



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

TFM A. - 2

La ausencia de las mujeres en el currículo de
Ciencias Sociales. Alternativas educativas para
su inclusión.

The lack of women in the Social Sciences
curriculum. Educational alternatives for its
inclusion.

Autora:
Julia Nuño Yagüe

Directora:
Silvia García Ceballos

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

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2021

Resumen

El presente trabajo desarrolla una revisión de la literatura sobre el papel ausente de las mujeres en los currículos educativos de Ciencias Sociales. Este estado de la cuestión parece avanzar muy lentamente pese a la necesidad de cambio y, por ello, el trabajo trata de argumentar la importancia de enseñar en perspectiva de género estas disciplinas y poner de manifiesto el papel que han tenido las mujeres a lo largo de la Historia. Así mismo, el estudio hace una revisión de la legislación y de los materiales didácticos para analizar la presencia de referentes femeninos y el papel del que se dotan en las asignaturas de Ciencias Sociales de Secundaria. Por último, se plantea cómo cambiar esta dinámica ausente de las mujeres en el currículo educativo a través de la búsqueda y localización de propuestas didácticas, plataformas y proyectos que luchan por la coeducación, es decir, por la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza. Como principal aporte se destaca la plataforma *La Roldana* en la que se participa activamente junto con la descripción de una selección de acciones y propuestas relevantes y significativas de cuyo análisis derivan algunas líneas y alternativas educativas para alcanzar esa inclusión y, por ende, la transformación de la materia.

Palabras clave: educación, ausencia, Historia de las mujeres, perspectiva de género, currículo, ciencias sociales, alternativas.

Abstract

The present work develops a review of the literature on the absent role of women in the educational curricula of Social Sciences. This state of the question seems to advance very slowly despite the need for change and for this reason, the work tries to argue the importance of teaching these disciplines from a gender perspective and highlight the role that women have had throughout the history. Likewise, the study makes a review of the legislation and teaching materials to analyze the presence of female referents and the role they play in secondary school Social Sciences subjects. Finally, it proposes how to change this dynamic that is absent from women in the educational curriculum through the search and location of didactic proposals, platforms and projects that fight for coeducation, that is, for the inclusion of the gender perspective in education. As its main contribution, *La Roldana* platform stands out, in which I actively participate, together with the description of a selection of relevant and significant actions and proposals, from whose analysis some educational lines and alternatives derive to achieve that inclusion and, therefore, the transformation of this matter.

Key words: education, absence, women's history, gender perspective, curriculum, social science, alternatives.

“Sin mujeres no hay pasado, ni presente ni,
obviamente habrá ningún futuro.”

Edda Sant Obiols
Joan Pagés Blanch

(2011, p. 139)

Índice

1. Introducción	4
2. ¿Por qué es necesaria la enseñanza en perspectiva de género de las Ciencias Sociales?	5
3. Análisis sobre el papel y la representación de la mujer en la Historia	8
4. Las mujeres y su ausencia en el currículo educativo de Ciencias Sociales	11
4.1. Análisis de la legislación educativa	12
4.2. Análisis de los currículos de Ciencias Sociales	14
4.3. Análisis de los manuales y materiales didácticos	16
5. ¿Cómo cambiamos esta dinámica de ausencia de las mujeres en el currículo educativo? Alternativas educativas para su inclusión	18
5.1. Propuestas didácticas	18
5.2. Plataformas y proyectos	21
6. Conclusiones	27
7. Bibliografía	30

1. Introducción

La elección del tema para este trabajo surge de la conciencia feminista que se ha ido adquiriendo a lo largo de los últimos años. El interés por la perspectiva de género nace cuando en el tercer curso del Grado de Historia del Arte, el profesor que impartió Arte del siglo XX dedicó una clase (en fechas cercanas al 8M) para hablar de las mujeres artistas, silenciadas y olvidadas en manuales como el de E.H. Gombrich. Ni durante la educación secundaria, ni hasta ese momento de la carrera se había oído hablar de ellas y ello cambió la percepción que profesaba sobre el mundo del arte.

Durante el desarrollo de este Máster también se ha podido constatar cómo, aún en 2021 en los planes de estudios no hay referentes femeninos. Han sido borradas de la Historia y solo aparecen como musas, madres, esposas, hermanas de... no se las reconoce como creadoras o historiadoras. Y esto es un hecho que debe cambiar. Todas estas premisas despertaron la curiosidad por conocer qué acciones, redes, plataformas o propuestas educativas se estaban llevando a cabo para poder cambiar este hecho, esta versión de la Historia y su enseñanza.

A lo largo de esta búsqueda se descubre la Plataforma *La Roldana por la revisión de la Historia del Arte*, una plataforma que ha desarrollado una propuesta de inclusión de aquellas artistas que deberían estar en los temarios de Historia del Arte, Fundamentos del Arte I y Fundamentos del Arte II, propuesta que ha sido presentada al Ministerio de Educación. Cuando conocemos sus objetivos no dudamos en sumarnos para formar parte en esta transformación, y, a su vez, esta experiencia supone el germen motivacional para la realización de este trabajo, que pretende profundizar en el conocimiento y análisis de las propuestas en la educación formal de la enseñanza secundaria.

Los objetivos que se plantean con este trabajo son: por un lado, poner de manifiesto el papel de las mujeres a lo largo de la Historia, como han sido tratadas como *objetos*, pero igualmente evidenciar que son *sujetos* históricos. Asimismo, revisar la presencia de referentes femeninos en las asignaturas de Geografía e Historia en Secundaria e, Historia de España, Historia del mundo contemporáneo o Historia del Arte en Bachillerato y constatar su flagrante ausencia a partir de la literatura. Por otro lado, analizar las diferentes propuestas que están sobre la mesa hoy en día para la inclusión de las mujeres y la coeducación. Y, en definitiva, exponer y defender porque es importante enseñar en perspectiva de género las Ciencias Sociales.

2. ¿Por qué es necesaria la enseñanza en perspectiva de género de las Ciencias Sociales?

El género es una herramienta analítica imprescindible en la Historia, ya que las relaciones entre los sexos no están basadas en un hecho biológico, sino que es una construcción social y, por tanto, es un proceso histórico que nos ayuda a entender la sociedad. En palabras de García Peña (2016) “el género pluraliza las categorías de femenino y masculino, con esto produce un conjunto de historias e identidades colectivas, con diferencias de clase, raza, etnia y sexualidad” (p.6) y el preguntarnos por estas identidades permite comprender las complejidades de las invisibilidades.

Autoras como Fernández Valencia (2004) junto con Díez (2019) recogen en sus artículos los estudios que Scott (1999) realizó sobre el género. Él habla de los modelos y símbolos de feminidad en la representación iconográfica de la mujer, de visibilizarlas como un colectivo diferente dentro del sistema, en el ámbito civil, político o económico. Explica qué funciones o trabajos pueden desarrollar, la realidad social que viven las mujeres y cómo son las relaciones de poder, según no solo la posición social, sino el género. También destaca la producción que han realizado en el ámbito cultural y en qué espacios se han desarrollado profesionalmente, construyendo así una identidad femenina.

En el terreno académico, como explica Vaillo (2016) “la categoría de sexo-género sirvió a la teoría feminista para poner en evidencia las bases sesgadas sobre las que se habían construido la ciencia y las disciplinas modernas” (p.99). También, es crucial eliminar del imaginario las representaciones y aquellos discursos que perpetúan los estereotipos tradicionales de género (Lamas, 1996). En relación con estos estudios Aranda y Comellas (2019) indican que, gracias a la perspectiva de género utilizada como categoría de análisis, las mujeres se han incorporado tanto como *objetos*, como *sujetos* de estudio; pero han sido olvidadas en la educación, a pesar de que la historiografía ha avanzado, en el ámbito de la enseñanza nos hemos estancado.

Como defienden Marolla (2019), Pagès y Obiols (2011) y Fernández Valencia (2005) no podemos tratar a las mujeres como apéndices en la Historia, los alumnos y las alumnas se fijan en los roles de los personajes históricos como modelos a seguir. En relación con esta idea, López Navajas (2014) expone cómo ella considera que la educación secundaria es un importante catalizador y difusor tanto del conocimiento, como de la creación de referentes históricos y, es por tanto necesario educar en perspectiva de género, es decir, enseñar la Historia en femenino. A las niñas se les arrebató un elemento clave para crecer y crear su identidad si no tienen referentes femeninos en los que fijarse. Esta ausencia deriva en patrones de desigualdad social y comportamientos discriminatorios con las mujeres como la violencia de género o el techo de cristal. Como él explica en sus propias palabras “si no tenemos presente la

genealogía del conocimiento científico cultural y artístico producido por mujeres, todos, mujeres y hombres, perdemos referencias y saber” (p.288).

La educación es el mayor instrumento de cambio que posee la sociedad, y como sustenta Fernández Valencia (2004) “puede actuar como potenciador o catalizador de los modelos de género” (p.5). García Luque y de la Cruz (2017) defienden que la educación es de vital importancia ya que puede transmitir una serie de valores hegemónicos y también es capaz de transformar la sociedad. Consideran que educar en igualdad de género es una obligación como estado de derecho. Algo con lo que están de acuerdo autores como Moreno y Díez (2018) y Alberca y Ortiz (2019) quienes consideran que desde la educación tanto formal, como no formal, se deben enseñar valores democráticos y de igualdad desde la perspectiva de género, otorgando así a los alumnos herramientas de reflexión y crítica para enfrentarse a la sociedad.

