



Facultad de Educación
Universidad de La Laguna

La introducción de la Historia de las mujeres en la ESO: una propuesta de innovación docente

Trabajo de Final de Máster

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (2023-2024)

Julio, 2024

Autor: Damián García Hernández

Dirección: Roberto José González Zalacain

Resumen

La asignatura de Geografía e Historia alberga una importancia especial puesto que, a través de ella, el alumnado recibe un mensaje (un relato histórico) sobre cómo han evolucionado las sociedades hasta el día de hoy. Dada la naturaleza patriarcal de la sociedad, el mensaje que se ha transmitido a través de esta asignatura se ha visto alterado, debido al sesgo androcéntrico, dando como resultado una historia en la que los protagonistas son, en su mayoría, hombres, dejando a la mujer como una figura aparentemente intrascendente. No obstante, esta es una visión obsoleta, pero que, sin embargo, todavía no ha desaparecido del todo de las aulas, influido en parte a la utilización de los libros de texto que siguen transmitiendo parte de ese discurso. Por ello, este trabajo pretende ofrecer una nueva forma de afrontar la enseñanza del pasado, poniendo el foco en la importancia que sí tuvieron las mujeres. De esta manera, se presentará una propuesta de innovación docente en la que se trabajará sobre el papel social de la mujer en la primera mitad del siglo XX.

Palabras clave: Historia de las mujeres, androcentrismo, innovación docente.

Abstract

The subject of Geography and History has a special importance since through it students receive a message (a historical account) of how societies have evolved up to the present day. Given the patriarchal nature of society, the message that has been transmitted through this subject has been altered, due to the androcentric bias, resulting in a history in which the protagonists are mostly men, leaving women as an apparently unimportant figure. However, this is an obsolete vision, but one that, nevertheless, has not yet completely disappeared from the classroom, due to the use of textbooks that continue to transmit part of that discourse. Therefore, this paper aims to offer a new way of dealing with the teaching of the past, focusing on the importance that women did have. To this end, this paper presents a teaching innovation proposal in which the development of women in the first half of the twentieth century will be investigated through the development of a series of activities.

Keywords: Women's history, androcentrism, teaching innovation.

Índice

1. Introducción	4
2. Objetivos	6
3. Marco teórico	8
3.1. Planteamiento de la problemática.....	8
3.1.1. <i>El lado oprimido del relato histórico: la situación de las mujeres.</i>	9
3.1.2. <i>El impacto en las nuevas visiones de la historiografía en la desaparición de viejos arquetipos.</i>	13
3.2. El papel de los centros educativos en la enseñanza de la Historia de las Mujeres a través de la transposición didáctica y la innovación educativa.....	18
3.2.1. <i>Transposición didáctica</i>	18
3.2.2. <i>Innovación docente</i>	20
4. El marco normativo a modo justificación temática: ¿Por qué la Historia de las Mujeres?	22
4.1. El currículo como base normativa del trabajo	23
5. Propuesta de innovación: “Relatos (incompletos) de la historia (siglo XX)”	27
5.1. Descripción de la actividad	27
5.2. Metodología.....	28
5.3. Fundamentación curricular	29
5.4. Secuencia de actividades	31
5.4.1. <i>Actividad 1. Empezando a comprender el problema: los roles de género y sus consecuencias (siglos XIX y XX)</i>	32
5.4.2. <i>Actividad 2. Mujeres en la Alemania nazi: entre la pureza de raza y el patriarcado.</i>	34
5.4.3. <i>Actividad 3. El caso de España: mujeres republicanas y falangistas.</i>	36
5.5. Evaluación.....	37
5.6. Anexos	39
6. Conclusiones	44
7. Normativa, bibliografía y webgrafía	45

1. Introducción

Es innegable que la Historia, nuestra historia, ha estado marcada por la configuración de sociedades patriarcales desde hace ya siglos, e incluso milenios, cuando se comenzaron a desarrollar unas diferencias sociales basadas en el sexo de las personas (Hernando Gonzalo, 2012). Consecuentemente, la perpetuación de dichas diferencias fue asentando una situación sociopolítica en la que la mujer estaba supedita a los designios de los hombres, en muchas ocasiones tratándolas como objetos que les pertenecían. Esta realidad social tuvo, y sigue teniendo muchas consecuencias, dando lugar a una situación de opresión y sometimiento de la mujer. Dichas consecuencias son múltiples en la sociedad y hay muchos ejemplos en diferentes ámbitos: en el político, la restricción de derechos durante mucho tiempo tales como el sufragio o, en materia laboral, la percepción de salarios más bajos por el mismo trabajo de los hombres.

En lo que a este trabajo final de máster concierne, el patriarcado y la visión androcéntrica de la sociedad provocaron la desaparición en el relato histórico de las mujeres. Es decir, la figura de la mujer como sujeto histórico fue omitida casi por completo (Beatriz Guardia, 2015). De esta manera, se ha desarrollado un discurso de un relato histórico (cuyos protagonistas son en su mayoría hombres) que durante mucho tiempo se propagó por los medios más importante de difusión de la cultura como pueden ser los museos, en los que la mujer aparece representada muchas menos veces que los hombres (los trabajos sobre la representación museográfica de la mujer en la Historia son abundantes y vienen a corroborar la menor representación, en términos de cantidad, de la mujer frente al hombre como se puede observar en Querol y Hornos (2011 y 2015) o García Llagas (2020)). Si se centra el foco en el ámbito de Canarias, hay un ejemplo perfecto. Hasta hace poco el Museo de la Naturaleza y la Arqueología se llamó Museo de la Naturaleza y el Hombre.

En lo que respecta al marco educativo y los centros escolares, dentro de la asignatura de Geografía e Historia, sucede algo similar al fenómeno de la representación de la mujer en los museos y es que en el libro de texto, que continúa siendo la herramienta predilecta del profesorado (Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera (2016) y Madrid (2017)), la mujer como sujeto histórico no tiene mucha presencia. En este sentido, sí que se deben destacar los esfuerzos realizados a tenor de los cambios con las nuevas normativas educativas que favorecen una perspectiva inclusiva de la Historia, especialmente con la LOMLOE (Ley

Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-12295). No obstante, sigue vigente una desigualdad que inconscientemente el alumnado recibe a través de esos manuales escolares. Afortunadamente, el sector de la investigación académica (universidades e instituciones relacionadas con la investigación) está logrando grandes avances en el desarrollo de la historia de las mujeres, a través de investigaciones que pretenden poner de manifiesto el papel de la mujer en la Historia. Sin embargo, esa renovación del conocimiento histórico debe trascender ese espacio académico, cuyo público sigue siendo un sector muy pequeño de la población, y llegar a más sectores de la sociedad.

Por todo ello, a través de este TFM se presenta una propuesta de innovación que pretende brindar al alumnado de la ESO un enfoque distinto de entender la historia y que versará sobre la mujer en el primer tramo del siglo XX, los roles de género imperantes en ese momento y las realidades en España y Alemania. Además, el trabajo pretende aglutinar una serie de elementos innovadores. El primero de ellos es desprenderse del libro de texto, para utilizar recursos educativos variados y novedosos tales como fuentes de información primarias. Así, por ejemplo, se usarán documentos oficiales redactados por la Sección Femenina (anexo 5) o propaganda republicana (anexo 6). Otro aspecto innovador destacable, será la implementación de un ejercicio de transposición didáctica que se configura como un elemento importante para acercar al alumnado a los artículos de investigación sobre la temática propuesta (aunque previamente adaptado al nivel del curso académico). De esta manera, se estará incidiendo en conectar el espacio educativo de la secundaria con la renovación del conocimiento histórico que tiene lugar en las universidades e instituciones similares.

En síntesis, a través de este TFM, y por extensión de su propuesta de innovación, se pretende incidir en la introducción de la Historia de las mujeres en la educación secundaria, con el objetivo de educar y enseñar a las futuras generaciones un relato histórico, alejado del sesgo androcéntrico, en el que las mujeres sí aparecen y sí tienen relevancia como sujetos históricos.

2. Objetivos

Los nuevos enfoques que se van desarrollando en el seno académico investigador son variados, algunos con un potente carácter transgresor, y en las últimas décadas han cogido suma relevancia. Es el caso de los estudios anticolonialista y decoloniales o los estudios con perspectiva de género que han venido a luchar y a solucionar problemas historiográficos consistentes en la invisibilización de agentes sociales históricos que no han tenido un estudio histórico como si lo tienen las sociedades, y más específicamente los grupos sociales dominante, que han construido el relato histórico occidental. De tal forma que las minorías étnicas, poblaciones colonizadas y las mujeres son los principales grupos que sufrieron, y continúan sufriendo, las consecuencias de una construcción de una historia occidental opresora y androcéntrica. Si bien es cierto que afortunadamente la tendencia en la investigación ha cambiado y cada vez son más los recursos y esfuerzos que se destinan para revertir esta situación. No en vano, existen numerosas e importantes publicaciones de libros, revistas o congresos, que vienen a aportar un grano de información con el ir conformando el puzzle que supone la reconstrucción (o deconstrucción) del relato histórico de nuestra sociedad europea occidental

Por tanto, el objetivo de este trabajo es prestar atención a uno de los grupos invisibilizados, que no es precisamente minoritario, de nuestra historia. Dicho grupo conforma nada más y nada menos que casi el 50% de la población mundial; las mujeres¹. La proliferación de publicaciones (en formato artículo o libro) ha crecido notablemente y una pequeña muestra es la bibliografía utilizada en este trabajo final de máster. No obstante, esos trabajos generados en el ámbito universitario u otras instituciones investigadores similares, como el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, tiene que llegar a un público más amplio, al que generalmente no alcanza como sucede con el caso específico de la docencia.

Este fenómeno se puede dar por la falta de divulgación, así como también por la desvinculación existente entre el público receptor (el grueso de la población) y el grupo emisor (instituciones académicas). En lo que a este TFM concierne, lo que sucede es una falta de transposición didáctica (se explicará posteriormente en qué consiste este fenómeno). Por esa razón, este trabajo pretende proponer nuevas maneras de acercar la

¹ Según el Banco Mundial, en el año 2022, el porcentaje de mujeres era del 49,7% del total mundial, como así podemos ver en:
<https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL.FE.ZS?end=2022&start=1960&view=chart>

historia, con especial atención a las mujeres, en la Educación Secundaria Obligatoria y a través de la asignatura Geografía e Historia en el marco de la comunidad autónoma de Canarias. De esta manera, se pretende superar el discurso androcéntrico que la construcción del conocimiento histórico lleva implícito y que es él que por la tradición y la manera clásica de impartir la asignatura Geografía e Historia se impone en las aulas de los centros educativos de nuestro país.

Así pues, en primer lugar, el gran objetivo de este TFM está muy claro y es seguir en el camino de la lucha contra la invisibilidad de las mujeres dentro de la Historia y particularmente en su enseñanza en la ESO. No obstante, ello no sería posible sin un ejercicio profundo de transposición didáctica e innovación docente que son otros dos elementos importantes de este primer objetivo. Sendos elementos se convierten en la piedra angular, especialmente la transposición didáctica, en un nexo imprescindible, entre las instituciones investigadoras y los centros educativos, para poder construir un puente de conocimiento que permita hacer llegar la renovación del conocimiento histórico al alumnado de la ESO.

Un segundo objetivo marcado es el de realizar una propuesta desde la perspectiva de género, y no exclusivamente feminista. Con ello se pretende plasmar en el proceso de aprendizaje una historia transversal de la mujer como sujeto histórico y no solo y exclusivamente del papel que tuvo dentro del movimiento feminista. Esto nos conviene aclararlo puesto que aunque éste trabajo nazca en el ámbito universitario, su público potencial es el alumnado de secundaria que probablemente no tenga tan claro la diferencia entre sendos conceptos (perspectiva de género y feminismo). No obstante, con ello no se pretende negar, ni mucho menos, la trascendencia vital que el feminismo tiene como motor de la historia de las mujeres puesto que, en palabras de Dolores Ramos (2015: 212), “la historia de las mujeres está tan ligada al feminismo como la historia del movimiento obrero lo estuvo, al menos en sus inicios al pensamiento y la praxis anarquista y socialista”. De esta manera se pretende exponer una propuesta de innovación docente que trate de manera transversal el papel de la mujer como sujeto histórico en una serie de procesos del siglo XX.

Como punto final, este trabajo tiene como objetivo conseguir concienciar a través del aprendizaje al alumnado al que se pretende llegar. La Historia, de la mano con el aprendizaje en los centros educativos, debe tener un objetivo ambicioso. Puesto que se trata de un tema social candente sometido a constante debate, las generaciones futuras

deben estar formados y concienciados con él para hacer que el avance logrado no se eche por tierra y se consiga en el futuro una inclusión, desde la perspectiva de género, de la Historia de las Mujeres en la educación secundaria de nuestro país.

