

Dificultades y expectativas de la historia de las mujeres en la enseñanza secundaria¹.

Rosa Elena Ríos Lloret

ABSTRACT

Aunque estemos en condiciones de recorrer el camino andado en la construcción de una historiografía que denominamos *Historia de las Mujeres*, aunque podamos explicar por qué hubo un tiempo, demasiado largo, en el que las mujeres eran, como decía Virginia Woolf, invisibles fantasmas pululando entre las páginas de unos libros que no hablaban de ellas, aunque seamos capaces de comprender las causas de esta situación y cómo, poco a poco, empezó a cambiar, lo cierto es que parece que la pregunta que titula el libro de Michelle Perrot *Une histoire des femmes est-elle possible?* aún tiene vigencia, sobre todo por lo que se refiere a la enseñanza secundaria española. Como se verá a lo largo de esta comunicación, todavía hay una importante y necesaria tarea que realizar en esta etapa educativa, que exige cambiar las programaciones curriculares, incentivar la investigación y la didáctica, promover una intensa colaboración entre el mundo universitario y el de los institutos y escuelas, alentar al profesorado y exigir una legislación que propicie la incorporación de las mujeres a la historia. Hay que investigar, debatir y profundizar en la historia de las mujeres, pero también hay que enseñarla, sea cual sea la edad del estudiante, sea cual sea la etapa formativa en que se trabaje.

1.-INTRODUCCIÓN².

La historia de las mujeres no ha estado exenta de discusiones y debates de sobra conocidos, discusiones y debates que han tenido como origen y escenario el ámbito de la universidad. La breve aproximación a esta historiografía que a continuación se presenta obedece a su influencia en la Educación Secundaria y a que muchas de estas discusiones y controversias aún se producen al querer incorporar la historia de las mujeres en la enseñanza secundaria.

En los años setenta del siglo pasado, el feminismo denunció la invisibilidad de las mujeres en los libros de historia, sin embargo esta realidad no era algo asumible por muchos de los historiadores y, por qué no, tampoco por muchas de las historiadoras. Parecía *natural* que las mujeres no estuvieran en los textos, dado que su ámbito era el privado. Era pues *natural* que la historia estuviera protagonizada por los hombres, puesto que ellos eran los sujetos activos, héroes o villanos del decurso de los acontecimientos. La historia estudiaba los grandes hechos políticos, las estructuras económicas y sociales, y las mujeres actuaban en territorios considerados como

¹ "El proceso civilizador y la cuestión de los individuos. Normas, prácticas y subjetividades (siglos XVII-XIX), Referencia HAR2011-26129

² Gran parte de este brevísimos relato acerca de la evolución de la historia de las mujeres utiliza como referencia fundamental la ponencia de Isabel Morant presentada al Coloquio Internacional. Las mujeres en la Nueva España, 22-24 de octubre 2012, México D.F. (en prensa). Agradezco a Isabel Morant que me la haya facilitado, así como su consejo y ayuda en la presente comunicación, y tantas otras veces.

irrelevantes, por lo que la mayoría de quienes se especializaban en esta disciplina ni siquiera se formulaban la pregunta del porqué de esa invisibilidad femenina. Sí es cierto que algunas mujeres surgían en medio de ese desierto, como Isabel de Castilla o Isabel de Inglaterra, por poner algunos de los pocos ejemplos, pero es significativo que, tanto en su tiempo como en la posteridad, se las considerara mujeres con inteligencia varonil, cuya calidad dimanaba de la ausencia o de la disolución de su naturaleza femenina. Frente a esta situación, algunas historiadoras feministas decidieron mostrarlas, hacerlas visibles. Al principio, mediante la presentación de mujeres ilustres, cuya excepcionalidad en un mundo masculino resaltaba su condición extraordinaria³, lo que a menudo suponía ocultar a las demás y provocar que su incorporación a la historia no resultase necesaria, ya que habitaban en unos espacios que no eran los masculinos, considerados los verdaderamente importantes. Uno de los primeros debates condujo a algunas de las investigadoras a considerar que no sólo había que hacer aflorar las vidas de esas mujeres reconocidas, sino las de todas las mujeres, porque todas eran sujetos activos y, aunque sus acciones y espacios podían ser particulares y distintos de los de los hombres, ellas eran tan merecedoras de estudio y de incorporación a la historia como los varones. De esta forma, proliferarán los trabajos sobre mujeres rebeldes, brujas, herejes, curanderas y beatas, lo que permitió que al entrar en la década siguiente, los años ochenta, la producción historiográfica acerca de la historia de las mujeres hubiera tomado un impulso considerable. Así, si en los setenta se hablaba de la invisibilidad femenina, en los ochenta, el peligro que se presentía era el de caer en la banalización.

Desde el feminismo norteamericano⁴ se comienza a utilizar la categoría *género* frente a la de *sexo*. El *género* permitía mostrar cómo la desigualdad entre hombres y mujeres tenía un carácter ideológico y que los que creaban y reproducían las diferencias eran los mecanismos de poder controlados por los varones. Los trabajos de Joan Scott van a ser paradigmáticos en este y en muchos otros sentidos. Sin embargo, el debate acerca de *género/sexo* no se agotará, sobre todo en Italia⁵, y en especial en Francia⁶. Es imposible desarrollar aquí todas las incidencias de este debate, por otro lado de sobra conocidas, pero sí conviene señalar que las historiadoras francesas, aunque distinguían el sexo (biológico) del género (cultural) y atendían sobre todo al segundo, mantenían una cierta distancia de las posiciones norteamericanas.