Massip y Castellví (2019) plantean dos preguntas muy interesantes respecto a la educación en perspectiva de género. “Si identificamos a las mujeres que están ausentes ¿de qué mujeres hablamos? Y si optamos por hacer a las mujeres presentes como agentes en el currículo ¿A qué mujeres no referimos?” (p.140). A estas cuestiones Pagès y Obiols (2011) ya intentaron dar respuesta, según ellos las pocas mujeres que aparecen en los temarios suelen tener uno de los siguientes dos roles: La mujer masculinizada que es ambiciosa, independiente y que se dedica a la vida pública, como Isabel la Católica o Cleopatra. Y las mujeres víctimas, las débiles, mártires, las brujas y las vírgenes, entre ellas se encuentran Juana la Loca o Juana de Arco. Todas ellas mujeres con nombres propios, consideradas grandes mujeres de la Historia, pero quizá habría que huir de incorporar mujeres a nivel individual y buscar la forma de que el discurso de la Historia de las mujeres esté incluido en la Historia global.

La inclusión de la categoría de género en la enseñanza, como dice Caballero (2011) debe ir más allá de lo “políticamente correcto” y debe implementarse con convicción, garantizando así una sociedad en la que se proteja la igualdad entre hombres y mujeres. Esto es clave porque se rompe con los patrones tradicionales androcéntricos, que se ponen en duda, demostrando así que son una construcción social y que pueden ser cambiados.

Finalmente, Sánchez y Miralles (2014) incorporan un nuevo elemento a la ecuación de la educación en perspectiva de género, el pensamiento histórico, que es una herramienta necesaria para lograr el objetivo de enseñar pensamiento crítico y para comprender el pasado y el presente, alejándose de los discursos estereotipados tradicionales. Consideran que en el siglo XXI los materiales curriculares siguen potenciado una enseñanza de la Historia patriarcal y fragmentada y, para conseguir alcanzar esta enseñanza de la Historia en femenino, ésta debe ir más allá de la mera reivindicación del papel de la mujer y seguir la idea del pensar históricamente. Así pues, consideran que “pensar históricamente es enseñar a pensar una Historia de hombres y mujeres. Y en este sentido el diálogo entre las universidades, Institutos de la Mujer y

centros educativos puede ser una de las claves para lograr la comprensión de las sociedades como colectivo de actores sociales, sin prejuicios de raza, género o condición sexual” (p. 280). A esta idea se suman Moreno y Díez (2018), quienes consideran que para la didáctica de las Ciencias Sociales es esencial que los alumnos conozcan la situación actual de mundo al que pertenecen y comprendan el contexto histórico tanto del pasado como del presente.

En definitiva, la perspectiva de género tal como defiende Lamas (1996) beneficia a toda la sociedad en su conjunto, pues ayuda a reflexionar sobre las discriminaciones y a eliminar obstáculos y estereotipos que sufren las mujeres en la sociedad por el papel histórico al que han sido advocadas. Además, trabajar temas desde la perspectiva de género permite tal y como explica Marolla (2021) “entrar en espacios de alta sensibilidad y expresión emocional” lo que ayuda a la hora de que los alumnos realicen reflexiones críticas sobre las desigualdades.

Por desgracia, constatamos que pocos cambios se han sucedido a lo largo de los últimos años, autores como Fernández Darraz (2017), Moreno y Díez (2018) o Marolla (2021) lo confirman. Los materiales siguen sustentando el androcentrismo, las mujeres siguen estando ausentes en los manuales y en los currículos, aunque se ha teorizado mucho sobre el papel que tienen las mujeres en la educación y se han realizado propuestas didácticas a nivel local y particular de algunos docentes, aún no se han puesto soluciones de manera global desde las instituciones y la legislación.

3. Análisis sobre el papel y la representación de la mujer en la Historia.

La invisibilidad de las mujeres y la necesidad de la enseñanza en perspectiva de género derivan de cómo la mujer ha sido representada a lo largo de la Historia. En palabras de Mayayo (2019) se ha constatado “la hipervisibilidad de la mujer como *objeto* de la representación y su invisibilidad persistente como *sujeto* creador” (p. 21)

Autoras como Nash (1985) en el siglo XX y García Peña (2016) más recientemente, explican cómo los inicios de la Historia de las mujeres provienen del desarrollo en el siglo XX de la Historia social, ayudada por el desarrollo de la Escuela de los Anales (1929), el aporte de la historiografía marxista y la segunda ola feminista de los años 60. Lo que ha permitido en palabras de Blanco Lozano (2004) “que la sociedad tome conciencia de la discriminación que sufre la mujer y ha intentado eliminarla a través de la modificación y creación de nuevas leyes, la equiparación económica y laboral, además de promover una nueva educación y actitud ante la vida” (p.2).

Todo ello fomentó el interés por conocer el papel que la mujer desempeñaba en la narración histórica. Para analizar esta representación hay que remontarse al momento en que los humanos dejan de ser nómadas y crean los espacios domésticos. Tal y como defienden autores como Hidalgo (1996) y Miralles y Belmonte (2004) la sociedad está dividida en dos esferas, la pública y la privada. El lugar donde se desarrollan las actividades económicas es la esfera pública, desarrollada mayoritariamente por los hombres y ésta es la que se estudia en las escuelas. En cambio, la esfera privada, la Historia social, es donde quedan relegadas las mujeres y no se estudia, por lo tanto, se las acaba invisibilizando.

Ya desde el siglo XIX se establece un discurso de género que identifica a la mujer con el rol materno mediante las doctrinas antropológicas, pedagógicas y la Iglesia. Sierra (1996) explica cómo las mujeres tienen menor capacidad intelectual que los hombres por diferencias biológicas, además a ellas se las educa en los cuidados y la maternidad desde niñas. A lo que hay que sumar la tradición bíblica, en la que la mujer, Eva, proviene del cuerpo de Adán, dejando patente su inferioridad, conformando así los roles de sumisión y obediencia al hombre, quien tiene el poder. Estas ideas están ya presentes en los mitos más antiguos de nuestra cultura, algunos los explican las autoras Mayayo (2019) y Montero (2012). Uno de ellos es el que acabamos de citar, la Historia de Adán y Eva, en el que ella se deja tentar por una serpiente, encarnando así a la lujuria en el cuerpo femenino. O la Historia de Lilith, la primera mujer de Adán, al que abandonó porque la maltrataba y que además lucha por ser igual que su marido. Podemos verla como la primera feminista, pero en este mundo patriarcal ha pasado a la Historia como la mujer fatal. La violencia que sufrió Lilith por parte de Adán se ha visto representada en el arte de forma recurrente, sobre todo en el Barroco y los placeres de la violencia sexual podemos verlos representados en obras como el *Rapto de las hijas de*

Leucipo (1615-1618) de Rubens o *El Rapto de las Sabinas* (1583) de Giovanni Bologna, siendo testimonio y ejemplo de cómo se usa la violencia para conseguir al objeto de su deseo, la mujer.

Además, según indica Montero (2012) este camino recorrido en busca de la igualdad entre mujeres y hombres ha sido largo, y difícil. En los siglos XV y XVI hubo persecución de brujas y miles de ejecuciones por toda Inglaterra, Italia, Francia y Alemania, pero, con el estallido de la Revolución Francesa bajo el lema de *Libertad, Igualdad, Fraternidad*, surgieron movimientos feministas, desaparecieron en cierta medida los discursos sexistas por parte de los hombres y, existió una intención de igualar los derechos entre hombres y mujeres. Por desgracia, con la llegada de El Terror todo se desvaneció. A mediados del siglo XIX se produjo un revulsivo en la historiografía, se desarrolló la *cuestión de la mujer* y, fue este el primer momento en que la mujer fue entendida como *sujeto* social, *sujeto* a estudiar. Este acontecimiento se debió a la Revolución Industrial, pues este sistema había hecho desaparecer la vida tradicional de las familias y hubo muchas mujeres que se incorporaron a trabajar a las fábricas, dejando así el ámbito privado del hogar.

La conclusión a este tratamiento de la mujer en la Historia, tal y como han defendido a lo largo de los años autoras y autores como Smith (2001), Pagès y Obiols (2011), Montero (2012), García Peña (2016) y Treviño, Chaves y Lucas (2019) es que, aunque las mujeres han sido más de la mitad de la población, se han visto excluidas e invisibilizadas en la narración histórica. Las mujeres han sido consideradas ciudadanas de segunda, marginadas en la actividad política y pública y, cómo la historiografía se ha dedicado casi en exclusiva al estudio de estos ámbitos, ellas no aparecen. A esto se debe añadir la representación en el arte, como defiende Mayayo (2019), mediante el uso de la iconografía artística se plasman los roles y conductas que deben tener las mujeres en la sociedad, las mujeres deben ser vírgenes, madres, amantes, esposas o buenas amas de casa desarrollándose casi exclusivamente en el ámbito privado. Y se señalan también aquellos otros roles que deben, a toda costa, rechazar como son el de prostituta, bruja o *femme fatal*.

A lo largo de la Historia del Arte las mujeres hemos visto que han sido *objetos* de representación, ¿No han sido también creadoras? Nochlin (1971) ya en los años 70 se hizo la gran pregunta que revolucionó la historiografía del arte ¿Por qué no han existido grandes mujeres artistas? en su ensayo la autora plantea los motivos de por qué no se ha considerado la existencia de grandes mujeres artistas y llega a la conclusión de que todo se debe a los contextos sociales e institucionales en lo que se han visto envueltas, pero ya es hora de conocer la otra mitad de la Historia. Se necesita un cambio que promueva la igualdad en las instituciones y que no sean incluidas como meros anexos en los estudios historiográficos, ni en los académicos, tal y como explican Parker y Pollock (2021) “considerar a la Historia de las mujeres como una mera batalla progresiva contra grandes obstáculos es caer en la trampa de reafirmar inconscientemente los estándares masculinos” (p. 8)

La consideración del *sujeto* histórico ha estado tradicionalmente asociada con aquellos grupos que tienen poder y mayor visibilidad dentro del sistema. Como explican los autores Nochlin (1971), Pagés y Obiols (2012), Díez y Fernández Valencia (2019) los poderosos van a ser hombres adultos, ricos, blancos y occidentales, que profesan el cristianismo y son heterosexuales. Ellos son los que han escrito la Historia y han impuesto su visión al mundo, con una percepción y una determinada construcción histórica del yo. Es decir, tal y como defiende Pollock (1988) la Historia ha sido construida bajo la visión androcéntrica que ha tenido la sociedad durante siglos, en la que se ensalzaba lo masculino y menospreciaba o invisibilizaba lo femenino. A pesar de todos los obstáculos, en palabras de García Peña (2016) las mujeres “son *sujetos* de una Historia propia, compleja, diversa y contradictoria, que solo podrá comprenderse mediante un análisis, que las vincule con los procesos históricos globales” (p. 2). En comunión con estas ideas de Diego (1996) y Treviño et al. (2019) opinan que no cabe la menor duda de que las mujeres han sido y son agentes de cambio en la Historia y que, por ello, deben formar parte del contexto cultural y social de su momento; no puede tratarse su Historia como un anexo a la tradicional, como si fueran de otro mundo.

