

LA EMERGENCIA DE LAS MUJERES COMO SUJETOS HISTÓRICOS: DECONSTRUYENDO LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE ESPAÑA DESDE LOS LIBROS DE TEXTO*


*The emergence of women as historical subjects:
deconstructing the history of Spain from textbooks*

Matilde Peinado Rodríguez^a

Fecha de recepción: 04/03/2023 • Fecha de aceptación: 13/12/2023

Resumen. El trabajo que presentamos no es un análisis de la presencia de las mujeres en los libros de texto, una línea historiográfica muy fructífera desde la que se han publicado magníficos trabajos en los últimos años. La metodología es lógico-argumentativa y cualitativa, donde los contenidos escritos y visuales de los libros de texto son el pretexto para repensar/ deconstruir la Historia a la luz de la perspectiva de género. Partimos para ello de un análisis evolutivo de la presencia de las mujeres en los manuales en vigor de la asignatura de Historia de segundo de Bachillerato, correspondiente al periodo comprendido entre 1931 y 1975, para entender las claves de la inclusión/exclusión del colectivo femenino en el relato histórico y plantear cómo la concepción de la ciudadanía presente en la LOMLOE puede convertirse en un reto y una oportunidad para repensar y, consecuentemente reescribir, una asignatura que continúa en gran medida articulada desde el androcentrismo, el patriarcado y el clasismo, pese a que su principal misión es desarrollar el pensamiento crítico del alumnado y prepararlo para pensar históricamente y actuar socialmente. Presentamos, para ello, una propuesta conceptual que parte necesariamente de una deconstrucción epistemológica de la historia como ciencia. Para ello, hemos tomado como referencia una representación de las investigaciones publicadas en los últimos años que visibilizan la significatividad de las mujeres

* Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i "INLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00)", financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/.

^a Departamento de Didáctica de las Ciencias, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Jaén. Paraje de las Lagunillas s/n, 23071. España. mpeinado@ujaen.es.  org/0000-0002-3608-8724.

Cómo citar este artículo: Peinado Rodríguez, Matilde. «La emergencia de las mujeres como sujetos históricos: deconstruyendo la historia contemporánea de España desde los libros de texto» *Historia y Memoria de la Educación* 20 (2024): 553-585

en el relato histórico, con el objetivo de perfilar las líneas temáticas que nos permitan transitar hacia historia libre de sesgos androcéntricos y patriarcales, donde las mujeres sean integradas y visibilizadas como sujetos históricos.

Palabras clave: Ciudadanía, LOMLOE, Perspectiva de género, Mujeres, Libros de texto, Sujeto histórico.

Abstract. *The work we present is not an analysis of the presence of women in textbooks, a very fruitful historiographical line from which magnificent works have been published in recent years. The methodology is logical-argumentative and qualitative, where the written and visual contents of the textbooks are the pretext to rethink/deconstruct History in the light of the gender perspective. We start from an evolutionary analysis of the presence of women in the current manuals of History of the second year of Baccalaureate, for the period from 1931 to 1975, to understand the keys to the inclusion/exclusion of the female collective in the historical narrative and to propose how the conception of citizenship present in the LOMLOE can become a challenge and an opportunity to rethink and, consequently, to rewrite a subject that continues to be largely articulated from androcentrism, patriarchy and classism, although its main mission is to develop the critical thinking of students and prepare them to think historically and act socially. We present, for this, a conceptual proposal that necessarily starts from an epistemological deconstruction of history as a science. For this, we have taken as a reference a representation of the research published in recent years that make visible the significance of women in the historical story, with the aim of outlining the thematic lines that allow us to move towards history free of androcentric and patriarchal biases, where women are integrated and made visible as historical subjects.*

Keywords: *Citizenship, LOMLOE, Gender perspective, Women, Textbooks, Historical subject.*

OBJETO DE ESTUDIO: MUJERES VERSUS HISTORIA

La Historia se instituye como disciplina escolar, en el sistema público de enseñanza de nuestro país, con la Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano), en un contexto curricular positivista que obedecía a los principios fundamentales del estado burgués decimonónico y a su mirada androcéntrica y patriarcal de la sociedad. ¿Es muy diferente la Historia que se enseña en el siglo XXI?

Para analizar la evolución de la asignatura desde la superación y/o pervivencia de sesgos androcéntricos y patriarcales vamos a establecer

una clasificación que responde a criterios no tanto cronológicos, puesto que las líneas historiográficas conviven e incluso convergen, como procesuales o consecutivos, es decir, vamos a tratar de contestar a tres preguntas clave desde la perspectiva epistemológica: 1) qué contenidos se analizan o se integran al discurso, 2) cómo se realiza dicho análisis o integración y 3) para qué, es decir, si los resultados de las investigaciones se han traducido en una modificación profunda de los contenidos de acuerdo a dichos parámetros.

La investigación en género desde los ámbitos de Historia de la Educación y Didáctica de las Ciencias Sociales se ha desarrollado fundamentalmente desde tres áreas o líneas historiográficas:

a) Área histórica-sociológica, que se ha centrado en el análisis de las aportaciones más relevantes de las mujeres a la Historia así como las barreras socio-institucionales que determinaron su discriminación. «La Historia de las Mujeres», cuyos primeros trabajos datan de los años 40 y 50, pero que se desarrolla fundamentalmente en los años 70, en el contexto de la conocida como «segunda ola feminista», ha realizado una labor insustituible de visibilización e inclusión de las mujeres en la historia y la literatura (Flecha, Núñez y Rebollo¹; Blázquez, Flores y Ríos²).

Sin lugar a dudas, se trata de la tendencia historiográfica que ha tenido un mayor reflejo y seguimiento en los libros de texto, puesto que la práctica totalidad de las editoriales han hecho un esfuerzo por incorporar algunas de las mujeres más significativas en el ámbito de la política, la literatura o el Arte, pero cuenta también con importantes críticas en las últimas revisiones llevadas a cabo desde la perspectiva de género, que inciden en dos riesgos fundamentales: hacer de nuevo una «historia desde arriba», de grandes mujeres, reconocidas como tal por ocupar espacios y ejercer roles masculinos y que, por tanto, no representan a su colectivo ni se identifican con él, y como segundo hándicap, siguiendo a Belvedresi,³ hacer de su producción un complemento de la historia tradicional, de nuevo, desde una perspectiva androcéntrica y refrendadora.

¹ Consuelo Flecha, Marina Nuñez y M^a José Rebollo, *Mujeres y educación* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005).

² Norma Blázquez Graf, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo, *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (México DF: UNAM, 2010).

³ Rosa Belvedresi, «Historia de las mujeres y agencia femenina: algunas consideraciones epistemológicas», *Epistemología e Historia de la Ciencia* 3, no. 1 (2018): 5-17.

Hemos podido constatar ambas casuísticas en algunas de las editoriales analizadas. Así, las mujeres que se destacan en la Edad Moderna y Contemporánea son en su mayoría personajes de la realeza, la nobleza o las jerarquías eclesiásticas, la historia de las élites, pero no como un referente femenino, puesto que son ensalzadas precisamente por ejercer roles y ocupar espacios masculinos (Isabel la Católica, Santa Teresa, Juana de Arco),⁴ personajes que son idealizados en el periodo franquista y cuya trascendencia se fundamenta precisamente en un binomio masculinidad-feminidad articulado desde el androcentrismo y el patriarcado.

Sin embargo, queremos centrarnos en el periodo objeto de nuestro análisis (1931-1975) donde observamos cómo es un recurso generalizado en las editoriales (con honrosas excepciones a las que haremos referencia) recurrir al paratexto (en los márgenes del contenido principal) para referir brevemente algunos aspectos vinculados a su biografía donde se destaca bien la singularidad, en formato anecdótico y *naïf* del papel ejercido en un contexto de hombres, o se llega incluso a incorporar comentarios paternalistas o complacientes con claro contenido sexista. Un ejemplo lo encontramos en el manual de la Editorial Bruño,⁵ que incorpora como paratexto una fotografía de Dolores Ibárruri, con un pie de página en el que expone: «se distinguió por una oratoria vibrante y una gran capacidad de decisión». En el bloque temático siguiente, centrado en la Guerra Civil, utiliza también el paratexto con foto y pie para Federica Montseny donde resalta entre sus virtudes

⁴ Investigaciones como la realizada por Joan Pagés y Eda Sant, «¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia», *Historia y Memoria* 3 (2011): 129-146, inciden en el hecho de que las mujeres con nombre propio que aparecen en ambos libros poseen un perfil masculino o conforman una élite: son reinas, intelectuales, como Olympe de Gauges o María Zambrano, mujeres «fuertes» como las feministas o que desempeñan un papel político relevante, como Clara Campoamor en su lucha por el voto de las mujeres, en un hemisferio de hombres o, en línea con la ocupación de espacios y roles masculinos o imágenes anexas, sin ningún tipo de análisis, de las milicianas en la Guerra Civil. (Tal es el caso de la Editorial Anaya [Fernando García de Cortázar (coord.), *Historia de España* (Madrid: Anaya, 2018), 291] o la Editorial Algaida [Virgilio Fernández Bulete, *Historia de España* (Madrid: Algaida, 2016), 357]. La ocupación de espacios, tiempos, roles o estética «de hombres» va a ser determinante para entender el ejercicio lo que hemos denominado «represión sexuada», en la que nos detendremos posteriormente.