Muchas historiadoras experimentarán la soledad de su trabajo y el escaso respaldo de sus compañeros, que no entendían ni aceptaban una historia que no asumían como suya, de la misma manera que muchas de ellas comprenderán el peligro de trabajar en una comunidad cerrada que podía devenir en marginal. Con todo, estas historiadoras fueron lo bastante receptivas como para aceptar propuestas de investigación provenientes de otros campos, como la antropología social, y lo bastante creativas como para asumir otros modelos historiográficos, como la microhistoria, el redescubrimiento de la biografía, la historia de las mentalidades y la historia social. Mary Nash (1982) señalaba que la historia de la Mujer compartía en gran medida las características fundamentales de la historia Social⁷, sin embargo, Nash especificaba que

³ Aunque no siempre se estudiaban los problemas que incluso ellas tuvieron al penetrar en esos espacios de masculinidad.

⁴ Como los trabajos de Christine Delphy, Hilary Rose o Evelyn Fox Keller, por citar algunas.

⁵ Pomata, G.: "Histoire des femmes, Histoire de genre", en Duby, G. Y Perrot, M., *Femmes et Histoire*, Plon, París, 1992, pp. 25-37.

⁶ Farge, A. y Perrot, M.: "Débat", en *Femmes et Histoire*, Plon, París, 1992, pp. 67-80.

⁷ Entre otras afinidades, ambas plantean unas perspectivas interdisciplinarias en estrecha relación con la antropología; ambas participan en una reorientación del enfoque histórico que pasa de la esfera de lo público a lo privado; ambas se preocupan de superar los límites de una historia de las élites para incorporar a todos los grupos sociales, incluidas las mujeres.

la historia de las mujeres no podía equipararse con la historia Social ni supeditarse a ella, ya que la historia de las mujeres exigía estudiarlas desde toda su complejidad y desde todos los ámbitos. Otra pregunta que se plantearán es la de qué historia se pretendía hacer: una historia que explicara sólo a las mujeres o una historia integradora; una historia parcelada o una historia total, con todas las reticencias que el término comportaba. Para muchas historiadoras⁸, no se trataba de hablar de las mujeres, sino de escribir la historia desde una nueva perspectiva, de ensanchar una mirada falsamente globalizadora de la historia, para dar cabida en ella al conjunto de todos los miembros de la sociedad, con sus características y diferencias. Se trataba de buscar nuevos puntos de vista que permitieran intercalar, sin yuxtaponer, el protagonismo femenino en la historia.

Aunque no exenta de tensiones, la publicación, entre 1988-1992, de la *Histoire des Femmes en Occidente*, demostró que era posible una historiografía que introdujera a las mujeres en la historia. Pero en ellos no había presencia española ni latinoamericana, sólo en la edición castellana se incluyó *una mirada española*, como apéndices al final de cada uno de los volúmenes, así como algunos temas latinoamericanos⁹. Los cuatro volúmenes de *La Historia de las mujeres en España y América Latina* (2005 y 2006), fueron el fruto de una larga lucha de las historiadoras y feministas españolas, a la que no fue ajena la conjunción entre democracia y feminismo. La influencia del feminismo francés, la historiografía próxima a la escuela de los *Annales*, las novedades editoriales publicadas en el extranjero, no fueron baladíes en el desarrollo de la historia de las mujeres en España, pero no menor fue la enérgica actuación de las historiadoras, que no cejaron en estimular e impulsar estos estudios que se empezaron a generalizar a mediados de los años ochenta, y que no fueron ajenos a las polémicas y debates que se daban en el contexto internacional. De estos años data la aparición en distintas universidades españolas¹⁰ de Seminarios¹¹ consagrados al estudio de las mujeres y el género y su inclusión en la docencia. Así, también en España, la promoción de la visibilidad de las mujeres, la lucha contra la banalización, el debate sexo/género, el giro lingüístico con el abandono, en muchas universidades, del término historia de las mujeres para sustituirlo por *historia de género* o de *las relaciones de género*, o de *perspectiva de género* fueron, y son, objeto de debate, conformando todo un aparato teórico y práctico que impulsa y aviva la incorporación de las mujeres a la historia.

Este rápido y breve esbozo de la historiografía acerca de la historia de las mujeres ha pretendido mostrar el difícil y zigzagueante camino que han recorrido las historiadoras e historiadores, para integrar a las mujeres en la historia. Los problemas teóricos, las discusiones, las polémicas no han sido, no son, estériles, y los esfuerzos por conseguir esa incorporación han desarrollado no sólo un aparato investigador, sino también una práctica docente. Tesis, artículos, pero también su inclusión como materias en los estudios de grado, en los cursos de posgrado y en los másters universitarios, son el resultado de unos debates que han demostrado ser fértiles y que aún pueden y deben

⁸ López-Cordón Cortezo, M^a V., “Problemas teóricos y modelos prácticos de la integración académica de la Historia de las Mujeres”, en Bernis, C., Demonte, V., Garrido, E., Calbet, T. y de la Torre, I. (eds.), *Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia, Actas de las VIII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria*, Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1991, pp. 549-571.

