



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

Tesis Doctoral

Género y formación de profesorado.

**Un estudio de caso en el Máster de Profesorado de Educación
Secundaria de la Universidad de Valencia**

Helena Rausell Guillot

Directores: Dr. Rafael Valls Montes
Dr. Antoni Santisteban Fernández

Barcelona, 2020



UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

Género y formación de profesorado.
Un estudio de caso en el Máster de Profesorado de Educación
Secundaria de la Universidad de Valencia

Helena Rausell Guillot

Directores: Dr. Rafael Valls Montes
Dr. Antoni Santisteban Fernández

Barcelona, 2020

Quiero dedicar esta tesis doctoral a la memoria del Dr. Joan Pagès Blanch, en recuerdo de su legado y en reconocimiento a su generosidad y amabilidad para conmigo.

Agradecimientos

Esta tesis doctoral es fruto de varios años de esfuerzos y no hubiera sido posible sin el apoyo de distintas personas. Quisiera mencionar, en primer lugar, al que fue primero tutor de mi Trabajo de Fin de Máster y director de mi tesis doctoral después, el Dr. Joan Pagès Blanch. Joan leyó y corrigió las primeras 200-250 páginas de esta investigación, devolviendo, casi a vuelta de correo, el texto revisado y anotado. Cuento casi treinta *mails* intercambiados sólo este último curso académico, lo que prueba su perseverancia y su compromiso con sus doctorandos. *Gràcies, Joan*. Igualmente, a los Drs. Antoni Santisteban Fernández y Rafael Valls Montes, mis actuales directores de tesis. La ayuda del Dr. Antoni Santisteban fue impagable cuando realicé el *Màster de Recerca en Innovació en Educació* de la Universitat Autònoma de Barcelona el curso 2015-2016. También lo ha sido a lo largo de estos últimos meses de finalización la tesis doctoral. Al Dr. Rafael Valls Montes quisiera agradecerle sus recomendaciones bibliográficas, sus correcciones manuscritas, sus precisiones en el tratamiento de la bibliografía, la recomendación del libro de Antonia Fernández Valencia y cosas algo más prosaicas, como el “café de los miércoles”.

En el ámbito más personal, mi agradecimiento a mis padres, doctores también en Historia y profesores jubilados de la Universidad de Valencia, Dra. Amparo Guillot Valls y Dr. Hermenegildo Rausell Boizas. Son ambos un ejemplo para mí, por su dedicación constante a la docencia, por su ingente biblioteca (llena de tesoros) y por su generosidad. A mis amigas, Raquel, Dámaris, María y Puy, siempre. A Alejandro, Elena e Irene, vosotros sois el futuro. Y a mi hermano Vicente por, literalmente, ponerme en pie y ayudarme a volver caminar.

Tabla de contenidos

<u>PARTE I. ORIGEN Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN</u>	17
<u>CAPÍTULO I</u>	18
INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	18
1. El origen de la investigación ¿Por qué el género en la enseñanza de las Ciencias Sociales?	20
2. Ubicación y justificación en las líneas de investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales	27
3. El problema de investigación: la ausencia de las mujeres en la enseñanza	33
4. Las preguntas y supuestos de investigación	38
5. Los objetivos de la investigación	41
<u>CAPÍTULO II</u>	
LA DEFINICIÓN DE LOS CONCEPTOS CLAVE DE LA INVESTIGACIÓN	42
1. El concepto de representaciones sociales	42
2. Las investigaciones sobre concepciones y pensamiento del profesorado	44
3. Los conceptos de sexo, mujer y género	51
<u>PARTE II. BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS</u>	60
<u>CAPÍTULO III</u>	61
BASES TEÓRICAS	61
1. El currículo y la inclusión de las mujeres desde la teoría crítica	62
1.1. Las posibilidades de incorporación de las mujeres en el currículo	65
1.2. Las masculinidades y la construcción del concepto de ciudadanía	69
2. Las mujeres desde el género, el feminismo y la historiografía	72
2.1. Las aportaciones del marxismo, el feminismo y la nueva historia	74
2.2. El feminismo radical y marxista de los 70-80. El modelo raza / clase / género y la teoría <i>queer</i>	77
3. La perspectiva de género en la didáctica de las Ciencias Sociales	83
3.1. La omnipresencia de la traducción discursiva masculina	85
3.2. Las investigaciones sobre la presencia de las mujeres en los libros de texto	91
3.3. Las investigaciones sobre formación y las prácticas del profesorado y el género	99
<u>CAPÍTULO IV</u>	106
MARCO METODOLÓGICO	106
1. La investigación cualitativa y el estudio colectivo de casos	106
2. El diseño de la investigación	113
2.1. La fase analítica	114
2.2. La fase interpretativa – crítica	116
3. El diseño de los cuestionarios	119
4. Los datos de la muestra	122
4.1. Los criterios de elección de los participantes	122
4.2. Los datos de la muestra	123
5. El proceso de recogida de datos: los cuestionarios	127
6. La fase interpretativa – crítica	132
7. Los límites de la investigación cualitativa y los criterios de la investigación	137
<u>PARTE III.</u>	142
RESULTADOS	143
<u>CAPÍTULO V</u>	145
CUESTIONARIO INICIAL	
1. La formación en género de los futuros docentes de educación secundaria	146
2. Las definiciones del concepto de género	153
3. Las valoraciones de la perspectiva de género y sus aportaciones	165
4. Las posibilidades de incorporación del género a la docencia	176
4.1. Las respuestas generales, ambiguas o erróneas	178
4.2. El ámbito disciplinar y conológico consignado	178
4.3. Codificación y categorización	183
4.4. Las posibilidades de incorporación de las mujeres en relación a la bibliografía	187

<u>CAPÍTULO VI</u>	197
CUESTIONARIO INTERMEDIO (I)	
1. La creación artística femenina	199
1.1. Codificaciones	200
1.2. Categorías	203
1.3. Sesgo de género de los resultados	207
2. Las figuras masculina y femenina en el arte occidental: estereotipos y roles de género	211
2.1. Establecimiento de las codificaciones	214
2.2. Distribución de las codificaciones por pares de opuestos	217
2.3. Categorías	219
2.4. ¿Qué estereotipos?	221
2.5. Sesgo de género de los resultados	234
<u>CAPÍTULO VII</u>	240
CUESTIONARIO INTERMEDIO (II)	240
1. El desnudo femenino	240
1.1. La mirada masculina – <i>male gaze</i>	242
1.2. La actividad de la modelo ¿Qué hacen las mujeres cuando no hacen nada?	251
1.3. La mirada femenina – <i>female gaze</i>	258
2. El desnudo masculino	271
2.1. Las mujeres que miran a los hombres que miran a las mujeres (tratamiento del desnudo)	272
2.2. Lo personal es político (la inversión de roles)	290
<u>CAPÍTULO VIII</u>	301
OTRO INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE RESULTADOS: LAS AUTOEVALUACIONES	301
1. Resultados de las autoevaluaciones	303
2. Sesgo de género de los resultados	307
<u>PARTE IV. CONCLUSIONES</u>	311
<u>CAPÍTULO IX</u>	
CONCLUSIONES	312
1. Conclusiones respecto a la metodología	313
2. Conclusiones respecto al cuestionario inicial	315
3. Conclusiones respecto al cuestionario intermedio	325
4. Conclusiones respecto a las autoevaluaciones	338
5. Sugerencias respecto a la investigación, a la práctica de aula y a la formación	339
5.1. La investigación en género	339
5.2. La formación en género supone una diferencia	340
5.3. Hombres y mujeres se posicionan de forma diferentes frente al género	341
6. Reflexiones finales	348
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	352
<u>ANEXO</u>	385

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. El concepto de género: elementos y evolución.....	57
Tabla 2. Tipología de los estudios de caso	112
Tabla 3. Fases en la aproximación reflexiva a la investigación en educación.....	113
Tabla 4. Temas planteados en las fases analítica e interpretativa-crítica.....	115
Tabla 5. El proceso de recogida de datos.....	117
Tabla 6. Finalidades de la investigación post-positivista	118
Tabla 7. Datos de la muestra: nº, titulación, curso, estudios	123
Tabla 8. Perfil de género de la muestra.....	124
Tabla 9. Distribución por edades de los estudiantes que integran la muestra.....	125
Tabla 10. Estudios de origen de los estudiantes	125
Tabla 11. Estudios de origen de los estudiantes en función del género.....	126
Tabla 12. Momentos en los que se ha realizado la recogida de la información	128
Tabla 13: Conceptualización del objeto del cuestionario inicial	129
Tabla 14: Conceptualización del objeto del cuestionario intermedio.....	130
Tabla 15. Críticas a la metodología del estudio de caso y refutación.....	136
Tabla 16. Los criterios de la investigación	137
Tabla 17. Formación en género de los estudiantes de la muestra en términos absolutos.....	146
Tabla 18. Formación en género de los estudiantes de la muestra en tanto por cien.....	148
Tabla 19. Grado o licenciatura de los participantes sin formación en género.....	148
Tabla 20. Grado o posgrado en el que los estudiantes han cursado género.....	149
Tabla 21. Asignaturas en las que refieren haber tratado cuestiones de género.....	151
Tabla 22. Categorías y codificaciones en las definiciones de género	155
Tabla 23. Recurrencia de las categorías de la definición de género	156
Tabla 24. Recurrencia de las categorías de la definición de género por curso	157
Tabla 25. Respuestas en blanco o no contesta.....	158
Tabla 26. Recurrencia de las distintas codificaciones de la definición de género	159
Tabla 27. Recurrencia de las codificaciones de la definición de género por curso	160
Tabla 28. Recurrencia de las categorías de la definición de género por curso	162
Tabla 29. Recurrencia de las categorías en los estudiantes con formación transversal.....	163
Tabla 30. Recurrencia de las categorías en los estudiantes con formación específica	163
Tabla 31. Frecuencia de categorías utilizadas en función de la formación.....	163
Tabla 32. Nuevas codificaciones al valorar el interés de la perspectiva de género.....	167
Tabla 33. Recurrencia de las categorías para valorar el interés de la perspectiva de género	168
Tabla 34. Recurrencia de las codificaciones de la valoración de la perspectiva de género.....	170
Tabla 35. Categorías para valorar el interés de la perspectiva de género por curso académico.....	173
Tabla 36. Recurrencia de las codificaciones del interés de género por curso académico	173
Tabla 37. Respuestas generales, ambiguas o erróneas por curso académico y globales.....	177
Tabla 38. Respuestas generales, ambiguas o erróneas (estudiantes sin con formación)	178
Tabla 39. Disciplina a la que pertenecen las propuestas para incorporar el género.....	178
Tabla 40. Comparativa entre el ámbito disciplinar al que se adscriben las propuestas realizadas y el grado de origen de los estudiantes de la muestra en tanto por cien.....	179
Tabla 41. Propuestas que poseen un grado de concreción suficiente (porcentaje).....	180
Tabla 42. Propuestas que poseen un grado de concreción suficiente por disciplina	180
Tabla 43. Contenido de las propuestas para introducir el género en la Historia del Arte	181
Tabla 44. Propuestas específicas formuladas en los ámbitos disciplinares de referencia.....	182
Tabla 45. Cronología de las propuestas para incorporar el género	182
Tabla 46. Ámbitos de las propuestas para incorporar el género	183
Tabla 47. Categorías y codificaciones en la incorporación de las mujeres al currículo.....	184
Tabla 48. Nuevas categorías en la incorporación de las mujeres al currículo.....	185
Tabla 49. Codificaciones para incorporar las mujeres al currículo.....	185
Tabla 50. Categorías de las posibilidades de incorporación de las mujeres al currículo.....	186
Tabla 51. Correspondencia de las codificaciones para incorporar a las mujeres al currículo de ciencias sociales en relación a por la bibliografía.....	188
Tabla 52. Recurrencia de las codificaciones incorporar a las mujeres en relación a bibliografía	189

Tabla 53. Relación entre las codificaciones para incorporar a las mujeres al currículo y los planteamientos de la bibliografía.....	190
Tabla 54. Nº de codificaciones y frecuencia de las mismas en el cuestionario intermedio.....	198
Tabla 55. Nº de codificaciones en el análisis de las mujeres creadoras y tasa de respuesta.....	200
Tabla 56. Codificaciones utilizadas en el tratamiento de las mujeres creadoras.....	201
Tabla 57. Categorías establecidas en el tratamiento de las mujeres creadoras.....	203
Tabla 58. Peso de las categorías para el análisis del tratamiento de las mujeres creadoras.....	204
Tabla 59. Sesgo de género de las respuestas sobre el tratamiento de las mujeres artistas: número de codificaciones por respuesta.....	207
Tabla 60. Sesgo de género de las codificaciones referentes a las mujeres creadoras.....	207
Tabla 61. Codificaciones sobre las mujeres creadoras según el género (nº, recurrencia y %)	208
Tabla 62. Sesgo de género de las codificaciones referentes a las mujeres creadoras.....	208
Tabla 63. Peso relativo de las categorías de las mujeres creadoras según el género.....	210
Tabla 64. Recurrencia de los rasgos asociados a la figura femenina (total).....	215
Tabla 65. Número de codificaciones y de respuestas en cada bloque de pares de opuestos.	217
Tabla 66. Codificaciones documentadas en cada bloque de pares de opuestos.....	218
Tabla 67. Codificaciones presentes en más de uno de los rasgos	218
Tabla 68. Categorías y subcategorías asociadas a los rasgos de la figura femenina.	219
Tabla 69. Peso absoluto y relativo de las categorías en los rasgos de la figura femenina.....	220
Tabla 70. Cualidades asociadas a la figura femenina en contraposición a la fortaleza masculina.....	222
Tabla 71. Peso de las categorías establecidas para el análisis de las representaciones tradicionales femeninas con relación a la fuerza masculina.....	223
Tabla 72...Cualidades asociadas a la figura femenina en contraposición a la agilidad masculina.....	224
Tabla 73. Distribución de las codificaciones por categorías y subcategorías opuestas a agilidad....	225
Tabla 74. Peso absoluto y relativo de las categorías opuestas a agilidad.....	226
Tabla 75. Cualidades asociadas a la figura femenina en contraposición a la acción masculina	228
Tabla 76. Categorías asociadas a la figura femenina opuestas a acción.....	228
Tabla 77. Categorías establecidas opuestas a acción.....	230
Tabla 78. Cualidades asociadas asociadas a la figura femenina en contraposición a la posesión	231
Tabla 79. Categorías establecidas en oposición a posesión.....	232
Tabla 80. Peso absoluto y relativo de las categorías opuestas a posesión.....	233
Tabla 81. Recurrencia de los rasgos asociados a la figura femenina en función del género	234
Tabla 82. Nº de ítems documentado en función del género de los participantes.....	235
Tabla 83. Codificaciones documentadas en función del género de los participantes.....	235
Tabla 84. Codificaciones documentadas en función del género de los participantes.....	236
Tabla 85. Peso absoluto y relativo de las categorías en función del género	238
Tabla 86. Respuestas que tratan de especificar el público destinatario de la obra por curso	244
Tabla 87. Codificaciones utilizadas en la identificación del público destinatario de la obra.....	244
Tabla 88. Categorías referentes al público destinatario de la obra.....	246
Tabla 89. Peso absoluto y relativo de las categorías relativas al público.....	246
Tabla 90. Respuestas que tratan de especificar el público destinatario de la obra.....	248
Tabla 91. Sesgo de género en las respuestas sobre el público destinatario.....	248
Tabla 92. Sesgo de género de las codificaciones sobre el público destinatario de la obra.....	249
Tabla 93. Las codificaciones sobre el público destinatario de la obra en función del género	249
Tabla 94. Categorías concernientes al público destinatario de la obra en función del género.....	250
Tabla 95. Codificaciones sobre la actividad femenina y tasa de respuesta.....	251
Tabla 96. Codificaciones utilizadas en la identificación de la actividad realizada por la modelo.....	251
Tabla 97. Categorías referentes a la actividad femenina reflejada en la obra.....	253
Tabla 98. Peso absoluto y relativo de las categorías relativas a la actividad femenina.....	253
Tabla 99. Tasa de respuesta y sesgo de género en relación al público destinatario de la obra	254
Tabla 100. Sesgo de género de las respuestas sobre la actividad femenina (recurrencia).....	255
Tabla 101. Codificaciones documentadas según el género referentes a la actividad femenina.....	255
Tabla 102. Codificaciones sobre el público destinatario de la obra en función del género	255
Tabla 103. Categorías asociadas a la actividad femenina según el género de los participantes.....	257
Tabla 104. Codificaciones empleadas por los participantes para el análisis del desnudo masculino.....	258
Tabla 105. Recurrencia de los rasgos asociados por los participantes a la mirada masculino (total).....	259
Tabla 106. Categorías y subcategorías consideras en relación a la mirada femeninas.....	261

Tabla 107. Categorías y codificaciones referentes a la mirada femeninas.....	262
Tabla 108. Categorías establecidas para el análisis de los rasgos asociados a la mirada femenina.....	262
Tabla 109. Nº de <i>ítems</i> documentados sobre la mirada femenina según el género	265
Tabla 110. Codificaciones acerca de la mirada femenina en función del género de los participantes	266
Tabla 111. Codificaciones de la mirada femenina según el sesgo (nº, recurrencia, porcentaje).....	266
Tabla 112. Recurrencia de las codificaciones asociadas a la mirada femenina en función del género	268
Tabla 113. Categorías establecidas para el análisis de la mirada femenina en función del género	269
Tabla 114. Codificaciones empleadas para el análisis del desnudo masculino.....	272
Tabla 115. Recurrencia de los rasgos asociados por los participantes al desnudo masculino (total).....	274
Tabla 116. Categorías relacionadas con el desnudo masculino.....	277
Tabla 117. Peso absoluto y relativo de las categorías del desnudo masculino.....	278
Tabla 118. Recurrencia de los rasgos asociados al desnudo masculino en función del género.....	282
Tabla 119. Nº de <i>ítems</i> documentado en las respuestas en función del género.....	283
Tabla 120. Codificaciones en función del género (nº, recurrencia y peso relativo)	283
Tabla 121. Codificaciones en función del género.....	284
Tabla 122. Peso de las categorías del desnudo masculino en función del género	288
Tabla 123. Uso diferencial de las codificaciones en función del género de los participantes.....	289
Tabla 124. Categorías y subcategorías relativas al desnudo masculino en función del género.....	290
Tabla 125. Codificaciones empleadas en la inversión de estereotipos del desnudo masculino.....	291
Tabla 126. Recurrencia de las codificaciones de la inversión estereotipos en el desnudo masculino.....	291
Tabla 127. Categorías relacionadas con la subversión o inversión de roles.....	294
Tabla 128. Peso absoluto y relativo de las categorías referentes a la inversión de roles.....	295
Tabla 129. Nº de <i>ítems</i> de las respuestas de la inversión de roles según el género.....	296
Tabla 130. Codificaciones de la inversión según el género (nº, recurrencia, porcentaje).....	296
Tabla 131. Codificaciones de la inversión según el género.....	297
Tabla 132. Recurrencia de las codificaciones de la inversión en función del género.....	297
Tabla 133. Peso absoluto y relativo de las categorías de la inversión según el género	299
Tabla 134. Resultado de las autoevaluaciones de los alumnos (global 2016-2017 y 2017-2018)	304
Tabla 135. Valoración de cada una de las respuestas de las autoevaluaciones por curso académico.....	305
Tabla 136. Resultado de autoevaluaciones por bloques (conocimientos, aptitudes y competencias) ..	305
Tabla 137. Resultado de las autoevaluaciones por curso y en función del género	307
Tabla 138. Comparativa de las respuestas de las autoevaluaciones de mujeres y hombres.....	308
Tabla 139. Nº de codificaciones por pregunta y categoría en los cuestionarios	316
Tabla 140. Peso de las categorías (con formación y sin formación) en la definición de género.....	319

Tabla de Gráficos

GRÁFICO 1. Perfil de género del PDI estructural del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Valencia	26
GRÁFICO 2. Perfil de género de la muestra.....	124
GRÁFICO 3. Formación en género de los estudiantes de la muestra	147
GRÁFICO 4. Formación de los estudiantes en género por curso académico en %	147
GRÁFICO 5 Recurrencia de las categorías de la definición de género.....	156
GRÁFICO 6. Peso porcentual de las categorías de la definición de género	157
GRÁFICO 7. Recurrencia de las categorías de la definición de género por curso	158
GRÁFICO 8. Recurrencia de las codificaciones de la definición de género	159
GRÁFICO 9. Recurrencia de las codificaciones de la definición de género (2016-17)	161
GRÁFICO 10. Recurrencia de las codificaciones de la definición de género (2017-18)	161
GRÁFICO 11. Definiciones de género por categorías en función de la formación	164
GRÁFICO 12. Categorías en la definición de género y en su valoración (comparativa)	168
GRÁFICO 13. Peso porcentual de las distintas categorías del interés por el género	169
GRÁFICO 14. Codificaciones más utilizadas para valorar el interés del género.....	170
GRÁFICO 15. Codificaciones de la valoración de la aportación del género (recurrencia)	171

GRÁFICO 16. Sesgo de género en la valoración del interés de la perspectiva de género	175
GRÁFICO 17. Disciplina de las propuestas para incorporar el género	179
GRÁFICO 18. Temática de las propuestas para introducir el género en la Hª del arte.....	181
GRÁFICO 19. Época a la que pertenecen las propuestas para incorporar el género.....	183
GRÁFICO 20. Categorías de las propuestas de incorporación de las mujeres.....	186
GRÁFICO 21. Recurrencia de las codificaciones en las propuestas de la bibliografía.....	189
GRÁFICO 22. Peso de las propuestas en relación a las posibilidades de la bibliografía.....	190
GRÁFICO 23. Codificaciones más utilizadas en relación a las mujeres creadoras.....	202
GRÁFICO 24. Categorías asociadas al tratamiento de las mujeres creadoras en %.....	204
GRÁFICO 25. Comparativa de codificaciones compartidas sobre las mujeres creadoras	209
GRÁFICO 26. Categorías asociadas a las mujeres creadoras en función del género	210
GRÁFICO 27. Recurrencia de los rasgos asociados a la representación de la figura femenina	216
GRÁFICO 28. Categorías y subcategorías en los rasgos de las representaciones femeninas.....	221
GRÁFICO 29. Categorías de los rasgos de las representaciones femeninas (opuestas a fuerza, en %)	223
GRÁFICO 30. Cualidades asociadas a la figura femenina en contraposición a la agilidad masculina.....	227
GRÁFICO 30 bis. Cualidades asociadas a la figura femenina en contraposición a la acción masculina...	230
GRÁFICO 31. Cualidades asociadas a la figura femenina en contraposición a posesión.....	235
GRÁFICO 32. Codificaciones en función del género (nº, recurrencia y peso relativo)	238
GRÁFICO 33. Recurrencia de los rasgos asociados a la figura femenina	239
GRÁFICO 34. Categorías de las representaciones femeninas en función del género	241
GRÁFICO 35. Recurrencia de las codificaciones de la identificación del público de la obra.....	247
GRÁFICO 36. Peso relativo de las categorías relativas al público destinatario de la obra.....	248
GRÁFICO 37. Categorías asociadas al público del desnudo femenino en función del género	252
GRÁFICO 38. Codificaciones en la actividad realizada por la modelo.....	254
GRÁFICO 39. Comparativa de las codificaciones compartidas en la actividad femenina.....	258
GRÁFICO 40. Categorías asociadas a la actividad femenina en función del género de los participantes	259
GRÁFICO 41. Codificaciones más recurrentes en relación a la mirada femenina.....	262
GRÁFICO 42. Categorías asociadas a la mirada femenina expresadas en términos relativos	265
GRÁFICO 43. Codificaciones en función del género de los participantes (nº, recurrencia y %).....	269
GRÁFICO 44. Recurrencia de los rasgos asociados a la mirada femenina en función del género.....	270
GRÁFICO 45. Categorías asociadas a la mirada femenina según género (% en cada subgrupo).....	272
GRÁFICO 45 bis. Recurrencia de los rasgos asociados por los participantes al desnudo masculino.....	277
GRÁFICO 46. Categorías asociadas al desnudo masculino en términos absolutos.....	281
GRÁFICO 47. Codificaciones en relación al desnudo masculino en función del género	287
GRÁFICO 48. Sesgo de género de los rasgos asociados al desnudo masculino (en %).....	288
GRÁFICO 49. Categorías de la representación del desnudo masculino en función del género	290
GRÁFICO 50. Recurrencia de las codificaciones de la inversión de roles en el desnudo masculino	294
GRÁFICO 51. Categorías asociadas a la inversión de roles en el desnudo masculino (en %).....	297
GRÁFICO 52. Recurrencia de las codificaciones de la inversión según el género (en %).....	300
GRÁFICO 53. Categorías de la representación del desnudo masculino en función del género (en %)...	301
GRÁFICO 54. Resultados de las autoevaluaciones (cursos 2016-2017)	306
GRÁFICO 55. Resultados de las autoevaluaciones por género (conocimientos).....	310
GRÁFICO 56. Resultados de las autoevaluaciones por género (aptitudes).....	311
GRÁFICO 57. Resultados de las autoevaluaciones por género (competencias).....	311
GRÁFICO 58. Categorías documentadas en el primer cuestionario (global en %)	317
GRÁFICO 59. Categorías documentadas en el primer cuestionario (preguntas 2-5)	318
GRÁFICO 60. Categorías documentadas en el cuestionario intermedio (global en %)	327
GRÁFICO 61. Categorías documentadas en el cuestionario intermedio (preguntas 1-4)	328
GRÁFICO 62. Categorías documentadas en el cuestionario intermedio (las preguntas 5-7)	328

Tabla de figuras

FIGURA 1. Enfoques posibles en la formación del profesorado en ciencias sociales	47
FIGURA 2: Las bases teóricas de la investigación	61
FIGURA 3: Las mujeres desde el género, los feminismos y la historiografía.....	73
FIGURA 4: Nuevas temáticas introducidas por la historia del género.....	76
FIGURA 5: Principales problemas sexistas de las investigaciones convencionales	84
FIGURA 6: Los cambios en el concepto de protagonista de la historia	88
FIGURA 7. Lista temática para elaborar la estructura del cuestionario.....	119
FIGURA 8: El ciclo del muestreo.....	124
FIGURA 9. Escala Likert utilizada en el cuestionario de autoevaluación.....	131
FIGURA 10. Fases dentro de la fase interpretativa-crítica	132
FIGURA 11. Agrupaciones realizadas para el análisis de los cuestionarios	133
FIGURA 12. Categorías utilizadas en la tesis doctoral	135
FIGURA 13. Rasgos tradicionales de la representación masculina en el arte occidental.....	213
FIGURA 14. Rasgos tradicionales de la representación femenina en el arte occidental (plantilla).....	213
FIGURA 15. Categorías y subcategorías asociadas a la representación de la figura femenina.....	220
FIGURA 16. Codificaciones asociadas a las representaciones femeninas en oposición a la fuerza	222
FIGURA 17. Codificaciones asociadas a las representaciones femeninas en oposición a la agilidad.....	225
FIGURA 18. Codificaciones asociadas a las representaciones femeninas en oposición a la acción.....	229
FIGURA 19. <i>Giorgione, Venus dormida, 1507-1510</i>	243
FIGURA 20. <i>Desnudo imperial (1977), Sylvia Sleigh</i>	272
FIGURA 21. Categorías y subcategorías prevalentes en la valoración del desnudo masculino.....	279
FIGURA 22. Rasgos tradicionales de la iconografía femenina.....	331

Introducción

La presente tesis doctoral se estructura en cuatro apartados, que comprenden ocho capítulos. Dichos apartados son las siguientes:

- 1) Origen y estructura de la investigación
- 2) Bases teóricas y metodológicas
- 3) Resultados
- 4) Conclusiones

La primera parte, que incluye los dos primeros capítulos, justifica y delimita el problema de investigación, explicando las razones de la elección del tema de la tesis (el género en relación con la formación del profesorado) y su contexto (el Máster en Profesor/Profesora de Educación Secundaria de la Universidad de Valencia). En este capítulo se sitúa la investigación dentro de las líneas de investigación de la didáctica de las Ciencias Sociales y se identifica el problema de investigación (la inclusión y la ausencia de las mujeres en la enseñanza de la Historia y la Historia del Arte), además de formular las preguntas, los supuestos, los objetivos. El segundo capítulo, por su parte, versa sobre los conceptos clave de la investigación, a saber, representaciones sociales, mujer, género y sexo. Hemos considerado que podían tener suficiente consistencia y entidad para ser considerado en un capítulo independiente.

La segunda parte aborda en sendos capítulos (capítulo tres y capítulo cuatro) las bases teóricas y metodológicas de la tesis doctoral. El tercer capítulo sitúa la investigación dentro del paradigma crítico, reflexionando acerca de las posibilidades que ofrece la bibliografía especializada para la incorporación de las mujeres dentro del currículo de las Ciencias Sociales, así como las nuevas orientaciones del género en relación a las Ciencias Sociales (estudio de las masculinidades y dimensión política del género). Igualmente, repasa las aportaciones realizadas por los estudios de género y los feminismos a la historia de las mujeres y a la H^a del Arte. Por último, analiza las investigaciones existentes en didáctica de las Ciencias Sociales en relación a la ausencia de las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales, los materiales curriculares desde la perspectiva de género y el género y la formación de profesores. El capítulo cuatro explicita las que han sido las bases teóricas de la investigación, a

saber, la investigación cualitativa en educación y el estudio de casos. Describe también los instrumentos utilizados para la obtención de la información (cuestionarios), indica los criterios de investigación y expone los datos de la muestra, además de explicar cómo ha sido el proceso de recogida y de análisis de datos.

La tercera parte está dedicada a la exposición de los resultados y es la más extensa de la tesis doctoral. Engloba los capítulos cinco, seis, siete y ocho, que están dedicados a cada uno de los cuestionarios (inicial, intermedio y de auto-evaluación o final) que han servido como instrumentos de investigación.

Los resultados se presentan así en cuatro capítulos diferentes que se corresponden a los capítulos cinco, seis, siete y ocho. En el capítulo cinco explicitamos los resultados del cuestionario inicial, cuya temática es el género y la formación de docentes. Se trata de un total de cinco preguntas abiertas que interrogan a los participantes acerca de su formación en género, su conocimiento y su valoración de las aportaciones realizadas por la historia de las mujeres y por la aproximación feminista a la Historia del Arte, su predisposición para incorporar el género a la docencia o las posibilidades que contemplan para la introducción de las mujeres en el currículo de las Ciencias Sociales.

La extensión del cuestionario intermedio nos ha obligado a exponer nuestro análisis en dos capítulos diferentes (capítulos seis y siete). Ambos abordan el posicionamiento de los participantes ante la revisión feminista de la Historia del Arte tradicional, esto es, frente a aspectos referentes a la didáctica de la Historia del Arte en su intersección con el género. De este modo, el capítulo seis muestra sus opiniones sobre el tratamiento que la historiografía tradicional ha otorgado a las mujeres artistas, pero también los estereotipos que los participantes asocian a las representaciones femeninas y masculinas en el arte occidental. El capítulo siete, por su parte, trata los desnudos femenino y masculino a partir del análisis de sus rasgos, el público potencial, la actividad del modelo, las miradas que se proyectan sobre ellos (femenina y/o masculina) o la inversión de roles.

El capítulo ocho expone los resultados de los cuestionarios de autoevaluación. Incluyen 14 preguntas y se estructuran en tres apartados: conocimientos, procedimientos y competencias y reflejan la valoración de los participantes de la práctica realizada en el aula en relación a la inclusión de las mujeres en la enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales, Historia, Geografía e Historia del Arte.

Finalmente, el capítulo nueve muestra las principales conclusiones alcanzadas: en relación a la metodología y en relación a los diferentes instrumentos de investigación. Ofrece también algunas propuestas y sugerencias sobre la investigación, la práctica de aula y la formación de docentes, junto a unas reflexiones finales. Cierran la tesis una relación de la bibliografía consultada y los anexos.

Parte I

Origen y Estructura de la Investigación

Capítulo I

Introducción, justificación y delimitación del problema de investigación

Más que tomar la palabra, habría preferido verme envuelto por ella y transportado más allá de todo posible inicio. Me habría gustado darme cuenta de que en el momento de ponerme hablar ya me precedía una voz sin nombre desde hacía mucho tiempo: me habría bastado entonces encadenar, proseguir la frase, introducirme sin ser advertido en sus intersticios, como si ella me hubiera hecho señas quedándose, un momento, interrumpida. No habría habido por tanto inicio; y en lugar de ser aquel de quien procede el discurso, yo sería más bien una pequeña laguna en el azar de su desarrollo, el punto de su posible desaparición.

Foucault, 2002 : 11.

On ne naît pas femme: on le devient. Aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine ; c'est l'ensemble de la civilisation qui élabore ce produit intermédiaire entre le mâle et le castrat qu'on qualifie de féminin. Seule la médiation d'autrui peut constituer un individu comme un Autre. En tant qu'il existe pour soi, l'enfant ne saurait se saisir comme sexuellement différencié.

Simone de Beauvoir, 2005: 13.

La elaboración y el diseño de una tesis doctoral se apoya en un proceso previo de definición y delimitación del objeto de estudio, planteamiento de los objetivos, formulación de las preguntas iniciales y de los supuestos de investigación. También en una deliberación sobre aquellos conceptos que el autor considera fundamentales para la investigación. No en vano, bajo la influencia de los trabajos de Derrida (1967) o Foucault (1973), el *linguistic turn* considera que el lenguaje no es un mero reflejo de la realidad sino un elemento constitutivo dicha realidad. Esa es la razón de ser de este primer capítulo en el que se incluyen la justificación y la delimitación del problema de investigación, que van a ser abordados a partir de los siguientes apartados:

1. El origen de la investigación ¿Por qué el género en la enseñanza de las Ciencias Sociales? ¿Por qué la Historia o la Historia del Arte de las mujeres?
2. Ubicación y justificación de la investigación en las líneas de investigación de la didáctica de las Ciencias Sociales.
3. El problema de investigación: la inclusión y la ausencia de las mujeres en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.
4. Las preguntas y los supuestos de investigación.
5. Los objetivos de la investigación.
6. La definición de conceptos claves en la investigación.

Introducir el género en la investigación amplía y modifica el saber científico (Schiebinger, 2018). Cuando la Unión Europea implementó a finales de 2013 el programa Horizonte 2020, identificó 137 áreas de ciencia y tecnología en las que el análisis de género podía ser beneficioso para la investigación. Estas áreas incluían la nanotecnología, geo-ciencias, oceanografía, química orgánica, aeronáutica, ecología o biofísica, pero también las Ciencias Sociales, artes y humanidades y todas aquellas disciplinas centradas en el desarrollo del currículo, las políticas educativas y la investigación en educación. Como señala el propio programa, la igualdad de género concierne a la totalidad del Horizonte 2020:

Integrating the gender dimension in research and innovation is an added value in terms of excellence, creativity, and business opportunities. It helps researchers question gender norms and stereotypes, to rethink standards and reference models. It leads to an in-depth understanding of both genders' needs, behaviours and attitudes. It enhances the societal relevance of the knowledge, technologies and innovations produced.¹

¹European Commission: *Funding and tender opportunities*; https://ec.europa.eu/research/participants/docs/h2020-funding-guide/cross-cutting-issues/gender_en.htm.

1.- El origen de la investigación ¿Por qué el género en las Ciencias Sociales? ¿Por qué la Historia o la Historia del Arte de las mujeres?

Lo queramos o no, el analista, hombre o mujer, es una parte, una parcela del objeto que trata de aprehender. Por ello, él o ella han internalizado, en forma de esquemas inconscientes de percepción y apreciación, las estructuras sociales históricas del dominio masculino.

Bourdieu, 1997: 191.

A pesar de las apariencias, nuestro sistema educativo sigue siendo un sistema sexista que perpetúa el androcentrismo a través de distintos mecanismos. Uno de ellos es la exclusión de las aportaciones de las mujeres y del tratamiento del género en los currículos. Otro, la ficción de que la igualdad entre hombres y mujeres es ya algo conseguido. Otro más, la ausencia de formación específica en género de los futuros docentes de primaria o secundaria, lo que los convierte en perfectos perpetuadores de un sistema de discriminación en el que ellos mismos se hallan inmersos.

Estos hechos podrían explicar por sí solos nuestra elección del objeto de estudio. En ella ha jugado, igualmente, un papel relevante mi condición de docente, de mujer y de historiadora, junto a un contexto social, cultural y académico en el que el interés por las cuestiones de género es creciente. Mi primer contacto con la historia de las mujeres tuvo lugar durante mi primera formación de postgrado. Entre 1995 y 1997 seguí una serie de cursos en la facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Valencia que condujeron a la obtención de mi primer doctorado en 1999. Entre esos cursos había uno, de tan sólo 2 créditos, titulado “Mujeres e historia. Transformaciones en historia” que supuso mi primer contacto con la historia de las mujeres. La docente, la Dra. Isabel Morant Deusa, vinculada al feminismo, ha sido una de las pioneras en la introducción de los estudios de género de nuestro país, además de haber dirigido la colección *Feminismos* de la editorial Cátedra.

Unos años más tarde, acabaría yo misma impartiendo como profesora asociada la asignatura de “Hombres y Mujeres en la historia” (siglos XVI-XVIII) correspondiente a

European Commission, Stanford University, National Science Foundation: *Gendered Innovation*. <https://genderedinnovations.stanford.edu/>

la licenciatura de historia (plan del 2000) en esa misma facultad de Geografía e Historia (cursos 2007-2008 y 2008-2009). Era una asignatura optativa y anual de primer ciclo cuya finalidad era, como consta en la propia guía de la asignatura, realizar una aproximación a la diferencia de los sexos en la historia del Occidente moderno entre los siglos XVI-XVIII, en relación con las transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas de la época. Tuve que hacerme cargo de parte del programa de la asignatura, abordando cuestiones como la construcción de la privacidad, la educación femenina la participación de las mujeres en el conocimiento científico, el debate ilustrado sobre su educación, las mujeres escritoras o el mundo de las academias y los salones. Eso me obligó a leer la obra de autoras como Isabel Morant, Mónica Bolufer o Natalie Zemon-Davies (Morant y Bolufer, 1998; Morant, 2005; Zemon-Davies, 1997), además de colaborar con algunas de ellas gracias a mi participación en sendos proyectos de I + D del Ministerio de Ciencia e Innovación, dirigidos ambos por la Dra. Mónica Bolufer Peruga.² Discutimos en clase cuestiones como las características de la escritura femenina y sus géneros en los siglos XVI y XVIII, la ambición de las mujeres por aprender a leer y escribir y el discurso ilustrado sobre su educación, las prácticas intelectuales, el modelo de la dama y el cortesano, la participación política de las mujeres y las vías de ejercicio informal del poder, la intervención femenina en academias, debates y salones, la figura de “la mujer intelectual” en la *República de las Letras*, la construcción de la privacidad y el debate sobre el matrimonio, la cultura de los sentimientos... Además, lo hacíamos a partir del trabajo sobre fuentes históricas de todo tipo, desde las pinturas satíricas de William Hogarth a fragmentos de textos literarios (de Moratín, Samuel Richardson, Rousseau...). La historia de las mujeres que allí descubrí poseía además la virtualidad de estar mucho más próxima a las “nuevas” formas de hacer historia y a los planteamientos más renovadores de la disciplina. Además, despertaba entre los alumnos un interés mayor que el de otras asignaturas, quizá porque incorporaba temas nuevos (los sentimientos, la vida cotidiana, las “otras” formas de poder...) y una aproximación a la historia diferente, más vivida, que incorporaba una relación con otras materias más rica y marcada por la transdisciplinariedad.

² “La civilización de las costumbres y la disciplina de los comportamientos en su proceso histórico” (HAR 2008-04113, Universidades de Valencia, Cádiz y Oviedo, 2009 - 2012); “Construcciones del yo: narraciones y representaciones del sujeto moderno, entre lo personal y lo colectivo” (HAR2014-53802-P, Universidades de Valencia, Cádiz y Nápoles, 2015- 2018).

Con posterioridad, he podido introducir el género en mi práctica de aula, aunque desafortunadamente, ha sido hasta ahora siempre de forma transversal. Así lo he hecho tanto en mi docencia en el Grado de Magisterio de la Universidad de Valencia como en la del Master de Formación de Profesor / Profesora de Enseñanza Secundaria de dicha universidad. En el primer caso, he introducido los contenidos del género como parte de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales. Aspectos Básicos”, una materia obligatoria de tercer curso de 4’5 créditos que llevo impartiendo de forma ininterrumpida en diferentes grupos desde el curso 2014 - 2015 y hasta la actualidad. La cuestión de las identidades de género se abordó de forma específica dentro del tema dos, que estudia los usos públicos de las Ciencias Sociales y su función socio-educativa. Lo hacemos tras reflexionar sobre el papel de las Ciencias Sociales en el proceso de socialización del individuo, el rol tradicional jugado en la construcción de identidades nacionales y antes de las reflexiones sobre la construcción de la alteridad y la potenciación de una educación intercultural. Además de explicar de forma teórica el concepto de género, presentamos a nuestros alumnos los orígenes de la historia de las mujeres y las nuevas temáticas, pero también los distintos elementos constitutivos de la diferencia entre los géneros y aquellos aspectos que consideramos definitorios de las relaciones entre ambos. A ello se añade el estudio de las desigualdades de género a escala mundial junto con el diseño específico de un taller con actividades y fuentes para trabajar con los estudiantes las identidades de género.

Los resultados han sido muy positivos. Nuestra experiencia de estos años demuestra que las cuestiones de género tienden a provocarlos, a despertar su atención y a suscitar un debate, además de resultarles menos áridos que temas como las escuelas historiográficas. Algo similar ocurre con las propuestas sobre género que hemos incorporado a la asignatura “Complementos para la formación disciplinar”, de 4’5 créditos, del Master de Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria, también obligatoria, una materia en la que impartimos contenidos referentes a la didáctica de la Historia del Arte desde el curso 2015-2016. De las dieciséis sesiones dedicamos al menos dos a la Historia del Arte desde la perspectiva de género, además de implementar un taller cuyos resultados hemos incorporado a la tesis doctoral a partir del análisis del cuestionario intermedio.

La perspectiva de género aplicada a la Historia del Arte buscó en primer lugar, como en el caso de la historia de las mujeres, recuperar a las mujeres creadoras siendo determinantes en este sentido los trabajos de Nochlin (1971, 1989), Berger (1972),

Mulvey (1983), Nead (1998), Parker & Pollock (1981), Pollock (1988, 1995), Manacorda (2013), Mayayo (2003), Mulvey (1983) o Hustvedt (2017). Siguiendo a Nochlin, explicamos en el aula como el punto de vista occidental, blanco y masculino podría ser inadecuado por razones éticas, pero también intelectuales dentro de la Historia del Arte; que existen una serie de razones sociales, culturales e ideológicas que explican que la condición de creador se dé más en una clase social que en otra, pero también en un género que otro, la denuncia de la “cosificación” del cuerpo femenino (Linda Nochlin, 1971) o la prevalencia de la mirada masculina (Berger, 1972; Mulvey, 1983). A ello añadíamos un repaso a vida y la obra de algunas mujeres creadoras en la Historia del Arte - Sofonisa Anguissola, Marietta Robusti, Artemisa Gentileschi, Berthe Morissot... -, que se acompaña de un análisis de la forma en que, tradicionalmente, la Historia del Arte presenta sus figuras o los rasgos principales de la iconografía femenina en la Historia del Arte (López F. Cao y Martínez Díez, 2001; López F. Cao, 2001: 176-177). Nuestra propuesta de trabajo se acompañaba del diseño de una actividad que plantea un intento de subversión de roles a partir de la obra de la pintora británica Sylvia Sleigh (1914-2010).

En 2017 analicé, junto con la Dra. Marta Talavera, la situación de la perspectiva de género en el Máster de Investigación en Didácticas Específicas de la Universitat de València, como parte de la formación especializada que se oferta desde la Facultad de Magisterio para futuros docentes de primaria y otros formadores. Los resultados demostraron que, en dicho máster, la dedicación académica al tema de la coeducación, así como la presencia equitativa de ambos sexos en la composición docente y directiva del master no es considerada como prioritaria, ya que a lo largo del periodo formativo no hay una dedicación exclusiva al tema de igualdad entre hombres y mujeres ni se cumple las relaciones equitativas de géneros (Rausell & Talavera, 2017). Desde el curso 2017-2018 hasta la actualidad he coordinado o participado en diferentes Proyectos de Innovación Educativa de la Universidad de Valencia vinculados a la introducción del género en los grados y posgrados de la Facultad de Magisterio, además de impartir cursos sobre identidades de género y coeducación a docentes de secundaria en activo a través del CEFIRE – *Centre de Formació, Innovació i Recursos per al professorat* – de la Generalitat Valenciana.

Mi trayectoria personal y profesional, en la universidad y en los centros de enseñanza secundaria en los que he impartido docencia, me han permitido observar la existencia

de numerosas desigualdades y la fuerza y las formas que adaptan las resistencias a la introducción del género, la historia de las mujeres o el feminismo en las aulas. Quisiéramos, en este sentido, destacar algunas conclusiones a las que nos ha permitido llegar esta experiencia:

- Las Ciencias Sociales en general y la Historia en particular siguen manteniendo un discurso bastante tradicional en la enseñanza y en la transmisión de los contenidos académicos, de corte marcadamente androcéntrico. Aunque en las últimas décadas se han incorporado contenidos y temáticas procedentes de otras áreas como la historia social, la historia económica o la nueva historia política, la disciplina sigue siendo muy reacia a la incorporación de las aportaciones realizadas por la historia de las mujeres. En el caso de la Historia del Arte, décadas de estudios feministas apenas sí han conseguido avances en la incorporación de la obra de las mujeres artistas al canon de la disciplina, al tiempo que tampoco ha aumentado el reconocimiento de las mujeres como historiadoras del arte, pese a su presencia mayoritaria como estudiantes en el grado.
- Es muy poco frecuente encontrar materias específicas de género en las titulaciones universitarias. De las diferentes titulaciones vinculadas a una universidad pública en las que he impartido docencia o he estudiado, el género sólo está presente en dos (grado y posgrado de Historia) y además vieron amenazada su existencia con la última reforma universitaria. No existen asignaturas específicas que permitan una formación en género en los grados o post-grados en los que imparto docencia en la actualidad (Grado de Magisterio, Master Universitario en Formación del Profesorado y Máster de Didácticas Específicas). Esto hace que las cuestiones de género o las referentes a la coeducación no se traten o se traten sólo de forma marginal, como un añadido a alguna materia.
- Los contenidos y las materias de género reciben, en general, una muy buena acogida por parte de los alumnos, que se sienten interpelados por ellos y que se interesan por aproximaciones diferentes a las Ciencias sociales y hacia nuevas formas de historia.
- Existen, sin embargo, resistencias dentro de la propia estructura del sistema educativo y de las formas tradicionales de entender la disciplina a la

introducción, que se expresan de forma abierta o velada según las circunstancias, a partir del bloqueo a las materias o asignaturas de género, pero también del recurso al descrédito o la burla.

En relación a esta última cuestión, quisiéramos destacar que, como afirmábamos al inicio, nuestro sistema educativo sigue siendo desigual y sexista, a pesar de que la población femenina con estudios universitarios es superior a la masculina desde 2006 y a pesar también de que, a fecha de marzo de 2019, el 66,5% de todo el profesorado de nuestro país es femenino (un porcentaje que aumenta al 71,9% en las enseñanzas no universitarias, aunque se desploma hasta el 41,3% en la educación universitaria).³ Pese a ello, el sistema educativo sigue orientando a las mujeres hacia campos profesionales considerados como femeninos, lo que explica el menor porcentaje de mujeres graduadas en disciplinas científicas y su mayor presencia en sectores como la salud, las Ciencias Sociales, las humanidades, el arte y la educación. Como explica Amelia Valcárcel (1997):

Es como si realmente existiera una barrera invisible sobre las cabezas femeninas en una pirámide jerárquica, barrera que no puede traspasarse mediante esfuerzos individuales. Los tramos bajos están feminizados y los superiores son masculinos, así sea en el sistema de enseñanza, de administración, de justicia, bancario, colegios profesionales, etc. La cooptación funciona en bastantes tramos de cualquier sistema meritocrático. Y es el único mecanismo que funciona fuera de los sistemas meritocráticos (Citada por Mayayo: 2003, 13).

La escuela juega un papel muy importante en este proceso, ya que existe una asignación sexuada de las aptitudes intelectuales. Se considera, de forma errónea, que los chicos están más dotados para las disciplinas científicas y técnicas, mientras que las chicas lo estarían para las letras y las Ciencias Sociales. Las exigencias sobre ellas a la hora de ser calificadas o de ser orientadas hacia unos u otros estudios son mayores y, a niveles iguales de competencia matemática, tienden a infravalorarse y se autocensuran en sus elecciones. A ello se añade que los currículos y los materiales empleados en las aulas distan de ser neutros. Hay una sobrerrepresentación de personajes masculinos, incluso cuando se trata de personajes ficticios, lo que perpetúa representaciones muy estereotipadas. De este modo, la escuela sigue transmitiendo una serie de valores que condicionan las elecciones y la vida de las mujeres aún en el mundo occidental, en un

³ Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019): *Igualdad en cifras*. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:957c29bb-ebd1-4e5b-9417-3d163cc32def/cifrasweb.pdf>. Consultado en junio de 2020.

contexto de desigualdad que se da en todos los países del mundo y en todos los indicadores.

En el grado de magisterio donde imparto mi docencia, las estudiantes son mayoritariamente mujeres, una mayoría de representación que se encuentra dentro de los rangos normales del tipo de alumnado de la Facultad de Magisterio de Universidad de Valencia (el 70,2% de los matriculados/as en el curso 2019-20 fueron mujeres). Pese a ello, el profesorado sigue siendo en buena parte masculino. De hecho, si atendemos al perfil de género del PDI estructural del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales al que estoy adscrita, según las categorías contractuales y la condición o no de funcionario, podemos apreciar como sólo hay una mujer entre el PDI funcionario, mientras que la presencia femenina aumenta entre los PDI contratados, incrementándose en número entre los contratos más precarios (gráfico 1).

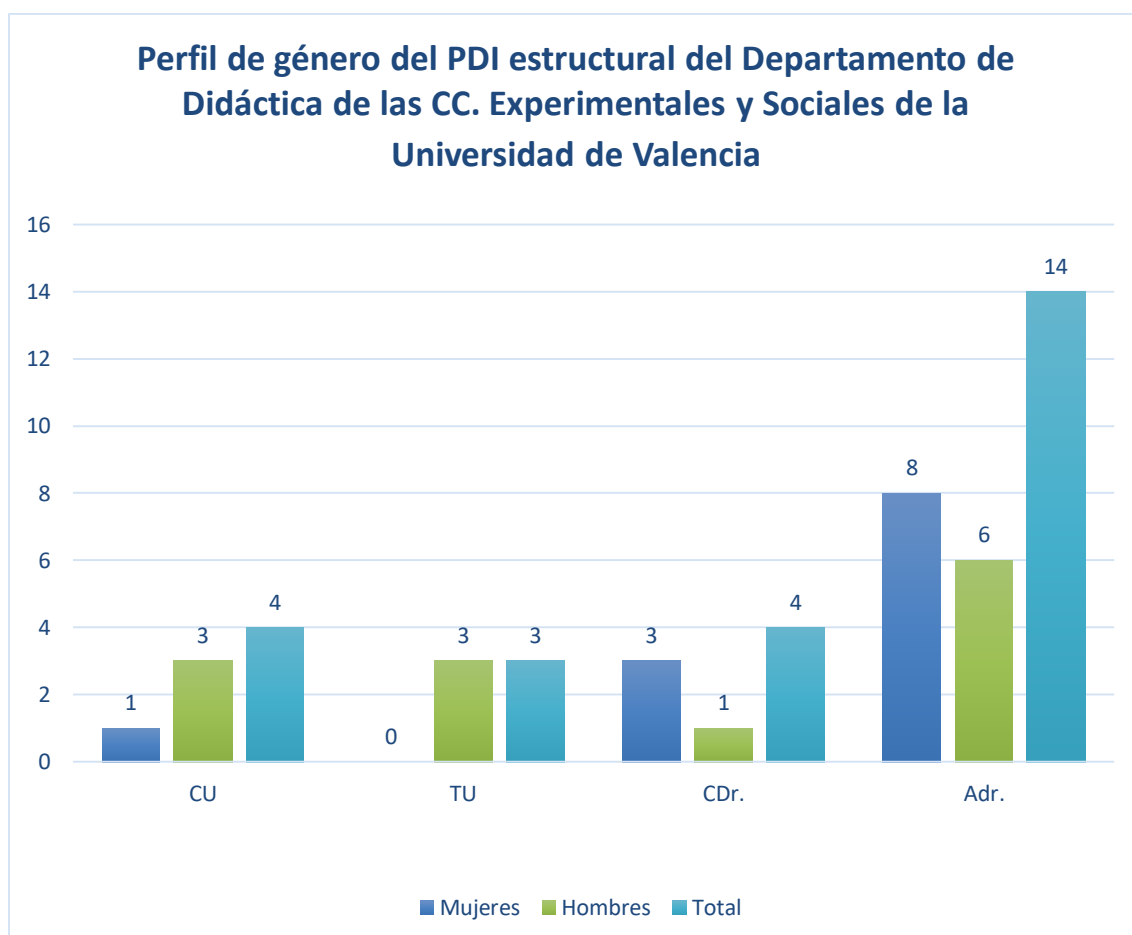


Gráfico 1. Perfil de género del PDI estructural del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales en función de las categorías laborales (a fecha de diciembre de 2018).

2.- Ubicación y justificación de la investigación en las líneas de investigación de la didáctica de las Ciencias Sociales

Ha llegado la hora de que la escuela, la familia y la sociedad entera comprendan que una sociedad presidida por la igualdad de género es una sociedad mejor. Una sociedad con igualdad entre hombres y mujeres amplía la ciudadanía y la democracia.

Cobo, 2008. Citado por Pagès, Nomen, González, 2010: 20.

En una fecha tan temprana como 1989, Carmen García Colmenares y Margarita Nieto denunciaban, a partir de sus experiencias en la Escuela Universitaria de Palencia, la discriminación sexista existente en las aulas y la presencia de estereotipos en los manuales, lo que hacía en su opinión necesaria la inclusión de estas cuestiones en la formación inicial del profesorado (García Colmenares y Nieto, 1989). Estas mismas autoras se hacían eco de las políticas existentes en aquel momento, caso del Programa de la UNESCO contra el sexismo en los libros infantiles (1981) y de los Planes para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres impulsados por el Consejo de Europa que, para España, se plasmaron en el Plan para la igualdad de oportunidades de 1987, en el que se incluía como objetivos “garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a todas las formas de enseñanza y educación” y “fomentar el cambio de actitudes en el profesorado a través de la formación inicial” (García Colmenares y Nieto, 1989: 671-672). A partir de ese momento, muchos otros trabajos han reflexionado sobre las que, según Levstik & Barton, podrían considerarse “las dos grandes luchas en las que mujeres y niñas estamos embarcadas: la primera para ser vistas en el currículo, la segunda para ser escuchadas en clase” (1997: 194). Entre dichas aproximaciones destacan:

1. Los estudios curriculares o la psicología del aprendizaje (Lerner, 1979; McIntosh, 1983 y 2005; Subirats, 1991 y 1998; García y Roset, 1992; Hahn, 1996a; Crocco, 1997, 2000, 2002a y b, 2008 y 2010; Alonso Gutiérrez, 1998; Casas, 1999; Lomas, 2002; Woyshner, 2002; Fernández Valencia, 2004 y 2006; Crocco & Libresco, 2007; Levstik & Barton, 2008; García Luque, 2015).
2. El discurso heterosexual y su producción y reproducción en los espacios escolares (Britzman, 2002; Talburt & Steinberg, 2005; Pinar, 2014).
3. El análisis sobre las construcciones de modelos hegemónicos y la segregación de las identidades (Banks, 1993; Britzman, 1995 y 2002; Crocco, 1997, 2002a, 2008 y 2010; Oesterreich, 2002 y Fernández Valencia, 2006).

La cuestión de las identidades ha centrado en los últimos años la atención de diferentes Ciencias Sociales, entre ellas la Historia, la Literatura, la Sociología, la Antropología, la Psicología y también la Didáctica. Entienden las identidades como un elemento de articulación entre lo social y lo individual, lo atribuido y lo aceptado como propio en el complejo proceso de percepción y construcción del yo. Con el tiempo, se ha erigido en un núcleo conceptual de carácter central en la disciplina, al mismo nivel que otros como racionalidad, cambio y continuidad, desigualdad, conflicto... Se trata de conceptos clave que son, en esencia y por definición, transdisciplinares, si, siguiendo a Jean Piaget, Edgar Morin, Eric Jantsch o a Basarab Nicolescu, entendemos por transdisciplinar una forma de organización de los conocimientos que trasciende a las disciplinas y que busca un conocimiento relacional complejo. De hecho, su utilización ha permitido a la didáctica de las Ciencias Sociales organizar su objeto de estudio más allá de sus propias referencias disciplinares –la Historia, la Geografía y la Historia del Arte, la eterna olvidada– o de la didáctica general en su intento de “construir un cuerpo social capaz de ser enseñado y aprendido en la escolaridad obligatoria” (Benejam, 1999: 12). En su selección y en su primera formulación subyace, como esta misma autora explica, un posicionamiento ideológico que intenta sustentar “una visión crítica y alternativa del mundo en el que se valora la libertad, la igualdad y la participación democrática” (Benejam, 1997 y 1999: 14). Los conceptos clave han sido definidos como organizadores posibles del conocimiento social, pero también en su doble dimensión de elementos estructurantes de las Ciencias Sociales y de objeto de trabajo en clase (Santisteban, 2007: 206; Dalongeville, 2003: 5). Su utilización estaría en la base del aprendizaje significativo y del desarrollo del pensamiento crítico y del pensamiento social.

La relevancia del trabajo sobre las identidades dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales vendría demostrada por su reiteración en las distintas secciones y títulos de los congresos. Es el caso del celebrado en la Universidad de Murcia –*Creando ciudadanos. Construyendo identidades*_ en abril de 2016, pero también, por ejemplo, del *Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano* de Santiago de Compostela de noviembre de ese mismo año. Igualmente, el eje II del XXXI Simposio de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCSS) de 2020, “Prácticas educativas para una ciudadanía crítica: construcción de identidades inclusivas y tratamiento de problemas sociales relevantes”. Como señala Rose, si aceptamos la idea simple de que lo que significa ser definido como hombre o mujer

tiene su propia historia (2012), tendremos que admitir también que esa idea se enseña, se perpetúa y se transmite de diferentes formas, de ahí la importancia que otorgamos a la construcción y asunción de las identidades de género.

Dentro de los trabajos de didáctica de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de género queremos destacar los estudios de Fernández Valencia (2001, 2004, 2006 y 2010) y los de López F. Cao y Martínez Díaz respecto a las artes plásticas (2001). También los de Sant y Pagès (2011 y 2012), García Luque (2012, 2015), García Luque y Peinado Rodríguez (2012 y 2015), que se suman a los de Garreta y Careaga (1987); Subirats (1993); Blanco (2000); Peñalvert (2001 y 2003), López Navajas (2014) o Rugna Cuenca (2014). Todos estos autores y autoras inciden en denunciar “la situación de exclusión y silenciamiento del colectivo de mujeres respecto a la construcción del saber y a la forma de estar con/en el saber”, pero también como esta situación de exclusión se añade como injusticia cultural o simbólica a una situación primaria de injusticia socioeconómica, arraigada en la estructura político-económica de la sociedad, afincándose en este caso en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación a través de elementos como la dominación cultural, el no reconocimiento y la falta de respeto (Margarita Pisano y Nancy Fraser, citadas ambas por Rugna Cuenca, 2014: 216 y 222).

Otros trabajos de didáctica de las Ciencias Sociales se han ocupado de reflexionar en torno al concepto de “invisibles”. La invisibilidad de las mujeres en la Historia fue la primera gran aportación de la historia de las mujeres y vino de la mano de las investigadoras feministas anglosajonas, muchas de ellas norteamericanas, de los años 70. No en vano el título de la obra de Bridenthal & Koontz, ya mítica, es *Becoming Visible* (1977). Como ellas bien subrayaron, más de la mitad de la población había permanecido en olvido para la “historia oficial”, subrayando un hecho básico que hasta entonces había pasado desapercibido: las mujeres apenas aparecían como sujetos en el relato histórico. Esto pudo relacionarse pronto con la noción foucaultiana de "sujeto" no como un fundamento o una estructura psicológica universal y atemporal, sino como una forma de subjetividad históricamente configurada a través de prácticas sociales y culturales en transformación constante, que ha dejado huella sobre la forma de entender el sujeto de la historia y en relación con la forma en la que el poder construye sujetos históricos (citado también por Pagès y Sant, 2012: 92).

Según Santisteban (2015b), una forma de hacer aflorar estas ausencias es preguntamos

¿por qué enseñamos Ciencias Sociales? Este mismo autor señala cómo los estudios sobre aquello que consideramos invisible en la enseñanza de las Ciencias Sociales tienen su fundamentación en la teoría crítica, que hunde sus raíces en los trabajos de Dewey (1995), Freire (1970), Popkewitz (1977), Giroux, Penna & Pinar (1981), Cherryholmes (1980), Apple (1996), Ross (2000, 2001) o Westheimer & Kahne (2004). La importancia del concepto de “invisibles” para la didáctica de las Ciencias Sociales se evidencia en la inclusión de estas temáticas en las jornadas y congresos. Es el caso de las *XIV Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials: Què està passant al món? Què estem ensenyant?* celebrado en la Universidad Autónoma de Barcelona a principios de marzo de 2017, que dedicaba una de sus cuatro líneas de trabajo a “Justícia social: Les invisibilitats i les injustícies davant de persones o col·lectius”, incluyendo aquí los trabajos dedicados desde la investigación y la enseñanza de la didáctica de las Ciencias Sociales a las mujeres. En este sentido, son destacables los diseños metodológicos y los resultados de los trabajos de Pagès y Sant (2012), Pagès y Villalón (2013a y b), Pagès y Mariotto (2014) o Pinochet (2014, 2015a, 2015b).

El texto de Pagès y Sant (2012) analiza la presencia de las mujeres en el currículum español de educación obligatoria y en los manuales, pero también en las actividades de los alumnos y alumnas del máster de formación de profesorado de Historia de educación secundaria. Sin embargo, el concepto de invisibles no se aplica sólo a las mujeres, sino que extiende esta condición a otros colectivos y minorías. Según González-Monfort, Pagès y Santisteban los invisibles son “mujeres, niñas, niños, ancianos, ancianas, pobres, pueblo gitano, pueblo judío, musulmanes...”, los que no aparecen, lo que no son nombrados, los que parece que no protagonizaron la historia (González-Monfort, Pagès y Santisteban, 2015: 803). Son las llamadas gentes "sin historia", aquellos a los que el historiador marxista inglés Edward Thompson quiso significar con lo que vino a denominar en 1966 “historia desde abajo” (Matozzi, 2015: 259).

El peso de estos colectivos ha ido ganando terreno en la didáctica de las Ciencias Sociales, como lo demuestra el hecho de que en los últimos simposios de didáctica de las Ciencias Sociales de la AUPDCS han ido incrementándose en número los artículos e investigaciones que versan sobre los invisibles y el género. Así, por ejemplo, se evidencia en las propias Actas de la AUPDCS de 2015, editadas bajo el título *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, en las que aparecen, entre otros, los trabajos de Llerena Delgado y

Panduro Llerena (2015), Benítez Bastidas y Albuja León (2015) sobre los afro descendientes en los currículos de Perú y Ecuador, los de David Parra Monserrat sobre la invisibilidad del colonizado (2015) o De la Calle Carracedo sobre innovación e invisibilidad (2015). Igualmente, los ya citados de González-Monfort, Pagès y Santisteban sobre los protagonistas de la historia (2015), el de Charles Heimberg sobre la didáctica de la historia de los invisibles (2015) y el de Ivo Mazzotti y la “historia desde abajo” (2015).

Por lo que respecta al género, quisiéramos destacar los de García Luque (2012 y 2015), a los que se añaden los de como los de Claudino (2015), De la Calle Carracedo (2015), Coudannes (2015), Latapí y González del Pliego (2015), Gómez Carrasco y Tenza Vicente (2015), entre otros. Todos ellos utilizan el género como categoría de análisis y se detienen en cuestiones como la visibilización de las mujeres en los libros de texto en México o su invisibilidad en el currículo de este país (Latapí Escalante y González del Pliego, 2015). También su presencia en los libros de historia españoles de 1º o 4º de la ESO (Gómez Carrasco y Tenza Vicente, 2015), las expectativas de género en estudiantes de Educación Infantil y Primaria (Galet Macedo, Alzás García y Hernández Carretero, 2015) o nuestro primer trabajo sobre el trabamiento de las mujeres marginadas en los libros de secundaria de segundo de la ESO (Rausell, 2015).

El género vuelve a estar presente en las comunicaciones de los congresos de la AUPDCS 2016 y 2017. En el primero, Matilde Peinado Rodríguez (2016) emplea las fuentes del tribunal de orden público para resaltar, mediante casos concretos, el retraso que en cuestión de derechos sufrieron las mujeres (vencedoras y vencidas) en la época franquista. Mientras, Ortega Sánchez, Delfín y Pagès (2016) parten de las representaciones sociales de los futuros docentes para estudiar, mediante una práctica en cuatro fases, los contenidos, procedimientos, objetivos y finalidad social de la enseñanza-aprendizaje de la historia escolar; la presencia de las mujeres o las mujeres como protagonistas, además de plantear como un estudio de caso los orígenes del sufragio femenino occidental a partir de una noticia periodística sobre los procesos electorales en Arabia Saudita. Por otra parte, también se estudian materiales audiovisuales para analizar la normalización de identidades sexuales no heterosexuales, como hace Fernández Paradas (2016) con la serie de Netflix, *Sense 8*. También García Luque y Herranz Sánchez (2016) denuncian la preeminencia del enfoque masculino en los paneles de museos y centros de difusión de los estudios y trabajos arqueológicos, al tiempo que destacan el esfuerzo que las

administraciones y los centros docentes en Jaén para revertirlo en el caso del patrimonio íbero de la provincia. Mientras Marolla (2016) investiga la presencia de la mujer en la historia y su (escaso) papel en la práctica de docentes chilenos. La importancia de los trabajos sobre género en la didáctica de las Ciencias Sociales cobra una especial relevancia en los trabajos que la AUPDCS publica en el año 2017, incidiendo

en la formación de los futuros docentes y resaltando la necesidad de sensibilizarlos sobre la ausencia de las mujeres en los currículos. Díaz Bedmar (2017) resalta la escasa relevancia del género en los trabajos de fin de máster y de fin de grado de las universidades andaluzas y cómo, pese a la coeducación, se sigue asociando el género a un problema femenino. García Luque y de la Cruz Redondo (2017), por su parte, denuncian la escasa presencia de la cuestión de la igualdad de género en la formación del profesorado, así como las persistencias patriarcales y la práctica ausencia de las mujeres en los libros de texto, al tiempo que detallan las actividades llevadas a cabo para concienciar a sus alumnos sobre dicho problema. Sánchez Torrejón (2017), por su parte, denuncia la misma falta de formación en los alumnos del grado de Educación Primaria y propone la realización de una serie de encuestas al alumnado para evidenciar el desconocimiento de los futuros docentes de la desigualdad y la visión patriarcal de la historia. En lo que se refiere al curriculum y la enseñanza de las Ciencias Sociales, Maroto Blanco (2017) aporta interesantes datos sobre la invisibilidad y el racismo planteando prácticas con el cine como medio para que los estudiantes sean conscientes de cómo esta discriminación está latente en los libros de texto de las Ciencias Sociales, a partir no sólo de la visión negativa que se da al continente africano, sino a través de la doble discriminación hacia la mujer africana, aún más ausente que la mujer blanca en los libros de texto y, normalmente, asociada a rasgos negativos. Por su parte, Massip i Sabater (2017) analiza la desigual presencia del género entre los recursos que los profesores de infantil tienen al alcance, como películas, cuentos y juguetes.

En el caso del último congreso de la AUPDCS que debía de haberse celebrado en Valencia, en marzo-abril de 2020, se diseñó una mesa específica (mesa seis) para cuestiones de género.⁴ En ella se presentaron un total de 12 propuestas, tan solo una de

⁴ El simposio tuvo que suspenderse a consecuencia del COVID-19, siendo trasladado a abril de 2020. Pude acceder a los textos de las comunicaciones en mi condición de miembro del equipo organizador del simposio y como moderadora de dicha mesa. Los textos referidos han sido aceptados y están pendientes de publicación.

ellas internacional (Marolla, 2020). Las otras 11 procedían de la Universidad de Valencia o centros asociados como Florida Universitaria, de las universidades andaluzas (Córdoba, Jaén, Málaga y Granada) y otras tres de las universidades de Murcia, País Vasco y Complutense de Madrid. Casi la mitad de dichas propuestas se centraban en cuestiones referentes a género y profesorado en formación (Guerrero Elecalde, 2020; Marolla, 2020; Chaves Guerrero y Triviño Cabrera, 2020; Moreno-Vera y Vera-Muñoz, 2020, entre otras), siendo también importantes las dedicadas a las mujeres en los libros de texto (Muñoz García y Jiménez Pablo, 2020; Alegre Benítez y Tudela Sancho, 2020). Como es habitual, eran más escasas las referentes a educación infantil (Jiménez Songel y García Monteagudo, 2020) o las referentes a mujeres en el espacio público (Verdugo Martí, 2020).

La recurrencia de este tipo de temáticas y la inclusión de experiencias de ámbitos tan lejanos como España, México, Chile o Ecuador evidencia la universalidad que posee la cuestión del género en las aulas y cómo estas responden a las estructuras y sistemas de poder que organizan el sistema educativo occidental (Kincheloe & McLaren, 1994; Giroux, 2003; Crocco, 2008 y 2010; Marotto, 2017). El objetivo de todos estos trabajos vendría a ser, según De la Calle Carracedo, ayudar a que lo invisible, lo que a veces no aparece en el currículo, “se haga visible o, desde la perspectiva del aprendizaje invisible, sea tan cotidiano que se convierta en visible” (2015: 70). En palabras de Ivo Mattozzi, hacer visibles a los invisibles significa “el reconocimiento de la capacidad de la gente común de hacer historia, de influenciar el mundo en el que viven y de modelar mundos” (2015: 263).

3.- El problema de investigación: la ausencia de las mujeres en la enseñanza de la Historia, la Historia del Arte y las Ciencias Sociales y su inclusión

Hay muchas circunstancias que hoy ponen en evidencia que las mujeres continúan discriminadas o sometidas al poder de los hombres. La más importante es, sin duda, la violencia que se ejerce contra las mujeres.

Pagès, Nomen, González, 2010 : 17.

Car l'école n'échappe pas au système de genre.

Opériol, 2013: 16.

Hoy por hoy no existe un solo país en el mundo en el que las mujeres hayan alcanzado la igualdad en ámbitos como la salud, la educación, el empleo, la información, la

transmisión del patrimonio, la representación política, la libertad de expresión o la toma de decisiones en el seno de la pareja y la familia (Rausell, 2016a). Aunque en las últimas décadas hemos asistido a grandes avances en campos como la educación, el acceso a determinadas profesiones o el derecho al voto, las desigualdades siguen existiendo, a veces de forma obvia y otras de un modo mucho más sutil (Attané, Brugeilles y Rault, 2015). Como explicita Pierre Bourdieu, “el doble esfuerzo de inculcación de la diferencia sexual y de la diferenciación sexual impone entre hombres y mujeres diferentes conjuntos de disposiciones en relación a los juegos sociales mantenidos que son cruciales en la sociedad, como los del honor y la guerra (para la exhibición de la virilidad) o, en las sociedades avanzadas, los campos de la política, las empresas y la ciencia” (Bourdieu, 1997: 198). Valérie Opériol reflexiona también sobre la importancia de la dimensión social de las desigualdades producidas por el sistema de género, que engendran tensiones que se expresan de forma recurrente en diferentes dominios. Entre dichos ámbitos la autora francesa destaca cuatro: las medidas en el plano político para conseguir la paridad, la falta de presencia en los puestos de responsabilidad económica, la violencia contra las mujeres y las discriminaciones ligadas a la orientación sexual (Opériol, 2013).

Nuestras sociedades son desiguales, por ello también lo son nuestras escuelas e institutos, que, pese a las apariencias, son lugares donde se reproducen fenómenos como la discriminación, la desigualdad, la segregación, la violencia de género o el acoso escolar, entre otros. De un lado, porque los espacios educativos se conforman como micro-sociedades que reproducen el mundo de fuera. De otro, por las propias relaciones entre escuela y poder, teorizada por filósofos como Foucault. La escuela es y ha sido una de las principales tecnologías disciplinarias, aplicando “una individualización del poder, un control permanente, una vigilancia en todos los momentos”; es, como señala Freire, “la educación como práctica de la dominación”, como un adoctrinamiento de los educandos “en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión” (Foucault y Freire, citados ambos por Pagès y Sant, 2012: 94). Tanto el currículo como las propias prácticas escolares reproducen el sexismo y el patriarcalismo de las sociedades en las que se integran, entendiendo, este último como un esquema de dominación social de las mujeres adoptado como sistema de sumisión política a partir del esquema de dominio familiar (Fernández Valencia, 2001). Como también señala Bourdieu, el principio de perpetuación de la dominación masculina “no reside verdaderamente – o al menos principalmente- en los lugares más evidentes de su ejercicio, esto es, en el seno de la unidad doméstica (...) sino en instancias tales como la escuela o el estado, lugares de elaboración o de

imposición de principios de dominación que se ejercen en el seno mismo de lo más privado” (Bourdieu, 1998a: 26). Sería a nuestro juicio un elemento que contribuiría a lo que este mismo autor denomina la “somatización de la dominación” a través de mecanismos como la organización práctica y simbólica de los usos diferenciales del cuerpo y de los ritos que convierten en efectivos la virilización de los niños y la feminización de las chicas (Bourdieu, 1997: 196-198).

Como bien señala Valérie Opériol, «la escuela participa en el proceso de socialización diferencial, junto a la familia, los medios de comunicación, la cultura, la publicidad, el deporte, la moda, la música...” (2013: 16). Esto nos permite considerar el género como problemática escolar, significando como algunas de sus manifestaciones más evidentes las siguientes:

1. La propia composición del personal, con una disminución de la proporción de mujeres a medida que ascendemos en los grados y en la complejidad de los saberes a enseñar, una ocupación desigual de los puestos de dirección y una diferenciación sexuada de los puestos escolares.
2. Unos contenidos que son mayoritariamente masculinos. Las referencias culturales de escritores, artistas, científicos y personajes históricos corresponden casi con exclusividad a hombres. Hay una muy escasa presencia de mujeres en los manuales (Centre Hubertine Auclert, 2014).
3. Un curriculum oculto que trasmite también la idea de invisibilidad de lo femenino (Young et al, 1989; Apple, 2008) y que mantiene estereotipos tradicionales (Hahn et al., 2008: 344-345).

Los cambios introducidos en las últimas décadas en los sistemas educativos occidentales han ido eliminando los aspectos discriminatorios que eran más explícitos o evidentes en relación a las mujeres. Pese a ello, se mantienen muchos como el sexismo, la invisibilidad de las mujeres o la distribución estereotipada de jóvenes estudiantes y de docentes en diferentes ramas de estudios dentro del sistema educativo (Anguita & Torrego, 2009). En su base, las innegables carencias que, en materia de género, evidencian las últimas reformas educativas:

1. La falta de concreción de las leyes educativas, que proclaman la igualdad, pero que, amparándose en su transversalidad, no la concretan, de tal modo que no hay materiales ni asignaturas específicas, tampoco créditos asignados, ni consignas para que se incluya en evaluación ni en las prácticas (Anguita & Torrego, 2009; Anguita, 2001; Donoso & Velázquez, 2013).

2. El convencimiento de que la igualdad real entre hombres y mujeres es ya un hecho.
3. Las gravísimas carencias formativas en materia de género del profesorado en formación (Rebollar, 2013; Ibeas y Garrido, 2018).

Esta realidad coexiste, sin embargo, con un discurso “oficial” de igualdad. Esto hace que nos encontremos en una situación contradictoria que nos obliga a plantearnos una serie de cuestiones que se englobarían dentro de un primer gran interrogante acerca de “qué está pasando en nuestras sociedades y en las propias raíces que sustentan la discriminación, la misoginia o la violencia de las mujeres” (Fernández Valencia, 2010: 148).

1. ¿Qué prácticas cotidianas que mantenemos en el ámbito privado, en el familiar, pero también en el ámbito escolar y académico las siguen alimentando? ¿Qué está sucediendo en la enseñanza de la Historia, ¿la Historia del Arte y las Ciencias Sociales que, aún en la actualidad, las mujeres siguen siendo víctimas de la violencia, de la segregación y de la invisibilidad?
2. La presencia de los contenidos de género, una posible modificación del currículo ¿podrían suponer algún tipo de cambio en este sentido?
3. Hoy por hoy ¿en qué punto nos encontramos? ¿Las prácticas del profesorado de Historia y Ciencias Sociales incluyen ya las perspectivas de género? ¿Las hacen ya “visibles” para el alumnado?
4. Si esto es así, ¿desde qué perspectiva se incluye a las mujeres en la Historia y en la Historia del Arte? ¿Un mero añadido a un relato androcéntrico? ¿Un elemento transversal? (Pagès y Sant, 2012).
5. ¿La inclusión de la perspectiva de género podría contribuir a una formación para la ciudadanía democrática? ¿Sería significativa en una educación para la igualdad *real*? En suma, ¿es posible cambiar la mentalidad social a través de la educación?

Un sinnúmero de autores señala como la educación y la enseñanza se han estructurado siguiendo los modelos planteados por el patriarcado (Fernández Valencia, 2001; García Luque, 2015, entre otros) y no sólo porque aún hoy, en un buen número de países, muchos en vías de desarrollo, los padres eligen primero escolarizar al hijo varón antes que a las niñas. Las estructuras organizativas, los discursos y las prácticas siguen manteniendo la prevalencia del hombre, reduciendo la presencia de las mujeres,

otorgando un mayor valor a las acciones y a la vida de los varones y ofreciendo a unos y a otras diferentes sanciones, valoraciones y posibilidades. Los contenidos, los libros, el currículo, las situaciones de aula - las interacciones entre las y los estudiantes y las relaciones de estos con el profesorado -, la organización y la estructura de escuelas e institutos como espacios educativos, pero también de poder, se insertan en este tipo de construcciones.

En los países occidentales, las niñas obtienen mejores resultados escolares que los niños. Sus notas son superiores y acaban con más facilidad que los varones la enseñanza secundaria. Los datos de la UNESCO demuestran que la tendencia es universal. Son mejores en lectura y matemáticas en primaria, repiten curso con menor frecuencia que sus compañeros y obtienen, en general, mejores calificaciones. Sin embargo, eso no se traduce en una mayor continuidad en sus estudios o en un mejor acceso al mundo laboral. Hoy en día las mujeres precisan de una formación más sólida que los hombres para obtener los mismos empleos. También siguen orientándose, de forma mayoritaria, a algunos campos profesionales, considerados como tradicionalmente femeninos. En Europa y en EEUU, por ejemplo, están muy poco representadas en ámbitos como la informática, la ingeniería (21%), la industria o la construcción. Estas regiones mantienen un porcentaje bajo de mujeres graduadas en disciplinas científicas (un 40%). Sin embargo, las féminas son mayoritarias en sectores como la salud, las Ciencias Sociales, las humanidades, el arte y la educación. El sistema universitario sigue privilegiando a los hombres y eso a pesar de que la población femenina con estudios universitarios es superior a la masculina desde 2006 y a pesar también del hecho de que, a fecha de marzo de 2019, el 66,5% de todo el profesorado de nuestro país es femenino, un porcentaje que aumenta al 71,9% en las enseñanzas no universitarias y se desploma hasta el 41,3% en la educación universitaria.⁵ La razón es que, pese a los mejores resultados académicos de los que hablábamos, las expectativas, las normas y las nociones de identidad válidas que se transmiten, se enseñan y se perpetúan influyen a niños, adolescentes y adultos en sus experiencias de escolarización y educación (Hidalgo y otros, 2003; Connel, 1993 y 1997).

Frente a esta realidad, la educación podría ser una herramienta para cambiar las cosas,

⁵ Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019): *Igualdad en cifras*. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:957c29bb-ebd1-4e5b-9417-3d163cc32def/cifrasweb.pdf>

por su potencialidad y su universalidad (Fernández Valencia, 2010: 148). La gran cuestión, como señalábamos al formular la última de nuestras preguntas, sería aquella que trata de averiguar si existe la posibilidad de formar una ciudadanía crítica y democrática al margen y más allá de los discursos y las estructuras hegemónicas que ha creado el patriarcado y que han mantenido ausentes e invisibilizadas a las mujeres. Las escuelas no son lugares neutrales y, por consiguiente, tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral (Giroux, 1990). Los centros educativos reproducen la cultura dominante a través de las formas que adopta su lenguaje, sus relaciones sociales, sus experiencias vitales y sus modos de razonamiento. Pero esta escuela, como “fuerza conservadora” puede, sin embargo, ser transformada en un elemento liberador (Bourdieu & Passeron 1979) porque, como asevera Apple “la escuela no es un espejo pasivo, sino una fuerza activa” para cambiar la sociedad (2008: 69). La clave radicaría en qué modelo de escuela queremos, si perpetuamos el modelo tradicional de escuela socializadora, en la que la principal contribución de la Historia y las Ciencias Sociales es educar a los alumnos en los valores dominantes y “justificar la hegemonía mediante argumentos propios de la ley del más fuerte” o, por el contrario, apostamos por una escuela contra-socializadora que nos ofrezca la posibilidad de generar un discurso histórico desde perspectivas no dominantes (Pagès y Sant, 2012: 93-94).

4.- Las preguntas y los supuestos de investigación

La realización de una tesis doctoral descansa en la formulación de una serie de preguntas de investigación y la asunción de una serie de supuestos iniciales. Estos son clave para la misma, porque están directamente relacionados con los objetivos, pero también porque se sitúan en el origen del propio diseño de la investigación. En nuestro caso concreto, hemos formulado un total de cinco preguntas que vendrían a estar relacionadas con la formación y los conocimientos previos de los alumnos del Máster de Formación en Profesor/Profesora de la Universidad de Valencia, su predisposición frente al tema en cuestión, la forma en que valoran una posible modificación de sus prácticas, las alternativas que proponen para realizarlas y la vinculación de las mismas con un determinado compromiso social y pedagógico.

Dichas preguntas han sido enunciadas en los siguientes términos:

1. ¿Conocen los docentes en formación las aportaciones realizadas en las últimas

décadas por la historia de las mujeres y las aportaciones del género a la Historia del Arte? ¿Han recibido algún tipo de formación en género? ¿Influye esto de alguna manera en sus representaciones y en cómo conciben sus prácticas?

Supuesto 1: su conocimiento de las aportaciones realizadas por la historia de las mujeres y del propio concepto de género variará en función de su edad y del grado elegido para su formación universitaria. Creemos que es más posible que el alumnado procedente del grado de Historia puede haber recibido formación específica de género, aunque desconocemos en qué grado. Es muy posible que el 40-50% restante (procedente de los grados de geografía, arte u otros) no haya recibido ninguna formación en género, aunque desconocemos si se han encontrado con el género en algún momento de su formación.

- 2. ¿Cuál es la relación entre lo que afirma en los cuestionarios iniciales y lo que al final se llevará a cabo en el aula? ¿Hay alguna vinculación entre lo que se afirma respecto a la inclusión de las mujeres en las Ciencias Sociales y lo que sucede en la práctica?**

Supuesto 2: creemos probable que los estudiantes consideren relevantes las aportaciones realizadas sobre el género, la historia de las mujeres y la revisión feminista de la Historia del Arte y que crean que su inclusión en las aulas es positiva. Sin embargo, es muy posible que en el diseño de sus intervenciones en el aula y en su ejercicio futuro como docentes de secundaria sigan perpetuando un currículo de Ciencias Sociales construido en torno al sujeto varón, basado en unas prácticas que se articulan en torno a cuestiones de historia política y que excluyen a las mujeres como sujetos históricos. Es también muy posible que ni tan siquiera se hayan cuestionado nunca acerca de la exclusión de las mujeres de la historia enseñada. Es posible que tan sólo una parte de los participantes (aquellos cuya formación inicial se corresponda con el grado o la licenciatura de Historia del Arte) conozcan alguno de dichos planteamientos. Es probable que, al menos sobre el papel, se posicionen mayoritariamente a favor.

- 3. ¿Cuáles consideran que son las limitaciones de excluir a las mujeres y su historia de la práctica del aula? Y, por otra parte, ¿cuáles serían sus ventajas?**

Supuesto 3: es posible que los participantes sean más conscientes de las limitaciones

que supone la exclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia que de las ventajas de su inclusión, sobre las que creemos que podrían no haber reflexionado. Quizá no conozcan el trabajo hecho en las aulas hasta ahora a este respecto o conozcan sólo su inclusión a escala universitaria. Aunque vinculen la introducción de la enseñanza de la historia de las mujeres al desarrollo de cuestiones como la justicia social y la democracia, es probable que piensen que es algo difícil de realizar en los centros escolares. Entre las limitaciones, es posible que identifiquen su nula o escasa formación en este campo. Es probable que se refieran a las presiones por cumplir con el desarrollo del currículo oficial y las necesidades de seguir enseñando una visión canónica de la historia. Quizá algunos lleguen expresar preocupación por la *exclusión* de los hombres o de las figuras consideradas tradicionalmente relevantes.

4. ¿Qué alternativas sugieren los participantes para incluir a las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales?

Supuesto 4: es probable que las alternativas propuestas contemplen la implementación de una actividad o de una unidad didáctica en forma de adición a la historia contemplada en el currículum. Es posible que estas incluyan la consideración de las mujeres como sujeto, a partir de la prevalencia de las “mujeres importantes”.

5. ¿Consideran que esto podría contribuir de alguna forma a la transformación de las estructuras sociales que promueven la discriminación por razones de género y la desigualdad?

Supuesto 5: quizá identifiquen alguna de las diferentes posibilidades de transformación social que incluyen a las mujeres. Podrían considerar las modificaciones en la práctica de aula como una forma de compromiso social. Entre las ventajas que pueden aportar en las aulas y a sus alumnos la enseñanza de las mujeres y de la perspectiva de género pueden destacar una mayor consciencia social, el fomento de la participación y el respeto, el cuestionamiento de los estereotipos y los roles de género y la posibilidad de ofrecer nuevos modelos para las niñas y adolescentes y de prevenir las formas y el mantenimiento en nuestras sociedades de la violencia de género.

5.- Los objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación son importantes porque señalan las metas hacia las que se encamina la investigación. Aunque los objetivos han perdido peso dentro de los *curricula* y de las programaciones de aula, siguen siendo el elemento programático que identifica la finalidad hacia la cual deben dirigirse los recursos y esfuerzos de una determinada actividad académica o de investigación. En nuestro caso concreto, hemos establecido un total de cinco objetivos que enunciamos a continuación:

1. Conocer el grado de formación de los futuros docentes de secundaria en género
2. Conocer su valoración de las aportaciones realizadas por la historia de las mujeres y por la historiografía feminista de Historia del Arte para la investigación y la docencia desde la perspectiva de género (la creación artística femenina, la mirada femenina, los estereotipos, el tratamiento del desnudo, la inversión de roles...)
3. Comparar y valorar la utilidad que le asignan a la inclusión de las mujeres en la enseñanza los docentes en formación. Conocer, contrastar y comprender las elecciones de protagonistas y la utilidad que les asignan.
4. Conocer y analizar sus propuestas para introducir la enseñanza de la historia de las mujeres en las aulas. Interpretar y contrastar el discurso del profesorado sobre la inclusión de las mujeres y su historia con el diseño de las prácticas que realizan.
5. Valorar cómo entienden el cambio que esto puede introducir en las aulas y en la sociedad.

Capítulo II

La definición de los conceptos clave de la investigación

Otro elemento necesario al inicio de cualquier investigación es la definición de aquellos conceptos que la articulan y sobre la que esta se construye. Son términos que van a aparecer de forma recurrente a lo largo de la argumentación, el desarrollo de los cuestionarios y la formulación de las conclusiones de la presente tesis doctoral, razón por la cual la forma en que dichos conceptos clave se entienden debe de estar establecida y de hacerse evidente desde un primer momento. Los conceptos clave que quisiéramos definir son concretamente tres: 1) representaciones sociales; 2) género; 3) mujer.

1.- El concepto de “representaciones sociales”

Como sabe todo aquel que trabaja con adolescentes, los jóvenes llegan al aula con una mezcla de imágenes, mitos y teorías sobre el género, esto es, definiciones culturales, familiares y personales, pero también prácticas institucionales, de masculinidad y feminidad.

Levstik & Barton, 1997: 198.

El concepto de representaciones sociales goza de un peso importante dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales, en especial en el ámbito francés e hispano. En el mundo anglófono se utiliza más el término concepciones – *conceptions* -. A pesar de tratarse de una voz difícil de definir y, en cierto sentido, incluso controvertido, la investigación sobre representaciones goza de una trayectoria consolidada dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales. Como señala el propio Moscovici, aunque nos cueste precisarlo es fácil visualizar sus manifestaciones, un hecho al que se refiere Joan Pagès cuando afirma que “la instrucción de las Ciencias Sociales está enfocada principalmente en la transmisión de hechos sin intención” (2011: 11).

Una de las definiciones más utilizadas de las representaciones sociales es aquella que proporciona Jodelet, según la cual estas:

Designan una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, se refieren a una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales presentan

características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica (Jodelet, 1986: 474).

Las representaciones sociales están constituidas por elementos de carácter simbólico y cristalizan en prácticas. En su núcleo central, encontramos unos pocos elementos cognitivos que son innegociables y que están muy ligados a la memoria del grupo, son resistentes a los cambios y son poco sensibles a las modificaciones del contexto social inmediato. Su finalidad vendría a ser transformar algo que es desconocido en algo familiar (Pettracci & Kornblit, 2007). El concepto surge en el marco de la psicología social (Moscovici) y de la cognitiva (Juan Delval) y vienen a designar un conjunto de saberes consciente o inconsciente de los que disponemos y que actúa como filtro ante los nuevos conocimientos, facilitando o impidiendo el aprendizaje. Para comprender su significado, debemos considerar las investigaciones del propio Moscovici (1961 y 1981), Jodelet (1986 y 1994), Borg (2003) y Audigier (2002). Moscovici fue el responsable de acuñar el concepto (1961). Según él, las representaciones sociales son modalidades de pensamiento práctico, orientadas hacia la comunicación, comprensión y dominio del entorno social, material o ideal (Moscovici, 1961 y 1981). Pertenecen, en parte, al campo de los estereotipos, de los prejuicios y de los valores sociales. Poseen, en nuestra sociedad, la función de los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales, viniendo a ser una suerte de “versión contemporánea del sentido común” (Santisteban, 2007: 215, 206 y 213). Juegan un papel determinante en la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Se presentan como un “corpus” organizado de conocimientos y proporciona una inteligibilidad en clave psicológica de la realidad física y social. Moscovici fue también el primero en señalar como un posible instrumento para investigar las representaciones sociales podían ser las entrevistas libres y el análisis del discurso (1961).

Jodelet (1986 y 1994) define las representaciones sociales como aquellas formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas, orientadas a la práctica y que forman parte de una realidad social común. El profesorado, que las comparte y las acepta, las valida como prácticas en su quehacer diario en el aula. Tienden a visibilizarse como imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que nos sucede, llegando a dar sentido a aquellas cosas o situaciones que no comprendemos. Otros autores abundan en esta línea, presentándolas como una elaboración psicológica y social de lo real, como una construcción simbólica “que una

vez que está construida existe casi de forma independiente de ese aspecto de la realidad que es representado” (Petracci & Kornblit, 2007: 93), lo que explica su fuerza y su relevancia. Por un lado, porque “se imponen a las personas con la objetividad propia de las cosas naturales”. Por otro, porque atañen a cuestiones socialmente significativas, pero también en su relación con el papel productor del conocimiento en la vida cotidiana, la naturaleza social del conocimiento o la importancia del lenguaje como mecanismo que transmite y crea realidad (Petracci & Kornblit, 2007). Borg (2003), por su parte, coincide con las tesis de Moscovici y Jodelet al defender que cada profesor construye sus propias teorías sobre la enseñanza, las cuales reproduce en sus discursos y prácticas y que son compartidas por la comunidad de docentes. Por ello es tan importante comprender las representaciones de los maestros y las maestras, porque al hacerlo podremos entender por qué toman determinadas decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Audigier, 2002). Las representaciones que tienen los docentes sobre las disciplinas escolares que imparten están condicionadas por las experiencias y los recuerdos de su propia escolarización, así como por las influencias del entorno. “Este *lo que debe ser* es la expresión *inevitable* del *sentido común* que nutre las representaciones sociales y, por lo tanto, es portador de elementos tradicionales continuistas de fuerte raigambre” (López-Castelló, 2019: 4). Vendría a estar relacionado, en última instancia, con el constructo heurístico de *código disciplinar* acuñado por Raimundo Cuesta (1997a y 1997b), identificado como uno de los grandes obstáculos que dificultan la transformación de la enseñanza de la Historia y, por extensión, del resto de las Ciencias Sociales.

2.- Las investigaciones sobre concepciones y pensamiento del profesorado

Los programas de investigación constituyen una “constante elección” entre una “multitud de unidades de investigación alternativas” utilizadas para analizar el proceso de enseñanza–aprendizaje (Schulman, 1986: 67). Podemos optar entre analizar los participantes y sus atributos, el contexto educativo, los contenidos o los programas y adaptar la perspectiva de la investigación, pero también abordar la investigación desde un enfoque positivista o a partir de las interpretaciones de significado. Ya en los años 60, en las investigaciones sobre enseñanza en el marco de la psicología conductista y de las relaciones que se establecían entre los correlatos potenciales y los criterios de eficacia, una de las variables consideradas eran los procesos perceptuales y cognitivos del profesor y sus acciones. Dunkin & Biddle (1974) construyeron un modelo para la investigación de la enseñanza en el que profesor era considerado como una variable de presagio, frente a

otras variables (de contexto, de proceso y de producto). Las nuevas aportaciones más allá del proceso-producto que se produjeron con posterioridad llegaron de la mano de una visión activa del alumno como transformador, como perceptor del conocimiento y como un elemento activo y de la influencia de la psicología social y la sociología. El foco se colocó, entonces, en la cognición del alumno y en el carácter mediado (social y cognitivo) de la enseñanza. La atención posterior a la cognición del profesor procedió de varias fuentes: la crítica cognitiva al conductismo en la psicología; la influencia de la obra de Piaget; a afirmación de la psicología cognitiva y del procesamiento de la información.

A partir de estas premisas, una nueva generación de investigadores aplicó sus conocimientos a la investigación sobre la enseñanza bajo la premisa básica de que el comportamiento de los profesores está orientado por sus pensamientos, juicios y decisiones (Shavelson & Stern, 1983). Sus trabajos se centraron en tres grandes temas: los procesos cognitivos observados en el transcurso de la planificación del profesor, el estudio del pensamiento interactivo y las cogniciones de los profesores acerca de los estudiantes. Con ello, los trabajos sobre la cognición del profesor se convirtieron en un área prevalente dentro de la investigación en educación, incluyendo reflexiones sobre:

- El cómo y el por qué los docentes planifican para enseñar
- Las teorías explícitas e implícitas a las que recurren en su trabajo.
- Sus concepciones de la materia (Schulman, 1986: 66-67).

En un orden de cosas similar, una corriente con mucho peso dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales ha trabajado sobre las representaciones sociales del profesorado. Si nuestra disciplina se nutre de los conocimientos que surgen de la práctica de enseñar contenidos sociales, también por ello se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, investigando sus orígenes y tradiciones (Pagès, 2011b: 6). Por ello, el rol del profesor sigue siendo fundamental. Como señala también Pagès, la clave de la enseñanza “sigue estando en manos de los docentes y de su formación” poniendo el acento “en su formación inicial y continua como profesores y en la dignificación de su trabajo como personal autónomo, crítico y creativo, con capacidad de tomar decisiones sobre el por qué, el qué y el cómo enseñar” (Pagès, 2011b: 16). Citando a Moniot, formar a los maestros es dotarles de la capacidad intelectual, práctica y psicológica para hacer ellos mismos las elecciones más reflexivas, no para decirles cuáles son las buenas elecciones (1990).

Es también Joan Pagès quien señala que existen pocas investigaciones sobre el profesor de Historia y Ciencias Sociales, sobre su formación, su desarrollo profesional y su práctica (Pagès, 2012). Coincide, así, con un estudio de 2004 de Susan Adler en el que esta autora señalaba la pobreza de las investigaciones sobre los docentes y su práctica de aulas, su impacto en el aprendizaje de los alumnos, la relación entre la práctica y la formación y el desarrollo profesional de los docentes. En el citado trabajo, Adler (2004) distinguía cinco grandes ámbitos a investigar en la formación del profesorado en Ciencias Sociales:

- ¿Qué prácticas utilizamos en la formación del profesorado?
- ¿Cuáles son las creencias y actitudes de los futuros profesores?
- ¿Cuáles son sus conocimientos didácticos?
- ¿Qué sabemos de los formadores de profesores?
- ¿Cómo han afectado a los programas de formación de profesores las decisiones políticas?

Nuestra investigación se ubicaría en el segundo de estos ámbitos, el de las las creencias y actitudes de los futuros profesores. En este sentido se situaría en lo que Jonnaert y Laurin (2005) identificaban como *recherches sur didactique*, esto es, aquellas que generan un metadiscurso sobre las didácticas y sus discursos, frente a las *recherches de didactique*, que investigan cómo optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (citados por Pagès, 2011b: 6-7). Se trataría, de este modo, de una investigación cuyo objeto de estudio serían los propios futuros docentes de Ciencias Sociales, tomando en consideración elementos como su formación, sus conocimientos - curricular, pedagógico, de la materia... (Schulman, 1986) –, pero también la forma en que conciben su futuro ejercicio docente o cómo se posicionan frente al género, la historia de las mujeres o la Historia del Arte desde la perspectiva del feminismo.

Mucha de la investigación general acerca de la práctica de la enseñanza documenta los problemas que los futuros profesores tienen para conceptualizar e implementar una instrucción reflexiva, creativa, sólida. Creemos que el problema podría ser averiguar hasta qué punto nos encontramos con un profesorado que promueve que el conocimiento es una construcción social, interpretado en función de los problemas sociales existentes en cada momento histórico y que refleje el pluralismo científico. Para ello sería necesario:

1. La selección de contenidos y materiales con conocimiento de causa, o lo que es lo mismo, docentes que fueran capaces de realizar una lectura de los materiales escolares desde una perspectiva epistemológica y de relacionarlos con los distintos paradigmas, para que fueran capaces de analizar los contenidos del curriculum y de los libros de texto desde una perspectiva crítica (Pagès, 2011).
2. El fomento de determinadas habilidades en los alumnos relacionadas con el pensamiento crítico - empatía, abstracción, inferencia, juicio valorativo y capacidad crítica (Newmann, 1990, 1991) -.

Es igualmente Joan Pagès quien afirmaba que la indagación sobre las representaciones que tienen los futuros docentes de la docencia y de la enseñanza de las Ciencias Sociales debería ser el punto de partida del conocimiento profesional. En su opinión, tanto los docentes como los futuros docentes parten de sus recuerdos, pero también proporcionan distintas narrativas sobre prácticas docentes. En este sentido, considera que sus experiencias y sus recuerdos son las “lentes” con las que se ubican ante la didáctica (Pagès, 2011). A ello podríamos añadir una reflexión sobre los posibles enfoques a adoptar en la formación del profesorado en Ciencias Sociales en relación con nuestra concepción de la ciudadanía, sea esta entendida como una ciudadanía responsable a nivel personal, como una ciudadanía participativa o como una ciudadanía orientada a la justicia (Boyle-Baise, 2003; véase figura 1).

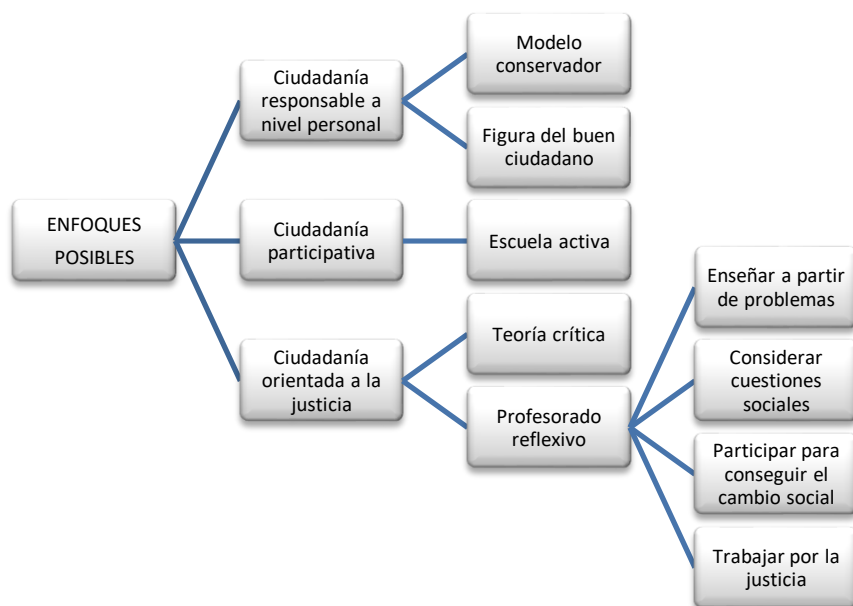


Figura 1. Enfoques posibles en la formación del profesorado en Ciencias Sociales según Boyle-Baise (2003).

Contamos con bibliografía sobre las concepciones del profesorado gracias a los trabajos McNeil (1986), Shug (1989), Thornton (1991a y b), Thornton & Wenger (1990). Estos trabajos reflexionan sobre algunas de las cuestiones que hemos recogido en los objetivos de nuestra investigación, concretamente la relación entre el contenido de los discursos del profesorado y/o sus prácticas. En este sentido consideramos relevantes los trabajos de Cornett (1990), Evans (1988, 1989, 1990, 1993), Pagès (1997), Shulman (1986, 1987), Ponte (1994) y Wilson et al., (1994), Wilson & Readence (1993) y Wilson & Wineburg (1988).

Evans (1988, 1989, 1990, 1993) se planteó una serie de preguntas para indagar, reflexionar y comprender el contenido de los discursos del profesorado. Establece, entre otras, las siguientes: ¿qué concepciones tienen los profesores sobre el significado de la historia?, ¿cuáles son los orígenes de sus concepciones?, ¿qué impacto tienen las concepciones de los profesores en el curriculum?, ¿qué concepciones tienen los estudiantes sobre el significado de la historia?, ¿qué impacto tienen las concepciones del profesorado sobre el significado de la historia en las concepciones de los estudiantes? (Evans, 1988).

Los resultados de las investigaciones sobre las concepciones de las Ciencias Sociales del profesorado (Thornton, 1991; Evans, 1993) muestran además cómo:

- El pensamiento de los profesores sobre las Ciencias Sociales determina en gran medida la toma de decisiones sobre el currículo y la enseñanza.
- El pensamiento del profesor influye en el currículo que realmente se imparte en clase.
- La mayoría de los profesores tiene una gran libertad en la práctica (aunque no la ejerzan o no sean conscientes de ella).

Cornett (1990) define dichas concepciones como un conjunto sistemático de teorías previas personales (TTP) que interrelacionan las experiencias personales y sociales con las prácticas. Para Evans las concepciones se expresan a través de los discursos, los cuales están contruidos por la interacción de factores como el hogar, la religión, la clase social, la política, la raza y el género (1989, 1993). Como indica Shulman (1986, 1987), en las prácticas del profesorado influyen factores como el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico, el conocimiento del currículo, el conocimiento pedagógico del contenido a enseñar, el conocimiento de los estudiantes, el conocimiento del contexto en que trabaja y por último el conocimiento de las finalidades, los propósitos y los valores

de la sociedad. Algunos de estos elementos remiten a la naturaleza del conocimiento social y de su construcción, mientras que otros reflexionan sobre qué intereses y qué racionalidad llevan a los gobiernos a decidir qué contenidos han de aprender los niños y los jóvenes. Desde ahí, autores como Pagès subrayan la importancia de la selección de contenidos, la elección de materiales curriculares o la utilización creativa de estos materiales en la práctica educativa. Otros aspectos tendrían que ver, a su vez, con el profesor como comunicador o como dinamizador de situaciones variadas de enseñanza y aprendizaje basadas en la utilización de todo tipo de fuentes y recursos (Pagès, 2011).

A ello se añade el peso de la ideología dentro de la práctica docente del profesorado (Evans, 1990; Shulman, 1986, 1987). De hecho, la ideología y las concepciones del profesorado estarían en directa relación con el conocimiento, en la base y en el origen del proceso de planificación, enseñanza, evaluación y práctica de aula. Como señala Encarna Gil, la ideología condiciona el pensamiento que tenemos de la realidad y orienta la interpretación de la misma, imponiendo significados que contribuyen en general al mantenimiento del statu quo, de tal modo que se naturalizan las relaciones sociales existentes (1993). En una línea similar, Pagès (1999) plantea la importancia de conocer el grado de concordancia o coherencia entre el pensamiento y la práctica. En su opinión, investigar sobre las prácticas y el pensamiento del profesorado proporciona las herramientas que les permitirán reconocer y juzgar los principios y las creencias básicas que les conducen a enseñar lo que enseñan y a hacerlo de la manera en la que lo hacen. De hecho, diferentes trabajos muestran cómo en las últimas décadas ha habido pocos cambios en el ámbito de los estudios sociales, lo que explica la necesidad de que las investigaciones se centren en cambiar las prácticas (Evans, 1993; Levstik & Barton, 2008).

Wilson & Readence (1993) indican que las concepciones están influenciadas por diversas fuentes de conocimiento (el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico o la biografía, entre otros). Ponte (1994) acepta esta tesis y la reseñada de Cornett (1990), señalando como las concepciones actúan a modo de marcos organizativos implícitos que condicionan la forma en que se afrontan las tareas, al tiempo que constituyen una forma de ver el mundo y de organizar el pensamiento y la acción. No en vano, el futuro profesor posee una fuerte representación sobre lo que significa enseñar y, en concreto, sobre lo que significa enseñar Historia y Ciencias Sociales y sobre la manera en la que ha de enseñarlas, basándose en su condición previa de estudiante, una representación de lo que es o ha de ser un maestro o un profesor que es consecuencia de “el largo itinerario de vida

en el que hemos ejercido de alumnos o alumnas”, pero que se construye a partir de otros elementos como la ideología, el cine, o la propia experiencia vital (Pagès, 2011b: 9 y 14). La necesidad de hacer evidentes las representaciones sociales en el caso concreto de los profesores de secundaria en activo o en el de los profesores en formación responde a dos hechos básicos:

- “Los contenidos históricos que enseñamos son representaciones en sí mismos” o, por decirlo con otra expresión también de Dalongeville, “el maestro es un fabricante de representaciones sociales” (2003: 6).
- “Nadie cambia su práctica a golpe de decreto o de ideas externas a su propia práctica” (Pagès, 2011).

Esto explica la necesidad de conocer y evidenciar las representaciones sociales previas, de positivar el referido código disciplinar (Cuesta, 1997^a y 1997b). Los seres humanos construimos nuestro conocimiento, nuestra visión del mundo, gracias a “reestructuraciones sucesivas que integran lo sabido y lo nuevo, lo reinterpretan y modifican su sentido” (Benejam, 1997: 76). Por esta razón, no puede haber un nuevo aprendizaje, no puede producirse un cambio si las representaciones no emergen en un primer momento y no son puestas en tela de juicio. En caso de no hacerlo, las representaciones sociales pueden convertirse en un obstáculo que impida el cambio o la construcción de nuevos conocimientos. Es necesario generar una situación individual y colectiva en la cual las representaciones existentes no sean suficientes para ir más allá. Por ello, explicitarlas podría ser la única manera de evitar que estas permanezcan intactas (Santisteban, 2007: 214; Dalongeville, 2003: 3, 5 y 8).

3.- Los conceptos de sexo, mujer y género

El género es el sistema de división jerarquizada de la humanidad en dos mitades desiguales.

Delphy, 2001. Citado por Bereni et alii, 2008: 17.

En las últimas décadas, el movimiento feminista y la teoría *queer* han planteado una serie de críticas importantes al concepto normativo de *mujer*. Es este un concepto que ha gozado de gran vigencia y que sigue disfrutando, en la actualidad, de pervivencia en espacios como por ejemplo los materiales curriculares. Ha sido cuestionado por ser un producto del discurso hegemónico, que imposibilita o condiciona la emergencia de las mujeres reales, como una categoría problemática que ha sido construida por el poder

patriarcal con una finalidad normativa y excluyente. En este sentido, las perspectivas feministas posestructuralistas y autoras como Judith Butler (2001) demandan que el concepto de mujer sea sometido a crítica, reflexión, problematización y, reformulado, en función de un marco democrático inclusivo y crítico.

Comprender y problematizar el concepto de “mujer” es una manera de reflexionar sobre cómo dicho término se ha construido y cómo actúan las jerarquías de la diferencia, la inclusión y la exclusión. Desde la perspectiva del psicoanálisis (Lacan, 1972 y 1978), se considera que las categorías de “mujer” (y “hombre”) no obedecen a descripciones biológicas, sino que son significantes de posiciones simbólicas asumidas por los sujetos humanos. A ello se añade que, como señalan tanto Judith Butler (2001, 2006) como Michel Foucault (2008), estaríamos ante una construcción social que no es coherente, ya que obedece a contextos históricos, y se entrecruza con modalidades raciales, de clase, de etnia, de sexualidad y de identidades discursivamente constituidas.

El filósofo francés ha ejercido una gran influencia sobre ese cajón de sastre que los anglosajones denominan *Gender Studies*. Para Foucault la cuestión de la identidad fue siempre fundamental. Fue también él el primero en identificar cómo desde el siglo XVIII el poder ha definido una política del cuerpo muy concreta que ha implicado que este sea a la vez utilizado, cuadrículado, encerrado y encorsetado como fuerza de trabajo y como objeto de dominio. En su *Historia de la sexualidad* (2008), Foucault también reflexionaba sobre los que él denominaba “sexualidades periféricas” (refiriéndose a las sexualidades diferentes de la normativa, es decir de la reproductora de la fuerza del trabajo), dotándolas de realidad a partir de la construcción de identidades. Por ello, el siglo XIX implicará la definición y catalogación de las diferentes formas de “perversión” (homosexuales, pedófilos, masoquistas, necrófilos, etc.), mutando su actuación sobre las conductas sexuales de la gente y pasando, de condenar actos, a definir individuos. Esto explica que Foucault se haya convertido en una referencia fundamental para alguna de las principales corrientes que han recorrido el feminismo, la *queer theory* o el movimiento de LGBTQQI durante los últimos años, además de ser clave su influencia sobre pensadoras feministas de la talla de Judith Butler, Jana Sawicki o Susan Bordo (Pelayo y Moro, 1989).

Judith Butler, profesora de retórica y literatura comparada en la Universidad de Berkeley, realiza una crítica al sujeto político feminista como identidad esencialista y homogénea. Este es su punto de partida para, siguiendo a Chantal Mouffe y Ernesto

Laclau, realizar una propuesta de democracia radical y plural que toma como punto de partida una teoría del sujeto para pensar la democracia, lo que implica abrir todo un debate sobre nociones clave para la filosofía política, como son las de sujeto, democracia, ciudadanía y derechos humanos (Escudero Cerrillo, 2009). Critica la asunción por parte de la teoría feminista de la existencia de una cierta identidad entendida bajo la categoría de “mujer”, sujeto del género y sujeto también de representación política. Siguiendo a Foucault, considera que, antes de que pueda extenderse la representación política, deben cumplirse los requisitos para ser sujeto, porque los sistemas jurídicos de poder producen a los sujetos que luego vienen a representar (Foucault, 2005). A partir de una propuesta de deconstrucción de la categoría esencialista de “mujer” como indicadora de una identidad común, Butler sostiene que el género debería intersectar con otras variables como la etnia, la clase, la raza o la sexualidad. Esto vendría a demostrar que contradicción hombre-mujer no es ya la oposición principal del problema al que debe enfrentarse el feminismo. Cuestiona con ello la existencia de un sujeto “mujer” esencialista y homogéneo. La razón vendría a ser que toda totalidad que pudiera constituir un conjunto cerrado e inclusivo como, por ejemplo, algunas nociones clásicas del liberalismo político - sujeto, universalidad, ciudadanía o derechos humanos -, presupone, como condición de posibilidad, su exterior constitutivo, es decir, el conjunto de los que quedan fuera. Por ello, ninguna abstracción es posible sin sus exteriores constitutivos, una concepción tomada del argelino Jacques Derrida y según la cual la identidad se forma a partir de la existencia de un otro que delimita su exterior.

El pensamiento político de Butler se insertaría, con ciertas matizaciones, en el modelo de democracia radical y plural propuesto por Chantal Mouffe y Ernesto Laclau que reproduce reflexiones sobre la inerradicabilidad del poder y el antagonismo, pero también sobre el reconocimiento de la alteridad como irreductible (Mouffe, 1993 y 1995). Recoge con ello la tesis de Foucault sobre la ubicuidad del poder y a su carácter consustancial a las relaciones entre los diferentes agentes sociales. La crítica al esencialismo se basa, igualmente, en una tradición filosófica de reconocimiento de la alteridad que podemos encontrar en autores tan dispares como Heidegger, Gadamer, Wittgenstein, Derrida, Foucault, Freud o Lacan (Escudero Cerrillo, 2009).

La deconstrucción de las identidades esencialistas posee una serie de implicaciones para la acción política. El pensamiento de Butler y de Mouffe converge porque ambas entienden que no es posible comprender la multiplicidad de exigencias existentes en el

seno de una democracia moralmente pluralista sin proceder a la deconstrucción de las identidades esenciales. Butler recoge, de hecho, una tesis de Foucault y que afirma que la identidad de un individuo o grupo se caracterizaría por una cierta indefinición permanente, es decir, un cierto grado de apertura a la hora de constituirse. Por expresarlo en sus propios términos: cada identidad particular se convierte en una identidad en virtud de su localización relativa en un sistema abierto de relaciones diferenciales (Butler, 2001). Entroncaría, de este modo, con las propias reflexiones de Foucault sobre el problema de la identidad y su interpretación de la identidad como forma de opresión, lo que le llevaría a rechazar la etiqueta de estructuralista o a escribir: “más de uno, como yo sin duda, escribe para perder el rostro. No me pregunten quien soy y no me pidan que permanezca invariable” (Foucault, 1990: 29, citado por Pelayo y Moro, 1989: 9).

Por esta razón, Judith Butler habla de la existencia de múltiples posiciones de sujeto a partir del abandono de su carácter esencialista, lo que abre el concepto a otras significaciones. Desde este planteamiento, Mouffe se pregunta sobre qué nueva forma de política emergería al dejar de contemplar la identidad como categoría común que determina la política feminista, por lo que, para ella, el cambio propuesto por Butler (1990) permitiría la emergencia de un proyecto de democracia radical y plural. Al no contar con una identidad homogénea, como la que aporta para el feminismo clásico el sujeto “mujer”, la constitución del dominio público o ciudadanía no tendría por qué descansar en la diferencia sexual como distinción pertinente.

Desde el post-colonialismo, autoras como Spivak (1988) se detienen en el concepto de mujer subalterna como alguien que, en primer lugar, no pertenece a la élite y que, en segundo lugar, estaría concebido como un sujeto fragmentado, dividido y siempre susceptible al cambio. Un sujeto que no puede ser representado, pero que tampoco puede hablar. Spivak deja entrever que la “figura” femenina subalterna no sólo se encuentra subsumida en la relación entre silencio y mujer, sino también en unas relaciones de poder donde las condiciones de clase y etnia son igual de importantes (Spivak, 1988). Con ello, la autora india proporciona el “encuadre teórico para el análisis de la subalternidad de lo femenino como un arma política que cuestión< las condiciones de género –crítica de lo supuestamente obvio o lo visto como natural, casi como un *deber-ser-así* de lo femenino, e incluso de lo masculino, dentro de una supuesta imposición casi superior, otra vez natural, de sólo dos versiones del género dadas imaginariamente por el cuerpo del individuo—” (Cárcamo Mansilla, 2016: 74).

Por otra parte, en el ámbito anglosajón se propuso a finales de los años setenta la categoría **género**. Venía a hacer alusión un modo de pensar y analizar los sistemas de relaciones sociales como sistemas también sexuales, haciendo con ello del género una herramienta analítica para explicar la construcción de la diferencia sexual, entendida como un elemento constitutivo de todas las relaciones sociales y como uno de los ejes primordiales de organización y jerarquización de la sociedad. Esta definición de género, una de las más utilizadas, es la acuñada por la historiadora norteamericana Joan Wallah Scott (1986) y vendría con posterioridad a ser ampliada y matizada por la también norteamericana Judith Butler en el marco de la teoría *queer*, que marcará una discontinuidad radical en la epistemología y políticas sexuales feministas y del movimiento LGBTI+, esto es el movimiento social y político que lucha contra la discriminación y la homofobia y a favor de la equiparación y reconocimiento de derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y transexuales.

El concepto de género trata de subrayar el carácter plenamente histórico y contingente de las categorías de feminidad y masculinidad, construidas por discursos y prácticas, a través de los ordenamientos legales, instituciones, costumbres, imágenes y símbolos de las sociedades del pasado (Scott, 2008). Es un término que posee al menos cuatro dimensiones, construcción social, aproximación relacional, relaciones de poder e intencionalidad. Así lo argumenta Bereni, quien especifica cómo:

1. El género cuestiona las visiones esencialistas de las diferencias entre los sexos, que atribuyen a hombres y mujeres características determinadas en función de sus rasgos biológicos.
2. Proporciona una aproximación racional a los conceptos de femenino y masculino, al considerar que las características atribuidas a cada sexo están construidas socialmente en una relación de oposición, de tal modo que no se puede estudiar a las mujeres y lo femenino sin articular un análisis de los hombres y lo masculino.
3. Comprende las relaciones sociales entre los sexos como relaciones de poder. No se trata tan sólo de hablar de la diferencia entre hombres y mujeres sino de subrayar la existencia de una relación jerarquizada y de múltiples formas de poder y contra-poder.
4. No concibe las relaciones de género con independencia de otras relaciones de poder. Las categorías de sexo no son homogéneas, sino que están atravesadas por

múltiples tensiones y divisiones que incluyen la clase social, la raza o la edad... (2008: 5-7).

Fue, además, Pierre Bourdieu el primero en señalar que el género no es tan sólo un sistema divisor entre los sexos, sino un sistema significativo que estructura las categorías de pensamiento (1998b). En *La dominación masculina*, el sociólogo francés explicaba cómo en las sociedades toda una serie de oposiciones se estructuran en torno a la dicotomía masculino-femenino: debilidad-fuerza, sensibilidad-racionalidad, altruismo-individualismo, interior-exterior, privado-público. Por citar sus propios términos: “las diferencias sexuales están, simultáneamente, insertadas y sumergidas en un sistema de oposiciones antropológicas y cosmológicas que son constitutivas de la visión y la experiencia del mundo”, dentro de un sistema inabarcable de oposiciones homólogas y que contribuye a que “la oposición jerárquica, binaria, entre masculino y femenino aparezca fundamentada en la naturaleza de las cosas porque se reproduce virtualmente en todas partes” (Bourdieu, 1997: 194).

