

HISTORIOGRAFÍA, HISTORIA DE LAS MUJERES Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN BACHILLERATO

Pedro Miralles Martínez

Pedro Belmonte Espejo

Universidad de Murcia

Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales

pedromir@um.es

pedrobelmonte@msn.com

Resumen

La investigación histórica ha ido en una dirección y la enseñanza de la historia en otra, pero no podemos negar la influencia de la historiografía en la enseñanza. Algunas de las recientes tendencias historiográficas tienen un alto grado de transferencia didáctica. Es el caso de la historia de las mujeres. Esta comunicación propone la inclusión de fuentes y contenidos de la historia de las mujeres en la enseñanza de la historia en Bachillerato, así como la necesidad de introducir una unidad didáctica sobre contenidos historiográficos.

Palabras clave: historiografía, enseñanza de la historia, historia de las mujeres, aplicaciones didácticas.

Abstract

The historical recherche has gone one way and the teaching of history another way, but we can't deny the influence of the historiography in the teaching. Some of the most historiographical tendency have a high grade of didactical movemenet: This is what has ocurred in the history of women. This paper proposes the inclusion of the sources and contents of the advances of women history in the teaching of subject history in the programs of the secondary school, as well as the need of introducing an didactical unit about historiographical contents on a practical scale.

Keywords: historiography, teaching history, women history, educational application.

1. Introducción

Pilar Maestro ha reclamado una formación del profesorado de Secundaria en la que resultaran imprescindibles conocimientos de teoría de la historia y de historiografía, pero relacionados y aplicados a la enseñanza de la historia¹. Ha defendido que la historiografía no sólo debe proporcionar conceptos al currículo escolar sino también métodos y estrategias².

¹ P. Maestro: «Didáctica de la historia, historiografía y enseñanza», *Íber*, nº 25, 2000, p. 109.

² Esta profesora opina que la metodología de la investigación histórica puede inspirar la metodología didáctica. P. Maestro: «Enseñar Historia ayer y hoy», *Calendura. Revista Anual de Historia Contemporánea*, nº 1, 1998, p. 22.

Para Julio Valdeón historiografía y enseñanza «están estrechamente intercomunicadas», a la hora de enseñar hay que tener presente la evolución de la ciencia histórica; es imprescindible conocer cómo se desarrolla una ciencia para comprender el estado de la misma³. Consideramos con otros autores que «la enseñanza de una ciencia no debe desligarse de las líneas de investigación que en ella se desarrollan»⁴; por tanto, la historia, la historiografía y la didáctica de la historia se encuentran muy vinculadas⁵, o al menos deberían estarlo en nuestra opinión. En países como Francia, Gran Bretaña, Italia o Alemania así ha ocurrido⁶. En esta última nación, diversos didactas de la historia, especialmente Mütter, piensan que la didáctica de la historia es parte esencial de la ciencia histórica, en ésta participarían de forma conjunta e interdependiente la historiografía y la didáctica⁷.

Sin embargo, otros autores, como Raimundo Cuesta y Juan Mainer, creen que es:

«...una idea harto simplista reclamar como remedio y fórmula de salvación de la Historia escolar la incorporación de los nuevos enfoques de la investigación historiográfica.»⁸.

Para estos profesores la clave está en el trabajo en las aulas de los problemas sociales más relevantes de nuestro mundo. En nuestra opinión, es posible conjugar algunos de los nuevos enfoques historiográficos con el estudio de los problemas sociales, tanto en el ámbito de los conceptos como de los procedimientos y las actitudes, tanto desde las perspectivas del pasado como del presente.

Siempre la historiografía ha influido, cuando no determinado, la enseñanza de la historia. Así ocurrió en el siglo XIX con el triunfo del positivismo en todos los ámbitos. Dominio que continúa en la actualidad en el ámbito de la enseñanza⁹. Recientemente, la LOGSE ha intentado, según Carlos Forcadell, reflejar en los currículos de Historia los avances de la historiografía de las últimas décadas, como, por ejemplo, la apertura de la historia a las demás ciencias sociales¹⁰.

³ J. Valdeón: «Enseñar Historia. Todavía una tarea importante», *Íber*, nº 1, 1994, pp. 100-101.

⁴ A. Fernández (coord.): *Las mujeres y la enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, 2001, p. 11.

⁵ S. Sánchez: *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*, Madrid, Siglo XXI, 1995, pp. 70-71; P. Maestro: «Didáctica...», *ob. cit.*, pp. 91-111; J.I. Reyes: *Interrelación entre algunas corrientes filosóficas, historiográficas y la didáctica de la Historia*, ISP J. Tey, Las Tunas, 1995; R.M. Álvarez: *Las corrientes historiográficas y su influencia en la enseñanza*, ISP E.J. Varona, La Habana, 1994; M. Correa y J. Estepa: «Enseñanza y teoría historiográfica: El manifiesto Historia a Debate», *Íber*, nº 37, 2003, p. 99.

