



Universidad  
Zaragoza

# TRABAJO FIN DE MÁSTER

Modalidad A-2

Perspectiva de género en las asignaturas Geografía e Historia, Historia e Historia del Arte: análisis y algunas propuestas para el aula

Gender perspective in the subjects of Geography and History, History and History of Art: review and some proposals for the classroom

Autora

Alicia Romero Luque

Director

José-Manuel González González

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas De Idiomas, Artísticas y Deportivas

Facultad de Educación

2020

## **RESUMEN**

En el presente trabajo se analiza la perspectiva de género a lo largo de las asignaturas de Geografía e Historia, Historia e Historia del Arte de la ESO y Bachillerato. En él se muestra cómo se ha abordado la figura de la mujer, describiendo su situación en el currículo académico de las Ciencias Sociales. Se analizan los problemas y desde cuándo se vienen dando para comprobar el estado de la cuestión, y si ha habido una transformación a lo largo de los años o si este tema se ha mantenido sin cambios dentro de la educación. Por último, se plantean algunas sugerencias de mejoras y propuestas para el aula.

**Palabras clave:** educación, mujer, perspectiva de género, mujeres artistas, currículo, Historia, Historia del Arte.

## **ABSTRACT**

In this work we analyse the gender perspective along the subjects History and History of Art. It shows how the figure of woman has been addressed, describing her situation in the academic curriculum of the Social Sciences of Compulsory Secondary Education and Baccalaureate. We will analyse the problems and from when they has been occurring to see if there has been a transformation over the years or if this issue has remained unchanged within education. Finally, we raise some suggestions for improvements and some proposals for the classroom.

**Key words:** education, woman, gender perspective, women artists, curriculum, History, History of Art.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>1.1. Justificación del tema</b> .....	1
<b>1.2. Objetivos</b> .....	2
<b>1.3. Metodología</b> .....	2
<b>2. ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	3
<b>2.1. Perspectiva de género. Por qué es importante en las Ciencias Sociales</b> .....	3
<b>2.1.1. La literatura científica. Igualdad, diversidad y presencia en la enseñanza</b> .....	3
<b>2.1.2. Las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales de la Educación Secundaria</b> ....	6
<b>2.2. Análisis sobre cómo se representa a la mujer en la Historia e Historia del Arte</b> .....	10
<b>2.3. Propuestas publicadas para llevar a cabo en el aula</b> .....	15
<b>3. CONCLUSIONES</b> .....	21
<b>4. REFERENCIAS CONSULTADAS</b> .....	23

*“El poder consiste, en gran parte,  
en decidir qué historias deben ser contadas”*

(Heilbrun, 1988: 44)

# 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster analiza la perspectiva de género a lo largo de las asignaturas de Geografía e Historia, Historia e Historia del Arte. En él se muestra cómo se ha trabajado la figura de la mujer, describiendo su situación en el currículo académico de las Ciencias Sociales de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Se explicará la importancia de la introducción de la perspectiva de género en la enseñanza, ya que se convierte en algo esencial para la formación de la ciudadanía, fundamental en la educación de los alumnos y alumnas.

A continuación se analizará cómo se ha trabajado la historia de las mujeres en las asignaturas de Historia e Historia del Arte, cuáles son los problemas y desde cuándo se vienen dando, para comprobar si ha habido cambios a lo largo de los años, o si, por el contrario, este tema se mantiene estático dentro de la docencia.

En un apartado posterior se plantean algunas sugerencias para mejorar y corregir los fallos y problemas que tiene la introducción de la historia de las mujeres en la enseñanza. Se sugieren algunas propuestas que han sido planteadas por distintos autores. Gracias a estas actividades se pretende cambiar la forma de trabajar las asignaturas para adecuarlas a nuestro tiempo.

## 1.1. Justificación del tema

La elección del tema para este trabajo nace de la propia experiencia educativa. A lo largo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato no se menciona el papel que tuvo la mujer a lo largo de la historia, salvo en casos excepcionales como el movimiento sufragista. Nunca se menciona cuáles fueron sus funciones, qué estaban haciendo, qué pensaban y cuáles eran sus deseos. Cabe añadir que durante el periodo universitario la situación no ha sido muy diferente. En mi caso, en el grado de Historia del Arte, las mujeres creadoras parece que no existieron. Durante los cuatro años de carrera, el único contacto que tuvimos con las mujeres artistas fue en una asignatura optativa. Esto sucede de forma muy frecuente, las mujeres quedan relegadas a textos complementarios, asignaturas optativas que no tienen un gran peso en la carrera, como si ellas no tuviesen cabida en la historia. Este hecho debería cambiar, ya que las mujeres estuvieron presentes, realizando sus trabajos, al mismo tiempo que los hombres, es por ello que deberían estar incluidas en la narrativa básica de la Historia, no apartadas en textos adicionales.

## 1.2. Objetivos

- Asumir que el género es una herramienta útil e imprescindible para el análisis histórico.
- Conocer la construcción del género a través del arte, analizando los estereotipos que se han establecido a lo largo de la historia y que siguen presentes a día de hoy, para así poder deconstruirlos.
- Visualizar a las mujeres como sujetos históricos, específicamente las mujeres como artistas y su interrelación con el género masculino.
- Analizar cómo ha sido tratado el papel de la mujer en las asignaturas de Historia e Historia del Arte para saber qué importancia se le ha dado en el currículo académico.

## 1.3. Metodología

Una vez decidido el tema objeto del Trabajo de Fin de Máster y delimitadas las características del mismo, comencé a recopilar el conjunto bibliográfico que me ayudará a crearme un estado de la cuestión y, también, a profundizar en aspectos como: el género, la perspectiva de género, el género en la enseñanza de la ESO y Bachillerato, los estereotipos, las mujeres en la historia, las mujeres creadoras en la Historia del Arte, propuestas didácticas sobre perspectiva de género, etc.

Dediqué la mayor parte del tiempo de trabajo en la lectura de numerosos artículos de diversos contenidos, ya que hay muchos autores que se preocupan por este mismo tema. He realizado una búsqueda bibliográfica para tener una mayor visión sobre el tema, para conocer los diferentes puntos de vistas para así poder formar una idea completa sobre el estado de la cuestión.

Realizada la lectura y análisis de la bibliografía, apliqué los conocimientos adquiridos al tema propuesto, teniendo siempre como referencia los artículos seleccionados.

Seguidamente realicé un capítulo de conclusiones, que resume, en cierta manera, mi experiencia en la realización del TFM. Finalmente, el último epígrafe recoge la bibliografía consultada, que ha sido base de mi trabajo.

## **2. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

### **2.1. Perspectiva de género. Por qué es importante en las Ciencias Sociales.**

#### **2.1.1. La literatura científica. Igualdad, diversidad y presencia en la enseñanza.**

La perspectiva de género se refiere al procedimiento que permite identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres (que se viene justificando con las diferencias biológicas), así como a las actuaciones que se deben llevar a cabo para avanzar en la construcción de la igualdad de género. Esta exclusión tiene su origen en las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia la diferencia sexual (Lamas, 1996). El género se suele asociar con las mujeres, pero no es sólo eso, se trata de una construcción social que se ha hecho de las diferencias biológicas. Es decir, tradicionalmente se asocian unos determinados papeles a cada sexo, a esto se le conoce como asignaciones sociales. Cada sociedad interpreta estos papeles de diferente manera. Pero esto no tiene por qué ser siempre así, el género se puede deconstruir, se puede cambiar. El género es imprescindible a la hora de analizar los aspectos culturales de los discursos y prácticas, ya que ayuda a clarificar las cuestiones sociales y políticas de las relaciones entre mujeres y hombres (Pigna, 2011).

Por otro lado, es importante saber que no se puede hablar de “la mujer”, sino que debemos hablar en plural (“mujeres”) (Juliano, 2003; Fernández Valencia: 2004b), ya que tenemos que tener en cuenta la diversidad, de esta manera podemos ver los distintos problemas que han podido surgir, así como sus distintas soluciones. Según Amorós (1987), los hombres se ven a sí mismos como iguales (personalidades individuales, pero con los mismos derechos), mientras que a las mujeres las ven como idénticas (sin personalidad, sin características propias). Debemos tener en cuenta también la presencia y la situación de las mujeres en otras culturas o etnias (en el islam, en la cultura gitana, en la comunidad negra...) (Lozano, 2004).