Si en un primer momento la historia de las mujeres había comenzado por subrayar su ausencia, pronto se hizo evidente que “en todas las formas de la historia de las mujeres, como un hecho invariable, más allá de todos los cambios visibles de la condición femenina, se observaba la constancia de las relaciones de dominación masculinas” (Bourdieu, 1998a: 26). Este concepto, que da nombre a una de sus obras más célebres, identifica “una lógica de la dominación ejercida en nombre de un principio simbólico conocido y reconocido tanto por el dominado como por el dominador, una lengua, un estilo de vida o, más generalmente, un rasgo distintivo”, cuyos “fundamentos son tan sólidos que no precisa de justificación: se impone a sí mismo como autoevidente, como universal (...) Este orden tiende a dar por sentado en razón del acuerdo casi perfecto e inmediato que obtiene, de un lado, de las estructuras sociales que se expresan en la organización del espacio del tiempo o en la división sexual del trabajo y, de otro lado, las estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y las mentes” (Bourdieu, 1998a: 24; 1997: 195).

A ello habría que añadir las aportaciones de Butler en relación a las visiones esencialistas acerca de género y *sexo*. En general, las reflexiones sobre el sexo toman en consideración una serie de textos canónicos que van de Freud a Lacan y de Lévy- Strauss a Mackinnon (Bourdieu, 1997: 192). Por ejemplo, para Beauvoir (1949) el género se adquiere por

medio de las variables del sexo, es decir, a través de las múltiples variables abiertas del significado cultural originadas por los cuerpos sexuados.

En el origen del debate entre género y sexo podemos situar la pregunta: “¿qué queda del sexo si extraemos el género?” (Bereni et alii, 2008: 15-16). En 1972 la socióloga británica Anne Oakley explicitaba la separación entre género y sexo. Según ella “sexo” se referiría a la distinción biológica entre hombres y mujeres, mientras que el concepto de género vendría a hacer referencia a la distinción cultural entre los roles sociales, los atributos psicológicos y las identidades de hombres y mujeres. En este sentido, el primero constituiría un dato invariable mientras que el segundo sería contingente y variable. Esta dicotomía sexo-género fue contestada por Judith Butler, quien reformula la articulación entre sexo y género, mostrando como la operación por la que el género se abstrae de la idea de naturaleza contribuye, de forma contradictoria, a reforzar la división hombre/mujer como algo natural. Para Butler, postular la construcción social de un fenómeno presupone, de manera implícita, admitir que existe una naturaleza estable y anterior al constructo social. Con ello, la naturaleza vendría a reafirmar, *a contrario sensu*, su dominación, y la cultura su subordinación (Butler, 1999, texto original inglés de 1990). Para la autora norteamericana el género como construcción se habría formado bajo una matriz heterosexual (Foucault, 2008), que ha establecido las subordinaciones, las jerarquías y las normas. De este modo, el género y las expresiones de la feminidad estarían construidas desde perspectivas pasivas que actúan en oposición y/o ausencia de las características que se le atribuyen a las masculinidades (Butler, 1999).

Comprender el género como una categoría histórica es aceptar la existencia de una construcción cultural que prima sobre las configuraciones corporales (Butler, 2006). Sin embargo, esto proporciona a dichas construcciones culturales la virtualidad de poder ser reformuladas. De este modo, debemos aceptar la relativización de los conceptos de “masculino” y “femenino”, que son variables en el tiempo y en el espacio y que vendrían a estar marcados por las sociedades que los construyen. Para Butler, las normas del género no son causa sino efecto de una serie de actos performativos, que obedecen a la recurrencia y las intencionalidades sociales en su construcción, que los constituyen como “naturales” dentro del discurso de poder. El género se actúa y los términos para designarlo nunca son establecidos de manera fija, sino que están en constante proceso de construcción y reconstrucción. La naturalización y la normalización de sus significados actúan para la validación y la aceptación social.

Con ello, una de las grandes aportaciones de Butler es la que afirma el carácter no estático del género, sino su construcción a través de una acción constante y repetida, una repetición y reproducción que genera la aparición de un “yo” primario y natural como expresión de ese género que se normaliza en la sociedad (Butler, 2006). Esto hace del género un “estilo corporal” o “un acto” que es intencional, a la vez que implica una construcción contingente y la existencia de un significado para la sociedad. Con ello, para Butler, el género no es la representación de una identidad estable, sino la expresión performativa de una identidad débilmente formada en el tiempo, instaurada en un espacio exterior mediante una reiteración estilizada de actos (Butler, 1999) (tabla 1).

El concepto de género

En su primera formulación	Según el post-estructuralismo feminista
Antiesencialismo – Oposición al argumento biológico	El género como expresión performativa de una entidad débilmente formada en el tiempo (Butler, 1999, 2006)
Femenino y masculino como construcciones sociales en una relación de oposición (Scott, 1986, 1988 y 2008)	La existencia de mecanismos específicos de poder adaptados a la construcción de jerarquías de género (Butler, 1999, 2006)
Femenino y masculino como sistema significante de la visión del mundo (Bourdieu, 1988)	La intersección con otras categorías (raza, clase, edad, orientación sexual) (Spivak, 1988; Witting, 2006; De Lauretis, 1989)
Las relaciones entre los sexos como relaciones de poder (Foucault, 1973 y 1988).	

Tabla 1. El concepto de género: elementos y evolución.

Chantal Mouffe (1993, 1995) abunda en esta idea al subrayar que no es posible existir en el género de manera total y unívoca, porque no hay ninguna posición de los sujetos que los vincule de manera definitiva a las construcciones de género. En la línea de lo expuesto por Butler, cree que el género no responde a construcciones permanentes, sino que estaría en constante proceso de producción-reproducción. La teórica feminista Teresa De Lauretis (1989) coincide con lo expuesto, al considerar que el género no es una propiedad de los cuerpos o algo originario de los seres humanos. Ella fue la primera en acuñar la expresión *queer theory* para referirse a la ruptura producida en los años 90 en el movimiento feminista y LGBTI+. El término *queer*, que en inglés significa “extraño” o “invertido”, había sido utilizado (y se utiliza) con frecuencia como un insulto con el objetivo de estigmatizar a los homosexuales o a cualquier otra categoría de persona que no se ajuste a la norma de género. De forma irónica, bajo esta denominación se creó un

movimiento que, a fines de los 80 y principios de los 90, reivindicaba un posicionamiento político contestatario y que buscaba hacer de las minorías y de las identidades sexuales un lugar de protesta frente las normas dominantes (Bereni et al., 2008). Siguiendo a Bordieu, De Lauretis (1989) considera que la comprensión del género se corporaliza, aunque cree que el género es una “tecnología” articulada por la cultura y naturalizada por los usos. Coincide además con Butler (2006) en su opinión sobre la repetición y los actos performativos a través de los cuales este se concretiza.

A su vez, Butler recoge y matiza los postulados de Foucault sobre género y poder. Para el filósofo francés, que defiende una concepción difusa del poder, éste actúa sobre los cuerpos, operando sobre el género a través de determinadas normas sociales y culturales que enmarcarían el género en una operación de poder más amplia. Butler (1999, 2006), sin embargo, opina que existen aparatos reguladores de poder adaptados de manera específica a la construcción de las jerarquías de género, de tal modo que el género requiere e instituye su propio régimen regulador y disciplinario.

En este sentido, la escritora francesa y feminista Monique Wittig ofrecerá, en sus ensayos de finales de los años 70, una aproximación a la mujer lesbiana que rompe con algunos de los presupuestos feministas de la categoría de género. En opinión de Wittig, las formas dominantes del feminismo y su teorización del lesbianismo permanecían aún atrapadas en las estructuras del patriarcado porque siguen manteniendo determinados elementos clave de la opresión patriarcal como son la división de los sujetos en las categorías de hombre y mujer y la heterosexualidad como sistema político de dominación de las féminas. Por ello, considera que las mujeres lesbianas se sitúan en una posición de sujeto que escapa a la dominación heterosexual, pero también a las propias categorías de sexo que definen los límites desde posiciones genéricas y sexuadas. Al escapar de la heterosexualidad, de la dominación por parte de los hombres, la lesbiana se sitúa más allá de dichas posiciones. Eso explica su célebre aseveración según la cual “las lesbianas no son mujeres” (Wittig, 2006). Con ello rompe con el feminismo tradicional al desnaturalizar las categorías sexuales. Suya es también la idea, desarrollada con posterioridad por Butler, de que, puesto que el sexo es una interpretación política y cultural del cuerpo, el género está incluido en el sexo, y el sexo ha sido género desde el comienzo. Ello la lleva a considerar el género como una construcción totalitaria que niega las posibilidades para pensar fuera de las estructuras bajo las cuales se ha construido.

En nuestra investigación consideramos, como hemos señalado, los conceptos de representaciones sociales, mujer y género. El primero nos ayuda a conocer mejor el pensamiento de los docentes y a entender las formas en las que se encarnan las prácticas y los discursos, aproximándonos a esa suerte de *saber* común que comparte una determinada comunidad, en este caso, profesional. Por su parte, los conceptos de mujer y género son construcciones problemáticas que marcan el nacimiento de un nuevo campo de estudio y que, de un lado, cuestionan al sistema patriarcal mientras que, de otro, se consideran como parte del mismo, siempre dentro de un determinado marco histórico y cultural.

Por todo ello, investigar sobre la ausencia o la presencia de las mujeres en las aulas de Historia, de Historia del Arte y de Ciencias Sociales implica cuestionar los discursos y las formas que adopta la formación de los profesores, pero también la selección de los contenidos y la propia concepción del currículum. La razón de ser de nuestro trabajo residiría, entonces, en la voluntad de reflexionar sobre cómo el género cuestiona nuestras prácticas profesionales, pero también nuestra visión del mundo y nuestra propia concepción de nosotros y nosotras mismas. Igualmente, en la necesidad de interrogarnos acerca de cómo la educación puede y debe cuestionar la lógica que rige el funcionamiento de nuestras sociedades, para intentar saber hasta qué punto podemos contribuir con ella a lograr que este sea un mundo más igualitario y más justo.

Parte II

Bases teóricas y metodológicas

Capítulo III

Bases Teóricas

En este segundo capítulo quisiéramos exponer las bases teóricas a partir de las cuales hemos planteado nuestra investigación. Lo hacemos en el marco de un determinado paradigma, haciéndonos con ello eco del uso del significado del término que le dio el filósofo, historiador y teórico estadounidense Thomas Kuhn (1979) como “un compromiso implícito, no formulado ni difundido, de una comunidad de estudiosos con un determinado marco conceptual” (citado por Shulman, 1986: 13). El objetivo del capítulo es presentar una síntesis de los fundamentos teóricos en los cuales se sitúa la investigación. Se plantea desde una triple perspectiva. En primer lugar, se analizan los planteamientos del paradigma crítico bajo el cual entendemos el problema de investigación. En segundo lugar, situamos el problema de investigación dentro de las líneas de trabajo de los estudios de género y los feminismos. Por último, analizamos el marco de investigaciones educativas sobre la ausencia de las mujeres en la historia y en la enseñanza, incluyendo aquellos estudios basados en el análisis de los materiales curriculares desde la perspectiva de género y el género en la formación y las prácticas del profesorado (figura 2).

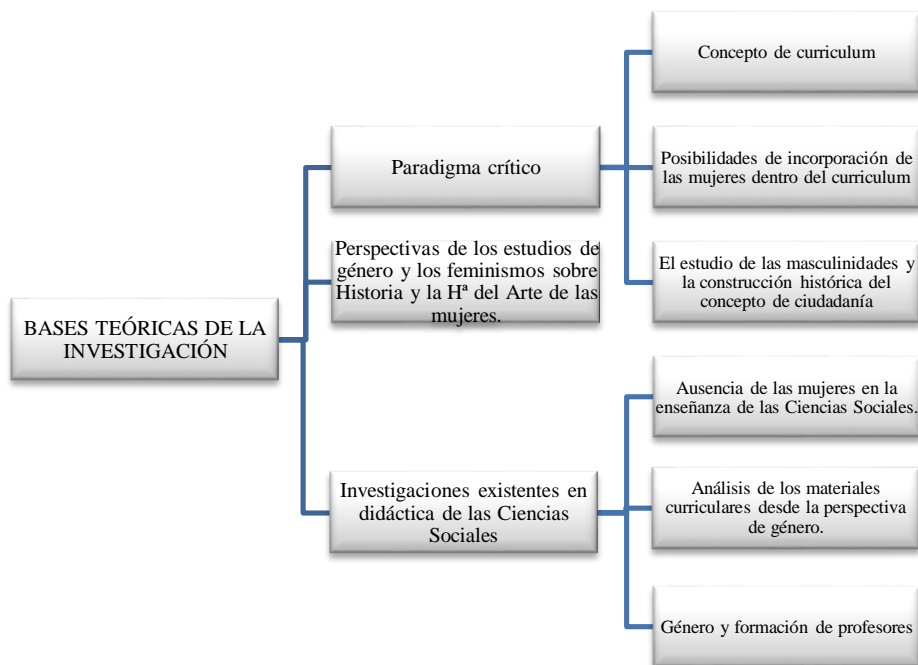


Figura 2. Las bases teóricas de la investigación.

1. El curriculum y la inclusión de las mujeres desde la teoría crítica

Several writers on contemporary curriculum theory argue that power is a central, defining concept in matters of the curriculum.

Cohen et al., 2002: 34.

Detrás, y en sí mismo, el curriculum posee una larga y compleja tradición cultural, intelectual y política. Debemos considerar sus múltiples contextos si entendemos que queremos cambiar de un modo que no sea sólo algo reducido y superficial.

Minnich, 1990: 1. Citado por Schaffer & Bohan, 2009: 302.

El concepto de curriculum es quizá el más complejo que manejamos en el discurso didáctico. Stenhouse (2007) lo define como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado a la práctica. Presupone una fundamentación teórica, epistemológica, psicológica y axiológica, un intento de racionalización pedagógica conforme a un plan preestablecido, un eslabón entre la teoría y la acción, al tiempo que, en el sentido estricto, se refiere al qué, para qué, cuándo y cómo.

La teoría crítica plantea el rechazo de la idea de un sujeto unificado y racional e identifica como objetivo central el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean injusticias. Para ello, examina y cuestiona las formas en las que las instituciones, el conocimiento y las relaciones sociales se inscriben en el poder. Su tesis central, en lo relativo al currículum escolar, la educación y la escuela, considera que excluir una reflexión sobre la naturaleza política de la enseñanza pública como hacen los enfoques tradicionales obvia el hecho de que los contenidos curriculares responden a una ideología determinada, ignorando la función ética y política del currículum y reduciendo la cuestión del conocimiento a una mera cuestión de transmisión. Como señala Giroux:

El modelo tradicional descansa en una serie de supuestos falaces acerca de la naturaleza y el papel de la teoría, el conocimiento y la ciencia. Es más, tales supuestos han conducido a formas de investigación que ignoran cuestiones fundamentales concernientes a la profunda relación existente entre ideología y conocimiento escolar, así como entre significado y control social (1990: 53).

En este contexto, autores como el propio Giroux (1990 y 1998), Apple (1991) y Apple & Beane (2012) argumentan que el currículum escolar no es ajeno a los valores y las actitudes de la sociedad dominante. Por ello, defienden que debemos evidenciar los valores y los intereses (la ideología) que esconde la legitimación de las formas de conocimiento y las prácticas, porque la institución escolar es el lugar donde se

reproducen los valores e intereses hegemónicos. Como señala Apple (1998 y 2014) el currículum educativo no es un conocimiento neutro, sino que refleja el saber legitimado, surgido de una articulación compleja entre relaciones de poder y de pugnas entre diferentes grupos sociales. Por ello, dentro de las construcciones curriculares prima la transmisión de una cultura hegemónica y la ideología que se ha impuesto en la construcción del currículum es la de los poderosos. Por ello, el currículum explícito implica un ordenamiento normativo del conocimiento en términos de distribución y control, constituyendo un eje en el método de enseñanza – aprendizaje y en la transferencia de habilidades y valores que da sentido a la relación existente entre contenido y forma, así como un significado al valor simbólico y no sólo utilitario del conocimiento (Apple, 1998). Appleby, Hunt & Jacob (1994) abundan en ello al subrayar cómo las relaciones entre historia y democracia son tensas porque las naciones utilizan la historia para construir un sentido de identidad nacional.

En palabras de Giroux, “la importancia del plan de estudios hegemónico recae tanto en lo que incluye como en lo que excluye” (1985: 18). Su subordinación a la ideología dominante explica que las diferencias de clase, raza y género sean ignoradas en los currículos escolares o subordinadas a unos imperativos de la historia que son lineales y uniformes (Giroux, 1998). Es esta una idea en la que abunda Apple cuando afirma que “el currículum de la escuela responde, y representa, unos recursos ideológicos y culturales que proceden de alguna otra parte. No están representadas las funciones de todos los grupos, ni se responde a los significados de todos” (Apple, 1998: 66). Esto explicaría la exclusión de las mujeres y de otros invisibles de los currículos oficiales de las Ciencias Sociales.

Existen diferentes posibilidades sobre cómo visibilizar a las mujeres en el currículum de Historia, de Historia del Arte y de Ciencias Sociales:

1. Elaborar programas generales que incluyan asimismo las aportaciones de la historia de las mujeres.
2. Perfilar un programa concreto ajustado a los módulos o cursos docentes complementarios que trabajen la historia de las mujeres.
3. Incluir la historia de las mujeres en momentos concretos de las clases de historia y ciencias sociales.
4. Plantear el estudio de alguna cuestión concreta a través de la introducción en el aula de “problemas socialmente relevantes”.
5. Recurrir al estudio de caso.

Nosotras hemos aplicado en el aula algunas de estas posibilidades (en concreto la 2, la 3 y la 4). De este modo, hemos desarrollado en el aula un programa específico sobre historia de las mujeres ajustado a una asignatura optativa en la licenciatura de historia. También hemos incluido cuestiones referentes a la historia de las mujeres, la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, las mujeres como creadoras o las mujeres en la historia del arte— referente a contenidos disciplinares de geografía humana, historia del arte o didáctica de las ciencias sociales - en momentos concretos de las clases de historia y ciencias sociales, a través de nuestra docencia en el grado de magisterio y en el Máster de Formación del Profesorado en Secundaria de la Universidad de Valencia. Sin embargo, pensamos que el objetivo a conseguir sería elaborar programas generales que incluyan las aportaciones de la historia de las mujeres como una parte más de la historia “universal”. En cualquier caso, asumimos como obvia la importancia de la visibilización de la mujer en las ciencias sociales.

Como señalábamos, una posibilidad de inclusión es la introducción en el aula de “problemas socialmente relevantes”. Recogeríamos con ello la propuesta de autores como Evans, Newmann y Saxe (1996), quienes plantean la conversión de problemas sociales en contenido escolar. Es algo que en la historiografía se conoce como *controversial issues*, *issues-centered education*, problemas sociales relevantes, *questions vives* (Chevallard, 1997) y, más tarde, *questions socialement vives* (Legardez & Simonneaux, 2006; Pagès y Santisteban, 2011). Legardez (2003) las define como debates abiertos dentro de la sociedad y en los saberes de referencia, lo que convertiría en pertinente la introducción en las aulas de las cuestiones de género. Vendrían a recoger las reflexiones y las propuestas educativas de Dewey (1995) para el desarrollo del pensamiento reflexivo aplicado a problemas reales de la sociedad y el aprendizaje de la participación en democracia (Canal, Costa y Santisteban, 2012). Además, poseen la virtualidad de fomentar el desarrollo de un pensamiento social que está en la base de la educación democrática (Santisteban, 2009). El pensamiento social se concibe como una combinación del pensamiento crítico y del pensamiento creativo que “permite pensar alternativas o soluciones de futuro” (Santisteban, 2012: 279), a lo que se añade el hecho de que su desarrollo “se logra más fácilmente cuando los contenidos se refieren a la vida y se presentan como problemas de hombres y mujeres del presente, del pasado y del futuro” (Canals y Pagès, 2011: 3). Esto nos permitiría introducir el estudio de la historia de las mujeres a través de debates, simulaciones o estudios de caso, sobre todo si consideramos el “estudio de caso como una

excelente estrategia didáctica para enseñar historia desde otras perspectivas” (Pagès y Sant, 2012: 107).

1.1. Las posibilidades de incorporación de las mujeres en el currículo

Todos los hechos que ocurren en las aulas se producen al servicio de algo. Ese algo puede contextualizarse como el contenido de la materia y no debe visualizarse sólo como una variable de contexto ya que “el contenido y los propósitos por los cuales se enseña son el corazón mismo de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Dunkin & Biddle, 1974, citados por Shulman, 1986: 20-21; también Shulman, 1987). Las teorías del aprendizaje constituyen el filtro para la selección, ordenación y evaluación de contenidos. De hecho, en el debate sobre los contenidos está presente el tema de la transmisión o reproducción del conocimiento científico y de la cultura de una comunidad, junto a la creación o el descubrimiento de “nueva” ciencia y cultura. Por ello, una definición amplia de contenidos incluye tanto conceptos, como sistemas explicativos, destrezas, normas y valores. Por otra parte, engloba también las aportaciones científicas que constituyen el corpus de una disciplina, ya que los contenidos refieren a la estructura sustantiva de las mismas, englobando un conjunto de conceptos, principios, generalizaciones e hipótesis.

Existen diferentes posibilidades de incorporación de las mujeres al curriculum de Ciencias Sociales, teorizadas en su mayoría desde el ámbito norteamericano. Destacan los trabajos de Lerner (1979), McIntosh (1983) y Woyshner (2002), de los que se hacen eco, entre otros Pages y Sant (2012). Lerner centró su trabajo en un intento de conceptualización sobre cómo proceder a la inclusión de las mujeres en el curriculum de historia, sugiriendo un marco teórico para la evolución de la disciplina que marcaba tres estadios en el estudio de las mujeres: el primero, una historia compensatoria (*male-defined history, where notable women are added*); el segundo una historia contributiva (*where women's contributions to male-defined society are highlighted*) y el tercero una historia transformativa, donde más allá de subrayar un marco opresivo para las mujeres, la disciplina se oriente hacia la propia conciencia de la existencia de una historia de las mujeres en la que las experiencias de las mujeres del pasado se valoran y se incorporan como marco interpretativo de la propia disciplina (1979).

McIntosh (1983 y 2005), por su parte, propone un modelo de incorporación similar, aunque con matices. Su punto de partida es una historia sin mujeres y sin invisibles (*womanless, all-white history*). Las etapas que plantea podrían corresponderse con las de Lerner, aunque incluyen cuestiones de algo más calado, como la incorporación

de los conceptos de sexismo y patriarcalismo como marco interpretativo de los contenidos disciplinares. Estaría en la línea de las propuestas de Woyshner (2002), Thornton (2010) o Noddings (1992), quienes defienden que el objetivo no debería ser tan sólo visibilizar a las mujeres dentro de la historia y las ciencias sociales, sino explicitar las formas que adopta la exclusión y cómo se construyen los conceptos de masculinidad y feminidad en el tiempo, esto es, cual es la evolución de los ordenamientos legales, las instituciones, las costumbres, las imágenes y los símbolos que han dotado de significado las estructuras del patriarcado, en suma "un enfoque de la historia general que no sea neutro respecto al género sino que lo incluya" (Scott, 1986). McIntosh prefiere hablar de historia correctiva, en la que el discurso sobre los otros se mantiene en términos de excepcionalidad y no de historia compensatoria. En un segundo estadio sitúa lo que ella denomina *issues history*, y es aquí donde argumenta que debe producirse la incorporación de los conceptos de sexismo y patriarcalismo como marco interpretativo. Su etapa final vendría a ser lo que ella denomina *alternative starting point history*, en la que la historia de las mujeres se incorpora en términos de igualdad.

Las propuestas de Woyshner (2002) para la incorporación de la mujer en la enseñanza de la historia son recogidas por Joan Pagès y Edda Sant (2012). La autora norteamericana establece cinco tipologías que vendrían resumirse de este modo: (1) la historia sin mujeres, (2) la historia con alguna mujer notable, (3) la contribución de las mujeres en la historia de los hombres, (4) la historia con la incorporación de algunos hechos claves en la historia de la mujer (como la lucha por el sufragio femenino), (5) la historia desde la perspectiva de las mujeres (Woyshner, C., 2002; citado por Pagès y Sant, 2012: 95-96).

Pagès y Sant establecen, a partir de todas estas propuestas, cinco categorías acerca de cómo se puede enfocar la enseñanza de la historia de las mujeres:

- 1. La historia sin mujeres.** En términos de McIntosh sería la "womanless, all-white history" y en los de Lerner "male-defined history".
- 2. La historia y las mujeres.** En este enfoque se produciría una adición a la historia androcéntrica, gracias a la cual y en palabras de Lerner, estaríamos subrayando las contribuciones de las mujeres a una sociedad aún definida en términos masculinos (1979). Dentro de esta aproximación, las mujeres son personas con nombre –y no "sujetos despersonificados"– a las que se atribuye el rol de mujer masculinizada. Se trata de reinas que "son percibidas como inteligentes, independientes, ambiciosas, dedicadas a la vida pública. Mujeres,

cuya vida podría ser fácilmente asimilada con la vida de un hombre de su época” (Sant y Pagès, 2011: 136; Pagès y Sant, 2012: 103). A ello se añaden el estudio de aspectos como la familia o la vida cotidiana a los que Pagès y Sant se refieren como “la vida de las mujeres mientras los hombres gobiernan el mundo” (2012: 97).

3. **La historia de las mujeres.** Se correspondería con el “women on their own terms history” (Lerner), con especial atención a la lucha de las mismas por conseguir el acceso al poder, en especial en relación con el acceso al voto. Es una perspectiva que está más presente en los libros de texto de historia contemporánea de bachillerato donde se dedican apartados específicos a la emancipación de la mujer, su papel o el feminismo.
4. **La historia para las mujeres.** Pagès y Sant engloban aquí algunos de los apartados anteriores, tanto la historia de las mujeres como “la vida de las mujeres mientras los hombres gobiernan el mundo”, en lo que consideran “propuestas bienintencionadas” (Pagès y Sant, 2012: 97).
5. **La historia desde la perspectiva de las mujeres.** Estos autores relacionan esta última etapa o estadio con el feminismo de la diferencia y con la utilización del concepto de “mujeres” y no de “mujer”. Vendría a corresponderse con las etapas finales, tanto de McIntosh como de Lerner y, para Sant y Pagès implicaría:
 - Recurrir a las aportaciones de la historia de las mentalidades
 - Emplear la estrategia del estudio de caso o las simulaciones como posibilidad para enseñar historia desde otras perspectivas.
 - Decodificar los símbolos, los conceptos normativos, los contextos sociales y las propias palabras de las mujeres.
 - Contraponer a la prevalencia de los valores masculinos la existencia de otros, estos femeninos.

Todo ello estaría vinculado a una concepción de las Ciencias Sociales que ejemplifique las formas de dominación, tenga en cuenta la proporcionalidad de la población mundial y las minorías, muestre a través de estos ejemplos los mecanismos de dominación y trabaje a partir de problemas socialmente relevantes (Pagès y Sant, 2012: 97-98, 114 y 115-116).

Desde el ámbito francófono, autoras como Derménjian, Jami, Rouquier & Thébaud plantean la posibilidad de reescribir lo que ellas denominan una “historia mixta”.

Recurren a esta voz – *historie mixte* – para proponer un término que consideran que puede ser más comprensible que el de género y que poseería la potencialidad de interpelar a los docentes. En su opinión, la historia y las restantes ciencias sociales deberían descriptar los mecanismos sociales de construcción de las desigualdades como un instrumento para valorar y seguir construyendo la igualdad, de tal modo que, para educar en la igualdad, seamos capaces de identificar y explicar a nuestros alumnos de qué manera las sociedades del pasado pensaron, vivieron y teorizaron la desigualdad. Estas autoras identifican como las principales contribuciones que podría realizar esta historia mixta las siguientes:

1. Revelar la presencia de las mujeres en la esfera pública y las formas de su participación política, pese a haber estado privadas durante siglos de derechos cívicos.
2. Mostrar sus contribuciones como fuerza de trabajo a lo largo de la historia.
3. Abordar el estudio de la historicidad de lo privado (las emociones, la sexualidad, la maternidad y la paternidad).
4. Cuestionar las grandes cesuras cronológicas de la historia de la mano de la historia del género.
5. Incorporar a la enseñanza de la historia la “construcción de la virilidad” (Dermejian, 2010: 10-11)

1.2 Las tendencias más recientes. El estudio de las masculinidades y la construcción histórica del concepto de ciudadanía

La ciudadanía es una invención, una producción política (...) La ciudadanía no se adquiere por casualidad: es una construcción que nunca acaba. Requiere que luchemos por ella.

Freire, 1998: 90. Citado por Ross & Vinson, 2012: 73.

Un autre apport didactique de l’approche du genre est lié au fait qu’en s’attaquant à une prétendue essence de la féminité, elle déconstruit également celle de la masculinité. Elle rend visibles les hommes en tant qu’êtres sexués, produits de la culture, du social. Elle concerne donc autant les hommes que les femmes.

Opériol, 2013 : 19.

Los trabajos más recientes sobre la incorporación de la historia de las mujeres al curriculum se mueven en dos líneas diferentes de actuación:

1. La necesidad de una redefinición de los ámbitos de lo político que permita poner

en evidencia las contribuciones femeninas y favorezca su participación en el poder.

2. La consideración de que el concepto de género no es sólo aplicable a las mujeres, sino que es también válido para referirse los hombres.

Al abordar el primero de estos ámbitos, nos situaríamos en el marco de la contribución de la enseñanza de las ciencias sociales a la educación para la ciudadanía o, lo que es lo mismo, la promoción de la educación para la ciudadanía a través de la inclusión de las mujeres en los contenidos de las ciencias sociales. Las finalidades políticas de las ciencias sociales “representan aquella parte del conocimiento social relacionada con la construcción de la democracia” (Santisteban, 2004: 282). De hecho, la educación para la ciudadanía tiene como objeto “ayudar a los alumnos, los jóvenes y los adultos a participar activa y responsablemente en los procesos decisorios de sus comunidades” y está orientada a los denominados resultados afectivos, esto es, la adquisición de valores que sustentan la idea de democracia y los derechos humanos (O’Shea, 2003: 18). Como bien señalan Schaffer & Bohan:

Para las mujeres, el significado de ciudadanía es aún más reducido si el curriculum de estudios sociales continúa privando a las mujeres del conocimiento de su historia. Para que los estudiantes puedan entender el significado de las contribuciones de las mujeres, el significado de la ciudadanía ha de expandirse más allá de las referencias a los dominios políticos y públicos dominados por hombres (2009: 298).

Estas mismas autoras subrayan el hecho de que los profesores de Ciencias Sociales también deberían interrogarse acerca de si el currículum se cuestiona acerca de la construcción de la propia ciudadanía en términos de género, sexo y raza. Resulta obvio que las sociedades patriarcales y androcéntricas generan sus propias formas de exclusión, por lo que se ha llegado a afirmar que “la esfera pública está poblada por los fantasmas de la gente que ha excluido” (Ryan, 2003: 21, citado por Schaffer & Bohan, 2009: 302 y 299). En este sentido, la necesidad de subrayar la importancia de la participación de las mujeres en la esfera política y no relegarla, tan sólo, al ámbito de lo privado y la historia social fue ya señalada por Lerner en los años ochenta. De ahí surge la necesidad de redefinir lo político, para incluir las contribuciones de las mujeres con el objetivo de mostrarlas como “seres políticos” (Hahn, 1996b; Woyshner, 2002). Entre los cambios que se defienden destacan:

- Una comprensión más extensa del sentido de ciudadanía para incluir a las mujeres y a otros colectivos marginalizados (Noddings, 1992).

- La ampliación de la esfera de la política a otros ámbitos, que refleje las contribuciones de las mujeres en esferas como la privada, las iglesias, los clubs y organizaciones comunales (Kerber, 1998; Woyshner, 2002).

Por otra parte, desde hace unas pocas décadas una corriente significativa desde la historia del género intenta incorporar el estudio de la masculinidad, la construcción de género de los sujetos varones, al proyecto de una historia feminista. Explora con ello los significados cambiantes de la masculinidad y la virilidad, además de interesarse por las categorías e ideas que crean las identidades y construyen los sujetos históricos (Aresti, 2010: 15-16 y 21). Aunque este tipo de inquietudes pueden considerarse como ya presentes en la historia del género desde sus propios orígenes, los estudios sobre masculinidad surgieron en los años 70 en el ámbito de la psicología y la sociología. Desde finales de la década de los 80 comenzaron a desarrollarse como ámbito interdisciplinar, de interés creciente para la investigación histórica, gracias a nombres como Harry Brod, Lynne Segal, Catherine Hall, Angus McLaren y Michael Kimmel.

Los estudios de género han definido de manera reciente la masculinidad como la construcción cultural de género que designa el rol de los varones en las sociedades patriarcales, los códigos normativos que han establecido a lo largo del tiempo aquello que es considerado correcto o incorrecto para un hombre. De este modo, podríamos considerar la masculinidad como un “conjunto de valores y referentes identitarios que permite a unos hombres juzgar a los otros y construirse en contraste con estas alteridades”, interactuando con otras variables como clase, nación, etnia y orientación sexual (Aresti, 2010: 16). Vendría a asimilarse a determinados atributos considerados “viriles” y ejercería fuertes presiones sobre los sujetos varones para satisfacer las expectativas culturales y sociales asociadas a ella. La concepción tradicional y hegemónica de "masculinidad" vincula y legitima la idea de que existe una relación natural entre el sexo masculino y la detentación social del poder, en especial en lo que refiere a la posición relativa de los hombres respecto de las mujeres. Se trata de un discurso de preponderancia masculina que seguiría encontrando un apoyo fundamental en los códigos disciplinares escolares que perpetúan y difunden de forma no explícita determinados roles y modelos de masculinidad considerados más válidos que otros. En este sentido, el papel de la historia enseñada dentro de las diferentes disciplinas sería relevante, porque, como veíamos, atribuye un protagonismo casi exclusivo a los hombres como actores y agentes del relato histórico.

La gran potencialidad del trabajo sobre las masculinidades radicaría en el hecho de que la historia tradicional ha escrito desde siempre sobre los hombres sin reconocerlos como sujetos modelados por el género. De este modo, los actores de la historia han sido interpretados en las narrativas históricas como sujetos al margen del género, de tal forma que “sólo las mujeres parecían tener cuerpos” (Rose, 2012: 122). Con ello, aquellos que están y estaban en el poder, quienes protagonizan y escriben la historia, se convertían en seres invisibles para sí mismos como grupos específicamente constituidos, que se veían sí mismos como normales, como universales, a pesar de su posición social, mientras que los otros eran los considerados como diferentes (Kimmel, 2005).

En realidad, los códigos normativos en torno a la masculinidad son construidos y reinterpretados en cada época histórica, influyendo en las vidas y en las experiencias de los sujetos históricos y marcando lo que se considera un comportamiento legítimo e ilegítimo en un hombre. En este sentido, el historiador británico George L. Mosse señala como “es lo normativo _aquello que consideramos normal_ lo que produce motivación en la mayoría de la gente y determina sus percepciones de la sociedad y su posición dentro de ella” (Mosse, 1998: 11). Es algo que estaría vinculado al concepto de *masculinidad hegemónica* (Raewyn Connell), “definida como concepción dominante en cada sociedad y momento histórico, un ideal normativo que inspira o sirve de referente a la mayoría y estigmatiza otras formas de ser un hombre” (Aresti, 2010: 16-17). Por ello, es necesario entender que la de masculinidad es también una categoría inestable, construida en el tiempo en el seno de una relación de poder con las mujeres y de unos hombres con otros.

El estudio de las masculinidades comienza a introducirse, aunque todavía con timidez, en la didáctica de las Ciencias Sociales (Kuzmic, 2000; Rausell, 2016b). Lo hace en trabajos como los de Rauch sobre los estereotipos masculinos del padre, el militar y el deportista, destacados tanto por su lugar en la historia como por su significación a partir de su conversión en héroes o su rol como figuras en las que encarnar la virilidad (2013). También en el prototipo del varón como “sustentador de la economía familiar” – *l'homme gagne pain, la femme au foyer* – entendida como una estrategia de afirmación en el seno de la burguesía en el siglo XIX (Praz & Lachat, 2013). Por último, también en nuestros trabajos sobre los prototipos o modelos de masculinidad propuestos a los alumnos en los libros de secundaria obligatoria y post-obligatoria a partir de modelos diferentes: reyes y hombres de Estado; personajes religiosos, bíblicos, santos y reformadores; científicos, artistas y hombres de letras; descubridores; miembros de las élites sociales y héroes

románticos como los piratas; ilustrados, científicos y exploradores; modelos de masculinidad asociados a la acción, a la fuerza, al dominio, al afán de descubrir, de conquistar, de crear o de innovar (Rausell, 2016b y 2018; Rausell y Valls, 2016).

2.- Las mujeres desde el género, el feminismo y la historiografía

Ce naturalisme-là peut s'appeler racisme, il peut s'appeler sexisme, il revient toujours à dire que la Nature, cette nouvelle venue qui a pris la place des dieux, fixe les règles sociales et va jusqu'à organiser des programmes génétiques spéciaux pour ceux qui sont socialement dominés.

Guillaumin, 1992: 10.

Si tomamos el discurso del “patriarcado” y lo perseguimos con toda nuestra fuerza, nuestro papel como furias nos conducirá a poco más que a la propia alabanza y la euforia.

Spivak, 2008: 182.

La idea de que las mujeres deberían disfrutar, en todos los casos, de las mismas ventajas que los hombres impulsó a las investigadoras feministas a recuperar la historia no contada de las vidas de las mujeres en el pasado, a revelar las razones de la subordinación de las mujeres y a preguntarse acerca de su aparente omisión o exclusión del relato histórico.

Rose, 2012: 22.

Entendemos por feminismo aquella perspectiva política que se apoya sobre la convicción de que las mujeres sufren una forma de injusticia específica y sistemática en tanto que mujeres y que es necesario oponerse a esta injusticia a través de la lucha individual y/o colectiva (Bereni et alii, 2008: 191). El feminismo, junto con las nuevas formas de hacer historia y el marxismo estuvieron en la base de la recuperación de las mujeres como sujetos históricos en los años 70 del siglo XX. Por ello, resulta difícil pensar el género sin la dimensión política que ha permitido su conceptualización.

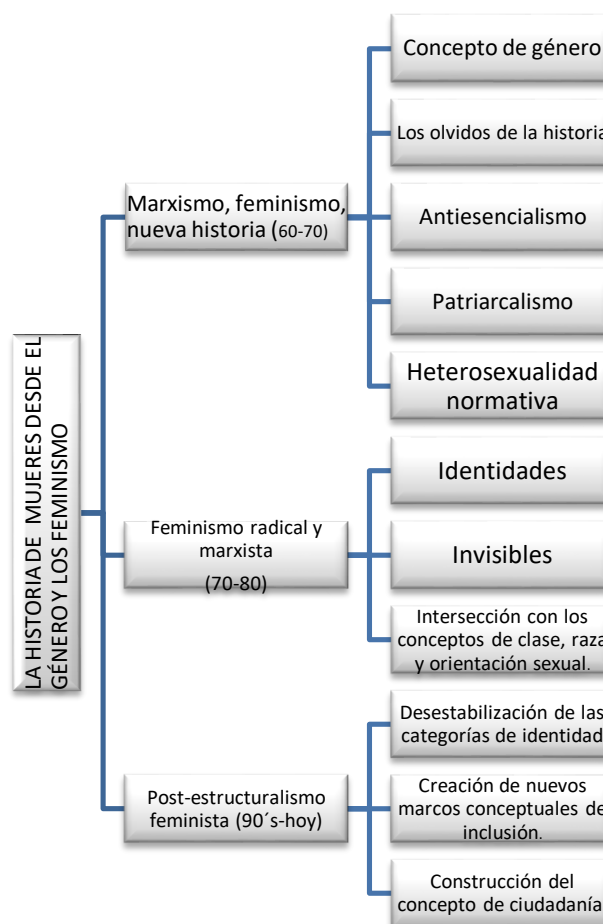


Figura 3. Las mujeres desde el género, el feminismo y la historiografía.

Para referirse a las diferentes manifestaciones del feminismo y su evolución en el tiempo suele hablarse de olas. Aunque hay quien sitúa los orígenes del pensamiento feminista en Christine de Pisan y en su celeberrima *Cité des dammes* (1405), en la que preconiza la emancipación femenina a través del saber, suele considerarse que la “primera ola” del feminismo se produce en la segunda mitad del siglo XIX, formulándose las primeras reivindicaciones feministas en torno a la igualdad de derechos cívicos, el acceso al voto y a la ciudadanía. Esta primera ola del feminismo formula una crítica al liberalismo y posee una clara voluntad de emancipación y de denuncia de las opresiones de la masculinidad. En su seno podían diferenciarse dos corrientes, una cercana a los principios del propio liberalismo y otra más próxima a los postulados socialistas y marxistas. Por su parte, la “segunda ola” del feminismo (décadas de los 70 y los 80) recoge perspectivas liberales, marxistas, socialistas y radicales y señala, por primera vez, la dimensión política de cuestiones consideradas hasta ese momento como privadas (la contra concepción, el aborto, la sexualidad y el matrimonio). La “tercera ola” se iniciaría en la segunda mitad de los años 90, a partir de la formulación de nuevos principios organizativos y en torno a

nuevos conceptos como *queer*, transgénero o interseccionalidad (figura 3). En este sentido, si en un primer momento fue determinante la influencia del materialismo histórico sobre los estudios feministas, desde los años 90 se asocia el término género a perspectivas post-modernas centradas sobre perspectivas discursivas y simbólicas de lo social (Bereni et alii, 2008: 10).

2.2.1. Las aportaciones del marxismo, el feminismo y la nueva historia. La Historia del Arte desde la perspectiva de género

La emergencia de la historia de las mujeres se inició en el mundo anglosajón, teniendo pronto eco en otros espacios como Francia e Italia en los que destacaron voces como A. Bocchetti o M. Perrot. Estas autoras señalaron por primera vez la invisibilidad de las mujeres para una historia oficial para las que más de la mitad de la población había permanecido en el olvido. La primera ola del feminismo (años 60-70) expuso las estructuras de poder que oprimían a las mujeres y a otros grupos subordinados, utilizando por primera vez conceptos como el de patriarcado o heterosexualidad normativa.

En los años 70 del siglo XX, bajo la influencia del feminismo, la “nueva historia” de la escuela de los *Annales* y el marxismo, una serie de autoras señalaron una ausencia clave: la invisibilidad de las mujeres en la historia. Como ellas bien subrayaron, más de la mitad de la población había permanecido en olvido para la “historia oficial”. Estas eran algunas de sus principales críticas:

- Las mujeres apenas aparecían como sujetos en el relato histórico.
- La historia, al igual que el resto de las ciencias sociales, no había destacado la diferencia de los sexos como asunto relevante en el análisis de las sociedades. No se interrogaba por el significado de esa diferencia y por su importancia en la organización y las relaciones sociales.
- La diferencia y la desigualdad entre hombres y mujeres se presentaba de una forma poco histórica, ya que de forma implícita se hacía creer que era una diferencia de naturaleza, universal e invariable. Esto es algo que el sociólogo francés Pierre Bourdieu denunció en su día como la mejor fundada de las ilusiones colectivas. Este mismo autor acuñó el término “dominación masculina” para designar las estructuras materiales y simbólicas que construyen la inferioridad de las mujeres respecto a los hombres (Bourdieu, 1998).

Fue en este contexto donde se acuñó el concepto de género, definido en un primer momento, como veíamos en el capítulo primero, como un modo de pensar y analizar los sistemas de relaciones sociales como sistemas también sexuales. Se hacía con ello del género una herramienta analítica para explicar la construcción de la diferencia sexual, entendida como un elemento constitutivo de todas las relaciones sociales y como uno de los ejes primordiales de organización y jerarquización de la sociedad (Scott, 1988). Con ello, se trataba de subrayar el carácter histórico y contingente de las categorías de feminidad y masculinidad, construidas por discursos y prácticas, a través de los ordenamientos legales, instituciones, costumbres, imágenes y símbolos de las sociedades del pasado.

El cambio ha consistido en considerar la diferencia de sexo dentro de la Historia o en avanzar, como han argumentado autoras como Natalie Zemon-Davis, Gisela Bock o Joan Scott, hacia un enfoque de la historia que incorpore el género. Ha significado también una ampliación de los temas de investigación hasta incluir nuevas cuestiones, como las relaciones y conflictos familiares, los modelos y prácticas de la educación moral y sentimental de los individuos o el carácter sexuado de los símbolos y lenguajes religiosos y culturales (figura 4).

Las aportaciones de la historia de las mujeres conciernen a toda la disciplina en cuanto que ha situado en su dimensión histórica categorías como las de masculino y femenino, privado y público. Es lo que se conoce como la historicidad de la diferencia sexual. Dicha historicidad se construye con una serie de elementos entre los que destacan discursos, prácticas, leyes, imágenes, instituciones, costumbres y símbolos. Junto a la historicidad de la diferencia sexual, otro reto teórico fundamental de la historia de las mujeres ha sido el de pensarla como una diferencia que, aunque suele ser representada por las propias sociedades como complementaria, contiene elementos de desigualdad y jerarquía. Las relaciones entre los sexos son relaciones sociales, que atraviesan todos los niveles de *status*, y no pueden resumirse tan solo en términos de subordinación, sino que comprenden poderes y contrapoderes masculinos y femeninos, formas de inclusión y exclusión, jerarquía y dependencia, complicidad y protección.

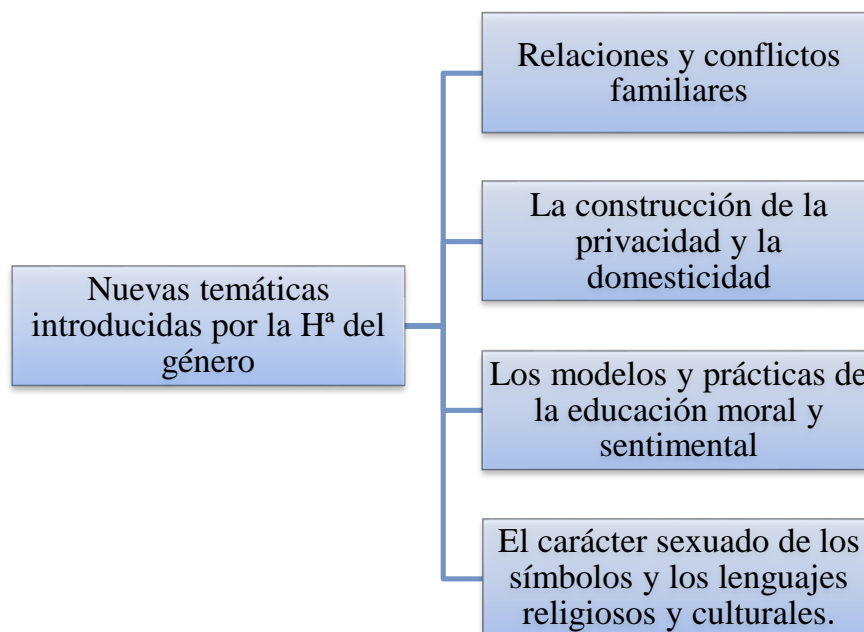


Figura 4. Nuevas temáticas introducidas por la historia del género.

Desde esta perspectiva, hablar de sistema patriarcal “supone que el estado asuma el esquema de dominación familiar como esquema de dominación social de las mujeres y las deje fuera del sistema como sujetos políticos” (Fernández Valencia, 2001: 78). Son ideas que vendrían, además, a enlazar con las tesis de Bourdieu sobre la construcción biológica del cuerpo, a su vez relacionada con la “política del cuerpo” de Foucault, esto es, con las formas de violencia y sujeción ejercidas por el poder sobre los cuerpos. El sociólogo, filósofo y antropólogo francés al hablar de “construcción biológica del cuerpo” se estaría refiriendo a la reconstrucción simbólica de las diferencias anatómicas, la división sexual de los usos legítimos del cuerpo que permiten a los hombres hablar en público y mirar de frente y a los ojos, mientras que de las mujeres se requiere silencio y sumisión, como “antítesis del discurso viril, que es decisivo, asertivo, reflexivo y medido” (Bourdieu, 1997: 196).

En la Historia del Arte y su didáctica desde la perspectiva de género destacan los trabajos de Nochlin (1971, 1989), López F. Cao (2000), Fernández Valencia (2000), Juliana Corregido (2001), López F. Cao y Martínez Díez (2001) y López F. Cao, Fernández Valencia y Bernárdez Rodal (2012). Igualmente, Berger (1972), Parker & Pollock (1981), Mulvey (1983), Pollock (1988, 1995), Nead (1998), Mayayo, (2003), Manacorda, (2013) o Hustvedt (2017).

Todos ellos denuncian como la historia del arte moderno entendida de forma profesional ha hecho desaparecer las mujeres del discurso dominante, no por olvido ni por negligencia, sino por un esfuerzo sistemático, político, que afirma la dominación masculina en el dominio del arte y de la cultura, creando una identidad casi absoluta entre creatividad, cultura, belleza, verdad y masculinidad (Pollock, 1988).

2.1.2. El feminismo radical y marxista de los años 70-80. El modelo analógico raza/clase /género y el movimiento *queer* (años 90 hasta la actualidad)

La renovación de este primer feminismo es lo que se conoce como la perspectiva de “la diferencia sexual” o de las “diferencias de género” (1970 y 1980). Para referirse a ella se habla de feminismo radical, socialista y psicoanalítico. Esta corriente reflexiona sobre la política de la identidad y plantea que la “emancipación” de las mujeres no debe aspirar a la inclusión de la categoría mujer en el universal, sino que debe tener el objetivo de incluir a las mujeres desde las diferencias. Su objetivo es revalorizar la diferencia de lo femenino en sí mismo y no por su contraposición con lo masculino. Considera que es necesario incluir otras formas de marginación dentro del movimiento feminista, entre ellos, homosexuales, lesbianas y transexuales. Para esta corriente es clave el concepto de identidad. Algunas escritoras de esta perspectiva son Mary Daly (1978), Nancy Chodorow (1980, 1999), Elizabeth Grosz (1997) y Luce Irigaray (1985a y b), entre otras.

En el ámbito de la historia, si en la década de los 70 el objetivo fundamental era hacer visibles a las mujeres, en la de los 80 será analizar las relaciones sociales entre hombres y mujeres e historizar las identidades femeninas y masculinas, como fruto de construcciones sociales y culturales. Aunque en un primer momento no se hablaba de “estudios de género” sino de “estudios feministas” o “estudios sobre las mujeres” – *feminist studies* o *women studies* –, a partir de los años 80 en EEUU y los 90 en Europa se generalizó el término *gender studies* o “estudios de género” para referirse a este campo, en el reseñado contexto de su institucionalización universitaria.

Sobre esta primera crítica al feminismo clásico se formuló, con posterioridad, la perspectiva de las “múltiples diferencias” que comparte muchos puntos con la anterior. Sus representantes arguyen que, al ser el género una forma más de dominación, resulta difícil aislarlo de otras formas de dominación entre las que incluyen, por ejemplo, las propias del sistema capitalista o del modelo post-colonial. Por esta razón, a finales de los años 70, los propios entresijos del sistema feminista llevan a pensar la articulación del

género con otros mecanismos de poder, bajo la forma de intersección, esto es de simultaneidad o de imbricación. El modelo analógico raza/clase /género fue una primera tentativa de pensar el género en relación a otras formas de dominación como la clase y la raza. En su formulación destacan los trabajos de autoras como Spivak (1992 y 2012), Ashcroft et al. (1998), Hooks (2000) y Mohanty (2003). Según estas autoras, la intersección raza/clase/género podría también extenderse a otras categorías como la edad o la sexualidad. La imbricación puede leerse en dos dimensiones: sociológica (corresponde al análisis mismo de la dominación) y política (pretende representar un sujeto colectivo). Este modelo de la analogía raza/clase/ género estaría situado en el corazón mismo del conflicto que divide el movimiento feminista (Bereni, 2008: 195). El feminismo post-colonial subraya la necesidad de abandonar los “paradigmas culturales” en las que la mayoría de las feministas occidentales se movían (Asher & Crocco, 2001). Incluye una crítica a lo que Merryfield y Subedi, denominan asunciones imperialistas, al tiempo que enfatiza el respeto a otras tradiciones y preconizan un desplazamiento del centro de gravedad de las perspectivas europeas y norteamericanas para conseguir una representación más equitativa de los habitantes del planeta (2003). Con posterioridad, se desarrolló la perspectiva del construccionismo social feminista que, con su concepto de poder relacional, rechaza las posiciones de la diferencia de género, argumentando que las diferencias no obedecen a factores propios de la identidad, sino que son creadas por las relaciones de poder. A diferencia de los enfoques posmodernos, esta perspectiva reconoce la estabilidad de las categorías de identidad en el tiempo, aunque subraya el papel del poder en su construcción y en su reformulación. Destacan autoras como Jackson (1998), Weeks (1985) y Vance (1992).

Desde los noventa, los estudios de género recogen la influencia del giro lingüístico y los enfoques posmodernistas. Es una etapa que coincide con el período de institucionalización de los estudios de género, a partir del desarrollo de investigaciones y de enseñanzas universitarias, en disciplinas diversas, pero en especial en ciencias humanas y sociales (sociología, antropología, historia, geografía, ciencias políticas, economía...), a partir de la creación de departamentos, de equipos de investigación y de Institutos de Enseñanza e Investigación especializados.

El post-estructuralismo feminista considera las pluralidades de las diferencias. También se plantea desestabilizar las categorías de identidad y desarticular los binarios. Destacan autoras como Butler (2001, 2006), que fue una de las primeras, como

señalábamos, en rechazar las concepciones fijas o inherentes de identidad, porque creen que estas obedecen a factores de poder y se insertan en contextos socio-históricos determinados. Más allá de reflexionar sobre la esencia de las identidades, buscan deconstruir las categorías creadas e impuestas desde el poder y generar nuevos marcos conceptuales de inclusión.

Otras autoras de esta corriente, adscritas a la teoría *queer* serían Whittle (1996), Funch Epstein (1999a y b) y Seidman (1997). Como indicábamos en el capítulo introductorio, el movimiento *queer* cristalizó, a fines de los 80 y principios de los 90, en un movimiento que intentaba convertir a las minorías y las identidades sexuales diferentes en un lugar para la lucha política. Considerando las identidades como *no esencialistas*, el movimiento se afirmó por una reivindicación identitaria estratégica que buscaba hacer de las minorías y de las identidades sexuales un lugar de contestación para las normas dominantes. “La crítica *queer* desencadenó un movimiento de repolitización de la disidencia sexual, para lo cual promueve una política de las identidades no esencialista” que responde a la idea fundamental de que “las identidades no son estables y que su construcción responde a consideraciones estratégicas” (Bereni et alii, 2008: 34). La voz *queer* ha pasado a ser menos utilizado a partir del 2000, siendo utilizado como sinónimo de “lesbiana, gay, bi, trans” o como una nueva categoría añadida a las otras en las siglas LGBTQQI - lesbiana, gay, bi, trans, *queer*, *questioning*, intersexo.

Desde el post-estructuralismo feminista se cuestionan algunos de los conceptos clave de la investigación que hemos definido en el capítulo introductorio. Queremos destacar, por ejemplo, la crítica *queer* a la noción de mujer “que reprocha al concepto *mujer* el designar a personas heterosexuales blancas pertenecientes a las clases medias y al sujeto *gay* de centrarse en hombres blancos y también de clase media” (Bereni et alii, 2008: 33-34).

La teoría *queer* cuestiona los discursos acerca la diferencia sexual como hecho “natural”, desde la que se apela a la reproducción sexual como categoría que marca la división entre “masculino” y “femenino”. Critica con ello los planteamientos que consideran que el sexo se refiere a los atributos físicos y está determinado por la anatomía y la fisiología, mientras que el género es una transformación psicológica que proporciona a cada individuo la convicción de que es hombre o mujer, de tal modo que existiría un soporte “natural” de la diferencia sexual. Creen, en suma, que solo pocas

diferencias que están condicionadas por la biología y que, en su mayor parte, estas son consecuencia de las construcciones sociales. Laqueur (1987) demuestra que, aunque para nosotros hoy en día el cuerpo es lo real y el género es una categoría cultural, eso no ha sido siempre así. Antes de la Ilustración, el cuerpo era un epifenómeno y el género era lo que fundaba la identidad. Se creía, hasta entonces, que el sexo era único y se clasificaba dentro del mismo a hombres y mujeres en función de su grado de perfección, según un modelo de sexo único. Hasta el siglo XIX no aparece la idea de los dos sexos, diferentes y opuestos. Estas autoras también rechazan el término patriarcado, que, en palabras de Spivak, la mayoría de las veces “nos proporciona, no más (y no menos) que un sitio de acusación”, partiendo de la idea de que debían emplear y asistir a la autocritica del patriarcado, “incluso al reconocer que está irreductiblemente determinado a incapacitarnos” (Spivak, 2008: 150 y 182).

La teoría crítica ha recogido muchos de estos postulados para construir un marco teórico que hace posible incorporar a los “otros”, a los “invisibles”, con el fin de recuperar sus voces (Giroux, 2003). Desde esta perspectiva, se propone un cuestionamiento de las categorías conceptuales para generar un discurso que permita la inclusión de grupos subordinados y les ayude a conocer y comprender su mundo y su historia, además de dotarlos de vocabulario que les permita construir sus identidades colectivas e individuales (Lipsitz, 1990). La inclusión de las perspectivas feministas posestructuralistas y posmodernas podrían permitir cuestionar una visión lineal de la historia que legitima la visión patriarcal de las sociedades y de los saberes, a partir de consideración de la forma en que se realizan las construcciones de raza, de género y de clase. Según Giroux (2003) el posmodernismo feminista ofrece al profesorado las herramientas para cuestionarse las relaciones de conocimiento y de poder tanto en las narrativas como en las prácticas en el ámbito educativo.

Otros conceptos cuestionados por la teoría *queer* son el de identidad y discurso (Butler, 2006) proponiendo una subversión de las categorías a partir de la desnaturalización de las identidades. Como hemos señalado, se descarta que las identidades respondan a procesos biológicos, pero también que estas sean fijas, argumentándose que responden a una multiplicidad de relaciones que están en constante movimiento. Según la autora norteamericana, el sexo no viene primero, ni es un fundamento al que vendrá a superponerse el género. El sexo también es un constructo social y no es únicamente biológico. A partir de ella se rechaza el carácter binario del género. También se

defiende la idea de que el género es performativo, es decir, que está constituido por actos, por el hecho mismo de ser enunciado, por su puesta en práctica, de tal modo que no es estable, sino que está sujeto a reinterpretaciones. Por último, dota de categoría sustantiva a las nociones de categoría y de interseccionalidad (Butler, 2006; Lacan, 1972).

La identidad, plantean Butler (2001) y Foucault (1979, 2008), siempre se construye dentro de complejas interacciones entre el discurso y el poder. Mouffe (1993) añade que no es posible existir en el género de manera total y única ya que no existen las identidades sociales completas y permanentes. Es Butler (2007, 2006) de nuevo quien argumenta que la conceptualización de la identidad de las mujeres está dominada por una multitud de intersecciones culturales, sociales y políticas que la conforman y que existen centros de poder y de discurso que elaboran y construyen las identidades. Wittig (2006), por su parte, rechaza también el argumento biológico y subraya el poder de los binarios, esto es, el rol del género no tan sólo como un sistema divisor entre los sexos, sino como un sistema signifiante (Bereni et alii, 2008: 6). Esta misma autora señala cómo la mujer solo existiría en los sistemas heterosexuales de pensamiento, que la relacionan con un opuesto que la define y la construye, denunciando que la naturaleza se instrumentaliza en el sexismo, pero también en el heterosexismo.

Por otro lado, desde los mismos orígenes de la historia del género se han planteado las relaciones entre los sexos como relaciones de poder (Foucault, 1990; 2008). Las primeras formulaciones del feminismo señalaron que las relaciones entre los sexos son relaciones sociales, que atraviesan todos los niveles de *status*, y que estas no pueden resumirse tan sólo en términos de subordinación, sino que comprenden poderes y contrapoderes masculinos y femeninos, formas de inclusión y exclusión, jerarquía y dependencia, complicidad y protección. En este sentido, recogieron y desarrollaron las ideas de autores como Althusser (1970), Bourdieu (1981), Barret (1980), Gramsci (2009), Derrida (2005), Habermas (1992) y Foucault (2005, 2008). A ellos añadieron el modelo analógico raza/clase /género como una primera tentativa de pensar el género en relación a otras formas de dominación como la clase y la raza, aunque esta aproximación ha sido cuestionada por autores como Jean Claude Passeront o François de Singly, quienes afirman que estas divisiones no son ni lógica, ni sociológicamente del mismo orden (citados por Bereni, 2008: 198). También por Delphy, quien en su

análisis del patriarcado trata de desligar género y clase, señalando que la opresión de las mujeres no desaparecerá con la desaparición del capitalismo (Delphy, 2001).

Butler (2001, 2006) considera a Foucault (2008) y coincide en reconocer que el género es una construcción social formada por el poder y el saber, y agrega que la crítica debe visibilizar cómo operan, cómo se construyen y cómo se instauran estas estructuras. Desde la historia, Scott subraya la exclusión de las mujeres del discurso histórico y la prevalencia dentro de la disciplina de los postulados del patriarcalismo, pero también la existencia de esfuerzos para visibilizar a las mujeres (2008).

Otra forma de entender la dimensión política del género es la idea de que los estudios de género no aportan sólo conocimientos teóricos, sino que la finalidad debería ser la transformación social y, por eso, es importante incorporar al discurso histórico las vidas de las mujeres, en toda su riqueza y complejidad (Butler, 2007). Para ello, tanto Butler (2007) como Wittig (2006) arguyen que el género exige nuevos vocabularios y discursos que instauren, multipliquen y resignifiquen sus categorías para dar cabida a la complejidad de la realidad. Wittig (2006), incluso, llega a plantear que tanto “género” como “sexo” son abstracciones sociales impuestas por la fuerza que generan una realidad de segundo orden. Autoras como Fraser (2008) afirman que es necesario deconstruir tanto la diferencia de clase como las formas de sumisión que se plantean desde el género, la identidad y la sexualidad. En los orígenes de la historia de las mujeres y de los primeros planteamientos de la historia del género estuvo la voluntad de las investigadoras feministas de “recuperar la historia no contada de las vidas de las mujeres en el pasado, de revelar las razones de la subordinación de las mujeres y preguntarse acerca de la aparente omisión o exclusión de estas del relato histórico” (Rose, 2010: 22). Desde ahí, desplazó su objeto de estudio a la construcción de la diferencia de sexos, el género, su historicidad y sus efectos y las formas en el que las distintas sociedades construían su discurso sobre masculino y femenino a partir de la constatación de que estos no son “ideas ni expresiones lingüísticas de la realidad”, sino “mediaciones que estructuran identidades y la acción humana” (Aresti, 2010: 18). A ello autoras como Scott (2008) añaden que la historia de las mujeres debe ir más allá de la historia de las obras de las “grandes mujeres” dentro del discurso de la excepcionalidad, pasando a aportar aquellas acciones silenciadas del género lo que implicaría una escritura y una reconstrucción de la historia.

3. La perspectiva de género en la didáctica de las ciencias sociales

La propuesta debe posibilitar la *transmisibilidad* -aquel dejarlas hablar para que digan *quiénes* eran- pero, al mismo tiempo, y puesto que la historia no es sólo una ciencia sino también una forma de memoria, ha de iluminar nuestra identidad presente, *quiénes* somos. Si la cuestión no es *qué* somos, sino *quiénes* somos, entonces nuestra identidad depende en gran medida de lo que seamos capaces de hacer con nuestro pasado.

Birulés, 1992 : 16.

La production historiographique, qui se déploie pourtant avec richesse depuis une quarantaine d'années, a désormais acquis toute sa légitimité scientifique. L'histoire du genre a enrichi la compréhension du passé, ouvert le champ des recherches, élargi les perspectives de la science historique et a défini un certain nombre de concepts qu'il nous semble intéressant d'articuler avec ceux qui fondent la didactique de l'histoire.

Opériol, 2013: 17-18.

La voluntad y la necesidad de incluir a las mujeres y las aportaciones de los estudios de género en educación cuenta ya con varias décadas de recorrido. En este tiempo, diferentes actores educativos han planteado la necesidad de promover la inclusión de las perspectivas de género en la educación, a través, por ejemplo, de su introducción en la formación inicial y continua del profesorado, la creación de materiales no sexistas, y el análisis de los programas y los currículos.

Tras la Conferencia de la Mujer de Beijing de 1995, la Unión Europea y, con posterioridad, otras regiones del planeta adoptaron el *mainstreaming de género*, esto es, la transversalidad de la perspectiva de género en los diferentes ámbitos de intervención de las políticas públicas. Esta ha sido definida por el propio Consejo de Europa como “la (re)organización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos políticos para incorporar, por parte de los actores involucrados normalmente en dichos procesos, una perspectiva de igualdad de género en todos los niveles y fases de todas las políticas” (Rausell, 2016:15). La filósofa feminista Sandra Harding indica cinco etapas principales para la adopción del género en la investigación (1987):

- Incorporación de las mujeres al estudio
- Análisis de los puntos de vista de las mujeres
- Evidencia del sexismo / los valores patriarcales que vienen entremezclados con el saber tradicional
- Aparición de teorías que explican la realidad incluyendo las perspectivas de género

- Teorías más rigurosas, de mayor nivel explicativo y con un componente transformador

A ello se añaden los que Margrit Eichler identifica como principales problemas sexistas de las investigaciones convencionales (figura 5):

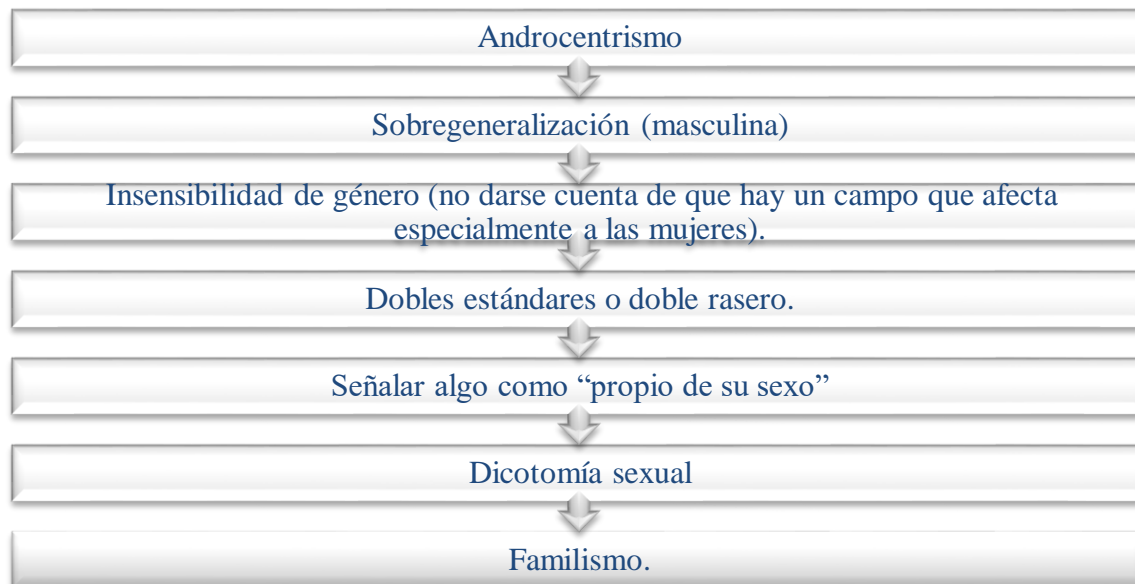


Figura 5. Principales problemas sexistas de las investigaciones convencionales
Fuente: adaptado de Eichler. 1991.

Aunque la historia de las mujeres se ha convertido en un campo de investigación y de escritura de la historia consolidado, como señala la historiadora francesa Michelle Perrot, no ocurre lo mismo con la historia enseñada (Dermenjian, 2010: 7-8). Los trabajos realizados desde la didáctica de las ciencias sociales demuestran cómo, en las aulas y en los manuales de enseñanza, la geografía, la historia y la historia del arte de primaria y secundaria se sigue reproduciendo, a grandes rasgos, un relato de corte androcéntrico, donde los hombres son presentados como los únicos protagonistas posibles y según el cual parece que sólo a ellos les esté permitido “actuar” (Valls, 1991 y 2008; Rausell y Valls, 2016).

Esta no incorporación de las aportaciones de la historia de las mujeres a los contenidos escolares resulta, a nuestro juicio, aún más contradictoria si consideramos que muchas de las nuevas formas de escribir y concebir la historia surgidas en el siglo XX -tanto las relacionadas con la escuela francesa de los *Annales* como las vinculadas al auge del marxismo y, a partir de los años setenta, al llamado “giro lingüístico”- sí se han trasladado, en mayor o menor medida y con un mayor o menor grado de retraso, a los

currículos escolares. Pese al considerable peso otorgado aún en los programas a la historia política de corte más tradicional, los libros de texto han ido incorporando contenidos y temáticas procedentes de la historia social -historia de los marginados, minorías religiosas, historia del movimiento obrero...- y, muy en especial, de la historia económica, pese a las evidentes carencias que aún hoy presenta el tratamiento de cuestiones relativas a la historia de la cultura o la forma en la que se abordan los contenidos de la historia del arte en el currículo de la educación secundaria.

Como señala Fernández Valencia, incorporar el género como categoría de análisis dentro de las ciencias sociales y de su didáctica significa:

- Considerar lo masculino y lo femenino como construcciones sociales.
- Reconocer a las mujeres como sujetos históricos. Valorar sus acciones como significativas dentro de la dinámica del sistema.
- Entender a las mujeres como un colectivo diverso. Cruzar la categoría género con otras como clase, etnia, religión...
- Interpretar la posición de las mujeres en cada sistema en relación a los hombres de su mismo grupo.
- No concebir el estudio de la sociedad sin tener en cuenta a las mujeres (2010: 150).

La finalidad última sería, citando a Pagès y Sant:

Que los alumnos conozcan el por qué y el cómo de su adherencia a la realidad que les da un conocimiento falso de sí mismos y de ella para poder así deconstruir su identidad y su posición en el mundo como personas históricamente construidas (2012: 107).

3.1 La omnipresencia en el currículo de la traducción discursiva masculina

Durante la mayor parte del siglo XX, la historia tradicional ha seguido siendo el núcleo conceptual del currículo de estudios sociales, reafirmando la aproximación del “gran hombre” que omite a las mujeres como héroes. Hoy, poco ha cambiado. Cuando hay un intento para *introducir o escribir* a las mujeres en el curriculum, es en pequeños contextos comúnmente aceptados como el periodo de entre guerras o el movimiento sufragista. A medida que avanza el siglo XXI, los educadores en ciencias sociales deben preguntarse si continuamos aceptando una perpetuación del sistema patriarcal que coloca a las mujeres en situación de desventaja frente a los hombres.

Schaffer & Bohan, 2009: 293.

Cuando utilizamos el término “invisible” en la formación del profesorado que debe enseñar ciencias sociales estamos haciendo referencia a todo aquello que se oculta o se silencia en el conocimiento social y que no se considera fundamental en su enseñanza. Hacer visible lo invisible ha sido definido por autores como Santisteban como un acto de libertad y de justicia social en un contexto democrático (Santisteban, 2015a). Como ya hemos señalado y como también desarrollaremos con más profundidad más adelante, hasta hace apenas unas décadas, los historiadores ignoraban a las mujeres como actores históricos porque consideraban a los hombres, en especial blancos, europeos y norteamericanos, como los agentes universales de la historia (Rose, 2010). Ello convertía en invisibles a todas las demás personas y grupos de personas - los niños y las niñas, los ancianos o las personas con algún tipo de discapacidad o minusvalía, las mujeres (Pagés y Sant, 2012) -. Sin embargo, el surgimiento en los años 60 y 70 del siglo pasado de una nueva historia, de la mano de la crisis de los grandes paradigmas y del “desmigajamiento” de la historia, implicó un proceso de renovación muy profundo de la disciplina, que nació con vocación de recuperar las voces perdidas del pasado, las de las gentes "sin historia", además de interrogarse sobre las formas de marginación y exclusión en las sociedades (marginados, vagabundos, enfermos, locos, criminales y presos, inmigrantes, miembros de minorías religiosas y étnicas...) y sobre los mecanismos de control social y de exclusión generados (Foucault, 1990). En conjunto, la renovación de la historia y con ella la ampliación de sus intereses, primero hacia temas socioeconómicos y más adelante hacia aspectos de las mentalidades, la vida privada, la reproducción y la sociabilidad permitieron, en mayor medida que la historia tradicional, de carácter político, que las mujeres emergieran como sujetos históricos. En los años 60 y 70, la Historia, que durante décadas había anudado lazos con algunas de las ciencias sociales, en especial con la sociología y la economía, tendió a establecerlos con la antropología, desde la tradición de *Annales* en Francia, la "historia desde abajo" proclamada por el marxismo inglés o la herencia de Gramsci en Italia. Esas influencias teóricas vinieron a sumarse a las inquietudes del momento, en particular a la denuncia de crisis de los valores occidentales y al ambiente contestatario y contracultural de los años 60 para evidenciar cómo la historia había sido concebida desde arriba, centrándose en las hazañas, los grandes hombres, los reyes, los políticos o los militares. En este sentido, tal y como explican Dermenjian, Jami, Rouquier & Thébaud, vendría a mantenerse con ello la idea con la que se concibió en el siglo XIX la enseñanza pública universal de las sociedades occidentales, en la que subyace el ideal de “pensar y conjugar la historia en masculino para formar ciudadanos y grandes hombres que actuaran sólo en

el espacio público” (2010: 9).

Un buen número de autoras como Crocco (2000, 2002a y b, 2008), Dam & Rijkschroeff (1996) o Grever (1991) reflexionan sobre la inclusión de las mujeres en la enseñanza y sobre la forma en la que trabajar con las experiencias de las mujeres comporta una ganancia para todos, para las alumnas porque nos permite proporcionarles referentes y para alumnos y alumnas porque significa recuperar una genealogía del conocimiento que integra un acervo común. Sus estudios subrayan, también, que la introducción de la perspectiva de género podría contribuir a reducir la desigualdad de género, cuestionar los estereotipos y luchar la marginación de las mujeres. A ello se añaden cuestiones ya señaladas como el hecho de que el concepto de género y la inclusión de las mujeres en la enseñanza podrían conllevar un cambio no sólo en el discurso sino en el propio concepto de ciudadanía (Crocco, 2008).

Trabajos como los de Benavente y Núñez (1992), Blanco (2013), Espigado (2004) y Subirats (1998, 1991) inciden en que para reivindicar la diversidad es necesario establecer un espacio en donde se muestre el papel desempeñado por las mujeres en la historia. Como bien señala Dermenjian, enseñar la historia de las mujeres significa ofrecer a nuestras alumnas ampliar el margen de lo posible (2010). Por citar a otra autora francesa, en este caso concreto para referirse a la responsabilidad concreta de la historia:

La mise au jour du rôle actif de l’institution dans la reproduction des inégalités de genre, en particulier par le caractère masculin des savoirs transmis, invite à l’histoire scolaire à se pencher sur sa responsabilité spécifique (Opériol, 2013 : 16).

Como señalábamos al inicio del capítulo, los programas han sido construidos desde la visión e ideología de las clases hegemónicas y realizan una selección parcial de sus contenidos que contribuye a la reproducción del orden social y las estructuras de poder (Applebee, 1996). Este tipo de construcciones dejan fuera del curriculum a las mujeres, en virtud de un sistema de concepción del mismo que reproduce las aproximaciones androcéntricas y el patriarcalismo de las sociedades que generan dichos *curricula*. Como bien señalan Schaffer & Bohan, “la ausencia en las páginas de historia perpetúa un sistema patriarcal en el que las mujeres aparecen como inferiores y desiguales frente a los hombres” (2009: 293). Como argumenta Hérítier: “el problema es el *poder*. Cabe preguntarse, en efecto, si las mujeres han ejercido alguna vez, dónde sea, un poder verdadero en diferentes esferas, sobre todo en la política” (citado por Pagès y Sant, 2012: 94).

Sin embargo, como indicábamos al iniciar este apartado, no son sólo las mujeres quienes se quedan al margen del curriculum de las ciencias sociales, sino otros muchos colectivos que la didáctica de las Ciencias Sociales engloba bajo el término de “invisibles” (Fernández Enguita, 1991). Autores como Merryfield (2000) y Zong (2002) plantean que es esencial que el currículo considere la globalidad de sujetos históricos, mientras que otros como Minnich denuncian la restricción de los sujetos en el ámbito de las ciencias sociales a los europeos y norteamericanos, masculinos, privilegiados, blancos... en estos términos: “¿Qué significado tiene para la democracia que sólo unos pocas “clases” de humanos puedan ser considerados como representativos?” (Minnich, 1990: 79).

Por ello, una perspectiva de aproximación dentro de la teoría crítica y la didáctica de las ciencias sociales es aquella que indica que la inclusión de las mujeres permite cuestionar quienes han sido considerados de forma tradicional como los protagonistas (Rippa, 1989) de la historia y bajo qué pautas y modelos se han construido las sociedades. Es el caso, por ejemplo, de las investigaciones de Alonso Gutiérrez (1998), Casas (1999), Fernández Valencia (2001, 2004, 2006), Sarasúa y Gálvez, (2003) y Tomé y Rambla (2001). En este sentido, Fernández Valencia (2001) señala cómo el protagonista para la historia tradicional es aquel que toma decisiones que tienen efecto sobre una amplia comunidad social, esto es el sujeto individual, varón y europeo y cómo las últimas décadas han significado una ampliación del concepto de sujeto, produciéndose un desplazamiento hacia la inclusión de nuevos sujetos, no europeos, femeninos y no individuales, pasando a incluir masculino y femenino en una red de relaciones (relaciones de género), pero también a los sujetos individuales y colectivos (por sí mismos y en relación) (figura 6).



Figura 6. Los cambios en el concepto de protagonista de la historia. Fuente: elaboración propia a partir de las tesis de Fernández Valencia, 2001.

También Minnich identifica como el problema fundamental la existencia de una tradición dominante de conocimiento y de comprensión que está centrada en el hombre y que se ha convertido en la norma en nuestras sociedades. Este ha sido un hecho aceptado por todos, en lo que ello identifica como la “raíz del problema”. Por citar una vez más sus palabras: hemos convertido a “una minoría dominante en grupo inclusivo, normativo e ideal para la humanidad” (Minnich, 1990: 48) Como señalan Joan Pagès y Edda Sant al preguntarse sobre quiénes *escriben* la historia y quiénes son los *sujetos* de la historia:

Los que escriben la historia son los que tienen el poder para hacerlo, los “vencedores” de la historia: los ricos vencen a los pobres, los blancos vencen a los negros, los hombres vencen a las mujeres (...) El ser humano “poderoso” – un hombre adulto, blanco, rico, occidental, cristiano, heterosexual...- que ha escrito la historia y por lo tanto ha impuesto su manera de ver el mundo a todos los demás (2012: 92).

En general, la presencia de las mujeres es mínima tanto en el currículum, como en los textos escolares. Appleby, Hunt & Jacob (1994) y Pagès y Sant (2012) coinciden en que la construcción de la historia se ha enmarcado en el fomento de valores nacionales, eurocéntricos y masculinos, pasando por encima del tratamiento de la diversidad y de toda una serie de actores que han formado parte de los procesos históricos. Autoras como Crocco, Lerner, Woyshner y muchas otras indican las ausencias de las contribuciones femeninas en el currículum de Ciencias Sociales, (Lerner, 1979; Crocco, 1997; Woyshner, 2002). La propia Lerner refiere en estos términos las consecuencias de dicha ausencia:

Las mujeres que no saben que otras como ellas han realizado aportaciones al conocimiento y al pensamiento creativo se ven superadas por el sentido de su propia inferioridad o, al contrario, por el miedo al peligro al que se enfrentarían por ser diferentes (...) Para las mujeres pensadoras, la ausencia de una historia de las mujeres es, quizá, el mayor obstáculo de todos para el crecimiento intelectual (Lerner, 1993: 12).

En una línea similar, Antonia Fernández Valencia relaciona ausencia y discriminación:

Considero fundamental utilizar la ausencia. La razón es que esta conduce directamente a los límites personales y sociales de las mujeres. Es decir, a la discriminación (Fernández Valencia, 2010: 162-163).

Es también ella quien identifica una serie de discursos históricamente dominantes respecto a las relaciones entre los géneros, entre los que destaca: el carácter masculino de la creación intelectual y artística; la vinculación de mujer y naturaleza; los discursos de

sumisión y dependencia femenina – del padre, esposo o tutor -; el discurso de la domesticidad, ligado a la teoría de los dos espacios, privado y público; el discurso sobre la inferioridad intelectual natural de las mujeres y el discurso de la mujer como tentación o peligro (Fernández Valencia, 2010).

Asher & Croco, por su parte, subrayan la necesidad de realizar un retrato real de las mujeres. Creen que presentar una visión compleja, de múltiples facetas y equilibrada de las mujeres en el mundo puede ser difícil, sobre todo si los estudiantes en formación entran en las aulas con prejuicios acerca de las mujeres del tercer mundo como gentes “ignorantes, sojuzgadas, pobres, heterosexuales y definidas por la religión o los nacionalismos” (Crocco, 2010: 22). En esta misma línea, Asher & Crocco (2001) describen la influencia de los medios de comunicación a la hora de trazar un retrato exótico y sensacionalista de las mujeres, reproduciendo actitudes coloniales y neo-coloniales.

Estas mismas autoras indican una serie de desafíos a la hora de superar la invisibilidad de las mujeres en el curriculum de ciencias sociales:

1. La tendencia al esencialismo, que no contempla determinados aspectos de las identidades femeninas que varían según la cultura.
2. El no reconocimiento de las intersecciones de raza, clase, orientación sexual, geografía, tradición colonial y cultura en la definición de los roles de género.
3. La convicción acrítica de que todos los individuos comparten las mismas necesidades que las mujeres occidentales, en especial en lo que respecta a las relaciones entre hombres y mujeres, pero también entre individuos y comunidad.
4. La asunción de que el discurso de los derechos humanos occidental puede aplicarse a las mujeres no occidentales sin interrogarse antes acerca de los valores que subyacen en él (Asher & Crocco, 2001).

Creemos que estos desafíos podrán combinarse con las propuestas de Merryfield y Subedi para trabajar el género en las aulas. Sus proposiciones podrían resumirse en los siguientes términos:

1. Confrontar la desinformación, los estereotipos y el exotismo.
2. Enseñar múltiples perspectivas, a través de fuentes primarias y literatura de contrapunto.
3. Desarrollar las habilidades de los estudiantes acerca de cómo las normas,

creencias y visiones de la gente modelan su visión del mundo y el conocimiento que aceptan como verdadero.

4. Enseñar las interacciones entre poder, prejuicio, injusticia y cosmovisión.
5. Proporcionar a los estudiantes un aprendizaje experiencial y transcultural (2003).

3.2.- Las investigaciones sobre la presencia de las mujeres en los libros de texto

El análisis de los textos escolares ha centrado, de forma creciente, el interés de pedagogos y de didactas. Como señala Puelles, el manual ha realizado hasta el momento cinco funciones básicas: “simbólica – representa el saber oficial-, pedagógica –transmite los saberes básicos-, social – contribuye a la inculturación de las jóvenes generaciones-, ideológica –vehicula y jerarquiza valores de modo manifiesto o latente- y política –sus contenidos son regulados por los saberes públicos de acuerdo con determinados fines extraescolares” (2000: 6). A ello se añade el hecho de que su textualidad constituye una forma de escritura “que expresa teorías pedagógicas implícitas y patrones de comunicación que conforman un microsistema instructivo completo y en parte autónomo” (Escolano Benito, 2009: 170).

Los materiales curriculares han sido también estudiados desde la perspectiva de género. Autoras como Crocco (2010), Hahn (1996a y b), Kuzmic (2000), García Luque (2015), García Luque y Peinado Rodríguez (2012 y 2015), Pagès y Sant (2011, 2012) y Álvarez de Zayas y Palomo Alemán (2002), entre otros, han investigado la presencia de las mujeres (y otros invisibles) en los libros escolares. El porcentaje de mujeres en los libros de texto es uno de los aspectos más analizados. En los Estados Unidos, los trabajos de Feiner (1993) muestran como el porcentaje de la presencia de las mujeres en los manuales tiende a aumentar, pasando del 1´28% entre 1974-1984 al 12% en 2001 (Avery & Simmons, 2001). Crocco (2010), por su parte, calcula la presencia de mujeres frente a los hombres en los libros de texto en una proporción de 16 a 1000. Los trabajos de Levstik & Barton (1997) muestran, en general, que los protagonistas de los textos son aquellos hombres ligados al poder, la administración, la política y la esfera pública. En su opinión, la exclusión y la invisibilidad de las mujeres provoca que la enseñanza pueda generar estereotipos y prejuicios en torno a las mujeres y su historia (Levstik & Barton, 2008). Aunque la mayoría de los estudios sobre libros de textos realizados en las últimas décadas en los EEUU muestran una mayor inclusión de las mujeres en los mismos, también subrayan que el tratamiento de estas sigue siendo superficial y

limitado (Avery & Simons, 2001; Hahn, 1996b; Hahn et alii, 2008).

Crocco (2010) hace una revisión de las investigaciones realizadas en este país sobre la presencia de las mujeres en los libros de textos de ciencias sociales. Destaca que las últimas investigaciones realizadas observan que ha aumentado su visibilidad en los libros de texto, pero así mismo observa que este hecho se ve limitado por la dificultad de incorporar mujeres desde una perspectiva histórica que basada en el énfasis de la construcción de los estados-nación. De hecho, los materiales curriculares siguen sin ser inclusivos y algunos agentes educativos han llegado, incluso, a formular su preocupación por una posible exclusión, esto es, que la inclusión de las mujeres implique “omitir a hombres considerados tradicionalmente significantes” (Levstik, 2001: 194) o incluso suponga la “necesidad de marginalizar algunas de las figuras prevalentes de la nación” (Sewel, 1992: 15; citado por Levstik, 2001: 194).

Caba, Hidalgo y Roset, describen en estos términos el discurso encerrado en los manuales:

La mayor parte de los manuales ofrece una visión reduccionista y anacrónica del pasado histórico y de la sociedad actual. Se escoge como objeto de estudio el ámbito público. Sus protagonistas y los valores que personifican (competencia, dominio expansivo, explotación de las personas y del medio ambiente) son el referente humano. El resto del mundo y de las personas son relegadas, como mucho, a un segundo plano, a que se consideran no significativas para el desarrollo social” (Citados por Pagès, Nomen, González, 2010: 21).

Las investigaciones de Blanco (2003), Garreta y Careaga (1987), García Luque (2013 y 2015), García Luque y Peinado Rodríguez (2012 y 2015), Gómez y Tenza (2015), López Navajas (2014), Ortega y Pérez (2015), Peñalvert (2001), Rugna Cuenca (2014), Subirats (1991, 1998), Subirats y Tomé (1991, 2002) aportan resultados similares. Gracias a todos ellos podemos realizar una especie de balance, sobre manuales y género desde la didáctica de las ciencias sociales:

- En general, la presencia de las mujeres en los manuales de la Enseñanza Secundaria Obligatoria de casi todas las asignaturas es muy escasa. López Navajas (2014) la calcula en torno al 12´8% para el conjunto de materias, aunque este porcentaje se reduce a casi la mitad si nos referimos a su recurrencia. Esta ausencia es aún mayor en materias básicas como las ciencias sociales y la lengua y se incrementa conforme avanzamos dentro de la etapa educativa.
- Los personajes masculinos y femeninos reciben un tratamiento muy dispar en los libros de texto. De un lado, por la muy elevada sobrerrepresentación masculina existente. De otro, por el mantenimiento de la asociación de masculino y femenino

- a determinados roles sociales y por la presencia en ellos de un buen número de estereotipos, lo que nos permite hablar abiertamente de sexismo (Peñalvert, 2003).
- En los manuales se sigue utilizando el masculino universal para proporcionar un sujeto al relato de los movimientos nacionales, sociales o religiosos. También a las guerras o los descubrimientos o el acceso universal al voto en las sociedades occidentales, cuando este favorece sólo a los hombres.
 - No se aplica el concepto de género para explicar la articulación, pasada y presente, de las sociedades.
 - Cuando visibilizan a las mujeres, lo hacen casi siempre desde perspectivas políticas – “las mujeres como hombres”- En algunos manuales de determinadas materias de bachillerato se tratan cuestiones puntuales como el acceso al voto femenino o la situación de “la mujer” en el siglo XX.
 - Las muy escasas inclusiones de las mujeres en el relato de la historia enseñada, de haberlas, aparecen en forma de adición a un relato androcéntrico o ubicadas en un lugar marginal, en el para-texto. Por citar a Geneviève Dermenjian, “las mujeres no son mencionadas sino furtivamente o en contados dossiers, como el que se consagra a un castillo” (2010: 9).
 - La pervivencia en los manuales del concepto normativo de “mujer” que imposibilita o condiciona la emergencia de las mujeres reales.
 - No todos los hombres son los protagonistas de los libros de texto. Estos también excluyen a los pobres, los inmigrantes o a los miembros de las clases trabajadoras.
- Como señala Matozzi:

Los sujetos invisibles pueden ser que aparezcan en las páginas de los libros de texto, pero lo hacen relegados a los bastidores tras el escenario, en el que en cambio están presentes príncipes, gobernantes y generales que aparecen como los actores principales de la historia (2015: 260).

Existen determinados trabajos sobre la presencia de las mujeres en las imágenes que acompañan a los manuales escolares, de la mano de “la incorporación a los mismos de un importante número de obras pictóricas como documento social de la época” (Fernández Valencia, 2001: 23; Rausell, 2015 y 2017). Dichos estudios están basados en la constatación de la función de la cultura visual como uno de los elementos constitutivos del discurso hegemónico y por tanto definidora y reguladora de los estereotipos (Hidalgo, 2003). La creciente inclusión de imágenes en los manuales de ciencias sociales ha tenido un efecto no esperado en algunas disciplinas como la historia

ya que, gracias a ellas, se ha producido la primera gran visibilización del universo femenino. De este modo, aunque las mujeres están casi siempre ausentes del cuerpo de los manuales, de las actividades propuestas y de las fuentes históricas e historiográficas que se incluyen para ser trabajadas, estas sí aparecen en algunas obras pictóricas y escultóricas que muestran su presencia en escenas de la vida doméstica, en relatos mitológicos o religiosos, en tareas ligadas a la producción y distribución de bienes y servicios o en festividades.

La importancia de dichas imágenes radica, en primer lugar, en su condición de documentos históricos con un rango cuanto menos similar al de los textos escritos (históricos e historiográficos), a pesar de lo cual no reciben ese tratamiento en los materiales escolares. A ello se añade el gran impacto que poseen en el desarrollo de la memoria y la imaginación histórica, al operar a través de la falsa convicción de que la imagen es la “realidad”. Por último, hemos de valorar su papel como elemento constitutivo de esa cultura visual a la que nos referíamos *supra*. Sin embargo, estas imágenes encierran una serie de contingencias potencialmente peligrosas. La mayoría de ellas, salvo contadas excepciones, no representan a las mujeres de forma individual, sino que las incluyen de forma mayoritaria dentro de grupos mixtos, lo que supone un primer tratamiento diferencial con respecto a los personajes masculinos (Rausell, 2017). Como señala Antonia Fernández Valencia, estos grupos mixtos “tienden a reforzar la idea de la supremacía masculina en función de posición, el tamaño, la gestualidad y las formas de relación en que los personajes son presentados, pero también en función de la relación cuantitativa de individualidades de ambos sexos que se visibilizan.” (Fernández Valencia, 2001: 12). A ello se añade el hecho de que las mujeres aparecen representadas en determinados ámbitos y ejerciendo determinadas funciones, lo que tiende a reforzar los roles de género. La mayoría de estas imágenes las sitúan en “ámbitos específicos que les han estado especialmente asignados”, entre los que destacan la infancia como espacio femenino, la maternidad, que garantiza la descendencia y la continuidad del grupo o el complejo mundo de “lo doméstico” que incluye el cuidado, los trabajos y saberes para cubrir las necesidades del ámbito familiar como unidad de producción (Juliano Corregido, 2001: 55 y 12). Como señala Escolano: “estas pautas no son sólo ideológicas, en el sentido de emanar de estrategias de influencias derivadas de la difusión del núcleo dogmático de un sistema político, sino que reflejan tradiciones bien arraigadas en el sentido social, transmitidas a través de las costumbres y de la educación, que son

reforzadas como valores a reproducir por ser congruentes con el orden nuevo”, al tiempo que expresan “los modelos de socialización que se adscriben mejor al imaginario colectivo” (Escolano: 20009, 176 y 174).

Es también frecuente la recurrencia de los estereotipos o el recurso a las alegorías para la representación simbólica de ideas abstractas. Como señalan Georges Duby y Michelle Perrot, la reiteración de las figuras de “lo femenino” y de “lo otro” tienen poco que ver con las mujeres concretas, hasta el punto de que es incluso posible que la profusión de esas imágenes sea proporcional a la retirada efectiva de las mujeres del discurso histórico (Duby & Perrot, 1993). Por todo ello, creemos siguiendo a Fernández Valencia que las imágenes de los manuales “proporcionan unas posibilidades didácticas que, sin embargo, no se aprovechan” (2001: 31).

Como señalábamos, los manuales nunca utilizan el concepto de género para explicar las diferentes sociedades analizadas. Eluden con ello el presentar la diferencia entre hombres y mujeres como uno de los ejes primordiales de organización y jerarquización de las mismas a lo largo de la historia, lo que implica un silencio fundamental: aquel que no enuncia que “cada sociedad define masculino y femenino, adjudica funciones, derechos y deberes a hombres y mujeres y genera formas específicas de desigualdad e igualdad” (Fernández Valencia, 2001: 27). Otra gran carencia es, como señalábamos, la falta de incorporación a los manuales de las aportaciones realizadas, en las últimas décadas, por la historia de las mujeres. Esta ha realizado ya una considerable contribución al bagaje de las ciencias sociales que, sin embargo, apenas sí está presente en los materiales curriculares. En ellos no se menciona el importante rol jugado por las mujeres en las sociedades tradicionales, pasadas y presentes, por ejemplo, en el mundo del trabajo (agrario, doméstico, industrial y preindustrial). Tampoco su papel en las redes informales de ejercicio del poder, en la micro sociedad de clientelas y redes de influencias existentes dentro y más allá de las vías formales del poder. Los materiales curriculares tampoco se refieren a cuestiones como la construcción de la privacidad y la domesticidad, el mundo de los sentimientos o las formas específicas de exclusión, sometimiento y de violencia que afectan de forma especial a las féminas. No mencionan la feminización de la pobreza o la participación de las mujeres en el mundo de la delincuencia y del crimen. Tampoco su papel como curanderas, sanadoras, brujas, proxenetas o la presencia de “mujeres de los márgenes” como las esclavas, las gitanas, las judías o las prostitutas. En ocasiones este silencio puede llegar a ser atronador, como

cuando se menciona el mestizaje como elemento distintivo de la colonización hispano-lusa en época moderna, sin expresar la dimensión de género de la violencia de la conquista o la potestad de explotación sexual de las esclavas de la América española. Las mujeres también son excluidas, de forma sistemática, del mundo de la cultura, en su condición de creadoras, destinatarias y/o consumidoras, obviando la existencia de figuras como Christine de Pisan, Marietta Robusti, Berthe Morissot, Mary Wollstonecraft, Emmeline Pankhurst y tantas otras. A ello se añade el que los materiales curriculares callan el relato de cómo las mujeres consiguieron, con su lucha, el acceso a las escuelas, los oficios, las universidades, las empresas y la participación política, a pesar de ser este uno de los grandes logros de la historia reciente de las sociedades occidentales.

La pervivencia del tipo de historia que aún se encuentra en los manuales, marcadamente antropocéntrica, supone:

- “Años de inmersión en representaciones sociales discriminatorias” (Dermejian, Jami, Rouquier & Thébaud, 2010: 10-11).
- La ausencia de otros modelos femeninos
- La invisibilización de las mujeres.
- Un mantenimiento de “la función legitimadora de la historia para sancionar el *statu quo* y la subordinación entre los sexos o la escasa presencia femenina en la vida pública” (Dermejian, Jami, Rouquier & Thébaud, 2010: 11).

Todo ello implica una serie de consecuencias. Como señala Moreno:

No se deben tolerar textos que menosprecien implícita o explícitamente a la mujer, ni libros de texto que las ignoren, ya que este hecho produce en las niñas sentimientos colectivos de inferioridad, que las sitúa en considerable desventaja frente al varón, y las aboca hacia la idea de que las acciones de las mujeres tienen poco valor, que no pueden influir en la marcha de la historia (1986: 68).

Siguiendo a García Luque (2015) y a otros autores, creemos que podemos identificar una serie de causas por las que, la enseñanza de la historia de las mujeres sigue siendo minoritaria en las aulas:

1. Las injerencias políticas en los libros de texto.
2. La predominancia en los mismos de la historia política. Es esta una idea también expresada por Sant y Pagés que arguyen que las mujeres han tenido una presencia limitada dentro de la historia política, de forma que cuando han aparecido lo hacen como “personajes secundarios” (2011: 133).

3. El hecho de que “los contenidos sociales e históricos que caracterizan el curriculum de ciencias sociales y de historia siguen estando pensados para favorecer ciudadanía nacionales y no para ubicar a la juventud en la complejidad del mundo actual” (Pagès, 2011: 12).
4. La falta de transferencia de los avances y novedades de las investigaciones históricas en la enseñanza de la historia (Fernández, 2001; Miralles y Belmonte, 2004).
5. La creencia de que la historia de las mujeres es cosa de mujeres.
6. La ausencia de formación de género en la formación inicial del futuro profesorado de las enseñanzas básicas.

Por último, quisiéramos destacar cómo otra línea de trabajo importante, aunque aún incipiente es la elaboración de materiales curriculares desde la perspectiva de género. Quisiéramos, en este sentido, reseñar los trabajos de Hidalgo, Juliano, Roset y Caba (2003); Pagès, Nomen i González (2010) y Dermenjian et alii, con el objetivo, en este último caso de presentar “un libre d’histoire au féminin et masculin”, “un projet de ouvrage professionnel destiné à accompagner ce changement de regard” (2010: 11 y 12). Hidalgo, Juliano, Roset y Caba, mientras, plantean nueve núcleos temáticos para trabajar el género en las aulas de secundaria, como son creación artística, espacio, feminismo, fuentes, género, maternidad, patriarcado, trabajo y sexismo y antropocentrismo (2003). Pagès, Nomen i González, por su parte, presentan un trabajo sobre “Les dones del 36”, un grupo de mujeres en el contexto de la guerra civil, la represión y el exilio (2010). Interesantes son también, en nuestra opinión, las llamadas “historias de vida”, presentes en obras como las de Mergnac (2007) que proporcionan relatos biográficos de mujeres de diferentes estratos sociales (obreros, burgueses, artesanos, campesinos, privilegiados...) en momentos históricos concretos (1750, 1800, 1850, 1900 y 1950). Hace un par de años intenté, junto con una compañera, recopilar las reflexiones y las propuestas de trabajo de algunos de los compañeros que, en mi facultad, trabajan como yo cuestiones de género. El resultado ha sido una propuesta multidisciplinar, realizada desde diferentes didácticas (didáctica de la Lengua y la Literatura, didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales, didáctica de la Expresión Plástica y Musical...) con el objetivo de libro es proporcionar herramientas al profesorado para abordar la perspectiva de género en educación infantil, primaria y secundaria, pero también en la formación superior (Rausell & Talavera, 2019).

A ello se añaden otra serie de recursos didácticos existentes sobre historia de las mujeres entre los que Fernández Valencia reseña los siguientes (2010: 167):

- Documentos para educar en igualdad del Consejo de Europa, la Comisión de Igualdad de las Comisiones Europeas, el Ministerio de educación y las Comunidades Autónomas.
- Documentos elaborados por asociaciones europeas de estudios de las mujeres como *Mnemosyne* (Francia) o APEM (Asociación Portuguesa de Estudios de Mujeres).
- Los materiales de la Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres – AEIHM -, que dedican un apartado a “la historia enseñada” en su página web.
- Los crecientes esfuerzos por visibilizar la creación femenina desde los museos, desde proyectos como *Relecturas, itinerarios museales en clave de género* –en el que participamos– o el recorrido *Mujeres artistas* en el museo del Prado, entre otros.⁶

A pesar de su relativa escasez, creemos que es importante reseñar la existencia de este tipo de trabajos, porque, podrían indicar una tendencia y porque, como señala Matozzi:

Es posible y beneficioso reivindicar la representación histórica de las historias producidas por personas anónimas o no poderosas, así como por la colectividad y por las masas, como más importantes que las historias de los príncipes y generales (2015: 259).

3.2. Investigaciones sobre la formación y las prácticas del profesorado y género

Algunas de las líneas vigentes dentro de la didáctica de las Ciencias Sociales que podrían estar relacionadas con nuestro problema de investigación se articulan en torno a diferentes cuestiones: qué es ser profesor de Ciencias Sociales, cuáles son las claves de la formación de los docentes en Ciencias Sociales, la importancia de la práctica reflexiva o el papel de las narrativas en la investigación. Aunque Gregorini presente a los docentes como “lectores cautivos” de los materiales curriculares, no es menos cierto que el currículo en cualquier contexto o situación educativa es moldeado por el profesor (Gregorini, 2015; Jackson, 1998). También que el profesor puede convertirse en teorizador o controlador del currículo, en una “negociación entre lo impuesto y lo practicado” (Ross, 1994; Thornton, 1991a; Gregorini, 2015: 462). En el caso de los estudios existentes sobre formación de los futuros docentes y las prácticas, hemos considerado los trabajos de Fouts

⁶ <http://relecturas.es/proyecto/> y <https://www.museodelprado.es/recorrido/mujeres-artistas-en-el-prado/7d11d32a-673e-46fc-8266-2af22a688af6>

(1990), Hahn (1996a y b), Smith (1997), Asher & Crocco (2001), Levstik & Groth (2002), Richburg et al. (2002), Woyshner (2002), Fernández (2004), Bickmore (2008), Hahn et al. (2008), Hess (2008) o Crocco (2010).

Hahn, Bernard-Powers, Crocco y Woyshner indican que existe poca investigación en formación de profesorado y género (2008: 345). Autoras como Crocco denuncian la falta de atención de la formación en género y de la introducción de la perspectiva de género en la formación de profesores, a pesar del número creciente de profesionales femeninas implicadas en la docencia (2010). Desde la primera publicación del *Handbook* en 1985, pocos investigadores se han interesado en los efectos de la inclusión del género y del curriculum sensible al género en estudios sociales y en instrucciones para profesores y alumnos, a pesar de que, como hemos señalado *supra*, existe un *corpus* considerable de críticas al curriculum y de recomendaciones sobre cómo incluir a las mujeres en este. Los estudios existentes sobre formación del profesorado y género se insertan en investigaciones más generales que abordan cuestiones sobre el género, la diversidad, la igualdad, la discriminación o la inclusión. También en relación con temas como la educación para la paz y acerca del rol que juega la igualdad de género y la justicia social en la consecución de la misma (Crocco, 2002b; Reardon, 2001). Autoras como Ladson-Billings consideran que el género debe ser incluido en el concepto de “enseñanza culturalmente relevante”, definida en estos términos:

A pedagogy that empowers students intellectually, socially, emotionally and politically by using cultural referents to impart knowledge skills and attitudes (1996: 17-18).

El profesorado puede cambiar sus prácticas para incluir y trabajar a las mujeres en las Ciencias Sociales. Para ello debe trasladar a las aulas perspectivas como el género, el trabajo sobre los estereotipos o el sexismo. También creemos que la inclusión de las mujeres y su historia en la formación del profesorado debería ser un tema transversal, con el objetivo de que las mujeres puedan ocupar un lugar de igualdad como protagonistas de la historia en la historia enseñada.

La formación disciplinar y didáctica de los futuros docentes rara vez considera a las mujeres y su historia ni las perspectivas de género, quizá porque pocos formadores de profesores son especialistas en la materia (Sadker & Sadker, 1986 y 1991; Ladson-Billings, 1996; Alonso Gutiérrez, 1998; Vavrus, 2009; Hahn et al., 2018). Como indica

Vavrus: “normative teacher education excludes meaningful sexuality and gender education from its curriculum” (2009: 383). Quizá sea esta la razón por la cual los docentes actúan como un agente más en la transmisión de los estereotipos, los prejuicios y las desigualdades dominantes dentro de la cultura patriarcal. Pensamos que es posible que un factor determinante sea que la formación inicial de los futuros docentes sigue estando basada en la universalización de valores masculinos y que, en buena medida, sigue reproduciendo los problemas de sexismo ya señalados (Hubbard, 2013; Sadker & Sadker, 1986; Smith, 1996; Stone, 1996 y Vázquez, 2003). Por ello, creemos que es fundamental que en la formación de los docentes se incluya el trabajo sobre el género y las formas de discriminación existentes en nuestras sociedades (Cummins, 2001). En un estudio impulsado por la comisión para la igualdad en Irlanda del Norte, Gray & Leith muestran cómo, a pesar de su falta de formación en cuestiones de género, los profesores son conscientes de la presencia de estereotipos en sus clases y tratan de cuestionarlos, además de expresar preocupación por su papel en la perpetuación inconsciente de los mismos (2004). Una formación de los profesores que ponga en evidencia la vigencia y transmisión de estereotipos y prejuicios a través de la enseñanza o que ofrezca la posibilidad de que en las aulas se fomente la discusión sobre el género, las desigualdades y la discriminación puede suponer una diferencia (Crocco, 2006, 2010; Nystrand, Gamoran, y Carbonara, 1998 y Woyshner, 2002). Autores como Moreno y Sastre (2004) y Benavente y Núñez (1992) creen que el profesorado tiende a enseñar, de forma inconsciente, desde el modelo “más valorado socialmente”, o sea, desde el patriarcal. Esto significa perpetuar aquellas estructuras según las cuales las aportaciones de los varones son consideradas más importantes que las de las féminas, reafirmando de este modo la supremacía y el dominio de los hombres.

Algunos trabajos muestran cómo había afectado a los estudiantes el haber estudiado la historia de las mujeres en un curso optativo de historia de los EEUU (Tetrault, 1986). Otros estudios de caso, también en EEUU, indican que los estudiantes identificaban las experiencias de las mujeres como históricamente significantes (Levstyk & Groth, 2002). Autores como Doyle han tratado de determinar el efecto que la introducción de los contenidos de género tiene sobre los estudiantes. Un estudio comparativo entre dos grupos canadienses, uno que abordaba contenidos de género y otro que no, determinó cómo existía más posibilidad de que siguieran estudiando ciencias sociales aquel grupo en el que se había introducido la perspectiva de género. También comprobó cómo las

alumnas de ese grupo eran más capaces de expresar sentimientos de “orgullo y de confianza en sí mismas al tratar del género”, lo que le permitía concluir que el curriculum inclusivo de género era beneficioso para los participantes (1998). A ello se añade el hecho de que los profesores consideran que cuestionar los estereotipos libera a los estudiantes de las restricciones tradicionales (Gray & Leith, 2004). Vavrus (2009) plantea la posibilidad de que los futuros profesores recurran a la autobiografía para reflexionar sobre como sus identidades están construidas por las experiencias vividas, que incluye el género y la sexualidad.

Algunos estudios recientes, tratan de determinar si los resultados de los alumnos en ciencias sociales son o no mejores en función de su sexo o si los resultados de estos varían en función del género de los profesores. También el hecho de que sólo se incluyen retratos de hombres en las clases de ciencias sociales, los chicos dominen los debates en las clases mixtas y las chicas perciban la existencia de un mayor clima de discusión en el aula que los varones (Hahn et al., 2008: 340 y 344-345).

Por último, quisiéramos señalar cómo, en la línea de lo apuntado al referirnos al análisis del curriculum, hay trabajos que relacionan la inclusión de las mujeres en las ciencias sociales con conceptos como democracia, globalización o poder (Banks & Nguyen, 2008). Introducir en las aulas la reflexión sobre el género, los invisibles y el sexismo es fundamental si queremos que cambien las cosas. Según Hernández & Metzger (1996) o Cummins (2001), incluir a las mujeres en la formación pueden implicar transformaciones fuera de las aulas.

Hay investigaciones que muestran cómo el lenguaje utilizado y las propias relaciones que se generan en el aula son un indicador de las construcciones basadas en los prejuicios de la diferencia de género (Pugh & García, 1996; Castles, 2004). Como explica Opériol, persisten las diferencias en la atención prestada a chicos y a chicas en las interacciones en las aulas. Los estudios de Sadker & Sadker muestran cómo los alumnos reciben más atención en clase (1986). Los profesores, sean del sexo que sean, tienden a relacionarse más y a individuar mejor a los estudiantes que a las estudiantes. Sin embargo, es más frecuente utilizarlas a ellas como “ayudantes”. A ello se añade la existencia de un doble estándar respecto a las calificaciones, los comportamientos y la valoración de las capacidades de unos y otros (Opériol, 2013). Aunque la mayoría de profesores cree que trata por igual a niños y niñas eso rara vez es así. A los niños se les llama la atención con

más frecuencia, reciben más atención del profesor y son interpelados con más frecuencia. En general, las niñas reciben y esperan menos atención. Son percibidas como más motivadas, con mejor comportamiento y menos exigentes, aunque, a largo plazo, la conformidad aparece como una desventaja. A ello se añade el género como un aspecto remarcable en la práctica escolar, en la segregación y ocupación de los espacios, pero también en la utilización de los recursos (Gray & Leith, 2004). Otros estudios como los de Moreno y Vélez estudian la dimensión de género de la violencia en los centros de primaria españoles. Contra lo que suele pensarse, esta se ejerce de forma mayoritaria en las aulas y en presencia de un adulto, aunque a escondidas. También en el patio del recreo y en el colegio en general, siendo los que inician las peleas los varones en el 65% de los casos (Moreno y Vélez, 2008: 112).

Incluir a las mujeres, las minorías culturales, los inmigrantes, los pobres o a los marginados en el curriculum supone cambios en el presente para las estudiantes y las estudiantes, porque implica potenciar medidas de tipo inclusivo y evitar que determinados colectivos sean excluidos en función de los valores y las experiencias de los grupos dominantes (Banks, 2004; Crocco, 1997, 2006; Miller, 1996; Schmeichel, 2011). Hacerlo permite reconocer, aceptar y permitir la diferencia en las aulas y fuera de las mismas (Blanco, 2004; Vega; 2002). También es necesario hacer evidente la forma en que los centros escolares y el curriculum contribuyen a la perpetuación del sexismo (Benavente y Núñez, 1992; Fernández, 2006; Tomé y Rambla, 2001) y el hecho de que si seguimos manteniendo en las aulas discursos de clave antropocéntrica los centros escolares seguirán reproduciendo estereotipos y prejuicios de género (Bullock & Stallybrass, 1977; Vega, 2002 y Vázquez, 2003). Moreno y Vélez analizan cómo los estereotipos culturales continúan facilitando y permitiendo la violencia sobre las mujeres, al tiempo que la exposición a libros que mantienen estereotipos de género contribuye al mantenimiento de comportamientos estereotipados en los juegos (Gray & Leith, 2004). Los planteamientos de la educación de niños y niñas que estipulan que las cualidades de los hombres son el valor, la fuerza o el control y las de las mujeres la subordinación, la debilidad y sumisión, permitiendo que la agresividad y la violencia se toleren como parte del comportamiento masculino y se utilicen para conseguir el dominio y el control del espacio y del tiempo (Moreno y Vélez, 2008: 106).

La escuela y la sociedad se han construido desde la diferencia. Tanto desde las disciplinas como los contenidos se han formado en base a los estereotipos y los prejuicios de género. Autores y autoras como Hubbard (2013), Casas (1999), Oesterreich (2002), Smith (1996), Stone (1996), Subirats (2001) y Vázquez (2003) plantean que la escuela se ha construido en las líneas del patriarcado. Como señalan Moreno y Vélez:

El androcentrismo tiene armas muy poderosas para seguir vivo. Unas son explícitas, sin escrúpulos, otras sutiles, subliminales y no menos contundentes y aunque las mujeres no las perciban, emocionalmente siguen siendo la base de la discriminación y de la desigualdad. Las niñas, y también los niños, se educan desde sus primeros años de vida para responder a las demandas y expectativas sociales asignadas en función de las características asociadas a su sexo (2008: 109).

Fernández Valencia plantea las siguientes líneas de actuación para acabar con las diferencias de género en el ámbito educativo:

- Un análisis crítico de las situaciones de aula desde una perspectiva de igualdad.
- El uso de lenguajes no discriminatorios.
- Presentar a las mujeres como sujetos y como protagonistas.
- Incorporar a las aulas los discursos de género actuales para decodificarlos y analizarlos de manera crítica.
- Enlazar presente y pasado (2010: 148).

A esta propuesta añade otras medidas de los centros escolares para impulsar una educación igualitaria en el ámbito educativo:

- Incorporar la coeducación en el proyecto docente
- Seleccionar los materiales escolares en función de una perspectiva co-educativa.
- Favorecer la igualdad en los niveles de gestión y representación de todos los colectivos ligados al centro.
- Utilizar un lenguaje inclusor.
- Organizar actividades en favor de una educación en igualdad (Fernández Valencia, 2010: 149).

Por todo lo expuesto, consideramos que el punto de partida de nuestra investigación debe apoyarse en:

- La emergencia de una nueva Historia y una nueva Historia del Arte que también incluye la historia de los marginados, que nace con vocación de recuperar las voces perdidas del pasado, las de las gentes "sin historia" pero que también se interroga sobre las formas de marginación y exclusión en las sociedades actuales y pretéritas y sobre los mecanismos de control social y de exclusión generados por las distintas sociedades (Foucault, 1990). La necesidad de introducir en las aulas el protagonismo de los "invisibles".
- La consolidación de la historia de las mujeres y de la investigación desde la perspectiva de género. Hitos en este sentido han sido la creación en nuestro país de los Institutos de Estudios de la Mujer (el primero de 1983) o las publicaciones de las primeras síntesis historiográficas en español en la década de los 90-2000. También la aparición de post-grados específico de género o las medidas adoptadas a escala europea y nacional para impulsar la investigación desde la perspectiva de género, caso de la actual Hoja de ruta sobre la estrategia europea de Investigación e Innovación del ERA 2016-2020 que, como señalábamos, dedica un eje completo a la igualdad de género en investigación.
- La propia evolución dentro de las temáticas y los estudios de la Historia y la Historia del Arte desde la perspectiva de género. En un primer momento, la historia de las mujeres introdujo cuestiones como las relaciones y conflictos familiares, la construcción de la privacidad y la domesticidad, los modelos y prácticas de la educación moral y sentimental o el carácter sexuado de los símbolos y los lenguajes religiosos y culturales. En la actualidad, bajo la influencia de la teoría *queer* y el post-estructuralismo, la historia de las mujeres aborda nuevas cuestiones como los nuevos espacios de la esfera política, las formas y posibilidades que adopta la participación en ella de las mujeres o el estudio de la(s) masculinidad(es). Por lo que respecta a la Historia del Arte, la necesidad de visibilizar a las mujeres creadoras, ha dado paso a un cuestionamiento de la representación de las mujeres en la Historia del Arte, a una reivindicación de la mirada femenina o a nuevas creaciones artísticas que cuestionan los cánones.
- El convencimiento de que el sexismo en las aulas y en el sistema educativo sigue siendo un problema actual, tanto por el mantenimiento de las desigualdades

escolares en función de sexo como por el papel que juegan las propias instituciones escolares en la perpetuación de los roles de género (Opériol, 2013).

- Los resultados que arrojan las investigaciones realizadas desde la didáctica de las ciencias sociales, según las cuales podemos observar en el currículo y los libros de textos algunas tímidas formas de incorporación de las mujeres a la historia enseñada, aunque en posiciones secundarias, en porcentajes reducidos y dentro de perspectivas aún tradicionales y androcéntricas. Los materiales curriculares siguen negando a las mujeres su protagonismo dentro de las ciencias sociales, al tiempo que éstas tienden a seguir otorgando a las mujeres un rol marginal y subsidiario.
- Los resultados de las investigaciones acerca de la formación del profesorado, que consideran que se debería incluir en ella la perspectiva de género, para evitar que nuestras prácticas diarias contribuyan a la perpetuación de los estereotipos y de las desigualdades de género.
- La existencia de propuestas históricas, historiográficas y didácticas que visibilizan a la mujer y su historia. El convencimiento, sin embargo, de que es necesario difundirlas, darlas a conocer, aplicarlas a nuestra práctica de aula y elaborar otras.

Capítulo IV

Marco Metodológico

La metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación en función de nuestros supuestos, intereses y propósitos.

Taylor & Bogdan, 1984: 15.

Dedicamos este capítulo a la metodología de la tesis doctoral. Lo hacemos a partir de las siguientes secciones:

- 1) La investigación educativa y el estudio de casos.
- 2) El diseño de la investigación: instrumentos para la obtención de la información y tratamiento de la información
- 3) Los datos de la muestra.
- 4) El proceso de recogida y de análisis de datos.
- 5) Los criterios de investigación.

1.- La investigación cualitativa y el estudio colectivo de casos

Practitioners continue to ply their trade but have difficulty articulating what it is that they are doing, methodologically speaking. The case study survives in a curious methodological limbo.

Gerring, 2004: 341. Citado por Thomas, 2011: 511.

Un estudio de caso es el examen de un ejemplo en acción.

Walker, 1983: 45.

El estudio de caso es pertinente cuando el objeto que se quiere indagar está difuso, es complejo, escurridizo o controvertido. Es decir, para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan.

Cebreiro López y Fernández Morante 2004: 667.

El paradigma de nuestra investigación es de tipo cualitativo y está relacionado tanto con la teoría crítica como con la teoría feminista. Entendemos por paradigma “un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas” (Pérez Serrano, 1994: 17). Como señala Mertens, los paradigmas sirven como marcos que orientan a los investigadores en la identificación y clarificación de sus creencias en relación a cuestiones éticas, la propia realidad, el saber o la metodología (2010).

La apuesta por la teoría crítica implica comprender su doble naturaleza, prescriptiva y normativa, cuya intención es no sólo entender situaciones y fenómenos, sino contribuir a cambiarlos. Por ello, el enfoque crítico se caracteriza no sólo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino por provocar transformaciones sociales en los contextos en los que se interviene, siendo una de sus características fundamentales que la intervención o estudio sobre la práctica se lleve a cabo a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo. El paradigma crítico, por tanto, posee una dimensión emancipadora, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que él mismo es capaz de generar (Melero, 2012).

La investigación crítica en educación se relaciona con el empoderamiento de los desprotegidos, el fin de la desigualdad y la promoción de las libertades individuales y posee un propósito transformador, al centrar sus esfuerzos en:

Interrogarse sobre las relaciones entre escuela y sociedad, sobre cómo las escuelas perpetúan o reducen la desigualdad, la construcción social del conocimiento y el currículo, quién decide que conocimiento es válido, a qué intereses ideológicos sirve y cómo esto reproduce la desigualdad en educación, a qué intereses sirve la educación y como estos son legitimados (hombres ricos, blancos y de clase media, frente a pobres, no caucásicos y mujeres)” (Cohen et al. 2007: 28).

El paradigma transformador se propone como un marco para aquellos investigadores que priorizan la justicia social y la lucha por los derechos humanos (Mertens, 2010). Esto explica la importancia de que las metodologías de investigación sean sensibles a los colectivos marginalizados, en especial en el ámbito de la investigación cualitativa, donde el énfasis en los valores y la búsqueda de la justicia social ocupan un lugar central. Esta es la razón de que la perspectiva transformadora incluya la necesidad de analizar las relaciones de poder y la marginación de los grupos infrarrepresentados y

de que subraye el importante papel que los investigadores juegan en su estudio (Sweetman, Badiee & Creswell, 2010).

