

GÉNERO E HISTORIA: UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA

Antonia Fernández Valencia
Universidad Complutense de Madrid

Desde una perspectiva didáctica, formativa y educativa, el *género* es algo más que una categoría de análisis. Su incorporación en la enseñanza –en nuestro caso de la Historia– no puede asociarse exclusivamente a una *forma de hacer* que permita visibilizar a las mujeres, enriquezca la visión que tenemos del pasado y permita revisar interpretaciones o apuntar nuevas líneas de trabajo. En la docencia su inclusión trasciende al plano de educar la *mirada social* del alumnado para detectar la posición social de hombres y mujeres –jerarquizaciones y asimetrías– y pensar, desde *los ayer* y *los hoy* que pueda conocer, los cambios necesarios para avanzar en igualdad. Es decir, el género nos permite pensar, desde cualquier tiempo histórico, sobre los problemas del tiempo presente en el ámbito de las relaciones entre los géneros desde perspectivas muy diversas. Y este proceso de relación del pasado con el presente nos abre el camino a pensar el futuro que deseamos y las posibles vías por las que podemos avanzar en el sentido apuntado.

¿Cuál es nuestro contexto respecto a la igualdad entre los géneros? En las sociedades democráticas el discurso dominante es un discurso de igualdad, apoyado por las leyes básicas en los diferentes Estados. En el caso español la situación se refuerza con leyes especiales para potenciarla y ayudar a eliminar resistencias estructurales a la promoción femenina y conflictos entre los géneros. Simbólicamente, las listas electorales y los equipos de gobierno asumen cada vez más la necesidad de acercarse a un equilibrio entre ambos sexos. Las op-

ciones de futuro se presentan, en línea generales, con características similares para chicos y chicas y la juventud parece vivir un ingenuo sueño de igualdad. Sin embargo, sabemos que la igualdad de trato y posibilidades de promoción siguen encontrando importantes resistencias y asimetrías; que permanecen activos los problemas de relación entre ambos sexos, especialmente en el ámbito de las relaciones privadas, donde la violencia de género muestra sus efectos más brutales. Así pues, algunas viejas preguntas siguen vigentes para explicar *presentes actuales*:

- ¿Qué está pasando? Dónde están las raíces en las que se sustenta la *discriminación, la misoginia, la violencia contra las mujeres...*?
- ¿Qué discursos permanecen del pasado resistiendo al de igualdad? En qué medida siguen condicionando las conductas?
- ¿Qué prácticas cotidianas siguen alimentándolos en el ámbito privado, en el doméstico y en el público?
- ¿Cómo conseguir cambiar la mentalidad social de manera general?

La respuesta no es fácil, pero es claro que tenemos un instrumento que quiero creer extraordinariamente potente y de acceso general: la educación. Cualquiera que sea el nivel académico al que se dirija, en el ámbito educativo se puede actuar, al menos, en las siguientes líneas:

- Cuidar las relaciones con el alumnado y las relaciones entre el alumnado: *análisis crítico* de situaciones de aula desde una perspectiva de igualdad.
- Usar *lenguajes* no discriminatorios y hacer visibles los que lo sean.
- Presentar a las mujeres como *sujetos o protagonistas* (sentido de acción con consecuencias, acción como actividad y pasividad; pasividad como una forma de acción) en la enseñanza de las diversas ciencias.
- Incorporar los discursos de género de nuestro tiempo (masculinidad y feminidad) en las aulas para analizarlos críticamente, descodificarlos y descubrir sus raíces.
- Enlazar presente-pasado y relacionar *presentes* contemporáneos (la comparación que permite ver avances, peligros, involuciones...).

Concebida la educación como un proceso complejo que integra a diversos agentes, tiene una diversidad de instrumentos para poner al servicio de un modelo coeducativo, entre ellas la propia organización y funcionamiento de los centros.

El centro escolar, como entidad, su equipo de dirección y el claustro, tienen un papel fundamental por su función coordinadora –potenciar actitudes y dinámicas del profesorado en las aulas y en la dinámica del centro–, por su relación

con las asociaciones de padres y madres –puede difundir mensajes y analizar críticamente discursos y situaciones en las que se puedan reconocer– y por las decisiones que toma respecto a materiales escolares. Como líneas de reflexión respecto a sus posibilidades para impulsar una educación igualitaria, apuntaría las siguientes:

- Incorporar la perspectiva coeducativa en el proyecto docente.
- Seleccionar cuidadosamente los materiales escolares importados en función de esta perspectiva y hacerlo explícito ante las empresas correspondientes.
- Favorecer la igualdad en los niveles de gestión y representación del profesorado, el alumnado y otros colectivos ligados al centro.
- Utilizar un lenguaje inclusor de ambos géneros en toda su documentación oficial.
- Organizar actividades favorables a una educación en igualdad (día de...; onomásticas; panel de prensa, concursos escolares...).

¿Qué encontramos en los programas y materiales educativos actuales de la enseñanza obligatoria? Todos los niveles tienen problemas similares:

- Escasa presencia y valoración del protagonismo femenino: la experiencia histórica de las mujeres no está incorporada a lo que debe ser recordado, a la *memoria histórica*, derivándose una clara desvalorización del papel histórico de las mujeres en la evolución de las sociedades.
- Permanencia de estereotipos en las funciones y referentes de hombres y mujeres. Las imágenes contribuyen a reforzarlos, especialmente en las ilustraciones que presentan situaciones del mundo actual. En sociedades del pasado, las pinturas incorporadas pueden ser una excelente ayuda para mostrar el protagonismo social femenino en diferentes campos de actividad o para mostrar la exclusión femenina. A veces, permitirán cuestionar la validez del texto escrito al mostrar evidencias de protagonismo femenino no nombradas.
- La incorporación de informaciones sobre las mujeres no siempre supone un cambio en la *mirada* sobre la historia (permanencia de una concepción androcéntrica). Es frecuente que se destaquen aspectos de la vida de las mujeres en actividades complementarias de la unidad o en los márgenes, lo que deja esa información en una posición complementaria del discurso historiográfico básico.

La incorporación del *género como categoría de análisis* enriquece el discurso histórico, la mirada sobre la historia, precisamente porque amplía el abanico de los sujetos contemplados al preguntarse, cualquiera que sea la variable

de lo histórico y el sector social contemplado, por la posición y el protagonismo social de las mujeres. Esta incorporación va asociada a unos supuestos básicos:

- Consideración de *lo masculino* y *lo femenino* como constructos sociales intencionales (identidades dominantes de género).
- Consideración de las mujeres como *sujetos históricos*, es decir, que sus acciones son significativas en la dinámica del sistema.
- Consideración de las mujeres como un *colectivo diverso* con elementos comunes en el sistema considerado. La categoría género, diferenciadora de hombres y mujeres, debe cruzarse con otras categorías (clase, etnia, religión...) para evitar esencialismos y generalizaciones respecto a los sexos.
- Interpretación de la *posición de las mujeres*, en cada sistema, *en relación a los hombres de su mismo grupo*. Es en la comparación con «los iguales» -la misma familia o grupo- donde podemos detectar las asimetrías y discriminaciones.
- No concebir el estudio de la sociedad sin tener en cuenta a las mujeres: el *género* como articulador social y variable explicativa de relaciones de poder.

