



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**TESI DOCTORAL**

**EL LLOC DE LES DONES EN L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA A  
ITÀLIA. ESTUDI DE CAS MÚLTIPLE.**

**Una recerca sobre el problema de la formació del professorat**

**Sandra Muzzi**

**Director: Antoni Santisteban Fernández**

**Bellaterra, 2020**











*Dedicat*  
*a totes les dones*  
*silencioses i silenciades*  
*de la Història*



## AGRAÏMENTS

Arribar fins aquí ha estat un gran repte i haig d'agrair l'acompanyament i la confiança que moltes persones m'han donat al llarg de tot el recorregut.

Primerament, vull agrair al meu director de tesi i mestre Antoni Santisteban Fernández, el seu acompanyament i els seus consells. El seu caràcter tranquil i proactiu és un bàlsam en els moments de pànic.

En segon lloc, vull agrair les companyes i els companys de departament i de doctorat amb qui he pogut parlar tots aquests anys i definir molts aspectes del meu treball, la Mariona Massip, la Laura Girbau, el Jordi Castellví, la Júlia Tosello, el Breo Tosar, el Joan Llussà, la Neus González, el Gustavo González, el Paco Gil, el Joan Coma i la Montse Yuste.

Igualment estic agraïda a tots i totes les companyes del departament de Didàctica de les ciències socials: la Mercè Andreu, el Carles Anguera, la Maria Ballbé, la Marta Baqué, la Roser Canals, el Xavier Giner, el Jaume Montsalvatge i al Jordi Nomen. Una menció especial per a companyes que ja s'han jubilat, com la Cecília Llobet i la Montserrat Oller, dels consells de les quals he pogut treure un gran profit.

Seguidament, vull mencionar l'ajuda, els materials i les xerrades amb el professor Ivo Mattozzi, president de l'associació italiana de professorat CLIO '92, sense el qual no hauria pogut pensar en alguns aspectes de la meva recerca. De la mateixa manera, vull agrair la participació de les associacions italianes de professorat d'història i de didàctica de la història: Clio '92, SIS – Società italiana delle Storiche, SISEM, Società Italiana Storia dell'Età Moderna, AIPH, Associazione Italiana Public History, SISMED, Società Italiana degli Storici Medievisti i SISI – Società Italiana Storia Internazionale, la col·laboració de les seves secretaries i de totes i tos els ensenyants que han accedit a contestar el qüestionari o a deixar-se entrevistar o ambdues coses.

Valoro moltíssim la col·laboració de l'editorial italiana PEARSON, en la persona de la senyora Noemi Debbi, ja que se m'ha donat accés il·limitat als 3 volums del

manual general EPOCHE i els materials accessoris. I el meu amic Graziano i la seva ajuda per a la maquetació del treball final.

Vull recordar les meves amigues italianes, per llur amistat des de la infantesa, la Silvia, la Cristina i la Barbara, i catalans, la Montse i l'Albert: sou una part important i imprescindible de la meva quotidianitat i un gran recolzament, material i moral.

Un pensament afectuós i nostàlgic envers al meu professor Joan Pagès i al meu pare Raffaello, que van ser mestres importants a la meva vida, cadascú per allò que li pertocava, i que ja no són amb nosaltres. Estic segura que m'heu animat des d'on sigui i us ho agraeixo molt: res hauria estat igual sense vosaltres.

Per concloure, un agraïment a la meva mare, que m'ha donat la vida, l'educació i aquesta empenta que tinc. Mare, la teva malaltia ens ha posat moltes traves, però finalment ho hem aconseguit.



## ÍNDEX

### **PART I ORÍGEN DEL TEMA D'INVESTIGACIÓ**

CAPÍTOL 1. PLANTEJAMENT DE LA RECERCA.....p.15

1.1 Interès i origen del tema d' investigació. La injustícia social i la discriminació envers les dones.....p.15

1.2 Fonaments i justificació de la investigació.....p.18

1.3 Preguntes d'investigació, supòsits i objectius.....p.21

1.4 Història de gènere, història amb perspectiva de gènere o història de les dones? Un aclariment conceptual.....p.23

### **PART II MARC TEÒRIC DE LA INVESTIGACIÓ**

CAPÍTOL 2. FONAMENTS TEÒRICS.....p.27

2.1 Lectura sociocrítica de la presència de la dona a la història.....p.27

2.2 Investigar la didàctica de la història des de la perspectiva feminista interseccional.....p.34

2.3 La dona com a subjecte d'opressió i injustícia epistèmica a la història.....p.36

CAPÍTOL 3. RECERQUES SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÈNERE A L'ENSENYAMENT.....p.42

3.1 Les dones als manuals d'història .....p.42

3.2 La formació inicial i permanent del professorat.....p.45

### **PART III MARC METODOLOGIC DE LA INVESTIGACIÓ**

CAPÍTOL 4. DISSENY DE LA RECERCA.....p.51

4.1 La perspectiva fenomenològica i feminista en l'estudi de cas múltiple.....p.51

4.2 El disseny d'investigació.....	p.54
4.3 El context de la recerca: el sistema educatiu a Itàlia .....	p.58
4.4 Criteri i procés de selecció del professorat participant .....	p.61
4.5 Característiques de les associacions seleccionades.....	p.63
4.6 La mostra definitiva.....	p.65
4.6.1 La mostra del qüestionari.....	p. 65
4.6.2. La mostra de les entrevistes.....	p.68
4.7 Fase de la recollida de dades, instruments previstos i anàlisi .....	p.69
4.7.1 Instruments de l'anàlisi documental.....	p.69
4.7.2 El qüestionari.....	p.71
4.7.3 L'entrevista.....	p.72
4.8 La recollida, les eines emprades i l'anàlisi de les dades.....	p.74
4.9 Criteris qualitatius de la investigació.....	p.76
4.10 Criteri ètics de la investigació .....	p.78

## **PART IV ANÀLISI DE DADES**

CAPÍTOL 5. EL LLOC DE LES DONES ALS CURRÍCULUMS EN LES PRESCRIPCIONS MINISTERIALS .....	p.83
5.1 Les lleis d'educació i els currículums d'història.....	p.83
5.2 Les lleis d'educació i la formació inicial i permanent de mestres i professorat.....	p.100

CAPÍTOL 6. LA TRADUCCIÓ DE LES PRESCRIPCIONS MINISTERIALS AL MATERIAL DIDÀCTIC I DE SUPORT A LA DIDÀCTICA.....	p.106
6.1 Les dones als manuals d'història. Anàlisi d'algun llibre de text.....	p.106
6.1.1 I giorni della storia (Dalla preistoria alla fine della repubblica romana)....	p.107
6.1.2 Interrogare il passato. Dal Settecento al Novecento.....	p.108
6.1.3 Profili storici.....	p.110
6.1.4 Epoche. ....	p.112
6.1.5 Il racconto dello storico L'età contemporanea.....	p.115
6.1.6 Storyboard, Parole e Immagini della Storia.....	p.119

CAPÍTOL 7. LES REVISTES DE DIDÀCTICA DE LA HISTÒRIA I HISTÒRIA.....	p.123
7.1 Anàlisi de revistes de didàctica de la història.....	p.123
7.1.1 Storia e futuro.....	p.123
7.1.2 Storicamente.....	p.133
7.1.3 Novecento. Didattica della storia in rete.....	p.138
7.1.4 Storia del mondo.....	p.146
7.1.5 Cromohos.....	p.150
7.1.6 Storia in network.....	p.153
7.1.7 Il bollettino di Clio '92 .....	p.155
7.1.8 Studi storici.....	p.155
CAPÍTOL 8. LES REVISTES D'HISTÒRIA AMB PERSPECTIVA DE GÈNERE I FEMINISTES.....	p.158
8.1 Storia delle donne.....	p.158
8.2 Agenda. Bollettino della Società Italiana delle Storiche (1990-1999).....	p.164
8.3 Genesis.....	p.165
8.4 DWF DonnaFemmeWoman.....	p.167
8.5 Il paese delle donne.....	p.169
8.6 Per amore del mondo (Diotima).....	p.170
8.7 Noi donne.....	p.171
CAPÍTOL 9. ELS QÜESTIONARIS.....	p.172
9.1 Característiques professionals i socioculturals del professorat que ha contestat als qüestionaris.....	p.172
9.2 El coneixement del professorat sobre el gènere, les lleis d'educació i el currículum.....	p.179
9.3 Què pensa el professorat sobre les desigualtats? Les pràctiques d'aula i els materials (manuals i revistes).....	p.181
9.4 La formació inicial i permanent del professorat i el gènere.....	p.190
CAPÍTOL 10. LES ENTREVISTES .....	p.192



10.1. Què pensa el professorat sobre la formació inicial i continuada i sobre com hauria de ser.....	p.192
10.2 Les seves pràctiques docents i com haurien de ser.....	p.210
10.3 L'ensenyament de la història i les seves finalitats.....	p.214
10.4 Els manuals i els altres materials curriculars al seu abast .....	p.222
10.5 La invisibilització de les dones a la història ensenyada.....	p.233
10.6 Què podria fer ell/ella per tornar les dones protagonistes de la història en la seva pràctica docent.....	p.237

## **PART V CONCLUSIONS I PROPOSTES**

Capítol 11. Triangulació i discussió de resultats.....	p.247
11.1 Respecte a les preguntes, supòsits i objectius.....	p.247
11.1.1 Resultats respecte a les preguntes, supòsits i objectius n.1.....	p.247
11.1.2 Resultats respecte a les preguntes, supòsits i objectius n.2.....	p.250
11.1.3 Resultats respecte a les preguntes, supòsits i objectius n.3.....	p.253
11.1.4 Resultats respecte a les preguntes, supòsits i objectius n.4.....	p.255
11.2 Valoració de la metodologia i dels instruments utilitzats.....	p.258
11.2.1 El qüestionari i les entrevistes.....	p.260
11.2.2 Conclusions ètiques.....	p.260
11.3 Aportacions i suggeriments. Per a l'ensenyament de la història i la formació del professorat.....	p.261
11.4 Què s'hauria d'investigar de cara al futur en relació a la perspectiva de gènere a la didàctica de la història?.....	p.265
11.5 Reflexió final.....	p.266

<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>p.269</b>
--------------------------	--------------

<b>ÍNDIX IMATGES I TAULES.....</b>	<b>p.322</b>
------------------------------------	--------------

<b>ANNEXOS.....</b>	<b>p.327</b>
---------------------	--------------

---

# **PART I**

## *ORÍGEN DEL TEMA D'INVESTIGACIÓ*

---





## CAPÍTOL 1. PLANTEJAMENT DE LA INVESTIGACIÓ

Aquest capítol descriu les reflexions fetes i el procediment per arribar a definir l'origen del tema de la recerca i la justificació, les preguntes, els supòsits i els objectius d'investigació.

### **1.1. Interès i origen del tema d' investigació: la injustícia social i la discriminació envers les dones**

El fet d'haver nascut dona ha determinat les experiències que he anat tenint al llarg de la vida. Encara recordo el disgust en acabar un màster en Comunicació, quan volia fer el meu TFM en Comunicació política i el professor em va dir que no era un sector *adient* a les dones. D'aquell professor no recordo ni el nom ni la cara, però sí la seva negativa, que em va deixar la clara sensació d'haver patit una injustícia. Potser hauria estat diferent si hagués estat “filla de” o “neta de”, però no ho sóc. La sort, tanmateix, ha volgut que fos filla i neta de dones fortes i cadascuna a la seva manera m'han ensenyat la llibertat de pensament, la cultura de l'esforç i la capacitat de no desistir mai per arribar als meus objectius.

Tot i així, encara vaig tardar anys en tenir una consciència clara sobre l'opressió que pateixen les dones per part de la societat, sobre el sobreesforç que hem de fer per demostrar el nostre valor en tots els sectors, sobre les notes excel·lents que aconseguim a l'escola i que no es tradueixen en feines (i nòmines) igualment excel·lents, sobre les normes gramaticals i lingüístiques declinades al masculí, sobre els governs – sobretot a Itàlia - d'homes que decideixen per a les dones.

Durant els anys de la meva formació universitària i post universitària, només dues vegades vaig sentir parlar de dones o de gènere durant una assignatura: la primera vegada, a la universitat de Florència, a un seminari sobre sexisme i llenguatge amb la Irene Biemmi, i després ja al màster del professorat de secundària, quan un dels meus mestres, en Joan Pagès, ens va parlar de les dones protagonistes de la guerra civil espanyola. Gràcies a aquestes dues llavors, m'he anat endinsant en les temàtiques feministes i de gènere, tant d'arribar a decidir fer un doctorat sobre aquesta qüestió.

Per part meva, com a ensenyant de secundària, sempre intento integrar fonts primàries al llarg de les unitats o projectes, per demostrar que les dones i les nenes hem tingut un paper important en el desenvolupament de les civilitzacions. I com a professora del Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB, també intento oferir una didàctica reflexiva sobre el rol de les dones, sobre l'ús del llenguatge, sobre els estereotips dels dibuixos animats, del jocs, del contes i sobre el currículum ocult.

Als instituts on he ensenyat, he intentat esbrinar, amb algunes companyes i companys de diverses assignatures les idees respecte a la temàtica de gènere, i és força desolador veure com moltes vegades s'infravalora la importància d'aquest tema. És a dir, en paraules tothom reconeix la necessitat de treballar la igualtat, però, al moment de decidir els continguts, les dones queden com les grans invisibles i les grans oblidades.

Els currículums, en aquest sentit, ajuden poc i tampoc ho fan els manuals. Una investigació de Pagès i Sant (2012) sobre alguns manuals de ciències socials demostra clarament que la història està escrita per homes blancs i europeus, sobre guerres i economia. De dones n'hi ha poques, i les que hi ha són mares, filles o dones d'un home important, reines o bé princeses.

L'alumnat, per part seva, sol dubtar de l'opressió que sofreixen les dones i no percep gaire l'exclusió generada per un llenguatge totalment al masculí. Això és un dels aspectes que indiquen que l'opressió i la desigualtat sobre les dones segueixen sent molt presents i que aquesta societat no és ni inclusiva ni igualitària ans, al contrari, és generadora de desigualtats.

A partir de tot aquest context de vida i de feina ha nascut el desig d'investigar la didàctica i l'aprenentatge de la història a Itàlia en relació a la perspectiva de gènere. A més, aquest interès per a la meva recerca a Itàlia rau també en l'anàlisi d'alguns aspectes socials, com ara la violència de gènere i moltes de les desigualtats que les dones semblen acceptar com a *status quo*: feminització d'algunes activitats considerades socialment i econòmicament poc rellevants, com ara al sector educatiu, càrrega de la cura familiar (fills, filles i avis), utilització econòmica i instrumental

del cos de les dones amb finalitats econòmiques – publicitat, cinema, televisió, premsa –, escassa presència de les dones als consells d'administració de les empreses.

Durant aquests últims anys, la crisi econòmica ha canviat els paradigmes del treball, de les finances i dels sistema del *welfare*, i les conseqüents polítiques d'austeritat han augmentat les desigualtats entre homes i dones. Aquesta situació ha portat a un èxit dels partits de dretes, especialment de la Lega Nord i del seu líder Matteo Salvini (maig 2019), amb tots els valors i les creences que això comporta. Encara que actualment (setembre 2020) governi una formació de centre-esquerre, les dretes continuen obtenint molts escons a les eleccions regionals.

Per tant, arran d'aquesta situació social i política, resulta molt important analitzar lleis, manuals i documentació per esbrinar si parlen de les dones i quin lloc els atorguen. Igualment rellevant és preguntar al professorat què pensa d'aquesta situació, si s'ha plantejat mai integrar la perspectiva de gènere a les seves classes i en cas que ho faci, com ho fa. De la mateixa manera, vull esbrinar què s'està ensenyant actualment en la didàctica de la història a Itàlia: hi ha consciència de la necessitat d'incloure la perspectiva de gènere com a pràctica generadora d'igualtat?

Com a professora, investigadora i ciutadana que promou la equitat de gènere i d'oportunitats a la vida, el meu objectiu és fer una recerca sobre l'*status quo* de l'ensenyament i l'aprenentatge de la història a Itàlia, i veure quin lloc ocupen les dones a la formació inicial i permanent del professorat, com són els manuals d'història general i als materials de suport, com ara revistes o monografies, respecte al gènere i com les protagonistes femenines entren en les *praxis* d'aula.

## 1.2. Fonaments i justificació de la investigació

L'absència de les dones o bé la utilització d'estereotips femenins és evident a l'ensenyament-aprenentatge de la història i de les ciències socials, i podem observar-ho en recerques i investigacions al respecte. Diferents línies d'investigació de didàctica de la història, de la història i el feminisme, s'han ocupat de la dona i de la perspectiva de gènere des de nombrosos punts de vista, com la presència d'estereotips de gènere als llibres de text, (Biemmi 2011; Pagès & Sant, 2012), la inclusió de les dones a les pràctiques d'aula (Marolla Gajardo, 2016; Gómez Carrasco & Gallego - Herrera, 2016; Ortega Sánchez, 2017) i com construir metodologies adients a la inclusió de les dones a la història (ENTPRI01, 2017).

A nivell de llibres de text i manuals, moltes són les iniciatives a nivell internacionals. El projecte PO.LI.TE (igualtat d'oportunitats en els llibres de text), nascut arran de la Plataforma de Beijing de 1995, havia elaborat un codi d'autoregulació respecte al gènere per als editors. A l'any 2010, l'informe europeu Eurydice<sup>1</sup> posava de manifest que Itàlia no té polítiques efectives per promoure la igualtat al sector educatiu ja que no es posen en marxa polítiques i didàctiques que podrien pal·liar les desigualtats basades en la reproducció de estereotips (Sapegno, 2015, p. 14).

Més recentment, el govern italià ha acceptat l'agenda ONU 2030 sobre el desenvolupament sostenible que preveu, als punts quatre i cinc, la promoció d'una ensenyança de qualitat i l'empoderament i la igualtat de les nenes i de les dones, el que passa per la implementació de canvis a nivell de formació de professorat, de currículum, de polítiques escolars i de materials didàctics. Per tant, el compromís dels organismes europeus i internacionals per incrementar la presència de les dones als currículums dels països membres és evident i no pas una acció aïllada.

La història i posteriorment la didàctica de la història han utilitzat la categoria *gènere* a partir de l'assaig de Joan Scott *Gender: A useful category of Historical Analysis* a la revista nord-americana *The American Historical Review* al 1987 i publicat a Itàlia

---

<sup>1</sup> Eurydice és la xarxa institucional europea que recull, analitza i difon les informacions sobre l'estructura, les polítiques i l'organització dels sistemes educatius de tots els països de la Unió.

al mateix any a la *Rivista di storia contemporanea* (Scott, 2013). La historiadora Gianna Pomata i el historiador Peter Burke comencen a reflexionar i definir la categoria gènere en relació als estudis històrics i a les dones i a l'opressió o supressió d'aquestes de la narració històrica (Fazio, 2013, págs. 11-13).

Als últims 30 anys, la categoria gènere ha anat evolucionat i declinant-se de diferents maneres i aquest canvi, en conseqüència, afecta als estudis d'història, d'historiografia i de didàctica de la història en la manera d'enfocar del punt de vista epistemològic. Tant els estudis *queer* sobre el binarisme sexe-gènere de Gayle Rubin (1976), Judith Butler (2007) i Teresa De Lauretis (2015), i el feminisme interseccional de Kimberlé Crenshaw (1991), Angela Davis (2018) i Sabrina Marchetti (2013) a Itàlia, s'han ocupat de la relació dominació-subordinació amb importants repercussions sobre la narració històrica.

A Itàlia, el feminisme de la diferència de Luce Irigaray, Luisa Muraro i Adriana Cavarero proposa una nova representació del subjecte femení, mitjançant la recuperació dels aspectes positius de la figura materna, de la valorització de les relacions entre dones i de llurs producció cultural. Afirmar que l'especificitat del femení és negat, ja que qualsevol teoria (la freudiana també) proposa recorreguts que homologuen al gènere masculí. Aquest posicionament probablement sigui el ferment cultural que va produir una nova consciència sobre la necessitat de fer més història de les dones i de la inclusió de les dones a la història i als materials didàctics, que segueix també avui dia.

Cal destacar l'abundància de la producció italiana sobre la història de les dones, encara que no ha estat integrada en la història general dels manual escolars o universitaris. Recordem alguns treballs, entre molts, de Gabriella Zarri i Angela Giallongo sobre l'edat moderna, Tiziana Plebani sobre el segle XVIII, Andreina De Clementi sobre el Risorgimento, Elena Brambilla i Marta Cavazza sobre les figures de les dones a les ciències. No falten estudis sobre les fonts primàries relacionades al gènere femení (Petri, Canella, Zocci, Scattigno, Caffiero i Venzo) i revistes com ara *Quaderni storici*, *Memoria*, *Agenda i Genesis* o sobre la invisibilitat de la dona (Bompiani, 2019; Foster 2018; Longoni, 2019), que han investigat els cultes de les



antigues divinitats, les relacions entre els gèneres i la transformació de la societat en societat patriarcal.

Quant a la didàctica de la història, cal destacar la comissió didàctica de la SIS - *Società Italiana delle Storiche*, al 1993, que va publicar *Generazioni. Trasmissione della storia e tradizione delle donne*, un volum en què es proposen materials, fonts, metodologies i aprofundiment conceptual sobre el rol de les dones a la història. Posteriorment, sempre en la mateixa línia, recordem les aportacions d'Ethel Porzio Serravalle, (2001), de Mapelli & Seveso (2003) o Simonetta Ulivieri, (2007). Més recentment, els volums de l'editorial *Settenove*, proposen un enfocament femení sobre prehistòria i la civilitzacions de l'aigua (ENTPRI01 & Di Paolo, 2018; Minen & Di Paolo, 2019) i dones protagonistes a partir de l'edat antiga fins a al món contemporani (Bellucci, Celi, & Gazzetta 2019) mitjançant la presentació de fonts i materials. Algunes revistes de didàctica i història (*Il bollettino di Clio '92*, 2018) recolzen la necessitat d'incloure la dona.

Altres línies de didàctica de la història han tractat el tema de la invisibilitat i de l'opressió (en el sentit de Young) de les dones i s'ha qüestionat quina és la posició i el tracte que reben les dones a la història (Pagès i Sant, 2012; Marolla, 2013 i 2016; Ortega D., 2017 ; Ortega & Pagès, 2018). Pàges i Sant (2012) analitzen la tipologia de dones presents al curriculum i en alguns manuals escolars, Marolla (2013 i 2016) investiga les experiències i praxis del professorat en relació a la possible inclusió de les dones a l'ensenyament de la història. Ortega i Pagès (2018) es centren en la formació inicial del professorat de primària i llurs representacions socials sobre la inclusió de les dones a l'ensenyament de la història.

Revisant els treballs i els simposis sobre la temàtica del gènere, és evident que hi ha un interès creixent sobre aquesta temàtica a nivell internacional. Recordem les escoles d'estiu de Clio '92 i de la SIS a Itàlia, els simposis internacionals de la AUPDCS a Espanya, i les Jornades *Ensenyar ciències socials amb perspectiva de*

*gènere*<sup>2</sup> (13-14 de setembre 2019) a l'escola Rosa Sensat de Barcelona, durant els quals es van tractar nombrosos temes en relació a dones i gènere.

Recordem només algunes de les moltes investigacions de l'últim simposi AUPDCS de Lisboa, al 2019 (Joao Horta, Dias, & De Alba, 2019), sobre l'anàlisi dels currículums d'història d'Itàlia i Argentina en perspectiva de gènere (Muzzi, Tosello, & Santisteban), la formació inicial del professorat d'infantil (Iratxe Gillate, Begoña Molero y Janire Castrillo) i de primària (Arangue) i les seves representacions socials (Alegre Benítez y Tudela Sancho; Massip y Pagès), formació inicial del professorat sobre diferents identitats de gènere mitjançant els manuals i els texts de ciències socials (de la Cruz, Díez Bedmar y García Luque), la presència o absència de les dones en el marc del patrimoni espanyol (Francisco Gil i Triviño Cabrera).

### 1.3 Preguntes d'investigació, supòsits i objectius

**Taula 1. Preguntes, supòsits i objectius d'investigació**

<b>PREGUNTA NÚMERO 1</b>	Les lleis educatives italianes d'educació aporten indicacions sobre la qüestió de gènere? Quina és la situació de la dona als currículums i als materials (manuals, llibres i revistes) d'història?
<b>Supòsit núm. 1</b>	Considerant l'evolució democràtica del país, és probable que hi hagi indicacions sobre la qüestió de gènere, tant si prenem com a referència les lleis d'educació, com el currículum.  Tanmateix, considerada l'estructura patriarcal de la societat italiana és possible que hi hagi una reproducció de conceptes i estructures masculistes generadores de desigualtat entre l'home i la dona.
<b>Objectiu núm. 1</b>	Analitzar i descriure les lleis d'educació italianes, els currículums de Ciències Socials, alguns manuals – possiblement indicats pel professorat entrevistat – o bé

<sup>2</sup> Activitat coorganitzada entre el grup GREDICS i l'Escola de Cultura de Pau, (UAB) amb el suport de GRICCSO, Rosa Sensat, i el suport econòmic de l'Ajuntament de Barcelona.

	<p>disponibles i revistes de didàctica de la història, història i feministes. Descriure'n continguts i indicacions donades sobre la qüestió de gènere a primària i secundària de I i II grau. Categoritzar i classificar els models que se'n extreuen.</p>
<p><b>PREGUNTA NÚMERO 2</b></p>	<p>Quin és el pensament del professorat de les associacions-mostra respecte al lloc de la dona a l'ensenyament de les Ciències Socials?</p>
<p>Supòsit núm. 2</p>	<p>És possible que el professorat de les associacions analitzades sigui conscient de la importància de la perspectiva de gènere i de la seva implementació a classe. És possible que algunes professores intentin realitzar praxis inclusives, o bé reflexionar amb l'alumnat sobre la invisibilitat de les dones a la història i, en general, a les Ciències Socials.</p> <p>D'altres, potser tenen tan interioritzada la desigualtat reproduïda pel sistema patriarcal que, tot i tenir-ne consciència, no són capaces de construir críticament llur saber. També és possible trobar professorat que no és conscient que les seves pràctiques a l'aula són reproductores de desigualtat.</p>
<p>Objectiu núm. 2</p>	<p>Investigar les revistes i els materials d'algunes de les associacions-mostra i els temes sorgits de les entrevistes per així poder contrastar el coneixement i la consciència del professorat la temàtica de gènere.</p>
<p><b>PREGUNTA NÚMERO 3</b></p>	<p>El professorat de les associacions-mostra, en quina manera ensenya les Ciències Socials? Inclou la perspectiva de gènere – és a dir, hi ha coneixement i consciència de les desigualtats en el tractament històric dels homes i de les dones – amb la finalitat de generar pràctiques transformadores ?</p>
<p>Supòsit núm. 3</p>	<p>El professorat-mostra hauria de ser més sensible a la temàtica de gènere i, per tant, és probable que la figura femenina estigui integrada en la praxis d'aula de les classes d'història.</p>

<p><b>Objectiu</b> núm. 3</p>	<p>Pot ser que algun llibre de text o manual inclogui les dones a la història, i també que algunes professora o professor prepari algun material <i>ad hoc</i>, després d’haver esbrinat les representacions socials de l’alumnat sobre el paper històric de la dona.</p> <p>Identificar i interpretar el discurs que expressa el professorat d’ història sobre si l’assignatura que imparteixen i llurs pràctiques d’ensenyament són reproductors de desigualtat o bé afavoreixen la igualtat.</p>
<p><b>PREGUNTA</b> <b>NÚMERO 4</b> <b>Supòsit</b> núm. 4</p>	<p>La perspectiva de gènere és present a la formació inicial i a la formació permanent del professorat d’història?</p> <p>Considerada l’atenció que la política italiana dels últims anys dedica a la formació del professorat, és possible que la gran majoria de cursos o màsters per accedir a la professió no tractin la perspectiva de gènere. És probable que en alguna agència de formació hi hagi algun taller sobre la temàtica de gènere, com ara l’ús del llenguatge, o bé el rol de la dona a les Ciències Socials.</p> <p>Altrament, també és possible que molts d’aquests cursos puguin ser organitzats per associacions de professorat d’història (i altres ciències socials).</p>
<p><b>Objectiu</b> núm. 4</p>	<p>Analitzar, comparar i interpretar la formació sobre la perspectiva de gènere en el marc dels programes de formació inicial o permanent per al professorat, mitjançant la recopilació dels programes oferts. Contrastar si la informació rebuda és raó d’un canvi de praxis a l’aula.</p>

#### **1.4 Història de gènere, història amb perspectiva de gènere o història de les dones? Un aclariment conceptual.**

Cal destacar la importància de tenir clara la diferència entre aquestes categories historiogràfiques. Quan es parla de història de gènere o amb perspectiva de gènere o

història de les dones hi ha una tendència a confondre i barrejar una categoria amb l'altre, i així no és.

La història de gènere investiga la formació de les diferents identitats de gènere, és a dir homes, dones, nenes i nens, col·lectius LGBTIQ etc., mitjançant les múltiples relacions amb el poder, les pràctiques del dia a dia, els sistemes institucionals, els llenguatges i les diferents cultures, antigues, modernes i contemporànies (Feci, 2010).

La història de les dones neix com un intent d'integrar a la història corrent figures femenines. L'objectiu no és pas la mera integració d'unes dones en algunes pàgines, sinó demostrar el domini masculí i proposar nous paradigmes de lectures (Feci, 2010).

Quant a la història amb perspectiva de gènere, aquesta suposa un canvi d'eixos narratius que redefineix l'androcentrisme a favor d'un relat igualitari, que desemmascari i elimini els estereotips de gènere i torni protagonistes les dones de la història així com ho són a la vida quotidiana. Podem esmentar, per a més claredat, els estudis sobre les noves masculinitats (Spallacci, 2019).

Tenint en compte el que s'ha exposat, en aquesta investigació ens situem tant en la història amb perspectiva de gènere que en la història de les dones.

---

**PART II**

*MARC TEÒRIC DE LA*

*INVESTIGACIÓ*

---





L'objectiu d'aquest marc teòric és presentar els fonaments en què es situa la meua investigació.

En primer lloc, presento l'enfocament del marc sociocrític, sota el qual entenc i descriu els diferents aspectes de la investigació sobre el lloc de la dona a la història.

En segon terme, a partir del mètode feminista, analitzo el concepte d'opressió i d'injustícia epistèmica per descriure les raons i les dinàmiques que porten a l'opressió de la dona a la història i la historiografia.

Per concloure, repasso i analitzo les investigacions sobre les dones als currículums d'història, als manuals escolars, a la formació inicial i permanent del professorat i a les pràctiques d'ensenyament.

## **CAPÍTOL 2. FONAMENTS TEÒRICS**

### **2.1 Lectura sociocrítica de la presència de la dona a la història**

Per entendre el concepte de currículum em situo en l'enfocament sociocrític, començant amb el plantejament de les teories de la reproducció de Bordieu i Passeron (1996), per passar en un segons moment a les proposicions de McLaren (Mc Laren, 1997), Apple (1996) (1997), Giroux (2002), (1992), Acosta, Albor, Fuentes, & Sierra (2010) i Crocco (2010). Recordo, a més, la funció del currículum ocult respecte a la funció d'ocultament de la dona (Cisterna Cabrera, 1999), (Peñalver , 2003).

El enfocament sociocrític tracta de “revelar las formas en que los procesos sociales son distorsionados por el poder en las relaciones sociales de dominación” (Fernández Nares, 1995, p. 245). Ivan Illich (1973) ens recorda que l'escola es basa i es perpetua en les creences de la ideologia imperant, com empreses organitzades i concebudes per reproduir l'orde establert, que sigui revolucionari o conservador. Per tant, la idea en què rau en els currículums és la clau ideològica de la classe o dels grups socials dominants. A nivell de ciències socials, això es tradueix en “una historia escolar o una geografía escolar pensada y diseñada [...] al servicio de la patria, de la nación” (Pagès, 2009, p.7).



La història general, més aviat militar i econòmica, produeix i transmet el pensament hegemònic del grup dominant, format per homes blancs, amb la conseqüent discriminació i invisibilització de la dona (Apple, 1997; Blanco García, 2000; Crocco, 2006). Les agències de socialització, la família, la religió, el sistema educatiu, l'art, la política etc., reproduïxen aquests discursos i imatges que ajuden a conformar la identitat de les persones, responent a la lògica del sistema binari home-dona (Butler, 2007) o el sistema sexe-gènere (De Lauretis, 2015) que ajuda a perpetuar l'*status quo*.

El feminisme *queer* es qüestiona la formació de la identitat la qual, com observen Pagès i González (2010) és un repte de naturalesa política i ideològica a més d'un problema educatiu. Tanmateix, encara que aquí no m'ocuparé de la formació de la identitat (Vecchies, 2013), sí que he de tenir en compte què contribueix a la formació de la identitat de l'alumnat (Ortega & Pagès, 2018; Hernández García, 2006), i a quines són les identitats de les dones a l'ensenyament de les ciències socials (Sant & Pagès, 2011).

Apple afegeix el perill de la influència del poder econòmic en l'educació (1997, p. 11), és a dir del capitalisme d'Estat, el qual se "hace especialmente evidente en el currículum, en el material real con que interactúan alumnos y profesores". En poques paraules, la ideologia és ben evident al currículum, "tant en la forma com en els continguts" (p. 13), així que afavoreix la formació d'una sèrie d'habilitats per mitjà de les quals el capitalisme construeix (o nega!) les identitats (p. 30), entre les quals, el fet de ser dona. Recerques sobre el currículum de ciències socials demostren que el gènere no deixa de ser un argument marginal (Smith Crocco, 2010; Fernández Valencia, 2004).

Bordieu i Passeron coincideixen en que la reproducció ideològica gira entorn de dos eixos: l'arbitrarietat cultural, és a dir un contingut cultural validat només per les classes dominants i la violència simbòlica, que de forma molt subtil arracona i infravalora, fins a oprimir-les, totes les cultures alternatives (1996, p. 9). Apple, citant Gramsci, reforça la idea que el control del coneixement per part d'un sector de la societat és un factor decisiu per millorar la dominació ideològica d'un grup sobre un

altre. El currículum conté una selecció de valors, competències i ideologies que reforcen els grups dominants i l'escola s'ocupa de difondre-les i reproduir-les (1996, p. 80).

El pensament de la societat actual és dominat per un discurs androcèntric, la qual cosa ha provocat “una visión distorsionada e intencionada sobre cuestiones tan elementales como lo que es ser hombre y ser mujer en una sociedad, estableciendo una jerarquización entre los sexos, que conduce hacia una falsa representación de la realidad” (Madrid Izquierdo, 2001, p. 52). Els agents socialitzadors que perpetuen, de forma més o menys conscient, aquests models són més aviat la família, les escoles, la societat de la informació i els partits polítics (p. 55).

McLaren afegeix que és difícil rebutjar la centralitat de la tradició cultural occidental, basada en la reproducció oculta de l'eurocentrisme i del patriarcat, ja que això comporta la marginació cultural de l'estat o grup dominant. La tradició cultural de l'occident és la història dels homes blancs que “envuelve la dominación en una sábana blanca de pureza de raza, clase y género, exiliando las cuestiones del racismo, el sexismo, la homofobia y la opresión de clases” (1997, p. 29). Per això, encara que les dones hagin millorat considerablement la seva situació durant les últimes dècades, “The place of gender within social education continues to reflect the stubborn persistence of patriarchy worldwide”<sup>3</sup> (Smith Crocco, 2006, p. 172).

La distorsió de la narració històrica feta per homes, també mitjançant el currículum ocult (Cisterna Cabrera, 1999), ens presenta poques dones, totes blanques i lligades a algun home important mitjançant un parentesc, ja que són mares, mullers, filles o germanes definides amb estereotips tant als llibres de primària (Giani Gallino, 1973) (Biemmi, 2011), com de secundària (Blanco García, 2000; Halde, 2009; Sinigaglia Amadio, 2010; Gómez Carrasco & Gallego - Herrera, 2016).

Fora de l'àmbit escolar, els models de referència que els mitjans de comunicació ofereixen no són pas diferents (Gianini Belotti, 1978) (Lipperini, 2010) i (Ercolani,

---

<sup>3</sup>El lloc del gènere femení a la història i a les ciències socials continua reflectint una obstinada persistència del patriarcat (traducció de l'anglès meva).

2016). Pagès ens adverteix de la necessitat de què les nenes i les dones siguin protagonistes de la història: “si el alumnado no se ve como miembro de un grupo que ha hecho historia, y se siente invisible, le faltarán modelos viables de futuro” (2009, p. 7). I Patrick Slattery, citant Grant Wiggins, destaca que no té sentit continuar proposant rols masculins i femenins del temps passat. El currículum ha de proposar temàtiques que fomentin el diàleg sobre la igualtat, la justícia i les identitats, incloent-hi dones i homes de tots els orígens racials, culturals i religiosos, gays, lesbianes i heterosexuales (1995, p. 127-128).

La situació ha empitjorat a causa de la societat de la informació - controlada pel capital -, ja que la majoria de ciutadanes i ciutadans no és capaç de descodificar críticament el llenguatge dels mitjans de massa, els quals contribueixen a infantilitzar la ciutadania i a crear “sujetos sociales pasivos, temerosos, paranoicos y apolíticos” (Mc Laren, p. 16). Per això, Mc Laren reivindica un enfocament curricular que aturi les “amnèsies històriques”, les falses identitats i les veritats absolutes – provocades per la sobreproducció contradictòria dels mitjans-, en què la ciutadania “es reconeix i s’acomoda” (p. 28). S’ha de reforçar el pensament crític al currículum i a les *praxis* d’aula, per arribar a tenir consciència de l’opressió de classe, de raça, de sexe i de l’homofòbia que hi ha a la societat (Giroux, 2002). L’escola pública, afegeix, “no necessita pas de currículums estandarditzats, sinó de línies curriculars que no legitimin les desigualtats” (p. 32).

El paradigma sociocrític i el filòsof Habermas plantegen una educació emancipadora per al subjecte, que no només vol entendre el món que l’envolta, sinó canviar les injustícies i les desigualtats per processos evolutius d’auto-realització en la història (Ochoa Torres, 2008). El canvi comença per comprendre la relació conflictiva entre el subjecte que reflexiona i l’objecte de la reflexió, però no en forma dialèctica i contrària, a l’estil hegelian, sinó en un discurs-pensament integral, que arribi a demostrar la distorsió de les relacions subjecte-objecte – entre les persones i els sistemes en què operen –, per poder emprendre el canvi emancipador. El currículum sociocrític representa aquesta eina d’emancipació “transversal i integradora” (Acosta, Albor, Fuentes, & Sierra, 2010, p. 35). Tanmateix, Connelly i Miriam Ben\_Peretz (1997) ressalten que no es sol ensenyar al professorat a analitzar

críticament currículums i fonts, encara que tinguin la llibertat i l'oportunitat de fer-ho (Fernández Valencia, 2004).

García Luque (2016) observa que actualment al currículum de gairebé totes les àrees de les ciències socials conté indicacions sobre la inclusió del gènere, i Díez Bedmar & Fernández Valencia (2019) afegeixen que la quantitat d'estudis existents sobre la història de les dones, permet cobrir àmpliament les necessitats de l'escola primària i secundària.

Marolla (2016), citant els models d'inclusió de les dones de Lerner (1979) i McIntosh (1983), planteja el debat de com incloure i visibilitzar les dones al currículum d'història: amb cursos dedicats a la història de les dones o mitjançant una integració intermitent o continuada, i reconeix la necessitat urgent de visibilització de la dona en tots els temes curriculars.

Recordem també la proposta de Tetreault del 1986 el qual, partint dels estudis de Lerner del 1979 i de McIntosh del 1983 (citats per Marolla, 2016) van desenvolupar un altre model sobre la integració de la dona als manuals (taula 2). Tanmateix, conclou Garcia Luque (2016) “los discursos patriarcales y sesgos androcéntricos siguen siendo protagonistas en las prácticas docentes y en los materiales didácticos” (pág. 147).

Les reflexions anteriors ens porten a considerar la manca d'inclusió de les dones a l'ensenyament de la història com una qüestió socialment viva, ja que depenen de pràctiques socials, culturals, polítiques i ètiques (Tutiaux-Guillon, 2011; Pagès & Santisteban, 2011; González Monfort, 2011), i una violació evident de l'article 1 de la declaració universal dels drets humans.

**La revisió de la literatura i l'enfocament sociocrític dibuixen el marc en què em situo:**

La revisió de la literatura i l'enfocament sociocrític dibuixen el marc en què em situo:

- el currículum d'història està construït segons el discurs dels poders dominants;
- el subjectes preferents del currículum d'història són els homes blancs, occidentals i poderosos;
- es reconeix la necessitat d'incloure les dones al currículum d'història
- hi ha un debat sobre com incloure-les
- en la formació del professorat, no es sol ensenyar a mirar críticament els currículums i a buscar fonts alternatives;
- hi ha producció històrica suficient per cobrir totes o quasi totes les etapes i els períodes històrics
- la falta d'inclusió de dones a la història és una qüestió socialment viva i un problema de vulneració dels drets humans.

*Taula 2. Fases de la integració de la dona a la història, model Tetreault interpretat per Cicely Scheiner-Fischer (2013).*

<p>Male History <b>Història de l'home</b></p>	<p>La absència de les dones no es percep. No hi ha consciència de què la història androcèntrica és escollida com a història <i>mainstream</i>.</p>
<p>Compensatory History <b>Història compensatòria</b></p>	<p>La estructura de la narració històrica no canvia, tanmateix es nota la manca de la dona i per això, com a acte de generositat, se'n proposen algunes amb característiques excepcionals i/o que no corresponen als canons.</p>
<p>Bi-focal history <b>Història bi-focal</b></p>	<p>La experiència humana és ben dividida entre femení i masculí, privat i públic i l'accent recau sobre el fet que les experiències són diferents però amb igual valor. Hi ha la visió de la misogínia i de l'opressió de les dones, i de llurs esforç per superar aquesta opressió. En aquesta fase, hi ha coneixement que l'estructura de la narració històrica és androcèntrica.</p>
<p>Feminist History <b>Història feminista</b></p>	<p>La recerca feminista ofereix una visió plural de les dones i de llurs cultures, creences, valors i perspectives. A més, reconeix que la vida de les dones és plasmada no només pel sexe sinó també per altres categories com raça, orientació sexual, classe social etc. La conceptualització del subjecte dona és multidisciplinari, és verbalitzat per les dones mateixes en un context històric, polític i social que fusiona l'esfera pública i privada.</p>
<p>Multi-focal, relational History <b>Història multifocal, multidisciplinària i relaciona</b></p>	<p>En aquesta fase hi ha un equilibri perfecte entre la experiència femenina i masculina, que es fusiona per donar origen a una visió holística de la humanitat en una òptica multidisciplinària. Hi ha denominadors comuns de les experiències humanes i es saben utilitzar per determinar què uneix i què separa els diferents grups humans i quin denominadors són nodals per explicar conjuntament les històries de les dones i dels homes. No hi ha diferència entre l'esfera pública i privada dels individus sinó un continuïum en l'experiència individual.</p>

## **2.2 Investigar la didàctica de la història des de la perspectiva feminista interseccional**

Els corrents feministes han ajudat a canviar els focus d'interès de la història, des dels aspectes militars, polítics i econòmics (Muto, 2009) cap al conjunt de la societat i de les relacions que la regeixen. La crisi post-moderna, que va posar en dubte els criteris de classificació, creences i identitats de l'ésser humà va investir l'acadèmia i també els feminismes, segons els quals el model femení, les identitats, els subjectes i la creació i transmissió del saber anaven a transformar-se radicalment.

Em situo en el corrent interseccional de Crenshaw (1991), Davis (2018) i Yuval (2006), que posa l'accent en la raça i el gènere com a categories a analitzar al moment de descriure la posició de la dona a la societat (Pasquino, 2010) i a la història, i en el feminisme dialògic de Lídia Puigvert que valora l'aportació de dones de totes les ètnies, posicions socials o nivells d'estudis, ja que no hi ha cap cultura més avançada respecte a una altra, i gairebé en cap grup social i en cap cultura s'ha aconseguit la igualtat de gènere al 100% (Puigvert, 2001).

La història de les dones no és la història de les dones blanques de les classes dominants, sinó de totes les dones silenciades al llarg de la història i en gairebé tots els països del món (Barroso, 2014). La interseccionalitat considera que la persona és el fruit de nombroses categories, com ara les clàssiques gènere, raça, edat, religió, orientació sexual... No es pot parlar d'una sense esmentar l'altra, a causa de les relacions que tenen entre totes elles, les denominades *interseccions* (Crenshaw, 1991) i *interseccions entre eixos de poders* (Yuval, 2006).

La interseccionalitat permet identificar diferents nivells de complexitat de les opressions que afecten les dones singularment i a grups específics de dones de diferents països, a més de descriure la dinàmica de llurs espai socials i relacions, oportunitats i comportaments, i els recursos que l'Estat i les administracions posen a l'abast per reduir les desigualtats de gènere. (Exposito Molina, 2013).

El tema de les interseccions, de la dinàmica dels eixos de poders que es creuen, és fonamental per valorar qui i com s'inclou la dona a la història tant a nivell de currículum,

de manuals i de pràctiques d'aula (Sleeter & Grant, 1997; Calvi, 2009; Sant Obiols & Pagès, 2011; Ellena, 2014) a més d'analitzar la naturalesa de l'opressió (Young, 2000). Seguint els diferents enfocaments del feminisme interseccional es pot individuar i descriure l'eix dominació/subordinació, les formes d'inclusió o exclusió, les estratègies de reconeixement o no reconeixement i els eixos de poder, és a dir qui té el poder i com es legitima (Marchetti, 2013; Demaria, 2016).

Gràcies al feminisme negre i post colonial he entès que s'ha d'anar més allà de la dona blanca, de classe mitjana, formada i emancipada, i això s'ha de reflectir en la didàctica de la història i de les ciències socials. Totes les dones han de poder parlar i tenen dret a ser representades, segons la seva pròpia veu i no ser assimilades a les dones occidentals. El que alguns feminismes han fet és considerar la dona com a un neutre universal per a totes les dones.

A la història s'ha d'incloure la dona negra, la dona pobre, la dona lesbiana e altres models que escapin de tots aquells valors amb què la ideologia dominant vol engabiar les dones: mares, ames de casa, dones de família, esposes etc. (Talpade Mohanty, 2008). La marginalitat no pot ser una mercaderia, sinó una manera en què la veu de les altres dones ens faci dubtar i ens ajudi a aprendre a escoltar totes les dones (Corio, 2012).

Em posiciono amb Sandra Harding quan afirma que les oprimides poden representar el seu món i la seva realitat millor dels i les que ñes oprimeixen:

- a) les oprimides i els oprimits han de saber els resultats dels estudis fets sobre llur categoria;
- b) han de poder millorar llur situació;

Això no significa, evidentment, que només les dones –o els grups oprimits com ara gays, lesbianes, negres etc –, tenen l'únic punt de vista vàlid, és a dir, no hi ha un valor epistemològic superior, però si pragmàtic, ja que el punt de vista de les oprimides i dels oprimits és sense cap dubte més adient per resoldre llurs problemes que no pas el punt de vista de la classe dominant i opressora (Palazzolo, 2011) i (Harding, 1986).

Aquest plantejament em porta a afirmar que la inclusió de les dones a la història ha de partir i no pot prescindir de la veu de les dones mateixes. El feminisme dialògic suggereix



una manera d'incloure totes les dones mitjançant el diàleg igualitari entre totes, amb la finalitat de poder superar les discriminacions de les que som víctimes. Amb el diàleg se superen les oposicions que sovint hi ha entre posicions feministes molt radicals, com les dones del feminisme post colonial, la maternitat del feminisme de la diferència i tots els aspectes de fluïdesa identitaris de la teoria post moderna *queer*, per arribar a un feminisme inclusiu de les veus de totes les dones, independentment de la seva raça, orientació sexual, nivell econòmic, orientació religiosa etc. L'objectiu és el diàleg no exclouent, per a la construcció d'un espai col·lectiu, un espai en què les idees de totes es puguin reconèixer i aglutinar per poder començar una transformació de la societat (Puigvert, 2001). Aquest diàleg pot ser acollit per la didàctica de la fer-lo seu.

A Itàlia, el feminisme de la diferència de De Lauretis (1987), a partir de l'exercici de l'autoconsciència, va afavorir la recuperació de fonts i de produccions orals que ajuden a descriure totes les persones protagonistes de la història. Més recentment, la *public history* ha denunciat la mistificació de la història i la conseqüent manipulació de l'opinió pública, i defensa un ús adequat de les fonts (De Maria, 2018), dels arxius i de les produccions orals com a memòria històrica (Gallerano, 1995). Per tant, les i els didactes de la història han d'entomar activament el problema de la transmissió de desigualtats de gènere, així com la manca de models femenins de referència a les aules, als manuals o als currículum.

### **2.3 La dona com a subjecte d'opressió i injustícia epistèmica a la història**

De la Montaña (2015) suggereix que cal canviar la concepció de la història i de la didàctica, tant a nivell de formació inicial del professorat com sobre el coneixement epistemològic de la història i la didàctica. Es fa necessari continuar amb la reflexió profunda sobre les finalitats de la història, les diferents opcions historiogràfiques, què i com ensenyem, aprofitant la abundància d'investigacions en aquesta línia (Cortesi & Gentileschi, 2006; Pagès, 1999, 2009; Pagès & Santisteban, 2011; Mattozzi, 2019). Concordo amb el plantejament que la història apresada i la història ensenyada tendeixen a no diferenciar-se, i que els avenços de les investigacions històriques, historiogràfiques i de didàctica de la història han aportat canvis molt minsos.

La transformació que es demana a nivell didàctic és àmplia i multidimensional, no es pot limitar a l'assumpció d'una nova teoria o disciplina, sinó que s'ha de canviar la mirada, les veus de l'altra part de les i els protagonistes de la història i, en conseqüència, el marc epistemològic de la didàctica de la història i de les ciències socials.

Medina (2011, 2012) i Fricker (2017) amb llur teoria sobre la injustícia epistèmica han obert una via interessant també per a la didàctica de la història. Concordo amb la proposta conceptual de la violència – o injustícia – epistèmica, que es refereix a la profunda desigualtat que afecta les diferents maneres de reconèixer, produir i fer circular el coneixement, és una porta oberta a la desigualtat, al racisme, al sexisme, i a altres aspectes identitaris. La pretensió és que als grups marginats o desafavorits, que representen l'alteritat, poden patir una manca de credibilitat quan enfront d'altres persones considerades fiables i creïbles (McConkey, 2004) i (Hiebert, 2015). També Frye (2000) afegeix que aquesta injustícia és com una gàbia tancada que redueix a la immobilitat determinades categories de persones, entre les quals hi ha les dones.

Tot això es concreta en “la objetificación epistémica, la desautorización y descalificación epistémica, el extractivismo académico, la dependencia epistémica, la división del trabajo intelectual, la construcción de unx ‘otrx’, las lecturas inapropiadas y distorsivas, el uso instrumental, las representaciones totalizantes y estereotipadas, y la lógica colonial” afirma (Blas Radi, citat a Pérez, 2019, p. 82).

El poder dominant té un avantatge injust en estructurar la comprensió del món i validar aquest coneixement d'unes poques persones com a universal (Fricker, 1999). Negar la validesa del coneixement d'una altra persona, en especial les dones i d'altres col·lectius marginals, provoca la marginalització i normalitza l'absència d'aquestes actrius i actors en la història, sense ni tan sols posar en dubte la construcció del coneixement de l'elit dominant (Hiebert, 2015).

Hi ha dos tipologies d'injustícia epistèmica: a) la *injustícia testimonial*, que no dóna crèdit al testimoni d'una persona només per raons de gènere o per ser part d'un col·lectiu

determinat<sup>4</sup>; b) la *injustícia hermenèutica*, que indica que la manca d'eines crítiques mostra la incapacitat de poder explicar i interpretar les experiències de persones i col·lectius minoritaris i/o marginalitzats. Quan la injustícia es silencia sistemàticament podem parlar de marginalització hermenèutica estructural. Això comporta que les experiències i les veus de les persones marginades, segons la ideologia dominant, quedin silenciades (Fricker, 2017, p.158-160) pel sistema mateix, que es retroalimenta amb els seus valors. Per tant, les dones i altres persones marginalitzades no van tenir veu en el passat i segueixen sense tenir-ne ara.

Igualment, (Medina, 2011) considera que es pot implementar una *resistència epistèmica*, és a dir, lluitar contra la *ignorància activa* de les institucions, universitats, escoles, institucions polítiques, que demostren mandra intel·lectual i crítica, arrogància, insensibilitat i tancament envers la inclusió de noves veus. Les dones hem de lluitar dialècticament per a què se'ns escolti i la didàctica de la història ha d'apostar per mètodes, metodologies, competències i continguts contrasocialitzadors (Pagès, 2002; Jara & Santisteban, 2018) o de didàctica de la història contrafactual (o alternativa o virtual) (Pelegrín Campo, 2014; Jiménez Alcázar, 2018), per a què les veus silenciades fins ara entrin a la història ensenyada.

La gran reflexió que hem de fer a l'àmbit de la didàctica és com podem incloure estructuralment l'experiència subjectiva de les dones, que representa un recurs fiable per a una mirada històrica plural i realista, i que aniria en contra de la *vulgata* actual perpetuadora de desigualtats i injustícies (Anguita Martínez & Torrego Egado, 2009; Bellucci, Celi, & Gazzetta, 2019; Ellena, 2014; Mohanty, 2018).

Young (2000) i Frye (2000) veuen en l'opressió la “desventaja e injusticia que sufre alguna gente no porque un poder tiránico la coaccione, sino por las prácticas cotidianas de una bien intencionada sociedad liberal” (Frie, 2000, p. 74) i una gàbia on les dones estan tancades sense que s'escolti llur veu.

---

<sup>4</sup> Un exemple és l'últim procés del cas de “La manada” per violació grupal, el linxament mediàtic i de l'advocat de la contrapart a la víctima, a més del detectiu privat contractat per trobar esquerdes ‘morals’ en la vida de la víctima. En canvi els violadores, van ser corejats per veïns i defensats per les seves parelles. (sentència TS 21/06/2019).

L'opressió i de conseqüència la violència epistèmica tenen un gran aliat en els mitjans de comunicació, que difonen estereotips que afecten la societat, la jerarquia burocràtiques i els mecanismes del mercat. Per aquests motius, tot i fer noves lleis o designant noves responsables d'institucions, l'opressió no desapareix perquè és estructural i enquistada en les més importants institucions econòmiques, polítiques, culturals i educatives (Frye, 2000). Per part seva, Young (2000) veu en l'explotació, la marginació, la carència de poder, l'imperialisme cultural i la violència la forma en què la societat i les institucions exerceixen llur poder.

L' **explotació** és un concepte de matriu marxista que posa l'accent sobre l'ús injust de la força de treball, la qual no rep el salari corresponent al valor real de tot allò que ha produït. Es contempla a:

- l'àmbit domèstic en relació al part i a la criança de les filles i dels fills, o bé netes i néts, a la feina domèstica (neteja, cuina, endreça etc), a l'esforç constant que mai està pagat segon el valor real.
- A l'àmbit laboral i social, les dones sovint fan la mateixa feina amb un sou inferior, i els motius són variats: per qüestions de disponibilitat lligades al part i a la criança (mares solteres sense ajuda), o bé per qüestions d'origen ètnic, en què les persones no blanques fan feines menys pagades, i del valor de les quals es beneficia l'home blanc (explotació racial)

**Marginació:** Young la considera una de les formes més greus d'opressió, es dona quan el sistema de producció no pot utilitzar determinats col·lectius, com ara addictes a la droga o a l'alcohol, discapacitats psíquiques i físiques, mares que acaben de parir, mares solteres, nenes, gent grassa i d'altres. En les societats liberals la independència és a la base de la ciutadania plena, mentre que les feministes consideren que es pot exercir una ciutadania plena també en situació de dependència, que moltes vegades, a més a més, és transitòria (criatures, malaltes, mares) (Hernández Domínguez, 2018).

**Carència de poder:** el desapoderament o carència de poder contempla la no participació en les preses de decisions sobre la gestió d'un país, d'una ciutat o sobre l'organització d'una feina. És un concepte que deriva en part dels estudis de Sennett i Cobb (1972) sobre la classe obrera, i que Young cita per delinear-ne els trets principals com ara poca o cap autonomia laboral, cap coneixement tècnic, cap criteri propis a la feina, poques

oportunitat de treballar la creativitat, capacitat d'expressar-se pobre. La carència de poder té a veure amb la respectabilitat, la qual s'atorga en menor o major mesura en relació a la raça, al sexe o bé al poder percebut de l'altra persona. (Young, 2000, p. 101)

**Imperialisme cultural:** representa les creences, els valors i la cultura del grup social dominant que és universalitzada en detriment de la perspectiva de grups minoritaris o amb menys poder, que són considerats "Altres". A més, sovint aquestes visions són considerades representatives de l'experiència general, per tant tot allò que no pertany a aquesta experiència, és considerat una desviació, com el discurs de les dones respecte a l'univers masculí.

Escriu Young, "los dominados experimentan una opresión paradójica, en el sentido de que son señalados conforme a los estereotipos y al mismo tiempo se vuelven invisibles" (2000, p. 104). En el cas de la dona, aquesta invisibilitat es refereix a la persona com a individualitat, mentre que la societat tendeix a veure cossos estereotipats amb funcions predefinides, com la maternitat o la prostitució. El discurs de les dones és considerat diferent i no assimilable per la cultura hegemònica.

**Violència:** quan Young parla de violència entén la violència sistemàtica no provocada, que algunes persones o grups socials reben d'altres amb el mer propòsit de fer mal, humiliar o destruir. Entre aquest grups de víctimes hi ha les dones. Aquest problema no és limita pas només a l'epistemologia, és a dir, quines persones i quines experiències considerem quan parlem de persones protagonistes de la història, sinó també és un debat molt actual en la teoria de la justícia (McConkey, 2004).

La justícia ordinària usualment no considera aquests fets com a una injustícia social, encara que sí moralment detestable. Tanmateix, si les institucions toleren o permeten atacs i violències sistemàtiques contra grups determinats, aquestes institucions van en contra de la justícia social. La violència podria estar lligada a l'imperialisme cultural, en el sentit que el violent podria voler afirmar la pròpia subjectivitat respecte a la cultura dominant o bé tenir por de perdre la pròpia identitat.

A partir de l'anàlisi de Young, Medina i Fricker, podem afirmar que les dones que s'han d'incloure en la història són dones de diferents classes socials, països, formació i

experiències, les dones que representen la massa de les dones (Lerner, 1975), i no només la classe de dona oprimida i invisible definida segons la visió plasmada per la cultura dominant. La inclusió de les dones a la història és una qüestió de veritat històrica (Serafini, 2018), de justícia global i de drets humans. Tot i que el control varia en tipologia i força segons els grups, els períodes històrics i els contextos culturals, i per tant no hi ha un únic criteri d'opressió (Young, 2000; Fraser, 2008), hi ha una sèrie de mesures educatives a nivell nacional i local que podrien millorar considerablement la situació (Unhelter, 2005).

## CAPÍTOL 3. RECERQUES SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÈNERE A L'ESENYAMENT

### 3.1 Les dones als manuals d'història

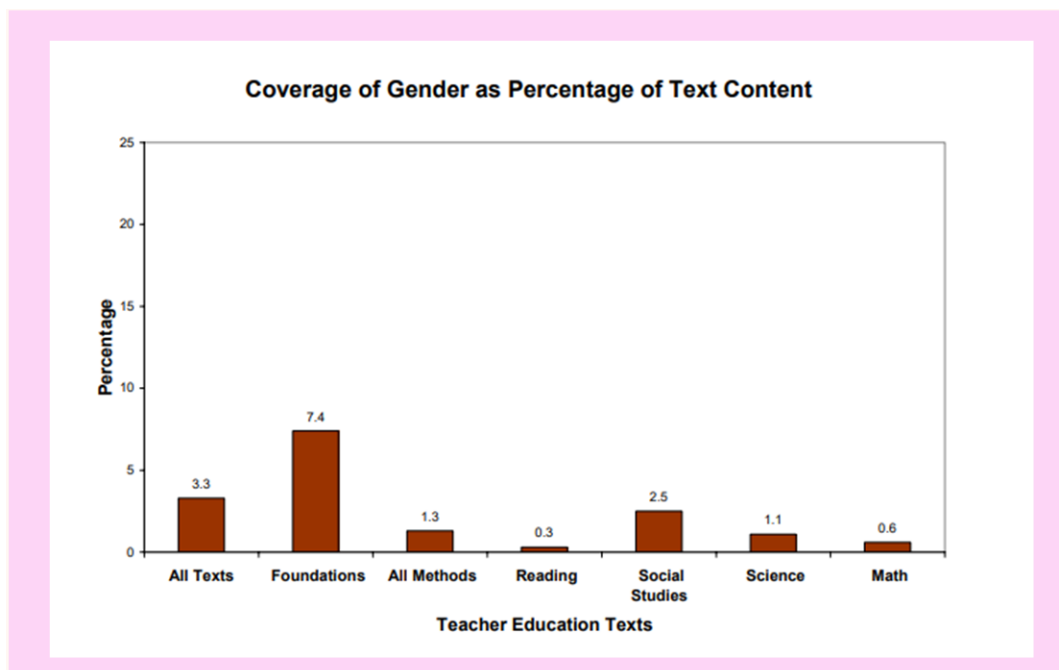
Als països occidentals, els llibres de text han estat la eina principal de l'educació dels últims 50 anys i el missatge que s'ha anat reproduint és que la història és la història dels homes rics i blancs (Sleeter & Grant, 1997, p. 281). Encara que, partir dels anys '60 i '70 del segle passat, les reivindicacions socials i polítiques, primer a Estat Units i després a Europa, van provocar una reflexió sobre qui eren les i els protagonistes, la fita d'integrar les dones a la història no ha estat assolida (p. 297) i per tant, queda de absoluta actualitat.

Ana López-Navajas (2014) afirma que la ja escassa presència de dones disminueix al pujar de nivell de curs. L'absència de les dones denota la falta de importància que se li atorga a nivell social. Aquest aspecte té dues conseqüències importants: per un costat es perpetua l'opressió de les dones a la societat (Young, 2000) i per l'altra s'evidencien les mancances de referents femenins per a les nenes.

Lerner (1987) reflexiona que les dones són la meitat de la població humana i van ser, són i seran protagonistes de la història i del desenvolupament de les civilitzacions, no pas personatges marginals. Fox-Genovese es pregunta què feien i on eren les dones en determinats períodes de la història (Johnson Lewis, Thought.Co, 2019), a més de suggerir alguns aspectes teòrics a tenir en compte per analitzar els constructes històrics i integrar les dones a la història *mainstream*.

Zittleman i Sadker (2003) han confirmat aquesta absència també als manuals per al professorat en formació. A la seva recerca van analitzar quantitativament 23 manuals per a la formació inicial del professorat de matemàtiques, ciències naturals i socials, publicats entre el 1998 i el 2001. Es va demostrar que la temàtica de gènere cobria només una mitjana del 3% del contingut, que baixa a un 2,5% en el cas dels manuals dels *social studies*.

Taula 3. Percentatge del tractament de gènere als llibre de text per a professorat en formació inicial de varies assignatures (Zittleman i Sadker, 2003).



A Estats Units Fox Genovese (1982) i Crocco (2006), a Espanya, Nieves Blanco (2000) i Fernández Valencia (2004) i García Luque (2016), Ortega & Pagès (2018), Sant Obiols & Pagès (2011), Marolla (2013), a Itàlia Giani Gallino (1973), Gianini Belotti (1978), Brigadeci (2001), Biemmi (2011), Sapegno (2015) i Serafini (2018), confirmen la escassa presència de les dones en la història i els estereotips de gènere mitjançant els quals son representades.

