

EL GÉNERO COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

Antonia Fernández Valencia.

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Universidad Complutense de Madrid.

e-mail. anferva@edu.ucm.es

Resumen: Quiero comenzar mi intervención dando las gracias a la Asociación por la invitación que me ha hecho, a través de su Junta Directiva, para participar como ponente en este Simposio. La unión en un mismo simposio de conceptos como *género*, *ciudadanía* y *globalización*, asociados a las posibilidades que abren a la comunicación de los pueblos y la enseñanza las *nuevas tecnologías*, va a potenciar, sin duda, el sentido didáctico de lo que hoy vamos a tratar aquí –la incorporación del *género* como categoría analítica en la enseñanza de las Ciencias sociales-. Pero, al tiempo, la llamada de atención sobre esta categoría ayudará a enriquecer la mirada sobre los conceptos de *ciudadanía* y *globalización* necesariamente¹.

Incorporar la categoría *género* supone, desde el punto de vista de las mujeres, poner fin a la “historia de una exclusión” para sacar a la luz su protagonismo social en todos los tiempos y, no menos importante, las raíces o permanencia histórica de algunos de los problemas fundamentales en las relaciones hombre–mujer en las sociedades actuales.

I: El género como categoría analítica

La crisis del pensamiento de la modernidad ha provocado profundos cambios en la consideración social de la ciencia, en la manera de acercarse a ella para producirla o para “consumirla”. Uno de los cambios más interesantes y ricos, por su propia capacidad crítica y transformadora, es la multiplicación de las *miradas*² sobre los objetos de estudio y el que se haya hecho evidente la necesidad de multiplicar *las voces* en el análisis e interpretación de los problemas “compartidos”. La transformación afecta pues, a la propia producción de conocimiento en cada ciencia, obligando a revisar

¹ Interesantes ejemplos de esta conexión en Villota, P. de (ed)(1999): *Globalización y género*, Síntesis Madrid.

² *Miradas* como aproximaciones al conocimiento desde una perspectiva personal “posicionada”, en el sentido de la inevitable subjetividad que genera la experiencia personal de los individuos en relación con otras experiencias.

metodologías y conclusiones. Pero no es menos importante lo que puede suponer la aplicación de este planteamiento en la formación del profesorado desde el punto de vista didáctico y educativo: la enseñanza de esta forma de conocer puede ayudar a acostumbrar la mirada a una *perspectiva poliédrica* sobre las realidades y los problemas de nuestro tiempo o nuestras vidas. Y esto es un elemento fundamental para la educación de la ciudadanía en la era de la globalización.

Pues bien, una de esas *miradas*, que se autorrevisa y enriquece permanentemente, es la *perspectiva de género*.

¿Qué caracteriza esta forma de *mirar*, esta perspectiva? Aunque sea familiar para todo el mundo, parece ineludible referirme a dos aspectos que están en la base de la construcción de la categoría *género*.

El primero, la aceptación, hoy generalizada, de que los conceptos “hombre” y “mujer” son construcciones sociales *intencionales*³ que condicionan tanto la vida personal y social de los individuos como la propia dinámica del sistema social. Los individuos, desde el momento del nacimiento, generamos distintos “proyectos formativos”: por nuestro cuerpo-sexo se nos asocia a un proyecto de futuro⁴, hoy, afortunadamente, con posibilidades de tener muchos puntos en común para ellos y ellas en el ámbito que llamamos de “países desarrollados”. Esos proyectos responden al modelo ideal dominante de lo que debe ser *un hombre* y lo que debe ser *una mujer* en cada cultura y de las funciones que puede y debe cumplir.

¿Cómo se construyen y perpetúan los modelos?. A través del proceso de socialización que se realiza en la familia y la sociedad. Los modelos, obviamente, dan opciones en función de la clase, la religión, la capacidad intelectual... pero en todas las culturas se marcan unos *límites* para cada género. Esos modelos o referentes simbólicos, con límites que condicionan la vida personal y social, son los *modelos de género*⁵ y,

³ Utilizamos este término en el sentido de la finalidad con la que se producen las acciones respecto a uno u otro género, aunque la “naturalización” que se produce de los modelos sociales pueda provocar la pérdida de la conciencia de su intencionalidad en gran parte del colectivo social. Las características “teóricas” de los modelos las encontramos en los discursos morales, políticos, médicos, religiosos literatura de la que tenemos excelentes ejemplos en España y Europa. Esos discursos se apoyan –o critican- desde otras producciones culturales más asequibles a la mayoría social.

⁴ “El género, escribe M. Lagarde, es una construcción simbólica y contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir de su sexo”. Véase: Lagarde, M (1996): *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, horas y Horas, Madrid

⁵ Entre los límites marcados a hombres y mujeres por el propio hecho de serlo, algunos pueden saltarse, es decir, el sistema asume ciertas transgresiones aunque estén penalizadas con diferentes dosis de “marginalidad o marginación”, entre otras formas de castigo. Otros, teóricamente no pueden ser saltados jamás porque afectan a la propia estructura del sistema y su mantenimiento: Son aquellos que afectan a la toma de decisiones públicas y al control del modelo social vigente.

obviamente, suelen generar modelos alternativos que aspiran a modificarlos o, simplemente, alejarse hacia vías nuevas fuera del sistema.

Las características sociales de esos modelos, es decir, qué funciones tienen adjudicadas en la dinámica social y en las propias relaciones interpersonales, en qué medida interactúan –o pueden hacerlo- personal y socialmente, condiciona el propio funcionamiento del sistema además de la vida de los individuos. Por eso conocerlos y explicarlos debe ser uno de los objetivos de las Ciencias Sociales si quieren explicar la dinámica histórica de las sociedades en sus diferentes niveles.

En segundo lugar, debemos recordar que la ciencia ha sido tradicionalmente androcéntrica al menos en dos sentidos: ha ignorado a las mujeres como protagonistas sociales y ha cerrado el paso a las mujeres para la participación en la construcción de la ciencia (límites a la educación). Las consecuencias, obviamente, como es fácil comprobar hoy, no han afectado solamente a las mujeres, sino a toda la sociedad en sus posibilidades de desarrollo.

¿Cómo unimos los dos aspectos tratados?. La *larga duración*⁶ de las diferencias en los modelos de género, en su formación y experiencias de vida, ha dado como resultados dos “culturas”, dos formas de *mirar*, dos universos de interés o curiosidad científica. La llegada normalizada de las mujeres al consumo y producción de ciencia ha impulsado preguntas y propuestas nuevas en función de su propia cultura, de sus problemas, de su sensibilidad, del “no encontrarse en la ciencia”, enriqueciendo así los centros de interés, las fuentes y las metodologías científicas. Si en un primer momento su investigación tuvo un importante papel reivindicativo para denunciar las raíces de la discriminación sentida por las propias mujeres en sus sistemas sociales, al tiempo que para hacer visibles protagonismos femeninos que los discursos de la ciencia habían ocultado desposeyendo a las mujeres de una genealogía de referencia, la reflexión sobre ese trabajo ha dado como resultado propuestas metodológicas concretas respecto a cómo contemplar el protagonismo de las mujeres –junto al de los hombres- en cualquier nivel de lo social, en los discursos y las realidades observables, en las producciones culturales... El concepto que articula esa metodología, a pesar de las críticas que ha tenido desde posiciones feministas⁷ en diversos campos científicos, es el *género*⁸.

⁶ En el sentido categorizado por Fernad Braudel, aunque con la dimensión de “profundidad” que añadiera Tuñón de Lara. Véase su lección *Tiempo cronológico y tiempo histórico*, Leioa, Universidad del País Vasco, 1986.