Los mecanismos de construcción de las identidades de género son complejos, pero, desde un perspectiva didáctica, puede ser de enorme utilidad, por su claridad y el nivel de relaciones y documentos que permite implicar al estudiar a las diversas sociedades, la propuesta que hiciera Joan Scott y que podemos sintetizar en:

- Utilizando *modelos* de referencia (discursos de género).
- Con la *normativa* que establece el sistema.
- A través de *la familia* (simbología de poder).
- A través del reparto de *funciones sociales* a los géneros (que pueden suponer control de las decisiones y los recursos por uno de ellos).
- Con las *respuestas sociales, de hombres y mujeres*, a ese reparto: la vida vivida, las resistencias, las transgresiones...

Explicar *la posición social de las mujeres*, las relaciones de género, la igualdad o discriminación de las mujeres, sus actividades, pensamientos y acciones, nos conducirán pues, necesariamente:

- A los discursos (heredados y contemporáneos) y sus agentes.
- A las leyes (legitimadoras de discursos dominantes) y a los contextos de poder en que se formulan y mantienen.

- A las formas de la vida cotidiana: cómo vivieron/viven las mujeres, en los diferentes niveles de lo social y según su grupo de pertenencia, en esos contextos teórico/prácticos.
- A las respuestas de las mujeres (y hombres) al sistema (pasividad, acciones individuales, agrupaciones, organizaciones femeninas...).

Planteado el significado de la variable y los caminos por los que nos puede conducir, es claro que hay que elegir en qué modelo docente nos queremos mover. Mi opción respecto a la enseñanza de la Historia es clara: *enseñar historia enseñando a historiar*, lo que exige un uso sistemático de fuentes primarias en el aula que actúen como punto de apoyo del trabajo intelectual:

- Para defender una tesis, cuestionarla o limitarla.
- Para trabajar conceptos y reflexionar sobre problemas.
- Para fomentar una mirada crítica y compleja en el análisis e interpretación de discursos y realidades.
- Y, muy importante, para explicar las propias fuentes documentales como producciones culturales en su/sus contexto/s.

El proyecto académico impulsado en el Espacio Europeo de Educación Superior puede facilitar este modelo docente, ya que pretende implicar más activamente al alumnado en su propia formación a través de actividades personales o grupales, dirigidas por el profesorado, que se desarrollan en horarios complementarios teórico-prácticos. Las nuevas tecnologías de la información facilitan la documentación necesaria para este modelo de una manera casi inmediata, ya que son numerosas las fuentes iconográficas, literarias, archivísticas, legislativas, cinematográficas, periodísticas, etc. a las que podemos acceder a través de Internet.

Es sobre esas fuentes documentales, utilizadas como punto de apoyo para pensar históricamente, sobre las que vamos a aplicar una mirada de género. Seguiremos el esquema trazado para el estudio de la construcción de identidades de género: discursos de género, leyes que marcan derechos y límites no necesariamente igualitarios para hombres y mujeres, relaciones de género, protagonismo social de las mujeres en la vida cotidiana y respuestas femeninas al sistema.

1. LOS DISCURSOS

Los discursos nos ponen muy fácilmente en contacto con los modelos de género. Sugiero, por sus posibilidades, las siguientes tipologías:

- Referentes sociales de poder en la sociedad objeto de estudio (¿incluyen o excluyen a las mujeres?).

- Modelos positivos y negativos de hombre y mujer (cuerpo, vida).
- Funciones y valores sociales que el sistema asume como deseables para cada género.

Es muy importante evitar la tendencia a naturalizar los discursos, proceso ligado a la permanencia y la tradición de la mirada. Muy al contrario, cualquiera que sea el tiempo y lugar, la cultura o culturas a que vayan asociados, debe quedar claro que deben ser analizados como construcciones culturales en contextos concretos y mantenidos en esquemas sociales de poder concretos. Esto debería contribuir a desmitificarlos: si son construcciones culturales en contextos concretos, son culturalmente modificables en contextos nuevos o diferentes.

¿Dónde encontramos los discursos y modelos para tiempos históricos o sociedades concretas?

- En textos de todas las culturas (*La mujer perfecta* en el libro de *los Proverbios*; *La perfecta casada* de Fray Luis de León, Sofía en *Emilio* de Rousseau...).
- En la literatura (para todas las edades, en todos los géneros).
- En la iconografía (relieves, grabados, pintura, publicidad...).
- En las fotografías que reflejan posiciones de poder.
- En listados con relaciones de cargos (públicos, en empresas privadas...).
- En los medios de comunicación de masas el nuestro tiempo: cine, series televisivas, comics, videojuegos, referencias de hombres y mujeres en prensa y noticiarios...
- En los manuales escolares.

Veamos dos ejemplos de *referentes de poder*: fotografía que recuerda el «Acto para hermanar a los municipios de Leganés y Houzhou el pasado octubre en China» (El País, 23.11.2009, ed. Madrid, p. 4.) y *Árbol genealógico* de una dinastía reinante. En ambos documentos solamente aparecen varones, ignorando la representación municipal femenina en el primer caso y las hijas de la Casa Real en el segundo. En ambos casos podríamos hacer referencia a la contribución de las mujeres en las tareas de gobierno, pero han quedado absolutamente invisibilizadas. Didácticamente puede ser muy interesante plantearse las razones de esa ausencia femenina, observar el imaginario del alumnado respecto a las funciones sociales de los géneros y, a partir de ahí, incorporar la información que permite interpretar histórica e historiográficamente esas imágenes. Invisibilizadas aparecen las mujeres, igualmente, en los dibujos que pretenden representar la evolución del ser humano hasta el *homo sapiens* o en las *pirámides* con las que se acostumbra a representar la sociedad feudal, aunque sabemos de *Reinas*, *Señoras* y *Abadesas* y, por supuesto, de *campesinas*. A ello hay que añadir las

ausencias que responden a realidades de poder masculino exclusivo, dominantes hasta nuestros días en los espacios clave de poder político, financiero y de medios de comunicación social. Las imágenes sugieren posibilidades de futuro, de ahí su importancia en la construcción de identidades.

Algunos discursos históricamente dominantes respecto a las relaciones entre los géneros, de fácil localización e identificación con el alumnado, son los siguientes:

- *La creación: masculina*. Un dios creador/inteligencia/poder. La mujer, naturaleza; el hombre cultura.
- Discursos de la *sumisión y dependencia femenina* -del padre, esposo o tutor-.
- Discurso de la *domesticidad*, ligado a la teoría de los dos espacios: la mujer al ámbito doméstico, el hombre al ámbito público.
- Discursos sobre la «*natural inferioridad intelectual*» de las mujeres.
- Discursos de la *mujer tentación/peligro* para el hombre.