A Itàlia, ja els anys '70, Tilde Giani Gallino (1973) i Elena Gianini Belotti (1978) van començar a descriure la diferència cultural en relació al gènere. Irene Biemmi (2011), ha investigat els llibres de primària i n'ha pogut descriure els estereotips sexistes més representats: per una banda els nens, que viuen en un món de cavallers valents, acadèmics i científics per l'altre les nenes, que són mares dolces i amoroses, mestresses de casa felices, bruixes i/o princeses.

Filippini & Serafini (2019) citen els manuals de secundària Bravo, Foa e Scaraffia (2000) i De Luna, Meriggi e Scarpino (2002) i Peruzzi, Bonansea, Fossati Naja i Trioschi com a llibre de text, que van apostar per rescriure una història que tingués en compte la categoria



del gènere i la diferència sexual. La Società Italiana delle Storiche - SIS, en canvi, va optar per a la producció de material escolar de suport.

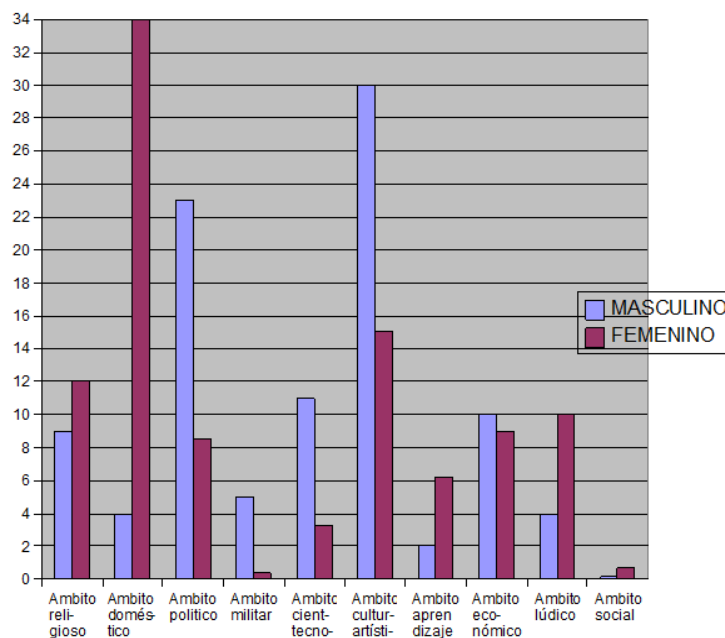
A França, Lelièvre i Sinigaglia Amadio (2010) observen la persistència dels estereotips als manuals de l'escola francesa. Ressalten els adjectius negatius amb què són assenyalades les dones amb poder: traïdores, cruels, pèrfides, incapaces o intrigants i fatal. Així que la imatge de la dona és la d'un ésser poruc, plorós, implorant, frívol fàcil a emocionar-se o bé excessiva en les seves manifestacions (HALDE, 2009).

La inclusió es practica també afegint alguna dona famosa a la narració tradicional, en relació subalterna al gènere masculí d'aquell context narratiu (Pagès i Sants, 2012; Serafini, 2018), en marcs o en seccions al final d'una unitat o capítol (Pagès & Sant, 2012).

L'ús del masculí com a neutre inclusiu és en realitat un “ uso del masculino genérico que oculta a las mujeres y las niñas no se sienten representadas con él” (2003, p. 33)

Als manuals d'història general es parla preferiblement de mares, esposes o germanes i d'unes poques artistes, al·literades i religioses. Les dones són les 'reines' de l'esfera domèstica i de la vida privada (34%), i poquíssimes aquelles amb un rol rellevant a l'esfera pública: molt poques científiques, polítiques o economistes, per no parlar de l'àmbit militar (Blanco García, 2000) a la taula 4.

Taula 4. Percentatge d'ocupacions de les dones als llibres de història (Nieves Blanco, 2000, p. 136).



Gómez-Carrasco i Gallego-Herrera (2016) afirmen que les poques imatges afegides per requeriment de la llei – no canvien gens una narració històrica que representa “un mundo meramente masculino” (p. 23-24), en què els dos sexes són representats mitjançant estereotips: valent, actiu i poderós l’home, passiva la dona.

**Per tant, aquesta breu panoràmica sobre els manuals i els llibre de text dibuixa el següent escenari:**

- l’absència de les dones a la història és una constant al llarg dels temps i a tots els nivells, manuals de formació inicial de professorat inclosos;
- el protagonista de la història és un home blanc i ric que perpetua un relat basat en desigualtats i en les creences del grup dominant del que fa part;
- les poques dones que són protagonistes de la història tenen característiques ben definides i estereotipades, depenent de si tenen poder o no, tot i que la gran majoria tenen protagonisme a l’esfera privada, subratllant així llurs no participació al desenvolupament de la societat;
- a partir dels anys ’70 del segle passat, la inclusió de les dones a la història, l’ús d’un llenguatge respectuós de la diversitats i la transmissió d’estereotips ja eren objectes de debat;
- els últims anys hi ha hagut petites millores encara totalment insuficients a assegurar el protagonisme de la dona que la història necessita per ser una narració real.

### **3.2 La formació inicial i permanent del professorat**

Pagès (2012) i Gutiérrez (2018) coincideixen que la formació docent majoritàriament es basa en un enfocament tècnic i instrumental, en que la innovació representa una excepció. Les persones docents tenen tot sovint una formació que les porta a considerar el manual d’història, “cronològic-lineal i centrat en temes estàndards”, com a guia a seguir per ensenyar la història “natural i inevitable”, com ressalta ENTUNI9 parlant del professorat italià. Aquesta actitud acrítica envers el material didàctic fa que el professorat es

comporti de manera discriminatòria i reproductora “d’un sistema simbòlic que és l’origen de les discriminacions (sexistes)” encara que no sigui pas fet de manera conscient (Blanco García, 2000, p. 25).

El professorat té un rol molt important en alimentar estereotips i patrons masclistes o igualitaris (Pascual Baños, 2002) i (López Valero & Encabo Fernández, 2002), per tant, la formació inicial i permanent ha de ser l’eina que ajudi a repensar críticament el biaix de gènere i la inclusió de les dones a l’ensenyament-aprenentatge de la història.

Moltes autores i autors (Apple, 1997; Blanco García, 2000; Ortega Sánchez & Pagès Blanch, 2018b), afirmen que la història ens proposa un relat androcèntric i patriarcal, en què la dona és oprimida, invisibilitzada, marginalitzada i sovint exclosa. El relat, les imatges i el llenguatge utilitzat a les narracions històriques permeten la reproducció a l’aula d’un missatge patriarcal, misogin i homòfob (Biemmi, 2011; Brigadeci, 2001; Crocco, 2006). Cal recordar que recerques sobre la formació dels models de gènere a l’adolescència han demostrat que els estereotips i els prejudicis repetits reproduïen i reforcen comportaments sexistes. “Són la constatació del model de gènere que és necessari desconstruir [...] en les pràctiques educatives i socials” (Carrillo, Prat, Guitart, & Fatsini, 2010, p. 136).

Una investigació del 2004 de l’Institut de la Dona espanyol apunta a què una part del professorat té clares creences i valors androcèntrics, i considera ‘superat’ el tema de la igualtat entre homes i dones. Es subratlla també que aquest mateix professorat no havia rebut formació específica en coeducació i gènere (Instituto de la Mujer, 2004). Un successiu programa de innovació docent en coeducació a la formació inicial del grau d’infantil i primària a la universitat de Córdoba també apunta a què, tot i els esforços profusos la pràctica de la coeducació i d’igualtat de gènere queda bastant marginalitzada, a causa de l’impacte de les superestructures socials i familiars i de la força de les creences que generen (García-Cano & Hinojosa, 2016)

A Itàlia, en canvi, (Roverselli, 2015), apunta a que el cos d’ensenyants és sensible a les qüestions culturals i de gènere, tot i no haver rebut formació específica. Quant a la formació permanent, hi ha característiques que no faciliten l’adquisició de nous enfocaments de treball. (Barquín Ruiz & Fernández Sierra, 2002, p. 87) indiquen que

l'antiguitat a la feina, juntament amb l'alta edat cronològica, per exemple, podria ser un indicador de dificultat per a l'aprenentatge i l'aplicació de noves metodologies.

Coincideixo amb Calvo i Picazo (2016) en què l'atenció a la diversitat de gènere necessita d'una transformació social global i que "l'escola pública continua a ésser un recurs fonamental en la lluita a les desigualtats vinculades al gènere" (Calvo García & Picazo Gutiérrez, 2016, p. 86). Rebollo-Catalan, García Pérez, Piedra-Cuadra , & Vega (2011) comparteixen aquesta posició i afegixen que la sensibilització i la formació del professorat, en una òptica de gènere, és imprescindible per revisar praxis docents, llenguatge i comportaments.

Hi ha diferents enfocaments sobre com incloure la perspectiva de gènere a la formació inicial del professorat, com el *Doing gender* de West i Zimmermann (1987), el *Doing Difference* (West y Fenstermaker, 1995), *Undoing Gender* (Buttler, 2000) o *Doing Transgender* (Connell, 2010) citats per García Pérez, Sala, Rodríguez Vidales, & Sabuco i Cantó (2013), que comparteixen la necessitat d'una bona formació competencial en pràctiques de gènere, per generar relacions positives i respectuoses a l'àmbit social i escolar, sobretot. Concordo amb el plantejament de Ortega Sánchez (2018) d'una formació del professorat que elimini el biaix de gènere, mitjançant el desenvolupament de la competència en perspectiva de gènere.

Es tota una fita la tipologia i la qualitat de la formació que s'ha d' oferir al professorat. Per un costat, com a espai de reflexió i debat per implementar pràctiques relacionals que trenquin la transmissió patriarcal de desigualtats a l'escola, (García Pérez, et al., 2011), per altra banda, donar a conèixer pràctiques didàctiques inclusives de temàtiques de història de gènere i de les dones (López Valero & Encabo Fernández, 2002).

Tanmateix, cal definir bé i concretar els coneixements específics i els indicadors de les competències, ja que no és suficient la mera detecció d'una necessitat (Anguita Martínez & Torrego Egido, 2009). En un possible programa de formació, inicial o permanent, considero imprescindible indicar què s'ensenya, per què s'ensenya i els resultats esperats.

Continuar presentant els protagonistes de la història amb masculí neutre, representatiu de totes les identitats, comporta la reproducció d'estereotips i relacions asimètriques, causa

de desigualtat i injustícia social (Ross & Vinson, 2006; Santisteban, 2017) mentre que l'ensenyament crític de la història ens demana justícia social (Pagès, 2009; Pagès i Santisteban, 2014).

---

**PART III**  
*MARC METODOLÒGIC  
DE LA INVESTIGACIÓ*

---





## CAPÍTOL 4. DISSENY DE LA RECERCA

### 4.1 La perspectiva fenomenològica i feminista en l'estudi de cas múltiple

Aquesta investigació es basa en el paradigma qualitatiu que té com a un dels objectius principals estudiar els diferents fenòmens en el marc les relacions socials (Flick (2007, citat a Cotán Fernández, 2016; Delgado i Gutiérrez, 1999; Denzin & Lincoln, 2005). Per a Taylor i Bogdan “el investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto [...] de la situación en que se hallan” (1987, p. 20), i intenta descriure’n la perspectiva, assenyalant aspectes rellevants de l’univers de les i els participants (Ashworth, 2000).

Aquest aspectes rellevants són estructures de poder i opressió lligades al gènere, a la cultura o a la ètnia (Savoie-Zacj, Karsenti 2000 citat per Gómez Mendoza, Miguel Ángel, Deslauriers, & Alzate Piedrahita, 2009) i patrons narratiu-explicatius (Creswell, 2006) que la persona investigadora ha d’individualitzar, descriure i interpretar.

En el cas de la investigació educativa, s’ha de tenir en compte la complexitat, la rellevància i la multi-dimensionalitat de l’educació (Peñalver Gómez, 1988; Creswell, 2006; Ortega D. E., 2020), a més de la seva utilitat envers la docència i l’acció social (Guardián Fernández, 2010). De l’enfocament fenomenològic, considero la postura de Van Manen (2003, citat per Ayala Carabajo, 2008), segon el qual la comprensió en profunditat d’allò que passa a les classes – pràctica d’aula, professorat, currículum -, permet una millora de les praxis educatives i una transformació de “las relaciones de poder y exclusión” (Luque & Herrera, 2015, p. 554).

L’assoliment de la comprensió d’un fenomen educatiu passa per a la reflexió i la següent atribució de sentit a la pròpia experiència professional (Fuster Guillen, 2019), per concloure amb la individuació d’aspectes essencials, teories i categories (Barnacle, 2004, citat per Ayala Carabajo, 2008), per part de la investigadora.

#### **Per tant, tales contribucions són la base per identificar:**

- si la cultura, la societat patriarcal italiana i la formació influencien el pensament del professorat sobre la temàtica de gènere en l’ensenyament



de la història (Taylor & Bogdan, 1987), (Ashworth, 2000) i (Fuster Guillen, 2019);

- la complexitat i la multidimensionalitat de les representacions dels i de les ensenyants italianes sobre l'ensenyament de les dones a la història (Ortega D. E., 2020, pág. 2), Creswell (2006) i Barnacle (2004).
- la relació entre representació i praxis d'aula (Guardián Fernández, 2010), amb òptica transformadora (Luque & Herrera, 2015, pág. 554).

L'objecte d'estudi de la meua investigació és el lloc de les dones a l'ensenyament de la història a Itàlia, la seva presència i rellevància o bé la seva absència i opressió, i la relació amb el món personal, cultural i narratiu del professorat (Guba & Lincoln, 1994; González Monteagudo, 2001; Barnacle, 2004; Sánchez Santamaria, 2013; Fuster Guillen, 2019). Amb tal finalitat s'investigarà la formació inicial i permanent, la pràctica d'aula, les idees i representacions del professorat, a més d'alguns materials didàctics com manuals i revistes de didàctica de la història (Piaget, 2011; Ausubel, 1978; Morera, 2000).

Es considera el context escolar i d'ensenyament com a sistema construït per les persones en base a la seva història, experiència i entorn social, lingüístic i cultural (Berger & Lukmann, 2003), en el qual l'aprenentatge és un procés dinàmic i interactiu que va augmentant de complexitat nodrint-se de factors com ara el llenguatge, la cultura i el patrimoni (Coll, y otros, 2007), i desenvolupa aspectes cognitius, afectius i simbòlics al llarg de tota la vida (González Moreyra, 1995).

L'enfocament fenomenològic em permet analitzar i entendre el context escolar en la seva complexitat, gràcies a les representacions i els significats atorgats pel professorat, i em permet extreure'n categories d'anàlisi (Sánchez Santamaria, 2013). L'enfocament fenomenològic – i molts altres - ja assegura una perspectiva feminista, ja que deixant parlar i explicar totes les persones ofereix el punt de vista femení sobre la societat i els seus valors (Ríos Everardo, 2010, pág. 183). Tanmateix, es tindrà en compte la teoria feminista interseccional de Patricia Hill Collins (2000), la qual defensa l'anàlisi dels fenòmens socials tant des del punt de vista micro, és a dir personals així com macro en el si de la societat.

La qüestió micro-social descriu la interseccionalitat de desigualtats a nivell personal, mentre que la macro-social desvela un sistema polític, social, cultural i productiu

organitzat per mantenir aquestes desigualtats, la qual cosa estructura el sistema d'opressió. Cal conèixer en profunditat la relació entre subjecte i món que l'envolta per poder, i proposar alternatives educatives crítiques i orientades a la presa de decisió contra la desigualtat. Per tant, em posiciono amb Denzin i Lincoln (2005, p.3) per utilitzar juntament la teoria fenomenològica i feminista interseccional per analitzar i descriure:

- la dimensió personal del professorat en relació a l'ensenyament de la història, les seves creences i representacions;
- la importància i l'impacte de la dimensió política i socio-cultural en l'ensenyament en relació a la presència de les dones;
- dissimilituds i semblances entre la percepció subjectiva i els aspectes polítics-institucionals en relació a la presència de les dones a la història.

La recerca es sustenta en l'estudi de cas múltiple, metodologia escollida per la seva flexibilitat i adhesió a les finalitats buscades. Concretament, em posiciono amb Glòria Pérez Serrano (1994), que planteja l'estudi de cas avaluatiu, per descriure i explicar situacions i relacions educatives amb la finalitat d'emetre una valoració crítica.

L'estudi de cas múltiple ofereix molts avantatges i permet conèixer la realitat d'un fenomen a nivell holístic i profund en el seu entorn natural d'individus, grups, processos i relacions (Stake, 1995; Yin, 2003) amb la possibilitat d'arribar a una generalització, encara que no obligatòria (Arnal, Del Rincón, & Latorre, 1992; Gill, 2011). Per tant, aquesta estratègia d'investigació em proporciona les eines per:

- Descriure el pensament del professorat, tenint en compte aspectes personals i experiències que amb altres mètodes quedarien invisibilitzades.
- Individuar la relació entre entorn polític-social, cultural i pensament.
- Informar i corroborar sobre la multi-dimensionalitat i complexitat del món educatiu.
- Recollir i analitzar dades en profunditat amb diferents tècniques.

Igualment, atesa la natura de l'estudi de cas, s'ha de tenir en compte algun aspecte crític (Pérez Serrano, 1994; Stake, 1995; Patton, 1987; Yin, 2003; Sandín Esteban, 2003):

- La definició dels elements clau del context o contextos de recerca.
- La distorsió que pugui derivar de la falta de percepció de situacions complexes i invisibilitzades.
- La fase heurística i la següent fase generativa de la informació.
- L'univers cultural de la investigadora i el seu pes en la inferència i interpretació.

L'estudi de cas múltiple consisteix en conèixer el fenomen estudiat d'una manera crítica en la mesura en què es pugui confirmar, negar, modificar o ampliar i reduir les hipòtesis inicials. Arnal, Del Rincón, & Latorre (1992) y Yacuzzi (2005) afirmen que aquesta metodologia ajuda a crear hipòtesis i coneixement sobre fenòmens socials multi-causals, a partir de la individuació d'aspectes rellevants individuats amb vàries tècniques de recollida (Stake, 2005; Cebreiro López, 2004, citat per Jiménez Chaves & Comet Weiler, 2016).

## **4.2 El disseny de la investigació**

Creswell (2006), Hammersley & Atkinson (2007) i Marshall & Rossman (2016) plantegen que el disseny d'una investigació necessita una sèrie de progressió lògica de tasques o accions que permeten, segons afegeixen Miles i Huberman (1994, citats per Maxwell, 1996), una pre-estructuració del disseny amb una reducció significativa de dades, que facilita la fase analítica.

Seguint els plantejaments de Gordon Dankhe (1986) i Hernández Sampieri (2006), he organitzat la meua investigació en dues fases: una primera, exploratòria, de planificació i descriptiva, i la segona correlacional i explicativa.

### **a) Fase exploratòria, de planificació i descripció**

La fase exploratòria ha estat fonamental per situar-me, entendre i limitar el problema i el context de investigació (Perelló Oliver, 2009). Durant aquesta primera fase de la recerca he elaborat supòsits, objectius i el marc teòric gràcies a la recerca bibliogràfica, estudis de cas concrets i conversacions amb persones coneixedores del tema.

Gràcies a la literatura, he pogut elaborar preguntes i redefinir objectius a investigar en relació al tema tractat, he definit el context de treball, la mostra (Navarro Asencio & alii, 2017) i els temes importants – o temes prefigurats (Simons, 2011) o problemes prefigurats (Malinowski, 1922 i Smith & Pohland, 1974, citats per Simons, 2011). Les aportacions de Hammersley & Atkinson (2007) m’han ajudat a definir més àgilment les categories a partir dels resultats de la recerca.

Des de la perspectiva fenomenològica de l’escola de Duquesne, (Giorgi, 1999; Moustakas, 1994; Embree, 2003, citats per Bo, Climent, & Mari, 2010), he començat l’exploració de les pràctiques del professorat i el significat que li atorguen a les seves vivències. Des de la posició de Ferguson (2006), de la investigació fenomenològica com a estudio de la contemporaneïtat, he profunditzat els aspectes de la relació entre els coneixements dominants de les institucions i el professorat, i la seva influència en l’educació respecte a la escassa presència de les dones a l’ensenyament de la història i llur opressió com a col·lectiu.

#### **b) Fase correlacional-explicativa**

En aquesta segona fase, seguint el plantejament de Bardin (citats per López Noguero (2002) he escollit l’anàlisi del contingut clàssic i la inferència com a eina per desvelar el pensament del professorat, sobre el lloc de les dones a l’ensenyament de la història i la seva posició en la institució escolar, tant en el seu significat patent així com ocult.

Considerant el plantejament macro-social de Collins, que apunta al sistema polític, social, cultural i productiu com a generador de desigualtats, i el sistema d’opressió de Young i Fraser, s’han investigat les dinàmiques del sistema escolar italià i les causes de l’opressió, de l’absència, de la marginació cultural i de les desigualtats de les dones a la història. Complemento aquesta fase amb la teoria de la injustícia hermenèutica, que indica en l’imaginari social opressiu la causa de les injustícies, de la marginació de les experiències dels grups desavantatjats i per tant, de llur impossibilitat de poder contar experiències o bé contar-les però sense que siguin tingut en compte (Medina, 2011; Fricker, 2017).

Des de la perspectiva feminista interseccional de Crenshaw (1991), Hill Collins (2000), Young (2000) i Fraser (2008), i la teoria de les opressions de Young (2000), he descrit possibles aspectes i característiques del problema investigat mitjançant l’anàlisi i relació

entre el discurs del professorat i les diferents categories d'opressió. L'educació, com recorda Palacio Ricondo (2011), és part d'aquest sistema opressiu i contribueix a limitar l'autonomia i el ple desenvolupament de les noies i de les dones.

He utilitzat el sistema de codificació i de breaking dow (descomposició) de les dades de Mertens (citada per Lankshear & Knobel, 2000), i de Johnson & Christensen (2008) per classificar les informacions recollides, amb la finalitat de crear les categories d'anàlisi i classificar els problemes sorgits. Al final d'aquesta fase, he realitzat la triangulació de dades, segons les línies ideològiques fins aquí expressades. Seguint a Ashworth (2000), Creswell (2006) i Marshall & Rossman (2016), he comparat i relacionat les categories conceptuals sorgides dels temes prefigurats i les categories rellevants i els problemes que han sorgit de les distintes fases d'investigació.

*Taula 5. Les fases de recollida dades*

DATA	PLANIFICACIÓ –DESCRIPCIÓ	CORRELACIONAL-EXPLICATIVA
02-03/ 2018	CIV	=====
04/ 2018 – 09/2019	QUE: PP-PS-PUD-PUH	NOT
01/04 – 2018 (M)	ADM	NOT
03-04/2019	CIV	=====
01/02 – 2019 (R)	ADR	NOT
05-06/2019	EN: PP-PS-PUD-PUH	NOT

*Notes: CIV: creació instruments i validació; AD: anàlisi documental (ADM: manuals i llibres de text; ADR. Revistes de didàctica i història) NOT: notes de treball ; QUE: qüestionari; EN: entrevistes; PP: professorat primària; PS: professorat secundària; PUD: professorat universitari amb especialització en didàctica; PUH: professorat universitari de història.*

*Taula 6. Temes-problemes prefigurats*

CAS	TEMES-PROBLEMES PREFIGURATS	OBJECTIUS DE RECERCA <sup>5</sup>
AD, ADM, ADR, PP, PS,	Presència/absència de les dones al currículum nacional i al material didàctic	1, 2
PP, PS, PUD, PUH, EN	Finalitats de l'ensenyament de la història	1, 2, 3
ADM, ADR	Presència/absència de les dones a l'ensenyament de la història	1, 2, 3, 4
PP, PS, PUD, PUH	Pràctiques d'aula i protagonistes de la història	3,4
PP, PS	La formació inicial del professorat i la dona a la història	3, 4
PP, PS	La formació permanent del professorat i la dona a la història	3, 4

*Nota: AD: anàlisi documental (ADM: manuals i llibres de text; ADR. Revistes de didàctica i història) QUE: qüestionari; EN: entrevistes; PP: professorat primària; PS: professorat secundària; PUD: professorat universitari amb especialització en didàctica; PUH: professorat universitari de història.*

Tot seguit, es pot apreciar el gràfic del disseny de la investigació, en què queden clares les etapes de la recerca. Els temes-problemes prefigurats han estat part imprescindible

---

<sup>5</sup> Els objectius de la investigació són 1) Analitzar i descriure les lleis d'educació italianes, els currículums de Ciències Socials i els manuals indicats pel professorat entrevistat. Descriure'n continguts i indicacions donades sobre la qüestió de gènere a primària i secundària de I i II grau. Categoritzar i classificar els models que se'n extreuen. 2) Investigar articles i materials de les associacions escollides sobre el gènere, i així poder contrastar les possibles indicacions amb el coneixement i la consciència del professorat. 3) Identificar i interpretar el discurs que expressa el professorat de la Història com a reproductora de desigualtat/igualtat en llurs pràctiques d'ensenyament. 4) Analitzar, comparar i interpretar la eventual perspectiva de gènere els programes de formació per al professorat rebuda a la formació inicial o permanent, mitjançant la recopilació dels programes de formació de les facultats lligades a la història. Contrastar si la informació rebuda és raó d'un canvi de praxis a l'aula.



El sistema escolar està format per escoles estatals, escoles privades i escoles de formació dels 'enti locali' (és a dir, regions, províncies, ciutats metropolitanes etc) tal com es diu a la Llei 62 del 10/8/2000 (Legge n. 62, 2000). Els pilars del sistema són els principis de subsidiarietat, garantit per l'article 5 de la Constitució i l'autonomia, legislat pel DPR 275 del 8/3/1999 (MIUR, 2018). Amb el principi de subsidiarietat s'entén la descentralització administrativa que l'estat garanteix legislant a favor de l'àmplia capacitat de decisió de qualsevol institut i escola, que es concretitza en el principi d'autonomia administrativa i funcional, o sigui financera i didàctica.

L'escola italiana es caracteritza per la seva major durada respecte a altres països europeus, a causa dels anys de permanència a l'escola secundària superior (5 anys, contra els 2-4 de la resta d'Europa). Alguna vegada, l'ingrés a l'escola primària als cinc anys i mig és utilitzat per compensar la diferència amb els nois i noies dels altres països europeu, tot i que sobre la conveniència de començar a una edat tan precoç hi ha opinions discordants.

El cicle preescolar es divideix en:

- a) *nido d'infanzia*, per nens i nenes d'edat inferior als 30 mesos;
- b) *scuola dell'infanzia*, des dels 24 mesos fins als cinc anys complerts i currículum ministerial. Les llars d'infants i les escoles infantils, tot i ser difoses en tot el territori i tenir una programació estructurada i organitzada per part del ministeri (MIUR, 2017), no són de freqüència obligatòria.

El primer cicle de formació dura 8 anys i està format per *scuola primaria* i *scuola secondaria di primo grado*. La *scuola primaria*, dura cinc anys, entre els sis anys, complerts fins al 31 de desembre del mateix any, i els onze. A seguir, hi ha la *scuola secondaria di primo grado* de la durada de tres anys, entre els onze i els catorze anys, la qual es conclou amb una revàlida (*esame di stato*), que representa el títol amb què accedir a el següent cicle d'estudi.

El segon cicle de formació, la *scuola secondaria superiore di secondo grado*, és un recorregut formatiu de la durada de cinc anys, des dels catorze fins als dinous anys. Totes les escoles secundàries de segon grau tenen una durada de 5 anys i, a partir de la reforma 'Gelmini' aplicada començant amb l'any 2010-2011, es poden agrupar en:

- *liceo* i *istituto tecnico*, dividits en dos biennis i un anys, amb una revàlida final,



- *istituto professionale*, estructurat en un bienni i un trienni amb una revàlida final.

L'examen d'estat és propedèutic a l'accés (o a l'examen d'accés) a qualsevol facultat universitària (Pubblica Amministrazione, 2014)

El sistema universitari està format per 91 institucions, de les quals 61 són públiques i 30 privades. A més, hi ha altre 20 escoles universitàries especials de reconegut prestigi internacional, com ara la Scuola Normale di Pisa, que ofereixen cursos integratius a nivell de grau i de doctorat (ANVUR, 2018, pág. 10).

A les universitats públiques, el pagament de la matrícula i de les taxes va lligat a l'ISEE, - *Indicatore della Situazione Economica Equivalente* - un indicador utilitzat per avaluar i comparar la situació econòmica de les famílies, que permet pagar proporcionalment segons els propis ingressos (INPS, 2017). A les universitats privades, cadascuna fixa el cost de la matrícula i de les taxes, a les qual s'ha d'afegir una taxa regional, que varia a segona de la seu de la universitat.

El cicle d'estudi universitari és basa usualment en 3+2, és a dir un grau triennal i la següent 'especialització' biennal. Hi ha també alguns cursos a cicle únic de 5 o 6 anys en el sector de la medicina, del dret, de l'arquitectura i de l'educació (ANVUR, 2018).

El professorat té un horari diferent segons el nivell educatiu (UIL Scuola, 2016):

- Escola infantil: 25 hores.
- Escola primària 22 h de classe frontal + 2 flexibles (reunions, programació, etc.).
- Escola secundària de primer i segon grau: 18 hores (classes frontals, guàrdies, pati...) més 80 hores a distribuir durant l'any escolar d'activitats accessòries, per al bon desenvolupament de la tasca docent (reunions docents, entrevistes amb els pares, programació, correcció etc.).

Per accedir a la professió de mestra d'infantil i primària cal la llicenciatura quinquennal en Ciències de la formació primària (LM-85bis) (Vergura, 2020), mentre que per ser ensenyant d'història de la 'scuola secondaria di primo grado' – classe A22 (franja d'edat 11-14 anys) o 'di secondo grado'(franja d'edat 14-19 anys) – classe A12 – escoles professionals i tècniques i A19 – batxillerats, cal tenir una de les titulacions universitàries d' àmbit humanístic previstes per lleis i 24 CFU (que poden ser inclosos en la formació

universitària), en l'àmbit socio-psico-pedagògic o bé haver freqüentat un curs habilitant a la professió (Mantovani, 2019). Actualment (any 2020) no hi ha màster o cursos específics de caire didàctic per accedir a la professió docent.

L'any escolar sol començar el dia 1 de setembre fins al 30 de juny, encara que cada regió fixa el seu propi calendar escolar. El nombre de professors i professores contractades per a l'any escolar 2020-2021 és de 24.694 per a la classe A12 (italià i història) (Pepe, 2020).

#### 4.4 Criteris i procés de selecció de les persones participants

El primer pas per escollir la mostra ha estat identificar les principals associacions italianes de didàctica de les ciències socials i d'història, de les quals ha sorgit la mostra representativa d'aquesta investigació. L'estratègia utilitzada per seleccionar les associacions va ser *combination* (o *mixed*), per la possibilitat que la combinació de mostreig variat ofereix de triangular diferents categories i conceptes i *criterion* (Miles & Huberman, 1994, citat per Creswell & Poth, 2018), ja que les associacions havien de complir un o més d'un dels següents criteris, lligats al subjecte de la investigació:

- ser una associació formada per professorat de didàctica de la història i/o de les ciències socials;
- ser una associació formada per professorat de de persones historiadores
- ser una associació organitzadora de formació permanent sobre temàtiques feministes i/o de gènere
- les persones afiliades pertanyen als diferents nivells educatius
- són agències de formació permanent del professorat reconegudes pel MIUR.

Per tant, amb els criteris esmentats, es va enviar la demanda de participació a una associació de didàctica de les ciències socials, Clio '92, i a una associació de historiadores italianes, la SIS – Società Italiana delle Storiche –, ja conegudes pel prestigi a nivell italià i europeu. Tot seguit, seguint el criteri *mixed*, es va contactar el “Coordinamento delle società storiche” ja que, a més de ser associacions de persones historiadores, la gran

majoria tenen una secció o una figura responsable de l'àrea didàctica. El coordinament de les associacions de persones historiadores esta format per les següents associacions:

- l'Associazione italiana di public history (Aiph);
- Consulta universitaria per la storia del Cristianesimo e delle chiese (Cuscc);
- Consulta universitaria per la storia greca e romana (Cusgr);
- Giunta centrale per gli studi storici (Gcss);
- Società italiana degli storici economici (Sise);
- Società italiana delle storiche (Sis);
- Società italiana per la storia dell'età moderna (Sisem);
- Società italiana di storia internazionale (Sisi);
- Società italiana degli storici medievisti (Sismed);
- Società italiana per lo studio della storia contemporanea (Sissco)

S'ha enviat a les secretaries un requeriment de participació i una breu explicació sobre la investigació, la qual ha estat reenviada a totes les persones del data-base, seguint el criteri del *random purposeful*, que assegura una millor generalització dels resultats de la recerca (Miles & Huberman, 1994, citat per Creswell & Poth, 2018; Bernard, 2002).

Després, en la tria de la mostra representativa, s'han tingut en compte també alguns dels criteris indicats per Miles i Huberman (citat per Maxwell, 1996), Yin (2014) i Creswell & Poth (2018):

- *disponibilitat i desig de participació;*
- *proximitat cultural;*
- *persones expertes en l'argument objecte de la investigació;*
- *capacitat de poder explicar detalladament les pròpies experiències i praxis professionals i reflexionar-hi críticament;*
- *aprofitar contexts, fets i processos de les persones participants.*

El professorat que participa a la investigació ha sorgit de les següents associacions:

- SISEM, Società Italiana Storia dell'Età Moderna,
- AIPH, Associazione Italiana Public History
- SISMED, Società Italiana degli Storici Medievisti,
- SISI – Società Italiana Storia Internazionale

A més de SIS i Clio '92 que ja hem esmentat.

Finalment, la mostra representativa està formada per mestres i professorat de l'àrea històrica i ciències socials, i de didàctica de la història i de les ciències socials, en actiu i de diferents nivells educatius, afiliats o que han participat a les activitats científiques i formatives de totes les associacions esmentades. Els nivells d'ensenyament implicats són:

- 1) escola primària;
- 2) escola secundària de primer grau;
- 3) escola secundària de segon grau;
- 4) universitat, en l'àmbit de les disciplines històriques i de didàctica de la història.

#### 4.5 Característiques de les associacions seleccionades

Les associacions s'han adherit espontàniament a aquesta investigació, segons els criteris que ja he exposat. A més, he tingut en compte alguns criteris ètics que detallo al paràgraf 4.10. En la següent taula, es resumeixen les principals característiques de les associacions.

*Taula 7. Le principals característiques de les associacions seleccionades.*

<b>NOM I WEB</b>	<b>FINALITATS</b>	<b>ACTIVITATS</b>
<b>CLIO '92</b> <a href="https://www.clio92.org/">https://www.clio92.org/</a>	Clio '92 és una associació d'ensenyants i investigadors/es de didàctica de la història, fundada a Mantova el XXX. El president és Ivo Mattozzi.	<b>SEA</b> , scuola estiva de Arcevia, anual. <b>Bollettino di Clio</b> , revista de l'associació. <b>Quaderni di Clio</b> , riviste monografiche di temi de didattica
<b>SIS</b> <a href="http://www.societadellestoriche.it/">http://www.societadellestoriche.it/</a>	La Società Italiana delle Storiche es funda al 1989, amb la finalitat de promoure la recerca històrica, didàctica i documental sobre la temàtica de la dona i de gènere. Desenvolupa activitats i materials didàctics. Té una secció de Didàctica coordinada per Elisabetta Serafini. Presidenta: Simona Feci.	Scuola estiva (Florència), anual. <b>Genesis</b> , revista de l'associació. <b>Llibres</b> , en col·laboració amb editorial Viella Altres activitats i congressos
<b>SISEM</b> <a href="http://www.stmoderna.it/">http://www.stmoderna.it/</a>	Società Italiana Storia dell'Età Moderna,	L'associació es dedica a valoritzar

	<p>constituïda al 2003 a Arezzo, té com a objectiu la promoció de la història entre els segles XV-XIX. Té una secció de Didàctica, coordinada per Walter Panciera. Presidente: Giovanni Muto.</p>	<p>el patrimoni ja existent de la història moderna, organitzant dades sobre tesi de doctorat, persones investigadores, revistes especialitzades, etc. Hi ha un espai de didàctica, dividit en quatre seccions, en què es poden trobar les facultats d'història i els programes de doctorat, lleis i bibliografia sobre infantil, primària i secundària, formació inicial del professorat i últim, materials didàctics.</p>
<p><b>AIPH</b> <a href="https://aiph.hypotheses.org/8512">https://aiph.hypotheses.org/8512</a></p>	<p>L'Associazione Italiana Public History va ser fundada al 2016 i té la finalitat de portar la història fora de l'àmbit acadèmic en forma professional. Usualment, els <i>public historians</i> s'ocupen d'arxius, de memòria històrica, d'història oral, de patrimoni. El president és Serge Noiret.</p>	<p>L'associació organitza una conferència anual i vàries iniciatives amb valença didàctica com ara jornades i seminaris. A la conferència del 2020 una de les temàtiques és: història de gènere i públic history.</p>
<p><b>SISMED</b> <a href="http://www.sismed.eu/it/">http://www.sismed.eu/it/</a></p>	<p>Società Italiana Storici Medievisti, fundada al 2016, té com a objectiu la difusió de la història i la cultura medieval en les institucions escolars i en la societat civil. Té una secció de didàctica, que s'ocupa de les novetats didàctiques a l'escola, a la universitat i en les lleis. President: Stefano Gasparri. No està indicat cap responsable de l'àrea didàctica.</p>	<p>Quant a les activitats, hi ha l'organització d'una convenció d'estudis medievals i la participació com a entitat formadora a seminaris de didàctica de la història, per professorat de l'escola secundària. L'última edició és la del 2018, titulada 'Insegnare la Storia oggi nella scuola secondaria', 22-23</p>

		de febrer 2018, universitat de Verona.
SISI <a href="https://www.storiainternazionale.org/">https://www.storiainternazionale.org/</a>	La Società Italiana Storia Internazionale es funda a Padova el 2011 i pretén afavorir el desenvolupament de la història internacional mitjançant un network amb persones investigadores, italianes i estrangeres i amb aquelles institucions que s'ocupen de didàctica, investigació i difusió e la cultura històrica. No és indicada una persona responsable de didàctica. N'és president Antonio Varsori.	L'associació està dividida en grups d'estudi. Es publica una revista anual i any enrere (última edició: 2015) hi havia un premi SISI.

#### 4.6 La mostra definitiva

Al llarg del tot el procés de treball de camp han participat 49 persones, 35 que han contestat al qüestionari i 14 que han estat entrevistades. Respectant els criteris ètics, he utilitzat un codi personal per a cada participant, amb la finalitat de mantenir l'anonimat i poder així proporcionar la tranquil·litat necessària per expressar totes les idees<sup>6</sup>.

##### 4.6.1. La mostra del qüestionari

Quant al professorat que ha contestat al qüestionari, a l'apartat de les informacions personals, es demanava especificar la formació inicial rebuda, les assignatures impartides i els anys d'experiència laboral. Les respostes obtingudes en total són:

- 4 de professorat de primària;
- 7 de professorat de secundària de primer grau;

---

<sup>6</sup> Es recorda que el 19 maig 2019, un grup d'estudiants de la Sicília van comparar Mussolini amb Salvini, i la seva professora d'història va ser suspesa del servei (font: [https://www.ansa.it/sicilia/notizie/2019/05/16/in-video-salvini-come-duce-sospesa-prof\\_43258fcd-f0d2-4914-a8e0-4b9614ee28d8.html](https://www.ansa.it/sicilia/notizie/2019/05/16/in-video-salvini-come-duce-sospesa-prof_43258fcd-f0d2-4914-a8e0-4b9614ee28d8.html), consultat el 20/04/2020)

- 16 de professorat de secundària de segon grau;
- 8 de professorat universitari

La persona que té experiència tant a primària com a la universitat està considerada al grup de primària considerat el número d'anys d'experiència a aquell nivell docent. El professorat que he entrevistat, s'ha distribuït en taules segons el mateix nivell docent.

*Taula 8. El professorat de primària que ha contestat al qüestionari.*

<b>CODI IDENTIFICACIÓ</b>	<b>NIVELL DE DOCÈNCIA<sup>7</sup></b>	<b>ANYS D'EXPERIÈNCIA DOCENT</b>	<b>DATA QUESTIONARI</b>
QUEST01	SPRI	14	09/04/2018
QUEST20	SPRI	19	04/11/2018
QUEST23	SPRI	5	04/11/2018
QUEST32	SPRI + UNI	SPRI =14 ; UNI= 1	05/07/2019

*Taula 9. El professorat d'escola secundària de primer grau que ha contestat al qüestionari.*

<b>CODI IDENTIFICACIÓ</b>	<b>NIVELL DE DOCÈNCIA</b>	<b>ANYS D'EXPERIÈNCIA DOCENT</b>	<b>DATA QUESTIONARI</b>
QUEST02	SSPG	19	09/04/2018
QUEST06	SSPG	35	16/04/2018
QUEST10	SSPG	14	14/05/2018
QUEST11	SSPG	32	17/05/2018
QUEST17	SSPG	10	27/05/2018
QUEST24	SSPG	32	05/11/2018
QUEST3	SSPG	16	16/11/2018

---

<sup>7</sup> Significat de les sigles: SPRI: primària; SSPG; scuola secondaria di primo grado; SSSG: scuola secondaria di secondo grado; UNI: docent universitari.

*Taula 10.El professorat de secundària de segon grau. que ha contestat al qüestionari.*

<b>CODI IDENTIFICACIÓ</b>	<b>NIVELL DE DOCÈNCIA</b>	<b>ANYS D'EXPERIÈNCIA DOCENT</b>	<b>DATA QUESTIONARI</b>
QUEST03	SSSG	25	10/04/2018
QUEST04	SSSG	31	11/04/2018
QUEST05	SSSG	25	15/04/2018
QUEST07	SSSG	25	16/04/2018
QUEST08	SSSG	10	18/04/2018
QUEST09	SSSG	32	19/04/2018
QUEST12	SSSG	9	19/05/2018
QUEST13	SSSG	17	19/05/2018
QUEST14	SSSG	5	19/05/2018
QUEST15	SSSG	25	20/05/2018
QUEST16	SSSG	38	24/05/2018
QUEST25	SSSG	Menys d'1 any	05/11/2018
QUEST26	SSSG	20	06/11/2018
QUEST27	SSSG	39	07/11/2018
QUEST29	SSSG	13	12/11/2018
QUEST35	SSSG	18	29/09/2019

*Taula 11.El professorat universitari que ha contestat al qüestionari.*

<b>CODI IDENTIFICACIÓ</b>	<b>NIVELL DE DOCÈNCIA</b>	<b>ANYS D'EXPERIÈNCIA DOCENT</b>	<b>DATA QUESTIONARI</b>
QUEST18	UNI	31	04/11/2018
QUEST19	UNI	18	04/11/2018
QUEST21	UNI	4	04/11/2018
QUEST22	UNI	22	04/11/2018
QUEST31	UNI	23	03/12/2018



QUEST33	UNI	25	27/09/2019
QUEST34	UNI	1	28/09/2019
QUEST28	UNI	2	08/11/2018

#### 4.6.2. La mostra de les entrevistes

Les persones a entrevistar, respectant els criteris ja presentats al paràgraf 4.4, s'han escollit entre les que han contestat el qüestionari i entre un grup de expertes del Coordinamento delle Società storiche italià. Finalment, el professorat entrevistat és el següent:

- 2 mestres de primària;
- 1 ensenyant d'escola secundària de primer grau;
- 4 ensenyants d'escola secundària de segon grau;
- 7 ensenyants universitaris de matèries històriques i de didàctica de la història.

*Taula 12. El professorat del primer cicle entrevistat.*

CODI IDENTIFICACIÓ	QUÈ ENSENYA?	FORMACIÓ SUPERIOR I/O PERMANENT	DATA ENTREVISTA
ENTPRI01	ensenyant de primària i de didàctica de la història	Doctorat en història moderna amb perspectiva de gènere; formació SIS	24/06/2019
ENTPRI02	Ensenyant de primària	Doctorat en història moderna amb perspectiva de gènere; formació SIS	22/06/2019
ENTSEC103	Ensenyant d'italià, història i geografia	Formació amb la SIS	24/06/2019

*Taula 13. El professorat de secundària de segon grau entrevistat.*

CODI IDENTIFICACIÓ	QUÈ ENSENYA?	FORMACIÓ SOBRE GÈNERE	DATA ENTREVISTA
ENTSEC204	Història i filosofia	NO	29/05/2019
ENTSEC205	Història i filosofia	Formació permanent amb Clio '92	21/06/2019
ENTSEC206	Història i geografia	Clio '92	05/06/2019
ENTSEC207	Història i filosofia. Ensenyant universitari	Doctorat història contemporània	30/05/2019

Taula 14. El professorat universitari entrevistat.

CODI IDENTIFICACIÓ	QUÈ ENSENYA?	DATA ENTREVISTA
ENTUNI7	Història moderna i didàctica de la història	27/05/2019
ENTUNI8	Branca de la història medieval i moderna	30/05/2019
ENTUNI9	Història moderna, didàctica de la història, història i didàctica	18/06/2019
ENTUNI10	Didàctica de la història	19/06/2019
ENTUNI11	Branca de la història moderna	29/05/2019
ENTUNI12	Història moderna	01/05/2019
ENTUNI14	Història medieval	05/06/2019

#### 4.7 Fases de la recollida de dades, instruments previstos i anàlisi

Aquesta investigació s'ha dut a terme amb quatre mètodes de recollida de dades: el qüestionari, les entrevistes, l'anàlisi documental i les notes del treball de camp. Tant el qüestionari, com les entrevistes i una part de l'anàlisi documental s'han conduït via internet, la qual cosa ha suposat una major atenció als aspectes ètics com ara la privacitat dels participants, la propietat i la custòdia de les dades, i la seva autenticitat i confiabilitat (Marshall & Rossmann, 2015) i sobre els quals hi ha un ampli debat (Sugiura, Wiles, & Pope, 2016).

D'acord amb el plantejament de Mertens (2012) i Guba & Lincoln (2005) els mètodes estan pensats en l'òptica d'una ciència social de transformació, amb la finalitat de desvelar la falta de neutralitat en la construcció epistemològica. Els poders dominants, construeixen llurs relats social, dels quals estan excloses les dones i altres col·lectius de persones marginades, oprimides, dominades o alienades. L'enfocament utilitzat serà transformador i de crítica feminista (Oakley, 1988) i (Deem, 2002). Tot seguit, detallo els mètodes i els criteris utilitzats per a la seva aplicació.

##### 4.7.1 Instruments per a l'anàlisi documental

L'anàlisi documental analitza revistes de didàctica de la història, d'història i manuals d'història general d'història de l'escola secundària de primer i segon grau. Segon el plantejament de (Serra Bravo (1994) i Creswell & Poth (2018) l'anàlisi documental és

una font il·limitada d'observacions sobre idees humanes i fets socials, que reflecteixen àmpliament les característiques de la societat descrita i per tant molt útils per estudiar-la. Les revistes de didàctica de la història - d'associacions i universitats i les revistes de història representen allò que Duffy (2005) defineix *inadvertent sources*, ja que són materials que s'utilitzen principalment per a la formació i l'aprenentatge més que per a la recerca (Duffy, 2005, p. 126). Igualment, com observa Elton (2002, citat per Duffy), aquestes fons primàries es poden considerar com a testimonis de la ideologia i del discurs dominants dels governs. L'aspecte a tenir en consideració en l'anàlisi del text i de les imatges és el dels missatges involuntaris o inconscients, ja que tenen el mateix pes en la construcció epistemològica.

Quant als manuals d'història, són considerats un producte de la cultura escolar (Bel Martínez & Colomer Rubio, 2018), font historiogràfica (Escolano Benito, 2013) i testimoni de les grans transformacions del món (Mattozzi, 2004), i en aquest sentit la branca de la investigació educativa sobre manuals escolars ha anat adquirint molta importància a Europa al llarg dels últims vint anys. Aquesta aportació té la funció de corroborar els temes-problemes prefigurats i pretén utilitzar les representacions de la societat en la història i en la historiografia per a la correcta definició de les categories i, finalment, ser una referència en la triangulació de les dades.

Amb la finalitat d'analitzar el contingut temàtic de les revistes, s'ha preparat un model de fitxa, caracteritzada per una estructura senzilla i àgil, mitjançant la qual es recullen les informacions principals sobre la publicació.

<b>NOM REVISTA</b>	
<b>BREU DESCRIPCIÓ</b>	
<b>DIRECCIÓ WEB</b>	
<b>ANY DE FUNDACIÓ</b>	
<b>DADES DE CONTACTE</b>	
<b>DIRECTOR RESPONSABLE</b>	
<b>anàlisi articles any 2020/2019/2018/2017/2016/2015</b>	

Quant als manuals, per analitzar-ne els continguts en relació a la presència de les dones, s'han utilitzat les cinc categories proposades per Pagès-Sant (2012). Les recordem breument:

1. La història sense dones (Male-defined history).
2. La història i les dones:
  - Contribucions de les dones en un món d'homes.
  - Vida de les dones mentre els homes governen el món .
3. Història de l'alliberament de les dones .
4. Història per a les dones.
5. Història des la perspectiva feminista (Female-oriented consciousness in history).

#### **4.7.2 El qüestionari**

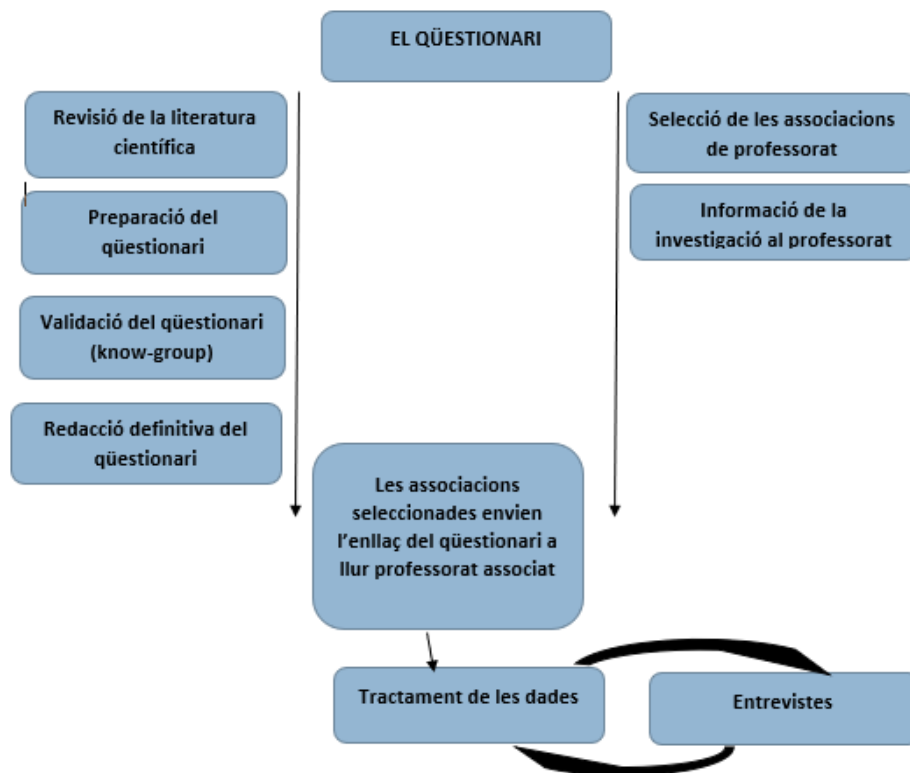
En aquesta investigació el qüestionari s'ha utilitzat, en primer lloc, per verificar els temes prefigurats, ampliar-los i finalment definir-los (Bell, 2005) i en segon lloc per recollir informacions sobre el pensament del professorat en relació a la temàtica proposada (Serra Bravo, 1994). Seguint els criteris de O' Leary (2014) he mirat la possibilitat de reutilitzar un qüestionari ja existent però, considerades les característiques i el context de la investigació, finalment s'ha creat un instrument *ex-novo*.

Segons Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista (2010) el qüestionari és l'instrument més difós per recollir dades en la investigació quantitativa. Les preguntes formulades s'han planejat amb atenció, alternant la tipologia tancada, resposta SI/NO, la tipologia categoritzada, en què la persona ha de triar una o múltiples opcions d'una categoria donada i oberta, en les quals s'ha fixat un màxim de 5 ratlles escrites, per afavorir la fase de classificació de categories i llur anàlisi (Serra Bravo, 1994).

En la preparació i redacció del qüestionari, s'ha tingut en compte algunes característiques imprescindibles com ara la claredat i comprensibilitat, la brevetat, un llenguatge simple, a més d'aspectes ètics i respecte envers el subjecte entrevistat. S'ha intentat evitar aclariments o preguntes innecessàries, (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003; Bell, 2005; Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista, 2010).

Per últim, s'ha validat el qüestionari amb la prova del *know-group* (Serra Bravo, 1994). Gràcies a la col·laboració d'alguns experts i expertes del departament de didàctica de les ciències socials de la UAB i a les seves observacions, s'ha pogut verificar el temps de resposta, comprovar la claredat de les instruccions i de les preguntes, i poder evitar així ambigüitat o parcialitat.

Taula 15. El procés d'elaboració i recollida del qüestionari.



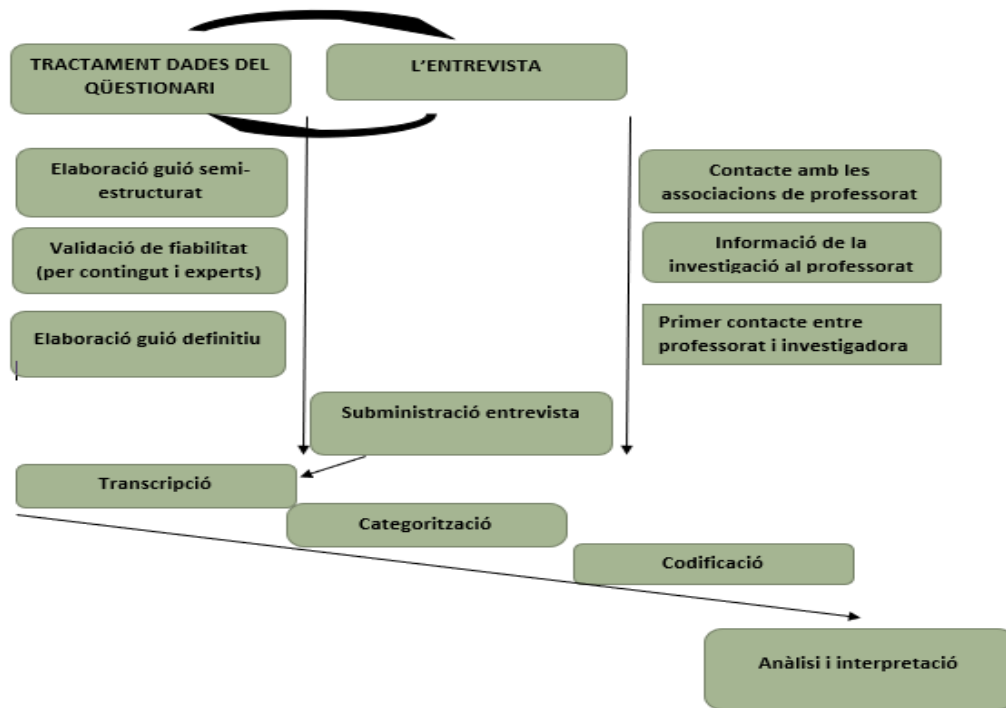
Els temes i llurs relació amb els objectius de recerca s'han detallat a la taula 6.

### 4.7.3 L'entrevista

L'entrevista es subministra via Internet (Hewson, 2010, citat per Salmons, 2015), i és enregistrada (Bell, 2005) amb la finalitat de contrastar hipòtesis sorgides al llarg de la recerca i propiciar l'entorn més idoni a recollir noves informacions. El disseny de l'entrevista és amb preguntes semiestructurades amb final obert (Hammer & Wildavsky, 1990; Garay, 1999), i parteix d'un guió de temes rellevants sorgits del qüestionari i de l'anàlisi documental. Aquesta tipologia d'entrevista intenta profunditzar al màxim el procés reflexiu de la persona i l'obtenció d'informació segons els valors, les creences i

les accions en reflexió a la professió docent. Es sol passar a la següent pregunta quan es noten moments de repetició, silencis o bé es veu que l'argument precedent ja sembla exhaurit (Hammer & Wildavsky, 1990, págs. 29-20).

Taula 16. El procés d'elaboració i subministrament de les entrevistes.



Vargas (2011) i Martínez Miguélez (2004) suggereixen apropar-se a la persona entrevistada amb cordialitat, propiciant un entorn segur i tranquil, per poder explicar les pròpies experiències, prenent-se el temps necessari i sense sentir pressió per concloure el propi relat. Un entorn d'aquesta tipologia és útil també per minimitzar la possibilitat de respostes 'menys' sinceres a causa de la gravació de l'entrevista (Bell, 2005). Per tant, considerat que l'objectiu d'una entrevista és "descobrir i interpretar el significat dels temes centrals – de la investigació - en el món de la persona entrevistada" (Álvarez Gayou Jurgenson, 2003, p. 109), els temes a parlar s'han d'oferir en format fàcil, coherent i, quan s'escau, intervenir per ampliar aspectes que siguin de particular interès, aclarir conceptes o afegir detalls (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucío, 2010).

Seguint els criteris de MacNamara (2006) i Vargas (2011) es fan les preguntes i els aclariments seguint els propòsits de la investigació, d'acord amb la legitimitat e

importància de la recerca i de l'entrevista. Molt important també és escoltar i transcriure les entrevistes, per poder lligar dimensions i aspectes sorgits al llarg de tot el procés. Els temes de les preguntes són resumits a la taula X de pàgina 70 i la durada a la taula X.

*Taula 17. Temps de durada de les entrevistes.*

ENSENYANTS PARTICIPANTS	TEMPS DE L'ENTREVISTA
ENTPRI01	52'16''
ENTPRI02	25'19''
ENTSEC103	43'01''
ENTSEC204	23'17''
ENTSEC205	36'48''
ENTSEC206	34'43''
ENTSEC207	30' 13''
ENTUNI7	28'33''
ENTUNI8	54'13''
ENTUNI9	1h 12' 10''
ENTUNI10	50'52''
ENTUNI11	32' 33''
ENTUNI12	Ha enviat les respostes a l'entrevista per correu
ENTUNI14	38'45''

#### 4.8 La recollida, les eines emprades i l'anàlisi de les dades

La fase de recollida de dades s'ha dut a terme entre les fases de planificació i descripció. Els qüestionaris i les entrevistes s'han subministrat amb l'auxili d'algunes eines i aplicacions tecnològiques i digitals. Quant al qüestionari, s'ha escollit l'eina de *Google Form* gràcies a la seva facilitat de construcció, d'ús i posterior anàlisi de les dades. Una vegada preparat el formulari, el sistema en permet l'enviament immediat mitjançant correu electrònic o bé enviament d'enllaç o HTML.

En relació a les entrevistes, s'han utilitzat dues tipologies diferents d'eines – Skype i Gravadora de veu MiA2 sistema Android 10, segons la preferència o necessitat expressada per la persona entrevistada.

*Taula 18. Eines per a la recollida de dades.*

Mètode	Eina	Fase de la investigació
Manuale d'història general	Model Pagès-Sants	EXP-PLA
Revistes de didàctica i revistes d'història	Fitxa d'anàlisi taula X	EXP-PLA
Qüestionari	Google Form	CORR-XPL
Entrevistes	Skype versió 15.63.76.0 Gravadora de veu MiA2 Otranscribe	CORR-XPL
Llibreta de treball de camp	Llibreta i ordinador	PLA- CORR-XPL

*Llegenda: EXP: exploratòria PLA: planificació DES: descripció CORR: correlacional XPL: explicativa ORGANITZACIÓ FASES: exploratòria, de planificació i descripció, correlacional-explicativa.*

Durant la fase correlacional-explicativa s'ha produït la reducció, categorització i codificació de les dades qualitatives recollides. Seguint les indicacions de Taylor & Bogdan (1987), Miles & Huberman (1994), Stake (2005) i Colaizzi (1978, citat per Creswell & Poth, 2018) i Embree (2003), s'han fet sistemàticament múltiples relectures amb la finalitat d'individuïr les declaracions significatives del professorat i “tenir accés al llur viscut<sup>8</sup>” (Bo, Climent, & Mari, 2010, p. 125-126) per donar significats profunds a les experiències de formació i ensenyament.

Després, seguint els principis de *l'Anàlisi reflexiu* de Embree (2003), s'ha fet una anàlisi meta-reflexiva i s'han descrit creences, valoracions i volicions. Per concloure, tot el material s'ha reagrupades per categories i codis i se n'ha fet la conseqüent justificació amb l'auxili de les propostes del feminisme interseccional i de la injustícia epistèmica, que em permeten de fer visibles els espais d'opressió des de les ciències socials, de reconèixer que la identitat té un rol en la epistemologia, i contribueix a incloure/excloure

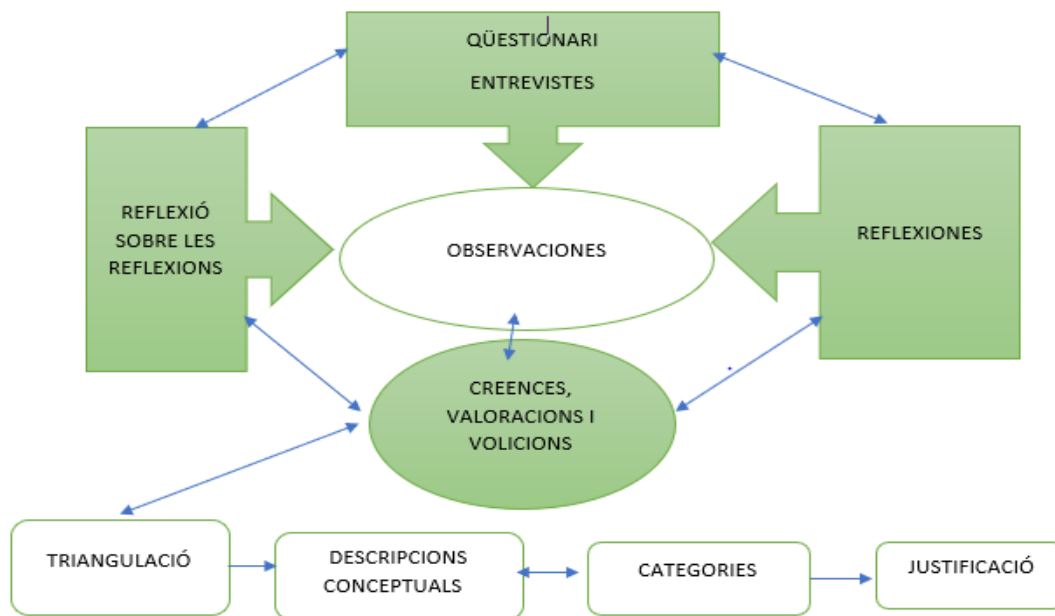
<sup>8</sup> Traducció al català meua



valors i fets segons la ideologia dominant (Colás Bravo, 2003), i remarcar la importància de la veu de totes les dones en la epistemologia de la història.

Tot seguit, s'il·lustren les fases de l'anàlisi qualitatiu.

Taula 19. Les diferents fases de la recollida de dades i l'anàlisi qualitatiu.



#### 4.9 Criteris qualitatius de la investigació

**Triangulació múltiple.** He utilitzat la triangulació múltiple (Aguilar Gavira & Barroso Osuna, 2015) amb l'objectiu de contrastar el màxim possible la informació rebuda i per poder minimitzar les limitacions de cada instrument utilitzat (Patton Quinn, 2002), (Denzin & Lincoln, 2005; Vallejo & Finol de Franco, 2009).