A lo largo de la historia, han surgido distintas dudas sobre el género y los distintos argumentos que han servido para afirmar su legitimidad. En los comienzos, la teoría feminista se enfrentó al discurso hegemónico que la negaba, tenía que construirse en la oposición. Las mujeres comenzaron a argumentar la necesidad de ser incluidas. A partir de entonces empezaron a surgir discursos sobre la exclusión, ésta empezó a explicarse de manera razonada, dando inicio a argumentos científicos que explicaban la marginación femenina, lo que daba a entender que esta exclusión era consecuencia de las características naturales. De esta manera la marginación femenina de los diversos ámbitos

se podía justificar de forma legítima. Más adelante se va abriendo camino la aceptación teórica, y también práctica de estos pensamientos. El feminismo se va a ir re-definiendo, lo que conlleva la re-definición del conjunto del pensamiento crítico. La evolución de estas ideas es fundamental en cualquier movimiento que pretende cambiar la sociedad. Podemos afirmar que el feminismo ha avanzado mucho en estos aspectos, lo que asegura su permanencia en el tiempo y en el pensamiento colectivo (Juliano, 2003).

Esta perspectiva pretende solucionar los desequilibrios que existen entre mujeres y hombres, es por ello que se convierte en algo esencial dentro de la enseñanza (en nuestro caso, en la enseñanza de las ciencias sociales). Es fundamental en la construcción de la ciudadanía, ya que ésta lleva implícita la idea de igualdad. Los alumnos deben formarse dentro de estos pensamientos, es por ello que el papel de la educación es muy necesario. *“Esta institución social es la encargada de transmitir el conocimiento y la cultura científica a los más jóvenes a través de la educación formal, pero también al resto de la sociedad mediante la educación no formal y permanente”* (Lozano, 2004: 6), es decir, lo que se aprende en la escuela no se queda en la escuela, pasa a la calle, son los jóvenes los que formarán la sociedad del futuro, por lo que tenemos que intentar que ésta sea lo más correcta posible. Así, la incorporación de las mujeres en el currículo cobra importancia, porque sirve para fomentar la diversidad y la tolerancia hacia la sociedad pluricultural en la que nos encontramos (Marolla y Pagès, 2015). La educación está ligada inherentemente a la docencia, al profesorado, es por ello que una de sus labores más importantes es incorporar estos conocimientos a la enseñanza de las ciencias sociales y diseñar propuestas didácticas adecuadas. Según Crocco (2004: 107), el currículo es *“una conversación entre el profesor y el alumno, así como entre el pasado y el presente”*, de esta manera podemos aprender de los errores para no cometerlos en el futuro. Debemos tomar conciencia de la importancia de la educación y del papel de los docentes, ya que *“aprendemos y enseñamos como hombres y mujeres de un sistema social concreto que queremos mantener o cambiar”* (Fernández Valencia, 2004a: 5).

Fernández Valencia (2004b: 7) se pregunta *“qué discursos de relaciones de género, de funciones y valores sociales, de deberes, derechos y libertades de los hombres y mujeres a través del tiempo estamos llevando a las aulas a través de las clases de Historia y Ciencias Sociales”*. Y es que la escuela era uno de los medios de transmisión del sexismo, esto se debía a las omisiones de género en la programación educativa, el sesgo sexista de los libros de texto, la transmisión cultural de los estereotipos de género o la definición de roles sexuales a través del currículo oculto (Bonafant, 1998). Analizando la parte negativa de la educación, también encontramos que Freire (2008: 82) dice que *“la educación como práctica de la dominación [...], al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es adoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión”*. A lo largo de los años surge la necesidad de solucionar estos problemas, es aquí donde entra en juego la perspectiva de género.



La escuela es un elemento clave, ya que, según Fernández Valencia (2004a: 5), *“puede actuar como “potenciador” o catalizador (de permanencias o cambios en direcciones e intensidades diferentes) de modelos de género”*. Las ciencias sociales son un buen lugar donde trabajar la perspectiva de género, en concreto la Historia y la Historia del Arte, ya que han sido disciplinas donde el papel de la mujer se ha omitido casi por completo. La inclusión de las mujeres y otros colectivos invisibilizados son un tema que urge introducir en el currículo de las ciencias sociales (Pagès y Villalón, 2013). Las mujeres representan más de un 50% de la población mundial, y sin embargo, su presencia en la historia y en la enseñanza de la misma es mínima (Pagès y Obiols, 2011). Piusi (1996: 220) comentaba que *“la falta de ejemplos de figuras femeninas de referencia, priva a las muchachas de los instrumentos indispensables para moverse, colocarse libremente en el mundo y les puede llevar a elecciones limitadoras o alineantes. Las muchachas allá donde les permiten expresarse, manifiestan el deseo de estar representadas en la Historia”*. Se debe recuperar el protagonismo social de las mujeres para dar referentes históricos a las alumnas (Fernández Valencia, 2004b; Beteta y López Fernández-Cao, 2013), ya que, como se cuestiona Gahete (2014: 3), *“¿qué clase de identidad personal se formará el alumnado y, especialmente las alumnas, al enseñarles un pasado en el que están ausentes?”*, Moreno Vera y Díez-Ros (2018: 718) también se preguntan *“¿qué tipo de identidad personal se van a formar las alumnas si presentamos un pasado donde la mujer aparece estereotipada? ¿Sería realmente una identidad personal?”*. No se trata solo de incluir a las mujeres en el currículo de Historia, sino que este contenido debe introducirse de manera que los alumnos lleven a cabo un análisis y reflexionen sobre los problemas que les han afectado (Marolla y Pagès, 2015). De esta forma se fomenta el pensamiento crítico de los alumnos, que deben saber cuestionarse los contenidos que se les ofrecen, ya que solemos *“aceptar todo lo que existe como natural, esto se puede aplicar tanto en la esfera de la investigación académica como en nuestro orden social”* (López Fernández, 1991: 206). Teniendo esto en cuenta, debemos prestar atención a la diversidad de personajes, por lo que la educación debe valorar la globalidad de todos los que forman parte de la historia (Merryfield, 2000), ya que de esta manera se está ofreciendo más material, más puntos de vista desde donde abordar los distintos problemas y soluciones, fomentando así la reflexión de los alumnos.

A la hora de introducir la perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias sociales ésta recorre un largo camino, por lo que no siempre llega a su destino de la mejor forma. En primer lugar, es el currículo es que establece los contenidos que se deben impartir en los centros, lo que correspondería a la base del problema (más adelante analizaremos el currículo de Aragón para verlo con más detalle). El siguiente escalón son los libros de texto, que son usados por una gran mayoría de docentes, éstos determinan la mayoría de selecciones de contenidos que se realizan en las aulas de Historia y Ciencias Sociales (Blanco, 1994). Por último, es el profesorado y sus materiales didácticos los que deciden qué impartir a lo largo de sus clases. Los libros de texto y su contenido son muy importantes, sin embargo, lo primordial es la actitud que asume el profesorado respecto a la materia y cómo la presenta a la clase (Fernández Valencia, 2004b). Como hemos

podido observar los contenidos recorren un largo camino hasta llegar a ser trabajados por los alumnos. Debemos señalar también que en la mayoría de planes de estudio de las universidades se omite la Historia de las mujeres/mujeres creadoras (salvo que aparezca como alguna optativa o algún material complementario), por lo que la mayor parte de los alumnos graduados que llegan a la docencia no tienen ninguna referencia sobre la posición social, el protagonismo de las mujeres en las diferentes sociedades históricas o la presencia de mujeres artistas (Fernández Valencia, 2004b).

### **2.1.2. Las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales de la Educación Secundaria.**

En el currículo de Aragón podemos encontrar algunas referencias a la perspectiva de género. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publica la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, donde expone que *“en idéntico sentido, se considera necesario asegurar un desarrollo integral del alumnado en esta etapa educativa, lo que implica incorporar al currículo elementos transversales como la educación para la igualdad entre hombres y mujeres”* (p. 2).

Además, en el capítulo II (Ordenación del currículo), en el artículo 6, donde se establecen los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, uno de los objetivos es *“valorar y respetar la diferencia de sexos e igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer”*. En el artículo 11, donde se establecen los elementos transversales, en el punto 2 se establece que *“se impulsará el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social”*.

En el currículo de Bachillerato, definido en la mencionada Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, donde se establece que:

*“el cumplimiento de nuestro Estatuto de Autonomía y en aplicación del ámbito de competencias autonómico, el modelo educativo que plantea la Comunidad Autónoma de Aragón desarrolla la etapa de Bachillerato adaptando estas enseñanzas a las peculiaridades de nuestra Comunidad Autónoma, destacando la importancia de elementos característicos como la educación en valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social, la prevención de la violencia de género o contra las personas con discapacidad, el conocimiento del patrimonio cultural aragonés,*

la potenciación de la igualdad de oportunidades y el incremento de los niveles de calidad educativa para todo el alumnado”.