Incluir a las mujeres como *sujetos* históricos en los currículos y materiales didácticos, con sus contribuciones a la sociedad, supone avanzar hacia la educación en igualdad. La puerta que han abierto autoras como Fernández Valencia (2005), que reflexiona sobre el papel de la mujer, es clave; ella considera que esta revisión de la Historia en femenino no solo enriquece a la historiografía, sino que obliga a plantearse nuevas preguntas, a revisar la Historia tradicional para sumar nuevos problemas, reflexiones y variables. Por su parte, Treviño, Chaves y Lucas (2019) van un paso más allá y proponen un nuevo término para hablar de la Historia, la *Herstory*. Es decir, “la disciplina científica reivindicada por la teoría feminista que documenta la experiencia, vida y lenguaje de las mujeres, dando lugar a la toma de conciencia del papel desempeñado por las mujeres como agentes sociales de la Historia” (p.67). Este camino debe continuarse, solo así conseguiremos realmente un conocimiento completo sobre las sociedades del pasado y una coeducación real.

En definitiva, tal y como expone Arnot (1982), la necesidad de describir los procesos de discriminación de género en la educación y su impacto se limita al compromiso político de ofrecer sugerencias, propuestas y programas de reforma educativa que contribuyan a la liberación de las mujeres. Sin embargo, esa causa política no debe permitir que nos detengamos en el nivel de descripción superficial, debemos ir más allá y analizar en profundidad los procesos que generan las diferencias de género dentro y fuera de las escuelas. Hay que analizar las formas de reproducción de género que son inherentes en la sociedad, y que se perpetúan en la enseñanza para poder modificarlas. En comunión con estas ideas, Fernández Valencia (2004) se pregunta, ¿Cuál es el modo en que está siendo introducida la mujer en el discurso educativo de las Ciencias Sociales?, concluye que la representación de las mujeres que se expone en el currículo y en los materiales didácticos es como objeto deseable o rechazable, reflejando así una construcción social en la que el hombre ostenta el poder.

4. Las mujeres y su ausencia en el currículo educativo de Ciencias Sociales

Sánchez y Miralles (2014) al igual que García Luque y de la Cruz (2017), en sus estudios dan con la clave del por qué no se enseñan las Ciencias Sociales en perspectiva de género. De sus investigaciones se extrae que, hasta el momento, la historiografía nos muestra cómo las mujeres han estado presentes como *sujetos* sociales desde las sociedades matriarcales de la prehistoria, la mitología clásica griega y romana, con artistas (iluministas) en la Edad Media, hasta las artistas con nombres propios reconocidas en el Renacimiento y el Barroco.

La historiografía ha visto pequeñas renovaciones en las últimas décadas y se ha avanzado en los estudios de género, demostrando que las mujeres han sido valiosos *sujetos* históricos que han aportado considerablemente a las humanidades. Aunque, la enseñanza de la Historia continúa atascada en estereotipos androcéntricos y patriarcales, debido a que el tratamiento de la mujer en el ámbito académico deriva del papel que tradicionalmente han representado las mujeres en la Historia. Por lo que, siguen estando invisibilizadas en las narrativas de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Al tratamiento de la mujer en el currículo debemos añadir otro factor, no hay coeducación en la formación del profesorado, entonces ¿Cómo van a enseñar los docentes a sus alumnos en igualdad, si no se les ha educado previamente a ellos y ellas en una Historia en femenino? Por muchos materiales didácticos que se creen ausentes de sesgo sexista y androcéntrico, si el profesorado no está concienciado y la legislación no cambia es muy difícil que lleguemos a conseguir educar en igualdad de género. Se denota una lacra muy importante en nuestro sistema educativo al respecto de la coeducación. Investigar las ausencias de las mujeres como *sujetos* históricos en los currículos es clave para evitar que se repita.

Haremos por tanto un recorrido por aquellos autores que han estudiado la legislación, el currículo y los libros de texto para crear una imagen global de lo que sucede al respecto de la ausencia de las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

4.1. Análisis de la legislación educativa

Comenzaremos este punto realizando un análisis sobre las diferentes leyes educativas que ha tenido España en los últimos 30 años.

Díez (2015) considera que con la LOGSE (1990) se introdujeron por primera vez temas relacionados con la perspectiva de género. La gran aportación de esta ley según Sierra (1996) es que establece la educación para la igualdad y la no discriminación de los sexos como una línea transversal, permitiendo un tratamiento global, pero que se diluía en los contenidos. Fue la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) la que consolidó estos principios, como se ve recogido en el *capítulo I: Principios y fines de la educación*:

“Artículo 1. Principios

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación (...)

Artículo 2. Fines.

b) La educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad, de discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad, o cualquier otra condición o circunstancia.” (p. 14-16)

García Luque (2016) ya explica como la LOE recogió en su *Disposición adicional cuarta sobre libros de texto y demás materiales curriculares* que estos “deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa.” (p.87), que se mantuvo intacta con la siguiente ley educativa, la LOMCE.

La Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) es más precisa y tiene como objetivo principal llevar a la práctica escolar el rechazo de estereotipos que fomenten la discriminación entre hombres y mujeres, y cualquier manifestación violenta contra ellas. Este hecho es constatado en el *capítulo I: Disposiciones generales* del Real Decreto 1105/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. El *Artículo 6. Elementos transversales* expone que:

“Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista. (...) Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación” (p. 174).

Podemos concluir que todas las leyes hacen referencia a los comportamientos del alumnado, pero no hay referencias a los contenidos que se deben estudiar. Sí que, tal y como expone Louze y Duro (2020), podemos ver como desde la LOGSE hasta la LOMCE se ha producido una mayor sensibilización sobre el tratamiento de las mujeres, buscando llevar a las aulas la igualdad efectiva. Sin embargo, únicamente se plantean como contenidos transversales y es el profesorado el que debe decidir qué y cómo aplicarlo y, por desgracia no siempre se cumple. Por ello, quizá sea la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres, la que se preocupa más por los contenidos que se deben enseñar pues el *artículo 24: Integración del principio de igualdad en la política de educación*, expone que es necesario “el establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y la enseñanza del papel de las mujeres en la Historia” (p.16).

Después de conocer lo que se refleja en la legislación vamos a ver lo que realmente sucede en los currículos. Pues a pesar de lo registrado en las diferentes leyes hemos constatado como en el currículo no se han realizado grandes avances, y seguimos ante unos contenidos androcéntricos que perpetúan los estereotipos tradiciones sobre las mujeres y además las invisibilizan en su discurso.

4.2. Análisis de los currículos de Ciencias Sociales

A continuación, vamos a conocer los estudios que han realizado diversas autoras analizando los currículos a lo largo de las tres últimas leyes de Educación.

Treviño, Chaves y Lucas (2019) realizan un estudio en el que comparan las diferentes leyes educativas, LOGSE, LOE y LOMCE respecto a las referencias de artistas masculinos y femeninos en el currículo de Historia del Arte de Bachillerato. Este estudio resulta muy significativo ya que especifica cómo durante la LOGSE (1990) la presencia de nombres propios está ausente en cuanto a las referencias de artistas femeninas y es absoluta en artistas masculinos. Esta presencia de nombres propios se reduce drásticamente en la LOE (2006) y con ella se establece un currículum alejado de personalismo y más enfocado a movimientos histórico-artísticos y no tanto a artistas concretos.

Si analizamos la última ley, que sigue vigente, la LOMCE (2013), hasta que se modifique con la LOMLOE (2021), surge una nueva asignatura denominada “Fundamentos del Arte” que se imparte en los dos cursos del Bachillerato artístico. Y es en esta asignatura cuando por primera vez aparecen nombres propios de mujeres, de los 164 artista que se dan en esta asignatura 7 de ellas son mujeres: Sofonisba Anguissola, Marie-Louis-Élisabeth Vigée- Lebrun, Tamara de Lempicka, Camille Claudel, Berthe Morisot, Mary Cassatt y Zaha Hadid. Aunque este es un gran avance, si hacemos una comparativa con las obras de artistas masculinos, 157, sigue estando muy descompensado y, a pesar de que estas incorporaciones parecen empezar a esclarecer el panorama, han sido realizadas desde una perspectiva masculina, situando a las mujeres en una comparación constante con la creación de sus compañeros varones.