⁷ Una actualización de esa críticas, desde diversas perspectivas científicas, puede verse en Tubert, S. (ed.) (2003): *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Cátedra, Madrid. Personalmente no estoy de

Una *perspectiva de género* supone preguntarse por hombres y mujeres -como colectivos y como individuos personalizados, con relaciones entre sí (inter e intragénero) y con el sistema social en que se insertan- en el análisis e interpretación de situaciones sociales observables o pensables desde cualquier ciencia social, en cualquier lugar y tiempo, así como categorizar esas relaciones en función de las posibilidades de actuación social que hombres y mujeres tengan respecto al otro género. Habida cuenta de que las Ciencias Sociales se han construido desde una perspectiva androcéntrica, la perspectiva de género quiere revisar ese conocimiento preguntándose ahora por las mujeres. Esa es la función de campos de investigación como la *Historia de las mujeres*⁹ la *Geografía del género*,¹⁰ *Mujeres en el arte*¹¹, que se suman a una línea que recorre todos los campos del saber y tienen una gran deuda intelectual con la Antropología.

Si la *perspectiva de género* salió del feminismo, hoy no es, necesariamente, una perspectiva feminista. Convertir el género en categoría analítica le ha quitado, posiblemente, potencialidad reivindicativa y política. Pero al poner la mirada sobre la posición social de las mujeres y recuperarlas como “sujeto histórico”¹² que debe ser considerado en el análisis e interpretación de los procesos sociales en cualquier tiempo y lugar, provoca una absoluta revolución metodológica en la construcción del

acuerdo con algunas de ellas –o con algunos de sus niveles- y considero que, en general, no invalidan en lo sustancial lo que de utilidad tiene esta categoría en el tratamiento de las Ciencias Sociales.

⁸ En un planteamiento del *género como categoría de análisis*, no puede producirse la identificación género=mujer, aunque esa identificación se haya producido en algunas Conferencias Internacionales de la Mujer, auspiciadas por Naciones Unidas, con importantes resultados para la consideración de las mujeres en la planificación de proyectos de ayuda al desarrollo. Los resultados están sorprendiendo por la capacidad de implicación de las mujeres y por su incidencia transformadora en su medio. Piénsese, por ejemplo, en las políticas de microcréditos.

⁹ La oferta bibliográfica con que contamos para aspectos parciales es inmensa. Las síntesis, sin embargo, siguen siendo escasas. Es obligado seguir refiriéndonos a Duby, G, y Perrot, M (dir)(1992): *Historia de las mujeres en Occidente*, Taurus, Madrid, 5 vols (edición en Taurusminor en el año 2000); Anderson, B,S, y Zinser, J.P (1991): *Historia de las mujeres. Una historia propia*, Crítica, Barcelona; Garrido, E.(ed)(1997): *Historia de las mujeres en España*, Síntesis, Madrid. De gran utilidad para incorporar protagonismos individuales: Martínez, C., Pastor, R., de la Pascua, Mª J. y Tavera, S (dir)(2000): *Mujeres en la Historia de España. Enciclopedia biográfica*, Planeta, Barcelona. Ciudades y Comunidades Autónomas están apoyando publicaciones con mujeres destacadas en su ámbito territorial a través de los Servicios de Publicaciones de las Diputaciones Provinciales o de la propia Comunidad.

¹⁰ Véase, por ejemplo : Sabaté Martínez, A., Rodríguez Moya, J.Mª., Díaz Muñoz, Mª.A. (1995): *Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una geografía del género*, Síntesis, Madrid; Bock, G. Y Thane, P. (eds)(1996): *Maternidad y políticas de género*, Cátedra, Madrid.; Vianello, M. y Caramazza, E. (2002): *Género, espacio y poder. Para una crítica de las ciencias políticas*, Cátedra, Madrid; Gregorio Gil, C. (1998): *Migración femenina. Su impacto en las relaciones de género*, Narcea, Madrid; Hidalgo, E. y otras (2003): *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*, Octaedro, Barcelona.

¹¹ Siguen siendo referencias obligadas Chadwick, N (1992): *Mujeres, arte y sociedad*, Debate, Barcelona; Martínez, N. Y Cao, M (2000): *Pintando el mundo, horas y Horas*, Madrid (biografías de pintoras españolas e iberoamericanas de todos los tiempos).

¹² En el sentido de capacidad de “acción histórica”, de producir, posibilitar, favorecer o dificultar cambios o continuidades históricas, por ejemplo.

conocimiento, al tiempo que permite revisar muchas interpretaciones del pasado y el presente.

El sentido que la incorporación de esta categoría analítica pueda tener en el plano educativo es claro: hacer posible una *coeducación significativa* desde el campo de las Ciencias Sociales. Los campos de intervención que nos abre el desarrollo de los proyectos docentes de Ciencias Sociales en los diferentes niveles del sistema educativo son, posiblemente, mayores de lo que inicialmente imaginamos. En esa dirección se van a dirigir los apartados que siguen.

II.- Género y currículo

La formación de los modelos de género recorre todos los niveles de la actividad social. La escuela está reconocida como un elemento clave en ese proceso, en la medida en que puede actuar como “potenciador” o catalizador (de permanencias o cambios en direcciones e intensidades diferentes) de modelos de género. Una de las denuncias contemporáneas más grave hacia la educación –en todos los niveles- es que se sigue manteniendo un “orden simbólico” masculino y una infravaloración o desprecio de los valores del “orden simbólico”¹³ femenino. Las reflexiones sobre este problema desde diversas perspectivas educativas y disciplinas científicas es cada vez más rica¹⁴. La formación del profesorado no puede, pues, dejar de abordarlo, si partimos de una concepción didáctica que considera necesario hacer ver al alumnado en formación que la ciencia, su enseñanza y su aprendizaje, se producen desde una “mirada posicionada”, cualquiera que sea el “objeto” de análisis. Es decir, aprendemos y enseñamos como hombres y mujeres de un sistema social concreto que queremos mantener o cambiar en ciertas direcciones e intensidades.... etc, etc. Tomar conciencia de estos condicionamientos es, quizá, el primer paso para aceptar la posibilidad de debates que

¹³ Sugiero dos lecturas por su capacidad de sugerir reflexiones útiles para este apartado: Rivera Garretas, M.(1994): *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*, Icaria, Barcelona, y Guiddens, A. (1997): *Modernidad e identidad del yo*, Península, Barcelona.

¹⁴ Véase Alario Trigueros, T. y C. y García Colmenares, C. (coord): *Persona, género y educación (1997)* y *Hacia una pedagogía de la igualdad (1998)*, ambos en ed. Amarú, Salamanca; Bonal, X. (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*, Graó, Barcelona; Weiner, G.(1999): *Los feminismos en la educación*, MCEP, Sevilla. Dos libros de reciente publicación recogen interesantísimos trabajos de obligada lectura: AA.VV(2002): *Género y educación. La escuela coeducativa*, Graó, Barcelona; González, A. y Lomas, C. (coords)(2002): *Mujer y educación. Educar para la igualdad desde la diferencia*, Graó, Barcelona; La literatura sobre coeducación tiene una larga tradición. Lo importante es que busquemos y encontremos vías para contribuir a ese modelo desde las Ciencias Sociales. En este simposio estamos asumiendo ese compromiso.

puedan reconducir posiciones de partida. La enseñanza de las Ciencias Sociales puede contribuir a estos aprendizajes y a modificar la jerarquía de valores en el universo simbólico dominante en nuestra cultura.

Y en qué campos podemos intervenir en el proyecto curricular?. Desde una concepción amplia del término, creo que podemos y debemos hacerlo a diversos niveles¹⁵.

2.1: Relaciones en el aula

En primer lugar en las *relaciones que establecemos en el aula* con chicos y chicas y en el control que podamos tener de las *relaciones que los miembros del grupo-clase mantienen entre sí*. Un análisis crítico de comportamientos de los miembros del grupo puede ser extraordinariamente eficaz, así como análisis de modelos sociales extraídos de los medios de comunicación, de comportamientos familiares, de comics, cuentos o dibujos animados en los primeros niveles; de publicidad, cine, canciones de moda, comics de jóvenes o prensa con un alumnado de niveles superiores. En ambos casos, los manuales y cualquier otro material de uso escolar, pueden ser un buen punto de apoyo para encontrar puntos de reflexión sobre modelos de género.