En el artículo 16, dedicado a los elementos transversales, el punto 1 establece que *“se impulsará el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social”*.

Todas estas menciones hacen referencia a comportamientos que debe tener el alumnado, se habla de manera general de cómo se debe actuar y no tanto de qué contenidos se deben impartir, éstos se dejan a mano del profesorado, que, si bien está obligado a introducir elementos transversales, no siempre se cumple.

Si prestamos atención a los contenidos mencionados en los currículos de Geografía e Historia de la ESO, Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, Historia de España e Historia del Arte de 2º de Bachillerato nos encontramos con muy pocas menciones a las mujeres. En Geografía e Historia se menciona al principio, en uno de los objetivos generales de la asignatura:

“Conocer los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales, y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes”. Más adelante, vuelve a aparecer en el bloque 3 (la Revolución Industrial), donde uno de los estándares de aprendizaje es “explicar la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales”; y en el bloque 7 (la estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético), donde uno de los estándares de aprendizaje es “reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado”.

En Bachillerato el tema de la mujer se menciona más en la asignatura de Historia de España, donde aparece en el bloque 8 (la Restauración Borbónica: implantación y afianzamiento de un nuevo Sistema Político (1874-1902)), donde en uno de los estándares de aprendizaje se menciona que *“[...] breve exposición sobre las condiciones de vida de los distintos grupos sociales, con particular atención a la situación de la mujer [...]”*. En el bloque 11 (la Segunda República. La Guerra Civil en un contexto de Crisis Internacional (1931-1939)), donde en uno de los estándares de aprendizaje se menciona *“[...] valora el derecho al voto de la mujer como avance hacia la igualdad entre los sexos [...]”*. Y por último en el Bloque 12 (la Dictadura Franquista (1939-1975)), donde en uno de los estándares de aprendizaje se menciona *“[...] con particular atención al retroceso de la situación de la mujer [...]. Desarrolla argumentos críticos y memoria democrática*

para condenar este desequilibrio de género y es capaz de encontrar actitudes condenables en el presente que beben de aquella situación de sumisión”. En la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo la mujer aparece mencionada en un par de ocasiones, al principio del currículo, cuando se mencionan las competencias sociales y cívicas (“[...] los derechos humanos y la conciencia de los costes sociales y personales derivados de las conquistas de todo tipo ([...], de género...) que se han ido produciendo en la Edad Contemporánea”), y en el bloque 9 (el mundo capitalista en la segunda mitad del siglo XX), donde en uno de los estándares de aprendizaje se menciona “busca información de interés para el alumno [...] y elabora una breve exposición o un proyecto cooperativo analizando alguno de los movimientos sociales [...] como, por ejemplo, el feminismo [...]”. En la asignatura de Historia del Arte la situación es diferente, el papel de la mujer no se menciona en ninguna ocasión, ésta solo aparece a la hora de hablar de personajes de la mitología griega o romana, personajes de la Biblia (como la Virgen, santas...) y como protagonistas de obras de artistas masculinos.

A continuación se muestra el estudio de los distintos currículos de las diferentes asignaturas. Para ello hemos analizado los currículos de Aragón de las asignaturas de Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria (hemos obviado los cursos en los que se imparte Geografía), Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, Historia de España e Historia del Arte de 2º de Bachillerato, centrándonos en el apartado de contenidos, mediante un método cuantitativo que se fija en las apariciones de personajes masculinos y femeninos. Estos datos quedan recogidos en distintas tablas.

Si analizamos el currículo de la asignatura de Geografía e Historia en los cursos de 2º de la ESO y 4º de la ESO podemos observar cómo prima el estudio de personajes masculinos:

2º ESO		4º ESO	
Personajes masculinos	Personajes femeninos	Personajes masculinos	Personajes femeninos
100%	0%	100%	0%

Tabla 1. Personajes citados en el currículo de Geografía e Historia de Aragón. Elaboración propia.

En el segundo curso encontramos nombres como Carlos V o Felipe IV, en total aparecen cinco nombres de reyes, lo que corresponde al total de nombres propios que se encuentran dentro del currículo. En este caso no hallamos ningún nombre femenino ni ninguna mención. En 4º de la ESO solo aparece el nombre de Juan Carlos I (ningún

nombre femenino). Debemos señalar también que, al contrario de lo que ocurre con el currículo de Historia del Arte (se verá más adelante), en este caso el currículo no desglosa detalladamente el temario, por lo que faltan muchos personajes que durante las clases dentro del aula sí que aparecerían.

En los currículos de las asignaturas de Historia del Mundo Contemporáneo (1º de Bachillerato) e Historia de España (2º de Bachillerato) podemos observar lo siguiente:

HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO		HISTORIA DE ESPAÑA	
Personajes masculinos	Personajes femeninos	Personajes masculinos	Personajes femeninos
100%	0%	92.3%	7.7%

Tabla 2. Personajes citados en el currículo de Historia del Mundo Contemporáneo e Historia de España de Aragón. Elaboración propia.

En el caso de Historia del Mundo Contemporáneo encontramos cuatro nombres propios masculinos y ninguno femenino, aunque en el currículo sí que se hace alguna mención, como la situación laboral femenina. Prestando atención a Historia de España vuelve a ocurrir lo mismo que en los anteriores, un gran número de personajes masculino (24) frente a una pequeña cifra de personajes femeninos (2). Los nombres masculinos que aparecen hacen alusión a los diferentes reyes, generales y algunos artistas (como Velázquez o El greco). Los personajes femeninos que encontramos dentro del currículo son Santa Teresa y la reina Isabel II.

En la siguiente tabla se muestra el número de menciones y/o apariciones de diferentes personajes o artistas masculinos y femeninos dentro del currículo de la asignatura Historia del Arte (2º de Bachillerato). En este caso el número de apariciones de modelos/personajes se han extraído del título de las diferentes obras de arte, donde se menciona o bien un nombre propio o el protagonismo de un personaje masculino/femenino anónimo.

GÉNERO MASCULINO		GÉNERO FEMENINO	
Artistas	Modelos/personajes	Artistas	Modelos/personajes
100%	63%	0%	37%

Tabla 3. Personajes citados en el currículo de Historia del Arte de Aragón. Elaboración propia.

Como podemos apreciar las cifras son muy llamativas. Podemos ver cómo la mujer artista queda obviada del temario por completo (0 mención a artistas femeninas / 132 menciones a artistas masculino). No se le dedica ni una sola mención. Si prestamos atención al número de veces que se hace alusión a un personaje o modelo femenino el número aumenta (60), sin embargo, si analizamos la cifra con atención nos percatamos de que esas apariciones pertenecen a obras donde la mujer se representa como la Virgen o una Santa, o bien son pinturas o esculturas donde la mujer cumple la función de objeto de deseo (por ejemplo *El baño turco* de Ingres o *Almuerzo sobre la hierba* de Manet). Pese a aumentar el número de apariciones como modelo, los personajes masculinos siguen siendo más numerosos (102), la mayoría de ellos son representaciones de Santos y personajes históricos (como reyes, etc). En el resto de casos son personajes que protagonizan las diferentes escenas que han sido representadas en pintura (soldados sin identificar, pastores, etc).

## 2.2. Análisis sobre cómo se representa a la mujer en la Historia e Historia del Arte

A lo largo del periodo escolar, a los alumnos y alumnas se les imparte una historia que supuestamente es ‘Universal’, cuando en realidad esa historia no es universal, sino occidental, y no es la historia (en singular), sino una historia que oculta a las demás (López Fernández-Cao, 1995). López Fernández (1991: 206) también comenta esta falta en su artículo, y opina que el punto de vista occidental y masculino es “*inadecuado, no solo por razones éticas o morales, o por su elitismo, sino por razones puramente intelectuales*”. En concreto en la asignatura de Historia del Arte tenemos que tener en cuenta que ha habido mujeres artistas, el problema es que han quedado al margen de la creación. Esto nos hace cuestionarnos un par de cosas, como el por qué estas mujeres existían, pero no se sabía y por qué quién ha escrito la historia nos ha ocultado su presencia (López Fernández-Cao, 1995).