3. Marco teórico

De manera previa al planteamiento de la propuesta de innovación toca realizar una contextualización (marco teórico) de los ejes sobre los que se articula este TFM. De tal forma, conviene destacar que la base teórica de este trabajo se configura en torno a tres pilares: planteamiento de la problemática, el papel de la innovación educativa y la transposición didáctica. En primer lugar, se comenzará exponiendo el planteamiento de la problemática (que está dividido en dos subapartados) que gira en torno a la Historia de las mujeres, con especial atención en cómo se ha representado en el relato histórico y el giro de guion que ha habido a tenor de las nuevas perspectivas historiográficas. Así, se conseguirá realizar una contextualización de dicha problemática. Seguidamente, el segundo y tercer pilar están relacionados con el papel que puede llegar a tener la innovación educativa y la transposición didáctica, entendidas como herramientas didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la historia de las mujeres.

3.1. Planteamiento de la problemática.

Este trabajo de fin de máster se enfrenta a un problema complejo: la introducción de la historia de las mujeres en la educación secundaria. Entre otras cuestiones, éste surge como consecuencia de un problema historiográfico que radica en la invisibilidad de la mujer como sujeto histórico en la construcción del relato histórico occidental y, además, de los pocos recursos educativos que existían sobre esta temática. Éste es un fenómeno que a su vez está fundamentado sobre la visión androcéntrica, y por extensión sobre el patriarcado, de las sociedades pretéritas y la actual. Además, por si fuera poco, continua latente una escasa transferencia o transposición didáctica de las investigaciones (de instituciones investigadoras) que han implementado la perspectiva de género y la historia de las mujeres hacia la parcela educativa, ya sea para la educación primaria o secundaria obligatoria y el bachillerato. Así pues, en síntesis, es una situación compleja que tiene una casuística múltiple cuyo impacto en el ámbito educativo se traduce en que la historia de las mujeres sigue siendo una periferia, o un margen como expone Sánchez Durá (2017), de la asignatura de Geografía e Historia.

A modo esclarecedor, el problema que se plantea en este TFM se escalona en tres niveles, todos ellos de igual importancia y todos ellos tienen una vinculación directa con la invisibilidad de la mujer y su papel como sujeto histórico y serían los siguientes. En primer lugar, un repaso general, desde el plano del análisis social, de las causas profundas y coyunturales de la opresión contra la mujer. En segundo lugar se realiza un acercamiento al problema historiográfico que emana como consecuencia de la realidad social. En último lugar se verá cómo es la transferencia de conocimientos (transposición didáctica) al sector educativo, que es el gran problema que se afronta en los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con estos contenidos y cómo la innovación educativa puede ayudar a implementarlos en las programaciones didácticas.

3.1.1. El lado oprimido del relato histórico: la situación de las mujeres.

El conocimiento histórico de la cultura occidental se ha generado en torno a perspectivas o enfoques teóricos (como el historicismo, positivismo o marxismo entre otros tantos) con características propias, así como visiones diferentes sobre el mismo tema. No obstante, todos ellos, que en su momento fueron poderosísimos generadores de conocimiento para la historiografía, tenían un denominador común que era la supresión en sus objetos de estudios, y consiguientes discursos históricos, del papel de la mujer, como si fuera completamente irrelevante para entender el desarrollo de las sociedades. Esos discursos se asimilaron durante décadas y se asumieron como verdaderos, aunque no tuviesen ningún tipo de rigor histórico, sin ningún tipo de cuestionamiento, hasta hace pocas décadas cuando surgen nuevas tendencias que ponen el foco en las mujeres y su importancia en la historia.

Por ejemplo, en el caso de España, no es hasta después del fin de la dictadura cuando se hace evidente un cambio, o al menos la intención o inicio del mismo, del paradigma de las mujeres en la Historia, ya que el régimen franquista “a partir de 1939 todos los avances políticos y sociales logrados por las mujeres republicanas se suprimieron” (Segura Graiño, 2014:258). En la actualidad mujeres como Clara Campoamor son el rostro que simboliza esa lucha. También destacan personas, que cuya labor no ha trascendido tanto, como es el caso de María Cambrils Sendra² que con su obra contribuyó al desarrollo del pensamiento feminista (asociado al movimiento obrero) en nuestro país a comienzos del siglo XX.

² De su obra destaca sin lugar a duda la publicación de “Feminismo socialista” en el año 1925.

No hace falta buscar mucho para encontrar una evidencia de la importancia que jugaban las mujeres en nuestras sociedades. Por ejemplo, en Francia durante la primera mitad del siglo XIX parece concebirse a la figura mujer como una alegoría de la libertad, como así lo evidencia el cuadro de Eugene de Lacroix, realizado en 1830, “Libertad guiando al pueblo”. Entonces, conviene preguntarse por qué una figura humana, que en este caso es una mujer, ha sido oprimida, sometida, suprimida y despojada de su importancia social, o al menos de su presencia, en los relatos históricos.

La respuesta reduccionista de este problema, y a la vez completamente cierta, es que vivimos en sociedades con sistemas patriarcales, con lo que de por sí implica una desigualdad, supedita al género y/o sexo e incumbe a la mujer como oprimida y al hombre como verdugo. En la actualidad estos sistemas patriarcales continúan vigentes e instaurados en la mayoría de los países o sociedades, por no decir en todos. No obstante, la respuesta es algo mucho más compleja y peliaguda y se sustenta por un lado en el patriarcado y, en el caso particular de la Historia, en el desarrollo de la visión androcéntrica del mundo y la evidente huella que ha dejado en la manera de entender la historia, que a su vez está influenciado directamente por el sistema patriarcal citado anteriormente. Además, otro elemento que habría que sumar a la ecuación de la opresión en el caso de nuestra sociedad es la religión, cuyos códigos morales también tuvieron mucha influencia. De esta manera las mujeres, a pesar de no ser un grupo minoritario, pasaron a ser un “grupo minorizado” (Otero-González, 2019).

Por tanto, en mundo dominado por hombres se creó una historia de y por los hombres, motivo por el cual cuesta, aunque hoy en día menos, encontrar referentes históricos que sean mujeres. De hecho nuestra cultura popular está llena de hombres que se han glorificado como es el caso de Alejandro Magno, Napoleón, Julio César, Einstein, Gengis Khan, Mahoma, Jesús de Nazaret o Cristóbal Colón, todos ellos hacedores de grandes hazañas en sus respectivos tiempos y campos. No obstante, si se mira al otro lado, ¿qué se puede encontrar? Efectivamente hay mujeres, sí, pero pocas, ya que en su mayoría no aparecían nombradas en la documentación escrita con la que, hasta el desarrollo de la disciplina arqueológica, era la principal fuente de información histórica. Dentro de esas pocas mujeres hay a algunas importantes como María, madre de Jesucristo, o la reina Isabel la Católica, aunque usarlas a ellas de ejemplo también implicaría aceptar un modelo de ideal femenino impuesto desde la religión católica que al final no deja de ser un modelo de feminidad construido por hombres y con un sesgo religioso. Otras que quizás son igual

de famosas, pero por motivos totalmente diferentes, son Juana “la loca”, de la que se dijo durante mucho que padecía una enfermedad mental, aunque más que eso, tenía una familia que pretendía quitarla del medio para poder reinar los hombres de su familia, o María Magdalena, que sin haber hecho nada malo, ha pasado a la historia por ser supuestamente una trabajadora sexual, lo cual implicaba que era una promiscua, algo totalmente imperdonable para la moral cristiana. La teoría más aceptada al respecto es que esta imagen se desarrolló en una homilía del papa San Gregorio I en la que confundió o tergiversó de manera intencionada la imagen de María Magdalena con la de otra mujer mencionada en los pasajes bíblicos (Calcín Figueroa, 2013).

Otra mujer importante fue Cleopatra. Entró en la órbita de nuestra cultura debido al control de Egipto por parte de Roma y su poder era como el de cualquier gobernante anterior del pasado del actual Egipto. No obstante, su figura ha trascendido a nuestra cultura popular, en gran medida, porque mantuvo algún tipo de relación sentimental con Julio César, probablemente uno de los rostros más reconocidos de nuestra historia, y Marco Antonio. Así Cleopatra pasó a la historia como “un mito femenino de la pasión amorosa, y se ha tendido a soslayar que tales uniones respondieron a razones políticas y estratégicas, encaminadas a preservar la independencia del Egipto ptolemaico que ella gobernaba” (Cid López, 2000:120).

De esta manera vemos que nuestra cultura está llena de referentes hombres, muy masculinos, y que por tanto trasladan una imagen y unos roles de cómo debía ser un hombre, generalmente fuertes, inteligentes, valientes y a poder ser dotados de belleza. En el lado contrario, se encuentran muy pocas mujeres, muchas vinculadas con un ideal femenino determinado por un rol social construido, en el caso de nuestra sociedad, a partir de la moral cristiana, y otras muchas vejadas, históricamente hablando y probablemente en vida también, por hombres. Así pues “la desigualdad entre mujeres y hombres es un producto cultural e histórico, que persiste en el mundo actual con diferentes manifestaciones dependiendo del espacio geográfico que estemos considerando” (Suárez Suárez y García Galán, 2015:36). Por tanto, la problemática histórica a la que aquí se trata viene derivado de una clara intención de dominación del hombre frente a la mujer a lo largo de muchos siglos y milenios.

Es complicada señalar cuando comenzaron estas disimetrías sociales de manera precisa aunque, por ejemplo, Simone de Beauvoir (1949), en su obra “El segundo sexo”

comenta que no importa el curso histórico que se pretenda estudiar, que siempre veremos una subordinación social de las mujeres al hombre. Hasta antes de la implementación de la arqueología, y utilizando solo registro documental escrito, se podía observar que desde las sociedades grecolatinas la desigualdad entre hombres y mujeres era más que evidente. Por ejemplo, Javier Tapia (2021) en su ensayo “Mitología Griega: Cuna de Occidente”, expone que la mitología griega ya tenía un claro mensaje de imposición del hombre sobre la mujer.

Las deidades son, por definición³, seres superiores generalmente asociados a la creación del universo y a poderes que escapan la comprensión y capacidad humana. Por otro lado, en teoría deberían ser seres asexuados y carentes de género. No obstante, las diosas griegas y romanas⁴ tenían asociado un sexo y los dioses se dividían en mujeres y hombres, como podemos ver en las esculturas y pinturas que de ellas se han realizado. Además tenían unas pautas de comportamiento que hoy en día asociamos a roles de género, aunque sería un error presentista atribuir un rol de género a deidades que escapan a estos conceptos contemporáneos. Para los hombres dioses estas pautas de comportamiento consistían generalmente en de la valentía, virilidad, ira, lujuria o despreocupación (Zeus es el principal exponente) y las mujeres diosas era el amor (Afrodita), cuidado del Hogar (Hestia) o envidia y la desconfianza (Hera, diosa de diosas, es famosa por guardar muchos celos hacia las infidelidades de su esposo Zeus).

Todas estas cuestiones son importantes a la hora de analizar una sociedad en el aspecto de roles sociales. Ello es debido a que la mitología, como constructo social, se puede tomar como un referente importante de reproducción de modelos sociales pretéritos, a falta de información más rigurosa, en la que hay una evidente subordinación social de la mujer y además un claro ejemplo de cómo “lo simbólico puede llegar a expresar los intereses de los grupos poderosos, convirtiéndose en garantía de perpetuación de un sistema” (Verdú Delgado, 2012:65), en concreto de un sistema patriarcal generador de las desiguales sociales entre mujeres y hombres.

No obstante, aunque Grecia o Roma no fuera un paraíso para las mujeres, ya que en ellas la desigualdad es evidente, es al menos destacable que una parte importante del

³ La Real Academia Española de la Lengua dice que una deidad es un ser superior, y también divino, de religiones monoteístas o politeístas (<https://dle.rae.es/dios>).