Creswell (2014) relaciona estos enfoques con las perspectivas feministas o la teoría *queer*, por su marcada voluntad transformadora de la realidad. En una línea similar, Usher (1996) vincula algunos de los principios de la investigación feminista con los postulados de Habermas y la escuela de Frankfurt, entre ellos:

1. La deconstrucción de los compromisos tradicionales acerca de la verdad, la objetividad y la neutralidad.
2. La adopción de una aproximación a la génesis del conocimiento según la cual todas las teorías son relativas.
3. La utilización de una pluralidad de métodos de investigación.
4. La naturaleza interdisciplinar de la investigación feminista.
5. El compromiso del investigador con los investigados.
6. La deconstrucción de la relación entre teoría y práctica.

Conecta, de este modo, el cuestionamiento realizado por la teoría crítica a la objetividad, neutralidad, positividad y científicidad del saber, por su reproducción de las asimetrías del poder, con la forma en la que la investigación feminista desafía la legitimidad de una investigación que no empodera a los grupos oprimidos e invisibilizados, cuestionando con ello la legitimidad de aquellas investigaciones que no contribuyen a la emancipación de los grupos marginalizados (Cohen et al., 2007: 34).

El paradigma cualitativo posibilita la aproximación a los problemas vinculados a la acción y la crítica social, pero también a aquellas cuestiones relacionadas con la didáctica de los invisibles, proporcionando una visión crítica y comprometida de la investigación frente a otros paradigmas que reducen las voces de la diversidad de colectivos. Taylor & Bodgan (1984) destacan entre las características de la investigación cualitativa algunas de las siguientes:

1. La investigación cualitativa es inductiva.
2. La investigación cualitativa aborda los problemas desde una perspectiva holística.
3. El investigador cualitativo es sensible a los efectos que él mismo causa sobre las personas que son objeto de su estudio.
4. El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia.
5. El investigador cualitativo participa en el estudio con sus propias creencias,

perspectivas y predisposiciones.

6. En la investigación cualitativa todas las perspectivas son valiosas.
7. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio (citados por Álvarez-Gayou, 2003: 6-8).

En lo tocante a nuestro propio estudio, la investigación tiene el enfoque del estudio colectivo de casos (Stake, 2007; Simons, 2011). Su objeto de estudio se centra en la invisibilidad de las mujeres para las ciencias sociales, como una forma de exclusión añadida a una situación primaria de injusticia social y económica (Rugna Cuenca, 2014). En la elección de un caso en concreto interactúan distintos elementos. El caso se elige porque es un ejemplo interesante, inusual o revelador en el que se reflejan las líneas principales del marco analítico o la teoría. Para Yin, la utilización del estudio de caso es pertinente si este responde cuestiones de tipo ¿cómo? o ¿por qué?, pero también cuando:

- El investigador no puede manipular el comportamiento de aquellos involucrados en el estudio.
- El investigador desea cubrir condiciones contextuales, porque cree que son relevantes para el fenómeno que es objeto de estudio.
- Los límites entre el fenómeno y el contexto están mal definidos (sintetizado en Baxter & Jack, 2008: 545).

Entre las razones que nos han llevado a elegir el estudio de caso como metodología de análisis queremos destacar las siguientes:

1. Su carácter crítico, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
2. Su carácter extremo o su unicidad, esto es, su interés en sí mismo.
3. Su carácter revelador, que permite observar y analizar el fenómeno dentro de la investigación educativa (Rodríguez y otros 1996: 95; Stake 2007: 11).

Cada vez son más frecuentes los estudios de caso en la investigación educativa, sobre todo en el ámbito de las ciencias sociales. Sin embargo, son escasos los trabajos que se ocupan de sistematizar las características, propiedades y exigencias propias de este método de investigación. El punto de partida son los estudios clásicos de Yin (1989) y Stake (2007), a los que hemos de añadir los de Merriam (1988), De Vaus (2001), Gerring (2004), George & Bennett (2005), Mitchell (2006), Grandon Gill's (2011) y Thomas (2011). En el ámbito español, los de Martínez Bonafé (1990), López-Barajas

Zayas (1996), Angulo y Vázquez (2003) y Álvarez y San Fabián Maroto (2012).

El estudio de caso es una metodología vinculada a la sociología clásica a través de autores como Spencer o Weber que se ha venido utilizando como “paraguas para toda una amplia familia de métodos de investigación cuya característica básica es la indagación en torno a un ejemplo” (Álvarez y San Fabián Maroto, 2012: 2). Miles and Huberman, definen el estudio de caso como una unidad de análisis, como “un fenómeno de una determinada clase que acontece en un contexto concreto” (1994: 5; citados por Baxter & Jack, 2008: 545). Simons, por su parte, revisa diferentes definiciones del estudio de caso para concluir que lo que tienen en común todas ellas es su compromiso para estudiar la complejidad que demuestran las situaciones reales y el hecho de intentar definir el estudio de caso más allá de los métodos de recolección de datos que proporciona. Él aporta una definición propia que formula en estos términos:

Case study is an in-depth exploration from multiple perspectives of the complexity and uniqueness of a particular project, policy, institution, program or system in a “real life” context (Simons, 2009: 21, citado por Thomas, 2011: 512).

Tanto Simons como Stake renuncian a definir el estudio de caso como una metodología en concreto. La entienden, más bien, como un marco que puede incorporar diferentes metodologías. En este sentido, Stake afirma que el estudio de caso no implica una elección metodológica, sino una elección de aquello que el investigador considera que debe ser estudiado:

Case study is not a methodological choice but a choice of what is to be studied... By whatever methods we choose to study the case. We could study it analytically or holistically, entirely by repeated measures or hermeneutically, organically or culturally, and by mixed methods—but we concentrate, at least for the time being, on the case (Stake, 2005: 443).

Esto lleva a afirmar a Thomas que “la elección del método no define el caso de estudio: el eclecticismo analítico es la clave” (2011: 512). También diferencia entre *sujeto* y *objeto* dentro del estudio de caso, una distinción según la cual: el *sujeto* es el caso en sí mismo, entendido como una “unidad práctica”; el *objeto* es el marco analítico o la teoría a través de la que el sujeto es observado y que, a su vez, el sujeto explica. Este autor aporta su propia definición de estudio de caso:

Case studies are analyses of persons, events, decisions, periods, projects, policies, institutions, or other systems that are studied holistically by one or more methods. The case that is the subject of the inquiry will be an instance of a class of phenomena that provides an analytical frame—an object—within which the study is conducted and which the case illuminates and explicates

(Thomas, 2011: 513).

Por lo que respecta a sus principales características, Stake subraya la validez del estudio de caso para la comprensión de la realidad objeto de interés (2005), mientras Yin (1989) enfatiza su conexión con el contexto. Otros autores subrayan su carácter holístico y la conexión existente entre lo global y lo local (Pérez Serrano 1994: 85). Cebreiro López y Fernández Morante, por su parte, fundamentan la aportación del estudio de caso a los fenómenos educativos en tres razones:

- Importancia de las observaciones a largo plazo.
- Voluntad de describir la conducta observada.
- Preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, esto es, cómo construyen su realidad social (2004: 665).

Álvarez y San Fabián Maroto sintetizan en estos términos las características básicas de los estudios de casos (2012: 3-4):

- Realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio.
- Son estudios holísticos.
- Reflejan la peculiaridad a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.
- Son heurísticos.
- Su enfoque no es hipotético.
- Se centran en las relaciones y las interacciones y exigen la participación del investigador en el devenir del caso.
- Estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de los mismos.
- Se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente.
- Incorporan múltiples fuentes de datos, que se analizan de forma global e interrelacionada.
- El razonamiento es inductivo.

Entre las ventajas de su uso, podríamos destacar el hecho de que permite descubrir hechos o procesos que con otros métodos se pasarían por alto; ayuda a desvelar significados profundos y desconocidos; es valioso para informar de realidades educativas complejas; aporta concreción, intensidad y detalle respecto al tema de estudio; permite el recurso a una diversa gama de técnicas en la recogida y análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos y posibilita y requiere la triangulación de la información recogida (Álvarez y San Fabián Maroto, 2012: 4-5). Como expresan Baxter & Jack:

Rigorous qualitative case studies afford researchers opportunities to explore or describe a phenomenon in context using a variety of data sources. It allows the

researcher to explore individuals or organizations, simple through complex interventions, relationships, communities, or programs (2008: 544).

Distintos autores han realizado esfuerzos por establecer una tipología de los estudios de caso, que nosotros hemos sintetizado en la tabla 2. Dentro de las tipologías expuestas, creemos que podríamos identificar nuestra investigación como un estudio de casos exploratorio (Yin, 2009) e interpretativo (Merriam, 1988; Simons, 2011), colectivo (Stake, 2007), observacional (Heras Montoya, 1997), disciplinarmente configurativo (Mitchell, 2006) y prospectivo (De Vaus, 2001).

TIPOLOGÍA DE LOS ESTUDIOS DE CASO			
Stake, 2005	Yin, 2009	Pérez Serrano, 1994	Heras Montoya, 1997
Intrínseco	Crítico	Descriptivo	Organizativo histórico
Instrumental	Extremo / único	Interpretativo	Historias de Vida
Individual / Colectivo	Longitudinal	Evaluativo	Observacional
	Representativo		
	Revelador		
George & Bennett, 2005	Merriam, 1988	Mitchell, 2006	De Vaus, 2001
Comprobatorio	Descriptivo	Ilustrativo	Descriptivo
Ateórico / configurativo-ideográfico	Interpretativo	Socioanalíticos	Comprobatorio / constructor de teorías
Configurativo	Evaluativo	Extensivos (en el tiempo)	Singular / múltiple
Heurístico		Configurativos-ideográficos	Holístico / no holístico
Pruebas de plausibilidad		Disciplinarmente configurativos	Paralelo / secuencial
“Building block” estudios		Heurísticos	Retrospectivo / prospectivo
		Pruebas de plausibilidad	

Tabla 2. Tipología de los estudios de caso. Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Álvarez y San Fabián Maroto, 2012 y de Thomas, 2011. Otra clasificación, con una definición de las tipologías en Baxter & Jack, 2008.

2.- El diseño de la investigación

Sugiero que la descripción, el análisis y la interpretación son los tres ingredientes primarios de la investigación cualitativa. Estos se combinan de forma variada para alcanzar diferentes propósitos. Ninguna combinación puede ser considerada mejor, ni siquiera precisa el investigador incluir todos ellos, aunque en nuestro trabajo es difícil imaginar un análisis, una interpretación o una descripción totalmente puros. Nuestros estudios contienen otros elementos también (...) como conocimientos, revisiones bibliográficas, significancia del estudio,

implicación para la práctica y la investigación. Igualmente, se pueden incluir trazas de otros elementos como la compasión o el humor. Si están ellos presentes, como ocurre en el caso de las plantas, los límites entre deficiencia y toxicidad pueden, en ocasiones, ser difíciles de establecer.

Wolcott, 1994: 49.

La buena investigación no es tanto una cuestión de buenos métodos como de buenos razonamientos.

Stake, 2007: 28

Desde el punto de vista metodológico, el estudio de caso es definido como un proceso lineal e iterativo cuyas principales etapas son la planificación, el diseño, la preparación, la recolección de datos, el análisis y la difusión (Yin, 1989). En las investigaciones cualitativas el diseño de investigación tiene un carácter mucho más flexible y adaptativo al contexto de aplicación (Bisquerra, 2004). Dicha flexibilidad permite recoger la información que se considera pertinente, ya que, a diferencia del paradigma cuantitativo, el cualitativo se basa en la necesidad de comprender la práctica social sobre la que se pretende actuar (Taylor & Bogdan, 1986). En nuestro caso concreto, el diseño de la investigación se compone de la conjunción de los planteamientos de Wolcott (1994) y los de Habermas (1988), descritos a su vez por Smyth (1989). Como recogemos en la cita introductoria, Wolcott (1994) indica tres elementos básicos en la investigación cualitativa: la descripción, el análisis y la interpretación. Smyth (1989), por su parte, identifica cuatro fases en la aproximación reflexiva a la investigación en educación, que implican describir, analizar, confrontar y reconstruir (tabla 3).

Describir	¿Qué es lo que hago?
Analizar	¿Qué significado tiene lo que hago?
Confrontar	¿Cómo he llegado a hacer lo que hago?
Reconstruir	¿Cómo podría hacer las cosas de una forma diferente?

Tabla 3. Fases en la aproximación reflexiva a la investigación en educación.

Fuente: elaboración propia a partir de Smyth, 1989.

Al reflexionar sobre la práctica, la descripción recurre a las narrativas para describir actos de enseñanza, ayudando a organizar un registro que es crucial para realizar descubrimientos y para que docentes e investigadores puedan expresarse con su propia voz. El análisis examina cómo funcionan las cosas o por qué no funcionan, trascendiendo lo descriptivo para identificar de forma sistemática los factores, las relaciones, los temas y los patrones claves de los datos. Por su parte, confrontar

implica dar forma a esas teorías para interrogar y cuestionar lo establecido. Es colocar el acto educativo en un contexto cultural, social y político más amplio, realizando una reflexión acerca de las asunciones que subyacen en los métodos y prácticas de aula. Por último, la reconstrucción permite actuar en el mundo de una forma que contribuya a cambiarlo (Smyth, 1989).

En base a lo expuesto, hemos definido dos fases para la investigación. Dichas fases son las siguientes:

1. Fase analítica, basada en las fases descriptivas de Wolcott (1994) y Smyth (1989) y la fase de análisis de Smyth (1989).
2. Fase interpretativa crítica, basada en la fase de análisis de Wolcott (1994) y las fases de confrontación de Habermas (1988) y Smyth (1989).

2.1. La fase analítica

A diferencia de los estudios cuantitativos, en los que el diseño de la investigación se concibe de forma lineal, en la investigación cualitativa se habla de circularidad o de retroalimentación de los diferentes procesos. De hecho, como ocurre en cualquier otro estudio cualitativo, la recolección de datos y el análisis se dan todo el tiempo (Baxter & Jack, 2008: 554-555). Existen diferentes técnicas de análisis. Yin (1989), por ejemplo, describe hasta cinco diferentes: búsqueda de patrones, vinculación de datos a las proposiciones, construcción de una explicación, análisis de series, modelos lógicos y síntesis cruzada. A ellas, Stake (2007) añade otras dos, como son la interpretación y la agregación categórica.

Hemos tomado como punto de partida para el diseño del marco inicial los llamados “temas prefigurados” (tabla 4), siguiendo a Simons (2011). Él los define como *temas* o *cuestiones* que sirven para delimitar el marco inicial del problema de investigación, pero sin constreñirlo sólo al mismo, porque el producto final es solo parcialmente resultado de la formulación inicial del problema. En una línea similar, Stake propone utilizar los temas como estructura conceptual de la investigación, por su utilidad a la hora de dirigir la atención a la complejidad y a la contextualización, pero también a problemas y conflictos. Esta es la razón que le lleva a considerar que las construcciones temáticas pueden constituirse en buenas preguntas de investigación para organizar un estudio, pese a la dificultad para formularlas, porque, como él mismo señala, “los temas no son simples y claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y, sobre todo, personales” (Stake,

2007: 26).

Temas / Preguntas prefiguradas	Objetivos ⁷
Dimensión temática	
Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales	2, 3,
La ausencia de las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales	2, 3
La invisibilidad de las mujeres en las ciencias sociales	2, 3
La inclusión de las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales	2, 3, 4
La relevancia de la introducción de la perspectiva de género en el profesorado en formación	1, 2
La valoración de la investigación de género para las ciencias sociales	1, 2, 3
Las posibilidades de incorporación de las mujeres al currículo de ciencias sociales	4, 5
La valoración de las ventajas y los inconvenientes de la inclusión de las mujeres en las clases de ciencias sociales	2, 4, 5
Los y las protagonistas de las ciencias sociales	3
El trabajo de la igualdad de género en el currículo	2, 3
La invisibilidad de las mujeres en la historia del arte	2, 3
La discriminación y la marginación de las aportaciones de las mujeres en la historia del arte	3
El androcentrismo en las ciencias sociales	2, 3
La exclusión de las mujeres como creadoras en la historia del arte occidental.	2, 3, 5
La cosificación del cuerpo femenino a través del desnudo y su representación artística.	2
La inversión de roles	3, 5

Tabla 4. Temas planteados en las fases analítica e interpretativa-crítica.

Fuente: elaboración propia a partir de los criterios expuestos por Simons (2011).

Esta fase vendría a corresponderse con lo que Pérez Serrano (1994) y Martínez Bonafé (1990) denominan “fase interactiva”. Corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, en la que se utilizan diferentes técnicas cualitativas que incluyen la toma de contacto y la negociación. En esta fase se suele recoger, reducir y relacionar la información a través de diferentes técnicas. Es una fase que también en ocasiones, puede volverse problemática porque:

- El investigador puede tender a implicarse en exceso o tener dificultades para empatizar con el grupo de sujetos.
- Pueden surgir problemas de temporalización.

⁷ Como se indica en el capítulo 1, los objetivos de la investigación son los siguientes: 1. Conocer el grado de formación de los futuros docentes de secundaria en género; 2. Conocer su valoración de las aportaciones realizadas por la historia de las mujeres y por la historiografía feminista de Historia del Arte en relación a la investigación y la docencia desde la perspectiva de género; 3. Comparar y valorar la utilidad que le asignan a la inclusión de las mujeres en la enseñanza los docentes en formación. Conocer, contrastar y comprender las elecciones de protagonistas y la utilidad que les asignan; 4. Conocer y analizar sus propuestas para introducir la enseñanza de la historia de las mujeres en las aulas. Interpretar y contrastar el discurso del profesorado sobre la inclusión de las mujeres y su historia con las prácticas que realizan. 5. Valorar cómo entienden el cambio que esto puede introducir en las aulas y en la sociedad.

- El investigador juega un papel “temporal” en el contexto a investigar que se circunscribe a la propia duración de la misma.
- El volumen de datos recogidos puede ser muy amplio y difícil de reducir.
- No es fácil lograr el equilibrio entre las distintas escalas de análisis

2.2.Fase interpretativa – crítica

Dentro de la perspectiva del análisis cualitativo, esta fase remite al conocimiento de las clases de datos que se pueden examinar y describir y a aquellas actividades prácticas que sirven de ayuda en el manejo de grandes cantidades de los mismos (Gibbs: 2007) (véase a este respecto *infra*, tabla 5). Remite a cuestiones más complejas referentes a causas y finalidades. Autores como Miles y Huberman (1994), Wolcott (1994), Cohen et al. (2007) y el propio Smyth (1989), vinculan los planteamientos analíticos con la crítica ideológica, para intentar conocer las causas profundas del problema de investigación y la finalidad última de la propia investigación. Al situarse dentro del paradigma crítico, la investigación se relaciona con el cuestionamiento de valores y asunciones y realiza un cuestionamiento de las estructuras sociales convencionales. Su objetivo último es concienciar a los sujetos de la situación y realizar un cambio a través de la praxis, entendida esta, siguiendo a Freire, como una acción repetida e informada a través de la reflexión (1970: 48). Ello supone una relación de retroalimentación constante entre teoría, datos, preguntas de investigación e interpretación (Scotland, 2012: 14).

Fecha	Analítica	Interpretativa – Crítica
Octubre de 2015	CR	
Diciembre 2016	CR	
Enero de 2017	AP / OBS	OBS, NC
Noviembre- Diciembre de 2017	OBS	OBS, NC

Tabla 5. El proceso de recogida de datos. ⁸

La metodología crítica permite que la realidad sea examinada desde una perspectiva cultural, histórica y política. Bajo la asunción inicial de que ninguna metodología de investigación está exenta de condicionantes ideológicos, en esta fase es relevante el

⁸ CR: Creación instrumentos; AP: Aplicación piloto; OBS: observaciones; NC: Notas de campo.

análisis de los intereses y las ideologías presentes en la investigación (Cohen et al., 2007). Este planteamiento recoge de alguna manera las tesis de Habermas según las cuales ciencia y técnica no son ya instrumentos al servicio de la sociedad, sino que se han convertido en un sistema de pensamiento que posee las mismas intenciones de dominio y sometimiento que aquellos sistemas anteriores, las “ideologías” que ellas mismas cuestionaban, de tal forma que la propia racionalidad ha terminado por convertirse en un lastre para realizar cambios políticos (1972).

Como señalábamos al iniciar el capítulo, complementamos la perspectiva crítica con la metodología de las investigaciones feministas de Oakley (1998), Finlay (2002), Lather (1991) y MacBeth (2001). La metodología feminista ha realizado una apuesta clara por los métodos cualitativos, en su oposición a los métodos de investigación mayoritarios y en paralelo con otras discusiones metodológicas que han afectado también a la cuestión del / los paradigmas (Oakley, 1998). Subraya, de este modo, el hecho de que aquello que consideramos como conocimiento legítimo (y su investigación) son construcciones sociales, al tiempo que cuestionan el rol de los intelectuales en el cambio social. Esa sospecha de que el intelectual a un tiempo, objetiviza y a la vez habla por otro, invita según Lather, a la reflexión sobre la práctica del investigador hasta el punto de convertir en una cuestión central la forma que adoptaría un proyecto de investigación sociológica que no fuera, a su vez, una tecnología de regulación y vigilancia (1991).

Dentro de las finalidades de la investigación post-positivista que establece Appel (1991) siguiendo a Habermas (1988), nos situaríamos en la voluntad transformadora o emancipatoria pero también en la deconstructiva (tabla 6):

FINALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN POST-POSITIVISTA			
Predecir	Entender	Emancipar	Deconstruir
Positivismo	Interpretativo Naturalista Constructivismo Fenomenológico Hermenéutico	Crítico Neo-Marxista Feminista Orientado a la práctica Educativo Participativo freiriano Investigación acción	Post-estructural Postmoderno Diáspora post-paradigmática

Tabla 6. Finalidades de la investigación post-positivista. Adaptado de Appel, 1991, que las establece a partir de Habermas (1988). Lather añade la cuarta columna, referente a la deconstrucción, que denomina no-habermasiana (Lather: 1991).

Oakley (1998), Finlay (2002) y Lather (1991) subrayan que cuando el objeto de estudio tiene relación con la situación de las mujeres, ya se están generando procesos de

transformación que se inician al plantear el cuestionamiento de la propia realidad. A ello se añade lo que Lather (1992) y Rodríguez y otros (1999) denominan “deconstrucción”, para Lather (1991) y Finlay (2002) “deconstrucción feminista” o “deconstrucción discursiva”. Dicha deconstrucción – que Finlay sitúa dentro de sus cinco “mapas” de experiencia reflexiva –, les permiten deconstruir y reconstruir los postulados del marxismo ortodoxo, del feminismo y del posmodernismo con el fin de intentar ofrecer nuevas bases para una investigación y una teoría de las ciencias sociales.

Esta etapa se enmarcaría dentro de lo que Miles y Huberman (1994), Lather (1992), Smyth (1989) y Habermas (1988) identifican como fase de “confrontación”. En este sentido, consideramos pertinentes las preguntas de Smyth (1989):

- ¿Qué dicen mis prácticas acerca de mis asunciones y creencias sobre la enseñanza?
- ¿De dónde proceden dichas creencias?
- ¿Qué prácticas sociales expresan?
- ¿Por qué las mantengo?
- ¿A qué formas de poder dan cuerpo?
- ¿A qué intereses sirven mis prácticas?

Confrontar significa colocar el acto educativo en un contexto cultural, social y política más amplio, realizando una reflexión acerca de las asunciones que subyacen en los métodos y prácticas de aula, aunque, como también señala el propio Smyth, la finalidad última debe ser reconstruir, esto es, actuar en el mundo de una forma que contribuya a cambiarlo (1989).

3.- El diseño de los cuestionarios

Para la recogida de la información nos hemos servido del método de encuesta, que consiste en interrogar o preguntar sobre una gama de sucesos presentes, pasados o futuros a un conjunto de personas (Ruiz, 2009). Para ello, hemos procedido a la elaboración de una serie de cuestionarios que ofrecen “la posibilidad de que todos los entrevistados sean interrogados exactamente con las mismas palabras, al presentarse las preguntas en el mismo orden, con la consecuente garantía que hace equiparables las respuestas de los entrevistados” (Alaminos y Castejón: 2006, 69).

En los cuestionarios hemos respetado el anonimato de los y las participantes. Para su confección hemos seguido las sugerencias de Alaminos y Castejón (2006) que aconsejan elaborar de manera anticipada lo que ellos denominan “lista temática” del cuestionario. Dicha lista incluye una serie de variables de control, entre las que se cuentan las variables de control de los y las participantes, las variables de control del cuestionario y las variables de calidad de los cuestionarios. Entre las primeras hemos considerado los datos sobre el nivel de formación, el género y la edad de los participantes. Entre las segundas, el número de cuestionarios, el número de participantes o los datos del entrevistador. Por último, como variables de calidad hemos incluido su temporalización, las condiciones de realización y el porcentaje de participantes o ciclo de muestreo (figura 7).

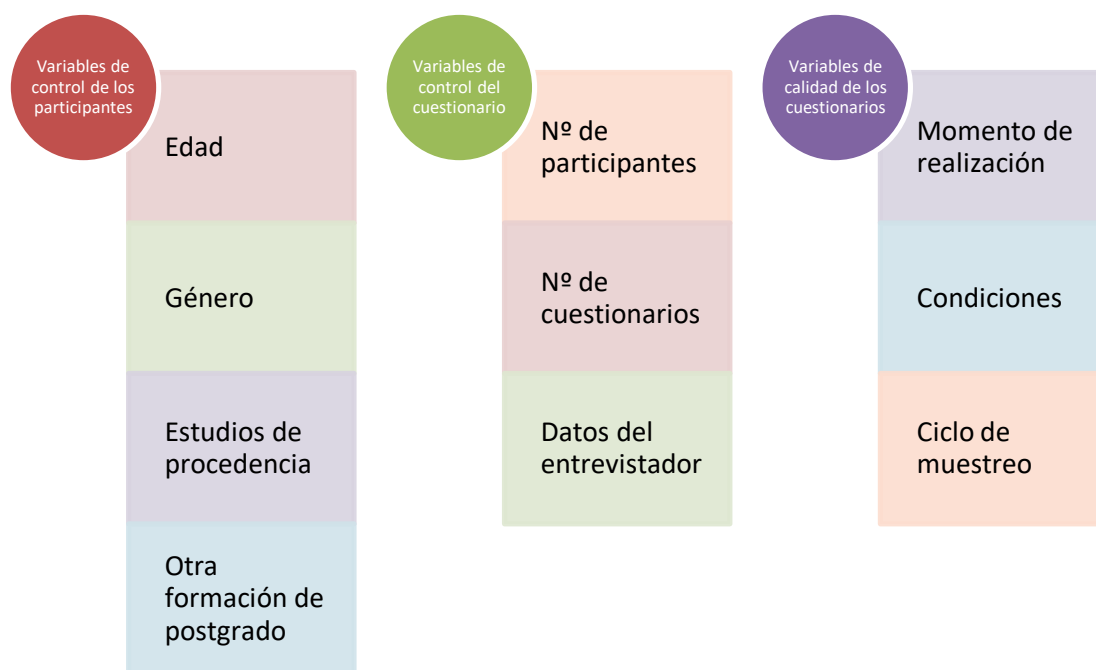


Figura 7. Lista temática para elaborar la estructura del cuestionario. Fuente: elaboración propia a partir de las propuestas de Alaminos y Castejón, 2006.

Hemos tratado de identificar también las diferentes temáticas que vamos a plasmar en los cuestionarios, de forma previa a su propio diseño. Es lo que Ruiz (2009) denomina conceptualización del objeto del cuestionario, que, en su opinión, nos puede permitir una mejor operacionalización de las dimensiones conceptualizadas, además de delimitar los límites del circuito que habrá que recorrer el interrogado.

En su confección, hemos considerado algunas cuestiones a nuestro juicio relevantes, como son el orden y el formato del cuestionario, la formulación y redacción de las preguntas o su tipología. El orden en el que aparecen las preguntas es importante debido

al carácter acumulativo de la información que se produce en la entrevista. También lo es el formato del cuestionario, que hace que sea aconsejable tratar de ir de lo general a lo particular, ordenar las preguntas por temas, evitar ubicar preguntas abiertas y demasiado extensas en los inicios de los cuestionarios o situar al final las cuestiones que sean de un nivel difícil o que puedan cuestionar de manera más directa a los y las participantes.

Otro elemento importante dentro de los cuestionarios es la propia redacción de las preguntas. De un lado, porque el fraseo o *wording* influye en las respuestas que se obtienen. De otro, porque las preguntas “por sí mismas pueden ser una fuente de error, en la medida que desorienten al entrevistado, sean demasiado ambiguas, pidan una información de la que el entrevistado no disponga o no pueda recordar con seguridad o cuando sean demasiado sensibles y provoquen que el entrevistado las evite o las conteste engañosamente” (Alaminos y Castejón, 2006: 77).

Algunas de los elementos que hemos tenido en cuenta para tratar de formular las preguntas de forma correcta han sido las siguientes:

1. Intentar plantear con cada pregunta un solo tema.
2. Tratar de redactar las preguntas de forma clara, simple y concisa.
3. Simplificar la estructura de las frases.
4. Redactar las cuestiones de forma personal y directa.
5. Cuidar la formulación de las preguntas abiertas para evitar posibles ambigüedades en su interpretación y en la posterior codificación.
6. Cuidar las opciones ofrecidas en el caso de las preguntas cerradas.

De este modo, hemos incluido en los cuestionarios preguntas de conducta, de información y de disposición o actitud (Ruiz, 2009). También, preguntas cerradas y abiertas. Las primeras obligan al encuestado a elegir entre alguna de las opciones ofrecidas porque contienen en sí mismas la respuesta, En general, se considera que clasifican mejor y describen con mayor precisión las relaciones entre respuestas que las preguntas abiertas. Pueden formularse de forma dicotómica (es decir, se fuerza al participante a elegir entre dos posibles respuestas que, a su vez, son excluyentes entre sí), aunque son formulaciones que fuerzan la elección del encuestado.

Las preguntas abiertas, por su parte, ofrecen una mayor libertad de respuestas. Entre sus ventajas destaca el hecho de que proporcionan información más detallada, se necesita menos esfuerzo para su formulación y no hay limitaciones en las alternativas

de respuesta. Los y las participantes pueden contestar con mayor libertad y utilizando sus propias palabras. Igualmente, el plantear preguntas abiertas acerca más al entrevistador y al entrevistado. También ofrecen más información que la pregunta cerrada para el investigador. Sin embargo, hacen que sea más complejo tanto la interpretación como el análisis, porque las preguntas abiertas son, en ocasiones, difíciles de contestar y aún más difíciles de analizar. También requieren de una mayor motivación por parte de los y las participantes. Hemos incluido alguna de las denominadas preguntas filtro, aquellas que se realizan antes que otras para descartar a los y las participantes a los que no afectan. Poseen el valor de que nos permiten crear subgrupos a la hora de clasificar las respuestas. Por otra parte, en el cuestionario de autoevaluación nos hemos servido también de preguntas con escalas de estimación o evaluación. Otra cuestión importante a considerar son los márgenes de error y la propia fiabilidad de los resultados. En este sentido, creemos que es conveniente reflexionar sobre el posible grado de error de los cuestionarios y sobre las razones por las que se falsean las respuestas. Entre ellas, creemos que podríamos destacar algunas de las siguientes:

- La voluntad de agradar al entrevistador
- La incapacidad para expresar la respuesta.
- La incapacidad de dar una respuesta correcta.
- El rechazo al cuestionario o a alguna de las preguntas.
- La deseabilidad social (Ruiz, 2009)

Estamos también obligados a considerar otro elemento que se erige en una posible fuente de error en encuestas y cuestionarios como es la “no respuesta”. Aquí deberemos tener en cuenta no sólo aquellas personas que no participaron en la cumplimentación de los cuestionarios (Bisquerra, 2004), sino aquel porcentaje de preguntas que no han sido contestadas. En el apartado correspondiente al proceso de recogida y análisis de datos describimos y explicamos, con mayor detalle, los cuestionarios diseñados, que pueden consultarse en el anexo.

4.- Los datos de la muestra

Los y las participantes forman parte de un estudio colectivo de casos. Los casos están compuestos por una muestra de 70 estudiantes del máster universitario de profesor/a de secundaria (MAES), del grupo de mañana de los cursos 2016-2017 y 2017-2018.

4.1. Los criterios para la elección de los y las participantes

El éxito de los estudios de caso implica la existencia de una serie de requisitos o condiciones como “el interés e implicación de los sujetos investigados en el estudio a realizar, las buenas relaciones entre investigadores y sujetos investigados, la probabilidad de innovar o transformar la situación de partida con la investigación o la ventaja indudable de contar con apoyos en los procesos educativos de cambio” (Álvarez y San Fabián Maroto, 2012: 4). Esto explica la existencia de una serie de criterios necesarios para la elección de los y las participantes. Thomas (2011) indica como relevantes la familiaridad del investigador con el mismo o el interés inherente del caso. A ellos, Rodríguez Gómez y otros añaden otros, que consideramos relevantes:

1. La facilidad para acceder a los participantes y/o permanecer en el campo todo el tiempo que sea necesario.
2. La existencia de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación.
3. La posibilidad de establecer una buena relación con los informantes.
4. La existencia de condiciones que aseguren la calidad y credibilidad del estudio (1996: 95).

A diferencia de lo que defiende Yin (1989), Thomas argumenta que no es necesario que el caso sea típico o representativo (2011). En este mismo sentido, Simons (2011) y Stake (2007) plantean que en los estudios colectivos de casos los y las participantes no se escogen con una finalidad de representatividad, sino con el objetivo de explicar las diferencias y con el fin de relacionar y comprender la información a la que podemos acceder a través de las distintas estrategias de recogida de datos. Como bien señala Freire, en la metodología crítica participantes e investigadores son ambos sujetos en la tarea de comprender la realidad, analizarla de forma crítica y reconstruir el conocimiento, de tal modo que los investigadores no realizan la transformación para los participantes, sino con ellos (1970).

4.2. Los datos de la muestra

Este trabajo se apoya en una investigación cualitativa basada en el estudio de casos que nos permite valorar los significados construidos y aplicables a los procesos sociales como variables relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje (Porlán, 1998). Para ello se ha constituido una muestra de 70 estudiantes con el perfil que se muestra en la tabla 7. Se

trata de alumnos del Máster Universitario de Profesor/a de Educación Secundaria (MAES), que cursaron la asignatura de «Complementos para la formación disciplinar» durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018, siendo sobre todo graduados de Historia, Historia del Arte y Geografía (tabla 7).

Nº	Titulación	Curso académico	Estudios de procedencia
33	Máster universitario de profesor/a de secundaria (MAES)	2016-2017	Grados de Historia del Arte, Historia, Geografía y Humanidades.
37	Máster universitario de profesor/a de secundaria (MAES)	2017-2018	Grados de Historia del Arte, Historia, Geografía, Humanidades, Sociología y Periodismo.

Tabla 7. Datos de la muestra: nº de estudiantes, titulación, curso académico, estudios de procedencia.

En ninguno de los cursos considerados la muestra alcanza una representatividad del 100% por hallarse ausentes o no haber asistido a la sesión algunos de los alumnos matriculados. Nos encontramos, de este modo ante un porcentaje del 82'5% para el curso 2016-2017 (33 estudiantes del total de 40 matriculados) y del 86'04% para el curso 2017-2018 (37 estudiantes del total de 43 matriculados). Esto nos sitúa en lo que Bisquerra denomina ciclo del muestreo, fenómeno que alude a las relaciones entre la población considerada (N), la muestra invitada, la muestra aceptante y la muestra definitiva (figura 8).



Figura 8: ciclo del muestreo. Fuente: adaptación de Bisquerra 2004: 240.

Por lo que respecta al perfil de género de los estudiantes, se observa una prevalencia de los varones (54'26%) frente a las mujeres (45'69%), tal y como se recogen en la tabla 8 y en el gráfico 2.

Curso académico	2016-2017	2017-2018	Total	%
Nº de hombres	19	19	38	54'26%
Nº de mujeres	14	18	32	45'69%
Total	33	37	70	100 %

Tabla 8. Perfil de género de la muestra: hombres y mujeres por curso académico en términos relativos y absolutos.

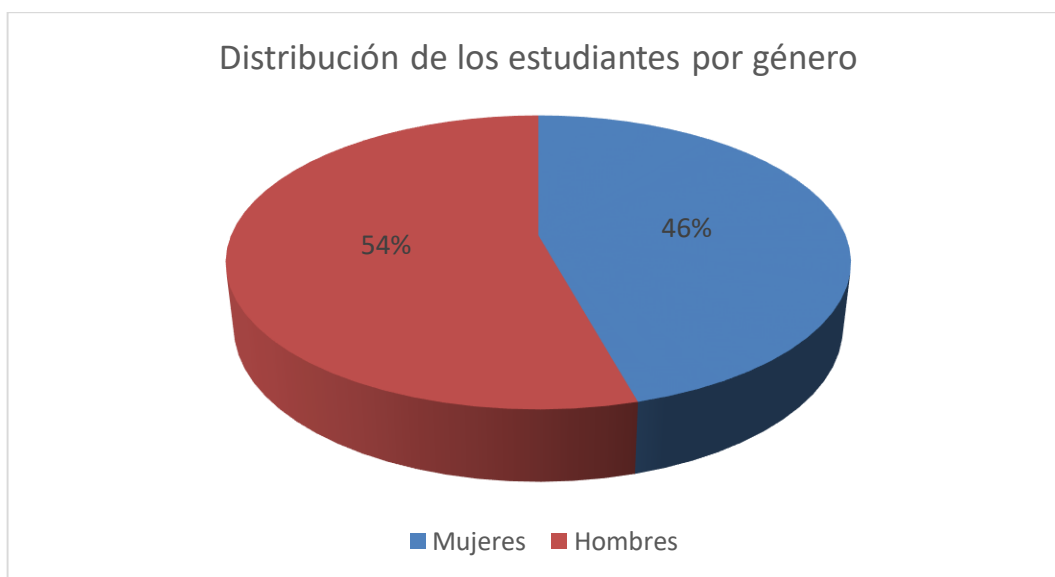


Gráfico 2. Perfil de género de la muestra.

En lo tocante a la distribución por edades, la edad media de los participantes se sitúa ligeramente por encima de los 24 años. De hecho, la edad del 65,74 % de los estudiantes es de entre 22 y 24 años. Sin embargo, si ampliamos el foco y consideramos el intervalo entre los 21 y los 26 años, el total de estudiantes incluidos alcanza el 91'4%. Sólo 6 estudiantes igualan o superan los 28 años, dándose el caso excepcional de una alumna de 52 años de edad (tabla 9).

		21	22	23	24	25	26	+ de 27	Total
2016-2017	Hombres	1	3	8	2	1	2	2	19
	Mujeres	2	3	3	5	3		2	18
2017-2018	Hombres		3	6	4	2	2	2	19
	Mujeres		3	2	4	4	1		14
TOTAL	Global	3	12	19	15	5	5	6	70
%	Global	4'28%	17'13%	27'1%	21'4%	7'14%	7'14%	8'58%	100%

Tabla 9. Distribución por edades de los estudiantes que integran la muestra.

Los alumnos proceden en especial de tres grados de origen: historia, historia del arte y geografía y medio ambiente, con un marcado predominio del grado de historia (59´98%) frente a los otros dos: historia del arte (21´42%) y geografía y medioambiente (10%). Un porcentaje pequeño de los estudiantes procede de otras titulaciones (5´72%), entre las que se cuentan humanidades, sociología y periodismo, dándose la salvedad de una alumna que posee una doble titulación de historia del arte y el grado de estudios ingleses (tabla 10):

		Historia	Hª Arte	Geografía	Otros	NC	Total
2016-2017	Hombres	13	2	3	1		19
	Mujeres	8	4	2			14
2017-2018	Hombres	12	4		1	2	19
	Mujeres	9	5	2	2		18
TOTAL	Global	42	15	7	4	2	70
%		60%	21,42%	10%	5´72%	2´86%	100 %

Tabla 10. Estudios de origen de los estudiantes que integran la muestra.

Creemos que podemos advertir variaciones de origen en esos estudios de procedencia, sobre todo en lo que respecta a su presencia en los grados de historia e historia del arte, con un mayor porcentaje de hombres en el primero y una mayor presencia de estudiantes femeninas en el segundo (tabla 11). De hecho, la distribución de las frecuencias correspondientes a los estudios de procedencia de los participantes ofrece los siguientes valores absolutos por ramas de conocimiento:

		Historia	Hª del Arte	Geografía	Otros	NC	Total
2016-17 / 2017-18.	Hombres	25	6	3	2	2	38
	Mujeres	17	9	4	2		32
TOTAL	Global	42	15	7	4	2	70

Tabla 11. Estudios de origen de los estudiantes en función del género.

El porcentaje de estudiantes femeninas que cursan el grado de historia es del 40´46% frente al 59´53 % de varones, mientras que en el caso del grado de historia del arte estos porcentajes se invierten: 60% de mujeres frente al 40% de hombres. Dicha prevalencia se observa también, aunque en una escala algo inferior en el caso del grado de geografía y medio ambiente (57´4% de estudiantes femeninas, frente al 42´8% de estudiantes masculinos). Ocurre también que son varones los dos estudiantes que acceden al MAES desde el grado de humanidades, mientras que son mujeres aquellas que lo hacen desde sociología y periodismo. Es esta una tendencia que vendría a estar corroborada por la bibliografía, ya que, en el grado de historia, “durante el curso 2015-2016, último para el

cual la Universitat de València ofrece datos estadísticos, exactamente dos tercios del alumnado eran varones, frente a un tercio de mujeres” (Bolufer, 2018: 90).

5. El proceso de recogida y análisis de datos: los cuestionarios

Como indica Bisquerra (2004), los instrumentos son medios reales, con entidad propia, que los investigadores elaboran con el propósito de registrar información y/o de medir características de los sujetos, siendo su principal propósito medir las variables de interés. Yin (2009) señala como principales instrumentos para la recolección de datos los siguientes: documentos, registros de archivo, entrevistas, observación directa, observación participante y recursos materiales. A ellos, Cohen et al. (2007) añaden los cuestionarios, los grupos focales y los diarios. Se trata de métodos que generan datos cualitativos, cuyo análisis a menudo implica una interpretación temática de los datos, en los que pueden situarse valores explícitos. Por ello, la investigación crítica, debe de ser consciente de su contexto y promover relaciones dialógicas de igualdad entre el investigador y los participantes, además de contar con una validación catalítica.

En la investigación hemos seleccionado como métodos de recogida de datos las encuestas y los cuestionarios de autoevaluación. Los métodos escogidos deben responder al potencial de informar las preguntas de investigación (Simons, 2011) y han sido cumplimentados con la colaboración de los dos grupos que integran la muestra. La recogida de resultados se ha producido a lo largo de tres momentos diferentes de nuestra investigación en cada uno de los grupos: inicial, de desarrollo y final.

El método de encuestas consiste en interrogar sobre una serie de hechos o conceptos a un conjunto de personas. Este método es idóneo cuando pretendemos obtener información, pero también cuando deseamos saber qué piensan, que sienten y qué hacen – o qué dicen que hacen - las personas (Ruiz Bueno, 2009). Dentro del método de encuestas existen dos técnicas fundamentales, la entrevista y el cuestionario. Nosotros hemos optado por la segunda de ellas, los cuestionarios.

Bisquerra define el cuestionario como “un instrumento de recopilación de información compuesto por un conjunto limitado de preguntas, mediante el cual el individuo proporciona respuestas sobre sí mismo o sobre su entorno”. Este mismo autor considera que son seis las etapas en su elaboración:

1. Definición de objetivos

2. Planificación del cuestionario
3. Elaboración y selección de las preguntas.
4. Análisis de las preguntas.
5. Análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario.
6. Redacción final (2004: 240-241).

En una línea similar, pero con un grado mayor de profundidad, Alaminos y Castejón (2006) entienden la encuesta a partir de una doble conceptualización: como un instrumento de recogida de datos que complementa otros y como un método de investigación que abarca la formulación del problema, el establecimiento de los objetivos, la selección de los sujetos y el diseño y análisis de datos. Ellos, por su parte, refieren como fases en su elaboración las siguientes:

- Formular los objetivos de la investigación, establecer hipótesis, delimitar las variables, operativizar conceptos, y determinar y elegir la muestra mediante el procedimiento adecuado de muestreo.
- Construcción de los instrumentos de recogida de datos (información).
- Preparación del trabajo de campo y aplicación de los cuestionarios.
- Preparación de los datos, análisis y establecimiento de resultados.
- Análisis e interpretación de los resultados y elaboración del informe final.

Aunque en un primer momento la investigación basada en encuestas se apoyaba en grandes muestras, en el ámbito educativo han ido adquiriendo en las últimas décadas una finalidad cada vez más analítica. Stake (2007), Creswell (2014), Álvarez-Gayou (2003) y Bisquerra (2004) se refieren al planteamiento de las preguntas, mientras que Cohen et al., (2007), Álvarez-Gayou (2003) y otros se refieren a sus dimensiones temáticas, que relacionan las preguntas de la entrevista con el tema y los objetivos de la investigación. En este sentido, Álvarez-Gayou siguiendo a Miles y Huberman (1994), señala cómo en la investigación cualitativa:

- El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de comprensión empática y de suspensión de las preconcepciones de los temas objeto de discusión.
- A partir de los materiales recopilados, el investigador puede aislar ciertos temas y expresiones, que, sin embargo, se mantienen en su formato original a través del estudio.
- Es fundamental explicar las formas en que las personas comprenden, narran, actúan

y manejan sus situaciones cotidianas y particulares (Álvarez-Gayou, 2003).

En el proceso de recogida de datos, hemos aplicado los cuestionarios en tres momentos diferentes: al inicio de la investigación, durante su desarrollo y al cierre de la misma, en este último caso bajo la forma de cuestionarios de autoevaluación. Ello nos ha permitido recoger un total de 210 cuestionarios (tabla 12)

	Grupo A	Grupo B
Cuestionario inicial	12 de enero de 2017	30 de noviembre de 2017
Cuestionario intermedio	19 de enero de 2017	14 de diciembre de 2017
Cuestionario final	19 de enero de 2017	14 de diciembre de 2017

Tabla 12. Momentos en los que se ha realizado la recogida de la información a través de los distintos cuestionarios.

En nuestra investigación hemos utilizado un total de tres cuestionarios, que hemos aplicado en diferentes momentos de la misma (inicial, intermedio y final, anexo 1). El cuestionario inicial está compuesto por cinco preguntas abiertas. En su diseño recogimos, como hemos comentado, las propuestas de Ruiz (2009) para proceder a la conceptualización del objeto del cuestionario. En este caso concreto, aparece como temática del cuestionario el género y formación del profesorado y entre sus dimensiones, la formación inicial en materia de género, la dimensión valorativa o actitudinal y los primeros elementos de los diseños de propuestas de intervención en el aula (tabla 13).

Temática	Dimensiones	Indicadores		
GÉNERO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO	Formación inicial	Formación recibida en género	2	P R E G U N T A S
		Conocimientos previos (concepto de género)	1	
	Dimensión valorativa / Actitudinal	Valoración personal	3	
		Predisposición a la incorporación del género en su docencia	4	
	Diseños de las intervenciones	Posibilidades contempladas para la introducción de las mujeres en el curriculum	5	

Tabla 13. Conceptualización del objeto del cuestionario inicial. Realizada a partir de la ejemplificación de Ruiz, 2009.

Nuestros objetivos, a la hora de diseñar e implementar este primer cuestionario, eran los siguientes:

1. Conocer si los futuros profesores de enseñanza secundaria habían recibido o no formación específica sobre género.

2. Saber si decían conocer el concepto de género y si eran capaces o no de definirlo. En caso afirmativo, identificar cuántos y cuáles de los diferentes elementos aportados por la historiografía incorporaban a sus respuestas (el género como construcción social y cultural, su carácter performativo, la conexión con la teoría *queer*...).
3. Tratar de establecer su conocimiento y su valoración de las aportaciones del género dentro de las ciencias sociales (geografía, historia, historia del arte) y su didáctica. Saber si las colocaban en un nivel de relevancia similar a otras aportaciones historiográficas recientes.
4. Conocer su postura frente a la posibilidad de introducir el género en su futuro ejercicio de la profesión docente. Saber si al ser interrogados expresan o no por escrito la necesidad de incorporar el género a la enseñanza de las ciencias sociales y cómo la justifican. Conocer sus propuestas para hacerlo y a qué períodos históricos o a qué momentos de la historia de las mujeres o de su presencia en el curriculum de las ciencias sociales remiten.

Por lo que respecta al segundo de los cuestionarios, el *intermedio*, sus referentes han sido de carácter más disciplinar, circunscritos a la didáctica de la historia del arte en su intersección con el género. En este cuestionario, los y las participantes reflexionaban, a través de textos e imágenes, sobre el tratamiento de las figuras de las mujeres creadoras en los textos de los historiadores del arte, la iconografía femenina, la creación artística femenina, los estereotipos de género en el arte occidental o el tratamiento de los desnudos femenino y masculino en nuestra tradición pictórica y escultórica. Intentábamos también cuestionarlos a través de las inversiones de roles (tabla 14).

Temática	Dimensiones	Indicadores		
<i>GÉNERO Y DIDÁCTICA DE LA Hª DEL ARTE</i>	Las mujeres creadoras en los textos de Hª del Arte	Rasgos identificados (ausencia, dependencia, singularidad, sexualización, feminidad)	6	P R E G U N T A S
		Valoración positiva o negativa de la mujer como creadora	6	
	La inversión de roles	Rasgos aceptados o rechazados	9, 10	
		Valoración / Rechazo	9, 10	
	Los estereotipos en el arte occidental	Estereotipos asociados a la representación de las figuras femeninas y masculinas	7	
El tratamiento del desnudo femenino y masculino	Rasgos iconográficos identificados Estereotipos Mirada femenina y masculina, otras miradas	8, 9, 10		

Tabla 14. Conceptualización del objeto del cuestionario intermedio. Realizada a partir de la ejemplificación de Ruiz, 2009.

En el diseño de este cuestionario hemos incorporado tanto textos como imágenes. Hemos considerado relevante el tratamiento de diferentes fuentes de información porque estas contribuyen al desarrollo tanto del pensamiento crítico como del pensamiento histórico (Santisteban, 2012). Por su parte, el recurso a las imágenes descansa en el hecho de que “no todas las preguntas de conocimiento tienen que ser verbales” (Ruiz, 2009) y en el convencimiento de que lo visual ejerce una gran influencia en el desarrollo de unas representaciones sociales determinadas, entendidas como imágenes conformadas socialmente y relacionadas con los aspectos ideológicos propios de las sociedades dominantes.

Por lo que respecta al cuestionario de autoevaluación final, este ha sido adaptado del propuesto por Edith Braun y Bettina Hannover (2008). El recurso a la autoevaluación nos ha permitido “medir la intensidad de la actitud por medio de la construcción de una dimensión de intensidad dentro del mismo cuestionario” (Ruiz, 2009: 102). Para ello, hemos recurrido al establecimiento de una escala diferencial o escala de intervalos, en la que los ítems o enunciados son seleccionados de modo tal que puedan ser escalonados. Nos hemos servido de la técnica Likert, la más empleada para la construcción de las escalas actitudinales. Su modelo metodológico es de tipo aditivo y en él los sujetos se gradúan o se escalan ellos mismos respecto al objeto de actitud, de tal modo que estos son ordenados según su posición favorable o no hacia la actitud en cuestión.

Al confeccionar un cuestionario con la escala Likert, hay que considerar algunos de los siguientes criterios en el enunciado de las proposiciones:

- Que estos sean expresión del comportamiento deseado y no de hechos.
- Que estén formulados de forma categórica y sencilla.
- Que impliquen una sola variable de actitud (Ruiz, 2009).

Hemos presentado los ítems en una escala de modo que para cada uno de ellos hay distintas alternativas graduadas en intensidad con una escala numérica definida explícitamente, como muestra la figura 9:

Muy de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
5	4	3	2	1

Figura 9. Escala Likert utilizada en el cuestionario de autoevaluación (Braun y Hannover, 2008).

En este cuestionario de autoevaluación, los y las participantes evaluaban el grado de adquisición de contenidos, aptitudes y competencias. Incluye un total de doce preguntas. Las cuatro primeras aluden a los conocimientos (conceptos o hechos importantes del tema en cuestión, aspectos relevantes, diferencias y similitudes establecidas o capacidad de exponer hechos complejos relacionados con el tema tratado). Las cuatro siguientes se centran en las aptitudes desarrolladas, caso del manejo de fuentes de información, las técnicas de trabajo o la mejora de las aptitudes para el trabajo colaborativo. Por último, las que se refieren a las competencias sociales valoran el haber compartido los contenidos con personas de su entorno, la consideración de si lo tratado les aporta información relevante sobre sus relaciones con la sociedad en general, si lo consideran relevante para sus proyectos de estudio o trabajo o si se creen capaces de elaborar de forma autónoma una exposición pública del contenido global de este tema, ampliándolo con asuntos y ejemplos de otros ámbitos. Puede consultarse una copia de los tres cuestionarios en el anexo.

6. La fase interpretativa – crítica: agrupaciones y categorías

Nos situamos aquí en la segunda fase de la investigación, que implica un conjunto de operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el objetivo de extraer significados relevantes respecto al problema de investigación. A diferencia de lo que ocurre en el caso del análisis cuantitativo, el análisis cualitativo transcurre de forma simultánea a la obtención de la información y consiste en un procedimiento abierto y flexible para la clasificación de los datos (Bisquerra, 2004). Hemos estructurado esta fase a su vez en una serie de etapas: la fase de reducción de datos, la fase analítica, la fase de comprensión o interpretación y, por último, la fase de deconstrucción del discurso (figura 10).

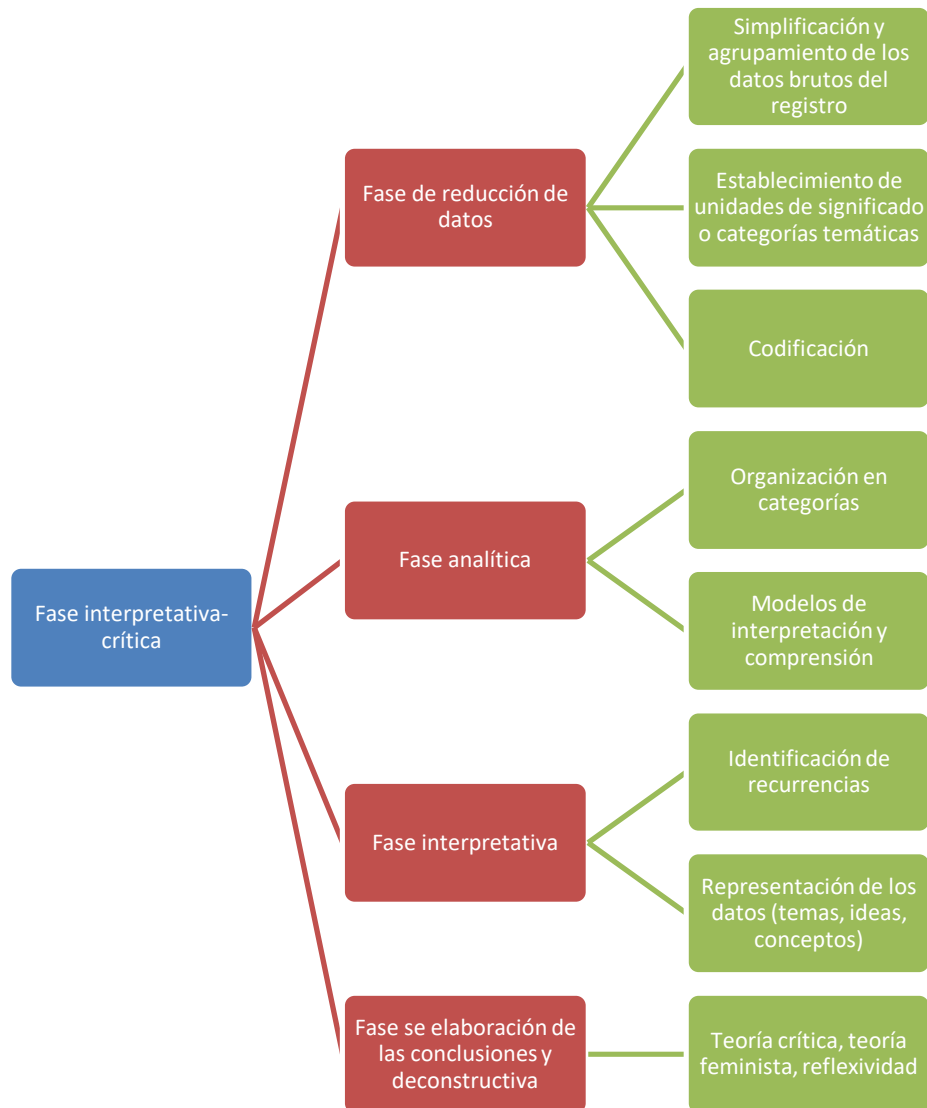


Figura 10. Fases dentro de la fase interpretativa-crítica.

En la *fase de reducción de datos* hemos procedido en tres niveles: la simplificación y el agrupamiento de los datos brutos del registro (primer nivel de reducción), en unidades de significado o categorías temáticas (segundo nivel de reducción), a las que debemos dar nombre asignándoles un código (codificación) (Creswell 2014; Stake, 2007; Simons, 2011 y Miles y Huberman, 1994). Con ello, la información recogida se somete a un proceso de reducción de evidencias mediante la selección, simplificación, abstracción y transcripción de los datos, siendo codificados a partir de un procedimiento de carácter inductivo (Hernández y Carrasco, 2012).

En este sentido, al analizar los datos de los cuestionarios hemos procedido a diferentes *agrupaciones*, que han implicado estudiar sus variaciones según distintos factores, entre los que destacan el curso académico considerado (2016-2017 o 2018-2019), el

género de los encuestados, la formación disciplinar previa y/o la formación en género recibida (figura 11).

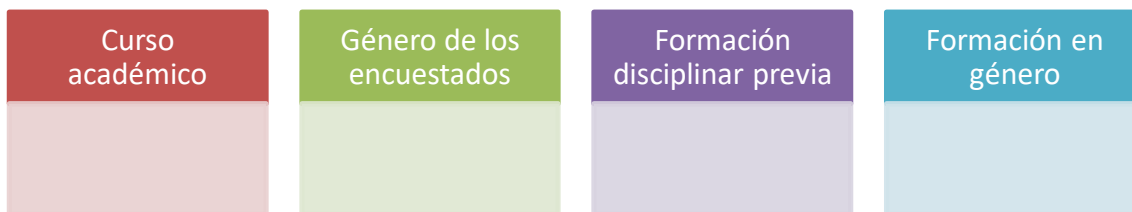


Figura 11. Agrupaciones realizadas para el análisis de los cuestionarios.

La *fase analítica* implica una primera lectura de los datos y su organización en categorías que responden a las preguntas y a los objetivos de la investigación. En general, se considera que el proceso de análisis de datos cualitativos se caracteriza por su forma cíclica, ya que la investigación interpretativa está sujeta a una estructura circular y recurrente que obliga a volver de manera constante a los mismos. Su integración posibilita una visión holística del fenómeno estudiado, al tiempo que su convergencia los integra en el proceso de análisis, más que ser considerados de forma individual. Las fuentes de datos se constituyen de este modo, en piezas del “puzzle”, que contribuye a que el investigador entienda todo el fenómeno, al tiempo que la convergencia les añade validez (Baxter & Jack, 2008: 554). Las categorías que emergen se pueden organizar para permitir que el investigador contraste, compare, analice y ofrezca modelos de interpretación y/o de comprensión (Álvarez Gayou, 2003: 8; Creswell, 2014; Huberman y Miles, 1994; Wolcott, 1994; Simons, 2011 y Stake, 2007).

En nuestro estudio, hemos establecido un total de diez categorías, que listamos a continuación:

- A. Las mujeres como sujetos en las Ciencias Sociales, la Historia o la Hª del Arte
- B. Aproximación binaria (hombre y mujer)

- C. Las alusiones al sexo y a la diferencia biológica
- D. El género como construcción social, histórica o cultural
- E. El género en relación a la historiográfica, como corriente o enfoque

F. Feminismo y cambio social

G. Post-estructuralismo feminista

En la primera hemos incorporado codificaciones que aluden a las aportaciones, los logros o el papel de las mujeres, pero también las alusiones a personajes femeninos en las Ciencias Sociales o a las mujeres artistas. La segunda categoría engloba todas aquellas referencias al binario hombre-mujer, roles, estereotipos o valoración social diferencial. En la tercera, sexo y diferencia biológica, incluimos características o cualidades de los sexos, diferencia biológica o referencias al atractivo sexual. La cuarta y la quinta poseen una condición más establecida en relación a la historiografía feminista, al abordar el género como construcción social o cultural y el género en relación a la historiográfica, como corriente o enfoque. Las dos siguientes se relacionan con el feminismo y el género como elemento transformador dentro de las sociedades (conceptos como derechos, lucha, reivindicación, equidad, igualdad, discriminación...) o con todas aquellas cuestiones relacionadas con la teoría *queer*, las identidades y el post-estructuralismo feminista (carácter performativo, deconstrucción movimiento LGBTQQI...).

A ellas se añaden otras tres *categorías* que encontramos tan sólo en preguntas concretas del cuestionario inicial (posibilidades de incorporar el género a la docencia) o del cuestionario intermedio (mirada femenina o tratamiento de los desnudos femenino y masculino). Dichas categorías son:

H. Referentes disciplinares (incluyendo nuevas temáticas en relación al género)

I. Recursos y estrategias

J. Mirada (masculina, femenina)

Todo ello ofrece un total de 10 categorías, tal y como ilustra la figura 12:



Figura 12. Categorías utilizadas en el análisis de los resultados de la presente tesis doctoral.

En determinados momentos, sin embargo, hemos sobrepuesto a dichas categorías otras aportadas por la bibliografía especializada (véase *supra*, cuestionario inicial, posibilidades de incorporación de las mujeres al currículo) o hemos desarrollado subcategorías dentro de las categorías reseñadas (cualidades, defectos, comportamiento, arquetipos...) para poder realizar un mejor análisis de los datos.

En esta etapa, hemos realizado la triangulación de la información. Esta se ha realizado a partir de las relaciones entre las categorías, los conceptos que han surgido y los problemas y áreas que surgen de los datos (Smyth, 1989; Pérez Serrano, 1994; Bisquerra, 2004; Stake, 2007; Simons; 2011). Para ello, han resultado de gran ayuda las investigaciones realizadas sobre género y materiales curriculares, otros cuestionarios similares con una muestra similar, pero también con un perfil de muestra diferente (estudiantes del grado de magisterio) o las propias entrevistas informales con los participantes.

En la tercera fase se procede a la comprensión de los fenómenos y generación de hipótesis mediante la representación de los datos. Es la *fase interpretativa*, en la que tratamos de explicar, describir, comprender, caracterizar e interpretar los fenómenos sociales y los significados individuales. En ella se organizan los datos y se ordenan en patrones y conceptos, para lo que hemos recurrido tanto a la suma categórica como a la categorización y la codificación. La primera es definida por Stake (2007) como una interpretación directa de los datos que permite encontrar “recurrencias” en los mismos, mientras que la categorización y codificación, reúnen y analizan los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones (Huberman y Miles, 1994).

Finalmente, debemos de proceder a la interpretación y elaboración de las conclusiones del estudio, a la luz de la revisión y el cuestionamiento del marco teórico inicial. Lo planteamos en relación con análisis del contenido de los discursos a partir de la teoría crítica (Habermas, 1988 y Lather, 1992) o la teoría feminista (Finlay, 2002 y MacBeth, 2001), considerando tanto las prácticas de deconstrucción del discurso como la reflexividad (Lather, 1991 y Finlay, 2002).

7. Los límites de la investigación cualitativa y los criterios de la investigación

En ocasiones, se tiende a desacreditar la metodología de estudio de caso tildándola de imprecisa, subjetiva o distorsionada. Algunas de las principales críticas que hemos podido documentar aluden a las dificultades para realizar generalizaciones o cuestionan la subjetividad del investigador y sus relaciones con el contexto de investigación. Sin embargo, muchas de estas estas críticas pueden ser rebatidas o matizadas, tal y como hemos sintetizado en la tabla 15.

CRÍTICAS A LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO DE CASO

Objeción	Argumento <i>a contrario</i>
1. Imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos en la investigación	<ul style="list-style-type: none"> - El estudio de caso persigue la “generación analítica”, de tal modo que la teoría generada permita comparar la teoría de otros estudios (Yin, 1989) - El estudio de caso permite la transferencia hacia la teoría (Yacuzzi, 2005) - El estudio de caso es útil en la generación de resultados que permiten el fortalecimiento y desarrollo de teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas (Martínez Carazo: 2006, 189-190)
2. Subjetividad del investigador	<ul style="list-style-type: none"> - La subjetividad del investigador es un elemento esencial de comprensión (Stake, 1995)
3. Posibilidad de alterar los resultados mediante la observación	<ul style="list-style-type: none"> - El investigador forma parte del propio objeto de estudio (Álvarez y San Fabián Maroto, 2012: 5)

Tabla 15. Críticas a la metodología del estudio de caso y refutación.

Diferentes marcos explicativos han sido elaborados para evaluar la fiabilidad de los datos cualitativos. De hecho, la validez de los estudios de caso viene avalada por distintos elementos, como la forma en la que se ha recogido la información; la verificación y contraste de la misma o la especificación y justificación de los elementos interpretativos. Por ello, según Álvarez-Gayou (2003), la investigación cuantitativa se basa en tres

conceptos fundamentales, como son la validez, la confiabilidad y la muestra. Baxter & Jack (2008), por su parte, consideran que los criterios que el investigador debe considerar para asegurar la validez o credibilidad de su trabajo son los siguientes:

- a. Las preguntas de investigación están formuladas con claridad y están bien fundamentadas.
- b. El diseño del estudio de caso se adecúa a las preguntas de investigación.
- c. Se aplican una panoplia de estrategias adecuadas para el estudio de caso.
- d. Los datos han sido recogidos y tratados de forma sistemática.
- e. Los datos han sido analizados de manera correcta.

Esto nos ha llevado a tratar de fundamentar nuestro trabajo de investigación basándonos en dos tipos de criterios: cualitativos y éticos. Los unos permiten validar la credibilidad y relevancia de nuestro trabajo y sus resultados, mientras que los segundos aluden a la ética como práctica y a la posición del investigador dentro de la propia investigación y en su contexto social. Ambos reflejan y describen las posiciones, posturas y decisiones que hemos adoptado a lo largo del proceso de investigación, tal y como se resumen en la tabla 16.

Los criterios de la investigación

Criterios cualitativos	Contextualización Saturación Triangulación Confiabilidad, credibilidad y relevancia Validez de los participantes Criterios catalíticos
Criterios éticos	Confidencialidad Anonimato Consentimiento informado Rol como investigador

Tabla 16. Los criterios de la investigación.

7.1. Criterios cualitativos

Los criterios de investigación remiten a una serie de estrategias que garantizan la credibilidad de los datos. En el caso de los criterios cualitativos destacan, entre otros, la **contextualización**, la saturación, la triangulación y la validez de los participantes.

La voluntad de conocer, describir o transformar el contexto o entorno en el que los investigadores ubican su estudio es uno de los fines primarios de la investigación en ciencias sociales (Melero, 2012). En este sentido, la investigación cualitativa “se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación sobre lo investigable en tanto se está en el campo objeto de estudio” (Pérez, 1994: 46). Autores

como González (2000) subrayan que en la metodología cualitativa es de suma importancia fundamentar de forma teórica el/los contextos en los que se va a realizar la investigación. Aunque la validez y la confiabilidad pueden aplicarse tanto a los estudios cuantitativos como a los cualitativos, la forma en la que se intentan conseguir en unos y otros varía (Cohen et al., 2007; Baxter & Jack, 2008).

La **saturación** “se refiere al momento en el que, durante la obtención de la información, esta empieza a ser igual, repetitiva o similar” (Álvarez-Gayou, 2003: 11). Llegamos a ella cuando el investigador comienza a percibir que la información es la misma con mínimas variantes. La saturación guarda relación con la justificación de una misma aseveración apoyándose en múltiples pruebas.

Por su parte, la **triangulación** adopta diferentes formas. Es una estrategia primaria en la que el fenómeno contemplado es explorado a partir de múltiples perspectivas y se define como la utilización de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores para agregar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación (Denzin & Lincoln, 2005). Es la estrategia de validación de los datos más empleada y más conocida por los investigadores sociales e implica la puesta en relación de las perspectivas de los diferentes agentes que participan en la investigación, incluido el investigador, siendo su objetivo es controlar la subjetividad de los investigadores para incrementar la validez de los resultados (Arias Valencia, 2000).

En sus diferentes formas, la triangulación remite siempre a criterios de credibilidad, confiabilidad y confirmabilidad (Simons, 2011, Stake, 2007; Bisquerra, 2004; Álvarez y San Fabián Maroto (2012). En el caso concreto de nuestra tesis doctoral, nosotros queremos recurrir a la triangulación de datos (Álvarez-Gayou, 2003). Igualmente, al chequeo o revisión por parte de los pares o de otros investigadores y su validación o rechazo de los códigos y categorías emergentes (Baxter & Jack, 2008: 556).

Por lo que respecta a la validez de los participantes o, lo que es lo mismo, la “**validez del respondiente**” (Simons, 2011) o la “revisión de los interesados” (Stake, 2007), esta busca dar voz a los participantes en la investigación. Significa comprender al individuo como sujeto protagonista, interactivo y comunicativo. En nuestro caso, los participantes eran conscientes de que formaban parte, como elementos activos, de una investigación, para la cual han dado su conformidad.

Por último, quisiéramos reflexionar acerca de los denominados **criterios catalíticos**. Son Kincheloe & McLaren (1994), Lather (1991) & Usher (1996) quienes plantean la existencia y la necesidad de este tipo de criterios para la investigación cualitativa en

general y para la investigación feminista en particular. Cuestionan con ellos la pretendida objetividad de la investigación y las nociones tradicionales de validez y de confiabilidad. Lo hacen al argumentar que el investigador no se posiciona ante una relación que se pretende objetiva de hechos, sino que es el propio investigador quien *construye* su objeto de estudio, esto es, que el objeto de la investigación es algo *dado* y no *creado* por el propio investigador. Conciben la escritura como una práctica social, una práctica crítica y una práctica transformadora al servicio de la emancipación, la autonomía y la libertad (Usher, 1996; Cohen et al., 2007; LeCompte et al., 1992). Como señala Lather, “la validación catalítica indica hasta qué punto los investigadores realizan sus trabajos para comprender el mundo y la forma en la que este está construido con la finalidad última de transformarlo” (Lather, 1991: 152; Kincheloe & McLaren, 1994).

7.2. Criterios éticos

Las consideraciones éticas de la investigación cualitativa son en ocasiones más sutiles, pero no por ello dejan de estar presentes. Comprendemos la ética, siguiendo a Weber, como un instrumento que reflexiona sobre las acciones reguladoras de los comportamientos sociales y de la voluntad individual. Simons (2011) relaciona los aspectos éticos de la investigación cualitativa con el diseño del estudio de caso y su aplicación en el campo, trasladándola a todo el proceso al entender la ética como práctica situada.

En este sentido, estamos obligados a garantizar a los y las participantes la confidencialidad de los datos obtenidos. Esto contribuye, aunque no garantiza, a crear las condiciones necesarias para reunir datos válidos que promuevan la sinceridad de quienes los ofrecen. A ello se suman criterios como la negociación en la forma en la que se dará publicidad a los datos y la accesibilidad de los mismos. Esta guarda relación con la convergencia entre los propósitos del investigador y la opinión de los implicados, de tal modo que se facilite a estos últimos un control de la información que permita que esta sea considerada como relevante y precisa. A ello se añadiría la necesidad de obtener un consentimiento informado de los participantes (Stake, 2007 y Simons, 2011; Álvarez-Gayou, 2003 y Creswell, 2014). La confidencialidad protege a los participantes ante cualquier información que sea sensible, personal o controvertida (Simons, 2011; Stake, 2007; Cohen et al., 2007 y Creswell, 2014). Hemos también respetados el anonimato de los y las participantes (Simons, 2011; Stake, 2007; Cohen et al., 2007 y Creswell, 2014). Por lo que se refiere al rol del investigador, se ha llegado a afirmar que, en la metodología cualitativa, “el investigador constituye el principal instrumento de medida” (Álvarez

Gayou, 2003: 8). De hecho, desempeña un papel activo en un proceso de observación e interacción con el contexto que es continuo y que implica entrar en contacto directo con las personas o grupos. Por ello, los investigadores cualitativos deben ser “sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio, intentando reducirlos al mínimo posible o, al menos, entenderlos y tomarlos en consideración cuando interpretan sus datos” (Álvarez Gayou, 2003: 6).

Esta misma interacción con el campo “requiere ciertas exigencias por parte del investigador, como el nivel de preparación, manejo y control de los instrumentos y categorías que utilice, así como la capacidad de redefinir y replantear las pautas y criterios previstos inicialmente en el estudio, si durante el desarrollo de éste, fuera necesario” (Melero, 2012: 343). Con ello, a lo largo del propio proceso de investigación y, si su desarrollo es adecuado, el investigador puede llegar a alcanzar una visión holística (sistémica, amplia e integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones y sus normas explícitas e implícitas (Álvarez Gayou, 2003).

Otro aspecto importante a considerar es el hecho de que el investigador forma parte del propio objeto de estudio (Álvarez y San Fabián Maroto, 2012). Lo hace desde su propia subjetividad y del conocimiento epistemológico que posee. Sin embargo, como hemos señalado al referirnos a las posibles críticas a la metodología cualitativa, autores como Stake convierten este hecho en algo positivo, ya que:

Se sabe que la pretensión de los investigadores cualitativos es realizar una investigación subjetiva. No se considera que la subjetividad sea un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de comprensión (1995: 48).

En este sentido, la subjetividad del investigador no privaría de validez ni confiabilidad al trabajo, sino que, al contrario, lo validaría y lo posicionaría dentro de su contexto (Simons, 2011; Stake, 2007 y Álvarez-Gayou, 2003). Suele hablarse, así, del ejercicio de una "subjetividad controlada" por parte del investigador y de una validación "intersubjetiva" que obliga al investigador a hacer explícitas sus motivaciones y procedimientos, favoreciendo la replicabilidad del estudio (Álvarez – Sanfabián Maroto, 2012).

En este sentido, quisiéramos, por último, desarrollar dos conceptos que incorporamos a partir del feminismo y del post-modernismo, como son el de *autoconciencia metodológica* de Finlay (2002) y el de *reflexibilidad* (MacBeth, 2001). El primero nos permite entender que nosotros mismos somos una parte importante del proceso de

investigación, por la participación en la elección del caso, el trabajo de campo, el análisis y las interpretaciones que se realizan. Por su parte, el llamado “giro reflexivo” plantea importantes cuestiones acerca de la representación y la autoría dentro de las ciencias sociales. La reflexibilidad se relaciona con el post-positivismo, la teoría crítica, el feminismo o el deconstructivismo (Finlay, 2002). Podríamos definirlo como la capacidad de cualquier sistema de significación de volverse hacia sí mismo, de hacer de sí mismo su propio objeto al referirse a él. En este sentido, el llamado “giro reflexivo” realiza importantes aportaciones en relación con la representación y la autoría dentro de las ciencias sociales, pero también acerca del propio texto y la forma en la que es necesario, en último lugar, “un ejercicio de deconstrucción para localizar las intersecciones entre el autor, el otro, el texto y el mundo y por penetrar en el propio ejercicio representacional” (MacBeth, 2001: 35).

Por ello, la reflexividad puede implicar el cuestionamiento del investigador, del objeto, del texto o de la propia teoría, planteándose a dos niveles: reflexividad posicional, que atañe a la propia subjetividad del investigador y reflexividad textual, que supone un examen crítico del proceso de escritura, o lo que es lo mismo, el proceso de construcción de representaciones en el texto. Aceptar la reflexibilidad desde el área posicional significa ser conscientes de nuestra presencia constante a lo largo de todo el proceso de la investigación, de nuestra subjetividad y de nuestro propio posicionamiento frente a la investigación. Hacerlo al hablar de género, implica, por retomar la frase de Bourdieu que incluíamos en el capítulo primero, saber que el propio analista es una parte del objeto que trata de aprehender, al haber internalizado en forma de esquemas inconscientes las estructuras sociales históricas del dominio masculino (Bourdieu, 1997: 191). Por ello, investigar desde la reflexibilidad implica asumirse, desnaturalizarse, cuestionarse y, de algún modo, investigarse, deconstruirse (y reconstruirse) uno mismo.

Parte III

Los resultados de la investigación

Resultados

Així doncs en aquests mesos he pogut aprendre que ser un bon professor de Ciències Socials no ve determinat pel fet de tindre una brillant formació en els temes centrals de la teua disciplina, sinó que es requereixen coneixements fonamentals de didàctica, sociologia i psicologia per desenvolupar l'ensenyament cap als adolescents de forma adequada, a més d'una predisposició i una vocació que cap títol podrà acreditar.

Blanca M., estudiante del Máster en Profesorado de Educación Secundaria el curso 2017-2018. *Memoria de prácticas* (conclusiones).

Dedicamos esta tercera parte de la tesis doctoral a los resultados. Como referimos en el capítulo anterior, en el que abordábamos las bases metodológicas de la investigación, dichos resultados sido extraídos de diferentes cuestionarios que fueron implementados en el Máster de Profesor/Profesora de Educación Secundaria (MAES) de la Universidad de Valencia los cursos 2016-2017 y 2017-2018. Dichos cuestionarios responden al potencial de informar las preguntas de investigación (Simons, 2011) y se han implementado en tres momentos diferentes en cada curso en relación a las sesiones de género impartidas en la materia de “Complementos para la formación disciplinar” del máster. Contamos, por ello, con un total de 210 cuestionarios:

- A) 69 cuestionarios iniciales
- B) 71 cuestionarios intermedios
- C) 70 cuestionarios de auto-evaluación (finales)

Los cuestionarios respetan el anonimato de los y las participantes e incluyen preguntas de conducta, de información y de disposición o actitud (Ruiz, 2009). Los resultados serán presentados en cuatro capítulos diferentes, que se corresponden a los capítulos cinco, seis, siete y ocho. Dichos capítulos están dedicados, respectivamente, a los cuestionarios inicial, intermedio y final o de auto-evaluación. En ellos se analizará alguna de las siguientes cuestiones:

- 1) La formación inicial en género de los participantes

- 2) Sus conocimientos de las aportaciones realizadas por la historia de las mujeres y por la aproximación feminista a la Historia del Arte. Su valoración de las mismas
- 3) Su predisposición para incorporar el género a su docencia y las posibilidades que contemplan para la introducción de las mujeres en el currículo de las Ciencias Sociales
- 4) Su posicionamiento ante la revisión feminista de la Historia del Arte tradicional, en relación a las mujeres creadoras, el tratamiento de los desnudos femenino y masculino, los estereotipos asociados a las representaciones femeninas y masculinas y la presencia/ausencia de la mirada femenina en el arte.
- 5) La valoración de los participantes del trabajo realizado, incluyendo el cuestionario inicial, el cuestionario intermedio y su posterior discusión.

Capítulo V

La formación en género, su definición y valoración y el diseño de las propuestas

La calidad de un sistema tiene como techo la calidad de sus docentes.

Barber & Mourshed, 2007: 15.

Este capítulo cinco analiza los resultados del primero de los cuestionarios (cuestionario inicial). Está integrado por cinco preguntas y fue rellenado por los participantes de forma previa a cualquier trabajo o discusión en el aula en materia de género. La temática del cuestionario es el género y formación del profesorado y su diseño posee la triple dimensión referida en el capítulo anterior: formación inicial en materia de género, dimensión valorativa o actitudinal de los y las estudiantes del Máster en Profesor / Profesora en Educación Secundaria y propuestas de diseño de intervención para implementar el género en el aula. Contamos con un total de 69 cuestionarios iniciales, 32 del curso 2016-2017 y 37 del curso 2017-2018. Cada uno de ellos fue obtenido en el momento anterior a la realización de la actividad de enseñanza – aprendizaje, lo que nos da dos momentos temporales diferentes. La participación de los y las estudiantes fue algo menor en el primero de los cursos considerados (sólo un 80% de los estudiantes matriculados rellenaron el cuestionario frente a un 88% en el curso siguiente).

Las preguntas cuyas respuestas vamos a analizar son las siguientes (véase anexo):

1. ¿Conoces el concepto de género? ¿Podrías definirlo?
2. ¿Has cursado alguna asignatura de género en tus estudios? ¿Cuál?
3. ¿Consideras interesante la perspectiva de género para las Ciencias Sociales (Historia, geografía, historia del arte)? ¿Por qué?
4. ¿La incorporarías a tu trabajo como futuro profesor de secundaria?
5. ¿Cómo lo harías? Diseña en unas pocas líneas una propuesta o, al menos, enúnciala y justifica tu elección.

1. La formación en género de los futuros docentes de secundaria

Una de las primeras preguntas del cuestionario inicial (pregunta número dos) trataba de conocer el grado de formación en género de los estudiantes del Máster en Profesor/Profesora de Educación Secundaria. Para valorar estos resultados, hemos establecido tres subgrupos diferentes:

- a) Estudiantes que refieren haber cursado una asignatura específica de género en grado o en posgrado.
- b) Estudiantes que, pese a no haber cursado ninguna asignatura específica de género, han recibido formación de género de forma transversal en asignaturas de tipo “generalista” o en materias que incorporaban el género como una cuestión más dentro del temario.
- c) Estudiantes sin formación de género.

Más de la mitad de los participantes (56´55%) han recibido formación específica de género. Por otra parte, el porcentaje de aquellos que nunca ha estudiado género (23´2%) es algo superior al de aquellos que refieren haberlo estudiado de forma transversal en alguna de las asignaturas de su formación de grado y/o posgrado (20´3%) (tabla 17 y gráfico 3).

	Curso 2016-2017	Curso 2017-2018	Total
Estudiantes que han cursado una asignatura específica de género	17	22	39
Estudiantes que refieren haber recibido formación de género de forma transversal o como parte de alguna asignatura	6	8	14
Estudiantes sin formación de género	9	7	16
Total	32	37	69

Tabla 17. Formación en género de los estudiantes de la muestra.

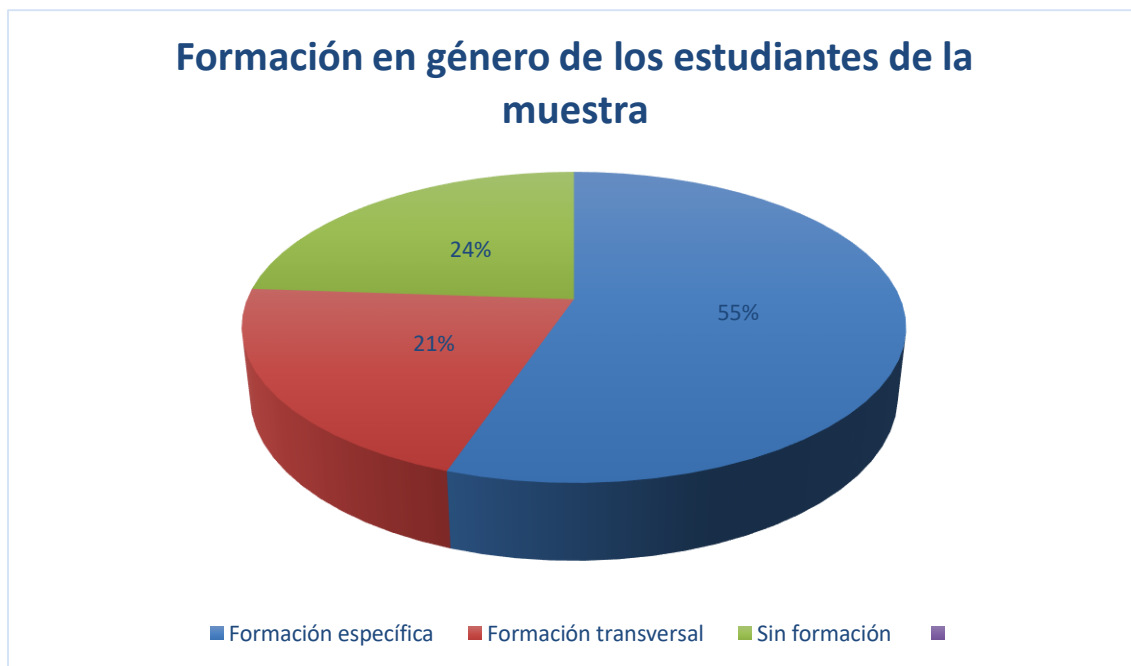


Gráfico 3. Formación en género de los estudiantes de la muestra.

Como podemos apreciar, existe una cierta variación en los datos en función del curso considerado porque el porcentaje de alumnos con formación de algún tipo en género el curso 2017-2018 (81,05%) supera en casi 10 puntos al del curso 2017-2016 (71,85%) (gráfico 4 y tabla 18).

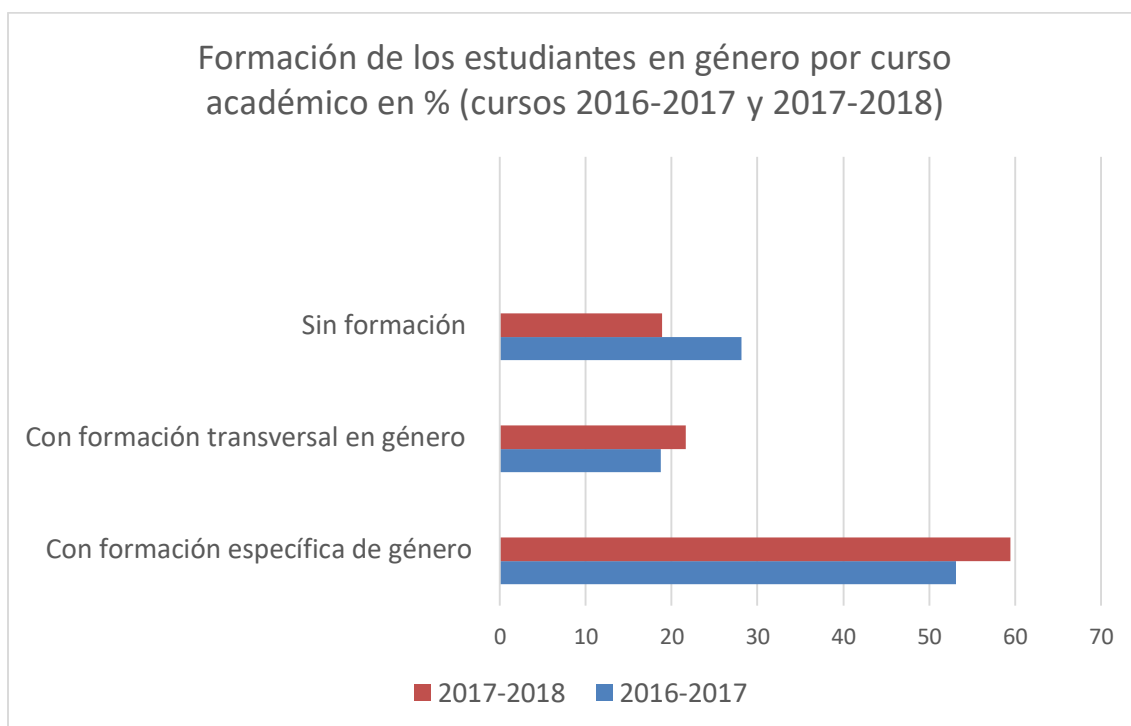


Gráfico 4. Formación de los estudiantes en género por curso académico en % sobre el total (cursos 2016-2017 y 2017-2018).

	Curso 2016-2017	Curso 2017-2018
Estudiantes que han cursado una asignatura específica de género	53'1%	59'44%
Estudiantes que refieren haber recibido formación de género de forma transversal o como parte de alguna asignatura	18'75%	21'61%
Estudiantes sin formación de género	28'12%	18'91%

Tabla 18. Formación en género de los estudiantes de la muestra en % en función del curso académico.

1.1. Estudiantes sin formación en género

Aquellos que no tienen formación en género tienden a contestar con un escueto “no” a la pregunta de si han cursado alguna asignatura de género en sus estudios. Sin embargo, en ocasiones, aluden a la ausencia de este tipo de materias en los planes de estudios como narra, por ejemplo, un estudiante del grado de geografía y medioambiente: “No. Vaig estudiar geografia en la Universitat de València i en el seus plans d'estudis no hi ha cap”. Se trata de estudiantes que han accedido al máster de Profesor/Profesora en Enseñanza Secundaria a partir de hasta seis titulaciones diferentes: historia del arte (31'25%), geografía e historia (18'75%), historia (18'75%), geografía y medioambiente (12'5%), periodismo (6'25%) y humanidades (6'25%) (tabla 19).

Grado de acceso	Nº de estudiantes	% sobre el total
Grado en Hª del Arte	5	31'25%
Licenciatura en Geografía e Hª	3	18'75%
Grado en Historia	3	18'75%
Grado en geografía y medioambiente	2	12'5%
Licenciatura en periodismo	1	6'25%
Grado en humanidades	1	6'25%
No contesta	1	6'25%
Total	16	100

Tabla 19. Grado o licenciatura de acceso de aquellos estudiantes que refieren no haber recibido formación específica en género.

1.2. Estudiantes con formación específica de género en grado o posgrado

Los alumnos que sí refieren haber cursado estudios específicos de género han recibido dicha formación de forma mayoritaria en sus estudios de grado, concretamente en el grado de historia (tabla 20):

	Grado o posgrado	N ^a
Formación de género en grado	Grado de Historia (UV)	34
Formación de género en grado y posgrado	Grado en Historia y Máster en H ^a Contemporánea (UV)	1
Formación de género en postgrado	Máster en H ^a del Arte (UV)	1
	Máster en Arqueología (UGR)	1
	Máster en comunicación de conflictos, paz y movimientos sociales (UAB)	1
	Máster Universitario en estudios comparados: Arte, literatura y filosofía (Universidad Pompeu Fabra)	1
	Total	39

Tabla 20. Grado o posgrado en el que los estudiantes refieren haber estudiado alguna asignatura específica de género.

De este modo, 35 alumnos sobre un global de 69 han cursado la asignatura de “Mujeres y hombres en la historia” en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Valencia (50’7%). Vigente desde el curso 2013-2017, es esta una materia de carácter obligatorio de 6 créditos que se imparte en el primer semestre del último año de la titulación. En la actualidad, existen tres grupos de la misma, en franjas horarias de mañana y tarde y en dos modalidades lingüísticas (castellano y valenciano). Es, además, una asignatura que recoge una tradición de más de veinte años en la facultad, ya que los orígenes de la misma radican en la materia “Hombres y mujeres en la sociedad y la cultura occidental”, una optativa cuatrimestral (4’5 créditos) de tercer curso que fue introducida en el Plan de estudios de 1994 de la Licenciatura en Historia cuyos contenidos se ampliaron con la reforma de la Licenciatura en Historia en 2000 a una optativa anual, “Hombres y mujeres en la Historia”, en las áreas de Historia Antigua, Historia Moderna e Historia Contemporánea (Bolufer: 2018). Se mantuvo hasta el curso 2011-2012 y yo tuve la fortuna de impartirla de forma parcial los cursos académicos 2006-2007 y 2008-2009 (véase *supra*, capítulo 1).

Un porcentaje muy reducido de alumnos dice haber cursado también asignaturas específicas de género en grados o posgrados (5'8%), propios o ajenos a la Universidad de Valencia. Es el caso de un estudiante del curso 2017-2018 que dice haber estudiado en Bolonia, en tercero de carrera, las materias de *Storia delle Donne* y *Storia del genere*. Igualmente, de cinco alumnos que habían cursado o estaban cursando en el momento de realizar el cuestionario el Máster de Hª del Arte y cultura visual y el Máster de Hª Contemporánea (ambos de la Universidad de Valencia), pero también posgrados de otras universidades. En el primero de los casos, hacen alusión a la asignatura “El soporte inmaterial y digital como medios expresivos de las narrativas de género en el arte contemporáneo”, una optativa de 3 créditos del Máster de Historia del Arte. En el segundo de los casos, el del Máster de Hª Contemporánea, impartido nos encontramos ante un posgrado impartido de manera conjunta por las universidades de Valencia, Universidad Autónoma de Barcelona, Autónoma de Madrid, Complutense de Madrid, País Vasco, Santiago y Zaragoza. Los alumnos se refieren a la materia optativa “Culturas políticas de la izquierda en la España del siglo XX en perspectiva de cambio: republicanos, socialismo, feminismo y anarquismo”. La profesora que la imparte la parte de género es la misma que se responsabiliza de la materia de “Mujeres y hombres en la historia” en la especialidad de historia contemporánea en el grado, aunque los estudiantes manifiestan de forma oral haber dedicado menos tiempo a lecturas y trabajos en el posgrado por el margen de cronología abordada (la asignatura del máster está solo centrada en siglo XX) y por la menor duración de la misma en el tiempo.⁹

Por lo que respecta a asignaturas específicas de género en máster cursados en universidades que no son la Universidad de Valencia, hemos documentado tres casos. Se trata, por una parte, de un seminario optativo de 2 créditos que, con la denominación de “Género, sexo y edad en Arqueología: Identidad y diferencia”, se oferta en el Máster de

⁹ Aunque no aparecen en el cuestionario, existen otras asignaturas de género en grado y posgrado en la Universidad de Valencia. Se trata de una materia de libre opción (*Relaciones de género. Historia, pensamiento, cultura*) que pueden cursar estudiantes de Grado de cualquier disciplina dentro de las Humanidades y otra (*Femenino y masculino en la Historia*) enfocada al último curso del itinerario de Historia para mayores de 55 años. En posgrado, hay asignaturas presentes en los planes de estudio de los másters en *Historia de la Formación del Mundo Occidental* (gestionado por la Facultat de Geografia i Història), en *Género y Políticas de Igualdad* (impartido por el Institut universitari d'estudis de la Dona) y en el máster interuniversitario en *Historia e identidades en el Mediterráneo occidental —siglos XVI-XIX—* con participación de las universidades de Valencia, Barcelona, Alicante y Jaume I de Castelló (Bolufer, 2018).

Arqueología de la Universidad de Granada. Otra materia que nos aparece referenciada es “Identidades. Mujeres. Nacionalismo. Indigenismo”, del Módulo uno (Comunicación de los Conflictos y de los Movimientos Sociales) del Máster en comunicación de conflictos, paz y movimientos sociales de la UAB. Por último, una estudiante también refiere haber cursado “Estudios de Género y Sexualidad”, una optativa de 5 créditos del Máster Universitario en estudios comparados: Arte, literatura y filosofía” de la Universidad Pompeu Fabra.

1.3. Estudiantes que han abordado el género en materias generalistas o de forma transversal en materias no específicas

También relevante resulta, en nuestra opinión, aquel grupo de estudiantes que refieren haber recibido formación de género de forma transversal en materias generalistas o como parte del temario de otras asignaturas. Se trata en su mayoría de alumnos procedentes del grado de arte, pero también el de historia, geografía o sociología y ciencias políticas. Algunos de ellos refieren en sus respuestas haber visto “pinceladas” o “pequeños matices” sobre género en las materias que refieren a continuación, aunque algunos afirman, de forma explícita que “en muchas asignaturas incluían la perspectiva de género”. De este modo, hemos encontrado alusiones a un total de diez asignaturas impartidas en los grados de H^a del arte y de Historia (tabla 21):

Grado en H^a del Arte

1. Historia de la Fotografía, 3º curso, obligatoria, 6 créditos
2. Historia del Cine y Otros Medios Audiovisuales hasta 1930, 3º curso, obligatoria, 6 créditos
3. Historia de Cine y Otros Medios Audiovisuales desde 1930, 4º curso, obligatoria, 6 créditos
4. Arte actual, 4º curso, obligatoria, 6 créditos
5. Historia de las artes decorativas europeas, optativa, 6 cr.
6. Historia de las Ideas Estéticas, 6 créditos, obligatoria, 2º curso.

Grado en Historia

7. Historia Antigua Universal I y II, obligatoria, 6 créditos, 2º curso.
8. Metodología e Historiografía, 6 créditos, obligatoria, grado en historia, 3º curso
9. Historia del Arte I y II, optativa, 6 créditos.

Tabla 21. Asignaturas de los grados de Historia del Arte o de Historia en las que los estudiantes refieren haber tratado cuestiones de género.

La que aparece referenciada en más ocasiones (hasta un total de seis) es la materia de Arte Actual. Las restantes asignaturas, sean del grado de H^a del Arte o del Grado de Historia, aparecen con una recurrencia menor, siendo citadas en tan sólo una o dos

ocasiones. Además, la consulta de la guía docente de la materia Arte Actual nos permite corroborar la presencia del género entre sus contenidos, lo que no ocurre en otras de las asignaturas indicadas, cas por ejemplo de Historiografía y Metodología. De este modo, en la guía docente de Arte Actual se especifica como el cuarto de sus cinco bloques de contenidos versará sobre “El arte comprometido: feminismo, multiculturalismo, identidad *queer* y crítica social.”¹⁰ La docente que se encarga de impartir la docencia de esta materia en grado es la que enseña también “El soporte inmaterial y digital como medios expresivos de las narrativas de género en el arte contemporáneo” en el posgrado de Historia del Arte. Como indica uno de los estudiantes que han cursado esta asignatura de 4º curso del grado de Hª del Arte: “En arte actual la profesora enfoca su asignatura hacia el arte de género y la reivindicación social de la mujer”.

1.4. A modo de balance provisional

Como hemos expuesto, un porcentaje importante de los participantes se ha encontrado en el género en algún momento de su formación inicial, en un porcentaje que varía entre el **56´55%** y el **76´85%** en función del tipo de formación recibida. Este va ser un elemento determinante, como veremos a lo largo de la exposición y el análisis de los resultados de la presente tesis doctoral.

Esto pone de manifiesto cómo la enseñanza de la historia de las mujeres, el género y el feminismo han ido ganando presencia en los últimos años en los grados de Historia, Historia del Arte o Humanidades, hasta el punto de que, en alguno de ellos, puede ser considerada ya una enseñanza consolidada. Como expresa Bolufer:

En la actualidad se imparten, con denominaciones distintas (historia de las mujeres, del género, de las relaciones de género...) asignaturas especializadas en 28 universidades, incluyendo algunas con larga tradición en estos estudios (como las de Barcelona, Valencia, Granada, Oviedo, Complutense y Autónoma de Madrid) y otras en las que éstos tienen una trayectoria más reciente. Esas materias se insertan en 34 Grados, entre ellos 21 en Historia, pero también en Historia del arte, Historia y ciencias de la música, Humanidades y otras disciplinas científicas y sociales (como Medicina o Comunicación Audiovisual). Dentro de los estudios de postgrado, estas materias están presentes en 27 masters, 8 de ellos interuniversitarios, tanto en Historia, Historia del Arte y Patrimonio como dedicados a estudios de género” (2018: 85 y 86).

¹⁰ <https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-historia-del-arte-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847387975&plantilla=UV/Page/TPGDetaill&p2=2>

Como esta misma autora también refiere:

No fue fácil. Significó argumentar y defender la pertinencia de esas nuevas asignaturas en las distintas instancias universitarias (departamentos, Junta de Facultad, comisiones de planes de estudios...), en ocasiones con el apoyo de algunas compañeras y compañeros y de ciertas autoridades académicas, pero por lo común haciendo frente a resistencias que emanaban en ocasiones desde una visión más tradicional de la Historia y su enseñanza y en otras desde la lógica que priorizaba la defensa de los intereses de las áreas de conocimiento y los Departamentos por encima de la coherencia general del plan de estudios y de la formación actualizada de los y las estudiantes” (Bolufer, 2018: 84-85).

2. Las definiciones del concepto de género

Uno de los objetivos que nos marcamos al diseñar el cuestionario inicial era tratar de averiguar si los docentes en formación conocían el concepto de género y, de ser así, si eran capaces o no de definirlo. A partir de esta primera respuesta, queríamos poder averiguar cuáles de los diferentes elementos aportados por la historiografía incorporaban a sus respuestas.

2.1. El establecimiento de la codificación y las categorías

Para responder a este segundo gran interrogante, hemos extraído una serie de datos de la primera de las preguntas del cuestionario inicial que han resultado ser clarificadores. Se trataba esta de una pregunta abierta, lo que ha hecho algo más complejo el tratamiento de las respuestas. Para poder proceder al mismo, hemos agrupado los datos brutos del registro en unidades de significado o categorías temáticas (Creswell 2014; Stake, 2007; Simons, 2011 y Miles y Huberman, 1994). Previamente, y a partir de los contenidos de las propias respuestas de los participantes, hemos procedido a establecer una serie de codificaciones que exponemos en un primer momento de forma alfabética:

- Aportaciones, logros, papel (de las mujeres).
- Aproximación relacional (hombres y mujeres; masculino y femenino).
- Carácter performativo o fluido (diferencia entre identidad y expresión de género).
- Características o cualidades de los sexos (diferencias entre los sexos, también clasificación por sexos).
- Comportamientos y roles de género (normas o relaciones entre los sexos).
- Consideración o valor social de la mujer.
- Construcción social, histórica o cultural (construcción o categoría)
- Deconstrucción.

- Diferencias biológicas entre hombres y mujeres (naturalización de la diferencia biológica, contra el argumento biológico).
- Derechos, lucha, reivindicación.
- Equidad, igualdad, respeto, discriminación.
- Feminismo.
- Historiografía
- Identidad (identidad individual, identidad social, identidades de género, identidad común, identidad sexual, auto-concepto, formas de sentirse hombre o mujer).
- Mujer como creadora o como elemento transformador (mujeres importantes).
- Oposición a la historia tradicional.
- Perspectiva (punto de atención, punto de vista, enfoque).
- *Queer*, LGTB, trans, cis (identidades binarias y no binarias, heterosexualidad)
- Representaciones sociales, valores y estereotipos (imaginario).
- Sexo (biológico, diferencia sexual, orientación sexual).

En otro nivel de reducción, hemos agrupado esta codificación por categorías o campos semánticos, estableciendo un total de siete. Dichas categorías son las que aparecen recogidas en la tabla 22:

<p>Las mujeres como sujetos en las CCSS</p>	<p>A.1. Aportaciones, logros, papel (de las mujeres) A.2. Mujer como creadora o como elemento transformador A.3. Consideración o valor social de la mujer A. 4. Mujeres importantes</p>
<p>Aproximación binaria: Hombres y mujeres</p>	<p>B.1. Aproximación relacional (hombres y mujeres; masculino y femenino) B.2. Características o cualidades de los sexos (diferencias entre los sexos, también clasificación por sexos). B.3. Comportamientos y roles de género (normas o relaciones entre los sexos) B.4. Representaciones sociales, valores y estereotipos.</p>
<p>Sexo y diferencia biológica</p>	<p>C.1 Sexo (biológico, orientación sexual, diferencia sexual) C.2. Diferencias biológicas entre hombres y mujeres (naturalización de la diferencia biológica). C.3. Atractivo sexual</p>
<p>Construcción social, histórica o cultural.</p>	<p>D.1. Construcción social D.2. Construcción histórica D.3. Construcción cultural. D.4. Construcción o categoría</p>

El género en relación a la historiografía, corriente o enfoque	E.1. Historiografía E.2. Perspectiva (punto de atención, punto de vista, enfoque). E.3. En oposición a la historia tradicional
Feminismo y cambio social	F.1. Derechos, lucha, reivindicación. F.2. Equidad, igualdad, respeto, discriminación F.3. Feminismo
Post-estructuralismo feminista	G.1. Identidad (identidad individual, identidad social, identidades de género, identidad común, identidad sexual, auto-concepto, formas de sentirse hombre o mujer) G.3. <i>Queer</i> , LGTB, trans, cis (identidades binarias y no binarias, heterosexualidad) G.2. Carácter performativo o fluido G.4. Deconstrucción

Tabla 22. Categorías y codificación utilizada en el análisis de las definiciones de género de los participantes.

2.2.El peso de las distintas categorías en las definiciones de género

Las categorías que utilizan nuestros alumnos para definir el concepto de género son de forma mayoritaria la B y la D, esto es, el género como una aproximación binaria y el género como categoría o constructo social, histórico y o cultural. Se sitúan, de este modo, a la cabeza todas aquellas respuestas que identifican femenino y masculino como construcciones sociales en relación de oposición (Scott, 1990 y 2008), categoría que se sitúa con amplitud en cabeza con una recurrencia igual a 47. Es también importante aquel grupo de respuestas que define el género como una construcción histórica, social o cultural que prima por encima de las configuraciones corporales (Butler, 2006), definición que es también muy aceptada con nuestros estudiantes, con una recurrencia igual a 30 (tabla 23 y gráficos 5 y 6).

En un segundo nivel y con una escala de recurrencia similar encontramos las categorías C, A y F, esto es, las que identifican género con sexo (recurrencia de 22), las que creen que estudiar el género es reflejar o considerar las aportaciones de las mujeres a las ciencias sociales (recurrencia de 20) o, por el contrario, aquellas que aportan respuestas relacionadas con el post-estructuralismo feminista y con una concepción de las identidades que va más allá del binario hombre-mujer (recurrencia de 19). Documentamos por último también contestaciones más genéricas que identifican género con historiografía, enfoque o perspectiva (categoría E, recurrencia de 11) o que entienden

el género en su dimensión social, identificándolo con feminismo, reivindicación, lucha o cambio social (categoría F, recurrencia de 7).

Categoría	A	B	C	D	E	F	G
Recurrencia	20	47	22	30	11	7	19
%	12'82%	30'127%	14'1%	19'23%	7'05%	4'48%	12'17%

Tabla 23. Recurrencia de las distintas categorías de la definición de género presentes en las respuestas de nuestros estudiantes.

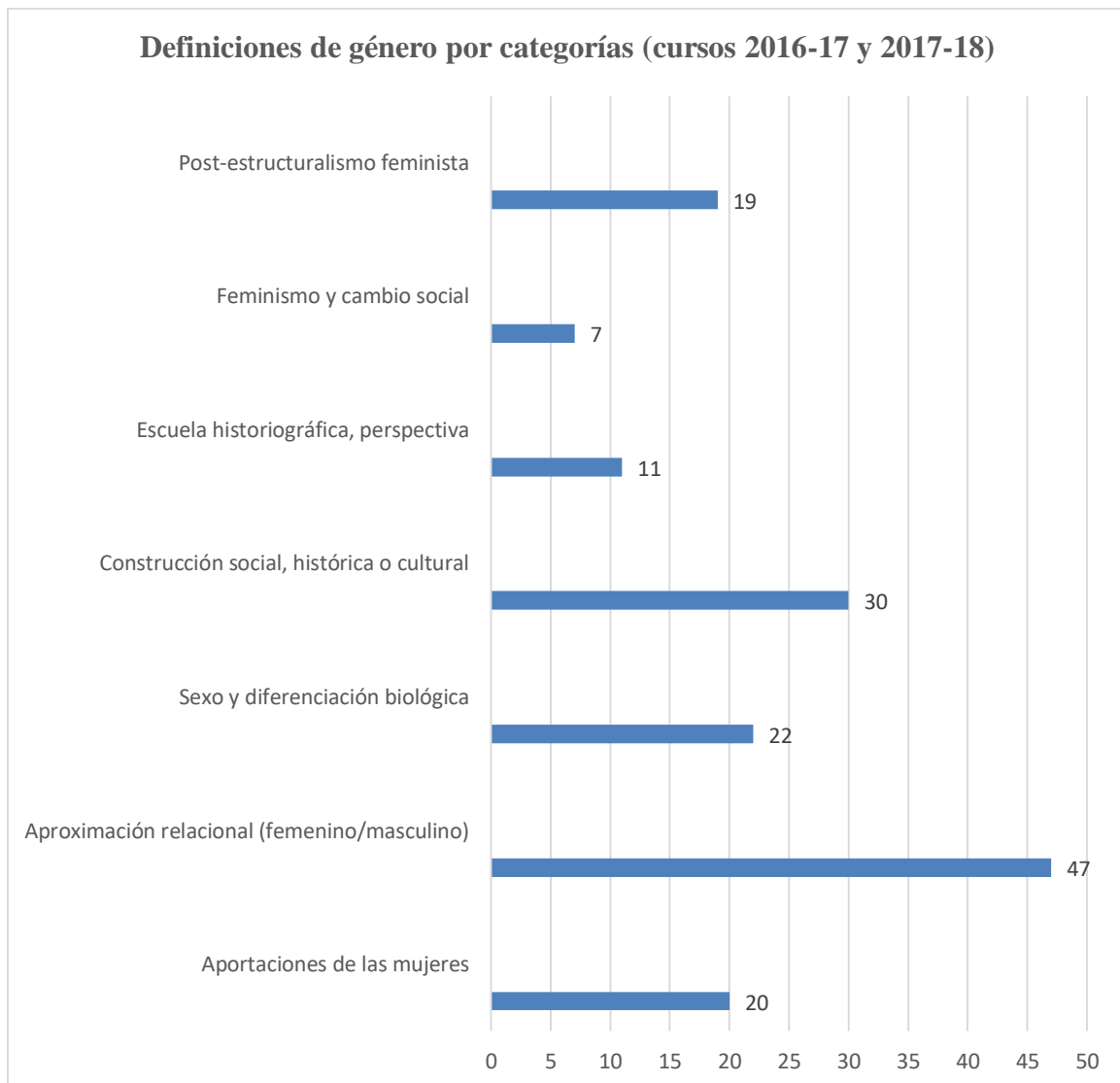


Gráfico 5. Recurrencia de las distintas categorías de la definición de género presentes en las respuestas de nuestros estudiantes.

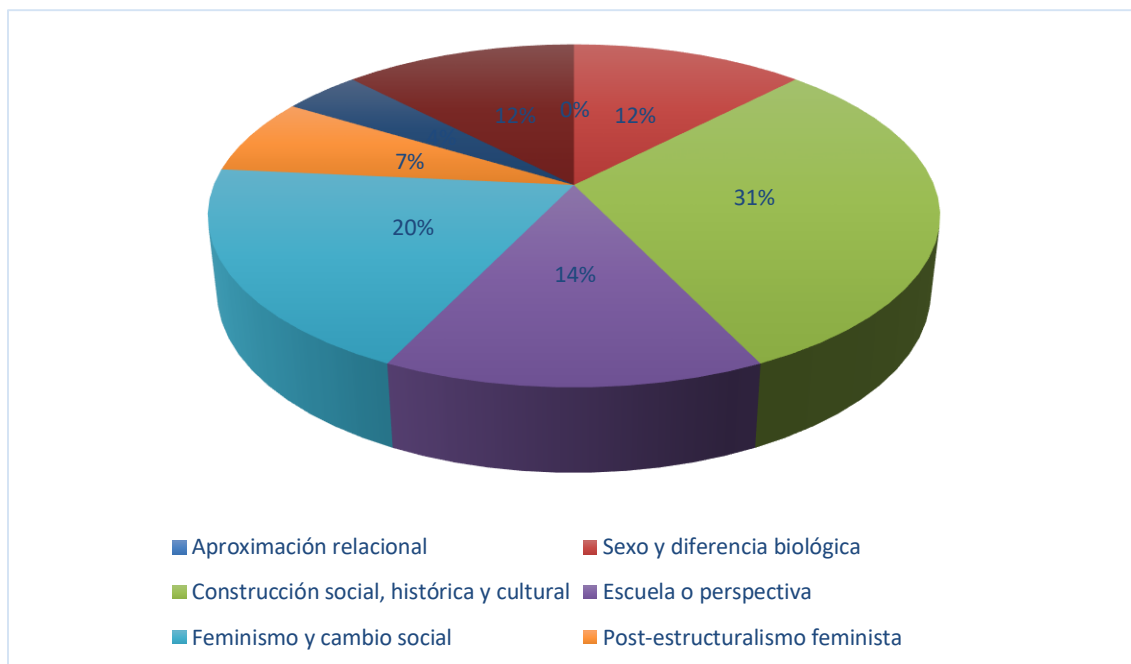


Gráfico 6. Peso porcentual de las distintas categorías de la definición de género presentes en las respuestas de nuestros estudiantes.

Creemos que es significativo que existan diferencias en los resultados de la categorización entre uno y otro curso académico, con una mayor presencia de las categorías A y E en el curso 2016-2017, lo que nos situaría en un tipo de respuestas más genéricas e imprecisas o, si se quiere, menos académicas. Sin embargo, en el curso siguiente las respuestas tenderían a situarse más en el enfoque relacional (B), en las relaciones género – sexo (C) o en el ámbito de las respuestas relativas al género como construcción social, histórica o cultural (D) o más vinculadas al post-estructuralismo feminista (D) (tabla 24 y gráfico 7):

Categoría	A	B	C	D	E	F	G
2016-2017	19	14	5	3	11	4	5
2017-2018	1	33	17	27	0	3	14

Tabla 24. Recurrencia de las distintas categorías de la definición de género por curso académico.

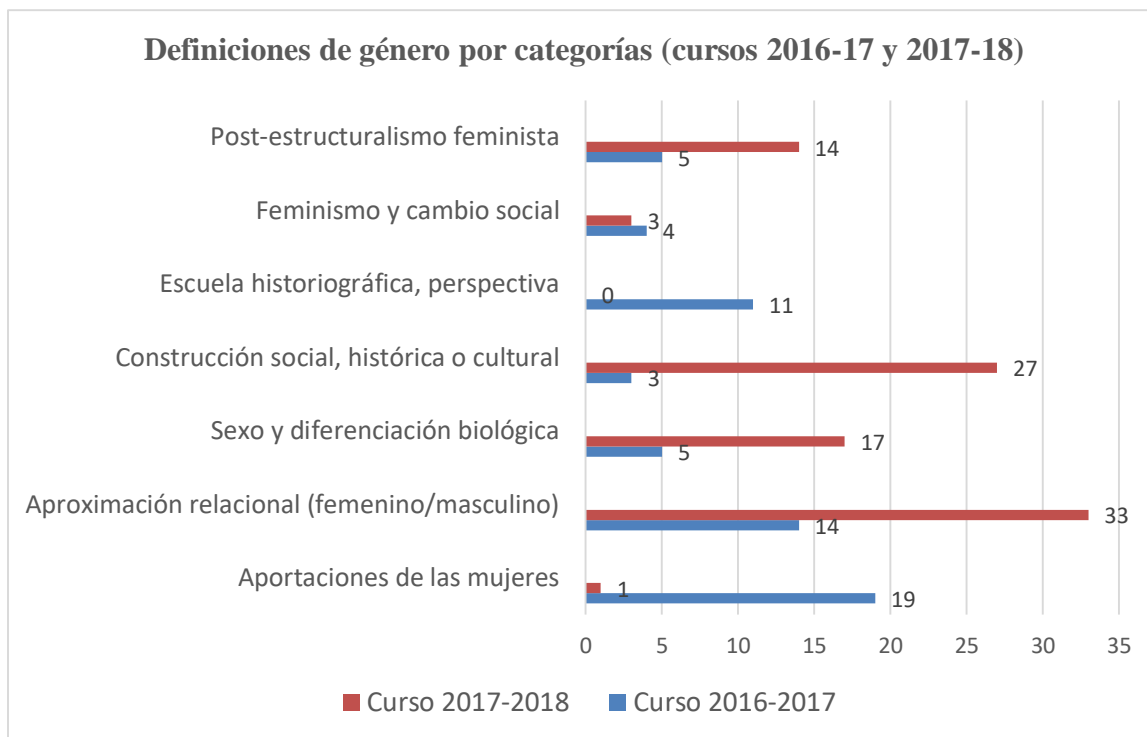


Gráfico 7. Recurrencia de las distintas categorías de la definición de género presentes por curso académico.

Esto nos permite constatar un desequilibrio en las respuestas de uno y otro grupo, desequilibrio que ya habíamos detectado al analizar la ausencia de respuesta a las preguntas o la existencia de respuestas generales, erróneas o ambiguas. El porcentaje de no respuestas es bajo (5,8%), aunque se concentra en este primer grupo. Hemos incluido aquí tanto las respuestas en blanco como aquellas en las que el encuestado reconoce no ser capaz de responder, con aseveraciones del tipo: “no podría definirlo ahora”; “me costaría mucho definirlo”; “es un concepto muy complicado de definir” (tabla 25):

Respuesta	Nº	% sobre el total
En blanco o sin definición	4	5,8%
TOTAL	69	100

Tabla 25. Respuestas en blanco o no contesta.

2.3. Dentro de las categorías: la codificación

Al igual que ocurre con algunas categorías, algunas de las codificaciones señaladas aparecen con una frecuencia superior a otras. Se trata de las codificaciones D1 (23), la C1 (18), la B1 (16) y la B2 (16), la B3 (13), la A1 (12) y la G1 (11), que son las más utilizadas, como recoge refleja la tabla 26 y el gráfico 8.

A1	12	B1	16	C1		18	D1	23	E1	6	F1	2	G1	11
A2	3	B2	16	C2		4	D2	2	E2	4	F2	4	G2	2
A3	4	B3	13				D3	6	E3	1	F3	1	G3	5
A4	1	B4	2										G4	1

Tabla 26. Recurrencia de las distintas codificaciones de la definición de género.

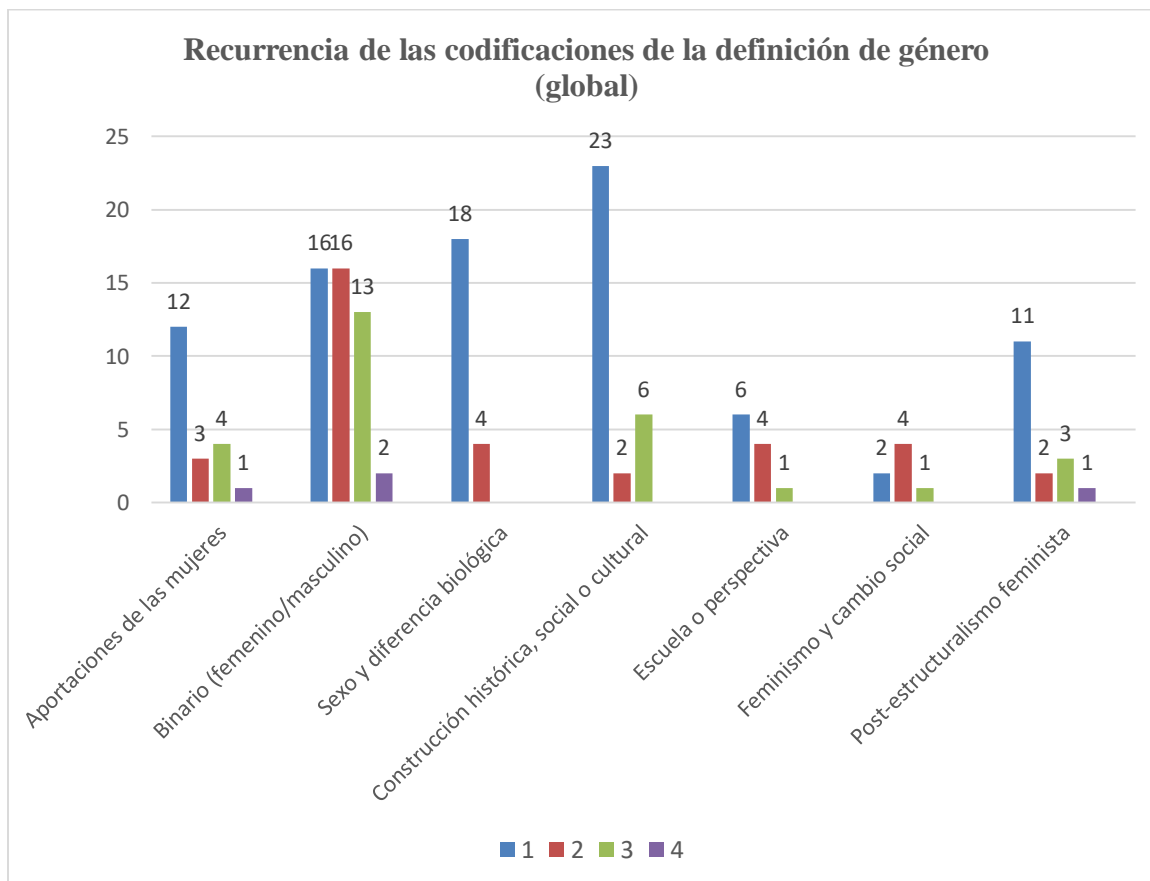


Gráfico 8. Recurrencia de las distintas codificaciones de la definición de género.