⁶ Véase P. Maestro: «Didáctica de la historia...», *ob. cit.*, pp. 91-111.

⁷ R. Valls: «De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, nº 18, 1999, pp. 189-190.

⁸ R. Cuesta y J. Mainer: «Didáctica crítica y educación histórica. Pensar, desear y actuar de otra manera», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 295, 2000, pp. 65-66.

⁹ «Predominio que adquiere proporciones de imperio». D. Marrero: «Desenseñando historia. Una aproximación a los resultados del currículum positivista», *Íber*, nº 13, 1997, pp. 75-83.

¹⁰ C. Forcadell: «La historia y las ciencias sociales: de la historiografía a la didáctica», en *Aspectos didácticos (Historia)*, Zaragoza, ICE, 1996, pp. 198 y 200.

No descubrimos nada nuevo afirmando que existe una desconexión e incomunicación entre investigación y enseñanza de la historia, incluso en la propia Universidad, lo cual no tiene que ser totalmente negativo, ya que la historiografía no puede estructurar el desarrollo curricular; la investigación histórica va en una dirección y la enseñanza de la historia en otra, pero no podemos negar su influencia en la enseñanza de las nociones históricas, en ocasiones en forma de currículo oculto. Esta desconexión se manifiesta en varias vertientes que tienen que ver con la ausencia de planteamientos historiográficos nuevos en la enseñanza de esta disciplina, con la ausencia de nuevos sujetos que la propia investigación histórica desarrolla y hace suyos, y también con la ausencia de aplicación de nuevos conceptos y procedimientos que parten de la propia investigación o de ciencias sociales y auxiliares y que no aparecen en el proceso de enseñanza/aprendizaje en la Educación Secundaria.

Por tanto, consideramos conveniente es que existan relaciones y vínculos entre la historia investigada y la historia enseñada, especialmente cuando en la investigación histórica y en la forma de escribir la historia se están produciendo importantes cambios, algunos de los cuales pueden tener transferencia a la enseñanza de la historia.

No obstante, no debemos olvidarnos de las aportaciones de otras ciencias sociales que tienen algo que decir en cuestiones de enseñanza y aprendizaje: la pedagogía y la psicología. Es necesaria la colaboración de ambas con la historia¹¹, pero no desde la posición de dominación que han tenido estas dos ciencias sobre la historia enseñada, sino desde una posición igualitaria y en un diálogo fructífero que permita el mestizaje de conceptos y el trasvase de metodologías y herramientas de análisis.

Esta comunicación propone la inclusión de la historia de las mujeres como un elemento explicativo fundamental en el devenir histórico en las asignaturas de Historia del Mundo Contemporáneo e Historia de España de Bachillerato, así como la introducción en ambas asignaturas de una unidad didáctica inicial sobre la investigación histórica y las tendencias historiográficas recientes. La propuesta de inclusión se basa en varias premisas: a) la necesidad de programar una revisión del androcentrismo que se plantea como realidad común en los currículos y los textos escolares de Bachillerato; b) la inclusión de la aportación que desde la investigación e historiografía sobre las mujeres se ha hecho al utillaje común de la historiografía en su conjunto y a la reformulación de conceptos como esfera privada/espacio público, cultura, movimientos sociales, mecanismos de control y explotación, etc.; c) los cambios epistemológicos sobre el objeto de análisis de la ciencia histórica.

¹¹ Lo cual no ha ocurrido hasta el momento. P. Maestro: «Enseñar Historia ayer...», *ob. cit.*, p. 20.

2. «La historia y la investigación histórica», necesaria unidad didáctica introductoria

Creemos que cualquier innovación o renovación didáctica debe tener en cuenta el estado de la cuestión de la ciencia histórica, aunque teniendo presente que no existe una correspondencia directa en la historiografía y enseñanza de la historia¹². Asimismo, a la hora de seleccionar los contenidos de enseñanza siempre se debe contar con los progresos de la historia; si bien hay que armonizar las innovaciones en historia con los objetivos educativos¹³ y el origen de los cambios en la enseñanza no está en los cambios historiográficos¹⁴. La historiografía se ha renovado con la ayuda de otras ciencias sociales, la enseñanza de la historia también debe lograr cambios acordes con los avances de la ciencia histórica. Si queremos innovar y mejorar la enseñanza de la historia, la historiografía tiene mucho que aportar, sobre todo algunas de sus tendencias más innovadoras que tienen un alto grado de transferencia didáctica.