Quant a la triangulació de dades, s'ha dut a terme seguint els criteris de Aguilar Gavira & Barroso Osuna (2015), que suggereix una triangulació temporal per veure la continuïtat i/o el canvi de les informacions recollides al llarg del temps. Després, s'ha utilitzat la triangulació espacial, ja que els casos viuen en diferents àrees del país i últim, la triangulació personal, considerat que els casos són diferents en els diversos mètodes.

La triangulació de mètodes, és a dir de diferents fonts de dades, permet observar un fenomen de diferents perspectives i tenir-me una mirada global, així d'obviar els errors

de cada mètodes i potenciar la validesa dels resultats. Stake (1995), Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista (2010) i Leal (2012) afirmen que els estudis de cas múltiple permeten analitzar amb més profunditat i amb generositat de detalls.

Acollint el criteri de Serra Bravo (1994) i de Leal (2012) es garanteix la veracitat de l'estudi, és a dir la fiabilitat en relació al moment històric i entorn social en què es desenvolupa, i la validesa dels resultats mitjançant la triangulació de mètodes de recollida i de les dades.

***Credibilitat, dependència, transferibilitat, confirmabilitat i contribució a la solució d'un problema (QSV).*** Seguim Lincoln & Guba (1981), Patton Quinn (2002) i Mertens (2005) en la definició dels criteris generals de la investigació qualitativa. Segueixo el criteri de la validesa descriptiva i de la validesa interpretativa de Maxwell (1992) per assegurar el principi de ***credibilitat***, mitjançant la transcripció fidel de les entrevistes i la seva següent interpretació estàndard<sup>9</sup>, en relació als subjectes i a la situació real viscuda, procediment que permet recolzar també la ***dependència***, la qual es suportada també pels diferents mètodes i sistematització de recollida de dades .

En relació a la ***transferibilitat***, els resultats poden ser utilitzats per explicar situacions semblants i ajudar a una bona lectura del PSR de l'opressió de les dones a l'ensenyament de la història (Mertens, 2005). Encara que no es puguin repetir les mateixes situacions sí que l'abundància de dades molt detallades poden ajudar a establir connexions per temàtiques i categories, i ajudar la lectura i la comprensió d'aquesta QSV (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucío, 2010; Pagès & Santisteban, 2012), que és el pas previ a la recerca de ***solucions del problema***.

La ***confirmabilitat*** té en compte la subjectivitat de l'autora i per minimitzar-ne els possibles biaixos es sustenta en recerques i resultats semblants, duts per investigadors i investigadores en contextos socials diferents i en diferents països del món, com les de Marolla (2016) i Ortega (2017).

---

<sup>9</sup> Recordem que la interpretació estàndard preveu les següents fases: reducció, selecció, agrupació, categorització i codificació de les categories

#### 4.10 Criteris ètics de la investigació

En una investigació que implica la participació de persones no es pot prescindir dels criteris ètics. Durant els últims anys, aquests criteris han anat posant especial èmfasis en el caràcter democràtic de la investigació i la protecció dels drets de les persones participants, (Declaración de Helsinki, 1964; Gregory, 2003), més en concret quina informació es dona sobre la investigació, què es fa amb la informació recollida i com es protegeix la identitat de les persones participants (Hammersley & Traianou, 2012).

**Consentiment, confidencialitat i anonimat.** He informat totes les persones participants al qüestionari i a les entrevistes sobre el propòsit de la meva investigació, les diferents fases i l'ús de les informacions recollides, aclarint aspectes i procediments quan se m'han demanat (Declaración de Helsinki, 1964), (Denzin & Lincoln, 2005) amb la finalitat de què lliurement decidissin participar i compartir llurs experiència i coneixement.

Els participants al qüestionari s'han informat de llurs drets per escrit, mentre que el consentiment de les persones entrevistades s'han enregistrat durant les entrevistes mateixes (Salmons, 2015). Totes les persones participants han decidit lliurement de contestar al qüestionari i/o ser entrevistades (Gillam & Guillemin, 2004), i a totes s'ha assegurat l'anonimat mitjançant un sistema de codificació. A més a més, en la recopilació de les informacions sobre les persones participants, per assegurar la confidencialitat, s'han omès voluntàriament informacions i detalls que poguessin servir per relacionar persones i informació recollida (Anguita & Sotomayor, 2011, pág. 203), amb l'objectiu de brindar protecció personal i fomentar la llibertat d'expressió.

Durant les entrevistes gravades *on line* en vídeo o àudio he respectat les pautes del guió, demanant aclariments i mantenint una actitud que no suggerís respostes i un comportament que assegurés el respecte de la privacitat dels seus espais (Salmons, 2015).

Quant al meu *paper com a investigadora* entenc que sóc part d'aquest món i dels mateixos fenòmens que des de les ciències socials s'intenten desvelar (Denzin & Lincoln, 2005), amb la finalitat de lluitar per l'equitat d'oportunitat. Adopto el posicionament de (Bertaux, 2005) segon el qual jo i les meves experiències de vida som guia i part d'aquesta construcció epistemològica, i per tant les meves creences i la meva ideologia son un enllaç

entre la meua persona, les persones subjectes de la investigació i l'objecte d'estudi. El meu esforç s'ha centrat en "focalitzar aquesta realitat, també per a les persones actius perquè com afirmava Hegel: 'el conegut per conegut no és necessàriament reconegut'" (Guardián Fernández, 2007, pág. 102).

Coincideixo amb Guber (2011), per a la qual la reflexivitat, la capacitat de distanciar-se de l'objecte d'estudi per a una mirada més global i l'escolta de les persones investigades són aspectes imprescindibles, sobretot en l'òptica d'una epistemologia relacional. La posició reflexiva té repercussió en la conducció de la investigació, ja que és allò que permet utilitzar l'empatia i la comprensió per interpretar l'experiència de l'altra persona, des del punt de vista de la relació epistemològica (Finlay & Gough , 2003).

He desenvolupat la meua recerca assumint el paper d'observadora, respectant el disseny de la investigació, les fases, els instruments i els criteris establerts, per reduir al mínim la meua influència sobre el procés, tot i ser conscient de ser-ne part integrant.



---

**PART IV**  
*ANÀLISI DE DADES*

---





## CAPÍTOL 5. ELS CURRÍCULUMS I ELS LLOCS DE LES DONES A LES PRESCRIPCIONS MINISTERIALS

### 5.1. Les lleis educatives i els currículums d'història

L'actual constitució i funcionament del sector 'escola' és el resultat d'algunes de les últimes reformes, conegudes popularment amb el nom de les o dels ministres que les van impulsar. Cal destacar que els canvis continuats de governs a Itàlia fan molt difícil poder descriure qui ha fet quina reforma, ja que tot sovint un ministre o una ministra fan la llei, però els decrets d'actuació els fa el govern següent. Així podrem entendre que les reformes que presentem són les que han aportat canvis estructurals en relació als temes d'investigació

Comencem amb la *rimforma Moratti* (lleï n° 53 del 28/03/2003) i la *rimforma Fioroni* lleï n. 296/2006, pressupostos del 2007). Després hi ha la *rimforma Gelmini* (que es manifesta en el conjunt de les lleï n° 133 del 06/08/2008, n° 169 del 30/10/2008, n° 1 del 09/01/2009, n° 240 del 30/12/2010 i el Decret ministerial n° 17 del 22/09/2010). Última lleï educativa, *la Buona Scuola* (lleï n° 107, del 13/07/2015), sota el govern de Matteo Renzi i que mai va entrar en vigor.

Quant a les línies d'actuació de les lleï esmentades i precedents, recordem l'organització de l'escola infantil, amb els *Orientamenti per la scuola materna* del 1968 (Legge n. 444), els *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* (D.M. 3/6/1991) i, les més recents, *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia* del 2012 (Decreto 254) i la seva integració del 2018. A causa d'un canvi de planificació i organització estructural de les escoles, el decret 254/2012 va ser integrat amb un nou document, (*Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2018), el qual aclareix alguns conceptes i perspectives generals per a l'escola infantil i l'escola de primer cicle, és a dir primària i secundària de primer grau.

Dels nombrosos intents de reforma de la lleï educativa, volem destacar un aspecte positiu: tant al primer cicle així com al segon cicle escolar no hi ha currículums tancats en què es faci un llista de tots als arguments que cal tractar. Millor dit, només es donen una sèrie



d'indicacions amb la finalitat d'orientar el professorat en la tria i tractament dels arguments. És a dir, no hi ha obligació o prohibició de tractar o no tractar un determinat argument, de la qual cosa descendeix una llibertat important pel professorat al moment de decidir què i com ensenyar.

A les *Indicazioni* del 2018, es mencionen concretament els objectius de l'Agenda ONU del 2030, com a model de desenvolupament de ciutadania i de prosperitat global que l'escola ha de tenir en compte. D'aquestes metes, reptes i objectius d'aprenentatge transversal (*Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, 2018, p. 6), el MIUR considera que la número 4 si és la més relacionada amb la institució escolar, ja que parla de “oferir una educació de qualitat, justa i inclusiva, i oportunitats d'aprenentatge per a tothom”.

*Taula 20. Alguns objectius de l'Agenda ONU 2030.*

*Obiettivo 3. Assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età;*  
*Obiettivo 4. Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti;*  
*Obiettivo 5. Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze;*  
*Obiettivo 6. Garantire a tutti la disponibilità e la gestione sostenibile dell'acqua e delle strutture igienico-sanitarie;*

L'objectiu n. 5 en canvi, en què s'insta a “assolir la igualtat de gènere i emancipació de totes les dones i les noies” no troba cabuda en el comentaris sobre les competències, ni tampoc sobre el desenvolupament de les assignatures. El llenguatge emprat, també, utilitza només el masculí.

*En la presentació de les reformes, només s'analitzaran els punts relacionats amb les recerques, és a dir els canvis estructurals, la reforma del currículum d'història i de la formació del professorat.*

**b. La Riforma Moratti (2003) el contínuum didàctic entre infantil, primària i secundària de primer grau i la formació inicial del professorat.**

En la reforma *Moratti* - (Legge n. 53, 2003) - després d'una fase definida “*gli stati generali della scuola*” en què una part del professorat, famílies i sindicats van poder expressar la seva opinió sobre cap on dirigir la reforma (*TUTTOSCUOLA.com*, 2002) hi

va haver una reestructuració dràstica de pràcticament tots els graus escolars, universitat inclosa, per a tot allò relacionat amb *la formació inicial del professorat de primària*.

Quant a les escoles de primària i secundària de primer grau, subratllem els canvis dels programes de ciències naturals, geografia i història, amb el fi de crear un *contínuum* didàctic amb els programes de les dues etapes, definides *primer cicle*. El primer cicle de l'educació dura vuit anys i la llei considera aquest espai de temps és ideal per al desenvolupament de les habilitats bàsiques per a la formació integral de la persona. És a dir, llenguatges i codis de la pròpia cultura i coneixements atenció a aspectes de les altres cultures amb què convivim.

Es considera que l'escola del primer cicle ofereix una formació que, a través de l'alfabetització de cada disciplina, permet exercir estils cognitius diferents i establir, així, les bases per al desenvolupament del pensament reflexiu i crític i el primer exercici dels drets constitucionals. L'objectiu és formar ciutadanes i ciutadans conscients i responsables a tots els nivells, tan a nivell local com de cara a l'Europa. Ara bé, com observa Cajani, aquesta visió rau en “aquella visió d'identitat basada en el cristianisme, en ser persones italianes i europees, que va ser fomentada per als organitzadors del projecte (de la llei N.d.A)”<sup>10</sup> (Cajani, 2014, pág. 13).

Per tant, arran de les indicacions competencials i metodològiques indicades, el currículum de primària d'història és el següent:

**Taula 21. Reforma Moratti: els canvis curriculars d'història a primària (Decreto Lgs 54,2004)**

Classe de Primària	Història
1	Introducció a l'assignatura
2	Coneixement del temps històric i propi
3	Des de la Prehistòria fins a la descoberta de l'escriptura

<sup>10</sup> “quella visione identitaria basata su cristianesimo, italianità ed europeismo, che era stata propugnata dagli estensori del Progetto”. Traducció de l'italià meua.

4	Estudi de les civilitzacions antigues - etruscos, fenicis i jueus i la Grècia clàssica
5	La civilització de Roma i el naixement i característiques de la religió cristiana

Quant a l'ensenyament de la història a l'escola secundària de primer grau, en continuïtat amb la primària, s'indiquen una sèrie de competències històriques i metodològiques que l'alumnat hauria d'haver adquirit en terminar l'escola secundària de primer grau. Cal recordar la introducció del portofoli de competències individuals de l'alumnat, el qual estava format per una secció d'avaluació i una altra d'orientació, amb la finalitat de afavorir el desenvolupament de la persona, objectiu aquest que tindrà un lloc també en les reformes següents. Al finalitzar el primer cicle, el tutor o la tutora podia avaluar-los tenint en compte llur història personal, llur evolució personal i acadèmica, i així tenir més dades per ajudar-lo a escollir la pròxima etapa educativa.

Taula 22.Reforma Moratti:les indicacions curiculars de història de la secundària de primer grau. Font: (Decreto Lgs. 54, 2004, pág. 17 i 29).

Classe de Secundària de primer grau	Història
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'Europa medieval fins a l'any 1000</li> <li>• El naixement de l'islam i la seva expansió</li> <li>• Europa després de l'any 1000, les comuns arrels culturals i religioses. Les relacions amb altres poblacions</li> <li>• La crisi medieval, Humanisme i Renaixement</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crisi de la unitat religiosa i desestabilització de l'ordre social</li> <li>• El '600 i el '700: el naixement de nous sabers i nous problemes; el concepte de avenç tecnològic i els problemes relacionats</li> <li>• La Il·lustració, la revolució francesa, la revolució americana</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Napoleó i l'Europa post napoleònica</li> <li>• Ciutadania, llibertat i nació: el naixement dels estats liberals i de l'estat italià, amb atenció envers la bandera i l'himne nacional i símbols locals.</li> <li>• El nou estat italià i les seves problemàtiques</li> <li>• Europa i món al final del segle XIX, les ideologies polítiques i la competició entre estats</li> <li>• Primera guerra mundial</li> <li>• Fi de la centralitat europea al món</li> <li>• Segona guerra mundial</li> <li>• La república italiana</li> <li>• Boom econòmic del '60 i successiva crisi dels anys '70</li> <li>• La fi del comunisme a l'est europeu</li> <li>• La Comunitat europea</li> </ul>

Hom pot apreciar que en cap indicació ni en cap objectiu esmentat a les Indicacions del decret legislatiu 54/2004 es fa menció dels conceptes de gènere, ni s'indica alguna competència o objectiu d'aprenentatge en relació a home i dona. Més aviat els continguts són de caire polític, econòmic i religiós.

### **c. La reforma Fioroni (2007)**

La reforma Fioroni, duta a terme durant el govern Prodi II, en una coalició de centre-esquerra, es distancia una mica dels valors de les arrels comuns cristianes i europees, i ja a partir de la introducció al Decret Ministerial està clar que els valors de referència són altres, sobretot els de la Constitució italiana en relació a la varies formes de llibertat, al respecte de tothom i a la cooperació i solidaritat. (Decreto Ministeriale 31/07/2007, pág. 2). Mereix ser recordada perquè en aquest decret es parla de nens i adolescents però, en una nota a peu de pàgina, s'aclareix que quan es parla de nens i adolescents es fa per simplificació de la comunicació, mentre que a l'acció educativa s'ha de tenir en compte l'especificitat de gènere de les i dels estudiants. (pág. 4).

Els canvis més destacables van ser elevar l'obligatorietat de la formació fins als 16 anys i l'atribució de la redacció dels currículums, objectius i competències a les escoles, respectant les atribucions de les *regioni*.

En relació a l'escola infantil, comencen a aparèixer frases que encara que no s'utilitzi la paraula gènere, parlen d'experiències i cultures que donen forma i sentit a llur coneixement del món <sup>11</sup>

Quant a l'ensenyament de la història al primer cicle (recordem que està format per primària i secundària de primer grau), a part les indicacions comuns a altres decrets precedents i successius relatives a la utilització de les fonts històriques, de la

---

<sup>11</sup>Il compito degli insegnanti è quello di rendere i bambini gradualmente consapevoli della ricchezza potenziale della loro esperienza quotidiana e dei modi in cui la cultura dà forma a tale esperienza; di assecondarli e sostenerli nel processo dello sviluppo della competenza e nei loro primi tentativi di simbolizzare e formalizzare le conoscenze del mondo; di aiutarli e indirizzarli nel costruire le prime immagini del mondo e di sé che siano coerenti e significative, a percepire e coltivare il benessere che deriva dallo stare nell'ambiente naturale; immagini del mondo e di sé che siano coerenti e significative, a percepire e coltivare il benessere che deriva dallo stare nell'ambiente naturale.

paleografia i de l'arqueologia, es comença a veure una obertura a la multiculturalitat i al gènere.

Es fa referència a la necessitat de tenir la capacitat crítica per interpretar les fonts i els coneixement adquirits, amb la finalitat d'evitar de caure en la instrumentalització de la història feta pels mitjans de comunicació i políticament.

A més, el document subratlla la complexitat de la història lligada a les diferents poblacions, estats, opinions i a causa de la diversa natura dels protagonistes, "*il genere, il censo, i gruppi sociali, le religioni, gli stati e così via*" (pág. 81)

Tanmateix, llegint el document, al moment de donar indicacions sobre objectius d'aprenentatges i competències no es fa cap referència al gènere en la història, es parla genèricament de societats i tot es declinat al masculí. No es dóna cap indicació de continguts concrets, més aviat àrees a tractar.

#### **d. La reforma Gelmini (2008-2010): 'novacula Occami' de la història**

Una especial atenció a les perspectives metodològiques, repeses de la reforma Fioroni, va ser totalment acollida i desenvolupada per Gelmini. Els aspectes més importants d'aquesta reforma, duta a terme durant el tercer govern Berlusconi (2008-2011) i regulada pel (MIUR, llei 137/2008) i el (DPR n. 89, 2010) són la reintroducció del mestre únic o bé amb més hores a una mateixa classe a primària, la reintroducció de l'avaluació numèrica i de la nota de comportament computable per a la nota final de l'any, i la definitiva estructuració de l'escola secundària de segon grau, batxillerats i formació tècnica i professional.

Pel que fa a aquesta investigació, els canvis a la secundària van afectar el nombre d'hores de l'ensenyament de ciències socials a partir de l'any escolar 2010-2011. El nombre d'hores va ser reduït.

Tot seguit, la taula resum del principals canvis a batxillerat:.

*Taula 23. Reforma Gelmini: principals canvis a batxillerat.*

Tipologia	Nombre d'hores abans	Nombre d'hores després
Clàssic (humanístic) I i II any	2h/setmana història 2h/setmana geografia	3h/setmana geo-història
Científic I any	3h/setmana història 2h/setmana geografia	3h/setmana geo-història
Científic II any	2h/setmana història	3h/setmana geo-història
Científic III-V any	3h/setmana història	2h/setmana història

Quant a les indicacions de competències i àrees de coneixement, definides al document 'camí didàctic' (Decret interministerial MIUR-MEF n. 211, 2010, pág. 333) analitzarem les del liceo científico i del liceo classico (humanístic), ja que són la tipologia de batxillerat més antigues.

*Taula 24. Els coneixements històrics a treballar al batxillerat científic (I)*

BATXILLERAT CIENTÍFIC	CONEIXEMENTS HISTÒRICS	
I II any	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Civilitzacions de l'Orient antic</li> <li>• La civilització jueva</li> <li>• La civilització romana</li> <li>• La civilització grega</li> <li>• El cristianisme</li> <li>• L'Europa romà-bàrbar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Europa de l'alta edat mitjana: societat i economia</li> <li>• L'Església a l'Europa de l'alta edat mitjana;</li> <li>• Naixement i difusió de l'Islam</li> <li>• Imperi i regnes de l'alta edat mitjana: el feudalisme i les 'Signorie'</li> </ul>



Taula 25. Els coneixements històrics a treballar al batxillerat científic (II)

BATXILLERAT CIENTÍFIC	CONEIXEMENTS HISTÒRICS	CONEIXEMENTS HISTÒRICS
III i IV any	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferents aspectes del renaixement del segle XI</li> <li>• Els poders universals: El papat i l'imperi, comuns i monarquies</li> <li>• Església i moviments religiosos ;</li> <li>• Baixa edat mitjana: societat i economia</li> <li>• Crisi dels poders universals i naixement de les monarquies territorials i de les 'Signorie'</li> <li>• Els descobriments geogràfics i les seves conseqüències</li> <li>• Crisi definitiva de la unitat religiosa de l'Europa</li> <li>• Absolutisme i construcció dels estats moderns</li> <li>• Economia i revolució industrial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les revolucions: anglès, americana i francès</li> <li>• Napoleó i la restauració</li> <li>• El nacionalisme al '800, el 'Risorgimento' italià i la unitat d'Itàlia</li> <li>• Els estats-nació d'occident</li> <li>• La qüestió social i el moviment obrer</li> <li>• La segona revolució industrial</li> <li>• Imperialisme i nacionalisme</li> <li>• El desenvolupament de l'estat italià fins al final del '800</li> </ul>

Taula 26. Els coneixements històrics a treballar al batxillerat científic (III)

BATXILLERAT CIENTÍFIC	CONEIXEMENTS HISTÒRICS	CONEIXEMENTS HISTÒRICS
V any	<ul style="list-style-type: none"> <li>• el començament de la societat de masses a Occident;</li> <li>• l'època Giolitti; Primera Guerra Mundial;</li> <li>• la Revolució Russa i la URSS de Lenin a Stalin;</li> <li>• la crisi de la postguerra;</li> <li>• feixisme;</li> <li>• la crisi del 29 i les seves conseqüències als Estats Units i al món;</li> <li>• Nazisme; la shoah i altres genocidis del segle XX; la Segona Guerra Mundial;</li> <li>• Itàlia del feixisme a la resistència i les etapes de la construcció de la democràcia republicana.</li> </ul> <p>Recomanacions epistemològiques: El marc històric de la segona meitat del segle XX s'haurà de construir al voltant de tres línies fonamentals: 1) des de la "guerra freda" fins als moments decisius de finals del segle XX: l'ONU, la qüestió alemanya, els dos blocs, l'època de Khrusxov i Kennedy, el col·lapse de El sistema soviètic, el procés de formació de la Unió Europea, els processos de globalització, la revolució de la informació i els nous conflictes del món global; 2) la descolonització i la lluita pel desenvolupament a Àsia, Àfrica i Amèrica Llatina: el naixement de l'estat d'Israel i la qüestió palestina, el moviment de persones no alineades, el renaixement de la Xina i l'Índia com a potències mundials; 3) la història d'Itàlia després de la Segona Guerra Mundial: la reconstrucció, el boom econòmic, les reformes dels anys seixanta i setanta, el terrorisme, Tangentopoli i la crisi del sistema polític a principis dels anys noranta<sup>12</sup> (Decret interministerial MIUR-MEF n. 211, 2010, pág. 207) .</p>	

<sup>12</sup> Traducció de l'italià al català meva.

*Taula 27. Els coneixements històrics a treballar al batxillerat classico (I)*

<b>BATXILLERAT CLÀSSIC (humanístic)</b>	<b>CONEIXEMENTS HISTÒRICS</b>
I II any	<ul style="list-style-type: none"><li>• Civilitzacions de l'Orient antic</li><li>• La civilització jueva</li><li>• La civilització romana</li><li>• La civilització greca</li><li>• El cristianisme</li><li>• L'Europa romà-bàrbar</li><li>• Europa de l'alta edat mitjana: societat i economia</li><li>• L'Església a l'Europa de l'alta edat mitjana;</li><li>• Naixement i difusió de l'Islam</li><li>• Imperi i regnes de l'alta edat mitjana: el feudalisme i les 'signorie'</li></ul>

Taula 28. Els coneixements històrics a treballar al batxillerat classic (II)

<b>BATXILLERAT</b>  <b>CLÀSSIC</b>  <b>(humanístic)</b>	<b>CONEIXEMENTS HISTÒRICS</b>
III i IV any	<ul style="list-style-type: none"> <li>• els diferents aspectes del renaixement del segle XI;</li> <li>• poders universals (papat i imperi), comunes i monarquies;</li> <li>• l'Església i els moviments religiosos;</li> <li>• societat i economia a l'Europa de la baixa edat mitjana;</li> <li>• la crisi dels poders universals i l'aparició de monarquies i senyories territorials;</li> <li>• descobriments geogràfics i les seves conseqüències;</li> <li>• la crisi definitiva de la unitat religiosa d'Europa;</li> <li>• la construcció d'estats moderns i l'absolutisme;</li> <li>• el desenvolupament de l'economia fins a la revolució industrial;</li> <li>• les revolucions polítiques del segle XVII-XVIII (angleses, americanes, franceses);</li> <li>• l'època napoleònica i la Restauració;</li> <li>• el problema de la nacionalitat al segle XIX,</li> <li>• el Risorgimento italià i la Itàlia unida;</li> <li>• els Estats-Nació;</li> <li>• la qüestió social i el moviment obrer;</li> <li>• la segona revolució industrial;</li> <li>• imperialisme i nacionalisme;</li> <li>• el desenvolupament de l'estat italià fins a finals del segle XIX</li> </ul>

Taula 29. Els coneixements històrics a treballar al batxillerat classic (III)

<b>BATXILLERAT CLÀSSIC (humanístic)</b>	<b>CONEIXEMENTS HISTÒRICS</b>
<p>V any</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• el començament de la societat de masses a Occident;</li> <li>• l'època Giolitti; Primera Guerra Mundial;</li> <li>• la Revolució Russa i la URSS de Lenin a Stalin;</li> <li>• la crisi de la postguerra; feixisme;</li> <li>• la crisi del 29 i les seves conseqüències als Estats Units i al món;</li> <li>• Nazisme; la shoah i altres genocidis del segle XX;</li> <li>• la Segona Guerra Mundial;</li> <li>• Itàlia, del feixisme a la resistència i les etapes de la construcció de la democràcia republicana.</li> </ul> <p>Recomanacions epistemològiques: El marc històric de la segona meitat del segle XX s'haurà de construir al voltant de tres línies fonamentals: 1) des de la “guerra freda” fins als moments decisius de finals del segle XX: l'ONU, la qüestió alemanya, els dos blocs, l'època de Khrusxov i Kennedy, el col·lapse de El sistema soviètic, el procés de formació de la Unió Europea, els processos de globalització, la revolució de la informació i els nous conflictes del món global; 2) la descolonització i la lluita pel desenvolupament a Àsia, Àfrica i Amèrica Llatina: el naixement de l'estat d'Israel i la qüestió palestina, el moviment de persones no alineades, el renaixement de la Xina i l'Índia com a potències mundials; 3) la història d'Itàlia després de la Segona Guerra Mundial: la reconstrucció, el boom econòmic, les reformes dels anys seixanta i setanta, el terrorisme, Tangentopoli i la crisi del sistema polític a principis dels anys noranta (Decret interministerial MIUR-MEF n. 211, 2010, pág. 207).<sup>13</sup></p>

<sup>13</sup> Traducció de l'italià al català meva.

*A la reforma Gelmini, no hi ha cap referència al tractament de gènere a l'assignatura o la coeducació.*

**e. Llei 128/2013, ministra Maria Chiara Carrozza, govern Letta**

La llei (legge 128/2013) *Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca* es basa en una sèrie de mesures per millorar el sector educatiu finançades amb cien mil euros. Una part d'aquests diners anaven per a beques, repartides entre alumnat de la secundària de primer i segons grau, i universitaris,

- fons per a les xarxes informàtiques dels edificis escolars;
- transport de l'alumnat amb necessitats especials;
- estudiants de música, art i dansa

Després hi ha un apartat sobre els llibres de text (que notòriament a Itàlia representen un gasto important anual per a les famílies) a comprar i prestar a famílies amb necessitats econòmiques, i la possibilitat per a les persones docents, d'utilitzar material propi a classe. Una altra part del pressupost era destinada a la lluita a l'abandonament escolar, mitjançant una didàctica personalitzada i una major estada a l'escola dels infants en risc, amb projectes arrelats al territori.

*La reforma Carrozza:*

- *augmenta d'1 hora per setmana l'estudi de geografia general i econòmica durant el primer bienni de les escoles professionals i tècniques i*
- *destina una part dels recursos econòmics (uns 3 milions d'euros) a projectes de didàctica als museus, o a altres llocs d'interès històric, arqueològic i cultural.*

Quant al personal docent, es preveu un pla d'immissió de 69.000 docents durant el trienni 2014-2016 i 26.00 docents de suport a alumnat amb NEE. En relació a

llur formació, el pla indica la necessitat de l'alfabetització digital i profunditzar les competències per tutoritzar l'alumnat sobre l'alternança escola-feina durant el període escolar.

*A més, al paràgraf 1 explicita que la formació del professorat ha de tractar aspectes de gènere en la pràctica educativa.*

#### **f. Llei 107/2015, la Buona scuola, govern Matteo Renzi**

La llei n. (107/2015), definida la *Buona Scuola*, hauria hagut de representar un *terratrèmol* a l'educació italiana i de fet la seva presentació no va estar exempta de polèmiques. Al 2017, amb la ministra Fedeli del govern Gentiloni es van aprovar els vuit decrets d'actuació per posar-la en marxa però finalment el govern va entrar en crisi i al segon semestre del 2018 va entrar Giuseppe Conte.

Els aspectes principals d'aquesta reforma es poden resumir en alguns punts, segons la línia de presentació feta pel govern mateix.

- Reforma del sistema d'entrada a la professió docent, que s'explica en un altre paràgraf.
- Pla de contractació definitiva per als més de 100.000 docents interins;
- Targeta del docent (carta del docent): un *bonus* de 500 euros a dedicar a la formació docent: compra de material didàctic, metodològic, llibres, billets de cinema o teatre etc.
- Pla d'autonomia per a les escoles, amb la figura del director/a, amb possibilitat d'escollir per via directa el 10% del personal docent, avaluar l'any de prova del professorat previst pel FIT, premiar les persones docents amb més mèrits. Possibilitat de demanar docents extra per dur a terme el propi projecte d'escola, fins a un màxim de 7 docents per escoles;
- PFOE - Piano Triennale dell'Offerta Formativa, mitjançant el qual cada escola havia de presentar els trets culturals i formatius, els criteris d'avaluació, a més de l'oferta formativa curricular i extra-curricular;

- El currículum de l'estudiant i l'alternança escola-treball (400 hores per a les escoles tècniques i professionals i 200 hores pels batxillerats), segons els principis de la personalització i flexibilitat;
- Bonus i detracions fiscals per a les famílies que decidissin inscriure als fills a les escoles concertades;
- Innovació didàctica digital i de laboratori
- Renovació de les construccions escolars

La reforma de la Buona Scuola, tot i estar feta per un govern de centre-esquerre conté clarament inspiracions neoliberals, sobretot en relació a la figura del *super* director, que s'assembla més a un manager d'empresa que al director d'una escola pública, així com l'ullet fet a l'església catòlica i a les classes socials més riques, amb la detracció fiscal del cost de les escoles privades i concertades les quals, en gran número, són catòliques. A Itàlia, de 12.547 escoles concertades i privades, 7995 són catòliques (Diocesi città di Roma, 2019).

*Igualment, tot i aquestes aspectes de privatització, la llei 107 va mostrar una obertura mai vista envers el tractament del gènere a l'aula i a la formació del professorat al paràgraf 16 de la llei i per això es genera una gran polèmica al país per part dels sectors més conservadors (LaRepubblica.it SCUOLA, 2016).*

En aquest apartat, es declara que al PFOE de cada escola havien d'estar explicitades les línies guia, per assegurar la igualtat d'oportunitats i la coeducació, la prevenció de la violència de gènere i de totes les discriminacions entre professorat, pares i mares i estudiants. Les línies guies d'aquests paràgraf es van publicar pel (MIUR, 2018) i van representar la sistematització d'una necessitat i deure que ja està sancionat per l'article 3 de la Constitució italiana (Costituzione Italiana, 1948) i per la Convenció d'Istanbul de l'11 de maig de 2011 i ratificada pel (Parlamento Italiano, llei n. 77, 2013).

#### **g. Riforma Azzolina, govern Conte II**

La legge 41/2020 és el resultat de la conversió en llei del decret MIUR del 9/4/2020, que conté diverses disposicions relatives al personal



docent, educatiu i auxiliar, administratiu i tècnic que treballa a les escoles. Aquestes inclouen la digitalització de les llistes de professorat interí, noves temporitzacions per a la contractació del personal que ocupa vacants i substitucions i notícies sobre les oposicions extraordinàries per a professors de secundària.

## **5.2 Les lleis d'educació i la formació inicial i permanent de mestres i professorat**

Un primer intent d'implementació de formació inicial del professorat va ser al 1990 (Llei 341/1990), sota el ministeri de la universitat i de la recerca científica d'Antonio Ruberti, quan es va indicar la facultat de ciències de la formació primària, requisit indispensable per accedir a l'ensenyament a primària i la SSIS (escoles d'especialització per a l'ensenyament a les escoles secundàries), per accedir a la secundària de primer i de segon grau.

Tot i publicar la llei, mai es van arribar a definir els decrets d'actuació, per als que es va esperar fins al ministeri de Luigi Berlinguer, sota el qual es va publicar el (D.M. 26/05/1998), que regulava ciències a la formació primària i la formació per al professorat de secundària.

La SISS – Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario va ser el primer curs de formació per al professorat de Secundària a Itàlia (Pezzino, 2000). A la SSIS s'accedia amb un títol universitari d' almenys quatre anys o, segons el nou sistema, amb un títol de tres anys més dos. El concurs, basat en mèrits i proves, constava de dues parts: la primera, un examen escrit a opció múltiple que donava accés a la segona prova a un nombre de candidats que era exactament el doble del nombre de places disponibles.

Després de la segona prova, diferent d'una regió a una altra (la SISS era a caràcter regional) s'elaborava la llista definitiva dels i de les sol·licitants. Cada SSIS regional s'organitzava segons les diverses disciplines. La durada normal del curs de formació era de dos anys acadèmics (quatre semestres), però que es podien reduir en presència de crèdits o allargar-se per aconseguir la possibilitat

d'ensenyar més disciplines o l'especialització per a l'ensenyament inclusiu de les NEE.

A part dels ensenyaments (i relatius exàmens) i tallers/laboratoris, una part imprescindible del curs era la pràctica de 300 hores a un institut, acompanyada per un tutor a l' institut i a la Universitat. Al final de la SISS, l'alumne havia d'aprovar un examen estatal final, que assegurava l'ingrés definitiu a la professió. L'examen constava de dues proves que es duïen a terme en dos dies consecutius: la primera era escrita i consistia en el disseny i l'elaboració d'una Unitat Didàctica, sobre un tema assignat per sorteig; la segona prova era una entrevista oral amb el fi d'explicar i comentar la Unitat dissenyada, a més d'un treball final de la candidata o del candidat per analitzar les activitats de formació i els tallers en els que s'havia participat al llarg dels dos anys.

La reforma Moratti va establir en via definitiva la carrera de Ciències de la formació primària, com a requisit indispensable per exercir d'ensenyant a l'escola primària. Se'n va mantenir l'accés amb un títol d'escola secundària de segon grau, amb una durada de quatre anys, "istituto magistrale" o bé batxillerat sòcio-psico-pedagògic, només per aquelles persones que se'l van treure fins a l'any 2001-2002 (Tuttoscuola.com, 2020). El professorat de secundària pot accedir amb la sola titulació universitària, però durant el primer any la/el docent són en període de pràctiques amb contracte de formació laboral.

A l'arribada del ministre Fioroni la precedent reforma Moratti va ser abrogada, amb la llei 244 del 24/12/2007, que indicava que el professorat de secundària podia començar la seva carrera amb oposicions - teòricament cada dos anys - i esdevenir funcionari després d'un any de prova. Aquelles persones que tinguessin el títol de les SSIS quedaven en un llistat en via d'exhauriment.

Sobre la formació inicial del professorat, Gelmini decreta la facultat de Ciències de la formació primària com a requisit per accedir i exercir la professió d'ensenyant per aquesta etapa educativa. El professorat de secundària de primer i segon grau poden accedir a les llistes amb el títol de les SSIS, tot i que la SSIS ja no existeix i amb (Decret 249/2010) la ministra Gelmini determina el naixement del TFA – Tirocinio Formativo Attivo –, que en teoria hauria hagut de ser l'única via per accedir a l'ensenyament a secundària.

La història del TFA és una mica kafkiana i incomprendible si es mira de la perspectiva d'un ensenyament de qualitat. Per començar el cost, massa alt, uns 2500 euros amb pics de 3000 euros d'alguns ateneus (Ticonsiglio.com, 2012), una selecció duríssima i en retard respecte a allò marcat per la llei. El concurs d'accés el va organitzar el ministre Francesco Profumo (2011-2013), que al mateix període va convocar les oposicions a les quals les persones que estaven freqüentat el curs per treure's aquesta titulació no van tenir el dret de participar-hi.

El TFA – així com la SISS – hauria d'haver estat l'únic canal per accedir a la professió docent, amb el número de places calculades en base a les necessitats de cada assignatura i cada *regione*<sup>14</sup>. Les proves de selecció es van dur a terme després de dos anys de la llei, és a dir de l'estiu de 2012, i entre desembre 2012 i l'estiu de 2013 es van organitzar els cursos amb efecte legal retroactiu a l'any 2011-12. La selecció, feta mitjançant un qüestionari nacional a opcions múltiples, va ser particularment dura: 150.000 aspirants a 20000 places disponibles. La majoria dels participants no va passar la primera prova. Es va desencadenar una gran polèmica ja que, com es va esbrinar, la formulació de les preguntes era “ambigua o bé equivocada” (Viti, 2013).

Dues proves successives, una escrita i una oral, proposades per cada universitat, futura seu del curs, redueixen encara més el nombre de les admeses i admesos al primer cicle de TFA, que queda en uns 11.000 aspirants professores i professors. El curs, de 60 crèdits, tractava les següents assignatures:

---

<sup>14</sup> La *regione* és una unitat administrativa composta per varies províncies. A Itàlia no hi ha comarques ni autonomies. L'organització és, *grasso modo*: estat, regione/regione a statuto speciale, provincia, città metropolitana (com ara Roma o Milano), città.

Taula 30. Els crèdits i les assignatures a fer del TFA <sup>15</sup>

GRUPPO	CREDITI FORMATIVI	ATTIVITA' FORMATIVE	SETTORI SCIENTIFICO DISCIPLINARI
A	18 CFU	Didattica generale e didattica speciale	M-PED/03 Didattica e pedagogia speciale; M-PED/04 Pedagogia sperimentale. Almeno 6 CFU di didattica e pedagogia speciale rivolti ai bisogni educativi speciali. Ai sensi dell'art. 15 co.22 del DM 249/2010, i presenti SSD sono integrati dai settori M-PED/01 o M-PED/02, con riferimento alla storia e al diritto delle istituzioni scolastiche.
B	18 CFU	Didattica delle discipline oggetto di insegnamento delle classi di concorso con laboratori e laboratori pedagogico-didattici	SSD o SAD delle discipline
C	19 CFU, pari a 475 ore, di cui 3 CFU, pari a 75 ore, dedicati in particolare ad alunni disabili	Tirocinio a scuola	
	5 CFU	Relazione finale	
	Totale 60 CFU		

En aquest concurs, es va permetre l'entrada d'un nombre de persones més gran que les places ofertes, inclosos aquells docents que havien hagut de suspendre la SSIS per motius justificats. El mateix ministre Profumo i la seva successora Maria Chiara Carrozza (2013-2014) publiquen un decret sobre el TFA especial, després PAS (Percorsi Abilitanti Speciali): mitjançant els quals el professorat amb almenys tres anys d'antiguitat va entrar al cos docent sense selecció a l'entrada.

*Cal mencionar que la llei Carrozza (legge 128/, 2013) al paràgraf 1 explicita que durant la formació del professorat s'ha de tractar l'educació sentimental, com assegurar la igualtat d'oportunitat, la coeducació i la superació dels estereotips de gènere en la pràctica educativa.*

Els criteris d'admissió, sota la pressió sindical, es tornen progressivament més fluïdos: un any d'antiguitat és suficient per ser admès i també sis mesos de

<sup>15</sup> FONT: <https://www.miur.gov.it/abilitazione-all-insegnamento>.

substitució amb poques hores setmanals, i es considera vàlida també l'experiència feta a les escoles privades i concertades. (Viti, 2013)

*El govern Renzi i la seva llei 107/2015, la Buona Scuola, va representar un gir contundent en relació a la formació del professorat sobre gènere.*

Cada professora i professor de nova contractació hauria hagut de rebre 50 hores de formació, 25 presencials i 25 en modalitat a distància. Els continguts haurien estat els mateixos per al professorat en formació inicial i per a la formació permanent – encara que no obligatòria - i haurien estat impartits mitjançant la plataforma *on line*. SOFIA<sup>16</sup>. La gran autonomia atorgada per la llei Buona Scuola, deixava lliure cada escola i institut de poder utilitzar aquests o altres continguts amb la mateixa finalitat.

Un altre aspecte revolucionari de la llei del govern Renzi era la creació d'una comissió per a la revisió del llenguatge i dels estereotips als llibres de text, arran de l' experiència del projecte PO.LI.TE (Pari Opportunità nei libri di Testo - Igualtat als llibres de texts), coordinat pel departament de Pari Opportunità durant el quadrienni 1996-2000. Cal dir, tanmateix, que arran d'això, es va desenvolupar una gran polèmica a Itàlia bàsicament entre catòlics i laics. Els primers denunciaven l'ús tendencios de la “teoria del gènere”, és a dir que s'acusava s'ensenyar a les noies i als nois a no seguir el seu gènere biològic, sinó a escollir allò que les i els agradava més – com si l'ésser gay o lesbiana o polisexual etc., fos només el resultat d'una elecció. La part laica, en canvi, acollia plenament el sentit i la portada d'aquesta llei una mica revolucionaria.

Per concloure, cal esmentar un altre capítol infeliç quant a organització, la reforma de la ministra Fedeli (govern Gentiloni) i el seu FIT – Formazione Iniziale e Tirocinio (Decr. Lgs 59, 2017) en actuació d'allò previst per la llei 107/2015, la Buona Scuola. La FIT, que hauria hagut de començar al 2018 i que

<sup>16</sup> <https://sofia.istruzione.it/>

no s'ha arribat a impartir mai per les grans crítiques rebudes, preveia tenir la Llicenciatura més 24 CFU de didàctica, metodologia, psicologia i pedagogia com a títols per poder accedir al concurs-oposició. I participar en un examen de selecció de 2 proves escrites o 3 per a l'especialitat de mestra d'educació inclusiva,

El curs FIT, de 3 anys de durada, estava organitzat de la següent manera:

- 1r curs: dedicat a activitats d'estudi, pràctiques directes (250 hores) i indirectes (150 hores); finalitza amb l'examen final i el diploma d'especialització. Aquest 1r any seria remunerat amb 600 euros bruts mensuals durant 10 mesos.
- 2n any: pràctiques, activitats d'estudi, substitucions curtes fins a 15 dies - remunerat amb 600 euros bruts mensuals durant 10 mesos més el salari de les substitucions curtes realitzades.
- 3r any: assignació d'una plaça anual amb salari complet, avaluació final i ocupació permanent d'aquest lloc. (m.flcgil.it, 2017).

Durant els tres anys les i els professors són objecte d'una avaluació continuada i, al final d'un recorregut positiu, entrarien com a professorat estructurat, és a dir amb contracte indefinit. Què canviava respecte a les reformes precedents? Amb aquesta, teòricament, les oposicions per accedir al cos docent es farien per accedir a la formació, i una vegada acabada positivament ja es forma part del cos ensenyant. Amb les precedents formació inicials, es feia un curs d'un o més anys, i després es podia accedir només a les substitucions, i esperar les oposicions per tenir una plaça de funcionari.

Per tant, actualment, com es pot ser mestres i professores (2020)? Amb el (Decret 249/2010) va quedar establert el curs d'estudi per ser mestres d'infantil i primària, de la durada de cinc anys amb proves eliminatòries de selecció a l'entrada. La finalització de la universitat ja és títol d'ingrés a la professió. Quant al professorat de secundària, amb l' (art. 58-llei 145, 2018) contingut en la llei de pressupostos del primer govern Conte, ministre Marco Bussetti, s'estableix que el els títols per poder participar als concursos-oposicions són una llicenciatura quinquennal i l'adquisició dels 24 CFU de didàctica, metodologia i matèries psico-pedagògiques. Una vegada superades les oposicions, l'aspirant

esdevé funcionari en pràctica per un any, després del qual serà funcionari efectiu. Es preveu un TFA obligatori només per aquell professorat que vulgui ser docent per a la inclusió de la diversitat. (Eurydice, 2020).

La llei actualment en vigor (Legge 41/2020), sota la ministra Lucia Azzolina, regula les oposicions per a docents de secundària de primer i segon grau - previstes per a l'octubre 2020- i que no es van dur a terme l'any passat a causa de la crisi sanitària. La llei assegura que les persones que obtindran plaça resultaran funcionàries amb retroactivitat, a partir del dia 1 de setembre 2020.

## **CAPÍTOL 6. LA TRADUCCIÓ DE LES PRESCRIPCIONS MINISTERIALS AL MATERIAL DIDÀCTIC I DE SUPORT A LA DIDÀCTICA**

### **6.1 Les dones als manuals d'història. Anàlisi d'alguns llibres de text**

Els manuals analitzats són:

- 1) Meschini Marco i Persico Roberto (2013). *I giorni della storia (Dalla preistoria allà fine della repubblica romana)*. Torino: Archimede. Vol. 1 (Manual de secundària de segon grau)
- 2) Emilio Zanette (2008). *Interrogare il passato. Dal Settecento al Novecento*. Milano: Scolastiche Bruno Mondadori. Vol. 1 (Manual de secundària de segon grau)
- 3) Giardina, Andrea, Sabbatucci Giovanni e Vidotto Vittorio (2009). *Profili storici* Roma-Bari: Laterza. Vol. 2. (Manual de secundària de segon grau)
- 4) De Bernardi, Alberto & Guarracino, Scipione. *Epoche*. Con atlante. Ediz. blu. vol. 3 Pearson (Manual de secundària de segon grau per a les classes 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> i 5<sup>é</sup>)
- 5) Paolucci Silvio, Signorini Giuseppina e Marisaldi Luciano, *Il racconto dello storico*, libro digitale ebook più libro, vol. 3 Zanichelli (Manual de secundària de primer grau),
- 6) Calvani Vittoria, *Storyboard, Parole e Immagini della Storia*, edizione digitale, vol. 3 (Manual de secundària de primer grau), Mondadori

Taula 31. Fitxa: *I giorni della storia*.

<b>TÍTOL</b>	<i>I giorni della storia (Dalla preistoria allà fine della repubblica romana).</i>
<b>AUTORES/RS</b>	Meschini Marco i Persico Roberto
<b>ANY DE PUBLICACIÓ</b>	2013
<b>PÀGINES</b>	423
<b>EDITORIAL</b>	ARCHIMEDE
<b>PRESENTACIÓ</b>	<p>El volum és destinat a les classes 1<sup>a</sup> de la secundària de 2n grau. Està dividit en 17 capítols, des de les orígens de la humanitat fins a la caiguda de la república romana, organitzat en SEZIONI: la I sobre els orígens de les civilitzacions (des d'homínids fins a les civilitzacions del Mediterrani (fenicis, jueus i perses). La II sobre Grècia, la III i última sobre Roma, des dels orígens fins a la fi de la república. Té un bon aparat iconogràfic i de fonts i es caracteritza per colors molt atractius. Els capítols estan organitzats en quatre apartats:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>IL RACCONTO, I RACCONTI:</b> al costat de la narració històrica sobre personatges i fets, hi ha Il racconto, i racconti, un text en què personatges o episodis en concret donen més significat a la història general explicada;</li> <li>• <b>A FIANCO DEL RACCONTO:</b> després hi ha l'apartat Storia è...en què es presenten text de profundització sobre dret, matemàtiques, economia, etc.</li> <li>• <b>LA BOTTEGA DELLO STORICO.</b> Al costat, o bé una imatge o bé una profundització del tema, fonts primàries i/o secundàries , i</li> <li>• <b>DALLE CONOSCENZE ALLE COMPETENZE.</b> Des del coneixement fins a al les competències</li> </ul>

A pàgina 12 hi ha un exemple de dones citades, però no contextualitzades, Es cita l'australopiteca Lucy i hi ha una imatge femenina sense didascàlia a pàgina 13. A pàgina 168 una foto de Winston Churchill, indicat com el defensor de la democràcia i unes dones al seu voltant, fa referència a la vida de les dones mentre els homes governen el món. A pàgina 334 hi ha el paràgraf "Le donne escono di casa" en què es parla de dones condemnades per luxúria als bacanals. A pàgina 335, la secció Storia e società, parla de les dones a Roma, un apartat sobre la vida domestica i el reconeixement jurídic de les dones.

Quant a la iconografia, a pàgina 392 hi ha imatges de la estàtua de Antonio e Cleòpatra. Storie da leggere: La morte di Cleopatra da Vita di Marco Antonio (Plutarco) p. 393. A pàgina 337 es parla de les protestes de les dones romana per



l'abolició de la llei Oppia, mitjançant la qual es va prohibir el luxe. Les dones van organitzar protestes i demostracions al carrer per intentar revertir els efectes de la llei Oppia, segons el document de Titus Livi.

*Taula 32.Fitxa:Interrogare il passato. Dal Settecento al Novecento.*

<b>TÍTOL</b>	<i>Interrogare il passato. Dal Settecento al Novecento</i>
<b>AUTORES/RS</b>	Zanette Emilio
<b>ANY DE PUBLICACIÓ</b>	2008
<b>PÀGINES</b>	320
<b>EDITORIAL</b>	BRUNO MONDADORI
<b>PRESENTACIÓ</b>	<p>Aquest manual és pensat per a la classe 3ra de l'escola secundària de segon grau.</p> <p>Està dividit en 21 capítols que comença amb l'Ancien Règime i acaba amb la situació italiana post unificació.</p> <p>El volum està organitzat en 4 MÒDULS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El <i>ancien régime</i> i la il·lustració</li> <li>• Les revolucions (americana i francès)</li> <li>• Societat industrial i qüestions nacionals (industrialització europea i transformació tecnològica, social i noves ideologies; la unitat d'Itàlia)</li> <li>• La societat de massa i l'imperialisme (nacionalisme, imperialisme i colonialisme)</li> </ul> <p>Dividits en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CAPÍTOLS MONOGRÀFICS</b>, que tracten difusament un tema amb el suport de taules, mapes històrics i capítols sintètics, que tracten els principals fets històrics;</li> <li>• <b>CAPÍTOLS SINTÈTICS</b>, de unes quatre pàgines, que tracten fets històrics de forma breu;</li> <li>• <b>SECCIÓ <i>Interrogare il passato</i></b> que té la finalitat de debatre conceptes filosòfics o ètics i idees que encara són actuals i debatudes;</li> <li>• <b>DIDATTICA ATTIVA</b>, al final de cada mòdul hi ha exercicis amb diferents nivells cognitius.</li> </ul>

S'han analitzat totes les pàgines del volum, a nivell de contingut, així com de material iconogràfic.

Pàgina 40: Al text, a Maria Teresa d'Àustria es dediquen 5 ratlles, a Josep II 22. A la pàgina hi ha un marc amb les vores vermelles en què es detallen les 5 ratlles del contingut del capítol sobre la emperadriu Maria Teresa. S'hi parla de la implementació de la oficina del registre de finques., que va determinar una transformació econòmica i patrimonial destacada. Encara a pàgina 40, es

dediquen 10 ratlles a Catalina II de Rússia. I es torna a citar Maria Teresa d'Àustria i Josep II junts en relació a llurs reformes a Lombardia. Als exercicis a final de mòdul, no hi cap exercici dedicat a les transformacions de Maria Teresa (apartat CM4, pàgina 52)

A pàgina 81, al monogràfic sobre la revolució francesa, en 5 ratlles es parla genèricament de dones, escrit en negreta, que reivindiquen llurs drets. A la mateixa pàgina, hi ha una imatge amb un petit paràgraf titulat *La revolució de les dones*. A pàgina 82 i 83, encara en el marc de la Revolució francesa, hi ha un marc a la part inferior de la pàgina sobre Olympe de Gouges, una de les primeres dones a demanar l'abolició de la esclavitud i la igualtat entre home i dona.

A pàgina 232 es parla de sufragistes angleses Millicent Garret Fawcett i Emmeline Pankhurst. Al moviment sufragista se li dediquen 11 ratlles. A pàgina 233 hi ha una taula amb els anys en què les dones han obtingut el dret al vot als diferents països del món amb un petit comentari. A pàgina 234 hi ha mitja pàgina sobre de la convenció de Seneca Fall (New York) en què es van debatre els drets de les dones estatunidenques. A pàgina 239, en la part de síntesi del mòdul, es tornen a dedicar 6 ratlles per recalcar l'emancipació femenina i l'evidència de llur condició de subalternitat.

Des del punt de vista iconogràfic:

Pàgina 17: foto d'una dona amb pell fosca quan es parla de l'esclavisme

Pàgina 21: dues pintures amb fons irònic per William Hogarth que representen escenes del matrimoni de persones nobles

Pàgina 83, aquarel·la per Lesuer, *Club patriòtic de dones* a marge del marc sobre Olympe de Gouges

Pàgina 130: Pintura de H Daumier, titulat *El vagó de tercera classe* en què es veu una parella de pobres i la dona que està alletant el seu fill o filla

Pàgina 148: Pintura de Eugène Delacroix, *Grècia morint a les ruïnes de Missolongi*, en que Grècia es representada com una dona

Pàgina 149, pintura de Francesc Hayez, *Els refugiats de Parga* en què es veuen homes i dones amb nens. La dona amb nen està en primer pla.

Les imatges de pàgina 148 i 149 estan relacionades amb la explicació del concepte de nació .

Pàgina 153: Pintura de Eugène Delacroix, *Llibertat que guia el poble*, en què la Llibertat es representada com a una dona.

Pàgina 169. Foto de dona per representar el naixement de la República italiana.

Pàgina 233: foto del moviment de les sufragistes.

Pàgina 269: en relació a la guerra civil irlandesa dels segles XIX i XX es veu una pintada a una paret amb la paraula PEACE i una dona que camina amb el seu fill a coll.

Pàgines 318-319 hi ha dues pintures amb protagonistes femenines, *Nave nave moe* i *Dones de Tahití a la platja* per il·lustrar i parlar de l'exotisme de Paul Gauguin.

*Taula 33.Fitxa:Profili storici dal 1650 al 1900.*

<b>TÍTOL</b>	<i>Profili storici dal 1650 al 1900</i>
<b>AUTORES/RS</b>	Meschini Marco i Persico Roberto
<b>ANY DE PUBLICACIÓ</b>	2009
<b>PÀGINES</b>	458
<b>EDITORIAL</b>	LATERZA
<b>PRESENTACIÓ</b>	Aquest manual és per a la classe 4rta de l'escola secundària de segon grau, sobretot batxillerats. El volum està organitzat en 5 unitats, les qual estan formades per capítols i una secció final a cada unitat de fonts primàries organitzades per arguments. No hi ha exercicis o activitats a desenvolupar al final dels capítols i ni de les unitats. Encara que hi ha material iconogràfic, és molt més àmplia la part de text escrit.

A pàgina 102 es parla de l'estructura familiar com a unitat productiva de la societat pre-industrial i a pàgina 103 hi ha un paràgraf dedicat als començament de la contracepció a França, començat a final del segle XVII primerament entre la aristocràcia i després a la societat rural, tot i que no s'explica qui i com era aquesta pràctica. Tanmateix, dos paràgrafs després s'especifica que hi ha una nova atenció cap a la salut de les dones i a la necessitat de preservar-les de molts embarassos i cap als infants, que comencen a no ser considerat adults en miniatura, sinó éssers a tractar amb tendresa i atenció.

A pàgina 125, a la secció FARE STORIA en què es presenten fonts es detallen les tipologies de contracepció i la relació entre els cònjuges. A pàgina 137, encara en aquesta mateixa secció, hi ha un document de la historiadora americana Natalie Zemon Davies en què s'analitza els rols femení i masculí en

l'àmbit de les representacions rituals, festives i literàries, dedicant una part de l'anàlisi al rol de la dona que 'mana'. A pàgina 208 es parla de les reformes de Maria Teresa d'Àustria i del seu fill i successor Josep II. Tanmateix, quan es parla de Maria Teresa es subratlla que ella va comptar amb l'ajuda del seu conseller Wenzel Anton von Kaunitz – escrit en negreta – mentre que per Josep II no es cita cap conseller, encara que tots i totes els sobirans en tenen.

A les pàgines 211 i 212 es parla de Catalina II de Rússia i de les seves reformes. A pàgina 222, en la secció de FARE STORIA, hi ha un document de Bernard de Bouvier de Fontenelle extret de la seva obra *Conversacions sobre la pluralitat dels mons*, en què l'escriptor imagina d'explicar a una dama les noves descobertes astronòmiques.

Quant a la part iconogràfica, a pàgina 43 hi ha una pintura de François Boucher per representar el gust exòtic de la societat europea a la meitat del segle XVIII, que representa dues dones en una habitació amb un biombo al fons amb motius decoratius xinesos.

A la pàgina 55, hi ha una pintura de François Boucher que representa l'hora del cafè a una rica casa parisenc, en què es veuen dones i les seves nenes assegudes al voltant d'una taula prenent el cafè. La imatge està relacionada amb els productes produïts per les colònies com ara sucre, tabac, cafè i cacau.

A la pàgina 104 hi ha dues pintures de Van Meytens el jove i Hendrik Pothoven que representen les transformacions socials i familiars. Al costat de les dones hi ha llurs filles.

A pàgina 109 hi ha una pintura de Jean-Baptiste Greuze que es titula *La novia del poble* en què la dona representa els valors positius de la vida pagesa. A la pàgina 271 hi ha una imatge de George Washington i de la seva esposa i una pintura d'una dona jova que representen el art popular nord-americà amb influències d'elements indígenes.

A les pàgines 290 i 291 hi ha imatges de la Llibertat, Igualtat o la Raó representades amb imatges de dones. A pàgina 301, hi ha imatges que

representen el sistema mètric decimal introduït a França al 1795 i en una es veu una dona que pesa davant a una balança.

A pàgina 318 es cita Madame de Staël com a enemiga de Napoleó i la seva muller Josefina, que el mateix va coronar emperadriu. També es cita el fill de Josefina, Eugenio Beauharnais, coronat com a virrei del regne d'Itàlia. A pàgina 320 es cita el casament amb la gran duquessa Maria Lluïsa d'Àustria, després de divorciar-se de la Josefina, per reforçar els llaços amb les grans dinasties i el propi domini a Europa.

A pàgina 362 hi ha un document de Madame de Staël tret de les *Consideracions sobre els principals fets de la revolució francesa*. A pàgina 378 hi ha una sèrie d'articles del codi civil francès del 1802 en què s'explicita el dret dels homes, de les dones i dels fills mascles i femelles. A pàgina 399, quan es parla de la societat industrial anglesa, s'esmenta la terrible explotació viscuda per les dones i pels nens i nenes a l'indústria tèxtil.

*Taula 34.Fitxa:Epoche Vol 1.*

<b>TÍTOL</b>	<i>Epoche vol. 1</i>
<b>AUTORES/RS</b>	De Bernardi Alberto, Guarracino Scipione
<b>ANY DE PUBLICACIÓ</b>	2013
<b>PÀGINES</b>	687
<b>EDITORIAL</b>	PEARSON – BRUNO MONDADORI
<b>PRESENTACIÓ</b>	<p>Aquest manual es disponible en versió paper i <i>on-line</i> i està destinat a la classe 3ra de la secundària de segon grau.</p> <p>Està ordenat en 5 unitats, dividides en 21 capítols i varis paràgrafs en cada capítol. La finalitat principal del manual és preparar per a la revalida, (corresponent de la selectivitat).</p> <p>Juntament amb el manual hi ha un atlas geo-històric amb mapes interactius i un aparat de fonts històriques i interdisciplinàries.</p> <p>La primera unitat, que inclou els any 1000-1300 comença amb l'imperi carolingi fins a la última unitat, la 5, en què es relata la situació d'Europa i Itàlia al segle XVII.</p> <p>L'enfocament general és, bàsicament, polític-econòmic amb moltíssima documentació historiogràfica.</p>

A pàgina 43 es parla de la reina Matilde, dóna de Guillem el conqueridor perquè va fer teixir un tapís del qual es poden deduir les antigues tècniques de guerra.

A pàgina 63 es cita Constància d'Altavil·la com a filla de Federico Barba-roja promesa muller de Guillem II.

A pàgina 90, quan es parla de la construcció del regne de França (segle XIII) no es cita cap dona i s'expliquen les polítiques dinàstiques amb: el germà Alfons es va casar amb la hereva del comtat de Tolosa. L'altre germà, Carles, es va casar al 1246 amb la hereva del comtat de Provença.

A pàgina 124 es llegeix que Eduard III d'Anglaterra va néixer d'Eduard II i 'una filla' de Felip el Bell. A pàgina 126 hi ha 6 ratlles sobre les gestes i la mort de Joana d'Arc. A pàgina 149 es parla d' Maria de Borgonya que es casa amb Maximilian d'Àustria, portant com a dot el ducat de Flandes i Països baixos.

A pàgina 151 hi ha l'explicació de la unió de les corones de Castilla i Aragó i es parla de la Joana i de la Isabel, i de la victòria de la Isabel gràcies al seu casament amb Ferran II. Hi ha un apartat multi-medial que parla de la intel·ligència política i de la qualitat moral de la Isabel juntament amb altres temes: reis catòlics, Torquemada i la inquisició, Colom.

Pàgina 154 es parla de Ladislau Jagelló, que s'havia casat amb una filla del precedent sobirà. Pàgina 171 explicant l'humanisme, s'utilitza la expressió 'centralitat de l'home' i no de l'ésser humà i a pàgina 175 el títol és L'espai, l'individu i el temps i a pàgina 176 parlant del renaixement hi ha en negreta l'expressió la unió entre l'home i el cosmos.

A pàgina 225 es parla de la reconstitució de la relació entre França i Bretanya gràcies al casament entre Anna, viuda de Carles VIII i Luis XII. A pàgina 243 es parla dels sobirans d'Espanya, el Ferran i la Isabel, que no estaven d'acord amb que Colom hagués capturat esclaus.

A pàgina 298 es parla del regne de Felip el Bell i Joana la Boja, donant per descomptat que la Joana era boja de debò i que per això la mare Isabel havia designat com a regent Ferran el catòlic. A pàgina 299 es torna a repetir el concepte de bogeria per parlar de Carles de Gand, succeït al pare Felip a Flandes. Carles va ser acollit per la tieta Margarita, que es descriu - entre parèntesis - com

a la viuda de Joan d'Espanya. A pàgina 300 Carles, al 1526, es casa amb Isabel de Portugal i Ferran d'Asburg es casa amb Anna, descrita com a germana de Luis II Jagelló.

A pàgina 301 hi ha un esquema dels hereus i hereves de Carles d'Asburg, Maria de Borgonya, Isabel de Castella i Joana de Castella. A pàgina 322 i 323 es parla d'Enric VIII Tudor i les seves relacions matrimonials: el seu casament amb Catalina per desig del pare, la falta de fills mascles, les noces amb Anna Bolena i la seva execució, les noces amb Jane Seymour, que es va morir parint el seu fill mascle.

A pàgina 323 es parla de Maria, filla d'Enric i de catalina d'Aragó que va succeir al seu pare. A pàgina 342 Maria Tudor hauria hagut de casar-se amb Felip II però no ho va fer perquè la reina, de quasi quaranta anys, ja no podia tenir fills.