LOGSE						LOE		LOMCE			
2000 RD 3474/2000		2001 RD 938/2001		2003 RD 832/2003		2007 RD 1467/2007		2014 RD 1105/2014			
Hª del Arte		Hª del Arte		Hª del Arte		Hª del Arte		Hª del Arte		Fundamentos del Arte	
♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
0	25	0	35	0	25	0	1	0	109	7	157

Figura 1. *Tabla de cuantificación comparativa de referencias de autoría artística masculina y femenina en las legislaciones del currículo de Bachillerato* (Treviño, Chaves y Lucas, 2019)

En Historia, en cambio, solo aparecen referencias al movimiento sufragista y feminista, en 4º de la ESO, en la asignatura de Geografía de Historia y en Historia de España en 2º de Bachillerato se hace referencia a la situación de la mujer en diferentes momentos históricos como son: la restauración Borbónica, la Segunda República con el derecho a voto y, por último, durante la dictadura franquista. Es decir, solo se hace referencia a movimientos sociales que pusieron en apuros el sistema de desigualdad de derechos entre hombres y mujeres.

Uno de los estudios más recientes al respecto de los currículos lo han realizado López Trujillo y Pita (2021) donde llegan a la conclusión de que las mujeres suponen menos de un 5% de los contenidos de todo Bachillerato. Son un total de 20 las mujeres que aparecen, frente a 399 hombres; y todas ellas se reparten entre dos asignaturas Fundamentos del Arte I y II. A las siete pintoras citadas en el estudio de Treviño, Chaves y Lucas (2019), en el de López Trujillo y Pita (2021) se suman también las actrices Marlene Dietrich, Leni Riefenstahl, bailarinas como Pina Bausch, Carmen Amaya, Joséphine Baker, Sara Baras, diseñadoras como Coco Chanel, Carolina Herrera, cantantes como Madonna, cineastas como Pilar Miró, Icíar Bollaín y Josefina Molina, o fotógrafas como Dorothea Lange y Cristina García Rodero.

A pesar de que Fundamentos del Arte es la única asignatura en la que se incluyen mujeres, los criterios de evaluación no propician esta perspectiva de género que se atisba en los contenidos. Como explican García Sinausía y Valtierra (2021) se produce una comparación entre artistas, por ejemplo, uno de los criterios consiste en comparar la calidad pictórica de la obra impresionista de Berthe Morisot y Mary Cassatt respecto a la de sus compañeros varones. Es una pena que cuando aparecen por derecho propio las mujeres en los contenidos, alejándose de ser *objetos* pasivos, y siendo *sujetos* de la narración, lo hagan por comparación. Por ello García Sinausía y Valtierra (2021) plantean tres líneas de actuación para evitar que esto suceda:

- En primer lugar, es necesario modificar los epígrafes y criterios de evaluación con carácter discriminatorio que propician la comparativa, como el citado anteriormente.
- En segundo lugar, es necesario modificar las imágenes y los contenidos de los libros de texto donde se objetualiza a la mujer.
- Y, por último, consideran esencial incluir los nombres propios de mujeres, junto con sus creaciones y a la par que sus homónimos masculinos, entendiendo un discurso unificado y global, sin anexos históricos.

Como vamos a ver no solo se han realizado estudios sobre la legislación y el currículo, sino que en el ámbito del análisis de los manuales y libros de texto también hay literatura que analizaremos a continuación.

4.3. Análisis de los manuales y materiales didácticos

Los libros de texto juegan un papel muy importante en la educación, actúan como vehículos por medio de los cuales el conocimiento legitimado por la legislación del gobierno de turno se presenta a los estudiantes como la “Historia Universal”. Es peligroso que las mujeres en los libros de texto de las Ciencias Sociales no aparezcan o sean representadas con roles femeninos estereotípicamente tradicionales, como resultado, es probable que los jóvenes consideren estas representaciones como algo incuestionable. La forma en que las mujeres y los hombres son retratados en los libros de texto de Historia transmiten un mensaje que podría influir en su actitud y visión de las mujeres en la sociedad tanto pasada como presente, ya que pueden llegar a creer que los libros de texto reflejan la realidad y verdad de la sociedad en la que viven (Chipoda y Wassermann, 2011).

Desde la década de los 80 existen varios estudios sobre manuales y materiales didácticos de la Educación Secundaria española. Los primeros son los de Garreta y Careaga (1987) y Subirats (1993) quienes revelaron la escasa presencia de mujeres en los contenidos curriculares. Una década después es significativo como Blanco (2000) y Peñalver (2001) hablan de que la ausencia de mujeres como *sujetos* históricos sigue ahí, aunque se reproducen menos estereotipos sexistas con la reforma educativa LOGSE se sigue invisibilizando a las mujeres.

De los estudios más recientes hay que destacar el de López Navajas (2014) quien analizó la presencia de las mujeres en 115 libros de texto de ESO y Bachillerato de todas las asignaturas, de editoriales como Oxford, Santillana y SM. Tras un exhaustivo estudio llegó a las siguientes conclusiones: solo un 12,8% de los personajes que aparecen en los libros de texto son mujeres, y si tenemos en cuenta la variable de la recurrencia este porcentaje desciende al 7,5%. En palabras de la propia López Navajas “su presencia [de las mujeres] es anecdótica y su ausencia, sistemática. No forman parte de la información relevante ni son protagonistas del relato general que transmite la enseñanza” (p. 301). Otra de las conclusiones a las que llega es que conforme el nivel de los cursos aumenta, descienden las referencias femeninas de un 13% en cursos de 1º y 2º ESO al 10% en 3º y 4º ESO, a lo que hay que sumar que en las disciplinas de Ciencias Sociales su presencia se encuentra por debajo de la media.

En consonancia con López Navajas, la autora Sáenz del Castillo (2015) añade que los libros de texto empleados tampoco inducen a la reflexión sobre la subordinación o discriminación que sufren las mujeres, además de ser representadas de manera ocasional y fuera de los puestos de poder y de influencia política y social. Este “currículo oculto” Sáenz lo considera inadecuado y peligroso ya que puede derivar en la perpetuación de concepciones y problemas estructurales como el patriarcado, haciendo que los alumnos vean a las mujeres como seres débiles e inferiores frente a los hombres.

Fuera de España Chipoda y Wassermann (2011) realizan un estudio sobre libros de texto de Historia de diversos países, entre los que se encuentran Taiwán, los Estados Unidos, el Reino Unido, Rusia y Sudáfrica. Dicho estudio nos ha parecido especialmente interesante porque en su investigación llegan a la conclusión de que las mujeres están sobrerrepresentadas, no hablan de la ausencia en los manuales, sino de la visión errónea con la que se las trata, como *objetos* y no como *sujetos* históricos. Esto es justamente de lo que se debe huir; como hemos venido defendiendo a lo largo del trabajo, las mujeres no son anexos en la Historia, no son la representación que se les da en la visión tradicional, forman parte de un contexto histórico y social y se les debe estudiar como parte del mismo.

Hasta ahora los estudios que se han realizado sobre los materiales didácticos se han quedado en la evidencia de que las mujeres están invisibilizadas, hasta que Vaillo (2016) en su investigación sobre los libros de texto en perspectiva de género presenta algunas alternativas que salen de la enseñanza tradicional. Para la Asignatura de Geografía e Historia en secundaria destaca dos: por un lado, el de Caba, Casanova, Edo e Hidalgo (2001) titulado *El siglo XX en primera persona* (Ed. Octaedro) que explica la Historia alejándose del androcentrismo, de manera no lineal, sin olvidar el papel de las mujeres y su aportación a la sociedad como *sujetos* históricos, y en él utilizan un lenguaje inclusivo e igualitario. Por otro lado, el libro de Hidalgo et al. (2003) *Repensar la enseñanza de la Geografía y la Historia* (Ed. Octaedro) está diseñado de forma que las aportaciones de las mujeres estén incluidas en el discurso narrativo, al igual que el citado anteriormente.

No son muchos los ejemplos que hemos podido encontrar a lo largo de esta revisión de la literatura sobre el análisis de la ausencia de las mujeres en los currículos y en los materiales didácticos, sin embargo, nos sitúan en el camino; pasamos por tanto a indagar en las soluciones y alternativas que están surgiendo, gracias a diversos proyectos, plataformas y propuestas de varias autoras.

5. ¿Cómo cambiamos esta dinámica de ausencia de las mujeres en el currículo educativo? Alternativas educativas para su inclusión

Gracias a la visibilidad y concienciación que se empieza a tejer sobre la presencia de la mujer en la enseñanza de la Historia, en la última década se han visto incrementadas el número de propuestas didácticas, de proyectos y plataformas que luchan por la coeducación en las aulas y buscan una enseñanza en perspectiva de género. Sobre todo, se han diseñado propuestas para la inclusión de las mujeres como creadoras en los temarios de Historia del Arte, quizá porque es la ausencia más flagrante y se han realizado grandes avances en la historiografía del arte recientemente. Sin embargo, no se han encontrado casi propuestas de Geografía y las de Historia son mucho más teóricas y son pocas las alternativas concretas para las aulas.

Vamos a centrarnos, por tanto, solo en aquellas propuestas didácticas que plantean una alternativa de la Historia en femenino que se pueda llevar a las aulas y en aquellas plataformas y proyectos que han nacido en los últimos años para luchar por la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

5.1.Propuestas didácticas

A lo largo de nuestra búsqueda y localización de propuestas y proyectos que resultasen significativos dentro de la presente línea de investigación, se han encontrado cuatro propuestas didácticas que pasamos a analizar. Las propuestas corresponden a tres autoras, dos de ellas enfocadas a Historia como son Fernández Valencia (2004) y Sáenz del Castillo (2015), la tercera y cuarta de Historia del Arte con Treviño (2014) y Treviño y Marín (2021).

Fernández Valencia (2004) considera que didácticamente hay que realizar una revisión de los contenidos y de cómo se imparten. Desde su punto de vista deben realizarse modificaciones en tres direcciones:

“Señalar las diferencias entre la posición social de hombres y mujeres, cuando existan y sean significativas por sus efectos sobre uno de los colectivos (...). Incorporar a los curricula aspectos de la vida en sociedad que permitan hablar de las funciones sociales que han estado históricamente en manos de mujeres (...). Y rescatar individuales femeninas según las variables consideradas significativas socialmente.” (p.12).