⁴ La alusión directa a estas diosas es por la cercanía cultural que tenemos en nuestra sociedad dada la influencia de las sociedades grecolatinas en nuestra sociedad e imaginario colectivo.

panteón de sendas mitologías estuviese compuesto por diosas. Sin embargo es todavía más destacable el fenómeno de invisibilidad de las mujeres tras la caída de las sociedades grecolatina y la instauración de la religión cristiana en gran parte del continente europeo (Verdú Delgado, 2012). Almudena Hernando Gonzalo, en su obra “La fantasía de la individualidad: sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno” (2012), aporta también una perspectiva muy interesante sobre esa invisibilización. La investigadora en prehistoria establece que no nace por cuestiones de diferencias de sexos, sino por razón de “su especialización en el sostenimiento de los vínculos y la conexión emocional, cuya importancia fue progresivamente negada por los hombres que iban depositando en la razón y en la tecnología las únicas claves de su poder” (Hernando Gonzalo, 2012:131). De hecho va más allá en su análisis y especula con la posibilidad de que esta subordinación social de la mujer tenga como comienzo un tiempo muy antiguo que puede remontarse a las sociedades cazadores recolectoras, durante la prehistoria, momento en el que ambos construían su identidad de manera relacional (Hernando Gonzalo, 2012). Paulatinamente los hombres aprovecharon un mínimo control tecnológico, que a su vez les fue dando una especialización en él, que se tradujo en poder e importancia y de esta manera se fue perpetuando “un proceso no planificado ni dirigido, pero de trascendentales consecuencias, que habría ido alimentándose a sí mismo y aumentando de manera imperceptible las diferencias en la identidad de hombres y mujeres” (Hernando Gonzalo, 2012:124). A partir del comienzo de ese fenómeno, la trayectoria de la sociedad occidental pasó por grandes etapas y es partir de la Edad Media cuando se puede observar a tenor de las fuentes de información que ese proceso de opresión con la mujer ya sí que está asentando plenamente, en parte debido a la influencia que tuvo la religión y la influencia en el código moral occidental impuesto por la espiritualidad cristiana.

3.1.2. El impacto en las nuevas visiones de la historiografía en la desaparición de viejos arquetipos.

Desde los primeros momentos de la Edad Media, que generalmente se sitúa con la fragmentación del Imperio Romano en el siglo V después de la era, hasta nuestros días han pasado 15 siglos en los que se ha generado un discurso histórico en el que se ha ignorado casi por completo a las mujeres. En las últimas décadas la situación ha cambiado y se ha empezado a revertir los discursos gracias a las nuevas corrientes historiográficas. Éstas han estado propulsadas por el pensamiento feminista y valiéndose también de la perspectiva de género. El siglo XX, momento en el cual además se centrará la propuesta

de innovación de este trabajo, se convierte por tanto en un cambio de rumbo que se está desarrollando de manera paulatina en tanto que la historiografía ha comenzado a centrar parte de sus investigaciones en el estudio de las mujeres y su papel en nuestro pasado.

Si se toma como referencia la historiografía, no será hasta finales del siglo XX (en torno al último tercio de siglo) que se comience a desarrollar una historia de las mujeres (Otero-González, 2019). Los nuevos enfoques que se desarrollan están fuertemente vinculados al desarrollo paralelo del pensamiento feminista y también al desarrollo progresista en materia de consecución de derechos civiles para las mujeres como el derecho al voto y, en general, el acceso a la vida pública (Otero-González, 2019). No obstante, estos primeros intentos estuvieron condicionados por las ideas ya preestablecidas (Otero-González, 2019) y no suponían un gran cambio. Por ejemplo, según Otero-González (2019) la renovación historiográfica de la mano de la historia social “y los novedosos estudios sobre la vida cotidiana privada y la familia resultó ser una influencia beneficiosa” (Otero-González, 2019:29). No obstante no fueron suficientes puesto que tenían en cuenta a la mujer pero como figura enmarcada en el espacio doméstico y la familia. Dentro de ese marco de resistencia para esa renovación metodológica que presuponía la Historia de las Mujeres algunos historiadores defendían que “las mujeres han tenido una historia aparte de los hombres, por lo tanto dejemos a las feministas que hagan la historia de las mujeres, ya que ésta no nos concierne a nosotros” (Scott, 1999: 51). Así pues, encontramos que en esos primeros momentos de desarrollo de la historia de las mujeres jugaría un papel fundamental la historia social como por ejemplo sucedía en el marco de los estudios de la mujer en la antigüedad (Gallego Franco, 2024).

En los años 80 también encontramos la figura trascendental de la historiadora Joan Wallach Scott. Su obra es extensa y su aportación a la historia de las mujeres es de vital importancia. Con su libro “Género e Historia” (1999) trata de manera vasta la situación de la historia de las mujeres así como también comienza a introducir la cuestión del género como categoría de análisis. También las historiadoras postcoloniales, durante los años noventa desarrollaron trabajos sobre el género y en concreto sobre las insuficiencias que tenían para el análisis histórico de procesos no occidentales (Blasco Herranz, 2020). Además, este es un concepto que también utilizó Simone de Beauvoir en la obra “El segundo Sexo” (1949), aunque su existencia la remontan también al siglo XVII y al movimiento preciosista (León Rodríguez, 2015).

El concepto ha generado mucho debate en torno a su definición y aún hoy sigue siendo un objeto de discusión candente como podemos ver Blasco Herranz (2020) y Blasco Herranz y Aresti Esteban (2024). Probablemente la construcción social del género sea el único punto de consenso y a partir de ahí las acepciones del concepto se multiplican (además en esta ecuación conceptual entra también el complejo debate de la diferencia entre sexo y género⁵, que se suele asociar a lo biológico y lo sociocultural respectivamente como expone Otero-González (2019)). En este trabajo no se pretende entrar en valorar la conceptualización de este término. No obstante, sí se pretende resaltar la trascendencia que el género tiene dentro de la Historia como disciplina de esta manera “su aparición planteó una concepción más amplia y relacional de la disciplina al plantear que en el transcurso de los tiempos y de las sociedades occidentales había al menos dos géneros, con posibilidades sociales diferentes y relaciones asimétricas de poder” (Otero-González, 2019: 31). Aunque el camino de los estudios sobre las mujeres a la ancho y largo del mundo no ha sido fácil, en las últimas décadas, especialmente en el siglo XXI, la multiplicación de investigaciones (tesis doctorales, estudios, monografías, manuales para asignaturas exclusivas de historia de las mujeres) y por tanto el conocimiento que tenemos ha crecido notablemente, aunque todavía haya mucho camino por recorrer. No en vano, “este campo historiográfico se ha mostrado como una de las áreas más dinámicas e innovadoras de las humanidades” (Blasco Herranz y Aresti Esteban, 2024:12).

Además de manera conjunta al auge del feminismo en el siglo XX aparecieron también novedosas disciplinas de estudios como la arqueología de género (también se le denomina arqueología de las mujeres) o, por otro lado, los estudios realizados desde el campo de la antropología a través de los que se comenzaron a estudiar la figura de la mujer en la prehistoria (Soler Mayor, 2012).

Tanto las universidades como instituciones de corte investigador (CSIC, por ejemplo) abanderan la renovación historiográfica en beneficio de un relato histórico más completo o, al menos, no sesgado por cuestiones de sexo o género, y fundamentalmente direccionado a romper estereotipos androcéntricos de la mujer. Se puede encontrar en la Universidad de Granada el proyecto “Trama”⁶ (el cual estudia el papel de las mujeres en

⁵ Un artículo de introducción sobre la diferencia entre ambos conceptos lo en León Rodríguez (2015) en el que hace un recorrido por la historia de sendos conceptos.

⁶ <https://proyectotrama.es/>

la Andalucía en la Edad Moderna). También está el proyecto “Pastwomen”⁷, compuesto por investigadoras de diversas universidades, que indaga en el pasado material de las mujeres a través de la arqueología abarcando distintas épocas del pasado. Desde la universidad de Oviedo se llevó a cabo el proyecto “Otra historia es posible: las mujeres a escena”⁸ y “Ellas no están en mi libro de Historia. Enseñar y cambiar la enseñanza para recuperar a las mujeres”⁹. Además de estos dos últimos proyectos mencionados conviene destacar la importancia que otorgan a la transferencia de conocimientos (transposición didáctica).

En esta selección de proyectos de grupos de investigación universitarios se observa el ejemplo de cómo, desde la prehistoria hasta la época contemporánea, la historia de género ha servido para romper estereotipos que estaban plenamente asentados en el acervo popular. No obstante, todavía quedan ejemplos, de discursos androcentristas sobre los que son necesarios actuar desde la enseñanza de la Historia en la educación secundaria. Uno de ellos es probablemente uno de los más famosos de nuestro país y se denominó el Hombre de Orce. En los yacimientos de la localidad granadina de Orce se halló un resto craneal que los investigadores pronto asociaron a un homínido de aproximadamente 1,6 millones de años, es decir que se convirtieron en ese momento en los restos humanos más antiguos hallados en Europa y de esta manera se generó el discurso de que en España vivieron los primeros pobladores de Europa¹⁰. El hallazgo fue mediático, como así se puede ver en Carandell Baruzzi (2013), y tanto grupos de investigación de muchas universidades como los medios de comunicación avivaron la creciente polémica sobre el origen del cráneo y es que podría pertenecer a un animal (équido). Aquí no se pretende entrar a valorar la naturaleza animal u homínida del resto, lo importante de esta polémica es el mensaje que se quiso dar y es una muestra fidedigna de cómo el relato histórico, y el lenguaje que se utiliza en él, se construye con el hombre como sujeto principal. ¿Si realmente el resto pertenece al género homo por qué no podría ser el de una mujer o, más bien, hembra en lugar de un macho? Después de tantas décadas del hallazgo, el museo sigue sosteniendo el mito del “Hombre de Orce” (al final no deja de ser un reclamo turístico para un municipio pequeño) a pesar de la polémica suscitada y el concepto

⁷ <https://www.pastwomen.net/>

⁸ <https://www.unioviado.es/innovahistoria/index.php/puntos-principales-del-proyecto/>

⁹ <https://www.unioviado.es/innovahistoria/index.php/ellas-no-estan-en-mi-libro-de-historia-ensenar-y-cambiar-la-ensenanza-para-recuperar-a-las-mujeres-expdte-124532/>

¹⁰ De hecho el museo de la misma localidad recibe ese nombre: <https://www.orce.es/museo-primeros-pobladores-de-europa/>

acuñado, que ya es polémico *per se*, no se ha cambiado de cara al público por lo que el mensaje androcéntrico sigue vigente y continúa llegando a las distintas personas que visitan el museo (no hay que olvidar que los museos transmiten un mensaje cultural muy potente).

Sí bien Orce es un caso importante, conviene retornar a la idea anterior para contraponer esa realidad con los significativos avances logrados en la transgresión de los estereotipos y clichés que han intentado imponer incluso a sociedades prehistóricas. De esta forma, se comenzó a otorgar un comportamiento pasivo a las mujeres, entendiendo así que las tareas que ellas realizaban eran menos peligrosas que las realizadas por los hombres. Por ejemplo, en las tareas de captación de recursos se construyó la idea de que el hombre, al tener unas condiciones biológicas diferentes a la mujer, estaba más capacitado para salir a cazar y, en definitiva, para realizar aquellas tareas que necesitasen más fuerza bruta. No obstante, gracias al conocimiento otorgado por los estudios arqueológicos, que ofrecen luz a este tema, se ha podido atestiguar que las mujeres también realizaban esas actividades consideradas posteriormente como poco femeninas (Martín-Cano Abreu, 2007). Por ejemplo, las figuras antropomórficas prehistóricas pertenecen “sin lugar a duda a mujeres con armas o con arco y flechas, reflejos de la arcaica existencia real de cazadoras que les sirvieron de modelos” (Martín-Cano Abreu, 2007:173).

En definitiva, las nuevas tendencias han contribuido a que los arquetipos mencionados anteriormente se hayan desterrado para dar paso a nuevas interpretaciones de nuestro pasado enriqueciendo así el relato histórico. Ahora bien, el advenimiento de estos nuevos conocimientos viene de la mano de las instituciones investigadoras, cuya labor es encomiable, pero muchas veces estas nuevas reinterpretaciones no traspasan el ámbito de académico/universitario. No en vano, probablemente muchas personas sigan creyendo que en la prehistoria los hombres cazaban y las mujeres se quedaban en la cueva alimentando a sus hijos, puesto que esto es lo que hemos adquirido a través de nuestra cultura popular como es el caso de las producciones cinematográficas (el texto de Soler Mayor (2012) en un gran ejemplo de cómo se ha transmitido una imagen errónea de la mujer a través de las cintas).

3.2. El papel de los centros educativos en la enseñanza de la Historia de las Mujeres a través de la transposición didáctica y la innovación educativa.

