



EDUCACIÓN HISTÓRICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIA DOCENTE

*Historical Education with Gender Perspective:
Learning Outcomes and Teacher Training*

M.ª del Consuelo Díez Bedmar¹

mcdiez@ujaen.es

Universidad de Jaén. España

Fecha de recepción: 17/04/2019

Fecha de aceptación: 17/06/2019

RESUMEN: El presente trabajo parte de las siguientes preguntas de investigación: ¿La educación histórica con perspectiva de género en la formación inicial de profesorado es clave en la construcción de un futuro más crítico e igualitario? ¿Cómo se percibe, por parte del alumnado, el desarrollo de esta competencia? ¿Cómo expresan lo que esta perspectiva de género aportará a su futura labor docente? La investigación, de corte cualitativo y longitudinal (2013-2017) toma como muestra alumnado de tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén en la asignatura «Educación Histórica y ciudadanía: una perspectiva de género». Se utiliza como instrumento un cuestionario que supone la reflexión sobre los resultados de aprendizaje previstos en la asignatura y se analiza el discurso del alumnado con respecto a 6 ítems. Los resultados obtenidos demuestran no solo la toma de conciencia crítica por parte del alumnado, sino que además consideran que es una parte fundamental de su formación a fin de realizar una futura función docente que, incluyendo esta perspectiva de género, suponga una verdadera educación histórica que lleve a la participación democrática y a la toma de decisiones discentes en la construcción de su futuro.

Palabras clave: Perspectiva de género; Educación histórica; competencia docente en perspectiva de género; resultados de aprendizaje.

¹ <<http://orcid.org/0000-0002-5599-7624>>.

ABSTRACT: This paper is based on the following research questions: In the initial teacher education, is historical education with a gender perspective the key in the construction of a more critical and egalitarian future? How is the students' perception of the development of this competence? How do they express the contribution of the gender perspective to their future as a teacher? The research, qualitative and longitudinal (2013-2017) takes as sample students of the Degree in Primary Education (third academic year) of the University of Jaen, in the subject «Historical Education and citizenship: a gender perspective». A questionnaire is used as an instrument that involves reflection on six learning outcomes expected in the subject. The results obtained show that the critical awareness of students, including the gender perspective, is fundamental in their training for their future as teachers. This will achieve a true historical education in that encourages democratic participation and decision-making in the construction of their future.

Keywords: Gender perspective; historical Education; gender teaching training; learning outcomes.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Educación histórica con perspectiva de género. 3. ¿Estamos formando al futuro profesorado de Historia con perspectiva de género? 4. Educación histórica con perspectiva de género: ¿son conscientes de ser competentes? Estudio de caso. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Las personas que formamos en las aulas en las titulaciones de formación inicial del profesorado serán quienes, en un futuro más o menos inmediato, guiarán los procesos de aprendizaje a través de las claves de análisis histórico a quienes formularán preguntas, establecerán hipótesis y seleccionarán fuentes de información no solo para construir los relatos históricos, sino también para construir la Historia futura.

Esta premisa inicial de la que parto exige la toma de conciencia de la responsabilidad que, desde nuestro presente, extendemos a las generaciones futuras. Por tanto, la reflexión crítica sobre nuestros posicionamientos y cómo estos se reflejan en las categorías de pensamiento que empleamos son una necesidad.

Si Ian Steele (1976) se planteaba «The training of the history teacher: the key to the future?», en el siglo XXI la pregunta sería ¿Puede el profesorado de Historia que no utiliza la categoría de pensamiento género y por ende dicha perspectiva ser una clave de futuro?

La respuesta pasa, sin duda, por plantearnos qué futuro queremos, y por tanto, qué competencias personales y profesionales creemos que son necesarias para el profesorado que llevará a cabo la educación histórica.

Aunque el paradigma feminista no es nuevo en la historiografía, podemos afirmar que no es un paradigma que esté presente al mismo nivel, en el ideario colectivo, que otros. Esta realidad puede deberse, como señalara Cobo (2005, p. 250) a que «en estos últimos años se está manejando, tanto en ámbitos académicos como

políticos, la noción de género desvinculada del feminismo, pese a que este concepto surge como un instrumento de análisis de la teoría feminista», una realidad que se hace patente en la actualidad y que evidencia una de las mayores transferencias de conocimiento del ámbito académico a la sociedad.

Es en el paradigma y en las teorías feministas donde encontramos la aproximación epistemológica, líneas de investigación, modelos teóricos, propuestas metodológicas y temáticas de investigación desde la consideración del género (Colás, 2001). El paradigma feminista parte de la idea de que los modos de pensar no son modelos invariantes y que el feminismo puede enriquecer el quehacer científico al generar ideas y modelos científicos útiles para la humanidad. El planteamiento feminista va más allá de la mera crítica a la forma tradicional y patriarcal de hacer ciencia y propone nuevas orientaciones para la creación científica.

Dentro del paradigma feminista, esta aportación y los planteamientos que se realizan en ella parten del feminismo de la igualdad, propugnado por autoras como Celia Amorós (1985; 2008) o Amelia Valcárcel (1991, 2009). Esta teoría feminista se centra en desvelar los valores patriarcales presentes en la ciencia con el objetivo de construir una ciencia y un mundo en el que las diferencias sexuales no impliquen desigualdad social, económica, política o investigadora, objetivo para el que es de suma importancia una categoría de análisis acuñada por el pensamiento feminista y que conocemos como «género», definido como categoría fundamental de análisis de la realidad (Lamas, 1986) social, cultural e histórica, y la percepción y estudio de dicha realidad «que comprende un conjunto complejo de relaciones y procesos en términos de relaciones intergenéricas e intragenéricas» (Fernández Poncela, 2000, p. 14).

Por eso el género como categoría de análisis (Scott, 1990) en sus tres componentes (Fernández Valencia, 2004) (simbólico, estructural e individual), introduce nuevos objetos de estudio relacionados con los intereses y las experiencias de las mujeres, asume nuevos puntos de vista que posibilitan la formulación de hipótesis de investigación, hipótesis explicativas y conocimientos diferentes. Es decir,

hay que evitar que las informaciones sobre las mujeres se conviertan en un añadido a la historia androcéntrica. La perspectiva de las relaciones de género supone que la categoría de género, como las categorías de clase o estamento, sea instrumento básico para la explicación de la organización social y de las relaciones sociales. Por eso replantea la Historia. (Fernández Valencia, 2001, p. 85).

La utilización de la perspectiva de género, por tanto, va más allá de la reivindicación de la presencia de la Historia de las Mujeres en la construcción de la Historia (lo que por otra parte fue fundamental en sus inicios y lo sigue siendo en la actualidad a fin de constatar presencias y modelos en una Historia que había silenciado y ocultado en los masculinos genéricos y en los protagonismos su existencia). Como

señalara Lerner (1990) «Las mujeres no están ni han estado al margen, sino en el mismo centro de la formación de la sociedad y la construcción de la civilización». Tampoco se ampara en la tendencia historiográfica de construir la *historia desde abajo* (Sharpe, 2009), sino que plantea la utilización de la categoría género como una más de las categorías analíticas que nos permiten acercarnos a la construcción de la Historia, hacerle preguntas, aproximarnos a los porqués, responder a los problemas socialmente significativos, relevantes y vivos del presente (Pagès, 2009) y responsabilizarnos del futuro que queremos construir críticamente y desde la responsabilidad que implica sentirse parte de la Historia.

2. EDUCACIÓN HISTÓRICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Dentro de la tradición crítica y tal y como señalara Benejam (1997) entendemos que el espacio y la sociedad no son neutros, son el resultado del proceso histórico a través del cual las personas y los grupos humanos lo han organizado y transformado. Por ende, la ciencia, el espacio y el tiempo, no son objetivos, son constructos sociales al servicio de los intereses de quienes detentan el poder; y la Historia no ha estado ajena a esta realidad. Por eso, señalaba Benejam, la teoría crítica «...nos lleva a afirmar que el objetivo esencial y justificable de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo» (1997, p. 47).

Las concepciones sociales crean determinados modelos conceptuales que a su vez constituyen el auténtico núcleo cognitivo de las disciplinas. De ahí que, como señalaran Haraway (1995) y Harding (1995) la historia de disciplinas, tales como la biología, están marcadas por modelos binarios, jerárquicos y normativos que encajan con las necesidades de desarrollo social de una época, necesidades que son definidas y elaboradas por los grupos sociales dominantes. Los grupos sociales dominantes «producen discursos» que «producen conocimientos» que «producen poder» que reproducen grupos dominantes que reproducen discursos que reproducen poder.

Más allá de la enseñanza de la Historia como disciplina cerrada, como el proceso y el resultado de darle significado a las piezas de lo ya acontecido (Lévesque, 2010), el desarrollo de la conciencia histórica (Santisteban, 2017) y, por ende, del pensamiento histórico, suponen analizar el proceso creativo que han realizado y realizan profesionales de la historia para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas, para lo que Seixas y Morton (2012) tienen en cuenta seis conceptos clave: *relevancia histórica; fuentes; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica; y la dimensión ética de la historia.*

Desde una perspectiva de género, implica, además, ser conscientes de la importancia que tiene, para el conocimiento histórico la utilización de la categoría de

pensamiento «género» que, entre otras cosas, nos lleva a la necesaria identificación de roles de género que marcan y han marcado socio-cultural y políticamente nuestro conocimiento histórico, basándose en un binomio aparentemente cerrado de sexo-género que ha construido y construye en cada momento qué es ser «hombre» o ser «mujer» (como si fueran las únicas realidades posibles) y, por ende, cómo podrían ser las identidades, las relaciones y las acciones para unos y otras.

Deconstruir estas construcciones socio-culturales, que han aparecido como «normales» y «normalizadas» en el discurso y la narración histórica implica un alto nivel de abstracción y de desarrollo de la competencia crítica, al tiempo que supone la base para la toma de decisiones igualitarias, integradoras e inclusivas del futuro.

En la formación inicial del profesorado que va a guiar los aprendizajes es fundamental conocer quiénes, cómo y por qué han seleccionado unas fuentes de información histórica frente a otras, que han dado lugar a lo que se ha considerado relevante históricamente y, por ende, de la infravaloración de los hechos de la vida cotidiana, especialmente los relacionados con el colectivo femenino (García y Herranz, 2016), ser conscientes de los cambios y continuidades en la demarcación significativa de lo que ha implicado la construcción de modelos del «ser» según el sexo en cada sociedad (puesto que la construcción social del género siempre debe contextualizarse en un espacio y tiempo determinados (Scott, 1989, González Jiménez, 2009)) y las causas y consecuencias que, desde esta perspectiva crítica, ha tenido y tiene, como indicara Lamas (2013), comprender el género como un conjunto de normas ideológicas que oprimen y que sirven para aumentar el privilegio del hombre heterosexual cis-género, y que perjudican a las mujeres y al colectivo LGBTQ+, regulaciones que también restringen las identidades masculinas.

Por tanto, la perspectiva histórica utilizando la categoría de género nos acerca a la manera en la que las personas y las colectividades se piensan a sí mismas, y a su Historia. Esta concepción, como señalara Ridgeway (2011), puede ser limitante en función de la construcción de sexo-género de lo que es la masculinidad o la feminidad, tanto en las opciones de vida, como en su propia concepción como sujetos históricos y es así como llegamos a la dimensión ética de la Historia, ya que es, precisamente en el proceso de adquirir conciencia histórica desde la educación histórica, donde las y los estudiantes deben aprender «the ways in which societies have constructed, lived out, and transmitted their understandings of social relations and the implications of these understandings for citizenship Education» (Crocco, 2006, p. 127; 2008) lo que requiere hacer posible la necesaria visibilidad de las mujeres para preparar jóvenes que participen en la organización de la vida cotidiana (Sant y Pagès, 2011).

Por ello, pensar históricamente es una construcción cultural y política que involucra el contexto, el espacio y el tiempo (Plá, 2011). Es la competencia de apropiación de conceptos sustantivos y procedimentales que se desarrollan al analizar la historia para llegar a la comprensión del tiempo presente (Lévesque, 2008;

Wineburg, 2007), y así poder construir una conciencia histórica que involucre el tiempo futuro (Levstik, Barton, 2015). En opinión de Santisteban (2006) la formación del pensamiento histórico y el aprendizaje de la historia a partir de fuentes históricas y la explicación histórica son los temas que más pueden ayudar a una enseñanza de la historia basada en el principio de que sirva para pensar históricamente. Aun así, como demuestran Sáinz y Fuster (2014) y Gómez y Miralles (2015) no se están potenciando habilidades como el análisis, el razonamiento o la interpretación ni la toma de decisiones al respecto de qué relatos históricos en base a las fuentes y a su análisis se seguirán transmitiendo.

