

## Las mujeres en la Historia enseñada: género y enseñanza de la Historia

*Antonia Fernández Valencia*

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales

Universidad Complutense de Madrid

---

La educación es una pieza clave en la construcción de la identidad personal. Una parte importante del proceso educativo de las nuevas generaciones se ha encomendado a la escuela, que comparte con la familia y otras instancias –a veces no tan conscientes como sería deseable– una responsabilidad social compleja, difícil, que trasciende el plano de la formación intelectual. El proceso de escolarización que se produjo en el siglo XIX y gran parte del siglo XX tuvo esto muy claro: la escuela tenía que “reproducir” determinados modelos deseables de hombres y mujeres. Para ello agrupó a chicos y chicas en espacios separados y les ofreció proyectos formativos distintos acordes con la función social que se esperaba que cumplieran.

La generalización de la *escuela mixta* abrió a las jóvenes unas posibilidades de formación intelectual similar a la de sus compañeros varones, pero esta igualdad de oportunidades formativas no rompió otras barreras de desigualdad entre los géneros al no incorporar, como contenido significativo, la contribución histórica de las mujeres en la evolución de las sociedades. El orden simbólico de referencia, en las aulas y en los materiales docentes, siguió siendo masculino: utilización de un masculino genérico para nombrar a ambos géneros, selección de campos de actividad históricamente masculinos, infravaloración o desvalorización de campos de actividad históricamente femeninos, ocultación de mujeres cuyas vidas u obras tuvieron características por las que se acostumbra a distinguir y recordar socialmente a los hombres... La enseñanza, como la producción científica, ignoró a las mujeres y su herencia social. La enseñanza, como la ciencia, como el sistema en que se producían, discriminó a las mujeres. Hablamos en pasado porque, aunque somos conscientes de la permanencia del modelo descrito, la sensibilidad social hacia el cambio, hacia una enseñanza coeducativa que favorezca la igualdad de oportunidades de ambos sexos para poner fin a una discriminación histórica de las mujeres, encuentra apoyos teóricos cada vez más amplios<sup>1</sup>. ¿Cómo podemos contribuir al cambio desde la enseñanza de la Historia? La mirada que ha proyectado el feminismo sobre la historia, en el último tercio del siglo XX, ha cuestionado los límites del *sujeto* y el *objeto* de la Historia, ampliando ambos<sup>2</sup>. Pero, sobre todo, ha conceptualizado una nueva categoría analítica, la categoría *género*<sup>3</sup>, que nos permitirá introducir de manera natural una *mirada*<sup>4</sup> *dual*, una doble perspectiva que contemple a los hombres y a las mujeres como *sujetos históricos* a tener en cuenta en el análisis y la interpretación de documentos, situaciones y procesos, es decir, en la interpretación del discurrir histórico de los pueblos.

La incorporación de esta categoría, que recupera la historia de las mujeres y a las mujeres en la

historia, parte de ciertos supuestos. El escaso tratamiento que se le dedica en las aulas y en los manuales escolares, así como la aún muy limitada incorporación de esta perspectiva en la historiografía, pueden justificar una breve referencia a algunos aspectos que están en la base de la construcción de la categoría *género*:

1. La consideración de los conceptos “hombre” y “mujer” como constructos sociales *intencionales*<sup>5</sup> que condicionan la vida personal y social de los individuos, pero también la propia dinámica del sistema social considerado. La asociación sexo–género supone que el sexo biológico de los individuos condiciona que se le asocie a un “proyecto de futuro”, a un *modelo de género*: “El género – escribe M. Lagarde– es una construcción simbólica y contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir de su sexo”.

La construcción de los *modelos de género* es un proceso que implica a toda la sociedad, ya que se realiza a través del proceso mismo de socialización de los individuos. Esos modelos están parcialmente condicionados por otras variables estructurales del sistema, como la religión, la clase, la etnia... aunque, quizás, más en función de la forma en que se construye y de los *límites*<sup>6</sup> que se les marca –éstos, a veces, excepcionalmente condicionados por cualidades personales– que respecto de la esencia misma del modelo que se mantiene como deseable. Esos modelos o referentes simbólicos, con límites que condicionan la vida personal y social de los individuos, suelen generar modelos alternativos que aspiran a modificarlos o, simplemente, alejarse hacia vías nuevas fuera del sistema. Esta idea es esencial en la docencia, ya que ayuda a romper el mito de un modelo de evolución social sin opciones y abre las puertas al estudio de las alternativas, las resistencias y las transgresiones que se producen en el interior de los sistemas sociales.

Si los modelos de género y los límites que se han impuesto a su acción social han condicionado la vida personal y social de los individuos y la dinámica de evolución de las sociedades y los sistemas, es obvio que la enseñanza de la Historia no puede seguir eludiendo estos objetos de estudio.