⁹ Morant, I. (dir.): “El sexo en la Historia”, en Gómez-Ferrer Morant, G. (ed.): *Las relaciones de Género*, Ayer, nº 17, Asociación de Historia Contemporánea, Marcial Pons, 1995, pp. 29-66.

¹⁰ Como las de Valencia, Málaga Granada, Cádiz, Madrid, Barcelona, Valladolid, País Vasco.

¹¹ Es obligado citar el Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid. Las Actas de las Primeras Jornadas de Investigación Interdisciplinaria sobre la Mujer, organizadas por él, revelan en sus índices la diversidad de ámbitos de estudio abiertos en la España de 1981.

producir mejores y más abundantes frutos¹², porque a pesar de todos los esfuerzos, todavía hoy en el ámbito universitario no se ha conseguido universalizar la consideración de la mujer como sujeto histórico. Así pues, si esta es la situación en las enseñanzas superiores ¿qué sucede y cómo repercute todo esto en otras etapas educativas, singularmente en la Educación Secundaria?

2.- LA HISTORIA DE LAS MUJERES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y EL BACHILLERATO. DIFICULTADES Y EXPECTATIVAS.

Ante todo, es necesario señalar algo evidente: todavía hoy tenemos que continuar explicando y justificando por qué las mujeres son también protagonistas de la historia. Esta exigencia, que debería ser tan clara e irrefutable que no obligara a un alegato previo, demuestra que no es algo regularizado ni habitual en el proceso del conocimiento, ni tampoco una circunstancia presente en el conjunto de la sociedad. También hoy, podemos apropiarnos de las quejas de nuestras antecesoras por la escasa incidencia de la historia de las mujeres en los currículos de enseñanza secundaria, y ello a pesar de los esfuerzos de muchas. En los inicios de los ochenta, Pilar Domínguez (1982, p. 38) escribía: “La escasa importancia que todavía tiene(n) en España (...) la enseñanza de esta ciencia” (p. 38). Posteriormente, Carrasco y Pérez Molina (1991, p. 623) aseguraban: “...la inserción de la historia de las mujeres en los currículos escolares de Ciencias Sociales es todavía un tema pendiente”. Que el título del artículo de Sant y Pagés de 2011 sea: “¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?”, es por sí solo lo bastante elocuente. Pero ¿de qué manera podemos superar esta situación? ¿cómo lograr el objetivo de incorporar a las mujeres a la historia en la enseñanza secundaria? ¿cuáles son los problemas y las dificultades específicas para obtener los resultados deseados en esta etapa educativa?

2.1. LAS DIFICULTADES

2.1.1. Los libros de texto: Invisibilidad, banalización y marginación:

Durante el franquismo la enseñanza de la historia era de una dificultad manifiesta porque se trataba de ofrecer un modelo del pasado que se ajustara a unos principios ideológicos inflexibles, una historia que justificara el presente y que, desde luego, no permitiera la menor crítica o reproche. La falta de libertad de cátedra, la censura y el dirigismo de los libros de texto en general, y por razones evidentes, los de historia en particular, no eran exclusivos de la enseñanza no universitaria, pero en ella resultaba aún más difícil la superación de estas trabas. En 1939, se promulgó la Ley de Instrucción Primaria, que recogía la ideología del régimen en la que la educación se

¹² No se puede olvidar el intenso trabajo de difusión realizado a través de publicaciones especializadas, colecciones y también del compromiso de algunas editoriales. Las ediciones de la Asociación Cultural Al-Mudayna; colecciones como *Feminismos* de la editorial Cátedra; *Mujeres*, de la editorial Narcea; la *Biblioteca de mujeres* de Ediciones el Orto; *Feminae*, de la Universidad de Granada; *Atenea*, de la Universidad de Málaga; los *Cuadernos inacabados*, de la editorial horas y Horas; revistas como *Arenal*, impulsada por la Asociación Española de Investigación Histórica de Historia de las Mujeres (AEIHM), la misma AEIHM, con los premios a tesis doctorales y a trabajos de investigación, amén de los Cursos y Congresos que organiza y todo su trabajo de difusión. Todas estas editoriales, revistas y publicaciones, y podrían citarse más, son magníficos exponentes del empuje de la historia de las mujeres en España en los últimos treinta años.