Hasta ahora se ha realizado un recorrido explicativo, genérico, en el que se ha planteado el problema de la invisibilidad de las mujeres en el relato histórico, atendiendo especialmente a sus causas inmediatas y también viendo cómo, con las nuevas perspectivas historiográficas que surgen en el ámbito académico, se ha pretendido dar un giro de guion a la historia a partir de finales del siglo XX. No obstante, sigue habiendo un problema importante que ha de solucionarse. El escenario protagonista del tercer nivel de este problema que aquí se plantea es el ámbito educativo, tanto el profesorado como el alumnado. Por tanto, ahora conviene afrontar la compleja pregunta de cómo solventar la poca información que llega a los centros educativos y las herramientas que se pueden usar para lograrlo (transposición didáctica e innovación docente en este caso).

3.2.1. *Transposición didáctica*

Como ya se comentó, los nuevos trabajos sobre el papel de la mujer tienen un impacto muy reducido en tanto que su público es muy restringido. No obstante conviene destacar que este es un problema genérico de la investigación. La mayoría de las publicaciones no llegan al grueso de la población, bien porque su lenguaje es complejo de entender para sectores sociales sin formación o estudios o bien porque la divulgación del contenido/conocimiento generado no es el adecuado como así se hace eco en su trabajo Camaño Semprini, Fernando Carini y Rosa Carbonari (2018). Dentro de ese público tan amplio se encuentra el escolar o educativo que es el que interesa en este trabajo. No obstante, con este público no se va a centrar en el problema de la divulgación, si no en algo más concreto; la transposición didáctica, herramienta indispensable para lograr que la renovación historiográfica llegue a las aulas.

La transposición didáctica, *grosso modo*, hace referencia “al paso del saber sabio al saber enseñado” (Gómez Mendoza, 2005:87), o dicho de otro modo, busca la “transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden” (Verret, 1975: 139). Otra definición clarificadora sobre el concepto es la siguiente:

“se considera como el proceso de adaptaciones realizadas a los saberes para que el conocimiento erudito se transforme en conocimiento a enseñar y finalmente se

traduzca en conocimiento enseñado, es decir, la transposición didáctica transforma una disciplina en objeto de conocimiento, y por tanto, los diferentes saberes disciplinares se pueden convertir en saberes a ser enseñados y aprendidos” (Buchelli Lozano y Martín, 2009: 26).

Lejos de entrar en el debate que suscita el término y sus muchas interpretaciones, que además aparece bien recogido en el trabajo de Gómez Mendoza (2005), con este trabajo, especialmente a través de la propuesta de innovación, se pretende enfatizar la importancia de hacer llegar a las aulas de los centros educativos los saberes generados en el seno de la investigación. De esta forma, la transposición didáctica puede convertirse en la base para transferir esos conocimientos y además puede ayudar a romper y/o superar el modelo de didáctica hegemónico en la asignatura de Geografía e Historia, el cual está supeditado “al historicismo, la dictadura diacrónica y, en definitiva, la hegemonía de las historias generales que tienen a las naciones como sujetos” (Sánchez Durá, 2007: 104). En definitiva, a superar al libro de texto, hegemónico en muchas aulas todavía, que continúa perpetuando el relato histórico tradicional donde se presta mucha más importancia a los grandes hitos conseguidos por la humanidad y que además tiene un “fin comercial, más bien que científico” (Altamira 1997: 272).

No obstante, el ejercicio de la transposición didáctica no es fácil y requiere de un gran esfuerzo por parte del profesorado fundamentalmente. Idílicamente, debería haber una buena conexión entre el generador del “saber sabio” y el profesorado de secundaria para poder realizar una buena transferencia del conocimiento. Este proceso es muy difícil puesto que el libro de texto sigue suponiendo una gran comodidad a la hora de preparar una programación didáctica, sobre todo si se trata de incluir un tema que cuenta con pocos recursos didácticos como es el caso de la introducción de la historia de las mujeres. A este respecto no se puede ignorar la siguiente reflexión:

“Solo un profesorado bien formado, es decir, reflexivo y crítico, en ambos mundos puede proponerse con expectativas de éxito cambiar, innovar, interesar al alumnado y arrastrarlo en esta aventura del conocimiento del pensamiento de los otros, de los que nos han precedido. Y solo un profesorado atento a estas prácticas que implican nuevas concepciones garantizará la visibilidad de las mujeres en la enseñanza de la historia y no solo su visibilidad sino el estudio de su papel de agentes/sujetos de la historia, la construcción cultural de los sexos, las relaciones de jerarquía entre ellos y,

en definitiva, los procesos de representación, de pertenencia y de construcción de identidades de las mujeres y de los hombres, sus respectivas vinculaciones y desempeño del poder a escala macro y micro” (Sánchez Durá, 2007:102-103).

3.2.2. Innovación docente

Como todos los conceptos mencionados hasta este momento en el trabajo, la innovación docente también ha sido objeto de debate debido a que no existe un consenso en torno a qué se entiende por innovación en el ámbito educativo. De hecho, la propia polisemia de la palabra hace todavía más difícil definir universalmente, o al menos en líneas generales, el término (Martínez Bonafé, 2008). De esta manera encontramos muchas obras que tratan de definir este concepto como así vemos en Rimari Arias (2022), Pagés y Santiesteban (2013), Ursua Lezaun (2012), Arincibia Martini, Castillo Armijo y Saldaña Fernández (2018) o Smith (2003). Con el objetivo de no realizar un recorrido por las distintas acepciones del término nos quedaremos con la siguiente definición elaborada por Gerald Smith que expone “What is innovation? Most simply, it is the introduction of or change to something new (Smith, 2003). De esta manera la innovación docente en este trabajo significa exponer capítulos nuevos de nuestra historia (en este caso con la mujer como protagonista) que están alejados del espectro de conocimientos estándar que se suelen impartir siguiendo una evolución cronológica de los acontecimientos (normalmente cada curso tiene “asignada” por el currículum una etapa histórica y dentro de dicha etapa el profesorado suele basarse en una evolución cronológica de los acontecimientos perpetuando una visión coyuntural de la historia). Además dentro de la innovación jugará un papel crucial el alejarse de los libros de texto como recurso didáctico dado que “reflejan un mundo y una historia mayoritariamente masculina” (Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, 2016:23).

Precisamente ante esta situación, la innovación docente, acompañado de un ejercicio de transposición didáctica, se configura como una herramienta perfecta para hacer llegar al aula la historia de las mujeres. Como bien expone Madrid (2017) “la inclusión de la historia de las mujeres no tiene por qué suponer una ampliación de los contenidos, sino que se trata simplemente de modificar el relato introduciendo una perspectiva que, por otra parte, lo enriquece y le aporta una comprensión más exacta del pasado” (Madrid, 2017: 131). Precisamente ahí está la innovación que este trabajo presenta, alejado también de los libros de texto “que continúan siendo el instrumento didáctico por excelencia para

una parte importante del profesorado” (Madrid, 2017: 130). En dichos libros además la presencia de la mujer es testimonial a pesar de que en los últimos años haya aumentado su representación, aunque generalmente están ubicadas en un “anexo complementario, que pone en evidencia la marginación de la que las mujeres son objeto en el relato” (Madrid, 2017: 131). Un ejemplo esclarecedor sobre la visión todavía masculina de los manuales es el realizado por Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera (2016) en el que en base a un análisis cuantitativo en torno a tres libros de 4 de ESO (de distintas editoriales) estudian la pervivencia de estereotipos de género. La conclusión a la que llegan es que, a pesar de los evidentes avances a través de las propias leyes educativas, la presencia de la mujer sigue siendo insuficiente y ello puede derivar en la no erradicación, y por extensión perpetuación, del sexismo y los clichés y estereotipos (Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, 2016). Por su parte, Vázquez Orta (2017) también hace un análisis sobre dichos estereotipos en libros gratuitos que se entregan al alumnado. Entre los distintos criterios utilizados en su análisis se encuentra el uso del lenguaje, predomina el uso del masculino genérico para referirse a hombres y mujeres, el cual es otro mal endémico que siguen perpetuando las editoriales en sus libros de texto.

En la misma línea encontramos la tesis doctoral de López-Navajas (2015) en la analiza los libros todas las asignaturas y cursos con el objetivo de “saber cuántas mujeres hay y quiénes son, cuántas veces aparecen en los textos de la educación secundaria, de qué manera y en qué lugar del texto son mencionadas” (López-Navajas, 2015:89). En su investigación pudo observar que el fenómeno de la ausencia se repite “en todos los contenidos educativos” (López-Navajas, 2015:289). En términos cuantitativos solo aparecen “1.266 veces por las 15.319 ocasiones en las que aparecen los hombres” (López Navajas, 2015:289). Un dato que evidencia, todavía más la necesidad de reforzar actividades con perspectiva de género, así como ir alternando la utilización del libro de texto en favor de recursos más inclusivos.

Además de los inconvenientes que presentan los libros de texto, como argumento a favor de la implementación de la innovación educativa, se debe aprovechar el marco de actuación que permiten los currículos actuales (establecidos mediante el Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias) de la LOMLOE para poder realizar este tipo de ejercicios innovadores que, por la rigidez de anteriores currículos y sus respectivas leyes, no se podían realizar.

4. El marco normativo a modo justificación temática: ¿Por qué la Historia de las Mujeres?

A modo de justificación del apartado anterior (“marco teórico”), conviene responder a las razones del porqué de la importancia de la introducción la historia de las mujeres en la educación secundaria. Para ello se expondrán una serie de consideraciones que actúan como la base normativa (jurídica) del trabajo acorde al marco legislativo actual del ámbito educativo. Dichas consideraciones surgen a tenor de la consulta del texto de la ley orgánica en vigor en materia de educación (Ley Orgánica 3/2020) y del currículum de la asignatura de Geografía e Historia en la comunidad autónoma de Canarias (Decreto 30/2023)

El siglo XXI han sido unas décadas en la que se ha avanzado mucho en materia de igualdad entre mujeres y hombres como así lo evidencian las distintas políticas públicas que tratan, ya sea de manera directa o indirecta, la igualdad de género, que podemos ver recogidas en el trabajo de Díaz Martínez (2017). En lo concerniente al ámbito educativo la “Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”, mejor conocida como LOMLOE, se configura como el principal argumento jurídico para justificar la impartición de estos temas. Tanto en el preámbulo, como en sus distintos artículos, la igualdad de género es un tema frecuente que se pretende fomentar. Por ejemplo, solo en su preámbulo se menciona hasta en seis ocasiones la igualdad entre hombres y mujeres.

Como consecuencia de ello, la ley expone que “se hace necesario que el sistema educativo dé respuesta a esta realidad social e incluya un enfoque de la competencia digital más moderno y amplio, acorde con las recomendaciones europeas relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente” (Ley Orgánica 3/2020). Y dentro de esos cambios, encontramos que se pretende adoptar un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomentar en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres (Ley Orgánica 3/2020). Además, en las múltiples modificaciones de los distintos artículos se introduce la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Por tanto, queda claro que la Ley Orgánica 3/2020 sienta las bases para perseguir la consecución de una igualdad real que se traslade a las aulas de secundaria. Por otro

lado, junto con la ley orgánica, en el marco educativo se dispone de otro texto, con el que sí que se trabaja directamente la igualdad y que es fundamental para la justificación teórica de este trabajo. Dichos textos son los currículos de las asignaturas.

4.1. El currículo como base normativa del trabajo

Todo lo que se programe en el aula debe estar amparado por el currículo establecido mediante el citado “Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias”. Cada asignatura tiene un currículo propio que abarca desde el primer hasta el cuarto curso de la ESO (para las asignaturas de bachillerato hay un currículo específico separado del currículo de la ESO pues se trata de una educación no obligatoria). Por otro lado, no hay que olvidar que las competencias en el ámbito educativo las ostentan los gobiernos autonómicos por lo que los currículos de una misma asignatura pueden albergar diferencias atendiendo a distintas realidades regionales. No obstante, todos ellos se componen, en líneas generales, de introducción, competencias claves, bloques competenciales (competencias específicas y criterios de evaluación) y saberes básicos. No obstante, lo realmente importante es que el currículum, al ser una extensión y cristalización de la ley orgánica “LOMLOE”, también recoge los principios por los que se rige dicha ley.

En este trabajo se ha tomado como referencia el currículo de Geografía e Historia de la comunidad autónoma de Canarias¹¹. Este documento sirve para dos cuestiones. Por un lado, se ha tomado como referencia para plantear la propuesta de innovación sobre la historia de las mujeres, teniendo en cuenta las competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos seleccionados. Por otro lado, es un buen argumento para evidenciar las carencias que giran en torno a estas cuestiones y su aplicación en favor de la enseñanza de la Historia de las Mujeres. Los elementos seleccionados (criterios, saberes...) para la propuesta de innovación se expondrán más adelante en su correspondiente apartado. Ahora se aprovechará para exponer y realizar un balance general de aquellos elementos que presuponen la integración de la historia de las mujeres.