Todos como permanencias históricas legitimando la discriminación política, económica, educativa... de las mujeres y el control y tutela de las mismas.

Los *discursos que jerarquizan los géneros* dando el poder a los varones están claramente formulados en el primer milenio antes de Cristo, tanto en el mundo hebreo como en el mundo griego. Con ambas herencias se construye la civilización cristiana y la musulmana. Veamos algunos ejemplos que explicitan la dependencia femenina y que, en función de la interpretación dominante, contribuyen a legitimarla:

«El señor dijo: mucho te haré sufrir en tu preñez, parirás hijos con dolor, tendrás ansia de tu marido y *él te dominará*» (Génesis, 3, 16).

«Sed dóciles unos con otros por respeto a Cristo: las mujeres a sus maridos como si fuera el señor; *porque el marido es cabeza de la mujer*, como el Mesías, salvador del cuerpo, es cabeza de la iglesia. *Como la iglesia es dócil al Mesías, así también las mujeres a sus maridos en todo*» (Pablo de Tarso: Ef. 5, 21-24).

«Las mujeres tienen sobre los *esposos* idénticos *derechos que ellos tienen* sobre ellas, según es conocido; pero *los hombres tienen sobre ellas preeminencia*» (El Corán, 2, 228).

«Los hombres están por encima de las mujeres, porque Dios ha favorecido a unos respecto de otros, y porque ellos gastan parte de sus riquezas a favor de las mujeres» (El Corán, 4, 38/34).

La iconografía no es menos explícita: las imágenes de pareja van haciendo visibles la distribución de funciones y las relaciones de protección/poder entre los sexos. Sugiero que recuerden los sepulcros etruscos (Anexo 1), los retratos de matrimonio de las sociedades burguesas de los siglos XV-XVII (retrato del Matrimonio Arnolfini como ejemplo temprano ya muy significativo) -que contagiarán a la iconografía de las Sagradas Familias resaltando el papel de San José (Sagrada Familia del pajarito, de Murillo, por ejemplo)- (Anexo 2) y la propia revalorización de la figura de San José en el universo devocional de la España Moderna (jesuitas, carmelitas).

El *discurso de la domesticidad* -asociado en gran medida a la maternidad- tiene en el humanismo y en las sociedades modernas una potente representación iconográfica: María, madre que lacta, cuida y enseña al hijo-dios en sus primeros años (Anexo 3). La pintura de escenas domésticas -Países Bajos, Alemania- refuerza el modelo de madre cuidadora y atenta a las necesidades del hogar.

El *discurso de la inferioridad intelectual y moral de las mujeres* va asociado, en textos e iconografías, a la figura de Eva (sin olvidar a Pandora). En la baja Edad Media y en la Edad Moderna se recuperan, con una potente derivación misógina en la mayor parte de quienes las pintan, las iconografías de Salomé, Judith y Holofernes, Sansón y Dalila, entre otras. Todas parecen llamar a la *necesidad* de controlar el cuerpo y la mente de las mujeres.

Los textos escritos pueden ser aún más explícitos. Así se expresaba Sempronio, criado de Calisto, en *La Celestina*, intentando que su amo no sufra por Melibea:

«Lee los historiales, estudia los filósofos, mira los poetas. Llenos están los libros de sus viles y malos ejemplos, y de las caídas que llevaron los que en algo, como tú, las reputaron. Oye a Salomón do dice que las mujeres y el vino hacen a los hombres renegar. Conséjate con Séneca y verás en qué las tiene. Escucha al Aristóteles, mira a Bernardo. Gentiles, judíos, cristianos y moros, todos en esta concordia están». (Rojas, 1970: 32).

En *La Perfecta Casada*, escribía Fray Luis de León:

«Y pues no la doto Dios del ingenio que piden los negocios mayores ni de fuerzas las que son menester para la guerra y el campo, mídanse con lo que son y conténtense con lo que es de suerte, y entiendan en su casa y anden en ella, pues las hizo Dios para ella sola...» (Aguado, 1994: 234).

Juan Huarte de San Juan, ilustrado en la teoría clásica de los humores, encuentra la inferioridad femenina en su propia condición/función biológica:

«... la razón de tener la primera mujer no tanto ingenio, le nació de haberla hecho Dios fría y húmida que es el temperamento necesario para ser fecunda y paridera y el que contradice el saber; y si la sacara templada

como Adán fuera sapientísima, pero no pudiera parir ni venirle la regla si no fuera por vía sobrenatural» (Huarte de San Juan, 1977: 320)

Frente a esos discursos siempre encontramos, como constante histórica de mayor o menor intensidad –con reconocimiento no necesariamente similar en su tiempo y la historiografía contemporánea– *los discursos de igualdad*, caracterizados, en el caso de ser formulados por mujeres, por algunas líneas comunes: dudar de los discursos dominantes apoyándose en la experiencia personal, leer los textos clásicos desde perspectivas alternativas, apoyarse en ejemplos de mujeres precedentes para argumentar la igualdad y utilizar la palabra escrita para defender las ideas y dejar memoria de sí.

Cristine de Pizan, Sor Juana Inés de las Cruz, Mary Wolstonecraft, Josefa Amar y Borbón, Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán, entre otras muchas, nos ofrecen textos de fácil lectura y asequibles a través de la web (*Biblioteca virtual Cervantes* para autoras españolas). Veamos dos ejemplos:

Cristine de Pizan pone en boca de Razón, en su obra *La ciudad de las damas* (1405):

(A las mujeres) «Dios les ha dado, sin embargo, una hermosa inteligencia que pueden aplicar, si quieren, a cualquiera de los campos donde se ejercitan los hombres más ilustres. No son ni más ni menos accesibles para ellas, si quieren estudiar y ganarse la vida con un trabajo honrado» (Pizan, 1995: 65).

En su *Apología de las mujeres* (1798), Inés Joyés sacaba a la luz, con voz militante, sus quejas hacia la imagen que de las mujeres se emite y su defensa de la igualdad de capacidades, una igualdad que reportaría beneficios a la propia sociedad:

«No puedo sufrir con paciencia el ridículo papel que generalmente hacemos las mujeres en el mundo, unas veces idolatradas como deidades y otras despreciadas aún de hombres que tienen fama de sabios».

«Quisiera desde lo alto de algún monte donde fuera posible que me oyesen todas darles un consejo. Oid, mujeres, les diría, no os apoquéis; vuestras almas son iguales a las del sexo que os quiere tiranizar. Usad de las luces que el creador os dio; a vosotras, si queréis, se podrá deber la reforma de las costumbres, que sin vosotras nunca llegará; respetaos vosotras mismas y os respetarán...» (Morant, (dir.), vol. II, 2005: 480 y 484).