En este estudio también plantea ejercicios concretos que se pueden desarrollar en el aula. Por ejemplo, analizar las mujeres en el sistema social romano investigando sobre los símbolos del poder femenino, el carácter patriarcal de esta sociedad y los oficios que desarrollaban las mujeres en la sociedad, mediante el uso de fuentes primarias, permitiendo así un acercamiento al periodo por parte del alumnado.

Otra actividad que se propone es realizar una comparativa entre el modelo social romano y nuestro modelo actual, analizando qué se mantiene, qué ha cambiado, cuándo se produjeron los grandes cambios al respecto de los estudios de género.

Precisamente el uso de fuentes es una herramienta muy útil para conseguir reflexiones por parte de los alumnos. Así que, las próximas actividades enfocadas al estudio de las mujeres en la Edad Media se basan en el estudio de la iconografía y los relatos literarios de la época. Algunas de estas actividades son:

“¿De qué aspectos de la vida de las mujeres nos hablan las *iconografías del Nacimiento de la Virgen y del Nacimiento de San Juan Bautista* tan numerosas en los siglos XV y primera mitad del XVI? (...) ¿Qué imagen del matrimonio y la familia nos sugieren [los retratos]? ¿Reflejan alguna jerarquía, relaciones de poder, entre los cónyuges? (...). Tenemos un contrato matrimonial ¿Cómo se constituían los matrimonios?, ¿qué aportaron los miembros a la unidad familiar?” (pp.21-22)

Esta propuesta de Fernández Valencia (2004) se centra en actividades concretas desarrolladas en el aula para impartir los contenidos de Historia. Sin embargo, el resto de las propuestas que vamos a ver a continuación se centran más en qué dirección se van a enfocar los contenidos y las metodologías con los que acercar a los alumnos la Historia de las mujeres.

Sáenz del Castillo (2015), por su parte, se ha centrado en el periodo franquista que se da en los cursos, de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. Los contenidos que esta autora diseña se dividen en conceptuales y actitudinales. Entre los primeros destacan el análisis de la legislación franquista respecto al papel que la mujer desarrollaba en la sociedad, analizando las costumbres y la vida cotidiana, tratando temas como la visión de la iglesia, la sección Femenina de la Falange o estudiando la educación segregada existente, y se presta especial atención a la representación en la esfera pública y privada de mujeres y hombres. Entre los contenidos actitudinales destacan la reflexión, es decir, conseguir que el alumnado aprenda a realizar valoraciones críticas sobre la segregación y discriminación.

Su propuesta no se queda solo en contenidos, sino que también habla de la metodología que se debe implementar para trabajar dichos contenidos. Considera de gran importancia que los estudiantes traten y entiendan la Historia como una ciencia real durante el proceso de aprendizaje; el conocimiento no se les presenta de manera completa, está abierto a interpretaciones y experimentos despertando así su atención y motivación. Por ello, lo que plantea es que el alumnado se convierta en historiador, y realice tareas de investigación, dónde aprendan a buscar e interpretar información histórica, potenciando la reflexión crítica mediante el análisis de fuentes primarias, ligado por tanto a los contenidos actitudinales vistos previamente.

La siguiente autora de la que vamos a hablar es Treviño (2014) quien plantea una propuesta para la unidad didáctica del Impresionismo de Historia del Arte en 2º de Bachillerato. Dicha propuesta lleva por título *Impresionismo en calve feminista* y en ella busca reivindicar a las mujeres como creadoras (incluye a mujeres como Berthe Morisot, Eva Gonzàles y Mary Cassatt), además de analizar las diferencias en las creaciones de hombres y mujeres impresionistas en cuanto a temáticas, analizando la formación a la que tenían acceso y a las limitaciones impuestas por el género. Esta nueva forma de enseñar el Impresionismo busca que el alumnado se acerque a las obras de arte de forma crítica.

Esta unidad la divide en ocho apartados: “La imagen impresionista de las y de los artistas. Aire libre en clave femenina. Depende de dónde te asomes. Observador/Observada: impresiones en el Teatro. Aire doméstico en clave feminista. La existencia e inexistencias del desnudo: una cuestión de género. Las fases del cortejo”. (p.212). A lo largo de estos bloques se estudia por qué las mujeres representaban unas escenas y los hombres otras, ellas no podían representar desnudos, no podían representarse ejerciendo su labor en los autorretratos, se les encasillaba en las escenas domésticas y de familia. Aunque artistas como Berthe Morisot y Eva Gonzales intentan alejarse de estos estándares en sus pinturas.

Esta propuesta se ve evolucionada en el siguiente estudio que la misma autora, Treviño, realiza junto a Marín (2021), en él se preguntan ¿Basta con añadir mujeres artistas en el currículo de Historia del Arte para considerar que aplicamos la perspectiva de género?, la respuesta es que no. Por ello, plantean un ejemplo de cómo enseñar la Historia del Arte en femenino sin descontextualizaciones.

Para conseguir enseñar una Historia del Arte completa, se debe contar con la creación artística de las mujeres, y se deben contextualizar tanto a la artista, como su obra, igual que se hace con los hombres. Hay que analizar, por tanto, el contexto vital de la artista, a qué clase social pertenecían, las relaciones familiares, qué educación han recibido, cuál es su identidad (muchas mujeres firmaban bajo seudónimos o eran sus padres o maridos los que se apropiaban de su obra) y, por último, ¿percibía algún tipo de remuneración por su trabajo?, algo que en el caso de las mujeres no sucedía, pues se las consideraban aficionadas y no profesionales, en la mayoría de los casos. También es importante contextualizar la obra que crean, hay que conocer qué corriente artística seguían, cuáles eran sus influencias, qué géneros pictóricos desarrollaban, qué modelos usaban, y ¿sabemos dónde se localizan las obras de estas mujeres artistas, en qué museos o galerías? Toda esta información va a permitir que enseñemos una Historia en la que no se olvide a nadie, en la que no se añaden nombres de mujeres en los contenidos como quien pone una tiritita en una herida, pero no la desinfecta previamente. Esta alternativa educativa evita que se enseñe la Historia de las mujeres como un anexo a la Historia considerada tradicionalmente “universal”.

Estas propuestas que hemos comentado son, por tanto, especialmente interesantes porque, como ya que como hemos visto previamente, buscan incluir la Historia de las mujeres en el discurso global de la Historia y la Historia del Arte. Además, estas cuatro propuestas buscan la reflexión crítica del alumnado en cuanto a los temas de género y la ausencia de las mujeres como *sujetos* históricos en los currículos, manuales y materiales didácticos. Aunque, cada una de las propuestas lleve una dirección diferente y concreta, todas tienen el mismo objetivo, la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Este mismo objetivo lo van a perseguir las siguientes plataformas y proyectos que vamos a analizar.

5.2. Plataformas y proyectos

Una vez hemos visto lo que se plantea en la legislación y en la literatura teórica hay que pasar a la acción. A continuación, vamos a analizar algunas plataformas y proyectos que han nacido con la intención de ser y crear alternativas de inclusión en perspectiva de género en las Ciencias Sociales, destacan tres de ellas.

La que más tiempo lleva en funcionamiento es la Asociación de estudios de género *Klias Secundaria* fundada en 2015 (Universidad de Alicante). Esta asociación sin ánimo de lucro está conformada por docentes de secundaria y personal investigador de la Universidad de Alicante. Tiene como objetivo potenciar la coeducación en perspectiva de género en las aulas de manera multidisciplinar en materias de Historia, Arte, Filología, Literatura, etc. Dentro de este grupo se encuentra Sanjuán (2016) quien ha escrito varios artículos sobre el trabajo que realizan en la asociación y actividades concretas que desarrollan. El diseño de estos materiales busca los siguientes objetivos.

“Integrar la perspectiva de género en las unidades temáticas desarrolladas y en sus procesos metodológicos; analizar desde la perspectiva de género los hechos históricos y culturales; representar las intereses, necesidades y aspiraciones de las mujeres en la comprensión, interpretación y transformación de los mundos locales y globales, utilizando la secuencia temporal desde el pasado hasta el presente e implicar al profesorado en la coeducación en el aula, para formar personas en la igualdad de género” (pp.42-43).

Ejemplo de estas actividades que plantea Sanjuán (2015; 2020) son el comentario de obras de arte realizadas por mujeres para Historia del Arte de 2º Bachillerato, haciendo así que los alumnos las investiguen como creadoras, ya que solo se las estudia como musas. Es necesario conocer a artistas como Clara Peeters, Artemisia Gentileschi, La Roldana o Judith Leyster.

Estos materiales los ha puesto en práctica y ha obtenido resultados positivos, ya que inicia las clases con un debate sobre la ausencia de las mujeres en los manuales y contenidos curriculares, además se ha apreciado interés por parte del alumnado, algo que es muy gratificante.

BARROCO JUDITH Y HOLOFERNES		Actividad 3. Comentario de una obra de arte
ARTEMISIA GENTILESCHI 	CARAVAGGIO 	<ul style="list-style-type: none"> • DESCRIPCIÓN. Actividad complementaria a los contenidos del libro de texto. Se utiliza una obra del Barroco. Se explica o se recuerda las características del Arte de la época a estudiar. • METODOLOGÍA. Se presenta la imagen de Judith y Holofernes de Artemisia Gentileschi. Se realiza el comentario de la obra de arte atendiendo a las características de su época y a los requisitos formales de un comentario. Se presenta a continuación la obra de Caravaggio, para compararla con las anteriores. • Se inicia el debate sobre las diferencias o similitudes entre las obras, dando importancia al hecho de elegir una obra u otra para explicar las características del periodo artístico estudiado. • Se realiza en 4 sesiones • EVALUACIÓN. Se promueve la crítica fundamentada, la expresión oral. Se evalúa el comentario de la obra y la crítica fundamentada.