Peck y Seixas (2008) diferenciaron tres grandes maneras en la que se suele concebir la educación histórica del alumnado: la primera se centra en la narrativa de la construcción de la nación; la segunda manera tiende al análisis de problemas contemporáneos en un contexto histórico (una forma de enseñar historia más cercano al enfoque de los estudios sociales); y la tercera se centra en comprender la historia como un método, como una manera de investigar desde esta área de conocimiento y, por lo tanto, aprender a pensar y reflexionar con la historia.

Es en la tercera y segunda de estas maneras en las que la educación histórica constituye el eje vertebrador del conocimiento y donde la inclusión de la perspectiva de género supone un verdadero instrumento que nos sirve para revelar los discursos androcéntricos y patriarcales que han estado y están presentes en nuestra construcción histórica.

Desde una perspectiva educativa el discurso expositivo de una determinada disciplina constituye una narración construida sobre modelos conceptuales implícitos en la misma. Las disciplinas, los modelos y las experiencias sociales nos proveen de armazones mentales y modelos de pensamiento con los que observamos el mundo y que determinan «lo que se piensa» y «cómo se piensa». Las formas y las estructuras ponen límites al pensamiento sobre las cosas. Los hábitos de pensar tienden a subordinarse a las ideas y modos de pensar dominantes, a los armazones mentales disponibles. Así lo expresan Gibbons y otros (1997, p. 7): «El nuevo modo de producción de conocimiento afecta no solo a qué conocimiento se produce, sino también a cómo se produce, el contexto en el que se persigue, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce».

En esta línea Sánchez (1999), al abordar el análisis del discurso científico desde una perspectiva feminista, se interesó por la naturaleza misma del conocimiento científico y sus presupuestos de objetividad, neutralidad y universalidad. Desde una posición crítica la verdad es una forma entre otras de representación del mundo, la representación de la ideología dominante naturalizada y elevada al rango de objetividad. El género utilizado como categoría de análisis revela la asimetría y se convierte en una categoría irrefutable para mostrar la necesidad de que se «revisen los criterios interpretativos del pasado para dar testimonio de que las ausencias de

parámetros de género vuelve un conocimiento menos fiable o simplemente inválido» (Cirillo, 2005, p. 43).

En las diversas ramas del saber, la inclusión del género produce efectos diversos: el género no sólo revela la asimetría, sino que es en sí mismo asimétrico. En la historia, por ejemplo, como historia de las vicisitudes políticas, militares diplomáticas, las mujeres pueden ser evocadas sobre todo como ausencia, pero esta ausencia contribuye a explicar la naturaleza de los fenómenos y de las instituciones. (Cirillo, 2005, p. 42).

Y aun así, «dentro de la teoría curricular crítica y radical que enfrenta el análisis de la desigualdad en la escuela encontramos la infraconsideración de la categoría de género frente al predominio de la clase social –e incluso de la etnia– en tanto que factor estructurante de las relaciones sociales y de las producciones culturales» (Gregorio y Franzé, 2006, p. 93) lo que podría explicar que tanto avances legislativos y normativos no estén presentes en los procesos de aprendizaje al no haber permeado en representaciones y prácticas sociales (Subirats, 2007; Díez, 2007; Díez, 2018).

«La capacidad de formular preguntas y de saber contestarlas es una parte fundamental de la inteligencia, podría incluso considerarse como la más importante. Se trata de una aptitud que podemos fomentar o reprimir» señalaban Sternberg y Spear-Swerling (1999, p. 57). De la misma manera podríamos indicar que desarrollar dicha capacidad con perspectiva de género supone replantearse el modo en que se formulan dichas preguntas para la «construcción de puentes entre la cultura, el saber científico y las necesidades sociales» (Lessard y Tardif, 2006, citado en Santisteban, 2008).

No podemos olvidar que dado que la escuela requiere una «de-construcción de las prácticas sociales, de las estructuras que forman nuestro legado cultural y que han sido consecuencia de las relaciones de dominación y de poder de algunos varones sobre otros y sobre las mujeres, y no el resultado del consenso de los sujetos que participan en igualdad» (Rodríguez Martínez, 2006, p. 10),

En la formación inicial del profesorado, la toma constante de decisiones por parte de quienes van a mediar en los procesos de construcción no solo de aprendizajes, sino también de significados sociales y culturales, debería ser un eje vertebrador en todas las asignaturas y materias. El alumnado requiere formación para utilizar los aprendizajes y aplicarlos siendo ciudadanía crítica y sintiendo su responsabilidad en la toma de decisiones. (Díez, 2018).

Si, como señalara Sternberg (1986) (citado en Martín, 1999) el aprendizaje es más efectivo cuanto más significativo es para la persona, ya que «los adultos resuelven problemas y procesan la información en función del significado que éstos

tienen para su desarrollo personal», podemos entender que «la incorporación de problemas o cuestiones socialmente vivas en la formación docente inicial, beneficia el aprendizaje de los profesores, porque les enseña a identificar, comprender y resolver interrogantes relacionados con situaciones del entorno» (Ortega, 2017, p. 20).

Porque no se trata solo de mostrarles que los roles de género han sido contruidos, que han tendido como una de sus consecuencias la jerarquización de los discursos históricos dando por válida una historia que se nos ha presentado como cerrada. Se trata de hacerles corresponsables en la construcción de nuevos significados y concepciones, hacerles conscientes del poder y de la necesidad de la reinterpretación del pasado por cada generación: «History has to be rewritten in every generation because, although the past does not change, the present does; each generation asks new questions of the past, and finds new areas of sympathy as it re-lives different aspects of the experiences of its predecessors» (Hill, 1972, p. 13) y, por ende, de su función y responsabilidad profesional en ello como docentes.

3. ¿ESTAMOS FORMANDO AL FUTURO PROFESORADO DE HISTORIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO?

Muchas son las legislaciones que nos harían pensar que sí, aunque no parece haber habido una correlación entre lo establecido legalmente y lo que ocurre en la formación (Díez, 2015; 2017; 2018). Para Ballarín (2017, p. 9)

la universidad mantiene su esencia, responde todavía a un orden creado a lo largo de los siglos, regido por un pensamiento y unas prácticas patriarcales, con mecanismos y símbolos precisos para su reproducción. El dominio masculino sobre el conocimiento que en ella se produce es muy difícil de cambiar ya que se ejerce también sobre las prácticas y formas de relación y es justamente sobre ese entramado de relaciones masculinas donde se sostiene el poder que legitima la teoría.

Houston (2018) apunta que hay otro estrato importante para la educación en la igualdad de género que no es ni el contenido en el currículum, ni la metodología que se use en el aula. La autora identifica la importancia de cómo los maestros comprenden el género. Precisamente es en ese punto en el que debemos incidir si analizamos los resultados de egreso (Díez, 2017).

Efectivamente, podríamos decir que en la mayoría de los casos, los procesos de aprendizaje y enseñanza de la Historia siguen respondiendo, como denominara Kabeer (1994), a unas políticas ciegas al género (*gender-blind policies*) ya que aunque parecen neutrales, están implícitamente sesgadas a favor de lo masculino. En pocas ocasiones encontramos que se haya llevado a cabo una formación consciente de

género (*gender-aware*) que asume que actores de la Historia son todas las personas, independientemente de su expresión e identidad de género y que las decisiones de quienes han marcado los discursos hegemónicos y han ontologizado en torno a la construcción de la misma ha afectado de manera distinta, desigual y jerarquizada.

Aunque se han dado pasos para incluir la temática, podríamos decir que la mayoría de las propuestas suelen suponer la inclusión de un tema o varios, o actividades que incorporan actividades separadas para trabajar «las mujeres en» e investigar qué aprendizajes se promueven así. Estas propuestas se incluirían en lo que Kabber (1994) denominó políticas neutrales de género (*gender-neutral policies*). En otras ocasiones aparece una voluntad específica de género (*gender-specific policies*) que si bien evidencian las diferencias (lo que ya es algo importantísimo en el currículum) suelen ser propensas a dejar intactas las desiguales relaciones vigentes entre los géneros una vez detectadas, mostradas y evidenciadas. Ejemplo de ambas podemos observar en Moreno-Vera y Díez-Ros (2018, pp. 724-725), quienes concluyen que «hemos podido comprobar la inclusión de la mujer en la enseñanza de las Ciencias Sociales se habían convertido en un tema completamente invisible para el alumnado (hecho que se puede demostrar con el análisis de los conocimientos previos del alumnado, tanto en la propuesta de historia como en la propuesta de historia del arte)». Si no se conoce, difícilmente se puede luego integrar.

Un paso más da Ortega (2018, p. 19) cuando concluye «los resultados obtenidos en el programa de formación dan cuenta de las potencialidades didácticas de la aplicación de recursos de literacidad crítica para la visibilización de las mujeres y de la experiencia femenina en el discurso histórico-social de la Historia enseñada, y en la promoción de modelos de ciudadanía globales».

Ahora bien, el objetivo sería desarrollar *políticas redistributivas de género*, que implican la toma de conciencia de género y nos corresponsabilizan, a través de nuestra propia utilización del método histórico, en la toma de decisiones. Implica que el profesorado debe adquirir como competencia profesionalizante esa conciencia de género «gender-aware» o «gender-awareness» (Lahelma, 2001; García, 2018) cuando quiere abordar la educación histórica para llegar a entender que sus comportamientos, creencias y prejuicios, así como las fuentes, ejemplos y referencias que optamos por utilizar influyen de forma determinante en la construcción y aceptación de las múltiples y diversas identidades de género de su alumnado.

Ojeda (2016, p. 106) nos muestra estas diferencias entre el saber que se debe hacer y el hacerlo en clase: «es importante precisar la necesidad que los docentes profundicen en temas relativos al género, para erradicar las desigualdades y discriminación que en muchas ocasiones perjudican y limitan el desarrollo de la mujer y del hombre».

Es posible que no se esté llevando a cabo por la falta de formación en género para utilizar los aprendizajes y aplicarlos siendo ciudadanía crítica y sintiendo su responsabilidad en la toma de decisiones (Díez, 2018).

Ahora bien, ¿cómo podríamos propiciar esta competencia en género desde la Universidad?

Ecker (2018, p. 1593) señala:

Even more surprising are the findings concerning the concept of «gender history»: This concept has been developed and established in European historical research already since the 1970ies. However, the survey on the actual teacher training curricula shows that «gender history» as a concept of historical analysis and reflection has not gained much space in the education of the European history teachers so far.

En este mismo sentido Gómez, Ortuño, Molina (2014, p. 17) apuntaban:

No obstante, también es cierto que una de las razones de que actualmente se plantee en la escuela la necesidad de que el alumnado adquiriera la destreza de pensar históricamente sin atisbo de marginación de género, es sin lugar a dudas, el aumento de estudios de género que se ha producido en la historiografía española en los últimos tiempos.

Aun así, basta revisar los planes de estudio y las guías docentes de las titulaciones con formación de Historia para comprobar la limitadísima presencia de la historia con perspectiva de género y/o feminista. Por tanto, es necesario trabajar desde la formación de historiadores e historiadoras a la formación inicial del profesorado que desarrollará en las aulas la educación histórica esta «conciencia de género». Para ello, la metodología coeducativa en la educación histórica se erige como una metodología imprescindible para el aprendizaje con una meta: la equidad e igualdad de género.

4. EDUCACIÓN HISTÓRICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: ¿SON CONSCIENTES DE SER COMPETENTES? ESTUDIO DE CASO

Contexto

La asignatura «Educación Histórica y ciudadanía: una perspectiva de género», ubicada en el segundo cuatrimestre de tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén nació con la finalidad de facilitar a los futuros maestros y maestras de Educación Primaria la adquisición de las competencias relacionadas con los ejes del conocimiento espacio-temporales que resultan imprescindibles para la asimilación de destrezas y habilidades necesarias para la puesta en marcha de métodos que faciliten el aprendizaje y enseñanza de las competencias básicas del currículo escolar directamente vinculadas a la sociedad

y su contexto espacial, la ciudadanía y la cultura, desde una perspectiva de género profesionalizadora.

Diseñar un programa de una asignatura pensada y planificada en su totalidad para formar a profesorado desde una perspectiva de género, constructivista, compleja y crítica del conocimiento implica construir el conocimiento de las futuras maestras y maestros, atendiendo a la diversidad del aula y a las dificultades u obstáculos que las problemáticas a trabajar plantean, es decir, está enfocada a la solución de problemas socialmente relevantes y la adopción de decisiones. Esta planificación con perspectiva de género parte del reconocimiento expreso de las desigualdades patentes en los discursos históricos que han normalizado y generalizado un ideario sobre un sujeto histórico que se representa en nuestra mente (a causa de los silencios sobre otras realidades) como masculino, y que destaca organizaciones, instituciones y relaciones sociales y de género que remarcan, profundizan y justifican dicha hegemonía. Desvelarla, deconstruirla y resignificarla implica una negociación en el aula que requiere generar espacios permanentes para el debate y la reflexión de quienes se están formando.