Es interesante repasar la iconografía para ver cómo se asocian las mujeres al saber: en la Baja Edad Media es posible encontrar mujeres asociadas a la lectura, a veces en gabinetes en clara actitud de estudio (Anexo 4). La iconografía de la Anunciación, asociando la oración a la lectura en espacios privados («una habitación propia»), nos sugiere la posibilidad de empatía de la imagen con mujeres

de los sectores privilegiados de la sociedad, como efectivamente confirman otras fuentes. La iconografía, como la novela, la correspondencia o los testamentos, así como las memorias y la creación femenina, nos ayudan a romper la imagen de la falta de formación de las mujeres y a encontrar referentes y genealogías de estudio y creación muy significativas.

2. LAS LEYES

Analizar e interpretar las leyes y costumbres en sus contextos, sin olvidar quiénes tienen la capacidad de elaborarlas e imponerlas en cada tiempo, nos ayuda a explicar la posición social y posibilidades de ser de hombres y mujeres:

- ¿Son iguales o diferentes para hombres y mujeres?
- Si son diferentes ¿en qué aspectos? ¿cómo se justifica la diferencia?
- ¿Cómo afecta la diferencia a las posibilidades de desarrollo personal y profesional de las mujeres? ¿Y a la sociedad en su conjunto?
- ¿Cuál fue /es la respuesta de las mujeres? (dirección, intensidad).
- ¿Cómo respondió/e «el sistema»?

Es importante hacer visible al alumnado que el tiempo no siempre juega a favor de la igualdad, es decir, presentar los peligros de involución con ejemplos históricos demostrables y significativos (Franquismo respecto a IIª República en España; Afganistán en el momento actual...).

Los ejemplos de legislación discriminadora son bien conocidos para las diferentes etapas históricas en la sociedad occidental (obras generales de Historia de las mujeres). A través de ellos podemos adentrarnos en las luchas de las mujeres por la igualdad, los movimientos feministas (individualidades destacadas y asociaciones u organizaciones con afán reivindicativo) y la cronología de los cambios.

3. LA VIDA VIVIDA: POSIBILIDADES DE SER Y RELACIONES ENTRE LOS GÉNEROS

Conocidos los discursos dominantes y las normas que regulan la sociedad, hay que adentrarse en las realidades de la vida vivida a través de los aspectos que interesen conceptualmente. La perspectiva de género nos puede llevar, al menos, por los siguientes caminos:

- Relaciones en que entran mujeres y hombres (entre sí y dentro de cada colectivo) en el ámbito *privado* (la pareja, afectos, sexualidad, conflictos...), en el ámbito *doméstico* (hogar, familia) y en el ámbito *público*.

- Funciones sociales realizadas por las mujeres en la formación social o sistema estudiado.
- Discriminaciones respecto a los hombres del mismo grupo en cualquier nivel de lo social.
- Estrategias y luchas de las mujeres por la igualdad. Tipologías desde la diversidad.
- Instituciones y asociaciones femeninas: vías alternativas de vida en femenino.
- Mujeres que deben destacarse según los códigos dominantes. ¿Otros códigos posibles?

La documentación para trabajar este nivel es riquísima y de fácil acceso, ya que toda la producción cultural y artística tiene la inspiración en su medio. La literatura y la iconografía –en cualquier soporte– favorecen enormemente la empatía a través de la observación, lectura detallada y reflexión o cuestionamiento, sobre lo leído o visto, con el alumnado. Con ese cimiento se facilita y enriquece la comprensión conceptual al tiempo que se contextualizan los conceptos en marcos sociales mucho más ricos y complejos, dejando en el alumnado un poso de «paisajes históricos visuales» que se van identificando y ordenando en el tiempo sin apenas esfuerzo.

Las relaciones de pareja pueden introducirse a través de la literatura y la iconografía (Anexos 5 y 6). La pintura metafórica de los sentidos y la representación de la mitología greco-latina son las vías más asequibles. Pero también encontramos interesantes referencias en la documentación judicial –denuncias de incumplimiento de promesa de matrimonio, por ejemplo–. El refranero, los rituales de fiestas populares o las canciones también son excelentes instrumentos para detectar las asimetrías en las relaciones entre hombres y mujeres. Veamos un ejemplo en la sociedad medieval a través del *Poema de Mío Cid*:

«Así dijo el Cid, y después se apeó del caballo.

Cuando así le vieron las damas e hijas, y la excelente mujer,
se arrodillaron ante el campeador

–¡Mil años viváis. vuestras somos!

(.....)

–¿Sois vos, campeador, (...)?

–Heme aquí gracias a Dios, mujer honrada.

Os traigo unos yernos que nos ilustran.

Agradécédmelo, hijas mías, que *os be casado muy bien*» (Poema del Cid, 1970: 143 y 171).

Palabras y gestos dan buena cuenta de las relaciones de poder entre los géneros, como la dan también si lo analizamos desde la perspectiva de las relaciones feudo-vasalláticas.

La *violencia de género*, es un problema de enorme importancia en la sociedad actual, que no debería pasar desapercibido en las aulas. Historizarlo puede ser una forma de prevenirlo y combatirlo. Las referencias literarias, iconográficas y judiciales son muy abundantes. He aquí unos ejemplos:

–«¡A cuántas mujeres podemos ver, y tú conoces algunas, querida Cristina, que por culpa de la crueldad de un marido desgastan sus vidas en la desgracia, encadenadas a un matrimonio [donde son maltratadas]... ¡Dios mío, cómo les pegan, a todas horas y sin razón! ¡Cuántas humillaciones, ataques, ofensas, injurias tienen que aguantar unas mujeres leales, sin gritar siquiera para pedir ayuda!(...) Dime si miento o si no es el caso de algunas vecinas tuyas.

–Es cierto, señora –le contesté–, he visto y conozco a muchas que sufren así y es una gran pena.» (Pizan, 1995: 119-120).

Causas *de maltrato* en la 2ª mitad del siglo XVI (Archivo Histórico Provincial de Cuenca):

- Querrela de Fca de la Peña contra Andrés de Requena *por haberla golpeado violentamente*. (AHPCu, Jud: 70-17).
- Querrela de Ana Enríquez contra Fco Pérez, su marido y un criado de este llamado «pintor»... *por haberla agredido gravemente*. (AHPCu, Jud: 67-15).
- Proceso de oficio contra Diego Ruiz, zapatero, *por malos tratos a su mujer* María Ibáñez. (AHPCu, Jud: 92-11).

La representación iconográfica del carácter colérico en los siglos XV/ XVI es un hombre golpeando a una mujer en un espacio cerrado (Anexo 6). Las reflexiones derivadas y su conexión con el problema en nuestro tiempo pueden ser muy educativas.