regía y se controlaba por el nacional-catolicismo, que le daba un carácter confesional y falto de libertad. Algo que también sucedía con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, y aunque ambas experimentaron algunas reformas en 1967, lo cierto es que el control sobre los libros de texto y sobre el profesorado no bajó de intensidad. En 1970, la Ley General de Educación fue una prueba de la necesidad de cambio que se percibía en el país, mediante una serie de medidas de innovación curricular¹³. Con todo, las nuevas corrientes historiográficas tardaron en poder penetrar en esta etapa educativa. Tal vez por ello, durante la transición, los intentos de renovación se encauzaron hacia la didáctica de la historia, a cómo enseñar, a las nuevas formas de enseñar, que pretendían dejar atrás la vieja historia memorística de los años anteriores. Hacia finales de los años setenta y parte de los ochenta, los centros de Bachillerato, sobre todo¹⁴, protagonizaron experiencias innovadoras que supusieron un cambio en la concepción de la metodología didáctica. Profesores vinculados a la enseñanza secundaria propusieron nuevos enfoques en la manera de tratar las materias histórico-sociales, con la sustitución de la narración histórica por el uso de materiales (textos literarios, gráficas, pinturas, dibujos) que los alumnos debían trabajar, y a partir de los cuales podían y debían reconstruir y comprender el pasado¹⁵, un pasado que subrayaba una historia económica o de los movimientos sociales, centrada en el campesinado o en el movimiento obrero. Sin embargo, como señalaba Domínguez Prats (1982), muchas de estas nuevas y modernas propuestas didácticas continuaban sin mostrar a las mujeres¹⁶. Quizá por ello, uno de los primeros pasos fue argumentar la necesidad de incluirlas como protagonistas de la historia, por eso es extraño encontrar algún artículo de estos años, hasta finales de los ochenta, en el que se hable de mujeres e historia y no introduzca un apartado que reivindique y explique el porqué de esa presencia femenina. Al mismo tiempo, muchas de estas historiadoras, que eran también profesoras de instituto, aunque recogen los debates y optan por determinadas posiciones cuyas directrices vienen de sus colegas universitarias, se centran en la metodología a emplear, en la forma de incorporar a las mujeres en los currículos de la enseñanza media. Como también se preguntaban desde la universidad, una de las disyuntivas que se plantearán será la de dilucidar si la historia de las mujeres debía constituir un apartado específico dentro del estudio de una época, o si se la debía incorporar a cada uno de los niveles tradicionales (economía, política, sociedad y cultura) de un período histórico¹⁷.

Una tarea en la que van a coincidir estas profesoras de los institutos y escuelas españolas será la de elaborar materiales de trabajo, relegando el libro de texto que no cumplía sus expectativas. Sin embargo, la queja generalizada era que la historia de las mujeres en los planes de estudios de Ciencias Sociales era todavía un tema pendiente, aunque esta circunstancia no implicaba que no se realizara una importante cantidad de experiencias educativas para subsanar esa deficiencia, tareas que se difundían a través de los ICE, primero, y de los CEP después¹⁸. Una de las experiencias pioneras, entre 1984-1987, fue la del grupo *Llavors*¹⁹, que presentó una propuesta alternativa a los

¹³ Sin embargo, no hay que olvidar las características del régimen franquista que no habían desaparecido, aunque las apariencias intentaran suavizar una realidad que continuaba tan cerrada.

¹⁴ Pero también los de primaria como el grupo Rosa Sensat.

¹⁵ Como fueron las experiencias de Grup Germanía 75 o Historia 13-16.

¹⁶ La autora se refiere en concreto al caso del Grup Germanía 75 y sus *Materiales para la clase*.

¹⁷ Como también se preguntan aún algunas profesoras actuales.

¹⁸ Antecesores de los actuales CEFIRE.

¹⁹ Bravo Bonilla, J. M^a, Montagud Castelló, M^a D. y Mora Zinke, C.: "La Historia de las Mujeres en el currículum de COU: la experiencia del grupo *LLavors*", en en Bernis, C.; Demonte, V., Garrido, E., Calbet, T., de la Torre, I. (eds.), *Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, *Actas de*

programas de Historia del Mundo Contemporáneo de COU. En ella, aunque se utilizaba un marco didáctico que incorporaba una metodología semejante a la de otros grupos de vanguardia pedagógica, el propósito fundamental era incorporar a las mujeres en todos y cada uno de los bloques temáticos del diseño curricular, con unos objetivos muy claros: sacar a las mujeres del olvido de la historia, aunque sin ceñirse a las heroínas tradicionales, y eliminar el victimismo femenino. En *Llavors* se pretendía presentarlas como sujetos activos, pero encubiertos, de los procesos históricos, no separadas de los hombres, pero sí segregadas, e introduciendo conceptos tales como género, patriarcado o feminismo. El material de trabajo aparecía de forma integrada en los temas y se articulaba en función de varios ejes: la mujer transmisora de valores androcéntricos, la relegación de las mujeres en el espacio doméstico, la participación de las mujeres en los movimientos políticos y sociales, las mujeres en el ámbito del trabajo y la producción y el uso social de la imagen de la mujer. La lectura, aunque rápida, de estos criterios permite comprobar que los debates universitarios se conocían y se iban incorporando lentamente y por insuficientes representantes a la enseñanza secundaria²⁰. Uno de los períodos de la historia de España que más prácticas docentes acogerá será el de la Segunda República y la Guerra Civil, integrado en esos años ochenta en la asignatura del tercer curso de BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), tal vez porque el tiempo cronológico que trataba permitía con mayor facilidad mostrar la presencia de mujeres activas²¹ en este momento de la historia de España.

El problema era que muchas de estas propuestas estaban circunscritas a la difusión que en sus propias clases le diera el grupo de autoras. Parecía que era una cuestión exclusiva de *ellas*²², y que *ellas*²³ eran sólo una parte muy exigua de las mujeres. La tendencia al gueto, que se denunciaba en la universidad como peligrosa, era posible también en el ámbito de la secundaria. No era operativa, como señala López-Cordón (1991, p. 555), una historia que se mantuviera encerrada en sí misma y reducida al arcano de ciertos cenáculos más o menos concienciados. Había que luchar, pues, contra una marginalidad que era y es otra forma de control. Al mismo tiempo, comprobaron que otra amenaza que acechaba en la universidad también estaba presente en la enseñanza media: la de la banalización. Convertir la agencia femenina en un complemento es discriminatorio para las mujeres, porque permite deducir que la “historia importante” continua siendo la masculina, porque esa agencia femenina queda diluida o se le niega la significación histórica, porque no se habla sobre la construcción social de los géneros y el porqué del olvido, porque no se explica la desigualdad. Invisibilidad, banalización y marginalidad se mantienen todavía hoy, cuando nos referimos a la historia de las mujeres en el currículum de la Educación Secundaria y en el Bachillerato.