Prevalcen, de este modo, aquellas respuestas que presentan el género como construcción social, histórica o cultural (D1) y aquellas que lo relacionan con el sexo o la diferencia sexual (C1). Gozan también de una presencia importante tanto la aproximación relacional entre hombres y mujeres / masculino y femenino (B1), como aquellas que aluden a las características o cualidades de los sexos, las diferencias entre los sexos o incluso la clasificación por sexos (B2). Son también numerosos aquellos alumnos que relacionan el género con las aportaciones, logros o el papel de las mujeres en las ciencias sociales (A1) o aquellos que lo valoran en relación a las identidades en general (identidad individual, identidad social, identidades de género, identidad común, identidad sexual, auto-concepto, formas de sentirse hombre o mujer) (G1).

Transcribimos, a modo de ejemplo, algunas de las respuestas documentadas:

- “Elección que te define como persona”
- “Como te ves a ti mismo.”
- “Identidad personal construida por uno mismo. Es la forma que cada persona tiene de sentirse hombre o mujer.”
- “Estudios de las mujeres.”
- “Todos los estudios relacionados con la mujer dentro de la Historia, la Hª del Arte.”
- “Hace referencia a las creaciones artísticas en las que se toma como característica tratar sobre la mujer (porque es la autora de la obra, porque tiene una determinada visión, etc...).”
- “Se refiere a aquella ciencia que estudia la relación de la evolución entre hombres y mujeres.”
- “Representaciones sociales, comunes y justificadas.”
- “Son las características que la sociedad asocia distintamente a un hombre o a una mujer por la simple razón de serlo. Es la construcción social, predominante y aceptada que justifica ciertas representaciones sociales comunes.”
- “La construcción cultural del sexo, es decir, de la diferencia sexual.”
- “El género es una identidad social construida en base al sexo biológico y una serie de valores transmitidos desde prácticamente el nacimiento. La identidad de género está cuestionada por movimientos como el LGTB, ya que su forma dominante transmite valores que discriminan a colectivos que no son el hombre heterosexual.”
- “El concepto de género se refiere a tener una mirada de las cosas desde todas las perspectivas, es decir, tanto siendo hombre como mujer. Género hace referencia a no ignorar ninguna parte y, por tanto, a tener equidad.”

Podemos de nuevo encontrar diferencias notables entre los distintos cursos académicos, como hemos reflejado en la tabla 27 y los gráficos 9 y 10.

	6-7	7-8		6-7	7-8		6-7	7-8		6-7	7-8		6-7	7-8		6-7	7-8		6-7	7-8
A1	11	1	B1	7	9	C1	5	13	D1	2	21	E1	6	0	F1	1	1	G1	4	7
A2	3	0	B2	3	13	C2	0	4	D2	0	1	E2	4	0	F2	3	1	G2	0	2
A3	4	0	B3	2	11				D3	1	5	E3	1	0	F3	0	1	G3	1	4
A4	1	0	B4	2	0													G4	0	1

Tabla 27. Recurrencia de las distintas codificaciones de la definición de género por curso académico.

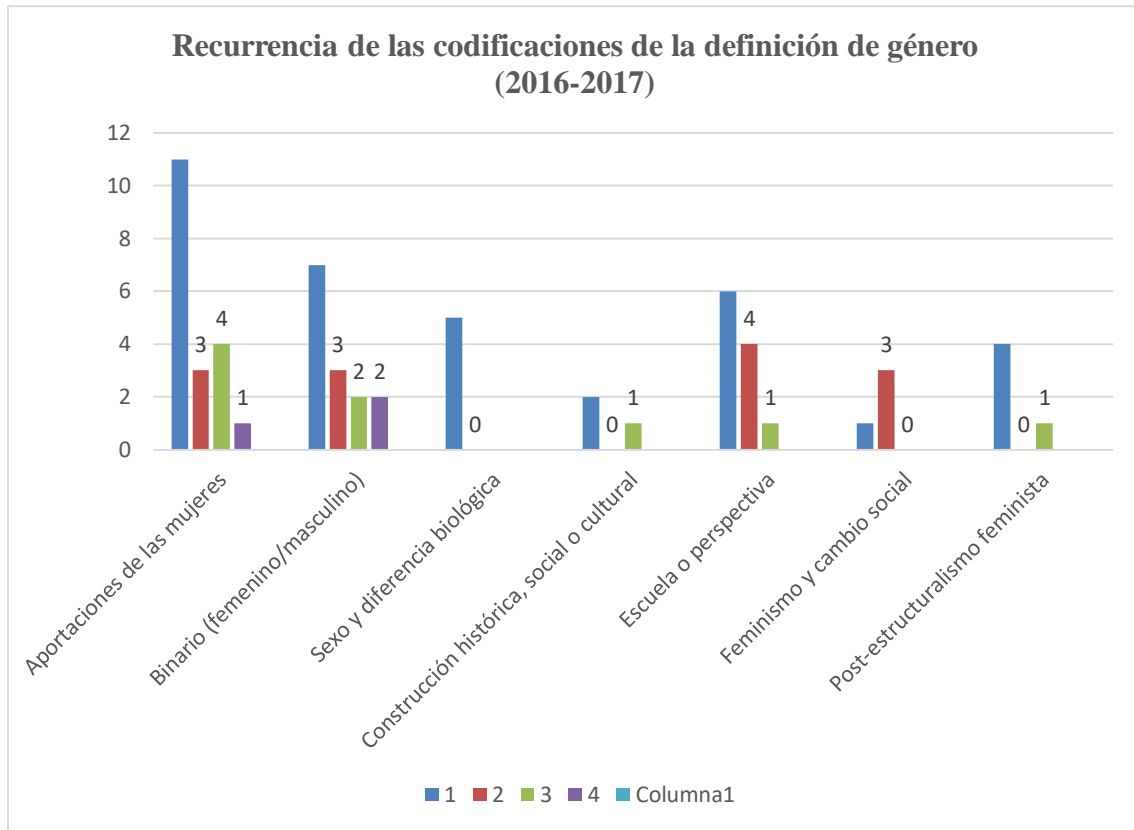


Gráfico 9. Recurrencia de las distintas codificaciones de la definición de género en el curso 2016-2017.

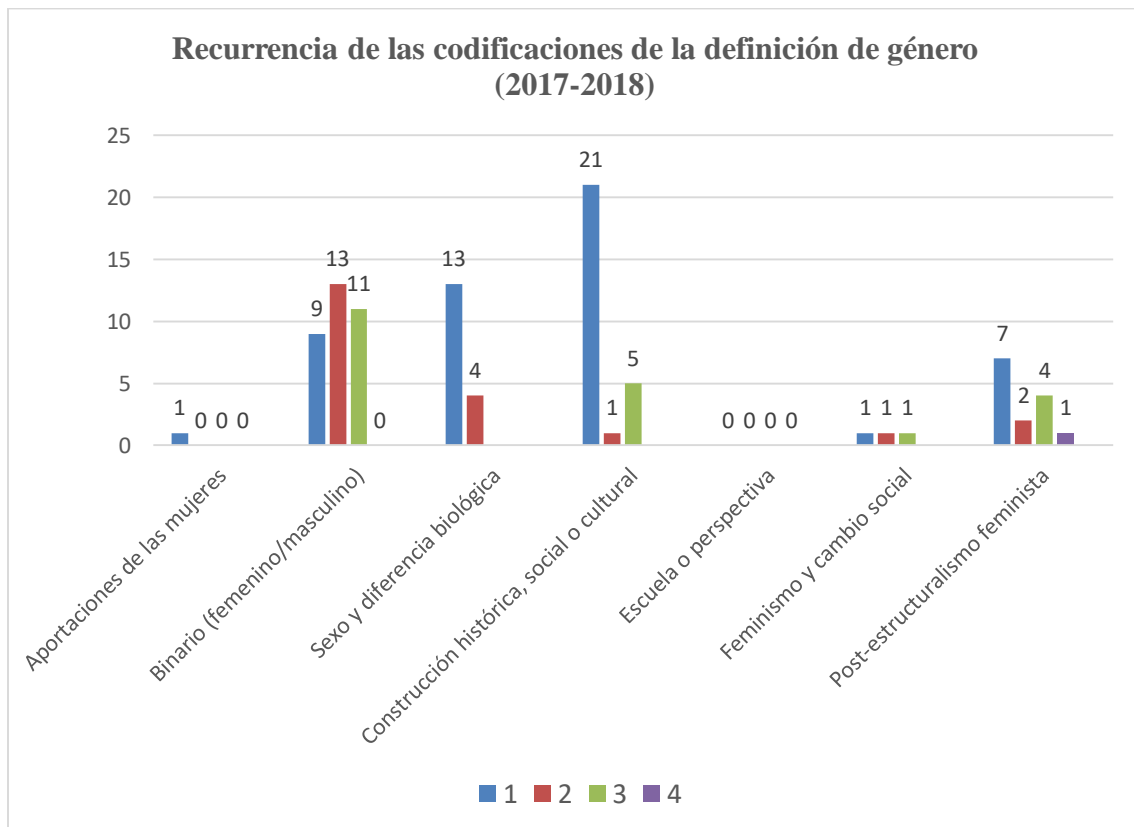


Gráfico 10. Recurrencia de las distintas codificaciones de la definición de género en el curso 2017-2018.

Como puede observarse, los alumnos del primer curso (2016-2017) utilizan de forma mayoritaria en sus respuestas codificaciones de las categorías A (14), B (14) y E (11), mientras que los participantes del curso siguiente obvian la categoría A (el género en relación con las aportaciones de las mujeres) y la E (el género en relación a la historiografía o como perspectiva). Ellos, sin embargo, prefieren contestar sirviéndose de las categorías B (33), D (27), G (19) y C (17), es decir, la aproximación relacional; la definición de género como construcción histórica, social y cultural; el post-estructuralismo feminista y la relación entre sexo y género.

2.4. Variación de las respuestas en función del grado de formación

Hemos querido, además, tratar de establecer la existencia o no de cambios en las respuestas sobre la definición de género en función de la formación en género de los participantes. Para ello, hemos extraído y agrupado los datos en función de las categorías establecidas en el apartado primero de este mismo capítulo, distinguiendo, como indicamos ahí:

- a) Estudiantes sin formación de género.
- b) Estudiantes que refieren haber cursado una asignatura específica de género en grado o en posgrado.
- c) Estudiantes que, pese a no haber cursado ninguna asignatura específica de género, han recibido formación de género de forma transversal en asignaturas de tipo “generalista” o en materias que incorporaban el género como una cuestión más dentro del temario.

Hemos recogido los datos en una serie de tablas y gráficos que incluimos a continuación, en los que aparecen las categorías activadas por aquellos estudiantes de ambos grupos que no poseen formación de género, los que han cursado género en alguna materia de forma transversal o aquellos que refieren tener formación específica (tablas 28-30). Hemos tratado también de comprobar si existe una diferencia en el número de categorizaciones que recogen uno y otro grupo, es decir si hay una mayor variedad de codificaciones activadas en las respuestas de los distintos subgrupos en función de la mayor o menor formación recibida, aspecto que hemos recogido en la tabla 31.

Categoría	A	B	C	D	E	F	G
2016-2017	7	3	1	1	2	3	0
2017-2018	1	5	1	1	0	3	3
	8	8	2	2	2	3	3

Tabla 28. Recurrencia de las distintas categorías de la definición de género por curso académico entre los estudiantes sin formación en género.

Categoría	A	B	C	D	E	F	G
2016-2017	2	3	1	0	1	1	2
2017-2018	0	10	2	10	0	0	3
	2	13	3	10	1	1	5

Tabla 29. Recurrencia de las distintas categorías de la definición de género por curso académico entre los estudiantes con formación transversal en género.

Categoría	A	B	C	D	E	F	G
2016-2017	10	8	3	2	8	0	3
2017-2018	0	18	14	16	0	0	8
	10	26	17	18	8	0	11

Tabla 30. Recurrencia de las distintas categorías de la definición de género por curso académico entre los estudiantes con formación específica en género.

	Nº de categorizaciones	Nº de estudiantes	Media
Estudiantes sin formación de género	28	16	1,75
Estudiantes que refieren haber recibido formación de género de forma transversal o como parte de alguna asignatura	35	14	2,5
Estudiantes que han cursado una asignatura específica de género	90	39	2,3

Tabla 31. Frecuencia de categorías utilizadas en las respuestas en función de la formación.

De este modo, los estudiantes sin formación activan en sus respuestas una menor cantidad de categorías por respuesta (entre 1 y 2), frente a un número algo superior (entre 2 y 3) de aquellos compañeros suyos que refieren haber recibido formación en género, ya sea de forma específica o transversal (tabla 31). Observamos, además, una diferencia entre la tipología de las categorías que se incluyen en las respuestas. Los estudiantes sin formación activan, preferentemente y por igual, las categorías A (aportaciones de las mujeres) y B (aproximación relacional masculino/femenino), con una presencia similar, bastante baja, de las restantes categorías. Sin embargo, cuando hablamos de estudiantes con formación en género (transversal y/o específica), estos mantienen y elevan la frecuencia de la categorización relacional (B), aunque, a diferencia de lo que ocurre con los estudiantes sin formación, activan la categoría D, aquella que describe el género como una construcción social, histórica y cultural, recurriendo conforme avanza el nivel de formación a categorías como la G (post-estructuralismo feminista) y la C (relación entre género y sexo).

Los resultados muestran como aquellos estudiantes que han recibido una formación en género en materias no específicas, priorizan en sus respuestas la aproximación relacional (B), activando a un nivel casi similar la categoría D. Recurren también, aunque en un porcentaje menor a la categoría G (post-estructuralismo feminista), casi renunciando en sus respuestas a la conceptualización del género en relación a los logros y/o aportaciones de las mujeres (A). Es este un resultado similar al que, en apariencia, encontramos entre los estudiantes con formación específica en género. En su caso, documentamos a la cabeza también las categorías B y D, con una distancia entre ambas que tiende a ser similar a la del subgrupo anterior, lo que explica su protagonismo en el global de los resultados (30'127%, gráfico 14). Les sigue en ambos grupos con formación la D, aunque lo que marca aquí la diferencia es la activación de la categoría que alude a la relación entre género y sexo (C), que se sitúa a un nivel casi similar de la D. Igualmente, es importante la presencia creciente de la categoría G, más presente a mayor formación.

Por claridad, y a modo de conclusión, hemos agrupado los valores de aquellos estudiantes que poseen alguna formación en género, sea esta transversal o específica frente a aquellos sin ninguna formación en género, estableciendo una comparativa que puede observarse, de forma visual, en el gráfico 11.

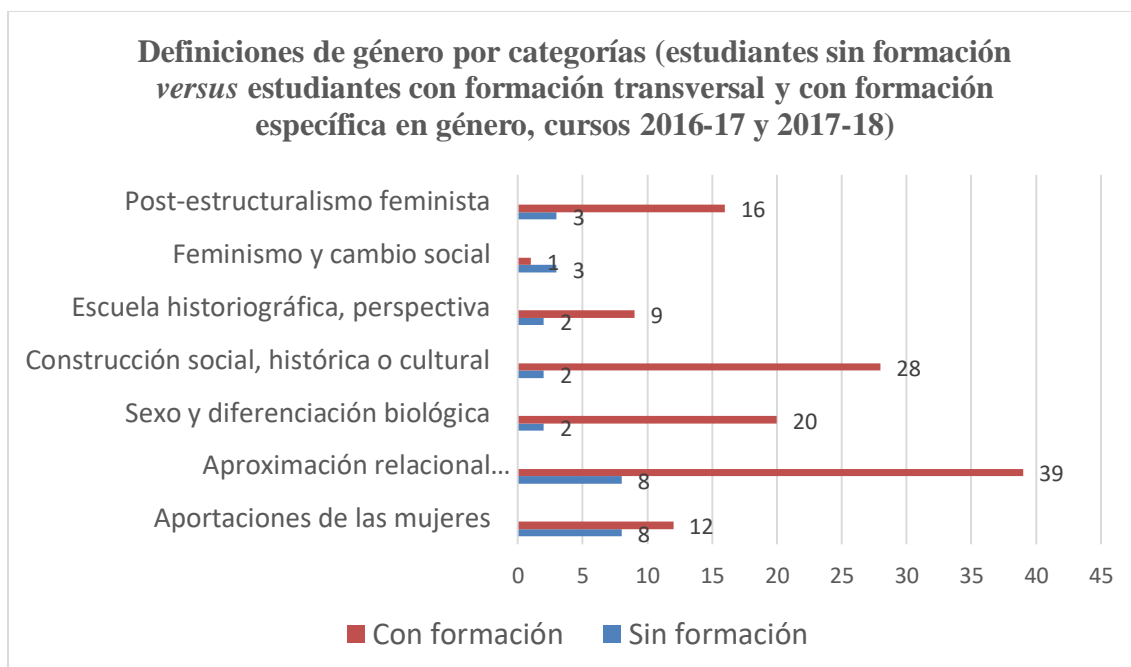


Gráfico 11. Definiciones de género por categorías: estudiantes sin formación frente a aquellos estudiantes que han recibido formación transversal o específica en género (cursos 2016-17 y 2017-18).

3. Las valoraciones sobre la perspectiva de género y sus aportaciones a la docencia y a la investigación

Sense dona no hi ha història, no hi ha art, no hi ha geografia.

L'enfocament de gènere dona veu a un sector democràtic tradicionalment invisibilitzat, el de les dones o identitats de gènere tampoc escoltades. És revolucionari i implica una revisió total del discurs històric dominant.

Alumns del MAES (cuestionario inicial).

La pregunta 3 del cuestionario es de tipo valorativo. Interroga a los participantes acerca de su opinión sobre el interés de la perspectiva de género y está formulada en los siguientes términos: ¿Consideras interesante la perspectiva de género para las Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Historia del Arte)? ¿Por qué?

Las respuestas de los participantes a esta pregunta, consideradas de forma binaria (un escueto sí o no), apenas aportan información, ya que tan sólo documentamos una respuesta en blanco en el curso 2016-2017 de una mujer con formación transversal en género, que deja también en blanco las respuestas a las preguntas 4, 5 y 6. El resto de las contestaciones son afirmativas (98'55%). Sin embargo, en la siguiente pregunta algunos de estos estudiantes son incapaces de explicitar cuales han sido las aportaciones de la perspectiva de género a las ciencias sociales. Aquí, el número de respuestas en blanco o el de aquellas en las que responden “no lo sé”, “lo desconozco”, “no tinc clar com”, “no puedo contestar”... llega a alcanzar el 14'4%.

Sólo documentamos una respuesta, en el curso 2016-2017 de un alumno que refiere haber recibido una formación transversal en género, quien, pese a valorar las aportaciones de la perspectiva de género, ve un riesgo en su generalización (véase *infra*, conclusiones).

3.1. Las codificaciones documentadas y el peso de las categorías

En el análisis de las respuestas de los estudiantes a esta pregunta hemos identificado 25 codificaciones diferentes que exponemos, en un primer momento, en orden alfabético:

- Actualidad, relevancia social.
- Aportaciones, logros, papel (de las mujeres).
- Aproximación relacional (hombres y mujeres; masculino y femenino).
- Androcentrismo (del relato histórico, hombres importantes, mayor valoración social de los hombres)
- Características o cualidades de los sexos (historicidad de la diferencia sexual).

- Comportamientos y roles de género (normas o relaciones entre los sexos).
- Consideración o valor social de la mujer/el hombre.
- Construcción social, histórica o cultural (construcción o categoría)
- Derechos, lucha, reivindicación.
- Equidad, igualdad, respeto, discriminación.
- Feminismo.
- Formación de ciudadanos.
- Oposición a la historia tradicional.
- Historiografía.
- Identidad (identidad individual, identidad social, identidades de género, identidad común, identidad sexual, auto-concepto, formas de sentirse hombre o mujer).
- Mujer como creadora o como elemento transformador (mujeres importantes).
- Olvidos de la historia tradicional (invisibilidad, invisibilizadas, marginadas, silenciadas...).
- Oposición a la historia tradicional.
- Patriarcalismo.
- Pensamiento científico.
- Perspectiva (punto de atención, punto de vista, enfoque).
- Identidad (identidad individual, identidad social, identidades de género, identidad común, identidad sexual, auto-concepto, formas de sentirse hombre o mujer).
- Mujer como creadora o como elemento transformador (mujeres importantes).
- Sexo (biológico, diferencia sexual, orientación sexual).
- Sociedad o realidad (conocer mejor y/o cambiar), población (las mujeres son la mitad de), prevalencia social del varón.

En dichas codificaciones hay un grado muy alto de coincidencia con aquellas que documentábamos cuando los estudiantes trataban de definir el género, hasta el punto de que vuelven a recurrir a 15 de las 20 codificaciones que identificábamos en aquella primera pregunta del cuestionario (véase apartado 2 de este mismo capítulo). Faltarían, tan sólo, aquellas codificaciones que aluden al papel de las representaciones sociales y/o los estereotipos (B4); el argumento biológico (C2); o buena parte de aquellas que incluíamos dentro del post-estructuralismo feminista, caso del carácter performativo o fluido del género (G2), la deconstrucción (G1) o la alusión al colectivo *queer* o LGTB

(G3). Sin embargo, documentamos otras codificaciones que aparecen aquí por primera vez como son:

- Actualidad, relevancia social del género.
- Androcentrismo (del relato histórico, hombres importantes...)
- Formación de ciudadanos y/o desarrollo del pensamiento crítico.
- Olvidos de la historia tradicional (invisibilidad, marginadas, silenciadas...).
- Patriarcalismo
- Sociedad o realidad (conocer mejor y/o cambiar), población (las mujeres son la mitad de), prevalencia social del varón.

Creemos que podríamos incluir dichas codificaciones en algunas de las siete categorías ya establecidas, concretamente en la A (las mujeres como sujetos en las ciencias sociales), la E (historiografía, corriente o enfoque) y la F (feminismo y cambio social), tal y como reseñamos en la tabla que incluimos a continuación (las nuevas codificaciones aparecen al final de cada categoría y en negrita; por claridad, hacemos constar en la tabla aquellas categorías que no han sufrido modificaciones).

Las mujeres como sujetos en las CCSS	A.1. Aportaciones, logros, papel (de las mujeres) A.2. Mujer como creadora o como elemento transformador A.3. Consideración o valor social de la mujer/hombre A. 4. Mujeres importantes A.5. Mujeres invisibilizadas (invisibilidad), olvidadas, marginadas
Historiografía, corriente o enfoque	E.1. Historiografía E.2. Perspectiva (punto de atención, punto de vista, enfoque). E.3. En oposición a la historia tradicional E.4 Androcentrismo (del relato histórico, hombres importantes...)
Feminismo y cambio social	F.1. Derechos, lucha, reivindicación. F.2. Equidad, igualdad, respeto, discriminación F.3. Feminismo F.4 Patriarcalismo F.5. Actualidad, relevancia social. F.6 Sociedad o realidad (conocer y/o cambiar)

Tabla 32. Nuevas codificaciones que aparecen al valorar el interés de la perspectiva de género, integradas en las categorías ya establecidas.

A diferencia de lo que ocurre a la hora de definir el género, donde las categorías más utilizadas eran la B y la D, aquí los estudiantes activan más las categorías A, E y F (gráfico 12). Se trata de aquellas que aluden a las mujeres como sujetos dentro de las Ciencias Sociales (A: 37'8%), el género como escuela o perspectiva que se opone a la historia tradicional y a un relato androcéntrico de los hechos sociales (E: 31'62%) y el género en relación a su dimensión social y a la posibilidad de describir mejor o cambiar la realidad (F: 21'08%). Categorías como la C y la D casi desaparecen (el género en relación al sexo o a la diferencia biológica, el género como construcción socio-cultural), mientras que otras como la B y la G (el género como aproximación binaria y en relación a las identidades) apenas sí tienen presencia (tabla 33 y gráficos 12 y 13).

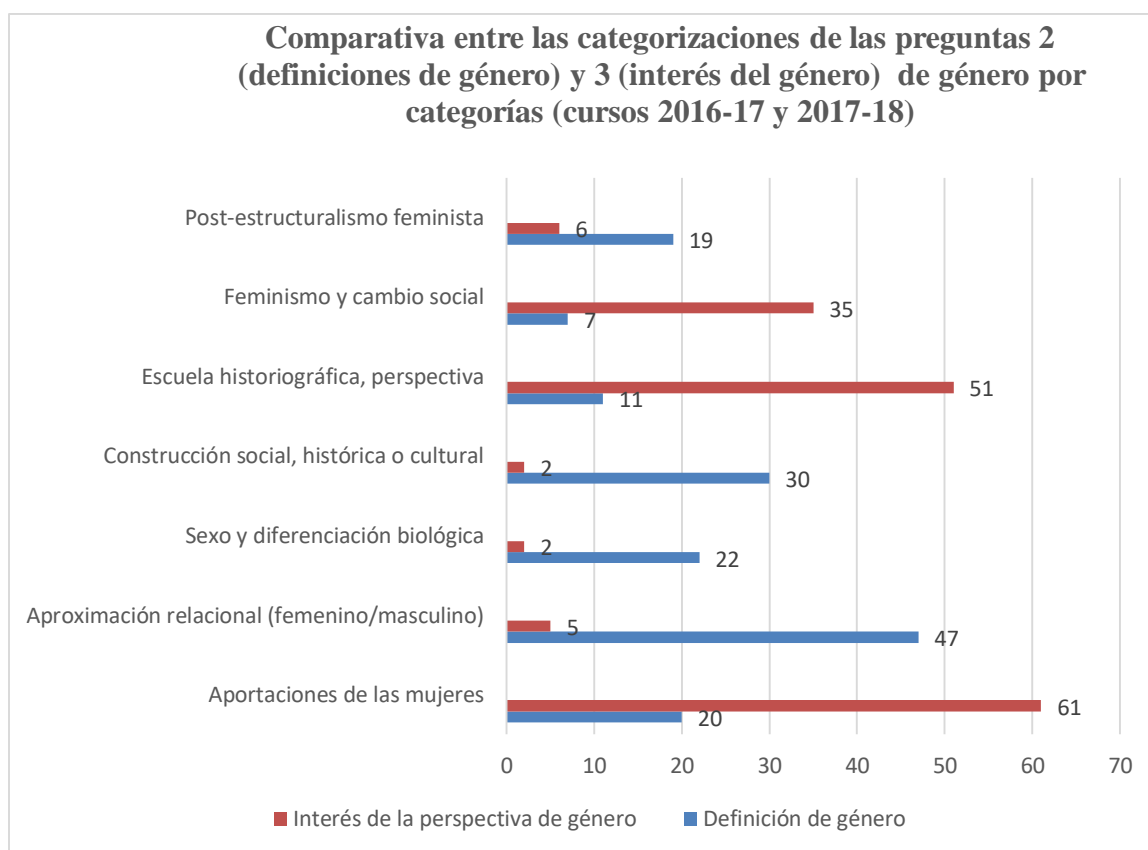


Gráfico 12. Comparativa entre las categorizaciones empleadas en la definición de género y en la valoración de su interés.

<i>Categoría</i>	A	B	C	D	E	F	G
<i>Recurrencia</i>	61	5	2	2	51	34	6
<i>%</i>	37'8%	3'25%	1'24%	1'24%	31'6%	21'08%	3'72%

Tabla 33. Recurrencia de las distintas categorías utilizadas para valorar el interés de la perspectiva de género por nuestros estudiantes.

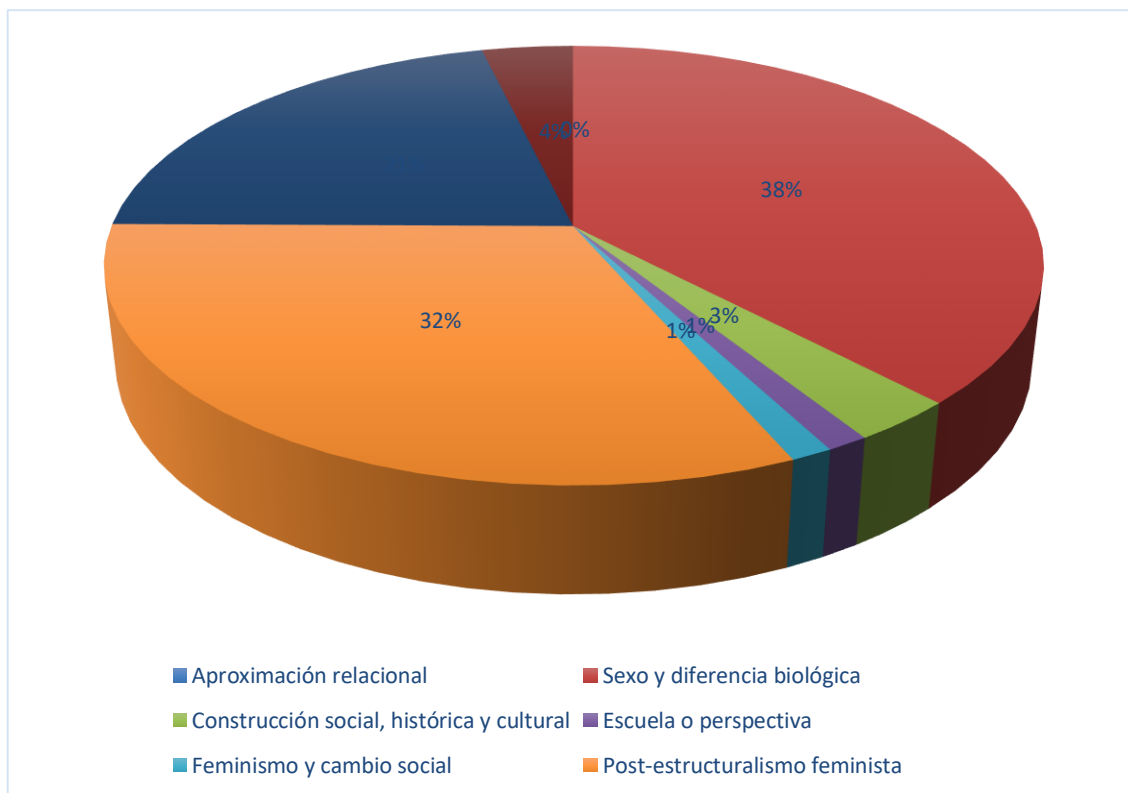


Gráfico 13. Peso porcentual de las distintas categorías del interés por el género presentes en las respuestas de nuestros estudiantes.

En cualquier caso, creemos que es importante considerar, a la hora de valorar los gráficos y la tabla aportados *supra*, que buena parte de los resultados de la categoría E (género en relación a la historiografía, corriente o enfoque) aumentan porque un buen número de estudiantes repiten en su respuesta la palabra perspectiva, que estaba presente en la pregunta. Si eliminásemos esas respuestas (correspondientes a la codificación E2), la recurrencia bajaría, dentro de esa categoría, de 51 a 21, con lo que el porcentaje se reduciría a tan sólo el 13'02%.

3.2.Las codificaciones

Respecto a la codificación en sí, algunas de las que aparecía en la segunda pregunta (definición de género) desaparecen ahora. Se trata de aquellas que aluden a la mujer como creadora o como elemento transformador (A2), las cualidades de los sexos (B2), valores y estereotipos (B4), diferencia biológica (C.2). También la referencia al género como construcción histórica (D2) o como derecho, lucha o reivindicación (F1) y todas las alusiones a *queer*, LGTB (G2, G,3 y G4). De hecho, el post-estructuralismo feminista deja de estar presente, más allá de unas pocas respuestas que aluden a las identidades (tabla 34).

A1	15	B1	3	C1	2	D1	1	E1	1	F1	0	G1	6
A2	0	B2	0	C2	0	D2	0	E2	30	F2	7	G2	0
A3	1	B3	2			D3	1	E3	7	F3	5	G3	0
A4	4	B4	0					E4	13	F4	3	G4	0
A5	41									F5	1		
										F6	14		
										F7	4		

Tabla 34. Recurrencia de las distintas codificaciones de la valoración de la perspectiva de género (cursos 2016-2017 y 2017-2018).

En sentido contrario, un puñado de codificaciones, algunas de ellas nuevas, se reiteran una y otra vez en las respuestas de nuestros estudiantes. Es el caso de:

- Las alusiones al silencio, la invisibilidad o la marginación de las mujeres (A5, recurrencia de 41).
- El papel del género a la hora de poner en valor las aportaciones, logros o el propio papel de las mujeres (A1, recurrencia de 15).
- La constatación de que, incluir el género, significa ser más fiel a la propia realidad social y contribuir a cambiarla (F6, recurrencia de 14) y su importancia para contribuir a una mayor equidad o al final de la discriminación (F2, recurrencia 7).
- La denuncia de la prevalencia del androcentrismo en el relato histórico o de una historia centrada en el protagonismo masculino (E4, recurrencia 13) (gráfico 14).

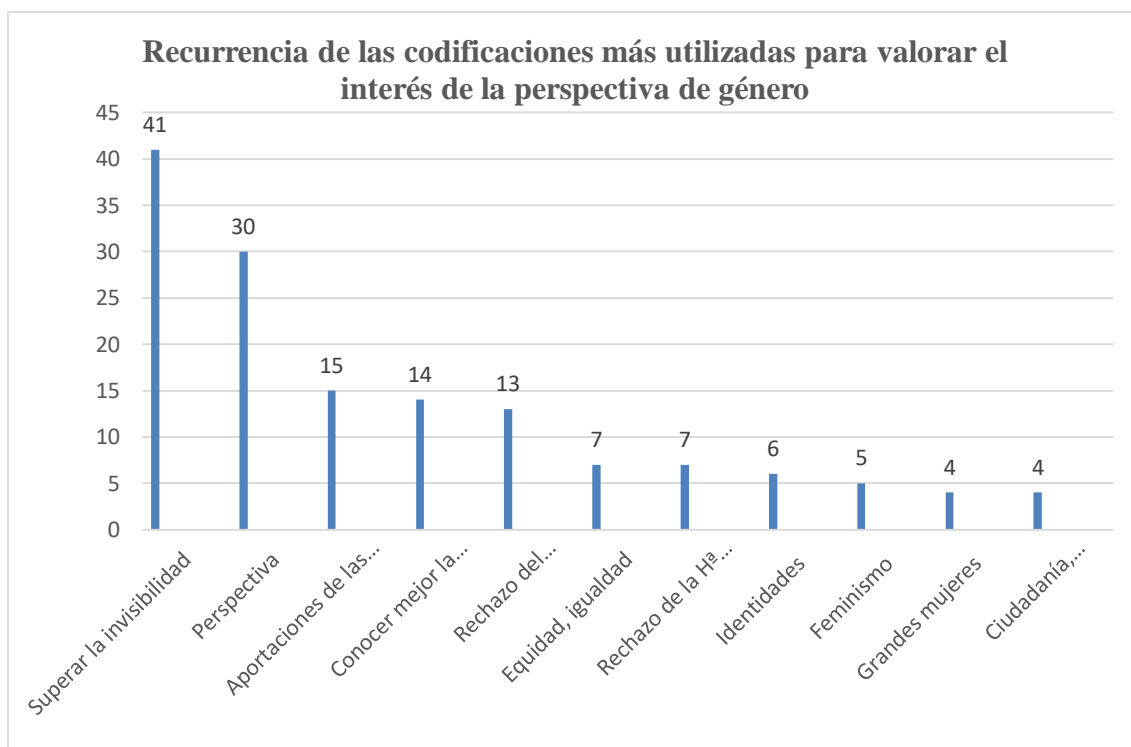


Gráfico 14. Recurrencia de las codificaciones más utilizadas para valorar el interés de la perspectiva de género.

En la valoración de las codificaciones hemos ignorado el alto valor otorgado a la codificación correspondiente a perspectiva o enfoque (E2, recurrencia de 30), porque, como señalábamos *supra* se corresponde tan sólo a la repetición de un término presente en la formulación de la propia pregunta. En sentido contrario y aunque su recurrencia sea menor, queremos remarcar la existencia de respuestas que indican que formar en género implica contribuir a la formación de ciudadanos o a desarrollar el pensamiento científico (F7, recurrencia de 4).

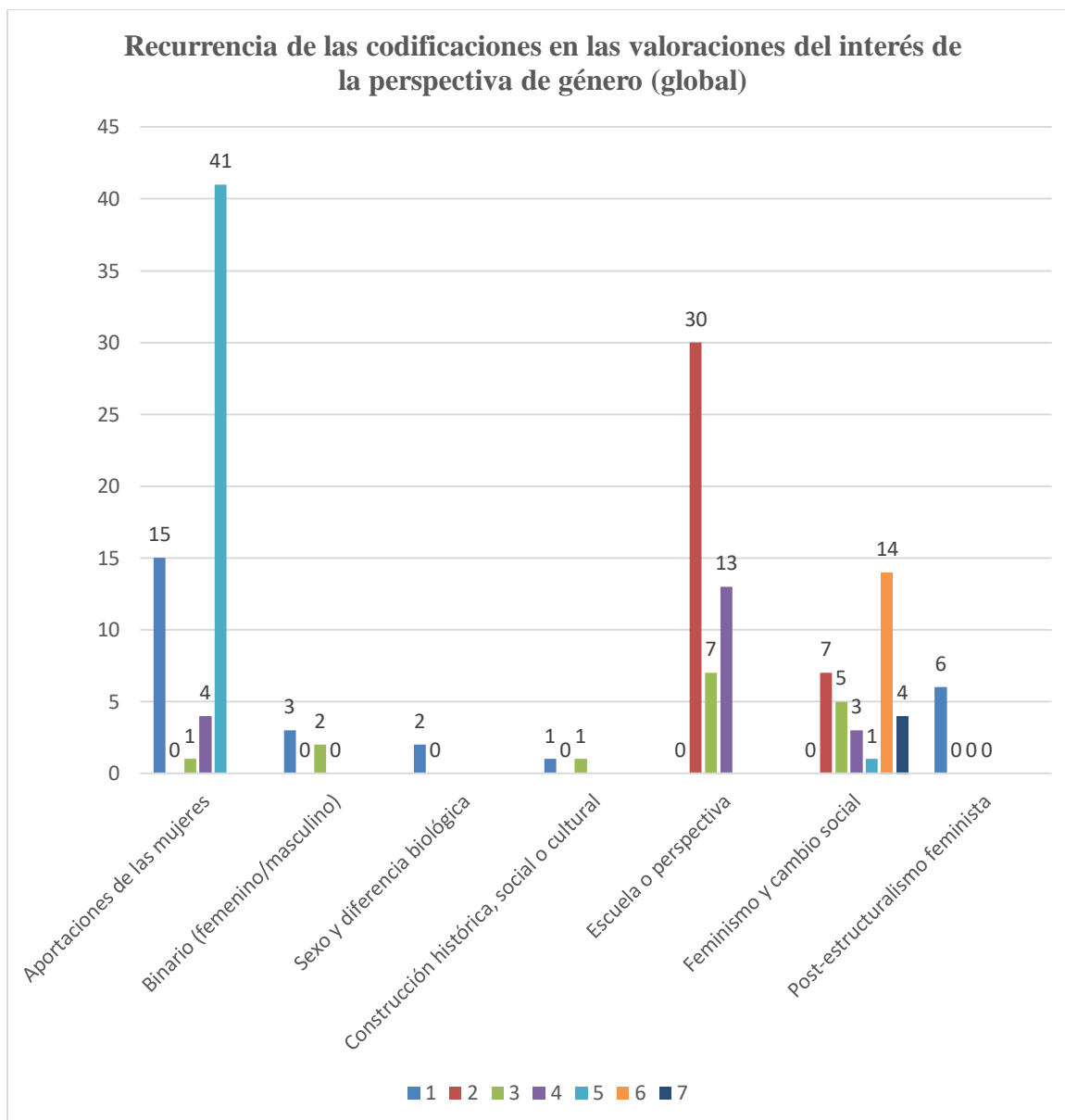


Gráfico 15. Recurrencia de las distintas codificaciones en la valoración de las aportaciones de la perspectiva de género.

En el gráfico 15 se observa como prevalecen las categorías A, E y F, esto es, aquellas que ponen de manifiesto:

- 1) La forma en la que el género pone el énfasis en las contribuciones de las mujeres a la historia (A1) y cómo el género denuncia la invisibilización y la marginación de estas en el relato de las ciencias sociales (A5, con una recurrencia que casi triplica la anterior). De forma menos importante vuelven a tenerse en consideración la dispar valoración de hombres y mujeres (A3) y la presencia de las “mujeres importantes” (A4).
- 2) La relevancia del género para contribuir al cambio social. Aunque aquí las respuestas aparecen más fragmentadas, son muy importantes aquellas que hablan de como formar o formarse en género significa conocer mejor la realidad o contribuir a cambiarla (F5) o como el género contribuye a una mayor justicia y equidad (F2, recurrencia de 7), el feminismo (F3, recurrencia de 5), el patriarcalismo (F4, 3) o incluso aluden a su actualidad y relevancia actual (F5, 1).
- 3) Pesan mucho, por último, aquellas aproximaciones que presentan la perspectiva de género como una crítica a la historia tradicional (E3, recurrencia 7), pero, sobre todo, las que consideran que el género denuncia la prevalencia social del varón, el androcentrismo del discurso de las ciencias sociales (E4, recurrencia de 13).

Transcribimos aquí, a modo de ejemplo, algunas de las respuestas documentadas. En algunas de ellas destaca su carácter reivindicativo:

- “Las mujeres son la mitad de la población”.
- “(El género) es rescribir la historia desde su perspectiva”.
- “El papel de la mujer siempre ha estado relegado a un segundo plano en el marco de las Ciencias Sociales. Es necesario sacar su papel a la luz”.
- “Somos más relevantes de lo que creen”.
- “El mundo está socialmente construido desde la perspectiva de la figura masculina y a ojos de ellos (de forma mayoritaria) y por tanto no es real o no se ajusta correctamente a la realidad”.
- “L’enfocament de gènere dona veu a un cosector democràtic tradicionalment invisibilitzat, el de les dones o identitats de gènere tampoc scoltades. És revolucionari i implica una revisió total del discurs històric dominant.”
- “Siempre ha estado ausente y considero que esto significa eliminar una buena parte de la historia”.
- “Una disciplina, la qual té per objecte la societat, no pot omitir al 50% de la mateixa. Sense dona no hi ha historia, no hi ha art, no hi ha geografia.”

- “Siempre ha estado ausente y considero que esto significa eliminar una parte de la historia”.
- “La perspectiva de género completa la historia de alguna manera”.
- “Es imprescindible enseñarla, porque las mujeres somos parte de la historia”
- “Las mujeres han sido también sujetos de la historia y han participado en su construcción”.
- “Somos más relevantes de lo que creen”.

3.3.Las variaciones según el curso académico considerado y según el género de los encuestados

En esta pregunta volvemos a encontrar diferencias entre los cursos 2016-2017 y 2017-2018. El primer año los participantes tienden a dar respuestas más generales, activando de forma preferente la categoría A y, de forma secundaria, la E y la F. Con ello, entienden el género como un enfoque dentro de las Ciencias Sociales que denuncia la marginación de las mujeres y recupera sus aportaciones, denuncia el androcentrismo y permite conocer mejor la realidad social. Frente a esto, los estudiantes de 2017-2018 tienden a activar respuestas con un mayor grado de formulación relacionadas con las categorías E, A, F y G. De este modo, desarrollan más las diferencias del enfoque de género frente a la historia tradicional, mantienen su conexión con la construcción de identidades y parecen ser más conscientes de sus implicaciones para el cambio social. Dichas diferencias son visibles además en las codificaciones (tablas 35 y 36).

Categoría	A	B	C	D	E	F	G
2016-2017	37	2	2	1	20	13	0
2017-2018	24	3	0	1	31	19	6

Tabla 35. Recurrencia de las distintas categorías para valorar el interés de la perspectiva de género por curso académico.

	⁶⁻⁷	⁷⁻⁸		⁶⁻⁷	⁷⁻⁸		⁶⁻⁷	⁷⁻⁸		⁶⁻⁷	⁷⁻⁸		⁶⁻⁷	⁷⁻⁸		⁶⁻⁷	⁷⁻⁸		⁶⁻⁷	⁷⁻⁸
A1	11	4	B1	0	3	C1	2	0	D1	1	0	E1	0	1	F1	0	0	G1	0	6
A2	0	0	B2	0	0	C2	0	0	D2	0	1	E2	13	17	F2	3	4	G2	0	0
A3	1	0	B3	2	0				D3	0	0	E3	0	7	F3	0	3	G3	0	0
A4	4	0	B4	0	0							E4	7	6	F4	1	2	G4	0	0
A5	21	20													F5	0	1			
															F6	8	6			
															F7	1	3			

Tabla 36. Recurrencia de las distintas codificaciones del interés de género por curso académico.

Como puede observarse, existen similitudes importantes entre ambos grupos, caso de aquellas que aluden a la invisibilización y/o marginación de las féminas (A5), la denuncia del androcentrismo del relato tradicional (E4) o la forma en la que el género permite conocer mejor la realidad social (F6). Sin embargo, los estudiantes del primer año siguen dando importancia a cuestiones como las aportaciones o logros de las mujeres (A1) o la presencia de mujeres importantes (A4), que están casi ausentes el curso siguiente. Mientras, sus compañeros de 2017-2018 prefieren subrayar las críticas del género a la historia tradicional (E3) o sus lazos con el feminismo (F3), al tiempo que mantienen la referencia a las identidades (G1), mencionan el doble de veces el patriarcalismo (F4) y relacionan de manera más marcada su introducción en el aula con la formación de ciudadanos y el desarrollo del pensamiento científico (F7).

Creemos importante además señalar la existencia de un cierto *sesgo de género* en los resultados que se evidencia en la categorización, pero también, de forma más marcada, en algunas de las codificaciones. De este modo, las categorías A y B - esto es, aquellas que se refieren a las mujeres como sujetos en las ciencias sociales y el género en relación a la historiografía, corriente o enfoque - son activadas en términos de casi igualdad tanto en el subgrupo de las mujeres como en el de hombres. Un 57% del total de las encuestadas recurre a alguna codificación perteneciente a la categoría A y un 35% a alguna codificación de la categoría B, mientras que en el caso de los varones las cifras se sitúan en el 57% (categoría A) y el 31% (categoría B). Sin embargo, los varones tienden a referir más en sus respuestas cuestiones relacionadas con el feminismo y el cambio social (categoría C): un 36'82% de los participantes masculinos aluden al feminismo, el patriarcalismo o a las desigualdades de forma genérica, frente a un porcentaje más reducido de las estudiantes (14'28%).

En lo tocante a las codificaciones, los varones son más proclives a sustentar el interés de la perspectiva de género en aquella definición que lo identifica como la construcción social y cultural de la diferencia sexual (el 15'7%, frente a ninguna mujer). *Ellos suelen también recuperar con mayor frecuencia la aproximación relacional (binario hombre - mujer), que documentamos en un 47'4% de los encuestados masculinos frente al 35% de las féminas.* Finalmente, son ellos quienes *prefieren las codificaciones relativas a las identidades*, individual o social, identidades de género, *queer* o LGTBI+, en una codificación que recogen el 21% de las respuestas masculinas frente a solo 7'14% de las femeninas.

Sin embargo, *las mujeres son ocho veces más proclives que los hombres a subrayar el androcentrismo del relato tradicional de las ciencias sociales, presente en el 42% de las respuestas femeninas, frente a la aparente ceguera de sus compañeros varones, quienes sólo consignan esta codificación en el 5,26 % de los casos. En una línea similar, la mitad de las respuestas femeninas denuncian la invisibilidad de las mujeres para las ciencias sociales o la forma en la que ellas son parte de los denominados “olvidos de la historia” (49,98%), un elemento que tan sólo está presente en una de cada seis respuestas masculinas (15,78%). Además, el 42,8% de las participantes aluden a la forma en la que el género subraya las aportaciones, los logros y el papel de las mujeres en las ciencias sociales, algo que señalan sólo el 26,3% de los encuestados. Son ellas, por último, las únicas que arguyen que estudiar el género proporciona una visión más ajustada de la realidad social, contribuyendo a cambiarla (21,42%) (gráfico 16).*

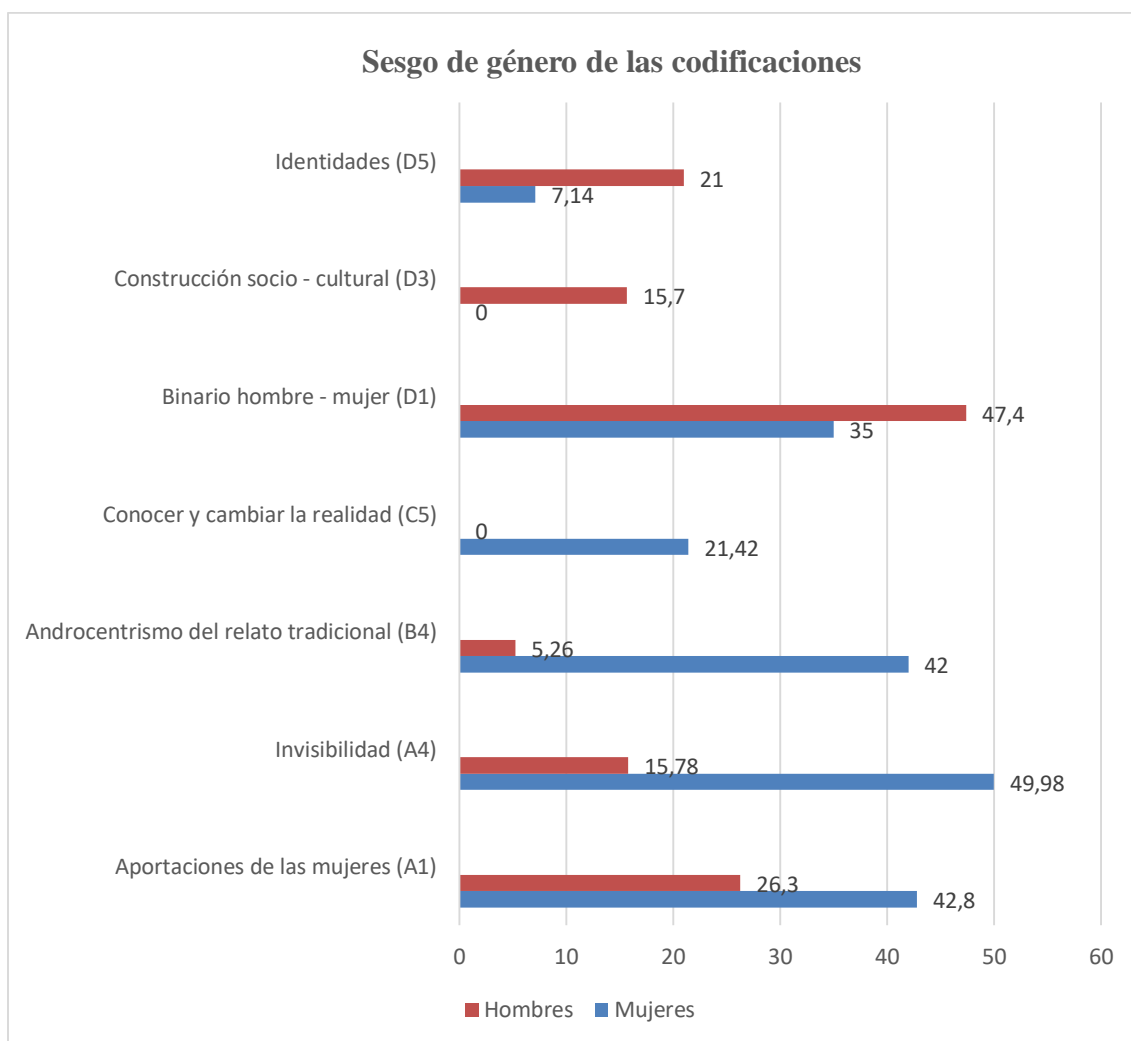


Gráfico 16. Sesgo de género: variación de las codificaciones en función del género del encuestado en la valoración del interés de la perspectiva de género (el valor se indica en % sobre el total de las respuestas de cada subgrupo).

4. Las posibilidades de incorporación del género a la docencia

El discurs patriarcal que no incorpora dones en el relat històric no té sentit.

No s'entén la història sense les dones.

Alumnms del MAES (cuestionario inicial).

Las preguntas número cuatro y número cinco del cuestionario inicial interrogan a los alumnos sobre la intención de incorporar el género a su futura docencia, además de pedirles que diseñen, en unas pocas líneas, una propuesta, que la enuncien y justifiquen su elección. Preguntados sobre si desean incluir la perspectiva de género en la enseñanza - aprendizaje de las ciencias sociales, la respuesta de los participantes es casi unánime. La que la práctica totalidad expresan su voluntad de querer hacerlo (un 98'5% de respuestas afirmativas). Sin embargo, las dificultades aparecen a la hora de materializar esta supuesta intención en una propuesta concreta. De un lado, porque algunos de los participantes parecen ser incapaces de hacerlo. De otro, porque no todas las formulaciones son bastante concretas concretas para poder ser analizadas.

Aquellas respuestas susceptibles de ser analizadas incluyen, por su parte, elementos bastante dispares. Para abordarlos, hemos diseñado un análisis que se detiene en algunos de los aspectos que reseñamos a continuación:

- Disciplina elegida dentro de las ciencias sociales (historia, historia del arte o geografía)
- Época histórica o período considerado
- Codificaciones y categorías activadas
- Relación entre las propuestas de los participantes y las posibilidades de incorporación de las mujeres al currículo planteadas por la bibliografía especializada.

4.1.Las respuestas generales, ambiguas o erróneas

Un porcentaje bastante importante de las respuestas podrían considerarse erróneas, generales o ambiguas. Hemos contabilizado dentro de dicha categoría tanto las respuestas en blanco como aquellas en las que el encuestado reconoce que no es capaz de contestar. También aquellos casos en los que la formulación de la propuesta es equivocada o indeterminada. Transcribimos a continuación algunas de ellas a modo de ejemplo.

- “Lo trataría con naturalidad, integrado en el temario”.
- “Las aportaciones de hombres y mujeres a las ciencias sociales. Trabajando la cuestión de género desde la actualidad”.
- “Las grandes mujeres en la historia, las mujeres en la política, la mujer en la sociedad del siglo XX”.
- “Añadiendo un capítulo: la mujer en el mundo”.
- “Intentando no hacer aquella distinción y dándole la importancia que se merece, para intentar lograr la igualdad por la que tanto se lucha”.
- “Desde una perspectiva igualitaria, pero observando las diferencias que hay entre hombres y mujeres y también dentro del colectivo de mujeres y del colectivo de hombres”.
- “Desde la perspectiva de la objetividad, pero mediante ejemplos y discusión, siempre fusionando grupos mixtos y nunca separándolos”.
- “Depende. Si fuera posible trataría ambos géneros con la misma relevancia”

Con ello, uno de cada tres participantes es incapaz de formular una propuesta algo desarrollada (33´3%), un porcentaje muy similar, si recordamos, a aquellos que no podían proporcionar una definición de género (34´8%). Como ocurría entonces, sigue habiendo diferencias entre el primero y el segundo de los cursos considerados en perjuicio siempre del curso 2016-2017 (tabla 37).

	2016-2017	2017-2018	Total
Respuestas generales, erróneas o ambiguas	12	11	23
Total de respuestas	32	37	69
% sobre el total	37´5%	29´7%	33´3%

Tabla 37. Respuestas generales, ambiguas o erróneas en términos absolutos y relativos (datos por curso académico y globales).

Se trata de un tipo de respuestas que son más frecuentes entre los alumnos sin formación en género. Así lo muestran los datos recogidos en la tabla 38, en los que se observa el número de respuestas erróneas por curso académico en relación con la formación recibida. Más de la mitad (55´5%) de los estudiantes sin formación del curso 2016-2017 son incapaces de formular una propuesta, una proporción que se eleva al 85% en el curso siguiente. Por el contrario, dentro del subgrupo de estudiantes con formación el porcentaje de aquellos que no son capaces de formular una respuesta válida desciende hasta el 29´7% para el primer curso y el 18% en el segundo (tabla 38).

<i>Curso</i>	Estudiantes sin formación		Estudiantes con formación	
	Erróneas	% sobre el total del subgrupo	Erróneas	% sobre el total del subgrupo
<i>2016-2017</i>	5	55´5%	6	29´7%
<i>2017-2018</i>	7	85%	5	18%
Total	12	68´7%	11	22´6%

Tabla 38. Respuestas generales, ambiguas o erróneas entre los estudiantes sin formación y entre aquellos que han recibido algún tipo de formación, específica o transversal.

Datos por curso académico y globales en términos absolutos y relativos.

Esto demuestra que la *formación en género puede resultar determinante*, ya que 7 de cada 10 estudiantes sin formación es incapaz de responder a esta pregunta. Así lo expresan ellos mismos:

- “Cuando sepa algo más, sabré cómo”.
- “No lo tengo claro. Considero que necesito más formación para ello”.

Consideramos igualmente llamativo que el 22´6% de los estudiantes con formación en género no sea capaz de expresar una sugerencia en términos algo consistentes.

4.2.El ámbito disciplinar y cronológico consignado en las propuestas

Valoramos en este sub-apartado el ámbito disciplinar fijado por los y las participantes para ubicar sus propuestas de incorporación de las mujeres en el currículum de ciencias sociales (historia, historia del arte, geografía). Como hemos podido determinar, los profesores de secundaria en formación tienden a optar por la historia, aunque la historia del arte aparece también en una posición prevalente (tabla 39 y gráfico 17).

Disciplina a la que pertenecen las propuestas		
Historia	24	52%
Hª del Arte	18	39%
Geografía	2	4,3%
Ciencias Sociales	2	4,3%
Total	46	100

Tabla 39. Disciplina a la que pertenecen las propuestas para incorporar el género en términos absolutos y relativos.



Gráfico 17. Disciplina a la que pertenecen las propuestas para incorporar el género en términos absolutos.

Cuarenta y seis propuestas del total pueden adscribirse a una o a varias de las disciplinas que integran las ciencias sociales. De ellas, como indica el gráfico, veinticuatro están relacionadas con la Historia, dieciséis con la Hª del arte y dos con la geografía. Tan sólo dos participantes realizan una aportación que incluye las tres materias (Historia, Historia del arte y geografía). Creemos que en este sentido el factor determinante es la formación disciplinar previa, ya que tiende a haber una correlación entre los resultados porcentuales de las disciplinas a la que se adscriben las propuestas y los datos de la muestra referentes a la formación anterior de los participantes (tabla 40). Sin embargo, es posible que haya un segundo factor que privilegie las referencias disciplinares a la Hª del Arte: el hecho de que los cuestionarios y las actividades hayan sido diseñados por estudiantes que cursan la asignatura de Complementos para la Formación Disciplinar del Máster de Profesor/Profesora en Educación Secundaria, ya que los contenidos de dicha materia están relacionados con la didáctica de la Historia del arte.

	Historia	Hª del Arte	Geografía
Disciplina a la que se adscribe la propuesta	52%	39%	5'54%
Grado de origen de los estudiantes de la muestra	59'98%	21'42%	10%

Tabla 40. Comparativa entre el ámbito disciplinar al que se adscriben las propuestas realizadas y el grado de origen de los estudiantes de la muestra en tanto por cien.

Tan sólo **15 de las 46 formulaciones atribuibles a una determinada disciplina poseen un grado de concreción suficiente que las haga referirse a un caso o ejemplo concreto**. Esto implica tan sólo una de cada tres de las propuestas que no han sido consideradas generales, ambiguas o erróneas (32´6%) un porcentaje que se reduce una de cada cinco (21´7%) del total de las respuestas (tabla 41).

Propuestas específicas	Total de propuestas	Nº de cuestionarios
15	46	69
	32´6%	21´7%

Tabla 41. Propuestas que poseen un grado de concreción suficiente: porcentaje sobre el total.

Grado de concreción de las propuestas por disciplinas			
Disciplina	Propuestas específicas	Total de propuestas	%
Historia	11	24	45´8%
Hª del Arte	2	18	11%
Geografía	2	2	100%
CCSS	0	2	0%
Total	15	46	32´6%

Tabla 42. Propuestas que poseen un grado de concreción suficiente por disciplina.

Por disciplinas, son las proposiciones para la incorporación de las mujeres a la didáctica de la Historia del arte las que tienden a ser más generales, ya que tan sólo dos de ellas son específicas (tabla 42). Se trata de dos supuestos que plantean una comparativa entre las figuras de Caravaggio y de Artemisia Gentileschi dentro del estudio del barroco y una segunda formulada en torno al estudio de las mujeres creadoras, con una referencia concreta a los personajes de Sofonisba Anguissola, Clara Peeters, Luisa Roldán y, de nuevo, Gentileschi. A nivel global, un porcentaje muy elevado de las formulaciones que pueden adscribirse a la Historia del arte presentan a la mujer como creadora (44´4%), una proporción que se eleva hasta el 61´1% si consideramos aquí también el trabajo directo en el aula de obras salidas del pincel o el cincel de una mujer. Son importantes también aquellos diseños que aluden otra de las grandes temáticas del género en relación con la Historia del arte, a saber, el tratamiento de la figura femenina en las representaciones artísticas (16´6%). Por último, no dejan de ser relevantes, pese a ser también excepcionales, las alusiones al papel de las mujeres como mecenas (un rol que, a nuestro juicio, merecería ser más destacado), su condena a ser contempladas como “musas” o planteamientos más innovadores que argumentan un análisis de su ausencia del currículo y de los materiales curriculares o el estudio comparado de dos artistas (hombre/mujer) dentro de un estilo artístico (tabla 43 y gráfico 18).

	Nº	Porcentaje
Mujeres creadoras	8	44´4%
Obras de mujeres creadoras	3	16´6%
Representaciones femeninas en la Hª del arte	3	16´6%
Mujer como musa	1	5´5%
Mecenas	1	5´5%
Comparativa autoría femenina / masculina	1	5´5%
Ausencia del currículo	1	5´5%

Tabla 43. Contenido de las propuestas para introducir el género en relación a la Historia del arte en términos absolutos y relativos.



Gráfico 18. Temática de las propuestas para introducir el género en la Historia del arte.

La falta de precisión tiende a ser menor en el caso de las propuestas de Historia o en las escasísimas que pueden ser adscritas a geografía. Es el caso de ocho de los veinticuatro diseños enunciados para introducir el género en la Historia (1/3 del total). Son también específicas las dos únicas posibilidades diseñadas desde la geografía, aunque ambas se circunscriben al ámbito demográfico, en concreto al estudio de la mortalidad (en una de ellas, incorporando la violencia de género). En la tabla 44 se recogen los enunciados de 15 diseños específicos documentados, clasificados por disciplinas y ordenados de forma cronológica (tabla 44).

PROPUESTAS ESPECÍFICAS FORMULADAS EN LOS ÁMBITOS DISCIPLINARES DE REFERENCIA		
Historia	Geografía	Hª del Arte
<ol style="list-style-type: none"> 1. Las mujeres en las cortes medievales. Las reinas 2. Las mujeres y la nobleza medieval 3. Las mujeres en la conquista de América (Dª Marina y Hernán Cortés) 4. La revolución francesa, la revolución industrial o la revolución rusa desde la perspectiva de las mujeres 5. La mujer en la revolución liberal española 6. Las sufragistas (3 ítems) 7. El papel de las mujeres en EEUU durante la 2ª Guerra mundial 8. El estudio de la masculinidad en la dictadura de Primo de Ribera 9. La represión franquista sobre las mujeres y su participación en el maquis 	<p>Mortalidad femenina Mortalidad femenina y violencia de género</p>	<p>Arte barroco Mujeres creadoras (Sofonisba Anguissola, Clara Peeters, Luisa Roldán y Artemisa Gentileschi).</p>

Tabla 44. Propuestas específicas de incorporación las mujeres formuladas en los ámbitos disciplinares de referencia.

Por lo que respecta al marco cronológico, contabilizamos la referencia temporal de las cuarenta y seis propuestas que no pueden considerarse erróneas o inespecíficas. Dos tercios de ellas incluyen alguna alusión a la cronología. Dentro de estas, la referencia temporal es muy general en cuatro de cada diez ocasiones, porque afectan a toda la Historia (16´1%) o toda la Historia del arte (25´7%). Cuando la datación es más específica las proposiciones se sitúan, de manera preferente, en época actual (16´1%) o en el período contemporáneo (25´7%) y, de forma más minoritaria, en época moderna (9´6%) o medieval (6´45%). No documentamos ningún tipo de alusión, sin embargo, a etapas históricas como la prehistoria o a la época antigua (gráfico 19 y tabla 45).

	Medieval	Moderna	Contemporánea	Actual	Toda la Hª	Toda Hª Arte	Total datadas
Nº	2	3	8	5	5	8	31
%	6,45%	9´6%	25´7%	16´1%	16´1%	25´7%	67´4%

Tabla 45. Cronología de las propuestas para incorporar el género en términos absolutos y relativos.

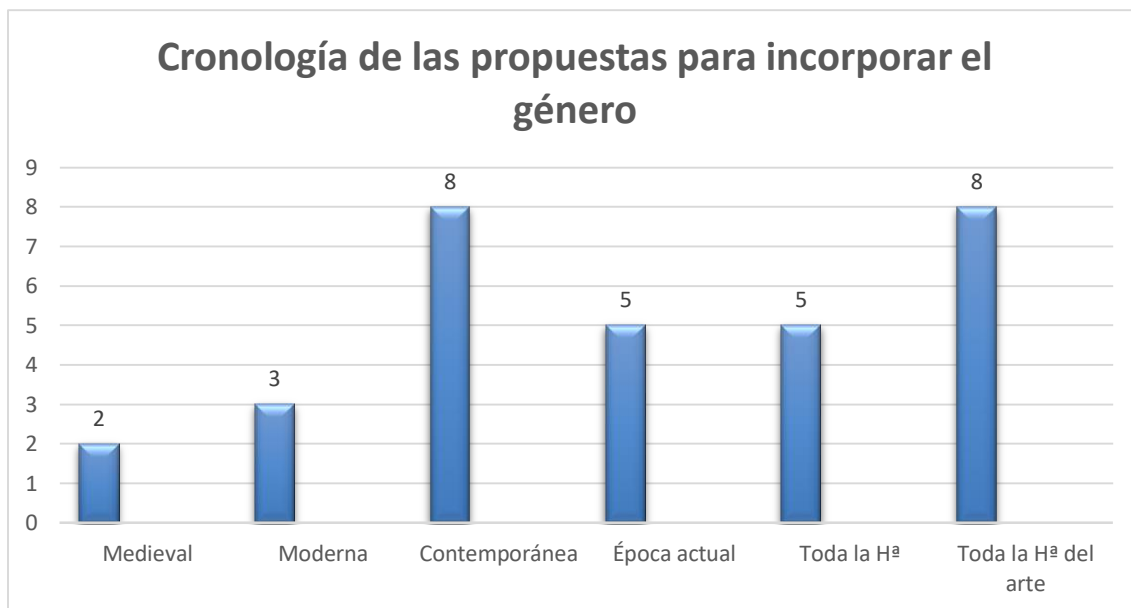


Gráfico 19. Época a la que pertenecen las propuestas.

Por **ámbitos**, destacan los diseños relacionados con la Historia del arte (39%), por encima incluso de los ubicados dentro de la esfera política (23´9%). Les siguen aquellos que apuestan por visibilizar a las mujeres en la sociedad (15´2%), gozando de una presencia residual otros campos, como la demografía (4´3%), la economía, la vida cotidiana, o la conquista de América (todos ellos con una única alusión). No hay ninguna referencia a las mujeres en relación a la cultura, más allá de lo explicitado sobre la creación artística y a una mención a su participación en la creación literaria (tabla 46).

	Hª política	Hª Arte	Sociedad	Vida cotidiana	Demografía	Economía	Literatura	América	Otros
Nº	11	18	6	1	2	1	1	1	5
%	23´9%	39%	13%	2´17%	4´34%	2´17%	2´17%	2´17%	10´8%

Tabla 46. Ámbitos de las propuestas para incorporar el género en términos absolutos y relativos.

4.3. Las posibilidades de incorporación de las mujeres al currículo de Ciencias Sociales: codificación y categorización.

En este segundo nivel de análisis hemos contemplado otros elementos que trascienden las disciplinas de referencia, la cronología de las aportaciones o su adscripción a la esfera social, política y/o artística. Consideramos en este apartado, por tanto, las codificaciones utilizadas por los participantes y su agrupación en categorías de análisis, para proceder, en el apartado siguiente, a intentar superarlas, tratando de establecer una relación entre nuestras codificaciones y las propuestas de incorporación de las mujeres al currículo de Ciencias Sociales establecidas por la bibliografía especializada.

En primer lugar y en lo tocante a las categorías, documentamos cuatro de las ya establecidas. Se trata de las mujeres como sujetos en las Ciencias Sociales; el género en relación a la historiografía, corriente o enfoque; feminismo y cambio social y, en menor medida, post-estructuralismo feminista (categorías A, E, F y G). Desaparecen, así, el binario femenino/masculino, las alusiones al sexo y la diferencia biológica o las definiciones de género (identificadas antes como categorías B, C y D). En la tabla 47 listamos las categorías que reaparecen, en relación a codificaciones ya referidas y que volvemos a documentar aquí:

Las mujeres como sujetos en las CCSS	A.2. Mujer como creadora o elemento transformador A.3. Consideración o valor social de mujeres/hombres A. 4. Mujeres importantes A.5. Mujeres invisibilizadas, olvidadas, marginadas A.6. Ausencia de las mujeres del currículo
Historiografía, corriente, enfoque	E.1. El género como corriente historiográfica E.2. Enfoque o perspectiva E.4 Androcentrismo (relato histórico, hombres importantes)
Feminismo y cambio social	F.2. Equidad, igualdad, respeto, discriminación F.4 Patriarcalismo F.7. Formación de ciudadanos y pensamiento crítico
Post-estructuralismo feminista	G.1. Identidades G.3. <i>Queer</i> , LGTB, trans, cis (identidades binarias y no binarias)

Tabla 47. Categorías y codificaciones que reaparecen al abordar las posibilidades de incorporación de las mujeres al currículo.

Detectamos codificaciones nuevas que hemos unificado en dos categorías de nuevo cuño. La primera de ellas, referida con la letra H, incluye las nuevas temáticas propuestas por el género, entre ellas: el discurso histórico y artístico sobre las mujeres; la historia social o la historia de la vida cotidiana); los hitos en la historia de las mujeres (el movimiento sufragista, la segunda república, la II Guerra Mundial o la guerra civil española); la participación de las mujeres en los procesos revolucionarios; las masculinidades. La segunda categoría, referida con la letra I, es de tipo instrumental y aborda el *cómo* de la incorporación del género al currículo, sea esta en forma de *adición*, como un elemento *transversal* al currículo o como un elemento *habitual* del discurso de las ciencias sociales (tabla 48). Dentro de ella, hemos incluido también las fuentes y recursos considerados por los participantes y algunas cuestiones relacionadas con una didáctica crítica. Se trata de elementos cuya recurrencia es muy baja (constan sólo una vez), pero no dejan de ser significativas: la problematización; la relación con colectivos marginalizados; el uso del femenino en el lenguaje; la educación en valores; el empoderamiento femenino y la formación de profesores.

Nuevas temáticas relacionadas con el género	H.1. El discurso sobre las mujeres H.2. Las representaciones femeninas H.3. Las mujeres en la sociedad y la vida cotidiana H.4. Participación de las mujeres en procesos revolucionarios H.5. Hitos en la historia de las mujeres H.6. Masculinidades
Recursos y estrategias	I.1. El género como adición a un relato androcéntrico I.2. El género como elemento transversal en el currículo I.3. Las mujeres dentro del discurso habitual de las CCSS I. 4. Textos de autoría femenina y obras de mujeres artistas I. 5. Didáctica crítica

Tabla 48. Nuevas categorías establecidas en función de las nuevas codificaciones para incorporar a las mujeres al currículo.

La tabla 49 recoge la recurrencia de cada una de las veinticuatro codificaciones distintas identificadas:

A1	0	E1	1	F1	0	G1	1	H1	2	I1	5
A2	8	E2	9	F2	6	G2	0	H2	3	I2	12
A3	1	E3	0	F3	0	G3	1	H3	7	I3	7
A4	10	E4	3	F4	2	G4	0	H4	2	I4	9
A5	7			F5	0			H5	6	I5	6
A6	6			F6	0			H6	1		
				F7	0						

Tabla 49. Recurrencia de las distintas codificaciones de las posibilidades para incorporar las mujeres al currículo.

Como podemos observar, la codificación más utilizada es la I2, que alude al género como elemento transversal en el currículo (recurrencia de 12), con una presencia más marcada que aquella que incorpora al género como adición a un relato androcéntrico (I1, 5). Gozan también de peso específico la necesidad de incorporar a las mujeres como parte del discurso habitual de las CCSS (codificación I3, recurrencia de 7) o el recurso a fuentes artísticas y literarias de autoría femenina (codificación I4, frecuencia de 9). La segunda codificación más popular vuelve a ser las mujeres importantes (A4, recurrencia de 10), flanqueadas dentro de su categoría por las mujeres creadoras (A2, 8) y por las tradicionales denuncias a la invisibilización y la ausencia de las mujeres del currículo (codificaciones A5 y A6, con una recurrencia de 7 y de 6, respectivamente). Con un rango de frecuencia también alto documentamos el género como elemento que significa la inclusión de la perspectiva femenina (E2, recurrencia de 9); las demandas de equidad, igualdad, respeto o fin de la discriminación (F2, 6); aquellos enfoques que relacionan a

las mujeres con la sociedad y la vida cotidiana (H3, 7); las que subrayan los hitos de la historia de las mujeres (H5, frecuencia de 6). Quisiéramos también destacar, como ya indicábamos, las propuestas que abordan cuestiones relacionadas con una didáctica crítica de las ciencias sociales (codificación I5, recurrencia de 6). La tabla 50 y el gráfico 20 reflejan, por su parte, el peso absoluto y relativo de las seis categorías. En negrita hemos significado aquellas que aparecen aquí por primera vez, caso de las nuevas temáticas relacionadas introducidas por los estudios de género en las ciencias sociales (categoría H) y aquellas referentes al *cómo* de la incorporación de las mujeres al currículo (categoría I).

Categoría	A	E	F	G	H	I
Recurrencia	32	13	8	2	21	39
%	27'8%	11'3%	6'9%	1'7%	18'2%	33'9%

Tabla 50. Las distintas categorías de las posibilidades de incorporación de las mujeres al currículo en términos absolutos y relativos.

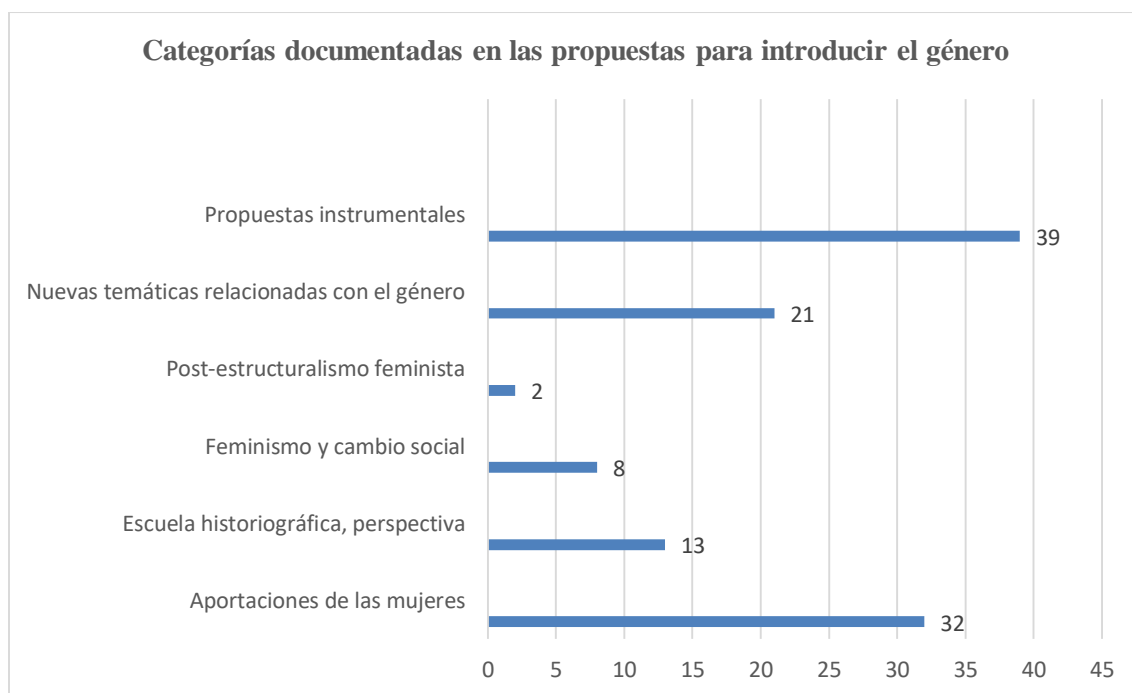


Gráfico 20. Las categorías identificadas en las propuestas de incorporación de las mujeres al currículo.

Como se aprecia en el gráfico, la mitad de los diseños de los participantes introducen elementos nuevos para tratar de concretar con una reflexión instrumental o temática a la pregunta formulada, que atienda al *cómo* de la incorporación de las mujeres. Sin embargo, el papel y los logros de las mujeres vuelven a estar presentes en casi una de cada tres respuestas (27'8%). Aunque la presencia de las identidades es casi residual (1'7%), categorías como la E (el género en relación a la historiografía) o la F

(feminismo y cambio social) mantienen cierto peso relativo gracias a algunas alusiones genéricas referentes a la necesidad de incluir la perspectiva femenina o a las también genéricas demandas de igualdad.

4.4.Las posibilidades de incorporación de las mujeres al currículo de Ciencias Sociales en relación a las tesis de la bibliografía especializada

Quisiéramos en este apartado relacionar las sugerencias de los participantes con las propuestas para incorporar a las mujeres al currículo de Ciencias Sociales realizadas desde la teoría crítica (véase al respecto lo indicado en el capítulo 3 de la presente tesis doctoral). Para ello, hemos procedido a un reagrupamiento de las codificaciones establecidas en función de las cuatro grandes posibilidades de incorporación de las mujeres al currículo de las Ciencias Sociales que hemos documentado en la literatura consultada, a saber, una Historia, una Historia del Arte y una Geografía *sin, con, por/para y desde* las mujeres:

1. La Historia, la Geografía y la Historia del Arte sin mujeres, una concepción disciplinar que se pretende universal y sin embargo concebida desde una perspectiva androcéntrica, occidental y heterosexual sin presencia de mujeres. Se correspondería con lo que Lerner (1979) denomina *male-defined history* o McIntosh (1983) *womanless, all-wite history*.
2. La Historia, la Geografía y la Historia del Arte y/con las mujeres. En este enfoque, se produce una adición a unas disciplinas aún androcéntricas, de modo que subrayamos las contribuciones de las mujeres a una sociedad aún definida en términos masculinos (Lerner, 1979), al tiempo que se les atribuye el rol de mujer masculinizada (Pagès & Sant, 2012).
3. La Historia, la Geografía y la Historia del Arte de las mujeres. Se correspondería con el *women on their own terms history* del que hablara Lerner (1993), además de incorporación de ámbitos y temáticas específicas consideradas “femeninas” o de poner el énfasis en hechos y cuestiones relevantes para el feminismo.
4. La Historia, la Geografía y la Historia del Arte desde la perspectiva de las mujeres (Lerner, 1993; Woyshner, 2002). Son propuestas que explican las sociedades presentes y pasadas en clave de género, analizando la presencia de las mujeres en todos los ámbitos, a partir de sus formas de participación, de exclusión o de integración, su presencia en la esfera pública, su participación

en el poder político... Igualmente, las formas que adoptan las construcciones de femenino y masculino en el tiempo, además de cuestionar los fundamentos conceptuales, cronológicos y epistemológicos de las disciplinas de referencia.

Aunque la bibliografía se refiere de manera específica tan sólo a la Historia, hemos incluido en nuestro análisis las restantes propuestas disciplinares (procedentes de la Historia del arte y la Geografía), pero también todos aquellos planteamientos más genéricos que se refieren *grosso modo* a las ciencias sociales o que no indican un ámbito disciplinar de referencia.

A. El agrupamiento de las codificaciones en relación a las propuestas para la incorporación de las mujeres al currículo de la bibliografía especializada

Procedemos, de este modo, a recuperar y reubicar las codificaciones establecidas en nuevos niveles o categorías. Para ello hemos reagrupado las codificaciones expuestas y comentadas *supra* en los cuatro niveles o posibilidades de incorporación explicitados, en los términos que se expresan en la tabla siguiente:

<p><i>La Historia, la Hª del Arte y las CCSS sin mujeres</i></p>	<p>A.5.Mujeres invisibilizadas, olvidadas, marginadas A.6. Ausencia de las mujeres del currículo E.4 Androcentrismo (del relato histórico, hombres importantes) F.2. Equidad, igualdad, respeto, discriminación F.4. Patriarcalismo</p>
<p><i>La Historia, Hª Historia del Arte, las CCSS y las mujeres</i></p>	<p>A.2. Mujer como creadora A.3. Consideración o valor social diferencial de mujeres/hombres A. 4. Mujeres importantes I.1. El género como adición a un relato androcéntrico</p>
<p><i>La historia, la Historia del Arte, las CCSS de las mujeres</i></p>	<p>H.1. El discurso sobre las mujeres a lo largo de la historia H.2. Las representaciones femeninas H.3.Las mujeres en la sociedad y la vida cotidiana H.4. La participación de las mujeres en las revoluciones H.5. Hitos en la historia de las mujeres I.2. El género como elemento transversal en el currículo</p>
<p><i>La Hª, la del Hª Arte y las CCSS desde la perspectiva de las mujeres</i></p>	<p>E.1. El género como corriente historiográfica E.2. El género como perspectiva, punto de vista o enfoque G.1. Identidades G.3. <i>Queer</i>, LGTB, trans, cis identidades binarias y no binarias H.6. Masculinidades I.3. Las mujeres como parte del discurso habitual de las CCSS I. 4. Textos literarios y obras artísticas de autoría femenina I. 5. Cuestiones relacionadas con una didáctica crítica</p>

Tabla 51. Correspondencia de las codificaciones utilizadas por los participantes para incorporar a las mujeres al currículo de ciencias sociales en relación a las propuestas aportadas por la bibliografía.

La tabla reúne las codificaciones en nuevos niveles de análisis. La letra consignada (A – I) alude a las antiguas categorías, mientras que el ordinal remite a su numeración dentro de las mismas. La tabla 52 y el gráfico 21 reflejan el peso cuantitativo de dichas codificaciones en relación a las propuestas de incorporación de las mujeres al currículo de ciencias sociales planteadas por la bibliografía.

	<i>Hª sin mujeres</i>	<i>Hª y las mujeres</i>	<i>Hª de las mujeres</i>	<i>Hª desde la perspectiva de las mujeres</i>			
A5	7	A2	8	H1	2	E1	1
A6	6	A3	1	H2	3	E2	9
E4	3	A4	10	H3	7	G1	1
F2	6	I1	5	H4	2	G3	1
F4	2			H5	6	H7	1
				I2	12	I3	7
						I4	9
						I5	6

Tabla 52. Recurrencia de las distintas codificaciones de las posibilidades para incorporar las mujeres al currículo en relación a las propuestas de la bibliografía.

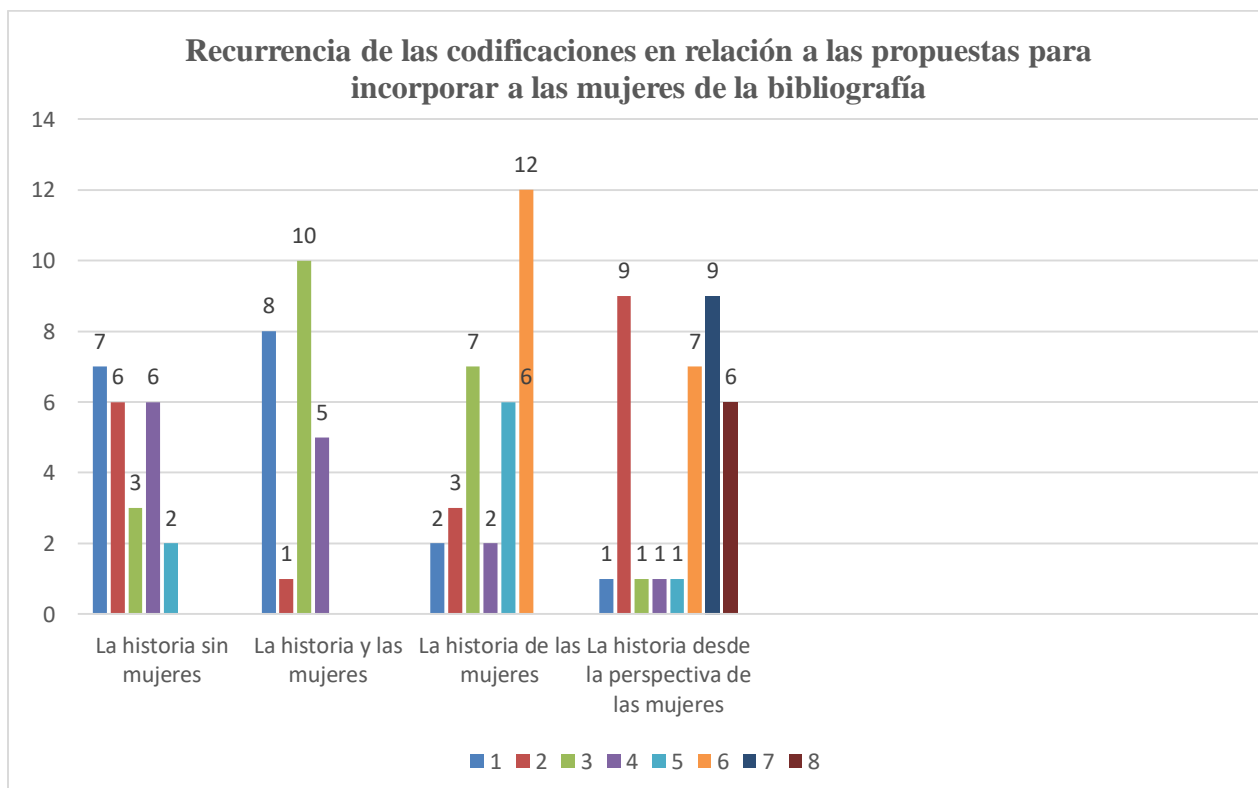


Gráfico 21. Recurrencia de las distintas codificaciones en las propuestas para incorporar el género planteadas por la bibliografía.

B. El peso relativo de las diferentes posibilidades de incorporación de las mujeres al currículo

Como puede observarse, las propuestas de los participantes tienden a situarse más en relación a fórmulas que podríamos considerar más *actualizadas* para incorporar las mujeres al currículo, esto es, la *historia de las mujeres* y la *historia desde la perspectiva de las mujeres*. Ambas aproximaciones vendrían a englobar el 58´6 % de las codificaciones presentes, con una ligera preeminencia de la segunda frente a la primera frente a la primera. Las otras dos posibilidades - la *historia sin mujeres* y la *historia y las mujeres* -, aparecen con una presencia similar (algo por debajo del 21%), lo que vendría a darnos casi una relación de 4 a 6 entre el primer y el segundo par de respuestas (tabla 53 y gráfico 22):

	Hª sin mujeres	Hª y mujeres	Hª de las mujeres	Hª desde la perspectiva de las mujeres
Nº de codificaciones	24	24	32	35
%	20´8%	20´8%	27´8%	30´4%

Tabla 53. Relación entre las codificaciones para incorporar a las mujeres al currículo y los planteamientos de la bibliografía.

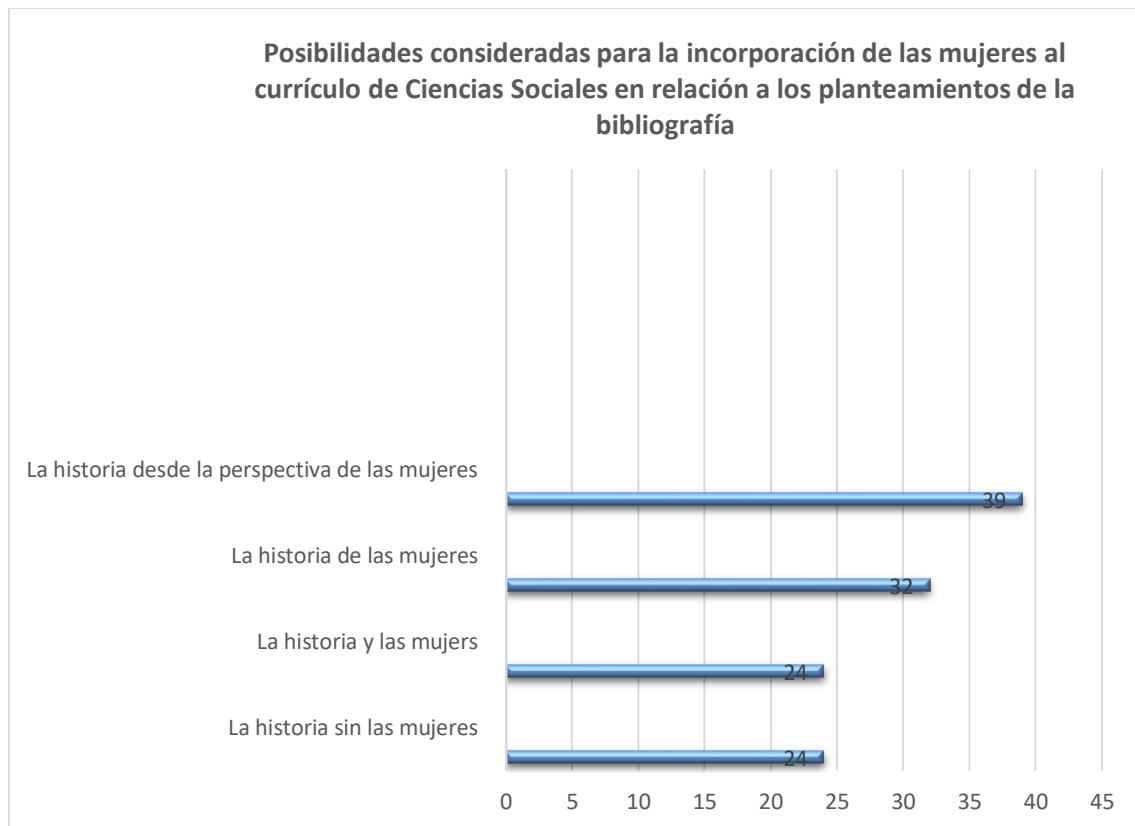


Gráfico 22. Peso de las propuestas en relación a las posibilidades aportadas por la bibliografía para incorporar a las mujeres al currículo de ciencias sociales.

La Historia y la Historia del Arte sin mujeres

El gráfico muestra cómo aquellos planteamientos que denuncian la ausencia de las mujeres en el currículo de ciencias sociales están presentes en una proporción idéntica a aquellos que siguen entendiendo el género como una mera adición a un relato androcéntrico (20'8% ambos). Nos situaríamos en el primero de los casos en la denuncia de la Historia, la Historia del Arte y la Geografía sin mujeres y, en el segundo, en la forma más tradicional de introducir en las aulas a las mujeres en las ciencias sociales, la mera adición a un relato androcéntrico.

Empezamos, de este modo, con una denuncia: una de cada cinco aportaciones subraya la ausencia de las mujeres del relato de la Historia, la Geografía o la Historia del Arte. Los participantes recogen con ello la primera gran constatación de las investigadoras anglosajonas que acuñaron el concepto de género: la invisibilidad de las mujeres para las ciencias sociales. Fue algo que era consecuencia directa de “el ideal que subyace en los orígenes de la enseñanza pública universal de las sociedades occidentales en el siglo XIX: pensar y conjugar la historia en masculino para formar ciudadanos y grandes hombres que actuarán solos en el espacio público” (Dermenjian, Jami, Rouquier & Thébaud, 2010: 9). En este caso concreto, englobamos aquí aportaciones que subrayan la ausencia o el lugar secundario de las mujeres en el currículo o en los materiales curriculares (codificación A6, recurrencia de 6), su invisibilidad (A5, 7), su androcentrismo (E4, recurrencia de 3) o la prevalencia en ellos de los enfoques patriarcales (F4, 2), además de relacionarlo con la búsqueda de la igualdad (F2, recurrencia de 6). Aparecen expresadas en las respuestas de los participantes en algunos de los siguientes términos:

- “Los planes de estudio no lo tienen en cuenta”.
- “La mayoría de las editoriales no le prestan mucha atención a este tema”.
- “El papel oprimido al que se las ha relegado” (a las mujeres).
- “El discurs patriarcal que no incorpora dones en el relat històric no té sentit”.
- “No está incluido en ninguna parte de los temarios tradicionales”.
- “Mostraría las obras de mujeres artistas sin decir que son mujeres, viendo como por inercia social los alumnos citarían al autor como él y no como ella”.

La Historia, la Historia del Arte y la Geografía con las mujeres

Con una presencia relativa similar contabilizamos las adiciones a una historia androcéntrica que ponen el acento en las contribuciones de las mujeres a una sociedad aún definida en términos masculinos. Es este un nivel de incorporación que la historiografía especializada denomina la *historia y las mujeres* o, en términos de Woyshner (2002), “la historia con alguna mujer notable”. En este caso, el papel preeminencial corresponde el protagonismo de las grandes mujeres dentro de la historia o de la historia del Arte, codificaciones que, con una recurrencia de 18, está presente en una de cada seis respuestas (A4 y A2, peso relativo del 15´6%). Son aproximaciones que tratan de mostrar que las mujeres sí han tenido formas de protagonismo en la historia, “documentándolas en los mismos espacios que los hombres, especialmente en la cumbre del poder —reinas— o de la cultura —escritoras, artistas” (Bolufer, 2018: 50).

Se trata de respuestas formuladas en términos similares a los que transcribimos a continuación:

- “Igual com es parla de grans figures masculines, tractar també les femenines”
- “Pienso que lo ideal sería dar ejemplos o estudiar a mujeres artistas de la misma forma que a los hombres”.
- “No tratar sólo a los hombres como creadores. Enfatizar el papel de la mujer en el arte”.
- “Buscaría a las artistas de cada periodo e intentaría, en la medida de lo posible, visibilizarlas, explicarlas, siempre desde la perspectiva del por qué han sido marginadas y que no piensen que era porque “no valían para ello” o que la producción artística es cosa de hombres”.

Es sorprendente que, cuando proporcionan nombres propios, los participantes no mencionen los de las reinas. Sí nombran, en cambio, a referentes del feminismo como Simone de Beauvoir, personajes históricos como la india Malinche (doña Marina), mujeres músicas (María Anna Mozart), escritoras (Jane Austen), escultoras (Luisa Roldán) o, con mayor frecuencia, pintoras (Sofonisba Anguissola, Artemisia Gentileschi, Clara Peeters y Frida Kahlo).¹¹ A ellas se añade alguna reflexión aislada sobre el valor diferencial otorgado a las contribuciones femeninas y masculinas (A3, frecuencia de 1)

¹¹ Todas ellas aparecen citadas tan sólo una vez, con la única excepción de Artemisia Gentileschi que consta en dos ocasiones.

y referencias explícitas para incorporar a las mujeres al currículo de ciencias sociales mediante una mera *adición* (I1, recurrencia de 5). Estas últimas aproximaciones de tipo instrumental se plantean cada una de ellas en una forma diferente: como una unidad didáctica, como un capítulo aparte o un anexo, como un taller o con una actividad específica. También a partir del enfoque biográfico: “a través del trabajo de una biografía por cada etapa histórica o mediante la literatura”.

La Historia, la Historia del Arte y la Geografía de las mujeres

Dentro de este tercer bloque podríamos considerar las etapas tres y cuatro de Woysner: la contribución de las mujeres en la Historia o la Historia del Arte de los Hombres y la Historia o la Historia del Arte con la incorporación de algunos hechos claves en la historia de las mujeres. Con ello, en este nivel de análisis destacaríamos, en primer lugar, los grandes hitos de la historia de las mujeres, destacando el movimiento sufragista, que aparece citado hasta en tres ocasiones, pero también las mujeres en EEUU durante la 2ª Guerra Mundial o la represión franquista sobre las mujeres y su participación en el maquis (H5, recurrencia de 6). Referiríamos también aquí el protagonismo de determinados colectivos en momentos históricos concretos, caso de las maestras de la segunda república o de la participación femenina en motines, revueltas y revoluciones, siendo citadas de forma específica la revolución francesa, la revolución industrial o la revolución rusa desde la perspectiva de las mujeres y la participación de las mujeres en la revolución liberal en España (H2, recurrencia de 2). En este nivel de análisis goza de un peso específico considerable el papel de las mujeres en la sociedad y, de manera residual, la vida cotidiana (H3, frecuencia de 7). Los participantes recogen con ello una de las aportaciones clásicas de la historia de las mujeres que las ubica en “esferas propias”, revalorizando espacios específicos como la familia o la vida cotidiana (Ariès & Duby, 1991), algo que con posterioridad ha sido criticado por la bibliografía. Aparecen otros enfoques también tradicionales dentro del género como el análisis del discurso construido sobre las mujeres a lo largo de la historia (H1, recurrencia de dos) o el tratamiento de la imagen femenina en la historia del Arte (H2, recurrencia de 3). Ha sido esta también una de las aportaciones del feminismo y la historia del género más clásicas: la recuperación de todos aquellos discursos que a lo largo de las diferentes épocas “las han pensado, definido, adulado y censurado, regulando sus comportamientos y tratando de fijar su naturaleza”, textos “fuertemente mediados por las ideologías dominantes” y según las cuales “no es el

sujeto (ya preexistente) el que *construye* relatos del yo, sino el que *se construye*, en buena medida, a través del relato” (Bolufer, 2018: 64-65).

La codificación que posee mayor importancia dentro de este apartado (I3, recurrencia de 12) es, sin embargo, aquella que niega que la incorporación del género a las ciencias sociales deba hacerse como una adición. En este nivel de análisis los participantes consideran, en cambio, que el género debe ser introducido como un elemento *transversal* dentro del currículo, ya sea en historia, en historia del Arte o, sin más, en general. Es esta una idea que aparece formulada en estos términos:

- “Intentaría mostrar la imagen y la concepción que se ha tenido de las mujeres a lo largo de la historia”.
- “En cada unidad didáctica dedicaría un día a ver el temario desde una perspectiva de género, para que puedan comparar y tener una visión más amplia”.
- “Lo haría de forma transversal, mostrando los hitos en la historia de las mujeres, a las sufragistas o a personajes relevantes”.
- “En cada tema, incluiría un apartado dedicado a las mujeres, por ejemplo, la mujer durante la revolución liberal española”.
- “Intentaría incorporarlo a cada uno de los temas”.
- “En cada unidad didáctica dedicaría un día a ver el temario desde una perspectiva de género, para que puedan comparar y tener una visión más amplia.”

La Historia, la Historia del Arte y la Geografía desde la perspectiva de las mujeres

Dentro de la *Historia, la Historia del Arte y la Geografía desde la perspectiva de las mujeres*, contabilizamos las propuestas que incluyen de forma específica los planteamientos de la historia de las mujeres y/o de la perspectiva de género aplicadas a las ciencias sociales. Consideramos aquí, de este modo, el trabajo directo sobre fuentes de autoría femenina o el estudio de creaciones artísticas que han sido obra de mujeres. También la valoración de las mujeres en relación a otros colectivos marginalizados, su relación con las identidades, la incorporación del género a partir de problemas socialmente relevantes, el uso de un lenguaje inclusivo, las alusiones al colectivo LGTBI+, el empoderamiento femenino o la contraposición, frente a los valores masculinos, de otros, estos femeninos. Se trata, en suma, de cuestiones que plantean la necesidad de realizar una *reescritura de las ciencias sociales desde la perspectiva de género*.

Aunque son muy escasas, queremos destacar, en primer lugar, las alusiones al género en relación a la historiografía, el género y las identidades o la referencia a las masculinidades (mencionado para el período de la dictadura de Primo de Rivera, quizá en relación al texto de Nerea Aresti de 2012). Transcribimos, por su interés, la única mención a la introducción del género como enfoque historiográfico en la docencia, suscrita por una mujer con formación específica en género el curso 2016-2017: “A diferencia del enfoque político e historicista-positivista de la historia que aparece en los libros de texto, estaría interesada en introducir el estudio del género como construcción cultural e histórica, a través de enfoques historiográficos más propios de las últimas generaciones de Annales”.

Tomamos además en consideración las proposiciones relacionadas con una didáctica crítica (codificación I5, frecuencia de 6). Se trata, entre otras, de aquellas referentes al análisis del currículo o de los materiales curriculares, la conexión con el entorno inmediato, la educación en valores, el lenguaje inclusivo o el tratamiento a partir de problemas socialmente relevantes, en especial la violencia de género. Por último, la demanda explícita de crear una asignatura específica de género en el Máster de Profesor/Profesora de Enseñanza Secundaria:

- “En segundo de bachillerato, a principios de curso, haría una actividad inicial para que los alumnos buscaran mujeres artistas en el libro de texto y qué obras suyas son analizadas con profundidad”.
- “A partir de la problematización de algún tema interesante para la sociedad y el alumno (por ejemplo, la violencia de género)”.
- “Llevándolos a exposiciones y a visitar asociaciones, llevándolo a la realidad”.

En este nivel de análisis, la codificación más frecuente es, sin embargo, aquella que argumenta, de forma más o menos específica, la introducción en las clases de ciencias sociales de la perspectiva femenina, en sí misma o en contraposición a un enfoque androcéntrico más tradicional (I4, recurrencia de 9). Aparece formulada en alguno de los siguientes términos:

- “Enfocar el estudio de la historia desde la visión de las mujeres”.
- “En historia, incluiría el punto de vista femenino”.
- “Tratando un hecho histórico con la comparación de varias fuentes, una de un hombre y otro de una mujer”.

- “Estudiar la conquista de México desde la perspectiva de la intérprete doña Marina, en vez de desde la de Hernán Cortés.
- “Dando el arte barroco tanto con Caravaggio como con Artemisia”.

Quizá incluso más valiosas sean aquellas aportaciones que reivindican la incorporación de las mujeres al currículo como parte del discurso habitual de las Ciencias Sociales, nunca como un anexo, negando de manera explícita el valor de que las mujeres aparezcan como un añadido a un currículo tradicional (codificación I3, recurrencia 7):

- “Trataría de incluir y visibilizar a las mujeres dentro del discurso histórico habitual, *sin añadirlas como anexo al final de los temas*”.
- “Lo que sí que tengo claro es que poner un punto al final del temario, un apartado de mujeres, *no sería lo más apropiado, no se integraría de forma plena*”.
- “Intentaría incluir a las mujeres en el discurso y *no como anexos al margen*”
- “Introduciendo *de manera equitativa* a la mujer en el discurso”.
- “No como apartado separado, sino *incluyéndolo en el temario*. Si hiciese falta, intentaría hacer una explicación al comenzar las sesiones, pero luego intentaría incluirlo en el temario”.
- “Mostrándolo *de forma integrada* en el resto de las explicaciones, de manera que no quede de forma anecdótica”.
- “Lo haría a la vez, *no como un añadido* al final del tema”.

Por último, los participantes recurren para dar soporte material a la incorporación de las mujeres al currículo de ciencias sociales a fuentes de la historia de las mujeres, textos y obras de arte de autoría femenina (codificación I4, recurrencia de 9). Mencionan de este modo diarios, películas o fuentes literarias, fuentes todas ellas que permiten aproximarse a sujetos que han resultado evasivos en otros tipos de recursos y fuentes:

- «Fuentes de la historia de las mujeres».
- “Lectures de diaris escrits per elles, pel·lícules, fonts literaries”

Capítulo VI

La creación artística femenina, los estereotipos y los roles de género en la Historia del Arte occidental.

La historia del arte moderno profesional, en tanto que institución oficial establecida en las universidades, la prensa y los museos, ha hecho desaparecer a las mujeres del discurso dominante. Esto no ocurre ni por desconocimiento ni por negligencia, pero sí por un esfuerzo sistemático, político, que ha querido afirmar la dominación masculina en el dominio del arte y de la cultura. Han creado así una identidad casi absoluta entre creatividad, cultura, belleza, verdad y masculinidad. No es necesario decir el arte de los hombres; sabemos bien, en efecto, que el arte es de los hombres.

Pollock, 1995: 3.

El segundo de los cuestionarios, el intermedio (ver anexo), aborda elementos de tipo más disciplinar, relacionados con los contenidos de la materia cursada por los participantes, “Complementos para la formación disciplinar” del Máster de Profesor/Profesora en Educación Secundaria de la Universidad de Valencia. Se trata de aspectos referentes a la didáctica de la Historia del Arte en su intersección con el género. En el cuestionario, se pedía a los y las participantes que reflexionaran a través de textos, imágenes y actividades sobre algunas de estas cuestiones:

- La creación artística femenina y el tratamiento de las figuras de las mujeres creadoras en los textos tradicionales de la historia del arte.
- Los rasgos de la iconografía femenina en el arte occidental. La transmisión de los estereotipos de género a través del arte.
- El tratamiento de los desnudos femenino y masculino.
- La mirada femenina
- La subversión de roles.¹²

Para el diseño del cuestionario nos hemos servido de algunas de las actividades propuestas por López F. Cao (2001). Quisiéramos destacar los trabajos de Nochlin (1971), López F. Cao (2000), Fernández Valencia (2000), López F. Cao y Martínez Díez (2001), Hidalgo *et alii* (2003) y López F. Cao, Fernández Valencia y Bernárdez Rodal (2012). Además,

¹² Véase, a este respecto, la conceptualización del objeto del cuestionario intermedio realizada *supra* en el capítulo cuatro.

los crecientes esfuerzos por visibilizar la creación femenina desde los museos, desde proyectos como *Relecturas, itinerarios museales en clave de género* –en el que participamos– o el recorrido *Mujeres artistas* en el museo del Prado, entre otros.¹³ La práctica fue trasladada de forma espontánea por una de las alumnas del primer curso fuera del aula, como parte de las actividades de la *Semana de la Mujer* de Benimàmet, uno de los barrios de la ciudad de Valencia (véase anexo).

Se trata de un total de siete preguntas. Para estudiar las respuestas, hemos recurrido hasta a seis categorías diferentes, en su mayoría incorporadas a partir del cuestionario inicial – aproximación relacional, sexo y diferencia biológica, feminismo y cambio social, post-estructuralismo feminista y temáticas femeninas – y otras – mirada – que son específicas de este cuestionario intermedio. El número de codificaciones identificadas oscila entre las 14 de la pregunta referente a la actividad de la modelo representada en el desnudo femenino a las 65 presentes en el análisis de los ojos cerrados de esa misma modelo. Su recurrencia, es decir, el número de veces que se documentan las diferentes codificaciones varía desde un mínimo de 47 hasta un máximo de 365, habiendo individuado en el análisis del cuestionario intermedio un total de 1405 *items* (tabla 54).

Temática	Preguntas	Codificaciones	Recurrencia
Mujeres creadoras	Tratamiento de las mujeres artistas	34	255
Estereotipos	Rasgos tradicionales de la figura femenina	63	365
El desnudo femenino	Destinatarios	20	47
	Actividad de la modelo	14	97
	Mirada femenina	65	235
El desnudo masculino	Desnudo masculino	58	260
	Intencionalidad	27	146

Tabla 54. Nº de codificaciones y frecuencia de las mismas en las diferentes preguntas que integran el cuestionario intermedio.

El número de cuestionarios analizados ha sido de 71, el más alto de todos, al sumarse a los participantes una estudiante (curso 2016-2017). De este modo, los datos de la muestra para el cuestionario intermedio son: 34 cuestionarios para el curso 2016-2017 y 37 para el curso 2017-2018. De los 71 participantes, 33 eran mujeres y 38 hombres, lo que matiza algo la prevalencia de estos últimos (53´53%) frente a las primeras (46´47%) dentro de la muestra.

¹³ <http://relecturas.es/proyecto/> y <https://www.museodelprado.es/recorrido/mujeres-artistas-en-el-prado/7d11d32a-673e-46fc-8266-2af22a688af6>.

1. La creación artística femenina. Las mujeres creadoras en los textos tradicionales de la Hª del Arte

La asunción básica sobre la que debemos comenzar cualquier teorización del pasado es que hombres y mujeres construyeron conjuntamente la civilización (...) Hay que encontrar una solución al enigma principal: la participación de la mujer en un sistema que la subordina.

G. Lerner, 1990: 65.

La perspectiva de género aplicada a la historia del arte buscó, en primer lugar, recuperar a las mujeres creadoras, aunque su crítica planteaba cuestiones que iban mucho más allá. Pionera en este ámbito fue la historiadora del arte norteamericana Linda Nochlin, quien denunció que el punto de vista occidental, blanco, masculino, aceptado por los historiadores del arte, podía ser inadecuado, no sólo por razones éticas o morales o por su elitismo, sino también por razones tan solo intelectuales (1971). Como en el caso de otras disciplinas sociales, el primer avance se centró en la recuperación de las mujeres creadoras. En palabras de Pollock:

El estudio histórico de las mujeres artistas es una necesidad de primer orden, ya que su actividad ha sido constantemente ignorada en lo que denominamos historia del arte. Tenemos que refutar la mentira de que no habido mujeres artistas o de que las mujeres artistas conocidas son siempre de segundo orden porque su obra se halla marcada por la huella indeleble de su feminidad” (1988: 55).

Las propuestas de Nochlin (1971 y 1989) y las de otras muchas historiadoras del arte feministas que le siguieron cuestionan la noción de genio como alguien con talento innato, mostrando las características sociales, culturales e ideológicas que explican que la condición o profesión de creador predomine más en unas clases o estado que en otras, en un género que otro. Igualmente, la existencia de arraigados prejuicios de género en la recepción crítica de la obra de mujeres artistas o la división sexual de los géneros artísticos. Como expresa Mayayo:

Empezar a tirar del hilo de esa historia olvidada no era sólo reparar una omisión intolerable, sino que suponía cuestionar muchas de las categorías (categorías como las de «genio artístico», «calidad» o «influencia») sobre las que asentaba la disciplina de la historia del arte en su conjunto (2003: 13).

Estos planteamientos enmarcan la primera pregunta del cuestionario intermedio, en la que se interrogaba a los participantes sobre las mujeres creadoras y su tratamiento en los textos tradicionales de los historiadores del arte. Para ello, se les propuso la

lectura de dos fragmentos breves extraídos de obras disciplinares canónicas de los años cincuenta y sesenta (suscritas por Chueca Goitia y por Gaya Nuño, véase anexo) en las que se analizaba la figura de la pintora santanderina María Blanchard (1881-1930). A continuación, se les presentaban cinco rasgos atribuidos de manera tradicional a las mujeres creadoras – ausencia, dependencia, sexualización, singularidad y feminidad – pidiéndoles que especificaran cuales de ellos eran, en su opinión, visibles en los textos expuestos.

1.1. Las codificaciones documentadas

En esta pregunta hay un alto porcentaje de respuestas: prácticamente todos los participantes contestan, con la única excepción de un estudiante varón del curso 2017-2018. Las codificaciones documentadas ascienden a un total de 34, con una recurrencia de 255 tal y como recoge la tabla 55.

	Mujeres creadoras
Nº codificaciones	34
Recurrencia	255
Nº de participantes que responde	70
Porcentaje sobre el total	98´6%

Tabla 55. Codificaciones empleadas por los participantes para el análisis de las mujeres creadoras y tasa de respuesta.

Las codificaciones empleadas son las que listamos a continuación. En la tabla 56 se expresa, además, la frecuencia con la que dichas codificaciones se documentan entre las respuestas de los participantes:

Admiración	Artes menores	Ausencia
Biográfico (enfoque)	Comparativa	Dependencia
Domesticidad	Discriminación	Emocional
Estereotipos	Excepcionalidad	Feminidad
Exclusión (de la condición de creador)	Exclusión de la cultura	Físico (aspecto)
Incapacidad (de crear)	Igualdad	Invisibilización
Inferioridad	Injusticia	Machismo
Sensibilidad maternal	Masculinización	Obra (se ignora)
Omisión	Patriarcalismo	Reconocimiento
Ridículo	Roles	Secundaria
Singularidad	Sexualización	Reconocimiento
Temáticas femeninas	Valoración diferencial	

Admiración	1	Artes menores	3	Ausencia	6
Biográfico	5	Comparativa	12	Dependencia	39
Domesticidad	2	Discriminación	1	Emocional	1
Estereotipos	1	Excepcionalidad	1	Exclusión (creación)	1
Exclusión (de la cultura)	6	Feminidad	59	Físico	2
Incapacidad	1	Igualdad	1	Invisibilización	1
Inferioridad	4	Injusticia	1	Machismo	1
Maternidad	18	Masculinización	2	Obra (ignorada)	1
Omisión	2	Patriarcalismo	1	Reconocimiento	1
Ridículo	1	Roles	1	Secundaria	2
Singularidad	51	Sexualización	15	Temáticas femeninas	10
Valor diferencial	1				

Tabla 56. Codificaciones utilizadas en el tratamiento de las mujeres creadoras.

Como expresa la tabla, las codificaciones más documentadas son cuatro de las que el propio enunciado ofrecía a los participantes: dependencia (15,3%), sexualización (5´9%), singularidad (20%) y feminidad (23´14%), a pesar de que estos prácticamente también ignoran la primera de ellas, la referente a la ausencia de las mujeres creadoras (2´3%), lo que resulta lógico porque los dos fragmentos de texto están consagrados a una pintora, María Blanchard. Los participantes asocian también sus respuestas a otras codificaciones, caso de dependencia (15,3%), sensibilidad maternal (7´6%), comparativa (4´71%), temáticas femeninas (3´9%) o incapacidad de crear (2´35%). Así lo muestra el gráfico 23. La gráfica muestra el peso específico de codificaciones como feminidad o singularidad. Nos hemos encontrado, además, en el caso de la primera, con algo que no habíamos podido documentar hasta ahora: la unanimidad de los 19 participantes masculinos del curso 2016-2017 que marcan, todos ellos, *feminidad* como rasgo que mejor describe el tratamiento de la figura de María Blanchard. Los encuestados se hacen con ello eco de la forma en la que el discurso de la excepcionalidad o la catalogación de la obra de una mujer artista como femenina determina su recepción por parte de la *academia*, tal y como explica Mayayo:

La recepción crítica de la producción de las mujeres artistas ha oscilado, desde el Renacimiento al siglo xx entre la tendencia a considerar a la autora como una prodigiosa excepción dentro de su género (dicho de otro modo, a asombrarse de que una obra tan «buena» pueda haber sido concebida por una mujer) o la propensión a intentar rastrear en su trabajo las huellas de una «sensibilidad femenina» (delicadeza de trazo, suavidad de colorido, blandura de las formas, etc.) (2003: 35).

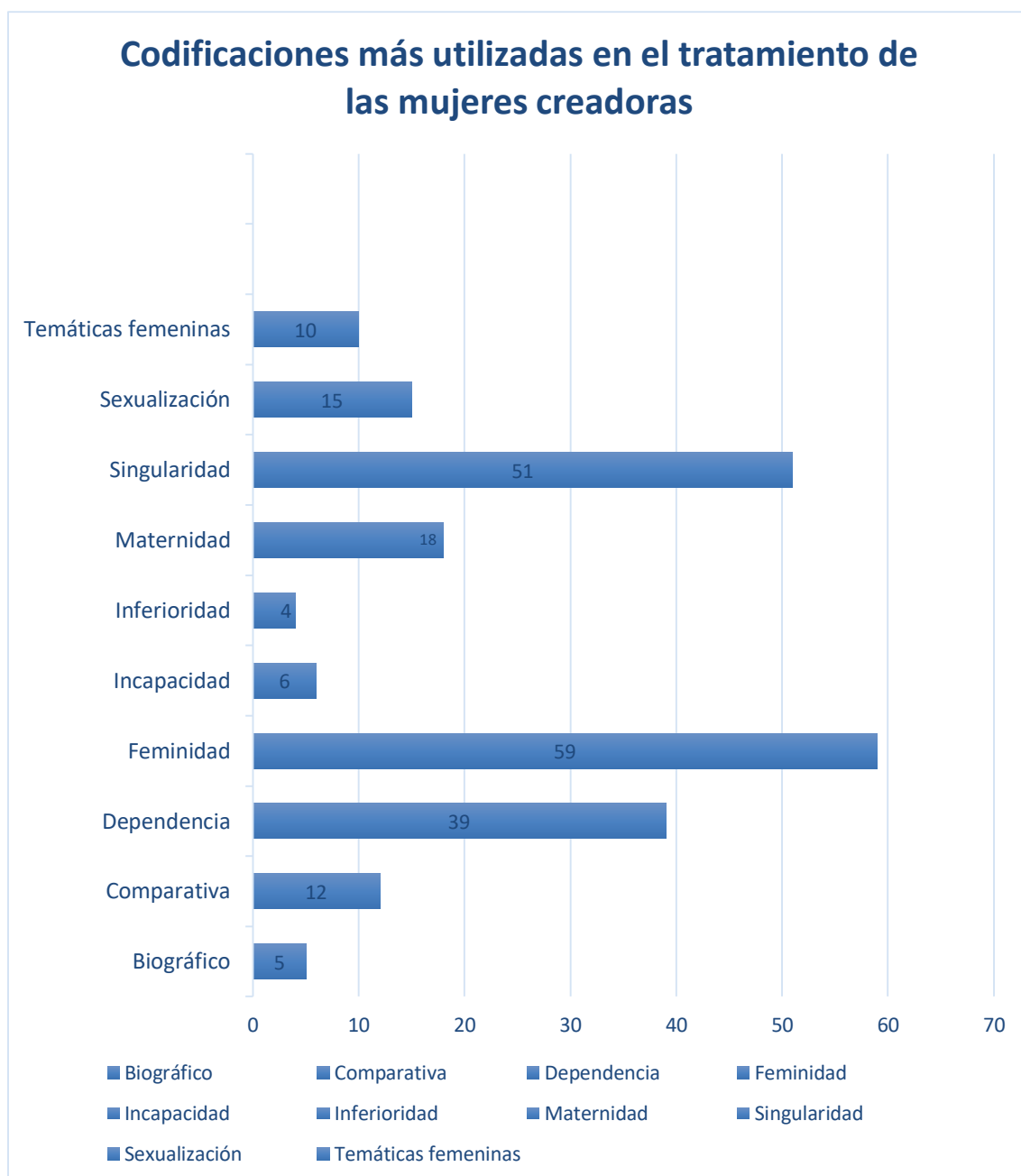


Gráfico 23. Codificaciones más utilizadas en términos absolutos en relación a las mujeres creadoras.

Así lo expresan algunas de las respuestas de nuestros estudiantes, que transcribimos:

- “María Blanchard, en estos textos, es más juzgada por su condición de mujer que por su condición de artista” (mujer, grado en historia, cuestionario 9, 2016-2017).
- “Se piensa que tiene que pintar diferente por ser mujer, con temas más femeninos” (hombre, cuestionarios cinco, grado en historia, 2016-2017).
- “Al hablar de autores masculinos, no sol referenciarse tant la identidad de gènere” (hombre, cuestionario 10, grado en historia, 2016-2017).

2. Las categorías

Detectamos la existencia de cinco categorías diferentes recuperadas del cuestionario inicial. Se trata de:

- Las mujeres como sujetos de las ciencias sociales (categoría A)
- Aproximación relacional: binomio hombres y mujeres (categoría B)
- Sexo y diferencia biológica (categoría C)
- Feminismo y cambio social (categoría F)
- Temáticas femeninas y referentes disciplinares (H)

En esta última categoría incluimos todas aquellas codificaciones que remiten a la disciplina de referencia que, en este caso concreto, es la H^a del arte. La tabla 57 recoge las categorías señaladas, indicando, además, las codificaciones que la integran.