A pàgina 344-346 es parla de Margarita d'Asburg, regenta dels Països Baixos, que va adoptar una política molt prudent envers als calvinistes, evitant els furors de la Inquisició espanyola i del seu fill, que es va rebel·lar a Felip II i al control de la Inquisició. A les pàgines 349-352 es dedica tot un capítol a Elisabet Tudor, la filla d'Anna Bolena, succeïda a Maria Tudor, la catòlica i a les guerres de religions i territorials. A pàgina 353-354 es parla de les guerres de religió a França i es cita Catalina de' Mèdici per a l'intent d'erradicar el calvinisme, utilitzant la filla Margarita per casar-se amb el rei de Navarra, Enric de Borbó. A pàgina 384, es diu que la corona sueca passa a la hereva de 5 anys d'edat, Cristina, filla de Gustavo Adolf.

A pàgina 390 es parla de la pau dels Pirineus, obtinguda mitjançant el casament del rei francès Luis XIV i Maria Teresa, filla del rei Felip IV d'Espanya.

A les fonts, que ocupen unes 200 pàgines, hi ha un text del 2008 de la historiadora Barbara Garofani sobre les heretges de l'edat mitjana i a pàgina 552 un de la historiadora anglesa Elizabeth Eisenstein sobre la impressió com a revolució tècnica i social.

A la pàgina 452 hi ha un paràgraf sobre el monaquisme de clausura femení com a mitjà de les classes altes d'assegurar futur i protecció a les filles que no es casaven per assegurar una dotació més rica a les germanes més grans ja promeses.

Quant a la iconografia, hi ha una pintura de vida agrícola al segle XVII amb personatges femenins. A pàgina 431 hi ha una imatge de la filatura del lli a ma per part de pageses irlandeses. A pàgina 435 hi ha una pintura del segle XVIII en la qual ciutadanes i ciutadans puritans i indígenes celebren junts el dia d'Acció de gràcies.

*Taula 35. Fitxa: Il racconto dello storico. L'età contemporanea.*

<b>TÍTOL</b>	<i>Il racconto dello storico. L'età contemporanea</i>
<b>AUTORES/RS</b>	Paolucci Silvio, Signorini Giuseppina, Marisaldi Luciano
<b>ANY DE PUBLICACIÓ</b>	2016
<b>PÀGINES</b>	430
<b>EDITORIAL</b>	ZANICHELLI
<b>PRESENTACIÓ</b>	Aquest manual, que té una versió digital i la versió de paper, és per a les escoles secundàries de primer grau. Esta dividit en 16 capítols, més un part de preparació a la prova Invalsi (revàlida) i la última part de Ciutadania i Constitució italiana. El període històric que relata comença repassant els aprenentatges previs sobre el segle XVII, XVIII i XIX per passar després al segle XX. La narració històrica arriba fins a la caiguda de les torres bessones al 2001 a New York.

A pàgina 28 es parla de la descoberta del ràdio per part de Marie Curie.

A pàgina 43 es parla del sufragi universal, del sufragisme i hi ha una taula amb les dates de l'extensió del dret al voto a les dones d'alguns països del món.

A les pàgines 44 i 45 hi ha una pàgina sencera sobre les dones a la societat i la diferencia salarial per al mateix treball. Hi ha un document extret de la obra *El monopoli de l'home* per Anna Kuliscioff. A pié de pàgina hi ha preguntes per reflexionar sobre la desigualtat de la dona al lloc de treball i el treball dels nens i nenes. A pàgina 58, a l'apartat dels exercicis hi ha 2 cartells publicitaris, que fan referència al sufragisme i sobre els quals l'alumnat ha de reflexionar i opinar.



Image 2. Dibuxos sobre la qüestió femenina.



A la pàgina 290 es parla de la ‘imperfeció’ de la democràcia de la Índia post-colonialisme, i la situació d’inferioritat i sovint la falta d’alfabetització de les dones. A pàgina 299 es parla de la lluita de les dones índies guatemalenques, guiades per Rigoberta Menchú. A pàgina 315 es parla de la situació de les dones iranianes durant la monarquia del monarca Reza Pahlavi i després amb l’ayatollah Khomeini.

A pàgina 62 hi ha una representació de una dona negra, del 1887, que representa el continent africà i els desitjos de conquesta que desperta als països europeus colonialistes. A pàgina 76 hi ha una pintura d’Alfaro Siqueiros que representa la societat burgesa mexicana durant la dictadura de Porfírio Díaz, amb dones ben vestides i ballant en primer pla.

A pàgina 85 hi ha un dibuix que representa famílies amb fills i filles esperant el vaixell que el portaria a Estats Units. Està relacionat amb el tema de l’emigració italiana als països del nord-Europa o Estats Units.

A pàgina 86 hi ha una foto del rei Victorio Emmanuel III d’Itàlia i la reina Elena de Montenegro amb el president del consell Giovanni Giolitti a pàgina 87 una foto presa durant el X congrés del Partit socialista italià, a què va participar Anna Kuliscioff.

A pàgina 93 hi ha imatges de dones italianes al mercat de *Little Italy*. A pàgina 103 hi ha una foto d'una ciutat alemanya en què es veuen les privacions materials de les persones durant la primera guerra mundial. En primer pla hi ha moltes nenes fent cua per a un plat de sopa distribuït per l'exercit.

A pàgina 117 hi ha un paràgraf sobre les dones i la guerra i de les aportacions femenines com a obreres i com a part de l'exercit quant a tasques de comunicació, avituallament i, sobretot, assistència sanitària.

Contextualitzant les lleis racials i la defensa de la puresa de la raça italiana, a pàgina 169 hi ha fotos de dones del període feixista que treballaven a botigues penjant cartells amb les escrites *A aquesta botiga només es venen productes italians* i *Aquesta botiga és ariana*. Quant a la puresa de la raça alemanya, a pàgina 175 hi ha una foto d'una parella, ell jueu i ella ariana, públicament humiliats per les milícies nazistes pel fet de tenir una relació sentimental.

Al paràgraf de la stalinització de Rússia, pàgines 177-178, moltes de les fotos que acompanyen el text són fotos de dones: treballadores de la cooperatives agrícoles, les *kolhoz*, la dona que va batre el record en la collida del cotó i premiada per Stalin, al 1935, i la pausa de les treballadores d'una granja col·lectivitzada a *Vilshanka*, en Ucraïna.

A pàgina 229, hi ha una foto de joves nois i noies jueves en relació els fet de Villa Emma de Nonantola (Mòdena).

A pàgina 252 hi ha un dibuix que representa la revolució xina: Mao-Tse-Tung caminant amb homes, dones, nens i nenes al costat de camps d'arròs.

A pàgina 254 hi ha la foto de homes i dones jueus arribant a Haifa, al 1948, durant la fundació de l'estat d'Israel.

Al capítol 11, pàgines 260-277 hi ha moltes fotos dels anys '50 amb dones: una manifestació feminista a Itàlia, una dona al davant d'una rentadora, hostesses de vol en un Boeing 707, famílies fent publicitat del cotxe Mini-minor,

treballadores i clients en un supermercat, Rosa Parks asseguda en un autobús i noies escoltant o ballant el rock and roll.

Al capítol 12, que tracta la fi del colonialisme, també hi ha moltes protagonistes. A pàgina 290, hi ha fotos de dones índies, que acompanyen el text sobre la situació de les dones i de la casta dels intocables a Índia; a pàgina 296 dones de l'ANC en lluita contra l'*apartheid*, a pàgina 298 les mares de la plaça de maig manifestant-se a Buenos Aires, i a pàgina 299 Rigoberta Menchú i les dones guatemalenes protestant contra el govern (any 2002).

A pàgina 315 hi ha fotos de dones durant la monarquia Pahlavi i després de l'arribada de Khomeini. El fonamentalisme islàmic dels talibans també apareix a la foto de dones de pàgina 319, que porten el burca.

A la pàgina 329 hi ha cartells de pel·lícules italianes neorealistes - anys '50 del segle XX – amb dones i nenes i a pàgina 330 una foto d'una nena amb possiblement el seu avi, llegint el diari.

A pàgina 332, una pintura de Guttuso representa l'ocupació de les terres per part d'homes i dones.

A pàgina 347, parlant de la situació italiana al segle XXI, hi ha la foto d'una científica i a la didascàlia es denuncia la marxa de les persones més formades i capaces.

A pàgina 356 es veuen dones comprant pa a Moscou, al 1987. Sovint, a l'apartat de les proves Invalsi, hi ha fotos de noies estudiant.

En relació a la iconografia, a pàgina 10 hi ha una pintura de Quentin Massís d'un banquer flamenc amb la seva dona. A la pàgina 26 hi ha una foto de l'actiu nord-americana Iris Hoey, al 1909, que està parlant per telèfon.

A pàgina 28 hi ha una foto de Marie Curie al seu laboratori i està lligada al text.

A pàgina 44, en relació al text, hi ha dues fotos fetes a Londres, d'una sufragista que es arrestada per la policia al 1914 i la d'unes obreres treballant a una fàbrica de cotó.

A pàgina 117 hi ha una foto de dones alemanyes treballant en una fàbrica d'armes i va lligat al paràgraf sobre el treball femení durant la guerra.

A la pàgina 141 hi ha la portada de la revista nord-americana *Life* en què es veu una parella que balla el ball charleston, al 1926.

A la pàgina 158 hi una foto del *duce* Mussolini envoltats de noies joves que anaven a Roma convidades en una mena de celebració de la pàtria. A la pàgina 160 i 161, quan es parla de la reforma feixista de l'escola hi ha una foto de l'escola primària d'Alessandria (cerca de Torino) al 1939, en què es veu la mestra. La creu penjada a la paret entre el retrat del rei i de Mussolini. A l'altra pàgina, hi ha la portada del manual de l'escola primària, en què es veuen un nen i una nena amb l'uniforme respectivament de *balilla* i *piccola italiana*.

Taula 36.Fitxa:Storyboard.Parole e immagini della storia.

<b>TÍTOL</b>	<i>Storyboard Parole e immagini della storia</i>
<b>AUTORES/RS</b>	Calvani Vittoria
<b>ANY DE PUBLICACIÓ</b>	2013
<b>PÀGINES</b>	432
<b>EDITORIAL</b>	A.MONDADORI SCUOLA
<b>PRESENTACIÓ</b>	<p>El manual és disponible en versió paper i e-book. Va acompanyat per un CD-rom amb fitxes d'audio-lectura. El volum és per a la secundària de primer grau.</p> <p>Està dividit en 5 unitats, subdividides en 23 capítols que acaben amb pàgines de ciutadania – <i>Io cittadino</i>.</p> <p>Hi ha una introducció sobre la metodologia històrica , les fonts i llur lectura crítica (literacitat crítica).</p> <p>El títol <i>Storyboard</i>, que és el nom d'un guió per produir un audiovisual, es deu a què al començament de cada unitat hi ha un còmics que introdueix els arguments i les persones/ figures important per entendre aquella unitat.</p> <p>Tot seguit, es dediquen pàgines per aclarir els llocs dels fets, els temps i la cronologia i els conceptes fonamentals.</p> <p>Al final dels capítols hi ha un apartat que es diu <i>Entra nei panni di...</i> per treballar l'empatia històrica. Es tracta de llegir els perfils dels personatges presentats, posar-se al seu lloc i després decidir què faries si tot plegat pugues ser traslladat a un acte de govern o decisions d'un exercit.</p>

	Al final hi ha el <i>Laboratorio</i> , en què l'alumnat analitza, defineix o bé reconstrueix el context geogràfic, polític, social o ideològic del moment històric estudiat.
--	--

Ja a l'apartat de metodologia, l'autora parla de que la història està feta per homes i dones del passat (pàgina XII). A pàgina 3, al *Storyboard* de la unitat 1 (La Belle Epoque i la Gran guerra) hi ha dibuixos de personatges com la sufragista, l'obrer socialista i el soldat de la primera guerra mundial. Els còmics remarquen aspectes crítics del moment històric.

A les pàgines 14 i 15 es parla del moviment sufragistes a Gran Bretanya i Estats Units, d'Anna Kuliscioff i la nova condició de la dona gràcies a la segona revolució industrial.

A pàgina 16 es parla de la lluita obrera i pagesa (les *mondines*) de les dones italianes i a pàgina 18, al capítol dedicat a publicitat i consum de productes hi ha un cartell publicitari del licor *Strega*, el subjecte del qual és una dona.

Al capítol del colonialisme a Àfrica, es parla de les opressiva forma d'opressió i explotació a què van ser sotmesos homes, dones, nens i nenes, obligats a treballar sobretot per Bèlgica i Alemanya.

A la pàgina 93 es parla dels hospitals de camp durant la primera guerra mundial i es citen les infermeres de la Creu Roja, però no es parla més en general del rol de les dones a la indústria bèl·lica o empleades per la comunicació de guerra.

A pàgina 144 i 145 es parla de Rachele Guidi, Ida Dalser i Claretta Petacci, mullers de Mussolini i se les ha dedicat un petit paràgraf.

A pàgina 184-185, a l'aparta *Entra nei panni di...* l'alumnat ha d'imaginar-se ser una noieta jueva italiana després de la publicació de les lleis racials del 1938. A pàgina 204 hi ha un extret del *Diari d'Anna Frank* amb una foto de l'Anna.

El capítol 13, pàgines 219-227, titulat *Donne tra fascisme e guerra* és enterament dedicat a les dones italianes i a llur funció durant la segona guerra mundial: com a caps de família, com a obreres de la Fiat o altres indústries bèl·liques, com a

*partigiane*, la vida durant el matrimoni, els fills que, segons el règim, havien de ser molts, - quatre era un nombre considerat exigü - la seva situació d'analfabetisme etc.

A pàgina 312 i 313 es parla del referèndum italià per a la tria de república o monarquia i el primer acte de vot que comptava amb el sufragi universal. A pàgina 335 i 336 es parla de la reforma del dret de família, dels referèndums sobre avortament i divorci i es parla de les reivindicacions de les dones contra el masclisme, i s'expliquen aquests conceptes.

A pàgina 365 comença la unitat 5 i un dels temes és l'emancipació de les dones, esperança del futur però parla de les dones a les fitxes geo-històriques i no al corpus de la narració. Les pàgina 396 i 397 analitzen la situació de la dona, la desigualtat, l'alfabetització i la situació de matrimoni i embaràs molt temprà en segons quines parts del món. A les pàgina 405 s'ensenyen fotos de dones en magistratura i en fàbrica quan es parla del valor social del treball. A la pàgina 418 hi ha un text sobre les violacions dels drets humans, sobretot contra les dones.

Iconografia: a les pàgines de la metodologia, XII-XVII hi ha fotos de dones que miren els soldats partint pel front, dones i nens i nenes del gueto de Varsòvia que es rendeixen als soldats alemanys i una foto dels 'incrèduls', dones i homes alemanys, que sabien que passava als camps de concentració i que no van fer res. La foto representa homes i dones mirant una fosa comú plena de jueus morts disparats.

A la pàgina 8 hi ha un cartell publicitari dels magatzins de Paris *Crespin & Dufayel* en què es veuen moltes dames mirant velocípedes, mobles, llenceria, joies etc. A pàgina 14 hi ha la foto d'una concentració de sufragistes a *Wimbledon* al 1911.

A la pàgina 22 hi ha la foto d'un colonitzador estirat en un butaca i una nena africana asseguda al davant seu moviment un ventall. A pàgina 42-44 hi ha una foto d'homes, dones i infants negres, blancs i orientals en relació al concepte de

raça entre les persones. A pàgina 52 hi ha la foto d'unes dones pageses molt pobres amb els seus infants.

A la pàgina 63 es veuen obrers i obreres anglesos treballant en una fàbrica d'armes. Al text escrit no s'especifica que també les dones eren empleades per treballar en fàbriques. A pàgina 93 hi ha una foto i una imatge de les infermeres de la Creu Roja, que curaven els soldats ferits durant la primera guerra mundial.

A pàgina 106 hi ha un home i una dona amb mascareta per combatre la febre espanyola. A pàgina 114 un parella de ballarins de *charleston*. A pàgina 129 hi ha la foto d'una obrera russa que explica als seus aprenents el funcionament d'una màquina.

A pàgina 156, a l'apartat *Entra nei panni di...* hi ha imatges d'una *Piccola Italiana* i un *Balilla*. L'alumnat ha d'imaginar com seria la seva jornada sent un escolar durant el feixisme. A pàgina 172 hi ha la foto d'una família alemanya post primera guerra mundial, que viuen en una habitació i no tenen menjar des de fa tres dies.

A pàgina 174 hi ha una foto de Hitler i una imatge de Stalin envoltats de nenes i nens, per representar-se com a *pater patriae*. A pàgina 178 hi ha la foto d'una parella jueva asseguda a un banc reservats als 'alemanys purs'. A la pàgina 180 una dona i un home són davant a una botiga jueva destrossada durant la *Nit dels cristalls*, i a pàgina 183 es veu una dona italiana amb un home penjant un avís que aquella botiga era 'italiana pura'. A la pàgina 195 hi ha la foto de Teresa, una nena polonesa viscuda dos anys en un *lager* i que ha dibuixat la seva casa, un traçat de corbes seguides que representen el filferro espinós.

A pàgina 244 i 246 hi ha fotos de una nena que ensenya un gatet a un casc blau i una nena negra que beu de una aixeta posada per la Unicef. A pàgina 255 hi ha una imatge d'una nena afroamericana que entra a una escola majoritàriament de gent blanca acompanyada per un guàrdia.

A pàgina 257 es veu Fidel Castro que aixeca una noia a l'Havana, com a mostra de celebració, al 1959. A pagina 263 es veu una dona amb una arma i una persona a terra suposadament morta. Hi ha molta gent mirant callada.

A l'apartat que narra sobre la descolonització, pàgines 264-280 hi ha fotos de Gandhi amb dones i noies, de la seva família, dones vietnamites i algerianes, muntanyes de mortes i morts a la guerra de Rwanda.

A pàgina 307, en què comença la unitat sobre Itàlia i Europa després de la segona guerra mundial, hi ha el personatge d'una feminista italiana i a pàgina 312 es veu una dona amb el seu nen al coll que va a votar al referèndum per a la tria de república o monarquia. A les pàgines 316-321, que parlen del boom econòmic a Itàlia, hi ha vàries fotos i imatges que veuen dones, parelles i grups de persones mirant aparadors i productes, anant a la platja amb els petits cotxes Fiat o al cinema.

A pàgina 336 hi ha una foto d'una dona fent la compra i un grup de feministes que manifesten al carrer. A les pàgines 396 i 397 hi ha fotos de dones de tot el món, i foto de dones africanes i índies que acompanyen un text sobre la situació actual de la dona. A les pàgina 405 s'ensenyen fotos de dones en magistratura i en fàbrica quan es parla del dret al treball.

A la pàgina 418 hi ha una dona vestint el burca, i acompanya un text sobre les violacions dels drets humans.

## **CAPÍTOL 7. LES REVISTES DE DIDÀCTICA DE LA HISTÒRIA I D'HISTÒRIA, FEMINISTES /GÈNERE**

### **7.1 Anàlisi de revistes de Didàctica de la història i d'Història**

#### **7.1.1 Storia e Futuro**

Storia e Futuro és una revista quadrimestral d'història i historiografia *on line* fundada el 2002. L'objectiu principal de la publicació és utilitzar les noves tecnologies per comunicar coneixement històric a títol gratuït, sobretot de



l'època contemporània. Els temes principals són història política, història social i ambiental, sense oblidar els problemes vinculats a l'ensenyament i la difusió del coneixement històric i de les seves fonts.

Obrint la pàgina web podem veure que hi ha diferents apartats: Laboratorio, Archivi, Percorsi, Memoria del quotidiano i Didattica. A la taula de la revista, s'analitzaran els articles de Didattica, amb la finalitat d'esbrinar si n'hi ha sobre la perspectiva de gènere a la història.

Taula 37. Fitxa: *Storia e Futuro*.

NOM REVISTA	Storia e futuro
DIRECCIÓ WEB	<a href="http://storiaefuturo.eu/">http://storiaefuturo.eu/</a>
ANY DE FUNDACIÓ	2002
DADES DE CONTACTE	<a href="mailto:redazione@storiaefuturo.eu">redazione@storiaefuturo.eu</a> <i>Dipartimento di Discipline Storiche</i> <i>Università di Bologna</i>
DIRECTOR RESPONSABLE	Angelo Varni
BREU DESCRIPCIÓ DE LA REVISTA I DE LA SEVA ACTIVITAT PRINCIPAL	La revista pretén difondre contingut històric i didàctic d'alt nivell científic en forma <i>open source</i> , col·laborant amb el DOAJ – <i>Directory of Open Access Journals</i>

ANÀLISI ARTICLES ANY 2020	<p>Número 52(abril):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antonella Giuzio va comentar: Pierre Serna, què demana la gent? Els quaderns de greuges de 1789. Manuscrits inèdits, París, Editions Textuel, 2019.</li> <li>• Alberto Malfitano comenta: M. Fornasari i O. Mazzotti (editat per), Animastatis. El capital humà i el desenvolupament econòmic a la Romanya des del segle XIX fins al 2000, Bolonya, Il Mulino, 2018.</li> <li>• Alberto Malfitano comenta: Gianni Silei, Els fantasmes de l'època daurada. Por i incertesa en l'imaginari col·lectiu d'Europa occidental (1945-1975), Milà, Franco Angeli, 2019.</li> <li>• Angelo Varni comenta: Giovanni Greco, Autoretrat d'un brigant honest. Al taller de lectura, de paraules, d'escriptura, Bolonya, Persiani, 2020.</li> <li>• Angelo Varni comenta: Paolo Sorcinelli, Històries del 8 de setembre, Bolonya, Biblioteca Clueb, 2020.</li> <li>• Maurizio Degl'Innocenti comenta: A. Tedesco, A. Giacone (editat per), Anima socialista. Nenni i Pertini en una</li> </ul>
---------------------------	---

	<p>correspondència inèdita (1927-1979), edicions Roma, Arcàdia, 2020</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• D'una massa silenciosa de papers a una font ordenada d'investigació històrica: el cas de l'arxiu de la Universitat Lliure de Tuscia.</li> <li>• Història i escriptura negra contemporània a Gran Bretanya: David Olusoga, Afua Hirsh i Reni-Eddo-Lodge.</li> <li>• Entre sequera i inundacions: gestió de riscos, desastres i danys a la Mediterrània espanyola (segle XVIII).</li> <li>• Anime Mecha i Kodomo, cultura popular i ambientalisme de masses. Primeres notes sobre la transmissió descendent d'idees ecològiques en les dècades de la crisi ecològica (1960-1990).</li> <li>• Vint anys del Dia del Record: avaluacions i perspectives.</li> <li>• "Caigut al camp de l'honor". Els retrats fotogràfics del Fons Caigut del Museu del Risorgimento de Roma entre l'esfera pública i la dimensió privada.</li> <li>• El naixement i els primers passos de l'alt comissionat per a la higiene i la salut pública (1945-1948).</li> <li>• Els "ximplers de guerra" a Imola.</li> <li>• La fràgil pau al Mediterrani. La Conferència de Sanremo del 1920 i el tractat amb Turquia després de la Gran Guerra.</li> </ul>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2019</p>	<p>Número 51 (desembre):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaluació d'una experiència de realitat virtual interactiva i immersiva: estudi de cas MUVI-Museu virtual de la vida quotidiana.</li> <li>• Alberto Malfitano comenta: Augusto Ciuffetti, "Apenins, cultures i espais socials des de l'edat mitjana fins a l'edat contemporània", Roma, Carocci, 2019.</li> <li>• Giorgio Sacchetti comenta: Giuseppe Ferraro, "Resist". Rasa i presó a l'Arxiu Barberio. Amb les biografies dels presos Dunaszerdahely a Hongria, presentació de Mario Oliviero, prefaci d'Antonio Gibelli, Cosenza, Luigi Pellegrini editore, 2018, pp. 258.</li> <li>• Parlament i salut pública a Itàlia en els anys de la reconstrucció (1945-1953).</li> <li>• Les Europe du XIXe siecle face aux revolutions et aux identites nationales - Index and Introduction.</li> <li>• Els pioners de l'emigració siciliana als Estats Units: els exiliats del Risorgimento.</li> <li>• Octubre-desembre de 1935: el partit conservador britànic i les reflexions de la guerra abissiniana.</li> <li>• Però, què és aquest cop d'estat? Mario Monicelli a la prova dels coronels.</li> <li>• Les principals associacions reducionistas després de la Segona Guerra Mundial.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notes sobre la relació entre educació i política a Antonio Labriola: una investigació contínua</li> <li>• Reacció o Revolució? Primeres avaluacions d'entreguerres de la naturalesa del feixisme britànic als anys vint.</li> <li>• Una mobilitat que s'estabilitza, un "exili" que no s'acaba: el cas dels italians a França a la temporada napoleònica.</li> <li>• El "neocapitalisme" a Itàlia: Luciano Della Mea entre el "pla de capital" i la planificació econòmica.</li> <li>• Crònica d'una revolució cultural als Països Baixos Provotariaat i Kabouters.</li> <li>• Vagabons i nens a l'asil d'Arezzo: casos de marginació social a principis del segle XX.</li> <li>• Entre predisposició i degeneració. La criminalització de la malaltia mental dels militars a la vigília de la Gran Guerra.</li> <li>• Moviment del 77 i professió infermera.</li> <li>• Cobrir aviadors. De la tècnica al mite del vol.</li> <li>• Armes italianes al servei del Reich. L'emigració del fremdarbeiter italià a l'Alemanya nazi (1937-1943).</li> </ul> <p>Número 49 (març):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ressenya a A. Ventura, Risorgimento venecià. Daniele Manin i la revolució de 1848, introducció d'Adriano Viarengo, Roma, Donzelli, 2017, pp. 205.</li> <li>• Giaime Alonge, La sensació de ferro, Roma, Fandango Libri, 2019.</li> <li>• Ressenya del llibre de Valerio De Cesaris, The great landing. Itàlia i el descobriment de la immigració, Guerini e Associati, Milà 2018.</li> <li>• Els residus a l'època contemporània i la historiografia italiana: una avaluació</li> <li>• "Bolonya sap aixecar-se tot i que és colpejada" i Les reaccions de la ciutat de Bolonya davant les matances de la dècada 1974/1984.</li> <li>• Beca en memòria d'Andrea Ragusa per a l'any 2019.</li> <li>• Una mobilitat que s'estabilitza, un "exili" que no s'acaba: el cas dels italians a França a la temporada napoleònica.</li> <li>• El "neocapitalisme" a Itàlia: Luciano Della Mea entre el "pla de capital" i la planificació econòmica.</li> </ul>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2018</p>	<p>Número 48 (desembre):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La difícil transició. Política i educació a Sardenya (1969-1979).</li> <li>• Crònica d'una revolució cultural als Països Baixos Provotaariaat i Kabouter.</li> <li>• Subjetivitat marxista.</li> </ul>

- Els polonesos: un poble de migrants migrants al Limburg belga.
- Sara Lorenzini: una estranya guerra freda. Desenvolupament i relacions Nord-Sud.
- "L'ordre civil" de Gianni Beget Bozzo (1959-1960)
- Els bibliotecaris del municipi "Aurelio Saffi" de Forlì entre 1750 i 1925.
- Vagabons i nens a l'asil d'Arezzo: casos de marginació social a principis del segle XX.

Número 47 (juny):

- Luca Gorgolini, Fabio Montella, Alberto Preti (edició de), Superació de Caporetto. L'exèrcit i els italians en el punt d'inflexió de 1917, Unicopli, Milà, 2017.
- Stefano Pivato, Bartali sigui lloat. El mite d'un heroi del segle XX, Roma Castelvechi, 2018.
- Sergio Romano, Atlas de crisis mundiales, Rizzoli, Milà 2018, pp.
- Tunis: evolució urbana des de mitjan segle XIX fins a finals del segle XX.
- Entre predisposició i degeneració. La criminalització de la malaltia mental dels militars a la vigília de la Gran Guerra.
- La comunicació de les tecnologies en desenvolupament durant la Primera Guerra Mundial a les revistes populars britàniques.
- De les muntanyes a les zones interiors. La marginació territorial en la història d'Itàlia.

Número 46 (març):

- Anna Tonelli, a l'escola de festes. El model comunista de Frattocchie (1944-1993), Roma-Bari, Laterza, 2017.
- Sanjay Subrahmanyam, Als orígens de la història global, Edizioni della Normale, Pisa 2016, pp. 56.
- Sebastian Conrad, Història global. Una introducció, Carocci, Roma 2015, pp. 210.
- Oscar Gaspari (edició de), "La causa montana. Geòleg Michele Gortani, membre de la constitució, senador ", Milà, Club Alpí Italià, 2017.
- Daniele D'Alterio, Tres capítols sobre política i cultura a la Itàlia del segle XX: Tomaso Monicelli, Roberto Forges Davanzati i els corresponsals d'Ugo Ogetti des de "l'hegemonia" socialista fins a la dictadura feixista, Tangram Scientific Editions, Trento 2017.
- El passat en un present canviant Parlant d'història amb Fulvio Cammarano.
- Moviment del 77 i professió infermera.
- Cobrir aviadors. De la tècnica al mite del vol.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La dreta russa de principis del segle XX com a model interpretatiu del moviment feixista a Itàlia.</li> <li>• Històries de cooperació. Empreses agroalimentàries a Emília-Romanya.</li> </ul>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2017</p>	<p>Número 45 (desembre):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La Gran Guerra i la idea d'Europa, de C.G. Lacaïta, Milà, FrancoAngeli, 2017, pp. 216.</li> <li>• Llei 266/91: el llarg procés de reconeixement del voluntariat.</li> <li>• Els herois de l'esport: els gegants del bàsquet.</li> <li>• Stefano i Marco Pivato, Els comunistes a la Lluna. L'últim mite de la revolució russa, Bolonya, il Mulino, 2017.</li> <li>• Giancarlo Poidomani, Els Simpson i la història. Viatge en el temps a bord d'un sofà, Sironi, Milà 2016, pp. 204.</li> <li>• Cooperativa agroalimentària des dels seus orígens fins a Fico. Breu visió històrica de la vall del menjar italià.</li> <li>• És fàcil dir patrimoni cultural. Problemes i perspectives d'un segle de patrimoni cultural.</li> <li>• Fiorenza Tarozzi.</li> <li>• Història pública: innovacions metodològiques i perspectives populars en ciència històrica. Una discussió amb Serge Noiret, president de la junta directiva d'AIPH.</li> </ul> <p>Número 44 (juny):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Governar una cultura mercantilitzada als anys vuitanta. Jack Lang, els EUA i la "excepció" europea.</li> <li>• Descolonització reticent: activitats secretes italianes a la Banya d'Àfrica 1947-1953.</li> <li>• Giuseppe Rosaroll heroi del Risorgimento. Notes per a una biografia.</li> <li>• La difusió artística a la televisió entre l'academicisme i l'espectacularitat.</li> <li>• Armes italianes al servei del Reich. L'emigració del fremdarbeiter italià a l'Alemanya nazi (1937-1943).</li> </ul> <p>Número 43 (febrer):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les fonts per a la història de la federació ferraresa del PCI.</li> <li>• Desenvolupament urbà, planificació i governança territorial en els anys de la gran transformació: l'esllavissada d'Agigent.</li> <li>• Ucraïna i la "nova partició" d'Europa al segle XXI.</li> <li>• Negació: a Itàlia no és cap delictes.</li> <li>• El bàsquet femení a Itàlia: perspectives de recerca.</li> <li>• Transgredir fronteres: la pàtria de Giuseppina Martinuzzi entre</li> </ul>

	<p>l'irredentisme i l'internacionalisme socialista.</p>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2016</p>	<p>Número 42 (novembre):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• G. Berti, C. De Maria, (editat per), anarquisme italià. Història i historiografia, Milà, Biblion Edizioni, 2016.</li> <li>• Notícies editorials Agost - Desembre 2016. Luca Gorgolini PIETRO ADAMO: l'anarquisme americà al segle XX.</li> <li>• Etiòpia: ètnia, federalisme i antiguitat.</li> <li>• Giuseppe Giulietti i la companyia de Fiume.</li> <li>• La investigació parlamentària a Itàlia: reflexions sobre el cas Vajont.</li> <li>• F. Fasce, E. Bini, B. Gaudenzi, Comprare és creure. Publicitat a Itàlia des de la Belle Époque fins avui, Roma, Carocci, 2016.</li> <li>• Objeció de consciència al servei militar a Itàlia. Una retrospectiva històrico-jurídica.</li> <li>• El vot per a les dones i la construcció de la República.</li> </ul> <p>Número 41 (juny):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moda i nació. Lydia De Liguoro i la creació de "Lidel".</li> <li>• Entre psicologia i filosofia: Francesco De Sarlo.</li> <li>• Luciano Martone, La justícia italiana a les colònies, Giappichelli, Torí, 2015.</li> <li>• Marco Guglielmi, Una història partidista. Biografia i records de Giovanni Zerbetto, Cleup, Pàdua 2015, 203 pp.</li> <li>• Quan la intenció es converteix en delictes: el judici a Michele Schirru.</li> <li>• La família Latini al Risorgimento de les Marques, des de devots papals fins a patriotes.</li> <li>• Fer i llegir història. La revista d'història contemporània a Itàlia. (3a part)</li> <li>• La primera fàbrica de sucre de Belgrad durant la Gran Vaga de 1906.</li> <li>• La família Latini al Risorgimento de les Marques, des de devots papals fins a patriotes.</li> <li>• Fotografia colonial i col·leccions biogràfiques: una trobada sense precedents. Els retrats dels "líders eritres" del capità Errardo d'Aichelburg (1898-1903).</li> <li>• Objeció de consciència al servei militar a Itàlia. Una retrospectiva històrico-jurídica.</li> <li>• Notícies Editorials abril-juliol 2016 Stefano Allegranza, Luca Gorgolini (editat per) Arxius personals a l'era digital.</li> </ul>

- Cinc preguntes a Eugenio Di Rienzo - Director de la "Nova revisió històrica".
- Cinc preguntes a Fulvio Conti i Maurizio Ridolfi - Directors de "Memòria i recerca".
- Cinc preguntes per a Andreas Fahrmeir, Hartmut Leppin, Juergen Mueller i Eckhardt Treichel: editors de "Historische Zeitschrift".
- Cinc preguntes per a Martin Conway, Peter Marshall, Catherine Holmes - Editors de "The English Historical Review".
- Cinc preguntes per a Akex Lichtenstein: editor provisional "American Historical Review".
- Mossèn Agostino Rivarola. Vida i compromís polític a les "cartes de les Marques".
- La història del llatí a les escoles italianes.

Número 40 (març):

- El model d'asil. El cas Imola. Història de l'hospital psiquiàtric (1804-1904) Imola, La Mandragora.
- Fer i llegir història. La revista d'història contemporània a Itàlia. Cinc preguntes a: Alessandro Nuvolari - Director de "Economic History Magazine".
- Revistes d'història contemporània a Itàlia. Cinc preguntes a: Carlo Carozzi - Director d "'Història urbana".
- Fer i llegir història. La revista d'història contemporània a Itàlia. (2a part).
- El debat sobre les lleis d'amnistia i els processos dels partidaris a la segona postguerra a França.
- Stefano Lucchini i Alessandro Santagata (editat per), Narrant el conflicte. Propaganda i cultura a la Gran Guerra (1915-1918), Milà, Fundació Corriere della Sera, 2015.
- Revistes d'història contemporània a Itàlia. Cinc preguntes a: Carlo Carozzi - Director d "'Història urbana".
- Stefano Lucchini i Alessandro Santagata (editat per), Narrant el conflicte. Propaganda i cultura a la Gran Guerra (1915-1918), Milà, Fundació Corriere della Sera, 2015.
- Benadusi Lorenzo, oficial i cavaller. Virtuts civils i valors militars a Itàlia, 1896-1918, Milà, Feltrinelli, 2015.
- La propaganda de guerra i la imatge de l'enemic: l'italià al cinema americà, 1941-1945.
- Relacions entre els estats confederats d'Amèrica i l'Estat papal.
- El paper de la diplomàcia italiana en el procés d'integració europea. Pietro Quaroni i la comunitat de defensa.

ANÀLISI ARTICLES ANY 2015

Número 39 (novembre):

- La fascinació de Garibaldi pel clergat Italià.
- Noves tendències en la historiografia dels moviments sindicals. Notes per a la 51a Conferència Internacional d'Història Social i Laboral a Berlín, del 17 al 17 de setembre de 2015.
- Botti Alfonso, Cipolloni Marco, Scotti Douglas Vittorio (editat per), Hispanisme internacional i circulació de la historiografia en els anys de la democràcia espanyola (1978-2008), Rubbettino, Soveria Mannelli, 2014.
- Gemma Giovannini i l'educació de les dones a la Itàlia liberal.
- Les postals il·lustrades de la Gran Guerra. Materials per a una història d'impulsos nacionals.
- Eines per ensenyar història i geografia.
- Marina Cattaruzza, Itàlia i la qüestió adriàtica. Debats parlamentaris i panorama internacional (1918-1926), amb una presentació de Pietro Grasso, il Mulino, Bolonya 2014.
- Fer i llegir història. La revista d'història contemporània a Itàlia. Cinc preguntes a: Francesco Mineccia - Director de "Ricerca històrica".
- Fer i llegir història. La revista d'història contemporània a Itàlia. Cinc preguntes a: Nicola Labanca - Director de "Italia Contemporanea"
- Sergio Romano, En lloança a la Guerra Freda. Una contrahistòria de Longanesi del 2015.
- V. K. Kolomiez, Političeskij obraz sovremennoj Italii. Vzgljad iz Rossii, Mysl', Moskva, 2013, pp. 329.
- M. Degl'Innocenti, La pàtria dividida. Socialisme, nació i guerra mundial, FrancoAngeli, Milà, 2015
- Filiberto Agostini (edició de) "Els meus papers". Inventari de l'arxiu Rumor Mariano.
- Orígens i evolució de les emissores de ràdio i televisió privades de Sardenya als anys setanta i vuitanta.
- El sistema d'informació de Portugal: del sistema de seguretat de dos nivells al concepte de seguretat nacional d'un nivell.

Número 38 (juny):

- Luca Gorgolini Holger Afflerbach: L'art de la rendició. Història de la capitulació Il Mulino Patrizia Audenino La casa perduda. La memòria dels refugiats ...
- Dossier: el Diccionari del liberalisme italià.



- Gerardo Nicolosi: per què un diccionari del liberalisme Italià? I per què un volum biogràfic?
- Guido Melis: Diccionari del liberalisme italià, volum II, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2015, pp. 1183.
- Paolo Passaniti: Diccionari del liberalisme italià, volum II, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2015.
- "Aquell meravellós 1882". Competicions nacionals agrícoles i industrials: la "festa" d'Arezzo.
- L'endemicitat del desenvolupament urbà de Bolonya entre els segles XIX i XX, en la consolidació del patró estratègic de la metròpoli europea. El paper d'una governança higiènic-militar.
- Un cas de populisme del sud a Itàlia als anys cinquanta.
- Nació, patrimoni, paisatge: els orígens de l'ecologisme modern a Europa 1865-1914.
- Persecució de béns i activitat de l'òrgan de gestió i liquidació de béns a Mòdena.
- Cultura i or negre. Comunicació i estratègies intel·lectuals a Agip i Eni d'Enrico Mattei.
- Floriano Del Secolo.
- Dones i menors a la Constitució republicana.

Número 37 (març):

- Gabriele Licciardi. Taques vermelles. Obrerisme italià entre política i lluita armada, NdA Press, Rimini, 2014.
- Família, dones i joves en associacions italianes de la Segona Guerra Mundial.
- Renata De Lorenzo, Borbonia felix. El Regne de les Dues Sicílies a la vigília del col·lapse, Salerno editrice, Roma, 2013, pp. 232.
- Carlo De Maria. Treball comunitari i reconstrucció civil a Itàlia. Margherita Zoebeli i el centre educatiu italo-suís de Rimini, Roma, Viella, 2015.
- Andrea Guiso (editat per), El director i el general. Correspondència Albertini-Cadorna (1915-1928), Milà, Fundació Corriere della Sera, 2014.
- Luigi Piccioni, La cara estimada de la pàtria, II edició, Trento, Temes, 2014.
- Andrea Guiso (editat per), El director i el general. Correspondència Albertini-Cadorna (1915-1928), Milà, Fundació Corriere della Sera, 2014.
- Luigi Piccioni, La cara estimada de la pàtria, II edició, Trento, Temes, 2014.
- Marco Gualersi, una illa cooperativa. Cent anys de cooperació a Castagneto Carducci, Milà, Bruno Mondadori, 2014, pp. 160.
- Editat per Ginevra Avalle, Retrat d'una generació. El Col·legi Mussolini com a

	<p>“Universitas personarum” Cartes a Giovanni Pieraccini (1937-1943).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Andrea Ragusa, “Els jardins de les muses. El patrimoni cultural i mediambiental a Itàlia des de l'Assemblea Constituent fins a la creació del Ministeri (1946-1975) ". Milà, Franco Angeli, 2014.</li> <li>• Les paraules de la política: la República romana de 1849 mitjançant avisos i fulletons solts.</li> <li>• Andrea Ragusa, “Els jardins de les muses. El patrimoni cultural i mediambiental a Itàlia des de l'Assemblea Constituent fins a la creació del Ministeri (1946-1975) ". Milà, Franco Angeli, 2014.</li> <li>• Les paraules de la política: la República romana de 1849 mitjançant avisos i fulletons solts.</li> <li>• Un país "fins al coll en els cotxes": els automòbils i la regulació d'emissions a Itàlia (1950-2008).</li> <li>• El Palasport di San Siro i la grandesa esportiva de Milà des de l'Alliberament fins al col·lapse de 1985.</li> <li>• Els registres polítics centrals a l'arxiu de l'Institut Històric de la Resistència i de la Itàlia contemporània a la província de Rimini.</li> <li>• Gabriele Roccheggiani. Com les orelles entre graner i camp. Trets filosòfics-polítics de la "qüestió gitana" a Itàlia.</li> <li>• Federico Paolini. Florència 1946-2005. Una història urbana i ambiental.</li> </ul>
--	--

### 7.1.2 Storicamente

Storicamente és una revista científica *open access* caracteritzada per un enfocament multidisciplinari (història, antropologia, geografia, ciències polítiques i *media studies*). La revista publica assajos científics i debats historiogràfics.

Al costat de l'edició web, es publica un document Annal que recull assajos científics i una selecció de contribucions que han aparegut en línia.

Se sotmeten als assajos científics Dossier.

Taula 38.Fitxa:Storicamente.

NOM REVISTA	Storicamente
DIRECCIÓ WEB	<a href="http://storicamente.org/">http://storicamente.org/</a>
ANY DE FUNDACIÓ	2005
DADES DE CONTACTE	<a href="mailto:storicamente@unibo.it">storicamente@unibo.it</a> <i>Dipartimento di Storia Culture Civiltà Piazza San Giovanni in Monte, 2. 40124 Bologna (BO).</i>
DIRECTOR RESPONSABLE	Marica Tolomelli
BREU DESCRIPCIÓ DE LA REVISTA I DE LA SEVA ACTIVITAT PRINCIPAL	És una revista científica <i>open access</i> caracteritzada per un enfocament multidisciplinari. Es publiquen assaigs científics i debats historiogràfics.
ANÀLISI ARTICLES ANY 2019	Dossier/ Feixisme, esglésies i religions. Art núm. 15 Introducció <ul style="list-style-type: none"> <li>• Església, catolicisme i nacionalisme en els anys d'entreguerres.</li> <li>• Entre el nacionalcatolicisme i el feixisme. Les religions del franquisme.</li> </ul> Art. Núm. 43: Església i estat a Brasil: el pacte de construcció de l'ideari fascista. Art. Núm. 27: Política i religió sota la dictadura a Portugal (1933-1974): reconstruir la separació entre l'Estat i l'Església. Art. Núm. 17: L'Església catòlica i l'Estat Novo a l'Àfrica portuguesa: entre la cooperació institucional i la dissidència política. Art. Núm. 19: La Iglesia portuguesa y la Guerra civil espanyola entre el franquisme y el salazarisme: prensa y propaganda (1936-1939). Art. Núm. 18: O case dos feriados no contexto from Concordata entre o Estado Novo and a Santa Sé. Art. Núm. 28: Secció Femenina. La Falange Catòlica. Art. Núm. 47: Construint l'home nou. Esport i educació a Portugal entre religió i feixisme (1918-1940). Art. Núm. 44: El control de les consciències al Nou Món: missioners i anarquistes per conquerir els emigrants italians al Brasil de la República Velha.

	<p>Art. Núm. 46: Emigrants italians a França durant el feixisme i el paper dels missioners catòlics.</p> <p>Art. Núm. 45: Corporativisme al mirall. Quatre variacions en la dialèctica entre catolicisme i feixisme.</p>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2018</p>	<p>Dossier / Relacions culturals i intel·lectuals entre Itàlia i França des de la Gran Guerra fins al feixisme.</p> <p>Art. Núm. 10: Relacions culturals i intel·lectuals entre Itàlia i França des de la Gran Guerra fins al feixisme. Introducció.</p> <p>Art. Núm. 56: Relacions entre PSI i SFIO en el període de neutralitat italiana (1914-1915).</p> <p>Art. Núm. 42: Croce i els florentins durant la Primera Guerra Mundial. Un front franco-alemany en la filosofia italiana.</p> <p>Art. Núm. 20: La diplomàcia cultural de Luchaire a Florència de principis del segle XX.</p> <p>Art. Núm. 15: Combatents i veterans de la Primera Guerra Mundial al cinema italià i francès 1915-1925.</p> <p>Art. Núm. 16: Dominique Parodi: filòsof al servei de la diplomàcia francesa, homòleg de les primeres guerres mundials.</p> <p>Art. Núm. 17: Per a un cinema llatí: Ricciotto Canudo, entre avantguarda i Action Française.</p> <p>Art. Núm. 57: Després de la guerra: la reorganització de l'Institut Francès a Florència entre els anys vint i trenta.</p> <p>Dossier / Política més enllà de l'emperador: estructures, estratègies i evolució de les potències darrere del tron des de Roma fins a Bizanci.</p> <p>Art. Núm. 28</p> <p>Política més enllà de l'emperador: estructures, estratègies i evolució de les potències darrere del tron des de Roma fins a Bizanci. Introducció.</p> <p>Art. Núm. 50</p> <p>L'interessat mecenatge dels senadors en les ordres professionals de l'antiga Ostia.</p> <p>Art. Núm. 25</p> <p>Titus Flavius Claudius Sulpicianus: l'aspiració imperial d'un senador "digne".</p>

	<p>Art. Núm. 29 Dins del sistema i contra l'imperi: Teodoro Gabras i la construcció de l'autonomia pòntica després de la batalla de Manzikerta.</p> <p>Art. Núm. 30 Dels altars a la pols. Stilicone de parens Augusti to semibarbarus proditor.</p>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2017</p>	<p>Dossier/Matilda 900: Recordant Matilda de Canossa Mòn Sencer.</p> <p>Art. Núm. 12 Alleuja Matilda de les notes a peu de pàgina.</p> <p>Art. Núm. 15 Matilda de Toscana com a patrona episcopal.</p> <p>Art. Núm. 13 Dones a Canossa. El paper de les dones reials i aristocràtiques en la reconciliació entre el papa Gregori VII i Enric IV d'Alemanya.</p> <p>Art. Núm. 16 Matilda i les ciutats: intentar un enfocament "figuratiu".</p> <p>Art. Núm. 18 Silensis i Aferesis a la Vita Mathildis: How Donizo's Marginalia Explain the Battle of Tricontai (1091/1092).</p> <p>Art. Núm. 31 Nihil Terrenum, Nihilque Carnale a Ea: Matilde di Toscana i Anselmo di Lucca durant la controvèrsia d'investidura.</p> <p>Art. Núm. 28 Matilde di Toscana: noves perspectives sobre els seus llaços familiars</p> <p>Art. Núm. 17 Reconsiderant la Vita Mathildis de Donizone (novament): Bonifacio di Canossa i l'emperador Conrad II.</p> <p>Art. Núm. 19 La catedral romànica de Reggio Emilia: el paper dels bisbes i la família Canossa.</p> <p>Art. Núm. 30 Matilda di Toscana-Canossa: commemoració del IX centenari de la Gran Comtessa, IV.</p>

ANÀLISI ARTICLES ANY 2016	<p>Dossier / Imperialismes i llegats postcolonials a Itàlia, Portugal, Espanya.</p> <p>Art. Núm. 1 Imperialismes i llegats postcolonials a Itàlia, Portugal, Espanya. Introducció.</p> <p>Art. Núm. 3 La manca de "millora" de l'imperi. Les colònies italianes a l'Àfrica oriental i l'economia de la Itàlia feixista.</p> <p>Art. Núm. 38 Un "colonialisme corporatiu"? Imperialisme feixista entre projectes i realitat.</p> <p>Art. Núm. 7 La fi del colonialisme italià entre història i memòria.</p> <p>Art. Núm. 27 De l'anticolonialisme a l'antiimperialisme ianqui en els moviments del Tercer Món a finals dels anys seixanta.</p> <p>Art. Núm. 37 Portugal, Àfrica i la Gran Guerra: entre neutralitat i no bel·ligerància (1914-1916).</p> <p>Art. Núm. 36 Una qüestió d'imperi: l'Estat Novo pressiona davant la guerra etíop.</p> <p>Art. Núm. 26 La descolonització i la independència de Moçambic: colons blancs i moviments nacionalistes.</p> <p>Art. Núm. 4 Els llegats intel·lectuals de la pèrdua de l'Imperi americà.</p> <p>Art. Núm. 2 Migracions i milícies a l'Espanya transatlàntica del segle XIX: ascens i caiguda de l'imperialisme popular.</p> <p>Art. Núm. 5 Una cultura imperial? L'africanisme i la identitat nacional espanyola a finals del segle XIX.</p> <p>Art. Núm. 6 Projeccions imperials: l'espai colonial del cinema espanyol de les primeres dècades del segle XX.</p>
---------------------------	---

<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2015</p>	<p>Dossier / Representacions de la por a la història: proves empíriques / pràctiques i qüestions metodològiques.</p> <p>Art. no. 17</p> <p>Història i emocions: sobre construccions socials i la política de la por.</p> <p>Art. no. 18</p> <p>Introducció. Història i emocions: construccions socials i polítiques de la por.</p> <p>Art. no. 19</p> <p>"Tot vincle de solidaritat humana ha estat aniquilat per la força de la por". Por als aristòcrates a l'Imperi Romà.</p> <p>Art. no. 20</p> <p>Metus Gallicus: "metus" com a impuls al canvi.</p> <p>Art. no. 21</p> <p>Atacs aeris de la Segona Guerra Mundial a Alemanya: la por com a objecte de les pràctiques governamentals nacionalsocialistes.</p> <p>Art. no. 22</p> <p>Rutines diàries sota vigilància constant. Corresponsals estrangers d'Alemanya Occidental a Moscou als anys cinquanta i seixanta.</p> <p>Art. no. 23</p> <p>Aspectes emocionals dels problemes de seguretat viària a Bielefeld, 1979-1995.</p> <p>Art. no. 24</p> <p>Pors psicodèliques. El consum de drogues com a pràctica emocional a Alemanya Occidental cap al 1970.</p>
----------------------------------	---

### 7.1.3 Novecento. Didattica della storia in rete.

La revista contribueix als objectius de la conferència amb el Miur d'ensenyar la història del segle XX recopilant i difonent coneixement: recursos útils per a la investigació i innovació educativa contínua a l'escola italiana.

En explotar el potencial d'Internet, busca estimular el desenvolupament d'una comunitat virtual de professors-investigadors d'història.

La revista va ser concebuda i dissenyada com una eina fiable per a professors italians que volen estar al dia de l'evolució de la història dels segles XX i XXI.

*Taula 39. Fitxa: Novecento. Didattica della storia in rete.*

NOM REVISTA	Novecento. Didattica della storia in rete
DIRECCIÓ WEB	<a href="http://www.novecento.org/">http://www.novecento.org/</a>
ANY DE FUNDACIÓ	desembre 2013
DADES DE CONTACTE	<a href="mailto:redazione_insmli@insmli.it">redazione_insmli@insmli.it</a>
DIRECTOR RESPONSABLE	Agnese Portincasa
BREU DESCRIPCIÓ DE LA REVISTA I DE LA SEVA ACTIVITAT PRINCIPAL	La revista realitza els objectius per ensenyar la història del segle XX. Utilitzant el potencial d'Internet, vol estimular el desenvolupament d'una comunitat virtual de professors-investigadors d'història

ANÀLISI ARTICLES ANY 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Dossier del n. 14 de la revista Ensenyar la contemporaneïtat avui.</u></li> </ul> <p>Retorn a la contemporaneïtat. Introducció al dossier a les escoles.</p> <p>Què és la contemporaneïtat avui en dia?</p> <p>Història contemporània. Una perspectiva.</p> <p>Escapa del present. Fonts i llenguatges per explicar el món contemporani.</p> <p>L'escola primària en comparació amb la contemporaneïtat.</p> <p>Ensenyament dels darrers setanta anys. Una visió general dels llibres de text d'història de secundària</p> <p>Els Parri Network Institutes i ensenyament sobre el període de "post resistència".</p> <p>Ensenyar la història del treball. L'experiència de la Fundació Isec</p> <p>Fent història a la segona meitat del segle XX amb cançons italianes.</p> <p>Segle II i educació digital. Seixanta-vuit, el mur de Berlín i "Un altre maó al mur".</p> <p>La Constitució és jove. Sèrie web en sis episodis.</p> <p><u>Història pública</u></p>
---------------------------	---



	<p>Construint un lloc de memòria: els màrtirs d'Ístia i la "Casa de la memòria per al futur".</p> <p>L'audiència digital? L'exemple d'algunes bases de dades amb contingut històric.</p> <p>Una formació política sense història. Escoles de festes del tercer mil·lenni.</p> <p>Terrorisme, massacres i violència política a Itàlia als anys setanta i vuitanta.</p> <p>40 anys després de la massacre a l'estació de Bolonya: història, història pública i educació.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Dossier del n. 13 de la revista Ensenyament de l'Holocaust.</u></li> </ul> <p>Per què l'ensenyament de l'Holocaust.</p> <p>"Les dificultats d'entesa": l'Holocaust com a genocidi, entre història i microhistòria.</p> <p>L'Holocaust a l'Europa de l'Est: textos, imatges, llocs. Una reflexió i un projecte.</p> <p>L'Holocaust a Itàlia. Temes, problemes, historiografia.</p> <p>Que ha anat malament? La política de la memòria a l'era post-testimoni.</p> <p>Paisatges contaminats per a la descontaminació.</p> <p>Algunes reflexions sobre els llocs de la memòria.</p> <p>Formació docent de l'Holocaust: una sèrie d'experiències.</p> <p><u>Història pública.</u></p> <p>Els orígens del calendari civil.</p> <p>"Forat vermell". Consideracions sobre un còmic sobre dolines.</p> <p>Predappio: un lloc de memòria feixista.</p>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Dossier del n. 12 de la revista "La banda sonora d'una generació".</u></li> </ul> <p>The Beatles a Itàlia. Per a una investigació sobre la història de la música popular i els llargs anys seixanta.</p> <p><i>Hey Joe</i>, Jimi Hendrix <i>Experience</i>, 1966-1967.</p> <p>"Per brevetat anomenat" artista ".</p> <p>"Agafa la teva guitarra i ves / Si t'atures envelliràs". Quan Itàlia era un país de joves i per a joves.</p> <p><u>Història pública</u></p> <p>És història pública? Memes i història.</p> <p>Rosso Istria: un mes després.</p>

	<p>Llocs de memòria: temes i perspectives.</p> <p>La caça d'art. Ideologia, poder, incursions i conseqüències d'una passió nazi il·limitada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Dossier del n. 11 de la revista Tolerància i intolerància. Estranger i divers al món contemporani.</u></li> </ul> <p>Tolerància, Convivència, Convivència.</p> <p>Les nombroses identitats del segle XX.</p> <p>Intolerància envers les comunitats religioses. Un camí.</p> <p>Nacionalització de les masses, construcció de la ciutadania i identitat nacional, incursions i exclusions.</p> <p>Gènere, diferències, convivència.</p> <p><u>Història pública</u></p> <p>Una exposició virtual per explicar la història del front domèstic.</p> <p><i>Public history</i>. Aquesta és la funció civil de la història.</p> <p>Negació i llocs de memòria.</p> <p>El règim de l'art. Premi Cremona 1939-1941.</p>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Dossier del n. 10 de la revista "Amb les lents de Gramsci"</u></li> </ul> <p>Antonio Gramsci: vida, obres i pensament a la xarxa.</p> <p>La didàctica com a transformació.</p> <p>Som capaços d'entendre els subordinats?</p> <p>Benvolgut Nino, t'escric. El dia que em vaig posar les ulleres.</p> <p>Gramsci i Laclau: hegemonia de classe en les persones?</p> <p>Del goril·la entrenat a la societat 5.0</p> <p>Viatgeu pels llocs de notícies de Gramsci.</p> <p><u>Història pública</u></p> <p>Viquipèdia com a història pública. Com és i com podria ser.</p> <p>Guia crítica de la casa d'història europea.</p> <p>Història i memòria de la Rússia soviètica a la Rússia de Putin.</p> <p>La història mòbil funciona en països post-malaltia.</p> <p>Un projecte itinerant dins de Macerata.</p> <p>Ecos resistents. Joc d'alliberament urbà.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Dossier del n. 9 de la revista</u></li> </ul>

	<p><u>"Ensenyar l'Europa contemporània".</u></p> <p>Per què Europa? Ascens i declivi de la primàcia europea entre els segles XIX i XX.</p> <p>Desenvolupament, benestar, crisi: Europa del 1930 al 2000.</p> <p>Com es va construir Europa en la història global del segle XX?</p> <p>Pobles i nacionalismes: endavant i enrere.</p> <p>Europa al web. Història, educació i audiovisuals.</p> <p>Cap a una societat europea: gènere i revolucions 1905-1947.</p> <p>La Unió Europea compleix seixanta anys: la seva arquitectura actual pot superar les crisis dels darrers anys i més enllà?</p> <p>La ciutat europea. Lèxic, problemes i història</p> <p>Parlament europeu, eleccions i partits entre europeisme i euroscepticisme.</p> <p>L'estat del benestar</p> <p>A la recerca de la identitat europea. Eines conceptuals, història i dossier didàctic.</p> <p>Tendències demogràfiques i fenòmens migratoris a l'Europa contemporània. Síntesi històrica i enfocament didàctic.</p> <p>Els nacionalismes a Europa.</p> <p><u>Ús públic de la història.</u></p> <p>So.Stare: camins d'art i memòria al llac Major.</p> <p>La novel·la històrica: prerrogatives i contraindicacions.</p> <p>La Revolució d'Octubre: un centenari i recursos de xarxa incòmodes.</p> <p>Història del joc: potencial i criticitat. Twilight Struggle i el problema "<i>what if</i>".</p>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2017</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Dossier del n. 8 de la revista ensenyar Itàlia.</u></li> </ul> <p>Més que un manual. Les eines per ensenyar la història de la República.</p> <p>La nova llei de família i el paper de la dona.</p> <p>100 anys, 4 minuts, 1910 morts. Petit viatge a la tragèdia de Vajont.</p> <p>Les eleccions de 1948 i la demonització de l'oponent polític.</p>

El record del retorn. La postguerra dels antics deportats polítics al Friül Venècia Júlia.

Una indústria, una ciutat, un mite: els tallers mecànics de Reggio Emilia i Reggio Emilia.

Els joves rebels del "Mosquit" i els orígens del 1968.

1991. El desembarcament del Valona. Itàlia es converteix en el lloc de desembarcament de nous migrants.

Drive In i TV ràpida.

Escapar de la utopia. La tragèdia dels "Monfalconesi". 1947-1949.

Hi havia una vegada l'Italsider a Bagnoli.

No funciona. Objeció de consciència al servei militar a Itàlia.

L'espectacle més estimat pels italians.

Mitologies de la vall del Po. Des de l'ampolla del Po fins al Capità Padània

1973: primers diumenges d'austeritat.

Persistència i canvis en el dret de família a la Itàlia republicana.

La fàbrica de verí.

"Al cor de l'Estat": Aldo Moro, segrest, presó i mort. 16 de març - 9 de maig de 1978.

Globalització, guerres, migracions. 3 d'octubre de 2013: el naufragi de Lampedusa.

Les cançons de la "llarga postguerra" (1946-1958)

1958. Al començament del "miracle econòmic", dos terratrèmols musicals.

1958-1968. Els molts fils musicals dels anys 60, la temporada dels més joves.

Llengües d'ahir i d'avui: la cançó italiana del segle XXI i les generacions 2.0

Una biblioteca de la República. Setanta llibres de setanta anys d'Itàlia republicana.

Era l'any. Jogo a estudiar el món i la Itàlia del segle XX.

Ús públic de la història.

Sobre la història pública.

La vida al Regne Unit: la història com a prova de ciutadania.

	<p>Les imatges no us les vaig dir. Un enfocament crític-didàctic de la comunicació visual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Dossier del n. 7 de la revista. Itàlia republicana. 70 anys d'història per ensenyar.</u></li> </ul> <p>Història de la República italiana en set mapes. Una eina per a la programació didàctica.</p> <p>Itàlia republicana.</p> <p>El naixement de la República.</p> <p>Itàlia en la gran transformació.</p> <p>La imatge, l'esdeveniment i l'ensenyament de la història.</p> <p>Violència estatal al segle XX: camps de concentració i gulag.</p> <p>Analogies asimètriques.</p> <p>Imatges genocides. Lager i Gulag a la "cultura de la representació".</p> <p>Auschwitz i els límits de la representació. Un viatge entre història i art.</p> <p>Jazz, propaganda i el Tercer Reich.</p> <p>Comprensió del sistema Gulag entre imatges i imaginació.</p> <p>L'impacte traumàtic de l'Holocaust: eliminació, repetició i elaboració del pensament.</p> <p>La música en temps de dictadures.</p> <p>Era l'any ... Un joc de cartes per estudiar seriosament la violència estatal al segle XX.</p> <p>Gulags soviètics i camps de concentració nazis.</p> <p>Sitografia per a la comparació.</p> <p><u>Ús públic de la història.</u></p> <p>Es tanca un fitxer i s'obre un portal. Àlbums de fotos de guerra a la pantalla digital del Centenari</p> <p>Els postismes. Les humanitats s'han allunyat de les seves tendències.</p> <p>Primera Guerra Mundial en videojocs.</p> <p>La "Gran Guerra" i enciclopèdies: Wikipedia i 1914-1918-en línia.</p> <p>El nen amagat.</p> <p>Quan la màfia va ajudar els aliats. Història d'una veu afortunada.</p>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Dossier del n. 6 de la revista. El genocidi armeni.</u></li> </ul>

	<p>El genocidi armeni en línia: paraules i imatges del primer "Holocaust" dels anys 1900.</p> <p>L'armènia va ser un genocidi ...</p> <p>Fonts i memòria del genocidi.</p> <p>L'ús d'imatges del genocidi armeni.</p> <p><u>Ús públic de la història.</u></p> <p>Dia del Record 2016. Entrevista a Raoul Pupo.</p> <p>La contrahistòria neoborbònica: la història d'un altre Risorgimento.</p> <p>Florència 1940-1944: noves maneres de relatar l'experiència d'una ciutat en guerra.</p> <p>Un exercici de mirada de records: camins didàctics cap als monuments de la Gran Guerra.</p> <p>El racisme d'estat al Reich alemany i al Regne d'Itàlia: les aportacions de les ideologies del colonialisme europeu i les ciències biològiques.</p> <p>PAM els còmics partidaris i de resistència de la "Col·lecció Luciano Niccolai".</p>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Dossier del n. 5 de la revista Didàctica de la història i laboratoris digitals: la guerra dels trenta anys (1914-1945).</u></li> </ul> <p>Relacions.</p> <p>La guerra dels trenta anys i els seus significats.</p> <p>Els llibres de text de l'edició escolar actual i les seves incorporacions digitals.</p> <p>Les extensions en línia dels manuals d'història contemporània italiana: elements per a una anàlisi didàctica.</p> <p>Models pedagògics, potencials i límits de productes multimèdia per donar suport a textos didàctics.</p> <p>Publicació escolar digital: preguntes obertes.</p> <p><u>Ús públic de la història.</u></p> <p>Democràcia i escriptura d'història.</p> <p>Entrevista amb Antonio Gibelli en el centenari de la Primera Guerra Mundial.</p> <p>Entrevista amb Mario Isnenghi en el centenari de la Primera Guerra Mundial.</p>

	<p>La "Gran Guerra": museus i exposicions en línia.                  Història de pregàries, conflictes mediàtics i eliminacions.                  Entrevista amb Simon Levis Sullam.                  Vegeu l'extermini.                  A estudiants i professors pel Dia del Record.                  Última carta de Fabio Norsa.</p>
--	---

#### 7.1.4 Storia del mondo.

La revista és un periòdic telemàtic científic especialitzat en Història i Ciències Humanes. La redacció di Roma està formada per especialistes universitaris i corresponsals estrangers a través d'Internet.