Uno de los problemas en la educación de las ciencias sociales es que hay poca presencia de mujeres, éstas se encuentran invisibilizadas, y las mujeres que aparecen lo hacen de forma estereotipada (Moreno Vera y Díez-Ros, 2018). Para el proceso de aprendizaje de los estudiantes es esencial conocer los diferentes puntos de vistas para poder enriquecer su espíritu crítico frente al pasado. Uno de esos puntos de vista es la historia de las mujeres (Marolla y Pagès, 2015). Pero no existe solo una historia de las mujeres, el problema proviene de la invisibilidad, y ésta se debe, en gran parte, a la escasez de las fuentes. Al principio era por falta de registro, por el mismo lenguaje exclusivo que oculta su presencia (Perrot, 2008). Pero en realidad hay un gran número de fuentes donde poder localizar información sobre ellas, la cuestión es querer encontrarla. Por ejemplo, podemos analizar la correspondencia y el diario íntimo, ya que son fuentes muy interesantes, en ellas se cuenta en primera persona lo que está ocurriendo, se muestran los pensamientos, los deseos, en resumen, se conoce la intimidad de la persona que escribe (Perrot, 2008). Marián López Fernández-Cao (1995: 43) afirma que *“lo que estudiamos no es lo que ha habido, es lo que se quiere o se pretende que haya habido”*, ya que *“no estudiamos de un modo neutro, se nos dice parte de una historia y de un modo específico”*.

La historia de las mujeres es necesaria para revisar la historia androcéntrica. La enseñanza sobre las mujeres se centra en momentos muy concretos del protagonismo social femenino, sobre todo en el movimiento sufragista sus personajes principales, es decir en las situaciones en las que las acciones llevadas a cabo por las mujeres ponían en duda el sistema de representación política y las diferencias de derechos entre hombres y mujeres. El resto de información sobre las mujeres aparece en lecturas complementarias, éstas aparecen como un *“apéndice de una historia general, la ‘historia importante’, la que se desarrolla a lo largo de los libros”* (Fernández Valencia, 2004b: 7). Esto supone que a las mujeres no se las reconoce significatividad histórica, es decir, que su paso por la historia no ha marcado ninguna importancia reseñable, ya que no se incluyen en la narrativa de los libros de texto.

Las mujeres siempre han trabajado, pero no siempre ejercieron oficios reconocidos (y tampoco remunerados). Ayudaban a sus maridos en el taller, en la tienda, etc. Sobre todo realizaron labores dedicadas a lo doméstico y a lo reproductivo. En cualquier caso, las mujeres han consolidado la supervivencia familiar (Perrot, 2008; Hidalgo, Roset, Caba, 2003). Es importante destacar las funciones sociales que tenían las mujeres, qué pensaban sobre tal problema o cuestión social y cómo respondieron a ellos, cómo vivieron las guerras, qué aportaciones hicieron a la ciencia y a la cultura, cómo, dónde y en qué se formaban. Una vez analizado debemos compararlo con el papel de los hombres, así como sus derechos y deberes y ver en qué diferencias había aun perteneciendo al mismo grupo social. Debemos ser capaces de sacar a la luz la discriminación femenina que ha estado oculta hasta ahora. Tampoco podemos olvidar los aspectos que han sido específicamente femeninos, como la función de reproductora y cuidadora, educadora, gestora del ámbito doméstico y los espacios femeninos como



conventos, colegios, cárceles, talleres, mercado, plaza, la fuente, los lavaderos, etc. (Fernández Valencia, 2004b).

En Historia, pero sobre todo en Historia del Arte se presenta un modelo de mujer deseable o rechazable por la sociedad, se refleja así una función o rol social, es decir, la mujer queda estereotipada por parte del hombre, que es quien sustenta el poder (Moreno Vera y Díez-Ros, 2018). La sociedad se divide entre un polo positivo (que sería lo masculino) y un polo negativo (que sería lo femenino). Dentro de lo femenino, a lo largo de la historia y la historia del arte se han establecido una serie de modelos donde encajar los diferentes tipos de mujer.

Encontramos modelos positivos, como la Virgen, las Santas, las castas, etc; y modelos negativos, como Eva, Salomé, Judith, las rameras, sirenas, amazonas, Medusa, etc. Estos modelos se pueden separar entre la mujer virtuosa versus la pecadora y la mujer esposa y madre versus la prostituta. El polo positivo incluye en su definición los conceptos de maternidad y virginidad, a los que se les da mucha importancia, estos papeles tiene un prestigio tradicional.

Por el contrario, el polo negativo incluye la mujer asociada al vicio, como es el papel de la prostituta, la pecadora, que serían rechazados por la sociedad. Se muestra a la mujer como perdición del hombre (*femme fatal*), este papel no tiene su paralelo masculino, es decir, no existe el hombre como perdición femenina. Pese a todo lo malo, el polo negativo incluye la figura de la arrepentida (como María Magdalena), ya que siempre se puede salir del pecado, las penitencias permiten salvar a las mujeres desviadas del buen camino. En este aspecto toma importancia la Iglesia, ya que la mujer que no siguiera el camino de la virtud sería una pecadora y por ende sería desterrada al infierno, esto aseguraba que las mujeres escogieran el polo positivo y las conductas que se asocian a él (Fernández Valencia, 2004b; Juliano, 2003; Alario, 2000). Todos estos estereotipos y roles creados por la sociedad influyen de manera muy negativa en la construcción de la identidad del alumnado, ya que muestra unos modelos de género muy arcaicos. Últimamente se está llevando a cabo un proceso de deconstrucción, las mujeres artistas han creado imágenes alternativas para intentar poner en evidencia lo que se ha ocultado durante siglos, han reivindicado su condición de sujetos, su derecho a la mirada y a la creación propias, criticando los estereotipos de pasividad, sumisión y dependencia (Alario, 2000). Aunque esto no es algo que ocurre solo en la actualidad, ya que desde mucho tiempo atrás las mujeres han intentado dejar su huella en la historia (podemos hablar de los autorretratos como reivindicación de su condición de artistas).

En la Historia del Arte nos encontramos un grandísimo número de mujeres, su presencia aquí es muy abundante, pero el problema viene cuando aparecen solo como representaciones, es decir, solo aparecen imágenes creadas por hombres, donde las mujeres aparecen como objetos. Se representan para ser contempladas por el hombre, ya que son el objeto de deseo (Nead, 1998: 33). Encontramos numerosas imágenes de



mujeres, pero éstas no nos cuentan nada sobre sus vidas y deseos (Perrot, 2008). También hay que destacar que se representan muy estereotipadas (como virgen, madre, santa, etc) (Hidalgo, Roset y Caba, 2003). Se presentan unas características que se asocian a hombres o mujeres, lo que refuerza los estereotipos. Encontramos diferencias en los tonos de piel, la mujer se representa con un tono claro, ya que debe estar dentro de casa, se ubica en espacios cerrados y domésticos, mientras, a los hombres se les representa con un tono oscuro, debido a que están en la calle, en espacios públicos. El cuerpo de ellos es musculoso y firme, lo que hace referencia a la actividad que realizan, al control; el cuerpo de las mujeres es más blando y suave, lo que representa la pasividad, la relajación y el sometimiento. A la hora de analizar estas características también podemos tener en cuenta el espacio que ocupa la figura. En el caso de las mujeres, éstas se representan en un espacio cerrado, las figuras se repliegan en sí mismas, lo que refuerza la actitud pasiva, contenida y receptora. Por el otro lado vemos como las figuras masculinas se colocan en posiciones centrales con posiciones más abiertas, lo que se asocia con un papel activo y expansivo. Si tenemos en cuenta la representación del dolor podemos ver cómo las mujeres se representan de manera más activa, exagerando la expresión de sus sentimientos, siendo incapaces de controlar la situación, mientras que los hombres muestran sus sentimientos de manera más contenida y de forma serena (Hidalgo, Roset y Caba, 2003).