¹¹ Se puede encontrar en:

<https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/ordenacion-curriculo/curriculos-de-la-educacion-secundaria-obligatoria-eso/>

En lo que respecta a las competencias específicas, de las nueve que contempla el currículum de Geografía e Historia solo habla explícitamente de mujeres la competencia específica número 6 que expone lo siguiente “Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad” (Currículum de Geografía e Historia, Decreto 30/2023). Para cada curso hay criterios distintos pero, en líneas generales, todos los criterios están orientados hacia el rechazo de actitudes discriminatorias por razones de género o sexo. Así muchos de estos criterios proponen trabajar la identificación de comportamientos machistas o estereotipos y prejuicios con el objetivo de prevenir todo tipo de discriminación.

Como mención especial, merece destacarse que solo en 4to de ESO hay otra competencia que menciona a las mujeres. Concretamente se trata del criterio 5.2. que expone “Comprender y valorar la memoria democrática y de la contribución de los hombres y mujeres a la misma, y la defensa de nuestros valores constitucionales.” (pertenece a competencia número cinco del curso 4to de ESO). Dicha competencia no ha sido utilizada en la propuesta de innovación. No obstante, merece ser destacada pues es una evidencia clara de que en el currículum se ha hecho una lectura inclusiva para tener en cuenta el papel de las mujeres en determinados procesos históricos.

En lo que respecta a los saberes básicos (extraídos del currículum) encontramos los siguientes, desde primero a cuarto de ESO:

1 ESO

I Retos del Mundo Actual

7. Igualdad

7.2. Las mujeres rurales y su impacto en la sociedad canaria en el pasado y en el presente.

7.3. Identificación de roles de género y su manifestación en todos los ámbitos de la sociedad y la cultura.

II Sociedad y territorio

7. Las personas invisibilizadas de la historia.

- 7.1. Identificación de los roles de las mujeres, las personas esclavas y extranjeras.
- 7.2. Reconocimiento de situaciones de marginación, segregación, control y sumisión en la historia de la humanidad.
- 7.3. Valoración de los personajes femeninos en la historia.
- 7.4. Identificación de la resistencia a la opresión

III Compromiso cívico y social

- 3. Igualdad de género. Identificación de las manifestaciones y conductas no sexistas.

2 ESO

I Retos del mundo actual

- 8. Igualdad.
 - 8.1. Situaciones discriminatorias de las niñas y de las mujeres en el mundo.
 - 8.2. Roles de género y su manifestación en todos los ámbitos de la sociedad y la cultura.

II Sociedad y territorio

- 3. Igualdad de género.
 - 3.1. Análisis de las manifestaciones y conductas no sexista

3 ESO

I Retos del mundo actual

- 6. Igualdad de género y formas de violencia contra las mujeres.
 - 6.1. Análisis de las actitudes y comportamientos sexistas

III Compromiso cívico y social

- 10. La igualdad real de mujeres y hombres.
 - 10.1. Identificación de situaciones de discriminación por motivo de diversidad sexual y de género.
 - 10.2. Reflexión sobre la conquista de derechos en las sociedades democráticas contemporáneas.

4 ESO

I Retos del Mundo Actual

- 6. Igualdad de género y formas de violencia contra las mujeres.
 - 6.1. Análisis crítico de las actitudes y los comportamientos sexistas

II Sociedad y territorio

- 13. La acción de los movimientos feministas y sufragistas en la lucha por la igualdad de género.
 - 13.1. Investigación sobre mujeres relevantes de la historia contemporánea

III Compromiso cívico y social

5. La igualdad real de mujeres y hombres.

5.1. Valoración crítica de la discriminación por motivo de diversidad sexual y de género.

5.2. La conquista de derechos en las sociedades democráticas contemporáneas.

Todos estos son los saberes básicos incluidos en el currículo de la asignatura de Geografía e Historia que hablan directamente sobre igualdad entre hombres y mujeres. Como se observa, en primero de ESO se puede afirmar que hay un buen número (nueve en total) de saberes básicos que hablan sobre la cuestión de la igualdad. Conforme se va avanzando, el currículo de los cursos va recortando saberes básicos como se puede observar en los cursos de segundo de ESO y tercero de ESO. Con respecto a tercero de ESO conviene destacar que tiene más importancia en líneas generales los saberes orientados a la geografía, razón por la cual también se incluirían menos apartados relacionados con la Historia de las Mujeres. En el último curso de la etapa de la ESO vemos que vuelven a recobrar más importancia, o al menos más presencia, incluyendo los movimientos sufragistas y el desarrollo de feminismo en su lucha por la igualdad o el saber básico sobre las mujeres en la historia contemporánea. Resulta curioso que sea el primer curso de la ESO en el que más importancia tengan los saberes básicos relacionados con las mujeres exclusivamente, al menos en términos cuantitativos y que en cursos como segundo y tercero de la ESO les resten importancia, aparentemente.

Como se puede observar, la mayoría de los saberes son muy genéricos y, por ende, no se concretan temas específicos, ya que se menciona constantemente la “igualdad de género” o las situaciones de discriminación y opresión que han sufrido las mujeres a lo largo de la historia. Solo algunos saberes son sobre aspectos concretos como es el caso de los movimientos sufragistas en 4 ESO, por ejemplo, o el caso del saber básico de primero de la ESO sobre las mujeres rurales y su impacto en la sociedad canaria. No obstante, esta característica puede llegar a ser ambivalente puesto que el hecho de exponer en los saberes básicos conceptos tan genéricos permite posteriormente al docente un campo de actuación extenso para aplicar enfoques y contenidos novedosos.

En síntesis, dentro este marco de actuación que ofrece el currículo actual de la asignatura Geografía e Historia, la innovación docente se configura como una herramienta perfecta puesto que permite configurar actividades con aspectos procedimentales, conceptuales y actitudinales novedosos acorde con la renovación de contenidos necesaria para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria.

Además, los saberes básicos, junto con las competencias específicas y sus respectivos criterios, establecen una base muy buena para realizar nuevos planteamientos de cómo enseñar la historia desde la inclusividad.

5. Propuesta de innovación: “Relatos (incompletos) de la historia (siglo XX)”

A continuación se expone la propuesta de innovación para el curso de cuarto de ESO dentro de la asignatura Geografía e Historia. No obstante, a modo de introducción conviene mencionar que la secuencia de actividades se compone de un total de cuatro apartados que son: breve descripción de la actividad, fundamentación curricular de acuerdo con el currículo de Geografía e Historia, secuencia de actividades, evaluación y anexos, donde se adjuntarán los distintos recursos educativos utilizados.

5.1. Descripción de la actividad

La educación secundaria obligatoria está destinada a personas en pleno de desarrollo de la adolescencia, con los consecuentes cambios físicos y psicológicos que ello implica. Además, el desarrollo de la pubertad coincide con el momento en el que se forja la personalidad de las personas, así como la asimilación de comportamientos sociales que aprendemos muchas por observación y repetición, muchos de ellos aprendidos en la escuela y, más tarde en el instituto. Dichos comportamientos siguen teniendo una fuerte asociación al sexo y al género de la persona, motivo por el cual, y por influencia social, se siguen perpetuando unos roles sociales de género consolidados en nuestra sociedad. Por esa razón, a través de la asignatura de Geografía e Historia, se articula la siguiente secuencia de actividades que gira en torno dichos roles y la materialización de los mismos a través de distintas realidades de las mujeres en la primera mitad del siglo XX. De esta manera, el objetivo es que el estudiantado afronte un proceso de aprendizaje sobre los roles de género históricos sobre hombres y mujeres, para que así puedan entender la similitud entre esos roles “pasados” y los actuales, y la influencia que ha tenido el pasado reciente en nuestra realidad. Así, también se pretende concienciar al alumnado para que desarrolle una mirada crítica hacia ciertos aspectos sociales de desigualdad entre mujeres y hombres a través sus causas históricas y poder concienciarlos acerca de las consecuencias que tiene su perpetuación e impacto en el presente.

5.2. Metodología.

La combinación de distintas metodologías se considera de mucha importancia para los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, en las actividades planteadas en esta propuesta se combina un enfoque de impartición de sesiones que combina el método expositivo, participativo y proactivo (por parte del alumnado), cambiándolo y adaptándolo cuando las distintas actividades así lo requieran. El objetivo de la aplicación de estos distintos enfoques es evitar caer en la monotonía que puede suponer el modelo tradicional de clases magistrales, para así mantener al alumnado activo y participativo dentro de la dinámica de la clase. No obstante, consideramos esencial que el profesor (que debe actuar también como coordinador) lleve un buen control del clima efectivo del aula cuando sea el alumnado el que tome el protagonismo en las actividades.

En segundo lugar, dentro de estas actividades también se pretende generar en el alumnado un cambio conceptual sobre la temática propuesta. En palabras de Mahmud y Gutiérrez (2010):

“La mayoría de los investigadores concuerdan en describir el cambio conceptual como un proceso de aprendizaje donde el estudiante modifica sus concepciones sobre un fenómeno o principio mediante la reestructuración o integración de la nueva información en sus esquemas mentales preexistentes” Mahmud y Gutiérrez (2010:14).

Por ejemplo en la actividad dos “Mujeres en la Alemania nazi: entre la pureza de raza y el patriarcado” se entregarán dos recursos que contienen información que, dentro del contexto de la secuencia, generará un conflicto conceptual entre lo que han aprendido, que se reforzará a través de uno de los recursos, y la nueva información que le llega a través del otro recurso. Así, a través de un ejercicio de comprensión y contraposición de información, se pretende que ese cambio conceptual ayude a ordenar la nueva información en los esquemas mentales que el alumnado tiene sobre la temática en cuestión.

Otro de los aspectos destacables de la innovación que aquí se plantea es que se aleja de la utilización del libro de texto como herramienta básica de impartición del contenido. En cambio se presentan una serie de recursos educativos que han sido obtenidos de artículos de investigación, como es el caso del trabajo de Ocampos (2013) y Rodríguez

Martínez (2017). De sendos trabajos se han podido extraer valiosas referencias sobre la situación de la mujer de la Alemania nazi y la España franquista, que servirán de recursos que utilizará el alumnado. Por otro lado, también se utilizarán extractos de publicaciones como es el caso del “Manual de urbanidad y buenas costumbres para uso de la juventud de ambos sexos” del escritor venezolano Manuel Antonio Carreño, publicado a finales del siglo XIX. Contiene valiosa información sobre los roles de género imperantes en la sociedad europea y americana. Por otro lado, también se utilizarán fuentes primarias de la Sección Femenina como el documento “Escuelas de hogar de la Sección Femenina”. En último lugar, también conviene destacar la utilización de material audiovisual, como es el caso de la propaganda utilizada por el bando republicanos durante la década de 1930, previa a la guerra civil.

En definitiva, aprovechando el carácter innovador de la propuesta, se ha realizado una selección variada de recursos educativos, de distintas fuentes y soportes, que tienen como finalidad ayudar al estudiantado a la realización de las actividades desde múltiples fuentes y perspectivas. De esta manera, se prescindirá del libro de texto debido a una cuestión referente al contenido de estos y es que no tienen la información necesaria para trabajar la temática que aquí se pretende.

5.3. Fundamentación curricular

La propuesta de innovación está debidamente argumentada siguiendo el currículum de la asignatura de Geografía e Historia de la comunidad autónoma de Canarias (Decreto 30/2023). Los elementos seleccionados son los siguientes.

- Competencias específicas:

Competencia específica 1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.

Competencia específica 2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.

Competencia específica 6. Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad.

Sobre las competencias específicas se debe destacar que se trabajan de manera transversal a la propuesta de innovación con el objetivo de trabajar aspectos procedimentales, actitudinales y conceptuales de manera adecuada y constante en las distintas actividades.

- Criterios de evaluación

Criterio de evaluación 1.2. Establecer conexiones y relaciones entre los conocimientos e informaciones adquiridos, elaborando síntesis interpretativas y explicativas, mediante informes, estudios o dossieres informativos, que reflejen un dominio e integración de los aprendizajes tratados.

Criterio de evaluación 2.2. Construir la propia identidad y enriquecer el acervo común en el contexto del mundo actual, de sus retos y conflictos, desde una perspectiva sistémica y global, a través de la producción y expresión discursiva y abierta al diálogo de juicios y planteamientos personales, críticos y argumentados.

Criterio de evaluación 6.2. Reconocer la riqueza de la diversidad y rechazar actitudes discriminatorias, a partir del estudio de la aportación de los movimientos en defensa de los derechos de las minorías y en favor de la inclusividad y la igualdad real, especialmente de las mujeres.