2.2: El lenguaje

El segundo elemento básico es *el lenguaje*¹⁶. Soy consciente de las críticas que tiene este planteamiento y de las susceptibilidades que despierta, así como de las dificultades que encontramos, en muchas ocasiones, para decir las cosas que queremos decir de una manera no masculinizada. Pero es muy importante intentarlo. No tanto por los efectos en sociedades democráticas actuales, donde los principios de “economía del lenguaje” podrían permitirnos aceptar un masculino genérico –o un femenino genérico

¹⁵ Puede verse un desarrollo más amplio en Fernández Valencia, A.: “La enseñanza en la configuración de modelos de género” y “Propuestas para la incorporación de las mujeres en los estudios sociales” en Fernández Valencia (coor)(2001): *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Síntesis, Madrid, pp. 15-34 y 133-167. Sigue teniendo utilidad: OCDE (1987): *La educación de lo femenino. Estudio internacional sobre las desigualdades entre muchachas y muchachos en la educación*. Alioma, Barcelona.

¹⁶ Entre la publicaciones posibles, pueden verse: Michel, A. (1987): *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Unesco/ laSal. Barcelona.; García Meseguer, A. (1988): *Lenguaje y discriminación sexual*. Montesinos, Barcelona; Lledó, E. (1992): *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*, ICE de la U.A.B. Barcelona.

(¿por qué no si las mujeres son mayoría en tantos ámbitos?)-, sino porque ese masculino no representa a toda la sociedad, en la mayor parte de las situaciones referidas, cuando hablamos de sociedades no democráticas del presente o del pasado. Este es uno de los mayores problemas en los manuales escolares: el masculino se utiliza muy frecuentemente, para generalizaciones, sin tener en cuenta si en el aspecto señalado se puede incluir o no a toda la sociedad, en nuestro caso, a las mujeres. Y esto es extraordinariamente peligroso porque, ante un alumnado que vive en una sociedad democrática (no hablaré del “sueño de la igualdad”¹⁷), su mirada hacia el pasado, si alguien no le advierte de la diferencia, será una mirada desde su presente, con importantes consecuencias al menos a dos niveles: un profundo error en su conocimiento histórico y una ocultación de la discriminación femenina (o de cualquier otro tipo) a través del tiempo.

El problema del lenguaje en las Ciencias Sociales no se resuelve cambiando “alumnos” por “alumnos/as” (o alumnado) o “los hombres en la Edad Media” por “las mujeres y los hombres en la Edad Media”- como es frecuente encontrar en los últimos manuales de secundaria-. Es necesario autocontrolar nuestro vocabulario y analizar críticamente el de las producciones culturales que utilizamos en el aula: cuándo el masculino sirve para la mayoría y cuándo está ocultando diferencias discriminadoras de alguno de los grupos, en nuestro caso, de las mujeres. La diferencia, por otra parte, no debe ser considerada exclusivamente respecto a las posibilidades de “estar” (por ejemplo en universidades, lugares de toma de decisiones...) o de “hacer” (por ejemplo trabajo en el gremio, trabajo en la fábrica), sino respecto a las condiciones en que “se está” o “se hace” y a la diferencia de derechos y deberes que ese “estar” o “hacer” genera en los hombres y las mujeres y cómo afecta a las relaciones que mantienen entre sí y a la dinámica del sistema. Si pensamos en término de trabajo, deberíamos buscar las diferencias en las formas y posibilidades de formación y promoción, los horarios y salarios, el derecho de asociación, ... y, posiblemente, reconsiderar el propio concepto de *trabajo* que estamos aplicando al realizar el estudio.

El ejemplo puede hacerse extensivo para la posición social y relaciones de poder entre hombres y mujeres en cualquier nivel de lo social, en sus componentes de *espacio privado*, *espacio doméstico* y *espacio público*, conceptos clave en los estudios de *género*. De esa manera podremos abrir el camino a la interpretación de los sistemas sociales, de los procesos de cambio, de los valores sociales dominantes... de tantas

¹⁷ Tomo la expresión de Milagros Rivera.

cosas, de una manera mucho más rica y compleja al contemplar mayor número de sujetos y mayor número de variables de lo social.. Pues, bien, esa es precisamente la función de la introducción del *género, como categoría analítica*, en las Ciencias Sociales y su enseñanza.

2.3: El género como categoría analítica en la enseñanza de Las Ciencias Sociales

El lenguaje, ya lo hemos visto, es un instrumento para ocultar o hacer presentes determinados protagonismos sociales. Pero en el plano de la enseñanza de las Ciencias Sociales tenemos otros instrumentos ligados a las propias disciplinas: La selección de contenidos y los protagonistas que implicamos en la explicación de los procesos históricos. Y es aquí donde entra, de manera plena, la consideración del *género* como categoría de análisis.

Pues bien, si la perspectiva de *género*, o de las *relaciones de género*, quiere descubrir la posición social de las mujeres en cada sociedad para enriquecer y reelaborar el conocimiento de las sociedades¹⁸, ¿en qué ámbitos de lo social y con qué instrumentos la busca?.

El modelo de aplicación del *género como categoría de análisis* establecido por Joan W. Scott me parece que sigue teniendo una extraordinaria validez para dar pautas en la investigación y la enseñanza de las distintas Ciencias Sociales, sobre todo si partimos de una concepción de la enseñanza que ayude a aprender a través de “*situaciones didácticas*” en las que el alumnado se adentre en conceptos y procedimientos de la ciencia correspondiente.

La tesis de Scott es extraordinariamente clara:

“...el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder, pero la dirección del cambio no es necesariamente en un solo sentido (...) Podría mejor decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder (...) Establecidos como conjunto objetivo de referencias, los conceptos de género estructuran la percepción y la organización, concreta y simbólica, de toda la vida social. Hasta el punto en que esas referencias establecen distribuciones del poder (control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos, o acceso a los mismos), el género se implica en la concepción y construcción del propio poder (...) el género facilita un modo de decodificar el significado y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana. Cuando los historiadores buscan caminos por los que

¹⁸ El conocimiento que proporcionan los estudios de género respecto a las mujeres no puede ser un añadido a lo ya conocido. Los nuevos conocimientos obligan, ineludiblemente, a reestructurar los anteriores que puedan verse afectados por los nuevos. Es decir, la incorporación del *género* revisa, renueva y enriquece la construcción de conocimiento.

el concepto de género legitima y construye las relaciones sociales, desarrollan la comprensión de la naturaleza recíproca de *género* y *sociedad*, y de las formas particulares y contextualmente específicas en que la política construye el género y el género construye la política "¹⁹.

Esta propuesta teórica, para estudiar los mecanismos de reproducción de los modelos de género, nos va a conducir por todas los niveles relacionales de la vida en sociedad y por todo tipo de fuentes documentales, primarias y secundarias. Apoyándome en ella haré algunas sugerencias para la intervención en el aula²⁰.