Como señalara Quinquers (1997), se trata de enseñar unas Ciencias Sociales que se preocupan por los problemas de la humanidad, por los grupos sociales no hegemónicos, por la diversidad de culturas y géneros, por la desigualdad, los conflictos, la interdependencia en el funcionamiento del sistema mundo o los problemas de la vida cotidiana. Además, se trata de seleccionar contenidos relevantes y motivadores, relacionados con el contexto cultural y social del alumnado y para ello es necesaria la utilización de la perspectiva de género y la metodología coeducativa tanto en la teoría como en la práctica, de manera que las personas egresadas de la asignatura tengan las estrategias y los recursos necesarios para afrontar y abordar el currículum escolar de manera coherente con las necesidades sociales actuales.

Instrumento

Los resultados previstos en la asignatura (11) se convierten en una guía de análisis para la evaluación de los aprendizajes (puesto que se redactan en relación a los objetivos planteados) y la gradación en la adquisición competencial vinculada a la propia asignatura.

Cada curso académico, el último día de clase, se pasa un cuestionario al alumnado en el que los 11 resultados de aprendizaje se convierten en 11 ítems.

El cuestionario se plantea con una premisa inicial: «Al finalizar esta asignatura me siento capaz de...».

A continuación se presenta cada ítem de manera que deben responder

- Sí, porque...
- No, porque...

De entre los 11 ítems presentados, para esta contribución se analizan los seis primeros:

1. Aplicar el método científico para la construcción de la Historia y a la ciudadanía como disciplinas de didáctica específica con valor formativo en Educación Primaria, y analizarlas con perspectiva de género.
2. Integrar y utilizar correctamente en sus propuestas didácticas distintos enfoques y concepciones de la Historia, siendo conscientes de que la elección de uno u otro conforma de manera diferente la realidad que se enseña y se aprende.
3. Identificar y exponer los procesos de construcción del conocimiento histórico y del mundo social y ciudadano en Educación Primaria existentes en distintas propuestas didácticas, ya sean propias o tomadas de otras fuentes.
4. Analizar programaciones, por ciclos, sobre contenidos de Historia y Educación para la ciudadanía para las distintas etapas de la Educación Primaria, introduciendo en su análisis la perspectiva de género.
5. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de índole histórica, social y cultural, tanto individualmente como en colaboración, aplicando distintos modelos de enseñanza-aprendizaje para Historia y ciudadanía en función de sus propios objetivos propuestos.
6. Identificar, a través del análisis de los materiales curriculares y los medios de comunicación, las principales estrategias de distorsión de la Historia y la ciudadanía que proporcionan una visión simple en exceso y con prejuicios del mundo social, que aparecen en el pensamiento del alumnado.

La muestra

Aunque la asignatura se imparte en los cuatro grupos de teoría que en la Universidad de Jaén tiene tercero del Grado en Educación Primaria, dado que por cuestiones de ordenación docente no se ha impartido en los mismos grupos todos los años, se ha seleccionado solamente el grupo A (porque es en el que, desde el inicio de la misma, he impartido teoría y práctica) y ha respondido a este cuestionario, a fin de poder realizar un estudio longitudinal.

La finalidad de este estudio es, por tanto, además de analizar la producción del alumnado al responder a estos ítems, y constatar cómo expresan la adquisición de la conciencia de género y, por ende, la competencia profesional de abordar la educación histórica con perspectiva de género, comprobar si con el paso de los cursos académicos y la integración de los planes de igualdad en educación, varía la percepción del alumnado con respecto a la adquisición de esta perspectiva de género.

Además, dado que no todas las personas desarrollaban explicativamente los porqués, algo que resulta fundamental en este estudio, hemos limitado la muestra a aquellas personas que en cualquiera de los 6 ítems contestaban algún porqué. Entiendo que, si se ha contestado a algún ítem es porque se tiene claro por qué, o

por qué no, se siente capaz. De esta forma se puede comprobar a qué cuestiones responde y si hay relación con que en el enunciado del ítem aparezca o no el concepto género.

La muestra final está compuesta por 119 cuestionarios para los años 2014-2018.

Tabla 1. Cursos académicos y número de cuestionarios

Curso	Cuestionarios	Identificación sexo-género femenino/masculino
2013-2014	27	16/11
2014-2015	30	25/5
2015-2016	22	12/10
2016-2017	19	13/6
2017-2018	21	19/2
Totales	119	85/34

Los 119 cuestionarios fueron identificados por quienes los rellenaron en el apartado sexo-género y expresión de género (femenino, masculino, otros) de manera unitaria, lo que nos permite hablar de mujeres y hombres de manera general. Es por ello que podemos decir que contamos con una muestra de 85 mujeres (71,4 %) y 34 hombres (28,6 %) lo que por, otra parte, responde muy aproximadamente a la proporción de personas con nombre masculino o femenino que aparecen en las listas de clase del grupo A en esos cursos, si bien en el total de los cuatro grupos de teoría aparece que la media es del 44 % de hombres frente al 56 % de mujeres².

Metodología

Desde el punto de vista cuantitativo se han contabilizado el número de respuestas afirmativas y/o negativas y se ha porcentualizado el resultado en relación con el número total de informantes y su identificación de sexo-género.

Para el análisis de datos cualitativos, se está utilizando el paquete informático MAXQDA 2012, en su versión de prueba, a fin de establecer un corpus conceptual, y establecer etiquetas de indicadores de significación que nos ayuden a entender tanto el contexto como la terminología asociada a los conceptos y textos seleccionados, de manera que se pueda concluir la significación que se le da a aquello que se indica. Se está utilizando el método de investigación del análisis de contenido (Krippendorff, 1997), enmarcándolo dentro de la teoría del «aprendizaje situado»

² <http://www.ujaen.es/serv/spe/anuario/_anuario_4_2_2_1_1314.html>.

(Barca, 2011). Además la finalidad es realizar un Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 1993), «fundamentalmente comprometido con analizar las relaciones de dominación, discriminación, poder y control estructurales, tanto opacas como transparentes, que se manifiestan en el lenguaje» (Wodak y Meyer, 2001, p. 2), junto con las premisas de Baxter (2004; 2007), lo que ha llevado, primero, a establecer un corpus, anotando los conceptos junto su construcción significativa derivada de la explicación y justificación de su respuesta y después a proceder al análisis de los resultados.

Resultados obtenidos y discusión

1.1. Análisis cuantitativo

Desde el punto de vista cuantitativo, analizamos a continuación sus respuestas para ver cuántas personas las justifican o no, y cuántas personas las dejaron sin contestar.

Ítem 1: Aplicar el método científico para la construcción de la Historia y a la ciudadanía como disciplinas de didáctica específica con valor formativo en Educación Primaria, y analizarlas con perspectiva de género.

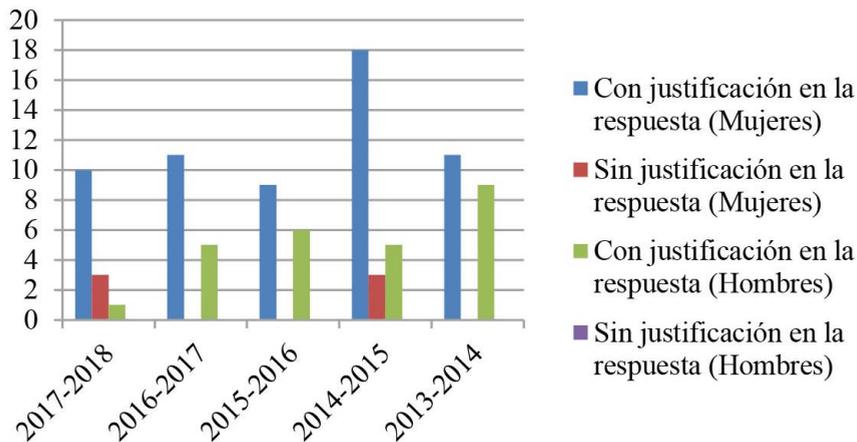


Ilustración 1. Respuestas afirmativas. Ítem 1

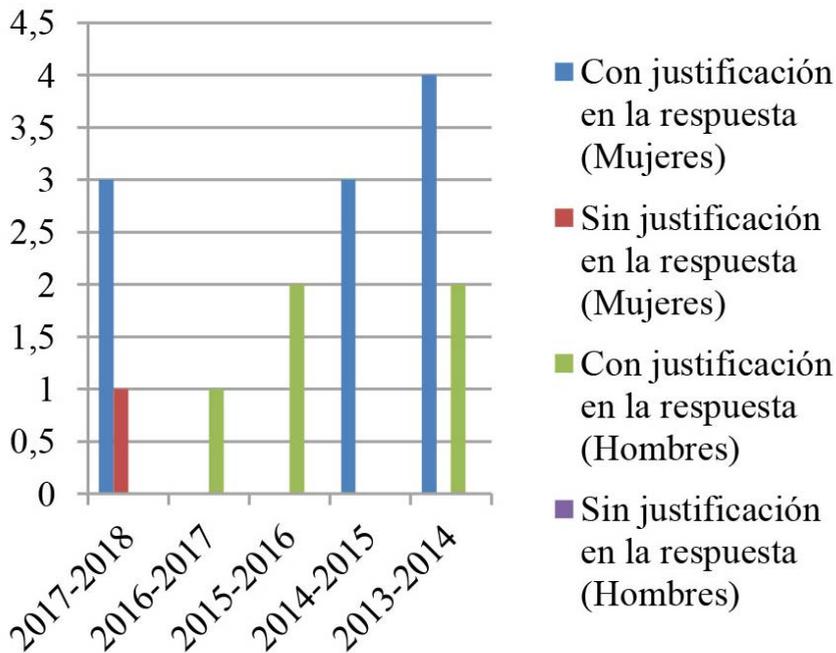


Ilustración 2. Respuesta negativa. Ítem 1

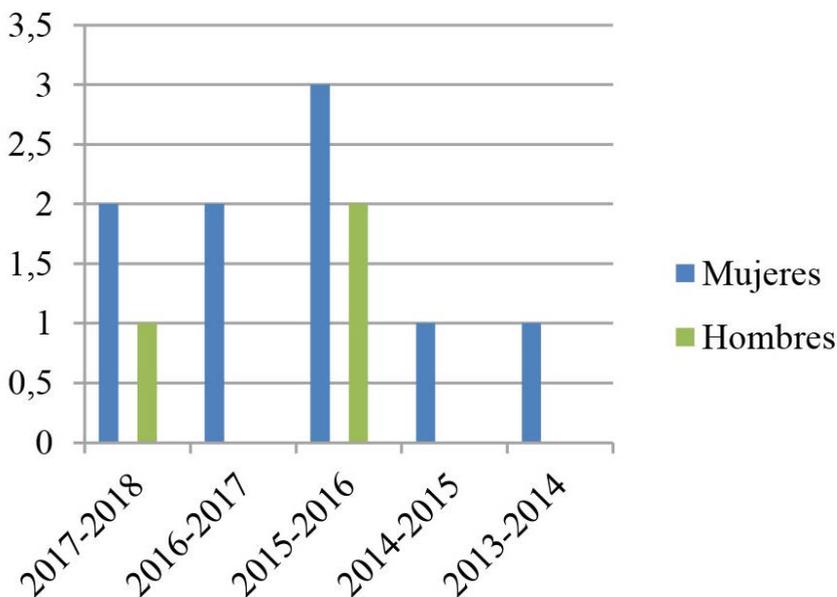


Ilustración 3. No contesta. Ítem 1

Ítem 2: Integrar y utilizar correctamente en sus propuestas didácticas distintos enfoques y concepciones de la Historia, siendo conscientes de que la elección de uno u otro conforma de manera diferente la realidad que se enseña y se aprende.