Como se ha indicado, consideramos que no sólo hay que enseñar conceptos, la historiografía es fundamental para que el alumnado aprenda también procedimientos y actitudes; todos deben integrarse en un currículo histórico¹⁵. Desde el punto de vista de la innovación en la enseñanza de la historia puede servir no sólo para reflejar nuevos contenidos y procedimientos, sino también para enseñar al alumnado a plantearse nuevas preguntas sobre su pasado cercano y su entorno actual, intentando añadir elementos de funcionalidad que hagan de la historia y su didáctica un objeto apetecible y deseable para el alumnado en la medida que conecta con su propio desarrollo intelectual.

Sánchez Prieto considera que los contenidos de la nueva historiografía son más motivadores e interesantes para el alumnado de Secundaria, ya que dan una visión del pasado más estimulante y próxima y expresan vivencias humanas¹⁶. Investigaciones realizadas en Estados Unidos concluyen que el alumnado mejora el conocimiento de los contenidos que son trabajados utilizando relatos biográficos o novelas históricas, los estudiantes aprecian una funcionalidad en la historia que estudian al estar relacionada con sus vidas, además de mostrar un mayor interés por la asignatura y por el pasado¹⁷. No obstante, no hay verdades absolutas en didáctica, ya que

¹² J. Prats: *Enseñar Historia...*, *ob. cit.*, pp. 59-60.

¹³ J. Prats: *ibidem*, p. 60; P. Maestro: «La Historia a enseñar: viejas y nuevas concepciones», en C. Barros (Ed.): *Historia a Debate*, A Coruña, 2000, t. 2, pp. 171-172.

¹⁴ P. Maestro: «Didáctica de la historia...», *ob. cit.*, p. 92.

¹⁵ J.I. Reyes: «La evolución del objeto de estudio de la historia, las principales corrientes historiográficas y su influencia en la conformación del pensamiento histórico-social del escolar», en <http://www.didacticahistoria.com/ccss/ccss32.htm>, 1999, [consulta: 14-07-2003].

¹⁶ S. Sánchez: «La moderna historiografía y el aula», *Íber*, nº 13, julio 1997, pp. 85 y 93.

¹⁷ C. Fuentes: «La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 1, 2002, pp. 61 y 66.

según otras investigaciones el alumnado piensa que son más atractivos los contenidos que se consideran tradicionales¹⁸.

Entre los contenidos de la unidad didáctica que proponemos como inicial en las asignaturas de Historia e Historia del Mundo Contemporáneo de Bachillerato –retomando los que prescribía la derogada LOGSE¹⁹– nos encontramos las fuentes y los procedimientos para el conocimiento histórico, que tienen una clara aplicación didáctica, así como el análisis de las corrientes historiográficas recientes, entre ellas, por supuesto, la historia de las mujeres. Aunque en los recientes currículos de enseñanzas mínimas y de enseñanzas comunes no se hace ninguna referencia clara a la historiografía²⁰. Es especialmente llamativo que sólo en los objetivos de Historia del Mundo Contemporáneo se haga una tímida alusión a la historiografía, aunque ninguna en los contenidos y en los criterios de evaluación —lo que demuestra la escasa coherencia entre los elementos del currículo—. Nada en absoluto en la asignatura de Historia de España. Esto nos lleva a que el alumnado en muchas ocasiones perciba la historia como una construcción literaria, desconociendo cuáles han sido los mecanismos de análisis, metodológicos y epistemológicos del proceso de síntesis histórica, confundiéndola a veces con un saber libresco y de escasa funcionalidad para que podamos reflexionar a través del pasado sobre el presente.

Por tanto, consideramos que es necesaria su inclusión, como primera unidad didáctica de esta materia común. No obstante, se le debe dar un carácter introductorio y transversal.

Esta unidad didáctica contribuye directamente a conseguir los siguientes **objetivos generales** de las materias de Historia de España e Historia del Mundo Contemporáneo:

- * «Emplear con propiedad la terminología básica acuñada por la historiografía y realizar actividades de indagación y síntesis en las que se analicen, contrasten e integren informaciones diversas, valorando el papel de las fuentes y el quehacer del historiador.» (Historia, BOE de 2 de octubre de 1992)²¹.

¹⁸ R. Valls y V. Radkau: «La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características», *Íber*, nº 21, 1999, pp. 98-99.

¹⁹ Contenidos: «Fuentes y procedimientos para el conocimiento histórico. Análisis y utilización crítica de fuentes y material historiográfico diverso. Contraste de interpretaciones historiográficas y elaboración de síntesis integrando información de distinto tipo». Asimismo, entre los criterios de evaluación figuraba el siguiente: «Identificar las diversas causas de un hecho histórico, analizar sus interrelaciones y valorar la importancia relativa de alguna de ellas, desde ópticas tanto coetáneas como historiográficas». También en el criterio de evaluación nº 9 encontramos alusiones a «la pluralidad de percepciones e interpretaciones de una misma realidad histórica». Decreto de enseñanzas mínimas de Bachillerato (BOE de 2 de octubre de 1992), actualmente derogado.