Los niveles de análisis de las sociedades que J. Scott propone para descubrir cómo se construyen y perpetúan los modelos de género en cada sociedad o cultura son los siguientes:

- *Los símbolos*: Los modelos de mujer ofrecidos a la sociedad como deseables o rechazables: qué funciones sociales reflejan (asociables a roles, valores y límites): cómo se construyen, quiénes los controlan, cómo se mantienen, refuerzan o modifican; cómo se apoyan, rechazan o critican desde las producciones culturales (literatura en cualquiera de sus formas y autorías, el arte, la lengua, las fiestas y tradiciones populares, la moda, los manuales escolares...). El planteamiento ha dado como resultado un importante número de trabajos sobre la "Imagen de la mujer o de las mujeres" en la literatura (discursos religiosos y laicos, novela, teatro, romances, coplas, cuentos infantiles, canciones de grupos musicales...) y en todo tipo de producción iconográfica y audiovisual (pintura, carteles, ilustraciones de libros y cuentos infantiles, comics, prensa, fotografía, cine, publicidad...). El estudio de algunos de esos modelos creados (la Virgen- madre en sus diversas iconografías como modelo positivo, Eva como antimodelo y modelo de mujer-peligro para el hombre, figuras de la mitología pagana y judeo-cristiana, iconografías de situaciones de la vida cotidiana con una determinada imagen de las funciones sociales de las mujeres y de las relaciones hombre-mujer, entre otras, así como de la evolución

¹⁹ Scott, J. W.: "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en Amelang, J. y Nash, M.(ed) (1990): *Historia y género, Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, Alfons el Magnanim, Valencia, pp. 44-49.

²⁰ Las posibilidades de ejemplificación son infinitas. Sugerimos algunas que nos parecen útiles para la enseñanza de la Historia, de la Geografía y/o del Arte, aunque la mayoría permiten un tratamiento pluridisciplinar o interdisciplinar. Son direcciones de trabajo que exigirán una adecuación al nivel en que se realice la práctica docente.

histórica de sus formas de representación²¹) tiene una enorme potencialidad didáctica para desarrollar la mirada analítica y crítica del alumnado, para que genere conocimientos que podrá contrastar con los miembros del grupo y, a posteriori, con los estudios de miradas expertas.

- *Los conceptos normativos* en el ámbito civil y religioso, político, económico, educativo... es decir: en qué ha sido o es diferente la ley para hombres y mujeres. Ayuda a estudiar los límites legales a la igualdad facilitando entrar en conceptos como *jerarquía social de los géneros, relaciones de dominación, discriminación femenina, sociedad patriarcal...*

Didácticamente, el impacto motivador sobre el alumnado de una legislación que niega derechos a las mujeres y, sobre todo, las razones con que se intenta justificar esa discriminación hasta el siglo XX (conexión con los discursos biologicista-esencialistas, por ejemplo), es de una potencia motivadora extraordinaria, al tiempo que les ayuda enormemente a dar respuesta al por qué de la diferente posición de hombres y mujeres respecto al espacio doméstico y público hasta tiempos muy cercanos. La diferencia con que las leyes tratan a hombres y mujeres es una constante histórica de la que es fácil encontrar ejemplos para todas las sociedades²².

- *Realidad que se vive en la sociedad o campo social estudiado:* Nuestra referencia es ahora la experiencia vital de hombres y mujeres en cualquiera de los niveles de la organización social, independientemente o más allá de lo que marcan las leyes (aunque sin olvidarnos de ellas –de otra manera no podríamos captar las

²¹ Para el estudio de “mujeres creadas” es obligado remitirse a los excelentes estudios de Erika Bornay: *Las hijas de Lilith*.(1990), *Mujeres de la Biblia en la pintura del barroco* (1998), *La cabellera femenina* (1994), todo sellos publicados en editorial Cátedra, Madrid. Para una lectura significativa del lenguaje del arte respecto a las mujeres o lo femenino, véase Cao, M.L.F.: “Modelos, conductas y estereotipos femeninos en la creación icónica” en Fernández Valencia, A. (coor)(2001): *Opus cit*, pp. 169-197 y “Educar la mirada, conjurar el poder: género y creación artística” en López F. Cao (ed)(2001): *Geografías de la mirada*, Instituto de Investigaciones Feministas de la UCM, Madrid, pp. 7-22. Interesantes reflexiones en: Bartra, E. (1987): *Mujer ideología y arte*, La Sal, Barcelona y Deepwell, K (ed)(1998): *Nueva crítica feminista de arte*, Cátedra, Madrid.

²² Textos para estudiar el protagonismo social de las mujeres pueden encontrarse por ejemplo en: Verdejo Sánchez, M^a D. (ed)(1992): *La condición de la mujer a través de los textos latinos*, Diputación Provincial de Málaga; Pérez castillo, J.A. y Rodríguez Mateos, M^a T. (1995): *Condición jurídica de la mujer (Extracto histórico y panorámica actual)*, UNED de Sevilla. Cuaderno de Derecho nº 7; Aguado, A.M^a y otras(1994): *Textos para la historia de las mujeres en España*, Cátedra, Madrid; BEL, M^a A.(2000): *La historia de las mujeres desde los textos*, Ariel, Barcelona; Bosch, E., Ferrer,V. y Gili, M (1999): *Historia de la misoginia*, Anthropos, Barcelona; Archer, R. (2001): *Misoginia y defensa de las mujeres. Antología de textos medievales*, Cátedra, Madrid.

transgresiones, por ejemplo-). Si la ciencia ha sido tradicionalmente androcéntrica, el objetivo es recuperar el papel social que tuvieron las mujeres y en qué marco de derechos y deberes, respecto a sus compañeros varones, lo ejercieron, así como las respuestas que generaron a sus posibilidades.. Y lo vamos a poder descubrir a través de fuentes documentales de todo tipo, comprobando a través de ellas al menos tres cosas fundamentales:

- *Que han participado en todos los campos de la actividad social, en la reproducción y la producción, en el gobierno y la producción cultural.* Esa participación no ha conllevado necesariamente igualdad de derechos.
- *Que siempre ha habido grupos de mujeres que han luchado por mejorar su condición, desde dentro del sistema o contra él.* El feminismo, en el sentido de las luchas de las mujeres por mejorar su condición social, ha existido siempre, aunque los caminos hayan sido diferentes. Por eso hoy hablamos en plural, de *feminismos*.
- *Que la ciencia ha ocultado el protagonismo social de las mujeres en la mayor parte de los campos de actividad y, con ello, la discriminación social que han sufrido.* Es la contribución social de la ciencia a la discriminación de las mujeres: No han existido para ella, ni aún cuando le han dedicado su tiempo y esfuerzo. Esta situación se sigue manteniendo aún en manuales escolares y universitarios.
- En un medio como el que muestran los apartados anteriores *¿cómo se ha construido la identidad femenina?*. Las palabras de las mujeres son aquí una pieza fundamental entre todo el elenco de fuentes. Y esas palabras se encuentran en los archivos, en las canciones, en los libros, en la prensa, ... las tenemos a nuestro alcance, para la experiencia de varias generaciones, utilizando los modelos de “historias de vida” que nos ofrecen los estudios de historia oral. Pero los tenemos también en otras producciones culturales: pinturas, ilustración de libros y cuentos, tapices, cerámicas, bordados... nos muestran perspectivas alternativas a la mirada masculina, universos simbólicos femeninos en los que pueden *leerse, pensarse*, escalas de valores, sueños, deseos, quejas, afanes, saberes de las mujeres a través del tiempo.... Esta

construcción de la identidad femenina centra la atención de una de las vías de trabajo en Historia de las mujeres²³, al igual que en otros campos del saber.

III- Algunas reflexiones y propuestas para la práctica docente:

Didácticamente, este apartado obliga a una profunda revisión de la selección de conocimientos que se presenta al alumnado, así como de la forma de presentarlos. Considero que las modificaciones deben hacerse, al menos, por las siguientes vías:

1. Señalar las diferencias entre la posición social de hombres y mujeres, cuando existan y sean significativas por sus efectos sobre uno de los colectivos, en los campos de la actividad social que han sido objeto de atención preferente hasta ahora en los curricula de enseñanza primaria y secundaria.
2. Incorporar a los curricula aspectos de la vida en sociedad que permitan hablar de las funciones sociales que han estado históricamente en manos de las mujeres. Los conceptos que podrían incluirlas son los de *reproducción* (que nos lleva a revisar conceptos geográficos e históricos), *producción* (diversos campos) y *cuidado* (servicios a la familia y la comunidad).
3. Rescatar individuales femeninas según las variables consideradas significativas socialmente.