Las mujeres como sujetos	Aproximación relacional	Sexo y diferencia biológica
Ausencia Biográfico Excepcionalidad Exclusión (creador) Exclusión (cultura) Comparativa Dependencia Incapacidad (de crear) Inferioridad Invisibilización Obra (se ignora) Omisión Secundaria Singularidad	Admiración Feminidad Domesticidad Emocional Estereotipos Maternidad Reconocimiento Ridículo Roles Valoración social diferencial	Sexualización Aspecto físico.
Feminismo y cambio social	Temáticas femeninas y elementos disciplinares	
Discriminación Igualdad Injusticia Machismo Masculinización Patriarcalismo	Artes menores Temáticas femeninas	

Tabla 57. Categorías establecidas en el tratamiento de las mujeres creadoras.

La tabla 58 recoge, además, el peso de las diferentes categorías, tanto en términos absolutos como relativos, como aparece ilustrado en el gráfico 24.

Categoría	Mujeres sujeto	Aproximación relacional	Sexo y diferencia biológica
Nº codificaciones	131	87	17
Porcentaje del total	51,4%	34,1%	6,78%
	Disciplinares	Feminismo y cambio social	
Nº codificaciones	13	7	
Porcentaje del total	5,1%	2,7%	

Tabla 58. Peso absoluto y relativo de las categorías establecidas para el análisis del tratamiento de las mujeres creadoras.

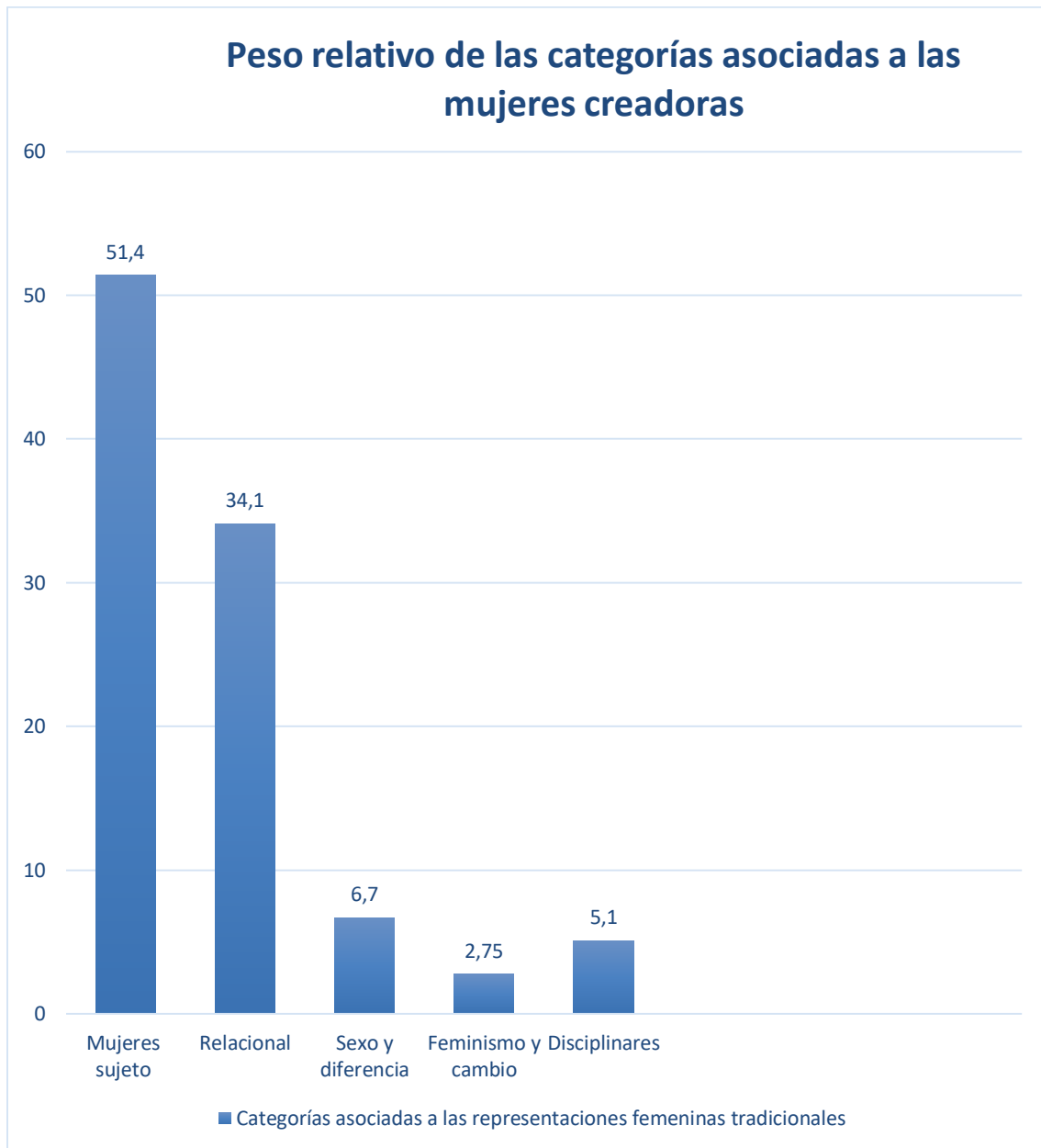


Gráfico 24. Categorías asociadas al tratamiento de las mujeres creadoras en términos porcentuales.

Podemos observar que casi la mitad de las respuestas corresponden, como dicta la lógica, a la categoría que presenta a la mujer como sujeto dentro de las ciencias sociales y, en

este caso concreto, como creadora (51´4%). Dicha categoría incluye codificaciones como ausencia, enfoque biográfico, excepcionalidad, exclusión de la creación y de la cultura, comparación (con artistas masculinos), dependencia, incapacidad de crear, inferioridad, invisibilización, ausencia de tratamiento de la obra en sí, omisión, carácter secundario o singularidad. De este modo aparece recogido en algunas de las respuestas que transcribimos a continuación:

- “Se la compara con Picasso, partiendo de una supuesta inferioridad. Se caracteriza sus temas como femeninos, vinculándolo con los roles de la mujer y sus supuestas características de sexo (cuidadora, afectación, extrema sensibilidad, etc...)” (hombre, grado en historia, cuestionario 6, 2016-2017).
- “Mujer como madre y esposa, no como creadora. Dentro de las artes menores, dependiente del hombre (marido o padre). No había igualdad, aunque las obras pudieron ser mejores” (hombre, grado en historia del arte, cuestionario 14, 2016-2017).
- “Da la impresión que el crítico exige pedir perdón a María Blanchard por ser mujer en un mundo creativo dominado por los hombres” (hombre, licenciatura de humanidades, cuestionario 15, curso 2016-2017).
- “En el segundo vemos cómo se menosprecia la creación femenina por el hecho de serlo. Parece que para triunfar debe superar su condición de mujer” (mujer cuestionario 1, grado en historia, curso 2016-2017).
- “Niega la capacidad de genio creador, y por eso sus obras tienen un ámbito más doméstico y son consideradas arte menor. Impera el discurso de la excepcionalidad, y destaca los rasgos de la singularidad y la feminidad” (mujer, cuestionario 2, grado en historia, 2016-2017).
- “La inversión de roles es chocante. Son cosas que nunca se plantearían si el artista a tratar fuera un hombre” (mujer, cuestionario 3, grado en historia, 2016-2017).
- “Se les ha visto como incapaces de producir algo igual o mejor que un hombre, por el simple hecho de ser mujeres... Solo se habla de ella y de su vida. No de cómo son sus obras. Se relaciona su pintura con su condición de mujer, como si un hombre no pudiera pintar con sensibilidad” (mujer, cuestionario 12, grado en historia del arte, 2016-2017).
- “Se considera inferior al hombre (no podía igualar como fémina Picasso), la invisibiliza” (mujer, grado en historia del arte, cuestionario 11, 2017-2018).

La otra gran categoría es la que valora el tratamiento de las mujeres artistas en función de la referida “aproximación relacional” (34´1%), gracias al peso de codificaciones como feminidad o maternidad, pero también al de otras como emotividad o domesticidad:

- “Se observa como habla de la mujer como madre, como una característica que parece innata en el sexo femenino” (mujer cuestionario 1, grado en historia, curso 2016-2017).
- “Sí que me choca bastante, ya que no estamos acostumbrados a ver así la inversión de roles. Siempre percibimos a la mujer como la débil o la que no puede igualar la figura del hombre y que tiene más delicadeza y que, por tanto, no puede crear” (mujer, cuestionario cuatro, grado en historia, curso 2016 2017).

- “Mujer ligada al concepto de madre, al mundo doméstico y privado, sumisa, sin capacidad creadora. Mujer doliente, también relacionada con las emociones, “que sufre”. Excluida de la cultura. También dependiente. «Menor» que el hombre, en segundo plano respecto al genio creador que solo puede ser un hombre” (mujer, grado en historia, cuestionario 6, 2016-2017).
- “Se asocia a la mujer a la maternidad, se la ve intelectual y artísticamente inferior a sus compañeros varones y se asocia su técnica con la feminidad” (mujer, grado en historia, cuestionario 7,2 1016 2017).
- “La relaciona con la sensibilidad solo por ser mujer. Además, presupone que todas las mujeres, en algún momento, sienten el llamamiento maternal. Hablan de la necesidad de la masculinización de la creadora, para poder llegar a ser y ser considerada como ellos” (mujer, grado en historia, cuestionario 5, 2016-2017).
- “No se analiza su estilo: lo categoriza en términos estrictamente femeninos” (mujer, grado en historia del arte, cuestionario 11, 2017-2018).

Las respuestas de nuestros estudiantes se hacen con ello de eco de la forma en la que la ideología burguesa del siglo XIX hace “de ella misma una figura doméstica, maternal y mitológica. Ella es el símbolo de un nuevo orden social” (Pollock, 1995:4). También, como señalábamos *supra* al hablar de las codificaciones, de la omnisciencia de ese juicio que las condena siempre, a ellas y a sus obras, a ser consideradas “femeninas”, como si la feminidad no debiera ser entendida como una construcción cultural y no tanto como una categoría biológica:

Todo lo que las mujeres producen como artistas se mide en función de su pertenencia al sexo femenino, se evalúa a la luz de ese difuso pero persistente concepto que es la «feminidad». A su vez, el carácter «femenino» de una obra sirve invariablemente para demostrar el estatus secundario de su autora (Mayayo, 2003: 51).

Las restantes categorías – sexo y diferencia biológica (6´8%), feminismo y cambio social (2´7%), codificaciones disciplinares (5´1%)– poseen un peso relativo menor, aunque no por ello dejan de ser relevantes porque todas ellas van a seguir estando presentes a lo largo del cuestionario. Algunas de las respuestas de los participantes mencionan, en este sentido, la necesidad de igualdad, la sexualización de la mujer, mientras otras no dudan en hablar, de manera abierta, de discriminación:

- “Es una bona pràctica per a demostrar que les dones son artistes també i que s’ha d’explicar el seu art i treball igual còm s’explica el del homes” (hombre, cuestionario 12, 2017- 2018).
- “Las mujeres han sido utilizadas como objetos, representadas por y para el hombre como deseo sexual, (para) satisfacer sus necesidades” (cuestionario 10, mujer, grado en historia del arte, 2016-2017).
- “Es directamente discriminatorio” (hombre, grado en historia del arte, cuestionario 13, 2016-2017).

3. El sesgo de género de los resultados

La primera diferencia que podemos apreciar está, como comentábamos, en el número de codificaciones que incluye cada respuesta, que tiende a ser casi siempre inferior en el subgrupo de los varones. La tabla 59 muestra que, en este caso concreto la diferencia entre unos y otros es de casi medio punto a favor de las mujeres (3´37 frente a 3´84).

	Hombres	Mujeres	Total
Nº de ítems	128	127	255
Nº de participantes	38	33	71
Media	3´37	3´84	3´6

Tabla 59. Sesgo de género de las respuestas sobre el tratamiento de las mujeres artistas: número de codificaciones por respuesta.

Otra disimilitud es visible en la activación de las codificaciones, de tal modo que podemos distinguir entre codificaciones utilizadas tan sólo por estudiantes varones, codificaciones utilizadas exclusivamente por mujeres y codificaciones compartidas, tal y como recogemos en la tabla 60.

Sólo por hombres	Sólo por mujeres	Compartidas
Admiración	Domesticidad	Artes menores
Discriminación	Emocional	Ausencia
Esteretipos	Excepcionalidad	Biográfico (enfoque)
Igualdad	Exclusión de la cultura	Comparativa
Reconocimiento	Físico (aspecto)	Dependencia
Roles	Invisibilización	Exclusión (de la condición de creador)
	Injusticia	Feminidad
	Machismo	Incapacidad (de crear)
	Masculinización	Inferioridad
	Obra (se ignora)	Maternidad
	Omisión	Singularidad
	Patriarcalismo	Sexualización
	Ridículo	Temáticas femeninas
	Secundaria	
	Valoración diferencial	

Tabla 60. Sesgo de género de las codificaciones referentes a las mujeres creadoras.

Observamos en la tabla cómo hay siete codificaciones que sólo se documentan en las respuestas de los varones, un número que duplica el subgrupo de mujeres hasta llegar a las 15. Eso, por sí sólo, ya casi explica el peso específico diferencial de las codificaciones exclusivamente femeninas (7´64%) y exclusivamente masculinas (2´75%) en el total de respuestas. Sin embargo, al igual que ocurrirá en otros apartados, son las codificaciones compartidas las que poseen una presencia porcentual mayor, suponiendo casi nueve de cada diez respuestas (en concreto, 89´4%; tabla 61).

	Sólo por hombres	Compartidas	Sólo por mujeres	Total
Nº de codificaciones	7	12	15	65
Recurrencia	7	228	20	235
Peso relativo sobre el total	2'75%	89'4%	7'64%	100%

Tabla 61. Codificaciones documentadas sobre las mujeres creadoras en función del género de los participantes: nº de codificaciones, recurrencia y peso relativo de las mismas.

La siguiente tabla explicita, por su parte, el uso diferencial de las codificaciones en función del género de los participantes, expresándolo en términos absolutos: en la primera columna (H) cuantificamos las veces que una determinada codificación aparece entre las respuestas de los participantes varones, mientras la segunda (M) muestra las de las estudiantes femeninas:

	H	M		H	M		H	M
Admiración	1	0	Artes menores	1	2	Ausencia	3	3
Biográfico	3	2	Comparativa	7	5	Dependencia	22	17
Domesticidad	0	2	Discriminación	1	0	Emocional	0	1
Estereotipos	1	0	Excepcionalidad	0	1	Exclusión (creación)	1	0
Exclusión (cultura)	0	1	Feminidad	32	27	Físico	0	2
Incapacidad	2	4	Igualdad	1	0	Invisibilización	0	1
Inferioridad	2	2	Injusticia	0	1	Machismo	0	1
Maternidad	6	12	Masculinización	0	2	Obra (ignorada)	0	1
Omisión	0	1	Patriarcalismo	0	1	Reconocimiento	1	0
Ridículo	0	2	Roles	1	0	Secundaria	0	2
Singularidad	29	22	Sexualización	9	6	Temáticas femeninas	5	5
Valor diferencial	0	1						

Tabla 62. Sesgo de género de las codificaciones referentes a las mujeres creadoras.

Estos mismos datos aparecen, de forma más visual, en el gráfico 25, aunque aquí expresados tan solo en términos porcentuales (recurrencia de una codificación específica en relación al total de codificaciones de ese subgrupo específico, hombres o mujeres) lo que, a nuestro juicio, facilita la comparativa.

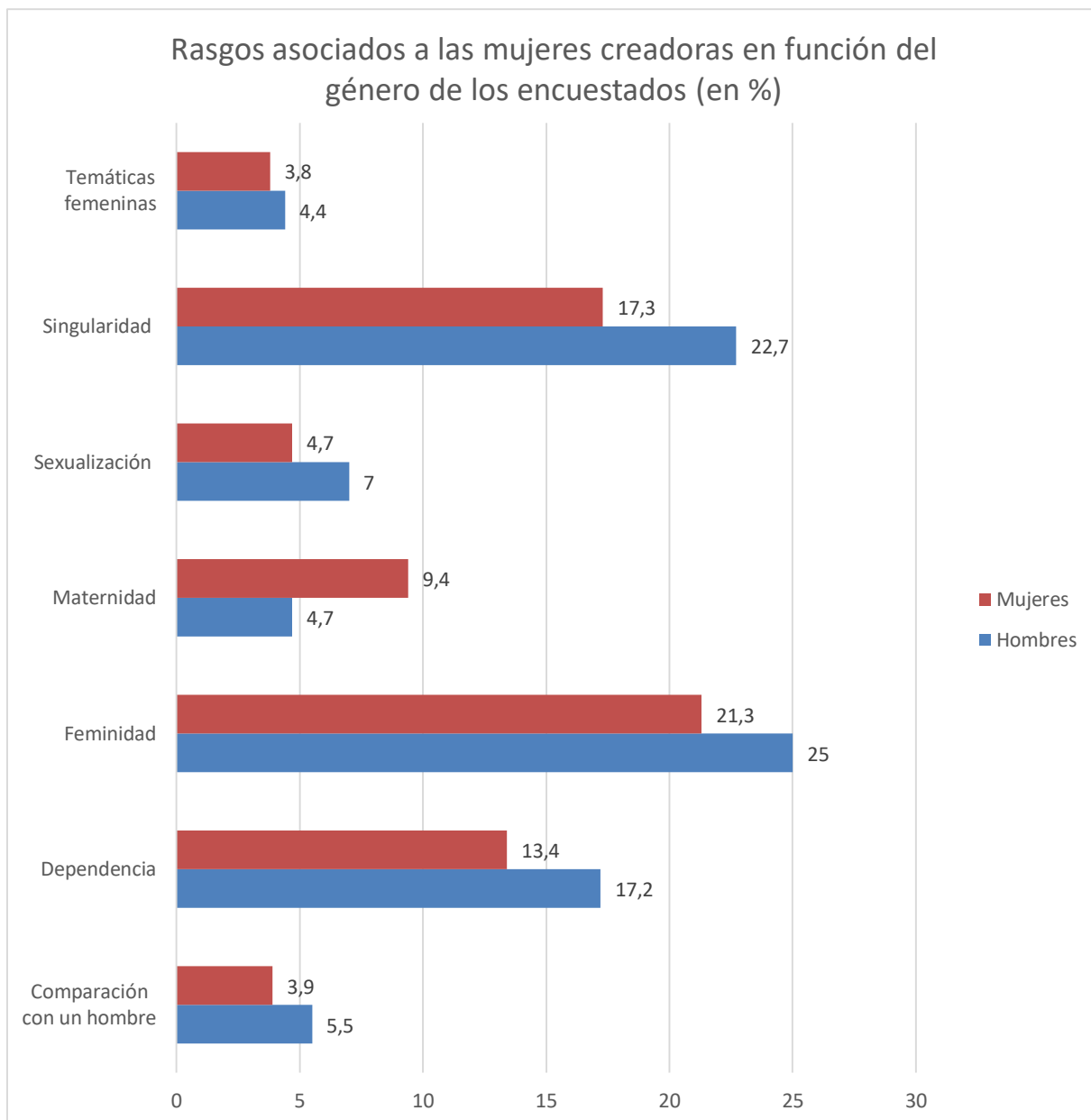


Gráfico 25. Comparativa de algunas de las codificaciones compartidas por hombres y mujeres sobre las mujeres creadoras (expresada en %).

Como puede observarse, los hombres tienen mayor tendencia a singularizar, sexualizar, feminizar y a comparar o subrayar la dependencia de la mujer artista en relación a los hombres, con una diferencia porcentual que oscila entre un punto y medio y cinco puntos en función de la codificación. Ellas, sin embargo, son dos veces más proclives a reparar en la vinculación entre mujer y maternidad o poner el énfasis en la supuesta incapacidad de crear femenina, mientras que en codificaciones como temáticas femeninas o inferioridad los porcentajes se aproximan (3,8%, frente a 4,4%) o se igualan (1,6% en ambos subgrupos):

Otra cuestión que hemos querido documentar son las posibles modificaciones en relación a las categorías. Dicha variabilidad aparece recogida en la tabla 63 y en el gráfico 26, donde se muestran el peso específico de cada categoría en cada subgrupo (hombres y mujeres) en función de la variación en el número de codificaciones.

Categoría	Mujeres sujeto		Relacional		Disciplinares		Feminismo		Sexualización	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Nº	69	62	42	45	6	7	2	5	9	8
%	53,9%	48,8%	32,8%	35,4%	4,7%	5,5%	1,6%	3,9%	7%	6,3%

Tabla 63. Peso relativo de las categorías concernientes al tratamiento de las mujeres creadoras en función del género de los participantes.

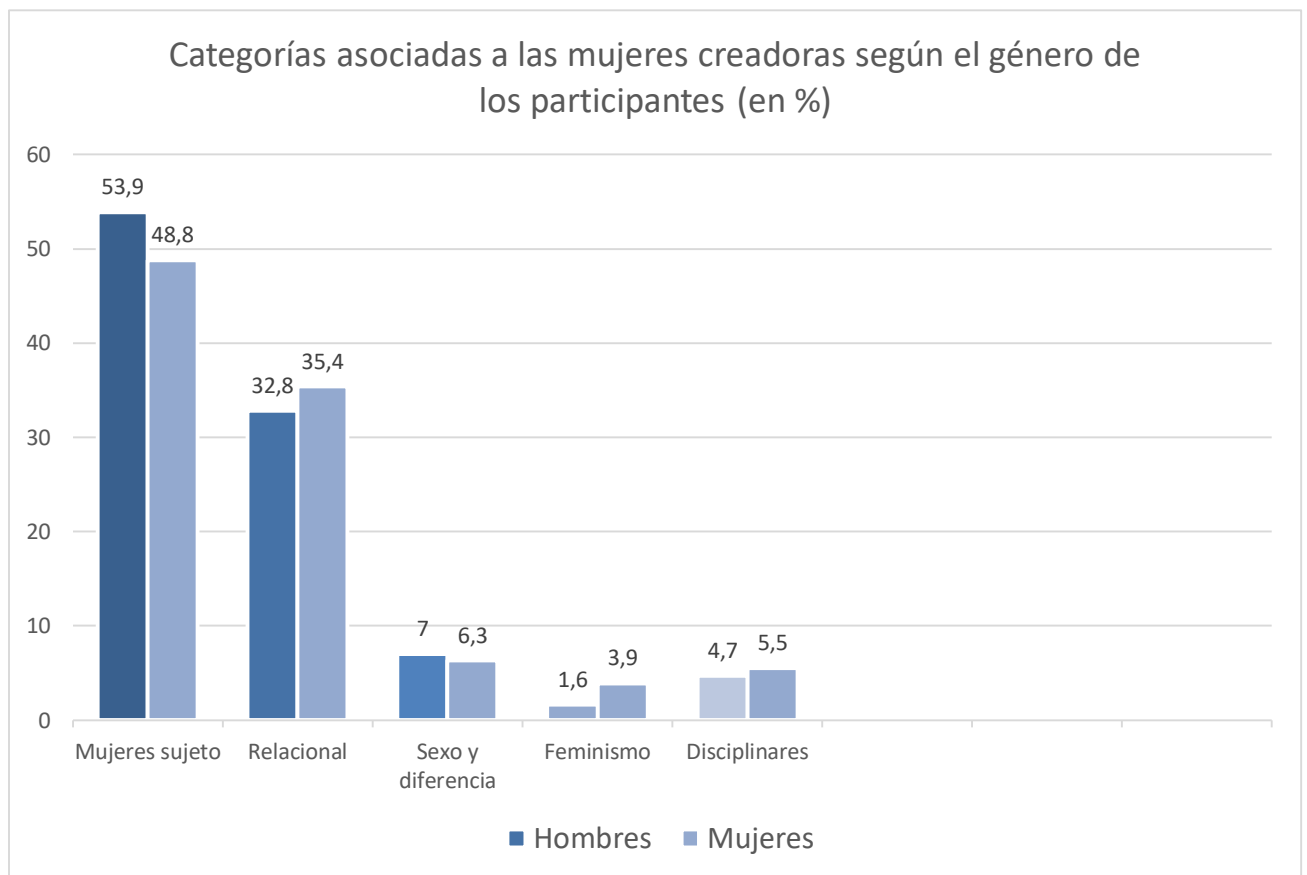


Gráfico 26. Categorías asociadas a las mujeres creadoras en función del género de los participantes.

Tanto la gráfica como la tabla muestran que, pese a la existencia de una cierta igualdad, los hombres tienden a priorizar las categorías que muestran a las mujeres como sujeto dentro de las ciencias sociales y aquella que alude al sexo y a la diferencia biológica, mientras que ellas hacen lo propio con la aproximación relacional, los referentes disciplinares y feminismo y cambio social, donde la diferencia es algo mayor. Lo hacen, en función, de un lado, del mayor peso relativo de codificaciones compartidas como

maternidad o por la aparición de codificaciones nuevas - injusticia, machismo, patriarcalismo, masculinización - que sólo aparecen en los cuestionarios femeninos.

Quisiéramos, por último, terminar subrayando cómo algunos participantes inciden en sus respuestas en la valoración diferencial de las creaciones de hombres y mujeres o en lo ridículo de las aseveraciones de los historiadores del arte sobre las mujeres artistas:

- “Están los comentarios negativos respecto a la capacidad artística de las mujeres. No pasa así en los hombres” (hombre, licenciatura en geografía y medioambiente, cuestionario 18, 2016-2017).
- “Se trata las mujeres artistas de manera esperpéntica” (mujer, historia del arte, cuestionario 12, 2017-2018).

Como bien señalan las teóricas feministas de la historia del arte, se ha construido un paradigma donde la creación en femenino no tenía cabida, pero sí la conceptualización de las mujeres al antojo del hombre. Como explica Pollock:

El saber es de hecho una cuestión política, de posición, intereses, expectativas y de poder. La Historia del arte, en tanto que discurso institución, sostiene una orden de poder investido por el deseo masculino. Debemos escribir este orden a fin de hablar de los intereses de las mujeres, a fin, sobre todo, de poner en su lugar el discurso por el cual afirmaremos la presencia, la voz y el efecto del deseo de las mujeres (1995: 15).

En estos términos lo refiere Hustvedt a través del testimonio de la escultora francesa Louise Bourgeois y del personaje ficticio de la marchante y artista Harry (Harriet) Burden, que ella misma crea:

Una mujer no tiene lugar como artista hasta que prueba una y otra vez que no será eliminada.

Sabía... que, a pesar de las *Guerrilla Girls*, seguía siendo mejor tener un pene. Yo ya estaba entrada en años y nunca había tenido pene (2017: 48).

2.- Las figuras masculina y femenina en el arte occidental. Estereotipos y roles de género dominantes en las representaciones tradicionales

La ideología androcéntrica ha construido una naturaleza de la mujer, en la que se inscriben los estereotipos, a partir de lo que el varón temía / deseaba en ella, haciendo creer a las mujeres que éstos eran los modelos a los que podía / debía aspirar.

Alario, 1995: 48

Nos conocemos a nosotras mismas a través de mujeres hechas por los hombres.

Rowbotham, 1973: 40.

La función de la cultura visual como uno de los elementos constitutivos del discurso hegemónico y por tanto definidora y reguladora de los estereotipos es algo en general aceptado (Hidalgo *et alii*, 2003). Cuando tratamos de abordar los estereotipos vinculados a las figuras femenina y masculina en el arte occidental hablamos de la existencia de diferentes tipologías de mujer que nada tienen que ver con la heterogeneidad de las mujeres reales y su diversidad. Se trata, en la mayoría de los casos, de imágenes de mujeres creadas por hombres, que transmiten una visión limitada y estereotipada que está sobre todo relacionada con la mirada masculina.

Esta fue otra de las grandes aportaciones de las historiadoras de arte y críticas feministas de principios de los años 70: la necesidad de revisar de manera crítica la imagen de la mujer tal y como había sido configurada en la historia del arte occidental. Como afirmaron, el arte desempeña un papel fundamental en la creación y difusión de determinados estereotipos femeninos y adquiere con ello una función prescriptiva y proscriptiva, de tal modo que:

El imaginario artístico actúa como un mecanismo de regulación de las conductas mediante el cual se adoctrina a las mujeres sobre aquellos roles que deben representar (virgen, madre, amante esposa...) y aquellos que deben, a toda costa, rechazar (prostituta, bruja, mujer fatal...). Junto a la publicidad, el cine, la literatura y otras formas de producción cultural, el arte contribuye a fijar el límite entre la feminidad ideal y la feminidad desviada, reforzando así los códigos patriarcales (Mayayo, 2003: 138-139).

Estas tesis enmarcan la presente actividad, adaptada de López Cao (2001: 171). De hecho, la pregunta tres del cuestionario ofrecía a los alumnos dos imágenes, una masculina y otra femenina, ambas de estilo renacentista. A continuación, se les pedía que, a partir de dichas imágenes, identificaran los rasgos tradicionales de la representación de la figura femenina en el arte occidental utilizando pares de opuestos (figuras 13 y 14). Asociados a la figura masculina se ofrecían cuatro cualidades o atributos: fuerza, agilidad, acción y posesión. Se trata de este modo de una pregunta semi-abierta, en la que los participantes debían manifestarse acerca del papel jugado por las imágenes en la constitución de los estereotipos de género, definidos como imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable (RAE), pero también como imposición social, que establece de qué forma ser o actuar, como categorías fundamentadas en los prejuicios, de carácter evaluativo, con un juicio basado en la emoción y que se transmiten de un estilo a otro, gozando de una credibilidad casi absoluta (López Cao, 2001; Casteillo-Mayén & Montes-Berges, 2014; Baños, 2016).

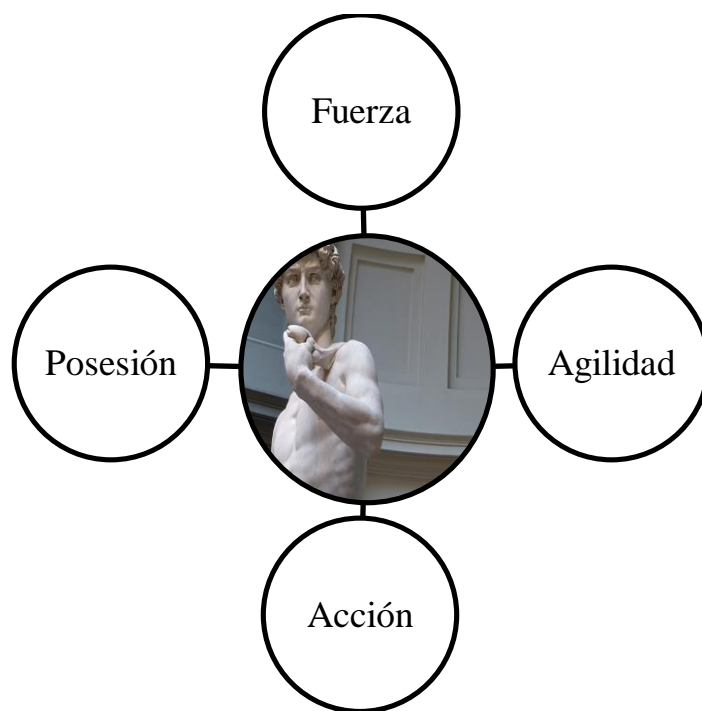


Figura 13. Rasgos tradicionales de la representación de la figura masculina en el arte occidental. Fuente: Creative Commons – CC0 en <https://pixabay.com>

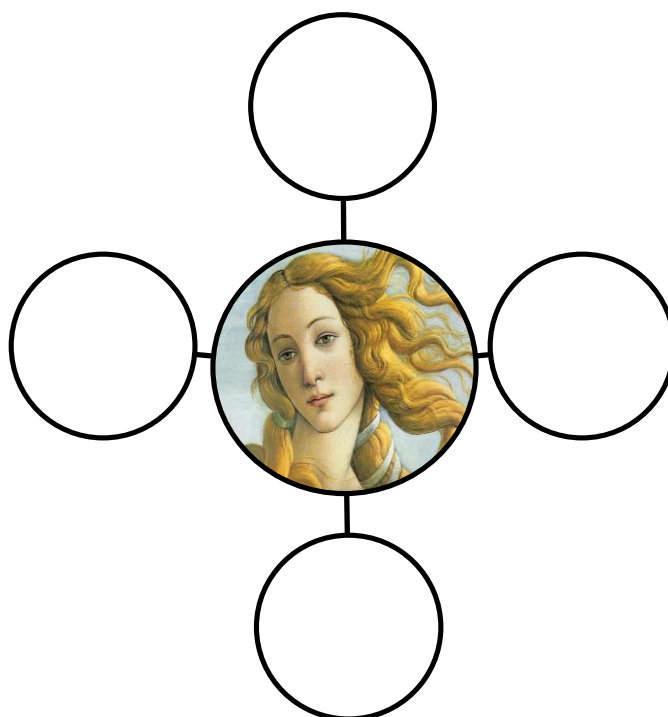


Figura 14. Rasgos tradicionales de la representación de la figura femenina en el arte occidental (plantilla). Fuente: https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Venus_botticelli_detail.jpg

2.1. Codificaciones y categorización

A. El establecimiento de las codificaciones

En las respuestas de los participantes contabilizamos un total de 365 codificaciones. Se trata en especial de sustantivos y, en mucha menor medida, de adjetivos y locuciones sustantivas. El número de *ítems* por respuesta ha oscilado entre los 3 y los 12. Sólo dos participantes (del curso 2016-2017) dejan alguna respuesta en blanco. Aunque la mayor parte de los encuestados se limita a aportar los 4 pares de opuestos sugeridos (59´1%), casi cuatro de cada diez han tratado de ir más allá de lo que se les demandaba, lo que nos proporciona una media de 5´1 respuestas por participante. Uno de ellos ha querido incluso complementar las cualidades aportadas en el cuestionario para identificar las representaciones masculinas añadiendo como rasgos característicos *poder* y *virilidad*.¹⁴

Como indicábamos, la pregunta pedía a los participantes que trataran de identificar los principales rasgos asociados a la representación tradicional de la figura femenina en el arte occidental a partir de cuatro cualidades asociadas a la figura masculina: la fuerza, la agilidad, la acción o la posesión. Los resultados arrojados por los cuestionarios nos permiten individuar hasta 63 rasgos asociados a la representación de las figuras femeninas en el arte occidental, que listamos, en primer lugar, en orden alfabético:

Afectación	Belleza	Bruja
Calma	Casta	Debilidad
Delicadeza	Dependencia	Desconfianza
Deseo	Desnudez	Destreza (falta de)
Docilidad	Doliente	Dulzura
Emocional	Estatismo (estática)	Estatus
Feminidad	Fertilidad	Fragilidad
Gracilidad	Inacción	Incomprensión
Ingenuidad	Inspiración	Languidez
Limitada	Maternidad	Maldad (malvada)
Melancolía	Modelo	Modestia
Musa	Naturaleza	Obediencia
Objeto	Pasional	Pasividad
Pertenencia	Placer	Poseída
Protectora / Protección (necesitada de)	Pudor	Pureza
Putas	Quietud	Recato

¹⁴ Se trata de un varón, del curso 2016-2017, graduado en historia.

Reposo	Renuncia	Segundo plano
Sensualidad	Sensibilidad	Sentimiento
Serenidad	Sexo, sexualidad, sexual	Sumisión
Sutileza	Ternura	Torpeza
Tranquilidad	Virginidad	Virtud

La mayor parte de estos rasgos, un 44% del total (28 codificaciones), aparecen en tan sólo una ocasión. En el extremo contrario, tan sólo uno de cada cinco rasgos (20%) se documenta con una frecuencia igual o superior a seis. El rasgo citado en más ocasiones es *pasividad*, con una recurrencia superior a 50. La tabla 64 recoge las diferentes entradas documentadas por orden alfabético, indicando a continuación cuantas veces constan.

	Nº		Nº		Nº
<i>Afectación</i>	1	Grácil	3	Protectora	1
<i>Belleza</i>	31	Inacción	6	Pudor	1
<i>Bruja</i>	1	Incomprensión	1	Pureza	2
<i>Calma</i>	6	Ingenuidad	1	Putas	1
<i>Casta</i>	1	Inspiración	1	Quietud	9
<i>Debilidad</i>	38	Languidez	2	Recato	2
<i>Delicadeza</i>	14	Limitada	1	Reposo	3
<i>Dependencia</i>	21	Maternidad	8	Renuncia	1
<i>Desconfianza</i>	1	Maldad	1	Segundo plano	1
<i>Deseo</i>	3	Melancolía	1	Sensibilidad	4
<i>Desnudez</i>	2	Modelo	1	Sensualidad	4
<i>Falta de destreza</i>	1	Modesta	1	Sentimiento	1
<i>Docilidad</i>	1	Musa	1	Serenidad	2
<i>Doliente</i>	2	Naturaleza	2	Sexualidad	12
<i>Dulzura</i>	4	Obediencia	1	Sumisión	34
<i>Emocional</i>	2	Objeto	10	Sutileza	1
<i>Estatismo</i>	5	Pasional	1	Ternura	6
<i>Estatus</i>	1	Pasividad	56	Torpeza	13
<i>Feminidad</i>	4	Pertenencia	1	Tranquilidad	2
<i>Fertilidad</i>	1	Placer	2	Virginidad	2
<i>Fragilidad</i>	16	Poseída	3	Virtud	1

Tabla 64. Recurrencia de los rasgos asociados por los participantes a la representación tradicional de la figura femenina en el arte occidental (total).

Dicha tabla nos permite apreciar la existencia de una serie de conceptos o ideas que se reiteran. Es el caso, con una frecuencia superior a seis, de belleza, calma, debilidad, delicadeza, dependencia, dulzura, estática, inacción, fragilidad, maternidad, objeto, pasividad, quietud, sensibilidad, sensualidad, sexo, sumisión, ternura, torpeza. Así lo hemos reflejado en el gráfico 27, que muestra aquellos con una recurrencia superior a seis. Como puede observarse, aquellos con una presencia marcadamente superior son pasividad (15´4%), debilidad (10´45%), sumisión (9´35%), belleza (8´5%), dependencia (5´7%), fragilidad (4´4%), torpeza (3´6%), sexualidad (3´3%) u objeto (2´75%).

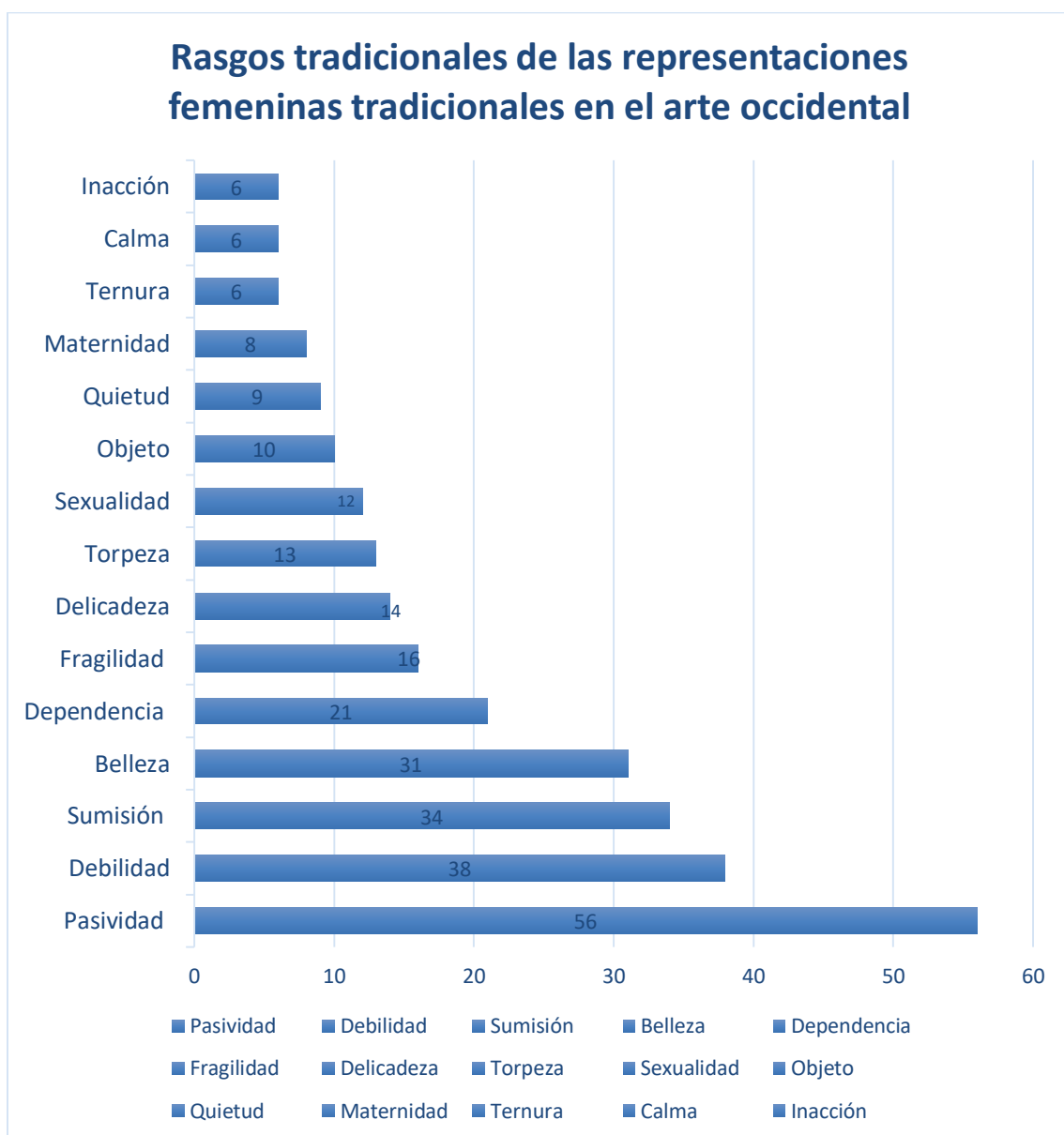


Gráfico 27. Recurrencia de los rasgos asociados por los participantes a la representación tradicional de la figura femenina en el arte occidental (total).

B. La distribución de las codificaciones entre los diferentes bloques de opuestos

Hemos querido considerar en el análisis de las codificaciones no sólo el número de veces que estas aparecen, sino con relación a cuántos conceptos diferentes lo hacen, valorando de este modo su presencia / ausencia dentro de los diferentes grupos de considerados – opuestos a *fuerza, agilidad, acción y posesión*–. En este sentido, tenemos que señalar en primer lugar que podemos documentar una cierta variación en los cuatro bloques de respuestas en el número de codificaciones activadas, lo que podría responder a una mayor o menor dificultad para encontrar el antónimo o el opuesto deseado. De este modo, entre los antónimos de fuerza registramos 19 códigos, mientras que entre los de acción documentamos 22, al tiempo que la variabilidad aumenta al enfrentarse a los conceptos de agilidad y posesión, con 32 y 34 códigos diferentes. El número de *ítems* considerado en cada respuesta oscila entre los 87 y los 96 (tabla 65).

	<i>Fuerza</i>	<i>Acción</i>	<i>Agilidad</i>	<i>Posesión</i>
<i>Nº de codificaciones</i>	19	22	32	34
<i>Nº de respuestas</i>	91	89	87	96

Tabla 65. Número de codificaciones y de respuestas en cada bloque de pares de opuestos.

En la tabla 66 exponemos las codificaciones utilizados por los participantes con relación al antónimo propuesto en el enunciado de la pregunta. Son un total de 19 *items* en contraposición a fuerza, 22 frente a acción, 32 contra agilidad y 34 en relación a oposición.

<i>Fuerza</i>	<i>Acción</i>	<i>Agilidad</i>	<i>Posesión</i>
Belleza / bella	Belleza	Afectación	Belleza
Débilidad / débil	Dócil	Belleza / bello	Bruja
Delicadeza / delicada	Debilidad	Calma	Casta
Dependencia	Doliente	Debilidad	Debilidad
Dulzura	Dulzura	Delicadeza / Delicada	Delicadeza
Feminidad	Feminidad	Dependencia	Dependencia
Fragilidad / frágil	Emocional	Desconfianza	Deseo
Maternidad	Estática	Desnuda	Desnudez
Naturaleza	Inacción	Destreza (ausencia de)	Estatus
Pasional	Incomprensión	Dulzura	Fragilidad
Pasividad	Maternal	Estatismo / estática	Inacción
Sensualidad	Pasividad	Feminidad	Inspiración
Sexualidad	Objeto	Fertilidad	Madre
Sensibilidad / sentimiento	Quietud	Frágil	Maldad (malvada)
Serenidad	Reposo	Gracilidad / grácil	Melancolía
Sumisión	Segundo plano	Ingenuidad	Modelo
Ternura	Sensualidad	Languidez	Musa
Torpeza	Sexual / sexualidad	Limitada	Naturaleza
Tranquilidad	Sumisión	Maternidad	Obediencia
	Tranquilidad	Modesta	Objeto
	Tierna	Objeto	Pasividad

	Virtud	Quietud Pasividad Protección (necesitada de) Recato Reposo Sensibilidad / Sensible Sexualidad Serenidad Sumisión Ternura Torpeza	Pertenencia Placer Poseída Protectora Pudor Pureza Puta Recato Renuncia Sexo Sensualidad Sumisión Virginidad
--	--------	--	--

Tabla 66. Codificaciones documentadas en cada bloque de pares de opuestos.

Un tercio de las codificaciones aportadas aparecen relacionados con uno o más de los rasgos masculinos propuestos (21 sobre 63). Sin embargo, *sólo seis de ellos –belleza, debilidad, maternidad, pasividad, sexo y sumisión– están presentes en las cuatro columnas*, esto es, aparecen asociados a los cuatro rasgos, lo que nos permitiría quizá considerarlos como ideas o conceptos dominantes en las representaciones asociadas de forma tradicional a las figuras femeninas en el arte occidental. En un nivel menor deberíamos considerar otros siete – *delicadeza, dependencia, feminidad, fragilidad, objeto, sensualidad y ternura* – que aparecen con relación a tres de los cuatro rasgos (tabla 67).

	Fuerza	Acción	Agilidad	Poseción
Belleza	X	X	X	X
Debilidad	X	X	X	X
Maternidad	X	X	X	X
Pasividad	X	X	X	X
Sexo	X	X	X	X
Sumisión	X	X	X	X
Delicadeza	X		X	X
Dependencia	X		X	X
Feminidad	X	X	X	
Fragilidad	X		X	X
Objeto		X	X	X
Sensualidad	X	X		X
Ternura	X	X	X	
Desnudez			X	X
Dulzura	X	X		
Estatismo		X	X	
Inacción	X			X
Naturaleza	X			X
Quietud		X	X	
Torpeza	X		X	
Tranquilidad	X	X		

Tabla 67. Codificaciones presentes en 4, 3 y 2 bloques de pares de opuestos, con indicación de los mismos.

C. Las categorías de análisis

El hecho de documentar un número alto de codificaciones ha dificultado, en cierta medida, el establecimiento de las categorías de análisis. Finalmente hemos considerado la emergencia de cinco bloques, que están relacionados con dos categorías:

- 1) Aproximación relacional: cualidades, defectos, arquetipos y comportamiento
- 2) Sexo y diferencia biológica: atractivo y comportamiento sexual (tabla 68 y figura 15).

APROXIMACIÓN RELACIONAL

Cualidades	Defectos	Comportamiento	Arquetipos
Calma	Debilidad	Afectación	Bruja
Delicadeza	Desconfianza	Dependencia	Estatus
Docilidad	Falta de destreza	Doliente	Inspiración
Dulzura	Fragilidad	Estatismo	Madre
Feminidad	Desprotegida	Inacción	Malvada
Gracilidad	Emocional	Pasividad	Musa
Serenidad	Ingenuidad	Languidez	Modelo
Sensibilidad	Incomprensión	Modestia	Naturaleza
Tranquilidad	Limitada	Obediencia	Protectora
Ternura	Melancolía	Quietud	Putas
Sutilidad	Torpeza	Recato	Secundaria
Virtud		Reposo	Sentimiento
		Renuncia	Virgen
		Sumisión	
SEXO Y DIFERENCIA BIOLÓGICA		Belleza	Casta
Atractivo / Comportamiento sexual		Deseo	Desnudez
		Fertilidad	Objeto
		Pasión	Placer
		Pertenencia	Poseída
		Pudor	Pureza
		Sensualidad	Sexualidad

Tabla 68. Categorías y subcategorías asociadas a los rasgos tradicionales de representación de la figura femenina.

Resulta a nuestro juicio lógico, por el propio planteamiento de la pregunta, que la aproximación relacional (binario hombre-mujer) suponga casi el 80% de las respuestas (79'5%). El 20% restante inciden, de una forma en principio más sorprendente, sobre el atractivo sexual de la modelo (tabla 69, gráfico 28 y figura 15). Dentro de la aproximación relacional, destacan las codificaciones asociadas al comportamiento (39%) y a los supuestos defectos y carencias asociadas a las mujeres (21%), que llegan incluso a superar a su sexualización (20'4%). Por el contrario, el peso porcentual de las cualidades o atributos femeninos es más reducido (13'2%) –pese a la evidente idealización de la

figura femenina, una venus, ofrecida para el análisis—. Por último, pese a contar con una prevalencia porcentual menor, no queremos dejar de subrayar la presencia de determinados arquetipos (6'3%), entendidos como imágenes o esquemas congénitos con valor simbólico que forman parte del inconsciente colectivo y que formulan unos patrones que sirven como ejemplos primarios.

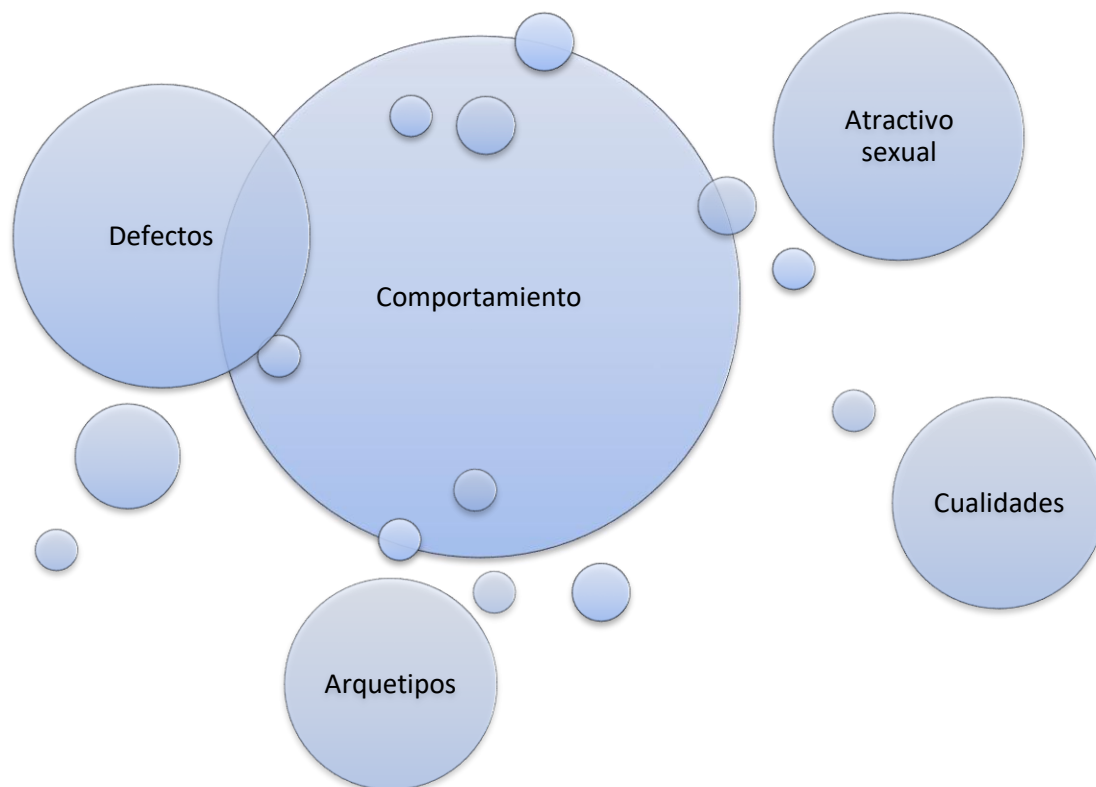


Figura 15. Categorías y subcategorías asociadas a los rasgos tradicionales de representación de la figura femenina.

Categoría	Aproximación relacional				Sexo y diferencia
	Cualidades	Defectos	Comportamiento	Arquetipos	Atractivo sexual
Nº codificaciones	48	76	142	23	74
%	13'2%	21%	39%	6'3%	
	289 (79'5%)				20'4 %

Tabla 69. Peso absoluto y relativo de las categorías establecidas para el análisis de los rasgos asociados a las representaciones tradicionales femeninas.

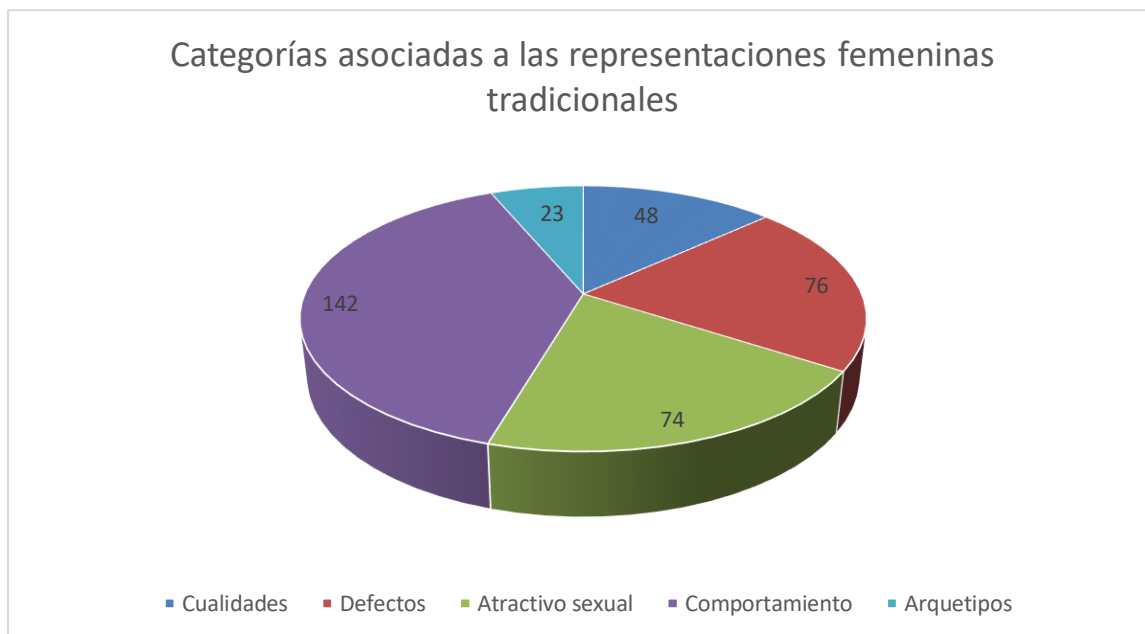


Gráfico 28. Peso absoluto y relativo de las categorías y subcategorías establecidas para el análisis de los rasgos asociados a las representaciones tradicionales femeninas.

2.2. ¿Qué estereotipos?

A. La fuerza como primer atributo asociado a la figura del varón

El primero de los rasgos físicos que, siguiendo a la historiografía, hemos identificado como asociados de forma tradicional a la figura del varón ha sido el de fuerza (fortaleza). Como antónimos, los participantes han sugerido una serie de codificaciones, hasta un total de 19 *items* que reflejábamos *supra*, en la tabla 66. Si tenemos en cuenta la recurrencia, cuatro conceptos son los que dominan entre las respuestas: debilidad (34´04%), belleza (15´37%), fragilidad (13´18%) y delicadeza (7´7%). Les siguen a cierta distancia la sensibilidad / el sentimiento (4´4%), la maternidad (sic) y la pasividad (ambas con un 3´3%), mientras que documentamos en un rango inferior de frecuencia la dulzura, la feminidad, la sensualidad, la sexualidad y la sumisión (2´2%) (tabla 70 y figura 16).

	Recurrencia	%		Recurrencia	%
<i>Belleza</i>	14	15´4	Pasividad	3	3´3
<i>Debilidad</i>	31	34´1	Sensualidad	2	2´2
<i>Delicadeza</i>	7	7´7	Sexualidad	2	2´2
<i>Dependencia</i>	1	1´1	Sensibilidad	4	4´4
<i>Dulzura</i>	2	2´2	Serenidad	1	1´1
<i>Feminidad</i>	2	1´1	Sumisión	2	2´2

Fragilidad	12	13'20	Ternura	1	1'1
Maternidad	3	3'3	Torpeza	1	1'1
Naturaleza	1	1'1	Tranquilidad	1	1'1
Pasional	1	1'1	Total	91	100%

Tabla 70. Cualidades asociadas por los participantes a la representación tradicional de la figura femenina en contraposición a la fortaleza masculina: recurrencia y porcentaje sobre el total.

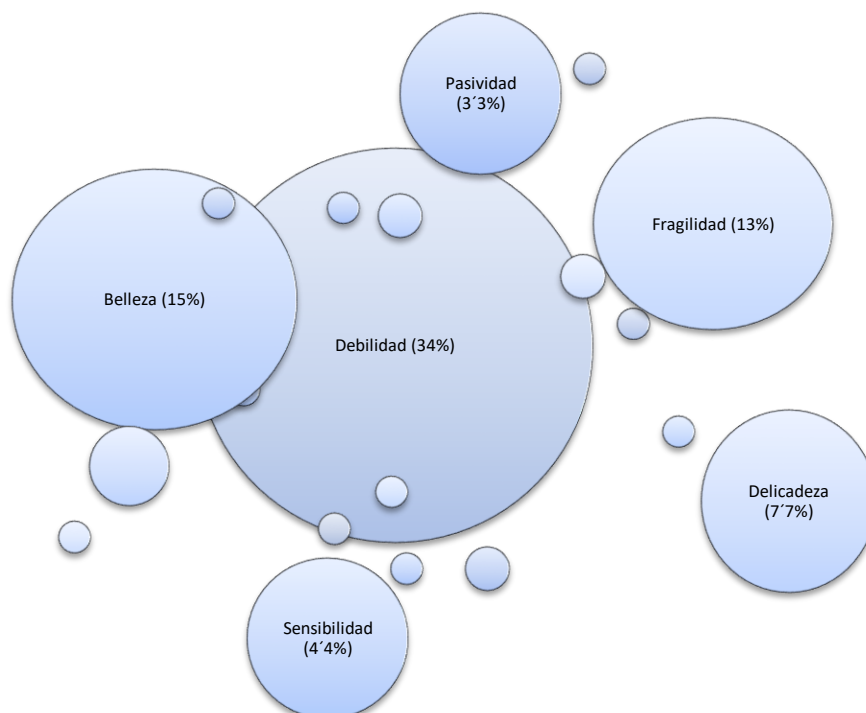


Figura 16. Codificaciones más recurrentes asociadas a las representaciones femeninas en oposición a la fuerza masculina.

Por categorías, nos movemos en los mismos parámetros que en el apartado anterior (78%, aproximación relacional – 22% atractivo sexual). Sin embargo, aumenta el peso relativo de defectos (48'3%) y cualidades (18'3%), disminuyendo, y mucho, los comportamientos (6'6%). De este modo, son las cualidades negativas o defectos las que dominan entre las respuestas, con casi la mitad de las respuestas –si el hombre es fuerte, la mujer es débil o frágil–. De forma sorprendente, la fuerza del varón en la mujer parece ser la belleza o estar ligada al atractivo sexual, al ser esta la segunda de las categorías en peso relativo (22%). Algo por detrás documentamos supuestas cualidades femeninas, utilizadas algunas de ellas –delicadeza, sensibilidad– como sinónimos “positivos” de débil. Por último, aparecen respuestas relacionadas con visiones arquetípicas de la mujer como madre o el vínculo entre mujer y naturaleza, pero por debajo del 5% (tabla 71 y gráfico 29):

Categoría	Aproximación relacional				Sexo y diferencia
	Cualidades	Defectos	Comportamiento	Arquetipos	Atractivo sexual
Nº codificaciones	48	76	142	23	74
%	13'2%	21%	39%	6'3%	
	289 (79'5%)				20'4 %

Tabla 71. Peso absoluto y relativo de las categorías establecidas para el análisis de los rasgos asociados a las representaciones tradicionales femeninas con relación a la fuerza masculina.

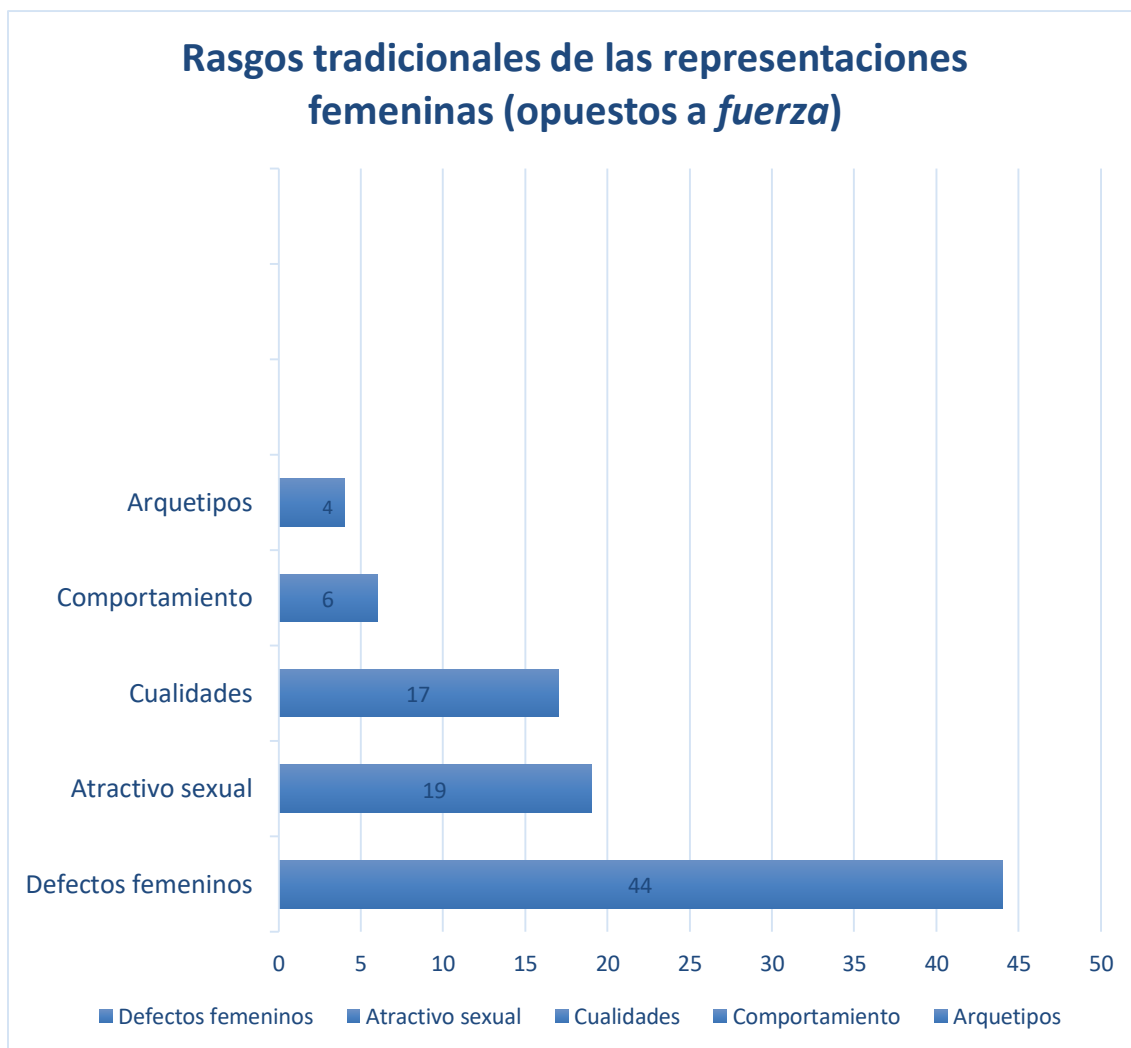


Gráfico 29. Peso de las diferentes categorías de los rasgos tradicionales de las representaciones femeninas (opuestas a fuerza) con especificación de los códigos.

B. Inactiva y torpe, pero bella: los opuestos a agilidad

Junto a la fuerza o fortaleza significamos como atributo asociado de forma tradicional a la figura del varón la agilidad. Como opuestos, los participantes refieren 32 codificaciones diferentes, un número muy superior a las 19 que identificábamos en el apartado anterior, a pesar de que el número de *ítems* es similar (91 referentes a fuerza frente a los 89 relativos

a agilidad). Creemos que es así, tan sólo, porque a los encuestados les cuesta más encontrar antónimos directos de *agilidad*. Es también reseñable que 16 de las 19 codificaciones del apartado anterior se reiteran aquí (con la excepción de naturaleza, pasional y sensualidad), añadiéndose en cambio hasta 18 *items* nuevos: afectación, calma, desconfianza, desnudez (desnuda), destreza (ausencia de), estatismo / estática, fertilidad, gracilidad / grácil, ingenuidad, languidez, limitada, modesta, objeto, quietud, protección (necesitada de), recato, reposo y sutileza (tabla 72).

	Recurrencia	%		Recurrencia	%
Afectación	1	1'12	Maternidad	2	2'25
Belleza	13	14'61	Modestia	1	1'12
Calma	6	6'7	Objeto	2	2'25
Debilidad	2	2'25	Quietud	8	9
Delicadeza	3	3'37	Pasividad	2	2'25
Dependencia	2	2'25	Protección	1	1'12
Desconfianza	1	1'12	Recato	1	1'12
Desnuda	1	1'12	Reposo	1	1'12
Sin destreza	1	1'12	Sexualidad	5	5'6
Estatismo	3	3'37	Sensibilidad	3	3'37
Feminidad	1	1'12	Serenidad	1	1'12
Fertilidad	1	1'12	Sumisión	2	2'25
Fragilidad	2	2'25	Sutileza	1	1'12
Gracilidad	3	3'37	Ternura	4	4'5
Ingenuidad	1	1'12	Torpeza	12	13'5
Languidez	2	2'25			
Limitada	1	1'12	TOTAL	89	100%

Tabla 72. Cualidades asociadas por los participantes a la representación tradicional de la figura femenina en contraposición a la agilidad masculina: recurrencia y porcentaje sobre el total.

En esta categoría ningún *ítem* alcanza el peso relativo que ostentaba “debilidad” en el apartado anterior. Atendiendo a la frecuencia, tres conceptos prevalecen dentro de las codificaciones: belleza (14'61%), torpeza (13'5%) y quietud (9%), seguidos por calma (6'7%), sexualidad (5'6%) y ternura (4'5%). Casi la mitad de los elementos (14 en concreto) aparecen tan sólo una vez (tabla 73).

APROXIMACIÓN RELACIONAL / Binario hombre – Mujer

Cualidades	Defectos	Comportamiento
Calma	Debilidad	Afectación
Delicadeza	Desconfianza	Dependencia
Feminidad	Desprotegida	Estatismo
Gracilidad	Falta de destreza	Languidez
Sensibilidad	Fragilidad	Modestia
Sutilidad	Ingenuidad	Quietud
Ternura	Torpeza	Pasividad
<i>Arquetipos</i>		Recato
Maternidad		Reposo
		Serenidad
		Sumisión
<i>Sexo y diferencia biológica</i>	Belleza	
	Desnudez	
	Fertilidad	
<i>Atractivo / Comportamiento sexual</i>	Objeto	
	Sexualidad	

Tabla 73. Distribución de las codificaciones por categorías y subcategorías según los rasgos asociados a las representaciones tradicionales femeninas opuestos a la agilidad masculina.

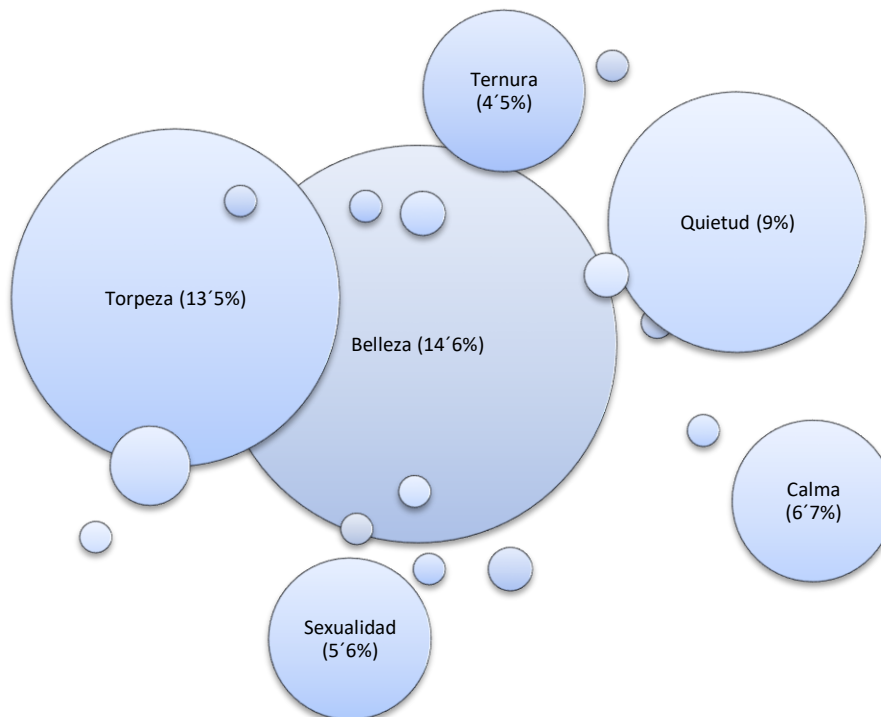


Figura 17. Codificaciones más recurrentes asociadas a las representaciones femeninas en oposición a la agilidad.

Por categorías, podemos observar que aquí la sexualización de la mujer se eleva algo hasta alcanzar casi una de cada cuatro respuestas (24'7%). Sin embargo, dentro de la aproximación relacional hay un cierto equilibrio entre las subcategorías que la integran (cualidades, defectos y comportamientos oscilan entre el 22 y el 27%), con una pequeña prevalencia de los comportamientos y un escaso peso relativo de los arquetipos (tabla 74).

Categoría	Aproximación relacional			Sexo y diferencia	
	Cualidades	Defectos	Comportamiento	Arquetipos	Atractivo sexual
Nº codificaciones	21	20	24	2	22
%	23'6%	22'5%	27%	2'25%	
	67 (75'35%)				24'7%

Tabla 74. Peso absoluto y relativo de las categorías establecidas para el análisis de los rasgos asociados a las representaciones tradicionales femeninas opuestas a agilidad.

Sin embargo, podemos destacar como poseen un peso muy importante todas aquellas codificaciones que remiten a la inmovilidad o a la inacción –estatismo, languidez, quietud, pasividad, reposo, serenidad–, lo que nos permite poder afirmar que, para casi uno de cada tres encuestados, el opuesto a la agilidad masculina es la *inacción* de las mujeres. Creemos también destacable el peso relativo a la categoría que alude a la belleza y el atractivo sexual femenino, al optar por voces como belleza, desnudez, fertilidad, objeto o sexualidad en uno de cada cuatro casos (24'7%) lo que remitiría a ese «desplazamiento a oscuras» de la mujer en la historia del arte del que hablara Nochlin (1971), que convierte a la mujer en víctima de la objetualidad y de la cosificación, sobre todo en lo que concierne a la utilización su cuerpo. Por otra parte, sólo en un tercer lugar, aunque en un nivel bastante cercano, encontramos los que podríamos considerar como antónimos de la agilidad masculina, la torpeza y la falta de destreza de las mujeres, que, al tratar de convertirse en virtud, pasan a ser la delicadeza, la gracilidad y la sutilidad (22'5%). Las alusiones a la debilidad siguen como gozando de una presencia importante, a partir de codificaciones como debilidad, dependencia y fragilidad (11'24%) (gráfico 30).

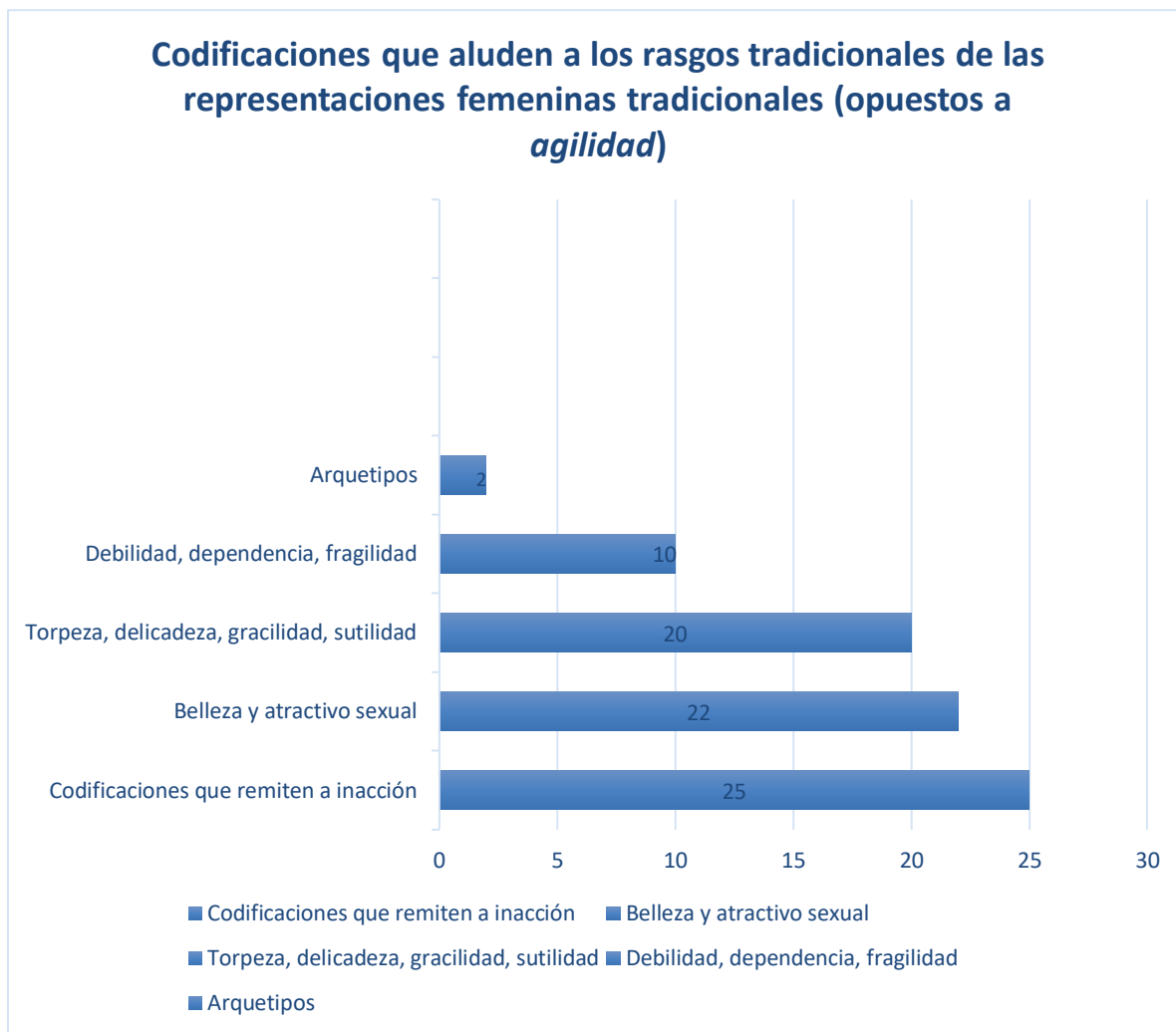


Gráfico 30. Cualidades asociadas por los participantes a la representación tradicional de la figura femenina en contraposición a la agilidad masculina.

C. Pasividad y acción

Como señala Marian López F. Cao, en la historia del arte, como en el resto de ciencias sociales, “se ha construido un modelo de mujer que afirma la exclusión del concepto de sujeto, de la acción y de la independencia” (2001, 175). Así lo confirman los antónimos de acción que aportan los participantes y que remiten a las representaciones tradicionales de las figuras femeninas a dos esferas terriblemente preocupantes: la pasividad y la sumisión.

En este apartado en concreto documentamos un total de 87 *items*, que remiten a 22 codificaciones diferentes, listadas en orden alfabético en la tabla 75 incluida *supra*. Si *inacción* es la respuesta preferida en contraposición a la *agilidad* masculina, *pasividad* es la elegida para referirse a la inacción femenina (49 de las 87 respuestas). De hecho, en

este apartado muy pocos *ítems* tienden a repetirse y ninguno con una frecuencia comparable al de pasividad. Tan sólo lo hacen inacción (5'5%), sexualidad (4'6%), sumisión (4'6%) y belleza (3'4%). Otras cinco codificaciones aparecen mencionadas en dos ocasiones –doliente, dulzura, feminidad, estática y reposo–, constanding los 12 restantes en tan sólo una ocasión. Creemos también importante destacar que sólo 6 de dichos conceptos aparecen aquí por primera vez (dócil, doliente, emocional, incomprensión, segundo plano, virtud) (tablas 75 y 76; figura 18).

	<i>Recurrencia</i> %		<i>Recurrencia</i> %		
Belleza	3	3'45	Objeto	1	1'15
Dócil	1	1'15	Quietud	1	1'15
Debilidad	2	2'3	Reposo	2	2'3
Doliente	2	2'3	<i>Segundo plano</i>	1	1'15
Dulzura	2	2'3	Sensualidad	1	1'15
Feminidad	1	1'15	Sexualidad	4	4'6
Emocional	1	1'15	Sumisión	4	4'6
Estática	2	2'3	Ternura	1	1'15
Inacción	5	5'7	Tranquilidad	1	1'15
Incomprensión	1	1'15	<i>Virtud</i>	1	1'15
Maternal	1	1'15			
Pasividad	49	56'3	TOTAL	87	

Tabla 75. Cualidades asociadas por los participantes a la representación tradicional de la figura femenina en contraposición a la acción masculina (recurrencia y porcentaje sobre el total).

APROXIMACIÓN RELACIONAL

Cualidades	Defectos	Comportamiento	Arquetipos
Docilidad Dulzura Feminidad Tranquilidad Ternura Virtud	Debilidad Emocional Incomprensión	Doliente Estatismo Inacción Pasividad Quietud Reposo Sumisión	Madre Secundaria
SEXO Y DIFERENCIA BIOLÓGICA		Belleza Objeto Sensualidad Sexualidad	
Atractivo / Comportamiento sexual			

Tabla 76. Categorías establecidas en función de los rasgos tradicionales de representación de la figura femenina opuestas a acción.

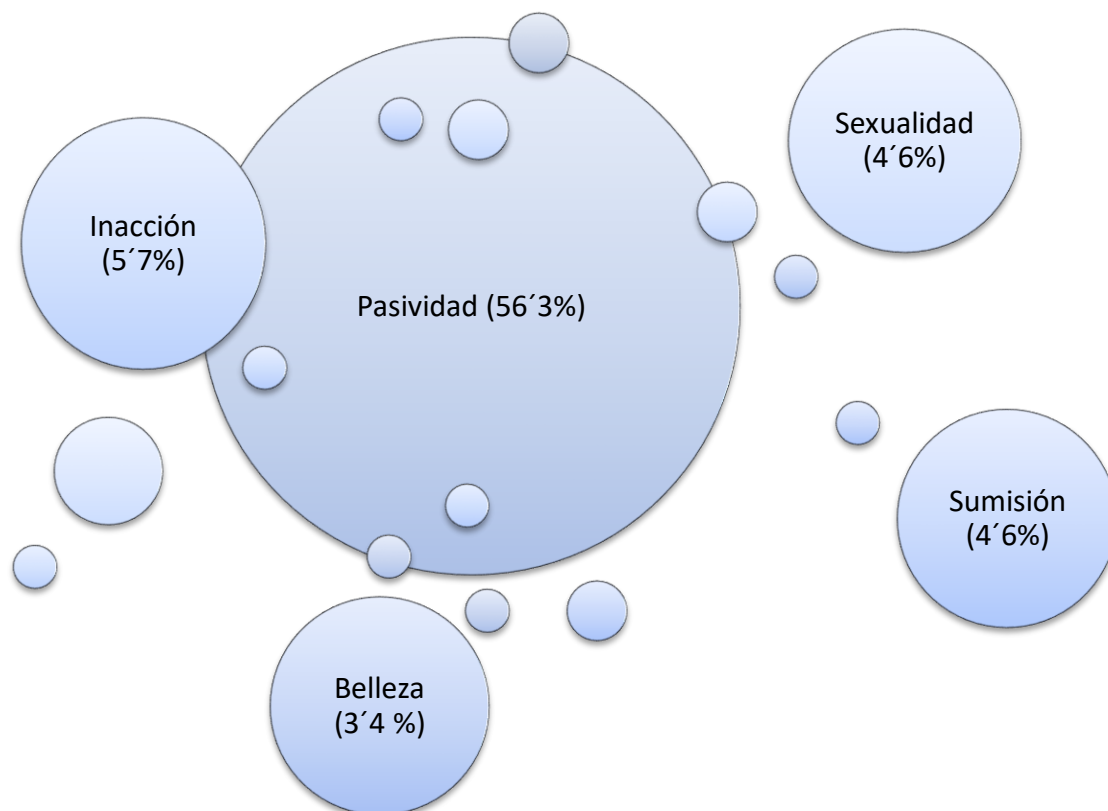


Figura 18. Codificaciones asociadas a las representaciones femeninas en oposición a la acción.

Por categorías, en este apartado la aproximación relacional es muy mayoritaria (88'5%), gracias, en especial a la subcategoría referente a los comportamientos (73'6%). Esto es así debido, al peso de codificaciones como pasividad, considerada por más de la mitad de los participantes como lo contrario a la acción masculina (56'3 %). A ella se añaden, en esta sub-categoría, codificaciones como estatismo, quietud, reposo o inacción. Les siguen, cualidades femeninas como dulzura, feminidad o ternura, acompañadas por otras nuevas como la virtud o la docilidad (8%). El peso de arquetipos y defectos es muy bajo (2'3% y 4'6%, respectivamente), con una presencia casi residual de las alusiones a la debilidad femenina (2'3 %), aunque queremos destacar, en este sentido, su presencia en un “segundo plano”.¹⁵ Aunque menor, sigue siendo importante la omnipresente categoría asociada al atractivo sexual femenino (10'3%), segunda otra vez en rango (tabla 77). También consideramos preocupante el peso de codificaciones como sumisión (4'6%) o la aparición de epítetos nuevos como emocional y doliente (3'5%), como si el dolor o los sentimientos pudieran ser lo opuesto a la acción (8'2%) (tabla 77 y gráfico 30).

¹⁵ Apuntada por una estudiante, procedente del grado de H^a del Arte en el curso 2016-2017. Al referirse a la codificación de inacción otra estudiante de ese mismo curso con el mismo perfil habla de estar “en espera”.

Categoría	Aproximación relacional				Sexo y diferencia
	Cualidades	Defectos	Comportamiento	Arquetipos	Atractivo sexual
Nº codificaciones	7	4	64	2	9
%	8%	4'6%	73'6%	2'3%	
	77 (88'5%)				11'3%

Tabla 77. Peso absoluto y relativo de las categorías establecidas para el análisis de los rasgos asociados a las representaciones tradicionales femeninas opuestas a acción.

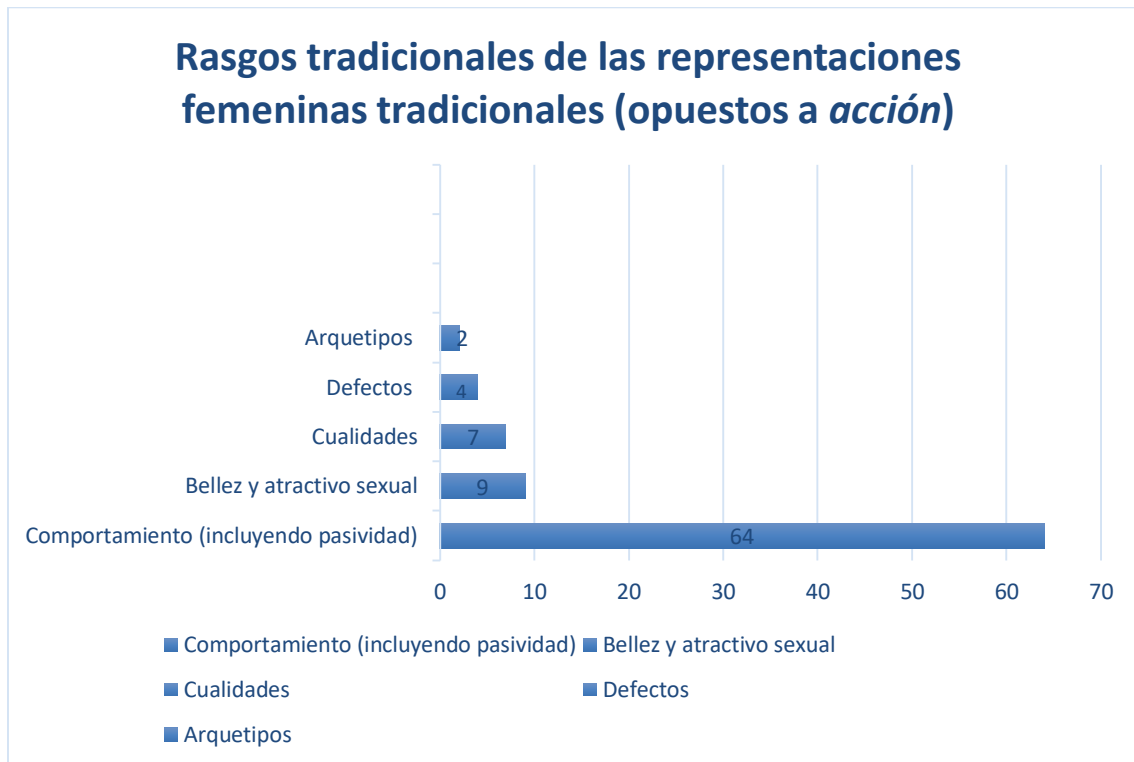


Gráfico 30 bis. Cualidades asociadas por los participantes a la representación tradicional de la figura femenina en contraposición a la acción masculina.

D. ¿Dependientes y sumisas?

Podemos relacionar el concepto de *posesión* con el acto de poseer, pero también con una situación de poder de hecho sobre las cosas o los derechos además de tratarse de un concepto que goza de un marcado componente sexual. Se trata de un estereotipo masculino que presenta al hombre como dominador frente a la mujer y frente al mundo (López Cao, 2001) y que parece plantear más dificultades a nuestros estudiantes, que recurren hasta a 34 conceptualizaciones diferentes para tratar de ofrecer los pares de opuestos demandados (un listado de los mismos *supra* en la referida tabla 66). De este modo, en este apartado documentamos hasta 97 entradas diferentes que remiten a 34 codificaciones, cuya recurrencia y peso porcentual hemos expresado en la tabla 78.

	<i>Recurrencia</i>	<i>%</i>		<i>Recurrencia</i>	<i>%</i>
Belleza	1	1'03	Naturaleza	1	1'03
Bruja	1	1'03	Obediencia	1	1'03
Casta	1	1'03	Objeto	7	7'21
Debilidad	3	3'09	Pasividad	2	2,06
Delicadeza	4	4'12	Pertenencia	1	1'03
Dependencia	18	18'5	Placer	2	2,06
Desconfianza	3	3'09	Poseída	3	3'09
Deseo	1	1'03	Protectora	1	1'03
Desnuda	1	1'03	Pudor	1	1'03
Estatus	1	1'03	Pureza	2	2,06
Fragilidad	2	2,06	Puta	1	1'03
Inacción	1	1'03	Recato	1	1'03
Inspiración	1	1'03	Renuncia	1	1'03
Madre	2	2,06	Sexo	1	1'03
Maldad	1	1'03	Sensualidad	1	1'03
Melancolía	1	1'03	Sumisión	26	26'8
Modelo	1	1'03	Virginidad	2	2,06
Musa	1	1'03	TOTAL	97	100%

Tabla 78. Cualidades asociadas por los participantes a la representación tradicional de la figura femenina en contraposición a la posesión masculina (recurrencia y porcentaje sobre el total).

Domina entre todas las codificaciones la de *sumisión* (más de una de cada cuatro respuestas) seguida por *dependencia* (algo más de 1 de cada 6). Goza de una presencia también importante la conceptualización de la mujer como *objeto* (7'2%) o las alusiones a un determinado modelo de comportamiento sexual femenino –*castidad, virginidad y pureza* (4'12%)– o de los contra modelos –*bruja, puta, malvada*– que aparecen asociados a *madre, virgen, casta* en la respuesta de una de las participantes. Por detenernos solo en uno de ellos, el concepto de objeto suele ser utilizado de forma general para describir y enfatizar la belleza física, desvalorizando la personalidad y cualidades de la persona objetivizada, en un proceso criticado por las feministas por la forma en la que este deshumaniza al “objeto”, caso de las imágenes que conciben a las mujeres como mero objeto sexual, que parece existir tan sólo para el disfrute del espectador.

Por último, documentamos codificaciones como *modelo, musa* o *inspiración*, relacionadas con un determinado rol de la mujer dentro del proceso de creación artística

y que nosotros hemos contabilizado dentro de los arquetipos. También la presentación de la mujer como un elemento más de la naturaleza, frente al estereotipo masculino que domina esta misma naturaleza.

APROXIMACIÓN RELACIONAL

Cualidades	Defectos	Comportamiento	Arquetipos
Delicadeza	Debilidad Desconfianza Fragilidad Melancolía	Dependencia Inacción Obediencia Pasividad Recato Renuncia Sumisión	Bruja Estatus Inspiración Madre Malvada Musa Modelo Naturaleza Protectora Putas Virgen
SEXO Y DIFERENCIA BIOLÓGICA			
Atractivo / Comportamiento sexual			
		Belleza Casta Deseo Desnudez Objeto Pertenencia Placer Poseída Pudor Pureza Sensualidad Sexualidad	

Tabla 79. Categorías establecidas en función de los rasgos tradicionales de representación de la figura femenina opuestas a posesión.

Por lo que respecta a las categorías y subcategorías, los participantes optan por asociar la *posesión* masculina con unos determinados comportamientos femeninos (51'55%), con prevalencia de codificaciones como *dependencia* y la *sumisión*, pero también de otras asociadas a la *obediencia*, el *recato*, la *pasividad*, la *inacción* o la *renuncia*. Resulta destacable la recurrente alusión al atractivo sexual femenino (22'7%), que se duplica respecto al sub-apartado anterior, como también harán los supuestos defectos femeninos, sin que dejen por ello de resultar sorprendente la presencia, siquiera residual, de una determinada concepción de la mujer frente al sexo –*pudor*, *castidad* o *pureza*–. Algunos de los estudiantes son conscientes de ello, porque así lo expresan en sus respuestas:

- “La figura de la mujer encarna los ideales de los hombres (mujer, curso 2017-2018, grado en historia).
- “Encarna ideales masculinos” (mujer, curso 2017-2018, grado en historia).

Otras, en cambio, formulan un rechazo explícito de estos estereotipos tanto en el caso masculino como en el femenino:

- “No estoy de acuerdo. Sí que es verdad que se suelen representar así ambos sexos en las imágenes, aunque haya excepciones, pero no son roles aplicables generalmente a nuestra sociedad actual” (mujer, grado en H^a del arte, curso 2016-2017).

Categoría	Aproximación relacional			Sexo y diferencia	
	Cualidades	Defectos	Comportamiento	Arquetipos	Atractivo sexual
Nº codificaciones	4	9	50	12	22
%	4'12%	9'3%	51'5%	12'4%	
	(75) 77'3%				22'7%

Tabla 80. Peso absoluto y relativo de las categorías establecidas para el análisis de los rasgos asociados a las representaciones tradicionales femeninas opuestas a posesión.

Otro elemento característico de este apartado es el peso relativo de los arquetipos, que destacan tanto por lo variado de las codificaciones como por su presencia porcentual (12'4%), siendo el concepto al que parecen estar más asociados ya que poseen en este apartado un peso mayor que en ningún otro. Disminuyen, además, las cualidades respecto al sub-apartado anterior (acción), dividiéndose por la mitad (4'12%), al tiempo que aumentan de forma proporcional los defectos (9'3%), siendo la delicadeza la única cualidad femenina opuesta a la posesión masculina (tabla 80).

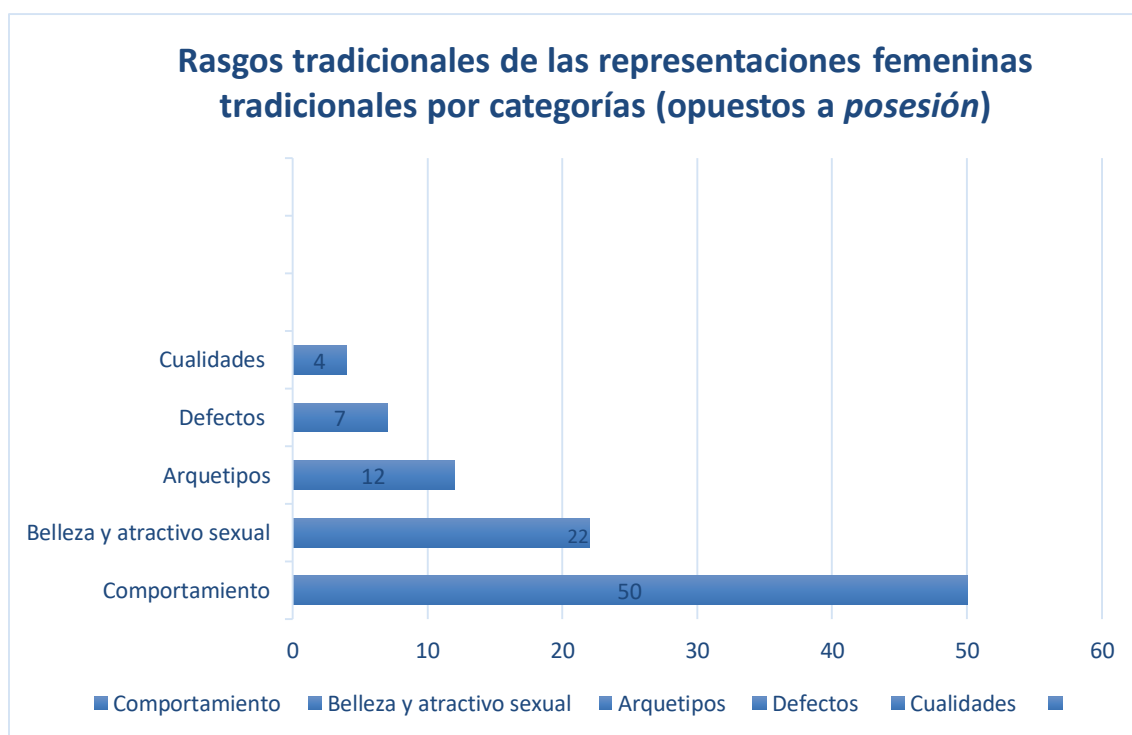


Gráfico 31. Cualidades asociadas por los participantes a la representación tradicional de la figura femenina en contraposición a posesión categorías.

2.3. Sesgo de género de los resultados

Creemos que resulta interesante que la asunción o detección de determinados estereotipos dependa del género de los participantes. Esta es la razón de ser del presente apartado, en el que introducimos la variable género para el análisis de los resultados.

A. Las variaciones en las codificaciones

En la tabla 81 recogemos por orden alfabético los rasgos atribuidos a las representaciones tradicionales de la figura femenina en función del género de los participantes.

	H	M		H	M		H	M
<i>Afectación</i>	1	0	Grácil	2	0	Protectora	1	0
<i>Belleza</i>	14	17	Inacción	3	3	Pudor	0	1
<i>Bruja</i>	0	1	Incomprensión	1	0	Pureza	1	1
<i>Calma</i>	4	2	Ingenuidad	0	1	Puta	0	1
<i>Castidad</i>	0	1	Inspiración	1	1	Quietud	5	4
<i>Debilidad</i>	20	18	Languidez	2	0	Recato	1	1
<i>Delicadeza</i>	4	10	Limitada	1	0	Reposo	2	1
<i>Dependencia</i>	10	11	Maternidad	3	5	Renuncia	0	1
<i>Desconfianza</i>	1	0	Malvada	0	1	Secundaria	0	1
<i>Deseo</i>	2	1	Melancolía	1	0	Sensibilidad	4	2
<i>Sin destreza</i>	0	1	Musa	0	1	Sensualidad	3	1
<i>Desprotegida</i>	0	1	Modesta	1	0	Sentimiento	1	1
<i>Desnudez</i>	0	1	Modelo	0	1	Serenidad	1	1
<i>Doliente</i>	1	1	Naturaleza	1	1	Sexualidad	7	5
<i>Dulzura</i>	0	4	Obediencia	0	1	Sumisión	15	19
<i>Emocional</i>	0	2	Objeto	3	7	Sutilidad	0	1
<i>Estatismo</i>	3	0	Pasional	1	0	Ternura	1	5
<i>Estatus</i>	1	0	Pasividad	31	25	Torpeza	6	7
<i>Feminidad</i>	2	2	Pertenencia	1	0	Tranquilidad	0	2
<i>Fertilidad</i>	0	1	Placer	1	1	Virginidad	1	1
<i>Fragilidad</i>	9	7	Poseída	0	3	Virtud	1	0

Tabla 81. Recurrencia de los rasgos asociados por los participantes a la representación tradicional de la figura femenina en el arte occidental en función del género (donde H es hombre y M, mujer).

La primera diferencia que podemos observar se deriva del número de respuestas, que varía en función del género de los encuestados. De este modo, la **media de codificaciones proporcionada por los varones es del 4´6**, mientras que **en el caso de las mujeres esta se eleva hasta 5´9** (tabla 82). Como curiosidad, podemos señalar que son varones los

únicos dos participantes (ambos del curso 2016-2017) que dejan alguna respuesta en blanco y, por tanto, dan sólo 3 de los 4 opuestos requeridos. En sentido contrario, son siempre mujeres, cuatro en total, las que utilizan más de 10 descriptores (entre 11 y 13).

Género	2016-2017		2017-2018		Total	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Nº ítems	78	79	97	111	175	190
Nº participantes	19	15	19	18	38	33
Media de respuestas	4'1	5,26	5,1	6'16	4'6	5'9

Tabla 82. Nº de *ítems* documentado en las respuestas en función del género de los participantes.

La activación de las codificaciones varía también en función del género de los participantes. De este modo, algo menos de la mitad de las 63 codificaciones documentadas son utilizadas por ambos sexos (el 46% del total), mientras que existen rasgos que parecen ser destacados tan sólo por hombres o, al contrario, exclusivamente por mujeres. En este sentido, observamos que *las mujeres no sólo utilizan más codificaciones, sino que utilizan también más codificaciones diferentes* (tablas 83 y 84; gráfico 32).

	Sólo por hombres	Compartidas	Sólo por mujeres	Total
Nº de codificaciones	15	29	20	63
Recurrencia	20	318	27	365
Peso relativo sobre el total	5'5%	87'1%	7'4%	99'9%

Tabla 83. Codificaciones documentadas en función del género de los participantes: nº de codificaciones, recurrencia y peso relativo de las mismas.

Sólo por hombres	Sólo por mujeres
Afectación	Bruja
Desconfianza	Casta
Dócil	Dulzura
Estatismo	Desnudez
Estatus	Desprotegida
Gracilidad	Fertilidad
Incomprensión	Falta de destreza
Languidez	Emocional
Limitada	Ingenuidad
Melancolía	Malvada
Modesta	Musa
Pasional	Modelo
Pertenencia	Obediencia

Protectora Virtud	Poseída Pudor Puta Renuncia Secundaria Sutilidad Tranquilidad
15	20

Tabla 84. Codificaciones documentadas en función del género de los participantes.

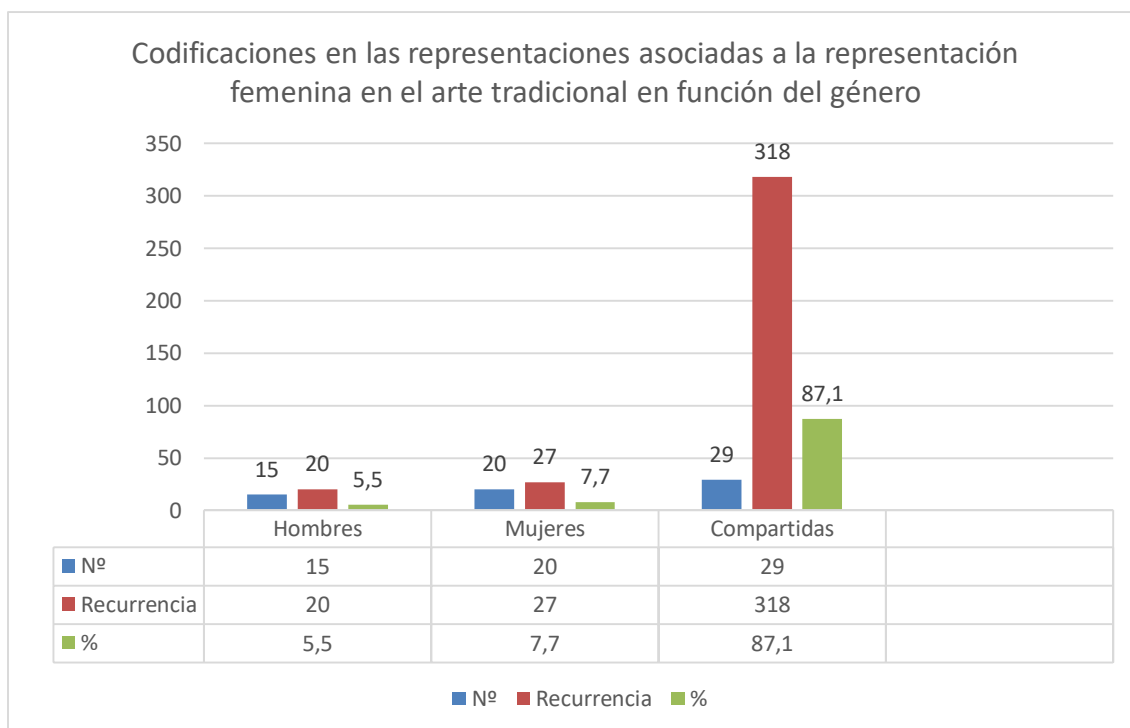


Gráfico 32. Codificaciones documentadas en función del género de los participantes: nº de codificaciones, recurrencia y peso relativo de las mismas.

De este modo, las codificaciones compartidas por ambos géneros son 29, aunque su peso relativo dentro del total de respuestas es muy alto, ya que suponen un 87,1% del total (tabla 83, *supra*). Se trata de los conceptos de belleza, calma, debilidad, delicadeza, dependencia, deseo, doliente, feminidad, fragilidad, inacción, inspiración, maternidad, naturaleza, objeto, pasividad, placer, pureza, quietud, recato, reposo, sensibilidad, sensualidad, sentimiento, serenidad, sexo, sumisión, ternura, torpeza y virginidad. Sin embargo, el hecho de que sean codificaciones compartidas tanto por hombre como por mujeres no implica que ambos subgrupos las utilicen igual, ya que *podemos encontrar diferencias de uso en algunas de las codificaciones compartidas* en función, otra vez, del género tal y como muestra el gráfico 33.

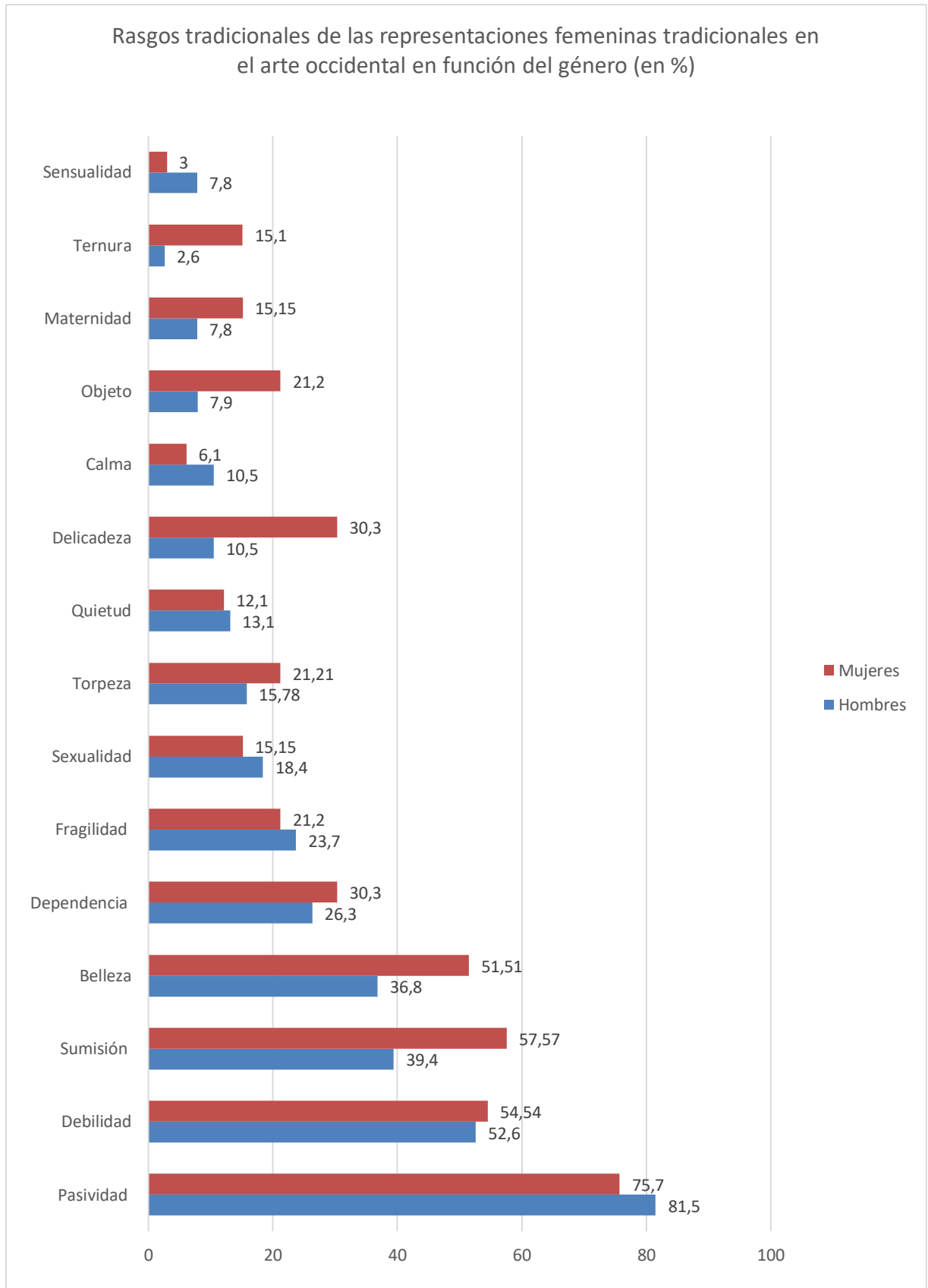


Gráfico 33. Recurrencia de los rasgos asociados por los participantes a la representación tradicional de la figura femenina en el arte occidental (total).

De este modo, entre los cinco rasgos que podríamos considerar dominantes –pasividad, debilidad, sumisión, belleza y dependencia– los hombres tienden más a subrayar la pasividad femenina, mientras que las mujeres parecen ser más conscientes de la *sumisión* o el sometimiento de las mujeres (18 puntos porcentuales por encima), de la belleza como imperativo categórico (15 puntos porcentuales por encima) o de la sumisión (4 puntos porcentuales). Sin embargo, los hombres tienden a sexualizar más a las mujeres o a señalarlas como sensuales (con una diferencia de 3 y casi 4 puntos, respectivamente), mientras que ellas son casi tres veces más susceptibles de detectar la cosificación del cuerpo femenino en la tradición del arte occidental (21 frente a 7’9%). Respecto a las cualidades, ellas prefieren verse delicadas antes que débiles, aceptando la ternura como atributo propio más que la sensibilidad, subrayando el arquetipo correspondiente a la maternidad el doble de ocasiones. Sólo tres de las codificaciones más recurrentes – debilidad, fragilidad y quietud – aparecen en términos de casi igualdad entre los sexos.

B. Los cambios en función de las categorías

Por otra parte, hemos podido encontrar también variaciones en las categorías de análisis fijadas (cualidades y defectos femeninos, elementos asociados al atractivo sexual, modelos o arquetipos y comportamiento) en función del género de los encuestados. Así lo hemos reflejado en la tabla 85 y el gráfico 34.

<i>Categoría</i>		Género	Nº codificaciones	Peso porcentual (%)
APROXIMACIÓN RELACIONAL	Cualidades	Hombres	19	10’8%
		Mujeres	30	15,8%
	Defectos	Hombres	39	22’17%
		Mujeres	37	19’5%
	Comportamiento	Hombres	74	42,2%
		Mujeres	66	34’7%
	Arquetipos	Hombres	10	5’7%
		Mujeres	16	8’5%
TOTAL	Hombres	142	80,9%	
	Mujeres	149	78,5	
SEXO Y DIFERENCIA BIOLÓGICA	Atractivo sexual	Hombres	33	18,8%
		Mujeres	41	21’5%

Tabla 85. Peso absoluto y relativo de las categorías establecidas para el análisis de los rasgos asociados a las representaciones tradicionales femeninas en función del género de los participantes.

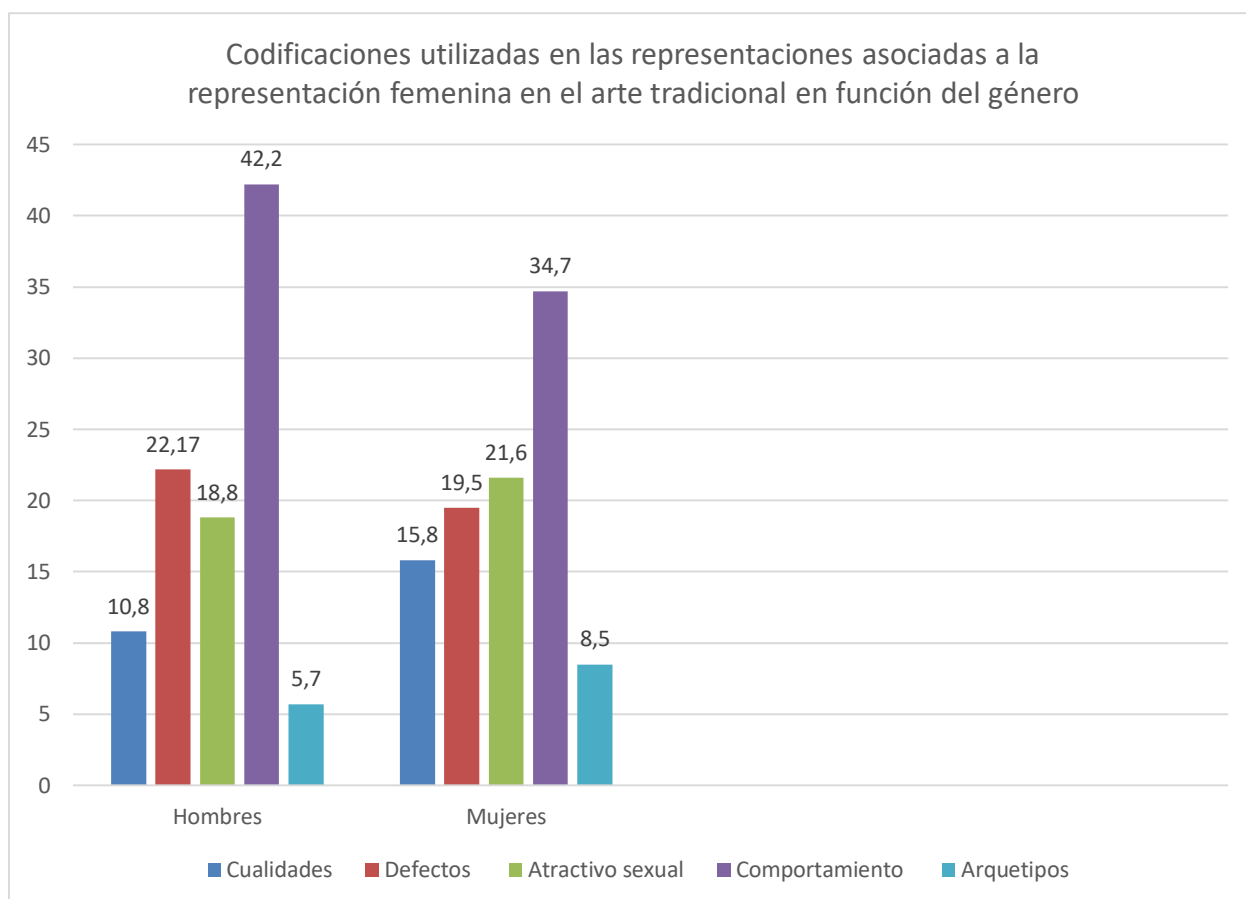


Gráfico 34. Comparativa de las categorizaciones de los rasgos asociados a las representaciones tradicionales femeninas en función del género (con relación al peso relativo de cada categoría y subcategoría en el subgrupo).

Podemos con ello observar que los hombres priman ligeramente la aproximación relacional – binario hombre / mujer (80´9% frente al 78´5%), mientras ellas parecen ser algo más conscientes de la sexualización femenina (21´5% frente al 18´8%). Respecto a las sub-categorías, en ambos subgrupos domina la que refiere a roles y/o comportamiento, aunque con un peso relativo mayor (de 7 puntos y medio) para los hombres. Sin embargo, las mujeres activan como segunda categoría la referente a la sexualización y cosificación femenina (21´5%), al tiempo que los varones parecen otorgar una mayor prevalencia a aquellos defectos que reflejan una concepción de la biología (y de psicología) femenina desde la óptica de la carencia o la disminución (22´2%) (Alario, 1995). A pesar de recoger la presencia de dichas *imperfecciones*, las mujeres prefieren, en cambio, tratar de convertirlas en cualidades o rasgos positivos (15´8%, frente al 10´8% masculino). Como indicábamos, son también ellas las que más aluden a los diferentes arquetipos, quizá por una mayor sensibilidad, quizá por una mayor formación, ya que estos parecen estar más presentes entre aquellos estudiantes que han cursado estudios previos en historia del arte.

Capítulo VII

Los desnudos femenino y masculino en la Historia del Arte. La otra mirada

Abordamos en este capítulo el segundo gran bloque de resultados del cuestionario intermedio, referentes a género y didáctica de la historia del arte y, de manera más específica, al tratamiento de los desnudos femenino y masculino, en este último caso, a partir de una inversión de roles. Como indicábamos en la tabla 54 (capítulo VI), las temáticas que abordaremos son las siguientes:

- 1) El desnudo femenino: sus destinatarios (mirada masculina), la actividad de la modelo y la mirada femenina.
- 2) El desnudo masculino: el tratamiento del desnudo y la inversión de roles (intencionalidad de la autora).

Veremos emerger aquí la última de nuestras categorías, la correspondiente a “mirada”, que engloba todas las aportaciones que aluden a la mirada femenina, la mirada masculina o a la posibilidad de que existan otras miradas y que replica el concepto de *male gaze* acuñado por Mulvey (1975) para referirse a la forma en la que las artes visuales se han construido teniendo como centro al espectador masculino.

1. El desnudo femenino

No me veo a mí misma mientras miro un cuadro. Veo a la persona representada en el lienzo. Yo no he desaparecido de mí misma, pues soy consciente de lo que siento —sobrecogimiento, irritación, angustia, admiración—, pero por el momento mi percepción está llena de la persona pintada. Ella es parte de mí mientras la miro y, más tarde, cuando la recuerdo. (...). Como ustedes, les doy vida. Sin un espectador, un lector o un oyente, el arte está muerto. Algo sucede entre yo y ello, un «ello» que lleva incorporado el acto volitivo de otra persona, que está impregnado de su subjetividad y en el que puedo sentir dolor, humor, deseo sexual o incomodidad. Por eso no trato las obras de arte como trataría una silla, pero tampoco las trato como si fueran una persona real.

Hustvedt, 2016: 108.

El desnudo es una de las grandes temáticas de la historia del arte, un desnudo en el que la mujer se muestra como un objeto para ser contemplado de forma mayoritaria por hombres. El desnudo femenino ha alcanzado la categoría de icono dentro del arte occidental (Nead, 1998), proponiendo una definición del cuerpo femenino y distinguiendo aquello que se puede mostrar de lo que no se puede representar: defectos o imperfecciones físicas, el propio vello corporal o el deseo femenino. En los desnudos que conforman el canon del arte occidental la mujer no aparece como protagonista de su propio deseo sexual, sino como objeto del deseo sexual masculino. El desnudo también marca cánones de belleza, por que oculta, margina o silencia los cuerpos que no se adecúan a determinados ideales estéticos (Rausell, 2019). No en vano, los discursos sobre las mujeres dominantes en cada época histórica se materializan no sólo en la legislación y las normativas o en los discursos morales, espirituales y pedagógicos, sino también en el universo simbólico creado a través del arte y la literatura (Fernández Valencia, 2001).

Esto explica el cuestionamiento del desnudo femenino dentro de la segunda ola del feminismo, en los años 70, tratando de superar la imagen de las mujeres como mero objeto. Muchas artistas feministas utilizaron las representaciones de su propio cuerpo para encontrar nuevas formas de utilizar el arte, en relación con el género, el sexo y la raza, como instrumento de auto-afirmación. Estas teorías proporcionan el contexto en el que se enmarcan las actividades tercera y cuarta del cuestionario intermedio, en las que los temas a abordar son el tratamiento de los desnudos femenino y masculino en el arte occidental (ver anexo). La actividad ha sido diseñada a partir de los planteamientos de López F. Cao (2001, 196-197). En ella, proponíamos a los alumnos una serie de preguntas a partir de la observación de la *Venus dormida* o *Venus de Dresde* (1507-1510) de Giorgione de Castelfranco, conocido como Giorgione, iniciador de la escuela veneciana. Se trata de una pieza emblemática que crea un “tipo nuevo” de desnudo femenino, modelo de desnudos posteriores, como la *Venus de Urbino* (Tiziano), las majas de Goya, la *Venus del espejo* (Velázquez) u *Olympia* (Manet) (figura 19).



Figura 19. Giorgione, *Venus dormida*, 1507-1510. Fuente:

<https://artsandculture.google.com/asset/sleeping-venus/xgFm1GCECrnfQA?hl=es&ms=%7B%22x%22%3A0.5%2C%22y%22%3A0.5%2C%22z%22%3A8.9697433092645%2C%22size%22%3A%7B%22width%22%3A1.684376067029036%2C%22height%22%3A1.2375000000000003%7D%7D>

Las preguntas que se planteaban a los participantes a partir de la imagen eran las siguientes:

- ¿A quién va dirigida la imagen? ¿Quién se supone que es el espectador, hombre o mujer? ¿Y el autor?
- La mirada femenina, ¿qué mirada es? ¿Es consciente de ser observada? ¿A quiénes observan ellas? ¿Es así en otros desnudos femeninos icónicos? ¿Están sumidas en alguna actividad, siquiera intelectual? ¿Son conscientes de ser observadas como mujeres desnudas?

1.1. *The male gaze*

En la mayor parte de los desnudos europeos, el protagonista principal no se halla representado: se trata del espectador que contempla el cuadro y que se presume ha de ser un varón.

Berger, 2001, citado por Mayayo, 2003: 201.

Mirada masculina - *male gaze* - es un concepto acuñado por la crítica feminista cinematográfica Laura Mulvey (1975) para referirse a la forma en la que las artes visuales están estructuradas en torno al espectador masculino, describiendo la tendencia de la cultura visual a describir el mundo y las mujeres desde el punto de vista del varón. A partir de este primer concepto, algunas teóricas feministas identificaron lo que ellas denominan «la política sexual de la mirada» - *the sexual politics of looking* -, término que analiza las formas de representación de las mujeres en el séptimo arte y su papel como

espectadoras en el mundo cinematográfico y artístico. A estos postulados se sumaron, también en los años setenta, las aportaciones de un buen número de teóricos del lenguaje que subrayaron el papel activo del espectador en la construcción de significados, constituyéndolo como sujeto en el acto de la recepción, una recepción que carga el texto artístico de significados en el propio proceso de lectura. La gran novedad de las teóricas feministas fue introducir el problema de la diferencia sexual para estudiar la forma en la que el espectador refuerza su posición como sujeto sexuado a través del proceso de recepción (Mayayo, 2003).