Más acertada nos parece la incorporación de milicianas en García de Cortázar, *Historia de España*, 291, pues aunque igualmente recurre a un documento en paratexto, al menos incorpora un fragmento de la obra de George Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres en occidente* (Madrid: Taurus, 2001), 215, donde se hace una sinopsis de las actuaciones de las mujeres en el bando republicano.

⁵ Jaime Prieto Prieto, *Historia de España. 2 de Bachillerato* (Madrid: Bruño, 2016), 286.

«destacó como oradora y organizadora».⁶ Hemos revisado las biografías masculinas y no hemos observado que se destaquen este tipo de virtudes, no sabemos si porque se le presuponen al colectivo masculino o porque se entiende que deben subrayarse en el caso del colectivo femenino.

Otra dificultad que puede conllevar la singularización de determinados personajes es no profundizar en el contexto espacio-temporal que les tocó vivir y consecuentemente, no descender al análisis de las casuísticas políticas, económicas, sociales o ideológicas de su trayectoria. Así lo demuestra la oportunidad perdida por algunos de los manuales para trabajar en torno al debate y contexto del voto femenino en 1931 desde las figuras de Clara Campoamor, Margarita Nelken y Victoria Kent.

Así, en la editorial Algaida se limita a exponer que la constitución de 1931 estableció en 23 años la edad para votar y además concedió al voto a las mujeres, derecho que por primera vez ejercerían en 1933.⁷ La editorial Oxford Education es la única que recoge que los diputados de 1931 fueron elegidos por sufragio masculino aunque se permitió a las mujeres ser elegidas, pero no profundiza en este aspecto tan relevante, que las mujeres pudieran ser votadas pero no votar ni votarse a sí mismas, un hecho desde el que podría haberse analizado las limitaciones legales así como los fundamentos del estado de derecho que deber ser reconocidos en el estatus de ciudadanía.⁸ Igualmente, en la Editorial Bruño, por ejemplo, aparece una foto y datos biográficos de Clara Campoamor sin detenerse, al menos, en los fundamentos del debate del voto femenino.⁹

La editorial Santillana sí lo incorpora en el apartado «para saber más»,¹⁰ e introduce brevemente las argumentaciones de las tres diputadas al respecto. También la Editorial Casals expone brevemente cual era la argumentación de Victoria Kent en 1931 para defender que no era el

⁶ Prieto Prieto, *Historia de España*, 90.

⁷ Fernández Bulete, *Historia de España*, 330.

⁸ Fernando Sánchez Rebanal, *Historia de España* (Madrid: Oxford Educación, 2016), 264.

⁹ Prieto Prieto, *Historia de España*, 260.

¹⁰ José Manuel Fernández Ros (coord.), *Historia de España* (Madrid: Santillana, 2015), 270.

momento del voto femenino, argumentaciones que igualmente deberían ser analizadas con rigor para que el alumnado pudiera entender las claves del universo e ideario femenino de la España de los años 30 del siglo XX.¹¹

El periodo franquista, donde se diluyen los protagonismos femeninos, más allá de los mandos de la Sección Femenina o las imágenes de Auxilio Social, la narración de los hechos está contada desde la perspectiva androcéntrica, patriarcal y clasista sobre la que se consolidó el propio estado franquista: las mujeres aparecen como un conglomerado social, un complemento decorativo, individual, como es el Caso de Carmen Polo o colectivo, como es el caso de las mujeres en los desfiles o en las grandes manifestaciones de apoyo al dictador,¹² en los carteles publicitarios pro-natalistas o como «reina del hogar» y usuaria de electrodomésticos en los años 60; siempre, en papeles secundarios y simplistas o apareciendo tímidamente en el mercado laboral desde los 60 pero en profesiones feminizadas,¹³ una imagen utilizada, de nuevo, para perpetuar el sesgo sexista.

b) Área didáctico-pedagógica

Se centra en la aplicación de la perspectiva de género en el campo de la investigación y la docencia. En ella se integran la mayoría de las investigaciones desde finales de los años 90 del siglo XX, centradas fundamentalmente en dos campos: el sexismo en los libros de texto y la evolución de los materiales en materia de género a la luz de las diversas leyes educativas, incorporando en los mismos recursos para el profesorado o pautas para la elaboración y revisión de los materiales atendiendo al principio de igualdad y desde la perspectiva de género.

¹¹ José Morato Fernández, *Historia de España* (Barcelona: Casals, 2020), 316.

¹² El NO-DO es un ejemplo paradigmático tanto del modelo de feminidad imperante como de la cosificación e invisibilización de las mujeres, un recurso poco utilizado en las aulas que sin embargo ofrece enormes posibilidades para entender el discurso ideológico, la propaganda franquista, pero fundamentalmente la cotidianidad social, y que está disponible en RTVE en abierto, lo que facilita su aplicabilidad en las aulas.

¹³ En Sánchez Rebanal, *Historia de España*, 332, se muestra una imagen de unos grandes almacenes donde aparecen varias mujeres a modo de ejemplo para ilustrar el crecimiento económico de los años 60 del siglo XX en España.

Vamos a destacar algunos de los trabajos más relevantes,¹⁴ preguntándonos para qué, es decir, si los resultados de dichas investigaciones se han traducido en una integración de la perspectiva de género en el discurso histórico o en caso contrario, la interpretación errónea de las conclusiones de las mismas por parte de diversas editoriales y cómo se ha plasmado en los manuales de texto.

Uno de los trabajos que sin lugar a duda ha sido un referente en el análisis del sexismo en los libros de texto fue el realizado por López Navajas,¹⁵ sin olvidar la trayectoria precedente realizada desde los años 70 en los libros de la antigua etapa de EGB (Folguera,¹⁶ Subirats¹⁷ y Blanco¹⁸ están entre los más importantes).

A partir del año 2000 las investigaciones en este campo intentan dilucidar si se está produciendo una evolución en el camino hacia la eliminación de sesgos genéricos, y si bien como expone María Vaillo la diversidad de metodologías hace que los datos no sean directamente comparables, ayuda a dibujar tanto los avances conseguidos a lo largo del tiempo como las cuestiones pendientes de resolver, incidiendo la mayoría de ellos en alertar de la insuficiencia de los cambios acaecidos y centrando el análisis en aspectos fundamentalmente cuantitativos, como la frecuencia de aparición de los personajes femeninos (a un nivel global), que solo había conseguido aumentar ocho puntos porcentuales respecto a los años 80.¹⁹ Igualmente se incrementa a partir de esta fecha la especialización de dichas investigaciones por etapas educativas, con

¹⁴ Una de las metodologías de análisis más recurrentes en este volumen de trabajos es la clasificación de Marina Subirats y Amparo Tomé, *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo* (Barcelona: Universidad, 1992): a) Los personajes aludidos en los textos y en el lenguaje iconográfico b) La importancia otorgada a las acciones realizadas por uno y otro sexo; c) Valores, comportamientos y actitudes atribuidos a cada sexo; d) Representación de la masculinidad y de la femineidad; e) Sexismo en el lenguaje.

¹⁵ Ana M^a López Navajas, «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada», *Revista de Educación* 363 (2014): 282-308.

¹⁶ Pilar Folguera, «La construcción de lo cotidiano durante los primeros años del franquismo», *Ayer* 19 (2005): 165-188.

¹⁷ Marina Subirats (coord.), *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de indicadores* (Madrid: Instituto de la Mujer, 1993).

¹⁸ Nieves Blanco, *Educación en femenino y en masculino* (Madrid: Akal, 2001).

¹⁹ María Vaillo, «La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género. ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos?», *Tendencias pedagógicas* 27 (2016):97-124.

trabajos centrados en Educación Primaria (Espigado,²⁰ García Luque²¹) y Educación Secundaria (Peinado y García;²² Díaz López y Puig Gutiérrez;²³o Puerto Cruz.²⁴).

En cuanto a las investigaciones que estudian los contenidos a la luz de los contextos curriculares, es especialmente significativo el análisis que se ha llevado a cabo en el marco de la LOE y la LOMCE también desde la perspectiva comparada (García y Peinado,²⁵ Bel Martínez,²⁶ y García Luque²⁷) y han tenido un calado importante para evidenciar cómo han tratado de reflejar las últimas leyes la perspectiva de género, y consecuentemente, la necesidad de un cambio de perspectiva en los contenidos. Ahora bien, ¿se ha producido una transformación de los contenidos en clave de igualdad de género y con perspectiva de género? ¿Cuentan las editoriales con personal formado para entender las verdaderas dimensiones del proceso? ¿Está preparado el profesorado para seleccionar los materiales adecuados?

En términos generales consideramos que no. En primer lugar, porque se requiere un bagaje intelectual previo que no se ha realizado, pero también porque los resultados de las numerosas investigaciones publicadas en este campo se han entendido desde una perspectiva formal,

²⁰ Gloria Espigado, «Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto», en *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*, coord. Carmen Rodríguez Martínez (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004), 113-144.