Rocío de la Villa (2011) dijo *“el arte no tiene sexo, sin embargo, el sistema del arte sí ha estado – y sigue estando – marcado estructuralmente por un sexismo que ha discriminado – el talento de las mujeres que trabajan en el arte, entorpeciendo su contribución a la excelencia artística y excluyendo del criterio de ‘calidad’ parámetros considerado tradicionalmente femeninos”*. Y es que a lo largo de la historia se les ha dado más valor a las obras de arte masculinas, éstas ganaban más prestigio que a las obras realizadas por mujeres (Juliano, 2003). Las mujeres creadoras a lo largo de la Historia del Arte han permanecido bastante ocultas, ya que a la mayoría de ellas se les invisibiliza. Algunas formas de invisibilización era el anonimato o la exclusión, pero también se ocultaban mediante la producción artística cooperativa (en los talleres, gremios, conventos...), ya que en estos grupos de artistas solo destacaba el ‘genio’. La mayoría de las veces las mujeres artistas quedaban escondidas tras las firmas de sus padres, hermanos o maridos, ya que ellas realizaban el trabajo, pero eran ellos los que se llevaban el mérito. En este aspecto cobra importancia el autorretrato, ya que era la forma que tenían las mujeres de autovalorarse como artista, era su manera de decirle al mundo que eran capaces de ser grandes artistas. El autorretrato servía también para superar la prohibición de participar en clases de pintura con modelos, ya que ellas mismas eran sus propios modelos (Hidalgo, Roset y Caba, 2003). En clase debemos señalar las diferencias que existían entre un retrato de una mujer realizado por un hombre y un autorretrato, ya que en los retratos las mujeres aparecen con símbolos que representaban la virtud femenina, las mujeres aparecían adornadas con joyas y vestidos de telas lujosas que dejaban ver la posición social de su marido. Cuando la mujer aparece con su esposo en el retrato aparecen una serie de símbolos que representan la castidad y la fidelidad conyugal, se

muestra a la esposa como alguien sumisa que permanece en silencio. Mientras tanto el marido presenta seguridad y dominio sobre su cónyuge (Alario, 2000).

Hay ciertos tipos de artes que se relacionan con las mujeres, éstos son por ejemplo algunas artesanías, bordados, miniaturas, esmaltes, en cierta manera todo lo que se consideran artes menores. Se jerarquizan las técnicas y géneros, ya que hay algunos que se consideran masculinos y otros femeninos. Aquí surge el debate sobre si se consideran artes menores porque los realizan mujeres, o si al ser menores, solo podían ser realizados por mujeres, Dolores Juliano (1992: 164) decía “*No es, entonces, que las mujeres hagamos cosas poco importantes, sino que formamos parte de una sociedad que cataloga como poco importante cualquier cosa que hagan las mujeres*”. Las mujeres no solo se caracterizaban por la realización de artes menores, sino que también se les asocian las obras realizadas en pequeño formato, ya que los lienzos de gran tamaño eran exclusivamente de los hombres (Hidalgo, Roset y Caba, 2003). Todo esto se puede ver todavía en la enseñanza de la Historia del Arte, ya que en las clases se suelen trabajar las grandes obras de los ‘genios’, mientras que otras artes siguen estando fuera del currículo. Sería importante que el alumnado conociera los distintos tipos de arte que se han creado a lo largo de la historia, y no solo unos pocos cuadros o esculturas, ya que dentro de esa variedad se encuentra el verdadero conocimiento de la trayectoria que ha tenido el arte hasta llegar a nuestros días. Por otro lado, tenemos que dejar de pensar que existen ciertas características a la hora de hablar de las técnicas usadas en las diferentes obras, como por ejemplo el “tratamiento de la piel y de los tejidos muy suaves [...] parece desvelar el espíritu femenino”, ya que normalmente influye en el lenguaje el saber quién es el o la artista (las descripciones cambian si se trata de un hombre o una mujer) (Chadwick, 1992), también podemos añadir descripciones en las que se pueden leer términos como ‘delicado’, ‘dulce’, que son adjetivos que se atribuyen a la creación femenina (López Fernández-Cao, 1995). En el aula se debería suprimir esta subjetividad y hablar de manera más objetiva a la hora de explicar las características y técnicas usadas en las diferentes obras.

Unos de los problemas más importantes en la enseñanza son el sexismo y el androcentrismo. Encarnación Hidalgo, Montserrat Roset y Àngels Caba (2003: 305) definen el sexismo como “*una actitud que se caracteriza por el desprecio tanto de las mujeres en sí como de las actividades que realizan. El androcentrismo, por su parte, consiste en analizar la evolución humana únicamente desde la perspectiva masculina, considerar que los hombres y sus actividades constituyen el centro del mundo y que son aplicables al resto de personas, es decir, que la experiencia masculina es la única válida y universal*”. En la educación, el sexismo se relaciona con el lenguaje usado en clase y con la relación entre el profesorado y sus alumnos y alumnas. El lenguaje también importa a la hora de impartir la materia, ya que se tiende a usar un masculino genérico, cuando ese masculino no representa a toda la sociedad (Fernández Valencia, 2004a). Por otro lado, el androcentrismo se manifiesta en la elección de los contenidos en los currículos de todas las materias (Moreno Marimón, 1992; VVAA, 2000; Hamodi, 2014, Subirats,

2016; Fernández Darraz, 2017). Según la legislación el papel de las mujeres en la historia debe estar presente, sin embargo, el carácter flexible del currículo en manos de los docentes hace que la realidad sea muy diferente a lo que debiera ser. Las personas que no se incluyen en el texto principal, si aparecen, lo hacen de manera complementaria, estos grupos quedan relegados a un segundo plano, ya que se consideran no significativos para el desarrollo social. El tema de las mujeres es un poco especial, últimamente aparecen con más frecuencia en los textos complementarios, pero lo que se describe sobre ellas es la denuncia hacia esta discriminación, esto supone un problema, ya que se victimiza su situación y esto en ningún caso es positivo, ya que se naturalizan las relaciones de jerarquización y subordinación (Hidalgo, Roset, Caba, 2003).

Teresa Alario comentaba (2000: 71) que *“el profesorado que intente trabajar en el aula con el género en el ámbito de lo artístico se encontrará con multitud de problemas ya que, a pesar de que en los últimos años han aumentado las investigaciones que se hacen en nuestro país sobre el tema, éstas se recogen en publicaciones especializadas, dispersas y, muchas veces, de escasa tirada y que, salvo excepciones, carecen de una dimensión didáctica”*. Josep Fontana (2003: 26) añade que *“se trata de un proyecto que tenemos que ir inventando entre todos, no desde el distanciamiento de la teoría, sino desde la experiencia misma del trabajo”*. No es solo trabajo de los investigadores y las editoriales, finalmente será el criterio del profesorado el que prevalezca, y si los materiales e innovaciones no llegan a ellos será muy complicado que las lleven a cabo en el aula (Vaillo, 2016)

### **2.3. Propuestas publicadas para llevar a cabo en el aula.**

Como hemos podido observar, pese a que el tema de la perspectiva de género en Historia e Historia del Arte ha sido muy comentado y discutido a lo largo de muchos años, sigue siendo un problema en la actualidad. Se siguen viendo los mismos problemas que había hace veinte años, y es por ello que ya es momento de cambiar la forma de enseñar Historia a los estudiantes. El profesorado debe ser consciente de que la enseñanza necesita un cambio, deben buscar alternativas que permitan incluir a los grupos tradicionalmente excluidos del currículo para acabar con la situación discriminatoria que sigue estando presente a día de hoy en las aulas de ciencias sociales (Marolla, 2014; Pagès y Obiols, 2012).

Según Fernández Valencia (2004b) debemos incorporar el *género* como una categoría analítica en la enseñanza para poder trabajarlo mejor en el aula. Esta autora establece diferentes ámbitos para poder incorporar la perspectiva de género en la enseñanza, como los símbolos (los modelos de mujer...), los conceptos normativos (el conjunto de leyes y normas que se asumen sin cuestionarlas...), la realidad que se vive

(este aspecto se puede trabajar teniendo en cuenta las funciones y posición social de las mujeres, los espacios y problemas, la presencia y la ausencia de las mujeres, etc) y la construcción de la identidad femenina (se centra en las fuentes, en recuperar la creación femenina que ha quedado oculta...). La autora resume su artículo en la siguiente cita:

«Se trata de trabajar didácticamente la *exclusión*, [...], desarrollando una capacidad de mirar para verla, interpretarla e intentar evitarla por el peligro que supone para la configuración del universo simbólico sobre el protagonismo y la función social de los grupos [...] no es solamente incluir a las mujeres con los hombres, sino cambiar nuestra mirada, *complejizarla* para observar cualquier realidad social [...] como un sistema constituido y construido por hombres y mujeres» (p. 20).

Introducir el género, y por consiguiente, la perspectiva de género en el aula conlleva unas exigencias, en primer lugar “*tener en cuenta la profunda renovación epistemológica que se está produciendo en las ciencias sociales, por otro lado dar respuesta a una sociedad que reclama la superación de los estereotipos de género tradicionales y de la desigualdad entre hombres y mujeres*” (Puche Cabezas, 2010: 6).