- Saberes básicos

(I) Retos del mundo actual

2. Sociedad de la información.

2.1. Búsqueda, tratamiento de la información, uso de datos en entornos digitales y evaluación y contraste de la fiabilidad de las fuentes.

(II) Sociedades y territorio

2.Las fuentes históricas como base para la construcción del conocimiento sobre el pasado contemporáneo.

4.Conciencia histórica.

4.1. Elaboración de juicios propios y argumentados ante problemas de actualidad contextualizados históricamente. Defensa y exposición crítica de los mismos a través de presentaciones y debates.

(III) Compromiso cívico y social

5. La igualdad real de mujeres y hombres.

5.1. Valoración crítica de la discriminación por motivo de diversidad sexual y de género

5.4. Secuencia de actividades

La presente propuesta partirá desde lo global a lo local, partiendo por una explicación teórica de los roles de género en el siglo XXI, para posteriormente comprobar esos roles en el escenario europeo con el caso de Alemania y acabando en España. La propuesta se organizará en torno a tres actividades que se centraran en un entender qué es un rol de género y posteriormente otras dos actividades centradas en sendos países. La intención del planteamiento de la secuencia se debe a que se pretende que el alumnado entienda la sincronidad del fenómeno de los roles de género, así como distintas realidades de la opresión contra la mujer en el siglo XX.

La temática transversal de las actividades será la historia de las mujeres desde la perspectiva de género. Su objetivo es luchar contra la invisibilidad de estas en la historia a través de procesos de enseñanza y aprendizaje orientados al estudiantado de secundaria. De esta manera, se irá hilando a través de distintas épocas esta temática y se abarcarán así temas “subtemas” (roles de género en el siglo XX o las mujeres en la Alemania nacionalsocialista y la España franquista, entre otros), cuyas cronologías son más o menos similares, que tienen como fin que el alumnado entienda y se conciencie sobre las distintas realidades sociedades que tuvieron las mujeres en distintos escenarios internacionales y locales.

5.4.1. Actividad 1. Empezando a comprender el problema: los roles de género y sus consecuencias (siglos XIX y XX).

Cuando se habla de sexos biológicos (hembra y macho) en el siglo XX es inevitable relacionarlos con una identidad social (mujer y hombre) que se generó sobre esa base biológica. Dicha identidad fue generando unas pautas de comportamientos diferentes para cada uno de los sexos que se conocen cómo roles sociales de género. Por ello, esta primera actividad está destinada a familiarizarse con el concepto de “rol de género” y su impacto en la primera mitad del siglo XX. Esta primera actividad es importante pues se configura como la fosa de cimentación del aprendizaje y será clave para entender los fenómenos históricos que se tratará en las dos actividades siguientes.

El primer paso para esta actividad consistirá en estimular la participación del alumnado a través de la siguiente pregunta: “¿Qué son los roles sociales de género?”. Es conveniente empezar una nueva actividad preguntando ya que siempre ayuda a activar procesos cognitivos y, por otro lado, se pretende fomentar dos cuestiones imprescindibles: atención y participación. En un primero momento, con la formulación de esta pregunta se pretende que el alumnado intente responder (no tienen que saber la respuesta) y participar para que sientan que están involucrados en la dinámica de la clase.

Una vez realizada la puesta en común de las distintas ideas sobre los roles de género que el alumnado pueda tener, se comenzará a trabajar en ello a través de recursos educativos. Para realizar este ejercicio, primero se deberán formar grupos de dos personas. El agrupamiento en pequeños grupos se debe a dos factores. Primero, favorecerá la comprensión del recurso educativo (de esta manera nos podemos asegurar que si una persona no entienda algo tenga a un compañero que se lo explique). Segundo, también se pretende activar un sentido de la responsabilidad y la ayuda con el resto del alumnado de la clase.

Los materiales que se otorgarán al alumnado corresponden a extractos de la obra “Manual de urbanidad y buenas costumbres para uso de la juventud de ambos sexos” (anexo 1) de Antonio Carreño (2021). Los extractos obtenidos corresponden a distintos capítulos de la obra como el capítulo VI de la obra que tiene por título “Deferentes aplicaciones de la urbanidad”. No obstante, la obra ofrece una gran cantidad de información que puede ser usada como ejemplo y a libre elección del profesorado (no toda la clase trabajará el mismo extracto, se repartirán varios de manera aleatoria para

garantizar que trabajan exclusivamente un extracto sin ayuda externa más allá de la ayuda de su compañera/o de grupo). Sería ideal tener ejemplares físicos para trabajar directamente con el papel, pero ante la ausencia de estos también se pueden disponer bien de manera online o mediante fotocopias. El soporte de éstos es a libre elección del profesorado según la realidad y los recursos de cada centro. De tal manera que una vez solventados el agrupamiento de la clase y entregado el material didáctico, cada grupo deberá realizar una lectura profunda para así entender lo que dice el documento. Para lograr un buen desarrollo y entendimiento del ejercicio a realizar, el alumnado deberá sintetizar, a través de una redacción (que posteriormente expondrán a modo de lluvia de ideas), los comportamientos sociales que se atribuyen a mujeres y hombres. Esta será la parte más simple a nivel cognitivo pues solo deben realizar una síntesis del contenido. Acto seguido, una vez realizada la enumeración de comportamientos deberán razonar en grupo las siguientes preguntas:

1. ¿Qué características de la sociedad pueden mencionar?,
2. ¿Creen que se repiten esos roles en otros países o sociedades actuales o pasadas?
3. ¿Por qué creen que están tan asentados en nuestra sociedad?

Las preguntas que se plantean son de compleja respuesta y no se pretende que el alumnado las responda a la perfección (por supuesto el profesor deberá dejar el tiempo necesario para que el alumnado pueda hacer la redacción preparar la exposición). Lo que sí se busca con ella es que mediante el razonamiento de ellas vayan desarrollando la idea de la discriminación contra la mujer a través de los roles sociales que observan en el extracto. Una vez realizada la redacción, expondrán las ideas obtenidas para toda la clase. Así el profesor irá evaluando a cada grupo a través de una rúbrica en lo que sería el primer producto de la secuencia.

Una vez que toda la clase haya expuesto se volverá a unificar la clase en gran grupo y se realizará un debate a tenor de las ideas que han sacado. En este momento el profesor deberá realizar una parte de la clase explicativa para terminar de explicar qué es un rol social y por qué se han reproducido en muchas sociedades de nuestra historia. Así, sentando esa base, se dispondrá a explicar de manera genérica, pero concisa, la influencia del patriarcado y del androcentrismo y lo que ello ha supuesto, es decir sus consecuencias, para distintos sectores de nuestra sociedad como es el caso de las mujeres. De esa forma,

el alumnado debe entender la situación de sometimiento que han sufrido y que trabajarán en las siguientes actividades, en distintas regiones con sus distintas realidades.

- Recursos: Extractos de la obra de Antonio Carreño, TIC, folios y material para escribir.
- Espacios: aula.

5.4.2. Actividad 2. Mujeres en la Alemania nazi: entre la pureza de raza y el patriarcado.

A partir de esta segunda actividad, se comenzarán a concretar las distintas realidades sociales de las mujeres en algunas partes del mundo. Para el desarrollo de esta actividad se centrará la temática en el período de la Alemania nazi durante la segunda guerra mundial. Como sabemos los períodos de guerra han sido espacios ocupados al 99,9% de los casos por hombres que eran reclutados. No obstante, ¿qué sabemos de las mujeres durante los períodos de conflictos bélicos? ¿Se quedaron cuidando el hogar exclusivamente o salieron a proteger su país? Esta actividad ahondará en esta cuestión y así se conocerán distintos escenarios que vivieron las mujeres. Probablemente muchos de ellos desconocidos por su escaso estudio en las investigaciones, por lo que a través de esta actividad comenzaremos a desmentir mitos y clichés sobre el papel de la mujer en las guerras.

No obstante, antes de introducir estos contenidos, como todo tema que se introduce en clase se necesita realizar una previa explicación de los contenidos. En este caso, esta actividad se centrará en un país, Alemania, y en un período concreto de su historia, la segunda guerra mundial y el fenómeno del genocidio conocido como holocausto. Así la primera parte de esta primera sesión se desarrollará de manera expositiva, con una previa lluvia de ideas para incentivar la participación del alumnado, sobre cuestiones genéricas. Posterior a esa lluvia de ideas, los contenidos básicos que se explicarán serán:

- Localización cronológica y espacial de la temática: Alemania en la primera mitad del siglo XX)
- Características generales de la Alemania nazi: aspectos sociales como la pureza de la raza o el racismo

- Características generales sobre la Segunda Guerra Mundial: cronología y eventos más importantes relacionados con la Alemania nazi (Holocausto).

La explicación de estos contenidos no debe demorarse mucho, puesto que incluso a modo esquemático se puede ofrecer al alumnado. Tras ello seguidamente se introducirá la cuestión de la mujer en la Alemania Nazi. Tras haber visto el concepto de rol de género así como algunos ejemplos de cómo deben comportarse las mujeres y los hombres, ahora se verá cómo era la situación en Alemania para ver si ese modelo se reproduce. Para ello se entregará al alumnado dos tipos de información contradictoria. Por un lado, una es una noticia online del período BBC (anexo 2) que habla del papel de algunas mujeres que trabajaban como guardias en campos de concentración, Por otro lado, se entregarán una serie de extractos de artículos de investigación (anexo 3) similares a los extractos trabajos en la primera actividad, pero en este caso perteneciente a la realidad de las mujeres alemanas y vinculados al rol de género que tenían. A través de estos dos recursos se buscaría generar ese cambio conceptual mencionado en el apartado de metodología, ya que la información que poseen sobre las mujeres, sus roles de género y su situación de opresión chocha frontalmente con una nueva información acerca de mujeres que han tenido un papel activo y que además se aleja de ese rol de género que supuestamente debían tener. Esto ayudará en gran medida a que inconscientemente vayan asimilando la complejidad de los procesos históricos y de la situación de la mujer.

Para esta actividad se hará necesario la utilización de los recursos TIC del centro (ya sea el aula de informática o los ordenadores portátiles o tablets) para realizar el ejercicio de búsqueda y contrastación de información a través de los dos recursos entregados al alumnado. El ejercicio en un principio se hará en solitario y no será necesario realizar nada por escrito, salvo aquellos datos que el alumnado crea conveniente anotar para lo que se hará después. Una vez hayan leído ambos anexos debatirán en grupos de 4 personas acerca de las dos realidades que han observado hasta el momento de las mujeres. El docente deberá ir acudiendo grupo por grupo para observar si efectivamente han comprendido el doble papel de las mujeres en la Alemania nazi.

Para finalizar esta segunda actividad se procederá a exponer un pequeño video (anexo 4) sobre mujeres espías que combatieron contra la Alemania nazi a modo de complementación del contenido anterior. De esta manera el alumnado puede ir completando en esquema mental más información. Así pues, a la finalización de esta

actividad el alumnado deberá hacer entendido qué es un rol de género, las características básicas de estos para sendos géneros en el siglo XXI y la realidad observada en el país teutón.

- Recursos: TIC
- Espacios: aula o aula de informática

5.4.3. Actividad 3. El caso de España: mujeres republicanas y falangistas.

En este punto de la actividad ya se ha podido observar cuál era la realidad, términos genéricos de las mujeres. Ahora para seguir completando la situación de las mujeres en el espacio europeo del siglo XX, nos trasladaremos a España. Para el caso de esta nueva realidad centraremos la actividad en contraponer dos realidades.

A modo de contextualización, el contexto cronológico se situará en la primera mitad del siglo XX, momento en el que España se ve sumida en un gobierno dictatorial (dictadura franquista) tras la victoria del bando sublevado liderado por Francisco Franco. Por esta razón, para empezar esta actividad se deberá realizar una contextualización del ámbito cronológico y espacial en el que nos centraremos (España en la primera mitad del siglo XX). No obstante, la contextualización deberá prestar especial importancia a explicar las características políticas del momento (desenlace de la guerra civil y características básicas del nuevo régimen político). El apartado de las características del nuevo régimen dictatorial es esencial puesto que la actividad posterior, centrada en mujeres republicanas y mujeres falangistas/franquistas, tiene mucha vinculación con la realidad socio política durante la guerra y posterior a 1939, cuando el bando sublevado se hace con la victoria.

La actividad que se plantea consiste en un ejercicio de contrastación a través de dos recursos educativos. El primero de ambos (anexo 6) corresponde a un documento titulado “Escuelas de hogar de la sección femenina” en el que se plasma el rol de la mujer para el gobierno franquista que fue difundida por la Sección Femenina. El segundo (anexo 5) consiste en una serie de carteles propagandísticos utilizados por el bando republicano, así como por anarquistas y comunistas (algunos de ellos están escritos en catalán por lo que junto a ellos se adjunta también una traducción) durante la guerra civil en los que la mujer es la figura protagonista.