Los estudios sobre la presencia de mujeres en las ilustraciones de manuales escolares están en íntima conexión con lo que estamos señalando. Obviamente, mientras sigan priorizando una historia política con un sentido restringido de “política”, las mujeres, como los sectores sociales que no han tenido acceso al campo de la toma de decisiones y a los privilegios derivados, no podrán estar presentes en los manuales escolares salvo en los momentos en que con sus acciones en el espacio público hayan generado amenaza sobre el propio sistema. Efectivamente, es fácil encontrar en los manuales de educación secundaria referencias, más o menos amplias, al movimiento sufragista y a sus principales representantes, aunque sus lenguajes (escrito, iconográfico) y, sobre todo, su perspectiva, siga siendo androcéntrica.

²³ Milagros Rivera Garretas, asociada al “feminismo de la diferencia”, ha sido la impulsora más activa de esta línea de trabajo. Sus trabajos siguen siendo una referente obligado. Véase, por ejemplo: *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista* (1994) y *Textos y espacios de mujeres. Europa Siglos IV-XV*(1990), ambos en Icaria, Barcelona.

Pero hemos apuntado anteriormente que no se trata solamente de incorporar protagonismos. Es necesario, además, revisar el significado de algunos conceptos de uso frecuente y compartidos por las Ciencias Sociales. Una perspectiva de género nos puede conducir por los siguientes caminos de reflexión conceptual:

- *Consideración de aspectos de la vida social propios de las mujeres con un sentido “social” y no natural.* Esto puede afectar a la consideración de conceptos tales como: *reproducción* (asociarlas con una función social, de relaciones de género en un contexto histórico concreto, no con un proceso “natural”), *maternidad* (deseada o no, obligaciones que conlleva, peligros que supone, instituciones que genera...), *natalidad* (posibilidades de controlarla por las mujeres, política del Estado para regularla, recursos para evitarla, transgresiones de las normas por las mujeres...), *mortalidad* (consideración de la mortalidad femenina por embarazo o parto, distinción de causas de mortalidad por género y asociarla a prácticas de vida), entre otros.
- *Consideración y valoración social de las tareas históricamente desempeñadas por mujeres:* Recuperación de los trabajos asociados al ámbito doméstico (Trabajos y producción de bienes para cubrir las necesidades de la unidad familiar: alimentación, vestido, higiene, educación infantil, gestión del patrimonio en ausencia del esposo o padre, tareas de cuidado, trabajos en la unidad agraria o artesanal familiar en el Antiguo Régimen, trabajos en el ámbito familiar con destino externo en las sociedades industriales....). Afectará a la consideración de conceptos como: *trabajo* (remunerado o no, deberes y derechos ante el trabajo según el género), *espacio doméstico* (implicaciones en el ámbito exterior o público), *saberes de las mujeres* (producción y conservación de alimentos, intercambios económicos, sanidad e higiene, oficios artesanales, tareas agrícola-ganaderas, tradiciones locales, producciones culturales femeninas –bordados, decorados efímeros, adorno personal...-). Esta consideración afecta profundamente a conceptos como *políticas de bienestar, desarrollo o progreso*, por ejemplo.
- *Consideración de las mujeres en los espacios y funciones compartidos con los hombres,* distinguiendo las posibilidades de formación, el reconocimiento, los deberes y derechos que supusieron para cada género. Este campo ha sido esencial

para lo que se ha llamado la “visibilidad de las mujeres” y es, posiblemente, el más fácil de incorporar en todos los niveles educativos en un modelo de enseñanza que trabaje con fuentes documentales primarias de diverso tipo. La pintura, la literatura, la fotografía, los documentos judiciales y notariales, las memorias (escritas y orales), las crónicas, las leyes... nos presentan, obviamente, un universo de hombres y mujeres en todos los campos de actividad.

Y es en este apartado en el que debemos jugar con un elemento clave para que las mujeres –o cualquier otro colectivo que esté discriminado en la producción de las Ciencias Sociales – aunque mi referente ahora será la Historia- pueda hacerse siempre presente en el aula: Me refiero a la posibilidad de *jugar intelectualmente no sólo con la presencia de las mujeres*, en campos no reseñados por la historiografía o los manuales escolares, sino con *la ausencia*. Porque enseñar a leer la ausencia es enseñar a leer la marginación, la discriminación de las mujeres en determinados campos de actividad, discriminación como hipótesis, obviamente, que habrá que comprobar. Y la discriminación nos llevará a las respuestas de las mujeres, a cómo se implicaron en el mantenimiento o cambio de la misma.

El instrumento fundamental en este proceso son las fuentes documentales que nos presentan espacios de control masculino. ¿Quiénes pudieron obtener la categoría de *vecinos, jueces, corregidores, alcalde, alguacil, capitán, soldado, doctor, abogado, embajador, estudiante sacerdote, médico, maestro de un oficio, oficial, aprendiz... a través del tiempo? ¿en qué momentos se aceptó el acceso de las mujeres?*. La pintura y la fotografía son, posiblemente, las fuentes más asequibles y explícitas, pero una selección de documentos de archivo, una encuesta a la generación de mayores de la familia, una selección de personajes y situaciones en la literatura o una selección de fragmentos cinematográficos, por ejemplo, puede tener una eficacia didáctica óptima en función de la variable que se seleccione.

Explicar la *ausencia* (*parlamentos, colegios cardenalicios, tribunales de justicia, ejércitos, consejos de Estado, ayuntamientos, centros educativos...* nos conduce a los discursos de género (imágenes de lo femenino y lo masculino, de sus funciones sociales y necesidades formativas, por ejemplo), a las normativas legales, a las relaciones de género (jerarquía, exclusión, dominación), a las discriminaciones históricas de las mujeres en el ámbito social. Y debe conducirnos también, en la medida de lo posible, a las reacciones que las mujeres tuvieron respecto a esa discriminación, es decir, cómo se implicaron en su mantenimiento o contra ella, tanto con acciones como con discursos.

Este aspecto es doblemente importante: porque implica a las mujeres en la modificación o mantenimiento del sistema y porque rompe la idea del discurso único históricamente.

Hay un discurso dominante en todos los tiempo, pero siempre hay discursos alternativo que presentan opciones sociales diferentes. La permanencia de esos discursos alternativos en el tiempo explica muchos cambios.

La historia de los discursos dominados y de su permanencia, de su recuperación y legitimación por sociedades posteriores, deja el camino abierto a las utopías sociales del alumnado que tenemos en las aulas, muchas de las cuales seguro que compartimos.

- *Considerar y rescatar del olvido a mujeres cuyos actos o producciones pueden ser un modelo de referencia social.* La búsqueda de una genealogía femenina ha sido un instrumento de autoafirmación femenina en todos los tiempos. Así lo refleja la literatura reivindicativa con mucha frecuencia. Por otra parte, la función didáctica de la biografía ha sido reivindicada por numerosas escuelas para la educación. Pues bien, además del valor educativo, el encuentro de modelos de vida con parámetros de referencia no masculinos puede ofrecer alternativas, escalas de valores distintos a los tradicionalmente dominantes. Y desde luego, presentar una sociedad más equilibrada en protagonismos de la que han venido presentando los manuales escolares y aún los universitarios. Si la ausencia de mujeres es importante en los libros de Historia, en los libros de Historia del Arte prácticamente no aparecen como creadoras.

¿Qué relación tiene esta propuesta con los currícula oficiales y reales?.