²⁰ Véanse los decretos de enseñanzas mínimas de Bachillerato (BOE de 16 de enero de 2001) y de enseñanzas comunes de Bachillerato (BOE de 4 de julio de 2003).

²¹ También contribuiría de forma parcial a la consecución del objetivo general: «Argumentar las propias ideas sobre la sociedad y revisarlas de forma crítica teniendo en cuenta nuevas informaciones, corrigiendo estereotipos y prejuicios y entendiendo el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración».

- * «Manejar de manera adecuada la terminología aceptada por la historiografía, aplicándola a la Historia contemporánea» (Historia del Mundo Contemporáneo, BOE de 16 de enero de 2001 y de 4 de julio de 2003).

Los **objetivos didácticos** serían los siguientes:

- * Valorar la utilidad de la historia como ciencia y como disciplina académica.
- * Conocer y usar adecuadamente el vocabulario básico de la historia y la investigación histórica.
 - * Analizar las principales tendencias historiográficas, las diferentes interpretaciones que proponen de la historia y sus líneas de investigación.
 - * Establecer un acercamiento de primera mano a las fuentes históricas.
 - * Comprender la necesidad de contrastar las diversas interpretaciones historiográficas.
 - * Informar sobre algunas aplicaciones de las nuevas tecnologías de la información a la investigación histórica, realizando sencillas aplicaciones informáticas que integren el procesador de textos y la hoja de cálculo.
 - * Realizar un trabajo de indagación histórica aplicando algunos de los procedimientos de trabajo de la investigación histórica, que trate sobre alguno de los contenidos investigados por la “nueva historia”.

Los **contenidos** los exponemos en el cuadro siguiente.

CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Qué es la historia? ¿Qué estudia? ¿Para qué sirve? * Vocabulario específico de la unidad didáctica. * Teoría y práctica de la historiografía a través del tiempo. Líneas actuales de investigación en historia: nuevas posibilidades y enfoques. * Nuevas tecnologías aplicadas a la investigación histórica.
PROCEDIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> * Indagación y manejo de fuentes directas e indirectas orales y escritas. * Tratamiento de la información bibliográfica: tipos de bibliografía, elaboración de fichas, presentación de la misma, etc. * Procesamiento informático de información histórica extraída de fuentes directas e indirectas. * Comentario de textos.
ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> * Preocupación por el rigor y la objetividad en la utilización e interpretación de las fuentes de información histórica. * Presentación de trabajos con la adecuada corrección. * Tolerancia ante las diversas ideologías que han surgido a lo largo de la historia y sus correspondientes interpretaciones historiográficas.

De entre las posibles **actividades**, destacamos una fundamental de indagación histórica. Se trata de estudiar un tema que podrá ser acotado a un ámbito próximo a los estudiantes: localidad o región. El alumnado utilizará fuentes primarias, tanto escritas como orales —entrevistas,

canciones, etc.— y secundarias —bibliografía, películas, vídeos, etc.—. Este trabajo se llevará a cabo a lo largo de todo el curso. Por ejemplo, el contenido podría ser un trabajo muy reciente realizado en un instituto de Molina de Segura (Murcia)²²: «El papel desempeñado por las mujeres en la industria conservera a lo largo del siglo XX». Este último tema es muy interesante: integra contenidos curriculares de la Historia Contemporánea de España; una gran variedad de fuentes históricas: orales, escritas, iconográficas, tecnológicas —arqueología industrial—, etc.; desarrolla algunas de las corrientes más recientes de la historiografía: historia de las mujeres —contribuyendo a educar para la igualdad de oportunidades de ambos sexos—, historia oral, historia cultural, historia local, sociología histórica, antropología, etnología, etc.²³

No se trata de que los alumnos y alumnas actúen como «pequeños historiadores» sino de que aprendan historia. El alumno de Bachillerato debe ser introducido en el lenguaje propio de la historia y en el método del historiador, pero no para crear futuros investigadores, sino simplemente para que todos entiendan lo que están estudiando²⁴. Se trata de un acercamiento a la metodología de la investigación histórica, que se inicia con unas hipótesis de trabajo y termina con la preparación para la publicación en forma de monografía. Igualmente, este tipo de trabajos acostumbra al alumnado a formularse preguntas a sí mismo y lo habitúan a resolver determinados problemas²⁵. En definitiva, permite que el alumnado conozca el método de investigación histórica y se habitúe a él. Nos interesan sobre todo los procedimientos, más que los conceptos históricos que puedan conocer con este tipo de actividades.