2. La diferencia educativa y de funciones sociales que se ha derivado de esa concepción de los géneros, de *lo femenino* y *lo masculino*, ha condicionado el universo simbólico de hombres y mujeres y su forma de mirar el mundo.

3. La aproximación de las mujeres a la ciencia se ha hecho, pues, desde “su mirada”<sup>7</sup> y se ha materializado en nuevas preguntas, nuevos centros de interés, nuevas fuentes o revisión de las tradicionalmente utilizadas, nuevas interpretaciones... Así, una *mirada desde las mujeres* no sólo recupera y explica a las mujeres y su realidad, sino que enriquece y ayuda a reinterpretar la historia.

Si la investigación de la historia de las mujeres tuvo, inicialmente, un importante papel reivindicativo para denunciar las raíces de la discriminación sentida por las propias mujeres en sus sistemas sociales y para hacer visibles protagonismos femeninos que los discursos de la ciencia habían ocultado, desposeyéndolas de una genealogía de referencia, un continuado trabajo de reflexión metodológica ha dado como resultado propuestas concretas para incorporar de forma natural el protagonismo femenino –junto al masculino– en cualquier nivel de lo social, en los discursos y las realidades observables, en las producciones culturales... El concepto articulador del modelo ha sido el *género*. Su carácter polisémico no debería ser un problema si hay acuerdo respecto

de su significado y los caminos por los que debe poder conducirnos, como ha ocurrido con otras categorías analíticas.

¿Y qué caminos nos abre? Los niveles de análisis de las sociedades que propuso en 1986 Joan W. Scott<sup>8</sup> para estudiar la construcción del *género* nos sirven de guía para realizar algunas reflexiones y sugerencias didácticas. El estudio de los cuatro elementos que marcó nos abre las puertas, además, a una continuada perspectiva interdisciplinar, lo que enriquece la relación de la Historia con otras ciencias sociales. Los elementos en torno a los cuales podemos elaborar proyectos docentes y planificar situaciones didácticas que permitan sacar a la luz la posición social de las mujeres<sup>9</sup> en la sociedad objeto de estudio son los siguientes:

- Los *símbolos*, es decir, los modelos de mujer ofrecidos a la sociedad como deseables o rechazables: qué funciones sociales reflejan (asociables a roles, valores y límites); cómo se construyen, quiénes los controlan, cómo se mantienen, refuerzan o modifican; cómo se apoyan, rechazan o critican desde las producciones culturales (literatura en cualquiera de sus formas y autorías, el arte, la lengua, las fiestas y tradiciones populares, la moda, los manuales escolares...). El planteamiento permite realizar interesantes y sugerentes trabajos sobre la “imagen de las mujeres” en la literatura (discursos religiosos y laicos, novela, teatro, romances, coplas, cuentos infantiles, canciones de grupos musicales...) y en todo tipo de producción iconográfica y audiovisual (pintura, carteles, ilustraciones de libros y cuentos infantiles, comics, prensa, fotografía, cine, publicidad...). El estudio de algunos de esos modelos creados (diosas en diferentes culturas, la *Virgen* en sus diversas iconografías como modelo positivo; *Eva* como antimodelo y modelo de mujer-peligro para el hombre; figuras femeninas de diferentes mitologías religiosas o laicas; iconografías de situaciones de la vida cotidiana con una determinada imagen de las funciones sociales de las mujeres y de las relaciones hombre-mujer, entre otras, así como de la evolución histórica de sus formas de representación<sup>10</sup>) tiene una enorme potencialidad didáctica para desarrollar la mirada analítica y crítica del alumnado, para que genere conocimientos que podrá contrastar con los miembros del grupo y, *a posteriori*, con los estudios de miradas expertas. Detrás de estas imágenes, de los documentos a los que hemos hecho referencia, están los discursos sobre las funciones sociales de los géneros.

Comparar la teoría de moralistas, médicos, religiosos o políticos con las imágenes pintadas o descritas en la literatura de divulgación es una manera de enseñar a leer el carácter ideológico de las producciones culturales. Unos ejemplos más cercanos pueden encontrarse en los textos de canciones actuales o en los modelos de hombre/mujer y de sus relaciones que aparecen en series televisivas, en comics para jóvenes y población adulta o en las películas de mayor éxito.