En efecto, toda esta lucha no parece que haya calado demasiado en las programaciones, materiales de trabajo y libros de texto actuales, empeñados en seguir ignorando o postergando a la mitad de los actores sociales. El argumento de que en una historia bien planteada las mujeres deberían estar representadas, es hoy un objetivo que se siente demasiado lejano de alcanzar. Un primer escollo lo encontramos en los manuales utilizados. Fernández Valencia (2004, 2001, p. 22) estudia los manuales de la

las VIII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria, Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1991, pp. 631-637.

²⁰ Habría que señalar otros materiales didácticos como *Les dones fan història*, Institut Català de la Dona, 1990, o *El trabajo de las mujeres a través de la historia*, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales, 1992.

²¹ Socialistas, comunistas, anarquistas y milicianas fueron muchas de las protagonistas.

²² No de los hombres.

²³ Feministas, mujeres de izquierda, más o menos sospechosas y poco convencionales

ESO y del Bachillerato y concluye que la perspectiva historiográfica que fomenta el estudio de las relaciones de género, incorporando a las mujeres como sujetos históricos en la construcción y evolución de las sociedades, está escasamente representada. Sant Obiols y Pagés Blanch (2011) indican que en los libros de texto las mujeres no suelen aparecer como “personajes históricos” y si lo hacen desempeñan papeles simplistas encuadrados en dos grandes roles: las víctimas y las mujeres masculinizadas. Por lo que se refiere a la Comunidad Valenciana, en demasiados libros de texto, las mujeres no aparecen de forma continua e integrada. Lo común es su invisibilidad o su emplazamiento en espacios marginales, reducidas a una especie de anécdota curiosa que las banaliza y que el alumno reconoce como trivial, sobre todo en los manuales del primer ciclo de la ESO. En 1º de la ESO, por ejemplo, las imágenes que ilustran la evolución del ser humano siempre son imágenes masculinas; las mujeres de la prehistoria suelen aparecer cosiendo las pieles, mientras que los hombres son los brujos, los que ilustran la invención del fuego, o los que pintan las cuevas²⁴. En 2º de la ESO, quedan relegadas a una historia de la vida cotidiana meramente descriptiva, casi siempre solventada con una imagen o textos cortos²⁵. En los cursos de 4º de la ESO²⁶ y de Bachillerato hay una mayor visibilidad, tal vez porque el temario trata de la historia contemporánea. Con todo, hay que buscarlas.

Así pues, a pesar de los esfuerzos desde el mundo de la investigación universitaria, a pesar de las demandas y propuestas de las pioneras de los años 80 y 90, muchos de los manuales de historia actuales presentan a las mujeres como víctimas sumisas o como prototipos excepcionales porque adoptan actitudes masculinas²⁷, banalizan sus tareas y acciones, o simplemente continúan ocultándolas²⁸. Esta situación es más problemática de lo que parece. El manual es un instrumento todavía indispensable en la enseñanza secundaria. Es cierto que se están introduciendo las nuevas tecnologías, pero todas ellas son aún un complemento, no siempre disponible. Todavía, el libro de texto es la herramienta que utiliza el alumnado, por lo que es necesario variar el contenido que tiene. Si deseamos incorporar la historia de las mujeres será necesario reescribir los libros de texto utilizados en esta etapa educativa. La sensación de que la inserción de la agencia femenina en los manuales es sólo un gesto de cara a la galería, de que es sólo el desempeño de un objetivo de la programación oficial, pero de escasa importancia y de contenido marginal, es lo que excusa a una parte del profesorado para ni siquiera explicarlo, pero también es lo que hace pensar al alumnado que no tiene importancia, porque eso no va a aparecer en las preguntas de los exámenes que van a determinar su aprobado o suspenso.

2.1.2 El papel del profesorado. La colaboración universidad y enseñanza secundaria

En todo este proceso también es necesario recoger la parte de responsabilidad que corresponde a los docentes. Las circunstancias educativas actuales favorecen la

²⁴ Sólo el libro de la editorial Anaya tiene un pequeño texto con preguntas para un debate del papel de la mujer en la prehistoria y el neolítico. Y el de Oxford, otro sobre una niña en la prehistoria.

²⁵ Sólo al hablar del Islam se suele hacer referencia a la situación de la mujer, aludiendo también a la mujer musulmana actual

²⁶ En el libro de la editorial Vicens-Vives para este curso, hay un apartado, *Investiga*, dedicado a estudiar la situación de las mujeres de los períodos tratados.

²⁷ No siempre exhibidas como modelos positivos.