Oficialmente debemos hablar de una clara marcha atrás en los proyectos oficiales por dos razones fundamentales:

- Porque ha desaparecido el apoyo explícito existente en los Proyectos de la Logse al tratamiento del protagonismo femenino, apoyo que ha llevado a que en gran parte de las programaciones de los IES haya referencias explícitas a la necesaria consideración del protagonismo histórico de las mujeres, -aunque los manuales escolares parecen haber limitado esos protagonismos a los movimientos de reivindicación feminista del siglo XIX-.
- Porque las propuestas ministeriales parecen querer priorizar los componentes políticos, los ámbitos de decisiones y la política internacional sobre otras variables de lo social, lo que puede dificultar el estudio de las “presencias” de

las mujeres y, obviamente, ni didáctica ni “políticamente” se puede trabajar permanentemente sobre la *ausencia*. La presencia de las mujeres en el texto, y en los documentos que lo acompañan o que llevemos a las aulas, estará en íntima relación con las variables de análisis que incorporemos en nuestro proyecto, tanto en geografía –aunque la división por sexo es más marcada tradicionalmente en las investigaciones- como en arte, economía o historia.

¿Cuáles pueden ser, pues, nuestras perspectivas respecto al papel de las Ciencias Sociales en una enseñanza coeducativa para un futuro mejorable?. Creo que la clave está, como siempre, en nuestra mente, es decir, en la concepción que tengamos de la asignatura, de las variables de lo social y de los protagonismos que consideremos que deben ser contemplados cuando preparamos “*situaciones didácticas*” para trabajar los diferentes niveles de la vida en sociedad.

Una vez más me reafirmo en que la epistemología, nuestra concepción del sujeto y objeto al que debemos referirnos desde el conocimiento o ciencia que nos ocupa como enseñantes, de a quiénes consideramos que debemos implicar en el análisis e interpretación de situaciones sociales, cualquiera que sea su tipología, nos permitirá introducir las categorías *clase*-tradicionalmente incorporada-, *cultura*, *etnia*, *religión*... y, por supuesto, *género*. Por esta razón, considero que la epistemología de las Ciencias Sociales debe estar presente en la formación del profesorado. Sin unos referentes teóricos personales respecto a la Ciencias Sociales, difícilmente podrán crear y aplicar modelos didácticos eficaces para su enseñanza, ni estarán en condiciones de evaluar críticamente los materiales escolares que se pongan a su alcance.

Pero la teoría debe llevarse a la práctica. Presentaré ahora algunas ideas que puedan servir de referencia para incorporar, a otras perspectivas de trabajo, la perspectiva de género.

IV: Ejemplificaciones para Educación Infantil, Primaria y Secundaria

IV.1: Educación Infantil

En la Educación Infantil las Ciencias Sociales deben contribuir, con otras disciplinas, a la formación de la personalidad de los individuos y a que la inserción en el medio social sea lo más igualitaria posible desde el punto de vista del género. Por eso, los usos del lenguaje y el análisis crítico de situaciones de aula y del medio social en

que se vive, de las formas de ocupación de los espacios, de los materiales escolares, juegos y juguetes infantiles, cuentos en su más amplia oferta,... pueden ser centros de atención esenciales en el proceso educativo.

IV.2: Algunas sugerencia para la incorporación del protagonismo social de las mujeres en el currículo de Educación Primaria.

Las sugerencias, de carácter muy general, se hacen partiendo de los contenidos marcados en el *Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria* (830/2003 de 27 de junio) y remitirán, necesariamente, a los aspectos señalados en los apartados anteriores. Están contenidas en el siguiente cuadro:

<u>EDUCACIÓN PRIMARIA</u>	<u>CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN</u>	<u>SUGERENCIAS</u>
<u>PRIMER CICLO</u>	<p>1: El cuerpo humano. Cambios corporales a lo largo de la vida.</p> <p>10: La ciencia y la sociedad: Grandes investigadores, inventores y científicos.</p> <p>11: La organización social: familia, escuela y actividad laboral y profesional. (<i>conocer la Organización. Fam. e identificar algunas de las funciones que desarrollan sus miembros..</i>)</p> <p>12: Los servicios públicos. Los medios de comunicación y de transporte.</p> <p>13: Productores y consumidores</p> <p>15: El transcurso del tiempo en el entorno del alumno. (<i>11: Distinguir alguna característica de las fiestas y tradiciones en el ámbito local, autonómico y local</i>)</p>	<p>1: Modelos sociales para hombres y mujeres y sus problemas. Relación con los contenidos 3 y 4 (alimentación y salud).</p> <p>10: Grandes investigadoras, inventoras y científicas.</p> <p>11: Análisis de la organización social distinguiendo las funciones y trabajos de hombres y mujeres y su valoración social. Colaboración de niños y niñas en la unidad familiar y escolar.</p> <p>12: Romper estereotipos profesionales.</p> <p>13: Romper estereotipos</p> <p>15: Incorporación de las mujeres a funciones sociales cada vez más amplias. Principales problemas en las relaciones hombres/mujeres en nuestro tiempo. (<i>Símbolos, iconos, papeles de hombres y mujeres en las fiestas y tradiciones</i>)</p>
<u>SEGUNDO CICLO</u>	<p>9: La actividad humana y el paisaje</p> <p>13: Rasgos diferenciales de las sociedades a través el tiempo.</p> <p>14: Cambios y permanencias Testimonios y herencias del pasado.</p> <p>15: Personas relevantes en Hª de España</p>	<p>9: ¿Hay diferencias en las relaciones de hombres y mujeres con el paisaje? ¿de qué tipo?</p> <p>13: Rasgos diferenciales de la posición social de hombres y mujeres a través del tiempo:</p> <p>14: Permanencias y cambios en la posición social de hombres y mujeres. Incorporar voces y producciones femeninas y masculinas.</p> <p>15: Incrementar las referencias a mujeres</p>
<u>TERCER CICLO</u>	<p>10: La población en España: Movimientos naturales y migratorios.</p> <p>12 a 17: Historia de España</p>	<p>10: Natalidad y mortalidad: perspectiva nueva. Emigración femenina y masculina.</p> <p>12 a 17: Incorporar las diferencias en la posición social de hombres y mujeres, las relaciones que</p>

	<p>(13: <i>identificar los rasgos distintivos de las culturas que convivieron en España..</i>)</p> <p>14: <i>Comprender la trascendencia de los descubrimientos geográficos y el papel desempeñado por España.</i></p> <p>15: <i>Entender la transformación de las sociedades agrarias en sociedades industriales)</i></p>	<p>mantuvieron entre sí y su evolución en el tiempo, así como las respuestas de las mujeres a esa situación.</p> <p>(13: <i>Diferencias de derechos entre hombres y mujeres en las diferentes culturas .Elementos comunes a todas las mujeres.</i>)</p> <p>14: <i>Estudiar sus efectos para las mujeres de España y de los territorios ocupados.</i></p> <p>15: <i>Estudiar los efectos de la industrialización sobre las posibilidades de promoción social de las mujeres y su posición en el nuevo sistema económico. Entender la respuesta de los hombres y las mujeres ante los cambios que el nuevo sistema político-económico propiciaba</i></p>
--	--	--

IV.3: Algunas sugerencias para la Educación Secundaria²⁴ (con posibilidades de adaptación a los últimos cursos de la Educación Primaria)

En este apartado presentamos ejemplificaciones para diversas metodologías de aula. Apuntamos ideas que nos han sido útiles en diversos niveles de formación, pero que necesitarán una adecuación al nivel educativo correspondiente.

Ejemplo nº1: Las mujeres en el sistema social romano

He aquí un ejemplo, entre otros posibles, de cómo se puede incorporar la categoría género en un tema como *El proceso de romanización*, incluido en el apartado 1 de los contenidos de Historia (BOE 16.01.2001):

- **Símbolos de poder femenino en las sociedades romanizadas**
 - Diosas
 - Sacerdotisas
 - Emperatrices y esposas/madres de emperadores con actividad política
 - Mitos de mujeres asociadas a la paz social o la procreación
- **Carácter patriarcal de la familia y el sistema social romano**, que se construye y sostiene con las siguientes medidas:
 - Control del cuerpo de las mujeres: Penalización de la pérdida de la virginidad antes del matrimonio y del adulterio.
 - ✓ Política natalista del Imperio que se apoya con:

²⁴ La relaciones de género en la enseñanza es una de las vías de investigación en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UCM. En septiembre de 2003 la alumna Marta Salvador Benito presentó como proyecto para la obtención del DEA el trabajo *Las relaciones de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, ejemplificado con *Las mujeres en la España franquista*. El trabajo fue dirigido por la doctora Juana Anadón.