Veamos algunos ejemplos que reflejan universos simbólicos de poder masculino:

- En las historias de la Creación: el creador es siempre masculino.
- La interpretación de los libros sagrados y el control de las instituciones que gestionan los diferentes credos religiosos en el ámbito hebreo-cristiano y musulmán: hechos por los varones.
- Los centros de toma de decisiones han estado históricamente controlados por los varones.
- En el ámbito familiar, la persona que ha representado política y fiscalmente a la unidad familiar ha sido el padre. Él ha tenido la capacidad de decidir sobre la vida de la esposa y los

descendientes. Los retratos de matrimonio y familias pueden darnos indicaciones de esas relaciones de poder en la unidad familiar.

Las imágenes de Parlamentos, Cortes, centros educativos, tribunales de justicia, salones de plenos de los ayuntamientos, reuniones de representantes políticos nacionales o internacionales, pinturas que reflejen situaciones de la historia patria... pueden ser muy claras para expresar ese universo de poder masculino. La *ausencia*, como veremos, también tiene un poderoso poder simbólico: contribuye a naturalizar la discriminación, aunque hoy podamos utilizarla para detectarla.

El análisis e interpretación de los *símbolos* puede conducirnos por:

- Los referentes sociales de poder en cada cultura.
- Los modelos positivos y negativos de mujer (cuerpo y formas de vida).
- Las consecuencias que esos modelos pudieron tener para las opciones y posibilidades de vida, personal y profesional, de las mujeres.

Esos símbolos se difunden a través de los discursos que ofrece la producción cultural. Nos interesan especialmente los siguientes:

- Discurso de la creación del mundo: acto de poder de un dios-inteligencia-poder.
- Discursos de la sumisión y dependencia femenina del padre y esposo.
- Discurso de la “natural inferioridad” de las mujeres, justificado por la diferencia biológica.
- Discurso de la domesticidad: mujer gestora del hogar, madre y esposa.

Todos estos discursos<sup>11</sup>, que es fácil encontrar en las producciones literarias, en los refranes, en la iconografía, en los manuales escolares... han *legitimado* históricamente el “control” de las mujeres y su exclusión de múltiples campos de actividad. Muchas mujeres interiorizaron esos discursos, otras los combatieron con sus obras (Cristine de Pizan, Teresa de Cartagena, Sor Juana Inés de la Cruz, Mary Wostonecraft, Concepción Arenal, y otras) o con sus resistencias y transgresiones. A veces, la interiorización del dominio masculino con la necesidad de protección femenina que lleva asociada genera reclamaciones de las mujeres. Podemos encontrarlas reflejadas en la literatura, pero también en la documentación judicial: las mujeres denuncian a los hombres que no cumplen las funciones que el sistema les adjudica respecto de ellas.

La reclamación que Lope de Vega pone en boca de Laurencia hacia su padre, en la obra *Fuente Ovejuna* (primer tercio del siglo XVII), es un ejemplo: Laurencia, que ha sido violada por Fernán Gómez, “el comendador”, se dirige a su padre, a la comunidad de hombres que rige la población, en los siguientes términos<sup>12</sup>:

**Esteban:** —¡Hija mía!

**Laurencia:** —No me nombres tu hija.

**Esteban:** —¿Por qué, mis ojos?

¿Por qué?

**Laurencia:** —Por muchas razones,  
y sean las principales,

porque dejas que me roben  
 tiranos sin que me vengues,  
 traidores sin que me cobres.  
 Aún no era yo de Frondoso,  
 para que digas que tome,  
 como marido, venganza;  
 que aquí por tu cuenta, corre;  
 que en tanto que de las bodas  
 no haya llegado la noche,  
 del padre, y no del marido,  
 la obligación presupone

.....  
 Llevome de vuestros ojos  
 a su casa Fernán Gómez:  
 la oveja al lobo dejáis,  
 como cobardes pastores

.....  
 ¿Vosotros sois hombres nobles?  
 ¿Vosotros padres y deudos?  
 ¿Vosotros, que no se os rompen  
 las entrañas de dolor,  
 de verme en tantos dolores?  
 Ovejas sois, bien lo dice  
 de Fuente Ovejuna el nombre.  
 Dadme unas armas a mí

.....  
 Gallinas, ¡vuestras mujeres  
 sufrís que otros hombres gocen!  
 Poneos rucas en la cinta.  
 ¿Para qué os ceñís estoques?

.....