²⁸ Esa invisibilidad atañe también a las imágenes. Son escasas las mujeres que se personalizan y las que las representan en solitario. Casi siempre aparecen en espacios privados que se desvalorizan porque no se les da ningún contenido de valor histórico.

desilusión, fomentan el desinterés y no siempre es fácil encontrar la suficiente motivación²⁹. El escaso reconocimiento de su trabajo aviva el desánimo, y permite y disculpa que no se profundice en nuevas formas de orientar la enseñanza³⁰. Por otro lado, no todo el profesorado de secundaria acepta y está dispuesto a enseñar una historia de estas características. Hay quienes todavía piensan en un modelo historiográfico cercano a una historia memorística propia del siglo XIX, otros prefieren los hechos económicos, y los hay que defienden explicar a su alumnado una historia social, pero no una historia de las relaciones de género. El resultado es que la invisibilidad, la banalización y la marginación de la historia de las mujeres también son un hecho en las clases que se imparten. El curso de 2º de Bachillerato es un caso paradigmático, sobre todo porque también permite ver la importancia de la implicación universitaria en la implantación de la historia de las mujeres en la enseñanza secundaria. Este curso concluye con la realización de las PAU³¹, que organiza la universidad. En estas pruebas, nunca ha aparecido un examen que tuviera en cuenta el protagonismo femenino en la historia. Así, con un temario amplio, un horario escaso y una selectividad ajena a estos asuntos, no es extraño que una parte del profesorado no se implique en su estudio y explicación, encontrando la excusa perfecta que recibe de la propia universidad.

Por otro lado, las nuevas generaciones de profesores y profesoras no siempre son el elemento dinamizador esperado. En efecto, aunque, como se ha señalado en el apartado anterior, se han hecho enormes progresos, estos no son suficientes si la presencia de la *Historia de las Mujeres* en la universidad aparece solo como optativa o en cursos de doctorado o posgrado³², porque permite que existan licenciados y licenciadas que llegan a la docencia sin haber recibido ninguna referencia respecto de la posición social y el protagonismo femenino en la historia. También hay que señalar la responsabilidad de los departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales. A ellos compete el máster³³ de un año de duración de formación del profesorado de secundaria, que es imprescindible tener para poder acceder a las oposiciones a este cuerpo docente. En muchos de ellos no aparece una didáctica de historia de las mujeres en la secundaria y bachillerato. Tal vez, todavía en las aulas de los institutos no se imparta de manera habitual una historia de las relaciones de género, y hasta cierto punto se puede excusar, pero parece inconcebible que no sea una práctica corriente desde los departamentos de Didáctica de la Historia.

2.1.3 El papel de la legislación educativa

Todo este proceso de mejora, integración y avances educativos no podía, no puede, estar ajeno al marco legal vigente, que no siempre ayudó, no siempre ayuda, a cumplir el

²⁹ Se puede advertir una reciente disminución de la actividad innovadora, que indicaría, no el desinterés, pero sí un cierto cansancio ante las dificultades por las que pasa la enseñanza pública en España.

³⁰ Ya se ha señalado el uso torticero que algunos profesores hacen de la invisibilidad, banalización y marginación de las mujeres en los manuales

³¹ Pruebas de Acceso a la Universidad.

³² Aunque sí que en muchas universidades españolas ya existe esta inclusión en los planes de estudios como asignaturas obligatorias.

³³ En él, además del tiempo de formación inicial del profesorado, con las clases teóricas impartidas por los departamentos universitarios de Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, hay otro período, un *practicum* en los centros de secundaria, tutorizado conjuntamente por el profesorado de ambas ramas educativas.

objetivo deseado, una presencia de las mujeres en la historia enseñada. La legislación docente tiene una responsabilidad inexcusable y esencial en la consecución de estas metas. Ya se han señalado anteriormente algunas de las leyes educativas durante el periodo franquista, y su influencia en el asunto que nos ocupa, pero, ¿cuál ha sido la incidencia de las reformas en la enseñanza desde la instauración de la democracia? González Pérez (2010), que analiza el sistema educativo en España desde la perspectiva de igualdad de género, constata que las modificaciones legislativas no han sido suficientes para erradicar posiciones sexistas dentro de la educación. Las diferentes y continuas reformas educativas³⁴ —la LODE (Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación), de 1985, la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España), de 1990, la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), de 2002, la LOE (Ley Orgánica de Educación) de 2006³⁵— no siempre han tenido en cuenta explicitar en sus apartados la necesidad de asegurar la presencia femenina en los textos de las diferentes disciplinas a estudiar. La LOGSE sí reconocía, por vez primera, la discriminación educativa en orden al sexo, al tiempo que estableció el principio de no discriminación³⁶. En el título cuarto, al hablar de la calidad de la enseñanza, dice que los materiales didácticos deben subrayar la igualdad y superar prototipos sexistas y recomendaba explícitamente la incorporación del protagonismo histórico de las mujeres en los proyectos docentes. Todo ello influyó en los diseños curriculares que recogieron³⁷ estos principios para aplicarlos en los objetivos, contenidos y metodología. Esta coyuntura favoreció el impulso a los estudios de la historia de las mujeres en los currículos de secundaria. Sin embargo, esta situación ha experimentado cambios. El texto de la LOCE, universalizado en lo masculino, invisibiliza a las mujeres, según González Pérez (2010, p. 346) que considera que no se creó con ella un marco adecuado para potenciar la igualdad, por lo que hubo que desarrollar disposiciones adicionales para mejorar la situación. Ha faltado voluntad política. Un dato: la Ley para la Igualdad entre Hombres y Mujeres de 2007 hace referencia a la necesidad del estudio de la historia para favorecer la igualdad, pero esto no ha llegado a influir suficientemente en las políticas educativas. Y ahora amenaza la regresión.

