, ya que sólo así, lograremos erradicar el sesgo androcéntrico que se transmite al alumnado, y dejaremos de contribuir al mantenimiento del pensamiento patriarcal en nuestra sociedad. Sólo así, lograremos una verdadera igualdad entre hombres y mujeres, y quizás así, por fin logremos un mundo que merezca ser soñado.

REFERENCIAS

- ♣ Acker, S. (2000). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea ediciones.
- ♣ Acosta, D. J. et. Al., (2010). El currículo socio-crítico: Una propuesta pedagógica transformadora. *Escenarios*, 8, 33-47.
- ♣ Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, (18), 145-159.
- ♣ Bonder, G. (1998). Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. *Género y epistemología: mujeres y disciplinas*. Universidad Nacional de Chile: Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG).
- ♣ Braidotti, R. (1991). Teorías de los estudios sobre la mujer: algunas experiencias contemporáneas en Europa. *Historia y fuente oral*, 3-17.
- ♣ Bosch, E. (2003). *Feminisme a les aules: teoria i praxi dels estudis de gènere*. Palma de Mallorca: Edicions UIB.
- ♣ Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- ♣ Coll, C & Solé i Gallart, I. (2007). Los profesores y la concepción constructivista. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. (cap. 1), 7-24.
- ♣ Díaz-Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*, 6(13), 525-554.
- ♣ Espinar, E. (2003). *Violencia de género y procesos de empobrecimiento: Estudio de la violencia contra las mujeres por parte de su pareja o ex-pareja sentimental*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado desde: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc9s1n1>
- ♣ Esteban, M. P (2003). Investigación cualitativa en educación. *Fundamentos y tradiciones*, 9, 123-136.
- ♣ Fernández, S. (1995). Consideraciones sobre la teoría socio-crítica de la enseñanza. *Enseñanza & Teaching: Revista universitaria de didáctica*, 13, 241-260.
- ♣ García, A. (2013). *Igualdad de género en las aulas de la educación primaria: Apuntes teóricos y guía orientativa de recursos*. Jaén: Universidad de Jaén.
- ♣ Gil, I. (2006). *Capitalismo y emanciparon nacional e social de género*. Santiago de Compostela: Abrente.
- ♣ Ledesma, N. (2006). *Problemática curricular en la integración de los medios audiovisuales y de los medios de comunicación de masas en la escuela*. Madrid: Universidad Complutense. [Tesis doctoral]. Recuperado desde: <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26062.pdf>
- ♣ Ledesma, N. (2010). Coeducación y materiales curriculares en la Red. *Materiales curriculares, integración de las TIC y atención a la diversidad*. Arganda del Rey: Ministerio de Educación. 42-81.
- ♣ Licerias, Á. (2003). Tópicos, estereotipos y prejuicios, componentes de un aprendizaje informal que deforma. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9(36), 89-101.
- ♣ Montecino, S & Obach, A. (1999). *Género y epistemología: mujeres y disciplinas*. Santiago de Chile: LOM.
- ♣ Moreira, A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (6), 83-102.

- ♣ Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: FCE.
- ♣ Rodríguez, C. (2011). *Género y cultura escolar*. Madrid: Morata.
- ♣ Solbes, J. (2013). Contribución de las cuestiones sociocientíficas al desarrollo del pensamiento crítico (I). *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 10(1), 1-10.
- ♣ Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, 6, 49-78.
- ♣ Subirats, M. (2002). La coeducación, un tema de futuro. *Género y educación: la escuela coeducativa*, 15, 23-25.
- ♣ Subirats, M & Tomé, A. (2010). *Balones fuera, reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- ♣ Touraine, A. (2007). *El mundo de las mujeres*. Barcelona: Paidós.
- ♣ Querol, M. Á & Hornos, F. (2011). La representación de las mujeres en los modernos museos arqueológicos: estudio de cinco casos. *Revista atlántica-mediterránea de prehistoria y arqueología social*, 13, 135-156.

ANEXOS

1. Cuestionario de conocimientos previos sobre la imagen de la mujer a lo largo de la Historia.

1. Nombra cinco mujeres conocidas en la historia:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

2. ¿Piensas que a la hora de estudiar Historia las mujeres y los hombres aparecen reflejados por igual en los libros de texto?

Si

No

Nunca he pensado en esto

3. ¿Quién crees que ha sido más importante a lo largo de la historia, el hombre o la mujer? ¿Por qué?

4. Nombra cinco hombres conocidos a lo largo de la historia:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

5. ¿Qué te ha costado más pensar?

Las cinco mujeres

Los cinco hombres

Me ha costado el mismo tiempo

6. Alguna vez te has planteado el por qué no hay mujeres relevantes en la historia?

___ Sí, alguna vez me lo había planteado

___ No, la verdad es que nunca me lo había planteado

___ No me importa si aparecen o no

___ Otra respuesta:

7. ¿Por qué piensas que no las conoces?

8. ¿En qué actividades de las que te propongo crees que la mujer ha tenido mayor presencia en la historia?

___ Cargos políticos

___ Reinas o princesas

___ Pintoras o escritoras

___ mujeres de políticos famosos

___ Científicas

___Deportistas

___Por otras razones

9. ¿Cuál crees que ha sido el papel real de las mujeres en la historia? (5 líneas)

10. Conoces a estas mujeres? ¿Por qué son conocidas?

1. Frida Kahlo
2. Marie Curie
3. Maria Cristina
4. Valentina Tereshkova
5. Nadia Komanechi
6. Teresa de Calcuta
7. Simone de Beauvoir
8. Ana Bolena
9. Isabel La catolica
10. Isabel II
11. Maria Antonieta
12. Juana de Arco
13. Dolores Ibárruri
14. La pasionaria
15. Matahari
16. Anna Frank
17. Las trece rosas
18. Margaret Thatcher
19. Clara Campoamor
20. Victoria Kent
21. Rosalia de Castro
22. Virginia Woolf
23. Safo
24. Maria Zambrano
25. Rosa Luxemburgo
26. Hipatia de Alejandría
27. Helena de Troya
28. Rosa Parks
29. Rigoberta Menchú
30. Marilyn Monroe
31. Audrey Hepburn