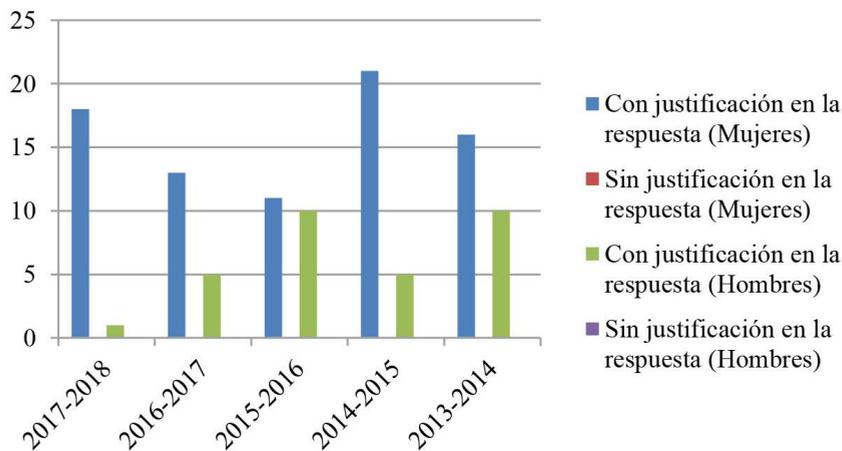


Ilustración 4. Respuestas afirmativas. Ítem 2

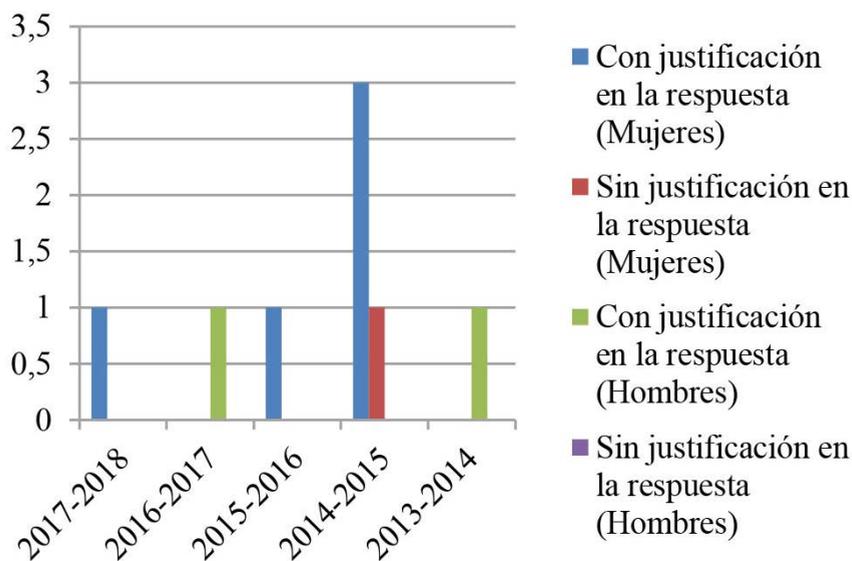


Ilustración 5. Respuesta negativa. Ítem 2

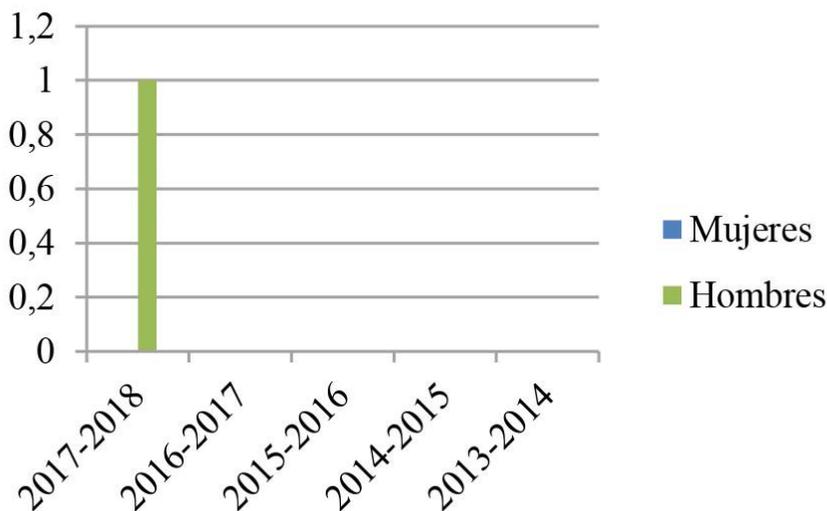


Ilustración 6. No contesta. Ítem 2

Ítem 3: Identificar y exponer los procesos de construcción del conocimiento histórico y del mundo social y ciudadano en Educación Primaria existentes en distintas propuestas didácticas, ya sean propias o tomadas de otras fuentes.

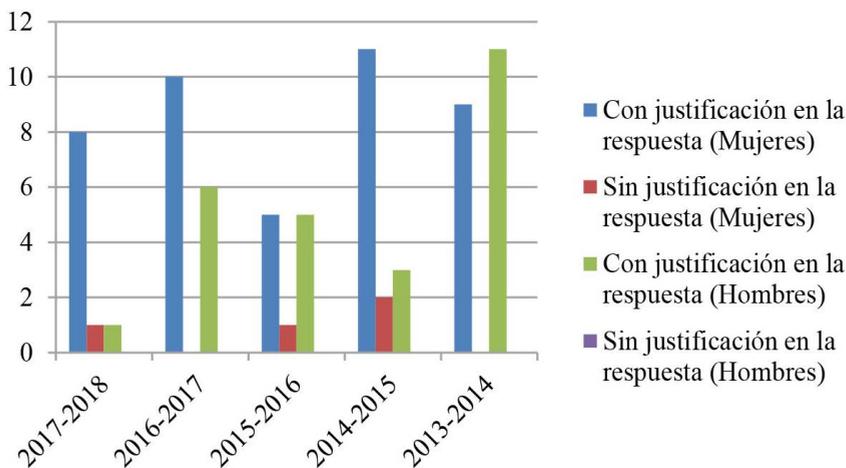


Ilustración 7. Respuestas afirmativas. Ítem 3

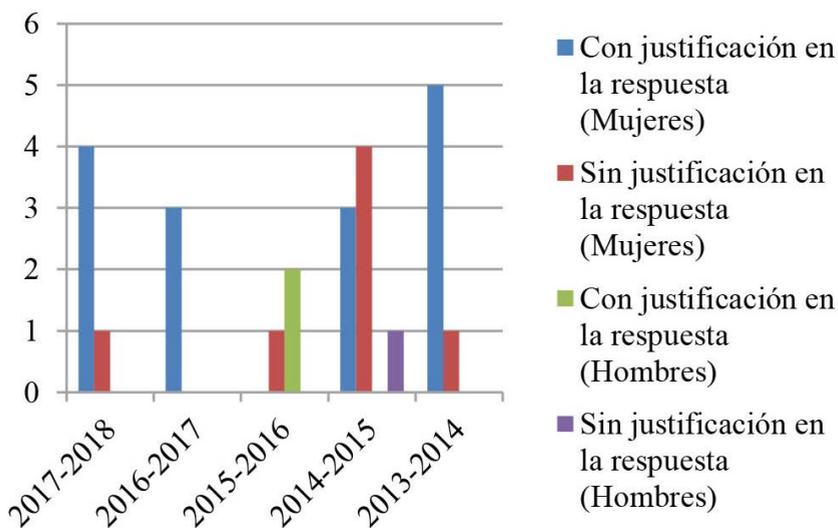


Ilustración 8. Respuestas negativas. Ítem 3

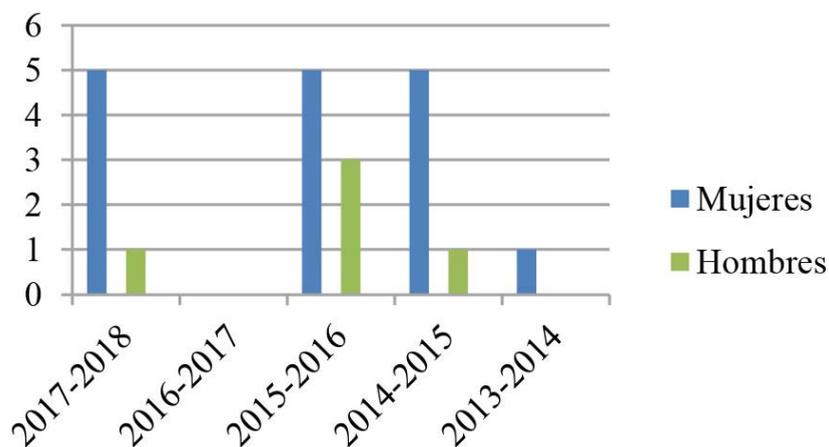


Ilustración 9. No contesta. Ítem 3

Ítem 4: Analizar programaciones, por ciclos, sobre contenidos de Historia y Educación para la ciudadanía para las distintas etapas de la Educación Primaria, introduciendo en su análisis la perspectiva de género.

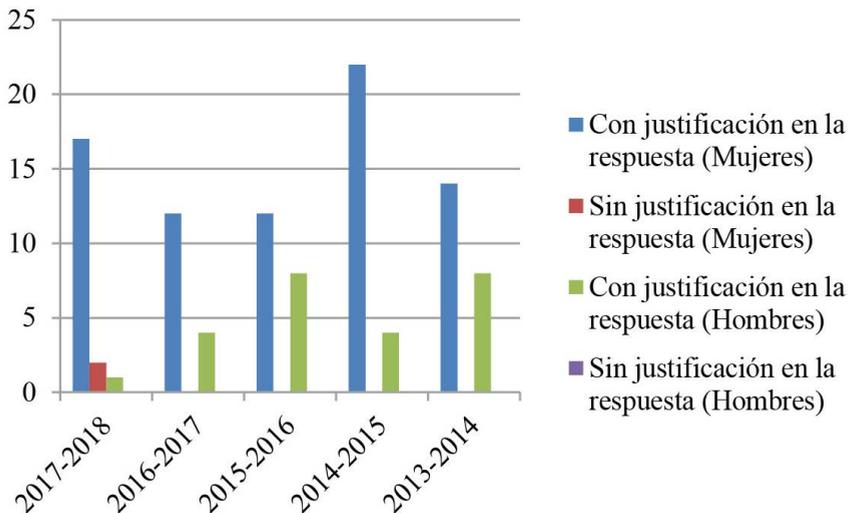


Ilustración 10. Respuestas afirmativas. Ítem 4

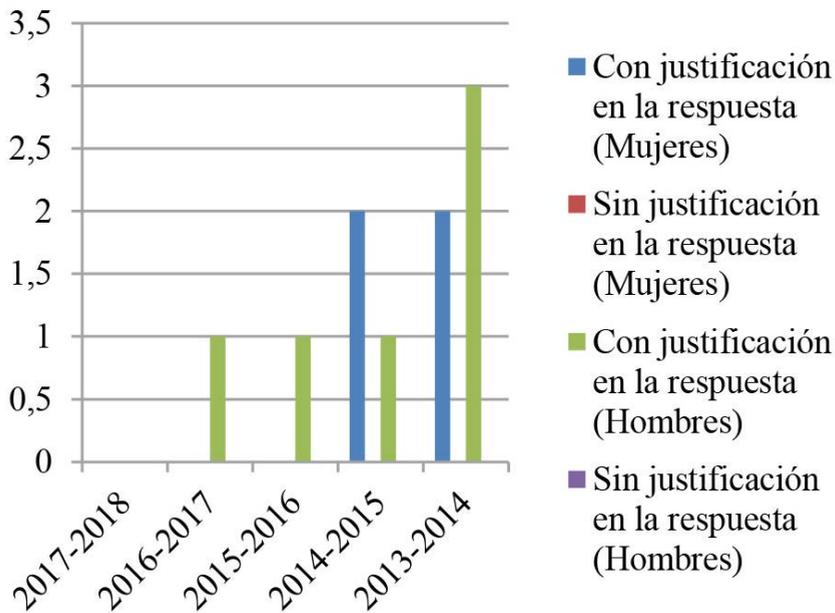


Ilustración 11. Respuestas negativas. Ítem 4

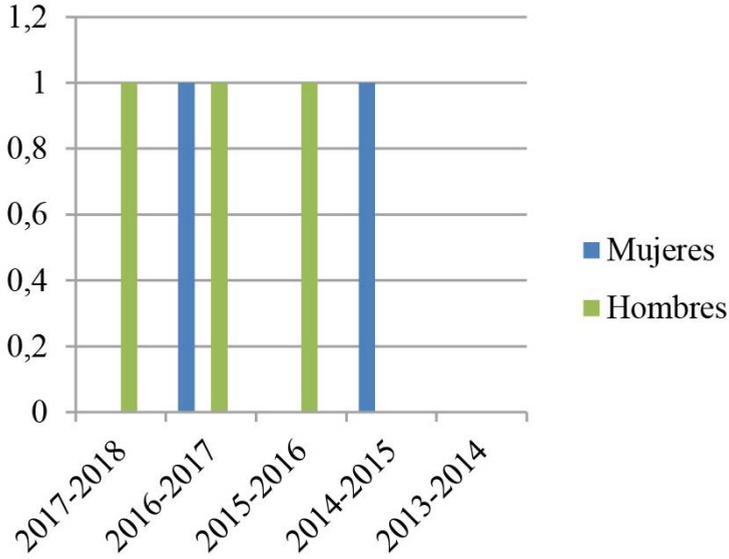


Ilustración 12. No contesta. Ítem 4

Ítem 5: Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de índole histórica, social y cultural, tanto individualmente como en colaboración, aplicando distintos modelos de enseñanza-aprendizaje para Historia y ciudadanía en función de sus propios objetivos propuestos