En el proceso de enseñanza de los alumnos y alumnas es necesaria la introducción de diferentes puntos de vista, como puede ser la historia de las mujeres, o la historia de personajes no protagonistas. Con esto nos referimos a que debemos tener en cuenta que la historia que se ha escrito hasta hoy ha sido una historia de ‘vencedores’, y éstos han sido fundamentalmente hombres. También es importante incorporar otros personajes para llegar a comprender los diferentes procesos históricos, los alumnos tienen que saber que existieron grupos de personas cuya involucración en la historia ha sido esencial, aunque no tengan nombres y apellidos. Marolla y Pagès (2015) señalan que los docentes deben tener en cuenta que es muy importante introducir en el aula las distintas versiones de la historia, para así poder ser trabajadas por los alumnos para que reconozcan las múltiples perspectivas que forman parte de las ciencias sociales. La enseñanza de la historia de las mujeres, así como el resto de personajes que componen la historia, es esencial para trabajar la exclusión y la discriminación. El tratamiento de dichos temas fomenta la participación por parte del estudiantado en la sociedad para lograr los cambios que hacen falta para conseguir una sociedad más justa, igualitaria y que respete los derechos de todos los grupos sociales. A través de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales los alumnos y alumnas podrán trabajar los valores y derechos de las personas para conseguir una sociedad más tolerante y pacífica. Los autores mencionados anteriormente apuntan que los docentes no deben negar la existencia de conflictos, sino que tienen la obligación de trabajarlo para abrir paso a temas como la desigualdad, la marginación y la discriminación, de esta forma se analiza y reflexiona no solo del pasado, sino también del futuro, ya que el objetivo es lograr el compromiso social para generar un cambio. No se trata solo de reconocer la ausencia de las mujeres en la Historia e Historia del Arte, sino

que se pretende cambiar la forma de enseñar, para que los alumnos sean capaces de desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo (Pagès y Santisteban, 2011).

La introducción de las mujeres en la Historia y la Historia del Arte, según Noddings (2001) es positiva y negativa al mismo tiempo. El autor señala que el punto positivo es que las mujeres han conseguido acceder a un mundo tradicionalmente reservado a los hombres, por el lado negativo nos encontramos que los estudios sociales incorporado a las materias se han visto inundados de trivialidades y estereotipos. Los docentes tienen la responsabilidad de prestar mucha atención a la hora de seleccionar los materiales para sus clases, ya que éstos tienen que ser adecuados para reflejar la dualidad de género, la existencia de mujeres creadoras de arte y destacar aspectos de la vida cotidiana de las mujeres ignoradas por la Historia hasta ahora. Deben incorporar literatura y fuentes iconográficas que incluyan a hombres y mujeres, para así poder encontrar ejemplos sobre las relaciones entre ambos, la actividad social femenina, y los discursos sobre los modelos de mujer que se apoyaban o rechazaban en aquel momento (Fernández Valencia, 2004b).

Algunas de estas fuentes que se pueden trabajar en el aula son los archivos provinciales y municipales donde aparecerá información sobre la condición social, las formas de vida, las relaciones, conflictos, quejas, creencias, sentimientos, deseos, transgresiones, miedos, contratos de trabajo, denuncias y causas judiciales. En estas últimas encontramos algunos aspectos a tener en cuenta, como en las denuncias, el nombre de la mujer aparece al lado del de su marido o de su padre (Guiomar, hija de Pedro Albornoz). Si es que aparece, ya que encontramos ejemplos en el que el nombre se omite, como “La mujer de Miguel de Peralta” (Fernández Valencia, 2004b). En los archivos también aparecen denuncias por violencia de género, éstas también aparecen en pinturas (como se puede apreciar en el tema de Susana y los viejos, que tantas versiones tiene). Este es un asunto muy interesante a tratar en clase, se puede analizar cómo se han estudiado estas obras en el aula, si se ha denunciado de alguna forma estos comportamientos o si por el contrario se ha pasado por alto. Este tema se puede trabajar también con otros materiales que no sean textos u obras de arte, ya que nos encontramos numerosos ejemplos en el cine, en las canciones, la publicidad, videojuegos, etc.

Fernández Valencia (2004a) plantea una serie de modificaciones que podrían aplicarse en el aula, como pueden ser:

- Señalar las diferencias, cuando las haya, entre la posición social de los hombres y las mujeres
- Añadir aspectos de la vida cotidiana que permitan hablar de las funciones sociales tradicionalmente femeninas (como pueden ser la reproducción, maternidad, mortalidad, producción y cuidado)
- Rescatar figuras femeninas que hayan sido significativas socialmente.

Esta autora opina que no solo debemos dar protagonismo, sino que debemos revisar el significado de algunos conceptos. Ella dice que “*enseñar a leer la ausencia es enseñar a leer la marginación*” (p. 13), los docentes deben explicar la ausencia. Pero no se puede trabajar exclusivamente la ausencia, ya que no es correcto “*ni didácticamente ni políticamente*” (p. 15). Es por ello que el profesorado debe intercalar todos los conceptos (la ausencia y la presencia) y temáticas que se pueden trabajar en el aula, para así tener una visión más amplia sobre el pasado.

Un asunto bastante interesante para trabajar en el aula podría ser el del uso del espacio según si se era hombre y mujer a lo largo de la historia. Tradicionalmente, el espacio femenino se asocia con el interior, el hogar, un sitio seguro e íntimo que daba seguridad a las mujeres, ya que en el exterior era donde se movían los hombres. El espacio público se relaciona con el poder, en concreto el poder político, y con la capacidad de moverse por el mundo, donde se hacen los negocios. Todo esto era negado a las mujeres, ya que su lugar era dentro de la casa. En el currículo se habla de un uso neutro del espacio, no tiene en cuenta la dualidad del espacio, ya que la mayoría de las veces se habla del espacio público, sin hacer mención al íntimo, lo que deja fuera del aprendizaje las características del mismo, no se tiene en cuenta la perspectiva de género, ya que se está ocultando el uso del espacio tradicionalmente femenino. Encarna Hidalgo, Montserrat Roset y Àngels Caba (2003) describen una serie de propuestas didácticas en las que se trabaja la dualidad del espacio.

Por ejemplo, una propuesta habla de la ‘segregación de los espacios’, lo que se pretende es que se trabaje el porqué de esta división y como se ha ido desarrollando a lo largo de la historia (si ha habido cambios o si por el contrario se ha mantenido así). Otras propuestas se relacionan con los trabajos y oficios realizados por mujeres, qué espacios han tenido reservados exclusivamente para ellas. Algunos de estos oficios son los relacionados con el cuidado de personas y enfermedades (parteras, nodrizas, criadas), con la muerte (plañideras, amortajadoras). También se reserva un espacio para trabajar los gremios, ya que es un espacio que la historia ha reservado a los hombres, sin embargo, sabemos que hubo mujeres realizando labores en estos lugares. Una última propuesta relacionada con los espacios está dedicada al tiempo del trabajo y al tiempo de ocio. Mientras que los hombres tenían un lugar para reunirse en su tiempo libre (bares, clubes, etc), las mujeres tenían que buscar lugares de reunión en su tiempo de trabajo (reuniones de costura, lavaderos, mercado). También es interesante trabajar el cómo se ven las diferentes reuniones (de hombres y mujeres), cuáles estaban bien vistas y cuales no (ya que se decía que las mujeres perdían el tiempo hablando mientras estaban lavando, por ejemplo). Todo esto puede abrir debates muy interesantes en el aula, y analizar los diferentes puntos de vista y opiniones.



La creación artística femenina se ha centrado en los últimos años en hacer arte a través del propio cuerpo para hablar de ellas mismas dentro de la sociedad patriarcal. Esta práctica es cada vez más frecuente y se asocia muchas veces con la ironía y la broma, era una forma de deconstruir y revertir los signos de dominación (López Fernández-Cao, 1991). Algunas de sus características y técnicas se relacionan con la visión crítica de la mujer ideal rompiendo estereotipos, se introducen temas que no se han representado tradicionalmente, como situaciones límite, se habla del deseo de la mujer y cuestiona la identidad sexual, se usan técnicas que han sido consideradas femeninas tradicionalmente (como coser, bordar) y se mezcla con instalaciones, fotografías, algunos materiales que se usan en la creación de arte son objetos cotidianos (como cuerdas, trapos de cocina) (Hidalgo, Roset, Caba, 2003). Todas estas características deberían introducirse en clase a la hora de tratar el arte de hoy en día realizado por mujeres, ya que así pueden surgir debates interesantes, a la vez que la clase puede derivar en temas bastante interesantes para tratar con el alumnado.