La LOMCE es la última de las reformas. En ella se permiten los centros educativos que segregan a su alumnado en función del sexo, negando que la educación diferenciada que practican sea discriminatoria y avalando con ello la conveniencia de currículos diferentes según el sexo, lo que hace temer actitudes poco propicias a la introducción de la historia de las mujeres en la secundaria y bachillerato.

³⁴ Hay que tener en cuenta que la educación es uno de los aspectos del Estado que está transferido a las Autonomías, con lo que también se pueden encontrar sensibles diferencias entre unas y otras por lo que se refiere a la relación mujeres, enseñanza, historia.

³⁵ En el próximo curso se aplicará en plazos sucesivos la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

³⁶ “La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo de todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas”. Título preliminar, artículo 2-3, c)

³⁷ Y que también aparecieron en las memorias redactadas por las editoriales de libros de texto en España.

2.2. LAS EXPECTATIVAS. ¿QUÉ PODEMOS HACER?

2.2.1. Los libros de texto, los materiales didácticos

Los libros de texto, los materiales didácticos³⁸ son los instrumentos que utiliza el profesorado y, como se ha señalado anteriormente, necesitan cambios. En efecto, si deseamos incorporar la historia de las mujeres será necesario producir nuevos materiales didácticos y reescribir los libros de texto utilizados en esta etapa educativa. En esta reescritura de la historia habría que optar por una historia integrada, pero comprendiendo que cualquier momento histórico es una estructura constituida por hombres y mujeres con capacidades de acción social, política y económica no siempre iguales, con una dinámica de las relaciones de género que implica distintos grados de poder entre ellos, que cada sistema acepta o rechaza. No sólo se trata de visibilizar a las mujeres, de mostrar su participación en el desarrollo de los acontecimientos históricos, de revelar los diferentes roles desempeñados, por voluntad propia o por impuesta obligación, sino de conseguir integrar, sin yuxtaponer, la agencia femenina en la historia. Como señala I. Morant³⁹, mostrar esa agencia femenina permite situar a las mujeres en la historia, pero también hay que revelar la diferencia de sexos y explicar en qué términos, por qué y por quiénes se produce esa desigualdad, porque cuando haya una historia desde la diferencia, las mujeres aparecerán.

En esta dirección, se están realizando muchos trabajos. A. Fernández (2001) presenta unas orientaciones generales para la docencia, en forma de un conjunto de propuestas encaminadas a la incorporación de las mujeres en los estudios sociales: mujeres y la actividad política, mujeres y las guerras, mujeres y trabajo, mujeres en la estructura social, mujeres y religión, familia y matrimonio. *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género* es el título de un libro de E. Hidalgo, D. Juliano, M. Roset y A. Caba, en el que se busca abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la complejidad, y cuyas autoras intentan proporcionar pautas y abrir posibilidades de trabajo en el aula, al profesorado preocupado por lo limitado del contenido del currículum oficial de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia y de los libros de texto. Los núcleos temáticos que abordan son: la creación artística, el espacio, el feminismo, las fuentes, el género, la maternidad, el patriarcado, el trabajo, el sexismo y androcentrismo. Es también muy interesante la experiencia del Centro de Investigación DUODA de la Universidad de Barcelona, que ha publicado, en formato CD-ROM, una historia de las mujeres entre los siglos IX-XVIII titulado “La diferencia de ser mujer: investigación y enseñanza de la historia”. Está dedicada a la Europa medieval y moderna (siglos IX-XVIII) y el método utilizado ha consistido en estudiar puntos cruciales de la historia y observar cómo su interpretación se transforma cuando son ubicados a la luz de la experiencia femenina. Entre esos puntos cruciales se encuentran: la paz, la libertad, la espiritualidad, el trabajo, la lectura, el magisterio, la brujería, la riqueza, el amor, la capacidad de ser dos, la amistad, el conocimiento. Un caso especialmente sugestivo es el de Caba, Casanova, Edo e Hidalgo, *El segle XX en primera persona. Ciències Socials. 4rt. Eso*. Y lo es, además de por su contenido, por ser un libro de texto para 4º de la ESO, lo que demuestra que, aunque es difícil, sí que se puede trabajar en este sentido. Utilizando las trayectorias vitales de diferentes personas, de tres generaciones de una familia, hacen un recorrido por el siglo XX, usando diversas fuentes, entre las que destacan las orales y la biografía. La existencia, todavía hoy, de

³⁸ Aquí incluimos todos los recursos audiovisuales, todos los tipos de soportes y las nuevas tecnologías.

³⁹ Morant, I, op. cit. 2012.

estos trabajos⁴⁰ que buscan completar unas carencias en la educación que se confirman como incuestionables, demuestran una vez más la necesidad de poder verter todas las investigaciones y estudios en la realización de nuevos manuales escolares para cada una de las etapas educativas en la enseñanza secundaria y bachillerato.