L'objectiu principal de la revista és difondre el coneixement de la història, en tots els significats del terme, al públic més ampli, amb la màxima autoritat possible.

*Taula 40. Fitxa: Storia del mondo.*

NOM REVISTA	Storia del mondo
DIRECCIÓ WEB	<a href="http://www.storiadelmondo.com/">http://www.storiadelmondo.com/</a>
ANY DE FUNDACIÓ	13/01/2003
DADES DE CONTACTE	Drengo Srl Viale Odisseo, 23 00071 Pomezia (Roma) Tel.:+39.06.916500649
DIRECTOR RESPONSABLE	Roberta Fidanzia
BREU DESCRIPCIÓ DE LA REVISTA I DE LA SEVA ACTIVITAT PRINCIPAL	L'objectiu principal de la revista és difondre el coneixement de la història, en tots els significats del terme, al públic més ampli, amb la màxima autoritat possible.
ANÀLISI ARTICLES ANY 2020	
ANÀLISI ARTICLES ANY 2019	<u>Núm. 89</u> Ferdinando Angeletti, La Novella Maiorani IV: Petit exemple antic de protecció del patrimoni cultural.

	<p>Luca Bugada, La influència de la diatriba en el pensament de Sèneca: anàlisi d'André Oltramare.</p> <p>Raimondo Fabbri, la sobirania com a oportunitat democràtica?</p> <p>Roberta Iannone, Capital i capitalisme: conceptes i fenòmens en curs (part II).</p> <p>Francesco Maiolo, Supòsits i implicacions del govern civil a Girolamo Savonarola.</p> <p>Luca Mencacci, èxit electoral a l'era del politainment.</p> <p><u>Núm. 88</u></p> <p>Giuseppe Abbonizio, La metodologia historiogràfica de l'escola de Cambridge.</p> <p>Quentin Skinner i el culte al fet.</p> <p>Valeria Ferrari, Entre l'Atlàntic i el Mediterrani. Sugeriments nord-americans en el pensament polític i jurídic de la Il·lustració del Sud.</p> <p>Angelo Gambella, Aprenentatge a distància i discapacitats.</p> <p>Roberta Iannone, Capital i capitalisme: conceptes i fenòmens en curs (primera part).</p> <p>Luca Mencacci, Les eleccions a mig termini: unplebiscit sobre la presidència nord-americana.</p> <p><u>Núm. 88</u></p> <p>Giuseppe Abbonizio, La metodologia historiogràfica de l'escola de Cambridge.</p> <p>Quentin Skinner i el culte al fet.</p> <p>Valeria Ferrari, Entre l'Atlàntic i el Mediterrani. Sugeriments nord-americans en el pensament polític i jurídic de la Il·lustració del Sud.</p> <p>Angelo Gambella, Aprenentatge a distància i discapacitats.</p> <p>Roberta Iannone, Capital i capitalisme: conceptes i fenòmens en curs (primera part).</p> <p>Luca Mencacci, Les eleccions a mig termini: un plebiscit sobre la presidència nord-americana.</p>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2018</p>	<p><u>Núm. 87</u></p> <p>Angelo Arciero, Cap als "dinou vuitanta-quatre" i més enllà. George Orwell i el socialisme: 1945-1950.</p>



	<p>Olivero Frattolillo, Contenció sense aïllament. Relacions polítiques Tòquio-Pequín durant la Guerra Freda.</p> <p>Romina Gurashi, Pau, política i societat. Els desenvolupaments metodològics de l'Agenda de Recerca en Pau.</p> <p>Luca Mencacci, El narcisisme com a patologia del lideratge contemporani.</p> <p>Vito Sibilio, Federico II i el papat.</p> <p><u>Núm. 86</u></p> <p>Roberta Iannone, Smartness. El rostre de la integració en la nova societat "performant".</p> <p>Romina Gurashi, L'era de les persones intel·ligents. Com el tecno-capitalisme està canviant els estils de vida dels individus de la societat intel·ligent.</p> <p>Ilaria Iannuzzi, La ciutat intel·ligent. Lectura crítica d'un fenomen polifacètic.</p> <p>Melissa Sessa, La dimensió social de la casa intel·ligent. Com la sostenibilitat es va convertir en part de l'entorn domèstic.</p> <p>Roberta Iannone, Romina Gurashi, Ilaria Iannuzzi, Melissa Sessa, La casa intel·ligent a la ment i la pràctica dels nadius digitals. El cas de la Universitat "Sapienza".</p>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2017</p>	<p><u>Núm. 85</u></p> <p>Ferdinando Angeletti, Petites notes sobre els efectes de l'època napoleònica sobre els principals exèrcits italians de preunificació.</p> <p>Oliviero Frattolillo, Identitat cultural al Japó d'entreguerres. El paradigma de Kyoto.</p> <p>Ilaria Iannuzzi, Trust and the gift. Dos recursos relacionals en el panorama social contemporani.</p> <p>Vito Sibilio, fills de Francesc, successors de Pere. Breu perfil dels papes franciscans.</p> <p>Editorial, Els primers 85 números de Storiadelmondo.</p> <p><u>Núm. 84</u></p> <p>Ferdinando Angeletti, Breus notes sobre el setge de Civitella del Tronto (1860 - 1861).</p>

	<p>Angelo Gambella, La batalla de Palmira. Part II: gener-març de 2016 i desembre de 2016-març de 2017.</p> <p>Renzo Paternoster, D'al-Qaida a l'Estat Islàmic: la gènesi del terror en nom de Déu.</p> <p>Vito Sibilio, Pius XII. Grandesa i turment d'un papa.</p> <p>Leopoldo Tondelli, La revolució de la bicicleta entre la setmana vermella i el Giro d'Itàlia. Atac d'Alceste De Ambris a les "institucions burgeses".</p>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2016</p>	<p><u>Núm. 83</u></p> <p>Roberto Franco, Evidències geològiques-artístiques en art sacre. Giotto i els frescos del cicle franciscà a la basílica superior d'Assís.</p> <p>Oliviero Frattolillo, La dimensió transnacional del fenomen de la immigració al Japó després del boom de Heisei (1985-2000).</p> <p>Aldo Marturano, búlgars, bojari i cavallers.</p> <p>Renzo Paternoster, Muselmann i Dochodjaga: les figures vives de la dominació totalitària de l'home sobre l'home.</p> <p>Pamela Tedesco, Venetian Koper: ahir i avui.</p> <p><u>Núm. 82</u></p> <p>Roberta Fidanzia - Angelo Gambella, El cens de refugiats adriàtics als papers de l'òpera d'assistència a refugiats de Giuliani i de Dalmàcia.</p> <p>Paola Novara, bibliòfil Enrico Pazzi.</p> <p>Luciana Petracca, El castell de Lecce i el sistema defensiu en fonts històriques-documentals. Des de la conquesta normanda fins a la primera meitat del segle XV.</p> <p>Luigi Russo, el marquès Alessandro D'Azzia (1774-1834) a l'època napoleònica.</p> <p>Vito Sibilio, Suggestiments de literatura mística medieval.</p>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2015</p>	<p><u>Núm. 81</u></p> <p>Simonetta Florissi, La primera experiència de la Societat de Nacions sobre desarmament.</p> <p>Angelo Gambella, La batalla de Palmira. Part I: maig-desembre de 2015.</p>

	<p>Ilaria Iannuzzi, el pensament econòmic de James Harrington</p> <p><u>Núm. 80</u></p> <p>Ferdinando Angeletti, Història de la Indische Legion der Waffen SS.</p> <p>Aldo Marturano, Una mirada a l'economia camperola eslava-russa.</p> <p>Paola Novara, la correspondència d'Enrico Pazzi, creador del Museu Cívic Bizantí de Ravenna.</p>
--	---

### 7.1.5 Cromohos

La revista convida a treballs teòricament informats d'una àmplia gamma de dominis històrics, culturals i socials que interroguen històries interculturals i relacionades, que entrecreuen la història del coneixement, les emocions, les creences religioses, l'etnografia, la cartografia, l'entorn, la cultura material i les arts.

L'objectiu principal de Cromohos és mediar l'adaptació progressiva als mètodes de comunicació científica que permet el desenvolupament de tecnologia telemàtica amb el manteniment d'un nivell qualitatiu de les contribucions publicades corresponents a la tradició i a les característiques eminentes de les disciplines històriques, posant una atenció especial a la seva evolució metodològica.

*Taula 41. Fitxa: Cromohos.*

NOM REVISTA	Cromohos
DIRECCIÓ WEB	<a href="http://www.fupress.net/index.php/cromohos/index">http://www.fupress.net/index.php/cromohos/index</a>
ANY DE FUNDACIÓ	1996
DADES DE CONTACTE	<a href="mailto:giovanni.tarantino@unifi.it">giovanni.tarantino@unifi.it</a>
DIRECTOR RESPONSABLE	Rolando Minuti
BREU DESCRIPCIÓ DE LA REVISTA I DE LA SEVA ACTIVITAT PRINCIPAL	És la primera revista internacional completament electrònica dedicada a la història de la historiografia moderna. El seu camp d'interès s'ha estès progressivament a temes d'història intel·lectual i cultural entre els segles XVI i XX.

<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2020</p>	<p>Cromohs Vol. 22</p> <p>Resum</p> <p>Articles</p> <p>Posa a prova l'argila</p> <p>Terres medicinals, bucarofàgia i coneixement experiencial a Lorenzo</p> <p>De Legati</p> <p>Museu cospiano (1677)</p> <p>Francesco Adami, un jove Comerciant de Livorn a Londres, 1673</p> <p>1674</p> <p>Matteo Calcagni</p> <p>Relleu per a un món caigut: poders màgics i espirituals a Johann Nikolaus Martius</p> <p>Unterricht von der Magia Naturali (1717)</p> <p>Mutisme i ferocitat a través de la lent del magnetisme animal a França durant els primers anys</p> <p>XIX Segle.</p> <p>De la història universal a la història del món.</p> <p>L'il·lustrador i les guerres globals que vindran: Albert Robida.</p> <p>Les guerres infernals i el llarg</p> <p>Història de la guerra imaginada</p> <p>Els historiadors i el seu art</p> <p>Entrevista amb Steven Nadler.</p>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2019</p>	<p>CROMOHS</p> <p>Vol 21</p> <p>Avaluació dels enfocaments relacionals del passat</p> <p>Entrellaçament, comunicació política, i estrats temporals compartits</p> <p>Margrit Pernau i Luc Wodzicki</p> <p>Disciplinari i oblit:</p> <p>la vella historiografia de les connexions globals.</p> <p>Moviment de persones,</p> <p>Moviment d'objectes, a tot el sud</p> <p>Europa de l'Est i l'Imperi otomà,</p>

	<p>Grec com a otomà? Lengua grega, Imperi otomà i els principats del Danubi</p> <p>"Le Coquin Grec" contra "le Véritable" François</p> <p>Entrevista</p> <p>amb</p> <p>Sanjay Subrahmanyam</p> <p>Història intel·lectual global: algunes reflexions sobre publicacions recents.</p>
ANÀLISI ARTICLES ANY 2018	
ANÀLISI ARTICLES ANY 2017	<p>CROMOHS</p> <p>Vol 20</p> <p>Solapaments i interseccions en una nova beca sobre imperis, creences i emocions</p> <p>Representacions d'emocions i creences enredades: transformacions culturals franceses i espanyoles a la península de Florida del segle XVI</p> <p>Els monuments de l'Imperi Cultura material global, espais "colonials" i estils emocionals a la Senegàmbia francesa (c.1630 – c.1730)</p> <p>Hi ha un decreixement feliç en els estudis històrics?</p> <p>El centre comercial Jinan, la globalitat xinesa i la historiografia italiana.</p>
ANÀLISI ARTICLES ANY 2016	
ANÀLISI ARTICLES ANY 2015	<p>CROMOHS</p> <p>Vol 19</p> <p>Entre universitats i professions. La secció d'Estudis Jurídics de l'Institut d'Estudis Superiors de Florència</p> <p>Francesca Tacchi</p> <p>El clergat i la reforma fiscal a l'Espanya del segle XVIII</p> <p>Niccolò Guasti</p> <p>Leonardo da Vinci. Art de la pau, art de la guerra</p> <p>Introducció</p> <p>Lucia Felici</p> <p>Leonardo, art (i bogeria) de la guerra</p> <p>Carlo Vecce</p> <p>"Trobo una manera d'ofendre i defensar". La concepció de Leonardo de la guerra en el pensament polític</p>

	<p>Marco Versiero          "Si hi ha feina per fer per convertir Arno". Leonard al servei del projecte de diversió Arno</p> <p>Dora D'Errico          Leonardo da Vinci a Milà i el condottier Pietro Monte</p> <p>Pascal Brioist          La fusió de l'artilleria entre l'Edat Mitjana i el Renaixement. "Crònica" d'una renovació tecnològica a través dels manuscrits de Leonardo</p> <p>Andrea Bernardoni          "Ordre de ballesters a cavall des de camp obert, i tots giren cap a l'esquerra": Léonard et la caracole d'après les dessins du manuscrit B</p> <p>Benjamin Deruelle          Romano Nanni. Un breu perfil biogràfic</p> <p>Mauro Guerrini.</p>
--	--

### 7.1.6 Storia in network.

La revista té un enfocament multidisciplinari. Des de la clàssica *res gestae*, és a dir, les recreacions d'esdeveniments passats, fins a l'anomenada història événementielle, atenta a l'evolució política i diplomàtica; des de la història social i cultural, que combina factors econòmics i sociopolítics, fins a la microhistòria, capaç de copsar els elements de continuïtat o canvi respecte als principals desenvolupaments epocals dins de realitats circumscrites.

*Taula 42. Fitxa: Storia in Network.*

NOM REVISTA	Storia in Network
DIRECCIÓ WEB	<a href="http://www.storiain.net/">http://www.storiain.net/</a>
ANY DE FUNDACIÓ	1996
DADES DE CONTACTE	Form via website
DIRECTOR RESPONSABLE	Alessandro Frigerio
BREU DESCRIPCIÓ DE LA REVISTA I DE LA SEVA ACTIVITAT PRINCIPAL	El focus se centra principalment en la història moderna i contemporània, on la crisi de l'equació "modernitat és igual al progrés" és més evident,

	però no menysprearem els punts cap a l'edat mitjana i l'antiguitat clàssica
--	---

ANÀLISI ARTICLES ANY 2020	<p>L'holocaust oblidat dels jueus romanes.          Pozzo di borgo, el curs de l'enemic de Napoleó.          Nazis, jueus i la comunitat Fatebenefratelli.          Aldo Manuzio, editor humanista a Venècia.          Aristides de Sousa Mendes, una consola contra els nazis.          Sent que històries ...          A la llibreria: Pompeia redescoberta.</p>
ANÀLISI ARTICLES ANY 2019	<p>Paolo Thaon di Revel i la victoryria al mar el 1915-1918.          L'obelisc de Mussolini, entre el mite del règim i les lluites de poder.          La batalla de Leuctra, derrota fatal per a Sparta.          La història de l'ús cívic i de les propietats col·lectives.          Memòria de Turquia, individual i col·lectiva.</p>
ANÀLISI ARTICLES ANY 2018	<p>Ètnia i política a la història de l'Afganistà          Els orígens remots dels cent anys guerreu          Dibuix d'una creu al colosseu          Homosexualitat en la legislació penal francesa          Els suposats silencis de Pius XII.</p>
ANÀLISI ARTICLES ANY 2017	<p>Sant Just, àngel i dimoni de la revolució.          La cultura estratègica com a repte a les guerres actuals.          Investigació històrica sobre els primers segles de l'església.          1945: la Shoah al "courier", "la unitat" i "La revista de Vicenza".          L'arribada dels normands a Sicília i la reconquesta</p>
ANÀLISI ARTICLES ANY 2016	<p>L'escapa de Filippo Turati.          La persecució dels serbis a la segona guerra mundial.          Don bosco: més enllà del mite del sant emprenedor.          La repressió dels cults pagans després de l'edicte de Tessalònica.</p>

	Roma i la conquesta de Britània.
ANÀLISI ARTICLES ANY 2015	L'edifici d'una Europa que ... No hi ha Un nadal de guerra, fa cinc anys. Pius X: modernitat, malgrat tot. La marina guerra dels Zars. L'enginyer Taylor, inventor de l'home màquina.

### 7.1.6 Il bollettino di Clio '92

*Taula 43.Fitxa:Il Bollettino di Clio'92.*

NOM REVISTA	Il Bollettino di Clio '92
DIRECCIÓ WEB	<a href="https://www.clio92.org/bollettini/">https://www.clio92.org/bollettini/</a>
ANY DE FUNDACIÓ	2000
DADES DE CONTACTE	<a href="mailto:bollettino@clio92.it">bollettino@clio92.it</a>
DIRECTOR RESPONSABLE	Ivo Mattozzi

ANÀLISI ARTICLES ANY 2020	juliol 2020, n. 13 Storia della famiglia
ANÀLISI ARTICLES ANY 2019	juny-novembre 2019, n. 11-12 Sul Novecento gener 2019, n. 10 La divulgazione storica
ANÀLISI ARTICLES ANY 2018	setembre 2018, n. 9 Storia delle donne, storia di genere
ANÀLISI ARTICLES ANY 2017	desembre 2017, n. 8 Migrazioni juny 2017, n. 7 World history
ANÀLISI ARTICLES ANY 2016	novembre 2016, n. 6 La storia dell'ambiente abril 2016 n. 5 La storia generale e la storia nei manuali scolastici
ANÀLISI ARTICLES ANY 2015	novembre 2015, n. 4 Cibo, alimentazione e storia març 2015 n. 3 Narrazioni storiche e narrazioni di finzione sul passato

### 7.1.8 Studi Storici.

Al llarg de sis dècades de vida (amb el 2019 la revista va completar la seva seixantena anyada) Studi Storici ha mantingut la seva estructura original basada



en un ampli ventall d'estudis històrics i historiogràfics d'alt nivell. Tot dedicant una atenció especial a l'època moderna i contemporània, Studi Storici és una revista d'història general, que va des de l'antiguitat fins al món contemporani i es caracteritza per la seva obertura als diferents sectors disciplinaris de la història: des de la història política a la història econòmica, de la història social a la història de la cultura, per recordar-ne només uns quants. També els problemes metodològics, la comparació amb historiografies estrangeres o l'interès pel debat històric italià i internacional han estat objecte d'investigació de la revista.

Studi Storici és publicada trimestralment, per un total de quatre números a l'any.

*Taula 44.Fitxa:Studi Storici.*

NOM REVISTA	Studi Storici
DIRECCIÓ WEB	<a href="https://www.fondazionegramsci.org/presentazione-studi-storici/">https://www.fondazionegramsci.org/presentazione-studi-storici/</a>
ANY DE FUNDACIÓ	1959
DIRECTOR	Leonardo Rapone
EDITORIAL	Carocci, Roma

ANÀLISI ARTICLES ANY 2020	<p>Al n. 2 no hi articles d'història de les dones o de temes relacionats amb el femení. És un número monogràfic dedicat a un famós historiador italià, Rosario Villari.</p> <p>Al n. 1 no hi articles d'història de les dones o de temes relacionats amb el femení. El número recull una selecció d'articles de crítica històrica sobre la revista mateixa, escrits per autors reconeguts a Itàlia i a l'exterior.</p>
ANÀLISI ARTICLES ANY 2019	<p>Al n. 4 no hi articles d'història de les dones o de temes relacionats amb el femení</p> <p>Al n. 3 no hi articles d'història de les dones o de temes relacionats amb el femení</p> <p>Al n. 2 hi ha un article de història del dret (Stolzi, 2019), sobre la manera en què la legislació i la jurisprudència han regulat el treball de les dones des del codi civil unitari fins a l'actualitat. Es va posar especial èmfasi en les diferents interpretacions de les quals s'ha aplicat el principi d'igualtat.</p> <p>Al n. 1 no hi ha articles d'història de les dones o de gènere</p>
ANÀLISI ARTICLES ANY 2018	<p>Al n. 4 es publica un article de història (Papa, 2018), sobre la relació entre la imatge nacional i les cultures feministes en l'època de la màxima expansió de l'hegemonia colonial europea. A la primera part, es tracta de l'estructura de gènere en les narracions occidentals en llurs respectius marcs nacionals. L'objectiu és aclarir la contribució de les dones als projectes d'identitat nacional que, amb les seves ambivalències, contribueix al</p>

	<p>naixement dels feminismes occidentals i marca el nacionalisme a escala global. A la segona part, s'analitza, els cercles feministes italians entre els segles XIX i XX, i les històries i cròniques de la família per testimoniar com les dones van ser i són subjectes actius de tot desenvolupament de la identitat nacional. Per acabar, s'analitzen els arcaïsmes patriarcals occidentals i el naixement dels primers grups feministes nascuts als marges o dins dels imperis colonials, en particular el feminisme egipci.</p> <p>n. 3: no hi ha articles d'història de les dones o de gènere</p> <p>n. 2: Hi ha un article d'història religiosa medieval (Gábor , 2018). L'article tracta de Francesc d'Assís i l'estigmatització, que va portar, en segles posteriors, a la formació d'una tradició específica d'espiritualitat "somàtica", sobretot entre els subjectes místics femenins. Catalina de Siena va ser una de les més famoses. Una altra manifestació somàtica va ser la "gestació mística", manifestada per Brigitta de Suècia. L'embaràs místic era una "imitació Mariae", l'emulació de la unió materna amb el Salvador no nascut. Tots dos revelen el poderós paper que els signes corporals van jugar al cristianisme i es fa una valoració d'aquest fenomen.</p> <p>n. 1: Hi ha un article d'història moderna sobre les filantropes del segle XIX (Tafuro, 2018).</p> <p>L'assaig proposa verificar la hipòtesi sobre si l'activitat filantròpica de les italianes a la segona meitat del segle XIX es pot considerar patriòtica, partint per l'obra de Laura Solera Mantegazza i el seu "Pio institut de maternitat per a nens i nenes" de Milà (1850), que va acollir els fills i les filles de les dones treballadores durant la seva jornada laboral i "l'Associació d'ajuda mútua per a les obreres de Milà " (1862), que es va ocupar de recolzar i instruir les assalariades milaneses. Mitjançant l'anàlisi d'aquestes obres en un context nacional i internacional i mitjançant una àmplia base documental, l'assaig fa hipòtesis sobre el significat patriòtic del compromís filantròpic femení. La reconstrucció de la composició i els ideals de la xarxa de patriotes i filantropes posa de manifest com constituïen un important àmbit d'acció patriòtica per a les dones de les elits i com milloraven les condicions de vida de les dones treballadores.</p>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2017</p>	<p>n. 4: no hi ha articles d'història de les dones o de gènere</p> <p>n. 3: no hi ha articles d'història de les dones o de gènere</p> <p>n. 2: no hi ha articles d'història de les dones o de gènere</p> <p>n. 1: no hi ha articles d'història de les dones o de gènere</p>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2016</p>	<p>n. 4 Hi ha un article de dret (Gregorio, 2017)</p> <p>Com és sabut, el camí de l'emancipació de les dones, que es va desenvolupar durant el segle XX, va trobar un punt d'inflexió fonamental en les constitucions democràtiques. Això es deu, naturalment, als canvis socials i polítics de la segona postguerra, però no només a això. Atès que les constitucions democràtiques representen un tipus específic de constitució</p>

	<p>construït en oposició al pensament constitucional del segle XIX, l'assaig demostrarà que assumir la ciutadania més àmplia de les dones és un tret inherent a constitucions d'aquest tipus. En referència particular a Itàlia, l'assaig es divideix en dues parts. El primer mostra dos canvis constitucionals principals que han estat essencials per a la reivindicació de la ciutadania de les dones: un relacionat amb el tema del dret (de l'individu a la persona) i l'altre relacionat amb el principi d'igualtat (d'igualtat formal a substancial). La segona part de l'assaig està dedicada a l'aspecte dinàmic de la constitució, al seu moviment. Mitjançant els dos motors d'aquest moviment –la normativitat de la constitució i l'element polític / representatiu– es mostra com la relació entre la constitució i la ciutadania de les dones és d'ambdós sentits. Si un dels objectius de la Constitució és apoderar la ciutadania de les dones, d'altra banda, l'exercici d'una ciutadania política femenina plena i conscient és una condició necessària per a una sana democràcia constitucional.</p> <p>n. 3: no hi ha articles d'història de les dones o de gènere</p> <p>n. 2: no hi ha articles d'història de les dones o de gènere</p> <p>n. 1: no hi ha articles d'història de les dones o de gènere</p>
<p>ANÀLISI ARTICLES ANY 2015</p>	<p>n. 4 Hi ha un article de commemoració de la figura de la historiadora Elena Fasano Guarini (Sabbatini, 2015) i de les seves investigacions de la Itàlia de la família Medici i del Renaixement.</p> <p>n. 3: Aquest número de la revista és un monogràfic sobre la figura de la historiadora i directora de Studi Storici Marisa (Maria Luisa) Mangoni, titulat "Luisa Mangoni storica della cultura", especialista del segle XX i del fascisme. Hi ha articles, entre d'altres de (Miccoli, 2015), (Vittoria, 2015), (Bidussa, 2015), (Rapone, 2015), (Cerasi, 2015), (Moretti, 2015) et alii.</p> <p>n. 2: no hi ha articles d'història de les dones o de gènere.</p> <p>n. 1: no hi ha articles d'història de les dones o de gènere</p>

## CAPITOL 8. LES REVISTES D'HISTÒRIA AMB PERSPECTIVA DE GÈNERE I FEMINISTES

### 8.1 Storia delle donne.

El lloc web [storiadelledonne.it](http://storiadelledonne.it) es va crear el 2000 de una idea que Susanna Giaccari i Annarita Buttafuoco van tenir a finals de 1993, amb el fi de construir una guia italiana de recursos relacionats amb la història de les dones.

Des del 2005, el lloc web Storia delle donne s'ha renovat, juntament amb els objectius a assolir. El projecte es recolza en la investigació històrica sobre les

dones i amb aquesta finalitat es va fundar una nova revista, titulada *Storia delle donne*, publicada per Florence University Press en format paper i digital. La revista és publica anualment i té caràcter monogràfic. L'últim número és del 2017. D'aquesta revista s'analitzaran les últimes sis publicacions (anys 2017-2012) i no cinc, com la resta, degut a l'interès específic per al número 8/2012 sobre l'escola i l'ensenyament.

*Taula 45. Fitxa: Storia della donne.*

NOM REVISTA	Storia delle donne
DIRECCIÓ WEB	<a href="http://www.storiadelledonne.it/">http://www.storiadelledonne.it/</a>
ANY DE FUNDACIÓ	2000 (1993)
DADES DE CONTACTE	<a href="mailto:corsi@unifi.it">corsi@unifi.it</a>
DIRECTOR RESPONSABLE	Dinora Corsi
EDITORIAL	Firenze University Press
ANÀLISI NÚMERO ANY 2018	<p>Aquest número, el 14, presenta uns articles sobre el estat del retorn al públic no especialista de la història de les dones. Conclou aquest número un article de geografia i cura de l'entorn.</p> <p>Paloma González Marcen, Margarita Sánchez Romero, Arqueología pública y género: estrategias para nuevas formas de relación con la sociedad</p> <p>Ida Gilda Mastroso, Roman Women and Public History: la creatività del Web</p> <p>Maria Pia Casalena, Donne del Risorgimento e Public History nel 150° dell'Unità nazionale: appunti su un'inclusione irrisolta</p> <p>Cristina Da Milano, I musei delle donne nelle politiche europee: dalle politiche sociali a quelle culturali</p> <p>Marián López Fdz. Cao, Antonia Fernández Valencia, Museos en femenino: un proyecto sobre igualdad, empoderamiento femenino y educación</p> <p>Darlene E. Clover, Nancy Taber, Kathy Sanford, Feminist Museum Hack: a pedagogy of seeing and possibility</p> <p>Astrid Schönweger, Il Museo delle Donne di Merano: da una collezione privata alle attività di disseminazione della storia</p>

	Toti Rochat, Museo delle Donne Valdesi: un'occasione per rileggere la nostra storia
--	---

<p>ANÀLISI NÚMERO ANY 2017</p>	<p>El número 13/2017 és un monogràfic dedicat a la pobresa, està dividit en dues parts: la primera amb articles sobre la pobresa el present, la segona al passat. Conclou el número, un article que tracta un argument diferent al del monogràfic.</p> <p>Dinora Corsi, Editoriale</p> <p>Presente</p> <p>Cristina Freguja, Alessandra Masi, Nicoletta Pannuzi, Linda Laura Sabbadini, Tra deprivazione e homelessness: la povertà delle donne nell'Italia di oggi</p> <p>Mariagrazia Rossilli, La povertà delle donne nell'Unione Europea</p> <p>Patrizia Farina, Ineguaglianze e povertà delle donne nella Cina dello sviluppo economico</p> <p>Asanda Benya, Women of the mines: apartheid and post-apartheid lived realities of South African women: apartheid and post-apartheid lived realities of South African women</p> <p>... e passato</p> <p>Passato...</p> <p>Giuliana Albini, Pauperismo e solidarietà femminile nell'Italia settentrionale (secoli XIII-XIV)</p> <p>Gemma Persico, Duplice schiavitù e signorile indigenza. La povertà delle donne nella letteratura vittoriana</p> <p>Lorraine Slomp Giron, A épica da pobreza: mulheres imigrantes</p> <p>Antonella Salomoni, Lotta contro la povertà e lotta per il diritto. Il femminismo russo di fronte alle rivoluzioni</p> <p>Bruna Bianchi, Le madri, la guerra, la fame. Esperienze di deprivazione estrema nell'Europa centrale (1915-1920)</p> <p>Raffaella Baritono, «Poverty is an expensive luxury. We cannot afford it»: Eleanor Roosevelt e l'America della Great Depression</p> <p>Incontri</p> <p>Anna Picciolini, Fondamentalismi e libertà delle donne nel XXI secolo (Convegno, Roma, 20-22 ottobre 2017)</p> <p>Aurora Savelli, Gender e Public History: alcune considerazioni in margine ad un recente convegno (Firenze, 29 novembre 2017)</p>
<p>ANÀLISI NÚMERO ANY 2016</p>	<p>El número 12/2016 és un monogràfi dedicat a la bellesa, està dividit en dues parts: la primera amb articles sobre la bellesa el present, la segona al passat. Conclou el número, un article que tracta un argument diferent al del monogràfic.</p> <p>Donatella Bremer, Francesca Di Marco, Editoriale</p>

	<p>Presente...</p> <p>Laura Mariani, Diversamente belle.. Vecchiaia eroica di Sarah Bernhardt, "più che bellezza" di Eleonora Duse</p> <p>Anna Masecchia, La bellezza del cinema</p> <p>Federica Chezzi, Claudia Tognaccini, La bellezza delle donne nell'arte: spunti di riflessione dagli anni trenta del Novecento a oggi ...e passato</p> <p>Marilina Betrò, «Bello come il cielo»: il senso del bello nell'antico Egitto</p> <p>Irmtraud Fischer, Bellezza e genere nell'Antico Testamento</p> <p>Anna Beltrametti, Elena o Alcibiade? Bellezza, desiderio e scandali dalle trame del mito a quelle della storia e viceversa</p> <p>Lucia Beltrami, La bellezza femminile nella cultura romana</p> <p>Selene B. Zorzi, Da Aglaia alla Vergine Maria: tra bellezza, divinità e corpo femminile</p> <p>Anna Maria Martelli, Declinazioni della bellezza nel mondo arabo-musulmano</p> <p>Oltre il tema</p> <p>Demetrio Xoccatò, Monumento alle vicende risorgimentali e laboratorio di un'identità femminile: l'Istituto nazionale per le figlie dei militari di Torino (1868-1914)</p>
<p>ANÀLISI NÚMERO ANY 2015</p>	<p>El número 11/2015 és un monogràfi dedicat a les Intollerances fra religione e geopolítica. Està dividit en dues parts: la primera amb articles sobre el present, la segona al passat.</p> <p>Sara Cabibbo, Dinora Corsi, Editoriale</p> <p>Presente ...</p> <p>Desirée A.L. Quagliarotti, Negare l'acqua. La strategia dello Stato islamico per il controllo delle risorse idriche e il diritto all'acqua delle donne nel Vicino Oriente</p> <p>Alessandra Chiricosta, Vie femminili di liberazione. Il movimento transnazionale delle bhikkunī nel Sudest asiatico</p> <p>Elena Di Padova, Corpi contesi, corpi negati. La rappresentazione delle donne nel Myanmar dei conflitti interreligiosi</p> <p>Passato ...</p> <p>Carla Noce, Donne e violenza nella Storia ecclesiastica e nei Martiri di Palestina di Eusebio</p> <p>Silvia Mostaccio, Scrittura e militanza: due stagioni di donne cattoliche nei Paesi Bassi Spagnoli (secc. XVI e XVII)</p> <p>Luca Baratta, «A Monstrous Regiment of Women»: nascite mostruose come stigma del dissenso religioso delle donne negli anni delle guerre civili inglesi (1642-1652)</p>

	<p>Itala Vivian, La presa di parola di Anne Hutchinson. Insubordinazione e conflitto nella giovane America puritana</p> <p>Marina Caffiero, I sottili confini tra tolleranza e intolleranza. Dispense matrimoniali e matrimoni “misti” come strumenti di controllo e di integrazione delle minoranze a Roma in età moderna</p>
<p>ANÀLISI NÚMERO ANY 2014</p>	<p>El número 10/2014 és un monogràfic dedicat a Donne, Racconto, Conflitti. Està dividit en dues parts: la primera amb articles sobre dones i conflictes al present, la segona al passat. Conclou el número, un article que tracta un argument diferent al del monogràfic.</p> <p>Editoriale</p> <p>Ruth Finnegan, The voices of women in Africa. Love, marriage, slavery, apartheid</p> <p>Presente ...</p> <p>Lidia De Michelis, «We have ceased to be a nation in retreat». Margaret Thatcher e gli usi strategici del conflitto</p> <p>Shireen Hassim, A life of refusal. Winnie Madikizela-Mandela and violence in South Africa</p> <p>Anna Vanzan, Il cinema come campo di battaglia. Cineaste iraniane, la guerra con l'Iraq e la crisi in Afghanistan</p> <p>Iolanda Guardi, Etant entendu que parler c'est exister pour l'autre. Le donne algerine nella guerra di liberazione</p> <p>Anne-Marie Dauphin-Tinturier, Comment dire «non»? Du rôle de l'initiation des filles dans le combat contre le virus VIH, dans le nord de la Zambie</p> <p>Passato ...</p> <p>Maria Alessandra Soleti, Il coraggio dell'esultanza dinanzi allo straordinario. L'impresa della Pulzella fra le righe dei suoi contemporanei</p> <p>Silvana Bartoli, Morir d'amore a Port-Royal. La breve vita di Jacqueline Pascal tra fede e obbedienza</p> <p>Dolores Ruiz-Berdùn, Carmen Barrenechea, La conciencia feminista de una matrona del siglo XIX en “La ciudad de la muerte”</p> <p>Elena Borghi, I primi passi del femminismo indiano: Rameshwari e Uma Nehru nell'India di inizio Novecento</p> <p>Note di lettura</p> <p>Pistilli, Simone Weil e Antigone come simboli dell'alterità femminile</p>
<p>ANÀLISI NÚMERO ANY 2013</p>	<p>El número 9/2013 és un monogràfic dedicat a Fuori luogo. Cultural transfer, migrazioni, straniamenti. Està dividit en dues parts: la primera amb articles sobre dones i migracions al present, la segona al passat.</p> <p>Editoriale</p> <p>Presente</p>

	<p>Fabiola Pardo Noteboom, <i>Construcción de comunidad: narraciones de los inmigrantes colombianos en la ciudad europea de los inmigrantes colombianos en la ciudad europea</i></p> <p>Maria Rossi, <i>Migrante, madre, mediatrice, donna: una peruviana racconta l'incontro con se stessa</i></p> <p>Noemi Bisio, <i>Le donne bangladesi a Roma: come si trasforma una comunità ...e passato</i></p> <p>Cristina La Rocca, <i>Figlie e sorelle peregrinae. Le migrazioni delle donne nell'altomedioevo (secoli VI-VIII)</i></p> <p>María del Carmen García Herrero, <i>Un tiempo de añoranza y aprendizaje: María de Castilla y sus primeros años en la Corona de Aragón</i></p> <p>Ginevra Diletta Tonini Masella, <i>In viaggio per il lavoro. Modelle dal contado a Roma nell'Ottocento</i></p> <p>Marta Verginella, <i>Profughe slovene tra Grande Guerra e ascesa del fascismo</i></p> <p>Mónica Moreno Seco, Bárbara Ortuño Martínez, <i>Exiliadas españolas en Francia y Argentina: identidades transnacionales y transferencias culturales</i></p>
<p>ANÀLISI NÚMERO ANY 2012</p>	<p>El número 8/2012 és un monogràfic dedicat a Scuola, Riforme, sistemi educativi, insegnamento. Està dividit en dues parts: la primera amb articles sobre dones i conflictes al present, la segona al passat. Conclouen el número, dos articles que tracten un argument diferent al del monogràfic.</p> <p>Editoriale</p> <p>Presente...</p> <p>Massimo Cellerino, <i>Moto uniformemente accelerato. Note per una storia delle riforme della scuola in Italia</i></p> <p>Eleonora de Conciliis, <i>La riproduzione (del) femminile. Una riflessione socio-politica sul ruolo delle donne nella scuola italiana degli ultimi decenni</i></p> <p>Petra Köhler, <i>Il sistema scolastico tedesco</i></p> <p>Linda Chisholm, <i>Apartheid education legacies and new directions in post-apartheid South Africa</i></p> <p>...e passato</p> <p>Francesco Massa, <i>Dirigere, riformare, educare: pratiche femminili nella diffusione delle tradizioni dionisiache</i></p> <p>Milka Ventura Avanzinelli, <i>Le donne e lo studio della Torà in epoca tardo-antica: genesi e nemesi di un'esclusione</i></p> <p>Gabriella Ballesio, Sara Rivoira, <i>Istitutrici e governanti dalle Valli valdesi all'Europa di metà Ottocento</i></p>



	<p>Carmela Covato, <i>Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'età liberale</i></p> <p>Oltre il tema</p> <p>Alessia Bianco, <i>Donne in architettura: Sophia Gregoria Hayden, quando "tutto" non basta</i></p> <p>Note di lettura</p> <p>Daniela Maldini, "Asincronie del femminismo"</p>
--	---

## 8.2 Agenda. Bollettino della società italiana delle storiche (1990-1999).

Aquest bulletí va néixer el 1989. L'editorial tenia la seva seu a Florència i estava coordinada per Simonetta Soldani. Amb el pas del temps, el butlletí es va convertir en una eina d'informació, discussió i reflexió historiogràfica. Se'n va publicar vint-i-un números, el primer a l'any 1990, en ocasió de la fundació de la Società Italiana delle Storiche i l'últim al 1999.

*Taula 46. Fitxa: Agenda. Bollettino della Società Italiana delle Storiche.*

NOM REVISTA	Agenda. Bollettino della Società Italiana delle Storiche
DIRECCIÓ WEB	<a href="http://www.storiadelledonne.it/">http://www.storiadelledonne.it/</a>
ANY DE FUNDACIÓ	2000 (1993)
DADES DE CONTACTE	<a href="mailto:corsi@unifi.it">corsi@unifi.it</a>
DIRECTOR RESPONSABLE	Dinora Corsi
EDITORIAL	Firenze University Press

n.00 - 1990: Societ� Italiana delle Storiche - SIS
n.01 - 1990: La Scuola estiva della Societ� Italiana delle Storiche
n.02 - 1991: Scuola estiva di storia delle donne
n.03 - 1991: Le ricerche delle socie - numero speciale
n.04 - 1992: Storia delle donne e Universit�
n.05 - 1992: Storia delle donne e universit�
n.06 - 1992: Storia delle donne e Universit�, esperienze e informazioni
n.07 - 1993: Storia delle donne - Scuola estiva, esperienze e riflessioni

n.08 - 1993: Discutendo di storia delle donne. Ripensando Memoria
n.09 - 1993: Discutendo di generazioni e di Memoria. Gli women's studies nelle tesi di laurea
n.12 - 1994: Biografia, un intervento. Archivi e genere
n.13-14 - 1995: Archivi e Storia delle donne. Donne dell'Italia repubblicana
n.15 - 1995: Famiglie e linguaggi. Cinque anni di vita della SIS
n.16 - 1996: Donne dell'antichità cristiana. Una docenza universitaria al femminile
n.17 - 1996: Donne/storia delle donne/università riflessioni notizie prospettive
n.18 - 1997: Storia delle donne & Women's studies: notizie e riflessioni dall'Europa
n.19 - 1998: La storia delle donne in Giappone. Geografia e studi di genere. Donne turche e modernizzazione
n.20 - 1998: Economiste e letterate. Donne e Nazione. Biografie di internate
n.21 - 1999: Women's Studies in Australia. Identikit della Commissione didattica. Amore, sessualità e matrimonio

### 8.3 Genesis

La revista "Genesis", fundada el 2002, amb publicació semestral, pretén situar la categoria de gènere com a eix de la interpretació històrica amb el fi de comprendre la realitat actual. Els temes principals són les grans qüestions historiogràfiques: de la periodització a la relació amb altres disciplines, de les categories analítiques al nexa història-contemporaneïtat. La revista no pretén privilegiar cap enfocament historiogràfic, però fa que les diferents perspectives interactuïn per proporcionar una secció representativa de la investigació més sensible i actualitzada. Les reflexions sobre el passat estan estretament relacionades amb una atenció particular als temes més actuals de la política contemporània, en una perspectiva transnacional, en el marc d'un enfocament multidisciplinari en el qual interactuen la història i les ciències socials. Cada número de la revista analitza un tema específic, declinat en tota la seva varietat a més dels apartats Intervencions (Interventi), Recerques (Ricerche) i Recensions (Recensioni). Les llengües dels articles poden ser italià, anglès, francès i espanyol i s'utilitza un procés de revisió entre iguals.

Taula 47. Fitxa: Genesis.

NOM REVISTA	Genesis
DIRECCIÓ WEB	<a href="http://www.societadellestoriche.it/index.php?option=com_content&amp;view=category&amp;id=126&amp;Itemid=136">http://www.societadellestoriche.it/index.php?option=com_content&amp;view=category&amp;id=126&amp;Itemid=136</a>
ANY DE FUNDACIÓ	2002
DADES DE CONTACTE	<a href="mailto:rivistagenesis@societadellestoriche.it">rivistagenesis@societadellestoriche.it</a>
DIRECTOR RESPONSABLE	Ida Fazio
EDITORIAL	Viella

ANÀLISI ARTICLES ANY 2019	<p>Aquest número de la revista (XVIII/2) es titula Maschilità e violenza di genere i vol analitzar la relació entre pràctiques violentes i masculinitat a Itàlia a partir del segle XVI fins a la meitat del segle XX: S'evidencia com les lleis i la perspectiva cultural i de costums formen un entrellaçat que recolza i justifica la violència dels homes.</p> <p>Aquest número de la revista (XVIII/1). L'argument és Pàtries, pobles i cossos. Gènere i família a l'època dels nous nacionalismes, en què s'analitza la centralitat del concepte de família com a eix fondant de la societat en tots els nous nacionalismes.</p>
ANÀLISI ARTICLES ANY 2018	<p>La revista (XVII/2) és un monogràfic sobre la figura de la historiadora feminista Anna Rossi-Doria, morta el 2017. Títol: "Per Anna Rossi-Doria" a cura di Vinzia Fiorino e Paola Stelliferi.</p> <p>=====</p> <p>La revista (XVII/1) és un monogràfic sobre la paternitat, titulat "La ricerca della paternità. Responsabilità, diritti e affetti", per Stefania Bartoloni e Daniela Lombardi</p>
ANÀLISI ARTICLES ANY 2017	<p>La revista (XVI/2) és un monogràfic titulat "Tra confini religiosi. Mobilità femminile dal tardo medioevo all'età contemporanea" per Xenia von Tippelskirch e Stefano Villani.</p> <p>=====</p> <p>La revista (XVI/1) és un monogràfic sobre gènere i queviures, titulat "Genere e cibo. Pratiche quotidiane e scrittura delle donne", per Enrica Asquer i Paolo Capuzzo</p>
ANÀLISI ARTICLES ANY 2016	<p>El tema del volum XVI/2 és "Per una nuova storia del lavoro: genere, economie, soggetti" per Cristina Borderías i Manuela Martini, reflexions i descripcions de rols femenins en època moderna.</p> <p>=====</p>

	El tema d'aquest volum XVI/1 és "Donne 'comuni' nell'Europa della Grande Guerra", Roberto Bianchi i Monica Pacini, sobre el nou rol econòmic i social i de les dones durant la primera guerra mundial (1914-1918).
ANÀLISI ARTICLES ANY 2015	El tema d'aquest volum XIV/2 es titula "Attraverso le città. Saggio introduttivo", per Anna Badino, Ida Fazio i Fiorella Imprenti, sobre el gènere i la geografia de les ciutats.  =====
	El tema d'aquest volum XIV/1 és "Fare famiglie. Adozioni, legami, immaginari in prospettiva globale" per Giulia Calvi i Katharina Stornig, sobre la visió femenina de la infertilitat, de la maternitat i de les adopcions.

### 8.4 Donnawomanfemme

DWF donnawomanfemme és una revista trimestral de propietat de Utopia Association que des del 1975 tracta el pensament polític i la cultura des de una perspectiva femenina. Cada número té una estructura composta per sis parts:

- l'editorial, que presenta el tema,
- la secció matèria, en què es desenvolupa el tema;
- la secció poliedra, que inclou originals, traduccions importants, assajos de joves investigadors;
- la secció selecta amb escrits sobre llibres, reunions, espectacles, conferències;
- els abstracts;
- un breu perfil de les autores.

DWF pretén ser un punt de referència per a aquells que segueixen i valoren la producció de dones, la investigació, l'aprofundiment, la memòria i la història dels moviments polítics.

*Taula 48.Fitxa:DWF donnawomanfemme.*

NOM REVISTA	DWF donnawomanfemme
DIRECCIÓ WEB	<a href="http://www.dwf.it">http://www.dwf.it</a>
ANY DE FUNDACIÓ	1975
DADES DE CONTACTE	via della Lungara, 19 00165 Roma E-mail: redazione@dwf.it Cellulare: 345 1663925

DIRECTORA RESPONSABLE	Patrizia Cacioli
EDITORIAL	Utopia

2020	( n.1 gener-març), n. 125, SCATENATE, Quelle che lo sport... Aquest número es dedicat a l'esport femení com a descoberta de si mateixa i com desconstrucció dels estereotips lligats a segons quin esport.
2019	(3. juliol-setembre) n. 124, Stelle senza cielo, Note per il cinema. Una anàlisi sobre com la mirada de les dones aporta originalitat al cinema. (2. abril – juny) n. 123, titulat Corpi nella rete, un número sobre la presència feminista en xarxa (publicitats, socials etc) (1. gener-març/121 i 122) són dos números sobre la lectura política i feminista de la ciències ficció
2018	(4/120. octubre-desembre) Títol del número: IN MOVIMENTO Conversacions polítiques sobre les eleccions del març 2018. ===== (3/119. juliol-setembre) Títol del número: LAVORI APERTI. Sobre la importància de la independència econòmica sense perdre qualitat de vida i temps d'esbarjo ===== (2 i 1/118 i 117. abril – juny, gener-març) Títol del número: PALESTINA: femminismi e resistenza, sobre la relació entre les dones palestines i llurs terra des del punt de vista de la resistència, una doble resistència: a l'ocupació israeliana i a la societat patriarcal palestina.
2017	(3 i 4/116 i 115. juliol-setembre, octubre-desembre) Títol del número: L'indirizzo ce l'ho. La Casa internazionale delle Donne di Roma, sobre l'activitat feminista de la Casa Internazionale delle Donne, un dels centres històric del feminisme italià a qui volien desnonar de la seva seu per falta de fons . ===== (2/114. abril – juny) Títol del número: Escursioni. Scritti femministi oltre confine. Aquest número publica traduccions de contribucions feministes de tot el món. ===== (1/113 gener-març) Títol del número: Aquesta publicació és una recollida de tots els escrits de Simonetta Spinelli (1942-2017) - una dona important i influent del moviment feminista romà i de diversos grups de lesbianes feministes - publicats a DWF, els anys de 1986 a 1998 en què va fer-ho part de la redacció.

2016	<p>(4/112 octubre-deseembre) Títol del número: Dalla parte delle eroine. Istruzioni per l'uso. En aquest número s'analitzn els trets principals de la figura de les figures femenines dels còmics.</p> <p>(3 i 2/111 i 110 abril – juny i juliol-setembre) Títol del número: Europa: ragioni e sentimenti. En aquest monogràfic doble s'analitzen la relació entre Europa i els feminismes, entre els quals, l' estructura de les grans ciutats o la construcció de les identitats fora dels nacionalismes.</p> <p>(1/109n gener-març) Títol del número: Fino all'ultima riga. Viaggio nella lettura/2. Un viatge entre lectores i literatura.</p>
2015	<p>(4/108. octubre-deseembre) Títol del número: Fino all'ultima riga. Viaggio nella lettura. Un viatge entre lectores i literatura.</p> <p>(3/107 juliol-setembre) Títol del número: Una nessuna centomila. Ancora sorelle? En aquest número s'analitza el significat de la germanor i les seves declinacions en les pràctiques diàries de feminismes i no.</p> <p>(1 i 2/106 i 105 gener-març i abril – juny) Títol del número: A tratti feminista. Il (di)segno delle donne. Dos monogràfics sobre les dones que dibuixen còmics.</p>

## 8.5 Il paese delle donne

Il paese delle donne és una agència de notícies des del 1985. A partir de la plataforma de Beijing i de la defensa dels drets humans i el medi ambient promou i defensa polítiques a favor de les dones i de l'ambient. La seu de l'associació és a la Casa Internacional de la Dona de Roma, Via della Lungara 19, compartint tot el procés constitutiu de la Casa, que és un dels símbols icònics del feminisme italià. Des de 1987 l'associació edita el full Il foglio del Paese delle Donne, primer com a publicació setmanal en paper i a partir de 2006, com a semestral. Des del 1997, és una de les primeres agències italianes per a dones on line, amb diverses actualitzacions setmanals. L'associació ha publicat una sèrie de volums dedicats als balanços de gènere, a la fertilització assistida (en particular el debat que va precedir l'aprovació de la Llei 40 i el posterior referèndum vinculat a aquesta), igualtat, democràcia, etc...

*Taula 49.Fitxa:Il paese delle donne.*

NOM AGÈNCIA	Il paese delle donne
DIRECCIÓ WEB	<a href="http://www.womenews.net">http://www.womenews.net</a>
ANY DE FUNDACIÓ	1985

DADES DE CONTACTE	<a href="mailto:articoli@womenews.net">articoli@womenews.net</a>
DIRECTOR RESPONSABLE	Marina Pivetta

### 8.6 Per amore del mondo (Diotima).

La històrica comunitat de filòsofes Diotima és la que pública la revista “Per amore del mondo”. La comunitat va néixer en el si de la universitat de Verona per manifestar el pensament filosòfic de les dones mitjançant investigacions, simposis, seminaris etc.

Durant trenta anys s’ha construït una xarxa amb altres dones i estudiants que s’han traduït, a part les publicacions, en activitats relacionades amb la docència universitària, com ara el màster, les tesis de llicenciatura, la web de la comunitat i la revista on line, a partir de l’any 2002.

La revista se sol publicar en monografies sobre diferents arguments que van del llenguatge, a la literatura, a la política a l’economia sempre partint de la veu de les dones.

*Taula 50. Fitxa: Per amore del mondo.*

NOM REVISTA	PER AMORE DEL MONDO
DIRECCIÓ WEB	<a href="http://www.diotimafilosofe.it/archivio/">http://www.diotimafilosofe.it/archivio/</a>
ANY DE FUNDACIÓ	2002
DADES DE CONTACTE	<a href="mailto:diotimafilosofe@gmail.com">diotimafilosofe@gmail.com</a>
EDITORIAL	Diotima

DESCRIPCIÓ NÚMERO ANY 2019	n. 16 Títol: Passaggio in Altro, una reflexió sobre el feminisme de la diferència, tocant, llengua, mística i contemporaneïtat.
DESCRIPCIÓ NÚMERO ANY 2018 – 2017	n. 15. Títol del número: La lingua delle donne taglia e cuce, sobre la relació entre llengua i dones.
DESCRIPCIÓ NÚMERO ANY 2016	n. 14. Títol del número: Il peso del mondo, un número sobre violència, guerres, treball i art.
DESCRIPCIÓ NÚMERO ANY 2015	n. 13 Títol del número: La differenza che fa il sesso, sobre les diferències entre els gèneres.

## 8.7 Noi donne.

“Noi Donne” és la primera revista feminista italiana. Es va començar a publicar el 1937, a París (sota la direcció de Marina Sereni) i era l’expressió de l’associació de dones antifeixistes italianes que van emigrar a França.

El 1944, en plena resistència i lluita contra el nazi-feixisme, es van reprendre les publicacions a Itàlia amb edicions regionals produïdes i difoses clandestinament, en condicions difícils i arriscades. Aquestes edicions avui dia es poden consultar a la secció d’Arxiu Històric.

El 2017 es va iniciar la digitalització de l’Arxiu Històric, a partir de les edicions clandestines del 1944/45 gràcies a la contribució de la Presidència del Consell que va suportar parcialment els costos tècnics i de la plataforma.

El diari arriba al llindar del 2000 en una forta crisi financera superada –després d’una profunda reorganització– gràcies a un ajustament intern i a un reposicionament de la revista al mercat editorial, mitjançant la utilització de les noves tecnologies. Ara la publicació és setmanal, i tracta arguments que van des de la política, a la literatura, a la bioètica, a l’art etc. Com a mínim als últims anys, no consten articles de didàctica de la història.

*Taula 51.Fitxa:Noi Donne.*

NOM REVISTA	Noi Donne
DIRECCIÓ WEB	<a href="http://www.noidonne.org/">http://www.noidonne.org/</a>
ANY DE FUNDACIÓ	1944
DADES DE CONTACTE	Cooperativa Libera Stampa, Via della Lungara, 19, 00165, Roma redazione@noidonne.org - cell. +39 339 5364627
DIRECTOR RESPONSABLE	Tiziana Bartolini
EDITORIAL	Cooperativa Libera Stampa



## CAPÍTOL 9. ELS QÜESTIONARIS

### 9.1. Característiques professionals i socioculturals del professorat que ha contestat als qüestionaris

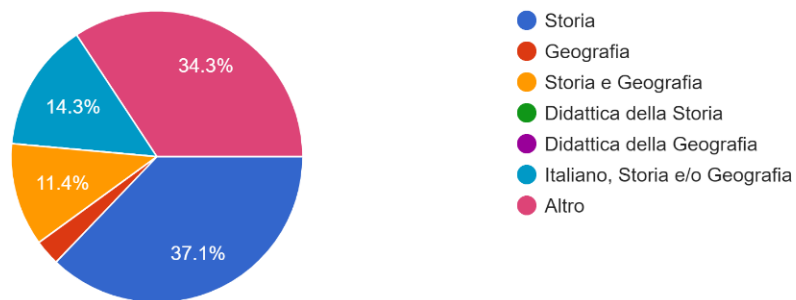
Els qüestionaris s'han enviat a totes les sòcies i els socis de les associacions-mostra.

Les respostes obtingudes en total són 35 i les i els participants són el 65,7% dones i el 34,3% d'homes. L'edat cobreix una franja molt àmplia, des dels 30 anys fins als 75. La gran majoria de respostes són de docents entre els 48 i els 52 anys.

El professorat participant ensenya principalment italià, història i geografia, i història i filosofia en relació a l'apartat Altro.

*Taula 52. Les matèries ensenyades.*

Cosa insegna?  
35 responses



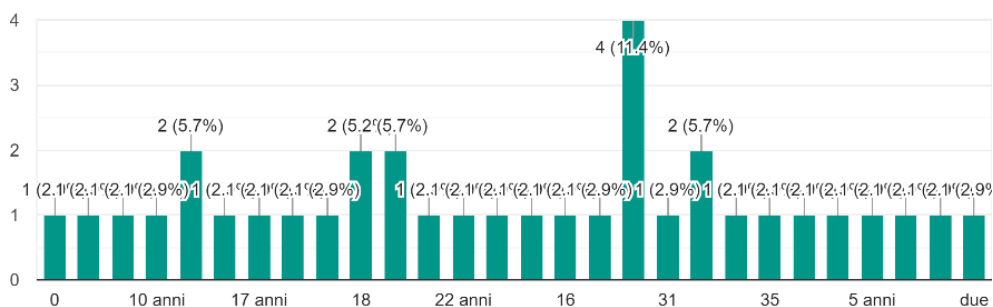
El 68,5% dels professionals ensenya a les escoles secundàries de primer i segon grau,

Gairebé un 9% a primària i la resta són docents universitaris. Quants als anys d'experiència, hi ha una àmplia representativitat: hi ha una persona que s'acaba d'incorporar fins als professionals que porten més de 20 anys.

Taula 53. Els anys d'experiència professional.

Da quanti anni svolge la sua professione?

35 responses

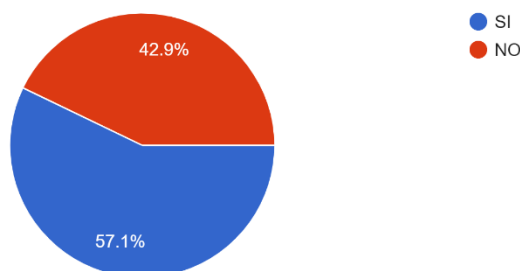


Quant a la mobilitat de nivells d'ensenyament, es pot veure que hi ha força mobilitat professional ja que gairebé el 43% ha canviat de nivell d'ensenyament, de primària a secundària, o de secundària a universitat o de primària a universitat i també de la universitat a primària o secundària.

Taula 54. El nivell de mobilitat professional.

Insegna sempre nello stesso grado ? Ad esempio, secondaria di primo grado, oppure secondaria di secondo grado, università..

35 responses



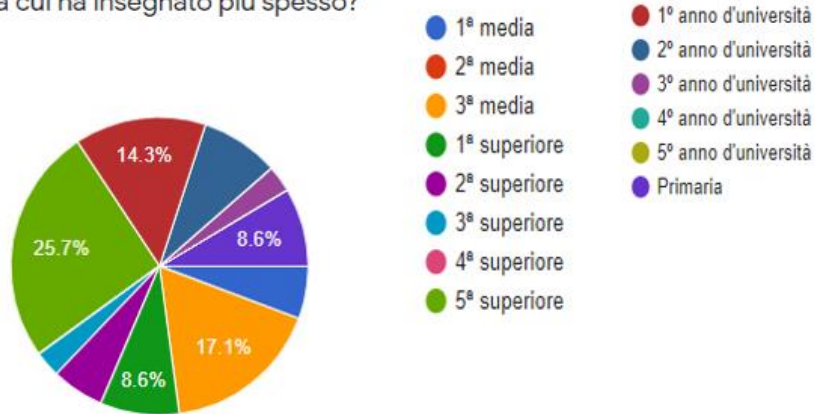
La distribució del professorat en els cursos i etapes formatives també és força variaada: alguns a primària, després 1ª, 2ª i 3ª de la secundària de primer grau, de 1ª classe fins a 5ª classe de l'escola secundària de segon grau i per concloure la universitat, amb el professorat distribuït als diferents anys de curs. El 4º i el 5º

anys de curs es refereixen usualment a la 'laurea magistrale'<sup>17</sup> quan ja no sigui laurea magistral per llei (5 anys o 6 anys de curs obligatori).

Taula 55. La distribució per cursos del professorat.

Quali sono le classi a cui ha insegnato più spesso?

35 responses



L'anàlisi de la inclusió de les dones consta de dues parts. Per un costat, el pensament del professorat sobre la inclusió de les dones a l'ensenyament-aprenentatge de la història. D'altra banda, l'avaluació sobre manuals, materials de suport a la didàctica i *praxis* de classe.

A la pregunta 17, sobre els factors històrics i culturals que podrien ser la causa de la perpetuació de les desigualtats entre home i dona a Itàlia, s'havia de contestar donant un valor entre 1 (molt d'acord) i 5 (gens d'acord) a algunes consideracions sobre les possibles causes de la desigualtats entre home i dones. Les 35 respostes indiquen que el professorat considera causes principals:

- la tradició patriarcal (13 respostes amb valor 1); i,
- la falta de polítiques públiques (13 respostes amb valor 1).

Com a segona causa, amb un valor 2 hi ha:

- el terrorisme durant els anys '70 i '80, (*anni di piombo*), ja que la situació de pressió política i social va treure importància als moviments feministes i socials.

Al tercer lloc, amb 10 respostes amb valor 1 hi ha:

<sup>17</sup> A Itàlia, després del pla Bolonya, els cursos universitaris són amb la fórmula 3+2, 3 anys de curs general més 2 anys de curs d'especialitat.

- la presència de l'estat vaticà a Itàlia; i,
- els vint anys de Berlusconi a la primera línia de la política del país.

13 persones donen a l'ítem de la presència del vaticà un valor entre 4 i 5, és a dir que no el consideren influent en les decisions polítiques italianes. Unes 10 professors li han atribuït valors entre 3 i 5.

Quant a la banalització de la figura de la dona durant la política del Berlusconi, 12 persones pensen que la seva política no ha fomentat la banalització de la figura de la dona (valors entre 4 i 5), però 23 sí pensen que els diferents governs de Berlusconi són una de les pàgines més tristes de la història italiana en relació a la consideració de la dona i de les temàtiques de gènere.

*Imatge 3 . Models de dones de la pregunta n. 35.*



Quant a les preguntes 35, 36 i 37 mostraven unes fotos de dones en la publicitat i fotos de polítics. A la pregunta 35 es demanava si aquestes dones són representatives dels rols de les italianes a la societat. 6 persones han contestat que no ho saben explicar, 3 que no miren la publicitat i la televisió i per tant, no poden/saben contestar a la pregunta. Hi ha un total de 9 professionals que, per diferents motius, no saben opinar sobre la posició de la dona a la societat italiana.

En general, el professorat de tots els nivells considera que la publicitat és molt estereotipada i que no representa un model femení real i contemporani.

*Taula 56. Tema sorgit de qüestionari*

TEMA	PROFESSORAT DE PRIMER CICLE
<b>Dones estereotipades i banalitzades</b>	Hi ha una diferència enorme entre els models de la publicitat i les dones reals <b>QUEST02</b> La publicitat ha de recórrer als estereotips i per tant no hi ha bon models, ni masculins ni femenins <b>QUEST06</b>

La imatge de la publicitat Knorr, que va ser llançada al 1968, amb la dona maquillada i amb collaret de perles que prepara la sopa de caldo, és tranquil·litzadora i pot ser una mica nostàlgica (QUEST05) i representa la gentilesa i la elegància (QUEST01).