Figura 2. *Actividad comentario de obras de arte para Historia del Arte 2º Bachillerato* (Sanjuán, 2016)

A pesar de los resultados, se observa una debilidad en estas actividades y es que se plantean al final de trimestre, volviendo a crear anexos de la Historia, no se las integra en el discurso histórico. Además, de nuevo, se las compara con sus homólogos masculinos, algo con lo que no comulgamos, pues no hay arte femenino y masculino y deberían ser tratadas sin comparaciones, como artistas independientes.

Si nos acercamos a proyectos más recientes tenemos en Aragón *Mujeres y a lo loco* (2020) iniciado por tres profesoras del departamento de Geografía de Historia del en el IES Clara Campoamor Rodríguez en Zaragoza (Noelia Mayoral, Laura Aldama y Susana Lozano) y el profesor de lengua francesa en el IES Félix de Azara de Zaragoza, Dani García Nieto. Este proyecto se inició tímidamente como una acción particular de centro, a partir del interés e iniciativa del profesorado sobre la igualdad y el género. A raíz de que las docentes no reconocieran a varias mujeres literatas en una imagen se dieron cuenta de lo necesario que era visibilizar las figuras femeninas de la Historia, no solo por los alumnos sino también por los propios docentes. Para solucionar esta lacra escogieron a 30 mujeres españolas del siglo XX que hubieran sido de gran renombre en sus disciplinas y que a pesar de sus logros hubieran sido silenciadas por esta visión androcéntrica. Para hacerlo divertido y motivador para los jóvenes decidieron hacer una actividad a modo de adivinanza, cada semana desde el 4 de noviembre de 2020 hasta el 27 de enero de 2021, se publicaban 3 caricaturas de mujeres (lunes, martes y miércoles) acompañadas de una pista para descubrir su identidad.

Inicialmente el proyecto estaba destinado al departamento de Geografía e Historia, pero enseguida se extendió a otros departamentos del mismo instituto, convirtiéndose en un proyecto interdisciplinar como el de *Klias*. Pronto se extendió a centros educativos de cualquier etapa de todas localidades de Aragón y se está empezando a expandir por el resto de las Comunidades Autónomas del país. Todo ello gracias a las redes sociales, pues el proyecto se plantea de manera online mediante su página web.

Los objetivos que persigue el proyecto de *Mujeres y a lo loco* según el artículo de Gómez (2021) son los siguientes:

“El proyecto surge de la necesidad social de conocer y empoderar a las mujeres en todos los campos. Con el sencillo proceso de relacionar imágenes y pistas para adivinar la identidad de cada personaje se ha potenciado el desarrollo cognitivo para la resolución de problemas y, sobre todo, la creación de nuevos conocimientos. Se acertase o no la respuesta, durante el proceso de indagación aparecían los nombres de otras mujeres que ampliaban la lista de partida. A través del descubrimiento se pone de relieve el papel, las aportaciones y el trabajo de muchas mujeres, que se han convertido en modelos, en referentes inspiradores que nos sirven para romper estereotipos de género, para aprender de ellas, para seguir los caminos que ellas abrieron.

Otro objetivo del proyecto ha sido la reflexión sobre las razones del desconocimiento del trabajo y la figura de estas mujeres. Asimismo, se ha favorecido la reflexión sobre la ocultación de sus aportaciones, de sus descubrimientos, de su obra y también se ha planteado si hubiera ocurrido lo mismo si hubieran sido hombres.

Además, a partir del juego de investigar con un fin específico se crean otros actos que generan un alto grado de satisfacción por la labor realizada que, en muchos casos, se compartía con el resto del grupo o el equipo. Sin duda, el proceso y los resultados han adquirido un componente emocional importante, más, si cabe, en un periodo en el que como consecuencia de la COVID-19 ha sido necesario replantear los recursos y la forma de trabajar en el campo de la educación”.

Los dos proyectos vistos hasta el momento están enfocados a la creación de actividades y juegos prácticos en las aulas de Secundaria, sin embargo, bajo nuestra reflexión hay que ir un paso más allá y llegar a las instituciones para que pueda tener un mayor alcance a nivel troncal, como ha hecho el siguiente proyecto, el más reciente de todos.

Creada en febrero del 2021, la plataforma *La Roldana* (de la que somos partícipes) está conformada por profesionales de la educación, de la Historia del Arte, de la gestión cultural y de las Bellas Artes. Su objetivo es crear una educación inclusiva en la que las artistas sean incluidas en los contenidos de Historia del Arte y Fundamentos del Arte de Bachillerato, para conseguir una Historia del Arte verdaderamente universal y completa. Por ello, desde esta plataforma se ha realizado una propuesta compuesta por tres catálogos (redactados por integrantes de la plataforma expertas en arte) que llevan por nombre *Las Imprescindibles*, con aquellas artistas que deberían figurar en el currículo educativo. La selección se ha realizado analizando exhaustivamente los contenidos impartidos y el tiempo que los profesores tienen para enseñarlo, siendo así una selección ajustada y muy pensada. Se han seleccionado aquellas artistas que han sido invisibilizadas durante años y que sin embargo han sido de gran relevancia para la Historia del Arte.

En el Manifiesto de la plataforma *La Roldana* (2021) se plantean los siguientes objetivos del proyecto:

- “Con nuestra iniciativa se quiere visibilizar a las mujeres artistas que sí hubo (y muchas) en todas las épocas y de todos los movimientos artísticos. Para lograrlo queremos incluirlas en el currículo educativo de los temarios de Historia del Arte y Fundamentos Artísticos 1 y 2 (incluso, por qué no, que se incluyan en las pequeñas a los alumnos y alumnas de la ESO) porque, a pesar de haber sido apartadas del discurso historiográfico, muchas de ellas en su momento llegaron a ser grandes artistas muy valoradas por el público y la crítica y cotizadas en su época [...] Deseamos contar y transmitir una Historia del Arte al completo, incluyendo las aportaciones de las artistas en un único discurso, no como figuras aisladas sino dentro del mismo contexto histórico-artístico en el cual se engloba a los artistas masculinos, pues todos vivieron una misma historia, compartieron mismos espacios y asistieron a los mismos eventos. [...]
- Queremos incluir a las artistas en los temarios educativos para la construcción de una Historia del Arte igualitaria. Deseamos que algunos de los artículos que aparecen en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) se hagan realidad y sean efectivos. Hablamos en este caso, por ejemplo, del artículo único, apartado veinticinco, en el que leemos que la educación debe «[...] analizar y valorar [...] el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia [...]». O el apartado ochenta y tres, en cuyo punto 5 queda reflejado que «Las Administraciones educativas promoverán que los currículos y los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de hombres y mujeres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios». Con todo esto sobre la mesa creemos que ha llegado el momento de impulsar una igualdad real y actual.

- El hecho de que haya ausencia de mujeres en la Historia hace que la juventud no tenga una realidad completa donde reflejarse, tanto para niños como para niñas es necesario saber que hay mujeres que han llegado a las mismas posiciones que los hombres. Desde la plataforma se quieren crear referentes femeninos, que todas sepan que el género no es un impedimento para poder llegar a donde quieran. [...] Necesitamos referentes, necesitamos justicia y necesitamos que se cuente la verdad de la Historia, sin sesgos. Queremos que cuando se pregunte por las mujeres artistas en clase no se cree un silencio incómodo. Queremos que los niños y niñas tengan una pintora favorita, que estudien a arquitectas y que descubran escultoras increíbles hojeando sus libros de texto.”

Para este proyecto es clave partir de un acontecimiento sucedido en 1971, la publicación del artículo de Linda Nochlin *¿Dónde están las grandes mujeres artistas?*, momento en que se comenzó a reivindicar la ausencia de las creadoras en la Historia del Arte. Este fue el germen de una serie de acontecimiento en los siguientes años que han llevado hasta las reivindicaciones actuales. En la misma década se llevó a cabo la primera exposición de mujeres artistas titulada *Women Artists* en 1976 y aparecieron las primeras artistas feministas como Judy Chicago. La reivindicación siguió con *Guerrilla Girls*, que se preguntaron si ¿las mujeres deben estar desnudas para poder entrar en los museos? No obstante, a pesar de todos estos movimientos la Historia se sigue contando a medias y las mujeres son un anexo al discurso patriarcal en la educación.

Esta plataforma, está sumándose a la transformación social que iniciaron historiadoras como Ángeles Caso, Patricia Mayayo y Concha Mayordomo que han estudiado temas de género y han descubierto al público generalista una gran cantidad de mujeres artistas. Ellas consideran que, para conseguir alcanzar el discurso unitario e igualitario que la Historia del Arte se merece, hay que hacer modificaciones desde la base de la enseñanza transmitiendo a los jóvenes lo que hombres y mujeres crearon mano a mano en los diferentes periodos artísticos.

Hay que señalar que ya se están cosechando resultados de esta joven plataforma, y están cumpliendo algunos de sus objetivos. Pues, no solo los catálogos se han realizado en tiempo récord y están accesibles para todo aquel que quiera consultarlos online y de manera gratuita, sino que el mayor de los objetivos se ha conseguido, la propuesta fue presentada el 4 de junio de 2021 en el Ministerio de Educación junto con las más de 58.000 firmas recogidas en la página Change.org.

Además de estos proyectos que hemos analizado, existen otros más globales e internacionales que son de gran interés como: *Women's Legacy* (2020) un proyecto europeo, realizado en colaboración con otros tres países (Escocia, Lituania e Italia), que tiene su origen en la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana, bajo el mando de la investigadora y profesora Ana López Navajas. El proyecto tiene por objetivo incluir protagonistas femeninas en los materiales educativos, corrigiendo la visión androcéntrica de la sociedad que se perpetúa con la enseñanza. También crean una serie de productos a los que se pueden acceder de manera digital, tales como un banco de recursos con actividades, tres catálogos de obras de autoría femenina en el ámbito musical, artístico y literario y de un curso de formación para los profesores titulado “Las mujeres que nos faltan en STEM (science, technology, Engineering and Mathematics)”.