Explicar el discurso de Laurencia puede ser una manera de entrar en las relaciones de género en la Castilla Moderna, pero puede ser, además, una puerta para conectar con nuestro presente, para explicar un problema de larga trayectoria histórica: la violencia contra las mujeres en una de sus formas más terribles: la violación. Para que la literatura no sea interpretada exclusivamente como ficción podríamos comprobar las hipótesis que el documento haya sugerido en el aula con relaciones de causas judiciales –encontradas en los archivos locales y provinciales o en catálogos de los mismos<sup>13</sup>– como ésta: *Querella de Gil Herranz, vecino de Verdelpino, contra Antonio García, del mismo lugar, por haber violado a su hija Juana Herranz. Cuenca, 22. 9.1560.*

Utilizar una producción cultural como la pintura o la literatura como un punto de apoyo sobre el que reflexionar y plantear hipótesis para adentrarnos en el estudio de las relaciones de género en un determinado nivel de lo social da siempre excelentes resultados. Si la fuente de inspiración de la creación cultural está en el contexto y la herencia cultural recibida, nosotros podemos intentar utilizar la información que contiene, comprobar su validez, descubrir su intencionalidad... Los sentimientos que reflejan los personajes femeninos de ficción encuentran sus iguales en los documentos que dejaron reflejada la vida cotidiana de las mujeres en cada tiempo y que hallamos en los archivos<sup>14</sup>.

Comparar las situaciones planteadas en las producciones culturales del pasado con la documentación de la vida cotidiana que conservan los archivos es una interesante línea para la investigación y para la docencia<sup>15</sup>.

Los archivos judiciales conservan un importante número de denuncias femeninas –también contra las mujeres– que nos permiten acercarnos a sus pensamientos, sus reivindicaciones, sus sentimientos... y que nos ponen en contacto, de alguna manera, con el segundo elemento a considerar: los conceptos normativos que –escribe Joan Scott–:

*...manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas (...) se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente el significado de varón y mujer...<sup>16</sup>.*

- Los *conceptos normativos*: las *leyes*. Me interesa resaltar de manera especial en qué han sido diferentes la norma y la ley para hombres y mujeres por el simple hecho de serlo. Esa diferencia es la que marca la discriminación y legitima la dominación. Podemos buscarla en los Estados, pero también en cualquier tipo de comunidad organizada con unas normas de funcionamiento: iglesias, sindicatos, asociaciones culturales y de ocio, casinos, clubes, fundaciones... Analizar ejemplos históricos y cercanos ayuda a estudiar los límites legales a la igualdad facilitando entrar en conceptos como *jerarquía social de los géneros, relaciones de dominación, discriminación femenina, sociedad patriarcal*... Didácticamente, el impacto motivador que tiene sobre el alumnado una legislación que niega derechos a las mujeres y, sobre todo, las razones con que se intenta justificar esa discriminación hasta el siglo XX, es de una potencia motivadora extraordinaria, al tiempo que les ayuda a explicar el porqué de la diferente posición de hombres y mujeres respecto del espacio doméstico y del espacio público hasta tiempos muy cercanos. La diferencia con que las leyes tratan a hombres y mujeres es una constante histórica de la que es fácil encontrar ejemplos para todas las sociedades.

Pero más allá de los discursos y las normas hay una realidad cotidiana. Es nuestro tercer factor de análisis, para el que tenemos un elevado número de documentos históricos.

- Realidad vivida por las mujeres en la sociedad o ámbito social estudiado. La construcción del género recorre toda la actividad social. Si queremos encontrar la posición social de las mujeres hay que llegar, pues, a todos los niveles de lo social. La investigación histórica en Historia de las mujeres permite comprobar en las aulas:

- Que las mujeres han participado en todos los campos de la actividad social, en la reproducción y la producción, en el gobierno y la producción cultural. Esa participación no ha supuesto para ellas igualdad de derechos.

- Que siempre ha habido mujeres que han luchado por mejorar su condición, desde dentro del sistema o contra él. El feminismo, en el sentido de las luchas de las mujeres por mejorar su condición social, ha existido siempre<sup>17</sup>, aunque los caminos hayan sido diferentes. Por eso hoy hablamos en plural, de *feminismos*<sup>18</sup>.
- Que la ciencia ha ocultado el protagonismo social de las mujeres, ocultando así la discriminación social que han sufrido.

¿Cuál es nuestra alternativa didáctica a la historia androcéntrica que seguimos encontrando en los manuales escolares?

Pues la respuesta está en nuestras mentes, es decir, en la concepción de la historia y del protagonismo social que queramos llevar a las aulas y, por supuesto, en las temáticas que seleccionemos como significativas. La enseñanza de la Historia desde una perspectiva de género puede hacer modificaciones por las siguientes vías<sup>19</sup>:

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

No basta, pues, con rescatar a las mujeres en los campos de acción tradicionalmente considerados masculinos. Es fundamental dar significatividad histórica a las funciones y trabajos que han desarrollado de manera casi exclusiva las mujeres. Este proceso apenas se ha producido en la enseñanza de la Historia: los cambios que podemos detectar suelen recuperar a mujeres y movimientos femeninos que han cuestionado el sistema, pero no se produce un rescate histórico de “lo femenino”.