2.2.2 El profesorado. La colaboración universidad y enseñanza secundaria

Ni que decir tiene que los libros de texto, los materiales didácticos son instrumentos, medios que deben ser requeridos por el profesorado para incorporar a las mujeres en la historia, por eso es imprescindible conseguir esa implicación de los enseñantes, alejar el desánimo y el interés. Esta pretensión es complicada y no fácil, y todavía más en estos momentos. ¿Cuáles pueden ser los caminos? Dado que hay que realizar diversos cursos de formación para la obtención de trienios, para traslados, etc., sería conveniente que los CEFIRE⁴¹ impartieran cursos de este tipo. También, hay que incentivar una mayor colaboración entre la enseñanza secundaria y la universidad, con congresos, seminarios, encuentros⁴². Por otro lado, aunque quizá sea difícil cambiar la metodología de un sector del profesorado reticente, sí que se puede formar a las nuevas generaciones en este modelo de hacer historia, y en esto la universidad tiene un papel fundamental, y no menos los departamentos de Didáctica y Ciencias Sociales. Aun a sabiendas de que “... el área de la didáctica de la historia en el seno de la universidad y del sistema educativo es, todavía, un colectivo con más posibilidades que realidades” (Prats, J. y Valls, R., 2011, p. 32), creemos que su papel puede ser importantísimo para el tema que nos ocupa. El máster que imparten, necesario para poder presentarse a las oposiciones de profesor de secundaria, sería un medio idóneo para introducir a los futuros profesores y profesoras en esta historia de las mujeres. Tal vez, todavía en las aulas de los institutos no se enseñe de manera habitual una historia de las relaciones de género, y hasta cierto punto se puede excusar, pero parece inconcebible que no sea una práctica corriente desde los departamentos de Didáctica de la Historia. Así pues, es necesario que se introduzca allí, porque de lo contrario será muy difícil que se puedan hacer cambios, no sólo desde el punto de vista de la metodología, sino también desde la concepción de lo que consideramos Historia. Otra manera con la que la universidad puede ayudar a la inserción de la historia de las mujeres en la secundaria, es hacerla presente en aquellas pruebas que de ella dependan, como pueden ser las PAU actuales, o en las formas futuras de selectividad, o cualquier otro tipo de examen que entre en sus competencias, porque ello obligará, incluso a los más reticentes, a explicarla en sus clases.

2.2.3. La legislación

La introducción de la historia de las mujeres en la educación secundaria y el bachillerato no está respaldada por la política educativa. Es indispensable que la ley lo exija en las diferentes programaciones, porque sólo así los docentes tendrán que cumplir la normativa, las editoriales la integrarán en sus producciones y se hará accesible a todo el profesorado, que no podrá alegar que no dispone de medios, o que tiene que recurrir a

⁴⁰ Nieves Blanco García (2008) señala el trabajo que se está realizando en este aspecto en su artículo “Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales escolares”, publicado en *Investigación en la escuela*.

⁴¹ CEFIRE son las siglas de los *Centres de Formació i Recursos Educatius*.

⁴² Por eso puede ser tan interesante este XVII Coloquio Internacional de la AEIHM.

materiales extras que son incompatibles con el escaso número de horas de Historia. Por tanto, es evidente que el aparato legislativo que organiza y construye el sistema educativo surge de unos principios ideológicos y que estos pueden ayudar a eliminar el sexismo en la escuela, o favorecer que impere una doctrina absolutamente contraria. El éxito de uno u otro caso se convierte en determinante para rechazar o aprobar la introducción de las mujeres en los currículos de Historia en la enseñanza secundaria, que con frecuencia parece que queda satisfecha con su inserción como un tema transversal con otras asignaturas como Ética o Educación para la Ciudadanía⁴³, porque en el fondo no existe una auténtica conciencia de su importancia, peor, se piensa que es algo innecesario, acientífico y falaz.

2.3. CONCLUSIONES

Así pues, parece evidente que un proyecto curricular que implique la inserción de las mujeres en la historia, ha tenido, y lamentablemente sigue teniendo en gran medida, serias dificultades para lograr su consecución, pero la existencia de escollos no debe impedir continuar en el empeño, al contrario, hay que conocerlos y rebatirlos. Hay que luchar contra la invisibilidad, pero también contra la banalidad y marginación en el tratamiento de las mujeres en la Historia de la enseñanza secundaria y bachillerato. Hay que conseguir que este modelo no quede ceñido a materiales extras fuera de los manuales empleados por los alumnos, sino que aparezca en ellos de forma espontánea, porque le corresponda. Hay que evitar que, en ellos, esa presencia se reduzca a una curiosidad, a una rareza, o a la mera satisfacción formal. Hay que lograr una implicación del profesorado de todas las etapas educativas, e insistir en una formación y didáctica de la Historia que contemple la historia de las mujeres. Hay que exigir de la legislación y la administración docente unas políticas que cumplan estas legítimas reclamaciones. Y estas demandas no sólo se deben a que las mujeres somos también protagonistas de la historia, sino también porque la historia de las mujeres, como historia de las relaciones de género, es un nuevo paradigma que se enriquece con el uso de nuevas fuentes, con nuevos objetos de estudio, con nuevas formas de preguntar y con la introducción del *género*, que puede modificar el significado de algunos conceptos de tiempo histórico⁴⁴. Conseguir estas justas aspiraciones es posible. Ya se han señalado algunas directrices para cumplir las expectativas. Pero no son únicas, ni inapelables. Hay que continuar con el debate para repensar la historia, para reescribirla.

⁴³ Estas asignaturas eliminadas o mutiladas en sus contenidos y con consideración marginal dentro de los currículos educativos.

⁴⁴ Fernández, A. : op. cit., 2001, p. 85.