La misma tipología de documentación encontramos fácilmente para otras formas de violencia: violación, acoso, rapto, abandono e incumplimiento de promesa de matrimonio... La representación de historias bíblicas y de la mitología greco-latina es un recurso fácil. La literatura del honor y de realidades de la vida cotidiana en la España Moderna (*Fuenteovejuna*, de Lope de Vega; *La española inglesa*, de Cervantes...) ofrecen numerosos ejemplos. Los meros enunciados de causas de violencia contra las mujeres en los archivos judiciales –en los términos anteriormente presentados– son material suficiente para tratar el problema en las aulas.

Los escritos de la madrileña María de Zayas en el siglo XVII son interesantes por el matiz de *Avisos* a las mujeres y *reproches* a los hombres que la autora pre-

senta con el recurso de apoyarse en la propia experiencia, al tiempo que por su discurso de igualdad:

«¡Ay, qué a costa mía he hecho experiencia de todo! ¡Ay, mujeres fáciles, y si supiésedes *una por una, y todas juntas*, a lo que os ponéis el día que os dejáis rendir a las falsas caricias de los hombres, y cómo quisiéradades más haber nacido sin oídos y sin ojos; o si os desengañásedes en mí, de que más vais a perder que a ganar! (...) ¡Ay, engañoso amante, ay, falso caballero, ay, verdugo de mi inocencia! ¡Y, ay, mujeres fáciles y mal aconsejadas, y cómo os dejáis vencer de mentiras bien afeitadas, y que no les dura el oro con que van cubiertas más de mientras dura el apetito! ¡Ay, desengaño, que visto, no se podrá engañar ninguna! ¡Ay, hombres!, y ¿por qué siendo hechos de la misma masa y trabazón que nosotras, no teniendo más nuestra alma que vuestra alma, nos tratáis como si fuéramos hechas de otra pasta, sin que os obliguen los beneficios que desde el nacer al morir os hacemos?» (Zayas, 1814: 225-226)

Me parece interesante recordar una iconografía clásica cuya herencia permanece en nuestro tiempo (Europa raptada por el Zeus-toro figura en algunas monedas del euro): las metamorfosis de Zeus para seducir mujeres y extender su linaje por toda la tierra: Europa, Danae, Io, Leda... son engañadas y seducidas (Zeus toro, lluvia de oro, humo, cisne...). Zeus no pregunta. Plantearnos los contextos en que se revitalizan estas iconografías –discursos heredados y escasamente cuestionados en su significado– puede ser interesante para reflexionar sobre aspectos de las relaciones entre los géneros en diferentes tiempos históricos.

Otra relación interpersonal clásica es la prostitución. Historizarla puede ser una excelente manera de reflexionar sobre este problema social en nuestro tiempo. La documentación es riquísima tanto en el plano literario e iconográfico como en el legislativo, judicial y moral.

Este nivel de la vida vivida también nos conduce por los TRABAJOS DE LAS MUJERES. La historia de las mujeres reivindica como tales aquellos que van directamente ligados a la biología femenina y a las tareas que, derivadas de la misma, se han asociado históricamente a las mujeres. Es decir, reproducción, producción y cuidado. Todo ello nos sigue ampliando las dimensiones de lo histórico enriqueciendo la visión de las sociedades desde una riquísima perspectiva interdisciplinar:

* La *maternidad como natalidad*: se debe hacer visible el valor social de los individuos en las políticas de los Estados, lo que ha derivado importantes políticas públicas respecto a la reproducción (mensajes, leyes) que han podido condicionar significativamente las decisiones de las parejas –o de las propias mujeres– respecto a la maternidad. Conocidos los peligros del parto para la vida de las mujeres hasta los tiempos contemporáneos –la alta mortalidad derivada–,

puede ser significativo estudiar los índices de natalidad, los intervalos y la propia mortalidad por parto. Las leyes sobre natalidad, la iconografía – relación madre/hijo o madre/hija (iconografía religiosa y laica), los nacimientos de María o de San Juan, los retratos de familia (Anexo 5), las iconografías de infancia mendiga que puede sugerir abandono familiar, la literatura que refleja situaciones de abandono de hijos –*La gitanilla*, de Cervantes, por ejemplo–, la documentación de archivo (testamentos, abandono de niñ@s en hospicios, solicitud de amas de cría...) ayudan a la introducción y reflexión sobre este trabajo de las mujeres y abren a otros trabajos históricos femeninos ligados a él: las comadronas, las amas de cría y las niñeras.

* El *cuidado*: la adjudicación de las tareas de cuidado a las mujeres está definida claramente en los primeros discursos del mundo hebreo y griego. Ese cuidado exige a las mujeres una vigilancia constante para el bienestar de la comunidad familiar. La capacidad que se les adjudica las deriva también al cuidado en el ámbito social. Las mujeres han encontrado trabajo históricamente en estas tareas de cuidado, así que, como en el resto de los trabajos, es importante estudiar las formas y condiciones en que se ejercieron, así como su contribución para la economía y el bienestar social. Recuperarlo en las aulas no sólo enriquece la visión del pasado, sino que, al revalorizarlos, amplía las opciones vitales para ambos géneros. La historia de las instituciones de cuidado permite mostrar ejemplos femeninos y masculinos, ayudando a la desnaturalización de los modelos.

* El *trabajo de las mujeres en la unidad de producción familia*. La asociación de trabajo a salario en las sociedades industriales ha hecho olvidar el valor del trabajo en sociedades centradas en la unidad de producción familiar. Agricultura, ganadería, comercio al por menor... han unido el trabajo de hombres y mujeres históricamente para sostener la economía familiar, como reflejan la iconografía, la documentación notarial y judicial y, en nuestro tiempo, numerosas y diversas realidades en muy diferentes espacios culturales. Esos trabajos no siempre se ejercieron en absoluta libertad. Los discursos sobre las mujeres condicionaron sus derechos. Veamos algunos ejemplos de trabajo y sus límites:

- *Denuncia* de Luis Salazar, alguacil de Cuenca *contra una hija de Miguel Pinedo*, tabernero de la ciudad, por haberle vendido vino a mayor precio del permitido. (AHPCu, Jud: 67-38).
- *Denuncia* de Juan Parejano *contra la mujer de Antón Padre*, tendero, por vender sardinas a un precio no permitido. (AHPCu, Jud: 82-22).

La forma de nombrar ya es significativa de la posición asimétrica de hombres y mujeres: ellas son presentadas en función de su relación con un varón, padre o esposo.

«En la villa de Madrid, a treinta días del mes de agosto de mil y seiscientos y diez años, estando los alcaldes en la audiencia de la cárcel real de esta corte: dijeron que mandaban y mandaron se pregone en esta corte que en las plazas públicas ni fuera de ellas ninguna mujer que no fuera casada o de cuarenta años arriba no pueda vender ni venda frutos ni otros mantenimientos en las dichas plazas ni en las calles de este lugar puerta con puerta so pena de cien azotes y perdimiento de lo que así vendiere aplicado para los pobres de la cárcel y así lo mandaron» (Aguado, 1994: 266-268).