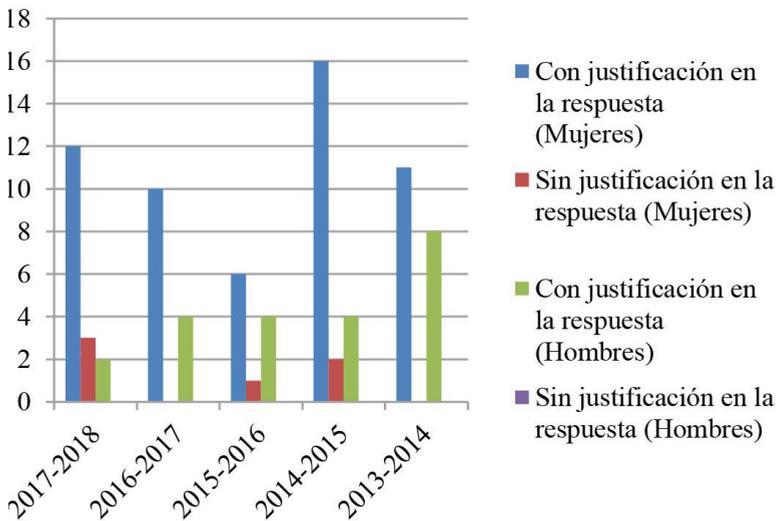


Ilustración 13. Respuestas afirmativas. Ítem 5

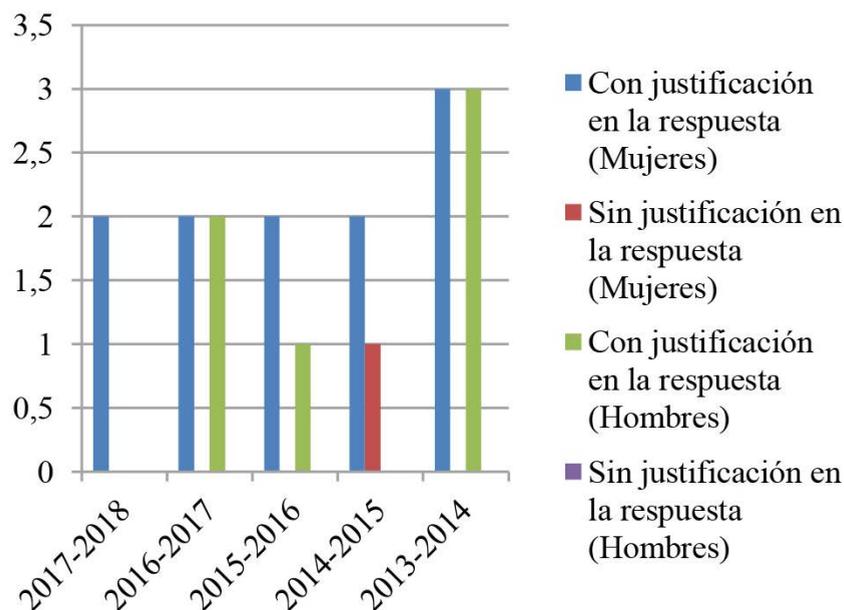


Ilustración 14. Respuestas negativas. Ítem 5

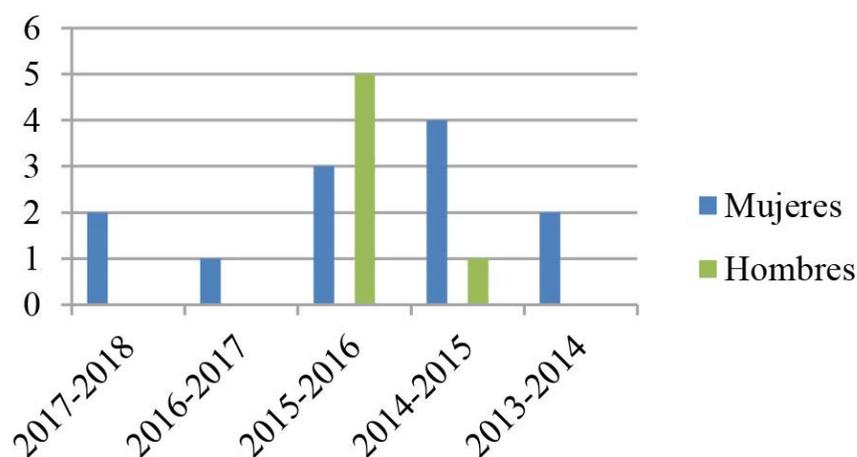


Ilustración 15. No contesta. Ítem 5

Ítem 6: Identificar, a través del análisis de los materiales curriculares y los medios de comunicación, las principales estrategias de distorsión de la Historia y la ciudadanía que proporcionan una visión simple en exceso y con prejuicios del mundo social, que aparecen en el pensamiento del alumnado.

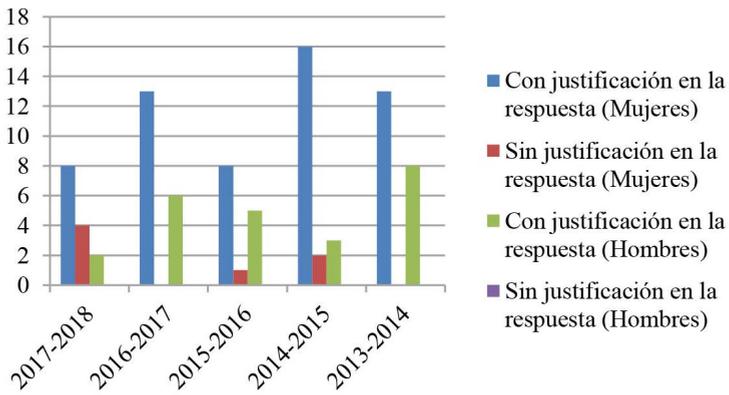


Ilustración 16. Respuestas afirmativas. Ítem 6

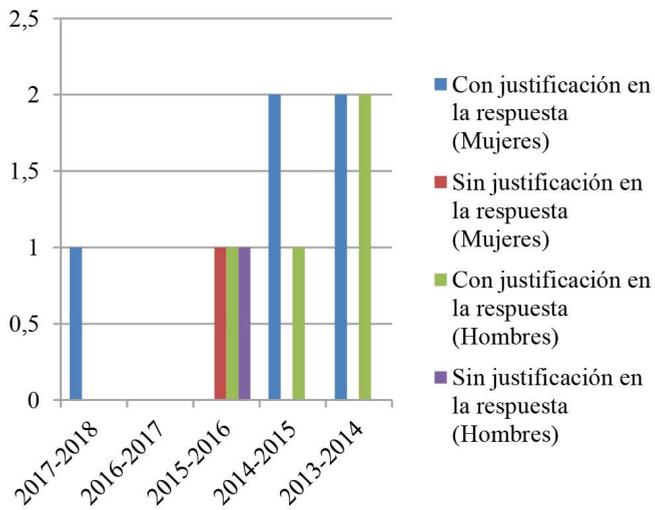


Ilustración 17. Respuestas negativas. Ítem 6

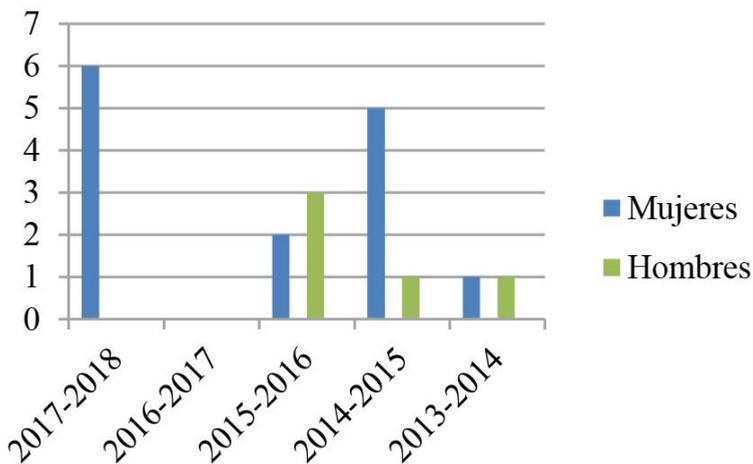


Ilustración 18. No contesta. Ítem 6

La primera conclusión a la que podemos llegar es que, las respuestas afirmativas destacan sobre las negativas y, además, mayoritariamente el alumnado justificó sus respuestas en los distintos cursos independientemente de su identificación de sexo-género. Para la correcta interpretación de los datos debe tenerse en cuenta el número total de respuestas obtenidas en cada uno de los cursos y que se señalan en el apartado anterior.

Analizando los totales, uniendo las respuestas con y sin justificación para comprobar la proporción de respuestas afirmativas y negativas y compararlas con las que no son contestadas encontramos que todos los ítems superaron el 50 % de respuestas afirmativas.

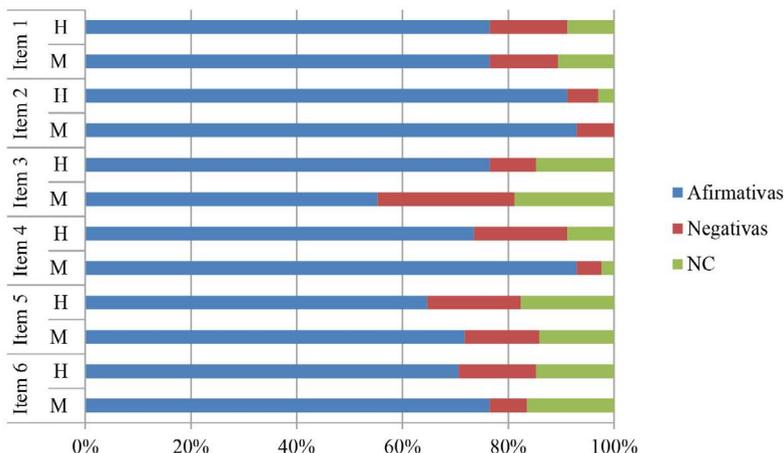


Ilustración 19. Porcentaje de respuestas afirmativas, negativas o no contestadas.

Los ítems sobre los que más muestran seguridad son, por este orden, el 2, el 4 y el 1, y sobre el que manifiestan menos capacidad es el 3. Debemos recordar que el 1 y el 4 son los que tienen en su enunciado «perspectiva de género» y el 2 les remite a la integración de distintos enfoques y concepciones de la Historia responsabilizándoles de sus consecuencias en el aprendizaje. El 1 y el 2 son, además, los que presentan porcentajes más parecidos en las respuestas identificadas con expresión de género masculina y femenina. Es el ítem 4 de este primer grupo el que más diferencias presenta. La capacidad de analizar con perspectiva de género aparece con más respuestas negativas o sin contestar en el caso de los chicos. Mientras que para ellas resulta ser el ítem de todos los analizados que más afirman haber adquirido y por ende ser capaces de llevarlo a cabo.

Por su parte, el ítem 3, que aúna la identificación y la exposición de procesos de construcción del conocimiento relacionándolos con las fuentes, es el que presenta mayor número de respuestas sin contestar y negativas aúna, sobre todo en el caso de las chicas, mientras que los chicos ofrecen un comportamiento similar en el ítem 5 que se vincula a diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje. Podemos observar en este caso cómo la identificación, y sobre todo, la exposición de los procesos de construcción del conocimiento a partir de propuestas didácticas propias o de otras fuentes frente al diseño, planificación y evaluación implica un desarrollo de capacidades analíticas que son significadas de manera diferente por chicos y chicas, lo que debe abordarse desde un análisis crítico del discurso como veremos en el apartado siguiente.

El ítem 6 presenta porcentualmente unos datos similares, aunque tiene una mayor afirmación para las chicas, que habrá que analizar desde un punto de vista cualitativo.

Desde el punto de vista diacrónico, los datos obtenidos arrojan características similares, teniendo en cuenta que el número de cuestionarios analizados no es el mismo para cada curso. Es decir, con el paso de los años a pesar de la implantación de planes de igualdad y la supuesta inserción de la igualdad de género en las aulas no se evidencia un mayor o menor número de respuestas afirmativas. Por el contrario, pareciera que no se hubieran producido cambios a este respecto ni en la formación preuniversitaria, ni en los 2 cursos anteriores a esta asignatura. Estos datos concuerdan con el estudio realizado por Díez (2015). En análisis de la justificación a sus respuestas puede arrojar, o no, diferencias en la manera en la que justifican sus respuestas, y podremos observar si el discurso realizado en la justificación presenta variaciones o no con respecto a una formación inicial en perspectiva de género.

1.2. *Análisis cualitativo*

Es el análisis cualitativo, por tanto, el que nos lleva a investigar cómo justifican y explican su propuesta. Es por ello por lo que no utilizamos en este apartado las respuestas a los ítems que carecen de redacción en la explicación, ya sean negativas o positivas.

A) En primer lugar, a fin de conocer los motivos por los que consideran que no han logrado alguno de los ítems, analizamos las **respuestas negativas** con justificación (72). *Podemos establecer seis categorías diferentes:*

Categoría 1.- Respuestas negativas justificadas en función de la responsabilidad futura de quien contesta. En estos casos aparece siempre el condicional en el tiempo verbal y expresiones como «correctamente», «alguna, no todas», «en parte», «no todos». (16,6 %). Aparece en todos los ítems y proporcionalmente parecido en respuestas identificadas con expresión de género femenino y masculino.