²¹ Antonia García Luque, *Igualdad de género en las aulas de Educación Primaria: apuntes teóricos y guía orientativa de recursos* (Jaén: Universidad de Jaén, 2013).

²² Matilde Peinado y Antonia García, *Igualdad de Género en Educación Secundaria: propuestas didácticas audiovisuales* (Barcelona: Octaedro, 2015).

²³ Mónica Díaz López y María Puig Gutiérrez, «Análisis de la vigencia de una educación sexista en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO», *Social and Education History* 9 (2020): 38-64.

²⁴ Yolanda Puerto Cruz, «Análisis de la narración de la contemporaneidad en los libros de texto de secundaria desde una mirada de género», *Unes. Universidad, Escuela y Sociedad* 13 (2022): 69-86.

²⁵ Antonia García y Matilde Peinado, «LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género?», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 80 (2015): 65-72.

²⁶ Juan Carlos Bel Martínez, «El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE», *Aula* 22 (2016): 219-233.

²⁷ Antonia García, «La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI», *Revista Educación, Política Y Sociedad* 1 (2016): 100-124.

anecdótica y cuantitativa, fruto en gran medida de la perspectiva de análisis empleada, donde se ha dado gran protagonismo a la cuantificación de las mujeres y posteriormente a su clasificación en base a unos parámetros cualitativos que no siempre han sido contextualizados y reflexionados, de lo que se ha derivado la interpretación básica de que incrementando el número de mujeres en los libros de texto se incorpora la perspectiva de género y con ello se da cumplimiento a las últimas normativas curriculares al respecto.

Estas imágenes de mujeres, además, se incorporan mayoritariamente en el paratexto, en algunos casos con notas al pie sin contenido y en el mejor escenario asociadas a algunas actividades de búsqueda adicional de información;²⁸ de esta forma, la inserción y contextualización de las mismas de nuevo es secundaria y aleatoria, pues no forma parte de los contenidos importantes que son materia de estudio. Como ya exponía López Navajas,²⁹ los indicadores de presencia y recurrencia, por sí solos, no ofrecen datos significativos sobre la forma que tienen los contenidos de perpetuar los roles sociales.³⁰

Helena Rausell defiende, en esta línea, que la historia que se enseña sigue siendo una historia de hombres, y si bien la renovación formal de los manuales ha hecho más atractiva la documentación visual pero no el análisis e integración del colectivo femenino al devenir histórico, donde continúan sin estar las mujeres reales que hicieron historia.³¹

c) Área epistemológica: es una línea historiográfica que propone una deconstrucción de la disciplina por estar articulada desde una concepción patriarcal de la ciencia y la tecnología.

²⁸ En Roberto Blanco Andrés y Mariano González Clavero, *Historia de España* (Madrid: Editex, 2020), 302, se incorpora una actividad de investigación acerca del debate sobre el derecho al voto de la mujer, y se pide en ella que se haga un resumen de los argumentos de los que estaban a favor y en contra, además de redactar una breve biografía sobre Clara Campoamor y Victoria Kent.

²⁹ López Navajas, «Análisis de la ausencia de las mujeres», 289.

³⁰ Por otra parte, son numerosas las investigaciones que demuestran que el creciente aumento de la documentación iconográfica no lleva aparejado un nivel de análisis y de trabajo de las mismas cuanto menos similar al de los textos propuestos como fuentes a analizar.

³¹ Helena Rausell Guillot, «Los rostros de la historia. La enseñanza de la historia moderna en los manuales de secundaria a través de sus imágenes», *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 16 (2017): 24.

En la misma consideramos determinante el trabajo de Fernández Valencia,³² que pone el foco en la recuperación de las mujeres como sujeto histórico, inaugurando una oleada de fructíferos trabajos desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, Pagès y Sant,³³ Peinado,³⁴ Ortega-Sánchez y Pagès,³⁵ Marolla³⁶, entre otros, que tienen en común, como expone Ortega,³⁷ su inquietud por las formas en que las estructuras patriarcales han excluido a las mujeres y/o a las niñas, y a la diversidad de género en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Igualmente, coinciden con área didáctico-pedagógica en la necesidad de proponer el concepto de género como categoría de análisis social, entendida como un constructo social producido por epistemologías históricas articuladas a través de discursos, jerarquías, e inclusiones y exclusiones. El género y la feminidad son, en efecto, construcciones socialmente naturalizadas y/o normalizadas, que actúan en contraposición a las características atribuidas a las masculinidades.³⁸

La problematización de las representaciones sociales de género, a partir de la desconstrucción del estereotipo, del prejuicio y de las relaciones de dominación en las que se incardinan, exige partir de la reflexión sobre la naturaleza social e histórica de la desigualdad. Como reflexiona dicho investigador, en el ámbito educativo se hace necesaria, en consecuencia, la «contra-socialización» o «contra-normalización» identitaria desde la reflexión crítica y la acción social, que lleve a la

³² Antonia Fernández Valencia, «Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 18 (2001): 5-24.

Antonia Fernández Valencia, «La construcción de identidad desde la perspectiva de género», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47 (2004): 33-44.

³³ Joan Pagés y Eda Sant, «¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia?», *Historia y Memoria* 3 (2011): 129-146.

³⁴ Matilde Peinado Rodríguez, «Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 28 (2014): 3-20.

³⁵ Delfín Ortega-Sánchez y Joan Pagès, «Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de Magisterio de Educación Primaria», *Investigación en la Escuela. Revista internacional de investigación e innovación educativa* 93 (2017): 1-16.

³⁶ Jesús Marolla, «La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales», *Revista Electrónica Educare*, 23 (2019): 1-21.

³⁷ Delfín Ortega-Sánchez, «Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria» (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2017).

³⁸ Judith Butler, *Deshacer el género* (Barcelona: Paidós Ibérica, 2006).

visibilización de las relaciones género-poder. Esta jerarquía de poder es la que sigue determinando la inclusión anecdótica, plana y secundaria de las mujeres en la historia y los roles masculinizantes de las que sí están, por lo que las identidades femeninas continúan vinculadas a la alteridad subalterna; dónde está lo relevante y claramente qué es lo subsidiario, y todo lo vinculado al colectivo que constituye la mitad de la humanidad no está en el contenido que se estudia, que trasciende, que es relevante históricamente.

Es evidente que ha llegado el momento de dejar de transitar, siguiendo a Marolla,³⁹ por epígrafes o anexos específicos para construir un conocimiento integral y ello comienza por la comprensión de cómo se han construido las categorías patriarcales, subjetivas, y las jerarquías que han posicionado la historia de los hombres sobre las acciones y narrativas de las mujeres.

El proceso es ciertamente complejo, porque requiere superar las narrativas positivistas desde epistemologías que cuestionan los modelos económicos, los sesgos genéricos asociados a los espacios y los tiempos y consecuentemente, los roles genéricos que derivan de dicho proceso para hablar desde una historia situada,⁴⁰ y para ello proponemos fundamentar la deconstrucción del discurso en el concepto de ciudadanía, puesto que solo desde el mismo es posible «descosificar» y «desobjetivar» a las mujeres, desde su individualidad y pluralidad para incorporarlas a la narrativa histórica como sujetos, recuperar su significatividad histórica.

³⁹ Jesús Marolla, «¿Cómo podemos construir identidades para las mujeres desde la invisibilidad? Reflexiones en torno a las concepciones del profesorado chileno sobre la inclusión y ausencias de la Historia de las Mujeres», en *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*, eds. Carmen Rosa García, Aurora Arroyo, y Beatriz Andreu (Las Palmas: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), 2016), 425-432.

⁴⁰ Como defienden Carme Molet y Olga Bernart, «Políticas de género y formación del profesorado: diez propuestas para un debate», *Temas de Educación* 21 (2015): 119-136, las teorías positivistas ponen el énfasis en una supuesta objetividad que supone una clara separación entre sujeto y objeto de estudio, pues es imprescindible reconocer que el lugar (físico, epistémico y simbólico) desde donde miramos influye en el conocimiento que producimos; esta argumentación está relacionada con el concepto «empatía contextual» que integraremos en nuestra propuesta conceptual y que es determinante para entender las vivencias, decisiones, las presencias y ausencias de las mujeres en la historia, pero fundamentalmente para que el alumnado pueda reconocerse desde el presentismo con el que interpreta la realidad y consecuentemente la historia.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Este trabajo se posiciona en la línea historiográfica que se ha denominado «la historia desde abajo»,⁴¹ la *Grass Roots History*, entendiendo dicho posicionamiento como la incorporación al relato histórico de las personas que no han detentado a lo largo de la historia posiciones de poder o privilegio por razones de diversa índole (género, etnia, edad, poder adquisitivo, contexto espacio-temporal, etc) y que por ello han sido invisibilizadas por la historia oficial, y nos interesan fundamentalmente por dos razones: que el alumnado se reconozca a sí mismo como un ser transformado por la historia, pero también transformador y consecuentemente, genere sentimientos de identidad con las generaciones precedentes, con el relato histórico y con el devenir actual.

La participación del conjunto de la sociedad en el relato histórico actúa desde la ambivalencia de devolver a todo individuo su identidad como sujeto histórico y al mismo tiempo hablar de colectividades enriqueciendo con ello la historia centrada en los grandes personajes y la élite gobernante.