Por otra parte, en las sociedades industriales no es excepcional que las mujeres, desde su actividad en el ámbito doméstico, incrementen los ingresos derivados de salarios obtenidos en una relación laboral externa con tareas asociadas a los «saberes de las mujeres» (casa como pensión, cuidado, limpieza, costura...). En nuestro tiempo, más allá del trabajo de las mujeres en todos los campos de actividad en las sociedades democráticas, fácilmente percibido por el alumnado aunque no perciba tan fácilmente diferencias de género que aún persisten (salarios o posibilidades de promoción, por ejemplo), puede ser interesante dirigir la vista a espacios donde las mujeres son factor esencial de desarrollo para sus comunidades (políticas de microcréditos en África, por ejemplo). [No debemos olvidar los límites al trabajo asalariado de las mujeres en ciertas sociedades actuales, límites asociados a límites a la libertad y la autonomía femenina].

* *Los trabajos de las mujeres en las sociedades industriales* y financieras han sido más estudiados, especialmente desde la perspectiva de las asimetrías respecto a los varones en posibilidades, tipologías y salarios. Considero muy importante que asociemos los límites laborales con los límites en las posibilidades de formación que tuvieron en sus sociedades, es decir, a las opciones educativas de las mujeres respecto a las que tuvieron sus iguales. Esa asociación nos llevará a las leyes y las leyes a los discursos, permitiendo explicaciones integradas de los porqués de la posición social de las mujeres en el ámbito del trabajo y la autonomía personal.

* *La producción cultural femenina*: visibilizar la producción cultural femenina como resultado del trabajo y los saberes de las mujeres debe estar entre los objetivos de la enseñanza. Todas las ciencias y áreas de conocimiento tienen creadoras o mujeres destacadas a las que pueden mostrar como dignas de pasar a la memoria colectiva y son numerosas las vías para encontrarlas (enciclopedias y páginas web). La biblioteca virtual Cervantes nos ofrece acceso a numerosas obras de escritoras españolas. A través de la web podemos encontrar, cada vez con mayor facilidad, ejemplos de las obras de mujeres creadoras, así como sus biografías. La tarea docente de presentar lo que no está en los manuales se facilita por esta vía. La iconografía ha dejado buena

huella del deseo de las mujeres de dejar memoria de sí a través del retrato y el autorretrato (conciencia de identidad, deseo de inmortalidad, reconocimiento en su tiempo...).

Las mujeres también han trabajado en el ámbito de la política: es necesario sacar a la luz el papel de las mujeres de las casas reales en el gobierno de los Estados como reinas, regentes o gobernadoras; a las mujeres que, desde la cercanía a los figuras de poder –emperadores, reyes...– ejercieron como consejeras e impulsoras de políticas o prácticas de Estado. Y, obviamente, hay que presentar las razones de su reducido número –los límites que marcan las leyes a las mujeres para su acceso al trono o la actividad político-administrativa– y del silencio en que las ha mantenido la historiografía. El silencio historiográfico también ha ocultado la participación de las mujeres en las movilizaciones contra el poder o el sistema, ocultado así su participación en los cambios, en las reformas, en las revoluciones. Los manuales de historia han contribuido a consolidar esa ocultación creando una imagen social de pasividad femenina en la evolución de las sociedades. ¿Cuándo visibilizan la acción política de las mujeres? Cuando las mujeres comienzan a reclamar derechos que el sistema les ha negado históricamente, es decir, cuando se organizan en los llamados *movimientos feministas* cuestionando el propio sistema y los privilegios masculinos. Y es muy importante que así sea. Pero el movimiento feminista no es el único movimiento de las mujeres. Las mujeres se han comprometido activamente –como los hombres– en todos los movimientos de su tiempo. Ese protagonismo debe hacerse visible para educar en compromiso y responsabilidad y para que quede memoria de esa contribución en la evolución de las sociedades. El feminismo que se ha visibilizado tiene su tiempo en los siglos XIX y XX. Hoy sabemos de respuestas de mujeres más tempranas al proceso de limitación de libertades o actividad al que fueron progresivamente sometidas o condicionadas y la historiografía de las mujeres nos permite hacer visible resistencias y transgresiones en las aulas.

De ese compromiso político tenemos abundante documentación: monedas, esculturas, pinturas, mosaicos, crónicas, correspondencia, memorias, descripciones literarias, documentación judicial y notarial, legislación, documentación parlamentaria, prensa, etc.

4. OBSERVAR Y EXPLICAR LA AUSENCIA

Si es cierto que la manera más clara de trabajar el protagonismo social de las mujeres es pensar apoyándonos en *sus presencias*, considero fundamental utilizar la *ausencia*, ya que explicar su ausencia de determinados ámbitos de actividad (parlamentos, universidades, jerarquía eclesiástica, reuniones de dirigentes de Estados o empresas...) nos conduce directamente a los límites personales y so-

ciales de las mujeres. Es decir, a la discriminación. La discriminación nos puede conducir a las luchas de las mujeres por la igualdad, sus tiempos y las realidades actuales. Pero no debemos obviar en qué medida los límites afectaron a las posibilidades de ser de las mujeres y a la propia sociedad que limitó, con esos límites, su propia capacidad de desarrollo en numerosos ámbitos. La iconografía y los listados de matrícula, cargos públicos, representantes de la colectividad o directores de empresas, por ejemplo, son instrumentos didácticos esenciales para este apartado. Algunas preguntas útiles ante la ausencia podrían ser las siguientes: ¿quién la determina? ¿es sinónimo de discriminación? ¿hubo/hay excepciones –permitidas o no? ¿respondió/e a una realidad o es simbólica? ¿qué intencionalidad pudo/puede haber en ella? ¿cómo respondieron/responden las mujeres? ¿qué apoyos tuvieron/tienen? ¿qué efectos se derivaron de su respuesta?...

5. ESPACIOS FEMENINOS

La perspectiva de género no puede olvidar las experiencias y tipología de relaciones que las mujeres establecieron en los que podemos llamar espacios femeninos. Aunque es posible tratarlos en alguna de las variables ya contempladas, pueden ser estudiados en sí mismos y en relación a la sociedad en la que se construyen. Su tipología es variada y nos acercan a mundos de relaciones entre mujeres muy diversos. Espacio de interés para llevar a las aulas pueden ser la «Casa de la Reina» –las mujeres de la...–, los monasterios femeninos (fundación, patrimonios, poder, defensa de intereses...), beguinatos, fundaciones conventuales (reglas, límites, funciones...), centros educativos y formación femenina, las Casas de Recogidas y cárceles de mujeres (los delitos de las mujeres), etc. y, de manera significativa para la historia del feminismo, el asociacionismo reivindicativo de los siglos XIX y XX. En estos espacios también podremos encontrar individualidades significativas de las que dejar memoria a través del estudio de sus biografías.