Estas teorías explican la primera de las preguntas formuladas sobre el desnudo femenino, que interroga a los participantes sobre los destinatarios de la imagen, el autor y el potencial espectador de la obra. Con contadas excepciones, las respuestas a las tres cuestiones – destinatarios, autor y espectador – tienden a ser unánimes: *hombres, hombre, hombres*. Trascibimos, por su interés, algunas de ellas:

- “Va dirigida al hombre, para el placer y disfrute de la vista del hombre” (hombre, cuestionario 14, 2016-2017).
- “El autor es una mujer” (mujer, cuestionario 2, 2016-2017).
- “Dirigida al hombre para su disfrute visual; realizada por un hombre para satisfacer esa necesidad de goce de los sentidos (mujer, cuestionario 3, 2016-2017).
- “Desde luego, va más orientada a los deseos sexuales de los hombres” (mujer, cuestionario 6, 2016-2017).
- “Es creada por y para los hombres” (mujer, cuestionario 7, 2016-2017).
- “El autor es un hombre, porque muestra los rasgos tradicionales con lo que los hombres nos suelen resaltar” (mujer, cuestionario 9, 2016-2017).
- “El autor podría ser mujer, siempre bajo pseudónimo, otorgando la autoría a un hombre” (hombre, cuestionario 14, 2017-2018).
- “A hombres viciosos y el autor es otro hombre vicioso” (hombre, cuestionario 10, 2017-2018).
- “Especialmente al hombre, pero tal una mujer también pueda apreciar su postura o sugerirle cosas, pues existen mujeres homosexuales. Pero teniendo en cuenta el contexto histórico, el hombre sería el único espectador” (hombre, cuestionario 17, 2017-2018)
- “Está pintada para que el hombre disfrute” (hombre, cuestionario 13, 2017-2018)

Como observaremos a lo largo del análisis del cuestionario intermedio, las respuestas remiten, a grandes rasgos, a una serie de cuestiones clave que son recurrentes: 1) La forma en la que el arte occidental se articula en torno a la mirada masculina; 2) El papel del deseo masculino en la creación y en el consumo; 3) El entorno social de creación y recepción de la obra de arte.

Un porcentaje importante de los participantes (un 41´42%) intentan ir más allá, tratando de concretar de forma más específica los destinatarios o potenciales espectadores de la obra. Con ello, hablan de nobles y burgueses, de artistas o mecenas, de hombres heterosexuales, mujeres homosexuales o de un presumible público. El porcentaje de respuesta es, sin embargo, muy diferente entre el primer (13´15%) y el segundo de los cursos considerados (72´72%) (tabla 86).

Curso académico	Contestan	Total	%
2016-2017	5	38	13´15%
2017-2018	24	33	72´72 %
Total	29	71	100 %

Tabla 86. Respuestas que tratan de especificar el público destinatario de la obra por curso académico (en términos absolutos y relativos).

A. Codificaciones y categorías

El número de codificaciones es el segundo más bajo de todo el cuestionario intermedio (con tan sólo 20 codificaciones en total, véase *supra*, tabla 54). Aparecen, todas ellas, expresadas en la tabla 87, en la que listamos dichos códigos acompañados de un número que indica la frecuencia con la que los individuamos en las respuestas:

	Nº		Nº		Nº
Artistas	2	Burguesía	3	Consumidor de arte	2
Élites	2	Hombre heterosexual	2	Hombres viciosos	1
Mirada masculina	3	Mecenas	1	Mundo patriarcal	2
Mujeres homosexuales	1	Nobleza	1	Propósito público	1
Público acaudalado	3	Público erudito	1	Público heterosexual	3
Público masculino	13	Público mixto	2	Publico con acceso a galerías	1
Sociedad androcéntrica	1	Uso privado	2	TOTAL	47

Tabla 87. Codificaciones utilizadas en la identificación del público destinatario de la obra.

La recurrencia de la mayoría de los códigos es muy baja, ya que cuatro de cada diez constan sólo una vez. Sólo un tercio aparece en más de dos ocasiones y sólo cinco codificaciones poseen una recurrencia igual o superior a tres (gráfico 35).

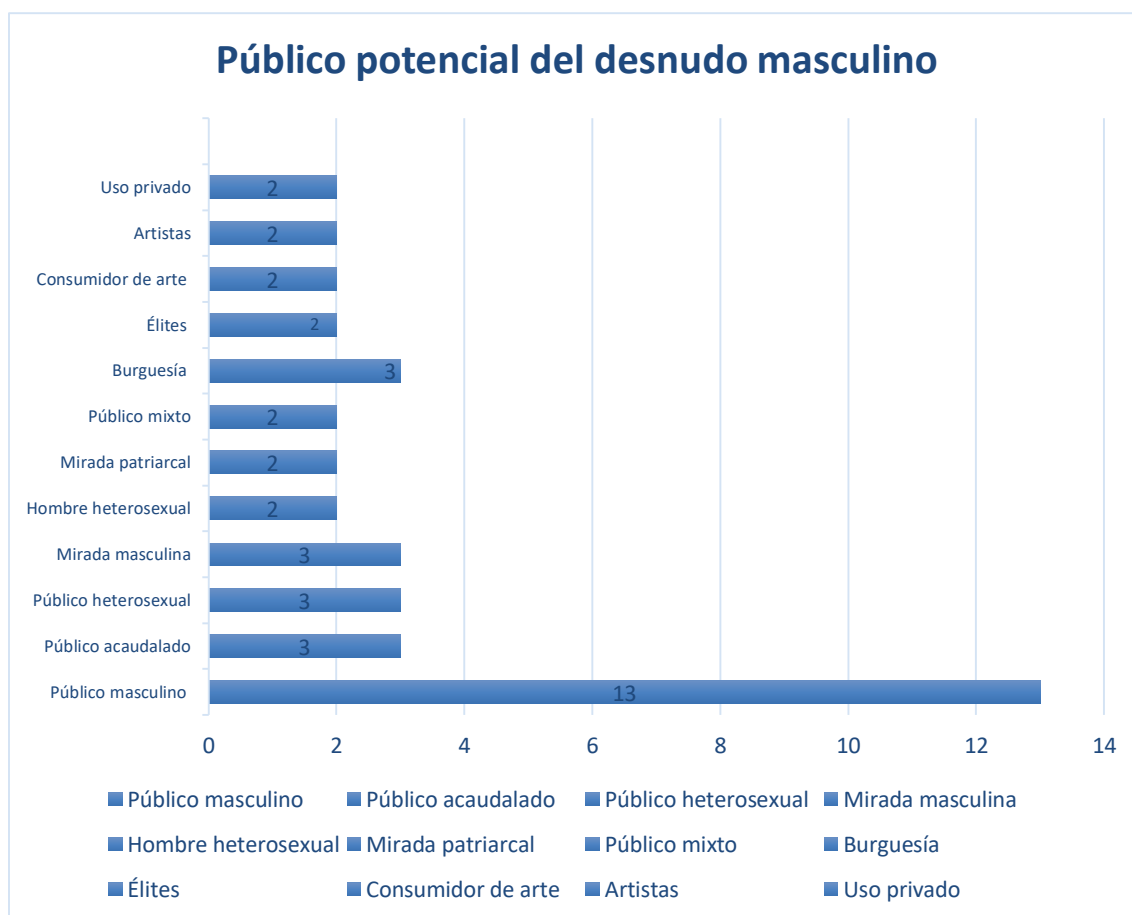


Gráfico 35. Recurrencia de las codificaciones utilizadas en la identificación del público destinatario de la obra.

Para proceder al análisis de las codificaciones que emergen en esta pregunta, hemos recurrido a tres categorías:

- 1) Post-estructuralismo feminista (categoría G)
- 2) Referentes disciplinares (categoría H)
- 3) Mirada (categoría J)

La presencia de la primera de ellas es casi residual, siendo mucho más relevantes las categorías H y J, correspondientes en este el primer caso a cuestiones como el público receptor de la obra que atañen a la *sociología del arte* (tabla 89 y gráfico 35). Por lo que respecta a la J, es esta una nueva categoría que encontramos aquí por primera vez y que volveremos a documentar más adelante. Por su significación distinguiremos a su vez, dentro de ella, dos subcategorías, la correspondiente a la mirada masculina - *male gaze* y otras miradas - *another gaze*-, que, en este caso concreto, vendría a incorporar de forma sesgada a las mujeres. En la tabla 88 hemos especificado las codificaciones que hemos incluido dentro de cada categoría y sub-categoría.

Sociología del arte	Post-estructuralismo feminista	Male gaze	Another gaze
Artistas Burguesía Mecenas Consumidor de arte Élites Nobleza Público acaudalado Público erudito Público con acceso a galerías Propósito público Uso privado	Mundo patriarcal Sociedad androcéntrica	Hombre heterosexual Hombres viciosos Mirada masculina Mundo patriarcal Público heterosexual Público masculino	Público mixto Mujeres homosexuales

Tabla 88. Categorías referentes al público destinatario de la obra y codificaciones que las integran.

Categoría	Post-estructuralismo	Disciplinares	Male gaze	Another gaze
Nº codificaciones	3	10	25	3
%	6´4%	40´4%	46´8%	6´4%

Tabla 89. Peso absoluto y relativo de las categorías relativas al público destinatario de la obra.

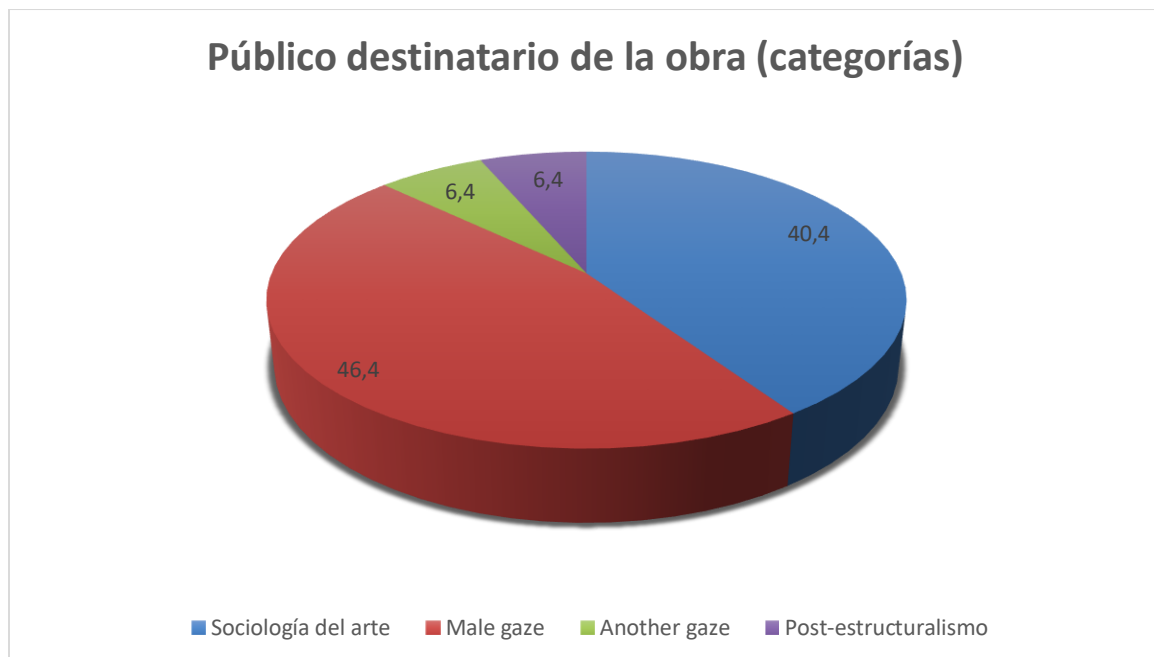


Gráfico 36. Peso relativo de las categorías relativas al público destinatario de la obra.

Un 60% de las respuestas se detienen en la mirada que se proyecta sobre el cuadro mientras que el 40% restante se centra en el entorno social de recepción y producción de la obra. En este sentido, la mayor parte de las aportaciones reiteran tan sólo la omnipresencia del hombre como principal receptor del desnudo femenino (*male gaze*, 46´4%), en codificaciones que remiten a hombre heterosexual, hombres viciosos, mirada masculina, público heterosexual o público masculino. Muchas de ellas tienden a ser neutras – *público masculino; mirada masculina* –, mientras otras codificaciones vinculan dicha mirada a la heterosexualidad del espectador (10´7%) o emiten un juicio de valor negativo – *hombres viciosos* –.

Tan sólo un pequeño porcentaje de las respuestas vincula el consumo y recepción de la obra con otra posible mirada – la *mirada femenina* –, aunque esta sea entendida tan solo desde el deseo femenino homosexual o la disolución femenina en un pretendido *público mixto* (6´4%). La razón radica, como explica Mayayo citando a Mulvey, en el siguiente hecho:

Los hombres miran a las mujeres. Las mujeres se miran a sí mismas ser miradas. Esto no sólo determina la mayor parte de las relaciones entre hombres y mujeres sino también la relación que mantienen las mujeres consigo mismas. La instancia que observa en el interior de la mujer es masculina; la instancia observada femenina. Así la mujer se transforma a sí misma en un objeto, y más en particular en un objeto visual: en espectáculo (a *sight*) (2003: 202).

El resto de las respuestas se reparten, casi mitad por mitad, entre aquellos participantes que vinculan la producción artística con las élites sociales – identificándolas en términos del privilegio o en función de la sangre o del dinero (19´1%) – y aquellos que se refieren a su entorno social de consumo y producción (21´3%). Estamos aludiendo, en este último caso a aquellas respuestas que constatan cómo el arte se produce dentro de una sociedad de la que el artista forma parte de forma activa y no autónoma. Una sociedad en la cual el arte es elaborado, en algo natural y en cuyo análisis se incluye el ocio ostentativo o algunos de los diferentes solicitado, promovido, recibido, utilizado y valorado, lo que lo convierte en algo cultural, no factores actuantes: el mercado del arte, la crítica, bibliotecas y museos.... (Hauser, 1951 y 1974; Antal, 1945). De este modo, encontramos alusiones a un genérico *consumidor de arte* o a un supuesto *público erudito*, identificado como *público con acceso a espacios donde se expone el arte*, en una alusión a los museos como depositarios y expositores de las obras de arte. Los alumnos se hacen eco, además, aunque de forma residual, del debate entre el propósito público o el uso privado de dichas obras,

como apoyaría, por ejemplo, el hecho de que muchos de los desnudos de Tiziano formaran parte del gabinete secreto de pinturas de Felipe II (Portus, 1998). Por último, documentamos unas (pocas) alusiones a algunos de los conceptos clave del post-estructuralismo feminista – *sociedad androcéntrica, mundo patriarcal* – desde la óptica de la crítica feminista (6´4%). controlaban el mercado y los que veían las obras” (mujer, grado en historia, cuestionario 4).

B. Sesgo de género de los resultados

En este apartado analizamos la forma en la que hombres y mujeres abordan sus respuestas a esta pregunta en concreto. Para ello hemos elaborado dos tablas (tabla 90 y 91) que recogen el número de codificaciones empleadas por unos y otras para, a partir de este dato, calcular la media de codificaciones por respuesta que, en este caso y a diferencia de otras preguntas, es muy baja (1´62):

	Contestan	Total	%
Nº de hombres	15	38	39´47 %
Nº de mujeres	14	33	42´42 %
Total	34	71	40´84%

Tabla 90. Respuestas que tratan de especificar el público destinatario de la obra: hombres y mujeres que contestan frente a aquellos que no lo hacen.

	Hombres	Mujeres	Total
Nº de ítems	25	22	47
Nº de participantes	15	14	29
Media	1´66	1´57	1´62

Tabla 91. Sesgo de género en la recurrencia de las respuestas que tratan de especificar el público destinatario de la obra.

A diferencia de lo que observamos en otros apartados, la variación entre la participación masculina y la participación femenina es muy escasa (con una ligera desviación de tres puntos porcentuales en favor de las mujeres), mientras que la media de codificaciones por respuesta es similar en ambos subgrupos (aunque se incline algo a favor de los hombres). Sin embargo, esta aparente uniformidad en los aspectos cuantitativos esconde una variación en la utilización de las codificaciones según el género de los encuestados, como expresamos en la tabla 92

Sólo por hombres	Sólo por mujeres	Compartidas
Hombres viciosos	Sociedad androcéntrica	Burguesía
Nobleza	Artistas	Consumidor de arte
Mirada masculina	Hombre heterosexual	Élites
Mujeres homosexuales	Mecenas	Público acaudalado
Público acaudalado	Mundo patriarcal	Público heterosexual
Público erudito	Propósito público	Público masculino
Público con acceso a lugares donde exponen	Público mixto	
Uso privado		

Tabla 92. Sesgo de género de las codificaciones sobre el público destinatario de la obra.

Como podemos apreciar, ambos subgrupos utilizan el mismo número de codificaciones en sus respuestas (13 cada uno): comparten seis y añaden, en cada caso, otras siete codificaciones diferentes entre sí. Las seis codificaciones comunes – *burguesía, élites, público masculino, acaudalado y/o heterosexual, consumidor de arte* – poseen una recurrencia de 25 y suponen el 55’5% del total de respuestas. En la tabla 93 describimos con más detalle este uso diferencial de las codificaciones:

	H	M		H	M		M	H
Artistas	0	2	Burguesía	1	2	Consumidor de arte	1	1
Élites	1	1	Hombre heterosexual	0	3	Hombres viciosos	1	0
Male gaze	3	0	Mecenas	0	1	Mundo patriarcal	0	2
Mujeres homosexuales	1	0	Nobleza	1	0	Propósito público	0	1
Público acaudalado	2	1	Público erudito	1	0	Público heterosexual	1	1
Público masculino	9	4	Público mixto	0	2	Publico con acceso a galerías	1	0
Sociedad androcéntrica	0	1	Uso privado	2	0	TOTAL	25	22

Tabla 93. Las codificaciones sobre el público destinatario de la obra en función del género de los participantes (en negrita, las codificaciones compartidas).

Son de este modo los hombres quienes aluden al “uso privado” de los desnudos, los únicos en utilizar el término “mirada masculina” o quienes priorizan la aproximación, más

neutra. de “público masculino”. Ellas, por su parte, prefieren hablar de “hombre heterosexual”, “público mixto”, “sociedad androcéntrica” o “mundo patriarcal”. Este uso diferencial de las codificaciones tiene su correlato en la variación existente dentro de las categorías, que hemos expresado en la tabla 94 y el gráfico 37. Aunque quienes analizan el entorno social de recepción de la obra de arte en términos disciplinares evidencian una cierta igualdad, las mujeres son las únicas en activar la categoría del post-estructuralismo feminista. También son ellas quienes enfatizan las miradas alternativas, mientras ellos parecen preferir seguir deteniéndose en la mirada masculina.

Categoría	Post-estructuralismo		Disciplinares		Male gaze		Another gaze	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Nº codificaciones	0	3	10	9	14	8	1	2
Porcentaje del total	0	13,65%	40%	40,9%	56%	36,35%	4%	9,1%

Tabla 94. Peso absoluto y relativo de las categorías concernientes al público destinatario de la obra en función del género.

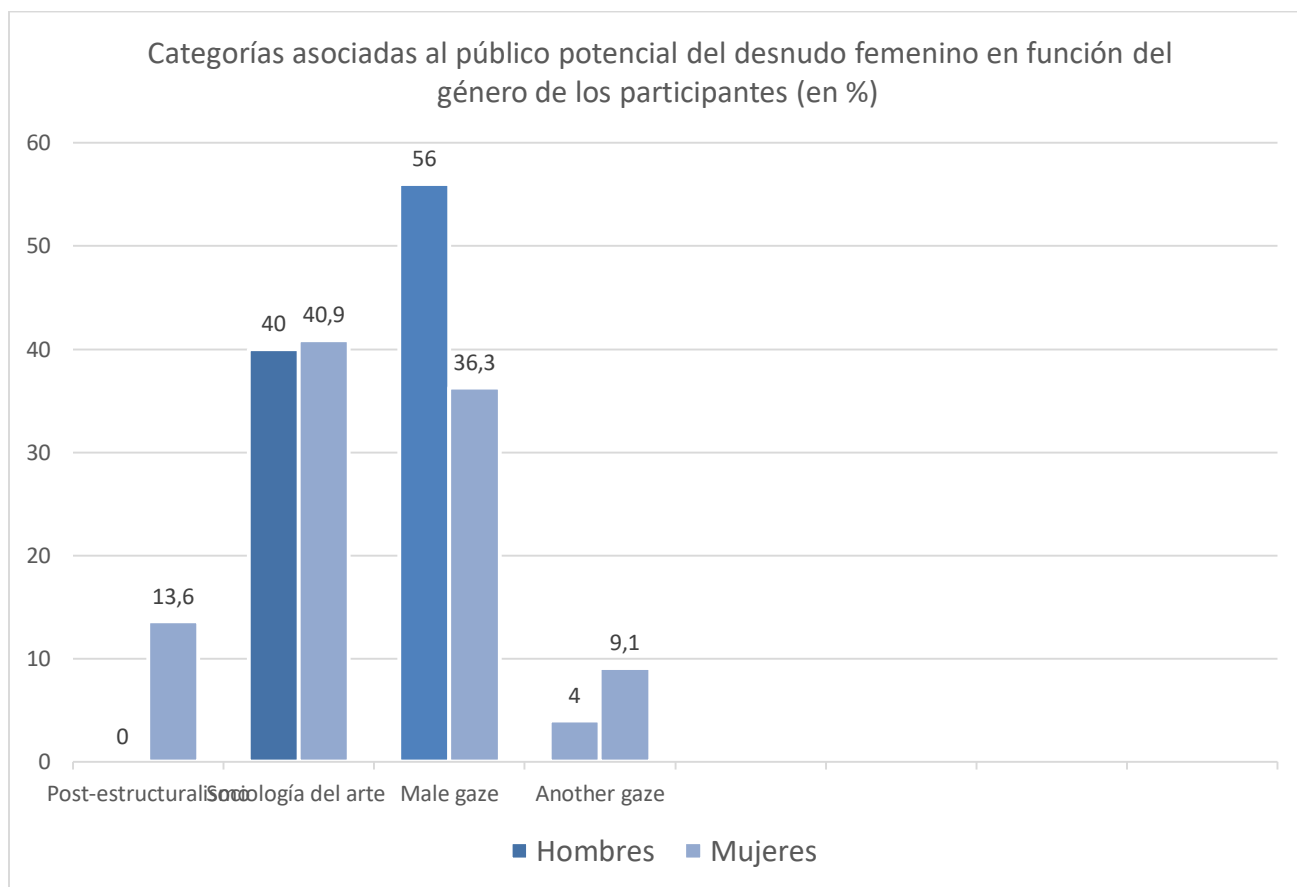


Gráfico 37. Categorías asociadas al público potencial del desnudo femenino expresadas en términos relativos en función del género de los participantes.

1.2.¿Qué hacen las mujeres cuando no hacen nada?

Otra de las preguntas interroga a los participantes acerca de la actividad de la modelo retratada. Está formulada en los siguientes términos: ¿(ellas) están sumidas en alguna actividad, siquiera intelectual? El porcentaje de respuesta es alto, casi un tercio (el 64´8 % de los participantes responden). El total de codificaciones empleadas de 14, el más bajo de toda la serie, con una recurrencia de 97, lo que nos da una media de 2´11 codificaciones por respuesta (tabla 95).

Actividad femenina	
Nº codificaciones	14
Recurrencia	97
Nº de participantes que responde	46
Porcentaje sobre el total	64´8%
Codificaciones por respuesta	2´11

Tabla 95. Codificaciones empleadas por los participantes para el análisis de la actividad femenina y tasa de respuesta.

A. Codificaciones y categorías

El listado que incluimos a continuación recoge dichas codificaciones, al tiempo que la tabla 96 muestra el número de veces que dichas codificaciones aparecen en las aportaciones de los participantes.

Consumo masculino	Dormir	Desnudarse
Esperar	Exponerse	Posar
Ser mirada	Ser deseada	Ser poseída
En reposo	Sin actividad	Sin actividad intelectual
Temáticas femeninas	Temáticas de la Hª del arte	

	Nº		Nº		Nº
Consumo masculino	1	Dormir o descansar	12	Desnudarse	1
Esperar	5	Exponerse	4	Posar	4
Ser mirada	10	Ser deseada	8	Ser poseída	2
En reposo	2	Sin actividad (intelectual)	13	Sin actividad	21
Temáticas Hª Arte	10	Temáticas femeninas	4	TOTAL	97

Tabla 96. Codificaciones utilizadas en la identificación de la actividad realizada por la modelo.

A diferencia de lo que ocurría en el apartado anterior, algunas codificaciones tienden a repetirse (gráfico 38). Es el caso de aquellas que refieren la inactividad del modelo (algo más de un tercio de las respuestas el 35%). Cuando tratan de encontrar una acción dentro de esa inacción, su principal referente es el descanso o el sueño de la mujer que posa (12,4%), aunque algunos de los participantes subrayan de manera acertada que la modelo está allí tan solo para “ser mirada” (10,3% de las respuestas) o, peor aún, para “ser deseada” (8,2%). La presencia de aquellas codificaciones que podríamos denominar “disciplinares” – aquellas que tratan de aportar una respuesta en función de los parámetros ofrecidos por la Hª del arte– poseen una presencia relativa destacable (18,5%).

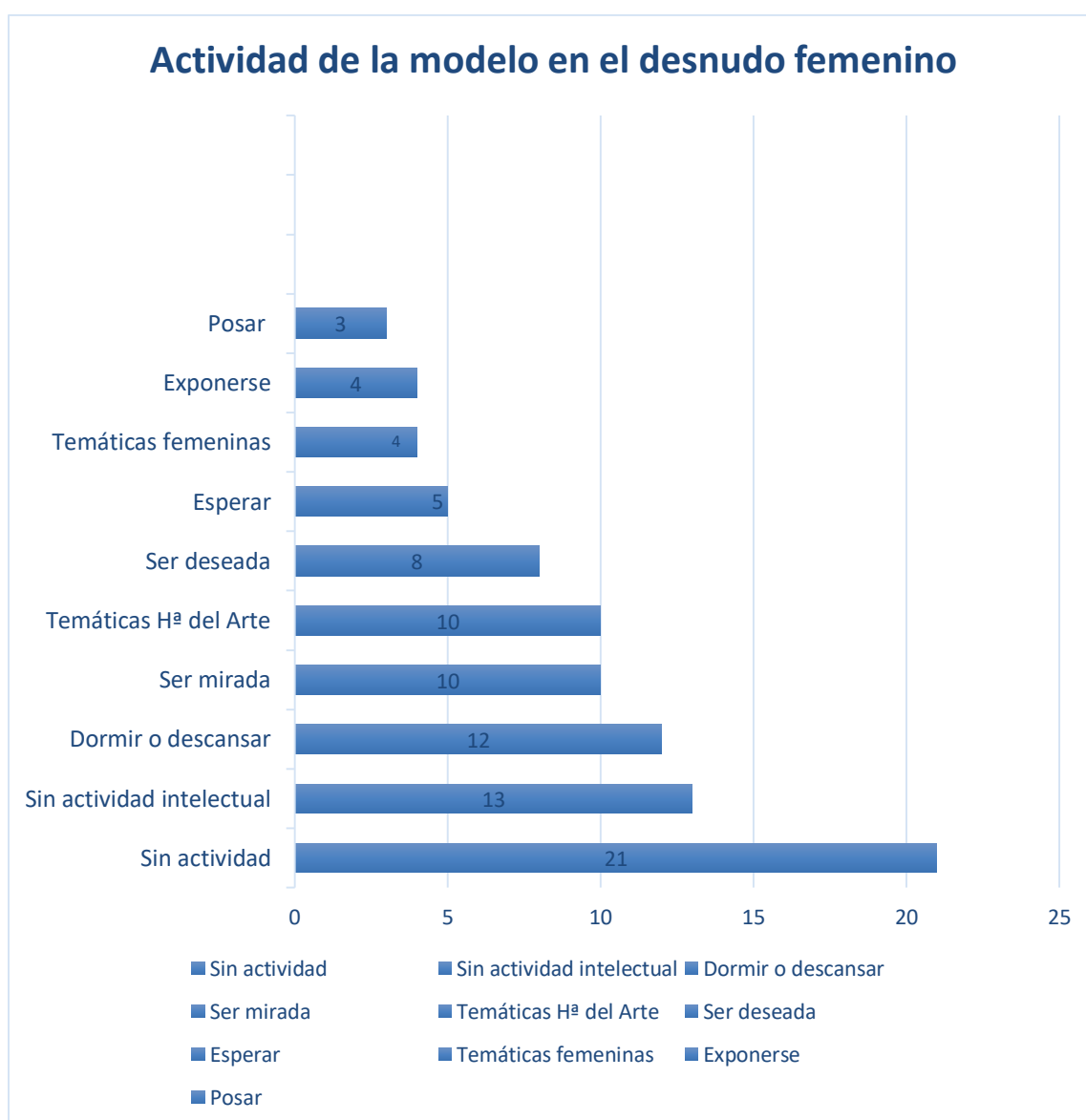


Gráfico 38. Codificaciones utilizadas en la identificación de la actividad realizada por la modelo (con una recurrencia superior a 4).

La distribución por categorías nos muestra el mantenimiento de algunas de las que habíamos considerado en el apartado anterior – mirada y codificaciones disciplinares –, aunque la primera se centre en la mirada masculina (*male gaze*). Las otras dos están relacionadas con categorías que ya encontrábamos en el cuestionario inicial y que volveremos a documentar en nuestro análisis del desnudo masculino y de la mirada femenina – aproximación relacional y sexo y diferencia biológica -, aunque relacionadas con dos conceptos, comportamiento y atractivo sexual (tabla 97).

Male gaze	Disciplinares	Sexo o diferencia biológica	Aproximación relacional
Consumo masculino Ser mirada	Posar Temáticas Hª Arte Temáticas femenina	Desnudarse Exponerse Ser poseída Ser deseada	Dormir Esperar En reposo Sin actividad Sin actividad intelectual

Tabla 97. Categorías referentes a la actividad femenina reflejada en la obra.

Categoría	Male gaze	Disciplinares	Sexo o diferencia	Relacional
Nº codificaciones	11	18	15	53
% del total	11´34%	18´5%	15´5%	54´6%

Tabla 98. Peso absoluto y relativo de las categorías relativas a la actividad femenina.

La tabla muestra como el peso de dos de las cuatro categorías –mirada masculina y comportamiento sexual– tiende a ser bajo sin dejar de ser reseñable. Por su parte, aquellos participantes que tratan de ubicar sus respuestas dentro de los parámetros ofrecidos por la Hª del arte (18´5%) destacan la voluntad de la modelo de *posar* (4´1%), recurren a los *arquetipos* (esposa, madre mujer, musa), hablan del supuesto *recogimiento* que evidencian los ojos cerrados de la modelo o explican cómo, este tipo de representaciones de desnudos “pueden tener asociadas algunos objetos como espejos o incluso un libro.” Cuando optan por ser más específicos para tratar de relacionarlo con temáticas exclusivamente femeninas, asocian sus quehaceres con la familia, con actividades domésticas o con actos de la vida cotidiana, siempre, en “tareas que no requieren mucha actividad ni elaboración” (mujer, cuestionario 3, 2016-2017). Con ello, aluden a ámbitos específicos que han estado asignados a las mujeres, entre los que destacan la infancia como espacio femenino, la maternidad o el complejo mundo de “lo doméstico” que incluye el cuidado, los trabajos y saberes para cubrir las necesidades del ámbito familiar como unidad de producción (Juliano, 2001; Fernández Valencia, 2001).

Sin embargo, la categoría que se impone a todas las demás es la que describe el comportamiento de la modelo, reduciendo este a *nada* o, si se prefiere, a *inacción*, una codificación que, recordemos, documentábamos en el apartado correspondiente a los estereotipos (en oposición a la *agilidad* masculina y a la *posesión*). Nuestros estudiantes son muy conscientes de lo que acabamos de afirmar, como creemos evidencian algunas de sus respuestas, que transcribimos:

- “Para ser contemplada por el hombre” (cuestionario 1, hombre, 2017-18).
- “Para complacer sexualmente al hombre” (cuestionario 2, hombre, 2017-2018).
- “Simplemente son un cuerpo sexualizado como objeto de deseo” (cuestionario 6, hombre, 2017-2018)
- “La obra está pensada para el consumo masculino” (cuestionario 8, hombre, 2017-2018).
- “La mujer aparece pasiva, contemplándose” (cuestionario 4, mujer, 2017-2018).
- “Representa una fantasía” (cuestionario 2, mujer, 2017-2018).
- “Precursora de los instintos más básicos y primitivos” (cuestionario 14, mujer, 2017-2018).
- “Se las considera secundarias, sin inteligencia ni poder, sumisas” (cuestionario 15, mujer, 2017-2018).
- “Ser expuesta, como si de un objeto se tratara” (cuestionario 8, hombre, 2016-2017).
- “Está sobrepuesta al espectador” (cuestionario 17, hombre, 2016-2017).
- “Sin objetos que la relacionen con la actividad intelectual” (cuestionario 3, hombre, 2017-2018).

B. Sesgo de género de los resultados

La primera gran diferencia que podemos observar entre ambos sub-grupos, hombres y mujeres, es visible en el número de respuestas: la tasa de respuesta de las participantes femeninas es superior en nueve puntos a la de sus homólogos varones, situándose casi en el 70% frente al 60 % de estos últimos (tabla 99). También el número de codificaciones empleadas en cada respuesta es ligeramente superior (2´26 frente a 1´96) (tabla 100).

	Contestan	Total	%
Nº de hombres	23	38	60´5 %
Nº de mujeres	23	33	69´69 %
Total	46	71	64´8 %

Tabla 99. Sesgo de género de las respuestas que tratan de especificar el público destinatario de la obra: hombres y mujeres que contestan frente a aquellos que no lo hacen.

	Hombres	Mujeres	Total
Nº de ítems	45	52	46
Nº de participantes que contestan	23	23	97
Media	1´96	2´26	2´11

Tabla 100. Sesgo de género de las respuestas sobre la actividad femenina (recurrencia).

Por lo que respecta al uso de las codificaciones, existen diez que son comunes a hombres y mujeres. Mientras las mujeres aportan dos codificaciones nuevas –consumo masculino y ser poseída –, sus pares incorporan tan sólo una: desnudarse (tablas 101 y 102).

Sólo por hombres	Compartidas	Sólo por mujeres
Desnudarse	Dormir	Consumo masculino
En reposo	Esperar	Ser poseída
	Exponerse	
	Posar	
	Ser mirada	
	Ser deseada	
	Sin actividad	
	Sin actividad intelectual	
	Temáticas de la historia del arte	
	Temáticas femeninas	

Tabla 101. Codificaciones documentadas según el género de los participantes referentes a la actividad femenina (recurrencia).

	H	M		H	M		H	M
<i>Consumo masculino</i>	0	1	Dormir o descansar	5	7	Desnudarse	1	0
<i>Esperar</i>	1	4	Exponerse	3	1	Posar	2	2
<i>Ser mirada</i>	7	3	Ser deseada	6	2	Ser poseída	0	2
<i>En reposo</i>	2	5	Sin actividad (intelectual)	6	7	Sin actividad	9	12
<i>Temáticas Hª Arte</i>	1	9	Temáticas femeninas	2	2	TOTAL	45	52

Tabla 102. Codificaciones sobre el público destinatario de la obra en función del género de los participantes.

Pese a la preponderancia de las codificaciones compartidas, el peso relativo de las mismas en cada subgrupo dista de ser el mismo, como hemos tratado de reflejar en el gráfico 39. Las mujeres ofrecen más respuestas disciplinares que los hombres, pero también subrayan más la inacción y el reposo, relacionándolo con la espera. Ellos, por su parte, enfatizan la voluntad de la modelo de exponerse, de ser mirada o de ser deseada (Mayayo, 2003).

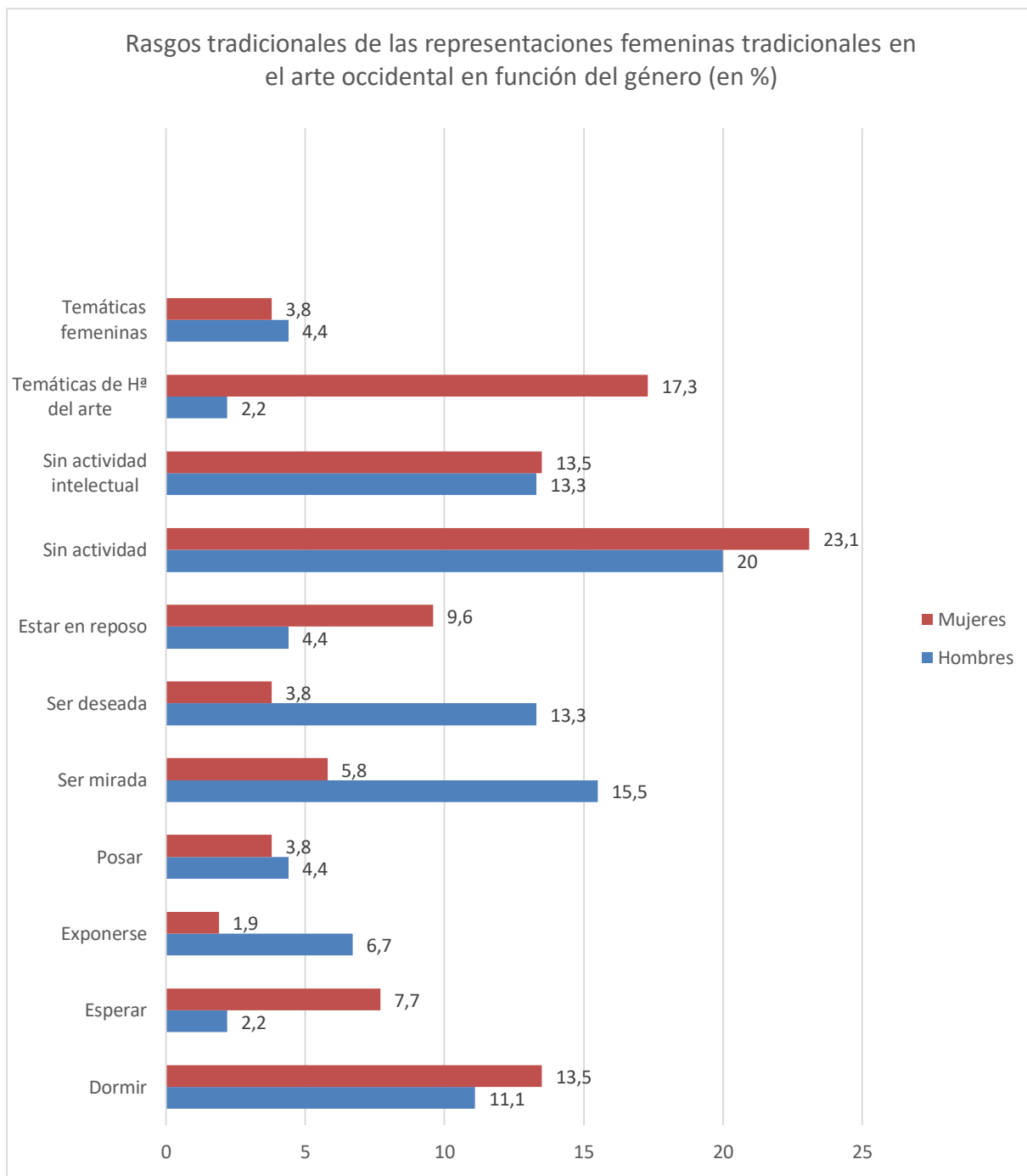


Gráfico 39. Comparativa del peso porcentual de las codificaciones compartidas por hombres y mujeres para describir la actividad femenina.

Los cambios se evidencian además en las categorías. Los hombres vuelven a poner más el acento en la preponderancia de la mirada masculina (duplicando su peso relativo frente al de las mujeres) o a subrayar el atractivo sexual de la modelo (22'2% frente al 9'6%). Ellas, sin embargo, recurren más a los referentes disciplinares, al tiempo que, como veíamos, resaltan algo más la inactividad de la modelo (tabla 103 y gráfico 40).

Categoría	Male gaze		Disciplinares		Sexo y diferencia		Relacional	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Nº codificaciones	7	4	5	13	10	5	23	30
%	15'5%	7'7%	11'1%	25%	22'2%	9'6%	51,1%	57'6%

Tabla 103. Peso absoluto y relativo de las categorías asociadas a la actividad femenina según el género de los participantes.

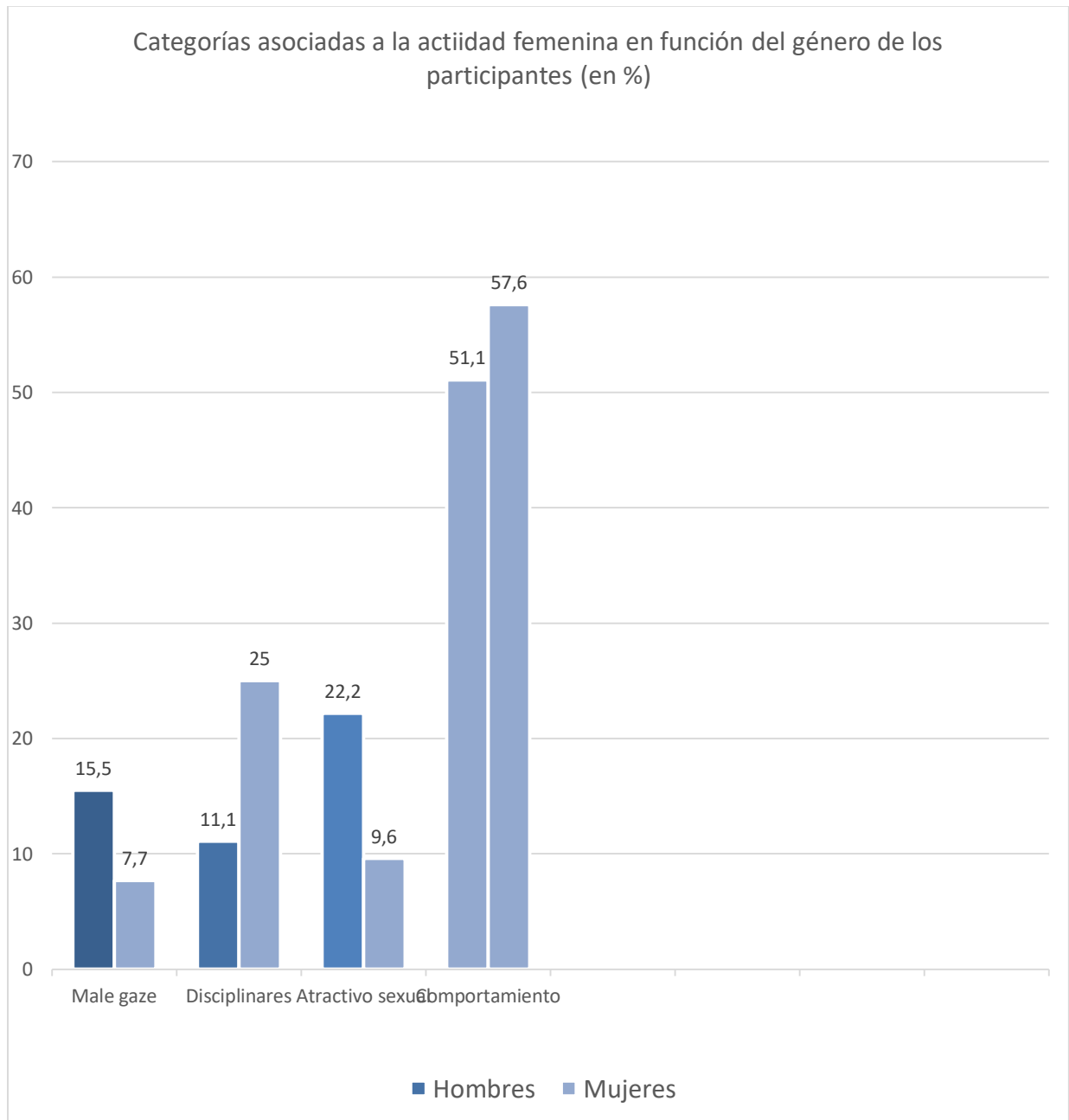


Gráfico 40. Categorías asociadas a la actividad femenina en función del género de los participantes (en %).

1.3.La mirada femenina

Un desnudo podría difícilmente hacer honor a su nombre si no encontrase una forma de dirigirse al espectador y darle acceso al cuerpo que se exhibe en el cuadro[...]. Esto se hace a veces simplemente a través de la mirada: tanto los ojos de la mujer como su rostro, y todo su cuerpo, se dirigen al espectador como en la *Venus Andymene* de Ingrès o en la *Venus de Urbino* de Tiziano. Ese candor, esa forma ensoñadora de ofrecerse a sí misma, esa mirada que no es una mirada: ésa es la forma más habitual de relación con el espectador que entabla el desnudo.

Clark, 1975, citado por Mayayo, 2003: 131

Como señalábamos al iniciar el análisis del cuestionario intermedio, uno de nuestros grandes interrogantes va a estar relacionado con la mirada: las miradas femeninas, las miradas masculinas, la posibilidad de que existan otras miradas. Aquí radica la relevancia de una de las preguntas del cuestionario, centrada en la mirada femenina: ¿qué mirada es? ¿es consciente de ser observada? ¿a quienes observan ellas? ¿es así en otros desnudos femeninos icónicos? ¿son conscientes de ser observadas como mujeres desnudas? En las respuestas de los participantes contabilizamos un total de 235 codificaciones, con una media de 3´61 codificaciones por participante (tabla 104). El total de codificaciones diferentes es de 65, un número algo superior al que contabilizamos al estudiar los estereotipos y también al que aparecerá en relación al desnudo masculino. La media de codificaciones utilizada por cada participante en su respuesta es de 3´61.

Mirada femenina	
Nº codificaciones	65
Recurrencia	235
Nº de participantes	71
Codificaciones por respuesta	3´61

Tabla 104. Codificaciones empleadas por los participantes para el análisis del desnudo masculino.

A. El establecimiento de las codificaciones

Incluimos en primer lugar un listado de las mismas en orden alfabético.

No hay Mirada	No importa la mirada	Aceptación
Adorno	Apartada	Ausente
Baja	Calma	Cerrada
Condicionada	Consciente	(no) consciente
Decisión (sin)	Decorosa	Desafiante (si/no)
Descaro	Descontenta	Deseo (de)
Desprotegida	Disponible (sexualmente)	Directa/Distraída
Dócil	Dulzura	Ensoñación

Erótica	Espectador (mira al)	Frágil
Horizonte (al)	Inacción	Incitante
Indiferente	Inocente	Irrealidad
Lascivia	Mirada masculina	Mito
Objeto sexual	Ocasional	Oferente (o tentadora)
Ojos cerrados	Pasiva	Pasional
Pensativa	Perdida	Perfección
Placer	Poseída (lista para ser)	Pudor
Relajada	Resignada	Reto
Secundaria	Seguridad (sin)	Sensible
Sentimiento (sin)	Sensual	Somnolienta
Sorpresa fingida	Sumisión	Subyugada
Vacía	Vergüenza	Voyeurismo
Vulnerable (ante la mirada del hombre)		

La tabla 105 recoge las diferentes entradas documentadas en orden alfabético indicando a continuación el número de veces que aparece cada una de ellas.

	Nº		Nº		Nº
No hay mirada	8	No importa	1	Aceptación	1
Adorno	2	Apartada	1	Ausente	6
Baja	3	Calma	1	Cerrada	1
Condicionada	1	Consciente	19	No consciente	35
Decisión (sin)	1	Decorosa	1	Desafiante (si/no)	2
Descaro	1	Descontenta	1	De deseo	2
Desprotegida	1	Directa	2	Disponible	2
Distraída	2	Dócil	1	Dulzura	1
Ensoñación (20)	1	Erótica	1	Espectador (al)	3
Frágil	1	Horizonte (al)	4	Inacción	1
Incitante	7	Indiferente	2	Inocente	3
Irrealidad	2	Lascivia	1	Mirada masculina	1
Mito	2	Objeto sexual	22	Ocasional	3
Oferente	7	Ojos cerrados	9	Pasiva	27
Pasional	2	Pensativa	1	Perdida	2
Perfección	1	Placer	1	Poseída	1
Pudor	2	Relajada	3	Resignada	2
Reto	1	Secundaria	1	Seguridad (sin)	1
Sensible	2	Sentimiento (sin)	1	Sensual	4
Somnolienta	1	Sorpresa fingida	1	Sumisión	7
Subyugada	1	Vacía	1	Vergüenza	1
Voyeurismo	3	Vulnerable	2		

Tabla 105. Recurrencia de los rasgos asociados por los participantes a la mirada masculino (total).

Casi la mitad de las codificaciones aparecen tan sólo una vez (49´3%), un porcentaje que se eleva si consideramos también aquellas que constan en dos (72´4%) o tres ocasiones (81´6%). En sentido contrario, un puñado de codificaciones poseen una recurrencia mayor, tal como recogemos en el gráfico 41.



Gráfico 41. Codificaciones más recurrentes en relación a la mirada femenina.

Como puede observarse, hay codificaciones como ausente, sumisa, oferente, incitante, ausencia de mirada u ojos cerrados con un peso relativo intermedio, que oscila entre el 2´5 y el 3,8%. En la parte alta de la escala, cuatro codificaciones acumulan el 44% de las respuestas: *pasiva*, *objeto*, *consciente* y *no consciente*. El peso de dos de ellas *consciente* (8´1%) / *no consciente* (14´9%) está relacionada con el enunciado de la propia pregunta y, aunque como observamos, no existe unanimidad, la mayoría de los participantes

prefieren apostar por la falta de presencia consciente de la mujer representada (35 codificaciones frente a 19). Por otra parte, queremos destacar el peso de dos codificaciones como *pasiva* (11'5% del total) y *objeto* (9'3%). La primera estaba presente en un nivel algo superior en el apartado correspondiente a estereotipos (15'4%) y volverá a aparecer en términos casi similares *infra* en el apartado dedicado al desnudo masculino). La conceptualización de la mujer como objeto aumenta al considerarla desnuda (un 9'3% en este apartado, frente al 2'75% del correspondiente a estereotipos).

B. El establecimiento de las categorías

Para referirnos a la mirada femenina hemos considerado cuatro categorías: mirada, aproximación relacional, referentes disciplinares y sexo y diferencia biológica. Dentro de las mismas hemos identificado, con entidad propia, sub-categorías como cualidades, defectos, comportamiento y atractivo sexual y la dicotomía entre mirada femenina y masculina, algo que, con la única excepción de la categoría *mirada*, recuerda mucho a la categorización que realizábamos en el apartado 2 del capítulo anterior, al abordar el estudio de los estereotipos (tabla 106).

Aproximación binaria: Hombres y mujeres	B.2. Características: cualidades y defectos. B.3. Comportamientos y roles de género
Sexo y diferencia biológica	C.3. Comportamiento y a tractivo sexual
Referentes disciplinares	
Mirada	Male gaze Female gaze

Tabla 106. Categorías y subcategorías consideras en relación a la mirada femeninas.

La tabla 107 indica las codificaciones han sido incluidas dentro de cada categoría y sub categoría:

<i>Aproximación relacional</i>		
Cualidades	Defectos	Comportamiento
Calma	Decisión (sin)	Adorno
Dócil	Desprotegida	Inacción
Dulzura	Frágil	Pasiva
Sensible	Seguridad (sin)	Relajado
	Sentimiento (sin)	
	Vulnerable	
<i>Mirada</i>		

<i>Disciplinares</i>	<i>Male gaze</i>	<i>Female gaze</i>	<i>Atractivo y comportamiento sexual</i>
Ensoñación	Consciente	Apartada	Aceptación
Irrealidad	No consciente	Ausente	De deseo
Horizonte (al)	Decorosa	Baja	Disponible
Mito	Descaro	Condicionada	Erótica
Perfección	Desafío	Cerrada	Incitante
	Directa	Descontenta	Inocente
	Espectador (al)	Distraída	Lascivia
	Indiferente	No importa	Objeto
	Mirada masculina	Sin mirada	Oferente
	Resignada	Ocasional	Pasional
	Reto	Ojos cerrados	Placer
	Sorpresa fingida	Pensativa	Poseída
	Subyugada	Perdida	Pudor
	Sumisión	Secundaria	Sensualidad
	Vergüenza	Vacía	Sexualidad
	Voyeurismo		

Tabla 107. Categorías y codificaciones referentes a la mirada femeninas.

De dichas categorías, dos – *male and female gaze* – han sido especialmente difíciles de conceptualizar. En la primera, hemos incluido todos aquellos códigos que tienen una relación directa con la persona que mira el cuadro – voyeur, mirada masculina, espectador–, pero también aquellas codificaciones que se describen la respuesta de la modelo a la presencia del espectador - descaro, desafío, mirada directa, mirada condicionada, subyugada...-. Lo hemos hecho así porque consideramos que, en realidad, en dichas respuestas la mirada femenina en sí misma no importa, porque esta existe y se expresa tan sólo a través de su respuesta a la mirada del espectador varón.

	Aproximación relacional			
	Cualidades	Defectos	Comportamiento	
Nº codificaciones	5	7	33	45
Porcentaje del total	2´12%	3%	14%	19´12%
Disciplinares	Mirada		Sexo y diferencia	
	Male gaze	Female gaze	Atractivo sexual	
Nº codificaciones	11	89	34	56
Porcentaje del total	4´7%	37´8%	14´4%	23´8%
	123 (52´2%)			

Tabla 108. Peso absoluto y relativo de las categorías establecidas para el análisis de los rasgos asociados a la mirada femenina.

De este modo, la categoría con mayor peso relativo es la asociada a la mirada (52´8%), con una prevalencia de la *mirada masculina* (37´8%) frente a la femenina (14´4%). La segunda es aquella que sexualiza a la modelo a través de aquello que proyecta en su mirada (23´8%). La tercera categoría en peso porcentual – aproximación relacional – se

detiene en el comportamiento de la mujer desnuda (14%), asociándole, en un grado menor, supuestas cualidades y defectos, en un porcentaje que, como en el caso de los referentes disciplinares, es siempre inferior al 5% (gráfico 42).

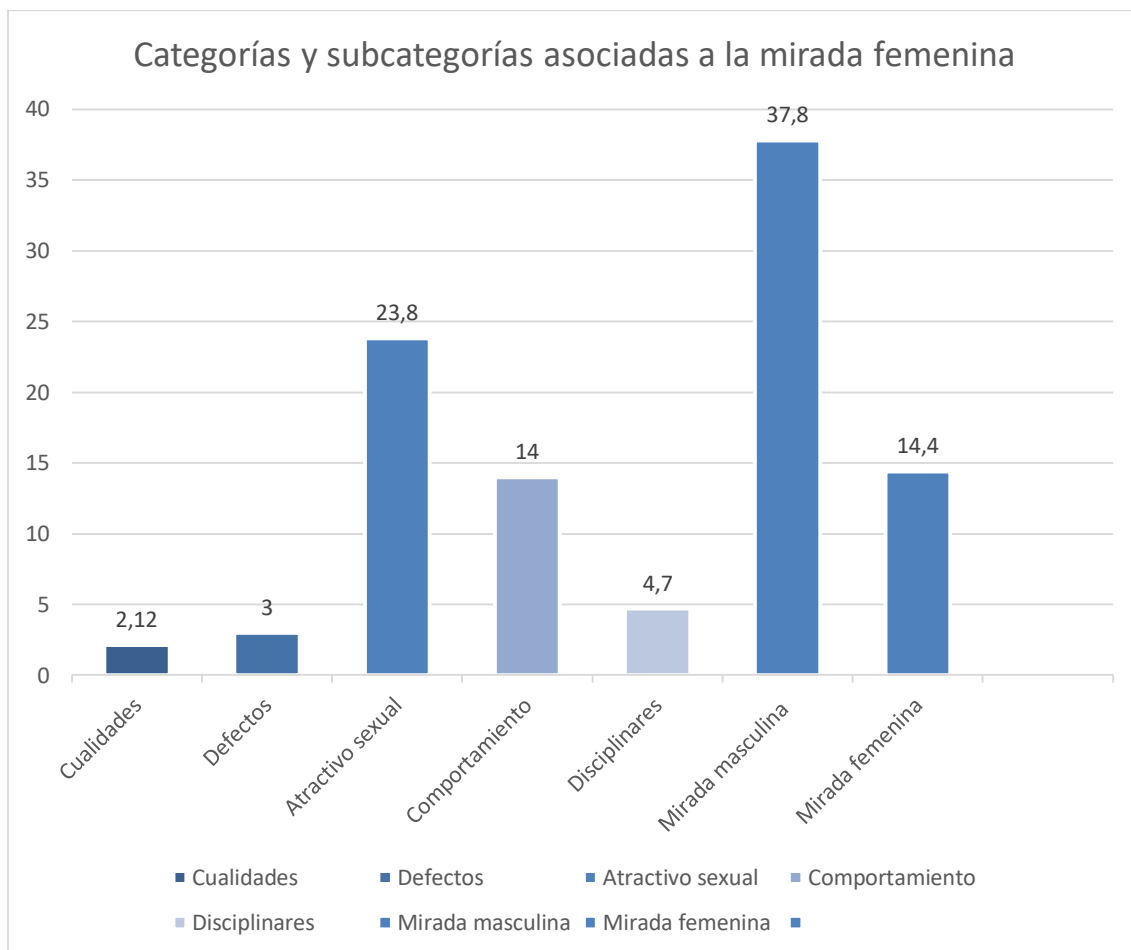


Gráfico 42. Categorías asociadas a la mirada femenina expresadas en términos relativos (%).

Transcribimos, a continuación, algunas de las respuestas de los participantes con el fin de recoger mejor aquello que quieren expresar:

- “Si la mirada no es inconsciente, mira con entrega y pasividad” (cuestionario 10, hombre 2017-2018).
- “Su mirada en sí no importa. Sólo ha de encajar, con el resto de su gesto y de su cuerpo, en el objeto de su retrato” (cuestionario 4, hombre 2017-2018).
- “Es una especie de *voyerismo* no consentido” (cuestionario 9, mujer 2017-2018).
- “Normalmente, los desnudos femeninos no miran al espectador, jamás lo desafían, simplemente se resignan a su destino” (cuestionario 2, mujer, 2017-2018).
- “Antes las mujeres no tenían conciencia de ser observadas. Ahora sí.” (cuestionario 8, mujer, 2017-2018).

- “En el momento del retrato (la mujer) los mira a ellos, los pintores. En las exposiciones, a sí mismas, dado que son la mayoría” (cuestionario 3, mujer, 2017-2018).
- “Ella es un objeto. No está presente” (cuestionario 6, mujer, 2016-2017).
- “Las mujeres bellas deben acostumbrarse a que los hombres vean en ellas un objeto sexual para su disfrute” (cuestionario 7, mujer, 2016-2017).
- “No mira a nadie, porque son como objetos” (cuestionario 3, hombre, 2016-2017).
- “Ellas no tienen derecho a observar” (cuestionario 4, hombre, 2016-2017).
- Se les niega la oportunidad de mirar, observar y juzgar” (cuestionario 12, hombre, 2016-2017).
- “Considero personalmente que, si está dormida, puedes interpretar que es consciente o no” (cuestionario 17, hombre, 2016-2017).
- “Aquí destaca la postura, que busca sexualizarla más, ya que busca mostrar sus atributos sexuales (nalgas, pecho) o las piernas” (cuestionario 17, hombre, 2016-2017).

Podemos apreciar que muchas de las respuestas aluden a la cosificación del cuerpo femenino, a la ausencia de mirada femenina o a la prevalencia de la mirada masculina. Los participantes son conscientes, de este modo, de cómo el cuerpo desnudo del modelo se transforma en un objeto erótico ofrecido a la mirada masculina, en unos términos sujetos a una serie de convenciones que alaban al espectador masculino y que estimulan su fantasía de dominación sexual.¹⁶ La desindividualización de la modelo se ve acentuada en la mayoría de representaciones de este tipo por la ausencia de indicaciones de tipo espacio-temporal. El hecho de que en muchas ocasiones las modelos parezcan dormidas incita a ese *voyeurismo* al que aluden algunos de los participantes:

Las protagonistas aparecen con frecuencia dormidas, inconscientes o ajenas a las cosas mortales, lo que permite el disfrute voyeurístico de la forma femenina sin ningún tipo de obstáculo. A pesar de las variaciones existentes en cuanto al estilo, el escenario o la escuela pictórica, las similitudes entre estos cuadros son más llamativas que sus diferencias. Todos presentan a la mujer como objeto destinado a la mirada de un espectador/propietario de sexo masculino que se encuentra fuera del cuadro (Parker & Pollock, 1981: 115-119).

Esto explicaría las codificaciones documentadas en relación a la mirada femenina en sí, descrita por nuestros estudiantes como *pasiva* (11'5% del total de codificaciones) y *objeto* (9'3%). La propia historiografía sanciona la validez de dicha calificación: desde la *Venus de Urbino* de Tiziano (que copia a Giorgione), gran parte de los desnudos muestran a una protagonista que mira con pasividad cómo el espectador, a su vez, contempla su

¹⁶ Art and history teaching resources: <http://arthistoryteachingresources.org/about/>

desnudez, siendo esa desnudez no “la expresión de sus propios sentimientos, sino un signo de su sumisión a los sentimientos o demandas del propietario (propietario tanto de la pintura como de la mujer)» (Berger, citado por Mayayo, 2003: 201). Esa pasividad de la mirada no implica, por el contrario, una pasividad de la modelo, como indican también las respuestas en principio contradictorias de nuestros estudiantes – consciente / no consciente; desafiante / no desafiante; retadora / sumisa... –. Como expresa Mayayo:

La mujer, en las obras eróticas, no aparece caracterizada como un objeto pasivo que se ofrece a la mirada, sino inmersa en una relación sexual en la que se muestra tan activa como el hombre (2003: 201-202).

C. Sesgo de género

Lo expuesto evidencia la pertinencia de aplicar el sesgo de género a los resultados. Para ello, operaremos como siempre en dos fases, observando primero las variaciones en las codificaciones para, a continuación, ver cómo dichos cambios se reflejan en las categorías.

C.1. Los cambios en las codificaciones

Como ocurre en el apartado que analizaremos *infra*, el correspondiente al desnudo masculino, la primera variación que observamos es la importante diferencia en el número de codificaciones empleadas por hombres y mujeres, de tal modo que, mientras la media de codificaciones por respuesta proporcionada por los varones es del 2'57, la de las mujeres se eleva hasta el 4'15.

Género	Hombres	Mujeres	TOTAL
Nº de ítems	98	137	235
Nº participantes	38	33	71
Media de respuestas	2'57	4'15	3'31

Tabla 109. Nº de *ítems* documentado en las respuestas sobre la mirada femenina según el género de los participantes.

También cambian las codificaciones elegidas por unos y otras: hombres y mujeres comparten 30 de las 65 identificadas, lo que supone un 46'2% del total. Hay, además, 10 codificaciones solo masculinas y 25 solo femeninas, que suponen casi un 15% del total (tabla 110; gráfico 43).

	Sólo por hombres	Compartidas	Sólo por mujeres	Total
Nº de codificaciones	12	24	29	65
Recurrencia	17	183	35	235
Peso relativo sobre el total	7'23%	77'87%	14'9%	100%

Tabla 110. Codificaciones documentadas en función del género de los participantes: nº de codificaciones, recurrencia y peso relativo de las mismas.

Sólo por hombres	Sólo por mujeres	Codificaciones compartidas
No importa	Adorno	No hay mirada
Aceptación	Apartada	Ausente
Descontenta	Calma	Baja
Ensoñación	Cerrada	No consciente
Inacción	Condicionada	Consciente
Indiferente	Decisión (sin)	Desafiante (sí/no)
Ocasional	Decorosa	Deseo
Pensativa	Descaro	Distraída
Placer	Desprotegida	Espectador (mira a)
Sensual	Directa	Horizonte (mira a)
Subyugada	Disponibile	Incitante
Vergüenza	(sexualmente)	Inocente
	Dócil	Objeto sexual
	Dulzura	Oferente
	Erótica	Ojos cerrados
	Frágil	Pasiva
	Irrealidad	Pasional
	Lascivia	Perdida
	Mirada masculina	Pudor
	Mito	Relajada
	Perfección	Resignada
	Poseída (lista para ser)	Sumisión
	Reto	Voyeurismo
	Secundaria	Vulnerable
	Seguridad (sin)	
	Sensible	
	Sentimiento (sin)	
	Somnolienta	
	Sorpresa (finge)	
	Vacía	

Tabla 111. Codificaciones sobre la mirada femenina en función del género de los participantes.

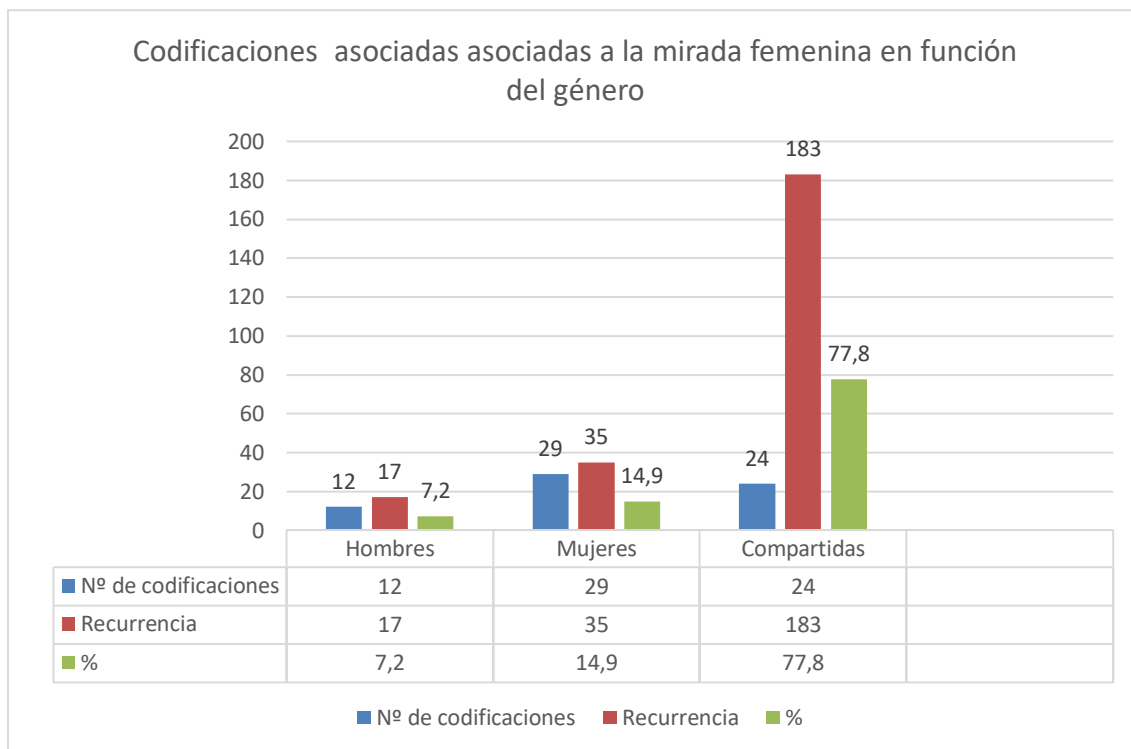


Gráfico 43. Codificaciones documentadas en función del género de los participantes: nº, recurrencia y peso relativo de las mismas.

Como muestra el gráfico 44, las 12 codificaciones empleadas con exclusividad por los participantes masculinos suponen un porcentaje muy bajo sobre el total (7,2%), además de tener una recurrencia también baja. En la mayoría de los casos, son codificaciones que se documentan tan sólo una vez, con la excepción de sensual (4), ocasional (3) o indiferente. Sin embargo, algunas de las aportaciones masculinas resultan, a nuestro juicio, interesantes a pesar de su escasa presencia caso de la alusión a mirada subyugada de la modelo o, lo que es aún peor, al hecho de que dicha mirada no importe. Respecto a las codificaciones utilizadas tan solo por las mujeres, volvemos a observar una baja recurrencia. En su mayoría, estas aparecen en sólo una ocasión con la excepción de seis de ellas (sensible, mito, irrealidad, directa, disponible sexualmente y adorno), que poseen todas ellas una recurrencia igual a dos. Sin embargo, quisiéramos destacar lo abultado de su número – hay 29 codificaciones de un total de 65 que sólo emplean las mujeres – y el hecho de que su peso relativo duplique al de las codificaciones masculinas. De nuevo, el uso de las codificaciones compartidas vuelve a ser dispar, como recogemos en la tabla 112 y el gráfico 44. En ellas se muestran la distribución de dichas codificaciones por género y una comparativa de las más importantes en términos relativos.

	H	M		H	M		H	M
No hay mirada	4	4	Ausente	2	4	Baja	1	2
Consciente	12	7	No consciente	14	21	Desafiante (si/no)	1	1
De deseo	1	1	Distraída	1	1	Espectador (al)	1	2
Horizonte (al)	2	2	Incitante	2	5	Inocente	1	2
Objeto sexual	8	14	Oferente	5	2	Ojos cerrados	3	6
Pasiva	13	14	Pasional	1	1	Perdida	1	1
Pudor	1	1	Relajada	1	2	Resignada	1	1
Sumisión	1	6	Voyeurismo	2	1	Vulnerable	1	1

Tabla 112. Recurrencia de las codificaciones asociadas por los participantes a la mirada femenina en función del género (donde H es hombre y M, mujer).

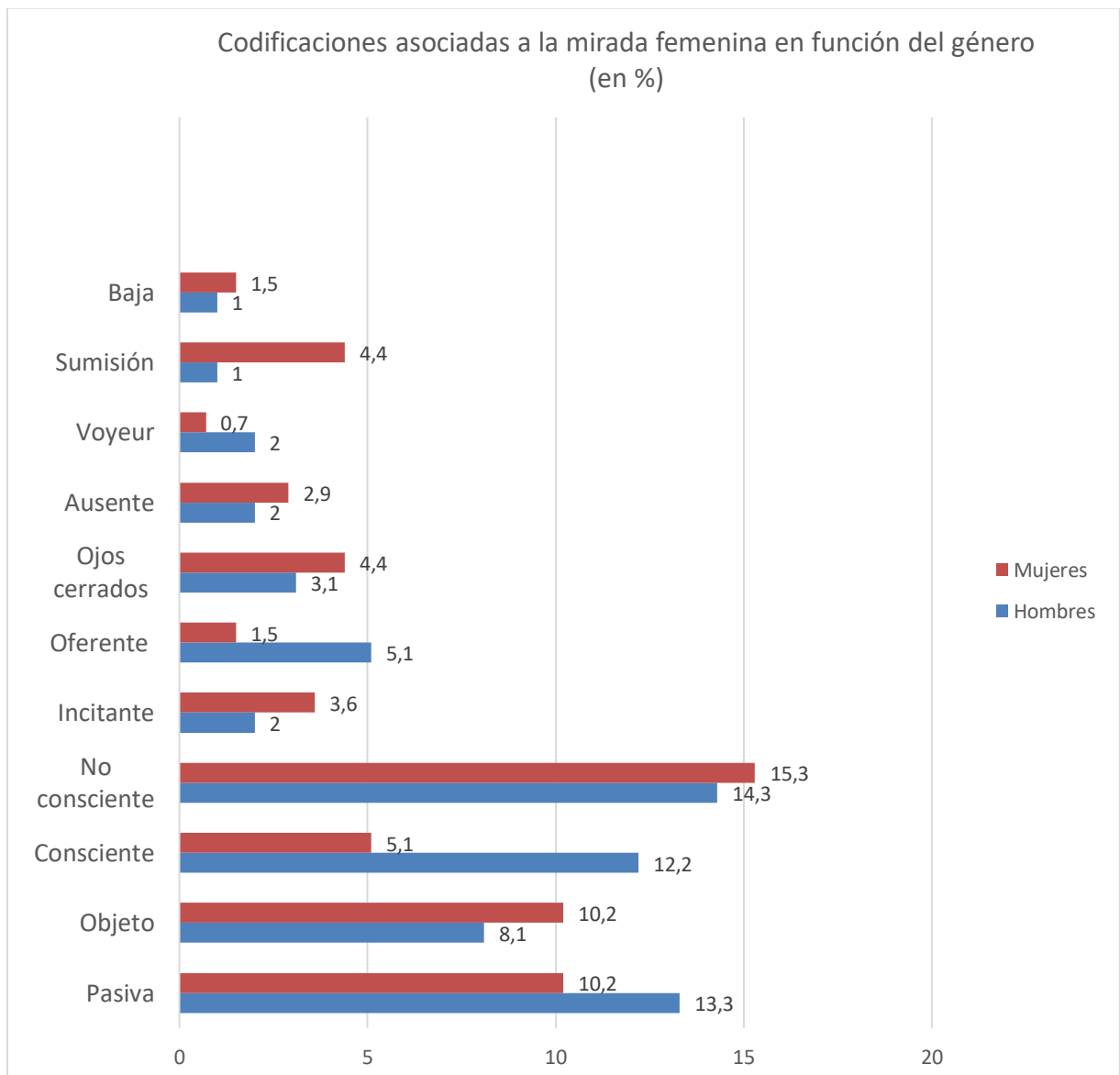


Gráfico 44. Recurrencia de los rasgos asociados por los participantes a la mirada femenina en función del género (peso porcentual en cada subgrupo).

Como puede observarse en el gráfico, ellos tienden a acentuar la pasividad de la modelo (tres puntos porcentuales por encima). También, suelen ver conciencia o presencia femenina incluso ante unos ojos cerrados, de tal modo que la “consciencia” entre las respuestas de los hombres se documentan siete puntos porcentuales por encima de lo que ocurre con las respuestas de las mujeres. Algo similar puede observarse, aunque con una menor variación porcentual, si consideramos la misma codificación formulada en negativo (“no consciente”) o las alusiones a los “ojos cerrados”. Creemos poder también apreciar esa mayor tendencia masculina en ver a la mujer como inactiva en el binomio incitante / oferente: las mujeres prefieren ver a una mujer que *incita* a un hombre, mientras ellos, por su parte, parecen querer ver a una mujer *que se ofrece* a un hombre. En sentido contrario, ellas son más conscientes de la *cosificación femenina* visible en el desnudo, de su falta de consciencia, del *voyeurismo* del espectador (2%) o de la *sumisión* de la modelo (4´4%).

B. La variación en las categorías

Por lo que respecta a las categorías, las variaciones entre ambos subgrupos aparecen reflejadas en la tabla 113 y el gráfico 45.

	Género	Nº	%	Relacional	
Cualidades	Hombres	0	0	Hombres	16
	Mujeres	5	3´64%		16´32%
Defectos	Hombres	1	1%	Mujeres	29
	Mujeres	6	4´4 %		21´17%
Comportamiento	Hombres	15	15,3%	Mujeres	21´17%
	Mujeres	18	14%		
Atractivo sexual	Hombres	25	25,51%	Mirada	
	Mujeres	31	22´6%		
Disciplinares	Hombres	3	3,06%	Mirada	
	Mujeres	8	5´84%		
Mirada masculina	Hombres	37	37,8%	Hombres	52
	Mujeres	52	37´9%		53´1%
Mirada femenina	Hombres	15	15,3%	Mujeres	69
	Mujeres	17	12´41%		50´4%

Tabla 113. Peso absoluto y relativo de las categorías establecidas para el análisis de la mirada femenina en función del género de los encuestados.

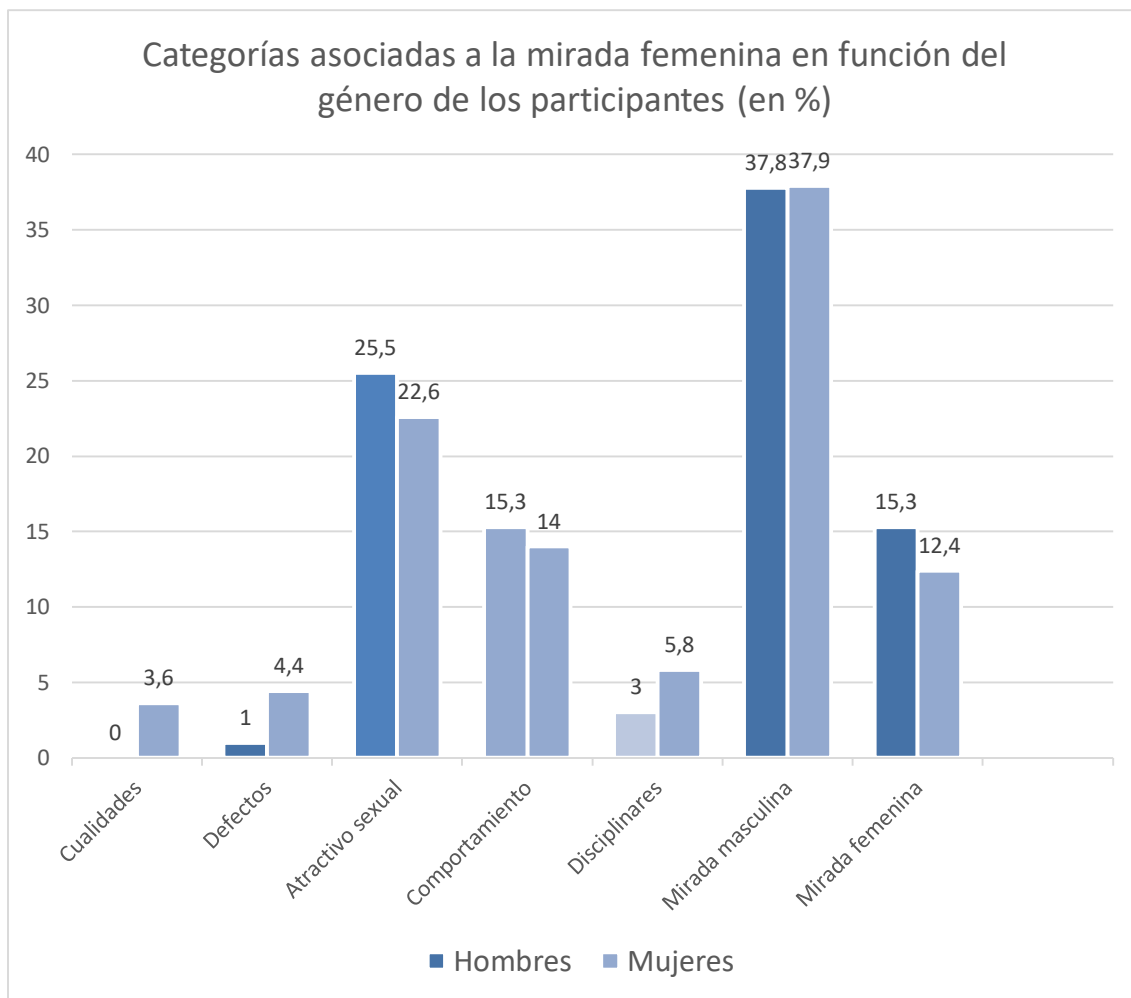


Gráfico 45. Categorías asociadas a la mirada femenina expresadas en función del género de los participantes (en % dentro de cada subgrupo).

Podemos observar cómo los hombres vuelven a sexualizar más a la mujer (casi 3 puntos porcentuales por encima), viendo connotaciones eróticas en el hueco de la axila o la mano de Venus sobre el pubis. Inciden también en determinados roles que convierten a la modelo en pasiva o en un mero adorno. Ellas, en cambio, siguen proyectando en el desnudo femenino cualidades y defectos que los hombres apenas ven (1% de presencia de ambas categorías entre los varones, frente al 4´4% en las féminas), al tiempo que vuelven a preferir los elementos disciplinares (arquetipos, estereotipos, composición...).

Por lo que respecta a la categoría prevalente, la que alude a la mirada, esta parece recoger cierta uniformidad entre ambos subgrupos (con un 53´1% y 50´4% de las codificaciones, respectivamente). Sin embargo, esa aparente similitud esconde diferencias, que pueden observarse al diferenciar entre mirada masculina (37,7% frente a 37´8%) y mirada femenina (15´3-12´4%) ya que son ellas las que tratan, en mayor medida, de ver identidad en los ojos de la mujer retratada y ese hecho, en sí mismo, ya es revolucionario:

La idea de que una mujer pueda ser espectadora de una obra de arte o de que su deseo sexual pueda intervenir cuando mira arte no consta en ninguna parte (...) Las consideraciones formales y desinteresadas del arte —los análisis de los objetos estéticos como cosas que no tienen ninguna relación con el cuerpo del espectador o del lector— son absurdas. Son evasivas teóricas nacidas del miedo, el miedo al deseo sexual y a la necesidad humana, a veces desesperada, de otra persona. Nosotros, hombres y mujeres, con nuestros distintos apetitos sexuales, anhelos y deseos, no somos seres que podamos dividirnos en dos, mente y cuerpo, como habría sostenido el persistente legado cartesiano” (Hustvedt, 2017: 92).

2. El desnudo masculino: *Desnudo imperial* (Sylvia Sleigh, 1977)

En la última de las actividades los alumnos debían enfrentarse a una serie de cuestiones planteadas sobre la obra *Desnudo imperial* (1977) de la pintora galesa, nacionalizada estadounidense, Sylvia Sleigh. Sleigh (1916-2010) es una pintora realista que fue famosa por sus representaciones explícitas de desnudos masculinos. Con ellos, trataba de desafiar la tradición histórica de artistas masculinos que retrataban mujeres desnudas como objeto de deseo.¹⁷



Figura 20. *Desnudo imperial* (1977), Sylvia Sleigh. Fuente: <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-sylvia-sleigh-turned-gaze-male-nude>

¹⁷ La información sobre la autora en Manacorda, F. (2013). *The emotional gaze. Sylvia Sleigh at Tate Liverpool*: <https://www.tate.org.uk/tate-etc/issue-27-spring-2013/emotional-gaze>, consultado el 17 de marzo de 2020.

Se preguntaba a los participantes si les resultaba chocante ver sustituido el cuerpo de la mujer por el de un hombre, pero también si encontraban similitudes en la manera de posar en relación al desnudo femenino anterior, a lo que se añadían cuestiones sobre modelos de masculinidad y sobre la posible subversión o inversión de estereotipos en la obra: ¿Hay similitudes entre sus maneras de posar? Según nuestros estereotipos culturales, la masculinidad ¿se asocia a la pasividad o a la acción? ¿al “ser” o al “estar”? ¿Crees que estos estereotipos se han subvertido o invertido en esta imagen? (véase anexo).

Para analizar las respuestas, operaremos en dos fases: en la primera analizaremos el tratamiento del desnudo masculino en sí, mientras en la segunda veremos cómo estos mismos participantes se posicionan acerca de una posible subversión o inversión de roles y/o estereotipos. Como veremos más adelante, el desnudo en sí genera cierto grado de rechazo lo que explica que, ya de entrada, muchos de ellos expresen su desasosiego:

- “No me resulta chocante porque he visto más desnudos masculinos, Lo que es llamativo es ver a un hombre velludo en posición femenina. Recuerda a Paulina Bonaparte” (cuestionario 10, hombre, 2017-2018)
- “És xocant, però no deuria ser-ho. És una escena normal, com ho seria representar a dones exercint activitats polítiques, treballs...” (cuestionario 12, hombre, 2017-2018)
- “Aunque había visto otros desnudos masculinos, creo que lo chocante es la actitud” (mujer, cuestionario 5, 2017-2018)

2.1. Las mujeres que miran a los hombres que miran a las mujeres

Como indicábamos, en este primer sub-apartado analizaremos el tratamiento del desnudo masculino en sí. Aquí el total de codificaciones diferentes es de 58, un número algo inferior al que documentábamos al analizar los estereotipos. Su recurrencia es alta, 260, la más alta de todo el cuestionario intermedio, con excepción otra vez de la correspondiente al apartado de los estereotipos, lo que nos da una media de 3´4 codificaciones por participante (tabla 114).

<i>Desnudo masculino</i>	
Nº codificaciones	58
Recurrencia	260
Nº de participantes	71
Codificaciones por respuesta	3´37

Tabla 114. Codificaciones empleadas por los participantes para el análisis del desnudo masculino.

A) Las codificaciones

Como venimos haciendo a lo largo de todo el análisis del cuestionario intermedio, incluimos, en primer lugar, un listado alfabético de dichas codificaciones:

Academia (contra la)	Actitud	Calma
Cánon académico (contra)	Carácter (sin)	Complacencia (sin)
Consciente	Consciente (no)	Débil
Delicadeza	Desnudez	Dócil
Domesticidad	Dureza (sin)	Emotivo
Entregado	Estatismo	Exhibiéndose
Expectante	Fantasía	Femenino
Feo	Fuerza (sin)	Gracilidad
Heterosexual (no)	Homosexual	Inactividad
Idealizado (no)	Imagen (cuidado de la)	Inteligencia (sin)
Ideología	Juventud	Languidez
Macho (ser)	Mal hombre (como un)	Masculino (no)
Masculinidad (asociada a la acción y al ser)	Mirada (sin)	Obediencia
Objeto	Observador	Pasivo
Perversión	Poder o política	Pose femenina
Posesión	Quietud	Relajado
Reposo	Rol (cambio)	Seguro
Sensual	Sexuado	Sujeto (no)
Sumisión	Voluptuosidad	Viril (no)
Vulnerable		

La recurrencia de la mayoría de los códigos es muy baja: la mitad de las codificaciones aparece tan sólo una vez, tal y como recoge la tabla 115.

	Nº		Nº		Nº
Academia	1	Femenino	14	Observador	3
Actitud	4	Feo	1	Pasivo	34
Calma	2	Fuerza (sin)	9	Perversión	2
Cánon (contra)	3	Gracilidad	1	Poder	2
Carácter (sin)	1	Heterosexual (no)	3	Pose femenina	31
Complacencia (sin)	1	Homosexual	9	Posesión	1
Consciente	2	Idealizado (no)	9	Quietud	2
Consciente (no)	2	Inacción	16	Relajado	3
Débil	2	Imagen (cuidado)	1	Reposo	6
Delicadeza	1	Inteligencia (sin)	1	Rol (cambio)	7
Desnudez	3	Ideología	1	Seguro	1
Dócil	1	Juventud	1	Sensualidad	4

Domesticidad	1	Languidez	1	Sexuado	6
Dureza (sin)	1	Macho (ser)	1	Sujeto (no)	1
Emotivo	1	Mal hombre	1	Sumisión	1
Entregado	1	Masculinidad	36	Voluptuosidad	2
Estatismo	2	Masculino (no)	3	Viril	1
Exhibiéndose	1	Mirada (sin)	1	Vulnerable	2
Expectante	1	Obediencia	1		
Fantasía	1	Objeto	9		

Tabla 115. Recurrencia de los rasgos asociados por los participantes al desnudo masculino (total).

Volvemos a encontrar una serie de conceptos que se repiten. De hecho, una quinta parte de las codificaciones se documentan en seis o más ocasiones, en concreto: ausencia de fuerza, homosexualidad, ausencia de idealización (realismo), inactividad, femenino, masculinidad asociada al ser y al estar, hombre como objeto, pasividad, pose asociada a los desnudos femeninos, reposo, rol y sexual o sexualizado. Aquellas que cuentan con una presencia mayor son masculinidad asociada al ser y al estar (13'8%), pasividad (13%), pose femenina (11'9%), inactividad (6'1%) y feminidad o femenino (5'4%) (gráfico 45 bis).

La presencia de algunas de estas codificaciones – femenino, pasividad, inactividad...– remiten a la propia intencionalidad de la artista y a la carga *política e ideológica* de la representación de la que hablaremos en el siguiente apartado, en el sentido que explica Pollock al cuestionar la noción misma de “feminidad”, entendida como una categoría del discurso:

Estuvimos tentados de decir que es esencialmente un problema de discurso, en el sentido que emplea Michel Foucault en su lección inaugural del *College de France* en 1970, es decir, discurso procedente de dominación y de poder. Esta apropiación del arte, en general, por un solo sexo y la exclusión de las mujeres de toda posibilidad de reconocimiento artístico, son efecto de la división sistemática entre lo femenino y masculino en el corazón mismo de la sociedad burguesa. La feminidad se presenta como atada a la naturaleza misma del cuerpo de la mujer. Hemos sugerido, al contrario, que es una categoría del discurso, una necesidad ideológica que sirve como garantía de dominación de los hombres burgueses, en la vida pública y las instituciones políticas (1995: 3-4).

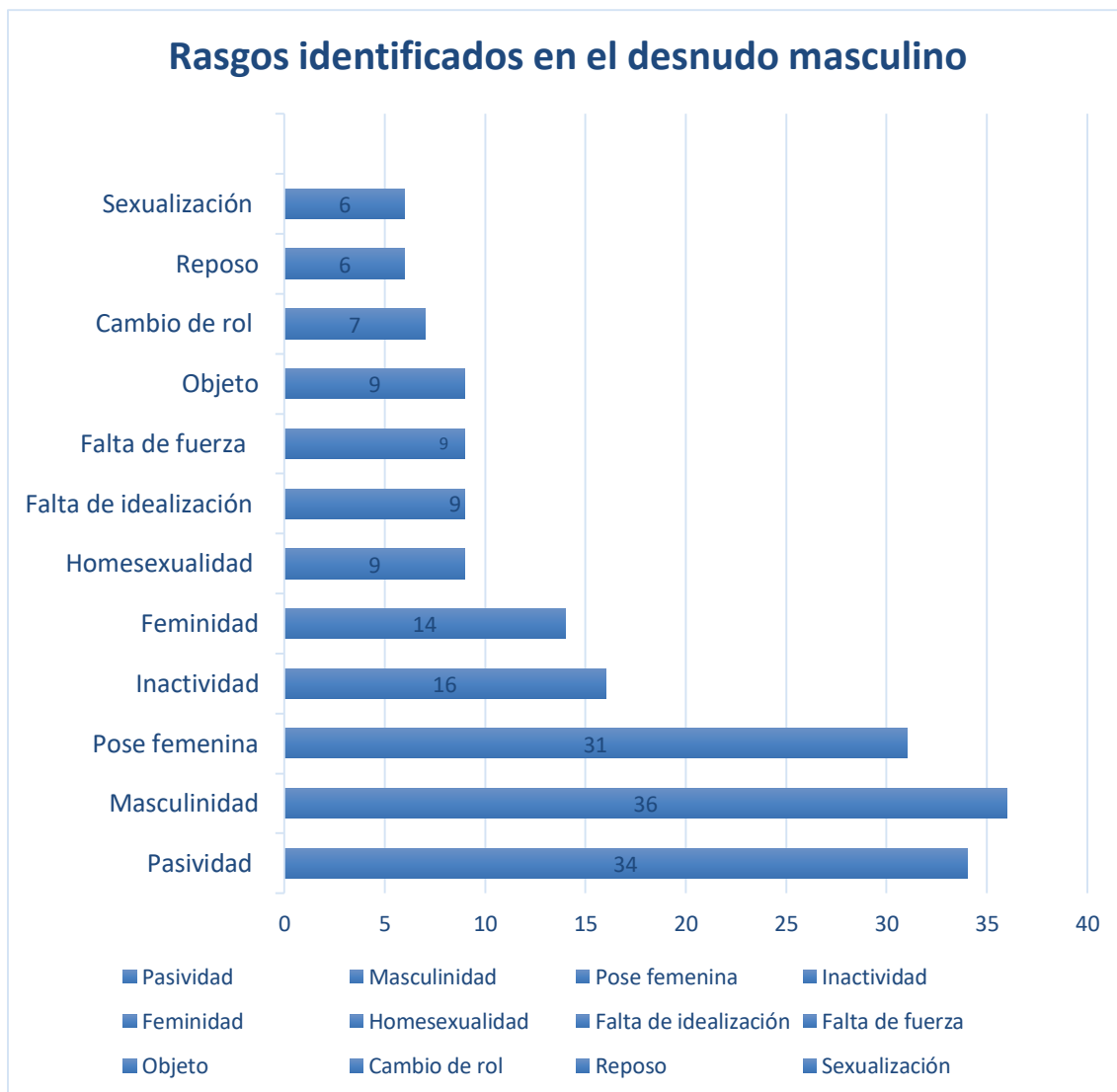


Gráfico 45 bis. Recurrencia de los rasgos asociados por los participantes al desnudo masculino.

El alto peso de las codificaciones asociadas a una concepción que podríamos denominar “clásica” de la masculinidad (asociada al ser y al estar) y a la feminidad de la pose elegida por Sylvia Sleight para su modelo están determinadas por la presencia de ambas codificaciones en el enunciado de la pregunta planteada, como creemos que también ocurre con las alusiones a la pasividad y a la falta de acción o actividad. Eso explicaría que se aluda a la masculinidad asociada al ser y al estar en el 51% de los cuestionarios, a la pasividad en el 48%, a la pose elegida en el 44% y a la falta de acción en el 22% de las mismas.¹⁸

¹⁸ Porcentajes calculados en relación a la presencia de la codificación sobre el total de cuestionarios (que recordemos que es de 71) y no sobre el total de codificaciones.

Sin embargo, otros estudiantes tratan de ampliar esa concepción de la masculinidad, refiriéndola también a otros aspectos:

- “La masculinidad se asocia a la acción, la fuerza, la dominación y el poder” (mujer, cuestionario 1, curso 2017-2018).
- “La masculinidad está también asociado con el ser, ya que implica la acción, la determinación, el poder de decisión” (mujer, cuestionario 3, curso 2017-2018).
- “También a la fuerza, el vigor y la acción” (mujer, cuestionario 11, curso 2017-2018).

En ocasiones, tratan de hacerlo, además, de forma comparada, introduciendo estereotipos asociados a mujeres y hombres de manera contrapuesta:

- “La dona sempre s’ha percibit estàtica i passiva. L’home s’associa al ser i la dona al estar” (hombre, cuestionario 2, curso 2017-2018).
- “La fuerza, el valor, la acción, el desgarro y la valentía se asocian al hombre. La pasividad, observar, esperar y pensar a la mujer” (mujer, cuestionario 3, curso 2017-2018).

Eso hace que las principales aportaciones propias de los participantes sean la percepción de la sexualización del modelo (27% de las respuestas), el hecho de aparezca representado con rasgos femeninos (o no masculinos, 26%), que se cuestione su identidad sexual (17% de las respuestas), que se lo disocie de la fuerza (15%) o que se aprecie el realismo de la representación (13%).

B) El establecimiento de las categorías

Para establecer las categorías en relación al desnudo masculino, hemos procedido en tres pasos:

- 1) Hemos revisado las categorías de los cuestionarios iniciales, recuperando dos de ellas para nuestro análisis, las de feminismo y cambio social y la correspondiente al post-estructuralismo feminista (categorías F y G).
- 2) Hemos incorporado, también desde el cuestionario inicial, la categoría referente a la aproximación relacional, binario femenino-masculino, (categoría B) que hemos dividido en las mismas subcategorías que encontrábamos en el apartado correspondiente a la mirada femenina o estereotipos (cualidades, defectos y comportamiento).

- 3) Hemos mantenido otra categoría procedente del cuestionario inicial, sexo y diferencia biológica, que aparece a lo largo de todo este cuestionario intermedio en relación a la subcategoría comportamiento y atractivo sexual. Lo mismo ocurre con la correspondiente a referentes disciplinares (categorías G y H)
- 4) Hemos conservado la última de las categorías, mirada, que como hemos señalado es específica de cuestionario intermedio (categoría J)

Esto nos proporciona un total de 6 categorías, en las que incluimos las codificaciones que explicitamos en la tabla 116.

	Aproximación relacional		Atractivo y comportamiento sexual
Cualidades	Defectos	Comportamiento	
Calma Delicadeza Docilidad Gracilidad	Sin carácter Debilidad Sin dureza Emocional Feo Sin fuerza Sin inteligencia Mal hombre Perversión Vulnerable	Complacencia Estatismo Inacción Pasividad Languidez Obediencia Quietud Relajado Reposo Rol Sumisión	Desnudez Entregado Exhibiéndose Expectante Fantasía Juventud Imagen (cuidado de) Objeto Poseción Sensualidad Sexualidad Voluptuoso
Disciplinares	Mirada	Feminismo y cambio social	Post. estructuralismo
Academia (contra) Cánon (contra) Domesticidad Idealización (falta de) Posado femenino	Consciente No consciente Sin mirada Observadora	Ideología Poder	Actitud Feminidad Heterosexualidad Homosexualidad Macho (ser) Masculinidad (ser y estar) Masculinidad (falta de) Seguridad Sujeto (no) Virilidad

Tabla 116. Categorías relacionadas con el desnudo masculino. En negrita aquellas codificaciones que aparecían ya en el apartado de estereotipos.



Figura 21. Categorías y subcategorías prevalentes en la valoración del desnudo masculino.

El peso de dichas categorías es variable, tal y como muestran la tabla 118, el gráfico 46 y la figura 21. En ellas puede apreciarse el importante peso relativo de la categoría correspondiente al binario hombre mujer con casi el 40% de las respuestas (38'54%), en especial por la importancia de los supuestos defectos visibles en el modelo (8'1%) pero, sobre todo, por el peso relativo de las codificaciones referentes a roles y comportamiento (28'9%). La segunda categoría, en orden de importancia es la del post-estructuralismo feminista que, junto a la anterior, llega a agrupar dos tercios de las respuestas (66'24%). Presentan también una prevalencia importante otras dos categorías, aquellas que engloban las codificaciones con un referente disciplinar (en este caso relativas a la Hª del arte, 17'3%) y al atractivo sexual del modelo (11'9%). Las restantes categorías (mirada, cualidades o feminismo y cambio social), poseen en cambio una presencia mucho más reducida, igual o inferior al 3%.

Categoría	Cualidades	Defectos	Comportamiento	Atractivo sexual
Nº codificaciones	4	21	75	31
Porcentaje del total	1'54%	8'1%	28'9%	11'9%
Aproximación relacional	100 (38'54%)			
	Disciplinares	Mirada	Feminismo	Post-estructuralismo
Nº codificaciones	45	9	3	72
Porcentaje del total	17'3%	3'46%	1'15%	27'7%

Tabla 117. Peso absoluto y relativo de las categorías establecidas para el análisis del desnudo masculino.

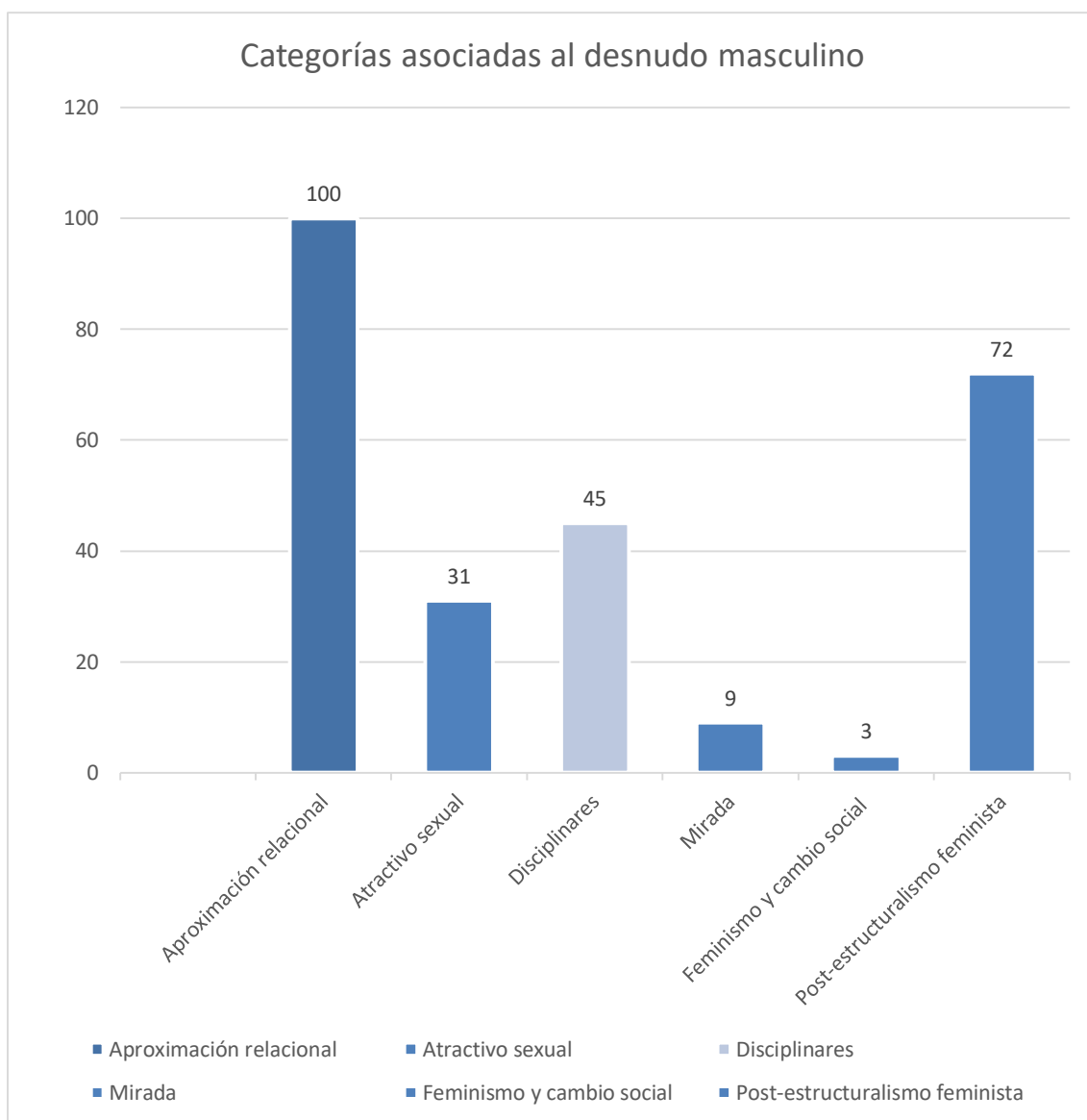


Gráfico 46. Categorías asociadas a la representación del desnudo masculino expresadas en términos absolutos.

Como indicábamos, casi una de cada tres codificaciones hace referencia al comportamiento del modelo o a una determinada asunción de identidades y roles sexuales que, recuperando una categoría de análisis que ya nos fue de utilidad en los cuestionarios iniciales, hemos utilizado otra vez aquí. De este modo, un 28'9% de las respuestas subrayan cuestiones como la pasividad (13'1%), la inacción (6'1%) o la inactividad (5%) del modelo masculino retratado – codificaciones relativas al reposo, estatismo, relajación y quietud-. Los participantes tienden a asociar estos comportamientos con un cambio de rol (2'75% de las codificaciones) y, en un número más reducido de casos, a un sometimiento del modelo (1'5%), a partir de codificaciones como sumisión, obediencia, docilidad o complacencia-.

Con una presencia casi similar documentamos la alusión a las identidades dentro de la categoría del post-estructuralismo feminista, que cubre más de una cuarta parte de las respuestas (27,7%). Hemos recogido aquí todas codificaciones referentes a masculinidades, feminidad u orientación sexual. En cierta medida, la prevalencia de esta categoría viene asociada al hecho de que en el propio enunciado de la pregunta se planteaba a los participantes si la masculinidad estaba asociada al ser o al estar, lo que explica que algunos de ellos lo repitan en sus respuestas (13,9% de las codificaciones). Por otra parte, no dejan de ser significativas las alusiones a la feminidad – o a la ausencia de masculinidad, la virilidad o la condición de macho – del modelo (7,3%) y, más aún, a su orientación sexual, de tal modo que, para algunos de los participantes, la representación masculina propuesta implica la homosexualidad del modelo (4,6% de las codificaciones), tal y como expresa la respuesta que transcribimos a continuación:

- “Comúnmente, al hombre le han sido atribuidas consideraciones que remarcan la heterosexualidad por lo que, pintado de esta forma, limitaría esta condición” (hombre, cuestionario 2, 2017-2018)

La tercera categoría en prevalencia es aquella que recoge las codificaciones asociadas al saber o disciplina de referencia - historia del arte -, un grado que recordemos han cursado el 21% de los participantes. En su mayor parte estas respuestas se asocian a la forma de posar del modelo que remeda el de otros desnudos canónicos, aunque femeninos (12%). Aluden con ello a la colocación de la figura desnuda en decúbito supino, siguiendo el patrón representativo inaugurado por Tiziano y que es propio de la tradición europea (Mayayo, 2003), ya que, como señala Berger “la mayor parte de la imaginería sexual post-renacentista es frontal —ya sea literal o metafóricamente— porque el protagonista sexual es el espectador-dueño que lo contempla” (1972: 56). Dos estudiantes, además, consiguen identificar el referente exacto de la obra de Sleigh: *Venus Victrix*, la escultura de mármol de Antonio Canova, que retrata a Paulina Bonaparte (1805-1809).¹⁹

Otra de las codificaciones relevantes dentro de esta categoría es la que recoge la *falta de idealización* del modelo (3,5%). Se trata de uno de los rasgos característicos de la obra de Sylvia Sleigh, que los especialistas relacionan con su atención al detalle y con la voluntad de humanizar a los personajes retratados, fueran del género que fueren, rechazando con ello su “cosificación” (Manacorda, 2013). Un porcentaje, aunque

¹⁹ Ambos del curso 2017-2018 (un hombre y una mujer).

pequeño de los participantes, identifica ese posicionamiento deliberado de la autora de la obra contra el canon y contra la academia (1´5%), reconociendo con ello otro de los rasgos característicos de la obra de Sylvia Sleigh que volverá a parecer más adelante, en el siguiente apartado. Casi como anécdota, reseñamos una alusión a la domesticidad de la imagen, en una inversión de la asociación clásica del hombre con el espacio público y la mujer con el espacio doméstico.

Las referencias a la carga sexual de la imagen están presentes en casi una de cada ocho respuestas (11´9%). La razón es la relación entre la emoción estética y los deseos sensuales evocados por el atractivo del propio cuerpo desnudo que se expone (Hustvedt, 2016). En esta categoría representan un peso considerable las alusiones a la sexualización o a la sensualidad del modelo (3´9%), pero también su concepción como objeto (3´5%), visible a partir de su desnudez (1´1%), su juventud o incluso una voluptuosidad que se proyecta a partir de los recuerdos de desnudos femeninos, hasta hacer que uno de los participantes se detenga a describir las “formas redondeadas de las piernas del modelo masculino” (hombre, cuestionario 17, 2016-2017). Algunos participantes creen que el modelo se exhibe, aparece en actitud de entrega, se muestra expectante o encarna una fantasía que está relacionada, de nuevo, con la posesión (1´9%). Todo ello remite a una cosificación del modelo que enfatiza su belleza física con el fin de convertirlo en un objeto sexual.

Creemos también reseñable que los defectos asociados al modelo multiplican por cinco a las virtudes, siendo el más repetido la ausencia de fuerza (documentada también como debilidad, 4´2%). Nos ha llamado la atención que se hable de manera explícita de maldad o perversión del modelo (1´1% de las codificaciones, con un participante que dice directamente que está representado como un “mal hombre”). En otros casos se subraya su fealdad, su falta de carácter o su falta de inteligencia (sic). Tan sólo en cuatro casos (1´5%), los encuestados tratan de convertir en positivos los rasgos de carácter referidos al modelo, hablando de calma, delicadeza o gracilidad. Por último, hemos querido destacar pese a su escaso peso relativo (3´5%) las reflexiones sobre la mirada del modelo. Los participantes discuten, divididos casi mitad por mitad, sobre si el hombre representado es consciente o no de ser observado (1´1%), reproduciendo de este modo algunos aspectos que les pedíamos que considerasen respecto al desnudo femenino anterior. Unos pocos llegan al extremo de afirmar, de forma taxativa, que no hay mirada, lo que les lleva a negar la condición de sujeto del modelo. Sin embargo, como ocurría al

analizar el desnudo femenino, a algunos de ellos les llama la atención la propia mirada, ya que como señala una de las estudiantes:

- La pose del hombre “es prácticamente la misma, menos algunos detalles como la mirada” (mujer, cuestionario 6, 2016-2017).

C. Rasgo de género de los resultados

Las variaciones en las codificaciones

En la tabla 118 recogemos, por orden alfabético, los rasgos atribuidos a la representación del desnudo masculino en función del género de los participantes, indicando además su recurrencia.

	H	M		H	M		H	M
Academia	1	0	Femenino	6	8	Observador	0	3
Actitud	1	3	Feo	0	1	Pasivo	18	16
Calma	0	2	Fuerza (sin)	2	7	Perversión	0	2
Cánon (contra)	1	2	Gracilidad	1	0	Poder	2	0
Carácter (sin)	0	1	Heterosexual (no)	2	1	Pose femenina	15	16
Complacencia (sin)	0	1	Homosexual	3	6	Posesión	0	1
Consciente	0	2	Idealizado (no)	2	7	Quietud	1	1
Consciente (no)	0	2	Inacción	7	9	Relajado	0	3
Débil	1	1	Imagen (cuidado)	0	1	Reposo	6	0
Delicadeza	1	0	Inteligencia (sin)	0	1	Rol (cambio)	3	4
Desnudez	0	3	Ideología	1	0	Seguro	0	1
Dócil	0	1	Juventud	0	1	Sensualidad	1	3
Domesticidad	0	1	Languidez	0	1	Sexuado	1	5
Dureza (sin)	0	1	Macho (ser)	0	1	Sujeto (no)	1	0
Emotivo	0	1	Mal hombre	1	0	Sumisión	0	1
Entregado	1	0	Masculinidad	15	21	Voluptuosidad	1	1
Estatismo	2	0	Masculino (no)	0	3	Viril	0	1
Exhibiéndose	0	1	Mirada (sin)	1	0	Vulnerable	1	1
Expectante	0	1	Obediencia	0	1			
Fantasía	0	1	Objeto	4	5			

Tabla 118. Recurrencia de los rasgos asociados por los participantes a la representación del desnudo masculino en función del género (donde H es hombre y M, mujer).

Como observábamos en otras preguntas, la primera diferencia es el número de codificaciones empleadas por hombres y mujeres, de tal modo que, mientras la media de codificaciones proporcionada por los varones es del 2´71, la de las mujeres se eleva hasta el 4´76.

Género	Hombres	Mujeres	TOTAL
Nº de ítems	103	157	260
Nº participantes	38	33	71
Media de respuestas	2´71	4´76	3´66

Tabla 119. Nº de *ítems* documentado en las respuestas en función del género de los participantes.

Documentamos modificaciones en las codificaciones elegidas por unos y otras, de tal modo que tan sólo un tercio de las codificaciones son activadas por ambos sexos (en concreto el 32´7% del total), mientras otros rasgos son preferidos por los hombres o, al contrario, tan solo por mujeres. En este sentido, observamos que las mujeres no sólo se sirven de más codificaciones, sino que utilizan también más codificaciones diferentes (tablas 120 y 121; gráfico 47), hasta el punto que casi la mitad de las codificaciones (el 48´1%) son empleadas tan sólo por féminas, algo similar a lo que también ocurría en la pregunta anterior, sobre la mirada femenina, donde ellas utilizaban con exclusividad el 44´61% de las codificaciones).

	Sólo por hombres	Compartidas	Sólo por mujeres	Total
Nº de codificaciones	11	19	28	58
Recurrencia	18	202	40	260
Peso relativo sobre el total	6´92%	77´57%	15´4%	99´9%

Tabla 120. Codificaciones documentadas en función del género de los participantes: nº de codificaciones, recurrencia y peso relativo de las mismas.

Codificaciones usadas sólo por hombres	Codificaciones usadas sólo por mujeres	Codificaciones compartidas
--	--	----------------------------

Academia (contra)	Calma	Actitud
Delicadeza	Carácter (sin)	Contra cánon
Entregado	Complacencia (sin)	Débil
Estátismo	Consciente	Femenino
Gracilidad	Consciente (no)	Fuerza (sin)
Ideología	Desnudez	Heterosexual (no)
Mal hombre	Dócil	Homosexual
Mirada (sin)	Domesticidad	Idealizado (no)
Poder o política	Dureza (sin)	Inactividad
Reposo	Emotivo	Masculinidad (ser y estar)
No sujeto	Exhibiéndose	Objeto
	Expectante	Pasivo
	Fantasía	Pose femenina
	Feo	Quietud
	Imagen (cuidado de la)	Rol (cambio)
	Inteligencia (sin)	Sensual
	Juventud	Sexuado
	Languidez	Voluptuosidad
	Macho (ser)	Vulnerable
	Masculino (no)	
	Obediencia	
	Observador	
	Perversión	
	Posesión	
	Relajado	
	Seguridad	
	Sumisión	
	Viril (no)	

Tabla 121. Codificaciones documentadas en función del género de los participantes.

De este modo, las once codificaciones empleadas tan solo por participantes masculinos suponen un porcentaje muy bajo sobre el total (6'9%), además de tener una recurrencia también baja, al igual que ocurría con las codificaciones masculinas en el apartado anterior (mirada femenina). En la mayoría de ocasiones dichas codificaciones se documentan tan sólo una vez, con la excepción de estatismo, poder y reposo. Un par de ellas – gracilidad, delicadeza – son cualidades, aunque las que poseen un mayor peso relativo subrayan la inmovilidad del sujeto - estatismo, reposo. –Creemos sin embargo reseñable que sean ellos, los participantes masculinos, quienes incorporan algunas de las codificaciones que, aunque residuales, son también las más críticas - ausencia de mirada, poder, ideología, negación de la condición de sujeto –, además de estar relacionadas con el siguiente apartado, el que les interroga sobre la subversión o la inversión de roles.

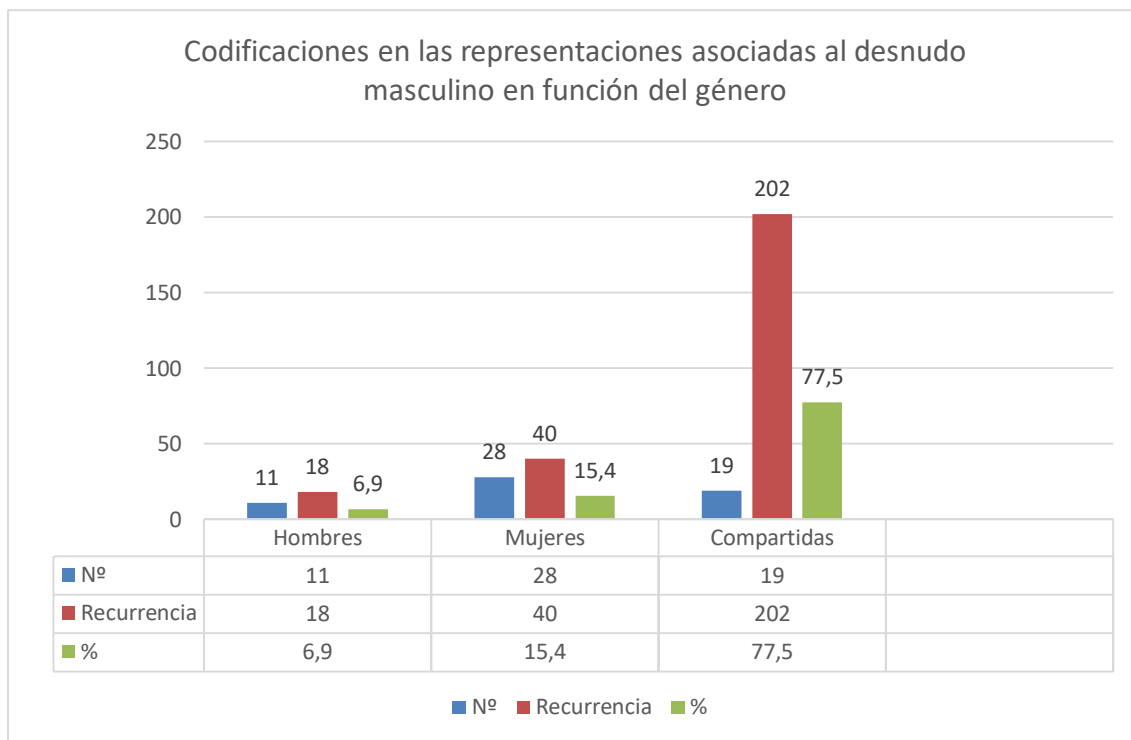


Gráfico 47. Codificaciones documentadas en función del género de los participantes: nº, recurrencia y peso relativo de las mismas.

Por otro lado, no podemos sino subrayar la originalidad de las aportaciones de las alumnas, responsables de casi la mitad de las codificaciones que hemos podido identificar (recordemos, 28 sobre 58). Aunque dos terceras partes de dichas codificaciones aparecen en tan sólo una ocasión, son ellas las que tienden a subrayar la desnudez del modelo, su presencia o conciencia a través de su mirada. Creemos necesario subrayar que todas estas codificaciones exclusivamente femeninas poseen una recurrencia que llega a 1/6 del total, pese al mayor peso porcentual de los varones dentro de la muestra. Por último, como ocurre en otros apartados, la parte del león vuelven a llevársela las codificaciones compartidas por ambos géneros: pese a suponer en número tan sólo un tercio del total, su peso relativo es bastante alto (77,6%), aunque está algo por debajo de lo que observábamos en otros apartados.²⁰ Se trata, en concreto, de las alusiones a la actitud del modelo, la voluntad de subvertir el canon y de rasgos como débil, femenino, carente de fuerza, no heterosexual, homosexual, ausencia de idealización, inactividad, masculinidad

²⁰ Recuérdese, por ejemplo, el 87,1% apartado correspondiente al estudio de los estereotipos.

asociada al ser al estar, objeto, pasivo, pose femenina, quietud, cambio de rol, sensual, sexuado, voluptuosidad y vulnerabilidad.

Dichas codificaciones compartidas evidencian de nuevo una activación dispar en función de géneros. Así lo recoge el gráfico 48, en el que la comparativa entre las principales codificaciones compartidas se establece no en términos absolutos (como aparecía en la tabla 121, *supra*), sino en términos relativos, de tal forma que se ha considerado el peso de cada codificación dentro del total de codificaciones de su subgrupo.