Para la asignatura de Historia del Arte, Teresa Alario (2000) propone una serie de actividades. Se dividen en dos categorías, en primer lugar, las relacionadas con los estereotipos. Se trata de presentar una imagen (*Enrique, Concepción y Salud Santaló*, obra de José M<sup>a</sup> Romero) donde aparecen dos niñas y un niño, el alumnado deberá analizarla y describir los roles de género que se le atribuyen a cada uno, deberán analizar su forma de vestir, los objetos que portan, las actitudes, para así percatarse de los estereotipos que están marcados por la sociedad. Otra actividad relacionada con los estereotipos trata de comparar y describir las diferencias en las representaciones de mujeres jóvenes y mayores que aparecen en la publicidad y en obras que intentan romper con los estereotipos (se trabaja con el autorretrato de Alice Neel). En la tercera actividad que la autora describe se presenta una pintura (*Sin Título*, de Marina Núñez, donde aparece una mujer sin boca) sobre la cual los alumnos y alumnas deberán realizar un comentario, tendrán que describir la imagen y su significado, a la vez que deberán relacionarla con los estereotipos que han dominado el arte occidental.

Marián López Fernández-Cao (2014) comentaba en su artículo la importancia de la empatía, ya que gracias al conocimiento del proceso de creación que atraviesan los artistas podemos comprender mejor sus obras. Es bastante eficaz poder conectar con las vidas y las vivencias de una persona del pasado, por eso es de vital interés analizar sus biografías. Más relevancia tienen las autobiografías, ya que es la misma persona que escribe la que decide qué historia contar. Existen diferencias entre las autobiografías de masculinas y femeninas. Las autobiografías femeninas presentan un proceso de autoafirmación, la intención es aclarar y afirmar la autenticidad de la imagen, y no tanto enaltecerse (como ocurre con muchas autobiografías masculinas, según la autora éstas tienen un carácter más narcisista). Según López Fernández-Cao las mujeres escriben autobiografías para lograr comprenderse a sí mismas, para encontrar sentido en la vida, buscan en el pasado un elemento de reflexión sobre nuestro presente. Sería muy interesante tratar este tema en las aulas, ya que se trabajarían diferentes aspectos, como

conocer el contexto en el que se mueve cada persona, como comprender el porqué de la necesidad de escribir su autobiografía, analizando las diferencias de otro texto similar escrito por otra persona perteneciente a la misma época.

Esta autora también propone una serie de reflexiones que se podrían trabajar con el alumnado. El estudiantado puede analizar libros de texto o colecciones de museos para percatarse del uso de los masculino como genéricamente humano, del silenciamiento e inexistencia de obras realizadas por mujeres y del tratamiento diferencial de las obras realizadas por mujeres. Teniendo en cuenta el análisis de los museos, los alumnos y alumnas pueden advertir el pequeño número de obras de mujeres expuestas en las salas, ya que la mayoría de ellas se encuentran en los depósitos.

El feminismo es un tema que se debe introducir en las aulas, las autoras mencionadas anteriormente proponen una serie de actividades sobre este concepto. En primer lugar, se debe empezar con analizar la definición de ‘feminismo’, ya que hoy un día es un concepto del que se habla mucho pero el alumnado puede no conocer la definición verdadera de este término. A continuación se debe trabajar la evolución histórica del mismo, hasta llegar a nuestros días, cuando está teniendo lugar la cuarta ola feminista, donde podemos ver como el activismo presencial (manifestaciones) y online (en redes sociales) cobran gran protagonismo (Entremujeres, 2018).

En el apartado anterior describimos los conceptos de sexismo y androcentrismo como uno de los mayores problemas dentro de la enseñanza. A continuación se plantean algunas propuestas para corregir esta situación dentro del aula. Encarna Hidalgo, Montserrat Roset y Àngels Caba (2003) proponen una serie de actividades destinadas al profesorado, éstas consisten en analizar el lenguaje utilizado en clase para así fijarse en los errores cometidos para poder suprimirlos o corregirlos. Otra actividad se basa en el androcentrismo de los libros de texto, se trata de escoger una serie de textos y documentos y redactar relatos alternativos que incluyan a todas las personas que participaron en los hechos que se señalan. Es necesario autocontrolar nuestro vocabulario y analizar el lenguaje que se usa en el aula, debemos saber diferenciar cuando el masculino sirve para la mayoría y cuando está ocultando un grupo social, en este caso a las mujeres (Fernández Valencia, 2004a).



### 3. CONCLUSIONES

Como hemos resaltado anteriormente, la perspectiva de género en las Ciencias Sociales es algo esencial, también en la educación secundaria. Es vital que los alumnos trabajen las diferentes asignaturas desde diversos puntos de vista, para así fomentar el pensamiento crítico. Además, cobra mucha importancia en la construcción de la identidad y del sentido cívico y ciudadano, ya que ésta lleva implícita la idea de igualdad. La incorporación de la perspectiva de género en el currículo es imprescindible ya que los centros escolares son espacios en los que se transmiten los patrones culturales entre los que se encuentra el género. Son lugares en los que se promueven las transformaciones sociales, como la igualdad, que son indispensables en el desarrollo de la sociedad (Fajardo-Gallarreta, 2016).

La introducción de la historia de las mujeres es fundamental en la educación de los alumnos, pero sobre todo alumnas, ya que de esta forma pueden tener referentes femeninos en la Historia con los que sentirse identificadas, ya que como hemos podido observar a través del análisis de los diferentes currículos, la mujer aparece muy escasas veces. En cuanto a la Historia del Arte es muy conveniente que se estudie desde la perspectiva de género, para poder distinguir las diferentes representaciones de mujeres y sus estereotipos, para poder analizarlos desde la mirada actual. Pero también es muy importante la introducción de mujeres artistas, ya que su participación en la historia es fundamental; sin embargo, hemos confirmado la carencia de artistas femeninas en el currículo. Los estudiantes tienen que trabajar las diferencias, relacionar todos los contenidos que se les imparten para formar su propio conocimiento. No se trata solamente de introducir a las mujeres, sino que se debe fomentar el análisis y la reflexión de los diferentes problemas que han tenido lugar a lo largo de la historia hasta la actualidad. El estudio de la Historia del Arte es esencial en la educación humanística de los alumnos y alumnas, el lenguaje artístico es vital para los hombres y las mujeres, ya que la creación artística no es exclusiva de los hombres, desde el comienzo de las distintas sociedades ambos sexos se han manifestado a través del arte (Rodríguez Reyes, 2018).

A lo largo del trabajo hemos realizado un estudio de numerosos artículos escritos en años muy diferentes. Esto nos hace pensar que, pese a que hay abundante información sobre el tema, el hecho en cuestión no ha variado mucho a lo largo de los años. Encontramos artículos donde se habla de la importancia de la introducción de la perspectiva de género en las Ciencias Sociales, donde se analiza su relación con la formación de la ciudadanía y la construcción del pensamiento crítico de los alumnos y alumnas. En otros muchos artículos se plantean una serie de propuestas didácticas, actividades para trabajar la historia de las mujeres en la educación. Son muchos los autores que proponen numerosas actuaciones para remediar este problema en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Sin embargo, a día de hoy seguimos leyendo artículos

similares, lo que nos hace ver que pese a todas las propuestas que se han sugerido a lo largo de los años, todavía no se ha producido ese gran cambio.

El problema está en que la gran mayoría de artículos que se publican se quedan en un ámbito muy formal, donde solo tienen contacto con ellos el resto de investigadores de didáctica. Estas propuestas no llegan nunca al profesorado, al cuerpo docente que es el encargado de transmitir estos conocimientos a los estudiantes. Son los profesores y profesoras las personas a las que se les confía la labor de ‘traducir’ los aspectos que aparecen dentro del currículo a los alumnos y alumnas. Hemos comprobado que el problema principal no está en el currículo, ya que éste sí hace una mención al género (aunque es necesaria una profundización mayor en el tema, al igual que es inapelable la introducción de mujeres en los libros de textos). Todas estas cuestiones han sido muy estudiadas desde hace bastantes años, sin embargo, todavía a día de hoy encontramos estudios donde se critica esta falta de la presencia femenina en las ciencias sociales, lo que nos hace pensar que, pese a todas las propuestas, la forma de impartir el contenido no ha cambiado y seguimos tropezando con los mismos problemas. El inconveniente es que el profesorado, el eslabón más importante de la cadena, no está formado en perspectiva de género, por lo que resulta imposible que trabaje la historia desde esta visión. La solución más acertada sería que las instituciones planteasen cursos de formación en perspectiva de género en las Ciencias Sociales, ya que de esta manera se fomentaría la introducción de la misma en las materias.