Ejemplos:

«no sabría cómo aplicar correctamente ese método» (2014, It.1. F2³).

«exactamente no sabría analizar todos y cada uno de los puntos que se tocan» (2014, IT 4, M2).

«aunque podría identificar alguna estrategia, no todas» (2014, It. 6. F2).

Categoría 2.- Respuestas negativas en las que la redacción del ítem les lleva a explicar que parte del mismo sí, pero no todo (19,4 %). Es decir, ante la percepción de que el ítem pregunta por la adquisición total y completa de la capacidad, si se presenta alguna duda, prefieren optar con contestar de manera negativa. Aparece, sobre todo, en los ítems 1, 3 y 5, destacando el porcentaje en el 3 (que representa el 63 % de las respuestas incluidas en esta categoría). Es significativo y por ello debemos destacar que en esta categoría solamente hay respuestas de personas con expresión de género femenino.

Ejemplos:

«aunque sé en qué consiste el método científico no sé muy bien cómo aplicarlo a la Historia» (2014, It 1. F12).

«podría exponer más o menos de una manera adecuada esos procesos, pero no identificarlos» (2014, It. 3, F2).

Categoría 3.- Respuestas negativas en las que expresan y manifiestan o bien su falta de formación previa, o bien su responsabilidad al respecto o la voluntad de seguir formándose (44,7 %). Aparece con una proporción similar en todos los ítems, puesto que hay estudiantes que lo manifiestan en varios (ejemplo 2015, F3 o 2014,

³ 2014 es el año del que procede el cuestionario. Dado que la asignatura se imparte en el segundo cuatrimestre, se identifica por año real en el que se imparte. It se refiere al número de ítem al que se responde, F/M es la identificación de respuesta femenina o masculina seguida del número de identificación dentro del grupo del curso.

F1). Aparece porcentualmente muy similar en respuestas vinculadas a informantes identificadas bien con expresión de género masculino o femenino.

Ejemplos:

«no me he mirado el tema y no he venido casi nunca a clase» (2015, It 2, F3).

«debería tener más conocimiento de contenidos relacionados con la Historia» (2018, It 2, F7).

«aún no he interiorizado el temario debido a la falta de tiempo» (2014, It3. F1).

«creo que tengo que trabajar más sobre eso» (2014, It4, F6).

«me faltaría completar y repasar para poder diseñar y planificar correctamente» (2016, It. 5, M4).

«A medias, porque en los temas no me he mirado nada. Sin embargo, asistiendo a clase, sí que he comprendido algunas de las estrategias de distorsión y el espíritu crítico que hay que tener ante ellas» (2015, It6, M3).

«porque ello necesitaría de una buena base en Historia que no tengo, pero pienso ponerme a ello» (2015, It6, F21).

Categoría 4.- Respuestas negativas vinculadas a la propia inseguridad del trabajo autónomo (1,3 %). El único caso que aparece responde a una respuesta femenina.

Ejemplo:

«aunque hemos dado los modelos de aprendizaje y enseñanza, y los hemos trabajado, no sería capaz de hacerlo individualmente» (2016, It 5, F2),

Categoría 5.- Respuestas negativas por la dificultad de entender el enunciado del ítem (8,3 %). En este caso, excepto una respuesta, las demás responden a informantes con expresión de género masculino.

Ejemplos:

«no termino de entender a qué se refiere la pregunta» (2016, It3, F6).

«no sé a qué procesos de construcción del conocimiento histórico te refieres» (2016, It.3, M2).

Categoría 6.- Respuestas negativas pero que al justificarlo terminan explicando por qué sí (9,7 %). Dado que en los cuestionarios estas explicaciones vienen precedidas de una marca en el «No porque...» se ha optado por dejarlas en este apartado de respuestas negativas. El porcentaje es similar para ambas expresiones de género.

Ejemplos:

«es necesario contrastar fuentes y no plantear una narración histórica desde nuestra subjetividad, para evitar incluir nuestras opiniones e ideologías (2018, It 3, F5).

«se nos olvidaría la perspectiva de género» (2017, It5, M2).

«en clase hemos aprendido que debemos enseñar a los niños a tener una visión amplia, desde diferentes puntos de vista para cuando sean mayores poder tener un pensamiento crítico y tomar decisiones» (2015, It6, M4).

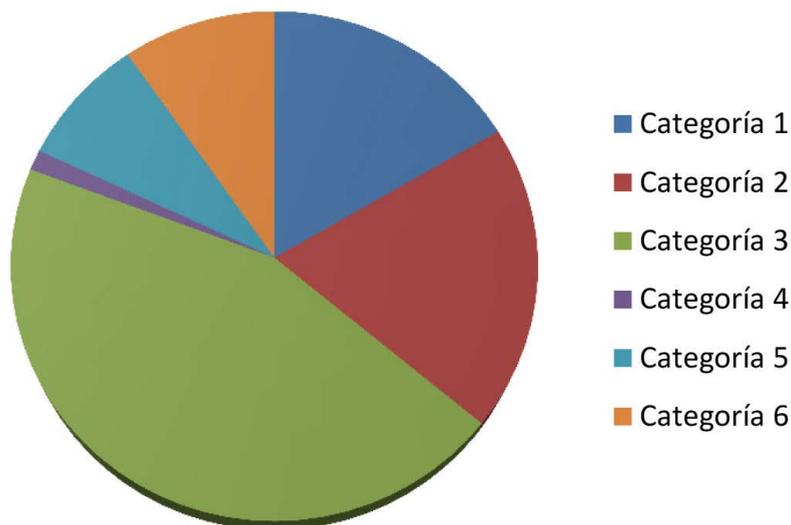


Ilustración 20. Categorías de negativas

Como conclusión inicial podemos señalar que, al trabajar competencialmente, el alumnado (independientemente de su expresión de género) identifica su propia responsabilidad en la adquisición de la competencia. Reconocen, como demuestra la categoría 3, o bien que no están llevando a cabo el aprendizaje en la asignatura porque no están estudiando (situándose en el centro de la justificación de la negación), o su falta de formación previa. En este último caso la asunción de las carencias de conocimiento histórico en su formación previa se erige como un obstáculo detectado y, en ocasiones, solventar ese obstáculo, una meta que se plantean.

Mientras en las categorías 2 y 4 solo aparecen respuestas de chicas, en la categoría 5 destacan las respuestas de los chicos. Es decir, ellas aparecen en esta muestra con un mayor nivel reflexivo y autocrítico, más exigentes con sus propias respuestas y reflejando la inseguridad a la hora de enfrentarse de manera autónoma (y no en grupo) a tener que mostrar y demostrar la adquisición competencial. Ellos son más directos, lo entiendo, o no lo entiendo, y si no lo entienden en la primera lectura, directamente marcan una respuesta negativa.

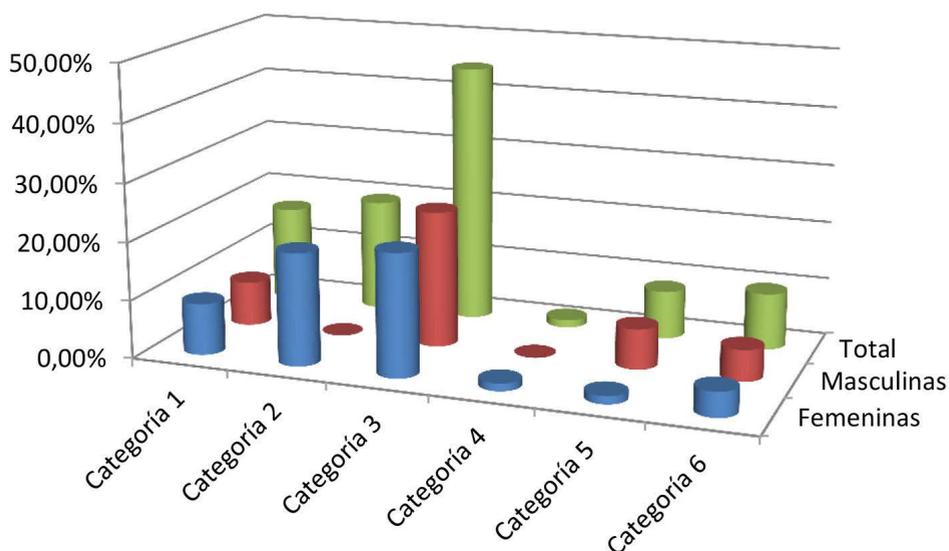


Ilustración 21. Proporción respuestas negativa en función de la expresión de género

Podemos, por tanto, afirmar, que las respuestas negativas nos devuelven como resultado la constatación de falta de formación previa y de falta de trabajo por parte del alumnado. Así mismo, nos muestran la necesidad de replantear la redacción algunos ítems del cuestionario, principalmente el 3, seguido del 6.

B) En cuanto a **las respuestas afirmativas** nos ayudan a comprender cómo justifican y/o explican (525) la adquisición competencial. *Podemos establecer 4 categorías diferentes*

Categoría 1.- En su respuesta al porqué se sienten capaces, señalan haberlo trabajado en la asignatura (143 respuestas, 27,2 %). Aparece en todos los ítems, si bien en cierto solo el 2 % de las mismas responden al ítem 5, y el 3 % al ítem 2, mientras que para los ítems 1, 3, 4 y 6 el porcentaje es más o menos parecido. En la construcción de la justificación aparece, normalmente, una expresión de temporalidad como «a lo largo de» o «durante». También se indica la vinculación entre teoría y prácticas en el proceso de aprendizaje dentro de la asignatura. El concepto «perspectiva de género» aparece destacado en sus respuestas y de manera proporcionalmente similar en respuestas identificadas con expresión de género femenino y masculino.

Ejemplos:

«todos los conocimientos impartidos a lo largo de la asignatura han ido enfocados hacia la aplicación del método científico para la construcción de la Historia» (2015, It1, F19).

«creo que se nos ha formado para ello a lo largo de toda la asignatura (2015, It1, F20).

«se ha explicado y trabajado cómo construir historia como trabajarla desde Educación primaria y sobre todo darle una perspectiva de género» (2016, It1, F4).

«a lo largo de la vida académica nos han enseñado solo un tipo de historia sin ser consciente de que hay más. Por eso he aprendido con la asignatura que podemos enseñarla desde diferentes perspectivas sin centrarnos en solo una, la nuestra» (2014, It2, F4).

«se nos ha presentado diferentes fuentes historiográficas a partir de las cuales podemos crear nuestra propia línea de trabajo y trabajar en el aula los diferentes procesos y sus consecuencias en la construcción del conocimiento histórico» (2014, It3, F9).

«lo hemos trabajado a lo largo de toda la asignatura y me han quedado claro todos los conocimientos asociados a la perspectiva de género» (2014, It4, F4).

«lo hemos trabajado en teoría y reforzado en prácticas» (2014, It4, F12).

«ya sabía hacer programaciones, analizarlas, etc. Y esta asignatura nos ha ayudado a analizarla desde una perspectiva de género» (2015, It4, M4).

«conozco los contenidos de Historia y este año he visto cómo abordarlos con perspectiva de género» (2016, It4, M6).

«durante el curso hemos aprendido los conocimientos necesarios para ello» (2015, It4, F4).

«conocimientos, a partir de los vistos en clase, las principales problemáticas y obstáculos a la hora de entender una historia no unitaria, como la dicotomía hombre/mujer, los prejuicios, estereotipos, etc.» (2014, It6, M11).

«los ejemplos y explicaciones, han sido enfocadas para que eso sea logrado» (2017, It6, M1).

Categoría 2.- Señalan ser conscientes de su aprendizaje (157 respuestas, 29,9 %). Aparece siempre «he», situándose como protagonista de su aprendizaje, seguido de «aprendido» (107 respuestas) «comprendido» (45 respuestas), «adquirido» (5 respuestas). Proporcionalmente podemos apreciar que no hay diferencia en cuanto a respuestas emitidas por chicas y por chicos.

Ejemplos:

«He aprendido a cómo desarrollar el método científico con la categoría de pensamiento género en la educación histórica, y así aplicar mis conclusiones a la enseñanza» (2015, It1, F12).

«he comprendido la importancia de no enseñar una única realidad histórica, sino que hay que enseñarla desde múltiples perspectivas, y me ha parecido fundamental el enfoque de género» (2016, It1, F7).

«ahora soy capaz, con lo que he aprendido, de realizarme preguntas e identificar problemas con respecto al tiempo histórico, así como resolver cuestiones sobre la Historia de acuerdo a la perspectiva de género» (2017, It1, M3).

«en mis años de formación Primaria y Secundaria me ofrecieron un único enfoque y he comprendido la diferencia y lo que ello significa» (2014, It2, F.7).

«se nos ha enseñado que la Historia ayuda a construir nuestro conocimiento social y que nosotros lo haremos con el alumnado. Por eso he aprendido a ser consciente de qué quiero enseñar y qué consecuencias tendrá mi enfoque antes de programar» (2017, It3, M4).