*Taula 57. Tema sorgit de qüestionari*

TEMA	PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA DE SEGON GRAU
<b>Dones estereotipades i banalitzades</b>	No hi ha una representació correcta de la dona a la publicitat <b>QUEST03</b> No hi ha cap publicitat que no caigui en la banalització de la figura femenina <b>QUEST09</b> No utilitzaria aquestes imatges però si ho hagués de fer, problematitzaria la qüestió <b>QUEST26</b> .

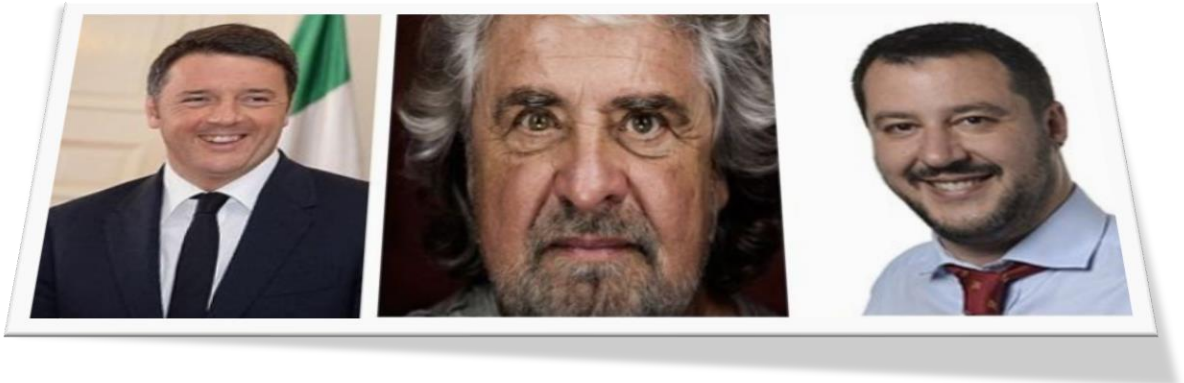
Interessant del punt de vista didàctic l’afirmació de la persona QUEST26, que ha subratllat la importància de **PROBLEMATITZAR** la qüestió de la imatge de la dona si es decideix de tractar-la a classe.

*Taula 58. Tema sorgit de qüestionari*

TEMA	PROFESSORAT UNIVERSITARI
<b>Dones estereotipades i banalitzades</b>	Son imatges molt estereotipades, que no representen a la dona, o millor dit, la representen com els agrada als homes <b>QUEST18</b> Son imatges que representen la dona mare o amant complaent <b>QUEST34</b>

El professorat universitari descriu un aspecte cultural italià important, la dona mama que acull i cuina o la dona complaent, sexualitzada amb característiques que agraden molt als homes.

Imatge 4. Leaders polítics de la pregunta n. 36



La pregunta sobre els polítics Renzi, Grillo i Salvini pretenia esbrinar què pensa el professorat sobre l'eficàcia de la política per implementar polítiques per a la igualtat d'oportunitat. Bàsicament es pot resumir que hi ha una falta de confiança en la política generalitzada, tot i que Renzi es per alguns i algunes com el polític que més ha fet per posar les dones a la política i a l'educació (QUEST05, QUEST08, QUEST15, QUEST17 i QUEST30).

Tot i que sembla que Renzi ha considerat una mica més les dones, QUEST12: “no sóc apassionat de Renzi, però crec que tenia més dones al seu govern. Ara bé, aquestes dones són subordinades al cap, la qual cosa rau en la lògica del PD i de la seva ideologia liberal i conservadora”, i “cap dels tres, encara que amb diferències (Renzi millor que Grillo i sobretot millor que Salvini)” (QUEST21).

Igualment, 19 de 35 afirmen que cap d'aquests polítics engegaria polítiques a favor de la dona. Els motius indicats són variats:

Taula 59. Tema sorgit de qüestionari

TEMA	PROFESSORAT DEL PRIMER CICLE
FALTA DE CONFIANÇA EN LA POLÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Només volen dividir la gent, no els interessien gens objectius a assolir sobre el gènere QUEST20</li> <li>A Itàlia canvia el color de la bandera del partit, però el resultat no canvia mai – QUEST30</li> </ul>

Taula 60. Tema sorgit de qüestionari

TEMA	PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA DE SEGON GRAU
FALTA DE CONFIANÇA EN LA POLÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>No conec molt els seus programes per poder respondre. A Itàlia, però, les promeses incomplides i els enganys són constants <b>QUEST27</b></li> <li>Cap dels tres – <b>QUEST5</b></li> </ul>


Taula 61. Tema sorgit de qüestionari

TEMA	PROFESSORAT UNIVERSITARI
FALTA DE CONFIANÇA EN LA POLÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>No tenen cap interès ni tampoc llur electors/es – <b>QUEST33</b></li> <li>El primer d'esquerres (Renzi) crec que treballa només per l'oportunisme, el del centre (Grillo) crec que de la manera possible de treballar com un home que es creu equilibrat amb tots els límits d'una mentalitat masculina; el tercer de la dreta (Salvini) crec que opera amb un gran oportunisme- <b>QUEST28</b></li> </ul>

QUEST04 opina que la igualtat efectiva és un aspecte cultural i de mentalitat, no només de fer lleis a favor de la dona (QUEST12), mentre que QUEST16 creu que aquest polítics no només no són interessats a promulgar lleis sobre la igualtat de gènere, sinó que directament no són interessats en el drets humans. QUEST25 matisa que un ensenyant mai no ha d'entrar en política, tot i que si ha d'oferir eines crítiques per interpretar el món que ens envolta.

Imatge 5. Personatge polític de la pregunta n. 37.

Silvio Berlusconi è stato protagonista della politica italiana per oltre 20 anni e si è presentato anche alle elezioni di marzo 2018. Lei crede che la sua politica abbia favorito l'uguaglianza tra i generi? Può citare qualche legge/decreto a favore della uguaglianza? Giustifichi la sua risposta. \*



L'altre polític sobre el qual hem demanat, arran dels seus més de 20 anys a la escena política italiana, és Berlusconi. 27 persones sobre 35 el consideren negatiu o molt negatiu per a la igualtat de gènere, tot i que el seu govern:

- va aprovar la llei contra el “stalking”, llei 38/2009;
- dec. Lgsl 198/2006 sobre la igualtat d'oportunitat; i,
- la llei 183/2010, amb un paràgraf sobre el foment del treball de la dona.

Llei citada per 1 persona (QUEST04). Algunes consideracions: Berlusconi representa “el punt més baix a què ha arribat la societat italiana en fet de discriminació de gènere” (QUEST06), “el seu comportament i la seva imatge pública reproduïen rols de gènere denigrants i ofensius” (QUEST02). Amb ell “el feminisme ha retrocedit 40 anys” (QUEST12) “ha vehiculat la ideologia de la dona-objecte” (QUEST!).

## 9.2 El coneixement del professorat sobre el gènere, les lleis d'educació i el currículum

Quant al coneixement del currículum i de les lleis d'educació en relació a la perspectiva de gènere per part del professorat, mitjançant l'anàlisi de les respostes a les preguntes 20, 21, 22, 23 i 24 uns 71,4 % de les entrevistades diu de no saber res de lleis, mentre que un 28,6 % diu que sí que en té coneixement, és a dir que 25 professores i professors ignoren les lleis educatives nacionals. La situació és encara pitjor a la pregunta sobre les normatives de les regions<sup>18</sup>, ignorada pel 94% del professorat. Tot seguit, algunes respostes significatives.

*Taula 62. Respostes del professorat del primer cicle sobre el coneixement de les lleis educatives i el gènere.*

TEMA	PROFESSORAT DE PRIMER CICLE
FALTA DE CONEIXEMENT DE LES LLEIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contesta decrets, sense concretar-ne cap - <b>QUEST01</b></li> <li>• Contesta que en coneix però no en recorda - <b>QUEST02</b></li> <li>• Legge 107/2015 art.1 comma 16/ Linee guida 27 ottobre del 2017 al comma 16 art.1 della 107/ Nota MIUR1830 del 2017/Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari 2018 ecc. - <b>QUEST20</b></li> </ul>

<sup>18</sup> La llei atorga a les regions i a cada escola una gran autonomia en relació a com organitzar el currículum



<b>CONEIXEN PERFECTAMENT LA LLEI VIGENT</b>	Llei 107, articulo 1 - <b>QUEST32</b>
---	---------------------------------------

El professorat de primària i de secundària de primer grau ha demostrat ser el que més coneix les lleis educatives nacionals i les indicacions curriculars sobre el gènere, encara que hi ha moltes persones que no coneixen ni currículum ni indicacions regionals. Hi ha qui afirma que coneix la normativa però que al moment no la recorda o no la sap concretar.

*Taula 63 . Respostes del professorat de secundària de segon grau sobre el coneixement de les lleis educatives i gènere.*

<b>TEMA</b>	<b>PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA DE SEGON GRAU</b>
<b>FALTA DE CONEIXEMENT DE LES LLEIS EDUCATIVES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No en coneixen - <b>QUEST17 i QUEST24</b></li> <li>Contesta que en coneix però no recorda - <b>QUEST10</b></li> </ul>
<b>CONEIXEMENT DE LA LLEI VIGENT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La Buona Scuola - <b>QUEST02</b></li> </ul>

El professorat de la secundària de segon grau que ha contestat a les preguntes en general ignora lleis educatives i currículum. Com en el primer cicle, hi ha ensenyants que contesten que sí que ho saben, però quan se li demana quines no indiquen cap.

*Taula 64. Respostes del professorat universitari sobre el coneixement de les lleis educatives i gènere.*

<b>TEMA</b>	<b>PROFESSORAT UNIVERSITARI</b>
<b>FALTA DE CONEIXEMENT DE LES LLEIS EDUCATIVES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No coneix les lleis educatives en relació al gènere però si que considera que té formació suficient <b>QUEST22</b></li> <li>Si coneix el currículum però no lleis regionals <b>QUEST31</b></li> </ul>

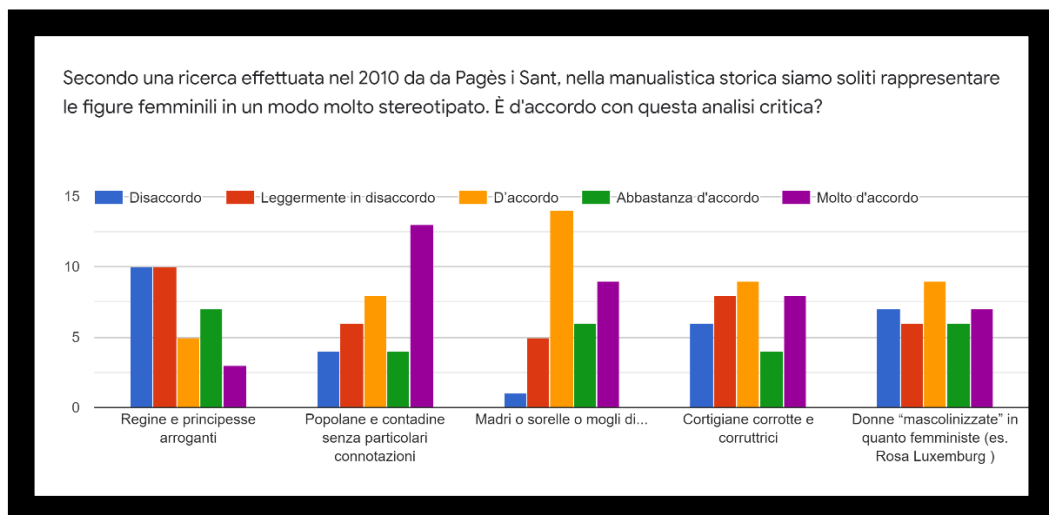
El professorat universitari, en la seva gran majoria, no coneix el currículum i tampoc lleis regionals. Aquest aspecte és important ja que la gran majoria del professorat

universitari d'història i didàctica de la història no coneix les lleis educatives i els currículums (línies guia) de primària i secundària. Només 2 ensenyants sobre 8, que tenen vinculació amb l'escola primària, en tenen un bon coneixement.

### 9.3 Inclusió de les dones a la història: els manuals i materials de suport a la didàctica, i les pràctiques d'aula

Les preguntes 18 i 19 tenen com a objectiu analitzar la idees del professorat sobre la representació estereotipada de la dona a la història i als manuals (model Pagès-Sant)

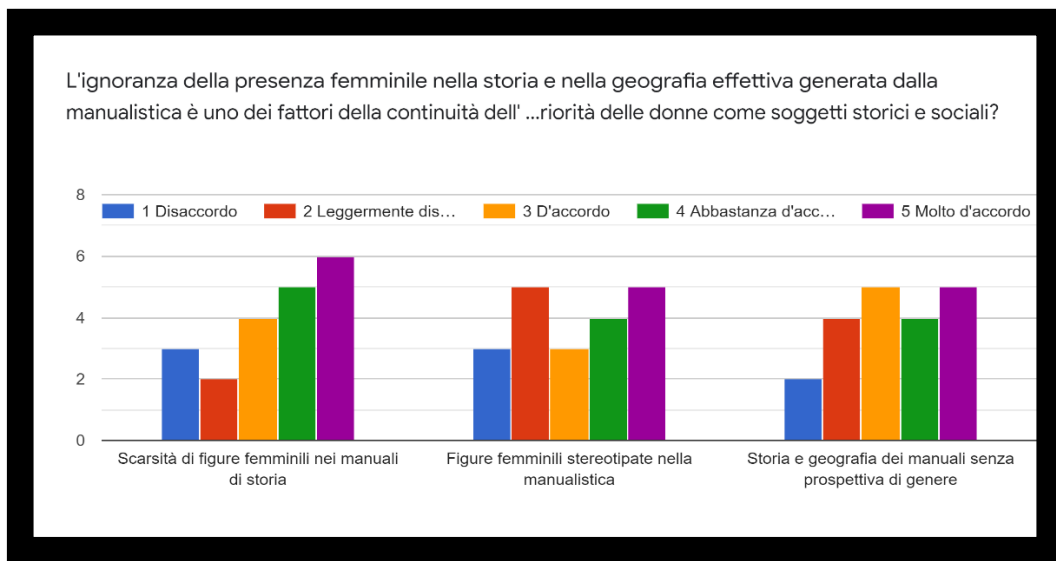
*Imatge 6. Estereotips femenins als manuals.*



Del gràfic de les respostes, es pot observar que 23 professionals indiquen que les dones a la història són representades com a muller o mare o germana d'algun home (9 valors molt d'acord i 14 d'acord), i 20 estan en desacord o molt en desacord amb la representació de princeses i reines com a persones alteres i arrogants.

Les dones de pobles i les pageses per a 21 professionals no estan gens connotades (13 valors molt d'acord i 8 d'acord)

*Imatge 7. Causes de la manca de percepció de la dona a la història..*



A la pregunta 19 es va demanar el grau d'acord o desacord amb algunes reflexions sobre el lloc de les dones els manuals i la gran majoria de les persones creuen que les dones són absents dels llibres de text. 15 respostes sobre 35 – amb valors entre bastant d'acord i molt d'acord- manifesten que la causa és la escassetesa de representants femenines als llibres. 14 ensenyants -valors entre força d'acord i molt d'acord- indiquen que la causa és la manca de perspectiva de gènere als manuals i 12 – valors entre força d'acord i molt d'acord – pensen que l'abundància de figures de dones estereotipades ajuden a normalitzar l'absència de les dones als llibres de text.

Quant als manuals utilitzats a classe, 12 persones afirmen que encara no n'han trobat amb perspectiva de gènere. Tanmateix, segons llur opinió, n'hi ha alguns, per exemple l'editorial Agostini o “La parola alla storia” (Rizzoli) o “Storia Attiva” (Mondadori), que presenten algun aspecte de gènere o inclouen parcial història d'alguna dona. 10 d'aquestes 12 ensenyants, tot i afirmar que ensenyen amb perspectiva de gènere, en realitat ensenyen alguns elements d'història de les dones, és a dir que als normal continguts dels manuals afegeixen materials sobre dones que consideren importants i significatives. De les quals 2 intenten fer anàlisi de les fonts.

Aquests resultats responen a la tradició cultural italiana, que té una producció molt àmplia d'història de les dones, però que no es tradueix en una integració adequada als manuals d'història escolar o a textos didàctics.

Cap ensenyant m'ha enviat UD, una persona m'ha enviat material tret d'un llibre que utilitza per a les seves classes.

*Taula 65. Tema sorgit de qüestionari*

<b>TEMA</b>	<b>DONES ESTEREOTIPADES ALS MANUALS I FALTA DE PERSPECTIVA DE GÈNERE</b>
-------------	--

Quan es pregunta pels canvis a fer als continguts d'història a ensenyar (pregunta 24 i 26), no hi ha reflexions justificades sobre el rol de la dona i els canvis que es podrien o s'haurien de fer.

A la pregunta 26, per a la gran majoria de professorat, la història no és només història política, tot i que “la política dels estats nacionals ha una recaiguda sobre l'economia” (QUEST02-primer cicle) i és “preponderant als manuals” (QUEST03-secundària de segon grau), “amb la inclusió d'alguns aspectes d'història social (QUEST19 – universitari).

(QUEST05-secundària de segon grau) justifica que hi hagi massa política perquè els manuals són “informacions a consumir ràpidament i per tant, concentrades sobre els esdeveniments importants”. Les aportacions de les dones no són importants, o bé no es consideren suficientment importants? A més, la “història política interessa molt poc i no és útil per fomentar l'interès del jovent envers l'assignatura” (QUEST09-secundària de segon grau)

Només 3 professionals indiquen mesures concretes que es podria o s'hauria de fer. Per a totes i tos ells, els canvis a fer són de caire estructural i han de ser tant als manuals com als currículums, subratllant que no n'hi ha prou amb afegir fitxes de dones als llibres sinó que s'ha de canviar les perspectives.

*Taula 66. Tema sorgit del qüestionari*

<b>TEMA</b>	<b>LA INCLUSIÓ DE LA DONA HA DE SER ESTRUCTURAL, CAL UN CANVI DE MIRADA A LA HISTÒRIA</b>
-------------	---

Les dones han estat i són elements importants del desenvolupament històric i social.

*Taula 67. Tema sorgit del qüestionari*

TEMA	PROFESSORAT DE PRIMER CICLE
PRAXI D'AULA	“De ben segur s’hauria d’incloure una perspectiva que tingui en compte el rol i la contribució de les dones, com a moviment i com a persones que són part del desenvolupament històric i socioeconòmic QUEST10” <sup>19</sup>

*Taula 68. Tema sorgit del qüestionari*

TEMA	PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA DE SEGON GRAU
PRAXI D'AULA	“És difícil per un o una docent adquirir informacions i materials per ‘corregir’ la impostació dels manuals (quan ets l’únic a qui interessa) QUEST02. Si, crec que seria molt important escriure de nou els manuals, amb perspectiva de gènere. Quant a la història, jo evitaria d’ensenyar només dates i batalles...QUEST13” <sup>20</sup>

*Taua 69.Tema sorgit del qüestionari*

TEMA	PROFESSORAT UNIVERSITARI
PRAXI D'AULA	“Tractar el passat de la humanitat com a la història de la integració entre gèneres i cultures diferents, significaria com a mínim descriure la realitat i complexitat de la realitat

<sup>19</sup> Certamente andrebbe inserita una prospettiva che tenga conto del ruolo e del contributo delle donne, come movimento e come persone che sono parte dello sviluppo storico e alle dinamiche socio economiche (Traducció de l’italià al català meva).

<sup>20</sup> “E’ difficile per il singolo docente acquisire informazioni e materiali per ‘correggere’ l’impostazione manualistica.Sì, penso sarebbe molto importante riscrivere i manuali secondo una prospettiva di genere. Per quanto riguarda la Storia, eviterei di insegnare solo date e battaglie”. (Traducció de l’italià al català meva).

històrica, que massa sovint es redueix a simplificacions fàcils i enganyoses QUEST34”<sup>21</sup>

Les preguntes 30, 31, 32 i 33 pretenen esbrinar com es podria ensenyar història i geografia amb perspectiva de gènere i amb quins materials.

La majoria d’ensenyants estan d’acord que la narració història oficial eclipsa les dones o bé en parla de forma marginal. Quan en parla, en parla en forma estereotipada, presentant-les tot sovint com a mares i mullers.

Davant a les figures de dones del ‘900, moltes ensenyants afirmen que és més fàcil treballar les dones al ‘900, ja que hi ha més material mentre que és difícil per història antiga, medieval i moderna. Moltes persones afirma d’haver utilitzat algunes d’aquestes fotos o molt semblants.

*Taula 70. Tema sorgit del qüestionari*

TEMA	PROFESSORAT DEL PRIMER CICLE
DONES ALS MÀRGINS DE LA HISTÒRIA  ‘Dones fora de la narració dels manuals’	Al manual de Paolo di Sacco, "Passato futuro 1" , editorial SEI hi ha a p. 211 Joana d’Arc; p. 173 Catalina de Siena; p. 332 la caça a les bruixes; p. 149 ‘una profundització sobre el treball de les dones a l’edat medieval, la qual, tot i donar informacions útils, implícitament confirma que no es tracta d’un aprenentatge històric contextualitzat en tot el manual sinó quelcom extra, optatiu’ <sup>22</sup> ...QUEST02

<sup>21</sup> Trattare il passato dell’umanità come una storia fatta dall’interazione fra generi differenti, fra culture differenti, significherebbe restituire un minimo la reale complessità della realtà storica, che invece troppo spesso viene ridotta a semplificazioni facili e fuorvianti. (Traducció de l’italià al català meva).

<sup>22</sup> Paolo di Sacco, "Passato futuro 1", SEI: p. 211 Giovanna d'Arco; p. 173 Caterina da Siena; p. 332 La caccia alle streghe; p. 149 approfondimento sul lavoro delle donne nel medioevo (pur utile per le informazioni che fornisce, implicitamente conferma che non si tratta di ordinario oggetto di studio storico, ma di argomento in più, facoltativo, non strutturale).

Taula 71. Tema sorgit del qüestionari

TEMA	PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA DE SEGON GRAU
DONES ALS MÀRGINS DE LA HISTÒRIA	Juana la boja sempre es presentada com a boja d'amor per al seu marit i rarament s'investiga la seva faceta de dona rebel.
'Dones coma figures estereotipades de mares i mullers'	La Malinche es reduïda a amant de Cortés. La Sor Joana Inés de la Cruz es descriu com a religiosa i imitadora de Gongora, i no dona i intel·lectual, mestissa i rebel, obligada a obeir e les ordres per poder expressar-se intel·lectualment. De totes les poquíssimes dones i escriptors espanyols del segle XVIII i XIX, als manuals es subratllen els aspectes biogràfics lligats als fills i a la família 23QUEST08

Taula 71. Tema sorgit del qüestionari

TEMA	PROFESSORAT universitari
DONES ALS MÀRGINS DE LA HISTÒRIA	... als manuals escolars prevalen els elements polítics.
'Dones subalternes als homes'	Igualment, a la història social, de la qual m'ocupo, el rol de les dones, tot i ser subaltern a l'home en les societats preindustrials, s'estudia i s'explica amb abundància de detalls" <sup>24</sup> QUEST21

<sup>23</sup> Giovanna La Pazza: è sempre presentata come "pazza d'amore" per il consorte e raramente indagata come figura di donna ribelle. La Malinche, ridotta sempre a amante di Cortés. Sor Juana Ines de la Cruz, suora e "imitatrice" di Gongora e non donna e intellettuale, meticcica e ribelle, costretta a prendere gli ordini per potersi esprimere intellettualmente. DI tutte le pochissime scrittrici donne spagnole dell'800 e primi del 900 nei manuali si sottolineano gli aspetti biografici legati a figli e famiglia. Ciò che non accade con le scrittrici del secondo Novecento.

<sup>24</sup> Alla manualistica scolastica, dove prevale l'elemento politico. Io mi occupo di storia sociale, dove il ruolo della donna, per quanto subalterno a quello dell'uomo nelle società preindustriali, viene studiato e spiegato con dovizia di particolari.

Imatge 8. Fotos de dones del segle XX, de la pregunta 27.



Les pregunta 26 i 27 - les imatges de la taula a sobra pertanyen a la pregunta 27 - preguntaven sobre com és la història ensenyada a les aules i com es podrien incloure les dones de les fotos a l'ensenyament de la història. Per a la gran majoria de professorat, la història no és només història política però si que la història ensenyada és sobretot política (pregunta 26). La gran majoria de les enquestes apunten a què la inclusió de dones del '900 és relativament fàcil de dur a terme a l'ensenyament ja que hi ha abundància de material iconogràfic també als manuals (QUEST04 cicle inicial) i els arguments de la migració, de la dictadura de Mussolini i de la pedagogia fascista donen molt per tractar el tema (QUEST08 secundària de segon grau).

Tanmateix, l'ensenyant QUEST05 (secundària de segon grau) introdueix el tema de com tractar la temàtica de gènere a l'aula. Explica que un curs va intentar tractar la història des del punt de vista de les dones, però ella té la sensació de què es va equivocar en alguna cosa. L'alumnat, al final de la unitat, pensava que les dones discriminen els homes. "Un any vaig tractar amb més detalls les



diferències de gènere. No estic segura d’haver fet una bona feina: la classe era molt interessada i hem parlat molt, tanmateix no crec que vam assolir una visió madura sobre l’estat de la qüestió. Una vegada em van dir que les dones, si ponen el focus sobre llur història, discriminen els homes...Crec que no vaig proposar el tema correctament, em vaig equivocar en alguna cosa ”.

Quant al professorat universitari, hi ha qui no contesta (QUEST28), qui diu que no sabia perquè no ensenya història contemporània (QUEST18), però que li semblen interessants (QUEST19) o qui utilitza pintures per parlar dels mateixos arguments (QUEST22).

*Taula 74. Tema sorgit del qüestionari*

<b>TEMA</b>	<b>FALTA DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT SOBRE TEMÀTIQUES DE GÈNERE (QUEST06)</b>
-------------	---

Les preguntes 30, 32, 33 i 34 pretenen investigar què passa a les aules en la història ensenyada, les bones pràctiques implementades o bé les que suposadament generen desigualtat, i si s’inclou la perspectiva de gènere o la història de les dones. La majoria de les entrevistades no pensen que la història sigui tan sol política, sinó també social, econòmica i dels sentiments.

I com s’ensenya amb perspectiva de gènere o història de les dones? El professorat del primer cicle utilitza l’ordinador i les STEM (QUEST01), inclou lectures sobre el rol o els problemes de les dones al període històric analitzat (QUEST06). Utilitzant la ‘didàctica activa per descoberta’ (QUEST10) o deixant espais per a històries de dones (QUEST11). El professor (QUEST30) expressa que intenta “ensenyar de la millor manera que sap i qüestionant críticament la seva feina”.

Les i els ensenyants del segon grau utilitzen passatges literaris (QUEST03), imatges o biografies de dones (QUEST04), o bé ensenya història “en la manera tradicional” (QUEST05), només afegint les poques coses que sap sobre les dones i recordant que amb la paraula home en realitat s’entén homes i dones. (QUEST12) selecciona materials de textos clàssics d’història de les dones, com ara Duby o Perrot, i focalitzant temàtiques de caire familiar i social. Hi ha qui

no tracta el gènere, però sí que esporàdicament explica el significat d'algunes paraules importants com a 'ciutadans', recordant que les dones, les nenes i els nens, els esclaus no eren pas ciutadans (QUEST15).

L'ensenyant universitari QUEST18 afirma que els seus interessos de recerca i d'àmbit històric són altres, i QUEST22 que no té materials específics sobre les dones. per tant es dedueix que no hi ha espai per a les dones. QUEST19 en canvi, intenta "assenyalar a les lliçons els problemes relacionats amb les dones que sorgeixen de tant en tant . Per exemple, quan parlo de la Declaració dels Drets de l'Home i del Ciutadà, llegeixo la Declaració dels Drets de les Dones i de la Ciutadana d'Olympe de Gouges i Mary Wollstonecraft; quan parlo dels jacobins italians recordo personatges com Annetta Vadori, Eleonora de Fonseca Pimentel i les reivindicacions de dones que parlaven a les societats polítiques. També intento fer un esforç per no utilitzar un llenguatge exclusivament masculinitzat"<sup>25</sup>.

Es pot concloure que hi ha intents d'inclusió de les dones a la història ensenyada, però també molt dubtes sobre la manera de fer-ho bé. Les pràctiques d'aula representen inclusió parcials o bé pràctiques que deriven d'un interès personal o d'una necessitat detectada a l'aula. No es pot afirmar que les pràctiques d'inclusió de la dona derivin de la formació inicial o permanent del professorat, llevat que en poquíssims casos (doctorats de temàtica de gènere, 2 casos, QUEST01 i QUEST32, en els quals hi ha coneixement de la temàtica de gènere i metodologia d'inclusió de les dones a la història.

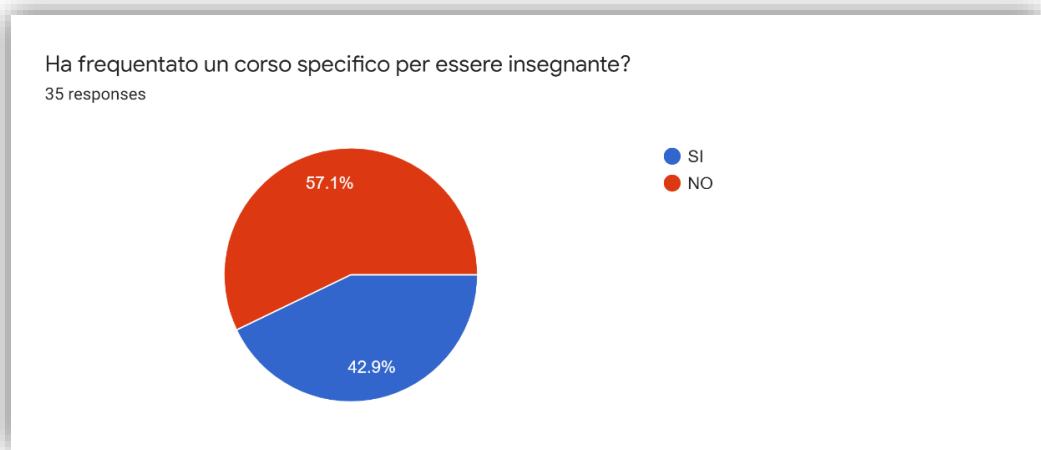
---

<sup>25</sup> Cerco di far presente nelle lezioni i problemi relativi alle donne che volta a volta emergono (per esempio, quando parlo della Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino faccio leggere la Dichiarazione dei diritti delle donne e delle cittadine di Olympe de Gouges, brani da Mary Wollstonecraft; quando parlo dei giacobini italiani richiamo personaggi come Annetta Vadori, Eleonora de Fonseca Pimentel e le rivendicazioni delle donne che presero la parola nelle società politiche). Cerco, inoltre, di sforzarmi a non usare un linguaggio esclusivamente mascolinizzato. (Traducció de l'italià al català meva).

## 9.4 La formació inicial i permanent del professorat i el gènere

A la pregunta sobre la formació específica per ser docents, o sigui la formació inicial, gairebé un 60% ha declarat de no haver freqüentat cap mena de curs, és a dir 20 persones de 35.

Imatge 9. La formació inicial rebuda.



De les que han freqüentat algun curs, 5 van freqüentar la SSIS, 1 el TFA i la resta van accedir a la professió mitjançant unes oposicions per títols i exàmens. Aquestes oposicions són molt considerades per part d'alguns docents: *“He guanyat unes oposicions i n'estic orgullosa, freqüento contínuament cursos de formació professional molt motivadors”* i també *“He guanyat les oposicions preparant-me jo sola”*<sup>26</sup>, com posant l'accent sobre la capacitat i l'esforç personal respecte a altres dimensions.

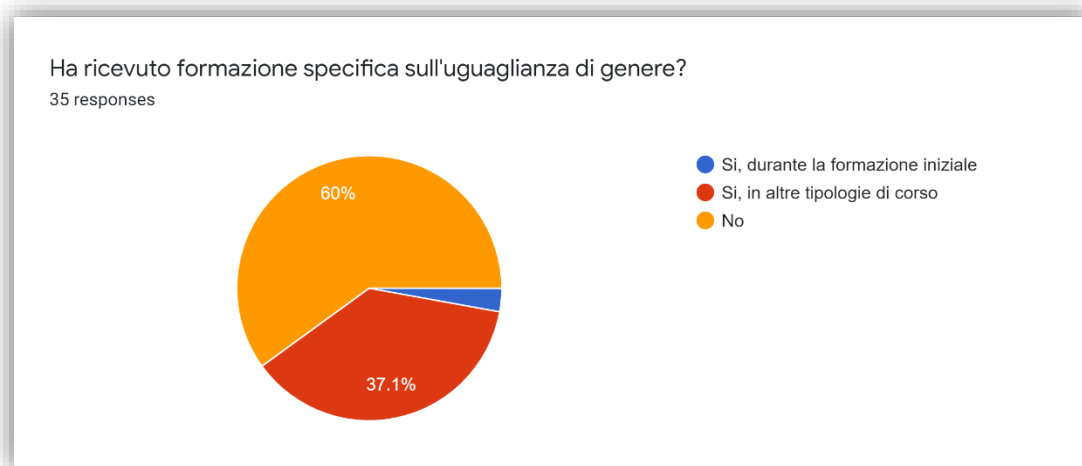
Taula 75. Tema sorgit del qüestionari

TEMA	A ITÀLIA NO HI HA CURSOS DE FORMACIÓ INICIAL PER AL PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA DE PRIMER I SEGON GRAU
------	--

<sup>26</sup> Traducció de l'italià al català meua

A la pregunta sobre la formació de gènere, 2,9% l'ha rebuda a la formació inicial, el 60% no n'ha rebuda a la formació inicial i el 37,1% ha rebut o s'ha organitzat per formar-se en temàtiques de gènere.

*Imatge 10. La formació de gènere rebuda*



Hi ha qui considera que la temàtica de gènere és essencial, mentre a altres no li emociona.

*Taula 76. Tema sorgit del qüestionari*

TEMA	EL PROFESSORAT REP FORMACIÓ AMB PERSPECTIVA DE GÈNERE NOMÉS DURANT LA FORMACIÓ PERMANENT I PER INICIATIVA PRÒPIA
------	--

Algunes professionals, sobretot de formació primària i que han freqüentat les SSIS i TFA, consideren que tenen suficient formació en didàctica, mentre la gran majoria del 60% que ha accedit a la professió amb unes oposicions pensa que no n'ha tingut o bé s'ha auto-format.

El professorat de secundària pensa que a la facultat han tornat a estudiar les assignatures tal com s'ha fet a l'escola secundària superior, és a dir, mnemònicament. La diferència rau només en l'aprofundiment. Qui ha freqüentat la SSIS i el TFA després de la facultat, considera que s'han format en didàctiques generals i pedagogia.

*Taula 77. Tema sorgit del qüestionari*

<b>TEMA</b>	<b>MILLOR PREPARACIÓ METODOLÒGICA I DIDÀCTICA AMB LA FORMACIÓ INICIAL (TANT A PRIMÀRIA COM A SECUNDÀRIA)</b>
-------------	--

Quant al pràcticum o a un període a l'aula previ a l'accés professional, només 13 de 35 han tingut aquesta opció, i han entrat a les aules sense haver-ne trepitjat mai una.

## **CAPÍTOL 10. LES ENTREVISTES**

### **10.1 Què pensa el professorat sobre la formació inicial i continuada i sobre com haurien de ser**

*Taula 78. Què pensa el professorat del primer cicle sobre la formació*

<b>PROFESSORAT DE PRIMER CICLE</b>	
<b>ENTRPRI01</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la formació a la SSIS i TFA en didàctica, metodologies i instruments era una mica deficitària perquè el professorat no estava preparat</li> <li>• el cursos d'història de 60h al grau de primària, no ajuden a respondre a les efectives demandes i necessitat de història i de ciutadania que nenes i nens tenen</li> <li>• el professorat d'història de secundària són llicenciat en filosofia o humanitats, la qual cosa fa molt difícil apropar-los a les pràctiques pròpies de la disciplina i de la recerca, aspectes igualment importants més allà de la transmissió de continguts.</li> <li>• la perspectiva de gènere a la formació inicial per al professorat de secundària és molt escassa</li> <li>• durant cursos de formació permanent sobre el gènere, el professorat va demostrar que ni s'havia adonat de la falta de dones als manuals</li> <li>• la formació permanent en temàtiques de gènere és amplia però no és estructurada ni obligatòria</li> </ul>
<b>ENTRPRI02</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta més formació en didàctica general i didàctica de la història</li> </ul>
<b>ENTSEC103</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faria falta un curs de formació inicial, que ensenyés la gestió de la classe. La formació permanent té una oferta molt àmplia, però sovint de poca qualitat</li> </ul>

**ENTPRI01** considera la qüestió de la formació inicial molt amplia. Les facultats de Ciències de la formació primària ofereixen una sèrie de instruments didàctics que són més articulats i definits respecte a la preparació del professorat de

secundària, que sovint s'han trobat a fer una formació com a SSIS o TFA que eren una mera repetició dels cursos de la facultat.

L'organització no depèn del professorat que els prepara sinó del fet que sovint s'han atorgat cursos de didàctica a professors i professores sense experiència en l'assignatura. Per tant, la formació en didàctica, metodologies i instruments era una mica deficitària. D'altra banda, les i els mestres de la formació inicial de primària, actualment estan rebent una formació històrica "condensada". A primària sabem que no s'ensenya història medieval, moderna i contemporània per tant, les i els estudiant, sovint freqüenten cursos de 60h que fusionen aquests ensenyaments. És evident que, aquesta tipologia de formació, no et dóna els instruments per poder respondre, a la classe, "a les efectives demandes i necessitat de història i de ciutadania que nenes i nens tenen".

Sovint, les didàctiques i els aspectes pedagògics i psicològics, que són importants, treuen importància a les didàctiques específiques, per a les quals són necessàries les competències i els coneixements de les expertes i experts de la disciplina. Per tant, la formació per professorat de primària, tot i tenir aspectes molt bons també té aspectes crítics, com aquest de la formació en didàctica de la història.

Quant a la formació per a professorat de secundària, actualment podem veure una mancança total de formació didàctica. I quant al professorat d'història, la situació empitjora, considerat que la gran majoria són llicenciats en filosofia o humanitats, la qual cosa fa molt difícil apropar les i els estudiants a les pràctiques pròpies de la disciplina o de la recerca, aspectes igualment importants més allà de la transmissió de continguts.

En relació a la perspectiva de gènere, ENTPRI01 denuncia la escassetat de la perspectiva de gènere a la formació inicial per al professorat de secundària, encara que una recerca recent feta per la SIS mostra que la situació està millorant en relació als cursos de Didàctica de la història. Tanmateix, en algunes ocasions en què l'ensenyant ha impartit cursos de formació permanent sobre la perspectiva de gènere, ha pogut observar que la gran majoria de les i dels docents no només no s'havien adonat que als manuals de història no hi ha dones sinó que

tampoc s'havien fet aquesta pregunta. Per tant, no només les dones no són a la història i a la historiografia sinó també que aquestes preguntes no es solen fer al llarg de la formació inicial ni durant el desenvolupament de la feina d'ensenyant.

Al costat d'una necessària -i no suficient- reestructuració de currículum, "s'ha de mirar com impostar una formació, una relació educativa que és una qüestió intersubjectiva i per tant inclou la perspectiva de gènere i també la qüestió lingüística, acompanyada de una reflexió sobre nosaltres mateixes, que sovint, sense voler, som portadores de clixé i estereotips amb els nens i les nenes ja que no ens adonem de quant fort i sedimentat és la impostació patriarcal". Per tant, amb la fi d'eliminar pràctiques de currículum ocult la reflexió sobre nosaltres i les nostres pràctiques, la desconstrucció i l'auto-formació amb una supervisió entre pares haurien de ser part de la nostra preparació com a docents.

A Itàlia, la formació permanent presenta un notable dinamisme (la qual cosa no exclou llacunes importants) i són moltes les agències que estan agrupades en la xarxa d' "Educare alle differenze", que s'ocupen de formar al respecte de les diferències tant per a les i els docents com de fer tallers a les classes. No obstant això, tot i que la xarxa permet construir una oferta formativa molt personalitzada, aquesta no és pas un aspecte estructural i és fa molt difícil poder-ne avaluar la quantitat i la qualitat. La formació no és pas obligatòria i finalment es fa aquella que determina el claustre cada any. A més a més, trobar formació lligada a les diferències de gènere a l'ensenyament-aprenentatge de la història és fortuït. La formació al gènere és un nus per desfer, sense que això es torni en una imposició sense criteri *ab alto*. L'experiència del feminisme a Itàlia no ha ajudat molt en la difusió i la normalització del gènere a l'escola, tot i que el feminisme italià es va tancar a l'acadèmia perquè la considerava massa patriarcal.

**ENTRPRI02** és mestra de primària. Troba que li ha faltat formació inicial en temes de didàctica general, didàctica de la història i pedagogia, que ha hagut d'aprendre al llarg de la professió, que exerceix des de fa uns 20 anys. Actualment, intenta tenir-se al dia amb la pedagogia especial, a causa de la gran diversitat d'alumnat que es troba a les aules. Durant la freqüència de la universitat no va fer cap curs d'història de les dones o de gènere però sí que va poder llegir investigacions i materials d'historiadores italianes i estrangeres que

eren programes d'examen. Al moment que va començar a ensenyar es va adonar de la situació de desconeixement del paper de la dona a la història. Per això, i gràcies també a la sensibilitat de companyes i dirigents que ha trobat en aquests anys de professió, la docent ha pogut suggerir algunes formacions permanents lligades al gènere i història de les dones, organitzats per la SIS.

**ENTESEC103:** l'ensenyant va accedir a la professió mitjançant les oposicions del 2012-2014 i va obtenir una plaça d'història, geografia i llengua italiana a l'escola secundària de primer grau. El primer any, com a funcionari interí, és obligatòria una formació. El grup de formació no era organitzat per nivells sinó que era compost per mestres d'infantil, primària i secundària. La metodologia va ser molt tradicional, amb trobades en què un 'expert' parlava 3 hores sobre un Power Point i després, per 1,5h hi havia treball de grup.

*Taula 79. Què pensa el professorat de secundària sobre la formació*

PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA DE SEGON GRAU	
ENTSEC204	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La universitat d'abans ensenyava a ensenyar ja que et donava una metodologia sòlida.</li> <li>• No fa falta cap curs de formació inicial, només una avaluació per part d'un tutor i estudiants després el 1r any (repetible)</li> <li>• L'oferta de formació permanent és d'un nivell molt baix</li> <li>• La perspectiva de gènere és potent si està ben feta ja que trasbalsa les jerarquies epistemològiques.</li> </ul>
ENTSEC205	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la formació disciplinar és molt mancada i hi hauria d'haver una epistemologia per a cada disciplina</li> <li>• Important una formació sobre investigació i didàctica, ja que són extremadament interconnectades i la investigació és funcional a la didàctica.</li> </ul>
ENTSEC206	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La gestió del grup classe ha canviat molt respecte a fa 10 o 20 anys, han canviat les relacions</li> <li>• La didàctica frontal és un fracàs</li> <li>• La falta de formació específica (del professorat que fa història), determina un problema metodològic important que, finalment, desemboca en la manca d'interès i coneixement de l'alumnat.</li> </ul>
ENTSEC207	<ul style="list-style-type: none"> <li>• els graus universitaris italians no ofereixen cap mena de formació didàctica i sovint s'ofereix gràcies a la sensibilitat del o de la docent</li> <li>• és necessari donar al futur ensenyant instruments didàctics per saber com gestionar els grups, com avaluar i com ensenyar la història, una disciplina que no pot prescindir de la didàctica ja a partir de la facultat d'història s'hauria d'organitzar el currículum de qui vol ensenyar història, afegint a les assignatures històriques la didàctica i les metodologies</li> <li>• la investigació sobre temes de didàctica, què i com ensenyar – per exemple, la perspectiva de gènere o el canvi climàtic – i compartir bones pràctiques entre ensenyants haurien de ser part de la formació permanent</li> </ul>



La professora no recorda gens què va fer i troba que barrejar diferents etapes escolars no és productiu ja que les exigències del professorat i de l'alumnat són totalment diferents. Els últims anys ha anat buscant cursos que ensenyessin la gestió de la classe, i per tant ha fet coses sobre el bullisme, o sobre la influència del gènere en la presa de decisions del jovent al moment d'escollir l'escola secundària de segon grau. Considera que cursos de formació inicial, com la SSIS o el TFA, si estiguessin ben organitzats serien molt útils perquè les classes són cada vegada més un repte pedagògic i didàctic. Troba que hi ha una oferta molt ampla per a la formació permanent però no sempre a l'altura quant a qualitat, i alguna vegada ha tingut la sensació de perdre el temps.

El MIUR té una plataforma dedicada que es diu SOFIA<sup>27</sup>, a la qual cada ensenyant italià té accés amb les seves credencials oficials, i té com a objectiu proporcionar cursos de formació permanent *on line*

**ENTSEC204** ha accedit a la professió mitjançant l'oposició del 1999 amb la llicenciatura en Lletres i filosofia, sense haver freqüentat cap mena de formació inicial. Assegura que en aquella època "la universitat li va ensenyar a estudiar i per tant, a ensenyar" ja que la universitat "d'abans", et preparava per descodificar fonts i textos en seminaris en grups reduïts. No va freqüentar cap assignatura de didàctica però sí pedagogia i psicologia, que eren obligatòries, en les quals es tractava la transmissió dels sabers. Creu que la metodologia d'abans ens ensenyava a ensenyar i que qualsevol didàctica només teòrica seria inútil. Argumenta que s'aprèn a ensenyar mentre s'ensenyava i que les noves metodologies que tot sovint arriben del món anglosaxó, com ara *flipped classroom*, *peer education* etc són proposades per formadors que mai han estat en una classe. Crítica el fet que proposen 'noves metodologies' però llur curs és com una classe magistral amb Power Point. Es pregunta, com es pot ensenyar una cosa que no s'ha portat mai a la pràctica??

**ENTSEC204** admet de no conèixer l'estructura i l'organització de la formació inicial per al professorat, creu que no fa falta. Considera que s'hauria d'aprovar una oposició i després, un any de prova en què s'ensenyava i es rep una avaluació

---

<sup>27</sup> És una plataforma molt semblant a Odissea de la Generalitat de Catalunya

també per part de les i els estudiants. Després d'això, s'hauria de decidir si cal un altre any d'ensenyament supervisat o bé la persona pot ser titular de la seva càtedra. La seva experiència sobre la formació permanent del professorat no és bona i considera que els cursos freqüentats eren d'un nivell força baix (en concret, es fa l'exemple d'un curs sobre NT). Quant a la formació amb perspectiva de gènere pensa que això neix de l'exigència política d'algunes dones que volien "partir d'elles mateixes" (es refereix al feminisme de la diferència). Per tant, fer un curs d'història de les dones o amb perspectiva de gènere a persones que no tenen autoconsciència, que no parteixen del si, és bastant inútil. Treballar amb aquest "subjecte", per ENTSEC204 significa fer classes en cercle, és a dir, de forma horitzontal, i la persona que fa aquesta formació ha de ser una persona feminista o bé pràctica de autoconeixement, perquè si no, difícilment podria transmetre la potència de la perspectiva de gènere, la qual traspasa les jerarquies epistemològiques.

**ENTSEC205** va accedir a la professió mitjançant oposició després d'haver freqüentat la facultat d'Humanitats, en què no hi havia cap assignatura obligatòria de didàctica. No va tenir cap formació inicial post llicenciatura, a part el primer any com a "funcionari en pràctica" en què, algunes tardes, havia de freqüentar un curs que ensenyava, principalment, la gestió i les dinàmiques de la classe i atenció a alumnat NEE. Quan ha passat a l'escola secundària de segon grau, ha tornat a fer formació sobre el pla de funcionament de l'escola secundària de segon grau, i auto-formació pel treball competencial. Quant a la formació permanent, la professora ha freqüentat cursos de geo-història que es basen en la investigació-acció a través una xarxa de escoles secundàries. Destaca que és l'experiència de formació de més llarga durada i importància que ha fet al llarg de la seva carrera professional.

**ENTSEC205** troba que la formació disciplinar és molt mancada i hi hauria d'haver una epistemologia per a cada disciplina. En aquest cas, què vol dir 'història'? És una narració, és una reconstrucció, existeixen els fets històrics? Quines són les operacions cognitives implicades en l'aprenentatge de la història, com poder-les proporcionar a l'alumnat per un millor aprenentatge? Lamenta que amb les companyes i companys no hi ha conversació sobre aquestes temàtiques, pot ser perquè no són considerades gaire importants. La formació

històrica de ENTSEC205 va ser sobre continguts tradicionals, en canvi l'ensenyant hauria agraït una formació sobre investigació i didàctica, com a mínim una base. Considera que investigació i didàctica són extremadament interconnectades i que les universitats haurien d'ensenyar que la investigació és funcional a la didàctica. En aquest sentit, són molt útils les formacions permanents del professorat, sobretot quan hi ha l'ocasió de reflexionar sobre algunes pràctiques que prèviament tot participant ha aplicat a l'aula. Aquest és un moment de creixement importantíssim des del punt de vista professional. Quanta a la formació permanent sobre didàctica amb perspectiva de gènere o història de les dones, a la plataforma SOFIA del MIUR no hi ha trobat formació dedicada. N'hi ha de didàctica general.

**ENTSEC206** Fa 30 anys, s'accedia amb oposició i no hi havia cap mena de formació inicial a part la universitat. La oposició aprovada significava ser funcionaria, es donava per descomptat que ja estaves capacitada per ensenyar. Igualment, admet que per anys ha intentat entendre que volia dir ensenyar i estar amb l'alumnat, i ha trigat uns 10 anys abans de tenir les idees més clares. En base a la seva experiència ENTSEC206 pensa que una formació post llicenciatura estaria bé, amb la condició que gran part d'aquesta sigui a classe, amb un o una ensenyant tutor que supervisi i aconselli el nou docent. Ofereix com a exemple concret la formació inicial del professorat alemany, en què el nou professorat té classes seves però, al mateix temps, és ajudat i avaluat per professorat expert durant 2 anys. La formació teòrica és mínima, i tracta les lleis d'educació, el currículum etc però la gran part és pràctica.

ENTSEC206 subratlla la importància de la part pràctica ja que actualment el nou professorat encara que hagi fet SISS o TFA, accedeix a la professió totalment desprevingut sobre la realitat a classe.

La realitat i les dinàmiques de les classes han canviat molt respecte a només fa uns anys, i és impensable relacionar-se amb el jovent com fa 10 o 20 anys. La gestió del grup classe ha canviat molt. L'altre aspecte a tenir en compte és que la didàctica frontal és un fracàs total i la gran majoria del professorat segueix aqueta línia. La manera d'aprendre de l'alumnat ha canviat radicalment, també

des del punt de vista neurològic. No són com érem nosaltres, no llegeixen com ho fèiem nosaltres, no aprenen com apreníem nosaltres”

Per tant, en un curs de formació inicial per professorat, no s’hauria de tornar a estudiar continguts de història, sinó metodologies i estratègies d’ús dels manuals, comparacions entre manuals i com desmuntar-los, a part de lectures sobre la interpretació de mapes, gràfics, figures etc. “Aquesta manera de treballar és aquella continguda a les línies guies del ministeri però finalment es continua amb la classe frontal. El resultat és que el jovent no saben res d’història i no els hi donem cap instrument útil per orientar-se també al llarg de llur futur”. Un altre aspecte a considerar és la formació universitària de l’ensenyant d’història, que sovint no és llicenciat en història.

Al batxillerat, durant el bienni el professorat d’història és el que té la càtedra d’història, geografia, llengua i literatura italiana i llatí, i per tant, tot i que s’hauria de fer geo-història, s’acaba fent per un costat història i per l’altre, geografia. Al trienni de batxillerat, la majoria de les vegades el professorat d’història té la càtedra d’història i filosofia, i tot sovint és llicenciat en filosofia, assignatura que privilegia al moment d’ensenyar. A la secundària de segons grau tècnica, per exemple, la càtedra d’història (2 hores per setmana) és del o de la ensenyant que fa també llengua i literatura italiana i és llicenciat en Humanitats. Aquesta falta de formació específica, determina un problema metodològic important que, finalment, desemboca en la manca d’interès i coneixement de l’alumnat.

ENTSEC206 pensa que la formació permanent és fonamental però a Itàlia té moltes limitacions. El professorat italià pot escollir quina formació fer en base als seus gustos, preferències o curiositats del moment: de fet, “poden ser reconeguts crèdits també per un curs de cuina vegana. ENTSEC206 indica que s’hauria de diferenciar una formació professionalitzant respecte a una non necessàriament lligada a l’ensenyament, que igualment pot ser enriquidora des del punt de vista cultural.

Seria molt necessària una formació psicopedagògica sobre l’aprenentatge de l’alumnat, considerat que hi ha aspectes molt recents, com l’escassa capacitat de concentració, que incideixen fortament en la quotidianitat a classe. A l’alumnat les/els hi costa molt reflexionar sobre textos d’una determinada complexitat i,

superats els 3 minuts de lectura, si no han entès, passen a una altra cosa. Al mateix passa amb un problema de matemàtiques, no és només una característica de l'aprenentatge de la història.

**ENTSEC207** destaca que els graus universitaris italians no ofereixen cap mena de formació didàctica. Recorda una càtedra de didàctica a la universitat de Bari mentre que les didàctiques impartides per altres ateneus s'han "retallat" d' altres disciplines, gràcies a la sensibilitats d'aquell professorat que va entendre'n la necessitat. Després de uns 35 anys de professió, opina que és necessari donar al futur ensenyant instruments didàctics per saber com gestionar els grups, com avaluar i com ensenyar la història, una disciplina que no pot prescindir de la didàctica. Opina que la formació ha de ser a l'aula ja que "les oposicions no ensenyen a ensenyar" i la didàctica sense la pràctica no té la mateixa força. Per tant, per estructurar una bona formació inicial fa falta saber història i després construir una metodologia vàlida – com ara el laboratori, la unitat didàctica, els estudis de cas o els quadres de civilització, les unitats d'aprenentatge etcètera – que sigui coherent amb els continguts i les competències històriques. Proposa que ja a partir de la facultat d'història s'hauria d'organitzar el currículum de qui vol ensenyar història, afegint a les assignatures històriques els cursos d'història de la didàctica, metodologies d'ensenyament, didàctica de la història amb la finalitat d'arribar a acabar el grau i haver reflexionat sobre l'ensenyament de la història i la seva transmissió, les escoles historiogràfiques i també saber com està organitzat el sistema escolar italià.

Després d'una formació tan completa i les pràctiques a l'escola, les oposicions sí que podrien ser una manera d'accedir a la professió. També la formació permanent té un rol indispensable en l'ensenyament i ENTSEC207 observa que hauria d'incloure per un costat l'estat de la investigació sobre temes de didàctica, per l'altre com treballar sobre què i com ensenyar – per exemple, la perspectiva de gènere o el canvi climàtic són arguments dels quals fa anys ni es parlava – i, per concloure, compartir bones pràctiques entre ensenyants.

Taula 80. Què pensa el professorat universitari sobre la formació

<b>PROFESSORAT UNIVERSITARI</b>	
<b>ENTUNI14</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Els ‘laboratoris’ són la part de formació didàctica de la qual més s’aprèn</li> <li>• alguns docents (de la SSIS) no tenien experiència d’aula i ensenyaven teoria pura</li> <li>• no és possible aprovar unes oposicions i entrar a fer classe sense cap preparació, que és allò que estan proposant els últims governs.</li> <li>• indispensable el pràcticum ja que la gestió d’aula és una de les parts més complexes</li> <li>• la perspectiva de gènere va ser tractada només per un professor de llengua</li> <li>• hi ha d’haver una relació estreta entre investigació i didàctica</li> </ul>
<b>ENTUNI11</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una llicenciatura – de qualsevol matèria – no et dóna cap coneixement que permeti entrar i fer classe, atesa la complexitat que presenten les classes avui dia.</li> <li>• A Itàlia, hi ha poquíssimes facultats d’història, per tant la competència històrica és mínima i lligada a valors euro cèntrics</li> <li>• Hi ha una lobby d’història moderna, contemporània i història de les institucions que discrimina la resta d’històries.</li> </ul>
<b>ENTUNI7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Itàlia no té una tradició en la formació inicial del professorat, - la formació continuada no és obligatòria i té la característica de la transversalitat més que disciplinar</li> <li>• les i els docents italians no estan formats en Didàctica i per tant, possiblement no siguin capaços de reconèixer aquesta necessitat. L’aspecte realment greu es no saber que es necessita formació en Didàctica de la història.</li> </ul>
<b>ENTUNI8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La formació inicial (per secundària) és una medalla a dues cares, a un costat hi ha la necessitat d’una formació didàctica especialista i per l’altra la necessitat de què qui anirà a ensenyar història estigui llicenciat en aquesta disciplina</li> <li>• una proposta de formació inicial podria ser reformar els continguts universitari i la didàctica que, en part, podria ser ensenyada a la universitat o en un curs post-licenciatura.</li> <li>• Per didàctica no s’entén la generalista ensenyada per pedagogues i pedagogs, sinó l’especialista, que entengui les especificitats de cada matèria.</li> </ul>
<b>ENTUNI9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A la secundària no hi ha un recorregut clar per a la formació professional de l’ensenyant</li> <li>• les i els ensenyants de secundària entren a l’aula sense una preparació professional</li> <li>• Les estudiants i els estudiants de primària, mitjançant les didàctiques de les varies disciplines i els laboratoris, surten ben preparats per entrar a l’aula</li> <li>• a Itàlia ensenyar història sovint coincideix amb ‘acabar el programa’ o sigui, el manual. Aquest és el senyal clar del desconeixement de les problemàtiques del saber històric</li> </ul>
<b>ENTUNI10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des del 2008 a Itàlia no hi ha una regularització del sistema de formació inicial del professorat de secundària</li> <li>• el problema principal de qui ensenya història a Itàlia és saber unir pràctica i teoria a causa de la falta d’instruments didàctics</li> </ul>

**ENTUNI14** va ser alumne d'un dels primers cursos SSIS, les escoles de formació inicial post universitària per professorat de secundària, en què ensenyar dos anys, i va ser docent dels TFA. També té experiència amb l'escola secundària de primer grau, havent-hi ensenyat per a uns dos anys. Com a alumne, té una bona consideració de la SSIS, sobretot en referència als 'laboratoris', que considera la formació didàctica de la qual més va aprendre. Els laboratoris eren realitzats per ensenyants de secundària en actiu, i uneixen experiència pràctica i teoria. Considera força satisfactòria la freqüència de cursos de psicologia, sociologia i antropologia mentre que troba 'priva d'estatut científic' la pedagogia que li van proposar. Aquells docents no tenien experiència escolar i no sabien què passa en un escola, es limitaven a ensenyar amb paraules claus, però no hi havia ni una reflexió sobre el que passava a l'escola i sobre allò que se suposa hauria de passar. Defineix molt encertada la part de pràcticum en les aules, ja que considera que avui dia la gestió de l'aula s'ha tornat massa complexa. Ja no és possible aprovar unes oposicions i entrar a fer classe sense cap preparació, que en canvi és allò que s'estan proposant els últims governs. Quant a la història de gènere, la única que va fer algun intent de reflexió va ser una lingüista, la qual veient la classe composta majoritàriament per dones, es dirigia a tothom dient 'vosaltres', que era declaradament provocatiu però efectiu. Les i els altres docents del curs no van fer ni l'intent de tractar el gènere.

ENTUNI14 no té experiència de formació continuada, ja que durant els dos anys que ell va ensenyar encara no era obligatòria. Tanmateix, vol destacar que creu que "el sistema (de la formació permanent), tal i com és ara, no funciona pas. El docent defensa "l'estreta i continuada relació entre universitat i escola amb la finalitat de què les bones pràctiques puguin ser observades i recollides en l'àmbit d'una formació individual del professional de l'ensenyament". Per tant, observa que el curset que es fa avui dia no funciona perquè no existeix un efecte observable en el treball a classe i per tant, ja es perd l'efecte que hauria de tenir la formació permanent. Les hores de curs amb classes frontals són hores perdudes. Per aquest motiu, l'ensenyant de secundària hauria de poder construir la seva formació permanent amb un tutor universitari, amb l'objectiu de profunditzar un àmbit triat per la o pel mateix ensenyant. Aquesta gran feina, que suposadament hauria de tenir un efecte positiu sobre la didàctica del professorat, hauria de ser reconeguda també econòmicament.

Quant al TFA, en què ha ensenyat, l'entrevistat qüestiona el temps massa curt i els objectius contradictoris. Tanmateix, subratlla que segons l'opinió d'alguns companys seus, tampoc els cursos SSIS van tenir l'eficàcia del que va freqüentar ell a Bologna, a causa de l'escassa activitat laboratorial i de l'obligatorietat de tornar a fer assignatures ja fetes a la universitat. Per tant, fent una mena d'autoavaluació del seu treball com a ensenyant en cursos de formació inicial post grau, destaca que creu d'haver fet una feina digna gràcies al fet d'haver freqüentat la SSIS a Bolonya i haver ensenyat dos anys a l'escola secundària. En canvi, molts dels seus companys que van ensenyar als TFA, no tenien cap mena de preparació en didàctica de la història. És veritat que ens podem auto-formar però la didàctica és una metodologia que uneix teoria i pràctica, en la qual l'experiència d'ensenyament a l'escola té un rol imprescindible. Un segon aspecte a considerar és que la universitat decideix amb poc temps d'antelació – uns tres mesos – qui farà les assignatures, i per tant el temps per preparar-se és molt poc.

L'entrevistat opina que una bona formació inicial per al professorat de secundària podria durar un any i mig, més o menys, amb una part de laboratori molt desenvolupada i el trimestre de pràctiques obligatori. Caldria reduir el càrrec de l'ensenyament de pedagogia o redefinir-ne el perfil. La pedagogia hauria de basar-se en l'observació directa a classe, com solien fer les i els pedagogs italians dels anys '60 i no en la mera reflexió filosòfica, com passa avui dia. En la societat multicultural que hi ha en alguns barris de les grans ciutats, què pot fer una o un ensenyant per reduir un conflicte a classe? Aquest aprenentatge s'ha de basar en casos reals, no en posicions teòric-filosòfiques.

**ENTUNI11** ha participat com a docent en cursos de formació continuada per ensenyants de primària i secundària, organitzats per entitats i associacions privades a la plataforma SOFIA. Ha impartit cursos d'història sectorial i diu que les persones freqüentants reclamaven major disponibilitat d'aquesta tipologia de cursos. Afirmar que hi ha cursos d'història de gènere al SOFIA però no especifica que ell va considerar la perspectiva de gènere important de cara a l'organització dels seus cursos. Quant a la formació inicial de professorat, destaca que “qualsevol metodologia d'ensenyament prescindeix del contingut”. Una cosa és el coneixement dels continguts, una altra és dominar la didàctica, les



metodologies d'ensenyament i la psicologia, tot allò que ha de ser conegut per part de qui ha de gestionar un grup-classe. El problema és que a Itàlia falten els dos. Una llicenciatura – de qualsevol matèria – no et dóna cap coneixement que permeti entrar i fer classe atesa la complexitat que presenten les classes avui dia.

Els punts crítics de l'ensenyament de la història són dos, per un costat,

- la competència històrica: les i els ensenyants són llicenciats en humanitats o filosofia i, en la millor de les hipòtesis han freqüentat dues assignatures d'història, moderna i contemporània. Per tant, es pot afirmar que la història no la coneixen. Per l'altre costat,
- la competència didàctica, pedagògica i psicològica, les quals tampoc s'ensenyen als graus. És a dir que, independentment de la llicenciatura, una formació inicial post grau és necessària.