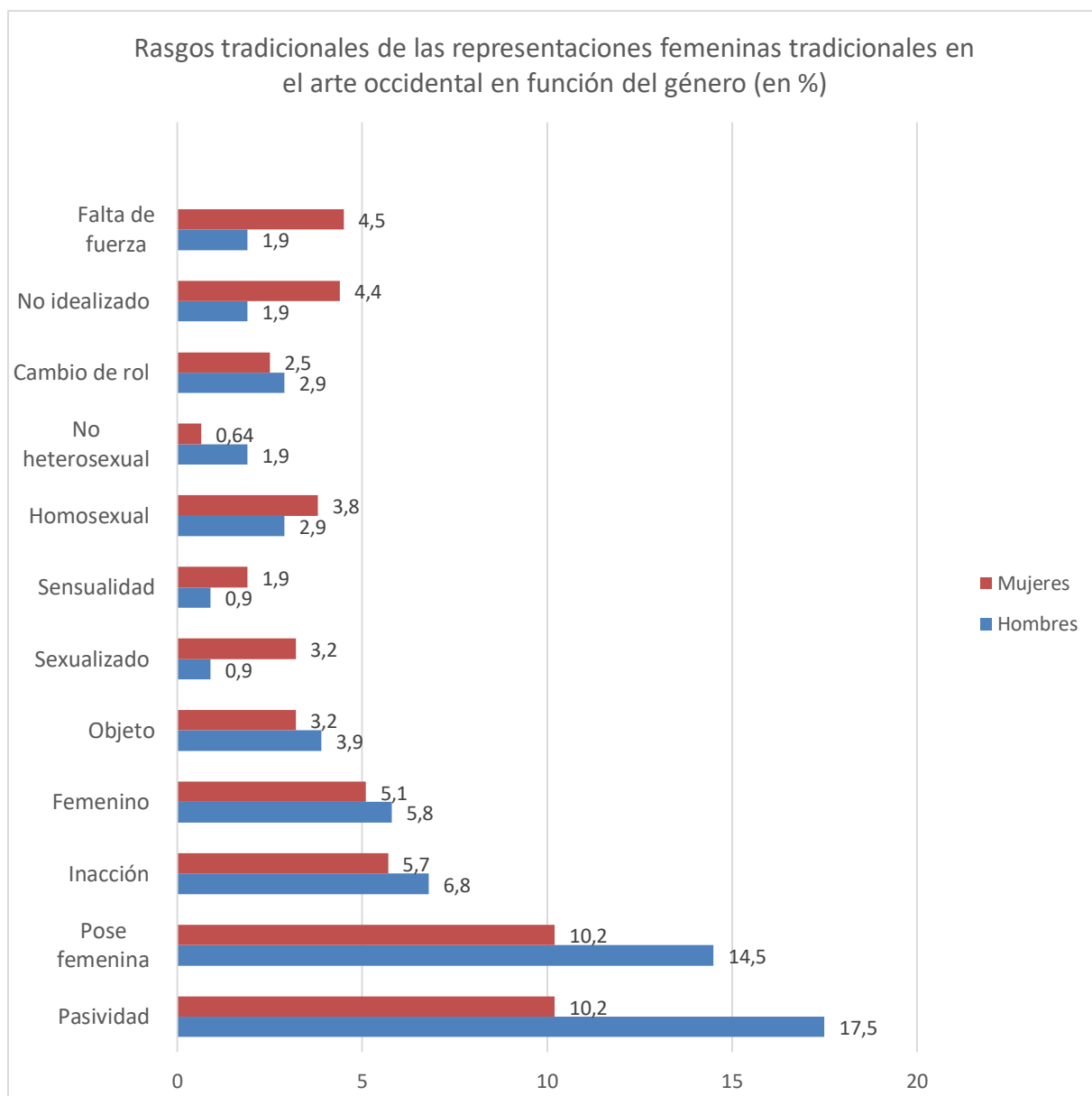


Gráfico 48. Sesgo de género de la recurrencia de los rasgos asociados por los participantes al desnudo masculino (en %).

Como podemos observar, los varones tienden a repetir en más ocasiones los conceptos propuestos en el enunciado de la pregunta: masculinidad asociada al ser y al estar, con un incremento de más del 7% respecto a las mujeres; pasividad, con algo más del 4% e inacción, con una diferencia algo superior al punto porcentual. En otras codificaciones – *feminización* del modelo, cambio de *roles* o *cosificación* – los datos parecen estar más ajustados. En cambio, ellas parecen ser más conscientes de la sexualización del modelo, ya que aluden en el doble de ocasiones a la *sexualidad* o *sensualidad* de la representación –.

Otro dato cuanto menos curioso es que, aunque ambos sub-grupos se posicionan en términos de casi igualdad con respecto a la aparente identidad sexual no normativa del modelo (4,8% de las codificaciones masculinas, frente al 5,04% de las femeninas), ellas prefieren hacerlo señalando de forma explícita su *homosexualidad*, mientras ellos prefieren subrayar como la representación se aleja del canon de la *heterosexualidad*. Las mujeres se muestran también más sensibles al realismo con el que se representa al modelo y a la existencia de una actitud diferente del mismo, que lo aleja de la habitual en otros desnudos. Si en el apartado anterior señalábamos cómo las principales aportaciones de los participantes en sus respuestas a esta pregunta eran la sexualización y feminización del modelo, su disociación de la fuerza, el énfasis en el realismo de la representación o el cuestionamiento de su identidad sexual, podemos sin lugar a dudas afirmar que dichas aportaciones son marcadamente femeninas.

A. Los cambios en función de las categorías

La tabla 122 y el gráfico 49 tratan de establecer la posible existencia e variaciones en las categorías al considerar el sesgo de género. Recordamos como en, este caso concreto, las categorías consideradas eran seis, distinguiendo una serie de subdivisiones (cualidades, defectos y roles o comportamiento), dentro de una de ellas, la que denominábamos aproximación relacional:

Categoría	Género	Nº	(%)
Aproximación relacional	Hombres	44	42,7%
	Mujeres	56	36%
Disciplinares	Hombres	19	18,43%
	Mujeres	26	16,53%
Mirada	Hombres	1	0,9%
	Mujeres	7	4,45%

Feminismo	Hombres	3	2'9%
	Mujeres	0	0
Post-estructuralismo	Hombres	28	27'1%
	Mujeres	45	28'6%
Sexo y diferencia	Hombres	8	7,8%
	Mujeres	23	14'6%

Tabla 122. Peso absoluto y relativo de las categorías establecidas para el análisis del desnudo masculino propuesto en función del género de los encuestados.

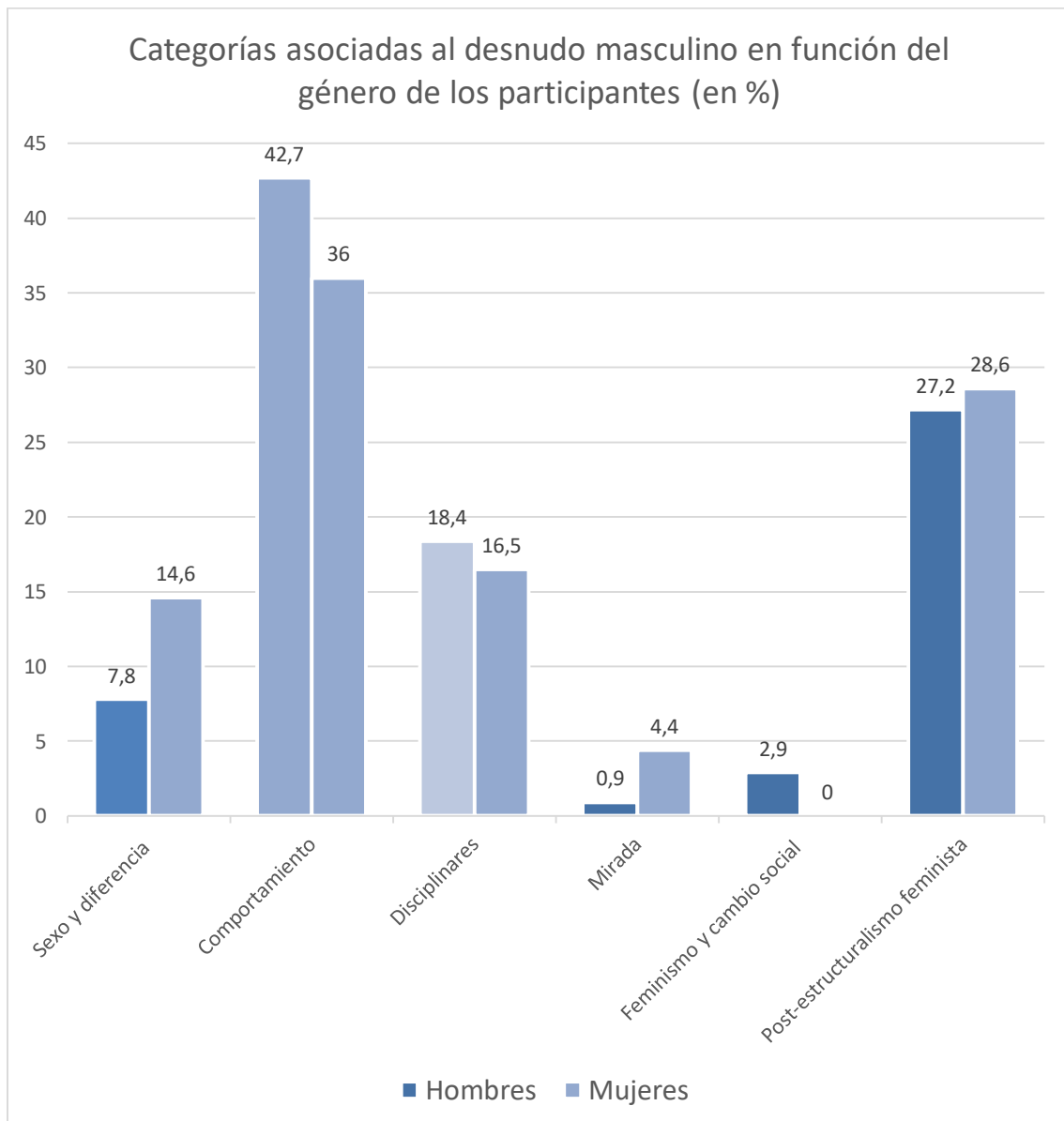


Gráfico 49. Categorías asociadas a la representación del desnudo masculino expresadas en términos relativos en función del género de los participantes.

Creemos interesante reseñar que en dos de las categorías consideradas –*codificaciones disciplinares* y *post-estructuralismo feminista* – apenas hay variaciones porcentuales entre los sub-grupos, moviéndose en torno al 16-18% y al 27-28% respectivamente. En otras, sin embargo, sí podemos observar una variación del peso porcentual en función del género de los encuestados. Se trata, en concreto, de la categoría de *feminismo y cambio social* que identifican la dimensión *política* de la subversión de roles y en la cual las respuestas son tan solo masculinas (2'91%). Además, detectamos variaciones en la importancia concedida a la aproximación relacional femenino-masculino, con una diferencia que en el global de la categoría es de 7 puntos, pero que en el apartado correspondiente a roles o comportamiento llega a ser privilegiado por los varones 12 puntos porcentuales por encima de las mujeres (tabla 123). En el extremo contrario, las mujeres duplican a los varones en la apreciación de la sexualización del modelo (14'6% frente a 7'76%), así como en la atribución de cualidades negativas o defectos (10'2% frente a 4'85%).

Aproximación relacional

	Género	Nº	(%)
Cualidades	Hombres	2	1'94%
	Mujeres	3	1'91%
Defectos	Hombres	5	4'85%
	Mujeres	16	10'6%
Comportamiento	Hombres	37	35,9%
	Mujeres	37	23'5%

Tabla 123. Uso diferencial de las codificaciones referentes a cualidades, defectos y comportamiento en función del género de los participantes.

La tabla 123 recoge las categorías y subcategorías activadas por uno u otro sexo por orden de importancia y con especificación del peso porcentual, lo que nos permite apreciar de forma visual algunos de los aspectos reseñados. De este modo, el subgrupo de varones privilegia los roles frente a las identidades y evidencia una mayor disparidad entre las categorías, con tres de ellas – roles, identidades y codificaciones disciplinares – a la cabeza. Ellas en cambio, con 5 categorías o subcategorías por encima del 10%, realizan un uso más equilibrado de las mismas, privilegiando a las identidades (post-estructuralismo feminista) frente a los comportamientos, e incrementando la importancia otorgada a la cosificación o sexualización del modelo y a la derivada asunción de defectos en el mismo. Por último, sólo ellas parecen preocuparse por la mirada del modelo, trasladando aquí, sin ser demandadas, uno de los elementos que se les pedía que considerasen en los apartados anteriores. De este modo, son las mujeres las que vuelven

a reflexionar acerca de si el modelo es o no consciente de ser observado (2'6% de las codificaciones femeninas) o las que buscan su mirada para destacar la forma en la que los ojos masculinos parecen observar la realidad (1,91%), mientras que el único espectador masculino que se detiene en los ojos del modelo afirma, pese a lo penetrante de su mirada, que esta no existe (0'9%).

Categorías activadas por hombres		Categorías activadas por mujeres	
1. Roles	35'9%	1. Identidades	28'6%
2. Identidades	27'1%	2. Roles	23'5%
3. Disciplinar	18'4%	3. Disciplinar	16'5%
4. Sexo	7'7%	4. Sexo	14'6%
5. Defectos	4'85%	5. Defectos	10'2%
6. Feminismo	2'91%	6. Mirada	4'45%
7. Cualidades	1'9%	7. Cualidades	1'9%
8. Mirada	0'97%		

Tabla 124. Categorías y subcategorías relativas al desnudo masculino en función del género (por orden de importancia y con especificación del peso porcentual).

2.2. Lo personal es político

Si hay algo que la literatura feminista ha recalcado una y otra vez es que una obra de arte no es un producto «inocente», desprovisto de carga ideológica, sino que por el contrario responde a los discursos dominantes en la sociedad en la que fue creada. Lo que los artistas e historiadores del arte han tendido a presentar muchas veces como valores universales y absolutos (por ejemplo, ciertas concepciones de la belleza o del erotismo) reflejan en realidad un punto de vista muy concreto: el del hombre occidental, de raza blanca y de clase media; en la historia de Occidente, lo masculino se ha transformado en la norma de lo genérico humano. Así, la lectura «revisionista» de la representación de la mujer que han llevado a cabo muchas historiadoras feministas desde los años setenta nos ha ayudado a calibrar en qué medida los productos artísticos reflejan las relaciones de poder imperantes en la sociedad de la que proceden (relaciones de poder que, en una cultura patriarcal, se basan en diferencias no sólo de clase sino, por supuesto, también de género), así como a evaluar el papel que desempeñan en la socialización de las mujeres y en la construcción de la identidad femenina.

Mayayo, 2003: 164-165.

La última de las preguntas del cuestionario intermedio interroga a los participantes sobre la posibilidad de que exista una subversión o inversión de estereotipos en el desnudo masculino propuesto. Se trata de una pregunta en la que la participación de los estudiantes es muy alta (tan sólo hay 3 del total de 71 que no contestan). Las codificaciones diferentes empleadas son 27, con una media por respuesta inferior a otros apartados que está tan sólo algo por encima del dos (tabla 125).

	Inversión o reversión
Nº codificaciones	27
Recurrencia	146
Nº de participantes	71
Codificaciones por respuesta	2'056

Tabla 125. Codificaciones empleadas por los participantes para el análisis de la inversión o reversión de estereotipos en el desnudo masculino.

A. Codificaciones

Las codificaciones identificadas son las que se especifican en el listado que incluimos a continuación, al tiempo que la tabla 126 expresa el número de ocasiones en las que cada una de ellas aparece en el cuestionario:

Canon (contra)	Choque semiótico	Crítica
Deconstrucción	Denuncia	Desagrado
Desnaturalización	Heteropatriarcado	Estereotipos
Ideología	Igualdad	Intencionalidad
Inversión	Normalización	Malestar
Mantenimiento (de estereotipos)	Mirada femenina	Poder
Provocación	Realismo	Rechazo
Reivindicación	Reversión	Ridiculizar
Roles	Subversión	

	Nº		Nº		Nº
Contra canon	7	Choque semiótico	1	Crítica	3
Deconstrucción	1	Denuncia	1	Desagrado	1
Desnaturalización	1	Estereotipos	15	Heteropatriarcado	1
Ideología	1	Igualdad	1	Intencionalidad	13
Inversión	20	Normalización	1	Malestar	1
Mantenimiento	3	Mirada femenina	1	Poder	2
Provocación	5	Realismo	2	Rechazo	1
Reivindicación	8	Reversión	1	Ridiculizar	5
Roles	14	Ruptura	1	Subversión	34

Tabla 126. Recurrencia de las codificaciones referentes a la inversión / subversión de estereotipos en el desnudo masculino (en términos absolutos).

Más de la mitad de las codificaciones (57%) aparecen tan sólo en una o dos ocasiones. Las restantes –*contra el canon, crítica, estereotipos, intencionalidad, inversión, mantenimiento, provocación, reivindicación, burla o ridículo, roles y subversión* –, se documentan con una recurrencia que oscila entre un mínimo de tres y un máximo de treinta y cuatro, como expresa de forma visual el gráfico 50.

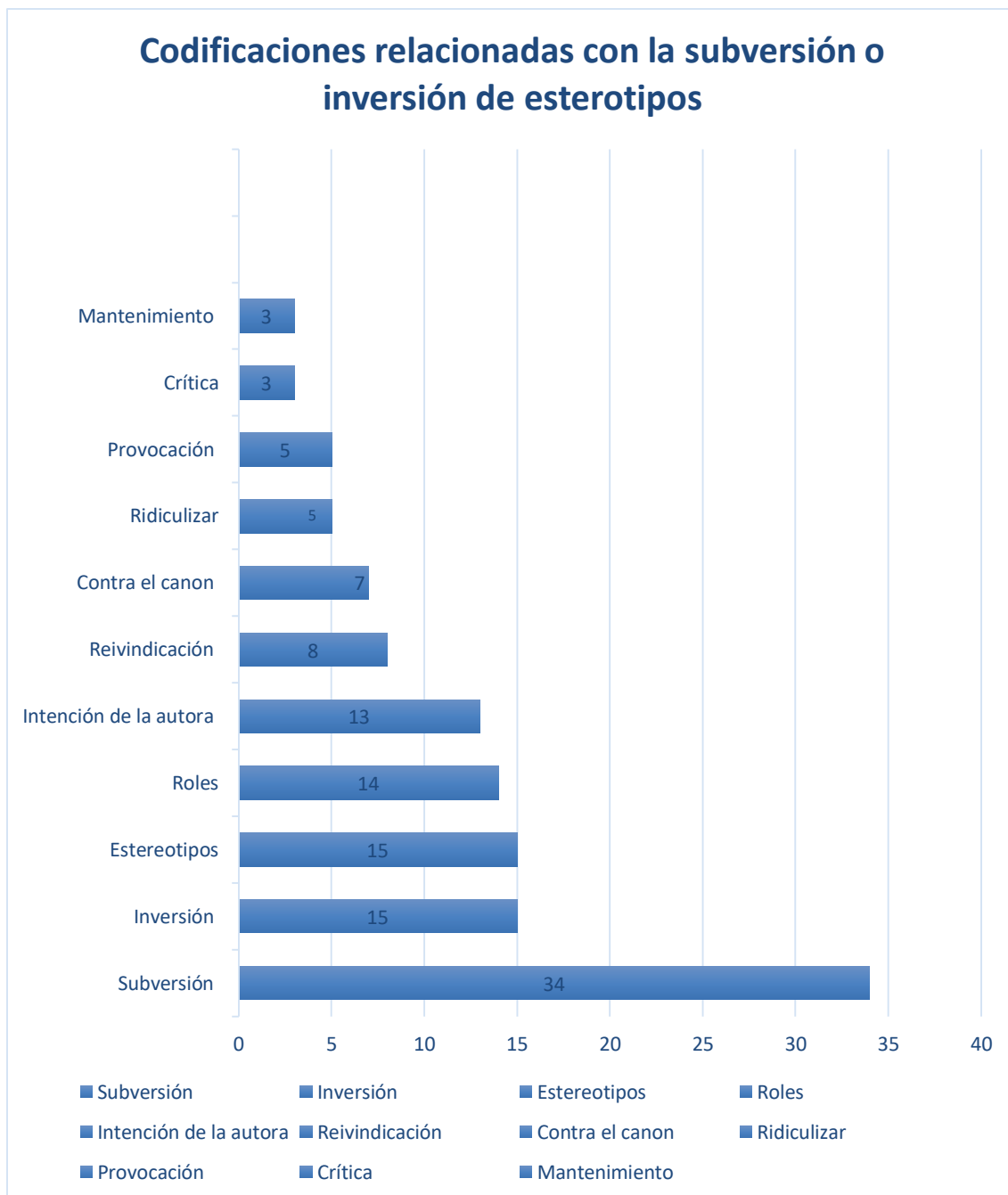


Gráfico 50. Recurrencia de las codificaciones asociadas a la inversión / subversión de roles en el desnudo masculino considerado en términos absolutos.

Al ser preguntados sobre si hay o no inversión o subversión de estereotipos, la inmensa mayoría de los participantes asiente, aunque un 24% de ellos no se detenga en especificar si cree que se trata de inversión o de subversión. Cuando sí lo hacen, un 28´16% de los participantes ven una inversión (de roles o de estereotipos) en la obra de Sylvia Sleigh, al tiempo que casi la mitad (47´8% del total) creen que la autora ha subvertido roles y/o estereotipos. Al intentar explicarse, se expresan en los siguientes términos:

- “Los estereotipos se han subvertido, se han cambiado los roles, para denunciar que un desnudo femenino lo hemos normalizado, mientras que el hombre no” (mujer, cuestionario 5, 2016-2017).
- “Se han subvertido en la imagen, para provocar al espectador y hacer reflexionar” (mujer, cuestionario 10, 2016-2017).
- “Se han volcado (sic) los estereotipos” (mujer, cuestionario 3, 2017-2018).
- “Se sirve en este sentido de la memoria visual del espectador referente a pinturas clásicas para mostrar que aquello que percibe como “natural” es, de hecho, una convención marcadamente ideologizada. Su objetivo es revertir y reflejar el vocabulario artístico” (cuestionario 10, hombre, 2017-2018).
- “Creo que los estereotipos aquí se subvierten, puesto que se trata de diferencias de poder: el hombre pasa a ser objeto y la mujer, sujeto activo. No es una inversión entre iguales, sino una subversión de los lugares de poder” (cuestionario 13, hombre, 2017-2018).
- “Creo que trata de subvertir los estereotipos, pero no lo consigue del todo, debido a que estos continúan estando muy arraigados en la sociedad y en nuestra visión del arte” (cuestionario 19, hombre, 2017-2018).

De ahí el peso de ambas codificaciones – subversión, 23´3% e inversión, 13´7% - dentro del total. Lo que nos resulta, sin embargo, curioso, es que, a pesar de que ser interpelados por los estereotipos (10´3% de las codificaciones), los participantes siguen hablando de roles (9´6%), tal y como podemos leer en los fragmentos que transcribimos:

- “La artista pretende ofrecer un *choque de roles* al espectador” (hombre, cuestionario 6, 2016-2017).
- “Se intenta *romper* con la asignación de cosas de mujeres y cosas de hombres” (hombre, cuestionario 3, curso 2016-2017).

Otras codificaciones, como intencionalidad (8´9%), provocación (3´4%), crítica (2%) o reivindicación (5´5%), nos acercan a una lectura en clave política de la obra analizada, mientras que la presencia de términos como rechazo (0´7%), malestar (0´7%) o ridículo (3´4%) nos permiten mensurar el malestar que genera este tipo de representaciones en según qué público y el éxito de una pintora, Sylvia Sleigh, comenzó a utilizar temas habituales de la historia del arte para sorprender y crear desasosiego, tratando de subrayar las desigualdades de género que marcaban aquello aceptable en una representación (Manacorda, 2013).

B) Las categorías

Las categorías identificadas en esta ocasión son un total de seis: mirada (*female gaze*), aproximación relacional (comportamientos y roles), codificaciones disciplinares, feminismo y cambio social y post-estructuralismo feminista. Dentro de esta última hemos creado una sub-categoría, rechazo, para contemplar todas aquellas codificaciones con las que los participantes expresaban su malestar ante la contemplación de la obra propuesta. La tabla 127 recoge las distintas categorías junto a las codificaciones que la integran.

Mirada	Disciplinares	Comportamiento
Mirada femenina	Contra el canon Realismo	Roles Estereotipos
Post-estructuralismo feminista	Feminismo y cambio social	
Choque semiótico Deconstrucción Desnaturalización	Crítica Denuncia Ideología Igualdad Intención Inversión Hetero-patriarcado Normalización Mantenimiento Poder Provocación Reivindicación Reversión Ruptura Subversión	
Rechazo Desagrado Malestar Humillación Rechazo Ridiculizar		

Tabla 127. Categorías relacionadas con la subversión o inversión de roles.

Una única categoría engloba dos terceras partes de las respuestas, la referente a feminismo y cambio social (65'1%). La segunda categoría, aproximación relacional, debe por su parte su peso (20'3%) a la reiteración de dos codificaciones, estereotipos y roles, que han tenido una gran presencia en otros apartados de este mismo cuestionario. Por su parte, el post-estructuralismo feminista (8'3%) está presente gracias a codificaciones como deconstrucción, desnaturalización o choque semiótico, pero en especial por el importante grado de *rechazo* o *malestar* que genera la obra (6'2%), lo que muestra a nuestro juicio como su autora, Sylvia Sleigh, consigue el objetivo, al provocar una incomodidad en el espectador que se siente cuestionado por aquel objeto en el que proyecta su mirada. Aunque las categorías asociadas a los referentes disciplinares (6'3%) y, en especial, a mirada (0'7%) presentan un peso porcentual menor, no hemos querido, sin embargo, dejar de reseñarlas (tabla 128).

Categoría	Female gaze	Disciplinares	Relacional
Nº codificaciones	1	9	29
Porcentaje del total	0,7%	6,3%	20,3%
	Post-estructuralismo		Feminismo
	<i>Otras</i>	<i>Rechazo</i>	
Nº codificaciones	3	9	
Porcentaje del total	2,1%	6,2%	
	12 (8,3%)		

Tabla 128. Peso absoluto y relativo de las categorías establecidas referentes a la reversión / subversión de roles.

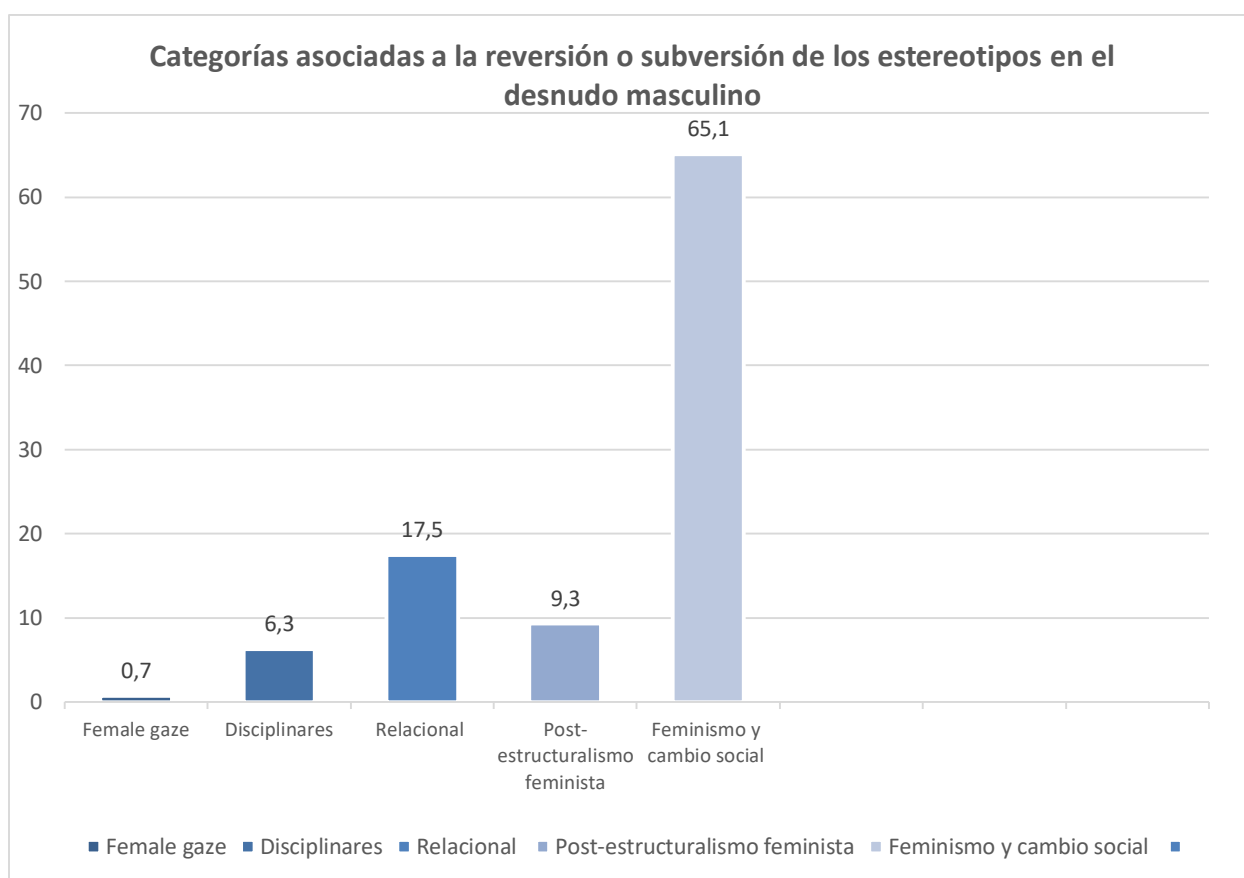


Gráfico 51. Categorías asociadas a la subversión o inversión de roles en el desnudo masculino (expresado en %).

El gráfico 51 muestra, de forma visual, lo que acabamos de expresar. En nuestra opinión, el peso de la categoría relativa a feminismo y cambio social (65,1%) evidencia cómo los participantes son conscientes de la forma en que la obra de Sylvia Sleigh revierte el paradigma del desnudo femenino reclinado en la tradición del arte occidental substituyendo el cuerpo de la mujer por el de un hombre, un hombre que, por ende, es retratado por una mujer artista, lo que amplifica la reversión. Así lo recogen los participantes, que hablan, como veíamos, de *subversión*, *reivindicación* o *provocación*:

- “Impacta” (mujer, cuestionario 8, 2016-2017).
- “Los estereotipos se han *subvertido*, un término más asociado a la *reivindicación*. Ha sido realizado para la *provocación*” (cuestionario 16, hombre, 2017-2018).
- “La autora ha sexualizado la imagen del hombre como provocamiento y reivindicación y efectivamente lo consigue, ya que choca verlo” (mujer, cuestionario 7, 2017-2018).

C) Sesgo de género de los resultados

Consideramos extraordinariamente llamativo que este sea el único apartado de todo el cuestionario en la que la participación y el interés mostrado por los participantes varones supera al de las mujeres. De hecho, es la única pregunta tanto del cuestionario inicial como del cuestionario intermedio en el que la media de respuestas de los varones, aunque sea en poco, supera a la de las mujeres (tabla 129), a lo que se añade el hecho de que, también por primera vez, hay más codificaciones utilizadas en exclusividad por hombres que por mujeres (tablas 129 y 130).

Género	Hombres	Mujeres	TOTAL
Nº de ítems	79	67	146
Nº participantes	38	33	71
Media de respuestas	2´08	2´03	2,06

Tabla 129. Nº de *ítems* en las respuestas en función del género de los participantes.

	Sólo por hombres	Compartidas	Sólo por mujeres	Total
Nº de codificaciones	9	11	7	27
Recurrencia	12	125	9	146
Peso relativo sobre el total	8´5%	85´2%	6´2%	99´82%

Tabla 130. Codificaciones en función del género de los participantes: nº de codificaciones, recurrencia y peso relativo de las mismas.

La tabla 131 incluye las codificaciones usadas por hombres y/o por mujeres, además de las compartidas por ambos, al tiempo que en la tabla 132 y el gráfico 52 recogemos el uso diferencial de las mismas.

Codificaciones usadas sólo por hombres	Codificaciones compartidas	Usadas sólo por mujeres
Choque semiótico	Contra canon	Denuncia
Crítica	Estereotipos	Desagrado
Deconstrucción	Igualdad	Normalización
Desnaturalización	Intención de la autora	Mirada femenina
Heteropatriarcado	Inversión	Realismo
Ideología	Mantenimiento	Rechazo
Malestar	Provocación	Reversión
Poder	Reivindicación	
Ruptura	Ridiculizar	
	Roles	
	Subversión	

Tabla 131. Codificaciones documentadas en función del género de los participantes.

	H	M		H	M		H	M
Contra canon	3	4	Choque semiótico	0	1	Crítica	3	0
Deconstrucción	1	0	Denuncia	0	1	Desagrado	0	1
Desnaturalización	1	0	Estereotipos	7	8	Heteropatriarcado	1	0
Ideología	1	0	Igualdad	1	0	Intencionalidad	9	4
Inversión	12	8	Normalización	0	1	Malestar	1	0
Mantenimiento	2	1	Mirada femenina	0	2	Poder	2	0
Provocación	1	4	Realismo	0	2	Rechazo	0	1
Reivindicación	4	4	Reversión	0	1	Ridiculizar	4	1
Roles	8	6	Ruptura	0	1	Subversión	16	18

Tabla 132. Recurrencia de las codificaciones referentes a la inversión / subversión de estereotipos en el desnudo masculino en función del género.

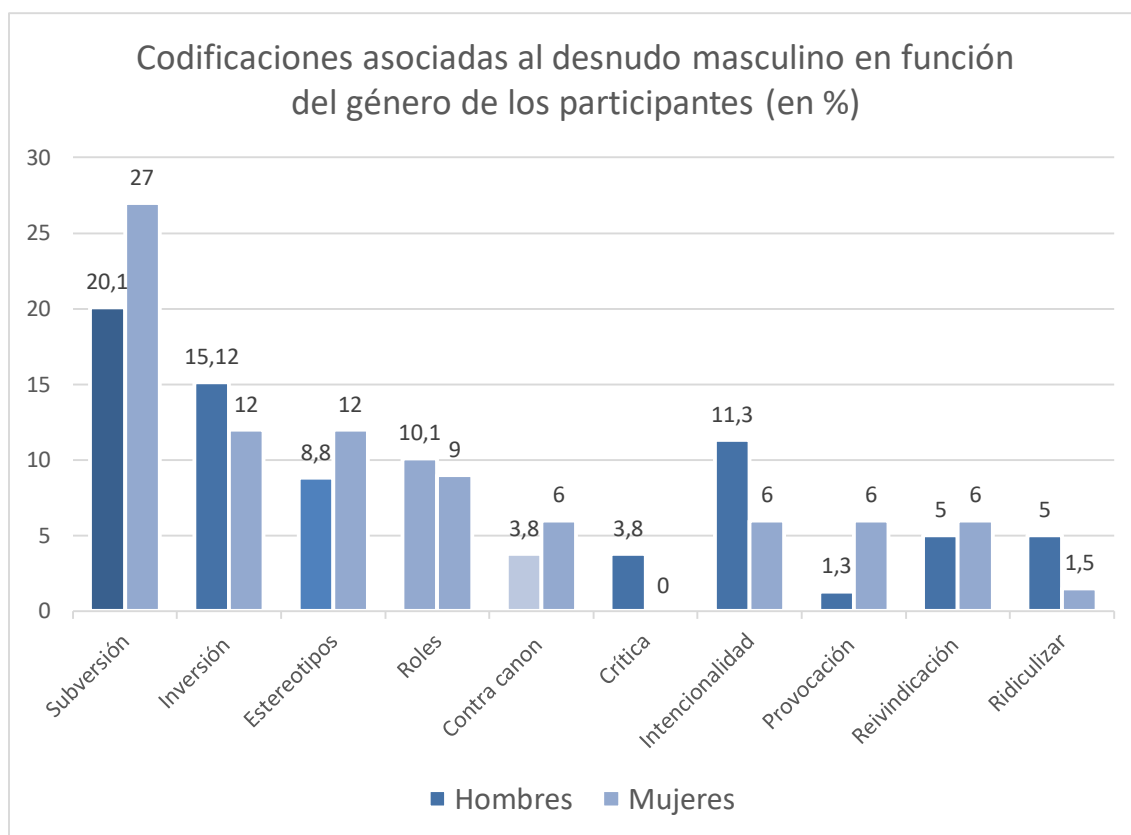


Gráfico 52. Recurrencia de las codificaciones asociadas a la inversión / subversión de roles en el desnudo masculino en función del género de los participantes (en %).

En ambos puede observarse una utilización diferencial de las codificaciones compartidas en función del género. De este modo, las mujeres prefieren hablar más de *subversión* (27%) y no de *inversión* (12%), al tiempo que se fijan más en sus respuestas a los *estereotipos* (12%) que a los *roles*. Ellos, por su parte, mantienen la prevalencia de la *subversión* (20,1%) frente a la *inversión* (15,12%), pero con un margen como vemos más ajustado, al tiempo que siguen enfatizando el papel de los *roles* (10,1%), que, en su caso, prevalecen frente a los *estereotipos* (8,8%). Son también los varones los que parecen ser más sensibles a la *intencionalidad* de la autora (11,3% de las codificaciones masculinas, frente al 6% de las femeninas) y a su voluntad de realizar *crítica* (3,8%), mientras que ellas subrayan en especial su intención de *provocar* (6% entre las mujeres, frente al 1,3% masculino) o de *reivindicar* (aunque en este último caso, tan sólo con un punto porcentual de diferencia). De hecho, una de las participantes se refiere en estos términos tanto a la intencionalidad de la autora como a su voluntad de denuncia:

- “Creo que es un *acto consciente* de la autora, que busca la *provocación* y el replanteo (sic) / *denuncia* de estos estereotipos” (mujer, cuestionario 6, 2016-2017).

Las variaciones se observan también en algunas de las categorías establecidas. Así lo reflejan el gráfico 53 y la tabla 133, en la que se expresa el peso absoluto y relativo de cada una de ellas en función del género de los participantes.

Categoría	Género	Nº codificaciones	Peso porcentual (%)
Mirada	Hombres	0	0
	Mujeres	1	1´5%
Disciplinares	Hombres	3	3´8%
	Mujeres	6	8´9%
Relacional	Hombres	15	19%
	Mujeres	14	20´8%
Post-estructuralismo	Hombres	8	10´12%
	Mujeres	4	5´9%
Feminismo	Hombres	52	67´1%
	Mujeres	43	64´1%

Tabla 133. Peso absoluto y relativo de las categorías de la inversión – subversión de los estereotipos en el desnudo masculino en función del género de los encuestados.

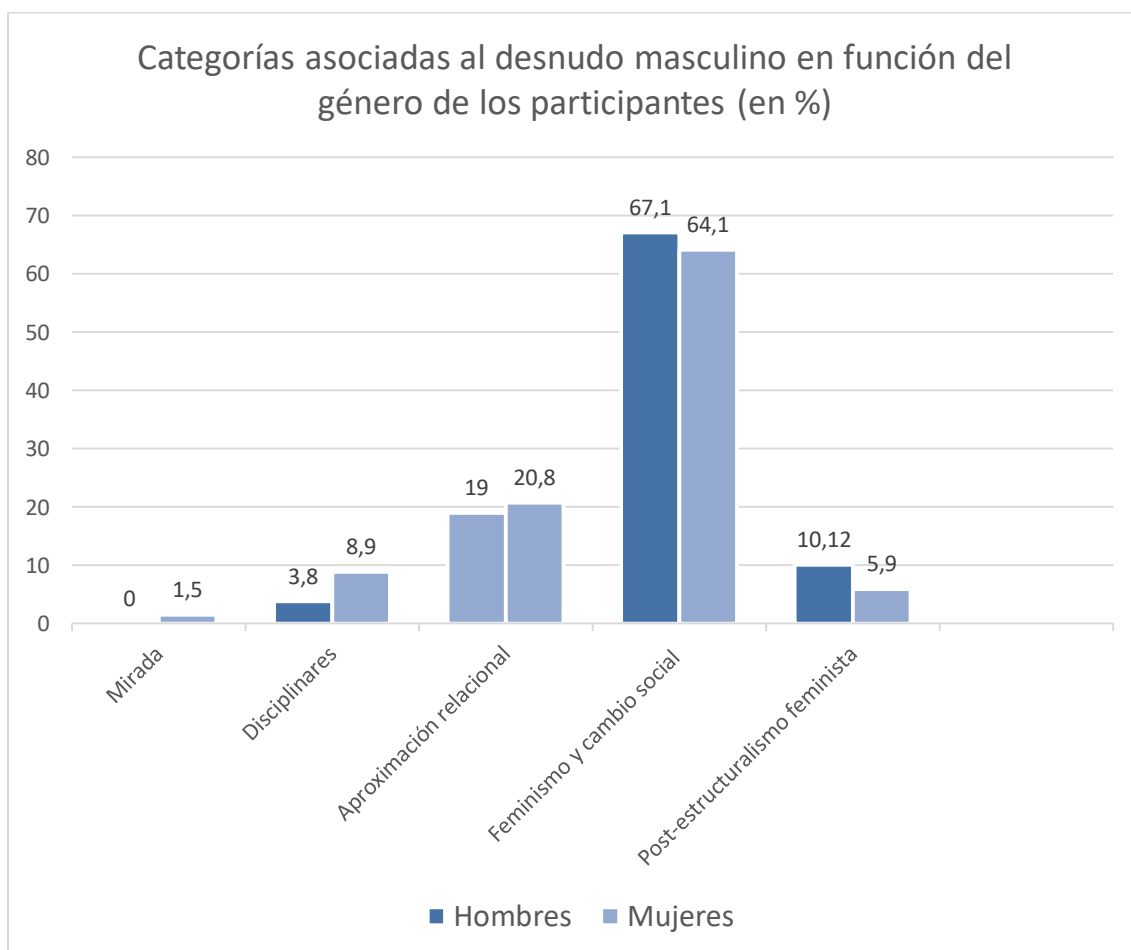


Gráfico 53. Categorías asociadas a la representación del desnudo masculino en función del género de los participantes (en %).

En este caso concreto, las mujeres tan sólo se sitúan por delante de los hombres en dos categorías: mirada femenina (categoría que ellos ignoran y que entre las mujeres apenas sí está presente) y codificaciones disciplinares, evidenciando con ello de nuevo una constante de este estudio, como es la mayor prevalencia entre las mujeres de las referencias disciplinares referentes a la Hª del Arte (más que duplicando a los hombres, con un 9% frente a 3'8% de ellos). Sin embargo, ellas dejan al margen las (escasas) codificaciones referentes al post-estructuralismo feminista – desnaturalización, choque semiótico, deconstrucción –.

En las restantes categorías podemos apreciar cómo ambos subgrupos parecen moverse en parámetros similares. Es el caso de la aproximación relacional (19 % entre los hombres y 20'8% en las mujeres), feminismo y cambio social (67 % frente a 64'2%) y malestar o rechazo (6'3% y 6%, respectivamente). Sin embargo, incluso en estos casos, podemos encontrar también cuestiones de matiz, como el tradicional énfasis masculino puesto en los comportamientos (más evidente en otros apartados del cuestionario, que aquí se mantiene, aunque sea en un grado menor) o su mayor sensibilidad (o conciencia) de cómo la subversión de estereotipos es parte de la lucha feminista (tres puntos porcentuales por encima de la percepción femenina). Incluso a la hora de formular el rechazo generado por la representación del hombre desnudo, este se evidencia a partir de codificaciones diferentes: lo que es desagradado en las mujeres se convierte entre los hombres en voluntad de ridiculizarlos:

- No me causa *desagrado* su estado ni su posición (mujer, hombre), sino lo *feo* que es” (mujer, cuestionario 9, 2016-2017).
- “Parece que se le *ridiculiza*” (hombre, cuestionario 5, 2016-2017).
- “Lo hace como *crítica y burla*” (hombre, cuestionario 14, 2016-2017).
- “Es *ridícula*, por no ser frecuente ver desnudo a un hombre” (hombre, cuestionario 17, 2016-2017).

Como explican con claridad meridiana dos de los participantes, algunos de los espectadores pueden llegar a sentirse “humillados” tan solo por la aplicación sobre su cuerpo de los códigos femeninos:

- “Es el uso de las “normas” del desnudo femenino sobre el cuerpo masculino lo que nos provoca el choque semiótico” (cuestionario 14, hombre, 2017-2018).
- “Él no es así, pero se representa así; es incómodo verse en un papel que para muchos “humilla”, pues es propio de mujer” (mujer, cuestionario 7, 2016-2017).

Capítulo VIII

Otro instrumento de recogida de resultados: la autoevaluación

La más desarmada ternura, así como el más sangriento de los poderes, necesitan la confesión.

Michel Foucault, 2008: 75.

Nuestro tercer elemento de recogida de resultados ha sido, como reseñábamos en el capítulo correspondiente a la metodología, las encuestas de autoevaluación. Hemos reunido un total de 70 cuestionarios de autoevaluación, cumplimentados por ambos grupos de la muestra. Dichos cuestionarios fueron completados en dos momentos diferentes: el 19 de enero de 2017 para el grupo de alumnos de Complementos para la Formación Disciplinar que cursaron en Máster en Profesor/Profesora de Educación Secundaria el curso 2016-2017 y el 14 de diciembre de ese mismo año para aquellos que cursaron la asignatura el curso académico 2017-2018. Los datos de la muestra son los indicados en el apartado correspondiente del capítulo III de la presente tesis doctoral: 33 cuestionarios en 2016-2017 frente a los 37 del año siguiente, con un porcentaje de alumnos que no rellenaron el informe del 17'5 % y del 11'9% respectivamente y un 42'42% de estudiantes femeninas en el primer curso y un 48'6% en 2017-2018.

El cuestionario de autoevaluación se implementó en el último momento, tras el cuestionario inicial y el cuestionario intermedio, después también de las sesiones dedicadas a la didáctica de la Historia del Arte desde la perspectiva de género. De este modo, los participantes valoran el global de la práctica desarrollada, que incluye los cuestionarios y actividades expuestas, pero también las explicaciones de la profesora o las discusiones en gran grupo.

La razón de incluir un instrumento como el presente cuestionario está en relación con los cambios de las últimas décadas en la investigación educativa sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, que han puesto el acento sobre la evaluación. Más

allá de señalar la pluralidad de sus formas, los estudios vienen a incidir en cómo lo esencial de la evaluación no descansaría ya sobre “la restitución de los conocimientos que han sido enseñados durante las horas de clase” (Audigier, 2001: 34), frente a la evaluación formativa o la evaluación por competencias, con un alto nivel de contenidos procedimentales y con la necesidad de aplicar conocimientos interdisciplinares, destrezas y actitudes a situaciones determinadas y que además sirve para “la mejora, la orientación y el control del proceso de aprendizaje, del comportamiento del alumno y del profesor en vistas al dominio de los objetivos de aprendizaje” (Wirthner, citado por Audigier, 2001: 21). En general se valora que los alumnos sean capaces de comprender el problema social abordado, valorar si se realiza o no una transferencia del aprendizaje, además de considerar de los comportamientos de autorregulación durante el aprendizaje, la asimilación e incorporación de los conocimientos por parte del alumno y de su aplicación en nuevas situaciones académicas y personales. No en vano, la visión constructiva del aprendizaje descansa en el protagonismo del alumno, en su implicación, su motivación y, en última instancia, en su convencimiento de la importancia de lo que está aprendiendo.

El cuestionario de autoevaluación que aplicamos ha sido adaptado a partir del elaborado por Edith Braun y Bettina Hannover (2008; véase anexo). Se trata de una apreciación estimativa realizada por los estudiantes de su propio trabajo individual y grupal, que hemos considerado pertinente para evaluar la intervención diseñada. En ella se recogían un total de 14 preguntas, correspondientes a tres categorías diferentes: contenidos (A), aptitudes (B) y competencias (C). El número de ítems de cada una de estas categorías tendía a ser similar: 5 para el apartado de contenidos, 4 para el de aptitudes y 5 de nuevo para el de competencias. Los cuestionarios han sido confeccionados con preguntas con escalas de estimación o evaluación que oscilaban de 5 a 1. De este modo, los distintos ítems ofrecían alternativas graduadas en intensidad con una escala numérica definida explícitamente, en la que 5 era muy de acuerdo, 4 de acuerdo, 3 neutral o indiferente, 2 en desacuerdo y 1 muy en desacuerdo. El porcentaje de preguntas sin respuestas en ambos cuestionarios ha sido muy bajo, de 0'7%. Sólo hemos podido contabilizar dos “no contesta” para el curso 2016-2017 y cinco para 2017- 2018,

Aunque el cuestionario de auto-evaluación puede consultarse en anexo, para ayudar a una mejor comprensión de los resultados que vamos a exponer, listamos aquí los enunciados de las preguntas en cuestión:

- A.1. Tomando como base esta actividad formativa, puedo reproducir los conceptos o hechos importantes de este tema en cuestión
- A.2. Tomando como base esta actividad formativa, puedo hacer una síntesis de los aspectos relevantes del tema trabajado.
- A.3. Tomando como base esta actividad formativa, puedo exponer de manera clara hechos relacionados con estos contenidos docente.
- A.4. Tomando como base esta actividad formativa, puedo poner de relieve diferencias y similitudes de los contenidos de aprendizaje de este capítulo con el contenido de otras disciplinas.
- A.5. Tomando como base esta actividad formativa, soy capaz de juzgar mejor los artículos especializados sobre el tema.
- B.1. La realización de la actividad me permite enfrentarme mejor a la complejidad de la didáctica de las ciencias sociales y puedo desempeñarme mejor con instrumentos como textos, fotografías, noticias de prensa, mapas o gráficos.
- B.2. Me considero capaz de trasladar algunos elementos del contenido de esta actividad a otros ámbitos.
- B.3. Con la realización de esta actividad han mejorado mis técnicas de trabajo (búsqueda de bibliografía, documentación, etc...) y mis aptitudes para el trabajo colaborativo.
- B.4. Ha resultado estimulante esta actividad para la adquisición de mayores conocimientos.
- C.1. Esta actividad formativa me sirve para el trabajo en grupo con compañeros y compañeras.
- C.2. Me veo dispuesto o dispuesta a elaborar de forma autónoma una exposición pública del contenido global de este tema, ampliándolo con asuntos y ejemplos de otros ámbitos.
- C.3. He tratado del contenido de esta actividad con personas de mi entorno, lo que ha resultado positivo.
- C.4. Lo que he aprendido aporta información relevante sobre mis relaciones con la sociedad en general.
- C.5. Resulta relevante el contenido de la actividad para mis proyectos de estudio o trabajo.

1. Los resultados de los cuestionarios de autoevaluación

La tabla 134 recoge el global de los resultados de las encuestas de evaluación para los cursos 2016-2017 y 2017-2018. Como podemos observar, hay un total de seis preguntas, dos por bloque, cuya puntuación se sitúa por encima del 4. Se trata de las preguntas A1 y la A2 en el apartado de conocimientos (4´2 y 4´06 puntos sobre 5, respectivamente); la B2 y la B4 en el apartado de aptitudes (4´1 y 4´29); la C4 y la C5 en el apartado de competencias sociales (4´04 y 4´03). En el extremo contrario, nos encontramos con que la pregunta peor valorada es la B3 (con una puntuación de 2´77), seguidas de la C3 y la C1, que se mueven en torno al 3´4). De este modo, un 42´8% de las respuestas se sitúa

por encima del cuatro, un 50% oscila entre el 3'37 y el 3'87 y tan sólo un 7'14% puntúa por debajo del 3. En general, la práctica realizada alcanza una valoración de 3'58 puntos el curso 2016-2017 y de 4'02 el año académico 2017-2018. La valoración media del cuestionario es de 3'81 (gráfico 54).

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	NC	GLOBAL
A1	26	32	12	0	0	0	4'2
A2	20	35	14	1	0	0	4'06
A3	13	35	20	2	0	0	3'84
A4	11	33	24	2	0	0	3'76
A5	16	34	14	2	0	0	3'74
CONOCIMIENTOS							
B1	14	35	19	2	0	0	3'87
B2	21	35	14	0	0	0	4'1
B3	2	18	26	11	12	1	2'77
B4	34	26	8	1	0	1	4'29
APTITUDES							
C1	18	22	11	11	6	2	3'41
C2	13	29	16	11	1	0	3'60
C3	17	21	14	10	5	3	3'37
C4	25	27	14	4	0	0	4'04
C5	29	20	15	6	0	0	4,03
COMPETENCIAS SOCIALES							

Tabla 134. Resultado de las autoevaluaciones de los alumnos (global de los cursos 2016-2017 y 2017-2018).

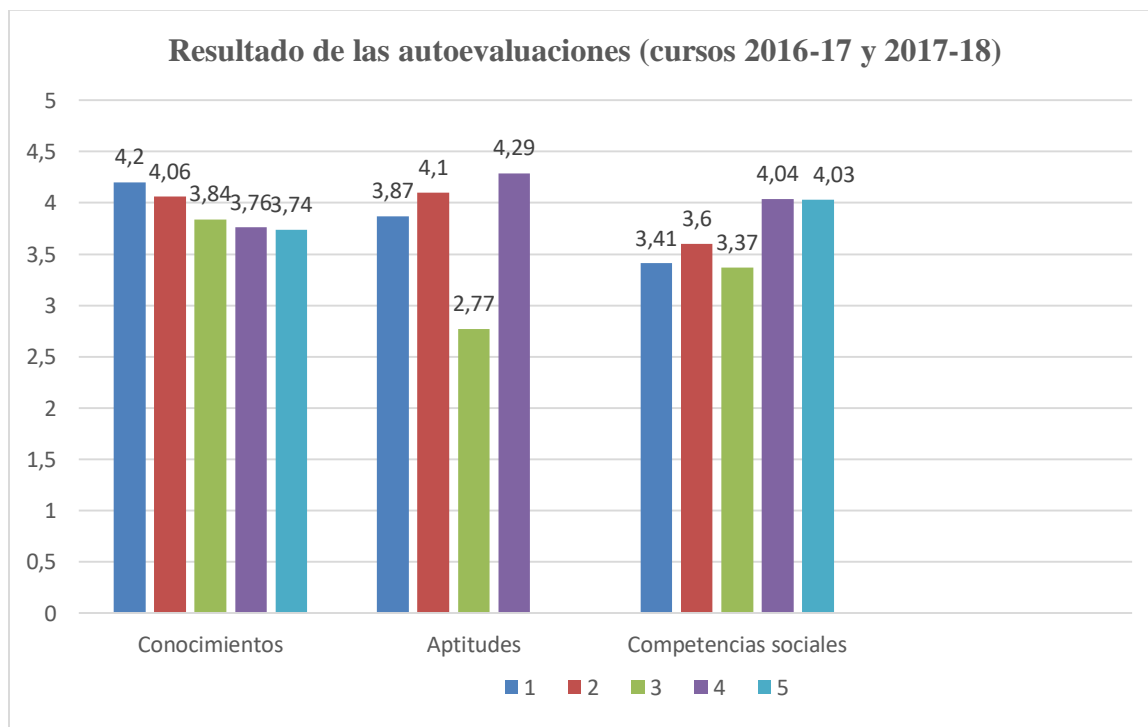


Gráfico 54. Resultados de las autoevaluaciones (cursos 2016-2017).

No podemos, sin embargo, dejar de reseñar el mejor resultado de los cuestionarios en el curso 2017-2018. Las respuestas de ese curso académico en cuestión son siempre superiores a las del curso 2016-2017, en ocasiones con valores superiores en más de medio punto, tal y como recogemos en la tabla 135:

	2016-2017	2017-2018		2016-2017	2017-2018		2016-2017	2017-2018
	CONOCIMIENTOS			APTITUDES			COMPETENCIAS	
A1	4'03	4'35	B1	3'67	4'05	C1	3'18	3'70
A2	3'83	4'27	B2	4'06	4'13	C2	3'36	3'81
A3	3'45	4'18	B3	2'06	3'40	C3	3'33	3'45
A4	3'64	3'86	B4	4'27	4'32	C4	3'73	4'32
A5	3'85	4'21				C5	3'76	4'27
Total	3'76	4,17	Total	3'65	3'97	Total	3'47	3'91

Tabla 135. Valoración de cada una de las respuestas de las autoevaluaciones por curso académico. Obsérvese los mejores valores del curso 2017-2018.

En cualquier caso, por categorías es siempre el apartado referente a conocimientos el más valorado, seguidos por los de aptitudes y competencias sociales, a poca distancia entre sí. En el global de las encuestas, los resultados son los que recoge la tabla 136:

CONOCIMIENTOS	APTITUDES	COMPETENCIAS
3'92	3'75	3'69

Tabla 136. Resultado de las autoevaluaciones de los alumnos por bloques (conocimientos, aptitudes y competencias).

Como indicábamos, la primera parte del cuestionario se refiere a los **conocimientos** y alcanza una valoración media algo superior a la de los demás apartados (0'17). Los alumnos están de acuerdo con el hecho de que la práctica les hace capaces de reproducir los conceptos o hechos importantes del tema en cuestión (pregunta A1) o hacer una síntesis de los aspectos relevantes (A2). Muestran, sin embargo, algo menos de confianza a la hora de exponer de manera clara hechos relacionados con los contenidos docentes (A3), de juzgar mejor los artículos especializados sobre el tema (A5) o de poner de relieve diferencias y similitudes de los contenidos de aprendizaje de este asunto con el contenido de otras disciplinas (A4). La valoración es algo inferior (3'75) si nos referimos a las **aptitudes**. Es así por los peores resultados de la pregunta B3 (la única que baja de 3 en el

global de las encuestas y la peor valorada de todo el cuestionario). Creemos de hecho que podría servirnos como pregunta de control, ya que en ella se interroga a los participantes sobre sus aptitudes para el trabajo colaborativo o sobre sus técnicas de trabajo (búsqueda de bibliografía, documentación...), aspectos no abordados de forma específica en la intervención desarrollada. Sin embargo, dos de las otras tres preguntas vuelven a situarse otra vez por encima del 4, destacando en ambos casos su dimensión valorativa. De este modo, la pregunta B4 en la que se pregunta a los participantes si consideran estimulante la actividad relacionada es la mejor valorada de todo el cuestionario, con un 4'29 de puntuación. Los estudiantes consideran la posibilidad de realizar una transferencia del contenido de la actividad a otros ámbitos (B2) y, en un grado menor, la mejora del trabajo sobre diferentes fuentes de información (textos, fotografías, imágenes u otros) o su comprensión de la complejidad disciplinar de la didáctica de las Ciencias Sociales (B1).

Resulta a nuestro juicio sorprendente que sea el apartado de **competencias sociales** el que alcance una menor valoración, 3'69 sobre 5. En este caso concreto creemos relevante la diferencia entre las primeras tres preguntas (C1, C2 y C3) y las dos últimas (C4 y C5), que implican, nuevamente, la emisión de un juicio de valor sobre la actividad realizada. Ambas son aspectos bastante bien valorados dentro del conjunto del informe (4'04 y 4'03), a un nivel ligeramente inferior al de lo sugerente del trabajo (B4), su capacidad de transferencia (B2) o su relevancia para el aprendizaje de hechos y conceptos (A1), a un nivel similar a su competencia para realizar actividades de síntesis (A2). En el extremo contrario se sitúan los resultados de aquella cuestión que alude al debate o a la discusión sobre el tema abordado (C3). Los participantes valoran sólo moderadamente el hecho de haber tratado el tema en cuestión con personas de su entorno (3'37), quizá por no haberlo hecho con familiares o amigos ya que, como docentes, somos conscientes por sus propios testimonios orales de que el trabajo de los contenidos de género en el aula ha generado debate y discusión entre ellos al finalizar el tiempo de clase. Igualmente, valoran de forma escasamente positiva la capacidad de trabajo en grupo en el caso concreto de esta actividad formativa (que fue realizada de forma individual, a pesar de que los resultados de la misma se discutieron posteriormente en gran grupo) o sus competencias para realizar de forma autónoma una exposición pública del tema, incluyendo asuntos y ejemplos de otros ámbitos, quizá porque los estudiantes, en general, tienden a sentirse inseguros a la hora de exponer en público o de relacionar cuestiones pertenecientes a dos o más ámbitos disciplinares (3'60).

2. Sesgo de género de los resultados de las encuestas de autoevaluación

Hemos considerado pertinente el análisis de los resultados de las encuestas de autoevaluación desde una perspectiva de género. Esto nos ha permitido detectar la existencia de algunas variaciones en las respuestas, dependiendo de si el participante es hombre o mujer.

Como señalábamos, las evaluaciones han obtenido un mejor resultado el segundo año (2017-2018) que el primero (2016-2017). Sin embargo, si introducimos el sesgo de género y analizamos los resultados obtenidos en subgrupos, podemos constatar que **son las estudiantes del curso 2017-2018 quienes mejor valoran la actividad formativa realizada**, algo que es perceptible tanto en el global de los informes como en la valoración de cada una de las categorías consideradas (conocimientos, aptitudes y competencias). En sentido contrario, sus compañeras del curso anterior valoran su adquisición de conocimientos, aptitudes y competencias algo por debajo de los varones. En ambos casos, las variaciones entre los resultados del grupo de mujeres y el de hombres se sitúa en un rango que oscila entre el 0'7 y el 0'13 o el 0'8 y el 0'13 (tabla 137).

CURSO	GÉNERO	CONOCIMIENTOS	APTITUDES	COMPETENCIAS
2016 - 2017	Mujeres	3'81	3'61	3'42
	Hombres	3'94	3'68	3'53
2017 - 2018	Mujeres	4'25	4'05	3'99
	Hombres	4'11	3'95	3'78

Tabla 137. Resultado de las autoevaluaciones de los alumnos por curso académico y en función del género de los participantes.

Si consideramos de forma individual los diferentes ítems del cuestionario, podemos observar que **las mujeres puntúan por encima en todas las preguntas, con la única excepción de la A1**, donde la valoración de los estudiantes es mayor y **la A5 y C1, donde los resultados de hombres y mujeres son iguales** (tabla 138). Las puntuaciones son superiores a 4 en las preguntas A1 y A5 del apartado de conocimientos, en todas las preguntas referentes a desarrollo de aptitudes con la única excepción de la denominada pregunta de control (B3) y también en las dos cuestiones finales del apartado de competencias, la C4 y la C5 (tabla 138). Entre los valores más altos se cuentan las respuestas a la pregunta A2 (4'25 puntos), referente a la capacidad de realizar una síntesis de los aspectos relevantes del tema trabajado, o la C4, relativa a la mejora del conocimiento de sus relaciones con la sociedad (4'09). Sin embargo, resulta a nuestro juicio significativo que **las respuestas mejor puntuadas sean la B4 (4'38) y la C5 (con**

4'53). La primera refleja su **interés por la actividad**, mientras la que la segunda muestra **la mayor disposición de las mujeres a incorporar la perspectiva de género a sus proyectos futuros de estudio y de trabajo**. Es esta última, como indicábamos, la pregunta más valorada por las estudiantes, con un 4'53. Se trata del ítem en el que observamos una mayor desviación de la media en ambos grupos y en ambos cursos, con un rango de variación a favor de las féminas que llega casi al punto y medio en 2016-2017. Ese curso académico, a la pregunta de si el contenido de la actividad resulta relevante para sus proyectos de estudio las mujeres responden con una valoración del 4'43, frente a tan sólo 3 puntos de sus compañeros varones, mientras que en 2017-2018 la media de las mujeres es del 4'61 frente al 3'94 de los varones (tabla 138 y gráficos 55, 56 y 57).

	Mujeres	Hombres		Mujeres	Hombres		Mujeres	Hombres
	CONOCIMIENTOS			APTITUDES			COMPETENCIAS	
A1	4'16	4'24	B1	4,06	3'71	C1	3'13	3'13
A2	4'25	3'89	B2	4,16	4'05	C2	3'63	3'58
A3	3'88	3'82	B3	2'78	2'76	C3	3'38	3'37
A4	3'94	3'76	B4	4'38	4'21	C4	4'09	4
A5	4'03	4'03				C5	4'53	3'61
Total	4'05	3'94	Total	3'84	3'68	Total	3'74	3'53

Tabla 138. Comparativa de las respuestas de las autoevaluaciones de mujeres y hombres. En negrita el grupo en el que la valoración es igual o mayor.

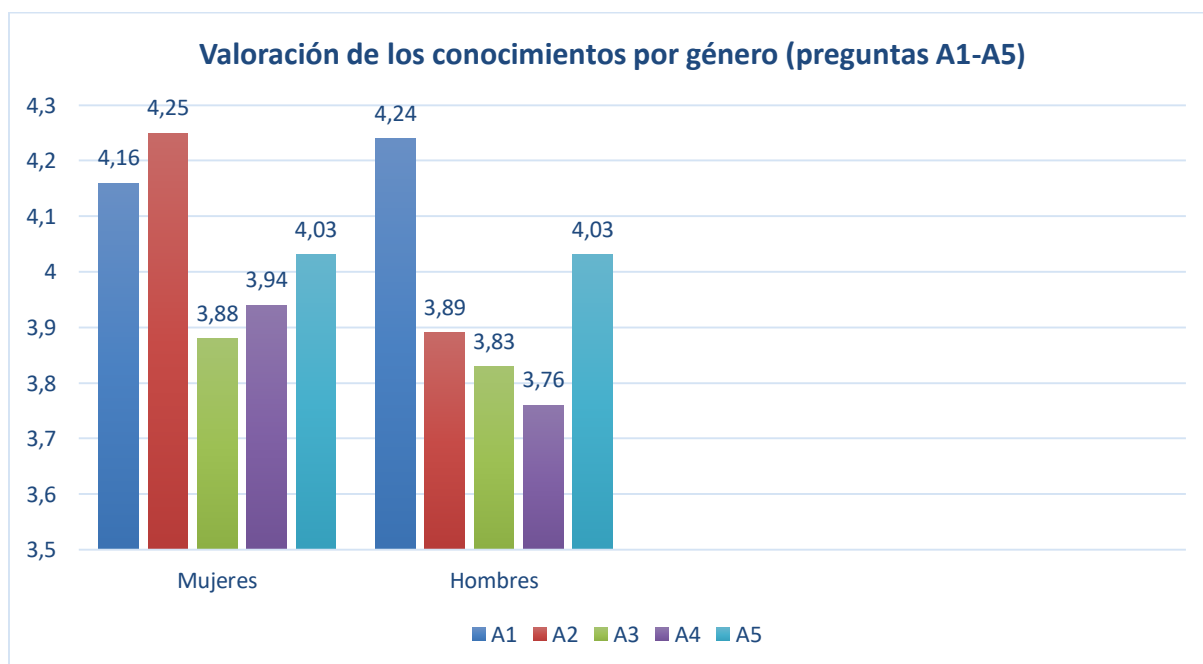


Gráfico 55. Resultados de las autoevaluaciones por género (apartado de conocimientos).

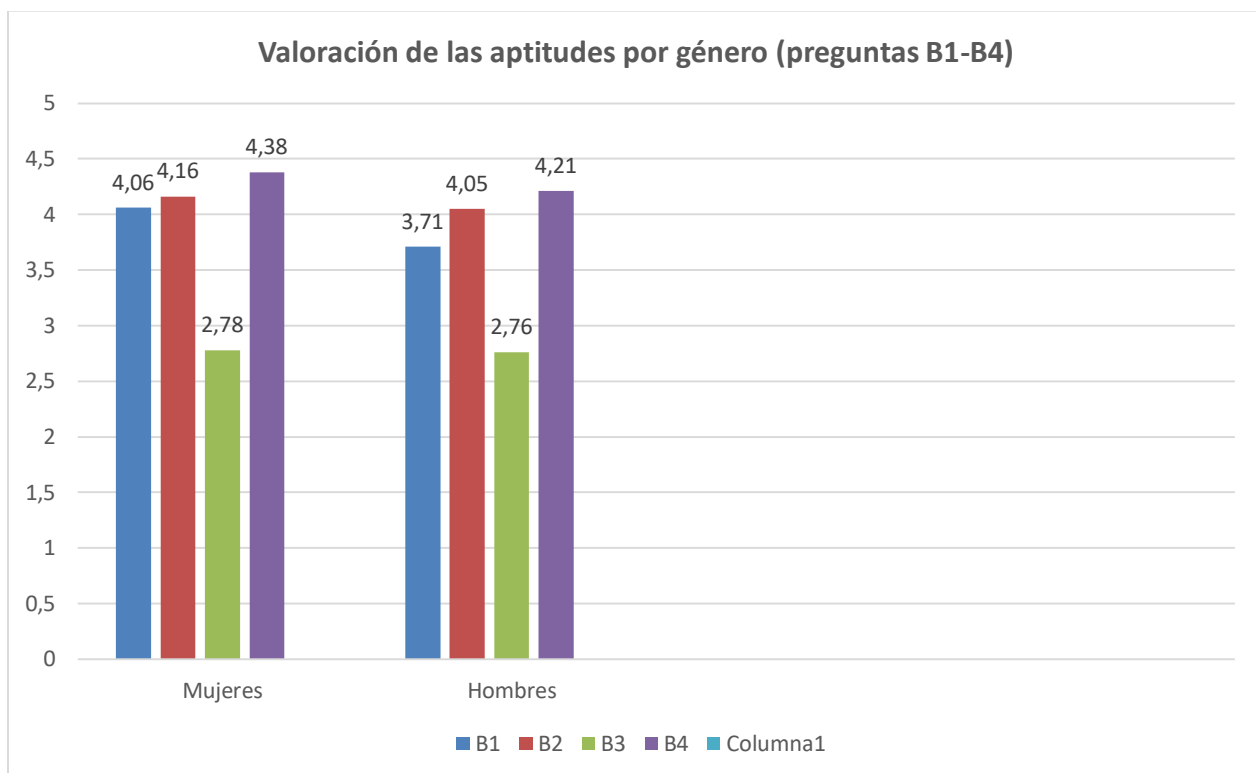


Gráfico 56. Resultados de las autoevaluaciones por género (apartado de aptitudes).

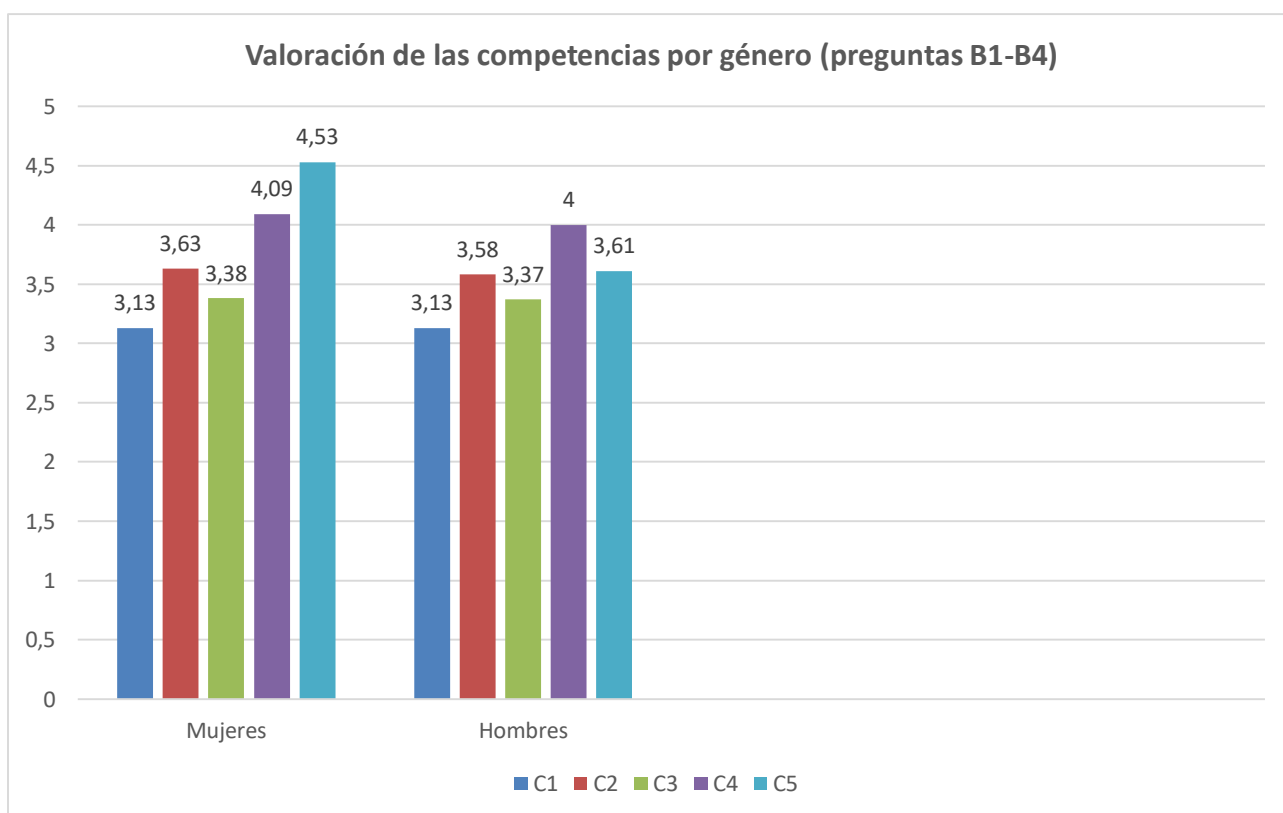


Gráfico 57. Resultados de las autoevaluaciones por género (apartado de competencias sociales).

Si consideramos los resultados desglosados por cursos académicos, las mujeres valoran por encima de sus compañeros todas las preguntas, con las únicas excepciones de la A1, la B1, la B3 y la B4 para el curso 2017-2018. En el curso anterior, en el que cómo veíamos su ponderación era inferior, siguen situándose sus respuestas por encima de los varones en A2, B1, B4, C1 y C5, referidas a su competencia para realizar una síntesis de la actividad formativa (A2) o a su capacidad de trabajar el tema de forma colaborativa (C1). Este último curso, las mujeres también puntúan por encima de sus compañeros varones una cuestión tan relevante como la B1 que se refiere a la mejora de sus competencias procedimentales o de sus logros disciplinares, una situación que se invierte el curso siguiente. Por lo que respecta a los varones, sus resultados son mejores en la mayoría de las preguntas consideradas el curso 2016-2017, donde, sin embargo, su valoración global de la práctica es menor (B4), también su capacidad para conectarla con otras cuestiones relacionadas con la didáctica de las ciencias sociales (B1) o su voluntad de incorporar el género a sus proyectos de futuro (C5). También ponderan de forma más negativa aspectos procedimentales relacionadas con la capacidad de síntesis (A2) o el trabajo colaborativo (C1). En el curso siguiente, por el contrario, los varones valoran la práctica por detrás de las mujeres en los apartados de conocimientos y competencias, considerando, sin embargo, por delante sus logros en aptitudes (preguntas B1, B2 y B4) y, excepcionalmente, en su confianza en la capacidad de reproducir conceptos y hechos relevantes del tema en cuestión (A1). En la comparativa global de hombres y mujeres, hay preguntas como la A3, la A5, la B3 y la C1, C2 y C3 donde la valoración tiende a ser igual o similar. Creemos relevante que las puntuaciones sean altas para todos los subgrupos en el caso de las preguntas B4 y la C4. La primera se refiere a lo estimulante de la actividad, siendo incluso mejor valorada por los hombres que por las mujeres en el curso 2017-2018 (los valores son 4'5 y 4'11 para mujeres y hombres en 2016-2017; 4'27 y 4'36 para 2017-2018). La C4, por su parte, les interroga sobre la forma en la que la actividad les proporciona información relevante sobre sus relaciones con la sociedad en general, andando casi parejos, aunque con una mayor valoración femenina en el segundo año (valores de 3'71 y 3'74; 4'38 y 4'26, respectivamente). En sentido contrario y en negativo, destaca la falta de intención de los varones de trasladar el resultado de la práctica, esto es la perspectiva de género, a sus estudios y trabajo con una diferencia de 1'443 puntos a la baja frente a las mujeres el curso 2016-2017 (4'43 en las mujeres frente a sólo 3 puntos en los hombres) y de 0'67 puntos para el curso 2017 – 2018 (4'61 para las mujeres frente a los 3'93 de los hombres).

Parte IV

Conclusiones

Capítulo IX

Los patriarcas no nos defraudan. No ven y no escuchan. Suelen permanecer ciegos y hacer oídos sordos a las mujeres, se pavonean, alardean y actúan como si no estuviéramos allí.

Hustvedt, 2017: 48.

En este capítulo presentamos las conclusiones de la tesis doctoral. Lo haremos a partir de los siguientes apartados:

- 1) Conclusiones respecto a la metodología
- 2) Conclusiones sobre el cuestionario inicial
- 3) Conclusiones sobre el cuestionario intermedio
- 4) Conclusiones sobre las autoevaluaciones
- 5) Propuestas y sugerencias en relación a la investigación, a la práctica de aula y a la formación de docentes
- 6) Reflexiones finales.

Aunque no aparezcan como un apartado específico, la exposición de las conclusiones sobre los diferentes cuestionarios tendrá también en consideración los objetivos y los supuestos de la investigación.

1. Conclusiones sobre el marco metodológico

En este apartado reflexionamos sobre a) la metodología del estudio de casos, la recolección de datos y el análisis cualitativo; b) sobre la muestra y el instrumento de investigación; c) sobre los criterios de investigación.

Conclusiones sobre la metodología del estudio de casos, la recolección de datos y el análisis cualitativo

El estudio de casos ha sido la metodología elegida para intentar conocer mejor el posicionamiento de los docentes en formación acerca de diferentes elementos relacionados con el género (valoración, interés, diseño de propuestas o cuestiones disciplinares referentes a la Historia del Arte desde la perspectiva del género). Creemos dicha aproximación metodológica ha posibilitado o va a posibilitar:

- Realizar una comparativa con otros estudios similares (Yin, 1989)
- Diseñar investigaciones que puedan complementarlo
- Generar resultados que permitan el fortalecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de otras (Martínez Carazo, 2006; Yacuzzi, 2005).

A lo largo del desarrollo de la investigación hemos debido hacer frente a una serie de dificultades, entre las que quisiéramos destacar:

- La imposibilidad de dedicarnos a ella de una forma exclusiva, sin interrupciones que nos obligaran, en ocasiones, a tener que rehacer el trabajo o a recalcular los resultados al retomarla.
- El volumen de información generada por el análisis de más de una veintena de preguntas de distinta naturaleza (preguntas abiertas, escala Likert...), en un total de 210 cuestionarios.
- La identificación y conteo de los resultados y su agrupamiento en codificaciones.
- El posterior establecimiento de las categorías y la necesidad de que estas aparecieran, de forma unificada, en ambos cuestionarios (inicial e intermedio), lo que nos ha hecho tener que volver sobre ellas en más de una ocasión.

Pese a todo, creemos que la metodología aplicada ha permitido alcanzar de forma satisfactoria los objetivos de investigación fijados de manera inicial.

Conclusiones sobre la muestra y el instrumento de investigación

Creemos que la muestra, integrada por 70 - 71 participantes de dos cursos sucesivos, es representativa y suficiente, además de agrupar a individuos de distinto género procedentes de varios grados académicos.

El cuestionario, pese a sus limitaciones, aparece como un instrumento adecuado en las investigaciones educativas de tipo cualitativo. Pese a ello, somos conscientes de que existe siempre margen de error y posibilidad de mejora en la fiabilidad de los resultados. Nuestro análisis de los mismos, unidos a años de experiencia docente, nos hacen tener presente que pueden haber influido en los mismos:

- La voluntad de agradar al entrevistador (en este caso, el propio profesor)
- La incapacidad de dar una respuesta correcta, lo que explica que los participantes repitan en ocasiones el propio enunciado de la respuesta o recurran a generalidades.
- El posible rechazo al cuestionario o a alguna de las preguntas (visibles, por ejemplo, en las menores tasas de respuesta en algunos casos de los varones).
- La deseabilidad social, que quizá en este caso concreto podríamos relacionar con lo “políticamente correcto”

Conclusiones sobre los criterios de investigación

La confiabilidad viene demostrada por la diversidad de participantes y por el hecho de que la investigación se haya repetido en diferentes cursos académicos. Su credibilidad, relevancia y utilidad derivan, por su parte, de su conexión con un problema social que, sólo por poner un ejemplo, ha explotado en movimientos como el *me too*. Por lo que respecta al papel del investigador, somos conscientes de que nuestra presencia y el propio contexto en el que se ha desarrollado la investigación – como señalábamos, las clases de la materia de “Complementos para la formación disciplinar”, vinculadas a la didáctica de la Historia del Arte en el Máster de Profesorado de la Universidad de Valencia – han condicionado su desarrollo, influyendo, posiblemente, en sus propios resultados. Sabemos igualmente, y más siendo mujer, que somos parte del propio objeto de estudio y que, preguntando a los participantes, no hacemos sino interrogarnos a nosotros mismos.

2. Conclusiones en relación al cuestionario inicial

La conceptualización del cuestionario inicial está relacionada con el género y la formación del profesorado. En él se abordan todos los objetivos y supuestos que exponíamos en el capítulo 1 de la presente tesis doctoral y que exponemos ahora de forma simplificada:

- **Objetivo 1:** conocer el grado de formación de los futuros docentes de secundaria en género
- **Objetivo 2:** conocer su valoración de las aportaciones realizadas por la historia de las mujeres y por la historiografía feminista de Historia del Arte para la investigación y la docencia desde la perspectiva de género
- **Objetivo 3:** comparar y valorar la utilidad que le asignan a la inclusión de las mujeres en la enseñanza los docentes en formación. Conocer, contrastar y comprender las elecciones de protagonistas y la utilidad que les asignan.
- **Objetivo 4:** conocer y analizar sus propuestas para introducir la enseñanza de la historia de las mujeres en las aulas. Interpretar y contrastar el discurso del profesorado sobre la inclusión de las mujeres y su historia con el diseño de las prácticas que realizan.
- **Objetivo 5:** valorar cómo entienden el cambio que esto puede introducir en las aulas y en la sociedad.

Con el fin de realizar nuestro análisis, hemos elaborado una serie de tablas y gráficos que se han incorporado a este último capítulo de la tesis doctoral. Los dos primeros atañen al peso porcentual de las nueve categorías presentes en este primer cuestionario, consideradas en el global del cuestionario (gráfico 58) y en el desglose por preguntas (gráfico 59). Han sido incluidos aquí para facilitar la comprensión de las conclusiones.

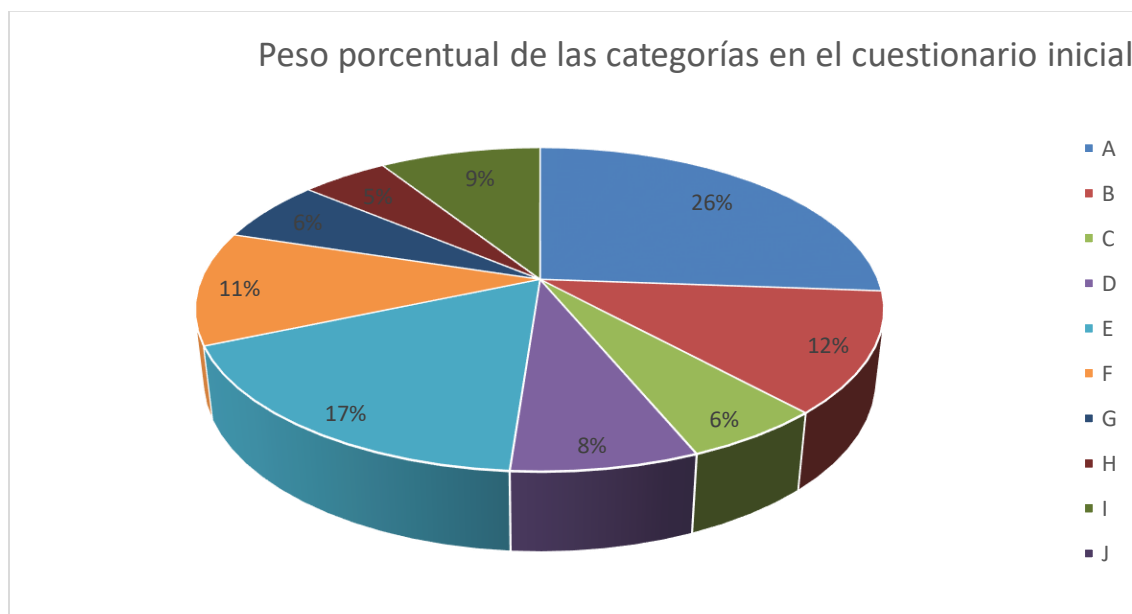


Gráfico 58. Categorías documentadas en el primer cuestionario (global en %).

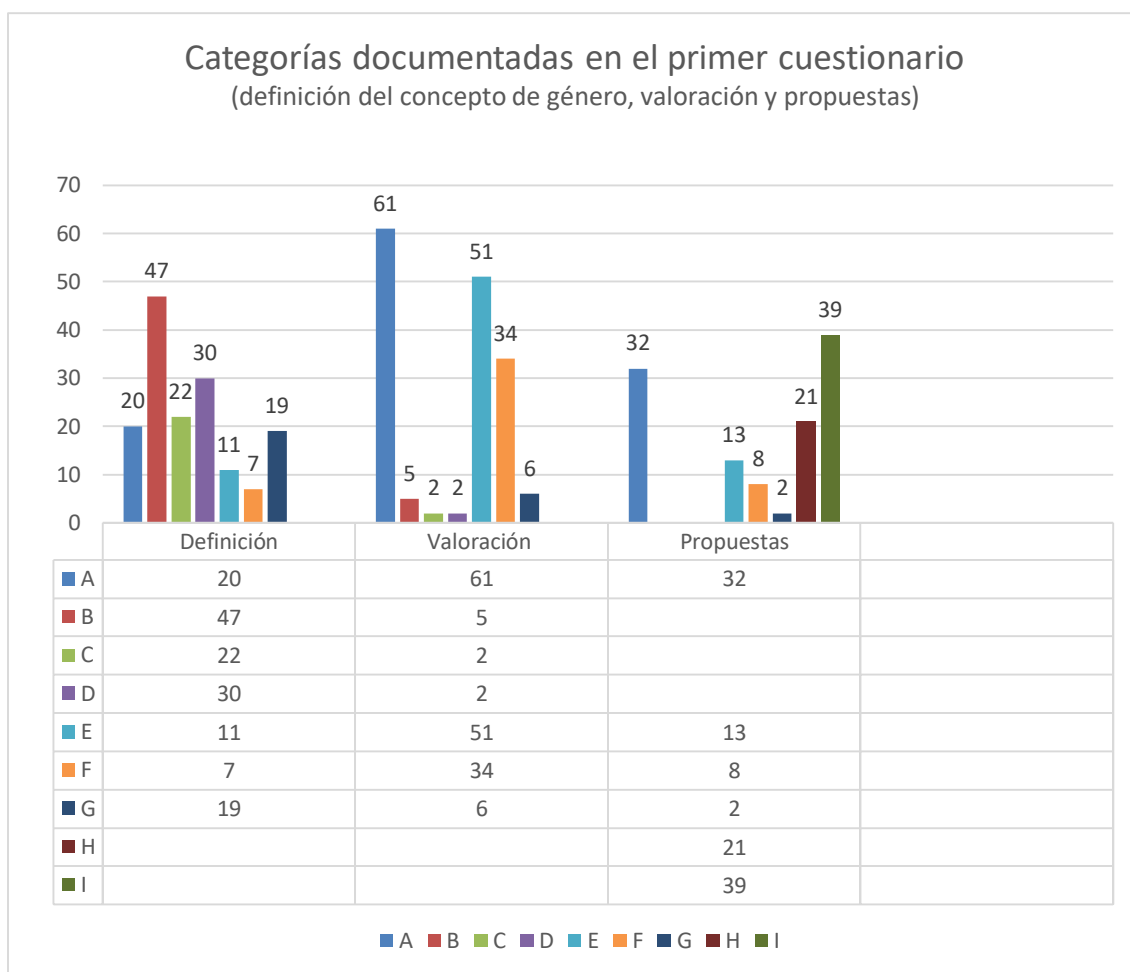


Gráfico 59. Categorías documentadas en el primer cuestionario (comparativa de las preguntas 2-5: definición de género, valoración de sus aportaciones y diseño de las propuestas).

Categorías

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Preguntas	<i>Cuestionario inicial</i>									
Definición	20	47	22	30	11	7	19			
Valoración	61	5	2	2	51	34	6			
Propuestas	32				13	8	2	21	39	
	<i>Cuestionario intermedio</i>									
Creadoras	131	87				7		13		
Esteretipos		289	74							
Destinatarios							3	10		28
Actividad		53	15					18		11
Mirada femenina		45	53					11		123
Desnudo masculino		100	31			3	72	45		9
Inversión		29				95	12	9		1

Tabla 139. Número de codificaciones por pregunta y categoría en los cuestionarios inicial e intermedio (total).

2.1. Conclusiones respecto a la formación en género de los participantes

Este apartado estaría relacionado con el **objetivo 1: conocer el grado de formación de los futuros docentes de secundaria en género.**

Nuestros resultados en este sentido resultan alentadores ya que una parte importante de los encuestados, concretamente el **76'85%**, ha entrado en contacto con el género en algún momento de su formación inicial: más de la mitad de los participantes (**56'55%**) han recibido formación específica de género, a lo que se añaden aquellos que, pese a no haber cursado ninguna asignatura de género en grado o posgrado, sí han abordado cuestiones de género en alguna materia de forma transversal (20'3%). El número de asignaturas en las que los estudiantes dicen haber tratado el género es elevado, una decena, además de que algunos participantes dicen haber tratado el género en algún posgrado de universidades como las de Valencia, Granada, Autónoma de Barcelona o Pompeu Fabra. Eso hace que **tres de cada cuatro participantes haya entrado en contacto de alguna u otra manera con el género en su formación inicial.**

Este objetivo estaría relacionado con el **supuesto 1**: creemos que es más posible que el alumnado procedente del grado de Historia puede haber recibido formación específica de género, aunque desconocemos en qué grado. Es muy posible que el 40-50% restante (procedente de los grados de geografía, arte u otros) no haya recibido ninguna formación en género, aunque desconocemos si se han encontrado con el género en algún momento de su formación. En este caso, erramos parcialmente en nuestra apreciación. Aunque es cierto que su conocimiento de las aportaciones realizadas por la historia de las mujeres y por el género a la Historia del Arte varía en función de su edad y del grado elegido, **el porcentaje de aquellos estudiantes que ha recibido formación en género es algo superior al esperado**, en especial por el hecho de que los estudiantes del grado de Historia del Arte han recibido una formación transversal en género que tienden a valorar de manera positiva. Sin embargo, es la asignatura de “Hombres y mujeres en la Historia” la que juega un papel determinante debido al hecho de que, en la actualidad, es una materia obligatoria dentro del grado de historia, un grado que ha sido cursado por el 60% de los encuestados. Pese a sus posibles limitaciones, estos datos ponen en valor los esfuerzos realizados por una serie de docentes y/o investigadores e investigadoras de nuestra universidad, pero también de otras, para introducir y consolidar la enseñanza del género en la docencia y la investigación. Esto nos sitúa ante un punto de partida algo diferente de lo apuntado por la bibliografía especializada respecto a las carencias en

relación al género del profesorado en formación (Ladson-Billings, 1996; Jaramillo, 1999; Vavrus, 2009; Crocco, 2010; Hahn et alii, 2018; García-Pérez et al., 2011; Anguita, 2011; Rebollar, 2013; Ibeas y Garrido (2018), entre otros). Como hemos visto al analizar los resultados y como explicitaremos también más adelante, **la formación inicial en género resulta un factor determinante en la comprensión del conocimiento de género y en la valoración de sus aportaciones a las Ciencias Sociales, entre otros.**

2.2. Conclusiones en relación a las definiciones del concepto de género

En este apartado nos situaríamos de nuevo en relación con el **objetivo 1: conocer el grado de formación de los futuros docentes de secundaria en género**. Creemos que la capacidad de los participantes para definir el género puede ser un buen indicador de sus conocimientos de la materia. La razón es que, como señala Scott:

El término género forma parte de una tentativa de las feministas contemporánea para reivindicar un territorio definidor específico, de insistir en la insuficiencia de los cuerpos teóricos existentes (1990: 42-44, citado por Aguilar, 2009: 128).

Es esta una línea de argumentación también señalada por Donoso y Velázquez (2013), quienes consideran que el conocimiento del concepto vendría a ser el primero de los pasos del desarrollo de la conciencia de género, a partir de la adquisición de elementos conceptuales que permiten dar nombre a nuevas realidades para alumnado, un dar nombre que permite crear un conocimiento nuevo.

En el caso concreto de la pregunta que analiza las definiciones de género, las categorías más empleadas han sido la **B – aproximación relacional – binario hombre / mujer (con el 30'5% de respuestas)** – y la **D – el género como construcción social y cultural (19'5% del total;** gráfico 59), gracias, entre otras cuestiones, a la recurrencia de las codificaciones que aluden al *género como construcción*, las *características* o *cualidades de los sexos*, los *roles* de género o el *valor social diferencial de hombres y mujeres*, junto a aquellas que subrayan cómo el género destaca las *aportaciones de las mujeres* o se relaciona con las *identidades*. Esto nos situaría en relación al supuesto 1: su conocimiento de las aportaciones realizadas por la historia de las mujeres y por el género a la Historia del Arte variará en función de su edad y del grado elegido para su formación universitaria. En este sentido, no hemos observado diferencias en función del grado de acceso (que recordemos, determina que la formación en género sea transversal o específica), sino en función de si los participantes han recibido, o no, dicha formación en género. Podemos afirmar, que **la formación en género es un elemento determinante**. Tanto el subgrupo

de estudiantes con formación como el de estudiantes sin formación activan de forma similar la categoría B – aproximación relacional–, con un porcentaje cercano al 30%. Lo mismo ocurre, aunque en un porcentaje menor (7-13%) con las categorías E y G – Identidades y perspectiva, punto de vista o enfoque. Sin embargo, aquí acaban las similitudes: **los estudiantes sin formación activan en sus respuestas en términos idénticos a la B la categoría A** – aportaciones de las mujeres, mujeres importantes – pero también **recurren más a la F**, conectándolo con el cambio social que supone el feminismo. **Los estudiantes con formación**, por su parte, prefieren, en lugar de hablar de los logros de las mujeres, **definir el género como una construcción social o cultural**– categoría D, 22´4% de sus respuestas–, además de recurrir, para negarlo, al argumento biológico (categoría C, 16% de sus respuestas; véase la tabla 140).

Categorías		A	B	C	D	E	F	G	Total
Con formación	Nº	12	39	20	28	9	1	16	125
	%	9,6	31,2	16	22,4	7,2	0,8	12,8	100
Sin formación	Nº	8	8	2	2	2	3	3	28
	%	28,56	28,56	7,14	7,14	7,14	10,71	10,71	99,6
Total	%	13	30,55	14,3	19,5	7,15	2,6	12,35	99,45

Tabla 140. Peso porcentual de las categorías dentro de cada subgrupo (estudiantes con formación y estudiantes sin formación) en relación a la definición de género.

Parece existir un consenso en que el género es una perspectiva, punto de vista o enfoque que alude al binario hombre – mujer y a las identidades, como evidencia el hecho de que existe un uso muy similar entre ambos subgrupos de las categorías B, E y F. Sin embargo:

- 1) **Los estudiantes sin formación en género proporcionan respuestas menos elaboradas**, con una media de codificaciones por respuesta de 1´75. Dicha media se incrementa entre sus compañeros con formación en género, hasta alcanzar las 2´5 codificaciones.
- 2) **Los estudiantes sin formación en género siguen creyendo que la principal aportación del género es visibilizar a las mujeres y que este está relacionado con el cambio social** (Categorías A y F), en una aproximación que podríamos considerar más intuitiva.
- 3) Son **los estudiantes con formación** los que **definen, mayoritariamente, el género como construcción social o cultural** (categoría D).

2.3. Conclusiones referentes al interés de la perspectiva de género

En este apartado tratamos de conocer la importancia que otorgan los futuros docentes de educación secundaria a las aportaciones realizadas por la perspectiva de género a las Ciencias Sociales. Estaría relacionado con el que formulamos como **objetivo 2: conocer su valoración de las aportaciones realizadas por la historia de las mujeres y por la historiografía feminista de Historia del Arte para la investigación y la docencia desde la perspectiva de género**. También con el **objetivo 5: valorar cómo entienden el cambio que esto puede introducir en las aulas y en la sociedad**.

A su vez, dichos objetivos están relacionados parcialmente con el **supuesto 2**: sobre el papel los estudiantes consideran relevantes las aportaciones realizadas sobre el género, la historia de las mujeres y manifiestan que su inclusión en las aulas es positiva. También con el **supuesto 5**: quizá identifiquen alguna de las diferentes posibilidades de transformación social que incluyen a las mujeres.

Para la mayoría de los participantes, la principal aportación del género a la Historia, la Historia del Arte y la Geografía es **denunciar la invisibilidad o la marginación de las mujeres dentro de las Ciencias Sociales**. En un grado menor, **lo relacionan con el feminismo y la justicia social**. A diferencia de lo que ocurre a la hora de definir el género (donde las categorías más utilizadas eran la B y la D), en esta pregunta los docentes en formación activan de manera preferente **las categorías A, E y F** (gráfico 59):

- Lo definen como **perspectiva, punto de vista o enfoque y en relación a la historiografía** (categoría E, 31%)
- Consideran que la perspectiva de género contribuye a poner fin a la **invisibilidad, el olvido y la marginación de las mujeres** en las Ciencias Sociales, recuperando sus aportaciones y sus logros (categoría A, 37,8%).
- Conectan **género y realidad social**, relacionándolo con una mayor **equidad o igualdad** (categoría F, 21,08%).

La codificación mayoritaria es, como señalábamos, aquella que **denuncia la invisibilidad o la marginación de las mujeres dentro de las Ciencias Sociales** (recurrencia de 41), a lo que se añaden otras que se mueven en un rango similar de recurrencia (entre 12-15): el papel del género al **reivindicar las aportaciones, los logros o el papel de las mujeres** dentro de la Historia, la Geografía o la Historia del Arte, cómo **incluir a las mujeres supone reflejar de una forma más fiel la realidad social**, su

importancia para contribuir a una mayor **equidad** o la **denuncia del androcentrismo** en el relato de las Ciencias Sociales.

Hemos encontrado además evidencias de un **sesgo de género en los resultados**. Los varones tienden a replicar en mayor modo el binomio hombre – mujer / masculino – femenino, al tiempo que son ellos también quienes tienden más a subrayar la vinculación entre género e identidades:

- **Recuperan la aproximación relacional** (binario hombre - mujer) **en casi la mitad de sus respuestas** (47´4% frente al 35% de las respuestas femeninas).
- **Privilegian las codificaciones relativas a las identidades**, individual o social, identidades de género, queer o LGTBI+, en un porcentaje que triplica al de las mujeres (21% de las respuestas masculinas frente al 7´14% de las femeninas).
- **Siguen respondiendo que el género es una construcción social y cultural**, replicando la respuesta de la pregunta anterior (el 15´7% de las respuestas masculinas, frente a ninguna mujer).

Por su parte y por lo que respecta a las estudiantes:

- **La mitad de las respuestas femeninas denuncian la invisibilidad de las mujeres para las ciencias sociales o la forma en la que ellas son parte de los denominados “olvidos de la historia”** (49´98%), un elemento que tan sólo está presente en una de cada seis respuestas de sus homólogos varones (15´78%).
- **Las mujeres son ocho veces más proclives que los hombres a subrayar el androcentrismo del relato tradicional de las ciencias sociales**, una denuncia que documentamos en el 42% de las respuestas femeninas, frente a la aparente ceguera de sus compañeros, quienes sólo consignan esta codificación en el 5´26 % de los casos.
- Ellas también **subrayan, casi dos veces más, la forma en la que el género pone en valor las aportaciones, los logros y el papel de las mujeres en las ciencias sociales** (42´8% de las respuestas de las participantes, frente al 26´3% de los encuestados).
- Son ellas, por último, **las únicas que arguyen que estudiar el género proporciona una visión más ajustada de la realidad social, contribuyendo a cambiarla** (21´42%).

Todo ello demuestra que **las mujeres son exponencialmente más sensibles que los hombres a la hora de reconocer la invisibilidad de las mujeres dentro de las Ciencias Sociales, el androcentrismo del relato tradicional de la Historia y la Historia del Arte o al valorar las aportaciones de la perspectiva de género, pero también, el cambio social que se introduce de la mano del feminismo, que va a ser la segunda categoría más importante en el global del cuestionario inicial**, al englobar el 17'36% de las codificaciones.

2.4. Conclusiones referentes a los diseños de las propuestas

Con el análisis del diseño de las propuestas intentamos determinar, parcialmente, el grado de cumplimiento del **objetivo 3**: conocer, contrastar y comprender las elecciones de protagonistas y la utilidad que les asignan. También del **objetivo 4**: conocer y analizar sus propuestas para introducir la enseñanza de la historia de las mujeres en las aulas. Interpretar y contrastar el discurso del profesorado sobre la inclusión de las mujeres y su historia con el diseño de las prácticas que realizan. También con el **objetivo 5**: valorar cómo entienden el cambio que esto puede introducir en las aulas y en la sociedad

Dichos objetivos están relacionados con los **supuestos 3, 4 y 5**. El primero subraya, de manera acertada, como entre las limitaciones a la hora de diseñar e implementar propuestas para trabajar el género en las aulas **puede jugar un papel determinante la nula o escasa formación de los docentes en este campo**. Así lo corroboran nuestros resultados, que prueban **las mayores dificultades a este respecto de los estudiantes sin formación en género, de tal modo que un 70% de los estudiantes sin formación es incapaz de formular una propuesta**, mientras que entre los estudiantes con formación en género el porcentaje desciende hasta el 22'6%. Podemos además confirmar que **en la formulación de las propuestas juega un papel determinante la formación disciplinar previa**, ya que los participantes **tienden a circunscribir sus diseños al ámbito de sus estudios de origen**, replicando lo visto en sus clases universitarias (historia de la vida privada, mujeres artistas, hitos de la historia de las mujeres...) o problemas socialmente relevantes (violencia de género). Pese a ello, consideramos pertinente destacar la **falta de especificidad de la mayoría de las propuestas (68'4% del total)** lo que evidencia la existencia de importantes **dificultades a la hora de plantear diseños concretos para introducir el género en las aulas**.

El supuesto 5, en relación a la valoración de las ventajas que puede aportar la introducción de las mujeres al currículo de Ciencias Sociales, se cumple sólo de forma parcial. Aunque aparecen algunas alusiones al cuestionamiento de los estereotipos y los roles de género o a la justicia social y un par de menciones a la violencia de género, estas se mantienen en un ámbito genérico y **el peso de la categoría relativa al feminismo y el cambio social divide por tres su peso en relación a la pregunta anterior, como si los participantes no fueran capaces de conectar el diseño de propuestas con un cambio social.** Tampoco **aparecen formuladas algunas de las posibles reticencias a la introducción de las mujeres que esperábamos** (presiones por cumplir con el desarrollo del currículo oficial, necesidad de seguir enseñando una visión canónica de la historia, preocupación por la *exclusión* de las figuras consideradas tradicionalmente relevantes...). **Sobre el papel, todos los participantes dicen estar interesados en incorporar a sus clases la perspectiva de género.** La única posible reserva la expresa un estudiante varón, con formación transversal en género (curso 2016-2017), cuyas objeciones transcribimos:

La teoría de género, junto a los estudios culturales, coloniales en parte muy importante de la historiografía, pero considero que _ igual como antes con el marxismo _, basar toda explicación en clave de género puede llegar a ser reduccionista.

A. Conclusiones referentes a las categorías de análisis

Recordemos que en este caso concreto las categorías han sido trabajadas a un doble nivel: el correspondiente a la categorización establecida para el conjunto de los cuestionarios y una segunda categorización suplementaria, adaptada a partir de las posibilidades de incorporación de las mujeres al currículo que aporta la bibliografía especializada. En el primer sentido, quisiéramos destacar que:

- **Entre las respuestas se mantiene con fuerza la categoría A** – aportaciones y logros de las mujeres – que venimos documentando un importante peso relativo a lo largo de todo el cuestionario inicial y que aquí es la segunda en importancia (27´8%). De las anteriores categorías se mantienen también, aunque con un peso relativo menor, las categorías E y F –perspectiva y feminismo– (11´3%-7%).
- **Desaparecen las categorías B, C, D** – Aproximación relacional; sexo y diferencia biológica; construcción social y cultural–
- **Surgen, con fuerza, dos nuevas categorías (H e I)**, una de ellas de **tipo instrumental** (33´9%) y otra vinculada de forma específica a las **temáticas de la historia y la historia del arte de las mujeres** (18´9%).

Dichas categorías estarían relacionadas con el referido **objetivo 3: conocer, contrastar y comprender las elecciones de protagonistas y la utilidad que les asignan**. En este último sentido, quisiéramos señalar la prevalencia otorgada de forma reiterada a lo largo de todo el cuestionario a **las mujeres como sujetos (categoría A)**. También **las nuevas categorías, de tipo instrumental y disciplinar (H e I)**, nos permitirían **vincular las propuestas de los participantes con aquellas que realiza la bibliografía especializada para incorporar las mujeres al currículo**.

B. Conclusiones referentes a las posibilidades para incorporar a las mujeres al currículo de Ciencias Sociales planteadas por la historiografía especializada

Si nos referimos a la categorización establecida que toma como base las posibilidades de incorporación de las mujeres a las Ciencias Sociales en relación a las propuestas de la bibliografía, podemos subrayar que:

- **Existe un cierto equilibrio entre las distintas posibilidades de incorporación que plantea la bibliografía especializada**, como muestran los datos porcentuales que extraemos de las respuestas (20´8%, 20´8%, 27´8% y 30´4%), con una ligera ventaja para la Historia, la Historia del Arte y la Geografía desde la perspectiva de las mujeres (30´4%). Pese a ello, **casi siete de cada diez propuestas se mueve en la denuncia de la invisibilización de las mujeres en las Ciencias Sociales, las mujeres notables y los hitos de la Historia de las mujeres o las mujeres creadoras**.
- Los participantes **tienden a replicar en sus propuestas lo visto en aquellas materias donde han abordado el género**, incorporando temáticas y fuentes de la historia de las mujeres o cuestiones destacadas por el feminismo (mujeres artistas, historia de la vida privada, fuentes para la hª de las mujeres, hitos...).
- Como medio para este fin se impone la **transversalidad: un porcentaje bastante elevado** de los encuestados **rechaza la incorporación de las mujeres al currículo de las Ciencias Sociales en forma de adición**, insistiendo en la necesidad de que sea un elemento transversal o de que forme parte del discurso habitual de las Ciencias Sociales.

Se cumple sólo en parte lo que contemplábamos en el **supuesto 4**: es probable que las alternativas propuestas contemplen la implementación de una actividad o de una unidad didáctica en forma de adición a la historia que contempla el currículum. **Las propuestas relacionadas con la adición suponen tan sólo un peso relativo del 20´8%. Vemos**

como tampoco se cumple el supuesto 5: quizá identifiquen alguna de las diferentes posibilidades de transformación social que incluyen a las mujeres. Podrían considerar las modificaciones en la práctica de aula como una forma de compromiso social. **A diferencia de lo que ocurre en la pregunta que valora las aportaciones de la perspectiva de género** (en la que el peso de la categoría F, feminismo, es del 21´42%), aquí las alusiones al feminismo y el cambio social suponen sólo el 7% de las codificaciones.

3. Conclusiones respecto al cuestionario intermedio

La conceptualización del cuestionario intermedio era más disciplinar. **Remitía a la didáctica de la Historia del Arte en su intersección con el género** (véase capítulo 3). Sus conclusiones están relacionadas con el **objetivo 2:** conocer su valoración de las aportaciones realizadas por la historia de las mujeres y por la historiografía feminista de Historia del Arte para la investigación y la docencia desde la perspectiva de género. Igualmente, con el **objetivo 5:** valorar cómo entienden el cambio que esto puede introducir en las aulas y en la sociedad. Remiten por tanto al **supuesto 2:** es posible que tan sólo una parte de los participantes (aquellos cuya formación inicial se corresponda con el grado de H^a del Arte) conozcan alguno de dichos planteamientos. También con el **supuesto 5:** quizá identifiquen alguna de las diferentes posibilidades de transformación social que incluyen a las mujeres. Podrían considerar las modificaciones en la práctica de aula como una forma de compromiso social. Quisiéramos destacar que, a diferencia del cuestionario inicial, **las categorías activadas en este cuestionario son 7: A, B, C, F, G, H y J** (categoría mirada, que emerge ahora; véase el gráfico 60).

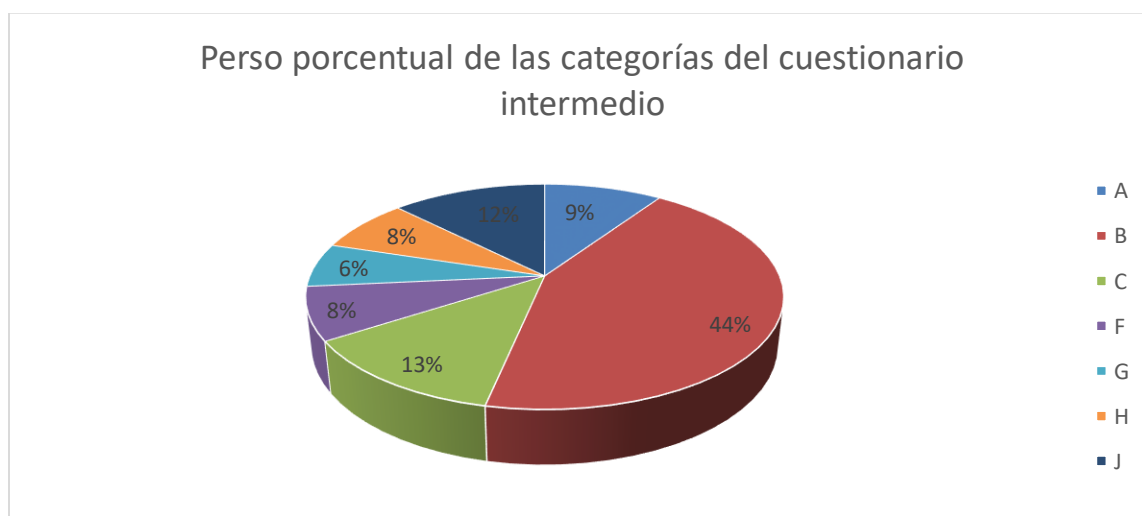


Gráfico 60. Categorías documentadas en el cuestionario intermedio (global en %).
Fuente: elaboración propia.

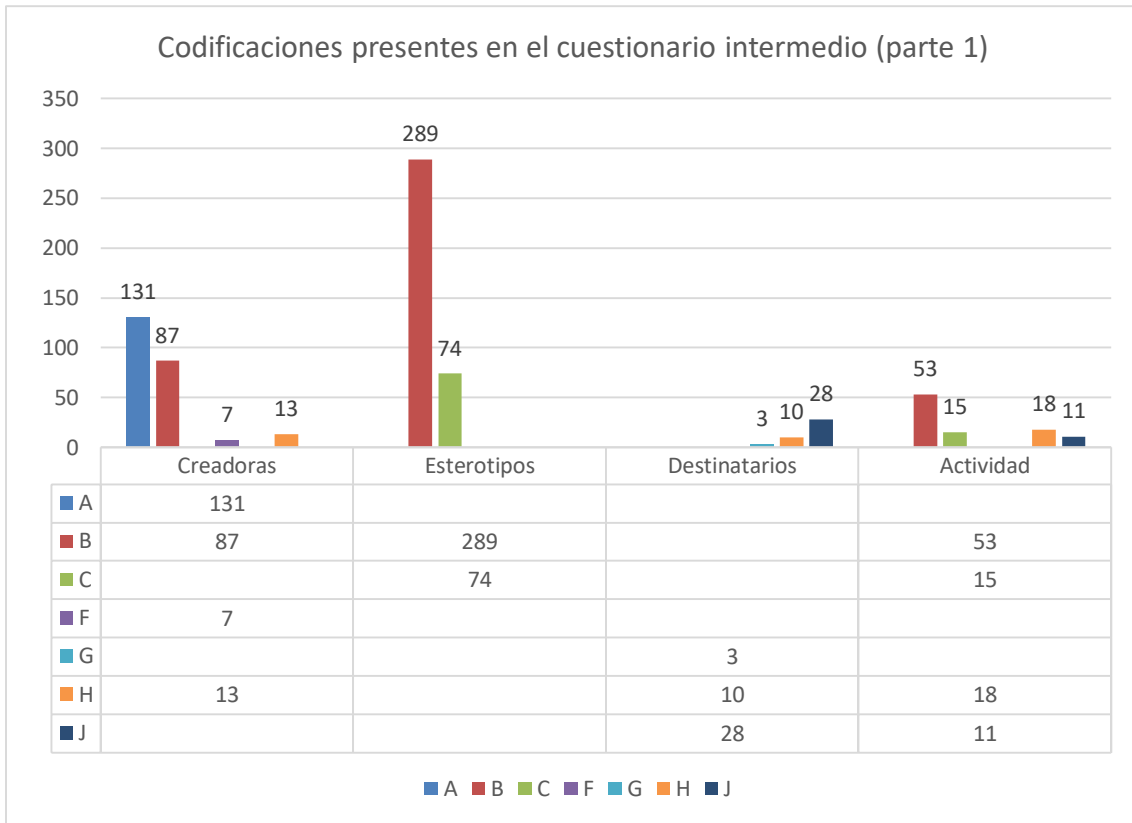


Gráfico 61. Categorías documentadas en el cuestionario intermedio (comparativa de las preguntas relativas a creadoras, estereotipos, destinatarios del desnudo femenino y actividad de la modelo).

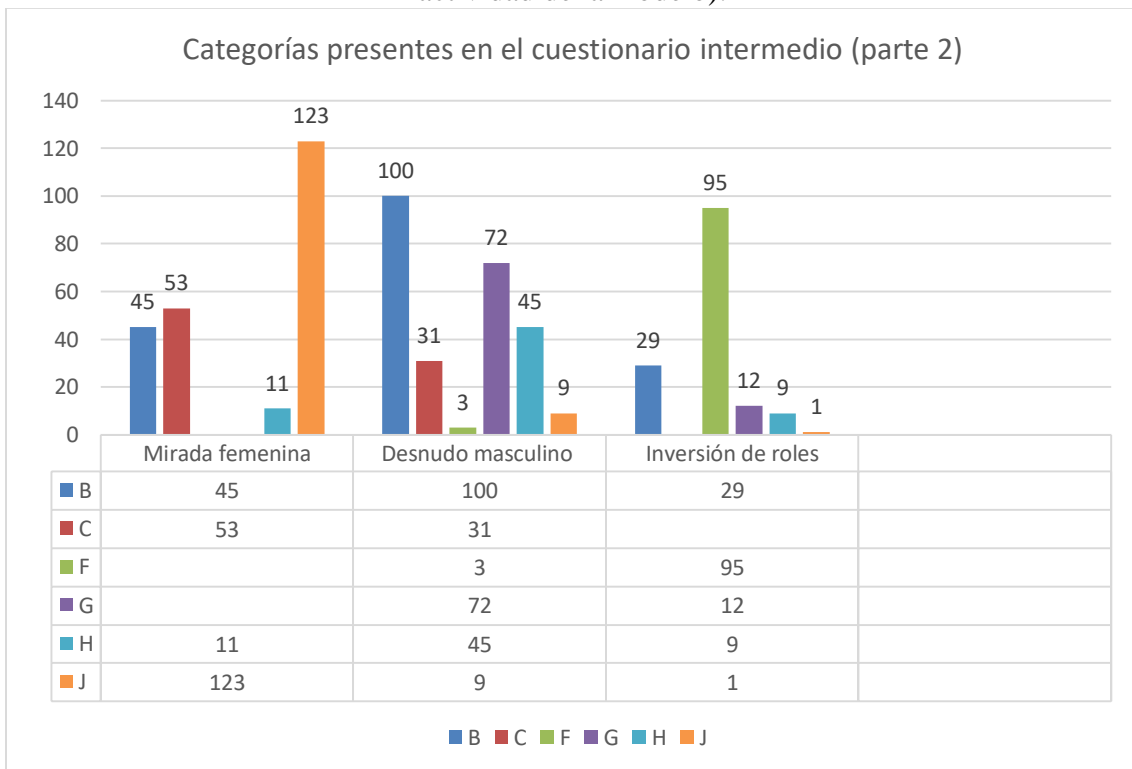


Gráfico 62. Categorías documentadas en el cuestionario intermedio (comparativa de las preguntas relativas a la mirada femenina, el desnudo masculino y la subversión o inversión de roles).

3.1. Conclusiones referentes a la valoración de las mujeres creadoras en la Historia del Arte

Revisamos aquí **la primera gran aportación de la historiografía feminista de la Historia del Arte**, a saber, **la existencia de mujeres artistas, su exclusión de la creación y la valoración social diferencial de sus logros en relación a los artistas varones**. En esta pregunta en concreto los participantes debían elegir entre una serie de calificativos que describen el tratamiento que unos determinados textos de historiadores del arte de mediados del siglo XX dan a las mujeres artistas. Las conclusiones estarían en relación, como señalábamos, con el **objetivo 2**: conocer su posicionamiento ante las aportaciones de la revisión feminista de la Historia del Arte, acerca en concreto de la creación artística femenina.

En este apartado, quizá por lógica, **recupera fuerza una de las categorías que había gozado de un papel fundamental en el cuestionario inicial y que está tan sólo presente en esta pregunta del cuestionario: las mujeres como sujetos en las Ciencias Sociales (categoría A)**. De hecho, supone algo más de la mitad de las respuestas (51'4%). La otra gran protagonista es **la categoría B (aproximación relacional) que va a gozar de un lugar preeminencial a lo largo de todo el cuestionario intermedio y que aquí representa una de cada tres respuestas (34'1%)**. Con una presencia menor, documentamos entre las respuestas otras tres categorías, C, F y H (6'7%, 5'1% y 2'7%, respectivamente). **El escaso peso relativo de la categoría F (5'1%) nos muestra que no identifican el trabajo de la creación artística femenina como un posible instrumento de transformación social** (gráfico 60).

Entre las respuestas también podemos documentar **una serie de diferencias en función del género de los encuestados. Como ocurre a lo largo de casi todo el cuestionario, las mujeres incluyen un mayor número de codificaciones en sus respuestas** (con una media en este caso que es medio punto superior, con 3'84 codificaciones por respuesta frente al 3'37 de los varones). Resulta cuanto menos llamativo que **los dos rasgos que ellas perciben o señalan más que los hombres sobre el tratamiento tradicional de las mujeres artistas sean la vinculación de la mujer a la maternidad** (casi 5 puntos porcentuales por encima) o la **supuesta incapacidad de crear femenina**. Los varones, por su parte, **enfatan más todos los demás: sexualización** (dos puntos porcentuales por encima), **feminidad (3'7)**, **dependencia del varón (3'8)** o **singularidad de las**

mujeres artistas (cinco puntos porcentuales por encima), como si ellos aceptaran de mayor grado el discurso misógino de la historiografía tradicional. En otras codificaciones, referentes a temáticas femeninas o a una supuesta inferioridad de la mujer los porcentajes se aproximan o se igualan (3´8%, frente a 4´4% en el primer caso o 1´6% en ambos subgrupos en el segundo). Volvemos a documentar un **uso diferencial de las categorías**, de tal modo que ellos recurren más a la categoría A (54% frente a 49%), mientras ellas subrayan en más del doble de ocasiones **la injusticia de este tipo de aproximaciones (categoría F, feminismo y cambio social**, con un 3´9% de presencia entre las respuestas de las mujeres y tan sólo un 1´6% entre los varones).

3.2. Conclusiones referentes a los roles y estereotipos presentes en las representaciones femeninas de la mujer en el arte occidental: ni putas ni sumisas²¹

Las imágenes de la mujer en el arte reflejan y contribuyen a reproducir ciertos prejuicios compartidos por la sociedad en general, y por los artistas en particular, algunos artistas más que otros, sobre el poder y la superioridad de los hombres sobre las mujeres, unos prejuicios que quedan plasmados tanto en la estructura visual como en el contenido temático de la obra [...]. Se trata de prejuicios acerca de la debilidad y pasividad de la mujer; de su disponibilidad sexual; su papel como esposa y madre; su íntima relación con la naturaleza; su incapacidad para participar activamente en la vida política. Todas estas nociones, compartidas, en mayor o menor grado, por la mayor parte de la población hasta nuestros días constituyen una especie de subtexto (es decir, de texto oculto) que se esconde detrás de casi todas las imágenes de mujeres.

Nochlin, 1991: 14-15.

Las conclusiones de la pregunta referente a roles y estereotipos han sido una de las más costosas por el alto número de codificaciones consignadas, pero también por lo complicado que resultó en su día adecuarlas a las categorías. Cuando nos referimos a estereotipos hablamos de imágenes que se caracterizan por tener unos determinados rasgos físicos y por haberles sido asignados una serie de caracteres psicológicos. También porque transmiten un mensaje asociado a la figura femenina (de corrupción, salvación, dominio o resignación) (Ángeles y Polo, 1996). En las respuestas de los estudiantes, **algunas de las codificaciones se repiten sea cual sea la cualidad o rasgo masculino que se propone como opuesto— fuerza, posesión, agilidad o acción—, de tal modo que seis códigos — belleza, debilidad, maternidad, pasividad, sexo y sumisión— aparecen asociados a todos los atributos masculinos.**

²¹ Aludimos aquí al título del ensayo de Fadela Amara, que ella toma del movimiento Cité Balzac (Vitry).