Para su realización nuevamente se volverán a agrupar en pequeños grupos (personas) y recibirán los dos recursos (anexos 5 y 6) y deberán realizar conjuntamente un trabajo escrito (cuyo formato puede ser a elección del alumnado, por ejemplo, una redacción tradicional, un video explicativo o cualquier forma original que se les ocurra), que posteriormente se entregará, en el que analicen ambos recursos respondiendo a la siguiente cuestión como guion de la redacción:

- explica qué mensajes emiten las imágenes de la mujer que observas en cada uno de los recursos y establece similitudes y diferencias con el contenido visto en la actividad 2 de las mujeres en Alemania.

Con esta premisa como guion introducimos una cuestión muy importante de interrelación de ideas que nos sirven para trabajar en dos direcciones. Por un lado, el alumnado realizará un ejercicio de recuperación de información de los contenidos vistos en anteriores sesiones. Por otro lado, nos aseguramos de que el alumnado realice un ejercicio acomodación y complementación de esas ideas previas y nuevas (que debe integrar en su esquema mental de la temática) para que pueda realizar una redacción coherente.

De esta manera, con este último ejercicio se daría por finalizada la secuencia de actividades.

- Recursos: TIC
- Espacios: aula de clase y aula de informática

5.5. Evaluación.

La evaluación de la presente propuesta de innovación se articulará teniendo en cuenta los siguientes pilares.

1. El papel del profesor, a través de la observación directa durante los distintos productos generados, será fundamental. Dentro de la propuesta tiene mucha importancia el debate y la puesta en común de ideas. Para ello el alumnado, previamente, debe haber incorporado en su esquema mental sobre los roles de género la información que va adquiriendo a lo largo de las distintas actividades. Sin la adquisición de esas ideas no se puede establecer un debate reflexivo acerca de los temas que se propongan. Por otro lado, la observación directa también

servirá para observar si el cumple con el criterio de evaluación 6.2. que propone rechazar actitudes discriminatorias, especialmente de las mujeres. Por otro lado, el criterio 2.2. también se pretende trabajar a través de estos debates (es el caso de la actividad 2) ya que, por un lado, se trabaja de manera colaborativa entre el alumnado y, por otro lado, se pretende generar dichos debates en los que se expongan juicios propios, utilizando como base las explicaciones que previamente el profesor ha realizado sobre el tema en cuestión.

2. La realización de dos productos (dentro de la actividad 1 y 3) estarán vinculados con todas las competencias y criterios utilizados. Por un lado, la competencia 1 (y su criterio 1.2.) se trabajará constantemente puesto que el procesamiento de la información lo deberán dominar para establecer análisis y resúmenes a través de las explicaciones y recursos que se bridarán al alumnado. Así como también la adquisición y relación de ideas también se trabajará, por ejemplo, durante el debate de la actividad 2. Para el producto de la actividad 3 también se trabajarán estas cuestiones. Por otro lado, la competencia, y su criterio de evaluación 6.2. también están presentes puesto que dentro de los objetivos generales de la propuesta de innovación está el del rechazo a cualquier comportamiento discriminatorio contra las mujeres. Además, dichos productos serán evaluados a través de una rúbrica, cada una diferente pues se utilizan algunos criterios diferentes dependiendo de la actividad (anexo 7).

Así pues, y en base a la fundamentación curricular, la evaluación va orientada hacia la consecución de una actitud crítica frente a situaciones de discriminación en la historia contemporánea, más concretamente frente a los roles de género y sus consecuencias. Dicha actitud crítica se irá construyendo a lo largo de las diferentes actividades planteadas. Para se ofrecerá el material adecuado para que el alumnado se familiarice con la temática sobre la que se trabajará y que deberá tener como resultado final la consecución de una postura de rechazo frente hacia estas posturas discriminatorias por razones de sexo y género como así plantea la competencia específica 6. De igual manera, la evaluación también tendrá en cuenta el desempeño del alumnado en materia de las competencias claves, que deberán demostrar. Es el caso de la competencia de comunicación lingüística (CCL), competencia digital (CD), competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana (CC) y competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC). De esta manera la evaluación buscará un aprendizaje

basado en aspectos procedimentales, conceptuales y actitudinales como resultado final. Así pues, la evaluación contempla no solo la adquisición de conocimientos sino un aprendizaje más completo y basado en la adquisición de competencias.

5.6. Anexos

- **Anexo 1.** Extractos sobre roles de género de la obra “Manual de urbanidad y buenas costumbres para uso de la juventud de ambos sexos” de Antonio Carreño (2021)

La mujer tendrá por seguro norte que las reglas de la urbanidad adquieren, respecto de su sexo, mayor grado de severidad que cuando se aplican a los hombres; y en la imitación de los que poseen una buena educación, sólo deberá fijarse en aquellas de sus acciones y palabras que se ajusten a la extremada delicadeza y demás circunstancias que le son peculiares. Así como el hombre que tomara el continente y los modales de la mujer parecería tímido y encogido, de la misma manera la mujer que tomare el aire desembarazado del hombre parecería inmodesta y descomedida (Antonio Carreño, 2021: 31).

En la mujer es el orden más importante que en el hombre, pues, a más de serle a ella aplicables todas las observaciones que preceden, su destino la llama a ciertas funciones especiales, en que necesariamente ha de ser el orden su principal guía, so pena de acarrear a su familia una multitud de males de alta trascendencia. Hablamos del gobierno de la casa, de la inmediata dirección de los negocios domésticos, de la diaria inversión del dinero y del grave y delicado encargo de la primera educación de los hijos, de que depende en gran parte la suerte de éstos y de la sociedad entera (Antonio Carreño, 2021: 60-61).

En la mujer desordenada ofrecerá, en cuanto la rodea el mismo cuadro que ofrece el hombre desordenado, con todas las desagradables consecuencias sociales que hemos apuntado. Pero ella no quedará en esto sólo, porque comunicando su espíritu de desorden a todo el interior de su casa, al desperdicio del tiempo se seguirá el desperdicio del dinero, al mayor gasto los mayores empeños, y a los empeños la ruina de la hacienda. Además, como las costumbres de la madre de familia se transmiten directamente a los hijos, por ser en su regazo que pasan aquellos años en que se graban más fácil y profundamente las impresiones, sus malos ejemplos dejarán en ellos resabios inextinguibles, y sus hijas, sobre todo, que a su vez llegarán también a ser madres de familia, llevarán en sus hábitos

de desorden el germen del empobrecimiento y de la desgracia (Antonio Carreño, 2021: 61).

El hombre de buenos principios se manifiesta siempre atento, afable y condescendiente con la compañera de su suerte, con aquella que, abandonando las delicias y contemplaciones del hogar paterno, le ha entregado su corazón y le ha consagrado su existencia entera; y sean cuales fueren las contrariedades que experimente en la vida doméstica, sean cuales fueren los disgustos que conturben su ánimo, jamás se permite ninguna acción, ninguna palabra, que pueda ofender su dignidad y su amor propio. Colmándola por su parte de consideración y respeto, le atraerá indudablemente la consideración y respeto de hijos y domésticos y de todas las demás personas que la rodeen; y apareciendo en todas ocasiones discreto, delicado y decoroso, le dará ejemplos de discreción, delicadeza y decoro, que influirán ventajosamente en su conducta para él mismo y en el desempeño de los importantes deberes que están especialmente a su cargo, como la primera educación de los hijos, el gobierno de la familia y la inmediata dirección de los asuntos domésticos (Antonio Carreño, 2021:304).

La mujer, por su parte, respira en todos sus actos aquella dulzura, aquella prudencia, aquella exquisita sensibilidad de que la naturaleza ha dotado a su sexo, y corresponde al amor exclusivo que en ella ha puesto el hombre que la ha considerado como el centro de su más pura felicidad, haciendo que él encuentre siempre a su lado satisfacción y contento en medio de la prosperidad, consuelos en los rigores de la desgracia, estimación y respeto en todas las situaciones de la vida (Antonio Carreño, 2021:304).

- **Anexo 2:** Noticia “Alemania Nazi: la terrible historia de las mujeres que se convirtieron en torturadoras de las SS”.

Enlace a la noticia: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-55707573>

- **Anexo 3.** Extractos sobre el rol de género de la mujer alemana durante el período nazi obtenidos de Ocampo Silvina (2013).

Las mujeres tenían dos misiones vitales durante el régimen nazi: cuidar el hogar y la reproducción de alemanes arios. De esta manera se convertían en uno de los activos más valiosos de la Alemania nazi (Silvina Ocampo, 2013).

Pese a los derechos igualitarios establecidos en la Constitución y a la diversificación en los puestos de trabajo que consigue la mujer, estos cambios no alcanzaron para frenar la concepción conservadora de familia expresada en el slogan: “el lugar de la mujer está en el hogar” y en la triple consigna Kinder, Kirche, Küche (“niños, iglesia, cocina”); explotando doblemente su papel, como reproductora del hogar y de las relaciones de producción (Ocampo Silvina, 2013:7).

- **Anexo 4.** Vídeo de mujeres espías que combatieron al régimen nazi.

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=yfpgs5Rw9fA>

- **Anexo 5.** Documento “Escuelas de hogar de la Sección Femenina”.

Enlace:

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/ca/dam/jcr:914bb64c-1673-4b85-879b-278b9e675c75/1941re03signosfalange02-pdf.pdf>

- Anexo 6. Folletos propagandísticos sobre mujeres republicanas.



Imagen 1. Campamento de unión de muchachas, 1937. Juana Francisca (autora).
Extraído de: <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/proyectos-investigacion/mujeres-guerra-civil-espanola/mujer-carteles-republicanos>

Imagen 2. Les milicies us necesiten! (las milicas les necesitan), 1936. Cristóbal Arteché (autor). Extraído de: <https://mdc.csuc.cat/digital/collection/pavellorepu/id/281/>

Imagen 3. ¡Paso a la mujer! El carácter fundamental de la Conferencia Internacional de Mujeres fue la de la lucha contra la guerra imperialista y en favor de la paz, 1937. Autoría desconocida. Extraído de: <https://pares.mcu.es/cartelesGC/servlets/visorServlet?cartel=168&page=1&from=busqueda>

Imagen 4. ¡Compañeras! Ocupad los puestos de los que se van a empujar un fusil, ca.1938-1939. Juana Francisca (autora). Extraído de: <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/proyectos-investigacion/mujeres-guerra-civil-espanola/mujer-carteles-republicanos>

- **Anexo 7.**

Rúbrica para producto de actividad 1. Se ordena en torno a tres criterios que van desde insuficiente a sobresaliente.

Nivel	Descripción
Excelente	El trabajo realizado cumple con creces todos los criterios que debe haber trabajado. La redacción, claridad de la argumentación, exposición oral y originalidad del producto son excelentes, dando como resultado la asimilación del concepto de rol de género y cómo se muestra en los recursos utilizados.
Notable	El trabajo realizado está bastante bien desarrollado aunque puede mejorar en ciertas cuestiones. No obstante, en cuanto a redacción, claridad de la argumentación, exposición oral y originalidad del producto son notables, a pesar de las pequeñas mejoras que podría tener. Por otro la comprensión del concepto de rol de género es casi excelente.
Suficiente	El trabajo realizado presenta, de manera suficiente, los aspectos necesarios. No obstante, debe mejorar bastante todos los apartados (redacción, exposición, argumentación y originalidad). Es decir, muestra un evidente trabajo aunque mejorable en gran medida.
Insuficiente	El trabajo realizado no supera los mínimos exigidos para considerarlo apto. No se muestra la superación de ninguno de los criterios (redacción, exposición, argumentación y originalidad) y por consecuencia el resultado del trabajo es insuficiente, debiendo mejorar mucho todos los aspectos.

Rúbrica para producto de actividad 3. Esta rúbrica está organizada en torno a dos criterios que se califican desde insuficiente a sobresaliente.

Criterios	Insuficiente	Suficiente	Notable	Sobresaliente
Redacción y estructuración (30%)	La redacción presenta muchos errores gramaticales y no tiene coherencia en su estructura.	La redacción presenta errores aunque en menor cantidad, así como la estructura presenta cierta coherencia.	La redacción se entiende bien en líneas generales así como la estructura está ordenada de manera correcta.	La redacción y la estructuración están perfectamente realizadas.
Exposición y vinculación de los contenidos. (70%).	No se ha realizado ningún tipo de vinculación entre los contenidos.	La vinculación entre los contenidos es suficiente aunque con mucho que mejorar.	La vinculación de contenidos es buena, mostrando un buen ejercicio de contrastación de la información.	La vinculación entre los contenidos es sobresaliente.