Por otra parte, esta línea historiográfica contempla no solo metodologías de trabajo relativamente recientes, como la historia oral, sino fundamentalmente el retorno a las fuentes primarias y secundarias desde una perspectiva plural e interdisciplinar, y las investigaciones realizadas en esta línea están generando nuevas argumentaciones para entender la historia social desde una perspectiva integrada.⁴²

Si queremos analizar qué Historia de España se está enseñando actualmente en las aulas, tenemos que partir necesariamente de los libros de texto, que continúan siendo el principal referente del cuerpo docente, bien como herramienta cotidiana de aula o como material de consulta.

⁴¹ El término fue propuesto por el historiador francés Georges Lefebvre (1874–1959) y fue desarrollado y popularizado por historiadores marxistas británicos, entre los que destacan Eric Hobsbawm (que la denominó «historia de la gente corriente»), Peter Burkman o Le Roy Ladurie, que se centran principalmente en la historia de los sectores trabajadores.

⁴² Es fundamental tener en cuenta que la historia desde abajo debe contextualizarse siempre a partir de producción científica precedente articulada desde la perspectiva macroanalítica. Burke argumentó en este sentido que «la historia de la gente corriente no puede divorciarse de la consideración más amplia de la estructura y el poder social» y, por lo tanto, el alcance de una historia desde abajo se determina por el grado de relación con dimensiones más amplias, lo que permite formalizar explicaciones de carácter político, social, económico y cultural.

Evidentemente, estos materiales no son neutros; aceptando como «mal menor» de partida su carácter eurocentrista, blanco, androcéntrico y occidental, hemos de considerar otros aspectos básicos como la persistencia de la historia positivista, del análisis economicista de la sociedad, ya sea en clave capitalista o marxista, y el presentismo, que articula el análisis del discurso histórico desde el ideario cultural, social e ideológico del contexto espacio-temporal que vivimos. Los textos que van a nutrir nuestras argumentaciones están seleccionados desde una metodología cualitativa naturalista o inductista, basada en el acercamiento interpretativo al aspecto objetivado como problema, en conjunción con la metodología de análisis de contenido, que es definida por Krippendorff como «la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto»,⁴³entendiendo por contenido tanto los textos, como los documentos iconográficos y sus pies de texto, los paratextos y las actividades propuestas.

El objetivo es dilucidar si los manuales analizados nos permiten abordar el estudio de la historia desde una perspectiva de género, como ya se recogía en la LOE, pues se elaboraron en dicho marco normativo y queda recogido igualmente en la LOMLOE, para lo cual hemos analizado los contenidos textuales y visuales de las siguientes editoriales:

Tabla 1. Editoriales analizadas y año de publicación

Editorial	Año de publicación
Akal	2009
Algaida	2016
Anaya	2018
Bruño	2016
Casals	2020
Editex	2020
McGrawHill	2009

⁴³ Klaus Krippendorff, *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*, (Barcelona: Paidós Ibérica, 1990), 28.

Editorial	Año de publicación
Oxford Educación	2016
Santillana	2015
Vicens vives	2017

Fuente: elaboración propia a partir de los manuales consultados⁴⁴.

Seguidamente nos hemos detenido en los aspectos de la normativa referidos al objeto de estudio para elaborar finalmente una propuesta conceptual que parte necesariamente de una deconstrucción epistemológica de la historia como ciencia que nos permita reescribir una historia libre de sesgos androcéntricos y patriarcales.⁴⁵

En base a todo lo expuesto anteriormente, articulamos nuestro trabajo en base a los siguientes objetivos:

- 1º Analizar la presencia actual del colectivo femenino en el relato histórico de los libros de texto.
- 2º Entender cuáles son los factores que continúan perpetuando el androcentrismo y el patriarcado y, consecuentemente, la invisibilidad y exclusión de las mujeres en los contenidos de historia.
- 3º Articular una propuesta de deconstrucción conceptual de la historia desde la perspectiva de género.
- 4º Visibilizar cómo los trabajos de investigación realizados en los últimos años son determinantes para establecer los fundamentos que deben regir la integración de las mujeres como sujetos históricos.

CIUDADANÍA Y PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA LOMLOE:

⁴⁴ Leandro Álvarez Rey, *Historia de España* (Madrid: Vicens Vives, 2017); Juan Avilés Farré (coord.), *Historia de España* (Madrid: Mc Graw Hill, 2009); Blanco Andrés y González Clavero, *Historia de España*; Fernández Bulete, *Historia de España*; Fernández Ros, *Historia de España*; García de Cortázar, *Historia de España*; Morato Fernández, *Historia de España*; Prieto Prieto, *Historia de España*; y Sánchez Rebanal, *Historia de España*.

⁴⁵ En esta propuesta, siguiendo a Marolla, «La ausencia y la discriminación de las mujeres», la deconstrucción se plantea desde las problemáticas de género enfocadas en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, generados desde el análisis de los discursos de la teoría crítica, la teoría feminista y la justicia social.

¿HA LLEGADO EL MOMENTO DE ENSEÑAR OTRA HISTORIA?

El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad activo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa.⁴⁶

Pensar la historia con las mujeres es mucho más que reivindicar el protagonismo de la mitad de la humanidad: es imposible enseñar a pensar históricamente y a desarrollar el pensamiento crítico desde un relato supuestamente acrítico, parcial, atemporal y acabado: la evolución desde el saber académico al saber científico se fundamenta en la investigación, y en la contingencia de una disciplina que está en permanente construcción, porque se cuestiona, retroalimenta y evoluciona. Sin embargo, continuamos anclados en gran medida a un saber académico que vive de espaldas a los avances científicos, y ello es especialmente significativo si queremos entender por qué la perspectiva de género sigue sin ser una herramienta transversal en la narrativa histórica, pese a ser una de las líneas de investigación más reveladoras y potentes en los últimos treinta años. La LOMLOE pone de relieve en la competencia específica ocho la importancia de concebir la disciplina como un saber en permanente investigación y construcción:

...El alumnado debe conocer que la historia se concibe como un proceso abierto y en constante revisión que se interpreta en función de las preocupaciones e intereses de la sociedad en cada momento. Así, investigando los fines, intereses y usos que, por parte de diferentes entidades e instituciones han condicionado el conocimiento histórico a lo largo del tiempo, se enriquece el conocimiento del pasado.⁴⁷

⁴⁶ Artículo 1, apartado 1 de la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE), que entró en vigor el 19 de enero de 2021, pero no estará completamente aplicada hasta el curso 2023-2024.

⁴⁷ Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. (2022), 181.

Desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional se presenta la LOMLOE como «un avance sin precedentes en la incorporación de la igualdad de género en la educación», realizando una referencia específica a la obligatoriedad por parte de las administraciones educativas de promover que los currículos y los libros de texto fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios: la inclusión de esta disposición en la legislación evidencia no solo que los contenidos de Historia que se están impartiendo en la actualidad no pueden fomentar la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres sino que desde dichas asignaturas, y en concreto en Historia de España de segundo de bachillerato, estamos transmitiendo una visión del mundo androcéntrica, lineal, sesgada y marginal con respecto al colectivo femenino, lo que no solo es una injusticia social, sino una falta de rigor científico, como han demostrado numerosas investigaciones cuya validez y solvencia es incuestionable.⁴⁸

En línea con esta argumentación la legislación contempla en la competencia específica siete la incorporación de la perspectiva de género en el análisis de la España actual y su historia a través de la contextualización histórica de fuentes literarias y artísticas y la investigación sobre el movimiento feminista, para reconocer su presencia en la historia y promover actitudes en defensa de la igualdad efectiva de mujeres y hombres.⁴⁹

Barton y Levstik ya denunciaron en 2004 que la enseñanza de la Historia en Educación Primaria no preparaba al alumnado para ejercer una ciudadanía democrática participativa,⁵⁰ y en la misma línea Seixas y Morton exponían que no se dota al alumnado de herramientas fundamentales para pensar la historia como cambio-continuidad, empatía o perspectiva histórica,⁵¹ a las que podríamos añadir diversidad *versus* desigualdad, poder-sujeción, visibilidad-invisibilidad o presencias-ausencias: la perspectiva

⁴⁸ Real Decreto 243/2022, 181. punto 83 que modifica la disposición adicional vigésima quinta de fomento de la igualdad efectiva de hombres y mujeres).

⁴⁹ Real Decreto 243/2022, 83.

⁵⁰ Linda Barton y Lawrence Levstik, *Teaching History for the Common Good* (New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004).

⁵¹ Peter Seixas y Thom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Toronto: Nelson College Indigenous, 2013).

de género proporciona argumentos para construir la historia integrando todas estas variables y conectando con los problemas sociales más relevantes, potenciando las competencias narrativas del alumnado para generar habilidades de pensamiento histórico que los capaciten en el ejercicio de una ciudadanía global, diversa, inclusiva y participativa.