En nuestra sociedad, las fuentes orales pueden jugar un papel fundamental como instrumento para conocer la cercana cronología de los cambios que han abierto a las mujeres el camino hacia la igualdad. Las entrevistas a la generación de las abuelas ponen a nuestro alumnado universitario en contacto con un mundo *tan lejano* al propio que no pueden evitar comentar el impacto sentido. Una parte significativa reconoce la experiencia como una de las más valiosas en su vida académica y no es extraño que descubran en las vidas de sus abuelas experiencias vitales que nunca imaginaron. Realizar las entrevistas con la ayuda de las fotografías familiares enriquece la capacidad de recuerdo y conversación. Sugiero dos líneas de trabajo que se han demostrado muy eficaces: las historias de vida y las entrevistas que comparen las opciones de las mujeres respecto a las que tuvieron sus iguales varones.

Concluyendo: la categoría analítica *género* nos ha remitido a:

- Discursos sociales sobre hombres y mujeres: símbolos (modelos creados y reforzados desde la literatura, el arte, la lengua...).
- Conceptos normativos (ámbito religioso, económico, educativo, político...): es igual o diferente la ley para hombres y mujeres?
- Realidades que se viven en contextos con una simbología dominante y un marco legal: pretende conocer la función social (individual y colectiva) de las mujeres en las diferentes formaciones sociales, abandonando pasadas visiones victimistas y buscando responsabilidades y colaboraciones en la construcción del modelo social.
- Respuestas de las mujeres (actividad / pasividad): feminismos históricos.

La perspectiva de *género* nos ayudará:

- A detectar la asimetría social y las relaciones de poder entre hombres y mujeres en cada sociedad.
- A explicar las diferencias en la posición social de hombres y mujeres, a veces en función de leyes que cristalizan discursos dominantes.
- A recuperar discursos alternativos, resistencias femeninas y protagonismos olvidados –no necesariamente no reconocidos en su tiempo–.
- A explicar problemas del presente en el «olvido» de los mismos en que vivió el pasado.
- A ofrecer referentes históricos y valores femeninos a la sociedad.
- A desarrollar un sentido crítico respecto a nuestra sociedad que favorezca la implicación en la lucha por la igualdad.

La incorporación de la categoría género en la enseñanza, y la historia de las mujeres y de las relaciones de género a las que nos abre las puertas, no debe olvidar, obviamente:

- Cuidar la contextualización espacio-temporal de las realidades que se analizan.
- La diversidad de la condición de las mujeres (clase, religión, cultura...).
- El papel de las mujeres en la configuración de modelos de género y en su permanencia o cambio: romper con la idea de pasividad femenina.
- Las relaciones entre mujeres: conflictos, alianzas, solidaridades, afectos...
- Que la historia de las mujeres no se construye para estar al margen de «las historia», sino para revisarla y enriquecerla.

El mismo sentido debe tener en la enseñanza. Y, como desde la construcción del conocimiento histórico, la enseñanza podrá contribuir a pensar el futuro desde perspectivas más igualitarias.

BIBLIOGRAFÍA

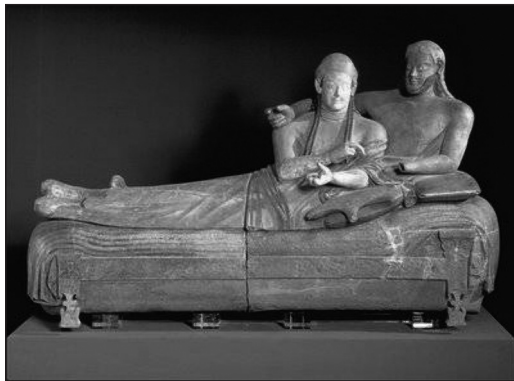
- AGUADO, Ana y otras (1994). *Textos para la historia de las mujeres en España*. Madrid: Cátedra.
- BERNÁRDEZ, Asunción; GARCÍA, Irene y GONZÁLEZ, Soraya (2008). *Violencia de género en el cine español. Análisis y guía didáctica*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas, Editorial Complutense.
- BORDERÍAS, Cristina (ed.) (2006). *Joan Scott y las políticas de la historia*. Barcelona: Icaria.
- BORNAY, Erika (1998). *Mujeres de la Biblia en la pintura del barroco*. Madrid: Cátedra.
- DE LA ROSA CUBO, Cristina y otras (2007). *Nuevos enfoques para la enseñanza de la historia: mujer y género ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Al-Mudayna.
- DEL VAL, Isabel y otras (2004). *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*. Valladolid: Servicio de publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia (2008). La pintura en la enseñanza de la historia: una perspectiva de género. En Henriques, F. (coord.). *Género, Diversidade, Cidadania* (pp. 75-87). Lisboa: CIDEHUS, Colibrí.
- (2006). «La construcción de la identidad desde la perspectiva de género». *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 33-43.
- (2005). Educación para la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres. En MONCLUS ESTELLA, A. (coord.). *Las perspectivas de la educación actual* (pp. 75-87). Salamanca: Témpera.
- (2004). Las mujeres en la Historia enseñada: género y enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados*, 8, 111-124.
- (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24.
- (1997). Pintura, protagonismo femenino e historia de las mujeres. *Arte, Individuo y Sociedad*, 9, 129-157.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia (coord.); JULIANO, M^a Dolores; LÓPEZ, Marian y MARTÍNEZ, Noemí (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

- FRANCO RUBIO, Gloria y LLORCA ANTOLIZ, F.(ed.) (2008). *Las mujeres entre la realidad y la ficción. Una mirada feminista a la literatura española*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- FRANCO RUBIO, Gloria y IRIARTE, Ana (ed.) (2009). *Nuevas rutas para Clío*. Barcelona: Icaria.
- GARRIDO, Elisa (ed.) (1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Síntesis.
- GÓMEZ-FERRER MORANT, Guadalupe (ed.) (1995). *Las relaciones de GÉNERO*. Madrid: Marcial Pons.
- (2002). *Hombres y mujeres: el difícil camino de la igualdad*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas, Editorial Complutense.
- HIDALGO, Encarna y otras (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- HUARTE DE SAN JUAN, Juan (1977). *Examen de ingenios para las ciencias*. Madrid: Editora Nacional.
- IRIARTE, Ana y GONZÁLEZ, Marta (2008). *Entre Ares y Afrodita. Violencia del erotismo y erótica de la violencia en la Grecia Antigua*. Madrid: ABADA.
- LLEDÓ CUNILL, Eulalia (coord.) (2004). *De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la 22ª edición del DRAE*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- MONTEJO GURRUCHAGA, Lucía y BARANDA LETURIO, Nieves (coord.) (2002). *Las mujeres escritoras en la historia de la literatura española*. Madrid: UNED.
- MORANT, I. (dir.) (2005). *Historia de las mujeres en España y América Latina* (4 vols.). Madrid: Cátedra.
- PIZAN, Cristine de (1995). *La ciudad de las damas*. Madrid: Siruela.
- Poema del Cid* (1970). Madrid: España-Calpe.
- RAMOS, M^a Dolores (1993). *Mujeres e Historia. Reflexiones sobre las experiencias vividas en los espacios públicos y privados*. Málaga: Atenea, Universidad de Málaga.
- (2006). Arquitectura del conocimiento, historia de las mujeres, historia contemporánea. Una mirada española, 1990-2005. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 28, 17-40.
- RIVERA GARRETAS, M^a Milagros (1998). *Nombrar el mundo en femenino*. Barcelona: Icaria.
- ROJAS, Fernando de (1970). *La Celestina*. Navarra: Salvat-Alianza.
- SCOTT, Joan W. (1990). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En Amelang, J. y Nash, M. (Ed.). *Historia y Género. Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea* (pp. 44-49). Valencia: Alfons el Magnanim.
- SAINT-SAENS, A. (dir.) (1996). *Historia silenciada de la mujer: la mujer española desde la época medieval hasta la contemporánea*. Madrid: Editorial Complutense.