Los opuestos que aparecen mayoritariamente, son:

1. Para *fuerza*, **debilidad** (34´04%), **belleza** (15´37%) y **fragilidad** (13´18%)
2. Para *agilidad*, **belleza** (14´61%), **torpeza** (13´5%) y **quietud** (9%)
3. Para *acción*, **pasividad** (56´3%)
4. Para *posesión*, **sumisión** (26´8%) y **dependencia** (18´8%)

Esta pregunta resulta interesante porque emergen tan sólo dos categorías: el **binomio hombre-mujer (79´5%)** y **sexo y diferencia biológica** con una quinta parte de las respuestas por la importancia de todas aquellas codificaciones que se detienen en el **atractivo sexual** de la modelo (**20´4 %**). Dentro de la aproximación relacional hemos establecido una diferenciación entre **cualidades** (13´2%), **defectos** (21%) y **comportamientos**, que son mayoritarios (39%). Sin embargo, no deja de parecernos preocupante la mayor tendencia de los participantes a conceptualizar en términos negativos a las mujeres representadas (defectos, 21%).

Como ocurre en otros apartados, existe aquí también un **sesgo de género** en las respuestas de los participantes visible, en primer lugar, en el hecho de que **las mujeres no sólo utilizan más codificaciones en sus respuestas** (casi 1/3 más), **sino que se sirven de más codificaciones diferentes. Hombres y mujeres realizan un uso diferencial de las codificaciones compartidas**, de tal modo que:

- 1) **Los participantes masculinos vuelven a subrayar en un grado mayor el atractivo sexual del modelo femenino** (sensualidad y sexualidad, 8 puntos porcentuales por encima que las mujeres, casi un 50% más) mientras que **ellos identifican en el doble de ocasiones el arquetipo maternal**.
- 2) Los hombres son más proclives a ver la **pasividad** (6 puntos por encima), la **calma** (4 puntos) o la **fragilidad** (1´5) de las mujeres representadas.
- 3) **Ellas**, por su parte, detectan o proyectan más la **sumisión** femenina o la **dependencia** (18 y 4 puntos porcentuales por encima, respectivamente), pero también la **belleza como imperativo categórico** (15 puntos) o la **cosificación femenina** (12 puntos porcentuales por encima). También la **torpeza** o la **debilidad** de las mujeres (6 y 2 puntos porcentuales por encima).
- 4) También ellas prefieren las **cualidades** a los **defectos**, optando subrayar rasgos como la **delicadeza** (20 puntos porcentuales más) o la **ternura** (12).

Entre las respuestas documentadas hemos identificado buena parte de los que Marian López Cao identificaba como rasgos tradicionales de la iconografía femenina (figura 22) y que aparecen significados también, con una fidelidad casi pasmosa, en la cita de Linda Nochlin que incluimos al principio de este sub-apartado.



Figura 22. Rasgos tradicionales de la iconografía femenina. Adaptado de López Cao, 2001: 175-176 (la misma infografía en Rausell, 2019).

Algunos de los estereotipos presentes en la infografía aparecen en el cuestionario: la mujer como sexo, como naturaleza, como madre o como tentación. Estaríamos refiriéndonos, en el primero de los casos, a todas las codificaciones agrupadas dentro de la categoría que alude a la belleza y al atractivo sexual femenino (20´4 % de las respuestas), en las que las mujeres representadas son fuente de placer y satisfacción para el observador. **Resulta así cuanto menos curioso que dos cualidades atribuidas al varón - fuerza y agilidad-, asociadas a la acción y a la prevalencia o hegemonía del varón – posesión - tengan como correlato en las respuestas de nuestros estudiantes tan solo un 13% de cualidades femeninas o que los arquetipos posean un peso nimio dentro de las mismas. También creemos destacable la mayor tendencia de los varones a subrayar los defectos y carencias femeninas o la prevalencia de determinadas características supuestamente femeninas como la pasividad.** Las respuestas parecen seguir haciéndose eco de cómo **las mujeres aparecen representadas a través del deseo estereotipado de los hombres.** Se trata de representaciones de mujeres que encarnan la alegoría de la belleza y **que parecen seguir gritándonos que mientras que el hombre hace cosas, la mujer sólo necesita ser sexualmente atractiva** como afirma Nochlin en la cita que hemos reproducido al iniciar el sub-apartado.

3.3. Conclusiones relativas al público destinatario del desnudo femenino

En este apartado **emerge por primera vez la categoría mirada**: 6 de cada 10 respuestas se detienen en la mirada que se proyecta sobre el cuadro, mientras las otras cuatro apuntan al entorno de recepción y producción social de la obra. De forma abrumadora, **los participantes subrayan el papel del hombre como principal receptor del desnudo femenino** (*male gaze*, 46'4% del total de respuestas).

Se trata de **una de las preguntas con la media de codificaciones más baja**. Aunque no hay, en este caso, diferencia en el número de codificaciones utilizadas por hombres y mujeres, si podemos encontrar diferencias cualitativas: **son ellas las únicas en activar la categoría del post-estructuralismo feminista**. El género de los participantes les hace más proclives a enfatizar una u otra mirada: **los varones subrayan con más frecuencia la prevalencia de la mirada masculina (con una diferencia porcentual que los sitúa 20 puntos por encima de las mujeres)**, mientras que ellas son **dos veces más proclives a buscar miradas** que, aunque minoritarias, son también *alternativas*, aunque sea bajo la forma de un público mixto. Es también una estudiante quien vincula este tipo de representaciones con la pornografía o con la cultura de la violación, como reproducimos a continuación:

- “Es pura pornografía de la época” (...). “A mi juicio, este cuadro fomenta totalmente la cultura de la violación” (mujer, cuestionario 9, 2017-2018).

Recordamos en este sentido que, aunque el desnudo femenino en el arte ha tendido a ser situado como símbolo de la mirada pura y desinteresada del conocedor, alejándolo de aquello que podría ser considerado como pornográfico, la separación entre arte y pornografía puede ser sutil. Como señala Nead:

El crimen de la pornografía es la reintroducción del sexo en la esfera pública. La pornografía hace visible el sexo; toma lo que se ha convertido en aspecto más profundo y privado del ser individual y lo transforma en un bien público, expuesto a la mirada pública. Por estas razones, la pornografía está situada en el centro y en los márgenes de la sociedad contemporánea: en el centro, en cuanto su deseo de hacer visible, su función como espectáculo, es característico del capitalismo postmoderno en general; pero también en los márgenes, dado que representa la mercancía ilícita dentro de esta economía especular (1988: 161-162).

3.4. Conclusiones referentes a la actividad de la modelo

A pesar de la aparente escasa relevancia de este apartado, que parece insignificante entre tantos otros, quisiéramos destacar su relevancia **por la recurrencia de las respuestas, en especial masculinas, que tienden a subrayar la pasividad, la inactividad o la disponibilidad sexual de las mujeres representadas.**

El **total de codificaciones** empleadas en esta pregunta es de 14, **el más bajo de toda la serie**, en claro contraste con la pregunta de los estereotipos. La mayoría de respuestas subraya la inactividad del modelo (35%), cuando no consideran que *duerme* (12,4%) o, de forma más preocupante, que está allí para *ser mirada* (10'3% de las respuestas) o para “ser deseada” (8'2%). Como ocurre también con los estereotipos, **la categoría protagonista es la B – aproximación relacional – con un 54'6%**, por el peso específico de las codificaciones que aluden al comportamiento de la modelo y que básicamente reducen este a *nada*. **Las otras tres categorías presentes – referentes disciplinares, sexo y mirada masculina – se mueven en un arco porcentual que va del 18'5% al 11'34%**. Las respuestas disciplinares, casi una de cada cinco, se detienen en la forma de posar del modelo, la presencia de los arquetipos, los objetos utilizados para acompañar el desnudo u otras temáticas femeninas de la Historia del Arte.

De nuevo, las mujeres superan en participación e interés a los varones, tanto por la tasa de respuesta (que es superior en nueve puntos a la de sus homólogos varones, situándose casi en el 70% frente al 60 % de estos últimos) como por el **número de codificaciones documentadas en cada respuesta** (2'26 frente a 1'96). En este apartado hay un número muy importante de codificaciones compartidas, pese a lo cual el peso relativo de las mismas en cada subgrupo dista de ser el mismo: **las mujeres ofrecen más respuestas disciplinares, al tiempo que subrayan más la inacción y el reposo, relacionándolo con la espera, lo que se plasma también en las categorías. Ellos ponen más el acento en la preponderancia de la mirada masculina** (peso relativo del 15'5%) o **subrayan el atractivo sexual de la modelo** (22'2% frente al 9'6% de las mujeres). **Ellos también se detienen con preferencia en la voluntad de la modelo de exponerse, de ser mirada o de ser deseada, acentuando más si cabe esa cualidad de «ser-mirada»** (*to-be-looked-at-ness*) a la que alude este texto de Mayayo:

La mirada masculina proyecta sus fantasías sobre la figura femenina, que se concibe en función de aquélla. Así, las mujeres, codificadas para causar un fuerte impacto visual y erótico, cumplen fundamentalmente el papel de «espectáculo»,

de objetos- para-ser-mirados. Esta cualidad de «ser-mirada» (*to-be- looked-at-ness*) del personaje femenino es tan marcada que la irrupción de la imagen de la mujer en la pantalla llega a veces a interrumpir el desarrollo de la línea argumental, congelando el flujo de la acción en momentos de contemplación erótica. El hombre, por el contrario, ejerce en el cine clásico una función claramente narrativa: es él quien actúa como soporte activo de la historia, controlando los acontecimientos, haciendo que las cosas sucedan, mientras que la mujer es una presencia pasiva, un mero icono; él hace avanzar la diégesis, ella simplemente se muestra (2003: 186-1187, explicando a Mulvey, 1975).

El fragmento resume a la perfección las conclusiones que se derivan del análisis de esta pregunta, que evidencian **cómo la inacción femenina, su capacidad de ser mirada por el hombre – en un momento de contemplación erótica que evidencia su poder en función de su atractivo sexual – son claves en la construcción disciplinar del discurso artístico, mostrando con ello la concatenación de las cuatro categorías expuestas supra:** una mujer que no precisa hacer nada, que se expone para ser deseada por un hombre que la contempla, convirtiendo dicha exhibición en un momento cumbre, en una obra maestra dentro de nuestra tradición artística.

3.5. Conclusiones respecto a la mirada femenina – *female gaze*

En este apartado muchas de las respuestas aluden a la **cosificación del cuerpo femenino, a la ausencia de mirada femenina o a la prevalencia de la mirada masculina**. Emergen aquí **las mismas cuatro categorías del apartado anterior** (mirada, aproximación relacional, referentes disciplinares y sexo y diferencia biológica), como ocurría en el tratamiento de los estereotipos. **La categoría prevalente es, sin embargo, la consagrada de manera específica a la mirada (52'2%), con un predominio de la masculina (37'8%) sobre la femenina (14'4%),** aunque dicho predominio se deriva de nuestra decisión de incluir dentro de la primera todas aquellas codificaciones que evidenciaban una respuesta de la modelo al espectador masculino. En cualquier caso, no deja de ser a nuestro juicio relevante el peso de la **sexualización (23'8%)** o la importancia de la **aproximación relacional (19'12%),** marcada por los supuestos **comportamientos** de una modelo que en realidad no hace nada (14%).

Los participantes parecen ser muy conscientes de la forma en la que en el desnudo el artista (masculino) exhibe a la mujer para el placer de un potencial espectador (masculino también). Esto explica la prevalencia de los códigos relacionados con la

persona que mira el cuadro – *voyeur, mirada masculina, espectador*–, pero también de aquellas codificaciones con que se describen la respuesta de la modelo a su presencia – *descaro, desafío, mirada directa, mirada condicionada, subyugada*...–. Vendría, también, a justificar el hecho de que **las codificaciones más documentadas en relación a la mirada femenina en sí, sea pasiva (11'5% del total) y objeto (9'3%), reflejando la doble sumisión de la modelo al espectador y al varón** (Mayayo, 2003).

Debemos volver a considerar **el sesgo de género de los resultados, en una pregunta en la que las participantes casi duplican las respuestas masculinas**, no sólo porque la media de sus codificaciones supera en mucho la de los varones (4'15 codificaciones por respuesta de media, frente al 2'57 de los hombres), sino por el hecho de que a las 30 codificaciones compartidas añaden otras 25 codificaciones que sólo utilizan ellas y que duplican el peso relativo de las codificaciones sólo masculinas (14'9% frente a 7'23%). Respecto al uso diferencial de las codificaciones compartidas, quisiéramos destacar la **dispar percepción de la presencia o consciencia de la modelo representada: las mujeres son más conscientes que los hombres de la ausencia de la modelo representada en el cuadro**, que, pese a las apariencias, allí no hay una mujer real (la alusión a la *no consciencia* de la modelo son superiores en nueve puntos porcentuales entre las mujeres frente a los hombres). Al mismo tiempo, ellos tienden a ver **mujeres pasivas** (3 puntos porcentuales por encima), donde ellas ven **mujeres sumisas** (3'4 puntos porcentuales por encima). Ellas, en cambio, **vuelven a incidir en cualidades y defectos que los hombres apenas ven** (2% en el global entre los varones, frente a algo más del 8% en las mujeres), **además de seguir privilegiando los referentes disciplinares**. Esta no es la única diferencia en el **uso de las categorías: ellos siguen sexualizando más a las mujeres** (tres puntos porcentuales por encima) mientras que **ellas siguen tratando, con más ahínco, de encontrar una mirada femenina incluso detrás de unos ojos cerrados** (2'9 puntos porcentuales de diferencia en favor de las féminas).

3.6. Conclusiones relativas al desnudo masculino.

Este apartado aporta **el segundo mayor número de codificaciones de todo el cuestionario intermedio (58)**, tan sólo superado por los estereotipos (60). Su recurrencia es también la segunda más alta (260), lo que evidencia **el interés que ha despertado entre los encuestados**.

Las codificaciones más recurrentes son las que remiten a la **masculinidad asociada al ser y al estar** (13´8%), la **pasividad** (13%), la **manera femenina de posar** (11´9%), la **inactividad** (6´1%) y la **feminización** del modelo (5´4%), aunque en el primero de los casos reproduce el enunciado de la pregunta. En muchas de sus respuestas, los participantes recuperan el binomio femenino – masculino, asociando rasgos como la acción, la fuerza, la dominación y el poder a los hombres y el estatismo y la pasividad a las mujeres. De hecho, **en este apartado resurge con fuerza el binario hombre mujer con casi el 40% de las respuestas** (38´54%), de nuevo por el peso de **comportamientos** y actos en un modelo que, sencillamente, no hace nada (**28´9%**) y al que, de manera también sorprendente, se carga de **supuestos defectos** (**8´1%**).

La segunda categoría en porcentaje es la correspondiente al post-estructuralismo feminista (27´7%), como si estas fueran solo aplicables cuando desnudamos a un hombre. **Aunque las referencias a la carga sexual de la imagen están presentes en casi una de cada ocho respuestas** (11´9%), **estas están entre 3´5 y 12 puntos porcentuales por debajo de las que se aplican al desnudo femenino** (15´5% en el caso de la pregunta sobre la actividad femenina de la modelo y un 23´8% en la pregunta acerca de la mirada femenina), **como si los participantes encontraran mayor dificultad en sexualizar o en aceptar la sexualización de un desnudo masculino.**

Es visible un claro **sesgo de género** en los datos consignados, en primer lugar, porque **las mujeres casi duplican de nuevo a los hombres en su número de codificaciones por respuesta** (4´76, por encima incluso de las 4´15 de media de la pregunta anterior) y eso a pesar de que los varones parecen estar más interesados en contestar, llegando hasta las 2´71 codificaciones. Además, **es esta la pregunta en la que hay más variación en las codificaciones activadas por uno y otro sexo.** Aunque las codificaciones compartidas siguen siendo mayoritarias en peso porcentual (79%), no es menos cierto que dicho peso porcentual es hasta 10 puntos inferior al que documentamos en otros apartados. **Tan sólo un tercio de las codificaciones son activadas por ambos sexos** (en concreto el 32´7% del total). **Las mujeres no sólo utilizan más codificaciones, sino que utilizan también más codificaciones diferentes hasta el punto que 28 de las 58 documentadas (el 48´1 del total %) son empleadas tan sólo por féminas** (por encima incluso del 44´61% documentado en la pregunta anterior), llegando a suponer una de cada seis respuestas,

pese al desequilibrio numérico a favor de los varones de la muestra. **Los varones tienden también a repetir en más ocasiones los conceptos propuestos en el enunciado de la pregunta** (masculinidad asociada al ser y al estar, con un incremento de más del 7% respecto a las mujeres), **además de remarcar más la pasividad** (cinco puntos porcentuales por encima), **lo femenino de la pose** (4 puntos) **y la inacción del modelo** (un punto porcentual por encima).

Reseñable es también el hecho de que, además de ser algo más proclives a señalar la identidad sexual no normativa del modelo (5,04% de las codificaciones femeninas frente al 4,8% de las masculinas), **las participantes prefieren hablar de forma abierta de homosexualidad**, mientras ellos optan por indicar su posible condición no heterosexual. **Mientras ellos aportan algunas de las codificaciones más críticas – ausencia de mirada, poder, ideología, negación de la condición de sujeto –, las aportaciones más originales – sexualización y feminización del modelo, disociación de la fuerza, énfasis en el realismo de la representación o cuestionamiento de su identidad sexual –, son femeninas.**

Los dos subgrupos **activan de forma diferencial las categorías: ellos siguen insistiendo el binario femenino masculino (35´9%) más que en las identidades (27%)**, por el peso otorgado a los roles, ya que si la aproximación relacional marca 7 puntos por encima de las féminas, en la sub-categoría de comportamiento llega hasta los 12 puntos porcentuales. A diferencia de lo que ocurría cuando el desnudo que se les ofrecía para valorar era femenino y no masculino, **los varones disminuyen a la mitad o más la sexualización del modelo cuando este es masculino** (del 19 o el 15% hasta sólo el 7´7%), **al tiempo que multiplican por dos o por tres los defectos asociados al mismo** (porcentajes del 4´85% para la figura masculina, frente a tan sólo el 1´6-2´7% de supuestos defectos en el desnudo femenino). **Son ellos los únicos en activar la categoría F, referente al feminismo y el cambio social a diferencia de lo que ocurría en otras preguntas en las que eran ellas las únicas que lo hacían, como si la dimensión política les interesara tan sólo en la medida en la que estas afectan a las representaciones masculinas** (2´91% en el total de respuestas del subgrupo, frente a ninguna mujer). Además, **los varones se interesan ahora repentinamente por la categoría G, post-estructuralismo feminista, que activan en términos de casi igualdad en relación con las mujeres (27-28%).**

3.7. Conclusiones relativas a la inversión de roles en el desnudo masculino

En este apartado preguntábamos a los participantes sobre la inversión o subversión de estereotipos planteada en el desnudo masculino de Sylvia Sleigh. Como veíamos, se trata de una obra que cuestiona cómo en el arte lo masculino se ha transformado en la norma de lo genérico, evidenciando la falta de neutralidad de las representaciones artísticas y la forma en la que estas expresan las relaciones de poder imperantes en la sociedad de la que proceden (Mayayo, 2003). Este hecho explica que **la categoría principal en este caso concreto sea la referente a feminismo y cambio social, que engloba una de cada tres respuestas (65'1%), seguida, como no, por la aproximación relacional (20'3%).** Los participantes prefieren hablar de **subversión (28'16%) y más que de inversión (13'7%),** colocando a un nivel casi similar **roles (9'6%) y estereotipos (10'3%** de las codificaciones), además de ser muy conscientes de la **intencionalidad de la autora (8'9%)** y del **carácter reivindicativo de la obra (5'5%).** Lo que no deja, sin embargo, de resultar sorprendente es **el grado de rechazo** que el desnudo masculino genera entre los participantes (**6'2%**), hecho que algunos de ellos llegan a verbalizar en la discusión de gran grupo en el aula o que expresan por escrito, **denunciando la supuesta voluntad de la autora de ridiculizar al varón.**

Consideramos extraordinariamente llamativo que este sea el único apartado de todo el cuestionario en la que la participación y el interés mostrado por los participantes varones supera al de las mujeres. De hecho, es la única pregunta tanto del cuestionario inicial como del cuestionario intermedio en el que la media de respuestas de los varones, aunque por muy poco, supera a la de las mujeres (**2'08 codificaciones por respuesta en los varones, frente al 2'03 femenino**) a lo que se añade el hecho de que, también por primera vez, hay más codificaciones utilizadas en exclusividad por hombres que por mujeres (9 frente a 7, con un peso porcentual 2'3 puntos mayor dentro del total). Como ocurre en otros apartados, seguimos observando una utilización diferencial de las codificaciones compartidas: **las mujeres prefieren hablar más de subversión** (siente puntos porcentuales por encima) **y ellos de inversión** (3 puntos porcentuales), mientras **ellas privilegian los estereotipos** (3'2 puntos por encima) **frente a los roles** (un punto porcentual por encima en los varones). **Son, en cambio, los varones los más sensibles a la intencionalidad de la autora** (cinco puntos porcentuales por encima), mientras **ellas prefieren hablar de provocación** (4'7 puntos por encima para las mujeres). El hecho de

que las características del desnudo remueven algo entre los varones se pone de manifiesto cuando **ellos subrayan el triple de ocasiones lo ridículo** de la representación cuando **rechazan referirse abiertamente de la pretendida homosexualidad** del modelo. En lo tocante a las categorías, ellos privilegian, siquiera algo, las categorías F y G (post-estructuralismo y feminismo), mientras **ellas son las únicas en aludir a la mirada (categoría J), más que duplicando eso sí, las referencias disciplinares** (categoría H), en lo que es **una constante de este estudio**, a saber, **la prevalencia entre las mujeres de las referencias en el ámbito de la Hª del Arte** (supuesto 4).

4. Conclusiones referentes a las encuestas de evaluación

Creemos que los resultados obtenidos son fiables y relevantes. El porcentaje de las preguntas que no han sido contestadas es irrelevante (0'7%). De media, la práctica implementada alcanza **una valoración que puede ser considerada alta (3'81)**. En el global del cuestionario, **las preguntas que alcanzan una valoración más alta** son aquellas que se refieren al **aprendizaje de conceptos y hechos** (A1), la posibilidad de realizar una **transferencia del contenido de la actividad a otros ámbitos** (B2), la **capacidad de realizar una síntesis de los aspectos relevantes** del tema trabajado (A2), la **relevancia social de aquello aprendido** (C4), el **carácter estimulante de la actividad realizada** (B4) o la **relevancia de la práctica para sus proyectos de estudio o trabajo** (C5). En el extremo contrario, nos encontramos con ítems como el B3, C3, C1 y C'2 con una puntuación inferior a la media obtenida. Se trata, en el primero de los casos, de cuestiones no abordadas de manera específica en el desarrollo de la práctica, relacionadas con las técnicas de trabajo o con el trabajo colaborativo. En los restantes, los alumnos evidencian sus dificultades o sus carencias respecto a temas de más calado que atañen a la transdisciplinaridad, la transferencia de los resultados del aprendizaje, la competencia comunicativa oral o el lenguaje y el diálogo como vehículos que permiten dar cuenta de la sociedad, la conciencia y el pensamiento. Respecto al sesgo de género, resulta destacable que sean las mujeres del segundo de los cursos evaluados las que otorguen las mayores puntuaciones a las evaluaciones, sin que por ello deje de resultarnos chocante que sus compañeras del curso anterior valoren, por el contrario, la experiencia peor que sus homólogos varones. **Creemos también relevante que sean ellas, en ambos cursos, quienes con mayor determinación afirmen que incorporarán las propuestas de género a sus futuros proyectos de estudio y trabajo**. En cualquier caso, resulta significativo, a la par que gratificante, que tanto hombres como mujeres, en ambos cursos,

consideren estimulante la actividad diseñada o que entiendan que esta resulta relevante para su mejor comprensión de la sociedad en general. Los resultados expuestos nos permiten corroborar la existencia de una valoración positiva por parte de nuestros alumnos de la experiencia de aula realizada. Autoras como Bolufer (2018) coinciden con nosotras en la buena aceptación general de este tipo de actividades por parte de los alumnos. Así lo recoge en una cita que transcribimos y en la que se refiere a la enseñanza universitaria de la historia de las mujeres en el grado de historia:

Esas cuestiones suelen conectar directamente con sus inquietudes, porque se preocupan por ellas en el presente y buscan explicaciones en el pasado. En general, tienen interés por esas dimensiones menos clásicas o habituales de la Historia, pero les faltan los conocimientos y sobre todo los instrumentos teóricos para pensarlas, más allá de los tópicos que todavía se repiten en algunos trabajos históricos (Bolufer, 2018: 90).

5. ¿Es el género tan sólo “cosa de mujeres”? Propuestas y sugerencias en relación a la investigación, a la práctica de aula y a la formación de docentes

Decir “género” no debe remitir a pensar en mujeres: una violación no es cosa solo de mujeres; un femicidio no es *cosa de mujeres*; el acoso callejero no es asunto de mujeres; el embarazo y la decisión de abortar o no tampoco es solo un tema del que deban ocuparse las mujeres. La paridad política ahora, la lucha por el voto femenino antes, el acceso a los cargos judiciales por mérito y no por camaradería masculina, no son solo *cosas de mujeres*. Somos más de la mitad del planeta y no podemos quedar cercadas por concepciones misóginas que nos impiden avanzar partidariamente o en ámbitos académicos y profesionales.²²

Marta Gaba, 2019

5.1. Es necesario incorporar el género a la investigación educativa

Iniciábamos el capítulo primero afirmando que **introducir el género en la investigación amplía y modifica el saber científico**. No podríamos estar, al acabar, más de acuerdo con esta aseveración inicial. Schiebinger argumenta que “no investigar correctamente cuesta vidas, cuesta dinero”, lo que le lleva a defender la necesidad de aplicar lo que ella denomina “las tres correcciones”:

1. Corregir el número de mujeres que participan en el desarrollo de la ciencia y la ingeniería
2. Corregir las instituciones dedicadas a la investigación

²² Texto publicado con motivo del día internacional de la mujer, 8 de marzo de 2019, en <https://redlad.org/cosas-de-mujeres/>, consultado el 30-07-2020.

3. Corregir el conocimiento, mediante la incorporación del análisis del género y el sexo a la investigación (2018: 24-25).

El género no sólo cuestiona las normas y estereotipos, sino que nos permite una mejor comprensión de los comportamientos y actitudes de nuestros estudiantes, hombres y/o mujeres. El género permite un conocimiento más fiel, más ajustado y menos falseado de la realidad social. No sólo constituye un valor añadido para cualquier investigación, sino que creemos poder afirmar que no incluir el género en las investigaciones educativas falsea los resultados, perpetuando una pretendida objetividad y universalidad del saber que todos sabemos no es sino una impostura.

5.2.La formación en género de los futuros docentes supone una diferencia

Como ha señalado de forma reiterada la bibliografía especializada, **la formación de los maestros y profesores excluye hasta ahora de forma significativa el género** (Vavrus, 2009). Así lo evidencia **la ausencia de asignaturas vinculadas a estos estudios en todos los grados y posgrados en los que ahora mismo imparto docencia y que están, todos ellos, diseñados para la formación de profesores**. Como explica con claridad Crocco (2006) **excluir el género del campo de los estudios sociales implica una falta de comprensión de los sistemas de poder ocultos que conforman nuestro mundo**. Las consecuencias de dichas carencias entre los futuros docentes han sido puestos de manifiesto, entre otros, por estudios como los de García-Pérez et al. (2011), Jaramillo (1999), Anguita (2011), Rebollar (2013) o Ibeas y Garrido (2018), pero también Pérez-Carracedo (2006), Anguita y Torrego (2009) o Donoso y Velasco (2013).

En el caso de la muestra seleccionada, **nos encontramos con un alto porcentaje de participantes que ha recibido algún tipo de formación en género**. Esto les proporciona una cierta ventaja frente a otros, como por ejemplo los actuales estudiantes del grado de magisterio, en el que también impartimos docencia. Así lo demuestran algunas de nuestras investigaciones, ahora mismo en prensa, en las que hemos podido constatar cómo los futuros docentes de primaria no dominan el léxico específico del género, no mencionan los roles o estereotipos, no son conscientes del carácter contingente del género ni de su relación con la cultura, además de ser incapaces de definirlo, más allá de entenderlo como una forma de clasificar, identificar y diferenciar a hombres y mujeres en función de una serie de características que relacionan con la identidad sexual y de forma muy genérica, con la aceptación o con las normas sociales, a partir de un sistema

clasificadorio que adaptan, como indican explícitamente en algunos casos, desde la literatura, la música o el arte (Rausell, Morote, Valls y Domingo, 2020).

En el caso de la presente investigación nos movemos dentro de otros parámetros. Como hemos visto a lo largo del desarrollo de la tesis doctoral, entre las respuestas documentadas encontramos referencias al argumento biológico, alusiones al patriarcado y al androcentrismo, menciones al carácter fluido del género, evocaciones a su conexión con el poder o su definición como construcción social, histórica y/o cultural. Pese a ello, al ser interrogados de manera oral, los propios participantes **aluden a sus carencias formativas**. Se quejan de que:

- La escasa presencia del género en los planes de estudio.
- Las diferencias en el tratamiento de las cuestiones relacionadas con la historia de las mujeres o el género en función del profesor al que es asignada la materia.
- Su desconocimiento de los conceptos clave y de las bases teóricas del género, pese a haber cursado asignaturas específicas.
- Su desconocimiento de los referentes básicos del género (lectura de bibliografía especializada)
- La falta de herramientas y de recursos para implementar propuestas de trabajo en las aulas.

Pese a ello, dentro de la muestra seleccionada encontramos **diferencias importantes entre aquellos participantes que han recibido una formación en género y los que no lo han hecho**. De este modo, **los estudiantes sin formación en género**:

- Se enfrentan a los cuestionarios con mayor dificultad, como evidencia el menor número de codificaciones por respuesta.
- Activan categorías y codificaciones diferentes a aquellas que utilizan los estudiantes con formación.
- Muestran mayores dificultades a la hora de formular propuestas de intervención en el aula.
- Recurren a generalidades a la hora de definir el concepto de género, relacionándolo de forma mayoritaria con los logros y el papel de las mujeres con cuestiones de tipo social (igualdad).
- No manejan o manejan con menor profusión el vocabulario específico.

5.3. Hombres y mujeres se posicionan de forma diferente frente al género

Algunos de los resultados expuestos evidencian una recepción dispar de las aportaciones de la perspectiva de género entre los y las participantes. En este sentido quisiéramos destacar las siguientes apreciaciones:

A) **Mayor interés, mayor tasa de respuesta y mayor riqueza de las aportaciones femeninas.** Como hemos podido poner de manifiesto a lo largo, prácticamente, de todo nuestro análisis, las mujeres:

- Contestan más (mayor número de codificaciones por respuesta) y con una mayor profusión (mayor uso de codificaciones diferentes) a casi todas las preguntas.
- Participan más en las discusiones y en los debates, manifestando un mayor interés.
- Valoran de forma más positiva la práctica en las encuestas de autoevaluación.

B) **Mayor voluntad de las estudiantes de introducir el género en su futura docencia.**

Aunque, como hemos visto al analizar los resultados de los cuestionarios de autoevaluación tanto hombres como mujeres valoran positivamente la práctica realizada no nos ha dejado de sorprender que, a la hora de responder sobre su voluntad de introducir el género en su futura docencia, el grado de intención de las mujeres supere entre 0,7 y 1,4 puntos a la de los varones.

C) **En sus respuestas, las estudiantes integran en un grado mayor las aportaciones de la perspectiva de género,** de tal modo que ellas:

- Denuncian en más ocasiones el androcentrismo del relato disciplinar tradicional
- Son más proclives a subrayar la invisibilidad de las mujeres para las Ciencias Sociales.
- Valoran más que los varones la forma en la que la perspectiva de género recupera para el presente las aportaciones de las mujeres del pasado.

D) **Los participantes masculinos priorizan la aproximación relacional (binario hombre - mujer), otorgando una mayor relevancia a los comportamientos.**

Los hombres inciden más que las mujeres en la aproximación relacional al tiempo que aumentan las referencias a comportamientos. Esto es así porque como explica Cortés:

Los géneros van a aparecer socialmente como modelos de comportamiento que se imponen a las personas en función de su sexo, intentando crear una vinculación directa macho= masculino, hembra = femenina. Se dota así a cada género de un código claro y conciso que plantea cómo un hombre (masculino) o una mujer (femenina) debe comportarse y actuar, al tiempo que se crea un sistema de jerarquías donde lo masculino no es únicamente diferente de lo femenino, sino que además es ofrecido como *superior*. En nuestra sociedad, las cualidades masculinas siempre están en el platillo positivo de la balanza (1997: 87, citado por Mayayo, 2003: 118).

Así ocurre, por ejemplo, a la hora de valorar **las aportaciones de la perspectiva de género**, donde, recordemos, las respuestas de los varones **recuperan el binario masculino – femenino en casi la mitad de las respuestas (doce puntos porcentuales por encima de las féminas: 47,4 frente a 35%)**. En el análisis del **desnudo masculino**,

en el que la categoría relacional vuelve a aparecer **7 puntos porcentuales por encima**, una distancia que **se eleva hasta los 12 puntos** al referirse a roles o **comportamiento**, de tal modo que los varones asocian de forma preferente una determinada conducta (pasividad, inacción, reposo, estatismo, relajación y quietud) con un cambio de rol, una determinada asunción de identidades y roles sexuales o incluso con el sometimiento del modelo. Para ellos lo básico del desnudo masculino es que está inmóvil (campo semántico al que remiten el 28'8% de las codificaciones), dando a esta inmovilidad la misma importancia porcentual que otorgarán a los *ítems* relacionados con el post-estructuralismo feminista (27'7%). A ello se añade una altísima tendencia a asociar feminidad con pasividad, de tal modo que esta codificación aparecerá a lo largo de todo el cuestionario intermedio en porcentajes del 15'4% (estereotipos), 11'5% (mirada femenina) o del 13% (desnudo masculino...), llegando a alcanzar la diferencia de activación entre hombres y mujeres hasta los seis puntos porcentuales. Es como si **los varones tendieran a aferrarse más a las categorías de identidad y a rechazar la desarticulación de los binarios** (Butler, 2001 y 2006), aceptando el rol del género **como un sistema divisor entre los sexos y como sistema signifiante** (Witting, 2006; Berenii et alii, 2008) admitiendo como connaturales las formas en el que las distintas sociedades construyen su discurso sobre masculino y femenino a partir de mediaciones que estructuran las identidades y las acciones humanas (Aresti, 2010).

E) **Los varones priorizan las identidades y la relación entre sexo, género y poder (categoría G, post-estructuralismo feminista), mientras las mujeres aluden a lo largo de todos los cuestionarios a la importancia del feminismo en conexión con el cambio social.**

Hombres y mujeres se posicionan de forma diferente frente a las categorías G, post-estructuralismo feminista y F, feminismo y cambio social. Ambas manifiestan una presencia casi constante a lo largo de los dos cuestionarios, con unos porcentajes que, para el caso de la **categoría G son del 6'2-6'3% en ambos** y para la **categoría F oscilan entre el 11% del primero y el 8% del segundo.**

Los varones tienden, en general, a activar más que las mujeres la categoría G (post-estructuralismo feminista), subrayando la relación entre género y poder y su vinculación con las identidades. Así podemos observarlo, por ejemplo, en la valoración de la perspectiva de género, donde la asociación de los varones a las identidades, individual o social, identidades de género, queer o LGTBI+, *triplica a la de las mujeres* (21% de las respuestas masculinas frente al 7'14% de las femeninas). También al referirse a la inversión de roles en el desnudo masculino, donde sus respuestas *casi duplican a las de*

las mujeres (10'12% frente al 5'9%). En cambio, **las mujeres son las únicas en activar esta categoría al tratar de explicar cómo la aproximación patriarcal niega a las mujeres una mirada propia** –*female gaze*-. Lo mismo ocurre al abordar el **tratamiento del desnudo masculino** en el cuestionario intermedio. Es aquí donde la categoría G documenta el mayor número de codificaciones: en este caso concreto, **las mujeres no sólo igualan, sino que superan a los varones** con un 28'6% de las codificaciones frente al 27'1% masculino.

Lo mismo ocurre, pero a la inversa, en el caso de la categoría F, correspondiente a feminismo y cambio social que estaría relacionada con el **objetivo 5** de la tesis doctoral, **valorar cómo los participantes entienden el cambio que el género puede introducir en las aulas y en la sociedad**. En este sentido, quisiéramos destacar que **las mujeres tienden a recurrir de forma recurrente a dicha categoría, permitiendo que goce de una presencia casi constante a lo largo de ambos cuestionarios aun cuando sea con un peso porcentual más o menos reducido**. Es este el caso, por ejemplo, de la valoración de las mujeres artistas, que las participantes relacionan en más del doble de ocasiones (3'9% frente al 1'6%) con el feminismo y el cambio social. Sin embargo, los varones acuden más a ella:

1. Al ponderar las posibilidades de transformación social que implica el feminismo (**valoración de la perspectiva de género**), **más que duplicando dicha importancia frente a las mujeres** (el 36'82% de sus respuestas de los varones alude al feminismo, el patriarcado o a las desigualdades de forma genérica, frente a un porcentaje más reducido entre estudiantes, un 14'28%).
2. Al **abordar el tratamiento del desnudo masculino** (ninguna mujer lo relaciona con el feminismo, pero sí lo hacen, aunque de forma muy minoritaria, alguno de los varones, con un 2'9% de las codificaciones)
3. **Al referirse a la inversión de roles**. De este modo, la F es la categoría que goza de un mayor peso relativo en la última de las preguntas del cuestionario intermedio. Aquí tanto hombres como mujeres activan de forma mayoritaria las codificaciones referentes al feminismo y el cambio social, aunque los hombres recurren a ella con una recurrencia algo mayor a la de las mujeres (67'1% frente a 64'1%).

Creemos que a pesar de que tanto hombre como mujeres entienden el género en conexión con el cambio social, los hombres pueden tender a conectarlo más con el feminismo en

determinadas ocasiones: cuando necesitan contestar algo que consideran pertinente porque no son capaces de aportar una respuesta más específica o cuando de alguna forma se sienten cuestionados y **perciben que el feminismo amenaza su prevalencia o su pretendida superioridad**. En este sentido creemos reseñable la importancia que ambas categorías (G y F) poseen en el caso de las preguntas referentes al desnudo masculino en las que ambas reúnen 182 del total de 306 codificaciones. **Lo personal pasa a ser a ser político también para los varones, pero tan sólo cuando se ven desnudos y expuestos como una mujer, como si la dimensión política y transformadora de las representaciones les interesara tan sólo en la medida en la que estas los cuestionan.**

F) Los participantes masculinos tienden a sexualizar más a los modelos femeninos que a los masculinos. Las mujeres, en cambio, denuncian en mayor grado la cosificación del cuerpo femenino.

A lo largo del desarrollo de la tesis doctoral hemos podido observar la **importancia de la categoría sexo y diferencia biológica (categoría C), con un peso global del 6% en el primer cuestionario y de un 13% en el segundo**. Se trata, como sabemos, de un concepto cuestionado por la teoría *queer*, que desnaturaliza las categorías sexuales y pasa a entender el sexo como una interpretación política y cultural del cuerpo (Witting, 2006).

En relación con dicha categoría y con las codificaciones que la integran quisiéramos destacar lo siguiente:

- 1) **Existe una menor sexualización del modelo masculino**. En relación al desnudo masculino, la categoría C se sitúa en un 11´9%, entre 3´5 y 12 puntos porcentuales por debajo de los porcentajes que se aplican al desnudo femenino y que oscilan entre el 15´5% (actividad de la modelo) y el 23´8% (mirada femenina).
- 2) **Existe una mayor tendencia a “cosificar” a la modelo femenina o a considerar que esta es representada como un objeto sexual**. Por otra parte, **la conceptualización de la mujer como objeto aumenta al considerarla desnuda**. De este modo, se conceptualiza a la modelo como “objeto” en un 9´3% de las respuestas que aluden al desnudo femenino y “sólo” en el 2´75% del apartado correspondiente a estereotipos. Sin embargo, dicha conceptualización **sigue manteniéndose baja al ser aplicada a la representación del hombre desnudo (3´4%)**. Esto demostraría algo que no deja de ser sorprendente: **en igualdad de condiciones, es decir, ante representaciones similares de un desnudo**

femenino y de un desnudo masculino, la percepción de la cosificación del modelo representado casi se triplica en función de su sexo, tres a uno en perjuicio de la mujer desnuda frente al varón.

- 3) **Existe una ceguera selectiva de los varones frente a la cosificación o sexualización del cuerpo femenino.** La codificación “objeto” es utilizada por los varones ante el desnudo masculino, mientras que son las mujeres las que más la utilizan al referirse al tratamiento de la figura femenina. De este modo, es necesario esperar al desnudo de Sylvia Sleigh para que los hombres consideren que el modelo retratado ha sido tratado como un “objeto sexual”, superando en algo a las féminas en dicha apreciación (3´9% de respuestas masculinas, frente al 3´2% femenino).
- 4) **Los estudiantes varones tienden a sexualizar en un mayor grado a los modelos cuando estos son femeninos y rechazan hacerlo cuando estos son masculinos.** Así lo demuestra las cifras: dentro del subgrupo masculino, el porcentaje de respuesta relativo al atractivo sexual del desnudo femenino se mueve entre el 25´51% (mirada femenina) y el 22´2% (actividad de la modelo). Sin embargo, este desciende hasta el 7´76% cuando estos mismos valoran el desnudo masculino, reduciéndolo casi en dos tercios.
- 5) **Las mujeres duplican a los varones en la apreciación de la sexualización del modelo masculino** (14´6% frente a 7´76%). Sin embargo, cuando el modelo es femenino, sus apreciaciones se sitúan por debajo las de los varones (22´6%, en la pregunta de la mirada femenina; 9´6 % en la referente a la actividad de la modelo).
- 6) **Sólo las estudiantes alzan sus voces para denunciar la hiper-sexualización del cuerpo femenino o para defender lo acertado de la inversión de roles** realizada por Sylvia Sleigh:
 - “Me resulta positivamente chocante, porque te hace replantearse hasta qué punto tenemos hipersexualizado el cuerpo de la mujer” (mujer, cuestionario 9, 2017-2018)
 - “Me pareix molt bé que es fasa i a veure si així es donen compte del que fan amb la imatge de la dona nua” (mujer, cuestionario 8, 2017-2018).

G) Los hombres tienden a priorizar los defectos en su valoración de los estereotipos asociados a las representaciones femeninas tradicionales.

Como veíamos en el análisis de los estereotipos, los rasgos positivos asociados a las representaciones masculinas en el arte occidental **se transforman en uno de cada cinco casos en rasgos negativos (defectos) al ser proyectados sobre las representaciones**

femeninas. Aunque la variación no es muy elevada, los participantes masculinos asignan, en un mayor grado, determinados defectos a las representaciones femeninas (22'17% frente a 19'5%), mientras que las participantes tratan de encontrar cualidades en esos mismos modelos femeninos, trocando mediante otra elección de términos, las supuestas carencias en virtudes.

El peso relativo de dichos defectos es menor en el caso de las representaciones tradicionales de **los desnudos femeninos. Los hombres no ven en ellos ni virtudes ni defectos**, a diferencia de lo que ocurre entre sus compañeras (1% de presencia de ambas categorías entre los varones, frente al 4'4% en las féminas). Esta mayor crítica de las mujeres se mantiene **en su percepción del desnudo masculino. El malestar y el rechazo que genera el desnudo de Sylvia Sleigh hace que porcentaje de defectos y carencias proyectados en el modelo se duplique o se triplique**, dando un global de 8'1% para los defectos (con valores de 4'85% para los varones y de 10'6% para las mujeres) y **reduciendo casi a la nada las cualidades** (un global de 1'54%), de tal modo que los defectos asociados al modelo multiplican por cinco a las virtudes, como si bastara desnudar y hacer posar con languidez a un hombre para despojarlo de atributos como la fuerza, la acción, la posesión o la agilidad (recuérdese que el defecto más repetido es la debilidad, 4'2%).

H) Los participantes masculinos priorizan y naturalizan, dándola por sentada, la mirada masculina y desentendiéndose, casi por completo, de la mirada femenina

Los varones tienden a asumir como algo natural la prevalencia de la mirada masculina – *male gaze* -, con una diferencia porcentual que los sitúa 20 puntos por encima de las mujeres. En sentido contrario, **son ellas son las únicas que tienen interés en encontrar una mirada femenina: la buscan en el doble de ocasiones y acuñan casi el doble de codificaciones para tratar de describirla.** No deja de ser preocupante, sin embargo, que las **codificaciones más documentadas en relación a la mirada femenina sean pasividad (11'5% del total) y objeto (9'3%).** Del mismo modo, la **dispar percepción de la presencia o consciencia de la modelo representada:** ellos buscan argumentar una voluntad, una presencia detrás de los ojos cerrados de la mujer que yace tendida, mientras que ellas son más conscientes de que allí no se escenifica una presencia, sino que más bien se representa una ausencia, una negación. Como indica con claridad Mulvey:

La presencia de la figura femenina no garantiza en ningún modo que el mensaje de los cuadros o fotografías tenga algo que ver con las mujeres. Podríamos decir que la imagen de la mujer viene a ser utilizada como signo, pero un signo que no necesariamente significa «mujer» [...]: el «culto del harén» que domina nuestra cultura proviene del inconsciente masculino y la propia mujer se transforma en una proyección (1973: 130, citada por Mayayo, 2003: 194-195).

Esta es quizá la razón por la que son **ellas las únicas en activar la categoría del post-estructuralismo feminista en relación a la mirada femenina.**

I) Los estudiantes evidencian cierta aversión a utilizar el término “homosexual” para referirse a la inversión de roles realizada en el desnudo masculino

Aunque el porcentaje de participantes que asocian el desnudo con las identidades no normativas dentro de cada subgrupo es similar, **son las mujeres las únicas que hablan abiertamente de homosexualidad** para referirse a la inversión o subversión de roles. Ellos, por su parte, prefieren hablar de no heterosexualidad, al tiempo que denuncian la voluntad de la autora de ridiculizarlos. La razón, quizá radique, como explica Pleck (1983) en el hecho de que la jerarquía de la masculinidad se basa en gran parte en la contraposición de varones homosexuales y heterosexuales. De este modo, nuestra sociedad utiliza la dicotomía heterosexual-homosexual masculino como símbolo central para todos los rankings de masculinidad, estableciendo una división entre los hombres que son "hombres de verdad" y los que no lo son. Como expresa Hustvedt:

La homofobia es el miedo a que otros hombres nos desenmascaren, nos castren, revelen a nosotros mismos y al mundo que no estamos a la altura, que no somos verdaderos hombres (2017: 118, citando a Kimmel).

4. Reflexiones finales

Cuando empecé la redacción de esta tesis doctoral, hace ahora algo más de tres años, pensaba que quizá podría aprender algo sobre mí misma. Desconocía, sin embargo, que acabaría por conocer y valorar de forma distinta algunos de los aspectos de mi trabajo y el sentido que mis clases tienen para los y las estudiantes. Aunque pueda parecer de una ingenuidad pasmosa, nunca hubiera pensado que unos mismos contenidos, una misma práctica de aula, pudiera tener una recepción dispar entre ellos en función de su género o de su orientación sexual.

Para mí es algo casi connatural impartir clase entre el alumnado del Máster de Formación de Profesorado de la Universidad de Valencia. Aunque inicié mi docencia allí hace sólo cinco años, llevo dando clases a los estudiantes de Historia de manera más o menos continua desde 1997, cuando yo era casi aún una de ellos. Por esta razón, los considero casi mi público habitual: estudiantes de Historia, de Geografía o de Historia del Arte, enamorados de las disciplinas que han estudiado, reticentes frente a la didáctica y aun poco conscientes de que, en buena parte de los casos, acabarán siendo profesores de Enseñanzas Medias. He enseñado historia de las mujeres en licenciatura y en grado y llevo años introduciendo el género en grados, másters, cursos del CEFIRE, charlas y talleres. Pese a ello, nunca me había planteado cómo podrían posicionarse los estudiantes frente al género. Para mí era una obviedad: desde el momento en el que eres consciente de que te encuentras ante una situación de injusticia, que analizas la desigualdad con datos, que denuncias o tipificas las distintas formas de acoso o de violencia, no cabe otra posibilidad que seguir haciendo evidente, transformar, concienciar... Sin embargo, la realidad es otra.

Para los docentes de secundaria en formación **la principal aportación del género a la Historia, la Historia del Arte y la Geografía es su denuncia de la invisibilidad o la marginación de las mujeres dentro de las Ciencias Sociales**. En un segundo nivel, aunque en términos de casi igualdad con el anterior, estos mismos estudiantes valoran el **género como una nueva perspectiva para aproximarse a la Historia, la Geografía o la Historia del Arte**. Por contra:

- **No ven el género como una forma de reescribir o reformular las disciplinas de origen (Historia, Geografía, Historia del Arte).**
- **Son conscientes de lo que aporta el género en cuestión de igualdad y de justicia social pero no perciben plenamente su potencial transformador, de tal modo que no vinculan de forma clara su introducción en las aulas con el cambio social** (en relación a la valoración de la perspectiva de género la categoría F supone un 21'08%, mientras que en el diseño de las propuestas su peso se reduce a un 7%)

Hombres y mujeres se posicionan de forma diferente frente al género porque el género significa cosas diferentes para unos y para otras. Para los hombres, el género es, ante todo, identidad, pero también aproximación relacional: yo soy diferente a ti; yo soy hombre – tu eres mujer. Ellos son plenamente conscientes de su relación con el

poder y de las formas específicas que este adopta en relación al género, además de saber que el género viene de la mano de **un cambio social al que no pueden oponerse de forma explícita, pero que perciben como una posible amenaza, especialmente cuando los cuestiona**. Los participantes mantienen el binario hombre-mujer, entienden como “naturales” determinados comportamientos, no detectan la cosificación del cuerpo femenino ni siquiera cuando este se exhibe desnudo ante ellos, aceptan como natural la prevalencia de la mirada masculina y se sienten incomodados por las representaciones no normativas. Parecen manifestar escasas reticencias a seguir perpetuando esa “dominación masculina” a la que alude Bourdieu al designar las estructuras materiales y simbólicas que construyen la inferioridad de las mujeres respecto a los hombres (1998a), pero también el género no solo como divisor entre los sexos sino como sistema significativo que estructura las categorías de pensamiento (Bourdieu, 1998b). Es por ello que muestran una aceptación casi natural, una adecuación no forzada, al posicionamiento ideológico que transmiten nuestras disciplinas de origen, sean estas la Historia o la Historia del Arte, si entendemos por ideología “la representación del mundo en función de intereses de una clase o grupo social particular” (Pollock, 1981: 95). **Se muestran interesados en participar, en “jugar el juego”, sólo cuando una forma de representación no canónica les incomoda**. Hasta entonces es como si la práctica no les interesara (mayor número de preguntas sin contestar, menor número de codificaciones diferentes consignadas, menor recurrencia de las mismas, mayor tendencia a repetir, sin más, el enunciado de las preguntas...).

Para las mujeres, en cambio, el género es visibilidad, es denuncia, es igualdad. Es la evidencia, después de años de inmersión en un sistema educativo aparentemente igualitario, de que la misma sociedad que las forma también las excluye, de que las disciplinas en las que se han formado no las tienen en consideración. Para ellas el género es también comprensión: de las agresiones (el 100% de las estudiantes refiere haber sufrido algún tipo de violencia o de vejación), de las estructuras de poder que las constriñen, de las formas de representación que las cosifican o de los sistemas de saber que las condenan a ocupar un lugar secundario en sus estructuras de creación y transmisión. Esto explica el hecho de que las **mujeres sean más proclives a reivindicar o a integrar en su discurso muchas de las aportaciones de la perspectiva de género** (los logros de las mujeres, la denuncia del androcentrismo, la invisibilidad de las mujeres, el mayor

grado de conexión con la realidad social...), quizá porque, para ellas, el género puede ser también revelación, *epifanía* en el sentido etimológico de «manifestación».

Quizá el cambio sea sólo cosa nuestra. Quizá, para que sea *real*, deba involucrar de forma necesaria a los varones. La investigación sugiere líneas de trabajo que ahonden en esa posible recepción dispar del género, además de apuntar quizá la pertinencia de estrategias en el aula que tengan en consideración el género y la formación de los participantes. Los resultados muestran la necesidad de interpelar de forma directa a los participantes, de provocarlos de alguna manera, de hacerles entender que el género es algo que nos afecta a todos, hombres y mujeres, *queer*, *trans* o *cis*, en nuestras relaciones personales y laborales, en la percepción que tenemos de nosotros mismos, en las oportunidades que se nos ofrecen o en la comprensión de nuestro entorno social y cultural. Si consideramos el género un elemento básico para el desarrollo, este no puede seguir siendo, únicamente, “cosa de mujeres”. Una sociedad basada en la igualdad de género es también una sociedad más justa y, por ende, una sociedad mejor para todos. Como señala Schiebinger:

Al menos ya hemos abierto los ojos y no podemos volver a un mundo que ignora el género. La innovación es lo que mueve al mundo. Espero haber empezado ya a demostrar que las innovaciones de género despiertan la creatividad ofreciendo nuevas perspectivas, planteando nuevas preguntas y abriendo nuevas áreas de investigación ¿Podemos permitirnos seguir ignorando estas oportunidades? (2018, p. 35).

Bibliografía

- Adler, S. (2004). *Research in Social Education: Critical Issues in Social Studies Teacher Education*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Aguilar, C. (2009). ¿Por qué es importante el género en la pedagogía crítica? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 64, 121-138.
- Alaminos Chica, A. y Castejón Costa, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Alario, M^a T. (1995). La mujer creada: lo femenino en el arte occidental. *Arte, individuo y sociedad*, 7, 44-59.
- Alegre Benítez, C. y Tudela Sancho, A. (2020). Las mujeres en la enseñanza de la historia en Paraguay. Una aproximación desde el currículo y los manuales escolares. En VVAA., *Repensar el currículo de las Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Valencia: Universidad de Valencia y AUPDCS (en prensa).
- Alonso Gutiérrez, A. M. (1998). El sexismo en el aula. Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: *Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 309-316). Lleida: Universitat de Lleida.
- Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. L. (2012). “La elección del estudio de caso en la investigación cualitativa”. *Gaceta de antropología*, 28 (1), 1-12.
- Álvarez de Zayas, R. M. y Palomo Alemán, A. (2002). Los protagonistas de la historia. Los alumnos "descubren" que los hombres comunes también hacen historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 27-39.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México : Paidós.
- Althusser. L. (1970). *Idéologie et appareils idéologiques d'État (notes pour une recherche*. *La Pensée*, 151, 3-38.
- Amara, F. (2018). *Ni putas ni sumisas*. Madrid: Cátedra.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14 (1) 43-51.

- Anguita, R. y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y soluciones, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 64, 17-26.
- Angulo, J. F. y Vázquez, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Málaga: Aljibe.
- Antal, F. (1989). *El mundo florentino y su ambiente social*. Alianza Editorial, Madrid (1ª edición de 1947).
- Apple, M. W. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL.
- Apple, M. W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Editorial Morata.
- Apple, M.W. (2008). Racisms, power, and contingency. *Race, Ethnicity and Education*, 11, 329-336.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (2012) (comps.). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Appleby, J., Hunt, L. & Jacob, M. (1994). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.
- Applebee, A. N. (1996). *Curriculum as Conversation: Transforming Traditions of Teaching and Learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aresti, N. (2010). *Masculinidades en tela de juicio*. Madrid: Lavel.
- Aresti, N. (2012). “Masculinidad y nación en la España de los años 1920 y 1930”. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 42-2, 55-72.
- Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones”. *Investigación y Educación en Enfermería*, 1.
- Ariès, Ph. & Duby. G. (dirs) (1991). *Historia de la vida privada*, 5 vols. Madrid: Taurus.
- Art and history teaching resources: <http://arthistoryteachingresources.org/about/>
- Asher, N., & Crocco, M. S. (2001). (En) gendering multicultural identities and representations in education. *Theory and Research in Social Education*, 29, 129-151.
- Attané, I., Brugeilles, C. y Rault, R. (2015). *Atlas mondiale des femmes. Les paradoxes de l'émancipation*. París: INED.
- Audigier, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 3-16.
- Avery, P. G., & Simmons, A. M. (2001). Civic life as conveyed in United States civics and history textbooks. *International Journal of Social Studies*, 15 (Fall/ Winter), 105- 130.

- Banks, J. A. (1993). *An introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2004). Introduction: Democratic Citizenship Education in a Multicultural Societies. En J. A. Banks, *Diversity and Citizenship Education* (págs. 3-16). San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. & Nguyen, D. (2008). Diversity and citizenship education Historical, theoretical, and philosophical issues. En L. Levstik, & C. Tyson, *Handbook of Research in Social Education* (págs. 137-154). New York: Routledge.
- Baños, L. I. (2016). Estereotipos de género, entre la modernidad y la arcaicidad. En C. Mateos & F. J. Herrero (coords.). *La pantalla insomne* (pp. 1112-1129). Recuperado de http://www.revistalatinacs.org/15SLCS/2016_libro/052_Banos.pdf
- Barber M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Barret, M. (1980). *Women's oppression today*. London: Verso editors.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report* (13), 4, 544-559.
- Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Barcelona: Cátedra (1ª edición de 1949).
- Benavente, J. y Núñez, A. (1992). El androcentrismo en la enseñanza de la historia y la geografía (Ed.), *Del silencio a la palabra* (págs. 153-176). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En, Benejam, P. y Pagès, J. (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (págs. 71-95). Barcelona: Institut de Ciències de la Educació.
- Benejam, P. (1999). "El conocimiento científico y la didáctica las ciencias sociales". IX Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales: Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué (págs. 15-25). Logroño: Universidad de La Rioja/Diada editora.
- Benítez Bastidas, N. M. y Albuja León, J. I. (2015) Aportes de los afros y afrodescendientes a la construcción de la Historia del Ecuador y su visibilización a través de la etnoeducación formal e informal. En A. Mª Hernández Carretero, C. R. García Ruíz y J. L. de la Montaña Conchiña (eds.). *Una enseñanza de las*

- Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (págs. 649-659). Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Bereni, L. et al. (2008). *Introduction aux gender studies. Manuel des études sur le genre*. Bruxelles: De Boek.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*, Londres, Penguin, 1972 [trad. esp.: *Modos de ver*, Barcelona, Gustavo Gili, 2001].
- Bickmore, K. (2008). *Social justice and the social studies*. En L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.). *Handbook of research in social studies education* (155-171). Nueva York: Routledge.
- Birulés, F. et al. (1992). *Filosofía y género. Identidades femeninas*. Pamplona: Pamiela.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco García, N. (1999). Coeducación: la apuesta por una pedagogía de sujetos visibles. *Kikiriki. Cooperación educativa* 54, 19-20.
- Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto andaluz de la mujer.
- Blanco García, N. (2003). La imagen del mundo: la representación de mujeres y varones en textos de educación secundaria obligatoria. En M. D. Villuendas, & Á. J. Gordo López, *Relaciones de género en psicología y educación* (págs. 31-46). Madrid: Comunidad de Madrid.
- Blanco García, N. (2004). El saber de las mujeres en educación. *Revista de Educación*, 6, 43-53
- Blanco García, N. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la escuela* 65, 11-22.
- Bocchetti, A. (1996). *Lo que quiere una mujer*. Cátedra: Madrid.
- Bourdieu, P. (1997). Masculine Domination Revisited. *Berkeley Journal of Sociology. Youth and youth culture*, 41, 189-203.
- Bourdieu, P. (1998a). La lutte féministe au cœur des combats politiques. De la domination masculine. *Le Monde Diplomatique*, 24-26.
- Bourdieu, P. (1998b). *La domination masculine*. París: Seuil.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

- Boyle-Baise, M. (2003). "Doing Democracy in Social Studies Methods", *Theory & Research in Social Education*, 31:1, 51-71, DOI: [10.1080/00933104.2003.10473215](https://doi.org/10.1080/00933104.2003.10473215)
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, (36), 81-109.
- Bridenthal, R. & Koontz, C. (eds.) (1977): *Becoming visible. Women in European History*. Boston: Houghton Mifflin.
- Britzman, D. P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop Reading straight, *Educational Theory*, 45, 151-165.
- Britzman, D. P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. M. Mérida (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. (págs. 197- 228) Barcelona: Icaria.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós (original inglés de 1990).
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bullock, A. & Stallybrass, O. (1977) (Eds.). *The Fontana Dictionary of Modern Thought*. London: Fontana.
- Canal, M., Costa, D. y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En De Alba Fernández, N., García Pérez, F. y Santisteban, A. *Educación para la participación ciudadana en las Ciencias Sociales* (págs. 527- 535). Sevilla: Diada Editores.
- Canals, R. y Pagès, J. (2011). "El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas", *Aula de Innovación*, 198 (2011), 35-40.
- Cárcamo Mansilla (2016). La representación de la mujer subalterna en Spivak y el caso de la mujer mapuche-williche. En *Theorein. Revista de ciencias sociales*, I (1), 73-98.
- Casas, M. (1999). El concepto de diferenciación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber*, 6-21.

- Castillo-Mayén, R. y Montes-Berges, B. (2014). Analysis of current gender stereotypes. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 30 (3), 1044-1060. Recuperado de <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>
- Castles, S. (2004). Migration, citizenship, and education. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (págs. 17– 48). San Francisco: Jossey- Bass.
- Cebreiro López, B. y Fernández Morante, M. C. (2004). Estudio de casos, en F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga : Aljibe.
- Centre Hubertine Auclert (2014). *Faire des manuels scolaires des outils de l'égalité entre les femmes et les hommes*. París: Île de France.
- Chaves Guerrero, E. I. y Triviño Cabrera, L. (2020). La mecha prendida hacia la igualdad real: la identidad femenina de las futuras maestras de educación infantil en la era #metoo. En VVAA., *Repensar el currículo de las Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Valencia: Universidad de Valencia y AUPDCS (en prensa).
- Cherryholmes, C. H. (1980). Un Proyecto social para el currículo. Perspectivas socio-estructurales. *Revista de Educación*, 282, 31-60.
- Chevallard, Y. (1997). L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique? *Skholê, cahiers de la recherche et du développement*, IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille, 6, 25 – 37
- Chodorow, N. (1980). Gender, relation, and difference in psychoanalytic perspective. En H. Eisenstein & A. Jardine, *The Future of Difference*. Boston: G. K. Hall.
- Chodorow, N. (1999). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*: CA: University of California Press.
- Cobo Bedía, Rosa. (ed.) (2008). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Connell, R. W. (1993). Disruptions: Improper masculinities and schooling. En L. Weis and M. Fine (Eds.), *Beyond silenced voices* (págs. 191-208). New York: State University of New York.

- Connell, R. (1997). "La organización social de la masculinidad". En "Masculinidad / es: poder y crisis". Valdés, T. y Olavarria, J. (eds.). *Ediciones de las Mujeres*, Santiago: Isis Internacional, FLACSO.
- Cornett, J. W. (1990). Teacher thinking about curriculum and instruction: a case of a secondary social studies teacher. En *Theory and Research in Social Studies*, vol. XVIII, nº3, págs. 248-273.
- Cortés, J. M. G. (1997). *El rostro velado. Travestismo e identidad en el arte*. San Sebastián: Diputación Foral de Gipuzkoa.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California: Sage.
- Crocco, M. S. (1997). Making time for women's history When your survey course is already filled to overflowing. *Social Education*, 61 (1), 32-37.
- Crocco, M. S. (2000). Women, citizenship and the social studies. *Educational Forum*, 65 (1), 52-59.
- Crocco, M. S. (2001). The missing discourse on gender and sexuality in the social studies. *Theory into Practice*, 40, 65-71.
- Crocco, M. S. (2002a). Homophobic hallways: Is anyone listening? *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 217-233.
- Crocco, M. S. (2002b). Peace Education: What's Gender Got to Do with It? *Theory and Research in Social Education*, 30 (3), 462-469.
- Crocco, M. S. (2006). Gender and social education: What's the problem? En. E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities 3rd ed*. Albany: State University of New York Press, 171-193.
- Crocco, S. M. (2008). Gender and Sexuality in Social Studies. En L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (págs. 172-196). Nueva York: Routledge.
- Crocco, M. S. (2010). Using Literature to Teach about Others, the case of Shabanu. En W. Parker, *Social Studies Today: Research and Practice* (págs. 175-182). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Crocco, M. S. & Libresco, A. S. (2007). Gender and social studies teacher education. En D. Sadler & E. Silber (Eds.). *Gender and teacher education: Exploring essential equity questions* (págs. 109-164). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Coudannes Aguirre, M.A. (2015). Los invisibles/olvidados en la enseñanza de la Historia reciente. Una experiencia en la Escuela Secundaria argentina. En A. M^a Hernández Carretero, C. R. García Ruíz y J. L. de la Montaña Conchiña (eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (págs. 135-173). Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Cuesta, R. (1997a). *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.
- Cuesta, R. (1997b). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cummins, J. (2001). Empowering Minority Students: a Framework for Intervention. *Harvard Educational Review*, 71 (4), 649-675.
- Dalongeville, A. (2003). «Noción y práctica de la situación-problema en historia». *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, [en línea], 2003, Núm. 2, 3-12.
- Daly, M. (1978). *Gyn/Ecology: The Metaethics of Radical Feminism*. Boston: Beacon Press.
- Dam, G. T., & Rijkschroeff, R. (1996). Teaching women's history in secondary education: Constructing gender identity. *Theory and Research in Social Education*, 14 (1), 71-89.
- De la Calle Carracedo, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las Ciencias sociales. Hacer visible lo invisible. En A. M^a. Hernández, C. R. García Ruíz y J. L. De la Montaña (Eds.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad personas, lugares y temáticas* (págs. 67-80). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.
- De Lauretis, T. (1989). *Technologies of Gender, Essays on Theory, Film and Fiction*. London: Mcmillan Press.
- De Vaus, D. A. (2001). *Research design in social research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Delphy, C. (2001). *L'ennemi principal (II). Penser le genre*. París: Syllepse.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Sage Handbook of Qualitative Research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Discipline and Practice of Qualitative Research* (Págs. 1-13). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Dermejian, G., Jami, I., Rouquier, A. & Thébaud, F (2010). *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*. París: Belin.
- Derrida, J. (2005). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Derrida, J. (2014). *L'écriture et la différence*. París: Seuil (original de 1967).
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Díez Bedmar, M. del C. (2017). "Con y para la sociedad". Análisis del discurso de género de alumnado en trabajos fin de grado/máster de ciencias sociales. En R. Martínez Medina, R. García-Moris y C. R. García Ruíz (eds.). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (págs. 102-114). Córdoba: Universidad de Córdoba y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Donoso-Vázquez, T. y Velasco-Martínez, A. (2013) ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 17 (1), 71-88.
- Dunkin, M. J. & Biddle, B. (1974), *The study of teaching*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Eichler, M. (1991). *Non-sexist research methods. A practical guide*. New York – London, Roudtedge.
- Epstein, J. (1999a). Review of Difference Troubles, *Sexualities*, 2, 2, 270-271.
- Epstein, C. F. (1999b). *The Part-Time Paradox: Time Norms, Professional Lives, Family, and Gender*. Nueva York: Routledge.
- Espigado, G. (2004). Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto. En C. Rodríguez (comp.). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (págs. 113-145). Argentina: Niño y Dávila.
- Escolano, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 14, 169-179.
- Escudero Cerrillo, N. (2010). Crisis del sujeto político feminista. Una aproximación desde la crítica de Judith Butler. En *XLVII Congreso de Filosofía Joven*. Universidad de Murcia: Murcia.
- Evans, R. W. (1988). Lessons from History: Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History. *Theory and Research in Social Education*, vol. XVI, nº3, 203- 225.

- Evans, R. W. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, n°3, 210-240.
- Evans, R. W. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum and Student Belief. *Theory and Research in Social Education*, vol. XVIII, n°2, 101- 138.
- Evans, R. W. (1993). Ideology and the Teaching of History: Purposes, Practices, and Student Beliefs. En J. Brophy (ed.). *Case Studies of Teaching and Learning in Social Studies. Advances in Research on Teaching*, vol. 4, 179-214.
- Feiner, S. E. (1993). Introductory economics textbooks and the treatment of issues related to women and minorities, 1984-1991. *Journal of Economic Education*, 24 (2), 145-162.
- Fernández Enguita, M. (1991). *La escuela a examen*. Madrid: EUEDEMA.
- Fernández Paradas, A. R. (2016). Género, cultura y territorio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. La deconstrucción de los estereotipos sexuales en la serie Sense 8. En C. R. García Ruíz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (eds). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (págs. 343-352). Madrid: Entinema, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Fernández Valencia, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid: Síntesis.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (18), 5-24.
- Fernández Valencia, A. (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de Género, *Íber*, 47, 33-44.
- Fernández Valencia, A. (2010). Género e historia: una perspectiva didáctica. En Clavo Sebastián, M^a J y Goicoechea Gaona (coords.). *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad: ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género*, 147-176.
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2 (2), 209-230.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets [reedición de 2002].
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

- Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *La inquietud de sí*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fouts, J. T. (1990). Female Students, Female Teachers, and Perceptions of the Social Studies Classroom. *Social Education*, 54 (7), 418-420.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación, en *Revista de Trabajo*, 6, 4, 83-99.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía para la liberación*. Barcelona: Graó.
- Galet Macedo, C., Alzás García, T. y Hernández Carretero, A. M. (2015). Expectativas de género en estudiantes de educación infantil y primaria. En A. M^a Hernández Carretero, C. R. García Ruíz y J. L. de la Montaña Conchiña (eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (págs. 501-508). Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Gallagher, C. & Laqueur, T. (1987). *The Making of the Modern Body: Sexuality and Society in the Nineteenth Century*. University of California Press: California.
- García, C. y Roset, M, 1992. *Història del feminisme: La lluita pels drets de les dones*. Barcelona: Graó.
- García Colmenares, C. y Nieto Bedoya, M. (1989). Educación no sexista y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 671-678.
- García Luque, A (2013). *Igualdad de género en las aulas de la educación primaria: bases teóricas y guía orientativa de recursos*. Jaén: Servicio de Publicaciones Universidad de Jaén.
- García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. M^a Hernández Carretero, C. R. García Ruíz y J. L. de la Montaña Conchiña (eds.).

- Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (págs. 163-173). Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García Luque, A. y Peinado Rodríguez, M. (2012). Género y ciudadanía en la educación obligatoria: de la intencionalidad a la realidad, en M. Martín Clavijo (ed.), *Actas Congreso Internacional De La Asociación Universitaria De Estudios De Las Mujeres. Más igualdad. Redes para la igualdad* (págs. 291-300), Sevilla: AUDEM.
- García Luque, A. y Peinado Rodríguez, M. (2015). LOMCE ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? En *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80.
- García Luque, A. y Herranz Sánchez, A. (2016). Integrando la perspectiva de género en la enseñanza y difusión del Patrimonio. En C. R. García Ruíz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (eds). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (págs. 343-352). Madrid: Entinema, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García Luque, A. y Cruz Redondo, A. de la (2017). Coeducación en la formación inicial del profesorado. Una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En R. Martínez Medina, R. García-Moris y C. R. García Ruíz (eds.). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (págs. 133-142). Córdoba: Universidad de Córdoba y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos E.G.B.* Madrid: Serie Estudios 14.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review*, 98(2), 341–354.
- George, A. L. & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge: MIT Press.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Gil, M. E. (1993). Las concepciones de los alumnos sobre el tercer mundo. El papel de la ideología en la construcción de nuestra visión del mundo. *Didáctica de las*

- Ciencias Experimentales y Sociales*, 7, 3-38. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales: Valencia.
- Giroux, H. (1985). *Critical Pedagogy, Cultural Politics and the Discourse of Experience*, *Journal of Education*, 167 (2), 22-41.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacía una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1998). Las políticas de educación y cultura. En H. Giroux y P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Dávila editores.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu editores
- Giroux, H., Penna, A. & Pinar, W. (eds.). (1981). *Curriculum and Instruction: Alternatives in Education*. Richmond, CA: McCutchan Publishing.
- Gómez, C. y Tenza, S. (2015). Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de texto de Historia de 4º de la ESO. A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruíz y J. L. de la Montaña Conchiña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (págs. 781-792) Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.
- González, G. (2000). *Selección de lecturas sobre Trabajo Social Comunitario*. La Habana: Félix Varela.
- González-Monfort, N., Pagès Blanch, J. y Santisteban, A. (2015). ¿Quién protagoniza la historia? Análisis de los relatos históricos del alumnado de Educación Primaria y Secundaria. En A. M^a Hernández Carretero, C. R. García Ruíz y J. L. de la Montaña Conchiña (eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (págs. 801-812). Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- González, N., Pagès, J. y Santisteban, A. (2015). ¿Quién protagoniza la Historia? Análisis de los relatos históricos del alumnado de Educación Primaria y Secundaria. En A. M^a. Hernández, C. R. García Ruíz y J. L. De la Montaña (Eds.) *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS, 801-812.
- Grandon Gill's, T. (2011). *Book Informing with the Case Method*. London: Informing

- Science Press.
- Gramsci, A. (2009). *Cuadernos desde la cárcel: pasado y presente*. Barcelona: Casa Juan Pablo.
- Gray, C. & Leith, H. (2004). Perpetuating gender stereotypes in the classroom: a teacher perspective. *Educational Studies*, 30:1, 3-17,
DOI: [10.1080/0305569032000159705](https://doi.org/10.1080/0305569032000159705)
- Gregorini, V. M. (2015). La enseñanza de la historia. Una compleja relación entre norma y práctica. *Revista Brasileira de Educação*, on-line.
- Grever, M. (1991). Pivoting the centre. Women's history as a compulsory examination subject in all Dutch secondary schools in 1990-1991. *Gender and History*, 3, 65-81.
- Grosz, E. (1997). Psychoanalysis and the imaginary body. En S. Kemp and J. Squires (eds). *Feminism*. NY: Oxford University Press.
- Guerrero Elecalde, R. (2020). Las mujeres en la enseñanza de la historia. Una propuesta para mejorar la formación de los futuros docentes de primaria a través de fuentes documentales. En VVAA., *Repensar el currículo de las Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Valencia: Universidad de Valencia y AUPDCS (en prensa).
- Guillaumin, C. 1992. *Sexe, race et pratique du pouvoir : l'idée de nature*. Paris : Éditions côté femmes.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*, trans. J. Shapiro. London: Heinemann. Versión castellana: Habermas, J. (1992). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hahn, C. L. (1996a). Gender and Political Learning. *Theory and Research in Social Education*, 24 (1), 8-36.
- Hahn, C. L. (1996b). Research on issues-centered social studies. En R.W. Evans & D.W. Save (Eds.), *Handbook on teaching social issues* (págs. 26– 39). Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Hahn, C. L., Bernard-Powers, J., Crocco, M. S. & Woyshner, C. (2008). Gender equity in social studies. En Klein, S., Richardson, B. & Grayson, D.A. *Handbook for achieving gender education* (págs. 335-357). Nueva York: Routledge.
- Harding, S. (1987). *Feminism and methodology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Heimberg, C. (2015). Réflexions pour une Didactique de L'Histoire des invisibles. En A. M^a Hernández Carretero, C. R. García Ruíz y J. L. de la Montaña Conchiña (eds.).

- Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (págs. 635-647). Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Heras Montoya, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.
- Hernández, H. & Metzger, D. (1996). Issues-Centered Education for Language-Minority Students. En R. W. Evans & D. W. Saxe, *Handbook on Teaching Social Studies* (págs. 111-120). New York: NCSS.
- Hess, D. (2002). Teaching controversial public issues discussions: Learning from skilled teachers. *Theory and Research in Social Education* 30(1), 10-41.
- Hidalgo, E., Juliano, D., Roset, M. y Caba, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona, Octaedro.
- Hooks, B. (2000). *Feminism theory: From margin to center*. Boston: South End.
- Hubbard, P. (2013). Kissing is not a universal right: Sexuality, law and the scales of citizenship. *Geoforum*, 49, 224-232.
- Hustvedt, S. (2017). *La mujer que mira a los hombres que miran a las mujeres. Ensayos sobre feminismo arte y ciencia*. Seix Barral: Barcelona.
- Ibeas, N. y Garrido, B. (2018). *La perspectiva de género en la educación aragonesa*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Irigaray, L. (1985a). *This Sex Which is Not One*. New York: Cornell University Press.
- Irigaray, L. (1985b). *Speculum of the Other Woman*. NY: Cornell University Press.
- Jackson, S. (1998). Feminist social theory. En S. Jackson and J. Jones (eds). *Contemporary Feminist Theories*. Nueva York: University Press.
- Jaramillo Guijarro, C. (1999). *Formación del profesorado: igualdad de oportunidades entre chicas y chicos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la mujer.
- Jiménez Songel, T. y García Monteagudo, D. (2020). Promover la igualdad desde la escuela: un estudio de caso en educación infantil. En VVAA., *Repensar el currículo de las Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Valencia: Universidad de Valencia y AUPDCS (en prensa).

- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría en Moscovici, S. (dir.) (1986): *Psicología Social*, Vol. 2. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós, 469-495.
- Jodelet, D. (ed.) (1994). *Les représentations sociales*. París : PUF.
- Juliano Corregido, M^a D. (2001). Perspectiva de la antropología para estudiar construcciones de género. En A. Fernández Valencia, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales* (pág. 35-59). Madrid: Síntesis.
- Kerber, L. K. (1998). *No constitutional right to be ladies. Women and the obligations of citizenship*. Nueva York: Hill and Wang.
- Kimmel, M. S. (1997). «Masculinity as Homophobia: Fear, Shame and Silence in the Construction of Gender Identity». En M. M. Gergen & S. N. Davis (eds.), *Toward a new psychology of gender* (p. 223–242). Taylor & Francis/Routledge: Londres.
- Kimmel, M. S. (2005). *The history of men: essays in the history of American and British masculinities*. Albany: Sunny Press.
- Kincheloe, J. L. & McLaren, P. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. En A. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (págs. 138-157). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kuhn, T. E. (1974), *Second Thoughts on Paradigms*. En F. Suppe (ed.), *The Structure of Scientific Theories*, Urbana University of Illinois Press. Trad. Cast (1979): *Segundas Reflexiones acerca de los paradigmas*, en F. SUPPE (editor), *La estructura de las teorías científicas* (págs. 509-533). Madrid: Editora Nacional.
- Kuhn, T. (1979). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuzmic, J. (2000). Textbooks, knowledge, and masculinity: Examining patriarchy from within. En N. Lesko (Ed.), *Research on Men and Masculinities Series: Masculinities at school*. (págs. 105-127). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with / in the Post-modern*. New York: Routledge.
- Lather, P. (1992). Post-critical pedagogies: a feminist reading. En C. Luke (ed.) *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge.
- Laviña Pérez, I. (2019). La creación artística de la mujer ¿Y si ampliamos la perspectiva? En Rausell Guillot, H. y Talavera Ortega, M. (coord.). *Género y didácticas* (págs.105-131). Valencia: Tirant lo Blanch.

- LeCompte, M., Millroy, W. L. & Preissle, J. (1992). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. London : Academic Press.
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives, *Le Cartable de Clio*, 3, 245-253.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (dir.) (2006). L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives. Paris : ESF.
- López-Barajas Zayas, E. (1996). *El estudio de casos. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Macbeth, D. (2001). Qualitative Inquiry. *Reflexivity in Qualitative Research: Two Readings, and a Third*, 7(35), 35-68.
- Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa. En J. B. Martínez Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (págs. 57-68). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). "El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica". *Pensamiento y Gestión*, 20: 165-193.
- Melero, M. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas* (21), 339-355.
- Mergnac, M.-O. (2007). *Les femmes au quotidien de 1750 à nos jours*. París: Archives & cultures.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miralles, P. y Belmonte, P. (2004). Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en bachillerato. En M^a I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (coord.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (págs. 619-629). Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Mitchell, J. C. (2006). Case and situation analysis. En T. M. S. Evens & D. Handelman (Eds.). *The Manchester School: Practice and ethnographic praxis in anthropology* (págs. 23–43). Oxford, UK: Berghahn Books.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A (texto original de 1961).
- Moscovici, S. (1981). *Representaciones Sociales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Lacan, J. (1972). *Escritos*. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1978). Du discours psychanalytique : Discours de Jacques Lacan à l'Université de Milan le 12 mai 1972. En E. Contri (ed.). *Lacan in Italia*. Milán: Salamandra.
- Ladson-Billings, G. (1996). Multicultural Issues in the Classroom: Race, Class, and Gender. En R. W. Evans & D. W. Saxe, *Handbook on Teaching Social Studies* (págs. 101-110). New York: NCSS.
- Latapí Escalante, P. y González del Pliego, E. (2015). Visibilización de las mujeres en los libros de texto gratuitos de Historia: una mirada etiológica al caso de Secundaria en México. En A. M^a Hernández Carretero, C. R. García Ruíz y J. L. de la Montaña Conchiña (eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (págs. 223-230). Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Llerena Delgado, V. Y. y Panduro Llerena, R.C. (2015). Presencia de los afrodescendientes en la currícula peruana. Aportes para su visibilización en la enseñanza escolar. En A. M^a Hernández Carretero, C. R. García Ruíz y J. L. de la Montaña Conchiña (eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (págs. 231-239). Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Lerner, G. (1979). *The Majority Finds It Past: Placing Women in History*. New York: Oxford University Press.
- Lerner, G. (1993). *The creation of feminist consciousness*. New York: Oxford University Press.
- Levstik, L. & Barton, K. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2008). *Researching History Education: Theory, Method, and Context*. Nueva York: Routledge.
- Levstik, L. S. & Groth, J. (2002). Scary thing being an eighth grader: Exploring gender and sexuality in a middle school US history unit. *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 233-254.
- Lipsitz, G. (1990). *Time Passages: Collective Memory and American Popular Culture*. Minnesota: University of Minnesota.
- Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En A. González, & C. Lomas (coords.), *Mujer y Educación* (págs. 193-209). Barcelona: Graó.
- López-Castelló, R. (2019). *La representación de la Historia del Arte escolar: recuerdos y concepciones en futuros profesores de educación secundaria*. Trabajo de Fin de Máster, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Valencia.
- López F. Cao, M. (2001). Modelos, conductas y estereotipos femeninos en la creación icónica. En A. Fernández, *Las mujeres en la enseñanza de las CCSS*, Síntesis: Madrid, 169-205.
- López F. Cao, M. y Martínez Díez, N. (2001). Las mujeres en las artes plásticas. En A. Fernández, *Las mujeres en la enseñanza de las CCSS*, Síntesis: Madrid, 95-132.
- López F. Cao., M., Fernández Valencia, A. y Bernárdez Rodal, A. (eds.) (2012). *El protagonismo de las mujeres en los museos*. Fundamentos: Madrid.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimientos ocultada. *Revista de educación*, 363, 282-308.
- Maia, C. (2016). O discurso didático em manuais de história: caso britânico. En López Facal, R. (ed). *Ciencias sociales, educación y futuro*. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- Manacorda, F. (2013). *The emotional gaze. Sylvia Sleigh at Tate Liverpool*: <https://www.tate.org.uk/tate-etc/issue-27-spring-2013/emotional-gaze>, consultado el 17 de marzo de 2020.
- Marbeau, L. & Audigier, F. (eds.) (2001). *La formation aux didactiques, la géographie, les sciences sociales : quelle (s) formation (s) pour quel métier ? Cinquième Rencontre Nationale sur les Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et les Sciences Sociales*. Actes du Colloque. INRP, 13-14.

- Marolla, J. (2016). ¿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 C. R. García Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (eds). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (págs. 126-134). Madrid: Entinema, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Marolla, J. P. (2016). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Estudio colectivo de casos en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona (tesis doctoral dirigida por E. Sant y J. Pagès).
- Marolla, J., (2020). Historiadores chilenos frente a la ausencia de las mujeres en formación del profesorado. Los retos desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En VVAA., *Repensar el currículo de las Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Valencia: Universidad de Valencia y AUPDCS (en prensa).
- Maroto Blanco, J. M. (2017). "Estos negros están llenos de microbios. Lo dicen todos los días en la tele": el cine como recurso para combatir prejuicios y racismo en la Educación Secundaria. En R. Martínez Medina, R. García-Moris y C. R. García Ruíz (eds.). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (págs. 450-459). Córdoba: Universidad de Córdoba y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Massip Sabater, M. (2017). Y fuera del aula, ¿Quiénes son sus protagonistas? En R. Martínez Medina, R. García-Moris y C. R. García Ruíz (eds.). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (págs. 478-489). Córdoba: Universidad de Córdoba y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Mattozzi, I. (2015). La Historia desde abajo en la Historia general escolar. En A. M^a Hernández Carretero, C. R. García Ruíz y J. L. de la Montaña Conchiña (eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (págs. 259-267). Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Mayayo, P. (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Cátedra: Madrid.

- McIntosh, P. (1983). Interactive phases of curricular re-vision. *Working Paper*, 124, Wellesley College, Wellesley, Massachusetts.
- McIntosh, P. (2005). Gender Perspectives on Educating for Global Citizenship. En N. Noddings, *Educating Citizens for Global Awareness* (págs. 22-39). New York: Teachers College Press.
- McNeil, L. M. (1986). *Contradictions of control: School structure and knowledge*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16 (4), 429-443.
- Merryfield, M., & Subedi, B. (2003). A global education framework for teaching about the world's women. *Social Education*, 67(1), 10–16.
- Minnich, E. (1990). *Transforming Knowledge*. Philadelphia: Temple University Press.
- Miller, J. (1996). *School for women*. London, UK: Virago.
- Mohanty, C. (2003). *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. NC : Duke University Press.
- Moniot, H. (1990), Intervention de... Marbeau, L. y Audigier. F. (eds.), *La formation aux didactiques, la géographie, les sciences sociales : quelle (s) formation (s) pour quel métier ? Cinquième Rencontre Nationale sur les Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et les Sciences Sociales*. Actes du Colloque. INRP, 31-35.
- Morant, I. y Bolufer, M. (1998). Amor, matrimonio y familia: La construcción histórica de la familia moderna. Madrid: Síntesis.
- Morant, I. (coord.) (2005) *Historia de las mujeres en España y América*. Madrid: Cátedra.
- Moreno, M. (1986). Cómo se enseña a ser niño: El sexismo en la escuela. Barcelona: Icaria.
- Moreno, M., y Sastre, G. (2003). Visión de la enseñanza desde otra identidad. En M. D. Villuendas, & Á. J. Gordo López, *Relaciones de género en psicología y educación* (págs. 65-76). Madrid: Comunidad de Madrid.
- Moreno, E. y Vélez. E. (2008). Análisis de la violencia hacia las niñas. Un estudio de caso en un colegio de primaria. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*. León: Universidad de León.
- Moreno-Vera, M^a I. y Vera-Muñoz, B. (2020). La imagen de la mujer en la era #metoo: luchando contra los estereotipos de género en el aula. En VVAA., *Repensar el*

- currículo de las Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Valencia: Universidad de Valencia y AUPDCS (en prensa).
- Mosse, G. L. (1998). *The Image of Man: The Creation of Modern Masculinity*. Oxford: Oxford University Press.
- Mouffe, Ch. (1993). *Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidòs.
- Mouffe, Ch. (1995). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical, en *Debate feminista*, 4, 7, 3-22.
- Mulvey, L. (1989). Fears, Fantasies and the Male Unconscious or 'You Don't Know What is Happening, Do You, Mr Jones?' En L. Mulvey. *Visual and other pleasures. Collected writing* (pp.6-13). Macmillan: New York (el artículo citado fue publicado por primera vez en 1973).
- Muñoz García, G. y Jiménez Pablo, E. (2020), Didáctica de la igualdad. El tratamiento histórico de las mujeres en los libros de texto de ayer y hoy. En VVAA., *Repensar el currículo de las Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Valencia: Universidad de Valencia y AUPDCS (en prensa).
- Nead, L. (1998). *El desnudo femenino. Arte, obscenidad y sexualidad*. Tecnos: Madrid.
- Nochlin, L. (1971). «Why Have There Been No Great Women Artists? ». *Art News* 69, 22-39.
- Nochlin, L. (1989). «Women, Art, and Power and other Essays». Londres - Nueva York: Taylor & Francis.
- Noddings, N. (1992). Social studies and feminism. *Theory and Research in Social Education*, 20 (3), 230-241.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. Londres: Maurice Temple Smith.
- Oakley, A. (1998). Gender, Methodology and People's Ways of Knowing: Some Problems with Feminism and the Paradigm Debate in Social Science. *Sociology*, 32 (4), 707-731.
- Opérial, V. (2013). Le genre en histoire : la construction du féminin et du masculin. *Le cartable de Clio. Dossier. Le genre en histoire. La construction du féminin et du masculin*, nº 13, 15-23. Université de Genève: Genève.
- Oesterreich, H. (2002). "Outing" Social Justice: Transforming Civic Education Within the Challenges of Heteronormativity, Heterosexism, and Homophobia. *Theory and Research in Social Education*, 30 (3), 287-301.

- Ortega, D. y Pérez, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de ciencias sociales de 1º de ESO. A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruíz y J. L. de la Montaña Conchiña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (págs. 943-952) Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.
- O'Shea, K. (2003). Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática. *DGIV/EDU/CIT 29*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, geografía e historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (4), 161- 178.
- Pagès, J. (2011). La didáctica de las Ciencias Sociales y sus retos. En J. Vallés, D. Álvares y R. Rieckennmann (eds.). *La activitat docent. Intervenció, innovació, investigació. Documenta universitaria*, Gerona, 45-62.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y Ciencias Sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones* 3, 5-14.
- Pagès, J., Nomen, J. y González, N. (2010). *Les dones del 36*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Pagès, J. y Mariotto, O. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès y A. Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: AUPDCS/Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 37-44.
- Pagés, J. y Sant, E. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria*, vol. 3, 129-146.
- Pagés, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. CDhis*, 25 (1), 91-117.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (cords.) (2011). *Les qüestions socialment vives I l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- Pagès, J. y Villalón, G. (2013a). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudios de Historia de Chile de educación primaria. En *Clío y Asociados*. Universidad Nacional del Litoral y Universidad Nacional de La Plata, 1-18.
- Pagès, J. y Villalón, G. (2013b). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanciana*, LXXIV (109), 29-66.

- Parker & Pollock (1981). *Old Mistresses*. Routledge & Kegan Paul PLC: Londres.
- Pelayo, O. y Moro, A. (1989). “Michel Foucault y el problema del género”. En *Doxa. Cuadernos de pedagogía del derecho*. Universidad de Alicante: Alicante.
- Parra Monserrat, D. (2015). E la construcción de la alteridad a la invisibilidad del colonizado: el tratamiento didáctico del imperialismo español en el norte de África. En A. M^a Hernández Carretero, C. R. García Ruíz y J. L. de la Montaña Conchiña (eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (págs. 953-959). Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Peinado Rodríguez, M. (2016). Hacia una Didáctica de la inclusión: la alteridad de las “rojas” frente al universo femenino franquista. En C. R. García Ruíz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (eds). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (págs. 126-134). Madrid: Entinema, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Peñalver Pérez, R. (2001). Análisis del sexismo en los libros de texto de la ESO. Murcia: Secretaría sectorial de la mujer y de la juventud de la región de Murcia.
- Peñalver Pérez, R. (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Murcia: Instituto de la mujer.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.
- Perrot, M. (1988). *Les femmes ou les silences de l'histoire*. París: Flammarion, 1998.
- Petracci, M. & Kornblit, A. L. (2007). «Representaciones sociales. Una teoría metodológicamente pluralista”. En Kornblit, A. L. (coord.): *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea ediciones.
- Pinochet, S. (2014). La enseñanza de la historia de la infancia como una herramienta para potenciar la formación ciudadana y democrática en la escuela. En, Pagès J. y Santisteban, A. (eds.). *Una Mirada al Pasado y un proyecto de Futuro, investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Págs. 715-724). Barcelona: UAB servei de publicacions.
- Pinochet, S. (2015a). Mirándonos al espejo: los estudiantes frente a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la Historia, en A. M. Hernández Carretero, C. R.

- García Ruíz y J. L. de la Montaña Conchiña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (págs. 967-976) Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.
- Pinochet, S. (2015b). *Profesor, profesora ¿Por qué los niños y las niñas no aparecen en la historia? Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la historia de la infancia*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona (tesis doctoral).
- Pleck, J. (1983). *The Myth of Masculinity*. Cambridge: MIT Press.
- Pollock, G. (1988). *Vision and Difference. Femininity, Feminism and Histories of Art*. Routledge Classics: Londres.
- Pollock, G. (1995). Historia y política ¿puede el arte sobrevivir al feminismo? En Y. Michaud. *Feminisme, art et histoire de l'art. Ecole nationale supérieure des Beaux-Arts*. París: Espaces de l'art. <http://www.estudiosonline.net/texts/pollock.htm>
- Ponte, J. P. (1994b). Knowledge, beliefs and conceptions in mathematics teaching and learning. En L. Bazzini (Ed.), *Theory and practice in mathematics education. Proceedings of the 'Fifth international conference on systematic cooperation between theory and practice in mathematics education'*. Italia: Grado.
- Popkewitz, T. S. (1977). Craft and Community as Metaphors for Social Inquiry Curriculum. *Educational Theory*, 27 (4), 310 - 32
- Porlán, R. (1998). Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (1), 175-185. Recuperado de <https://goo.gl/t1nSG6>
- Portus, J. (1998). *La Sala Reservada del Museo del Prado y el coleccionismo de pintura de desnudo en la Corte española, 1554-1838*. Madrid : Museo del Prado,
- Praz, A.-F. & Lachat, S. (2013). Questionner les stéréotypes : la division sexuée du travail (XIX-XX siècles). *Le cartable de Clío (dossier : le genre en histoire, la construction du féminin et du masculin)*, 13, 36-44.
- Pugh, J. L. & García, J. (1996). Issues-Centered Education in Multicultural Environments. En R. W. Evans & D. W. Saxe, *Handbook on Teaching Social Studies* (págs. 121-129). New York : NCSS.
- Rauch, A. (2013). Le militaire, le sportif et le père. *Le cartable de Clío (dossier : le genre en histoire, la construction du féminin et du masculin)*, 13, 55-66.

- Rausell Guillot, H. (2015). Tres veces olvidadas, tres veces excluidas. La presencia de las mujeres marginadas en los manuales de historia de la ESO. *Clio. History teaching*, 41-25. Zaragoza. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/Rausell2015.pdf>
- Rausell Guillot, H. (2016a). *El papel de las mujeres en la sociedad actual*. Madrid: Santillana.
- Rausell Guillot, H. (2016b). Pero ¿quiénes han protagonizado en realidad la historia? Los modelos de masculinidad propuestos en los libros de texto españoles de 2º de la ESO. En, López Facal, (Ed.). *Ciencias sociales, educación y futuro. VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano*. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- Rausell Guillot, H. y Valls Montes, R. (2016), El derecho al mal. Las mujeres como sujetos políticos en los textos de secundaria de 2º de la ESO. *I Congreso Internacional creando ciudadanos, construyendo identidades. El uso del Patrimonio material e inmaterial en la enseñanza de la historia*. Universidad de Murcia, 26-29 de abril de 2016. DISO. Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Rausell Guillot, H. y Talavera Hernández, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, 29, 329-345.
- Rausell Guillot, H. (2018a). 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: revista de investigación* [en línea], 2017 (16), 15-25.
- Rausell Guillot, H. (2018b). “Evaluar desde el cine. El ejemplo de una práctica de aula del grado de magisterio”. En García-Raffi, V. J. y Jardón, P. *Didáctica de la pantalla*. Tirant humanidades: Valencia.
- Rausell Guillot, H. (2019). “Género y didáctica de la historia del arte”. En H. Rausell Guillot y M. Talavera Ortega (coord.). *Género y didácticas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Rausell Guillot, R. y Talavera Ortega, M. (coord.) (2019). *Género y didácticas*. Valencia: Tirant lo Blanch
- Rausell, H., Morote, A., Valls, R. & Domingo, M. (2020). Social representations and teaching of cross-cutting topics in trainee History and Geography teachers: gender and climate changing. En C. Gómez-Carrasco, P. Miralles-Martínez & López-Facal, R. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography*. Nueva York: Peter Lang (en prensa)

- Reardon, B. (2001). Education for a Culture of Peace in a Gender Perspective. *International Review of Education*, 49 (3), 395-399.
- Rebollar Sánchez, E. M. (2013). *El género en los planes de estudio de los grados de educación de las universidades públicas españolas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona, 2013.
- Richburg, R. W., Nelson, B. J. & Tochterman, S. (2002). Gender inequity: A world geography lesson. *The Social Studies*, 93, 23-30.
- Rippa, Y. (1999). *Les femmes, actrices de l'Histoire*. Paris, Armand Colin.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rose, S. O. (2012). *¿Qué es historia de género?* Madrid: Alianza editorial.
- Ross, E. W. (1994). Teachers as curriculum theorizers. En E. W. Ross (ed.), *Reflective practice in social studies education*. National Council for the Social Studies, 88, 35-41.
- Ross, W. R. (2000). Alienation, exploitation, and connected citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 28 (3), 306-310.
- Ross, W. R. (2001). Re-making the social studies curriculum. En Ross, W. R. (ed.), *The social studies curriculum: purposes, problems and possibilities* (págs. 313-327). Albany: State University of New York Press.
- Ross, E. W. & Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86. Recuperado de <https://goo.gl/wLLi2a>
- Rowbotham, S. (1973). *Woman's Consciousness, Mans's World*, Londres: Penguin.
- Ruiz Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *Reire. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 96-110.
- Rugna Cuenca, C. M. (2014). Feministas en sus zapatos: historiografía y enseñanza de la historia. *Clio & Asociados. La enseñanza de la historia*, 18, 216-231.
- Ryan, M. P. (2003). The public and the private good: Across the great divide in women's history. *Journal of women's history* 15(2), 10-27.
- Sadker, M. & D. Sadker. (1986). Sexism in the Classroom: From Grade School to Graduate School. *Phi Delta Kappan* 67, 512-515.
- Sadker, M. & D. Sadker. (1991). The issue of Gender in Elementary and Secondary education. En *Review of Research in Education* 17, 269-334.

- Sánchez Torrejón, B. (2017). La perspectiva de género en la formación del profesorado de educación primaria en la didáctica de las ciencias sociales. Las mujeres toman la historia. En R. Martínez Medina, R. García-Moris y C. R. García Ruíz (eds.). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (págs. 286-294). Córdoba: Universidad de Córdoba y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Sant, E. y Pagès. J. (2011). Princeses, bruixes, feministes...només dones. Una reflexió sobre el paper de les dones en l'ensenyament de les ciències socials. *Perspectiva Escolar* 357, 9-17
- Sant, E. y Pagès. J. (2012). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista historia y memoria*, 3, 129-146.
- Santisteban, A (2007). Una investigación sobre cómo se enseña a aprender el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-29
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. de Alba Fernández, F. García Pérez y A. Santisteban, *Educación para la participación ciudadana en las Ciencias Sociales*, 277- 286. Sevilla: Diada Editores.
- Santisteban, (2015). Formación de la ciudadanía y educación política. En M^a I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (coord.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En Hernández Carretero, A.M., García Ruíz, C.R. & De la Montaña, J.L. (eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (págs. 383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Sarasúa, C. y Gálvez, L. (2003). Mujeres y hombres en los mercados de trabajo ¿Privilegios o eficiencia??. En L. Gálvez y C. Sarasúa, *¿Privilegios o eficiencia?: mujeres y hombres en los mercados de trabajo*. Alicante: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.
- Schaffer, C. M. & Bohan, C. H. (2009). Beyond suffrage. The critical role of

- citizenship education and gender for women. En B. Slater Stern (ed.) (2009), *Curriculum and Teaching Dialogue*, Volumen 11 (1-2) (págs. 298-310). American Association for teaching and curriculum. Information Age Publishing: North Carolina.
- Schmeichel, M. (2011). Feminism, Neoliberalism, and Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 39 (1), 6-30.
- Scotland, J. (2012). Exploring the Philosophical Underpinnings of Research: Relating Ontology and Epistemology to the Methodology and Methods of the Scientific, Interpretive, and Critical Research Paradigms. *English Language Teaching*, 5 (9), 9-16.
- Scott, J. (1986). Gender: A Useful Category of Analysis? *American Historical review*, 91, pp. 1053-1075.
- Scott, J. (1988). *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press.
- Scott, J. W. (2008). *Género e Historia*. México: FCE.
- Smith, R. W. (1996). Schooling and the formation of male students' gender identities. *Theory and Research in Social Education*, 24 (1), 54-70.
- Seidman, S. (1993). Identity and politics in a “postmodern” gay culture: some historical and conceptual notes. En M. Warner (ed.) *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory* (págs. 105-142). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Schiebinger, L. (2018). *Discurs d'investidura com a doctora “Honoris Causa” per la Universitat de València*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Sewell, W. H. (1992). A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. *American Journal of Sociology*, 98, 1, 1-29.
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno, J. y Pérez, A. (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Shug, M. C. (1989). Why teach social studies? Interviews with elementary teachers. *The Social Studies*, 40 (2), 73-77.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4- 31.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London: SAGE. Versión castellana,
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smith, R. W. (1996). Schooling and the formation of male students' gender identities. *Theory and Research in Social Education*, 24 (1), 54-70.
- Smith, R. M. (1997). *Conflicting visions of citizenship in U.S. History*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 4(2), 2-9.
- Spivak, G. Ch. (1988) ¿Puede hablar el subalterno? *Revista colombiana de Antropología*, 39, Spivak, 297-364.
- Spivak, G. (2012). Feminism and Critical Theory. En G. Spivak, *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*. London: Routledge.
- Spivak, G. (1992). French Feminism Revisited: Ethics and Politics. En J. Butler & J. W. Scott (eds). *Feminist Theorize the Political* (págs. 54-85). New York: Routledge.
- Spivak, G. (2008). *Other Essays*. Boston: Blackwell.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. Versión inglesa de 2005. Stake, R. E. (2005). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press: New York - London.
- Stenhouse, L. (2007). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stone, L. (1996). Feminist Political Theory: Contributions to a conception of Citizenship. *Theory and Research in Social Education*, 24 (1), 36-53.
- Subirats, M (coord.) (1991). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. (1998). Educación y Cultura desde la diversidad de géneros. *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*.
- Subirats, M. (2001). ¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. En A. Tomé, & X. Rambla, *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela* (págs. 17-21). Madrid: Síntesis.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2010). *Reconstruir los espacios desde la coeducación*.

- Barcelona: Octaedro.
- Sweetman, D., Badiee & Creswell, J. W. (2010). Use of the Transformative Framework in Mixed Methods Studies. *Qualitative Inquiry*, 16 (6), 441–454.
- Talburt, S. & Steinberg, S. R. (eds) (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- Taylor, S. J. & Bodgan, R., 1984. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona - Buenos Aires- México: Paidós.
- Thomas, G. (2011). A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. *Qualitative Inquiry* 17 (6), 511–521
- Thornton, S. J. (1991a). Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. En J. P. Shaver (ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan, págs. 237-248.
- Thornton, S. J. (1991b). ¿Hay que enseñar más historia? *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº3-4, 55-60.
- Thornton, S. J. (1994). *Perspectives on reflective practice in social studies education*. Ross, E. W. (ed.), *Reflective practice in social studies education*. National Council for the Social Studies, 88, 5-10.
- Thornton, S. J. (2010). Silence on Gays and Lesbians in Social Studies Curriculum. En Parker, *Social Studies Today: Research and Practice* (págs. 87-94). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Thornton, S. J. & Wenger, R. N. (1990). Geography Curriculum and Instruction in Three Fourth-Grade Classrooms, *The Elementary School Journal* 90, nº 5, 514-531.
- Tomé, A. y Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Usher, P. (1996). Feminist approaches to research. En D. Scott & R. Usher (eds.). *Understanding Educational Research* (pág. 120-142). London: Routledge.
- Valcárcel, A. (1997). *La política de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Vance, C. (1992). Social construction theory: problem in the theory of sexuality. In H. Crowley and S. Himmelweit (eds.) *Knowing Women: Feminism and Knowledge*. Cambridge: Polity.

- Valls, R (1991). La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 5, 33-47.
- Valls, R. (2008). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En Prats, J. y Albert, M. (eds.), *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 63-72.
- Vázquez, X. R. (2003). *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Vavrus, M. (2009). Sexuality, schooling, and teacher identity formation: A critical pedagogy for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 383-390.
- VVAA. (2008). BEvaKomp - Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen. Kurznachweis. *Diagnostica*, 54 (1), 30-42.
- Walker, R. (1983). "La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos". En W. B. Dockrell y D. Hamilton, *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (42-82). Madrid: Narcea.
- Weeks, J. (1985). *Sexuality and its Discontents: Meanings, Myths & Modern Sexualities*. London: Routledge.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Wilson, E. K. & Readence, J. E. (1993). Preservice elementary teachers' perspectives and practice of social studies: The influence of methods instruction and the cooperating teacher. *Journal of Research and Development in Education*, 26 (1), 222-231.
- Wilson, E. K., Konopak, B. C. & Readence, J. E. (1994). Preservice teachers in secondary social studies: examining conceptions and practices. *Theory and Research in Social Education*, 22 (3), 364-379.
- Wilson, S. M. & Wineburg, S. S. (1988). Peering at history from different lenses: The role of disciplinary perspectives in the teaching of American History. *Teachers College Record*, 89 (4), 525-539.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.
- Whittle, S. (1996). Gender fucking or fucking gender? En Ekins, R. & King, D. (eds.). *Blending Genders: Social Aspects of Cross-Dressing and Sex Changing*. London: Routledge.

- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. London: Sage.
- Woyshner, C. (2002). Political History as Women's History: Toward a More Inclusive Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 354-380.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación, *Inomics*, 1: 296-306.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage (first edition, 1989).
- Young, I. P., Rinehart, P. Y. & Willplace, A. (1989), Theories for teacher selection: Objective, subjective, and critical contact. *Teaching and Teacher Education*, 5 (4), 329-336.
- Zemon-Davis, N. (1997). *Mujeres de los márgenes. Tres vidas del siglo XVII*. Madrid: Cátedra.
- Zong, G. (2002). Can computer mediated communication help to prepare global teachers? An analysis of preservice social studies teachers' experience. *Theory and Research in Social Education*, 30 (4), 589-616.

Anexo

Cuestionario inicial

Nivel de formación: Grado _____ Postgrado _____

Edad: _____ Género _____

1. ¿Conoces el concepto de género? ¿Podrías definirlo?
2. ¿Has cursado alguna asignatura de género en tus estudios? ¿Cuál?
3. ¿Consideras interesante la perspectiva de género para las Ciencias Sociales (Historia, geografía, historia del arte)? ¿Por qué?
4. ¿La incorporarías a tu trabajo como futuro profesor de secundaria?
5. ¿Cómo lo harías? Diseña en unas pocas líneas una propuesta o, al menos, enúnciala y justifica tu elección.

Cuestionario intermedio

Las mujeres creadoras en los textos de los historiadores del arte.

López F. Cao, M. y Martínez Díez, N.: “Las mujeres en las artes plásticas”, en Fernández, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las CCSS*, Síntesis: Madrid, 102-103.



“Es una gran pintora de niños, a cuyo mundo se acercó con sensibilidad verdaderamente maternal”.

Chueca Goitia (1962). *Guía del museo de arte contemporáneo*.

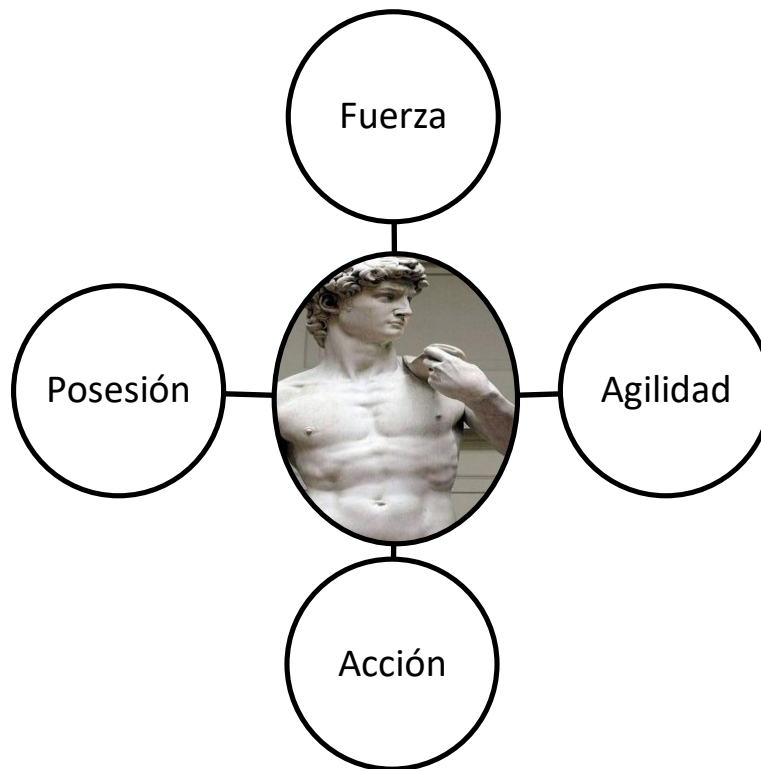
“Blanchard no podía igualar, como fémina, a su contemporáneo Picasso, pues le faltaba empuje creador... Deliciosos, sublimes, de un color más que femenino, porque la sufrida María casi acabó olvidando su condición de mujer, a la que nada grato debía”.

Gaya Nuño, K. A. (1952). *La pintura española de medio siglo*.

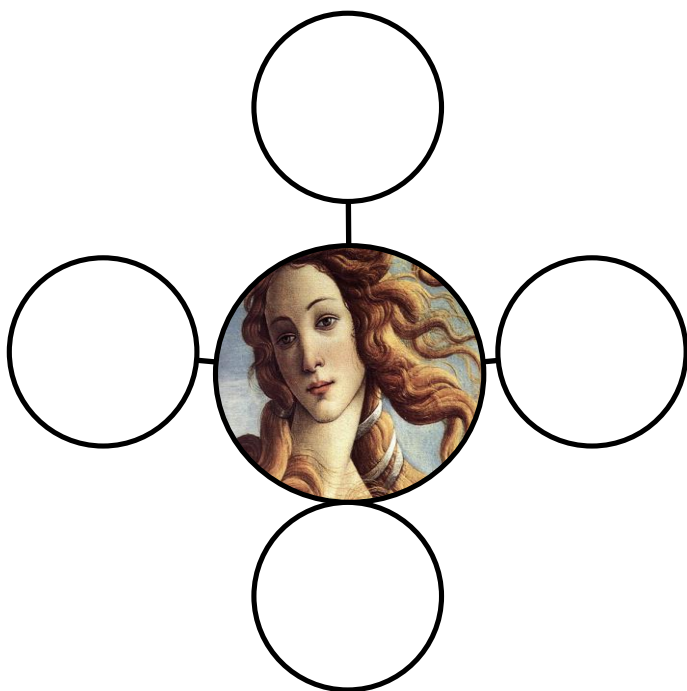
1. ¿Cuál de estos rasgos observas en los textos anteriores sobre María Blanchard?

Ausencia	La obra se atribuía a un hombre o se consideraba anónima
Dependencia	Se subraya su condición de esposa, hija o hermana de un artista varón
Singularidad	El estudio se centra en la artista, no en la obra
Sexualización	Se habla de la mujer como sexuada (abusos sufridos, amantes) mientras que este rasgo no se considera en los hombres

2. Las figuras masculina y femenina en el arte occidental



Identifica los rasgos tradicionales de la representación de la figura femenina en el arte occidental utilizando pares de opuestos. Utiliza la información facilitada en el infograma anterior.



El desnudo femenino

Realizada a partir de las propuestas de López F. Cao, M.: “Modelos, conductas y estereotipos femeninos en la creación icónica”, en Fernández, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las CCSS*, Síntesis: Madrid, 196-197.



Giorgione, *Venus dormida*, 1507-1510.

Observa la primera de las obras y contesta las siguientes preguntas:

1. ¿A quién va dirigida la imagen? ¿Quién se supone que es el espectador, hombre o mujer? ¿Y el autor?

2. La mirada femenina: ¿qué mirada es? ¿es consciente de ser observada? ¿a quienes observan ellas? ¿es así en otros desnudos femeninos icónicos? ¿están sumidas en alguna actividad, siquiera intelectual? ¿son conscientes de ser observadas como mujeres desnudas?



Sylvia Sleigh (1914-2010), *Desnudo imperial*.

Observa ahora la segunda de las obras:

1. ¿Te resulta chocante ver sustituido el cuerpo de la mujer por el de un hombre?
2. ¿Hay similitudes entre sus maneras de posar? Según nuestros estereotipos culturales, la masculinidad ¿se asocia a la pasividad o a la acción? ¿al “ser” o al “estar”? ¿Crees que estos estereotipos se han subvertido o invertido en esta imagen? Justifica tu respuesta.

Cuestionario de autoevaluación

Valora las siguientes afirmaciones. Coloca un número de 1 a 5, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

CONOCIMIENTOS

- A.1. Puedo reproducir los conceptos o hechos importantes de este tema en cuestión.
- A.2. Puedo hacer una síntesis de los aspectos relevantes del tema trabajado.
- A.3. Puedo exponer de manera clara hechos complicados relacionados con esta actividad docente.
- A.4. Puedo poner de relieve diferencias y similitudes de los contenidos de aprendizaje de este capítulo con el contenido de otras disciplinas.

APTITUDES

- B.1. La realización de la actividad me permite enfrentarme mejor a la complejidad de las Ciencias Sociales. Puedo desempeñarme mejor con instrumentos como textos, fotografías, noticias de prensa, mapas o gráficos.
- B.2. Me considero capaz de trasladar algunos elementos del contenido de esta actividad a otros ámbitos.
- B.3. Con la realización de esta actividad han mejorado mis técnicas de trabajo (búsqueda de bibliografía, documentación, etc...), mis destrezas informáticas y mis aptitudes para el trabajo colaborativo.
- B.4. Ha resultado estimulante esta actividad para la adquisición de mayores conocimientos

COMPETENCIAS SOCIALES

- C.1. Me veo dispuesto o dispuesta a elaborar de forma autónoma una exposición pública del contenido global de este tema, ampliándolo con asuntos y ejemplos de otros ámbitos.
- C.2. He tratado del contenido de este capítulo con personas de mi entorno, lo que ha resultado positivo.
- C.3. Lo que he aprendido aporta información relevante sobre mis relaciones con la sociedad en general.
- C.4. Resulta relevante el contenido del capítulo para mis proyectos de estudio o trabajo.

Cuestionario de autoevaluación

Nivel de formación: Grado _____ Postgrado _____
 Edad: _____ Género _____

Puntúa de 1 a 5, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
Tomando como base esta actividad formativa, puedo reproducir los conceptos o hechos importantes de este tema en cuestión					
Tomando como base esta actividad formativa, puedo hacer una síntesis de los aspectos relevantes del tema trabajado.					
Tomando como base esta actividad formativa, puedo exponer de manera clara hechos relacionados con estos contenidos docente.					
Tomando como base esta actividad formativa, puedo poner de relieve diferencias y similitudes de los contenidos de aprendizaje de este capítulo con el contenido de otras disciplinas.					
Tomando como base esta actividad formativa, soy capaz de juzgar mejor artículos especializados sobre el tema					
La realización de la actividad me permite enfrentarme mejor a la complejidad de la didáctica de las ciencias sociales y puedo desempeñarme mejor con instrumentos como textos, fotografías, noticias de prensa, mapas o gráficos.					
Me considero capaz de trasladar algunos elementos del contenido de					

esta actividad a otros ámbitos.					
Con la realización de esta actividad han mejorado mis técnicas de trabajo (búsqueda de bibliografía, documentación, etc...) y mis aptitudes para el trabajo colaborativo.					
Ha resultado estimulante esta actividad para la adquisición de mayores conocimientos.					
Esta actividad formativa me sirve para el trabajo en grupo con compañeros y compañeras.					
Me veo dispuesto o dispuesta a elaborar de forma autónoma una exposición pública del contenido global de este tema, ampliándolo con asuntos y ejemplos de otros ámbitos.					
He tratado del contenido de esta actividad con personas de mi entorno, lo que ha resultado positivo.					
Lo que he aprendido aporta información relevante sobre mis relaciones con la sociedad en general.					
Resulta relevante el contenido de la actividad para mis proyectos de estudio o trabajo.					

Exposició: "Dones artistes, dones oblidades". Acció Jove, Benimàmet, 2-8 març, 2017.

SETMANA de la DONA en Benimàmet - 2 a 8 de març

2 Cine-fórum.
Pel·lícula Mustaq.
18 hores - L'EO.

7 Xerrada a càrrec de CIM, sobre l'educació per a xics i xiques sense recursos i l'apoderament de dones a Burkina Faso.
19 hores - L'EO.

MARÇ 2017

3 Recital de poesia.
19 hores - L'EO.

8 Acudirem a la **Manifestació en València** des de Benimàmet.

o o o Durant tota la setmana podrem gaudir de la exposició 'Dones artistes, dones oblidades' que es penjarà a la tanca de l'estació de Benimàmet.

6 Xerrada 'Dones artistes, dones oblidades'
19 hores - L'EO.

Alçat i camina



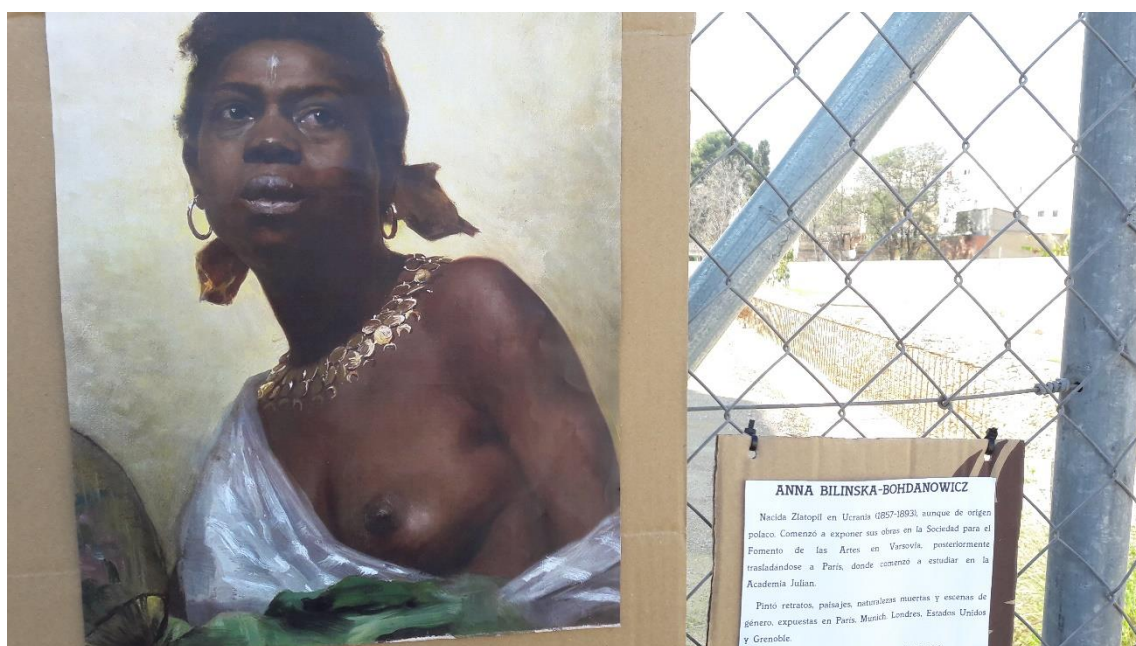
Cartel de la Semana de la Mujer. Benimàmet, 2017



The Cross of France, 1914. **Romaine Brook (1877-1970)**. Valla del parque lineal (Benimàmet, marzo, 2017). Fuente: fotografía propia.



Marie Louise Élisabeth Vigée Lebrun (1755-1842). (Benimàmet, marzo, 2017). Fuente: fotografía propia.



***Una negra*, 1883. Anna Bilińska-Bohdanowicz (1857-1893). (Benimàmet, marzo, 2017). Fuente: fotografía propia.**