...La perspectiva de género responde a una exigencia ética en las sociedades contemporáneas y tiene por objeto comprender cuál es la situación real de la igualdad entre mujeres y hombres en la España actual, valorar los avances conseguidos y plantear los retos del futuro. Incorporar esta visión a los estudios históricos permite al alumnado situar en un lugar central nuevos conceptos en el estudio de las relaciones sociales, analizando los mecanismos de dominación, control, subordinación y sumisión que se han mantenido a lo largo de la historia.⁵²

DE OBJETOS A SUJETOS: HACIA UN NUEVO RELATO DE LAS MUJERES EN LA HISTORIA

La historia androcéntrica y patriarcal se refiere sistemáticamente a la mujer como un colectivo unívoco, ahistórico y ante todo objetivable. La emergencia de las mujeres como sujetos históricos parte necesariamente del reconocimiento de su individualidad en la colectividad, un universo complejo donde confluyen desde la interseccionalidad otras múltiples categorías como edad, sexo, género, raza o etnia: el reconocimiento de una identidad construida en gran medida desde una otredad ocultada, ausente y secundaria. Spivak expone a este respecto que las mujeres han sido construidas «desde fuera» de la historia, y así siguen estando en los libros de texto, en los paratextos, en los márgenes, en lo subsidiario y prescindible.⁵³

La trayectoria que venimos describiendo demuestra que añadir no es integrar y que la integración pasa necesariamente por la deconstrucción: deconstruir para transformar, porque el objetivo primigenio de los

⁵² Real Decreto 243/2022, 181.

⁵³ Gayatri Spivak, «Feminism and Critical Theory», en *Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, ed. Gayatri Spivak (London: Routledge, 2012).

estudios de género no era otro que la transformación social: repensar la ciencia desde el origen, cuál es su objeto, quienes son sus sujetos y desde esta perspectiva volver de nuevo a interpretar las fuentes primarias y secundarias.

Por ello, nos proponemos seguidamente articular una propuesta conceptual en torno a las grandes líneas temáticas que deben abordarse para deconstruir la historia como disciplina y establecer los fundamentos clave de una historia integrada.

a) El concepto de ciudadanía a la luz de la perspectiva de género

Fraser pone el foco en el concepto de ciudadanía, que es a nuestro entender una herramienta de análisis de enorme utilidad porque se relaciona de manera directa con la participación en el sistema democrático: si entendemos que uno de los fundamentos de la Didáctica de las Ciencias Sociales es enseñar la participación democrática, analizar la historia a la luz de la ciudadanía, como concepto y praxis, puede permitirnos construir una historia integrada.⁵⁴ La emergencia de las mujeres como sujetos históricos requiere, a nuestro entender, de una doble perspectiva: el análisis de las mujeres desde su exclusión como ciudadanas y la conquista progresiva de sus derechos, en clave histórica y normativa.⁵⁵

Todas las personas somos sujetos históricos, aunque la historia nos haya relegado a objetos sociales, en función de las relaciones de poder establecidas o por carecer de los derechos básicos como ciudadanía. El cambio de perspectiva es entender la historia tanto desde el reconocimiento como de la exclusión, donde tienen cabida todos los colectivos sociales: no solo es necesario conocer tanto los derechos consolidados como la ausencia de los mismos, sino que es prioritario entender fundamentalmente el origen de las desigualdades y las claves de superación de las mismas.

⁵⁴ Nancy Fraser, «La justicia social en la era de las “políticas de identidad”: Redistribución, reconocimiento y participación», *Apuntes de Investigación del CECYP 0* (2019): 17-36.

⁵⁵ En el planteamiento de la mujer como sujeto histórico sentaron un precedente las investigaciones realizadas en Francia en los años 90 del siglo, además del impulso de una segunda oleada de movimientos feministas que reforzaron la presencia de las mujeres en la política y el sindicalismo, si bien es importante señalar como precursores el trabajo de Philippe Ariès y Georges Duby, *Historia de la vida privada* (Madrid: Taurus, 1992).

Analizar las revoluciones sociales de la contemporaneidad desde la perspectiva de género implica necesariamente una revisión de los contenidos desde el cuestionamiento profundo de unas supuestas conquistas sociales que excluyeron a la mitad de la humanidad. Conceptos básicos como sufragio universal continúan utilizándose erróneamente en España desde 1890, en algunas ocasiones junto al término «masculino» pese que el concepto de universal integra obviamente a la totalidad de la ciudadanía, que en nuestro país vota por primera vez en 1933.

Si ponemos el foco en el marco normativo de derechos básicos de ciudadanía, podemos analizar los derechos básicos reconocidos al colectivo femenino en la II República (sufragio, patria potestad, divorcio...) para entender tanto las dinámicas de exclusión precedentes como la pérdida de la condición de ciudadanas que supuso el régimen franquista que las convierte en menores de edad permanentes hasta 1975.⁵⁶

El espejismo de la igualdad,⁵⁷ por otra parte, es fruto, en gran medida, de la ausencia del sujeto político femenino, al ser defendida la inclusión de las mujeres, desde el feminismo liberal, en el modelo que disfrutaba el colectivo masculino que, si bien ha hecho posible metas fundamentales en el camino hacia la igualdad legislativa, no cuestionó la estructura patriarcal y androcéntrica que sustenta la sociedad, por lo que es necesario, como defiende Bodelón González,⁵⁸ la reconceptualización de la ciudadanía de las mujeres hacia un universalismo que acepte la diversidad y la diferencia, comprometido con el valor y la participación de todas las personas.

⁵⁶ Carmen Villanueva, «La condición jurídica de la mujer contemporánea» de Carmen de Michelena. La visión de la igualdad en el horizonte», en *Libro-Homenaje a Carmen de Michelena*, coords. Manuela Ledesma Pedraz, Matilde Peinado Rodríguez María Isabel Sancho Rodríguez, Antonia García Luque y Carmen Rueda Parras (Jaén: Universidad de Jaén, 2013).

⁵⁷ El espejismo de la igualdad es un concepto desarrollado por Amelia Valcárcel, *Feminismo en el mundo global* (Madrid: Cátedra, 2008), que se refiere a la falsa apariencia de que hombres y mujeres ya son iguales en derechos. La obligatoriedad de los cuidados impuesta social e ideológicamente al colectivo femenino, asumida y autoimpuesta en gran medida por ellas mismas, es uno de los ámbitos que evidencian cómo los sesgos genéricos continúan activos en nuestra sociedad, discriminando y subordinando al colectivo femenino.

⁵⁸ Encarna Bodelón, «Las leyes de igualdad de género en España y Europa: ¿Hacia una nueva ciudadanía?», *Anuario de filosofía del derecho* XXVI (2010): 88.

b) Androcentrismo y patriarcado

La historia de la humanidad es la historia de los varones: el androcentrismo considera lo propio y característico de los hombres como centro del universo, parámetro de estudio y análisis de la realidad. El alumnado necesita diseccionar la vertebración androcéntrica de la historia como punto de partida para redescubrir la significatividad histórica de las mujeres, y entender el porqué de la invisibilidad y la ocultación del colectivo femenino en los acontecimientos históricos considerados relevantes que se transmiten en las aulas.

La desarticulación de la mirada androcéntrica implica necesariamente entender las bases de la institución del patriarcado,⁵⁹ que ha vertebrado el dominio masculino sobre las mujeres, niños y niñas de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres y a la sociedad en general mediante la transmisión y perpetuación de un modelo de feminidad que no solo garantizó la hegemonía de la otredad masculina sino que fue uno de las claves de la consolidación y perpetuación del régimen franquista, en conjunción con el clasismo y el patriarcado.⁶⁰ Construir la historia desde abajo implica entender en primer lugar cómo funcionan las células básicas de organización social, las familias, vertebradas desde la supeditación al jefe de familia y la adscripción genérica de espacios, tiempos, roles, actitudes y aptitudes vitales. Proponemos, por tanto, un cambio radical en la construcción del discurso, que sin perder de vista la mirada macroanalítica, les permita reconocerse como sujetos históricos.

c) La segregación genérica de los espacios

La organización de la sociedad en torno a la familia patriarcal implicaba una manera de ser y estar en el mundo, determinada por espacios y tiempos que estaban igualmente asignados genéricamente.

Celia Amorós defiende cómo es a partir de lo público, donde aparece el individuo como categoría ontológica y política y las personas se

⁵⁹ Un momento idóneo para el análisis del patriarcado como fundamento del franquismo es el momento en que se expone el concepto de «democracia orgánica» con el que se definía el propio régimen franquista, donde habla de las unidades orgánicas de la sociedad, la familia, el municipio y el sindicato.

⁶⁰ Matilde Peinado, *Enseñando a señoritas y sirvientas. Educación femenina y clasismo en el franquismo* (Madrid: Catarata, 2012).

autoinstituyen como sujetos.⁶¹ En el espacio público los sujetos del contrato social se encuentran como iguales, pero las mujeres, que quedaron relegadas a lo privado, son excluidas. El principio de individuación es, por tanto, un pre-requisito para el ejercicio de una ciudadanía plena, y la categoría de individuo es una categoría política, pero la identidad del colectivo femenino se dio desde la alteridad, no desde su identificación como sujetos.