Otro de los proyectos es el de *Geochicas* (2016), una comunidad vinculada con OpenStreetMap, que plantean un proyecto en Zaragoza en comunión con My GEO “Geo Tools for Modernization and Youth Employment” y el Colegio de Geógrafos. Dicho proyecto consiste en situar a Zaragoza en el Mapa de las Calles de Mujeres, de la que ya forman parte otras ciudades latinoamericanas. Los objetivos que tiene esta iniciativa son: “visibilizar la brecha que existe históricamente en la representación de figuras femeninas en las calles de las ciudades y por otro, normalizar el uso de los Sistemas de Información Geográfica para la difusión y puesta en valor de la mujer”.

Después de conocer y analizar todas estas propuestas, plataformas y proyectos constatamos que existe mucha teorización sobre cómo llevar la perspectiva de género a las aulas, pero se ha avanzado poco en la práctica real. Son las propuestas concretas de actividades las que se han podido realizar, gracias al interés y la sensibilidad particular que algunos docentes han tenido hacia el tema. Sin embargo, confirmamos que desde las instituciones y desde la legislación no se han apoyado estos cambios que el profesorado y la sociedad en su conjunto demanda. Por ello, consideramos de vital importancia modificar la legislación y que se establezca una coeducación real. La perspectiva de género es una cuestión de derechos humanos, no es una opción, es algo fundamental para entender la otra mitad de la Historia que ha sido ocultada durante siglos, la Historia de las mujeres.

6. Conclusiones

En cada apartado del presente trabajo hemos realizado una revisión de la literatura publicada hasta el momento, y se han extraído ciertas conclusiones que vamos a sintetizar a continuación.

Hemos comprobado que existe mucha producción científica sobre el tema que tratamos, síntoma de una preocupación por la ausencia de mujeres en los currículos, y de la perpetuación de una Historia androcéntrica en las que las niñas no tienen referentes femeninos en los que mirarse. Sin embargo, estos estudios no se hacen patentes en la práctica de la legislación, de los currículos, los libros de texto o la formación de los propios docentes, que son los elementos que pueden cambiar la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La invisibilidad de las mujeres y esta necesidad latente de la enseñanza en perspectiva de género derivan de la representación que ha tenido la mujer a lo largo de la Historia. Autoras como Smith (2001), Fernández Valencia (2004), Montero (2012), García Peña (2016) o Mayayo (2019) han analizado cómo las mujeres se han visto excluidas e invisibilizadas en la narración histórica, concluyendo que la mujer ha sido marginada en la actividad pública y que se ha visto relegada a la esfera privada como madre, esposa o hermana de.

En la Historia del Arte vemos cómo han sido *objeto* de representación en infinidad de ocasiones, pero no se las estudia como *sujetos* creadores de arte, porque la consideración del *sujeto* histórico ha estado tradicionalmente asociada con aquellos grupos que tienen mayor poder, es decir, hombres ricos, blancos, occidentales, cristianos y heterosexuales. Por todo ello, la representación que se expone en el currículo y en los materiales didácticos es de las mujeres como *objetos* deseables por la sociedad, reflejando una construcción social androcéntrica, en la que el hombre ostenta el poder.

También hemos visto cómo la historiografía ha avanzado en este aspecto, con la denominada *Historia de las mujeres* que toma forma en el siglo XX, momento en que la sociedad toma conciencia de la discriminación que sufre la mujer, gracias en parte a los movimientos feministas que se dieron en la década de los 60, pero por desgracia aún no se ven estos avances en la enseñanza. Por ello, es necesario incluir a las mujeres como *sujetos* históricos en los currículos y materiales didácticos, con sus contribuciones a la sociedad, así se avanzará hacia la educación en perspectiva de género, para lo que es necesario modificar la legislación.

Como hemos visto, la ausencia de las mujeres en el currículo educativo de Ciencias Sociales es un problema que se debe abordar, no solo desde la teoría, sino también desde la práctica. Y un paso importante es modificar la legislación, el marco por el que los currículos, los manuales y los docentes se guían. Desde la LOGSE (1990) hasta la LOMCE (2013) se ha producido una mayor sensibilización sobre el tratamiento de las mujeres, pero falta mucho recorrido, pues solo se plantea como contenido transversal y es el profesorado el que debe decidir cómo aplicarlo, un profesorado que tampoco tiene una formación en perspectiva de género.

La legislación y los currículos son la base para la edición de los libros de texto y la forma en que las mujeres y los hombres son retratados transmiten un mensaje a los alumnos. A través de los estudios sobre manuales podemos concluir que hay tres líneas de investigación por parte de los autores: Aquellos que ponen de manifiesto la ausencia de las mujeres como *sujetos* históricos en los materiales didácticos como Garreta y Careaga (1987), Subirats (1993), Blanco (2000), Peñalver (2001), López Navajas (2014) o Sáenz del Castillo (2015). Otros que como Chipoda y Wassermann (2011) no hablan de la ausencia sino de la visión errónea con la que se trata la representación de las mujeres, como *objetos* y no como *sujetos* históricos. Y, por último, los que buscan alternativas como Vaillo (2016) que presenta una serie de libros de texto que se salen de la enseñanza tradicional, y en los que está presente la perspectiva de género, algunos ejemplos son los de Caba, Casanova, Edo e Hidalgo (2001) titulado *El siglo XX en primera persona* y el de Hidalgo et al. (2003) *Repensar la enseñanza de la Geografía y la Historia*.

Por último, hemos constatado que nos encontramos ante un momento de despertar, empiezan a surgir alternativas para la inclusión de las mujeres, por parte de docentes particulares que plantean unidades didácticas en las que se trabaja de manera transversal la perspectiva de género o que incluyen contenidos y actividades concretas sobre ellas. Por otro lado, están apareciendo diversas acciones como la plataforma *La Roldana* y proyectos como *Klias Secundaria* o *Women's Legacy*. que están trabajando por este mismo objetivo, la enseñanza en perspectiva de género de las Ciencias Sociales. No obstante, el camino no es fácil se necesita reflexionar, conceptualizar, plantear objetivos y esto requiere tiempo. Esta lucha está llegando hasta las universidades, donde han surgido propuestas como *RedGEN DCCSS, Red de Investigación y Formación en Perspectiva de Género en Didáctica de las Ciencias Sociales* (2021), cuyo objetivo es crear una red de investigación entre universidades como la UCM, UHU, UB, UJ y UPV-EHU, que una fuerzas para trabajar la necesidad de la perspectiva de género en la enseñanza, recopilando los estudios que ya existen, analizando qué queda por hacer o qué nuevas líneas se pueden abrir.

Terminamos con las palabras de Díez y Fernández Valencia (2021) que resumen a la perfección por qué es necesaria la enseñanza en perspectiva de género de las Ciencias Sociales.

“Trabajar las Ciencias Sociales en perspectiva de género implica reconocer que gran parte de nuestras fuentes históricas y sus tradicionales interpretaciones plasmadas en los manuales de referencia no contemplan la actualización científica que ha llegado de la mano de la teoría feminista. (...) Además no se trata de aplicar contenidos curriculares como si de anexiones se trataran, sino de plantear y enseñar a pensar la Historia de manera diferente, haciendo que el *sujeto* mujeres se vea implicado en cualquiera de los problemas y situaciones que se analizan del pasado y el presente como objeto de conocimiento. De no hacerlo se seguirán invisibilizando desigualdades de género estructurales y genealogías femeninas significativas.” (p. 48)

7. Bibliografía

- Alberca, G., y Ortiz, E. (2019). La ausencia femenina en secundaria. Un camino hacia la igualdad de género, *Universidad y Sociedad*, 10 (6), 48-55. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v11n1/2218-3620-rus-11-01-48.pdf>
- Aranda, A. y Comellas, M. (2019). *Mujeres, arte y poder. El papel de la mujer en la transformación de la literatura y las artes*, Sevilla: No8do, Ayuntamiento de Sevilla. Dirección General de Igualdad y Cooperación. Área de Igualdad, Juventud y Relaciones con la Comunidad Universitaria. Servicio de la Mujer. Recuperado de <http://grupo.us.es/arteygenero/uploads/MUJERES,%20ARTE%20Y%20PODER.pdf>
- Anot, M. (1982). Male hegemony, social class and women's education, *The Journal of Education* , 164, (1), 64- 89. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/290941728_Male_Hegemony_Social_Class_and_Women's_Education
- Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (2021, 3 mayo). *RedGEn DCCSS, Red de investigación y Formación en Perspectiva de Género en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales. Obtenido de <http://didactica-ciencias-sociales.org/redgen-dccss-red-de-investigacion-y-formacion-en-perspectiva-de-genero-en-didactica-de-las-ciencias-sociales/>
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2000/14110950.pdf>
- Blanco Lozano, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía. Algunas actividades en la formación del profesorado. En M.I. Vera y D. Pérez (coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454213>
- Caballero, R. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 41 (3-4), 45-64. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27022351003.pdf>