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

- *Consideración de aspectos de la vida social propios de las mujeres con un sentido “social” y no natural.* Esto puede afectar a la consideración de conceptos tales como: *reproducción* (asociarlas con una función social, de relaciones de género en un contexto histórico concreto, no con un proceso “natural”), *maternidad* (deseada o no, obligaciones que conlleva, peligros que supone, instituciones que genera...), *natalidad* (posibilidades de controlarla por las mujeres, política del Estado para regularla, recursos para evitarla, transgresiones de las normas por las mujeres...), *mortalidad* (consi-

deración de la mortalidad femenina por embarazo o parto, distinción de causas de mortalidad por género y asociarlas a prácticas de vida), entre otros.

- *Consideración y valoración social de las tareas históricamente desempeñadas por mujeres*: recuperación de los trabajos asociados al ámbito doméstico (trabajos y producción de bienes para cubrir las necesidades de la unidad familiar: alimentación, vestido, higiene, educación infantil, gestión del patrimonio en ausencia del esposo o padre, tareas de cuidado, trabajos en la unidad agraria o artesanal familiar en el Antiguo Régimen, trabajos en el ámbito familiar con destino externo en las sociedades industriales...). Afectará a la consideración de conceptos como: *trabajo* (remunerado o no, deberes y derechos ante el trabajo según el género), *espacio doméstico* (implicaciones en el ámbito exterior o público), *saberes de las mujeres* (producción y conservación de alimentos, intercambios económicos, sanidad e higiene, oficios artesanales, tareas agrícola–ganaderas, tradiciones locales, producciones culturales femeninas –bordados, decorados efímeros, adorno personal...–). Esta consideración afecta profundamente a conceptos como *políticas de bienestar*, *desarrollo* o *progreso*, por ejemplo.

- *Consideración de las mujeres en los espacios y funciones compartidos con los hombres*, distinguiendo las posibilidades de formación y promoción, el reconocimiento, los deberes y derechos que supusieron para cada género. Este campo ha sido esencial para lo que se ha llamado la “visibilidad de las mujeres” y es, posiblemente, el más fácil de incorporar en todos los niveles educativos en un modelo de enseñanza que trabaje con fuentes documentales primarias de diverso tipo. La pintura, la literatura, la fotografía, los documentos judiciales y notariales, las memorias (escritas y orales), las crónicas, las leyes... nos presentan, obviamente, un universo de hombres y mujeres en todos los campos de actividad.

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

Un modelo de trabajo podría ser éste:

La ausencia de las mujeres en el ámbito de análisis:

- ¿Implica que no pueden estar?
- ¿Quién la determina?
- ¿Es sinónimo de discriminación?
- ¿Hubo excepciones –permitidas o no–?
- ¿Responde a una realidad o es simbólica?
- ¿Qué intencionalidad puede haber en ella?
- ¿Cómo respondieron las mujeres?, ¿qué apoyos tuvieron?
- Discursos y realidades.

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

La visión de dos teóricas de la construcción de la historia de las mujeres nos sirve para presentar las concepciones dominantes sobre la importancia que tiene trabajar con la presencia y/o con la ausencia de las mujeres —y de los hombres, diremos— en los diferentes campos de la actividad social<sup>20</sup>:

*...para describir la situación de las mujeres en este sistema de género es necesario tomar como punto de partida lo que las mujeres son y lo que hacen y no lo que no son y no hacen. El enfoque en el estudio de la presencia de las mujeres más que en sus ausencias es importante pues permite darles centralidad teórica y analítica. Esto hace que se incluya el estudio del mundo privado en las ciencias sociales, pero también que se salga de la vieja dicotomía público-privado que también es una metáfora. No se puede decir que las mujeres estén totalmente ausentes de lo público y los varones de lo privado, ambos están en los dos sitios (...). Es más importante estudiar los nexos entre ambos mundos, la relación, y no sólo la presencia o ausencia. (Judith Astelarra)*

*La diversidad de experiencias y situaciones femeninas que han salido a la luz ha sido consecuencia, entre otras cosas, de que la historia de las mujeres haya tenido que abordar virtualmente todos los dominios de la sociedad. Ámbitos en los que sólo tienen presencia las mujeres (...), aquellos en los que igualan en número a los hombres (...), aquellos en que las mujeres son una minoría (...) y, finalmente, aquellos en las que están ausentes en su conjunto. (Gisela Bock)*

Explicar la *presencia* y la *ausencia* nos conducirá a los discursos de género, a las normas y las leyes, a la realidad de las relaciones de género, a las discriminaciones históricas de las mujeres en el ámbito social. Y debe conducirnos también a las respuestas de las mujeres, a cómo se implicaron en su mantenimiento o la lucha por la transformación de su condición y del sistema. Este aspecto es importante en dos sentidos fundamentales: porque implica a las mujeres en la modificación o mantenimiento del sistema —lo que ayuda a educar en la responsabilidad— y porque rompe la idea de la pasividad femenina —lo que da referencia de acción histórica a las mujeres.