Durante la II República española las mujeres tuvieron la osadía de ocupar los espacios públicos: participando en los mítines y las manifestaciones, acudiendo a las Casas del Pueblo, formando parte de los partidos políticos... un atrevimiento que llevaron a su máxima expresión las milicianas que portaron armas o vistieron monos de hombres. Estas fueron algunas de las acusaciones que se recogen en los juicios que figuran en los expedientes de Responsabilidades Políticas, porque la represión llevada a cabo contra las mujeres revistió formas específicas de violencia física y moral claramente destinadas a las mujeres (violaciones, abusos, rapaduras de pelo, utilización de la maternidad como herramienta de extorsión, aniquilamiento de los mecanismos básicos de supervivencia familiar, hambre y enfermedad de los presos, etc.), una «represión sexual» dirigida a las que desafiaron el modelo de feminidad que impuso el franquismo, su estética y su lugar en el mundo: lo privado, el apartamiento... el hogar. Sin embargo, la represión franquista que se estudia, a pesar de contar con investigaciones sólidas en la materia⁶² invisibiliza de nuevo a las mujeres, y con ello deja incompleto el proceso de recuperación de la memoria histórica.

Tampoco parecen ser relevantes los espacios de la cotidianidad, pese a que éstos son los forjadores de la historia: una cotidianidad que es

⁶¹ Celia Amorós, *Feminismo, igualdad y diferencia* (Méjico: UNAM, 2001).

⁶² Irene Abad, «Las dimensiones de la «represión sexual» durante la dictadura franquista», *Revista de historia Jerónimo Zurita* 89 (2009): 65 –86.

Pura Sánchez, *Individuas de dudosa moral* (Barcelona: Crítica, 2009).

Ricard Vinyes, *Irredentas. Las presas políticas y sus hijos en las cárceles franquistas* (Madrid: Temas de Hoy, 2009).

Sara Ramos Zamora, «Educadoras, maestras depuradas por su profesión» en *Represión, resistencias, memoria: las mujeres bajo la dictadura franquista*, ed. Mary Nash (Granada: Editorial Comares, 2013).

Matilde Peinado, «Mujerucas transgresoras: la «moralidad femenina» como herramienta condenatoria franquista», *Historia y comunicación social* 2 (2018): 339-353.

clave para entender la vida de la sociedad civil, por ejemplo, en la guerra y posguerra, pero también la represión, el miedo, el hambre, la vida en las cárceles con los hijos, las cartillas de racionamiento, la supervivencia, los paseillos, las humillaciones, las maestras depuradas y sobre todo, el silencio y el miedo, protagonizado en gran medida por las supervivientes de los hogares españoles de los años 40, las mujeres.⁶³

El ámbito formativo es igualmente un espacio de segregación espacial, pero fundamentalmente curricular. En la mayoría de los manuales se hace alusión al reconocimiento de la coeducación (que es en realidad educación mixta) en la constitución de 1931, pero no hay un análisis profundo de los fundamentos de la escuela segregada que pervivió hasta la Ley General de Educación Básica de 1970,⁶⁴ articulados en torno a la asignación de los roles asignados al nacer en función del sexo, una lectura que debiera indagar en otros discursos, como la «naturalización» de las actitudes y aptitudes que eran propias de las mujeres y los hombres o los discursos «cientificistas» que durante gran parte del siglo XIX trataron de demostrar la inferioridad intelectual de las mujeres para ciertas ramas de conocimiento frente a su «natural» capacidad para los cuidados, una herencia que aún orbita en la segregación horizontal de la Educación Superior y, consecuentemente, en los sesgos genéricos del mercado laboral.⁶⁵

⁶³ Nos parece importante destacar en este sentido los contenidos del apartado denominado «Vivir en guerra», en Álvarez Rey, *Historia de España*, 344, donde describe la situación de la población civil en las zonas de conflicto, las penurias económicas e incluso un relato del bombardero de la carretera Málaga-Almería (magníficamente analizado desde la perspectiva de género por Barranquero y Prieto [Encarnación Barranquero Texeira y Lucía Prieto Borrego, *Así sobrevivimos al hambre. Estrategias de supervivencia de las mujeres en la postguerra española* (Málaga: Diputación Provincial, 2003)], además de una descripción de la diferencia de la condición femenina en las zonas nacional y republicana.

⁶⁴ Otros aspectos relevantes que tampoco aparecen en los libros de Historia y son claves para entender la ausencia de las mujeres de los espacios relevantes: hasta la Ley Moyano no se reconoció legalmente la presencia de las niñas en las aulas, hasta los nueve años, si bien persistieron las tasas de analfabetismo porque las mujeres no podían rentabilizar su formación en el mercado laboral; tampoco tenía sentido que cursaran estudios secundarios porque no se permitió su acceso a la universidad hasta 1910 y después de esa fecha las oportunidades de ejercicio profesional para las mujeres eran limitadas, más allá de las profesiones consideradas «naturalmente» femeninas como la enseñanza o el cuidado. La visibilización de los mecanismos de exclusión que explican la ausencia del colectivo femenino es fundamental para garantizar el rigor científico.

⁶⁵ Así, la alusión al Fuero del Trabajo de 1938 hubiera sido un momento magnífico para explicar cómo la dictadura franquista impone el retorno de las mujeres a los hogares, a su «cárcel de oro» tras su participación activa en la Guerra Civil. La editorial Anaya expone a este respecto cómo la

d) La segregación de los tiempos: Productivo *versus* reproductivo

La proyección social del colectivo femenino no se ha articulado desde su subjetividad, como proyecto vital individualizado, puesto que las mujeres no han existido por sí mismas, sino para los demás, una trayectoria de objetivación y cosificación del *habitus*⁶⁶ femenino que ha trascendido a la subordinación y desprestigio de las agencias femeninas,⁶⁷ tildadas todas como «reproductivas» y no historizadas, excluidas del mundo laboral y productivo. Los tiempos de las mujeres transcurrían entre cuatro paredes y estaban supeditados a la subjetividad de lo objetivado, es decir, carecían de significación cronológica, no se cuantificaba como trabajo, puesto que no era productivo y no se identificaba como tiempo individualizado, de las sujetas, sino como tiempo enajenado, destinado a los demás.

Aunque con antecedentes más tempranos, el trabajo doméstico y de cuidados se constituye hace cuatro décadas en un tema central de debate del movimiento feminista y, posteriormente, de la economía feminista, cuestionando tanto la lógica del sistema capitalista como del materialismo histórico, pues ambos convergen hacia una relación jerárquica en que solo la reproducción de la fuerza de trabajo tiene un carácter

situación de la mujer había experimentado un profundo retroceso en la posguerra, tanto en el ámbito social como en el profesional, al ser relegada por la ideología oficial a un papel reproductor y hogareño.

En la década de los 60-70 del siglo XX es importante destacar la incorporación progresiva de las mujeres a la Universidad, si bien prioritariamente en carreras consideradas como «femeninas» así como al mercado laboral aunque en un porcentaje mayoritario al servicio doméstico o trabajos de baja cualificación. Como recoge la editorial Anaya [García de Cortázar, *Historia de España*], se normalizó el concepto de «mujer trabajadora» pero manteniendo una firme discriminación: en 1970 solo el 20% de los trabajadores públicos eran mujeres. También es clave el papel que el franquismo asigna a las mujeres en la invención de la clase media española de los años 60, donde la modernidad de las féminas radica en el uso y disfrute de los electrodomésticos sin abandonar el ideal de ama de casa, amantísima madre y esposa.

⁶⁶ Pierre Bourdieu, *La dominación masculina* (Barcelona: Anagrama, 2000), define *habitus* como el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente.

⁶⁷ El término «agencia» traduce el anglosajón «agency» y se refiere de manera general a la capacidad de acción de los miembros de los grupos humanos en relación a los contextos en los que se insertan, atendándose especialmente a la compleja relación que los agentes establecen con sus actos y contextos cuando se trata de mujeres.

económico/mercantil, frente a lo que pasó a denominarse reproductivo. El feminismo reivindica desde los años 80 del siglo XX un cambio de paradigma, donde el objetivo social sean las personas y no el capital, tomando como eje el trabajo de los cuidados y no la producción de mercado, al entender que el sistema capitalista no podría subsistir sin el trabajo doméstico y de cuidados, depende de él para el mantenimiento de la población y la reproducción de la necesaria fuerza de trabajo: como defiende Cristina Carrasco,⁶⁸ se impuso la lógica del capital frente a la lógica de la vida.

El trabajo doméstico y de cuidados, realizado básicamente por las mujeres, sigue considerándose subsidiario e irrelevante, llegando a considerarse que la inclusión de ilustraciones o fotografías de las mujeres en espacios domésticos o realizando labores de cuidado y reproducción perpetuaban, además, los estereotipos o roles sexistas. De nuevo nos encontramos ante una lógica androcéntrica y patriarcal que margina e infravalora las actividades de mantenimiento, lo que explica que solo el 5,5% de las imágenes de mujeres reflejen a las mujeres ejerciendo cuidados, a pesar de ser una actividad omnipresente e ilimitada en el tiempo: esta realidad solo nos lleva, de nuevo, a invisibilizar y menospreciar la significatividad del colectivo femenino.⁶⁹

La progresiva incorporación de las mujeres al ámbito productivo, al tiempo que mantenían y mantienen incólumes, en gran medida, sus responsabilidades reproductivas, ha permitido redefinir el trabajo reproductivo también en términos cuantitativos, donde el debate entre el feminismo y el marxismo ha sido esencial para realizar una de-construcción del orden salarial que dio al traste con contraposición entre tiempo de trabajo y tiempo libre y de vida y la consiguiente identificación implícita entre tiempo de no-trabajo y tiempo libre y de vida. Había un tiempo de no-trabajo que no era necesariamente libre ni de vida: era el tiempo de actividad doméstica, un tiempo que ocupaba precisamente a las mujeres, haciendo de los usos del tiempo una dimensión social privilegiada para el análisis de la realidad social y las desigualdades amparadas en el

⁶⁸ Cristina Carrasco, «El cuidado como eje vertebrador de una nueva economía», *Cuadernos de Relaciones Laborales* 31 (2013): 39-56.