- *Símbolos*: Ejemplos de mujeres con alto nº de hijos (madre de los Gracos)
 - *Normas*: Prohibición del aborto, privilegios políticos a varones con mayor nº de hijos, privilegios a mujeres en función del nº de hijos (disminución de trabajo, desaparición de la tutela en mujeres libres y acceso a la libertad para las esclavas).
- En la unidad familiar el padre tiene la capacidad de decidir sobre la permanencia en la familia o el abandono de [l@s hij@s](#) recién [nacid@s](#).
- La madre no tiene relación de parentesco sanguíneo con los hijos. Pertenecen al mismo grupo familiar que ellos por el padre, bajo cuya “potestas” se encuentra, como ellos. La esposa, pues, bajo tutela del “pater”. (Relaciones de poder en el matrimonio)
- La mujer no hace linaje: puede tener herederos, pero no sucesores –se reconocerá en Oriente en el siglo VI-.
- Cambios en la época de Augusto: Se va perdiendo el significado real de la tutela. Se autoriza a las mujeres a testar y heredar de los hijos. Tienen mayor autonomía para gestionar sus patrimonios, lo que repercutirá en el incremento del prestigio social de las mujeres.
- Exclusión de los centros de toma de decisiones y separación en los espacios públicos. Expresiones públicas del reconocimiento público a las mujeres por su labor social: Títulos institucionales, lápidas y monumentos.
- La mujer transmite la ciudadanía a los hijos, pero ella no disfruta de los derechos políticos que la ciudadanía conlleva para los hombres.
- **Trabajos y oficios de las mujeres** (pensar los saberes que implican y cómo se obtienen –cultura femenina -):
 - Gestión doméstica y gestión del patrimonio familiar (teorizado, por ejemplo, por Colmuela: ¿qué aprendizajes y saberes implica? ¿dónde y cómo se obtienen? ¿tienen las mismas posibilidades de formación que los varones del mismo grupo?...).
 - Cuidado de miembros de la unidad familiar (qué supone para el propio sistema desde el punto de vista económico o de políticas de bienestar, por ejemplo?) .

- Oficios: servicio doméstico, nodriza, peluquera, doncella, hilandera, sanadora, maestra, comerciante.... esclavas
- La prostitución existe legalmente hasta la imposición del cristianismo.
- Todos los trabajos del campo
- Trabajos de producción y conservación de alimentos.
- **¿Qué supuso para las mujeres la imposición del cristianismo como religión oficial?**²⁵
 - Cristalización del modelo patriarcal.
 - Eliminación de referentes de poder femenino (diosas, sacerdotisas, mujeres mecenas).
- **Comparemos nuestro modelo y otros modelos sociales actuales con el sistema social romano respecto a los dos primeros apartados. Averigüemos qué permanece, qué ha cambiado y cuándo se han producidos los principales cambios.**

Los documentos a nuestro alcance para apoyar estos nuevos contenidos son muy abundantes: Los textos legislativos, las *Cartas* de San Pablo, la iconografía que el arte romano ofrece (relieves, retrato, mosaicos figurativos y pinturas, arquitecturas con determinadas funciones...) permiten adentrarse en todo ello a través de una lectura didácticamente dirigida para conseguir reflexiones y creación de conocimiento por parte del alumnado. Algunos documentos son muy útiles para trabajar *la ausencia*: algunos libros de historia y determinadas películas parecen hablar de una sociedad en masculino.

Ejemplo nº 2: Mujeres y familia en los comienzos de la edad Moderna: Iconografías, documentos de archivos, literatura.

Una interesante manera de entrar en un periodo histórico es utilizar como punto de apoyo una producción cultural –literatura o pintura más frecuentemente-. Se trata de organizar una situación didáctica en la que el alumnado debe, inicialmente, analizar e interpretar la “escena” que el documento, cuidadosamente seleccionado para que nos conduzca a determinados conceptos o puntos de debate, refleja. Todos sus saberes y universos simbólicos se activan, permitiéndonos entrar en su imagen de la sociedad analizada y en la influencia que sobre su lectura tiene la experiencia que le proporciona su universo social más cercano: podemos captar si empatiza históricamente con esa

²⁵ Una visión histórica en: Küng, H. (2002): *La mujer en el cristianismo*, Trotta, Madrid.

sociedad o, por el contrario, traslada esquemas del presente al pasado. Pues bien dirigir su mirada y sus saberes, provocar contradicciones que le obliguen a reconsiderar sus hipótesis, activar reflexiones para desmontar concepciones erróneas, para ayudar a construir conocimientos personales significativos ... todo ello puede activarse dirigiendo la observación y la reflexión con preguntas que le ayuden a acercarse, a llegar, al objetivo didáctico perseguido.

Pues bien, pensemos un poco en la posición social de las mujeres. Veamos algunos ejemplos para adentrarnos, a través de fuentes documentales de diverso tipo, en la *Sociedad europea de la Edad Moderna*²⁶:

- ¿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? (parto, tareas de “cuidado” (a la recién parida, al niño) –solidaridad femenina-, el parto como asunto de mujeres, saberes de las mujeres (comadronas), amas de cría, entre otros). ¿Cómo es el ambiente? ¿refleja peligros? ¿en qué medida pueden ser considerados una invitación a la maternidad, es decir un “*discurso pronatalista*”?
- Pensemos en los *retratos de matrimonios o familia* ¿Qué imagen del matrimonio y la familia nos sugieren? ¿Reflejan alguna jerarquía, relaciones de poder, entre los conyuges? ¿Reflejan modelos educativos o funciones sociales distintas para hijos e hijas? ¿Qué edades tienen los individuos? ...
- En la *representación del trabajo* ¿en qué medida están implicados los miembros de la familia? Comparemos estas imágenes con otras fuentes,

²⁶ He planteado algunas ejemplificaciones en Fernández Valencia, A (1997): “La pintura, fuente para la historia de las mujeres. Siglos XVI-XVII” en Cao, M. (coor)(2000): *Creación artística y mujeres. Recuperar la memoria*, Narcea, Madrid, pp. 49-72. Puede verse: Delporte, H. (1982): *La imagen de la mujer en el arte prehistórico*, Istmo, Madrid; Alario Triguero, T. y García Colmenares, C (ed)(1992): *Tras la imagen de la mujer. Guía para enseñar a coeducar*, SUENS, Palencia.; AA.VV (1990): *La imagen de la mujer en el arte español*. Actas de las III Jornadas de investigación interdisciplinaria. Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid; Sánchez Agustí, M (2002): “Los retablos como recurso para enseñar historia en edades tempranas: Una aproximación a la vida cotidiana en la época de los Reyes Católicos” en González Gallego, I (dir): *La Geografía y la Historia, elementos del medio*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 279-322; Amador, P. y Ruiz, R. (ed)(2003): *Representación. Construcción e interpretación de la imagen visual de las mujeres*, Actas del X Coloquio Internacional de la AEHIM, Editorial Archiviaria, Madrid; aunque no centrados en el género, son de gran utilidad didáctica para enseñar a ver significativamente los *Itinerarios* publicados por el Museo Thyssen-Bornemisza, realizados para esa colección por Victoria Cuevas, Ana Mª Ruiz y Mª José Zapatero. Para otros documentos iconográficos puede consultarse: Anadón Benedicto, J. (2002): “Lenguajes de la Historia: palabra e imagen al servicio de la enseñanza” en González Gallego, I. (dir): *Op.cit.*, pp. 147-174, Anadón Benedicto, J.(1999): “Los carteles de la guerra civil como fuente primaria para el estudio de la república en la Guerra Civil” en *Iber*, 19: 39-48.

archivísticas por ejemplo, para ver hasta qué punto complementan la información y hasta qué punto las iconografías son propuestas ideológicas para apoyar ciertos modelos de relaciones entre hombres y mujeres tanto en el plano interpersonal como social.