- SEGURA GRAÍÑO, Cristina (coord.) (2010). *La Querrela de las mujeres I. Análisis de textos*. Madrid: Al-Mudayna.
- TAVERA, Susana (coord.) (2000). *Mujeres en la Historia de España. Enciclopedia biográfica*. Barcelona: Planeta.
- THÉBAUD, Françoise (2006). Género e historia en Francia: los usos de un concepto y de una categoría de análisis. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 28, 41-56.
- TUBERT, Silvia. (Ed.) (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra.
- VERA MUÑOZ, I. y PÉREZ I PÉREZ, D. (Eds.) (2004). *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 561-716) Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- ZAYAS Y SOTOMAYOR, María de (1814). *Novelas ejemplares y amorosas*. Madrid: Viuda de Barco López.

Se pueden consultar los documentos para educar en igualdad del Consejo de Europa, la Comisión de Igualdad de las Comunidades Europeas, el Ministerio de Educación (diversos países) y las Comunidades Autónomas. La web del Instituto de la Mujer ofrece materiales diversos para los diferentes niveles del sistema educativo. Diversas editoriales ofrecen líneas dedicadas especialmente a temas de género e historia de las mujeres. Asociaciones europeas de estudios de mujeres (la francesa Mnemosyne, la Asociación Portuguesa de Estudios de Mujeres -APEM-, por ejemplo, publican en web sus revistas y coloquios. Es posible encontrar referencias a género y enseñanza de la historia en algunas de ellas. La Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres -AEIHM- ha incorporado un apartado dedicado a *La Historia enseñada* en su página web).

Anexo 1. Discursos sobre los géneros en el mundo antiguo



Sarcófago de Cerveteri. Siglo VI a. C. Museo Villa Giulia, Roma.



Mujer con niño en brazos.

C. 3700-3200 a C. Museo Arqueológico Nacional de Atenas.

Anexo 2. Discursos iconográficos sobre la pareja: ¿son inocentes?



Matrimonio Arnolfini, de Jan van Eyck. 1434. Galería Nacional de Londres.



El ministro Cornelis Claesz Anslo y su esposa, de Rembrandt.
Galería Dahlem, Berlín.

¿Posición y actitud? ¿Elemento más activo? ¿Nos sugieren una relación de igualdad? ¿Responde a la realidad?: Comprobarlo.

Anexo 3. Discursos de maternidad en el Humanismo



Virgen del cojín verde, de Andrea Solario.
Museo del Louvre, París.



La virgen de la Foja (detalle), de Bartolomé E. Murillo.
Copia en el Museo de la Colegiala de San Luis,
Villagarcía de Campos (Valladolid).



La Virgen de Ince Hall,
Colaborador de Jan van Eyck. Museo Victoria, Melbourne.



«*La educación del hombre comienza desde su nacimiento,* Grabado de Cochin para el frontispicio de *Emilio*, de Rousseau. (Fragmento).

El siglo XVIII unifica y potencia esos discursos

Anexo 4. Iconografía y saberes de las mujeres



Anunciación, de Arnau Bassa. Museo de Arte de Cataluña, Barcelona.
Fragmento de retablo.



Falconia comparando textos, ilustración de la obra de Boccaccio *Mujeres Ilustres*.



El Aquelarre, de Frans Francken II. Kunsthistorisches Museum, Viena.

Anexo 5. La natalidad: fruto de una relación



Nacimiento de la Virgen. Maestro de la vida de María. Alte Pinakothek, Munich.

¿Cómo condicionan los discursos, las leyes y las costumbres la natalidad y la vida de las mujeres?: ejemplos en diferentes tiempos históricos: LO PRIVADO ES PÚBLICO

- ¿Intervalos? ¿Obligaciones?
- ¿Peligros?...
- ¿Mundo de mujeres?
- Temas nuevos para la historia enseñada



Escena familiar, de Frans Hal. National Galery, Londres.

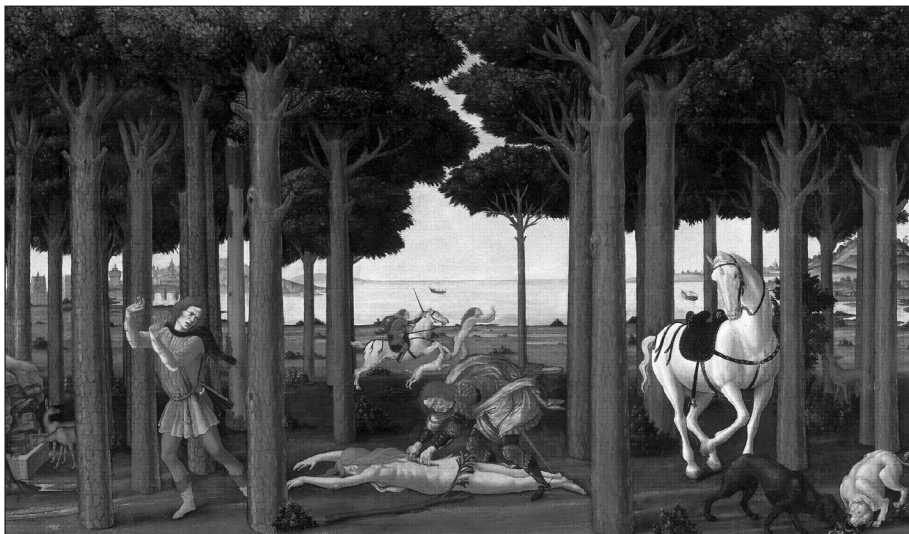
Anexo 6. Relaciones de pareja: afectos y conflictos en mitología y pintura metafórica



El tacto, grabado de Abraham Bosse. Graphische Sammlung Albertina, Viena.



Venus y Adonis, de Veronés. Museo del Prado, Madrid.



Historia de Nastagio degli Onesti, de Botticelli. Escena II. Museo del Prado.



Un marido golpea a su mujer. Fuente: HISTORIA 16, nº 306, Octubre 2001, p. 35.