Al alumnado se le facilitará el siguiente guión para realizar el trabajo, que tendrá cuatro fases, similares a las de un trabajo de investigación histórica.

a) Preparación

Se trata de delimitar el problema y formular las hipótesis iniciales. Éstas se escribirán en clase en la primera sesión. Nos servirá también como evaluación inicial de las ideas previas.

b) Trabajo de campo

- * Recogida de la información. Con una grabadora portátil los alumnos y alumnas realizarán entrevistas, cuyos cuestionarios se podrán preparar en clase. Se tomarán fotografías y se harán grabaciones en vídeo de fábricas de conservas: maquinaria, locales, etc.
- * Primer análisis de la información recogida: comparación, búsqueda de causas, etc.

²² El profesorado de Geografía e Historia y el alumnado del I.E.S. *Cañada de la Eras* (Molina de Segura) han confeccionado una exposición sobre el papel de la mujer en el sector conservero de esta ciudad murciana. El alumnado del citado centro entrevistó a más de 270 abuelos y abuelas que trabajaron en la conserva.

²³ Véase una investigación histórica sobre contenidos similares en P. Díaz: *El trabajo de las mujeres en el textil malagueño: racionalización industrial y experiencias de género (1959-1986)*, Málaga, 2001.

²⁴ P. Maestro: «El modelo valenciano», *Historia 16*, octubre 1989, p. 117.

²⁵ Autores varios: *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Madrid, MEC, 1992, p. 128.

- * Síntesis inicial verificando algunos aspectos de las hipótesis iniciales.

c) Explotación en el aula y en casa

- * Contraste de la información recogida con otras fuentes documentales y bibliográficas.
- * Tratamiento de la información: análisis y clasificación de la información.
- * Redacción de las conclusiones en forma de trabajo.

d) Aplicación de lo aprendido

El alumnado será capaz de realizar actividades de evaluación, emitir juicios personales o producir un informe sobre el tema.

Los **criterios de evaluación** son los siguientes:

- * Explicar la terminología básica de la unidad didáctica.
- * Situar en un eje cronológico las principales tendencias historiográficas.
- * Confeccionar un cuadro comparativo en el que se detallen influencias, analogías y diferencias de las grandes líneas de investigación histórica de los siglos XIX y XX.
- * Reconocer la pluralidad de interpretaciones de una misma realidad histórica.
- * Obtener información relevante procedente de fuentes diversas, valorarla críticamente y exponerla de forma adecuada.

3. La historia de las mujeres: hacer visible a «la mitad del cielo» también en las aulas

El que las mujeres hayan sido las grandes olvidadas por la historia y la historiografía es un hecho reconocido sin paliativos y se explica por la influencia sexista que la sociedad patriarcal ha ejercido sobre las ciencias sociales en general y sobre la historia en particular. El que hasta fechas recientes la mujer estuviese marginada por la propia sociedad de las tareas historiográficas —la inexistencia de historiadoras— aclara que sólo apareciera en la historia cuando una mujer concreta desempeñaba funciones que tradicionalmente han ocupado los hombres²⁶. La historia de las mujeres no debe limitarse a la historia de las mujeres ilustres o a la de aquéllas que sólo aparecen por realizar gestas que se asemejan a las que se valoran en los hombres (Juana de Arco, Agustina de Aragón...).

La historiografía de género ha iniciado su reciente despegue paralelamente a la expansión de los movimientos feministas, y ha centrado su objeto de estudio en dos grandes áreas de interés que deben permitir el conocimiento de la posición que ha ocupado históricamente. La primera de estas áreas se sitúa en la esfera privada, especialmente en la familia, que es donde se adscriben los estudios sobre la salud, la reproducción, la sexualidad, el trabajo doméstico o la reproducción

²⁶ P. Pagès: *Introducción a la Historia*, Barcelona, 1983, p. 341.

de la ideología dominante. El papel que ha desempeñado y desempeña la mujer en esta esfera privada ha sido y es mucho más importante que el del hombre.

Otra área en la que ha desempeñado un importante papel es la esfera pública, principalmente en el trabajo: desde las labores agrícolas hasta el trabajo en las industrias existe un amplio campo de existencia histórica de las mujeres en la vida pública. A partir del siglo XIX, los movimientos feministas y la progresiva incorporación de la mujer en la política son objeto del análisis histórico. De esta manera, pues, lo que pretende la historia de las mujeres es ni más ni menos que incorporar a más de la mitad de la humanidad en la historia. En definitiva, el objetivo es hacer visible lo que estaba invisible.