Finalmente, si tenemos en cuenta nuestros objetivos iniciales, hemos podido reafirmar la importancia del género como herramienta imprescindible para el análisis histórico, al mismo tiempo que hemos ido desglosando el estado de la cuestión, el género y los estereotipos que se han construido a lo largo de la historia y que, tristemente siguen presentes en la actualidad. Con esto se pretende incentivar la deconstrucción de los mismos, para que así las generaciones futuras se encuentren una sociedad mejor.

## 4. REFERENCIAS CONSULTADAS

- ALARIO, M. T. (2000). Nos miran, nos miramos (sobre género, identidad, imagen y educación). *Revista pedagógica Tabanque*, 15, 59-78.
- AMORÓS, C, BENERIA, L, DELPHY, C., ROSE, H. y STOLCKE, V. (1987). *Mujeres: ciencia y práctica política*. Madrid: Debate.
- BETETA MARTÍN, Y., LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, M. (2013). Presentación del dossier monográfico Las mujeres en el sistema del arte. *Revista Investigaciones feministas*, 4, 1-9. Recuperado a partir de: <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/issue/view/2389>.
- BLANCO, N. (1994). Materiales curriculares: los libros de texto. En J. Félix Angulo y N. Blanco (coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 263-279). Málaga: Aljibe.
- BONAL, X. (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- CHADWICK, W. (1992). *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona: Destino
- CROCCO, M. S. (2004). Dealing with difference in the social studies: a historical perspective. *International Journal of Social Education*, 18 (2), 106-120.
- CURRÍCULO ARAGÓN BACHILLERATO. Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (Consultado en <http://www.educaragon.org/FILES/Cuerpo%20Orden%20Currículo%20BACHILLERATO.pdf>)
- CURRÍCULO ARAGÓN ESO. Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (Consultado en <http://www.educaragon.org/FILES/Cuerpo%20Orden%20Currículo%20ESO.pdf>)
- CURRÍCULO ESPAÑA ESO Y BACHILLERATO. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (Consultado en <http://www.educaragon.org/FILES/Real%20Decreto%20Currículo.pdf>)
- DE LA VILLA, R., GALLARDO, C., SOLANA, G. y VALCÁRCEL, A. (2011). *Catálogo de la exposición Heroínas*. Madrid: Fundación Caja Madrid/Museo Thyssen-Bornemisza.

- ENTREMujERES (3 de diciembre de 2018). *Clarín*. Recuperado el 27 de agosto de 2020, de Clarín: [https://www.clarin.com/entremujeres/genero/mujeres-feminismo-ola-feminista\\_0\\_N-yPg4mar.html](https://www.clarin.com/entremujeres/genero/mujeres-feminismo-ola-feminista_0_N-yPg4mar.html).
- FAJARDO-GALARRETA, A (2016). *La inclusión de mujeres artistas y la perspectiva de género en el currículo de Historia del Arte de Bachillerato*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad internacional de La Rioja, La Rioja. Recuperado a partir de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3981>.
- FERNÁNDEZ DARRAZ, M. C. (2017). La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia: aportes para el análisis del androcentrismo. *Revista Signos*, 50 (95), 361-384. Recuperado a partir de: <http://www.revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/133>.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En M. I. Vera-Muñoz, D. Pérez i Pérez (coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24.
- FONTANA, J. (2003). ¿Qué historia enseñar?. *Clío & Asociados*, 7, 15-26.
- FREIRE, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GAHETE, S. (2014). La inclusión de las mujeres en la asignatura de Ciencias Sociales, primer ciclo de la ESO. En A. Pedregal y M. Moreno-Seco (coords.), *XVII Coloquio internacional cómo enseñamos la historia (de las mujeres)*. Alicante: Asociación Española de investigación de Historia de las Mujeres.
- HAMODI, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?: estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *Revista d'innovació i recerca en educació*, 7 (1), 30-55. Recuperado a partir de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/10376>.
- HEILBRUN, C. (1988). *Writing a woman's life*. Nueva York: Norton.
- HIDALGO, E., JULIANO, D., ROSET, M. y CABA, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia: una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- JULIANO, D. (1992). *El juego de las astucias: mujer y construcción de modelos sociales alternativos*. Madrid: Horas y Horas.
- LAMAS, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura*, 47, 216-229.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ, M. A. (1991). Comentario y recensión del ensayo: «¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?». *Arte, individuo y sociedad*, 4, 205-211.

- LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, M. (1991). Arte, feminismo y posmodernidad: apuntes de lo que viene. *Arte, Individuo y Sociedad*, 4, 103-110.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, M. (1995). El papel de las mujeres creadoras dentro de la Historia del Arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 7, 43-44.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, M. (2014). Aplicando metodologías feministas para analizar la creación: propuestas en educación artística desde la experiencia de las mujeres. *Dossiers Feministes*, 19, 31-55. Recuperado a partir de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/141785>.
- LOZANO, P. B. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía: algunas actividades en la formación del profesorado. En M. I. Vera-Muñoz, D. Pérez i Pérez (coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- MAROLLA GAJARDO, J. (2014). ¿Aún son invisibles las mujeres? Análisis de la presencia de la historia de las mujeres en los libros de texto de secundaria chilenos. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 305-314). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- MAROLLA GAJARDO, J. y PAGÈS BLANCH, J. (2015). Ellas sí tienen historia: las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Clío & Asociados*, 21, 223-236. Recuperado a partir de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8215/pr.8215.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8215/pr.8215.pdf).
- MERRYFIELD, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teached Education*, 16 (4), 429-443.
- MORENO MARIMÓN, M. (1992). *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- MORENO VERA, R. y DÍEZ-ROS, R. (2018). Enseñar igualdad de género desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. Roig-Vila (coord.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovaciones educativas en la Enseñanza superior* (pp. 716-726). Barcelona: Octaedro. Recuperado a partir de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6845243>.
- NEAD, L. (1998). *El desnudo femenino: arte, obscenidad y sexualidad*. Madrid: Tecnos.
- NODDINGS, N. (2001). Social studies and feminism. En E. Wayne Ross *The Social Studies Curriculum: purposes, problems and possibilities*. Nueva York: State University of New York Press.

- PAGÈS BLANCH, J. y OBIOLS E. S. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia?. *Historia y Memoria*, 3, 129-146. Recuperado a partir de: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_memoria/article/view/802](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/802).
- PAGÈS BLANCH, J. y OBIOLS, E. S. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles?. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, 25 (1), 91-117. Recuperado a partir de: <https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/docencia-igualdad/biblioteca/historia/las-mujeres-en-la-ensenanza-de-la-historia-hasta-cuando-seran-invisibles.html>.
- PAGÈS BLANCH, J. y VILLALÓN, G. (2013). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Anacleto Calasanziana*, 74 (109), 29-66. Recuperado a partir de: [https://www.researchgate.net/publication/303402504\\_Los\\_ninos\\_y\\_las\\_ninas\\_en\\_la\\_Historia\\_y\\_en\\_los\\_textos\\_historicos\\_escolares](https://www.researchgate.net/publication/303402504_Los_ninos_y_las_ninas_en_la_Historia_y_en_los_textos_historicos_escolares).
- PAGÈS, J. Y SANTISTEBAN, A. (2011). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en educación primaria. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 105-125). Madrid: Síntesis.
- PERROT, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina.
- PIGNA, F. (2011). *Mujeres tenían que ser: historia de nuestras desobedientes, incorrectas, rebeldes y luchadoras. Desde los orígenes hasta 1930*. Buenos Aires: Planeta.
- PIUSSI, A. M. (1996). *Saber que se sabe: mujeres en la educación*. Barcelona: Icaria.
- PUCHE CABEZAS, L. (2010). La perspectiva de género en Ciencias Sociales, Geografía e Historia: aspectos teóricos y propuesta didáctica para 1º de ESO, la Antigua Grecia, hombres, mujeres, democracia y desigualdad. *Revista electrónica de Didácticas Especiales*, 1 (3), 86-92. Recuperado a partir de: [https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/6395/38501\\_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/6395/38501_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- RODRÍGUEZ REYES, K (2018). *Mujeres artistas y su inclusión en el currículum de Historia del Arte*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de la Laguna, Tenerife. Recuperado a partir de: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11624?show=full>.
- SUBIRATS, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación. *Revista de Sociología de la Educación*, 9 (1), 22-36. Recuperado a partir de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5331452>.
- VAILLO, M (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos?. *Tendencias*

*pedagógicas*, 26, 97-124. Recuperado a partir de:  
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/669916>.

V. V. A. A. (2000). *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.