6. Conclusiones

Todavía queda mucho camino para ofrecer una historia en la que todos los sujetos históricos estén representado en la medida que merecen. Afortunadamente desde las instituciones dedicadas a la investigación este panorama está cambiando, especialmente en las últimas décadas, hacia una historia donde las mujeres también tienen su reconocimiento. Si bien es cierto que en el seno académico hay una tendencia al cambio a través de distintas corrientes de estudio, la renovación del conocimiento histórico que generan no está llegando a toda la sociedad. Así lo demuestran los libros de textos que se emplean en muchas aulas de nuestro país y que hoy en día siguen siendo una de las herramientas más utilizadas para impartir las asignaturas. En el caso de la asignatura de Geografía e Historia, en la que se ha centrado la propuesta de innovación, así como en aquellas relacionadas como pueden ser Historia de Canarias en la ESO o Historia de España e Historia Contemporánea en bachillerato, el camino que queda es muy largo.

La vigencia de los libros de textos y el escaso puente de conexión entre la investigación académica y la docencia (también conocida como transposición didáctica),

así como el poco espíritu innovador que el uso del libro de texto provoca en el profesorado, hacen que todavía haya un panorama complicado para la introducción de la Historia de las mujeres. No obstante, esta propuesta de innovación pretende poner de manifiesto la necesidad de actuar sobre esta cuestión, ya que no es normal que en pleno siglo XXI los estereotipos de género en la historia se sigan perpetuando, a pesar de que muchos ya han sido desmontados (como es el caos del papel de la mujer en la prehistoria, que iba más allá de quedarse en una cueva cuidando de su descendencia). Por todas estas cuestiones, trabajar en introducir la historia de las mujeres es crucial, pues así el alumnado podrá entender por qué la sociedad tiene ese componente patriarcal y cómo eso ha influido en el presente.

Como se ha dicho el camino es largo para que la renovación del conocimiento histórico vinculado a la Historia de las mujeres llegue a las aulas de secundaria. No obstante, se debe aprovechar el marco actual que ofrece la LOMLOE para comenzar a sentar las bases de una enseñanza de la historia comprometida con una mirada inclusiva que permita ofrecer una materia de Geografía e Historia cada vez más alejada de mitos y estereotipos que abundan dentro del relato histórico. De esta manera, se podrá brindar al alumnado una correcta formación en la materia y, además se crearán personas comprometidas con la crítica a lecturas históricas androcéntricas que no representan de manera fidedigna el pasado.

7. Normativa, bibliografía y webgrafía

- Normativa

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-12295.

Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias

- Bibliografía

Altamira, R, (1975). *La enseñanza de la Historia*. Akal. Madrid.

Antonio Carreño, M. (2021). *Manual de urbanidad y buenas costumbres para uso de la juventud de ambos sexos*.

Arancibia Martini, H., Castillo Armijo, P. y Salsaña Fernández, J. (2018). *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*. Universidad de Valparaíso, Chile.

Beatriz Guarida, S. (2015): Las mujeres como sujetos históricos: un derecho conquistado. En *Utopía y praxis latinoamericana. Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, vol.20, n°68, pp.41-59.

Beauvoir, S. (1949): *El segundo sexo*. Ediciones Cátedra.

Blanco Herranz, I. (2020): A vueltas con el género: críticas y debates actuales en la historiografía feminista. En *Historia Contemporánea*, n°62, pp.297-322. DOI: <https://doi.org/10.1387/hc.20000>.

Blanco Herranz, I. y Aresti Esteban, N. (2024): Pensar en el género desde la Historia: propuestas y debates. En *Historia y MEMORIA*, n°28, pp.11-20.

Buchelli Lozano, G.A. y Marín, J.J. (2009), Transposición Didáctica: Bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica. I parte. En *Revista Académica e Institucional, Páginas de la UCPR*, n°85: 17-38.

Calcín Figueroa, E. (2013). María Magdalena: entre el mito y la realidad. En *Phainomenon*, vol.12, n°1, pp.57-63. <https://doi.org/10.33539/phai.v12i1.241>.

Camaño Semprini, R., Fernando Carini, G. Rosa Carbonari, M. (2018): Investigar, enseñar y comunicar la ciencia: una propuesta desde la historia. En *Revista Contextos de Educación*, n° 24, pp.66-78.

Carandell Baruzzi, M. (2013): Homínidos, dudas y grandes titulares: La controversia del Hombre de Orce en la prensa española (1983-2007). En *Dynamis*, vol.32, n°2.

Cid López, R. M. (2000): Cleopatra: mitos literarios e historiográficos en torno a una reina. En *Studia historica. Historia Antigua*, n°19, pp.119-141.

Díaz Martínez, C. (2017): La historia de las mujeres y las políticas públicas de igualdad: logros, carencias y propuestas de mejora. En Gallego, H. y Moreno (coords), *Cómo*

enseñamos la historia (de las mujeres). Homenaje a Amparo Pedregal. (pp.259-285). Editorial Icaria.

Dolores Ramos, M. (2015). Historia de las mujeres y género. Una mirada a la historia contemporánea. En *Revista de Historiografía*, nº22, pp.211-233.

Gallego Franco, H. (2024). Antigüedad e Historia de género en la investigación española. En *Vínculos de Historia*, nº13, pp.417-434.

García Llagas, S. (2020). La identidad de las mujeres y su representación en tres museos arqueológicos españoles. En *ArkeoGazte: Revista de arqueología*, nº10, pp.329-352.

Gómez-Carrasco, C. J. y Gallego-Herrera, S. (2016): La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. En *Revista Electrónica Educare*, vol.20(3), pp.1-28. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.1>.

Gómez Mendoza, M. A. (2005): La transposición didáctica: historia de un concepto. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol.1, pp.83-115.

Hernando, A. (2012): *La fantasía de la individualidad: sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Traficantes de Sueños.

León Rodríguez, M. E. (2015): Breve historia de los conceptos de sexo y género. En *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*, vol.54, nº138, pp.39-47.

López-Navajas, A. (2015): *Las mujeres que nos faltan Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia

Madrid, M. (2017): Enseñar historia desde la metodología de género: representaciones culturales y prácticas sociales. En Gallego, H. y Moreno (coords), *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres). Homenaje a Amparo Pedregal.* (pp.125-151). Editorial Icaro.

Mahmud, M.C. y Gutiérrez, O.A. (2010). Estrategia de Enseñanza Basada en el Cambio Conceptual para la Transformación de Ideas Previas en el Aprendizaje de las Ciencias. En *Formación Universitaria*, Vol. 3, nº1, pp.11-20.

Martín-Cano Abreu, F. (2007): Algunas falsas ideas sobre los papeles sexuales en la Prehistoria. En busca del tiempo perdido: la arqueología española en el siglo XXI. En *Caesaraugusta*, nº78, pp.171-188.

Martínez Bonafé, J. (2008): Pero ¿qué es la innovación educativa? En *Cuadernos de pedagogía*, nº375, pp.78-82.

Ocampo, S. A. (2013): El rol de la mujer bajo el nazismo. En *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza

Pagés, J. y Santiesteban, A. (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona, Vol. 1.

Querol, M.A. y Hornos, F. (2011). La representación de las mujeres en los modernos museos arqueológicos: estudio de cinco casos. En *Revista Atlántica-Mediterránea de Prehistoria y Arqueología Social*, n. 13 pp. 135-156.

Querol, M.A. y Hornos, F. (2015). La representación de las mujeres en el nuevo Museo Arqueológico Nacional: comenzando por la Prehistoria. En *Complutum*, vol.26, nº2, pp.231-238.

Rimari Arias, W.T. (2022): Reflexiones sobre innovación educativa. En *Revista Educativa Virtual "San Jerónimo"*, pp. 1-66.

Rodríguez Martínez, D. (2017). La Sección Femenina de Falange como guía adoctrinadora de la mujer durante el Franquismo. En *Asparkia*, nº30, pp.133-147.

Sánchez Durá, D. (2017): Cambiar la enseñanza de la historia para enseñar la historia de las mujeres. Enseñar historia de las mujeres para cambiar la enseñanza de la historia. En Gallego, H. y Moreno (coords), *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres)*. Homenaje a Amparo Pedregal. (pp.101-123). Editorial Icaro

Scott, J. W. (2008): *Género e Historia*. Fondo de Cultura Económica. Universidad Autónoma de México.

Segura Graiño, C. (2015): Cómo construimos la Historia de las Mujeres desde las Universidades españolas. En *Revista de Historiografía*, nº22, pp.255-271.

Smith, G. F. (2003). *Towards a logic of innovation*. En *The international handbook on innovation*, pp. 347-365. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-008044198-6/50024-3>.

Soler Mayor, B. (2012): ¿Eran así las mujeres de la Prehistoria? En Soler Mayor, B., Jardón Giner, P. y Pérez Herrero, C. I. (coord.), *Prehistoria y cine* (pp.83-100).

Suárez Suárez, C. y García Galán, S. (2015): La inclusión de la historia de las mujeres en el nuevo paradigma educativo de la Historia: análisis curriculares y propuestas didácticas. En *História & Ensino, Londrina*, vol,21, nº1, pp.26-56.

Tapia Rodríguez, J. (2021). *Mitología griega, cuna de occidente*. Putón Ediciones.

Ursua Lezaun, N. (2012). De la información al conocimiento; del conocimiento a la innovación. (una reflexión filosófica de ida y vuelta). En *Educación y ciudad*, nº23, pp. 27-42.

Vásquez Orta, A. A. (2017): Estereotipos de género en los libros de texto gratuitos. En *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, vol. 3, nº2, pp.877-884.

Verdú Delgado, A. D. (2012): La desaparición de las diosas como metáfora de la pérdida de autoridad de las mujeres. En *Feminismo/s*, nº20, pp. 63-80.

Verret, M. (1975) *Le temps des études*. Paris, Librairie Honoré Champion.

Otero González, U. (2019): Historia, mujeres y género: de una historia sin género a una historia de género. En *Historiografías*, 17, pp. 27-50.

- **Webgrafía**

Noticia sobre las mujeres carceleras en la Alemania Nazi. Consultado el 29 de junio de 2024:

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-55707573>

Datos de población mundial del Banco Mundial. Consultado el 29 de junio de 2024:

<https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL.FE.ZS?end=2022&start=1960&view=chart>

Cartel propagandístico “Les Milícies us necessiten”. Consultado el 29 de junio de 2024:

<https://mdc.csuc.cat/digital/collection/pavellorepu/id/281/>

Cartel propagandístico ¡Paso a la mujer! Consultado el 29 de junio de 2024:

<https://pares.mcu.es/cartelesGC/servlets/visorServlet?cartel=168&page=1&from=busqueda>

Página web de Proyecto Trama. Consultado el 29 de junio de 2024:

<https://proyectotrama.es/>

Documento “Escuelas de Hogar de la Sección Femenina”. Consultado el 29 de junio de 2024:

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/ca/dam/jcr:914bb64c-1673-4b85-879b-278b9e675c75/1941re03signosfalange02-pdf.pdf>

Colección de “La imagen de la mujer republicana” (Museo Reina Sofía). Consultado el 29 de junio de 2024:

<https://www.museoreinasofia.es/coleccion/proyectos-investigacion/mujeres-guerra-civil-espanola/mujer-carteles-republicanos>

Página web del museo Primeros Pobladores de Europa (Orce, Granada). Consultado el 29 de junio de 2024: <https://www.orce.es/museo-primeros-pobladores-de-europa/>

Página web del proyecto Pastwomen. Consultado el 29 de junio de 2024:

<https://www.pastwomen.net/>

Proyecto “Ellas no están en mi libro de Historia. Enseñar y cambiar la enseñanza para recuperar a las mujeres”. Consultado el 29 de junio de 2024:

<https://www.unioviado.es/innovahistoria/index.php/ellas-no-estan-en-mi-libro-de-historia-ensenar-y-cambiar-la-ensenanza-para-recuperar-a-las-mujeres-expdte-124532/>

Proyecto “Otra historia es posible: las mujeres a escena”. Consultado el 29 de junio de 2024:

<https://www.unioviedo.es/innovahistoria/index.php/puntos-principales-del-proyecto/>

Vídeo “El valor oculto de las mujeres en el nazismo: la historia de las espías que combatieron a Hitler”. Consultado el 29 de junio de 2024:

<https://www.youtube.com/watch?v=yfpgs5Rw9fA>