- Chipoda, A. y Wassermann, J. (2011). Women in history textbooks- What message does this send to youth?, *Yesterday & Today*, 6, 13-25. Recuperado de <http://www.scielo.org.za/pdf/yt/n6/06.pdf>
- De Diego, E. (1996). Figuras de la diferencia. En V. Bozal, *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas, Vol. II*, pp. 434-451. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- Díez, M^a C (2015). Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. *Clío. History and history teaching*, 41. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonDiez2015.pdf>
- Díez, M^a C. y Fernández Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género, *Clío. History and history teaching*, 45, 1-10. Recuperado de http://clio.rediris.es/n45/articulos/monografico2019/001_010_Mon00_DiezFernandez.pdf
- Díez, M^a.C. y Fernández Valencia, A. (2021). perspectiva de género de las aulas de Ciencias Sociales. Reflexiones en torno a resistencias presente. *Revista Iber*, 103, pp. 43-50. Recuperado de <https://www-grao-com.cuarzo.unizar.es:9443/es/producto/revista-iber-103-abril-21-ciencias-sociales-y-perspectiva-de-genero-ib103>
- Fernández Darraz, M.C. (2017). La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo, *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 50 (95), 361-284. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v50n95/0718-0934-signos-50-95-00361.pdf>
- Fernández Valencia, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales, *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*, Alicante: Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454197>
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la historia, *Clío & Asociados*, 8, 115-128. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10314/pr.10314.pdf
- Fernández Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2898>

- Garreta, N. y Careaga, P (1987). El sexismo en el material escolar: los libros de texto actuales, *I Jornadas Mujer y educación, Serie documentos 3*. Ministerio de Cultura e instituto de la Mujer.
- García Luque, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI?, *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1 (2), pp. 100-124. Recuperado de <https://revistas.uam.es/rep/article/view/12253/12118>
- García Luque, A., De la Cruz, A. (2017). Coeducar para transformar: Directrices educativas para combatir la violencia de género, *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, 2, 30-50. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/58800/16-56-2-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Peña, A.L. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género, *Contribuciones desde Coapetec*, 31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017004/28150017004.pdf>
- García Sinausía, S. y Valtierra, A. (2021). Ni ‘mujer de’, ni epígrafe. Creadoras plásticas relevantes en el Patrimonio Cultural y el currículo educativo. *Aula de Encuentro*, volumen 23 (1), Experiencias, pp. 241-261. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/5630/5755>
- Geochicas (2020). *My Geochicas: Mapping the streets of Women in Zaragoza*. Obtenido de <https://www.mygeoproject.eu/my-geochicas-mapping-the-streets-of-women-in-zaragoza/>
- Gómez, M. (3 de marzo de 2021). *Mujeres a lo loco*. Obtenido de <https://dgafprofesorado.catedu.es/2021/03/03/mujeres-a-lo-loco/>
- Hidalgo, E. (1996). ¿Qué pierde la historia cuando las mujeres no están?, *Revista Iber*, 7. Recuperado de <https://www.grao-com.cuarzo.unizar.es:9443/es/producto/revista-iber-007-enero-96-mujer-y-ciencias-sociales>
- Klías Cultura (2015). *Sobre Klías Cultura*. Obtenido de <https://www.kliascultura.com/sobre-klias/>
- Lamas, M (1996). La perspectiva de género, *Revista de Educación y Cultura*, 8, 216-229. Recuperado de https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf
- La Roldana (2021). *La Roldana, plataforma por la revisión de la Historia del Arte*. Obtenido de <https://laroldanaplataforma.com/>

- Ley Orgánica 2/2006 de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 3 de mayo de 2006, 1-112. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres, *Boletín Oficial del Estado*, 71, 23 de marzo del 2007, 1-66. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa, *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 9 de diciembre de 2013, 1-64. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- López Navajas, A. (2014) .Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO. Una genealogía de conocimiento ocultada, *Revista de educación*, 363, 282-308. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36312.pdf?documentId=0901e72b817fcfba>
- López Trujillo, N. y Pita, P. (6 de junio de 2021). *Las mujeres artistas y filósofas que se estudian en 2º de Bachillerato no llegan al 5 %*. Newtral. Obtenido de <https://www.newtral.es/mujeres-artistas-filosofas-curriculo-educativo-bachillerato-ebau/20210606/?s=08>
- Louze, A.G. y Duro, R. (2020). El papel de la mujer en la enseñanza de la Historia Moderna. En F. García González, C.J. Gómez Carrasco, R. Cózar Gutiérrez y P. Martínez Gómez (coords.), *La historia moderna en la enseñanza de Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones*, 61-69. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/25879/04%20LA%20HISTORIA%20MODERNA%20Y%20LA%20ENSE%20%80%9EANZA%20SECUNDARIA-W3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marolla, J. (2019). Perspectiva de los y las profesoras de didáctica de las ciencias Sociales ante la exclusión de las mujeres en la enseñanza. Reflexiones al margen del sistema, *Clio. History and history teaching*, 45, 124-138. Recuperado de http://clio.rediris.es/n45/articulos/monografico2019/124_138_Mon08_Marolla.pdf
- Marolla, J. (2021). Mujeres, historia y su enseñanza. Evaluación y propuesta en didáctica, *Revista Iber*, 103, pp. 19-24. Recuperado de <https://www-grao-com.cuarzo.unizar.es:9443/es/producto/revista-iber-103-abril-21-ciencias-sociales-y-perspectiva-de-genero-ib103>

- Massip, M. y Catellví, J. (2019). Poder y diversidad. Los portes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales, *Clío. History and history teaching*, 45, 139-154. Recuperado de http://clio.rediris.es/n45/articulos/monografico2019/139_154_Mon09_MasipCastallvi.pdf
- Mayayo, P. (2019). *Historia de mujeres, historias del arte*, Madrid: Ensayos de arte Cátedra
- Miralles, P. y Belmonte, P. (2004). Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en Bachillerato, En M.I. Vera y D. Pérez (coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454200>
- Montero, R. (2012). *Historias de mujeres*, Madrid: Alfaguara
- Moreno, J.R. y Díez, R. (2018). Enseñar igualdad de género desde la didáctica de las Ciencias Sociales. En R. Roig Vila (Ed.) *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. Barcelona: Octaedro, 716-726. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6845243>
- Mujeres a lo loco (2020). *Mujeres a lo loco*. Obtenido de <https://mujeresaloloco.wordpress.com/>
- Nash, M. (1985). Invisibilidad y presencia de la mujer en la historia, *Revista Historias*, 10, 101-120. Recuperado de https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias_10_101-120.pdf
- Nochlin, L. (1971). Why they have been no great Women artists?, *Art News*, 69 (9).
- Pagès, J. y Obiols, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?, *Cuadernos de Pesquisa do Cdhis*, Uberlândia, 25, (1), 91-117. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/20957/11203>
- Pagès, J. y Obiols, E. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?, *Revista historia y Memoria*, 3, 129-146. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/802/801
- Peñalver, R. (2001) *Análisis del sexismo en los libros de texto de la ESO*. Murcia: secretaría Sectorial de la Mujer y de la Juventud.

- Parker, R. y Pollock, G. (2021). *Maestras antiguas*, Madrid: Akal.
- Pollock, G. (1988). *Vision of difference. Feminism, Femininity and Histories of Art*. New York: Routledge.
- Real Decreto 1105/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, 169-546. Recuperado de <https://educa.aragon.es/documents/20126/521996/1+Real+Decreto+Curriculo.pdf/a051ddb9-e121-3f90-4060-f23512541334?t=1578923056053>
- Sáenz del Castillo, A., (2015). ¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, Currículo escolar y Libros de Texto: una relación problemática, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 29, 43-59. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3820/7402>
- Sánchez, R., y Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro, *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), 278-298. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338131531010.pdf>
- Sanjuán, E. (2015). ¿Dónde está la mujer en la historia del arte de bachillerato? *Clío. History and history teaching*, 41, 1-14. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/sanjuan2015.pdf>
- Sanjuán, E. (2016). ESO en femenino. Material didáctico para la igualdad en CCSS. En C.J. Gómez Carrasco, F. García González y P. Millares Martínez (eds.). *La Edad Moderna en educación secundaria. Propuestas y experiencias de innovación*, 35-46, Universidad de Murcia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=684936>
- Sanjuán, E. (2020). Historia del Arte como perspectiva de género. Diseño de materiales de Secundaria y Bachillerato, En F. García González, C.J. Gómez Carrasco, R. Cózar Gutiérrez y P. Martínez Gómez (coords.), *La historia moderna en la enseñanza de Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones*, 175-182. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Edad%20Moderna.pdf>
- Scott, J.W. (1999). *Gender al the Politics of History*, Columbia University Press.
- Sierra, C. (1996). El aprendizaje de los roles de género: de la informidad intelectual a la igualdad curricular, *Revista Iber*, 7. Recuperado de <https://www-grao-com.cuarzo.unizar.es:9443/es/producto/revista-iber-007-enero-96-mujer-y-ciencias-sociales>

- Smith, M. (2001). The missing discourse about gender and sexuality in the social studies, *Theory into Practice*, 40 (1) 65-71. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237255531_The_Missing_Discourse_About_Gender_and_Sexuality_in_the_Social_Studies
- Subirats, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales
- Treviño, L. (2014). Como abordar la enseñanza de la historia del arte desde una perspectiva de género: El movimiento impresionista como ejemplo, *Dossiers Feministes*, 19, 205-220. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/292257/380773>
- Treviño, L., Chaves Guerrero, I., y Lucas Palacios, L. (2019). ¿Hacia un currículum de Herstory del arte?, *Clío. History and history teaching*, 45, 65-82. Recuperado de http://clio.rediris.es/n45/articulos/monografico2019/065_082_Mon04_Trivino.pdf
- Treviño, L. y Martín, M. (2021). Las otras historias del arte que el curriculum no contempla. Enseñar desde una perspectiva de género, *Revista Iber*, 104 pp. 21-27. Recuperado de <https://www-grao-com.cuarzo.unizar.es:9443/es/producto/las-otras-historias-del-arte-que-el-curriculum-no-contempla-ib104101069>
- Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de textos desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos?, *Tendencias pedagógicas*, 27, 97-124. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/3002>
- Women's Legacy (s.f.). *Women's legacy Project*. Obtenido de <https://womenslegacyproject.eu/es/home/>