- *Considerar y rescatar del olvido a mujeres cuyos actos o producciones pueden ser un modelo de referencia social*<sup>21</sup>. La búsqueda de una genealogía femenina ha sido un instrumento de autoafirmación femenina en todos los tiempos. Por otra parte, la función didáctica de la biografía ha sido reivindicada como elemento formativo por numerosas escuelas. Pues bien, además del valor educativo, el encuentro de modelos de vida con parámetros de referencia no masculinos puede ofrecer alternativas, escalas de valores distintos a los tradicionalmente dominantes. Y, desde luego, presentar una sociedad más equilibrada en protagonismos de la que han venido presentando los manuales escolares y aun los universitarios.

• Encontrarse en la Historia dará, necesaria e inevitablemente, elementos de identidad a nuestras alumnas. Y la construcción de la identidad es, precisamente, otro de los elementos clave en los estudios de género.

En un medio social con unos discursos, unas normas y unas realidades en determinada evolución, *¿cómo se ha construido la identidad femenina?* Entramos así en el cuarto elemento de estudio.

- La construcción de la identidad femenina. Este elemento tiene un significado muy especial. Las palabras de las mujeres serán una pieza fundamental entre todo el elenco de fuentes. En contra de lo que se ha sostenido hasta tiempos recientes, la producción femenina es abundante: novela, poesía, teatro, biografías, tratados, memorias, artículos de prensa... por otra parte, sus palabras, sus quejas y deseos quedaron recogidos en la documentación judicial y notarial que impulsaron. Los espacios que crearon, las obras de arte e instituciones que financiaron, todo ello nos permite acercarnos a ese mundo cada vez menos oscuro gracias al trabajo investigador de un elevado número de mujeres de todas las áreas del saber. Una de las actividades que suele dar un excelente resultado para que el alumnado tome conciencia de la diferente posición social de hombres y mujeres es trabajar con la metodología de “fuentes orales”, historias de vida de las abuelas y abuelos. Mi alumnado de Didáctica de las Ciencias Sociales realiza un trabajo de este tipo entrevistando a sus abuelas o personas de esa generación, con excelentes resultados. El cuestionario que se elaboró para orientar su trabajo fue el siguiente:

- Posibilidades de formación respecto de hermanos, primos o chicos del mismo grupo social.
- Posibilidades de trabajo en cuanto a chicos de la misma edad y grupo social.
- Salarios y posibilidades de promoción laboral con relación a compañeros del mismo grupo.
- Libertades respecto de chicos/hombres de la misma edad y grupo social.
- Ocupaciones del tiempo de ocio referidas a chicos/hombres de la misma edad y grupo.
- Posibilidades de seguir el negocio familiar con respecto a hermanos o miembros varones de la familia.

Elementos de identidad femenina pueden encontrarse también en otras producciones culturales: pinturas, ilustración de libros y cuentos, tapices, cerámicas, bordados, juegos, adornos, bailes... que nos muestran perspectivas alternativas a la mirada masculina, universos simbólicos femeninos en los que pueden leerse, pensarse o imaginarse, escalas de valores, sueños, deseos, quejas, afanes, saberes de las mujeres a través del tiempo. Esta construcción de la identidad femenina centra la atención de una de las vías de trabajo en Historia de las mujeres, al igual que en otros campos del saber.

La propuesta teórica de Joan Scott nos ha conducido por todos los niveles relacionales de la vida en sociedad y por todo tipo de fuentes documentales, primarias y secundarias. Tiene, pues, las condiciones óptimas para un planteamiento que conciba la enseñanza de la Historia ligada al “enseñar a historiar”, a la formación de una mirada histórica crítica sobre el presente y el pasado y sobre la relación entre ambos. Una mirada que tendrá que tener no sólo una perspectiva dual, de género, sino una *perspectiva poliédrica* si quiere incluir la diversidad de identidades culturales de los

protagonistas sociales de todos los tiempos. El futuro depende, en parte, de ello. Por eso parece esencial una formación epistemológica de quienes deseen dedicarse a la enseñanza: sin unos referentes teóricos personales respecto de la Historia, difícilmente podrán crear y aplicar modelos didácticos eficaces para su enseñanza, ni estarán en condiciones de evaluar críticamente los materiales escolares que se pongan a su alcance. La evolución que se produce en la concepción de la Historia y en la investigación derivada nos abre siempre nuevos caminos en la Didáctica de la Historia.