Un concepto clave es el de «mujeres»—frente al de «mujer», más ligado al modelo patriarcal—, que supuso el abandono de la mujer como prototipo, para dar paso a las mujeres reales, es decir, a los sujetos femeninos materiales e históricos concretos²⁷. Asimismo, hay que distinguir entre historia de las mujeres e historia del género (*gender history*). Gerda Lerner definió la categoría de género²⁸: «la definición cultural de la conducta definida como apropiada a los sexos en una sociedad dada en una época dada». Esta categoría analítica ha tenido gran éxito en los ambientes académicos, la historia de las mujeres se entendía sólo como parcial; lo que ha llevado a un predominio de la historia del género sobre la historia de las mujeres²⁹. El elemento esencial es encuadrar lo que significa la historia de las mujeres en la historia de género como un espacio fundamental a la hora de ver este modelo de construcción social en el devenir histórico.

Por consiguiente, el concepto de género es una de las aportaciones más importantes en la metodología de investigación histórica sobre las mujeres. B.M. Thuren considera que lo femenino y lo masculino no son categorías eternas, sino productos socioculturales, construcciones diversas sobre el principio de las diferencias biológicas. El género englobaría la diferenciación social, cultural e histórica³⁰. No debe ser considerado un modelo estático, sino algo que se da en las relaciones entre las personas ante una situación concreta, que coadyuva a que construyan sus propios argumentos, su propia cultura.

La historia social y la historia de las mujeres están íntimamente relacionadas. Tanto una como otra estudian sobre todo los sucesos relevantes precisamente en la medida en que no son

²⁷ E. Botina y J. Cabaleiro: «Consideraciones sobre la historia de las mujeres», *Iber*, nº 10, 1996, pp. 119-120.

²⁸ Véanse G. Lerner: *The majority finds its past: placing women in history*, Oxford University Press, 1981; G. Lerner: *The creation of patriarchy*, New York, Oxford University Press, 1986; G. Lerner: *The creation of feminist consciousness: from the Middle Ages to Eighteen-seventy*, New York, Oxford University Press, 1994.

²⁹ E. Botina y J. Cabaleiro: *ibidem*, p. 120.

³⁰ B.M. Thuren: *El poder generizado. El desarrollo de la antropología feminista*, Madrid, Universidad Complutense, 1993, pp. 9-27; G. Bock: «La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional», *Historia Social*, nº 9, 1991, pp. 55-79.

excepcionales, sino tan corrientes que definen el modo de ser de una comunidad en un momento dado. Sus sujetos son colectivos, pero sus características comunes les definen claramente en relación con otros sujetos sociales.

No es suficiente con rescatar y hacer visible el papel que las mujeres han tenido a lo largo de la historia, y darle el co-protagonismo que les ha sido negado, sino que todo esto hay que llevarlo al aula. Los grandes progresos en la investigación histórica sobre las mujeres no han llegado a las aulas, ni a las universitarias ni a las de los institutos y colegios³¹. Menos todavía a los libros de texto³²: «la mujer como tema histórico y sociocultural no acaba de fraguar»³³. Diversos estudios sobre manuales escolares demuestran la escasa presencia de las mujeres y el enfoque androcéntrico que se da a sus apariciones³⁴. La invisibilidad de las mujeres sigue presente en currículos, medios, manuales y materiales curriculares; en definitiva, en la práctica educativa y en la formación del profesorado. Todo ello pese a los intentos desde la política educativa oficial de rechazo al sexismo y potenciación de «la igualdad de oportunidades», que se han demostrado retóricos y poco efectivos³⁵.

Es necesario que la historia de las mujeres esté introducida en el currículo y no sea tratada como algo exótico o especial. Es preciso englobar en la programación las funciones que ha desempeñado el género femenino³⁶.

Entre las aplicaciones en la enseñanza, señalaremos, en primer lugar, la utilización didáctica del lenguaje iconográfico. En el campo de las imágenes es donde un mayor protagonismo tienen las mujeres en los libros de texto. Es sobre todo gracias a la pintura como ha aumentado cualitativa y cuantitativamente la presencia femenina en los manuales escolares³⁷. Las obras

³¹ M. Correa y G. Espigado: «La historia de las mujeres en España: de la investigación a la docencia», *Investigación en la escuela*, nº 50, 2003, pp. 21 y 29; E. Botina y J. Cabaleiro: *ibídem*, p. 124. En este último artículo se puede apreciar una propuesta curricular adaptada a la época medieval.

³² A. Fernández (coord.): *ob. cit.*, pp. 22-25.

³³ Autores varios: *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*, Madrid, 2000, p. 149.