⁶⁹ Teresa Terrón y Verónica Cobano, «El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria», *Foro de Educación* 10 (2008): 389.

género, un aspecto que es clave para entender la feminización de la pobreza y para cuestionar, en definitiva, el concepto de trabajo y las desigualdades laborales y salariales que persisten.

Entendemos, por tanto, que las actividades de cuidado deben estudiarse como contenido histórico, lo que llevará necesariamente a integrar a las mujeres que las realizaron y su aportación a la sociedad, pero la lógica final es que entiendan que la responsabilidad del cuidado no es privada ni individual, sino una cuestión social y política, y para ello es necesario redefinir el concepto de producción y cuestionar las teorías económicas que vertebran la Historia Contemporánea. Ese cambio supondría una necesaria consideración sociopolítica del género de los cuidados, pero también una interiorización de la alteridad que suponen las responsabilidades del cuidado como elemento emancipador de las identidades sociales, un aspecto nuclear de la identidad que nos constituye como sujetos morales.

e) Hacia una reconceptualización de las fuentes de análisis histórico

El alumnado debe comprender que los cambios metodológicos e historiográficos responden, en gran medida, a las transformaciones que se producen en el presente y al modo en el que la investigación puede aportar ideas y soluciones relativas a los retos a los que nos enfrentamos. Esta visión funcional y crítica debe incorporarse al aprendizaje de la Historia de España, integrando el pensamiento histórico y sus métodos a través de la realización de proyectos orientados a una finalidad social o cultural determinada, preferentemente conectada con el entorno real, generándose así planteamientos que acerquen al alumnado a una perspectiva de la «historia desde abajo», así como a «talleres de historia» que le lleven a poner en práctica los procesos de indagación y de investigación.⁷⁰

Para finalizar, y en sintonía con el acercamiento que propone el nuevo marco normativo a las fuentes documentales primarias y secundarias, se han publicado en los últimos años propuestas didácticas que realizan una reinterpretación de las fuentes documentales del siglo XX, tanto primarias como secundarias (literarias, periodísticas, fotográficas,

⁷⁰ Real Decreto 243/2022, 181.

epistolares) a la luz del microanálisis y la perspectiva de género, aportando nuevos argumentos para entender los sesgos androcéntricos y patriarcales que han nutrido los contenidos históricos.

La elaboración de las fuentes primarias responde al contexto espacio-temporal en el que fueron escritas. Tal es el caso de los padrones de población, según los cuales un 92% de la población femenina no tenía más oficio que «las labores propias de su sexo» o su sexo, es decir, su condición femenina, y fundamentalmente, su estado civil, las excluía de su reconocimiento laboral, reservado al cabeza de familia, mientras que las fuentes literarias, periodísticas y fotográficas de la época nos muestran una realidad sensiblemente diferente.

También el microanálisis aporta nuevos argumentos para entender la segregación y endogamia de clase que circunda otras fuentes documentales, como los archivos parroquiales, la documentación notarial (testamentos, inventarios cuentas-partición) o la documentación de los archivos municipales en torno a la composición política de los ayuntamientos.

Incluimos por último las importantes potencialidades que alberga la historia oral. La memoria de las personas puede ser recogida, consultada y contrastada de diferentes maneras: entrevistas, cuestionarios, cuadernos, libros de memorias... el abanico de posibilidades al respecto es muy amplio, pero su utilidad en las aulas es incuestionable, tanto para la consecución de los objetivos, contenidos y competencias contemplados en el currículum como en clave metodológica, siempre desde la interacción con otras fuentes (documentales y bibliográficas entre otras) que deben de trabajarse conjuntamente en el desarrollo de la asignatura.⁷¹

Desde los años 90 se ha revalorizado la historia oral (por una parte de los historiadores contemporáneos),⁷² para recuperar la memoria colectiva. Evidentemente, presenta como toda fuente, unas limitaciones, partiendo de la percepción subjetiva del entrevistado/a, así como errores

⁷¹ Peinado, «Mujeres en el franquismo».

⁷² Como expone Mercedes Villanova, «La fuente oral», *Historia, antropología y fuentes orales* 49 (2016): 11-14, la fuente oral, en los años 70, tuvo el riesgo de convertirse en historia marginal por su actitud crítica y militante, en gueto de determinados historiadores, cuando precisamente su fuerza reside en situarse en el centro mismo de las polémicas historiográficas, en constante diálogo y crítica para buscar nuevos enfoques.

u omisiones de datos, fechas o hechos históricos sobre los que se pregunta a los informantes, subjetividad que, por otra parte, también prevalece en la mayoría de las fuentes escritas; en nuestro caso, el peso de la las concepciones ideológicas es aún mayor, al centrarnos en la evolución cultural y mental del colectivo femenino; además, estamos convencidos de que la aportación de la historia oral no solo enriquece la historia social sino aporta nuevas perspectivas de análisis hasta ahora no contempladas, y es especialmente útil para trascender la esfera de lo público y entender la articulación de la vida cotidiana desde su sistema de valores y creencias,⁷³ reivindicando con ello que lo cotidiano también forma parte del discurso histórico.

Desde el punto de vista educativo, al igual que el trabajo con otro tipo de fuentes requiere que el alumnado sea un agente activo de su propio aprendizaje, el trabajo con fuentes orales conlleva una alta dosis de motivación por el protagonismo que asume el alumnado–entrevistador, e implica un acercamiento a los mayores y un mayor grado de socialización entre generaciones. Además, los alumnos y alumnas dotan de nombre propio los hechos, tantas veces asimilados como ajenos y distantes, presentes en los contenidos del curriculum académico; estudiar historia permite entender la cotidianidad de nuestros antepasados y el futuro que construyeron para nosotros/as, lo que hemos denominado «empatía contextual» que es especialmente significativa en el caso de la reconstrucción de la historia del colectivo femenino, del que nos falta información normativa, económica, social y fundamentalmente ideológica para entender sus trayectorias vitales.

CONCLUSIONES

El alumnado que cursa las asignaturas de historia, en términos generales, no se reconoce a sí mismo como un ser transformado por la historia; no se identifica con los hechos que protagonizaron las generaciones precedentes y esta realidad los incapacita para reconocerse como sujeto histórico, protagonista y transformador de la historia que estudiarán las generaciones futuras.

⁷³ Pilar Folguera, «La construcción de lo cotidiano durante los primeros años del franquismo» *Ayer* 19 (2005): 165-188.

Como hemos tratado de exponer a lo largo de este trabajo, nuestra disciplina está articulada desde una mirada androcéntrica, patriarcal, eurocentrista y clasista: con estos cimientos no es posible construir una historia integrada, situada y «desde abajo», donde no están las bases sociales, a las que no se les reconoce su individualidad, al estar situadas al margen de las esferas de poder y el colectivo femenino, puesto que no ha existido como sujeto histórico.

El ejercicio de la ciudadanía comienza en el reconocimiento de los individuos como sujetos de derechos y de deberes, y el desarrollo de las competencias sociales y cívicas del alumnado, que es el fundamento de la asignatura, conlleva necesariamente la reflexión y reconceptualización de los sujetos y objetos de estudio, para erradicar lo normalizado culturalmente.

El camino no es otro que hacer de nuestra asignatura un espacio para el análisis crítico, para pensar históricamente, para entender la evolución de la humanidad desde las conquistas sociales pero también desde las ocultaciones, las exclusiones, las subordinaciones, las oportunidades, las renunciadas, las imposiciones y las resistencias: dotarlos de las herramientas necesarias para contextualizar los espacios y tiempos que vivieron las generaciones precedentes y entender desde ahí su presente.

Cuando seamos capaces de integrar todas estas casuísticas, emergerán las mujeres como sujetos históricos: es el único camino para la construcción de un nuevo paradigma de convivencia desde la justicia social.

Los sólidos resultados de investigación en este campo nos llevan a afirmar que en la actualidad no es sostenible explicar la Historia Contemporánea de nuestro país sin incorporar a las mujeres como sujetos históricos, puesto que las disciplinas son saberes en construcción cuyo fundamento debe ser siempre en el rigor científico.