## Notas

<sup>1</sup> Alario Trigueros, T. y García Colmenares, C. (coord.) (1997). *Persona, género y educación*; ID (1998). *Hacia una pedagogía de la igualdad*, ambos en Salamanca, Amarú; Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*, Graó, Barcelona; Weiner, G. (1999). *Los feminismos en la educación*, MCAP, Sevilla; AA.VV. (2002). *Género y educación. La escuela coeducativa*, Graó, Barcelona; González, A. y Lomas, C. (coords.) (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad desde la diferencia*, Graó, Barcelona.

<sup>2</sup> Aún es interesante remitirse a las obras de Rowbotham, S. (1980). *La mujer ignorada por la historia*, Debate, Madrid; y de Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*, Crítica, Barcelona. Hemos planteado las transformaciones del concepto de *protagonista* en la Historia, así como las líneas de investigación en Historia de las mujeres, en Fernández Valencia, A. (coord.), Juliano, D., López, M., Martínez, N. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Síntesis, Madrid, pp. 61-91.

<sup>3</sup> Un planteamiento del *género* desde la antropología puede verse en Juliano, D: “Perspectivas de la antropología para estudiar construcciones de género”, en Fernández Valencia, A. (coord.). *Op. cit.*, pp. 35-58. Sigue siendo de referencia obligada el artículo de Scott, Joan W. “El género. Una categoría útil para el análisis histórico”, en Amelang, J. y Nash, M. (ed.) (1990). *Historia y género. Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, Alfons el Magnanim, Valencia, pp. 44-49. Pueden verse diferentes críticas a este concepto en Tubert, S. (ed.) (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*, Cátedra, Madrid.

<sup>4</sup> *Mirada* como aproximación al conocimiento desde una perspectiva personal “posicionada”, en el sentido de la inevitable subjetividad que genera la experiencia personal de los individuos en relación con otras experiencias.

<sup>5</sup> Utilizamos este término en el sentido de la finalidad con la que se producen las acciones respecto de uno u otro género, aunque la “naturalización” que se produce de los modelos sociales pueda provocar la pérdida de la conciencia de su intencionalidad en gran parte del colectivo social. La características “teóricas” de los modelos las encontramos en los discursos morales, políticos, médicos, religiosos... pero se difunden a la mayoría social a través de acciones y producciones

culturales de fácil comprensión. La construcción tiene, como veremos, diversos mecanismos.

<sup>6</sup> Los sistemas sociales pueden asumir ciertos tipos de transgresiones de los modelos, aunque las penalicen de diferente forma: represión, marginación. Pero hay ciertas transgresiones imposibles, es decir, que el sistema no permite cometer: aquellas que afectan a la toma de decisiones y al control del modelo social. El cambio supondría una transformación del propio sistema. Esos cambios irán asociados a acción política colectiva.

<sup>7</sup> Las mujeres son un colectivo diverso, heterogéneo. No pueden establecerse generalizaciones ni siquiera en cada sistema social. Otras variables como el estamento, clase, religión, etnia... establecen importantes diferencias entre ellas, como entre los hombres. Pero todas tienen algo en común: la diferencia de derechos y de funciones que históricamente han tenido con respecto a los hombres de su mismo grupo. Es en este sentido –y no como colectivo homogéneo ni esencializado– como entendemos que debe plantearse la incorporación de la variable género. La posición social de las mujeres debe estudiarse en relación con la de los hombres de su propio grupo. Las diferencias ayudarán a explicar la dirección de *sus mirada* sobre la historia.

<sup>8</sup> Scott, J. W. *Op. cit.*

<sup>9</sup> Si la historia ha sido tradicionalmente androcéntrica, la incorporación de la categoría *género* fija su atención en la recuperación del protagonismo social de las mujeres. No obstante, el modelo permite realizar una revisión de la historia androcéntrica al sugerir nuevos centros de interés y una reconsideración del protagonismo masculino. La Historia de las mujeres que se está desarrollando desde esta perspectiva se preocupa por las relaciones de género en el ámbito privado, el doméstico y el público, pero tiene también líneas de trabajo encaminadas al estudio de la construcción de la identidad femenina y de los espacios femeninos. Llevar esta perspectiva a la Didáctica de la Historia enriquece poderosamente las posibilidades de trabajo con los documentos del medio.