A Itàlia, hi ha poquíssimes facultats d'història, per tant la competència històrica és molt poc difosa i es queda enganxada a la visió eurocèntrica. Es podrien fer canvis i serien desitjables, tanmateix això és poc probable a causa de les lobbys que gestionen les universitats. El nombre major de professors i professores funcionaris són de moderna, contemporània i història de les institucions i per això aquests sectors són els més desenvolupats mentre que la resta d'històries són marginades.

**ENTUNI7** afirma que Itàlia no té una tradició en la formació inicial del professorat, que va començar al 1999 amb la reforma de les facultat d'Educació Infantil i Primària i la institució de les escoles de formació inicial per al professorat de secundària, les SSIS. ENTUNI7 va ser professor a les SSIS i als TFA i les considera imprescindibles. La SSIS en què va ensenyar va entrar en funcionament el 2000 i va tenir bons resultats. El model era regional i no va funcionar igual a tot arreu, de fet algunes no van funcionar gens bé.

Després de poques edicions el model SISS va ser abandonat pel MIUR, sota el ministeri Gelmini, i es va passar al TFA, que començava a funcionar. Amb Renzi i la Buona scuola es van interrompre els vells programes i es va començar a parlar d'una formació triennal, que ENTUNI7 considera molt seriosa, a més de

molt viable per a les candidades i candidats, ja que el cost de la formació anava a càrrec de la pública administració i per això tothom hauria pogut participar.

**ENTUNI7** subratlla la importància de la selecció i formació inicial i permanent, que hauria d'anar lligada a alguna forma d'incentivació econòmica. L'objectiu seria afavorir l'assoliment de noves competències per reduir l'immobilisme que pot caracteritzar els funcionaris. El punt és que la formació continuada no és obligatòria i té la característica de la transversalitat més que disciplinar.

Un dels aspectes a considerar és que les i els docents italians no estan formats en Didàctica i per tant, possiblement no siguin capaços de reconèixer aquesta necessitat. L'aspecte realment greu es no saber que es necessita formació en Didàctica de la història. Per això, l'ensenyant defensa la lògica de la formació inicial docent com a formació post-grau, després d'haver adquirit una bona competència disciplinar. Les facultats han de formar bones historiadores i historiadors, quant a les estratègies didàctiques i pedagògiques, la manera en què s'ensenya història i ciències socials i de gestió de la classe, han de ser part de la formació inicial. Tot ha d'estar lligat al pràcticum, considerat que la formació inicial sense pràcticum, sense saber com funcionen les coses en el dia a dia, seria molt incompleta.

El TFA, tal com s'havia anat perfilant, era una fórmula molt efectiva però, després de tres edicions, la Buona scuola l'ha aturat, a favor del FIT, una formació triennal basada en formació teòrica el primer any, el segon començar a fer alguna substitució i el tercer any d'immissió a l'ensenyament. El límit d'aquesta formació era el cost a càrrec de l'estat i no hi ha prou recursos (o desig d'inversió).

**ENTUNI8** com a docent i com a membre d'una associació està molt involucrada en la formació permanent, per a la qual té una tradició important i en la difusió de la història amb perspectiva de gènere. La formació inicial és una medalla a dues cares, en un costat hi ha la necessitat d'una formació didàctica especialista i per l'altra la necessitat de què qui anirà a ensenyar història estigui llicenciat en aquesta disciplina. La situació de qui vol accedir a la professió ensenyant és força complicada ja que hi ha hagut molts cursos de formació inicial, llistes

d'ensenyants sense cap formació, i per això una solució podria ser reformar els continguts universitari i després la didàctica que, en part, podria ser ensenyada a la universitat o en un curs post-licenciatura. Per didàctica especialista s'entenen les especificitats de cada matèria més que la didàctica generalista, ensenyada per pedagogues i pedagogs.

**ENTUNI8** remarca que la didàctica s'hauria de treballar també una vegada ja ser docents i a tots els nivells escolars. Explica el projecte pilot d'una universitat italiana, al qual el professorat participa en forma totalment voluntària, que té l'objectiu de millorar la formació didàctica del professorat. Es basa en workshop i trobades però sobretot en observacions entre companyes i companys de diferents disciplines. En aquest programa, que va néixer del professorat mateix, no hi ha control per part de superiors ni jerarquies. Mitjançant instruments democràtics, les i els docents s'ajuden moltíssim a millorar la qualitat del propi ensenyament.

**ENTUNI9** explica que a Itàlia hi ha recorreguts diferents per ser ensenyants. Per primària i infantil és més senzill, ja que hi ha una llicenciatura que habilita a l'ensenyament, mentre que secundària és una mica més complicat. "A la secundària no hi ha un recorregut clar per a la formació professional de l'ensenyant". Després del grau hi ha un itinerari "que no és gens clar, mitjançant unes pràctiques després de ser contractats, és a dir que les i els ensenyants entren a l'aula sense una preparació professional. L'any 2019 al juny, fins i tot el consell de la Unió Europea ha cridat l'atenció a Itàlia amb una nota, en què al punt 19 indica que les causes de l'estancament del sistema productiu són principalment lligades a "les debilitats del sistema escolar i de formació i a la escassetes de la demanda de altes competències" (Commissió Europea, 2019). El document critica el sistema d'ingrés a la professió, massa enfocat al coneixement més que en les competències professionals, i la seva limitada formació didàctica. A més, els salaris molt baixos respecte als estàndards internacionals no representen cap atracció per a les persones més qualificades i això, segons el document, es tradueix en un manca d'aprenentatges positius de les i els estudiants.

**ENTUNI9** veu una diferència important entre la formació per mestres de primària i secundària, és a dir les didàctiques. Les estudiants i els estudiants de

primària, mitjançant les didàctiques de les varies disciplines i els laboratoris, surten ben preparats per entrar a l'aula. En canvi, a les facultats d'història, no hi ha cap curs obligatori de didàctica de la història. Això comporta que l'ensenyament de la història a l'escola primària pot resultar molt formatiu i positiu, mentre que a l'escola secundària hi ha una decadència de l'ensenyament i aprenentatge de la matèria, que la gran majoria d'estudiants considera summament avorrida.

La universitat no ha format el professorat i a Itàlia ensenyar història sovint coincideix amb “acabar el programa” o sigui, el manual. Aquest és el senyal clar de llur desconeixement de les problemàtiques del saber històric, és a dir han estudiats cursos monogràfics que no han permès d'esbrinar què és la història general. Després, és curiós com bona part del professorat encara utilitzi la paraula “programa” quan a Itàlia, ja fa uns anys hi ha les Indicacions, que són molt més obertes i liberals i no indiquen de cap manera la obligació de fer segons que continguts o cronologies. Per tant, no es pot emmarcar l'ensenyament de la història amb el desenvolupament de l'índex del manual escolar i l'historiador Andrea Giardina, al seu document “La storia come bene comune” expressa aquesta preocupació envers la història en relació a la seva capacitat de formar la ciutadania.

Una persona que es vulgui formar com a docent de secundària, a la universitat hauria de freqüentar cursos que l'ajudin a entendre quina és la tipologia de història que anirà a ensenyar, o sigui la Història general. De moment, no hi ha cap curs que ensenyi això. Usualment, les i els estudiants preparen llurs exàmens de història amb manuals generals de història medieval, o moderna o contemporània més algun text monogràfic, de profundització d'alguns temes. Però, no s'ensenyi a analitzar l'estructura dels manuals i per tant, es pensa que aquella és la manera d'aprendre i d'ensenyar. Així, una bona part del professorat pensa que és suficient “saber història” per poder-la transmetre sense demanar-se, subratlla l'ensenyant, què significa saber història, de quin coneixements estem parlant i llavors tornem a entrar al bucle dels personatges, de les batalles, de la cronologia etc.

La gestió de la formació per part dels governs ha estat alterna: es va començar amb la SSIS, que van haver vida breu, i després altres formacions sempre post-llicenciatura. El docent entrevistat pensa que la formació professional i didàctica hauria de ser inclosa en la formació universitària i que el saber històric hauria de ser adaptat al camp de saber històric que la i l'ensenyant es trobarà al moment d'ensenyar, sobretot en el marc de la “laurea specialistica”<sup>28</sup>. Indica com a molt important la història general o world history, que és un gènere específic per a l'escola, i que ha de ser integrat amb parts monogràfiques i específiques per a què es pugui tenir una perspectiva mundial. Canviar la impostació del curs d'estudi seria una veritable revolució, però les i els historiadors haurien d'estar disposats a canviar llurs maneres de fer història. Les facultats d'història, per part seva, haurien de permetre un canvi de programes, que originàriament van ser pensats amb la finalitat de la recerca i mai hi ha estat espai per a la preparació a l'ensenyament.

**ENTUNI10** La formació inicial que s'ha fet fins ara és pèssima, a part les SSIS, a l'any 2000, que van ser aturats per la ministra Gelmini i no va ser substituïts amb quelcom semblant. Des del 2008 a Itàlia no hi ha una regularització del sistema de formació inicial del professorat de secundària. Amb el govern Gentiloni, hi ha haver un intent de regular-ho: es preveia unes oposicions i després 3 anys de formació, compartida entre l'escola en què es desenvolupava l'activitat ensenyant i la universitat. Una vegada entrat el govern Conte (des del 01/06/2018), aquest projecte es va esborrar, juntament amb la Buona scuola, que no agradava gens als sindicats, substituint-lo amb unes oposicions *Ope legis*, és a dir que qui es presenta no pot ser suspès. Amb aquest sistema, s'espera la immissió d'uns 100.000 docents i per tant, ja ens podem imaginar la tipologia de formació d'aquest personal.

Si **ENTUNI10** pogués reorganitzar la formació inicial del professorat de secundària prendria com a exemple la SSIS. Es tractava d'un projecte de 200 hores, basat en l'elaboració de material didàctic que s'experimentava a l'aula i després, es comentava i corregia a classe. Per a l'ensenyant el problema principal de qui ensenya història a Itàlia és saber unir pràctica i teoria perquè tot i que hi

---

<sup>28</sup> Es recorda que a Itàlia la universitat és organitzada amb el model 3+2 anys, o sigui 180 crèdits + 120 crèdits d'especialització.

ha bones i bons ensenyants que llegeixen i s'informen molt, després a classe, què poden fer? Allò que fa més falta són instruments didàctics, i a la SSIS les i els estudiants consideraven excel·lent la part de teoria, pràctica i revisió.

**ENTUNI10** recalca la importància de la formació didàctica i la necessitat de la col·laboració amb les companyes i companys historiadors i historiadores per poder preparar bons materials. A més, considera que no cal tornar a fer continguts d'història o geografia, considerat que tothom ja té una llicenciatura i exàmens ja aprovats. Si de cas, s'han de fer cursos de història que no es va poder fer a la facultat. Amb el govern Gentiloni, es va pensar aquell recorregut de 3 anys després de les oposicions, amb una avaluació final, després del qual l'ensenyant és funcionari. A més, es va pensar a un Centre superior de Didàctica de la història, amb la seu al ministeri mateix, per a les persones que es volien dedicar a això. I els primers professors i professores haurien de ser estrangers ja que a Itàlia, al moment no hi molts experts i expertes de Didàctica.

**ENTUNI12:** Les universitats italianes han experimentat una transició no lineal i no sense dificultats organitzatives des de les SISS als actuals cursos de 24 cfu<sup>29</sup>. Els cursos universitaris per als futurs professors haurien de tractar, teòricament, temes des de la història antiga fins a la contemporània (cinc sectors disciplinaris diferents: història grega, història romana, història medieval, història moderna, història contemporània). Pren com a exemple el cas dels cursos d'història de la facultat d'Educació Primària en què ensenya. El nombre de crèdits formatius per als professors de l'escola primària (120 hores de mitjana) no és tal que permeti cursos amplis i amb nocions de didàctica, confiada per mol de temps als sectors pedagògics i psicològics. L'ensenyament de la història se centra, en la seva major part en “temes i problemes d'historiografia”, “periodització” o, en el cas de les “metodologies didàctiques” mapes conceptuals, docència activa, laboratoris, competències *versus* coneixements.

---

<sup>29</sup> A l'actualitat, per accedir a les oposicions, les i els graduats han de tenir 24 CFU de matèries pedagògiques, psicològiques, sociològiques i filosòfiques.

## 10.2 Les seves pràctiques docents i com haurien de ser

Taula 81. Què pensa el professorat del primer cicle sobre les seves pràctiques a classe

PROFESSORAT DE PRIMER CICLE	
<b>ENTPR101</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quin bagatge porten a classe les i els ensenyants? La subjectivitat és molta important quan ensenyament història</li> <li>• la història a primària s'ensenya amb els quadres de civilització, una història des de baix que permet la inclusió de les dones</li> </ul>
<b>ENTPR102</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intento donar valor a la història a classe perquè és la memòria de les nenes i dels nens i llur futur</li> </ul>
<b>ENTSEC103</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les pràctiques s'han d'adaptar a l'entorn en què ensenyen - Les i els directors tenen un rol important en aplicar bones pràctiques a l'aula</li> </ul>

**ENTPRI101** Al moment de començar a ensenyar i durant la vida laborable els ensenyants “hauríem de ser capaços de preguntar-nos quin bagatge portem a classe i quina tipologia de relació volem establir amb els nens i les nenes, de una persona cap a altres persones”. Contemplar les subjectivitats a l'ensenyament de la història és neuràlgic, també amb la finalitat de què les i els estudiant recuperin una nova relació amb la història. Es continua ensenyant batalles, guerres i personatges polítics però la història és també altres coses. Sembla que la revolució historiogràfica no ha arribat a les escoles italianes, sobretot a la secundària. A més, sovint és veu una ansietat per acabar els arguments que s'han de tractar però més important seria profunditzar el coneixement d'instruments que poden servir per avaluar diferents civilitzacions, períodes i contextos. És evident que un suport per part del MIUR o dels directors seria molt útil per canviar aquesta mentalitat, tan radicada en el professorat italià.

A la primària italiana la metodologia ja ha canviat. La història s'ensenya mitjançant els “quadres de civilització” que és la història social. L'alumnat comença a analitzar la vida d'avui dia per individuar una sèrie d'indicadors com ara la vida quotidiana, les activitats econòmiques, les religions o la cultura i, gràcies a aquests indicadors, orientar-se en la societat del passat. La història ensenyada amb aquesta metodologia és una història que comença des de baix i

per això resulta molt més senzill la inclusió de la perspectiva de gènere. Ara bé, aquesta perspectiva no és la dels manuals, que proposen la societat jerarquitzada en piràmides amb les dones representades a un costat.

**ENTPR102:** unes bones praxis a l’aula són una manera de preservar la memòria de les nenes i dels nens, per saber d’on venim i per a què s’entengui que la presència de les persones aquí, avui, està lligada a un ahir. La història és una disciplina didàctica molt important i com a “ensenyant” ENTPR102 intenta donar-li valor a les classes, mitjançant l’ús de fonts i incloent les dones i la perspectiva de gènere, amb la finalitat de presentar els arguments de la manera més àmplia possible.

**ENTSEC103** afirma que no a totes les escoles es poden dur a terme les mateixes pràctiques, per exemple entre escoles de ciutats i més de perifèria, amb un alt grau d’immigració. A aquestes últimes, hi ha més llibertat d’organitzar-te els continguts i la metodologia de treball, mentre que a les escoles del centre ciutat, els pares són més invasius i es permeten de dir-te què s’hauria (o no s’hauria) de treballar segons quines temàtiques. A més, considera que les i els directors tenen (o haurien de tenir) un rol important en afavorir l’adopció d’aquesta perspectiva, i haurien de fomentar-ne la formació.

*Taula 82.. Què pensa el professorat de secundària sobre les seves pràctiques a classe*

PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA DE SEGON GRAU	
ENTSEC204	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les dones solen aparèixer anant cap a l’edat moderna i contemporània, el ‘900 bàsicament</li> <li>• tot i ser al mateix departament, els professionals no parlem d’allò què fem a classe</li> <li>• treballar el gènere pensant només en les dones limita molt l’abast dels seus efectes</li> </ul>
ENTSEC205	
ENTSEC207	

**ENTSEC204** explica que quan vol fer un aprofundiment de gènere, amb l’ajuda del llibre, usualment sobre figures de dones sobre les quals la narració històrica no pot passar per sobre, per exemple Joana d’Arc, Elisabet I d’Anglaterra, Chiara d’Assis o Cristina de Suècia. Ja Olympe de Gouges, a la revolució francesa, no és tractada gens en la gran majoria dels manuals. Les dones solen aparèixer anant cap a l’edat moderna i contemporània, el ‘900 bàsicament. Llavors apareixen



fitxes sobre Marie Curie, Indira Ghandi, Margareth Thatcher, és a dir en ple segle XX.

**ENTSEC205:** a l'escola falta temps per a moment de comparació d'idees entre companyes i companys, fins i tot del mateix departament.

**ENTSEC207** expressa que “la història amb perspectiva de gènere no existeix a Itàlia perquè en la societat mateixa no hi ha perspectiva de gènere!” i després perquè també a nivell d'ensenyament universitari “es veu com a una qualsevol categoria d'història” i no com a ‘unes ulleres’ des de les quals s’ha de mirar qualsevol contingut històric.

Per últim, molts dels subjectes que han treballat l'argument del gènere, ho han fet pensant en què el seu públic estava fet només per dones i per tant aquesta s’ha revelat una limitació a la seva difusió entre docents masculins o fins i tot en determinats ambients acadèmics.

*Taula 83. Què pensa el professorat universitari sobre les seves pràctiques a classe*

PROFESSORAT UNIVERSITARI	
ENTUNI11	<ul style="list-style-type: none"> <li>la perspectiva de gènere segurament pot ajudar però no pot ser determinant, encara que hi ha rols de dones apicals. És més important treballar l'eurocentrisme</li> <li>per a mi les bones pràctiques comencen amb el coneixement i habilitats de lectura crítica de documents com de la història de la historiografia</li> <li>s’ha d’acceptar el límit que la font ens imposa quan no documenta la presència de dones, encara que segur que n’hi havia</li> <li>el lloc de la dona als meus cursos (d’història), depèn de les fonts documentals que tinc</li> </ul>
ENTUNI12	
ENTUNI14	

**ENTUNI11** durant els seus ensenyaments d’història a la universitat no tracta “la perspectiva de gènere en profunditat, tot i que hi ha aspecte del rol de les dones que sí s’han de tenir en consideració. Per exemple, en la àmplia història d’Àsia, hi ha rols apicals de les dones a Indonèsia, Bangladesh o Myanmar on les dones arriben a cobrir rols que al nostres països occidentals, encara no hem vist, o bé no tant com a Àsia”. La inclusió de les dones en l’ensenyança de la història podria ajudar a reforçar el rol de la dona a la societat, tanmateix segons l’entrevistat hi ha un límit enorme. Ell considera que en referència a la seva

assignatura, les i els estudiants arriben amb una visió totalment eurocentrista i no saben res de res ni d'Àsia, ni d'Àfrica ni sobre Amèrica. Per tant, considerat el caire de treball i la quantitat d'arguments a tractar, "la perspectiva de gènere segurament pot ajudar però no pot ser determinant".

**ENTUNI12** Hi ha escoles i instituts en què la geo-història està assentada. No és, en realitat, una categoria nova, perquè Braudel la va introduir fa diverses dècades i amb una profunditat historiogràfica molt diferent. Està lligat a la idea que un historiador no pot prescindir de la geografia; i viceversa, el geògraf humà no pot ignorar la necessitat de contextualitzar històricament, tant la recerca així com l'ensenyament a classe. Es tracta de nocions que fa dècades es van aplicar de manera més espontània i amb menys preconceptes. Pensem a determinades pàgines de Braudel, de Gambi, de Sereni per veure que la història i la geografia conviuen a través d'un coneixement extens i complex expressat d'una manera molt directa. En els pocs cursos destinats a la formació del professorat que vaig impartir, vaig intentar abordar el tema des d'aquesta perspectiva. Les metodologies d'ensenyament d'ara són molt allunyades de la visió "certament vella", de l'ensenyament de ENTUNI12, que queda ancorada a la necessitat d'oferir en primer lloc coneixement i habilitats de lectura crítica tant dels documents com, de forma preliminar, de la història de la historiografia. Per a l'ensenyant, aquests són els objectius principals, malgrat una juxtaposició instrumental i ara establerta, entre "habilitats" i "coneixements" que ara utilitza el professorat.

**ENTUNI14** afirma que una didàctica de la història que no contempli les dones segurament altera "la història". En relació al seu àmbit d'ensenyament, el docent intenta posar de manifest aquesta diferència de la presència de dones entre àrees geogràfiques i períodes històrics, i intenta esbossar-ne una teoria. Val la pena explicitar perquè l'acció femenina és més interessant i significativa en un àmbit més que en un altre però també s'ha d'acceptar el límit que la font ens imposa quan no documenta la presència de dones, encara que segur que n'hi havia. Per exemple, a història medieval general, hi ha moltes fonts sobre les dones. Per conseqüència, el lloc de la dona als meus cursos, depèn de les fonts documentals que tinc.

### 10.3 L'ensenyament de la història, la didàctica de la història i la seva finalitat

*Taula 84. Què pensa el professorat del primer cicle sobre l'ensenyament de la història, la didàctica de la història i la seva finalitat*

PROFESSORAT DE PRIMER CICLE	
ENTPRI01	<ul style="list-style-type: none"> <li>• serveix a llegir la contemporaneïtat</li> <li>• l'alumnat ha d'entendre que el manual no és cap veritat absoluta</li> </ul>
ENTPRI02	<ul style="list-style-type: none"> <li>• preservar la memòria de les nenes i dels nens, per saber d'on venim i per a què entenguin que llur presència aquí, avui, està lligada a un ahir</li> </ul>

**ENTPRI01** creu que els coneixements i els aspectes metodològics són imprescindibles per poder arribar a una correcta lectura de la contemporaneïtat. Una de les finalitats és que l'alumnat pugui entendre que la rellevància i la jerarquia dels arguments en un manual depèn de la feina i de les decisions d'unes persones i dels coneixements del professorat. La narració històrica no representa pas cap veritat indiscutible, és un relat segurament parcial i és molt important que les i els estudiants ho sàpiguen i ho verbalitzin.

Entendre i desconstruir allò que es troba als manuals, fer-ne una crítica enraonada és un repte assolible si ens apropem a la metodologia de la recerca històrica, buscar les fonts, establir si són confiables o no, comprendre que una mateixa font potser interpretada de manera diferent al llarg del temps en base a nous coneixements o a noves preguntes que ens posa la contemporaneïtat. Tots aquests aspectes són fonamentals per a què la història no sigui només transmissió de coneixements sinó un sistema que dóna eines per a la construcció d'un sistema crític.

A banda d'això, la perspectiva de la dona i de gènere és fonamental per a què nois i noies tinguin models també en relació al passat i per a què es puguin sentir part de la història. Saber que nens i nenes han tingut un paper al llarg del temps afavoreix la percepció que l'alumnat també és part de la història i que cada història és digna de ser representada. ENTPRI01 troba que aquest aspecte és fonamental en el procés de construcció de la identitat i del propi espai en el marc de la societat.

**ENTREPRI02** és una manera de preservar la memòria de les nenes i dels nens, per saber d'on venim i per a què entenguin que llur presència aquí, avui, està lligada a un ahir. La història és una disciplina didàctica molt important i l'ensenyant intenta valorar-la a classe, intentat donar un sentit a tot mitjançant l'ús de fonts i incloent les dones o la perspectiva de gènere, amb la finalitat de presentar els arguments de la manera més àmplia possible.

**ENTSEC103:** unes de la finalitat és la d'ensenyar a posar en dubte, i jo començo per desconstruir les 'suposades' veritats del manual, és a dir l'eurocentrisme, o la utilització instrumental de la història, per exemple la guerra entre Palestina i Israel o la guerra dels Balcans. ENTSEC103 afavoreix les preguntes sobre si és correcte que l'occident exporti la democràcia a tot el món, com si fóssim més bons que als altres o bé si és just que una persona tingui el poder per molts anys. L'organització de les línies guia a l'escola secundària de primer grau preveu fer Itàlia al primer any, Europa al segon i la resta del món al tercer, i é evident que al món hi ha molts aspectes a tractar i que un any és absolutament insuficient i per tant intenta tractar de forma transversal arguments important per a la reflexió de l'alumnat. Tant la història com la geografia vehiculen missatges molt potents i que incideixin en l'inconscient i per tant hem d'anar amb molta cautela.

### Secundària

*Taula 85. Què pensa el professorat de secundària de segon grau sobre l'ensenyament de la història, la didàctica de la història i la seva finalitat*

PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA DE SEGON GRAU	
<b>ENTSEC204</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>la finalitat de l'ensenyament de la història és no oblidar el passat per poder entendre en profunditat el present</li> </ul>
<b>ENTSEC25</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Podria ser la capacitat de la història d'ajudar les persones a elaborar una metodologia de pensament, d'enraonament i d'anàlisi de la realitat</li> </ul>
<b>ENTSEC26</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>la finalitat no és saber el que està escrit als manuals</li> </ul>

Per **ENTSEC204** la finalitat de l'ensenyament de la història és no oblidar el passat per poder entendre en profunditat el present. Saber llegir el passat dóna competències per llegir el present, encara que és un present en canvi continuat.

El coneixement de la història ens permet ser actors i actrius del nostre temps i no només espectadors passius.

**ENTSEC25** considera que no és fàcil definir les finalitats de l’ensenyament de la història i tanmateix reconeix la capacitat de la història d’ajudar les persones a elaborar una metodologia de pensament, d’enraonament i d’anàlisi de la realitat. L’ensenyant creu que les finalitats tenen dos nivells diferents: per un costat, els continguts serveixen a crear un mapa mental del passat, un marc en què moure’ns per interpretar la història de l’home. Per l’altre costat, més des de la vessant cognitiva, la història serveix per aprendre a buscar informacions, analitzar-les, connectar-les etcètera, operacions que són importants per a la vida mateixa.

**ENTSEC26** diu que les línies guies fixen objectius i competències interessants com ara saber orientar-se a l’espai i temps, entendre la portada dels principals avenços científics, econòmics o socials però finalment, nosaltres mateixos considerem important “allò que està escrit al manual”.

*Taula 86. Què pensa el professorat universitari sobre l’ensenyament de la història, la didàctica de la història i la seva finalitat*

PROFESSORAT UNIVERSITARI	
<b>ENTUNI7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• saber enraonar “en base als fets i a les proves dels fets”</li> </ul>
<b>ENTUNI8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• el principi d’autoritat del llibre s’ha de combatre</li> </ul>
<b>ENTUNI9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La història representa una perspectiva d’anàlisi de llarga distància a la qual la societat d’avui dia no pot renunciar</li> </ul>
<b>ENTUNI10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• no hi ha competències sense continguts</li> <li>• Una de les finalitats hauria de ser aquella d’ensenyar a les i als estudiants a fer atenció i reflexionar sobre els processos, és a dir, les conseqüències de les descobertes, més que sobre les descobertes en si</li> </ul>
<b>ENTUNI11</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L’ensenyament de la història actual segueix els mòduls identitaris del ‘800</li> <li>• un dels molts objectius de la història és conèixer la història de la humanitat, que ajuda a tenir una consciència més gran sobre nosaltres mateixes i el nostre rol en l’àmbit de la societat</li> <li>• la societat està en fase de regressió a causa de la falta de coneixements dels aspectes més essencials de la nostra societat i del nostre passat, en sentit universal</li> </ul>

**ENTUNI7:** La història té la funció de desenvolupar el sentit crític i per assolir aquesta fita potser seria bona idea que en Itàlia ens poséssim d’acord sobre quin

són els continguts a ensenyar, ja que “els programes són un mare màgnum en què hi ha tot”. La història és massa ampla per ser posada en “contenidors”, per això és desitjable una selecció de continguts que afavoreixin el desenvolupament de les competències, una sobre tot saber enraonar “en base als fets i a les proves dels fets”.

L’ideal seria poder ensenyar la història mitjançant la problematització, és a dir una metodologia en què la resposta a un problema donat s’ha de buscar en les fonts. Des de la primària s’hauria d’ensenyar a les nenes i als nens a citar les fonts amb què treballen, encara que molt senzilla, Això seria de gran ajuda davant del repte representat per la xarxa Internet, ja que avui dia el problema no és saber la data d’una batalla sinó entendre la seva funció i el sentit general del fet i això es possible només mitjançant l’anàlisi de les fonts. La metodologia del laboratori de història ens ajudar molt per aquesta finalitat, tot i que hauria d’anar lligada a continguts definits i consensuats.

Un punt negatiu és que l’ensenyament a Itàlia – i a altres països d’Europa també – es basa en el principi d’autoritat, és a dir que si ho diu el llibre i l’ensenyant doncs és veritat. En canvi, la història, a part el coneixement d’uns aspectes innegables, com per exemple, que la unitat d’Itàlia va ser al 1860, s’ha de fundar en “la reconstrucció de hipòtesis i en la capacitat d’abordar i resoldre una problemàtica mitjançant les fonts”.

Sobre les tècniques del laboratori històric ja hi ha suficient literatura per saber que funciona per treballar l’assoliment de les competències, sense quedar-nos en la mera memorització de continguts. Tanmateix, ENTUNI7 defensa la memorització d’algun contingut amb el fi de construir unes referències lògiques i precises en què emmarcar l’anàlisi de les fonts i la construcció del coneixement.

**ENTUNI8** considera que un del problema més rellevant per a l’ensenyament de la història és que la majoria del professorat que la ensenya no és llicenciat en història sinó en humanitats, i per tant falta el coneixement d’aquelles especificitats que permeten dominar una matèria. Per tant, el que fa la gran majoria és confiar en els manuals, i aquí hi ha el segon problema. Qui escriu els manuals? El cànon historiogràfic encara és força tradicional, tot i que va canviant

segons els períodes. Per exemple, la història moderna va ser travessada molt més per la història social, un bon nombre de historiadors moderns van ser referents de la micro-història, que va ser una experiència importantíssima en la història italiana. La història contemporània és en retard respecte a la moderna. Els segles XIX i XX són els segles de més protagonismes de les dones i tanmateix hi ha una orientació molt tradicional. Per exemple, a les escoles secundàries de segon grau, per diferents motius, com ara l'horari i els programes, la història ensenyada és encara bàsicament història política, construïdes sobre què ha passat.

**ENTUNI8** creu que quant més història circula millor és per a tothom, com a investigadores i investigadors i com a ciutadanes i ciutadans. La història representa una perspectiva d'anàlisi fundamental, una visió de llarga distància a la qual la societat d'avui dia no pot renunciar.

**ENTUNI9** afirma que existeix la idea que passant a les competències, els coneixements siguin menys importants. Hi ha una gran equivocació ja que és impossible arribar a les competències sense coneixements. Llavors, quins són els coneixement històrics que permeten formar estudiants competents? Si els coneixements són els de la història tradicionals, és a dir esdeveniments, batalles, dates i personatges doncs això no contribueix a la formació competencial. Una de les finalitats hauria de ser aquella d'ensenyar a les i als estudiants a fer atenció i reflexionar sobre els processos, és a dir, les conseqüències de les descobertes, més que sobre les descobertes en si. Per exemple, en el cas de la impressió, es recalca la descoberta de la màquina, a la meitat del segle XV i s'ignora la circulació de idees i les transformacions socials arran d'aquella màquina. El cas de la invenció de l'electricitat i de l'electrificació del món és molt més important que totes les batalles del món. L'electricitat va canviar radicalment la vida social i econòmica, per tant hauria de formar part dels coneixement històric a proporcionar.

També Marc Bloch pensava que els actuals continguts històrics de la història general a ensenyar no eren els més adients. L'electricitat, i altres processos de transformació històrica com ara els tecnològics, científics o socials, com l'accés de les dones a les professions o a la política, representen un saber històric que

posa les i els estudiant en la condició d'apreciar la història i entendre la formació i la transformació del món. Aquest procés representa una manera per lligar coneixement històrics i assoliment de les competències. És allò que defineix l'*Arqueologia del present*, o sigui si nosaltres veiem el món actual com una capa de història amb determinades característiques, anant cap al passat podem trobar els inicis i els processos de transformació que han determinat el present. No hi ha cap característica actual que no tingui una origen, uns fets històrics o bé uns processos que van tenir lloc al passat i per tant, es poden posar a disposició de les i els estudiant uns coneixements que posin en relació passat i present.

La finalitat de l'ensenyament de la història està relacionat amb l'organització dels ensenyaments i a la formació de la professionalitat docent des del punt de vista del saber històric.

**ENTUNI10** considera que als anys '80 encara hi havia esperança. Molts docents van construir la Didàctica a Itàlia, hi havia interès i moviment per construir materials didàctics i de fet, els programes del '69 i del '86 i la reforma Brocca<sup>30</sup> són filles d'aquest període. Més o menys al 1995, a Itàlia es va instaurar una coalició política transversal anti-didàctica, en nom d'una modernització (o pedagogització) de l'escola a detriments dels valors fondants de la reforma Gentile<sup>31</sup>. Aquest front va guanyar àmpliament, i és el mateix grup que va recolzar la ministra Gelmini quan va eliminar els cursos de formació inicial per al professorat i que va oposar-se sense gaire criteri didàctic a la reforma de Tullio de Mauro, que volia agrupar els ensenyament d'història, ciències socials i geografia, totes juntes, que hauria permès la formació d'un professorat preparat per a l'ensenyament. Doncs, a partir d'aquí, tant la ministra Moratti com la ministra Gelmini van intentar construir un ensenyament de la història que, per un costat, es cenyís als mòduls identitaris del '800 – identitat judaic-cristiana, identitat italiana, la gran civilització europea i italiana – i en contra del enemic màxim, l'islam, i que, per l'altre costat, utilitza uns mecanismes parenètics, és

---

<sup>30</sup> Beniamino Brocca va ser un subsecretari del Ministeri della Pubblica istruzione italià, que va tenir el càrrec de revisar els currículums dels biennis de la secundària de segon grau entre els anys '80 i '90 del segle passat.

<sup>31</sup> Giovanni Gentile, filòsof italià, va elaborar una reforma de l'escola italiana juntament amb el pedagogista i filòsof Giuseppe Lombardo Radice al 1923, sota el govern fascista de Mussolini.



a dir fer bones classes, amb sistemes que tiben l'alumnat cap als valors que acabem de citar i aquesta és la nova didàctica!

Ara, els grups polítics d'esquerra a Itàlia comencen a qüestionar-se aquest model didàctic, ja que l'identitarisme i aquest models antics fan el joc dels nacionalismes i de les dretes, que van començar a Europa oriental i està ara present a tota Europa occidental amb nacionalismes "musculars", polítiques anti-immigrants i masclisme. Actualment, no hi ha cap docent a Itàlia que estigui format en Didàctica de la història, exceptuats alguns companys que s'han auto-format, però sí que hi ha ensenyaments de Didàctica de la història. Aquesta assignatura, de 3 o 4 crèdits, va ser inclosa als 24 crèdits formatius que ara són obligatoris, després de la llicenciatures d'humanitats, o història etc per poder fer les oposicions per ser docent.

Qui ensenya Didàctica de la història als actuals cursos de 24 crèdits<sup>32</sup>? Hi ha persones que s'han apropiat a la Didàctica per interès personal o professionals, que té un interès real envers aquesta matèria i està implicat en molts projectes però, per part de l'estat, la formació en didàctica no és gens valorada. A nivell universitari, tampoc existeixen Departaments de didàctica de la història i l'assignatura sovint és impartida per pedagogs i mestres. Tanmateix, hi ha literatura de valor que remunta als anys '80, per exemple Antonio Calvani per a la didàctica a primària o Lando Landi, ambdós de la universitat de Florència, o també els treballs de l'ex grup de Roma de didàctica de la història.

**ENTUNI11** afirma que un dels molts objectius de la història és conèixer la història de la humanitat, el coneixement de la història ajuda a tenir una consciència més gran sobre nosaltres mateixes i el nostre rol en l'àmbit de la societat. Si fos per la persona entrevistada ella "donaria molt més espai a la història del que se li dona avui dia, no només a l'escola primària i secundària sinó també en l'entorn acadèmic en general. Estaria bé posar assignatures d'història també a les facultats de Medicina o Enginyeria". Considera que la societat està en fase de regressió a causa de la falta de coneixements dels aspectes més essencials de la nostra societat i del nostre passat, en sentit universal. És a

---

<sup>32</sup> Els 24 crèdits de pedagogia, psicologia i didàctica obligatoris per participar a les oposicions

dir allò que els éssers humans són capaços de fer i va sen capaços de fer al passat a partir ja des de la prehistòria.

A nivell personal lluita per a què la història no es basi només sobre les font escrites, ja que considera que es pot fer també una història del present. Pertany a un petit moviment d'historiadors i historiadores, que es diu "La història del present" que no té gaire èxit entre les i els professionals d'història. Es basen en la interpretació d'història oral i fets contemporanis sense esperar que passin anys i anys, a més que no està establert quants anys han de passar per a què podem començar a interpretar i a considerar els fets història.

**ENTUNI12** indica com a defecte fonamental que la discontinuïtat dels currículums de l'escola primària i secundària es reflecteix després en dificultats per planificar els cursos d'història a nivell universitari. Els i les mestres de primària se senten esclafats entre haver d'explicar nocions d'història antiga i educant simultàniament a la ciutadania amb laboratoris d'història que haurien d'enfocar-ho tot: des de l'antiguitat fins a la contemporaneïtat, inspirats en el territori i la història local. Com poden participar nens i nenes sense cap coneixement? Així que els ensenyants de les etapes successives tracten la matèria amb llacunes de coneixement que no hi ha temps per recuperar.

**ENTUNI14** una de les finalitats és adquirir instruments que ajudin a descodificar la fonts de la història (la història es fa gràcies a les fonts), tot i que aquestes fonts són, al mateix temps, un recurs i un límit. Moltes vegades, la historiadora i l'historiador es fan preguntes intel·ligents i amb sentit a les quals, però, la font no pot donar resposta. Això pressuposa per part de la historiadora i historiador cultivar la capacitat de fer-se preguntes d'una forma molt crítica. La nostra curiositat i coneixement sobre el passat xoca amb les informacions que el rastre deixat per altres persones ens deixa.

## 10.4 Els manuals i els altres materials curriculars al seu abast

*Taula 87. Què pensa el professorat del primer cicle sobre els manuals i els materials curriculars al seu abast*

PROFESSORAT DE PRIMER CICLE	
ENTPRI01	<ul style="list-style-type: none"> <li>• és difícil saber qui són les i els autors dels sussidiari</li> <li>• als manuals de secundària de segon grau és més probable trobar una perspectiva de gènere</li> <li>• als llibres de primària les dones gairebé no hi són</li> <li>• sovint es fan operacions de maquillatge. portada i il·lustracions diferents, però després els continguts estereotipats i el llenguatge no canvien</li> <li>• els manuals s’haurien de renovar completament</li> <li>• la perspectiva eurocèntrica no té sentit a la nostra societat multicultural</li> </ul>
ENTPRI02	
ENTSEC103	

**ENTPRI01:** el panorama editorial escolar és força descoratjador. És un món vast i molt fragmentat: en relació als “sussidiari” de primària és difícil fins i tot individuar les i els autors, que sovint no són pas professionals de les disciplines de les qual escriuen, a part productes de més qualitat com ara els manuals de Fabbri, Giunti o Erickson. En temps passat, hi va haver un intent d’assolir la igualtat de gènere als llibre de text, per exemple, el projecte PO.LI.TE, en el qual es van implicar científiques i científics importants però finalment, tot es va reduir en posar pàgines i box sobre les dones separades de la resta del manual. La perspectiva canvia si s’analitza la producció de manuals de la secundària de segon grau. Aquí la gran majori són escrits per historiadores i historiadors experts i llavors és més possible trobar perspectives que incloguin el gènere.

**ENTPRI02** creu que als llibres de primària les dones no hi són gaire i hi ha moltes mancances. Tanmateix, hi ha material de suport a la didàctica, per exemple els llibres de l’editorial SETTENOVE escrit amb aportacions de antropòlogues i paleontòlogues que serveixen per incloure la dona a la història correctament. L’ensenyant observa que la casa editorial Rizzoli-Erickson està publicant manuals de primària intentant cuidar l’aspecte de gènere, però la immensa majoria no ho fa. Diferent és el cas de la narrativa, que ofereix varies alternatives per a la lectura.

Tot i la llei 107/2015, es proposen llibres que semblen diferents perquè tenen portada i il·lustracions diferents, però després els continguts estereotipats i el

llenguatge no canvien: dones que estan treballant a casa, llenguatge declinat tot al masculí, dones que si intenten treballar fora de casa li passa algun desastre i es burlen d'elles. Tot una sèrie d'estereotips que no corresponen a la realitat que viuen les nostres nenes i nens i que tanmateix no donen lloc a canvis.

Com s'escullen els llibres de text de primària? Els criteris que les mestres utilitzen són variables: els primers anys de primària, quan s'ha d'ensenyar a llegir, sovint un dels criteris és la tipologia de caràcter amb què està imprès el llibre. Ja des de fa anys, hi ha recomanacions que per a les nenes i nens dislèxics s'usi el caràcter majúscul i no d'altres. Hi ha llibres que des de primer et presenten les diferents tipologies de caràcters barrejats i això es tendeix a evitar.

Després, es busca que sigui estèticament bonic, que presenti textos sobre la integració, – d'interculturalitat i temàtiques relacionades actualment n'hi ha poques, tot i que considerat el moment històric de rebuig a l'acolliment de l'estranger i estrangera faria molta falta –. Als *sussidiario* hi ha lectures sobre nenes i nenes amb handicap, o problemes físics però sobre nenes i nens estrangers molt menys.

Evidentment no es pot generalitzar ja que hi ha editorials atentes a aquests temes, però en general ENTPRI02 comenta amb les companyes que aquesta és la situació actual.

**ENTSEC103** no aprecia gaire el manual d'història que està utilitzant actualment (Storie e Mondi, Calvani, Mondadori) perquè no té perspectiva de gènere, només afegeix alguna cosa de les dones al final del capítol. La dona és presentada com a profundització. D'altra part, comenta que si que hi hauria la possibilitat de comprar llibres de suport amb perspectiva de gènere o web, que ella indica al seu alumnat. Cada any ENTSEC103 intenta llegir literatura alternativa, com el còmic 'Indomite' de l'editorial BAO, 'Donne senza paura' de Marta Breen i Jenny Jordhal, que presenta figures de dones important per a l'emancipació femenina.

Image 11 . Portada del còmic ‘Donne senza paura’



Troba que la perspectiva eurocèntrica adoptada a la gran majoria dels manuals és una mica desfasada respecte a la multiculturalitat de les classes, i opina que s’haurien d’incloure autors i autores d’altres països.

**ENTSEC103** per part seva, l’ensenyant creu que caldria una renovació radical dels llibres de text, que obligaria les i els ensenyants tradicionals a confrontar-se amb arguments que al dia d’avui ja no es poden obviar, com la història de les dones i la perspectiva de gènere.

Taula 88. Què pensa el professorat de secundària de segon grau sobre els manuals i els materials curriculars al seu abast

PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA DE SEGON GRAU	
<b>ENTSEC204</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La perspectiva de gènere als manuals de secundària són algunes fitxes la final dels capítols</li> <li>• el gènere s’hi podria tractar sense cap problemes si no hi haguessin tots els límits posat per la normativa ministerial</li> </ul>
<b>ENTSEC205</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hi ha qui creu que a molts continguts, o sigui llibre, correspon molta seriositat en l’ensenyament de la disciplina</li> <li>• la programació trobada al meu institut és igual al manual</li> </ul>
<b>ENTSEC206</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les dones quan apareixen, estan a dins d’un ‘marc’, com a una figura d’excepció, totalment desconnectades del context de la narració històrica</li> <li>• el panorama actual dels manuals d’història és bastant desolador</li> </ul>
<b>ENTSEC207</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tinc en compte la perspectiva de gènere “quan és possible”.</li> </ul>

**ENTSEC204** Creu que hi ha alguns manuals que “incorpora unes fitxes dedicada a la història de gènere, d’altres tenen alguna lectura tretra de la ‘Història de les dones’ de Duby i Perrot o bé articles de Joan Scott. Hi ha algunes fitxes al manual de l’últim any d’escola secundària de segon grau (el ‘900) sobre el feminisme, la lluita pel vot de les dones o la seva emancipació. Tanmateix, la ‘perspectiva de gènere’ no s’ha vist mai als manuals. Si pogués, voldria canviar els manuals del trienni de l’escola secundària de segon grau, eliminar tots aquest llibres de text digitals i interactius i substituir-los amb textos de Marc Bloch o Federico Chabod. Aquest material oferiria la possibilitat d’analitzar fonts primàries com ara cartes, testaments o bé document escrits per una dona i així sí que es podria incloure la visió de la dona.

A la pregunta “Què li impedeix actualment fer història amb perspectiva de gènere?”, ENTSEC204 contesta que “fa pel que pot”, tanmateix considera que hi ha indicacions que l’obliguen a tractar alguns arguments per poder desenvolupar les competències previstes per a l’etapa. Afegeix que “el llibre de text, que està obligada a tenir, l’obliga a tractar segons quins continguts. No és possible fer comprar llibres a l’alumnat per a després dir-los i dir-les de comprar-ne un altre”. A més, hi ha un altre aspecte a considerar, que és la dificultat de gestionar autònomament uns continguts i unes competències que són finalitzats a l’aprovació d’un examen final (selectivitat).

Segons la normativa ministerial, els llibres de text ajuden a desenvolupar competències com ara la síntesi o la comprensió lectora d’un text històric mitjançant ítems que sempre són els mateixos, que es parli d’edat antiga o contemporània. Per tant, el gènere s’hi podria tractar sense cap problemes si no hi haguessin tots aquests “límits”. Els manuals del batxillerat són molt decebedors. Hi ha més documents i fonts presentats en forma captivadora i colorada però tenen la mateixa estructura teòrica i de contingut de fa 30 anys. Això significa que tenen un fil cronològic però no temàtic o una narració amb una lògica al darrere (que no sigui aquella de la cronologia).

Quan l’ensenyant parla amb les companyes i companys de secundària de segon grau d’aquest argument, té la sensació de ser en planetes diferents. Per a un costat, l’ensenyant intenta parlar de una didàctica de la història que no té res a veure amb l’explicació, comprensió i reproducció sinó amb competències i

operacions cognitives. La sensació i els inputs que rep són que a la secundària de segon grau això no té gaire cabuda. A més, la persona entrevistada té la sensació que només parlar-ne porta a una contraposició entre qui, com ella, defensa la didàctica i noves pràctiques a classe i les i els que pensen que molts continguts, o sigui llibre, corresponen a seriositat en l'ensenyament de la disciplina.

Però es possible fer història d'una forma diferent i amb perspectiva de gènere. Amb la classe va fer un projecte per la 'Jornada de la memòria de la Shoah', en què s'ha analitzat la vida d'una parella perseguida durant el fascisme. El marit va morir al camp de concentració de Auschwitz i per tant, tota la història es va reconstruir a través dels ulls de la muller. Es va fer història d'una altra manera i estaria bé poder compartir amb les companyes i els companys per iniciar a aplicar les bones pràctiques de transformació. En canvi, a secundària de segon grau el manual és viscut, encara que no rígidament, com la 'font de la seguretat'. Uns dels problemes més importants, conclou, és la tria de continguts a ensenyar.

A partir de les línies guia, cada escola i institut ha de fer la tria dels continguts essencials que són la base per elaborar el programa anual de cada ensenyant. La persona entrevistada, quan ha arribat a l'actual institut, ara fa uns anys, ha trobat aquest programa que és molt igual a l'organització del manual, és a dir continguts canònics que no necessàriament són importants. Evidentment, no és fàcil efectuar aquesta tria, i més si els criteris no són establerts entre totes i tots els membres del departament de ciències socials.

**ENTSEC206** els materials que tenim a disposició a classe són discriminants envers les dones perquè quan apareixen, estan a dins d'un 'marc', com a una figura d'excepció, totalment desconnectades del context de la narració històrica. Els manuals actuals serveixen per reafirmar la diferència entre (el tractament de ndA) l'home i la dona. La gran majoria dels manuals estan escrits per persones no especialitzades, que no dediquen gaire temps a integrar ni la perspectiva de gènere ni continguts alternatius ja que "donen per suposat que la o el docent, en el seu dia a dia, no gasta temps en organitzar sabers diferents del que es sol fer".

De fet, afirma que els manuals no han canviat gaire respecte a quan ella freqüentava l'escola fa 30 anys, només que són estèticament més macos i colorats. Considera que el panorama dels manuals d'història és bastant desolador. L'entrevistada intenta parlar de dones al programa d'història, en col·laboració amb les companyes i companys d'art i economia, i profunditzar arguments en què apareguin dones, però no és fàcil.

**ENTSEC207** afirma tenir en compte la perspectiva de gènere “quan és possible”. Per exemple, a ‘ciutadania’ analitza el rols de gènere a la societat durant el ‘900 i el dret polític al vot. En concret, la última vegada va convidar Emanuela Mazzina i Silvana Profeta, directores del documental “Senza rossetto” (Mazzina & Profeta, 2016) en què dones que van votar per primera vegada al referèndum del 1946 expliquen com es van sentir i la importància d'aquest fet a llurs vides. Quan es parla de la I guerra, sempre fa notar que els manuals no ofereixen perspectiva de gènere, quan és sobradament conegut que les dones van ser les que van substituir els homes que estaven al front. Segons la seva experiència d'ensenyant de més nivells educatius, interpreta que hi ha arguments en què és més fàcil parlar del rol femení. Fa l'exemple de la crisi del '29, que considera un argument complicat des de la perspectiva femenina.

*Taula 89. Què pensa el professorat universitari sobre els manuals i els materials curriculars al seu abast*

PROFESSORAT UNIVERSITARI	
ENTUNI7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Els manuals continuaran a existir i s'hauran d'ajustar al canvi de la societat</li> </ul>
ENTUNI8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la gran majoria de manuals són escrits per “autors de manuals”, una figura professional que no té res a veure amb les i els historiadors</li> </ul>
ENTUNI9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'aparat paratextual dels manuals que fa créixer molt el nombre de pàgines però no canvia gaire el descuit de com es comuniquen els coneixement històrics</li> <li>• les editorials escriure els manuals amb materials i lògica que el professorat s'espera trobar</li> </ul>
ENTUNI10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• els manuals no permeten problematitzar i parlar de coses interessants i importants del món d'avui dia amb les nenes i els nens</li> <li>• el discurs és el mateix a la secundària de primer i de grau: poc continguts i molta iconografia cridanera</li> </ul>
ENTUNI11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• He pogut analitzar molts manuals de secundària de primer i segon grau i també universitaris, i m'he quedat espantat del que he vist</li> <li>• Falta del tot una visió global de la història i una visió interdisciplinària, a més de la perspectiva de gènere</li> </ul>



Els manuals no són a l'altura del repte de la perspectiva de gènere però ENTUNI7 veu molt possible un canvi i una renovació a curt termini, a causa de les moltes publicacions sobre el gènere i d'una diversa sensibilitat per part del professorat més jove. Els manuals continuaran a existir i s'hauran d'ajustar al canvi de la societat. Cita el manual universitari d'història moderna de Marco Bellabarba i Vincenzo Lavenia (Il Mulino) el qual, tot i no incloure obertament la perspectiva de gènere, si toca aspectes usualment descuidats com ara l'esclavitud i les migracions, el matrimoni, la família i la sexualitat i emocions entre individu i col·lectivitat. Escollir els continguts, actualment, més que una elecció sembla ser una conseqüència de la impostació dels manuals i pocs són les i els ensenyants que són capaços d'escollir lliurement els temes a tractar a classe.

**ENTUNI8:** Qui escriu els manuals? Alguns són escrits per professors universitaris, familiaritzats amb la recerca i les problemàtiques de la historiografia però la gran majoria són escrits per “autors de manuals”, una altra figura professional. Tots ells han de seguir les exigències de les editorials i del gènere literari que representen els manuals, que és diferent d'un assaig o d'una monografia, que significa una sèrie de vinculacions abans d'arribar al producte final, que es el fruit de moltes mediacions.

**ENTUNI9** creu que cal un material adequat tant per ensenyants com per a estudiants. El problema és que als manuals – sobretot de secundària – actuals, l'eix narratiu, que hauria de construir el recorregut de coneixement de transformació del món, està submergit en un aparat paratextual que fa créixer molt el nombre de pàgines però no canvia gaire el descuit de com es comuniquen els coneixement històrics. Hi ha manuals que arriben a 600 pàgines, plenes de profundització, d'imatges i de seccions especials que però no canvien gaire el sistema estructural.

Hi ha poca precisió en la transposició dels coneixements històrics, quan no errors, i es fa de manera molt tradicional. Per exemple, quant a l'hebraisme, es posa en relleu només el monoteisme més que la portada i la transformació social que va portar aquesta religió a les característiques de les societats actuals. O sigui, “no és possible formar competències sense coneixements que tinguin la

seva impostació, la seva arquitectura i una seva qualitat de formació i conceptualització”, allò que el MIUR defineix “nuclei fondanti della conoscenza<sup>33</sup>”. El punt important és que les Indicacions ministerials en general (de primària i secundària de primer i segon grau) contenen obertures molt potents respecte a la història ensenyada però, la gran majoria dels ensenyants, no les prenen en consideració i els manuals no acullen aquestes novetats.

Un dels problemes dels manuals és la seva redacció, feta per personal que ha de treballar amb poc temps a disposició per revisar els textos, o que no és suficientment preparat per fer aquesta feina. Així que uns dels criteris adoptats per les editorials – que evidentment han de tenir un resultat comercial - és seguir les preferències de les i els ensenyants, “que esperen el que ja tenen al cap!”, és a dir els fets, llur muntatge cronològic, és a dir quelcom amb què ells i elles tenen familiaritat.

Andrea Giardina, un important historiador italià que va promoure un document sobre la defensa de l’ensenyament de la història arran de la exclusió de la història com a tema de la selectivitat italiana, respon a les crítiques del MIUR, que justifica la seva decisió amb el fet que només un 2% de les i els estudiants triava el tema històric. Diu que entén que el tema històric el triessin només el 2% de les persones ja que es proposava d’una manera tan complicada que ni Giardina mateix hauria sabut com desenvolupar-lo.

Les i els ensenyants no som capaços d’ensenyar història d’una forma diferent de com ho hem après i per això no la sabem ensenyar d’una manera competencial. Per tant, no és estrany que arribats a la selectivitats les i els estudiants no triïn l’especialitat d’història, ja que no n’han assolit les competències necessàries.

**ENTUNI10** assegura que a Itàlia hi ha una producció de subsidiari que no es poden utilitzar ja que “les històries que expliquen estan esclerotitzades als anys ’70 i són totalment impermeables a l’evolució de la historiografia”. Hi ha una part gràfica totalment agradable i els continguts com ara Roma o Creta presentats

---

<sup>33</sup> Nucli fundacional del coneixement (traducció de l’italià al català meva)

en manera obsoleta, que no permeten problematitzar i parlar de coses interessants i importants del món d'avui dia amb les nenes i els nens.

Quant als manuals de secundària inferior, hi va haver un excel·lent període de reforma entre el 1980 i el 1995 en què hi va haver la producció de manuals molt bons, entre els quals “Operazione Storica” d’ Alberto Bernardi i Scipione Guarracino.

*Image 12. Portada del manual d'història general 'L'operazione storica'.*



Al final dels anys '90, aquest manuals van ser retirats del mercat, i les següents estratègies editorials són enfocades cap a llibres amb textos reduïts i moltes imatges, amb imatges i colors molt cridaneres.

En relació als manuals de secundària superior, a les escoles professionals i tècniques, el discurs és el mateix que a la secundària de primer grau: poc continguts i molta iconografia. Potser que, des del punt de vista historiogràfic, als batxillerats, que ocupen una part de mercat absolutament minoritària, “hi ha alguns manuals ‘d’autor’ que segueixen un model intel·lectualista, és a dir molt

complet des del punt de vista historiogràfic però massa dimensionat en relació als usuaris” i però tan ple de continguts que les i els estudiants no els entenen. A més, gairebé tots els manuals tenen una versió on-line, amb una quantitat de continguts i exercicis impressionant. El cost de la versió on – line ha de ser suportat en l'àmbit del cost del llibre de paper, i per això les editorials no solen “dedicar massa diners a les webs, que estan fetes per persones en pràctiques, i que pengen allà material sense cap criteri historiogràfic. De fet, el professorat, no sol utilitzar la versió *on - line*.

La impressió d' **ENTUNI12** sobre els manuals d'història en circulació és que s'han preparats amb massa metodologia d'ensenyament, perdent de vista la dimensió narrativa i la capacitat d'investigar alguns temes que suggereixen claus de lectura i aprofundiment.

Per sintetitzar alguns vicis dels textos sobre els que es formen els futurs professors i professores, indicaria:

- excés de tècniques pures
- transmissió de dades fredes, amb poca capacitat d'intriga i, per què no, d'emocionar l'alumne.
- menys mapes conceptuals envasats prèviament, capítols més articulats i menys fragmentats,
- aparells iconogràfics no escollits a l'atzar i que omplen el major nombre de pàgines en detriment del text escrit, sinó funcionals per al propi text escrit.

Aquestes són les millores que considero necessàries i sobre les quals els cursos de formació del professorat haurien confrontar-se. El manual continua sent una eina indispensable, però no és autosuficient i, sobretot, ha de ser escollit i integrat amb material de suport. En un curs de formació s'hauria de pensar en això i en l'autonomia de tria al que el futur professor o professora mai no hauria de renunciar.

**ENTUNI11** per a un seu treball ha pogut analitzar molts manuals de secundària de primer i segon grau i també manuals universitaris, i subratlla que s'ha “quedat espantat” del que ha vist. No es concretitza el número de manuals analitzats del panorama editorial italià. En relació a l'escola secundària, la gran majoria de les

ensenyants d'història són graduats en filosofia o humanitats i per tant les falten coneixements per poder avaluar un manual. Els manuals són abarrotats de fonts, i les ensenyants com que no han freqüentat la facultat d'història, no saben escollir-les i integrar-les en un procés d'aprenentatge.

També les autores i els autors, sovint no són historiadors i historiadores, i sovint també ho quan són, tenen un visió molt parcial dels processos perquè no estan al dia dels últims corrents historiogràfics. Estan lligades i lligats a una visió "sobiranista" de la història, o sigui que es basa en la formació dels estats nacionals i a la visió eurocèntrica i italo-cèntrica.

Falta del tot una visió global de la història i una visió interdisciplinària ja que la història no pot prescindir de les aportacions dels arts, la filosofia, les ciències mèdiques, no s'analitzen temàtiques d'ètica, com el naixement de la vida o bé el testament de fi de la vida, tots temes que jo crec haurien d'estar integrats en la didàctica de la història. Als manuals, falta del tot la visió de gènere, hi ha molt pocs casos que recordi. De fet en pot citar només un, el Cattaneo, Canonici i Vittoria .

*Image13. Portada del manual d'història general 'Manuale di storia'*



En aquest manual d'història contemporània és trobava història internacional amb perspectiva de gènere, però ja no es troba a la venda. Sembla que per motius d'organització interna l'editorial mateixa n'hagi aturat la publicació. Es continua amb el Feltri, que és un manual de bona lectura però amb totes les limitacions abans citades.

## 10.5 La invisibilització de les dones a la història ensenyada

*Taula 90. Què pensa el professorat del primer cicle sobre la invisibilització de les dones a la història ensenyada*

PROFESSORAT DE PRIMER CICLE	
ENTPRI01	<ul style="list-style-type: none"> <li>• És molt greu que al pla docent nacional no hi ha res sobre la perspectiva de gènere</li> <li>• Els coneixements de les investigacions sobre gènere no s'ha traspasat als manuals didàctics</li> <li>• La història actual és una representació parcial de la història real</li> </ul>
ENTPRI02	

**ENTPRI01** opina que als currículums del primer i segon cicle la dona és “tímidament citada en relació al desenvolupament de les competències de ciutadania” en la part introductiva i més general. Com que es parla de ciutadania en sentit ampli i transversal, es considera inclosa la perspectiva de les diferències de gènere. Com que la història de les dones i de gènere és fonamentalment absent de la formació universitària, inicial i permanent del professorat, és evident que a la història – i també a les altres disciplines – no hi ha gairebé presència de la figura femenina i tampoc dels altres gèneres. **ENTPRI01** considera extremadament greu que al Pla Nacional de Formació Docent<sup>34</sup> el discurs de gènere és completament absent.

**ENTPRI02** considera que hi ha investigacions sobre temàtiques de dones i de gènere però encara aquest coneixement no s'ha traspasat als manuals didàctics. L'absència de les dones a la història és causa d'una representació parcial de la història. Les nenes i els nenes de l'escola primària s'imaginen un període històric, animat només per personatges masculins. En particular manera, m'agrada recordar la prehistòria, ja que allà es parla 'd'home primitiu' i utilitzant

<sup>34</sup> Es refereix a la formació permanent del professorat en actiu

una iconografia majoritàriament masculina. Quan hi ha dones, són representades treballant teixint, o cuinant però la veritat és que no hi ha fonts o proves científiques per afirmar que durant la prehistòria les dones no es van dedicar a la caça a la pesca o bé a altres activitats més pesades. Per tant, les informacions i les representacions no només són parcials sinó inexactes.

*Taula 91. Què pensa el professorat de secundària de segon grau sobre la invisibilització de les dones a la història ensenyada*

PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA DE SEGON GRAU	
ENTSEC24	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a la història ensenyada no hi ha gènere</li> <li>• els continguts són les guerres, la formació dels estats, algunes coses d'economia.</li> </ul>
ENTSEC25	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en la quotidianitat allò que s'estudia és història dels homes, dels mascles</li> <li>• Al batxillerat les companyes i companys de feina, les i els estudiant s'esperen d'aprendre una història institucional, política i militar</li> <li>• no hi ha consciència sobre la desigualtat de gènere i del procés històric que ens ha portat cap aquesta situació</li> </ul>
ENTSEC26	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hi ha un desfasament metodològic molt important</li> </ul>

**ENTSEC24** veu que a la història ensenyada no hi ha gènere. Els continguts encara són d'història política, no s'ha aollit la lliçó dels *Annales* ja que no és només fer història social, antropològica o psicològica. Pot ser que el fet històric que s'explica als manuals estigui analitzat des de molts punt de vista però, de fet, la narració no deixa de ser geopolítica. Per tant, hi ha les guerres, la formació dels estats, algunes coses d'economia.

Acollir el punt de vista de les dones significa fer una història de relacions, i per exemple, en el cas concret del naixement de les ciutats durant l'edat Medieval (i Comuni, en concret) no hi ha una atenció al rol de les dones, i si hi ha quelcom va després, a part. És a dir, l'ensenyant a qui interessa se l'ha de buscar. Això determina la conseqüència a classe que, quan apareix el nom d'una dona, les noies de la classe manifesten un gran interès. Per exemple, les més interessades a la 'caça de les bruixes' del '500 són les alumnes, són les que fan més preguntes.

**ENTSEC205** quan l'ensenyant parla d'història de l'home, entén evidentment "història de l'home i de la dona, de la humanitat" però destaca que en la

quotidianitat allò que s'estudia és història dels homes. Una atenció específica al gènere és molt limitada i indica en la falta de materials de suport i la mentalitat de l'ensenyant com a problemes. Per a la falta de dones a la història ensenyada. Tanmateix vol destacar que un sol ensenyant no pot canviar la situació, mentre si seria possible amb un grup de treball dedicat. Al batxillerat és una tasca molt complicada ja que les companyes i companys de feina, les i els estudiant s'esperen d'aprendre una història institucional, política i militar.

L'efecte de la falta de les dones a la història és considerat pel docent "xocant" ja que tant a la secundària de primer grau, així com a la de segon grau no hi ha percepció de la dificultat i les limitacions que el gènere femení encara avui dia té a la vida. L'alumnat pensa que no ha diferència entre mascles i femelles, a l'escola hi va tothom i no es fa cap diferència entre elles i ells, a part potser al moment d'escollir el curs d'estudi superior. Aquesta manca de consciència és molt greu, amaga la desigualtat de gènere i del procés històric que ens ha portat cap aquesta situació i l'ideal seria poder corregir aquesta tendència.