«he aprendido a valorar los contenidos de Historia contextualizándolos en un tiempo y un espacio, y cómo ello, en función de si se utiliza una perspectiva de género o no, determina nuestro modo de ver la Historia» (2014, It4, M10).

Categoría 3.- Respuestas afirmativas que se relacionan con la interiorización y la puesta en práctica en su propia vida (desarrollo personal) 65 respuestas, 12,4 %. Aparecen vinculadas a los ítems 4 y 6 en todos los casos. Destacan el porcentaje de respuestas por parte de los chicos (43 respuestas, 8,2 %).

Ejemplos:

«después de lo visto en el temario me ha hecho reflexionar más aún y buscar e indagar más sobre cómo se ha construido históricamente el ser hombre o mujer en la historia, y me ha hecho plantarme muchas cosas que creía inamovibles» (2018, It4, M1).

«he reformado mi espíritu crítico y he aprendido mucho con esta asignatura y creo que esto es totalmente necesario para poder mejorar las programaciones» (2016, It4, M3).

«ya lo estoy llevando a cabo inconscientemente sobre los medios de comunicación, y me estoy impresionando al comprobar cómo antes, sin tener esa perspectiva de género, no era consciente de tantas cosas» (2015, It6, F13).

«analizando distintas editoriales de libros, he podido comparar algunas distorsiones que hay en los aprendizajes históricos y una vez que lo hemos comprendido lo he llevado a mi vida diaria, formando parte de la sociedad y te das cuenta de ello, siempre con la actitud crítica que hemos desarrollado en la asignatura» (2017, It6, F7).

Categoría 4.- Respuestas afirmativas que relacionan la capacidad con sus actuaciones en su futuro profesional (adquisición de la competencia profesional con perspectiva de género). Aparecen 160 respuestas (30,5 %). Frente a lo que ocurría en la categoría 3, en este caso la referencia al futuro profesional destaca en las respuestas de las chicas, siendo solamente puesto que aparecen solo 5 repuestas masculinas vinculadas a esta categoría (0,95 % de ese 30,5 %) mencionando su futuro

trabajo. Aparece en todos los ítems excepto en el 3, que, al mismo tiempo, es el que más presencia tenía cuando no entendían lo que se preguntaba.

Ejemplos:

«me están preparando para ello y como futuro docente en una sociedad no muy lejana (espero) he de tener en cuenta y tomar como uno de los pilares de mi trabajo la perspectiva de género» (2016, It1, M7).

«además de enseñar Historia, hemos de aplicar la perspectiva de género y mostrar al alumnado que no solo hay un punto de vista en la Historia que se cuenta y se escribe» (2017, It1, F2).

«sabiendo desde qué perspectiva enseñaremos, podemos llegar a crear una conciencia u otra del tema que trabajemos» (2015, It2, F2).

«he llegado a la conclusión de que en cualquier contenido que tú quieras trabajar se pueden introducir aspectos relacionados con la perspectiva de género y saber cómo desarrollarlos y explicarlos en el aula» (2017, It4, F2).

«si queremos lograr una educación en igualdad debemos explicar los contenidos y analizarlos con una metodología coeducativa y con perspectiva de género que nos lleve a la toma de conciencia de la necesidad de trato equitativo para conseguir la igualdad de género» (2018, It4, F3).

«es necesario que en el aula el alumnado deconstruya el significado que tiene arraigado y poco actual sobre los roles de género, para que a partir de ello se pueda construir un significado común y consensuado con perspectiva de género» (2018, It4, F4).

«en eso consistirá nuestra función como docentes» (2015, It5, F6).

«desde la asignatura hemos contemplado esta distorsión que se produce en el aprendizaje de la Historia y ciudadanía y de esta manera podremos trasladarlo al aprendizaje que realizarán nuestros futuros alumnos y así mediar y trabajar desde ello» (2014, It.6, F9).

«nos hemos dado cuenta de la gran manipulación que hay en los medios de comunicación, dándonos “instrucciones” de los estereotipos que hay que seguir o la manera en la que nos tenemos que comportar en función de nuestro sexo-genero. Al apreciar y darnos cuenta de esto se lo podremos mostrar a nuestros alumnos con diferentes técnicas» (2017, It6, F7)

«el juicio crítico docente y su figura debe ser detectar de estereotipos y acabar con ellos. No es una tarea fácil pero merece la pena si se trabaja bien para potenciar la autonomía y el pensamiento divergente del alumnado» (2014, It.6, F8).

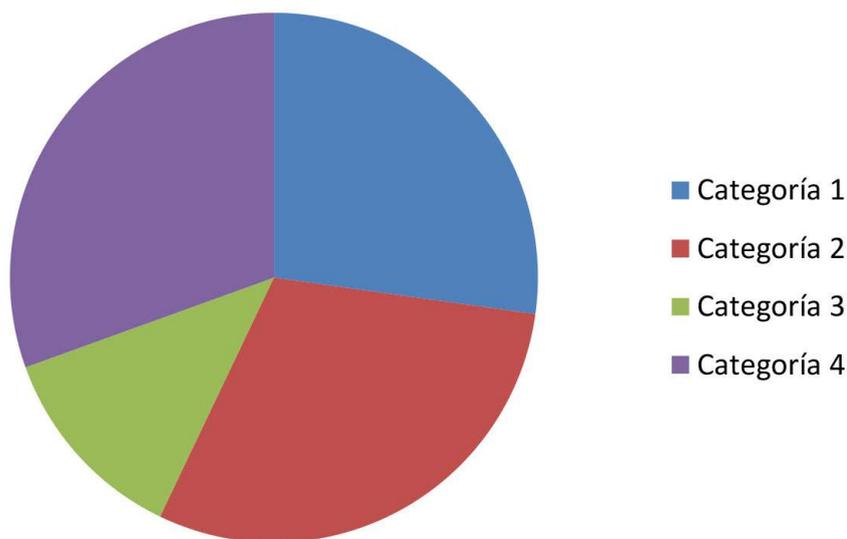


Ilustración 22. Categorías de respuestas afirmativas

Siguiendo a Bourdieu (2003) y entendiendo el lenguaje y como un instrumento de poder y acción, y los conceptos analíticos como los que sustentan a los conceptos y dan significado a los mismos, podemos afirmar que la categoría 2 de las respuestas afirmativas demuestran la interiorización de los conceptos trabajados. El alumnado se posiciona y es consciente de su propio aprendizaje. Un aprendizaje que, tal y como manifiesta, se ha desarrollado a lo largo de un tiempo, y que forma parte de un proceso, lo que se explica dentro de la teoría del «aprendizaje situado» (Barca, 2011). Efectivamente, el conocimiento y la comprensión históricos no pueden desligarse y deben estar centrados en la formación de una ciudadanía crítica. De lo contrario, la historia que aprende el alumnado no le sirve para situarse y comprender el mundo, no lo forma como parte de una ciudadanía ni le ayuda a componer sus señas de identidad (Pagès, 2003; Santisteban, 2006).

Además, el proceso tiene varias fases que se nos presentan, al analizar el contenido (Krippendorff, 1997) desde un punto de vista crítico en tres fases diferentes.

La primera, tiene que ver con el descubrimiento. Es por ello que la mayoría de las respuestas afirmativas vinculan la adquisición competencial con la asignatura y el trabajo desarrollado en ella tanto en teoría como en práctica.

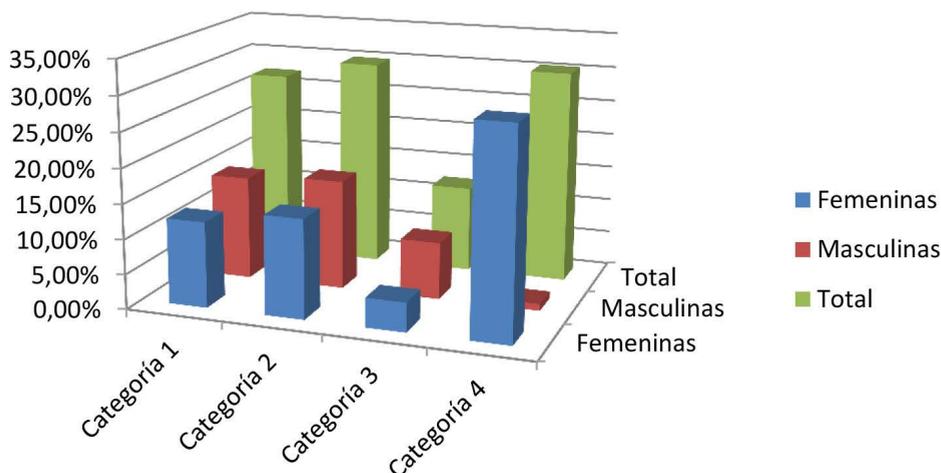


Ilustración 23. Proporción respuestas afirmativas en función de la expresión de género

La segunda, la interiorización de lo que conlleva utilizar o no la perspectiva de género al poner en práctica el método científico que nos llevará a planificar y programar una educación histórica con perspectiva de género, lo que produce cambios y transformaciones no solo en el trabajo diario, sino también en su propia vida y en los procesos de observación y análisis de la realidad que les rodea. Comienza así una fase de comenzar a plantearse interrogantes, de aprender a ver, de plantearse unos porqués que antes no se hacían y por ende a analizar las fuentes de información y los recursos en base a los que se habían producido sus aprendizajes. Aquí sí aparece un sesgo de género. El mayor porcentaje de respuestas en este sentido por parte de los chicos y utilizando un Análisis Crítico del Discurso Feminista Baxter (2004; 2007), nos lleva a analizar las relaciones entre sexo-género y relaciones de discriminación y control estructurales (Wodak y Meyer, 2001) porque si bien es cierto que en un aula, o asignatura, el aprendizaje histórico, de manera general se produce hoy en día con las mismas fuentes y recursos para todo el grupo clase (y por tanto chicos y chicas), la construcción de los significados, representaciones y por ende de los discursos es y ha sido distinta. Es por eso que, al trabajar la historia con perspectiva de género, ellos manifiestan más que ellas sorpresa al descubrir que la supuesta neutralidad histórica que nos lleva a un relato único no es, como creían, neutra; ni tampoco los constructos socio-culturales. Y a partir de ahí lo llevan a su propio desarrollo personal y al análisis crítico de la realidad habiendo desarrollado la «conciencia de género» (García, 2018). De acuerdo con Bereta, Rossato, Silva, (2013, p. 462) «Esas cuestiones refuerzan la necesidad de invertir, en un currículo de formación de profesores capaz

de contribuir para la promoción de relaciones, pautadas firmemente, en el respeto a las diferencias, sin desvincularse de la capacidad de los sujetos de resistir y luchar».

La tercera fase implica el para qué. En el caso que nos ocupa, tiene que ver con la formación inicial del profesorado y, por tanto, de la toma de decisiones con su futuro profesional. En este sentido, el análisis de los datos nos arroja, en la categoría 4 de las respuestas afirmativas, la vinculación con la competencia profesional docente con perspectiva de género. Como se ha mencionado anteriormente, el número de respuestas afirmativas dentro de esta categoría es el más elevado y, proporcionalmente analizado en función del número de respuestas femeninas (que ya de por sí en el cómputo general es mayor que el de masculinas, como se ve en la tabla 1) y masculinas, también podemos señalar que son ellas las que nos informan de por qué lo creen.

Las respuestas nos muestran cómo no se habla de introducir la historia de las mujeres, ni actividades concretas, en uno o varios temas. El alumnado ha asumido la utilidad de incorporar la perspectiva de género en el desarrollo de la educación histórica, y lo indican con expresiones vinculadas al porqué. Entienden que, desde un punto de vista crítico, nos muestra que no solo hay un punto de vista en la Historia, que sirve para crear consciente, que la implementación de esta metodología ayuda a la deconstrucción de los roles de género y a la toma de conciencia y, como señala una de las personas, «si se trabaja bien (sirve para) potenciar la autonomía y el pensamiento divergente del alumnado» (2014, It6, F8). Comprenden que la perspectiva de género no depende de un tema, o de un ejemplo, sino que la perspectiva de género y la categoría de pensamiento género se pueden aplicar a «cualquier contenido que tú quieras trabajar» (2017, It4, F2).

Y es aquí donde el propio alumnado la vincula con una competencia profesional «en eso consistirá nuestra función como docentes» (2015, It5, F6). Y es por eso por lo que consideran que trabajando la educación histórica con perspectiva de género provocarán aprendizajes de manera que el alumnado aprenda a ver su realidad y las distorsiones, que construyan críticamente sus narrativas y que lo hagan tomando decisiones conscientes de las consecuencias que ello tiene al responsabilizarles como protagonistas del devenir histórico (Pagès, 2004). Este proceso tiene lugar todos y cada uno de los cursos académicos en los que se ha llevado a cabo la investigación.