³⁴ A. Moreno: *El arquetipo viril protagonista de la historia*, Barcelona, 1986; M. Moreno: *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona, 1986; P. Careaga y N. Garreta: *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*, Madrid, 1987; M. Argibay et. al.: *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales*, Bilbao, 1991, esp. p. 159; M. Moreno: *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*, Madrid, 1992; Autores varios: *El sexismo iconográfico en los libros de texto*, Murcia, 1992; A. López: *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*, Murcia, 1992; M. Subirats (Coord.): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*, Madrid, 1993; M.I. Guerra: «La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO», *Íber*, nº 7, 1996, pp. 15-23; Autores varios: *La transmisión...*, *ob. cit.*

³⁵ M. Correa y G. Espigado: *ob. cit.*, p. 25.

³⁶ M^a C. Sánchez: «La mujer y la enseñanza de la historia», *Revista de Educación*, nº 275, 1984, pp. 115-118.

³⁷ A. Fernández (coord.): *ob. cit.*, pp. 23-24. Para una valoración de las representaciones de mujeres en la pintura y una interpretación desde el género véanse también A. Fernández: «Imágenes de lo femenino: De la pintura a la historia de las mujeres», en T. Alario (Coord.): *Hacia una pedagogía de la igualdad*, Amarú, Salamanca, 1998, pp.

pictóricas se pueden convertir en el campo de observación de la visibilidad/invisibilidad de las mujeres³⁸. Se pueden encontrar numerosas fuentes icónicas específicas en libros como *Historia de la vida privada* o *Historia de las mujeres*. En esta línea, existen interesantes experiencias de la utilización de películas, postales y carteles de propaganda y fotografías de autor para, por ejemplo, analizar la presencia de las mujeres en la II Guerra Mundial: el protagonismo de las mujeres en la retaguardia, la desmoralización del enemigo —mujeres infieles, forzadas o viudas—, el trabajo en la casa y en la fábrica, etc. También se pueden trabajar las canciones, que expresan los sentimientos de soledad, nostalgia, etc. de las mujeres³⁹.

Otra posibilidad es el conocimiento de personajes femeninos significativos que se insertan en el estudio de diversas temáticas. Es lo que C. Gaudó denomina «Mujeres para una historia»⁴⁰. Un recurso interesante para la genealogía biográfica son los diversos diccionarios de mujeres en la historia que se han publicado en los últimos años⁴¹.

En esta línea hay que conocer las palabras de las mujeres: Leonor de Aquitania, Christine de Pizan, Teresa de Cartagena, Isabel de Villena, etc. Es imprescindible comentar textos escritos por mujeres, especialmente analizar los de aquéllas que alzan sus voces contra la situación de marginalidad⁴². Asimismo, es de gran ayuda la literatura, fundamentalmente la producción literaria femenina; pero también la literatura escrita por hombres⁴³. Actividades concretas son trabajar con fragmentos de textos narrativos, autobiográficos, poéticos, cómics, etc.

La historia reciente es un recurso muy útil, especialmente si el alumnado participa activamente realizando encuestas, entrevistas..., o asistiendo a exposiciones que traten sobre las mujeres. No sólo favorece que el alumnado pueda colaborar en la reconstrucción de la historia inmediata, sino que aprecie contenidos como la vida cotidiana, lo privado, la familia, las concepciones, el papel desempeñado por hombres y mujeres, etc.⁴⁴

131-141; M. González y M.Á. Polo: «La presencia de la mujer en el arte occidental», *Íber*, nº 7, 1996, pp. 35-48; E. de Diego: *La mujer y la pintura del XIX español*, Madrid, Cátedra, 1987.

³⁸ A. Fernández: «Imágenes de lo femenino...», *ob. cit.* pp. 131-141.

³⁹ R. Sánchez: «Las mujeres en la II Guerra Mundial», en P. Miralles (Dir.): *Nuevos contenidos y perspectivas en la historia*, curso de formación del Centro de Profesores y Recursos Murcia II, 1999, documento mimeografiado.

⁴⁰ C. Gaudó: «Mujeres para la Historia», *Íber*, nº 7, 1999, pp. 61-71; contiene una selección con fines didácticos.

⁴¹ A. Jourcin: *Diccionario de mujeres célebres*, Barcelona, Plaza y Janés, 1970; C. Segura: *Diccionario de mujeres en la historia*, Madrid, Espasa, 1998; C. Segura: *Diccionario de mujeres célebres*, Madrid, Espasa, 1999; A. Merino: *Diccionario de mujeres directoras*, Madrid, 1999; I. Coll: *Diccionario de mujeres pintoras de la España del siglo XIX*, Barcelona, El Centaure Groc, 2001; L. Escribano: *Diccionario de mujeres*, Acento, 2003.

⁴² C. Martínez: «Guía didáctica: mujeres medievales II», <http://www.liceus.com/cgi-bin/gba/5000.asp>, [consulta: 05-12-2002].

⁴³ E. Hidalgo et al.: *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*, Barcelona, Octaedro, 2003, pp. 192-193.