Nota sobre la autora

MATILDE PEINADO RODRÍGUEZ es doctora en Historia Contemporánea (2005) y profesora titular del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Jaén. Sus líneas de investigación principales son la

Historia Social desde la perspectiva de género; represión franquista y memoria democrática desde la perspectiva de género y espacio, tiempo, diversidad y ciudadanía en Didáctica de las Ciencias Sociales. Entre su producción científica puede destacarse más de ochenta artículos, quince capítulos de libro y cinco monografías: «Población, familia y reproducción social en la Alta Andalucía (1850-1930)» (2006); «Ser mujer en la sociedad rural andaluza. Estrategias familiares de reproducción y subsistencia» (2009); «Enseñando a señoritas y sirvientas. Educación Femenina y Clasismo en el franquismo» (2012) e «Igualdad de género en Educación Secundaria. Propuestas didácticas audiovisuales» (2015) y «Aprendiendo igualdad a través del cine» (2018).

REFERENCIAS

- Abad Buil, Irene. «Las dimensiones de la “represión sexualizada” durante la dictadura franquista». *Revista de historia Jerónimo Zurita* 89 (2009): 65-86.
- Álvarez Rey, Leandro. *Historia de España*. Madrid: Vicens Vives, 2017.
- Amorós, Celia. *Feminismo, igualdad y diferencia*. Méjico: UNAM, 2001.
- Ariès, Philippe y Georges Duby. *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus, 1992.
- Avilés Farré, Juan (coord.). *Historia de España*. Madrid: Mc Graw Hill, 2009.
- Barranquero Texeira, Encarnación y Lucía Prieto Borrego. *Así sobrevivimos al hambre. Estrategias de supervivencia de las mujeres en la postguerra española*. Málaga: Diputación Provincial, 2003.
- Barton, Linda y Levstik Lawrence. *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbau, 2004.
- Bel Martínez, Juan Carlos. «El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE». *Aula* 22 (2016): 219-233 <https://doi.org/10.14201/aula201622219233>.
- Belvedresi, Rosa. «Historia de las mujeres y agencia femenina: algunas consideraciones epistemológicas». *Epistemología e Historia de la Ciencia* 3(2018): 5-17. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/afjor/article/view/19865>
- Blanco, Nieves. *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal, 2001.
- Blanco Andrés, Roberto y Mariano González Clavero. *Historia de España*. Madrid: Editex, 2020.
- Blazquez Graf, Norma, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo. *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*.

- México DF: UNAM, 2010. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf
- Bodelón González, Encarna. «Las leyes de igualdad de género en España y Europa: ¿Hacia una nueva ciudadanía?». *Anuario de filosofía del derecho* XXVI (2010): 80-106.
- Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- Butler, Judith. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006.
- Carrasco Bengoa, Cristina. «El cuidado como eje vertebrador de una nueva economía». *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 31 (2013): 39-56. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_CRLA.2013.v31.n1.41627
- Díaz López, Mónica y María Puig Gutiérrez. «Análisis de la vigencia de una educación sexista en los libros de texto de Historia de 4º de E.S.O». *Hypatia Press. Social and Education History* 9 (2020): 38-64. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4294>.
- Duby, George y Michelle Perrot. *Historia de las mujeres en occidente*. Madrid: Taurus, 2001.
- Espigado, Gloria. «Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto». En *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*, coordinado por Carmen Rodríguez Martínez, 113-144. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2004.
- Fernández Bulete, Virgilio. *Historia de España*. Madrid: Algaida, 2016.
- Fernández Ros, José Manuel (coord). *Historia de España*. Madrid: Santillana, 2015.
- Fernández Valencia, Antonia. «Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 18 (2004): 5-24. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2898>.
- Fernández Valencia, Antonia. «La construcción de identidad desde la perspectiva de género». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 47 (2006): 33-44.
- Flecha, Consuelo, Marina Núñez Gil y Mª José Rebollo Espinosa. *Mujeres y educación*. Argentina: Miño y Dávila Editores, 2005.
- Folguera, Pilar. «La construcción de lo cotidiano durante los primeros años del franquismo». *Ayer* 19 (2005): 165-188.
- Fraser, Nancy. «La justicia social en la era de las “políticas de identidad”: Redistribución, reconocimiento y participación». *Apuntes de Investigación del CECYP* 0 (2019): 17-36. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/apuntescecyp/article/view/3927>
- García de Cortázar, Fernando (coord.). *Historia de España*. Madrid: Anaya, 2018.
- García Luque, Antonia. *Igualdad de género en las aulas de Educación Primaria: apuntes teóricos y guía orientativa de recursos*. Jaén: Universidad de Jaén, 2013.

- García Luque, Antonia. «La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI?». *Revista Educación, Política Y Sociedad* 1 (2016): 100-124. <https://revistas.uam.es/revs/article/view/12253>
- García Luque, Antonia y Matilde Peinado Rodríguez. «LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género?». *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 80 (2015): 65-72. https://www.academia.edu/29790434/LOMCE_es_posible_construir_una_ciudadan%C3%A1Da_sin_la_perspectiva_de_g%C3%A9nero_Matilde_Peinado
- Krippendorff, Klaus. *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.
- López Navajas, Ana María. «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada». *Revista de Educación* 363 (2014): 282-308. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-188.
- Molet, Carmen y Olga Bernad. «Políticas de género y formación del profesorado: diez propuestas para un debate». *Temas de Educación* 21 (2015): 119-136. <http://hdl.handle.net/10459.1/49399>
- Marolla, Jesús. «La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales». *Revista Electrónica Educare* 23 (2019): 1-21. DOI: 10.15359/ree.23-1.8.
- Marolla, Jesús. «¿Cómo podemos construir identidades para las mujeres desde la invisibilidad? Reflexiones en torno a las concepciones del profesorado chileno sobre la inclusión y ausencias de la Historia de las Mujeres» En *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*, editado por Carmen Rosa García, Aurora Arroyo, y Beatriz Andreu, 425-432. Las Palmas: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), 2016.
- Morato Fernández, José. *Historia de España*. Barcelona: Casals, 2020.
- Ortega-Sánchez, Delfín. «Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria». Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2017.
- Ortega-Sánchez, Delfín y Joan Pagès. «Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de Magisterio de Educación Primaria». *Investigación en la Escuela. Revista internacional de investigación e innovación educativa* 93 (2017): 1-16. <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R93/R93-1>
- Pages Blanch, Joan y Edda Sant Obiols. «¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia?». *Historia y Memoria* 3 (2011): 129-146. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/802.
- Peinado Rodríguez, Matilde. *Enseñando a señoritas y sirvientas. Educación femenina y clasismo en el franquismo*. Madrid: Catarata, 2012.

- Peinado Rodríguez, Matilde. «Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 28 (2014): 3-20. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3734>
- Peinado Rodríguez, Matilde. «Mujerucas transgresoras: la «moralidad femenina» como herramienta condenatoria franquista». *Historia y comunicación social* 2 (2018): 339-353. DOI: <https://doi.org/10.5209/HICS.62261>
- Peinado, Matilde y Antonia García. *Igualdad de Género en Educación Secundaria: propuestas didácticas audiovisuales*. Barcelona: Octaedro, 2015.
- Prieto Prieto, Jaime. *Historia de España. 2 de Bachillerato*. Madrid: Bruño, 2016.
- Puerto Cruz, Yolanda. «Análisis de la narración de la contemporaneidad en los libros de texto de secundaria desde una mirada de género». *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* 13 (2022): 69-86. <https://doi.org/10.30827/unes.i13.26168>
- Ramos Zamora, Sara. «Educadoras, maestras depuradas por su profesión». En *Represión, resistencias, memoria: las mujeres bajo la dictadura franquista*, editado por Mary Nash. Granada: Editorial Comares, 2013.
- Rausell Guillot, Helena. «Los rostros de la historia. La enseñanza de la historia moderna en los manuales de secundaria a través de sus imágenes». *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 16 (2017): 15-25. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/334514>.
- Sánchez, Pura. *Individuas de dudosa moral. La represión de las mujeres en Andalucía (1936-1958)*. Barcelona: Crítica, 2009.
- Sánchez Rebanal, Fernando. *Historia de España*. Madrid: Oxford Educación, 2016.
- Seixas, Peter y Thom Morton. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous, 2013.
- Spivak, Gayatri. «*Feminism and Critical Theory*». En *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, editado por Gayatri Spivak. London: Routledge, 2012.
- Subirats, Marina. (coord.). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2003.
- Subirats, Marina y Amparo Tomé. *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, 1992.
- Terrón, Teresa y Verónica Cobano. «El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria». *Foro de Educación* 10 (2008): 385-400.
- Vaillo, María. «La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género. ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos?». *Tendencias pedagógicas* 27 (2016): 97-124. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>
- Valcárcel, Amelia. *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra, 2008.
- Villanova, Mercedes. «La fuente oral». *Historia, Antropología y Fuentes Orales* 49 (2016): 11-14.

- Villanueva Lupión, Carmen. «La condición jurídica de la mujer contemporánea» de Carmen de Michelena. La visión de la igualdad en el horizonte. En *Libro-Homenaje a Carmen de Michelena*, coordinado por Manuela Ledesma Pedraz, Matilde Peinado Rodríguez María Isabel Sancho Rodríguez, Antonia García Luque y Carmen Rueda Parras, 37-84. Jaén: Universidad de Jaén, 2013.
- Vinyes, Richard. *Irredentas. Las presas políticas y sus hijos en las cárceles franquistas*. Madrid: Temas de Hoy, 2009.