<sup>10</sup> Para una interpretación de “mujeres creadas” en la iconografía, véase: Bornay, E. (1990). *Las hijas de Lilith*, Cátedra, Madrid; y (1998). *Mujeres de la Biblia en la pintura del barroco*, Cátedra, Madrid. Para una lectura significativa del lenguaje del arte respecto de las mujeres o lo femenino puede verse: Cao, M. L. F. : “Modelos, conductas y estereotipos femeninos en la creación icónica”, en Fernández Valencia, A. (coord.) (2001). *Op. cit.*, pp. 169-197; y “Educar la mirada, conjurar el poder: género y creación artística”, en López, F. y Cao, M. (ed.) (2001). *Geografías de la mirada*, Instituto de Investigaciones Feministas de la UCM, Madrid, pp.7-22. Interesantes reflexiones en: Bartra, E. (1987). *Mujer, ideología y arte*, La Sal, Barcelona y Deepwell, K (ed.) (1998). *Nueva crítica feminista de arte*, Cátedra, Madrid. Para uso de la pintura como documento para discursos y reali-

dades de la vida de las mujeres: Fernández Valencia, A.: “La pintura, fuente para la historia de las mujeres. Siglos XV-XVII”, en Cao, M. (coord.) (2000). *Creación artística y mujeres. Recuperar la memoria*, Narcea, Madrid, pp. 49-72.

<sup>11</sup> Para los discursos de la inferioridad y la misoginia pueden verse: Archer, R. (2001). *Misoginia y defensa de las mujeres. Antología de textos medievales*, Cátedra, Madrid; Bosch, E.; Ferrer, V. y Gili, M. (1999). *Historia de La misoginia*, Antropos, Barcelona. Para la respuesta de las mujeres a los discursos de la inferioridad: Fernández Valencia, A.: “Los discursos sobre la capacidad intelectual de las mujeres, un frente histórico del feminismo”, en Pérez Sánchez, L., Domínguez Rodríguez, P., Alfaro Gandarillas (coords.) (2002). *Actas del Seminario: Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Madrid, pp. 243-262. Diferente tipología de textos en AA.VV. (1987). *Textos para la historia de las mujeres en España*, Cátedra, Madrid.

<sup>12</sup> Edición de la web: [www.bibliotecacervantes.es](http://www.bibliotecacervantes.es) La web de la Biblioteca Cervantes nos permite acceder a la producción literaria en lengua española de todos los tiempos de manera inmediata y gratuita, facilitando su utilización académica.

<sup>13</sup> Hemos presentado modelos de uso en Fernández Valencia, A. y González Marzo, F.: “Uso didáctico del legado histórico conservado en los archivos”, en Ballesteros, E. y otros (ed.) (2003). *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*, Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Cuenca, p. 568.

<sup>14</sup> He estudiado esa relación en “Deseo y honra de las mujeres en la España Moderna. Ficción y reclamaciones del amor burlado”, en De La Pascua, Ma. J., García-Doncel, Ma. R., Espigado, G. (eds.) (2004). *Mujer y deseo. Representaciones y prácticas de vida*, Universidad de Cádiz, pp. 485-499.

<sup>15</sup> La conexión con la historia cultural es evidente. Pueden verse el ya “clásico” Chartier, R. (1996). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Gedisa, Barcelona; Olábarri, I. y Caspitégui, F. J. (1996). *La “nueva” historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*, Editorial Complutense, Madrid; Burke, P. (2000). *Formas de historia cultural*, Alianza, Madrid.

<sup>16</sup> Scott, J. W. *Op. cit.*, p. 45.

<sup>17</sup> Aunque el término nace en Francia hacia 1850 –y el de feminista en 1882 al autocalificarse como tal Hubertine Auclerc en su revista *Le Citoyanne*– creo que es posible una aplicación retrospectiva en el sentido indicado.

<sup>18</sup> Puede verse, por ejemplo Offen, K. (1991). “Definir el feminismo: un análisis histórico comparativo”, en *Historia Social*, 9:103-135; Nash, M. (1994). “Experiencia y aprendizaje: la formación de los feminismos en España”, en *Mujer y*

*realidad social*, Universidad del País Vasco, Bilbao, pp. 151-172.

<sup>19</sup> Recogemos este apartado de nuestro trabajo “El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en Vera Muñoz, I. y Pérez D. (eds.) (2004). *Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, Asociación de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante, pp. 571-573. Sugerimos líneas de acción en diferentes niveles de lo histórico en “Propuestas para la incorporación de las mujeres en los estudios sociales”, en Fernández Valencia, A. (coord.). *Op. cit.*, pp. 132-167.

<sup>20</sup> Fernández Valencia, A. (coord.). *Op. cit.*, pp. 81-82.

<sup>21</sup> Para biografías de mujeres de España e Iberoamérica pueden verse: Martínez, N. y Cao, M. (2000). *Pintando el mundo*, Horas y Horas, Madrid; Martínez, C., Pastor, R., De La Pascua, Ma J. y Tavera, S. (dir.) (2000). *Mujeres en la Historia de España. Enciclopedia biográfica*, Planeta, Barcelona.