Rüsen (2009) en su artículo «Cómo dar sentido al pasado: cuestiones relevantes de meta-historia» llegaba a la conclusión de la necesidad de formar profesores capaces de convertir la enseñanza de historia en una herramienta cultural, de contribuir a la superación de la dominación, y del exclusivismo. La perspectiva de género se erige en las respuestas obtenidas como respuesta a su pregunta, y no solo por los resultados de la investigación presentada. En el módulo 5 (*The curriculum of teacher education*) de la *Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices* (UNESCO, 2015) señala la perspectiva de género como una competencia fundamental en la formación de profesorado, y el «Resumen sobre género del Informe de seguimiento de

la educación en el mundo» (UNESCO, 2018), señala «La incorporación sistemática de una perspectiva de género en la implementación de la Agenda es crucial» en relación a la Agenda 2030 y al desarrollo del Objetivo del Desarrollo Sostenible número 4.

5. CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo se han ido desgranando las conclusiones que se extraen del análisis de los datos obtenidos. Los mismos llevan a la conclusión de que, en la formación inicial del profesorado que llevará a cabo educación histórica en cualquiera de los niveles educativos (de la Educación Infantil a la Universidad en cualquiera de los Grados), la utilización de la categoría de pensamiento «género» y la educación histórica con perspectiva de género constituyen una formación ineludible y profesionalizante.

Este desarrollo competencial docente implica no solo conocer, sino también interiorizar y ser consciente de las consecuencias de su toma de decisiones, y es por eso por lo que implica procesos de aprendizaje a largo plazo en los que, de manera gradual (en función del punto de partida y de los conocimientos previos de cada persona) se interiorice el género como categoría de análisis y, a partir de ahí, la educación histórica con perspectiva de género.

De esta manera, pasamos del reconocimiento de que «la Historia no es única, sino que investigando se pueden dar varias perspectivas a nuestros alumnos» (2014, It.2, F2), y de que «no existe una sola Historia, no existen hechos aislados, sino es la integración y conexión de hechos y protagonismos diversos lo que permite conocer la Historia» (2015, It.2, F5), a establecer preguntas de investigación y reflexión, a partir de las cuales desarrollar estrategias de análisis socio-cultural y aprendizaje histórico.

Como señalara Scott (2011, 101) «Cuando el género es una pregunta abierta sobre cómo se establecen estos significados, qué implican, y en qué contextos, entonces sigue siendo una categoría útil para el análisis, por ser crítica». Siendo conscientes de la existencia de una Historia oficial patriarcal, judeocristiana, eurocentrista y heteronormativa que ha generado unos significados unitarios que aparecen como constructos y conceptos cerrados en educación. La perspectiva de género nos obliga a tomar decisiones sobre qué queremos significar y por qué de nuestro presente y qué formará parte de la historia futura.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amorós Puente, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.

- Amorós Puente, C. (2008). *Tiempo de feminismo: sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid: Cátedra
- Ballarín Domingo, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), pp. 7-31
- Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en Historia. En Miralles, Molina y Santisteban (coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales* (Vol. I, pp. 107-122). Murcia.
- Baxter, J. (2004). *Positioning Gender in Discourse: A Feminist Methodology*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Baxter, J. (2007). Post-structuralist analysis of classroom discourse. En M. Martin y A. M. Mejia (eds.), *Encyclopaedia of Language and Education: Discourse and Education*, Vol 3 (pp. 69-80). Nueva York: Springer,
- Benejám, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejám y J. Pagés. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-52). Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Bereta da Silva, C., Rossato, L. y Silva de Oliveira, N. (2013). La formación docente en historia Igualdad de género y diversidad. *Revista Retratos de la Escuela*, 7(13), pp. 453-466.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la Ciencia y Reflexividad*. Editorial Anagrama.
- Camps, V. (2007) *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: Ecoem.
- Cirillo, L. (2005). Virtualidades pedagógicas del feminismo para la izquierda. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, pp. 35-60.
- Cobo Bedía, R. (2005). El género en las ciencias. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, pp. 249-258.
- Colás Bravo, P. (2001). Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: enfoques emergentes. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), pp. 291-314.
- Fernández Valencia, A. (coord.). (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis educación.

- Crocco, M. S. (2006). Gender and Social Education: What's the problem? En W. E. Ross (coord.), *The Social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (3rd Ed.) (pp. 171-193). Albany, NY: State University of New York Press.
- Crocco M. S. (2008). Gender and Sexuality in Social Studies. En L. Levstik y C. Tyson (coords.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. Nueva York: Routledge.
- Díez Bedmar, M.^a C. (2014). La adquisición de la perspectiva de género a través del desarrollo de la competencia social y ciudadana.: Estudio comparativo entre el alumnado de la UNAM y UJA. En J. Prats, I. Barca y R. Facal, *Historia e identidades culturales* (pp. 184-196). Minho: Universidade do Minho.
- Díez Bedmar, M.^a C. (2015) Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. *CLIO. History and History teaching*, 41.
- Díez Bedmar, M.^a C. (2017). Formar ciudadanía: del singular al plural, del plural a las singularidades. *Seminarios CIVES*, Vol. IV, pp. 51-70.
- Díez Bedmar, M.^a C. (2017). «Con y para la sociedad». Análisis del discurso de género de alumnado en Trabajos Fin de Grado/ Máster de Ciencias Sociales. En R. Martínez, R. García, C. R. García, *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 102-114). Córdoba: AUPDCS
- Díez Bedmar, M.^a C. (2017). Teaching Social Sciences with a Gender Perspective: Turning Obstacles into Opportunities Using Pbl and Fpda. *TOJET, The Turkish online journal of educationaly technology*. (December), pp. 761-764.
- Díez Bedmar, M.^a C. (2018). Del concepto construido de familia a la construcción colaborativa: análisis y recursos desde una educación emocional, feminista y sociocrítica. En S. Medina Quintana (ed.), *Familias, educación y género. Tradiciones y rupturas en las sociedades moderna y contemporánea* (pp. 151-172). Trea.
- Ecker, A. (2018) The Education of History Teachers in Europe. A Comparative Study. First Results of the «Civic and History Education Study». *Creative Education*, 9, pp. 1565-1610. doi: <[10.4236/ce.2018.910115](https://doi.org/10.4236/ce.2018.910115)>.

- Fernández Poncela, A. M. (2000). *Protagonismo femenino en cuentos y leyendas de México y Centroamérica*. Madrid: Narcea.
- Fernández Valencia, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En I. Vera y D. Pérez, *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. (pp. 1-24). Alicante: AUPDCS.
- García Luque, A. y Herranz Sánchez, A. (2016). Integrando la perspectiva de género en la enseñanza y difusión del patrimonio. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 343-352). Madrid: Entimema.
- García Luque, A. (2018). Géneros y familia en la enseñanza de la historia escolar. En S. Medina (coord.), *Familias, educación y género. Tradiciones y rupturas en las sociedades moderna y contemporánea* (pp. 108-131). Trea.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), pp. 5-27. doi: <[10.5965/2175180306112014005](https://doi.org/10.5965/2175180306112014005)>.
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 52-68.
- González Jiménez, R. (2009). Estudios de género y educación. Una rápida mirada. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 42(14), pp. 681-699.
- Gregorio, C y Franzé Mudano, A. (2006). Una mirada desde la antropología social: diferenciaciones de género y mediaciones culturales en los procesos educativos. En C. Rodríguez Martínez (comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 77-94). Akal.
- Haraway, D. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (1995). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.

- Hill, C. (1972). *The world turned upside down: Radical ideas during the English Revolution*. Nueva York: Viking Press.
- Houston, B. (2018). Gender freedom and the subtleties of sexist education. En A. Diller (coord.), *The gender question in Education. Theory, Pedagogy and Politics* (capítulo 4). Nueva York: Routledge. doi: <[10.4324/9780429496530](https://doi.org/10.4324/9780429496530)>.
- Kabeer, N. (1994). Gender-Aware Policy and Planning: a Social-Relations Perspective. En M. Macdonald (ed.), *Gender Planning in Development Agencies. Meeting the Challenge* (pp. 80-97). Oxfam, Oxford.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lahelma, E. (2011). Gender Awareness in Finnish Teacher Education: an Impossible Mission? *Education Inquiry*, 2(2), pp. 263-276.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría «género». *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 30, pp. 173-198.
- Lamas, M. (2013). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Costa Rica: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Canadá: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2010) On historical literacy: learning to think like historians. *Canadian Issues/ Thèmes Canadiens* (winter) 42-46.
- Levstik, L. S. y Barton, K. C. (2015). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. 5.ª edición. Nueva York: Routledge.
- Martín, A. V. (1999). Más allá de Piaget: cognición adulta y educación. *Teoría de la Educación*, 11, pp. 127-157.
- Moreno-Vera, J. R. y Díez-Ros, R. (2018) Enseñar igualdad de género desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. Roig-Vila (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovaciones educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 716-726). Ed. Octaedro.

- Ojeda Urra, G. (2016). El profesorado y sus discursos en relación al género en una escuela pública. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 31, pp. 93-109.
- Ortega Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Disponible en <<https://www.tesisenred.net/handle/10803/457981>>.
- Ortega Sánchez, D. (2018). Las mujeres en la Historia enseñada: resultados de un programa docente en formación inicial del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 17, pp. 13-21. doi: <<https://doi.org/10.1344/ECCSS2018.17.2>>.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza e la Historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, pp. 11-42.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: La formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En J. A. Gómez y M.ª E. Nicolás, *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional* (libro 2, pp. 140-154). Medellín: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia.
- Plá, S. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados ENLACE2010. *Perfiles Educativos*, 33(134), pp. 138-154.
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), pp. 1015-1038.
- Quinquers, D. (1997). Las estrategias de enseñanza: Los métodos interactivos. En P. Benejam y J. Pagés (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria* (pp. 97-122). Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, Horsori.
- Ridgeway, C. L. (2011). *Framed by gender: How gender inequality persists in the modern world*. Nueva York: Oxford University Press.

- Rodríguez Martínez, C. (comp). (2006). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Akal.
- Rüsen, J. (2009). Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história . História da Historiografia: *International Journal of Theory and History of Historiography*, 2, pp. 163-209. doi: <[10.15848/hh.v0i2.12](https://doi.org/10.15848/hh.v0i2.12)>.
- Sánchez, D. (1999). Androcentrismo en la ciencia. Una perspectiva desde el Análisis Crítico del Discurso. En M.ª J. Barral, C. Magallón, C. Miqueo y M.ª D. Sánchez (eds.), *Interacciones ciencia y género. Discursos y prácticas científicas de mujeres* (pp. 161-184). Barcelona: Icaria.
- Sáiz Serrano, J. y Fuster García, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Revista Investigación en la Escuela*, 84, pp. 47-57. doi <[10.12795/IE.2014.i84.04](https://doi.org/10.12795/IE.2014.i84.04)>.
- Sant, E. y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria*, 3, pp. 23-45.
- Santisteban Fernández, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza Histórica*, 4, pp. 101-122.
- Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de Educación Primaria para enseñar Ciencias Sociales. En R. M. Ávila, A. Cruz y M.ª C. Díez Bedmar, *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 79-100). Jaén: AUPDCS.
- Santisteban Fernández, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en los últimos años. *Diálogo andino*, 53, pp. 87-99. doi: <[10.4067/S0719-26812017000200087](https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087)>.
- Scott, J. W. (1989). Sobre el lenguaje, el género y la historia de la clase obrera. *Historia social*, 4, pp. 81-98
- Scott, J. W. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. S. Amelang y M. Nash (ed.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, (pp. 23-58). Valencia: Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.

- Scott, J. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la discordia*, 6(1), pp. 95-101.
- Seixas, P., Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Sharpe, J. (2009). Historia desde abajo. En P. Burke (coord.), *Formas de hacer Historia* (pp. 38-58). Madrid: Alianza.
- Steele, I. (1976). *Developments in History Teaching*. Londres: Open Books.
- Sternberg, R. J; Spearswerling, L. (1999). *Enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Subirats, M. (2007). De la Escuela mixta a la coeducación. La educación de las niñas, el aprendizaje de la subordinación. En A. Vega (coord.), *Mujer y educación: una perspectiva de género* (pp. 137-148) Málaga: Ediciones Algibe.
- UNESCO. (2015). *A Guide for Gender Equality in Teacher Education. Policy and Practices*. Disponible en <https://www.rosadoc.be/digidocs/dd-000655_2015_Guide_for_gender_equality_in_teacher_education_policy_UNESCO.pdf>.
- UNESCO. (2018). *Resumen sobre género del Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. Disponible en <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261945>>.
- Valcárcel, A. (1991). *Sexo y filosofía: sobre «mujer» y «poder»*. Barcelona: Anthropos.
- Valcárcel, A. (2009). El feminismo y el saber de las mujeres. *Transatlántica de educación*, 6, pp. 27-35.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discours & Society*, 4(2), pp. 249-283.
- Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, pp. 6-11.
- Wodak, R. y Michael, M. (2001). *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage. doi: <[10.4135/9780857028020](https://doi.org/10.4135/9780857028020)>.