⁴⁴ M. Moreno: *Cómo se enseña...*, *ob. cit.*, p. 69.

Por la significación que ha tenido para las mujeres, el ámbito del trabajo debe ser analizado: los orígenes de su discriminación, los trabajos realizados por las mujeres, etc.

Muchas veces más que ofrecer materiales curriculares ya diseñados y cerrados, es más significativo que el profesorado conozca recursos, instrumentos, textos, sugerencias didácticas, etc. donde recurrir cuando vaya a trabajar en clase estos temas⁴⁵. Son «recursos para neutralizar la perversa tendencia de los manuales al uso»⁴⁶.

4. Conclusiones

El profesorado debe reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos de la historia y su rigor científico; si bien, este enfoque no obsta para que se asuman las aportaciones de la pedagogía y la psicología⁴⁷. Es necesaria una formación inicial del profesorado ligada a las investigaciones e innovaciones historiográficas y una actualización científica del profesorado de Historia de Enseñanza Secundaria sobre cómo han evolucionado y cuál es la situación actual de los diversos enfoques y perspectivas historiográficos; ya que, por un lado, la estructura lógica de la historia está vinculada directamente con la forma de entenderla, más allá de «la moda» de un paradigma científico u otro, y por otro, los incesantes cambios que se producen en todos los ámbitos hacen necesaria una constante actualización científica. Asimismo, la reflexión epistemológica es una cuestión primordial en la formación del profesorado, para profundizar en los fundamentos de nuestra disciplina y para dar coherencia a la teoría y a la praxis⁴⁸.

La historiografía se ha renovado, ha tomado aportaciones de otras ciencias sociales, en este sentido, la enseñanza de la historia podría seguir sus pasos. No obstante, insistimos en que no existe una relación directa entre los cambios en la enseñanza y los cambios historiográficos.

La historiografía debe tener su presencia en la enseñanza de las materias de Historia en el Bachillerato. En este sentido, la LOGSE supuso un logro, al incluir objetivos y contenidos de la

⁴⁵ I. Alonso y M. Belinchón: 1789-1793. *La voz de las mujeres en la Revolución Francesa. Cuadernos de quejas y otros escritos*, Barcelona, La Sal, 1989; M. Belinchón y I. Alonso: *Otra visión de la Revolución Industrial Británica: presencia de las mujeres. Recopilación de textos y materiales*, Generalitat Valenciana, 1989; M. Rivera: *Textos y espacios de mujeres. Europa siglos IV-XV*, Barcelona, Icaria, 1990; À. Caba, M. Roset y A. Sopena: *Mercado laboral en España. Por una igualdad de oportunidades*, Madrid, MEC, 1991; M.A. Cremades et al.: *Materiales para coeducar. El comentario de textos: aspectos cautivos*, Madrid, Mare Nostrum, 1991; P. Mateo: *Doce textos narrativos: una reflexión sobre el derecho a la igualdad. Materiales didácticos para el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*, Zaragoza, 1995; À. Caba, M. Roset y A. Sopena: «Mercado laboral en España. Una experiencia didáctica», *Íber*, nº 7, 1996, pp. 49-59; A. Aguado et al: *Textos para la historia de las mujeres en España*, Madrid, Cátedra, 1994; À. Caba, E. Hidalgo y M. Otero: *Les dones del 36*, Barcelona, Institut Municipal d'Educació, 1999; A. Fernández (Coord.): *ob. cit.*; E. Hidalgo et al.: *ob. cit.*; M.A. Bel: *La Historia de las Mujeres desde los textos*. Barcelona, Ariel, 2000.

⁴⁶ M. Correa y G. Espigado: *ob. cit.*, pp. 26-27.

⁴⁷ F. Arroyo y M.A. Dueñas: «Los fundamentos epistemológicos de las disciplinas en la selección de contenidos», *Tarbiya*, nº 10, 1995, p. 87.

⁴⁸ S. Sánchez: *ob. cit.*, p. XII; P. Maestro: «Epistemología histórica y enseñanza», *Ayer*, nº 12, 1993, pp. 180-181.

historiografía en los currículos de las asignaturas. Los desarrollos curriculares posteriores han eliminado estas referencias historiográficas.

La historia de las mujeres tiene potencialidades didácticas útiles para la enseñanza de las materias de Historia en el Bachillerato, tanto para los contenidos conceptuales como para los procedimentales y actitudinales.

Las dificultades son importantes: los programas oficiales no recogen la historiografía; existe una escasez de materiales didácticos apropiados; existen lagunas en la formación del profesorado; éste debe emplear grandes dosis de voluntarismo, esfuerzo y tiempo para trabajar con una metodología que tenga en cuenta, a la vez, la didáctica y la historiografía.