- Pensemos en *retratos literarios*: ¿Qué modelo de mujer encontramos en Fray Luis de León? ¿Qué modelos en María de Zayas o Sor Juana Inés de la Cruz?. ¿Qué intencionalidad y modelo de sistema social hay detrás de ellos?, qué consecuencias pudo tener para la vida de las mujeres y para el propio desarrollo social?
- Tomemos un *contrato matrimonial, una escritura de dote*: ¿cómo se constituían los matrimonios?, ¿qué aportaron los miembros a la unidad familiar?, ¿qué derechos tuvieron cada uno sobre sus bienes? ¿era posible la disolución del matrimonio?, ¿qué consecuencia tenía para cada uno?...

Cada documento, un discurso²⁷ a explicar en su contexto. Y esa explicación nos remite necesariamente a los problemas de la vida real, a las relaciones de poder entre los hombres y las mujeres, y a evaluar, con la ayuda de la producción historiográfica y/o de otros documentos contemporáneos, la propia validez del discurso analizado como fuente histórica de su tiempo. En los niveles superiores del sistema educativo, el último nivel de trabajo será precisamente este, para entrar en la *intencionalidad*, en el carácter ideológico de las producciones culturales y en el *significado histórico del documento* respecto a la dirección social que apunta: ¿cristaliza el sistema o lo modifica? Y si es así ¿en qué sentido e intensidad dirige la propuesta de cambio?. Esta perspectiva me ha dado excelentes resultados en el aula trabajando –individualmente y/o en grupo– modelos de mujer en la literatura, la pintura y el cine y su relación con el modelo social dominante. Estos trabajos obligan a manejar conceptos y procedimientos de diverso tipo, al tiempo que les descubren la importancia de la *perspectiva de la mirada*, bien cuando un discurso es analizado e interpretado por diversos grupos, bien porque descubren una gran diversidad de discursos en un contexto histórico que imaginaban culturalmente más homogéneo..

²⁷ La conexión con la historia cultural es evidente. Pueden verse el ya “clásico” Chartier, R (1996): *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, gedisa ed., Barcelona ; Olábarri, I. Y Caspitogui, F.J. (1996): *La “nueva” historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*, Ed. Complutense, Madrid; Burke, P (2000): *Formas de historia cultural*, Alianza, Madrid.

Ejemplo nº 3: Entrar a conocer una sociedad a través de una obra literaria.

Una obra como *Fuente Ovejuna*, de Lope de Vega, es un extraordinario documento para adentrarnos en aspectos de la España de los Reyes Católicos y en la de Lope de Vega. Veamos qué posibilidades nos sugiere para trabajar el género:

Las mujeres en la sociedad de la España Moderna a través de Fuente Ovejuna, de Lope de Vega.

<i>Las relaciones de género en la España Moderna: El ejemplo de Fuente Ovejuna:</i>	<i>Aspectos de la posición social de las mujeres que pueden trabajarse a partir de la obra:</i>
Espacio geográfico Espacio político	Ciudad Real y otros Corona de Castilla
Tiempo de la acción Creación de la obra	1476. En el periodo 1604-1618
Guerra de Sucesión entre Juana e Isabel.	Las mujeres y el poder en Castilla. Situación en otros reinos de España.
El compromiso matrimonial de Laurencia:	El matrimonio en la Edad Moderna Autorización paterna y dote. El matrimonio en diferentes sectores: La Casa Real, la Nobleza, el Tercer Estado. Las no casadas: Opciones alternativas de vida.
El comendador y las mujeres	Respuestas de mujeres a las propuestas y presiones del comendador. La violencia contra las mujeres: Abusos y violaciones ²⁸ .
Las quejas “públicas” de Laurencia	Las mujeres exigen responsabilidades a los hombres que no cumplen la función de

²⁸ Las fuentes documentales para tratar la violencia contra las mujeres (el término “violencia de género” no marca la dirección en que tal violencia se ejerce de forma contundente en los momentos actuales, pero puede servir para el análisis de la violencia en la Historia de las relaciones entre hombres y mujeres, marcando, obviamente, la dirección dominante –estadística- que muestran las fuentes trabajadas). Las fuentes son numerosas: archivos judiciales, situaciones reflejadas en la literatura y la pintura, cine, prensa, refranes y dichos populares... La violencia tiene muchos niveles de análisis. Los archivos judiciales suelen reflejar algunos, siempre asociados a violencia contra el cuerpo de las mujeres: mujeres golpeadas, mujeres violadas, mujeres engañadas bajo promesa de matrimonio y mujeres vendidas. Hemos presentado ejemplos de cómo usar esa casuística en Fernández Valencia, A. y González Marzo, F: “Uso didáctico del legado histórico conservado en los archivos” en Ballesteros, E. y otr@s(ed) (2003): *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*, Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Cuenca, pp. 568. La literatura o el cine reflejan más explícitamente otras formas de violencia. La pintura refleja la violencia física, pero nos ofrece también, a través de la interpretación de la literatura mitológica, el universo mental que sirve de trasfondo a la violencia física. Pensemos, por ejemplo, en las llamadas “poesías” de Tiziano. La explicación de estos discursos literarios o pictóricos desde su tiempo –más allá de su explicación formal- enriquece la mirada del alumnado sobre discursos verbales y audiovisuales de nuestro tiempo, al tiempo que conecta realidades del pasado con un pasado histórico y, sobre todo, con su ocultación política. He trabajado la relación entre literatura y realidades señaladas en los archivos judiciales en “Deseo y honra de las mujeres en la España Moderna: ficción y reclamaciones del amor burlado”, en prensa.

	protección que el sistema patriarcal les adjudica ²⁹ .
Laurencia y las mujeres se organizan	Asociacionismo femenino y acción social.
Acciones y alabanzas al rey Fernando	¿Dónde está la reina?. ¿Intencionalidad de Lope?

Los problemas seleccionados nos pueden conectar con problemas históricos de las relaciones entre los géneros. Reflexionar sobre ellos puede ayudarnos a entender su permanencia y a pensar en medidas para combatirlos. El pasado nos ayuda a entender el presente, pero también es un magnífico instrumento para ayudarnos a planificar el futuro: “la elección de los rasgos que deben ser iluminados a través de la observación histórica está determinada por un presente que ya implica una hipótesis de futuro”³⁰.

Las referencias teóricas, y la mayoría de los ejemplos que se han presentado, proceden fundamentalmente de la Historia, ciertamente. Pero en tanto que la Geografía y la Economía tienen objetos de estudio comunes con ella, así como la Antropología o la Historia del Arte a las que tanto debemos metodológicamente-, en tanto que comparten muchos conceptos, aunque analizados desde diferentes perspectivas, espero que las reflexiones y los modelos que he presentado puedan tener validez y abran caminos en esas áreas de trabajo. En cualquier caso, me gustaría que de este simposio salieran caminos de trabajo interdisciplinar que nos ayuden a avanzar conjuntamente en todas las áreas de las Ciencias Sociales. Muchas gracias.

²⁹ La idea puede verse, por ejemplo, en Ortega López, M. (1998): “Estrategias de defensa de las mujeres de la sociedad popular española del siglo XVIII” en *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, vol 5, nº 2, pp. 277-305.

³⁰ Buttafuoco, A: “Historia y memoria de sí” en Colaizi, G. (ed)(1990): *Feminismo y teoría del discurso*, Cátedra, Madrid, p. 48.