**ENTSEC206** considera que a Itàlia hi ha un problema metodològic important: el professorat de Història sovint fa un resum del que diu el manual i ja està. És un sistema d'ensenyar antic, d'abans, de quan tot es basava en el contingut i que però ara ha quedat desfasat.

*Taula 92. Què pensa el professorat universitari sobre la invisibilització de les dones a la història ensenyada*

PROFESSORAT UNIVERSITARI	
ENTUNI7 ENTUNI8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• considera que hi ha petits canvis als manuals</li> <li>• quina relació hi ha entre la recerca d'història de les dones i la recerca historiogràfica en general?</li> <li>• història de gènere ha de ser un mètode, un enfocament a aplicar a la recerca històrica i no pas una disciplina.</li> </ul>
ENTUNI9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la historiografia dominant té una òptica misògina</li> <li>• la manca de coneixement de la importància de les dones a la història general i de llurs activitats és una herència del masclisme de la història general</li> <li>• les poques dones a la història tenen un rol important o un estatus elevat</li> </ul>
ENTUNI10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A la tradició italiana falta una lectura historiogràfica seriosa sobre el gènere</li> </ul>



**ENTUNI7** considera que les dones han d'estar als programes i que veu últimament que hi ha petits canvis també als manuals, gràcies a les activitats de formació i sensibilització. El fet que el professorat tingui una edat avançada dificulta la visibilitat de les dones a la història

**ENTUNI8:** el programa d'història que ensenya no preveu ni història de les dones ni història de gènere. Les causes són bàsicament dues:

- l'allunyament de les dones com a protagonistes de les ciències jurídiques al llarg de la història, tot i que les dones van poder començar a estudiar dret durant el segle XIX i van poder exercir o bé d'advocades o bé de magistrades al llarg del segle XX;
- no hi ha una tradició d'estudi jurídica amb perspectiva de gènere perquè tot allò que està relacionat amb les dones – i també nenes i nens, estrangers etc- és considerat com una àrea de recerca secundària.

Considera que la falta de dones als programes de història està lligat a la relació de la recerca de història de les dones en l'àmbit de la recerca historiogràfica en general. Els aspectes a considerar són en primer lloc, quanta recerca es fa i quin espai ocupa i segon, si i com aquesta recerca entra als programes universitaris, es a dir si aquest coneixement s'arriba a transmetre. Fa uns anys, després d'un debat encès, la SIS va prendre la decisió de no lluitar per a què la història de les dones esdevingués un sector disciplinari propi, sinó que fossin oferts cursos de història de les dones a les diferents universitats. La consideració a la base d'aquesta decisió va ser que les dones no havien de ser confinades en un ensenyament sinó que la història havia de tenir una perspectiva de gènere, tan quan es parla de la producció de llibre del segle XVII o en la història dels esports del segle XX. Ha de ser un mètode, un enfocament a aplicar a la recerca històrica i no pas una disciplina.

Aquest enfocament intel·lectual ha provocat la falta d'espais institucionals per al reclutament, és a dir que les investigadores de història de les dones no han pogut ocupar cap càrrecs. Els principals motius són una òptica misògina que sempre ha caracteritzat la historiografia dominant, la falta de càtedres de la disciplina de història de les dones i també perquè les persones que haurien pogut ocupar el càrrec eren recercadores en una posició dèbil. Tot això ha provocat que

les persones que al llarg dels anys '90 van freqüentar els doctorats en història de les dones i de gènere, finalment han ocupat càrrec que no estan relacionats amb aquella disciplina o encara ocupen una posició precària a les universitats.

**ENTUNI9:** la manca de coneixement de la importància de les dones a la història general i de llurs activitats és una herència del masclisme de la història general, així com s'explica tradicionalment. La història tradicional exclou les dones del camp del saber històric i la (manca) de formació de qui escriu les línies guies s'expressa també en la exclusió de les dones. Si la història que es considera és la història de les batalles i dels fets evidentment no hi ha dones, o les poques que hi ha tenen un rol important o un estatus elevat.

**ENTUNI10:** defensa la idea que qualsevol bon docent de història o historiografia ha de tenir present la història de les dones i de gènere, és una de les historiografies importants. Tanmateix, el problema italià en relació a la no integració de la dona com a actriu de la història depèn de l'èxit que va tenir la micro-història de Carlo Ginzburg, la qual es basa en l'anàlisi de fonts que expliquen què ha passat sense però indagar les raons que subjacen al darrere dels esdeveniments. Per tant, la i el docent a classe es troben sense cap lectura o investigació seriosa que corrobori, per exemple, la funció del gènere a les croades medievals.

## 10.6 Què podria fer ell/ella per tornar les dones protagonistes de la història en la seva pràctica docent

*Taula 93. Què pensa el professorat del primer cicle sobre la inclusió de les dones a la pràctica docent*

PROFESSORAT DE PRIMER CICLE	
ENTPRI01	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El fet de no preguntar-se on són les dones és un fet extremadament greu</li> <li>• el model masculí és un model general universal per a tothom, per a les dones i per a tota tipologia d'homes, és a dir no hi ha masculinitats alternatives</li> <li>• el model femení és vàlid només per a les dones</li> <li>• Els grups de treballs transversals són importants per a la creació d'igualtat de visibilitat a la història</li> <li>• L'èxit és construir una xarxa entre escoles i pública administració per treballar el gènere</li> </ul>
ENTPRI02	

**ENTSEC103**

- la falta de referents femenins importants pot arribar a canviar la vida de les persones

**ENTPRI01:** “El fet de no preguntar-se on són les dones és un fet extremadament greu, i no només perquè representa una desalineació historiogràfica sinó perquè això és un fals indecidible cap a la consideració i valorització de les diferències, la reestructuració d’una societat segons un major equilibri en la relació entre els rols de gènere. La reflexió a fer és que el model masculí és un model general universal per a tothom, per a les dones i per a tota tipologia d’homes, és a dir no hi ha masculinitats alternatives. D’altra banda, el femení és considerat un model només per a la meitat de la població (òbviament, femenina). La necessitat de reestructurar els rols de gènere a la nostra societat – pensem per exemple a la necessitat de contrastar la violència de gènere<sup>35</sup> – passa per una major presència femenina als currículums escolars, i no només d’història, sinó de totes les assignatures.

Per a una noia, veure dones protagonistes als currículums pot significar la consciència de què també les nostres vides són dignes de ser explicades i l’adquisició d’un pes major en l’àmbit del quotidià. Aquest major pes té un sentit per les noies però també per als nois, perquè continuar amb la vella tipologia de currículums significa nodrir la impostació patriarcal de la societat. La situació actualment està degenerant, sobretot si ens fixem que el Lego, que fins fa poc anys era absolutament de-generitzat, ara té colors i característiques de gènere ben marcades, per exemple la gasolinera per als nens i la botiga de perruquera per a les nenes.

**ENTPRI02** agraeix la sensibilitat de companyes i directores perquè s’ha pogut implicar en aquesta tasca d’inclusió de les dones a la història. Primerament, proposant cursos de formació permanent de història de les dones o de gènere i després, a nivell personal, en la ciutat en què viu.

---

<sup>35</sup> Per violència de gènere, l’ensenyant entén totes les tipologies de violències físiques, psicològiques o social (tria dels estudis, assumpte de la cura familiar) i institucionals que una dona pot arribar a patir al llarg de la seva vida.

En col·laboració amb la consellera de paritat ha estat creat un grup de treball, que es diu Tavola Pari, en què són cridades a treballar totes les referents per a la paritat d'oportunitat de la ciutat i de la província. D'aquest grup, han nascut no només accions formatives sinó també didàctiques, com per exemple un projecte de toponomàstica que involucrat escoles de la ciutat, des de l'escola infantil fins a l'escola secundària de segon grau. Després d'un període d'investigació i lectures, el producte final del projecte ha estat demanar a l'ajuntament d'intitular algunes àrees verds a dones que les mateixes nenes i nens havien escollit. La proposta va tenir èxit i es va crear una xarxa entre escoles i administracions públiques i locals que van compartir aquest intent de treballar la cultura de gènere.

**ENTSEC103:** la falta de referents femenins importants pot arribar a canviar la vida de les persones com a la professora mateixa, que pensa que possiblement no hauria escollit ser ensenyant si hagués hagut algun altre exemple al llarg del seu recorregut escolar. Pot ser la vida de l'enginyera serà dura, però el fet que la història sigui plena de referents masculins que fan la guerra no ajuda a tenir una visió clara sobre el tema. I això hauria d'incloure les ciències, la literatura, etc és a dir, proposar una perspectiva múltiple que faci reflexionar l'alumnat amb la finalitat de què tingui un pensament crític i suportat per evidències de diferents fonts.

*Taula 94. Què pensa el professorat de secundària de segon grau sobre la inclusió de les dones a la pràctica docent*

PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA DE SEGON GRAU	
ENTSEC205	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la geo-història dona més espai a les dones perquè és una manera diferent de fer història</li> <li>• La història social mostra la història de la societat, de la dona i de l'home</li> </ul>
ENTSEC206	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les dones que es tracten a la història és perquè cal fer-ho, per moda o bé per les indicacions de les oficines per la igualtat d'oportunitats</li> <li>• fer història de dones 'aïllades' de la narració històrica no ajuda a crear una imatge real de les aportacions femenines</li> </ul>

Per **ENTSEC205** la figura de la dona és una mica més present a la geo-història, perquè és una manera una mica diferent de fer història, respecte als manuals i

allò que es sol fer. La experiència geo-històrica porta el docent a afirmar que és més fàcil ensenyar història de les dones a l'escola primària o secundària de primer grau perquè es sol ensenyar "història local, història social i econòmica en què la dona apareix en manera més estructural, no sectari. La història social mostra la història de la societat, de la dona i de l'home".

A l'escola secundària de segon grau, en concret al batxillerat, el sistema d'ensenyament en canvi, és molt tradicional. És difícil ensenyar història de les dones sense el risc de caure en la micro-història, en històries particulars i sobretot, en els estereotips. Anar a veure què han fet les dones en aquell context o moment històric té el risc de ser considerat inútil, en el sentit de què fer història de dones 'aïllades' de la narració històrica no ajuda a crear una imatge real de les aportacions femenines.

**ENTSEC206** ensenya en una escola secundària de segon grau amb perfil tècnic-econòmic i les línies guies d'aquesta tipologia d'escola no parlen concretament de dones però si que expressen clarament que "al final de l'etapa quinquennal els estudiants han de ser capaços de reconèixer els actors principals de les transformacions econòmiques, social, cultural, científic i tecnològic i per tant, l'ensenyant pot decidir per un enfocament sobre el rol de les dones en aquests processos de transformació. Això val per al '900 però també per als segles precedents. Des del punt de vista cultural, la zona on viu l'ensenyant vanta la primera dona llicenciada a Itàlia (Elena Lucrezia Cornaro Piscopia) i per tant hi ha ocasions o pretextos per desenvolupar recorreguts en què les dones tenen un lloc cabdal.

Tanmateix, les dones al currículum no hi són i una de les causes podria ser la cultura italiana mateixa, el sistema de creences i valors. A més, quan en trobem als manuals, tant de secundària així com manuals universitaris, les trobem perquè cal fer-ho, per moda o bé per les indicacions de les oficines de les Pari Opportunità (oficines per la igualtat d'oportunitats) i no perquè es segueixin les indicacions dels corrents didàctics i historiogràfic.

L'ensenyant admet tenir coneixement molt minsos sobre gènere i inclusió de les dones a la història.

*Taula 95. Què pensa el professorat universitari sobre la inclusió de les dones a la pràctica docent*

PROFESSORAT UNIVERSITARI	
ENTUNI7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Té esperança que el recanvi generacional pugui revertir la situació de la perspectiva de gènere</li> </ul>
ENTUNI8	
ENTUNI9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les historiadores i els historiadors no són subjectes neutres sinó persones amb un posicionament que s'ha de tenir en consideració.</li> <li>• Un recercador i una recercadora poden llegir les mateixes fonts i després presentar la qüestió d'una manera totalment diferents.</li> <li>• com a associació es fa tota una sèrie d'activitats que apropen la història de les dones a un públic més ampli</li> </ul>
ENTUNI10	
ENTUNI12	
ENTUNI14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inserir dones significaria treure algun home</li> <li>• la historiografia ja ens ha donat material suficient per transposar-lo a la història general dels manuals</li> <li>• La inclusió de les dones necessita coordinades a analitzar des de molts punts de vista: ètnia, rol social, etc</li> <li>• La història de les dones no pot prescindir d'un context historiogràfic</li> <li>• La falta de fonts dificulta la inclusió de les dones</li> </ul>

El professor **ENTUNI7** tot i no ser un especialista d'història de gènere ha participat a un simposi sobre Dones i economia i s'ha ocupat del rol de la mà d'obra femenina en la indústria de la seda, de la llana i del cotó al segle XVIII, delineant-ne la subordinació salarial i de tasques, tot i la seva superioritat numèrica. En té present les temàtiques i considera que són prou importants com per tenir-les en compte al moment de planificar la didàctica. Considera que es comença a veure quelcom als manuals de història, tot i que l'edat anagràfica del docent – que considera massa alta – dificulta la normalització de la perspectiva de gènere. Té esperança que el recanvi generacional pugui canviar la situació, que veu dinàmica i productiva, sobretot per part de la SIS.

**ENTUNI8** creu que s'ha de treballar fronts diferents. Les historiadores de les SIS troben o intenten trobar espai per profunditzar el paper de les dones amb constància, amb l'objectiu d'incrementar-ho. Després, s'hauria d'intentar engrescar els companys i, sobretot, moltes companyes que no estan gens interessades a la història de dones i de gènere, però no limitadament a la disciplina sinó per a què entenguin que les historiadores i els historiadors no són

subjectes neutres sinó persones amb un posicionament que s'ha de tenir en consideració.

No és pot fingir de ser subjectes neutres o abstractes ja que som homes i dones i la nostra natura entra amb prepotència en les preguntes que ens fem i en els problemes que plantegem durant les nostres recerques. Un recercador i una recercadora poden llegir les mateixes fonts i després presentar la qüestió d'una manera totalment diferents, per tant s'ha de tenir clar que en les recerques hi ha el subjecte que fa la recerca i l'objecte de la recerca. Igualment, per afavorir la difusió del coneixement de les dones a la història, la SIS aposta també per activitats fora de l'àmbit escolar i acadèmic. Per tant, s'organitzen cicles de conferències com la Ciutat de les dones a Roma o es participa en projectes de toponomàstica femenina per a la pública administració de Venezia, es presenten llibres i es fa tota una sèrie d'activitats que apropen la història de les dones a un públic més ampli.

**ENTUNI9:** hi ha un bon nombre de històries generals molt innovadores que podrien generar noves històries generals escolars i també hi ha suficient producció de històries de les dones com a subjectes de la història, siguin protagonistes o rols secundaris. Tanmateix, la presència femenina serà possible només si canvia la tipologia de coneixement històric que proporcionem: si utilitzem les aportacions de la història econòmica, social, de la família i cultural sí que podem valoritzar les aportacions i els rols de les dones, altrament no hi ha cap possibilitat.

La historiografia ja ens posa en condició de tenir materials, i qui escriu el manual de història moderna hauria de transferir aquests coneixements a utilitzar a classe, tot i que sovint no es fa perquè això significa anar en contra del que s'esperen les i els ensenyant o perquè inserir dones significaria treure algun home.

**ENTUNI10:** un dels coneixements bàsics que el professorat ha de tenir per tornar les dones protagonistes de la història és tenir coordinades per interpretar les fonts a disposició. Fa anys ENTUNI10 va publicar un material de didàctica sobre la prehistòria, que es desenvolupava al llarg de dos eixos, el gènere i la generació. De cara a la societat urbana, més complexa, el gènere i la generació

es relacionen amb més ítems com ara riquesa, poder, identitat ètnica etc. sobre els quals no hi havia material d'investigació. És a dir, aquesta tipologia d'anàlisi, necessiten de coordenades de llarg període.

En el cas de la història romana, per exemple, recordo una homòleg de Catilina, que també va organitzar una conjuració, descrita en les fonts com una meretriu, bruixa etc quan aquesta senyora era molt culta, preparada i ben capaç de governar sense el permís del seu home. Són anàlisi d'aquesta tipologia que donarien un gran recolzament al treball d'aula per donar visibilitat a les dones.

**ENTUNI12:** el docent no es sent preparat per ensenyar història de les dones o amb perspectiva de gènere. Considera útil la història de gènere, en essència, solo si es transmet a través d'estudis sòlids i capaços d'interactuar amb diversos contextos. El docent no acostuma a considerar com a models estudis que no s'esforcin de delinear els models segons les tradicions historiogràfiques i a la seva inevitable transformació amb el pas del temps. La història de gènere pot ser certament una bona clau per a lectures transversals respecte a les particions disciplinàries tradicionals (antigues, modernes, contemporànies), sempre que s'interpretin acuradament en diversos contextos històrics.

**ENTUNI14** destaca que hi ha períodes en què és molt difícil treballar la perspectiva de gènere per falta de fonts documentals. Segons el període, hi ha molts llibres que parlen de dones i de història de gènere perquè hi ha més fonts a disposició de qui fa recerca. Quant a les seves pràctiques, el docent utilitza poc aquesta perspectiva per dos motius: el primer és que té altres interessos i no l'ha profunditzat mai, i el segon motiu és que en el seu camp de recerca, el rol de les dones era molt poc rellevant.

El professor ENTUN14 destaca que el paper de la dona en la formació de les estructures polítiques medievals ha estat molt estudiat. Tanmateix, el docent no es pregunta del per què la investigació sobre les dones a l'edat mitjana no troba manera de ser trasposta als manuals d'història general.





---

**PART V**  
*CONCLUSIONS I PROPOSTES*

---





## CAPÍTOL 11. TRIANGULACIÓ I DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

### 11.1 Resultats finals respecte a les preguntes, supòsits i objectius

Al començament de la investigació es va proposar un marc teòric basat en les teories feministes i crítiques de la interseccionalitat i de la injustícia social, epistèmica i epistemològica. En aquesta part conclusiva en centrarem en la presentació dels resultats de la investigació llegits amb aquesta perspectiva. L'estructura organitzativa de la secció presenta, en primer lloc, els resultats de la recerca en relació a les preguntes, als supòsits i als objectius. En segon lloc, es reflexionarà sobre la utilitat del marc teòric i metodològic i punts de força i de debilitats dels instruments utilitzats. Després, hi haurà una ressenya d'aportacions i suggerències per a l'ensenyament de la història i per a la formació del professorat, per concloure amb aspectes a investigar al futur sobre la inclusió de les dones a la història ensenyada i una reflexió personal sobre tot el procés que m'ha portat fins aquí.

#### 11.1.1 Respecte a les preguntes, supòsits i objectius n. 1

*Taula 96. Resultats respecte a les preguntes, supòsits i objectius n. 1*

PREGUNTA NÚMERO 1	Les lleis educatives italianes d'educació aporten indicacions sobre la qüestió de gènere? Quina és la situació de la dona als currículums i als materials (manuals, llibres i revistes) d'història?
<b>Supòsit núm. 1</b>	Considerant l'evolució democràtica del país, és probable que hi hagi indicacions sobre la qüestió de gènere, tant si prenem com a referència les lleis d'educació, el currículum i els manuals d'història i textos de suport a l'ensenyament. Tanmateix, considerada l'estructura patriarcal de la societat italiana és possible que hi hagi una reproducció de conceptes i estructures masculines generadores de desigualtat entre l'home i la dona.
<b>Objectiu núm. 1</b>	Analitzar i descriure les lleis d'educació italianes, els currículums de Ciències Socials, alguns manuals – possiblement indicats pel professorat entrevistat – i revistes de didàctica de la història, història i feministes. Descriure'n continguts i indicacions donades sobre la qüestió de gènere a primària i

secundària de I i II grau. Categoritzar i classificar els models que se'n extreuen.

L'anàlisi de les últimes lleis educatives italianes ha demostrat que no hi ha generalment indicacions ni referència al tractament del gènere o a la inclusió de les dones, tot i algunes petits intents com la

- Llei Fioroni (2007), que afirma que a l'acció educativa s'ha de tenir en compte l'especificitat de gènere de les i dels estudiants, i la
- Llei Buona scuola (2015), que parla de la necessitat de tractar el gènere a l'aula, tot i que no des d'un punt de vista epistemològic sinó per la lluita a la violència de gènere.

A més, cal destacar que la llei Buona Scuola i la llei Carrozza (2013) indiquen la importància de tractar el gènere a la formació inicial del professorat, tot i que aquests cursos no s'han pogut dur a terme.

Per tant, una menció tan minsa a la inclusió de gènere es pot llegir com a reproducció del discurs de l'elit dominat, que mitjançant els sistemes d'opressió com la carència de poder i l'imperialisme cultural elimina o arracona la dona en posicions subalternes.

Encara més fort és l'opressió que es pot apreciar a les línies guia (currículum) ja que, tot i no indicar estrictament els aspectes i els personatges a tractar tampoc anima a tractar i incloure figures de dones. La llei Buona Scuola feia aquesta recomanació a favor del gènere però no es va concretar en cap indicació curricular.

L'anàlisi dels resultats, a més, ha demostrat que el professorat té poc o nul coneixement del currículum i de les lleis d'educació i de conseqüència, ignoren si les lleis donen indicacions sobre la perspectiva de gènere. S'ha vist també que el professorat de primària té més coneixement de lleis i currículum la qual cosa inclou les indicacions existents sobre el gènere.

Quant als resultats de l'anàlisi dels manuals, segons el model Pagès-Sant, es pot afirmar que la majoria del material analitzat ens situa en la "Història sin mujeres", "La història y las mujeres", i la "Història para mujeres".

Posicionant-nos des de la interseccionalitat, l'imperialisme cultural i la carència de poder, es pot veure que la història general, militar i econòmica, produeix i transmet el pensament hegemònic del grup dominant, format per homes blancs,

amb la consegüent discriminació i invisibilització de la dona (Apple, 1997) (Blanco García, 2000) i (Crocco M. S., 2006).

Les poques dones trobades, responen a les interseccions de dones de ‘raça’ blanca, bon estatus econòmic, alt estatus social com a mare o muller d’alguns poderós. La identitat de les persones, a més, és organitzada en la lògica del sistema binari sexe-gènere (Butler, 2007) i (De Lauretis, 2015) i aquest sistema es va retroalimentant-se i reproduint-se.

Com recorda (Fricker, 2017), citant Hartsock, aquestes relacions de poder redueixen o anul·len la capacitat de les dones d’entendre llurs pròpies experiències i, des del punt de vista epistemològic, els poderosos tenen un avantatge “injust en l’estructuració de les interpretacions socials col·lectives” (pág. 237). Per tant, els personatges i els fets importants de la història es construeixen al voltant d’un eix tot masculí.

Des del punt de vista interseccional i hermenèutic, la marginació pot deixar algun espai social que generi significació – per exemple, l’experiència de govern d’una regina – però altres espais, com la feminitat o la maternitat, són deixats totalment fora de la significació de l’experiència històrica perquè senzillament no són contemplats.

Doncs, en la hermenèutica social col·lectiva, la falta de eines per descodificar i donar significació a la experiència de les dones a la història provoca aquest desavantatge hermenèutic asimètric.

La “laguna hermenèutica” (Fricker, 2017, p. 244), aplicada a la didàctica de les ciències socials, expressa la incapacitat de les persones opressores i oprimides a comprendre la importància de l’experiència històrica, en aquest cas, de les dones. Tanmateix, aquesta mancança cognitiva no representa ningun desavantatge per a la persona opressora mentre que és extremadament perjudicial per a la persona oprimida. La persona oprimida no entén la importància del seu rol històric, i si no ho entén no el pot reclamar públicament, i encara menys, exigir mesures públiques per corregir-lo.

Per tant, la figura de la dona, marginalitzada a les lleis, als currículums i als manuals no pot ser significativa per a la societat, la política o l’economia d’un país, com ja va observar Crocco (2018).

Quant a les revistes i al material de suport a la didàctica, les professores i professors no tenen la costum de preparar-se material didàctic propi. Tanmateix, algun cas s'utilitzen fonts per als laboratoris o produccions alternatives com a còmics, publicacions de petites editorials dedicades o articles que parlen de dones.

Això reforça la idea que no hi ha una inclusió de les dones real a la narració històrica sinó que es deu a la iniciativa i a la sensibilitat del professorat el qual, com ja hem observat, ha pogut desenvolupar l'atenció al gènere gràcies a la formació rebuda, ja sigui un doctorat ja sigui formació permanent dedicada.

Les revistes d'història i de didàctica de la història rarament parlen de dones o de temàtiques de gènere, per exemple, el Bollettino de Clio' 92, n. 9/2018 sobre les dones o 12/2020 sobre la família, a excepció de la revista de la SIS que l'ofereix a cada número publicat.

Les revistes feministes tracten temes de gènere, però difícilment és material lligat a la didàctica de la història o, més en general, a problemes o temàtiques escolars.

### 11.1.2 Respecte a les preguntes, supòsits i objectius n. 2

*Taula 97. Resultats respecte a les preguntes, supòsits i objectius n. 2*

PREGUNTA NÚMERO 2	Quin és el pensament del professorat de les associacions-mostra respecte al lloc de la dona a l'ensenyament de les Ciències Socials?
<b>Supòsit núm. 2</b>	<p>És possible que el professorat de les associacions analitzades sigui conscient de la importància de la perspectiva de gènere i de la seva implementació a classe. És possible que algunes professores intentin realitzar praxis inclusives, o bé reflexionar amb l'alumnat sobre la invisibilitat de les dones a la història i, en general, a les Ciències Socials.</p> <p>D'altres, pot ser tenen tan interioritzada la desigualtat reproduïda pel sistema patriarcal que, tot i tenir-ne consciència, no són capaces de construir críticament llur saber. També és possible trobar professorat que no és conscient que les seves pràctiques a l'aula són reproductores de desigualtat.</p>

<b>Objectiu núm. 2</b>	Investigar els temes sorgits dels qüestionaris i de les entrevistes per així poder contrastar el coneixement i la consciència del professorat en la temàtica de gènere.
----------------------------	---

El tema important sorgit de l'anàlisi de les dades és que la formació inicial fa la diferència en relació a la inclusió de les dones en les praxis didàctiques.

En general, les persones que durant el grau han tingut professorat que ha tractat el gènere, sobretot a història o llengua, o han freqüentat un doctorat d'història de les dones o han pogut formar-se amb la formació permanent demostren una major sensibilitat i capacitat d'analitzar la problemàtica de la inclusió de les dones a la història ensenyada.

Quant a la manera de percebre les dones a la història per part del professorat, hem de recordar Fricker (1999), quan afirma que el poder dominant té un avantatge injust en estructurar la comprensió del món i validar aquest coneixement de pocs com a universal.

Les dones a la història possiblement no hi són perquè no es considera llur coneixement vàlid des del punt de vista històric. Per tant, hi ha una opressió cultural (Young, 2000) que provoca la marginalització i la normalització de l'absència d'aquestes de les dones a la història sense ni tan sols posar en dubte la construcció del coneixement de la elit dominant (Hiebert, 2015).

Per a la gran majoria del professorat que ha respost al qüestionari o a les entrevistes, la història no és només història política, tot i que és la que més trobem als manuals, i la que més recaiguda té sobre l'economia d'un estat.

Les dones són poc presents a la història i quan hi són figures estereotipades i caracteritzades segon la seva relació amb un home.

Tot i partir d'aquesta comú visió de la història, el desenvolupament de les pràctiques a classe és força diferent.

El professorat del primer cicle és el que més fàcil té la inclusió de les dones ja que treballen amb els quadres de civilitzacions i els laboratoris. El quadre de civilització és una eina que ja inclou una anàlisi dels diferents membres de la societat i per tant hi ha hagut una normalització de la presència femenina a l'ensenyament.

A l'escola secundària de segon grau, tot i haver comprovat que la història política no interessa als joves i que pot ser caldria proposar altres temes, hi ha una forte



resistència a canviar els continguts dels manuals, que són percebuts com la història de veritat, la història ‘seriosa’ que s’ha d’ensenyar per ser considerats bones i bons professionals.

Hi ha algun docent que justifica la abundant presència de la política als manuals perquè són llibres amb informacions a consumir ràpidament i per tant, concentrades sobre els esdeveniments importants.

Els esdeveniment importants no contempnen la presència de les dones que són incloses només per iniciativa d’un ensenyant o d’un grup d’ensenyants que escullen un tema o un personatge femení que consideren rellevant segons llur criteri.

Per tant, es considera una bona praxi seguir el manual el més fidelment possible, i no s’ ha pogut observar una capacitat crítica capaç de posar en dubte una història que esborra o bé oprimeix la meitat del gènere humà.

El professorat universitari, amb quina perspectiva es mira les dones de la història?

La quasi totalitat considera que la inclusió de les dones en l’ensenyança de la història podria ajudar a reforçar el rol de la dona a la societat, i alguns han afirmat que la didàctica de la història que no contempli les dones segurament altera “la història”.

Per tant, en el si del professorat universitari hi ha diferents posicions: per un costat qui considera el gènere com a un aspecte ‘més’ de la història, i doncs més o menys importants per tractar a l’aula, a segona dels interessos de l’ensenyant, i qui opina que la història sense dones és una història que falta de veritat.

### 11.1.3 Respecte a les preguntes, supòsits i objectius n. 3

Taula 98. Resultats respecte a les preguntes, supòsits i objectius n. 3

<b>PREGUNTA NÚMERO 3</b>	El professorat de les associacions-mostra, en quina manera ensenya les Ciències Socials? Inclou la perspectiva de gènere – és a dir, hi ha coneixement i consciència de les desigualtats en el tractament històric dels homes i de les dones – amb la finalitat de generar pràctiques transformadores ?
<b>Supòsit núm. 3</b>	El professorat-mostra hauria de ser més sensible a la temàtica de gènere i, per tant, és probable que la figura femenina estigui integrada en la praxis d'aula de les classes d'història.  Pot ser que algun llibre de text o manual inclogui les dones a la història, i també que algunes professora o professor prepari algun material <i>ad hoc</i> , després d'haver esbrinat les representacions socials de l'alumnat sobre el paper històric de la dona.
<b>Objectiu núm. 3</b>	Identificar i interpretar el discurs que expressa el professorat d' història sobre si l'assignatura que imparteixen i llurs pràctiques d'ensenyament són reproductores de desigualtat o bé afavoreixen la igualtat.

A l'hora de les pràctiques a l'aula, hi ha una gran diferències a segona de les etapes educatives.

El professorat de cycle inicial, com ja esmentat, treballa amb una metodologia que és estructuralment més inclusiva i té a disposició més material de suport a l'aula, com ara llibres d'història antiga amb perspectiva de gènere.

A més, gràcies a la preparació del professorat, s'han explicat experiències de projectes de ciències socials que han portat una classe de primària a col·laborar amb un ajuntament per intitular els carrers de la ciutat a dones que ha tingut un paper a la història de la ciutat o italiana.

El professorat de secundària de segon grau és un professorat que molt difícilment es prepara un material propi diferent del manual, atès que el contingut del manual està considerat com la millor història a ensenyar.

Per tant, la inclusió de la dona és una pràctica molt poc habitual tot i existir publicacions de fonts d'història de les dones alternatives a la historiografia tradicional.

Hi ha dos ensenyants de secundària que expliquen d'haver intentat incloure la perspectiva femenina als seus ensenyaments però que no s'han sentit segurs. Pensen que no ho han fet del tot bé i això es pot atribuir a la falta de formació.

Uns del temes que han sorgit és la formació del professorat d'història italià. Per un costat, ensenyants llicenciats en humanitats o filosofia amb poca preparació històrica i historiogràfica i per l'altra, l'escassa formació didàctica que ofereixen les facultats d'història. Només dues persones han seguit cursos d'història de les dones o bé han tingut ensenyants que han adoptat una perspectiva de gènere a llurs ensenyaments.

Per tant, a nivell de secundària de segon grau, la majoria del professorat no es sent còmode a sortir de la història del manual perquè desconeix com utilitzar les fonts, com organitzar un laboratori, i desconeix que es pot criticar i desconstruir els continguts dels manuals i dels llibres. Tanmateix, en destaquem uns pocs que si ensenyen a posar en dubte el contingut dels llibres escolars i intenten fomentar un pensament crític en l'alumnat.

Quant als docents universitaris, hi ha qui prefereix pràctiques més tradicionals, com la lectura crítica dels documents de la història de la historiografia, i respecta el límit que la font imposa quan no documenta la presència de dones.

Aquesta actitud del professorat, tot i reconèixer la importància i la presència de les dones perpetua la repetició del discurs de la cultura dominant perquè si llegim aquestes afirmacions en clau interseccional i d'injustícia epistèmica i epistemològica és evident la manipulació operada esborrant personatges i activitats femenines.

Des del punt de vista històric, davant de la falta de fonts històriques s'hauria de conèixer i experimentar mètodes, metodologies, competències i continguts contrasocialitzadors, com afirmen (Pagès, 2002), (Jara & Santisteban, 2018) o de didàctica de la història contrafactual (Pelegrín Campo, 2014) i (Jiménez Alcázar, 2018) que ensenyen a preguntar-se 'què hauria passat si...les dones estiguessin aquí?' per a què les veus silenciades fins ara entrin a la història ensenyada, encara amb una història hipotètica.

Durant els últims anys, hi ha hagut veus d'historiadors i historiadores en contra de la mistificació de la història i hi ha hagut qui ha defensat un ús adequat de les

fonts (De Maria, 2018), dels arxius i de les produccions orals com a memòria històrica (Gallerano, 1995) i s'han proposat nous models històrics, com la micro-història, la *públic history* o la història social, indicada pel professorat com a una història que té molt en compte les dones.

Els corrents feministes han ajudat a canviar el focus d'interès de la història, des de els aspectes militars i polític-econòmics (Muto, 2009) cap al conjunt de la societat i de les seves relacions, a partir de l'exercici de l'autoconsciència, la recuperació de fonts i de produccions orals, defensat pel feminisme de la diferència o post colonial, que ajuden a descriure totes i tots les protagonistes de la història.

Després d'haver analitzat què diu el professorat sobre llur pràctiques, partint del model de Connelly i Miriam Ben\_Peretz (1997, p. 181) sobre la manera del professorat de relacionar-se al currículum i a la recerca com a font d'aprenentatges, proposo una taula amb l'estil que he deduït des del discurs analitzat.

Tendencialment el professorat del primer cicle es pot descriure com a crític i creatiu, ben preparat sobre gènere i sobre metodologies didàctiques, deixa la seva empremta a classe proposant continguts i metodologies que critiquen els sabers tradicionals i ajuden l'alumnat a pensar i descriure el món d'una manera alternativa als llibres i a les narracions tradicionals.

El professorat de secundària de segon grau i universitari es mou més aviat entre el grups de reproductor-legalistes i crítics, ja que varis motius no té les eines per reconèixer la importància de la inclusió del gènere, o en compren la importància però desconeix fonts i metodologies, o bé té la convenciment que la història de veritat és només aquella dels manuals.

*Taula 99. Adaptació de l'estil didàctic en relació al currículum i als materials*

<b>PROFESSORAT REPRODUCTOR-LEGALISTA</b>	<b>PROFESSORAT CRÍTIC</b>	<b>PROFESSORAT CRÍTIC I CREATIU</b>
Professorat que utilitza el manual, independentment del coneixement del currículum.	Professorat que és conscient del seu rol en la implementació del currículum i intenta incloure aspectes de gènere.	Professorat crític que es considera un col·laborador actiu en l'epistemologia del coneixement basat en l'eix de la perspectiva de gènere

### 11.1.4 Respecte a les preguntes, supòsits i objectius n. 4

Taula 100. Resultats respecte a les preguntes, supòsits i objectius n. 4

PREGUNTA NÚMERO 4	La perspectiva de gènere és present a la formació inicial i a la formació permanent del professorat d'història?
<b>Supòsit núm. 4</b>	Considerada l'atenció que la política italiana dels últims anys dedica a la formació del professorat, és possible que la gran majoria de cursos o màsters per accedir a la professió no tractin la perspectiva de gènere. És probable que en alguna agència de formació hi hagi algun taller sobre la temàtica de gènere, com ara l'ús del llenguatge, o bé el rol de la dona a les Ciències Socials. Altrament, també és possible que molts d'aquests cursos puguin ser organitzats per associacions de professorat d'història (i altres ciències socials).
<b>Objectiu núm. 4</b>	Analitzar, comparar i interpretar la formació sobre la perspectiva de gènere en el marc dels programes de formació inicial o permanent per al professorat, mitjançant la recopilació dels programes oferts. Contrastar si la informació rebuda és raó d'un canvi de praxis a l'aula.

Aquesta investigació es va començar amb el convenciment que l'accés a la professió docent per a l'escola secundària era mitjançant una curs de formació inicial. Al llarg de la investigació, s'ha pogut esbrinar que a Itàlia hi van haver cursos de formació inicial fa uns quants anys però ara no n'hi ha cap.

Actualment (any 2020), l'accés a la professió docent per a l'escola secundària és amb una llicenciatura, 24 CFU de matèries com didàctica, pedagogia i psicologia i unes oposicions. Si s'aproven les oposicions, el primer any de funcionari en pràctica has de seguir un curset que pot tractar gestió de la classe, gestió de la diversitat, coneixement de les lleis educatives etc.

Per tant, la primera conclusió és que la formació inicial no inclou la perspectiva de gènere ja que les persones ja funcionàries entrevistades no han mencionat el gènere entre els arguments tractats.

Arran d'aquesta situació, s'ha decidit dedicar aquest apartat a l'anàlisi del discurs del professorat sobre :

- les facultats de magisteri, en relació a l'escola primària,
- les facultats d'història, filosofia i humanitats en relació al professorat de secundària i universitari,

- els cursos de formació inicial postgrau SISS o TFA,
- els cursos de formació permanent en relació al gènere.

El professorat de primària defensa que la facultat d'educació primària, mitjançant les didàctiques de les varies disciplines i els laboratoris, prepara molt bé per entrar a l'aula. Es remarca que per didàctica no s'entén la generalista ensenyada per pedagogues i pedagogs, sinó l'especialista, que entengui les especificitats de cada matèria.

Quant a la formació inicial del professorat de secundària, es pot afirmar que Itàlia no té una tradició en aquest sentit i des de 2008 no hi ha una regularització del sistema d'accés.

Quant a la formació continuada no és obligatòria i té la característica de ser transversal a les assignatures més que ser una formació específica de caràcter disciplinar.

La formació inicial del professorat d'història de secundària, tal com és ara al 2020, es considera que ha d'incloure:

- per a un costat la llicenciatura en història, i per l'altra banda
- la necessitat d'una formació didàctica especialista

Ja que el problema principal de qui ensenya història a Itàlia és saber unir pràctica i teoria a causa de la falta de la metodologia i de les eines didàctiques.

A Itàlia hi ha poquíssimes facultats d'història, i una part del professorat considera que hi ha una lobby d'història moderna, contemporània i història de les institucions que discrimina la resta d'històries. En conseqüència, la competència històrica és lligada a valors tradicionals d'aquestes històries, com l'eurocentrisme i no pas a la inclusió de gènere o a històries alternatives més inclusives com la *world history* o la *públic history*

Les i els experts de didàctica opinen que el cos docent italià no està format en didàctica i per tant, possiblement no sigui capaç de reconèixer aquesta necessitat.

No tenir els instruments per saber si es necessita formació en didàctica de la història es greu i porta a què les i els ensenyants de secundària entrin a l'aula sense la preparació professional que caldria.

Per aquest motiu, ensenyar història sovint coincideix amb ‘acabar el programa’ o sigui, el manual. Aquest és el senyal clar del desconeixement de les problemàtiques del saber històric.

Les persones que fa anys van freqüentar les SISS, el curs biennal de formació del professorat, en parlen molt bé, sobretot en relació la part didàctica, tot i indicar-ne alguna aspecte crític.

L’aspecte considerat més útil per la qualitat i la quantitat d’aprenentatge significatiu és el dels ‘laboratoris’, organitzats segons la norma de la investigació-acció. Un dia les i els participants preparaven una intervenció didàctica, la provaven amb la classe i una vegada tornats al curs de formació, debatien les dinàmiques, els continguts i els resultats amb la/el tutor i la resta del professorat en formació.

La part menys satisfactòria és que alguns docents de la SSIS no tenien experiència d’aula i ensenyaven teoria pura, la qual cosa s’ha considerat inútil. Aquesta part es relaciona sobretot amb la pedagogia general, molt teòrica, quan la gestió d’aula avui dia és una de les parts més complexes.

A les SISS que hem pogut analitzar, la perspectiva de gènere va ser tractada només a la part del llenguatge, en una manera interessant i crítica.

Per tant, com hauria de ser la formació inicial del professorat?

Hi ha qui proposa una formació després del grau o la llicenciatura, més aviat pràctica, a l’estil alemany, en què un o una tutor està al costat del professorat novell i l’assessora en mèrit a continguts, competències, gestió de la classe, resolució de conflictes etc.

Hi ha, en canvi, qui imagina la formació inicial per accedir a l’ensenyament en paral·lel a la formació universitària, és adir afegint ensenyaments de didàctica. Un altre aspecte important que ha sorgit és la necessitat d’una relació estreta entre investigació i didàctica, perquè la didàctica no és pot fer fora de les aules.

Ara per ara, la secundària no hi ha un recorregut clar per a la formació professional de l’ensenyant. Una part del professorat ha declarat que és complicat aprovar unes oposicions i entrar a fer classe sense cap preparació, que és allò que estan fent els últims governs. Una llicenciatura – de qualsevol matèria – no dona cap coneixement que permeti entrar i fer classe, atesa la complexitat

que presenten les classes avui dia. L'actitud que s'observa és la d'intentar ensenyar de la millor manera possible i de qüestionar críticament la pròpia feina.

## **11.2 Valoració de la metodologia i dels instruments utilitzats.**

**Sobre el plantejament teòric i metodològic (l'estudi de cas múltiple).** El plantejament teòric fenomenològic, des de la perspectiva feminista interseccional i dialògica, unit a la teoria de la justícia social de Young i de la justícia epistèmica i epistemològica de Fricker, Medina i Anderson m'han permès emmarcar el problema del lloc de les dones a la història ensenyada d'una manera innovadora per a les ciències socials, ja que he pogut entendre que aspectes com l'ètnia, l'estatus social, el poder adquisitiu, l'edat són eixos que interseccionen i determinen la presència o l'exclusió de les dones o altres col·lectius de la història.

La teoria de la justícia social i de les diferents cares estructurals de l'opressió de Young m'han consentit analitzar les interseccions de les injustícies i conèixer les diferents maneres en què la societat reproduïx automàticament l'explotació, la marginació, la carència de poder, l'imperialisme cultural i la violència envers les dones, sobretot en relació a l'epistemologia de la història.

A més, la injustícia epistèmica ens recorda que com a professionals de la didàctica hem de fer atenció a l'epistemologia de la història i de la didàctica de la història ja que la construcció del coneixement social falla a l'hora d'incloure les dones per diferents motius: el gènere és un eix de construcció del coneixement i, de conseqüència, eix de reproducció d'igualtats. El coneixement femení és ignorat per falta de referència teòriques per poder-lo entendre o bé es qüestiona la seva credibilitat o importància.

La necessitat de la integració defensada per Anderson m'ha portat a considerar el feminisme dialògic de Lúdia Puigvert com a possible mètode d'integració de la veu de totes les dones a la història.

L'estudi de cas múltiple ha estat un mètode que s'ha revelat ideal per a la meua investigació per la seva doble vessant, per un costat la profunditat i el detall a què permet arribar l'estudi de cas i per l'altre banda, la possibilitat d'analitzar múltiples casos i fer-ne una comparació per contrastar o donar més matisos als resultats de la investigació.



En cap cas la investigació qualitativa i l'estudi de cas pretenen oferir una explicació definitiva de l'objecte de la recerca, sinó més aviat la descripció del fenomen en aquell moment històric i en aquella situació.

La seva validesa és determinada per la varietat i meticulositat del disseny metodològic i els instruments triats.

### 11.2.1 El qüestionari i les entrevistes

Quant als instruments d'investigació, el qüestionari, tot i haver àmpliament assolit els objectius marcats, ha demostrat alguns límits. El primer límit és que pot ser que el qüestionari fos massa llarg, i segon no hi havia l'opció de poder-se saltar una pregunta.

Durant la subministració de prova del qüestionari, a més de no observar els aspecte ara esmentats, ningú no s'ha adonat que la pregunta 33 estava mal formulada, perquè només oferia la possibilitat d'escollir entre 2 opcions. Com a mínim, faltava una altra opció a resposta oberta, o bé per concretar l'assignatura impartida lo bé per dir que no s'impartia cap assignatura.

L'últim aspecte a tenir en compte la registració del correu de qui envia, a posar en automàtic perquè alguna vegada, tot i que la persona dona la seva disponibilitat a ser contactada, no posa les dades demanades i després de sis mesos o un any, a la segona tanda del treball de camp, és impossible tornar a contactar-la.

Quant a les entrevistes, semi-estructurades, van resultar les eines ideal per aclarir, profunditzar i triangular els temes-problemes prefigurats i els temes sorgits de la primera part del treball de camp.

**Sobre la mostra i les persones participants:** les associacions escollides han demostrat ser un excel·lent vehicle per informar el professorat sobre l'oportunitat de participar a aquesta investigació.

Els professorat del qüestionari i de les entrevistes ha escollit lliurament de participar i ha estat informat des del començament que les dades es tractarien de manera tal d'assegurar l'anonimat, la qual cosa ha estat molt agraïda per part d'algú a causa de les implicacions polítiques de la temàtica educativa.

### 11.2.2 Conclusions ètiques

Quant a mi mateixa, he pogut veure com la construcció del coneixement no és una mera sumatòria de fets o dades sinó la interpretació d'aquests i en els quals el gènere ocupa un lloc cabdal.

El meu gènere femení ha influenciat la meva manera de reconstruir i interpretar les dades obtingudes al llarg del procés d'investigació i per això valoro els aspectes teòrics i metodològics que han mantingut mínima aquesta influència amb la finalitat que no afectés el procés de significació del fenomen estudiat.

### **11.3 Aportacions i suggeriments per a l'ensenyament de la història i la formació del professorat**

La meva recerca ha demostrat que hi ha diferents aspectes a considerar per poder dissenyar la complexitat de la situació italiana i suggerir canvis que s'haurien de fer per millorar la formació didàctica del professorat, la qualitat - respecte a la perspectiva de gènere - dels materials didàctics, les pràctiques d'inclusió de les dones en l'ensenyament i aprenentatge de la història a totes les etapes educatives.

Els aspectes principals a tenir en compte són:

- la falta total de una formació inicial del professorat de secundària estructurada i amb ensenyaments de didàctica de la història i de les ciències socials,
- formació permanent no obligatòria i reconeixement de crèdits formatius encara que no lligats a la pròpia assignatura o àrea de coneixement,
- els manuals d'història de secundària de primer i segon grau i universitari eurocèntrics i amb un biaix de gènere masculí molt marcat,
- algun materials de suport a l'abast del professorat, millor a primària i secundària de primer grau que a la secundària de segon grau o universitat,
- una rica producció d'història de les dones que no arriba als manuals d'història general,

- una general falta de consciència de la necessitat d'incloure la perspectiva de gènere a les pròpies classes o bé una consciència que després no es tradueix en pràctiques inclusives.

És pot afirmar que els elements que serveixen a dibuixar la situació italiana estan lligats entre ells en una relació d'interdependència.

Com hem pogut veure a l'apartat de l'anàlisi i triangulació de dades, la falta de formació inicial històrica i didàctica és una de les causes més importants que determinen una escassa o nul·la atenció a la inclusió de les dones. Concretament, només les persones que han freqüentat un doctorat de història de les dones i de gènere o bé han que han fet formació permanent amb associacions dedicades tenen clar que les dones són part de la història i que a la història ensenyada a llurs classes hi ha les dones.

Per tant, caldria que el MIUR italià es plantegés molt seriosament la inclusió de les dones a l'ensenyament, començant amb l'aplicació de la lleis que ja ho preveuen – per exemple la 107/205 – i recolzant-se en la experiència de historiadores i professorat de didàctica de la història per implementar línies guia per a l'ensenyament de la història que ajudin l'assignatura a sortir de l'actual perspectiva patriarcal i eurocèntrica i de injustícia epistemològica.

Un altre aspecte que s'ha d'esmentar és que cada govern que s'alterna a la guia del país i malauradament són molts – es veu en l'obligació de canviar les lleis educatives, de retocar les línies guies del currículum, sovint d'una manera tal que es bastant complicat entendre les premisses educatives i epistemològiques, els objectius didàctics de les diferents etapes educatives i l'horitzó general de llarg termini.

Caldria una llei educativa amb un consens transversal entre partits i que no servis només com a 'publicitat' de cara a les eleccions. Gairebé mai s'ha consultat el professorat per demanar l'opinió sobre les necessitats de l'escola italiana i pot ser seria un bon punt per on partir.

Quant al material a disposició del cos docent el panorama és molt variegat. De la vessant de petites editorials com *Settenove*, es comença a veure material molt innovador amb perspectiva de gènere, com les últimes publicacions sobre prehistòria (2018) i les civilitzacions de l'aigua (2019) o el volum de fonts

històriques sobre les dones (I secoli delle donne, 2019) fruit de la col·laboració entre la SIS i l'editorial Biblink .

Les revistes d'història i de didàctica de la història molt puntualment -a part la revista de la SIS – Società Italiana delle Storiche - ofereixen material sobre història de les dones, noves masculinitats o perspectiva de gènere.

Per tant, l'ensenyant que desitgi material per incloure la dona a les seves classes ha de conèixer molt bé la situació editorial i la didàctica de la història per poder-ho fer d'una forma efectiva.

Al costat de la falta de manuals amb perspectiva de gènere i d'una part petita de materials de suport, no podem obviar la falta de formació per a la inclusió de la dona. Una part del professorat veu la història de les dones com a una 'part' qualsevol de la història, com podria ser història de l'Àsia o dels Estats Units, sense arribar a percebre que la història ensenyada avui dia és una història que esborra el cinquanta per cent de la població mundial.

Seria interessant poder demanar al professorat que li semblaria ensenyar la història sense homes, només amb dones...

Igualment, una altra aportació que considero molt important és sobre l'estructura dels manuals d'història general.

És evident que els manuals actuals són molt desfasats respecte a la societat, respecte als drets de les dones i respecte a la història real ja que la literatura científica ha mostrat àmpliament que estem reproduint una història politico-econòmica nacionalista, de països en guerra, en què els principals protagonistes són homes blancs i europeus.

Per tant, una altra aportació de la meva investigació és que la història general dels manuals ha de canviar.

Les propostes per canviar-la poden ser nombroses, tanmateix em sento en deure de recordar algunes característiques imprescindibles. Primerament, incloure la veu de dones de diferents parts del món i de característiques variades: prostitutes, esclaves negres, dones sud-americanes, índies, pageses, obreres la qual cosa indica el segon aspecte, és a dir evitar l'eurocentrisme ja que la història no comença i no acaba amb Europa.

A l'aparat teòric, i algun professional que ha contestat al qüestionari o que ha participat a les entrevistes s'ha indicat la història social, la història des de baix o la *public history* com a històries que inclouen el punt de vista de personatges que no solen ser protagonistes de la història.

Personalment, penso que la *world history* – amb les aportacions de les historiografies abans citades - podria ser una oportunitat per canviar els manuals ja que té un punt de vista global de la història de tot el món, sense particularismes culturals i, podem afegir, de gènere.

Com és es podria fer didàcticament? La major part de les experiències pràctiques explicades esmenten els quadres de civilització o els laboratoris, utilitzant fonts primàries com a metodologia útil a la inclusió de la dona i al canvi de perspectiva nacionalista, cristiana i europea.

Per tant, la relació entre la teoria i la pràctica és un punt molt important de la recerca. S'ha demostrat que tot sovint hi ha professionals a qui les i els agradaria poder incloure les dones a les classes d'història però no saben com fer-ho per a què estigui perfectament integrades a la narració històrica tradicional. N'hi ha d'altres, en canvi, sobretot a la secundària de segon grau, que se senten com pressionades per les companyes i companys de feina que consideren que la història “seria” és només aquella apresada de memòria sobre els manuals tradicionals, tot i que les línies guia deixin clar que hi ha una gran llibertat de tractar els arguments com a les i els ensenyants considerin.

Però el cas pitjor, com ha observat una persona entrevistada, són les i els que no s'adonen ni tan sols de la necessitat de tenir formació didàctica i de perspectiva de gènere.

#### **11.4 Què s'hauria d'investigar de cara al futur en relació a la perspectiva de gènere a la didàctica de la història?**

Al llarg de la investigació, sobretot durant la fase del treball de camp, han sorgit temes i aspectes que seria molt interessant continuar a investigar, i en vull deixar constància en aquest apartat.

Primerament, una de les coses que més m'han fet pensar és que hi ha professorat que encara no és conscient que la inclusió de les dones és imprescindible perquè la història actual és manipulada, ja que prescindeix de la meitat de la població mundial. No em convenç gaire la impostació de la història de les dones com a branca *minor* de la història i el fet que la majoria del professorat pensi que la història té la finalitat de llegir el passat per entendre el present i preparar-se al futur, em preocupa molt com a ensenyant i com a ciutadana que es segueixi ensenyant un passat en què falten actors i actrius importants.

Per tant, considero que seria molt interessant investigar les representacions socials d'aquest professorat sobre el lloc de les dones a la història ensenyada i el significat d'algunes llur afirmacions com 'no m'ocupo d'aquesta branca de la història' o 'al període que jo estudio les dones no hi eren'.

Un altre aspecte molt interessant a investigar seria com poder incloure la rica investigació italiana d'història de les dones als manuals i textos escolars per a què esdevinguin instruments útils a la formació.

Hi ha preguntes, que pot ser no són noves però que encara no tenen resposta: quina història hi hauria d'haver als manuals? Quin punt de vista haurien d'assumir? Quins són les i els protagonistes de la història? Quines fonts s'utilitzen?

Per què, tot i línies guia que només indiquen els arguments a tractar, i no diuen pas com s'han de tractar o qui han de ser les i els protagonistes.

Jo he fet la meva proposta arran de la triangulació dels resultats de la investigació, però no hi ha dubte que la pregunta segueix oberta!

Un últim capítol, que considero substancial per a més investigacions, és el de les lleis educatives i de la formació inicial del professorat a Itàlia.

Un canvi tan continu de lleis educatives – pràcticament cada govern o a cada *rimpasto* se'n fa una de nova – no pot ser justificat només amb la utilització de l'escola com a arma electoral.

Hi ha d'haver alguna motivació més profunda, que rau en la tradició social, cultural i política d'Itàlia i que pugui justificar aquesta 'esquizofrènia' legislativa que canvia tot i que no sempre en manera important, el sistema escolar del país.

Per tant, seria molt interessant poder investigar les diferents lleis educatives, la situació política que els va originar, i quines conseqüències han originat els canvis, si han aportat qualitat educativa o més aviat si la empremta de segon quin govern ha activat una deriva ultra-liberal a l'escola.

Quant a la formació inicial, hi ha diferents aspectes que m'han cridat l'atenció. Primer, que a diferència d'altres països europeus, és evident que a Itàlia no ha trobat lloc la cultura de la formació inicial del professorat de secundària. Tot i haver tingut programes que funcionaven, com les SSIS, s'han eliminat, primer amb programes alternatius no tan vàlids i segon eliminant del tot la formació post grau.

És difícil entendre els motius d'aquestes decisions i la motivació econòmica, és a dir la inversió que el país hauria hagut de fer per formar el professorat, que no pot ser la única raó. No em resulta que hi a Itàlia s'ha investigat aquest fenomen, i seria molt enriquidor poder entendre les dinàmiques a la base d'aquestes decisions.

A més, la possibilitat d'oferir bons cursos de formació inicial no es basa – i no es pot basar – només en la inversió econòmica.

Vull dir que hi ha formes alternatives, com la formació alemanya, basada principalment en les pràctiques d'aula, que podria suggerir alternatives viables. En tal context, ajudaria fer una investigació sobre la formació inicial post grau dels diferents països de la Unió europea, amb la finalitat de poder-ne fer una comparació i definir-ne les *best practice*.

## 11.5 Reflexió final

La conclusió del meu doctorat en didàctica de les ciències socials m'ha portat a reflexionar molt sobre el procés personal i social d'aquesta etapa d'estudi tan pregnant.

A nivell personal, he patit molt el fet d'haver de treballar a temps complet i fer recerca *part-time* al mateix temps. Això ha comportat una dosi d'esforç i d'implicació realment important, a més de reduir notablement les meves vacances i caps de setmanes.

Recerques com la meva considero que són aportacions importants per reflexionar sobre l'estructura de la societat i l'origen i l'epistemologia del coneixement, per tant hauria de ser més fàcil poder-hi accedir amb una beca, sense límits d'edat, que permetria dur a terme les recerques en menys temps i amb dedicació completa.

Animo les persones que se dediquen a la política a destinar més diners a les beques d'estudi de grau i de doctorat ja que el coneixement és riquesa per tot un país i es repercuteix en millores a nivell social i laboral.

Un doctorat representa un moment en què diferents coneixements adquirits al llarg del temps es coagulen i tot comença a tenir el sentit indispensable per poder continuar a fer-te preguntes i a investigar críticament.

En concret, un doctorat en didàctica de les ciències socials i en història, implica fer aportacions a l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta assignatura, posant de manifest a tota la comunitat educativa que encara hi ha continguts i processos que fomenten l'opressió de les dones i la desigualtat social.

La reproducció d'opressió i desigualtat no es pot permetre, i menys a l'escola que prepara les nenes i els nens a ser ciutadanes i ciutadans globals.





## BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (s.f.). <http://www.oxfamintermon.org> . Recuperado el 18 de 12 de 2016, de <http://www.oxfamintermon.org/ca/que-fem/campanyes-educacio/educacio/ciutadania-global>

Acosta, D., Albor, Y., Fuentes, S., & Sierra, L. (2010). El currículo socio-crítico: una propuesta pedagógica transformadora. *Revista Escenarios*, 33-46.

Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (07 de 2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 73-88. doi:<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>

Aikman S. i Unterhalter E. (2005). *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*. Londres: Oxfam.

Álvarez Gayou Jurgenson, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías*. México: Paidós.

Amicone, L. (13 de 4 de 2016). La sacra differenza. Entrevista a Luisa Muraro. TEMPI. Recuperado el 22 de 08 de 2020, de <https://www.tempi.it/sacra-differenza-intervista-a-luisa-muraro/>

Angelucci, A. (2015). Origini e nuovi possibili scenari dell'Intersectionality Theory: dal genere allo spazio urbano. *AG About Gender International Journal of gender studies*, 4(8), 262-283. Obtenido de [https://www.academia.edu/20250419/Origini\\_e\\_nuovi\\_possibili\\_scenari\\_dellIntersectionality\\_Theory\\_dal\\_genere\\_allo\\_spazio\\_urbano.\\_AG\\_About\\_Gender\\_-\\_Rivista\\_internazionale\\_di\\_studi\\_di\\_genere\\_Italia\\_4\\_nov.\\_2015](https://www.academia.edu/20250419/Origini_e_nuovi_possibili_scenari_dellIntersectionality_Theory_dal_genere_allo_spazio_urbano._AG_About_Gender_-_Rivista_internazionale_di_studi_di_genere_Italia_4_nov._2015)

Anguita, V. M., & Sotomayor, M. (2011). ¿Confidencialidad, anonimato?: las otras promesas de la investigación. *Acta Bioethica*, 17(2), 199-204. Recuperado el 02 de 05 de 2020, de <https://core.ac.uk/download/pdf/46551922.pdf>

Anguita Martínez, R., & Torrego Egido, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64, 17-25. Recuperado el 21 de 08 de 2019, de <https://core.ac.uk/download/pdf/41576313.pdf>

ANSA. (23 de 7 de 2015). [www.ansa.it](http://www.ansa.it). Recuperado el 11 de 1 de 2016, de [http://www.ansa.it/sito/notizie/politica/2015/07/21/gay-strasburgo-condanna-italia-riconosca-unioni-\\_44ebc92a-f1ab-4690-aa63-43d99af38449.html](http://www.ansa.it/sito/notizie/politica/2015/07/21/gay-strasburgo-condanna-italia-riconosca-unioni-_44ebc92a-f1ab-4690-aa63-43d99af38449.html)

ANVUR. (16 de 11 de 2018). Rapporto biennale 2018. Recuperado el 19 de 04 de 2020, de [anvur.it](http://www.anvur.it): [http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/07/Sintesi\\_Rapporto2018\\_WEB.pdf](http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/07/Sintesi_Rapporto2018_WEB.pdf)

Apple, M. (1996). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Arangue, D. (2019). Formar para enseñar en la escuela primària desde un enfoque didáctico con perspectiva de género. En M. Joao Horta, A. Dias, & N. De Alba, *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (págs. 243-253). Lisboa: AUPDCS i Politecnico de Lisboa.

Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor. Recuperado el 20 de 01 de 2020, de [https://aulavirtual.uij.edu.cu/pluginfile.php/4068/mod\\_folder/content/0/1992%20Libro%20investigacion%20educativa.%20Fundamentaci%C3%B3n%20y%20Metodolog%C3%ADa%20Justo%20Arnal%20y%20otros.pdf?forcedownload=1](https://aulavirtual.uij.edu.cu/pluginfile.php/4068/mod_folder/content/0/1992%20Libro%20investigacion%20educativa.%20Fundamentaci%C3%B3n%20y%20Metodolog%C3%ADa%20Justo%20Arnal%20y%20otros.pdf?forcedownload=1)

Arru, A., & Stella, M. (2003). *I consumi: una questione di genere*. Roma: Carocci.

art. 58-llei 145. (30 de 12 de 2018). Sistema di reclutamento dei docenti scolastici. DDL Bilancio 2019. Roma. Recuperado el 07 de 05 de 2020, de <https://www.altalex.com/documents/leggi/2019/01/02/legge-di-bilancio-2019-il-testo-pubblicato-in-gazzetta>

Ashworth, P. D. (2000). Qualitative research methods. Métodos cualitativos de investigación. *Estudios Pedagógicos*(26), 91-106. Recuperado el 13 de 01 de 2020, de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052000000100007](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052000000100007)

Ausubel, D. P. (1978). *Educazione e processi cognitivi Guida psicologica per gli insegnanti*. Mialno: Franco Angeli.

Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. Recuperado el 0115 de 2020, de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>

Barnacle, R. (2004). Reflection on lived experience in educational reasearch. *Educational Philosophy and Theory*(1), 57-67. doi:10.1111/j.1469-5812.2004.00048.x

Barquín Ruiz, J., & Fernández Sierra, J. (2002). Género, ideología, experiencia y actitud del profesorado andaluz frente a la formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 75-92.

Bel Martínez, J. C., & Colomer Rubio, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la. *Revista Brasileira de Educação*, 23. doi:<https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230082>

Bell, J. (2005). *Doing your research project. A guide for first time researches in education, healt and social science*. Maidenhead: Open University Press. Recuperado el 22 de 04 de 2020, de

[http://elearning.ufl.udn.vn/home/esp/pluginfile.php/3274/mod\\_resource/content/1/Judith%20Bell%20-%20Doing\\_Your\\_Research\\_Project.pdf](http://elearning.ufl.udn.vn/home/esp/pluginfile.php/3274/mod_resource/content/1/Judith%20Bell%20-%20Doing_Your_Research_Project.pdf)

Bellucci, F., Celi, A. F., & Gazzetta, L. (2019). I secoli delle donne. Fonti e materiali per la didattica della storia. on line: Biblink.

Berger, P., & Lukmann, T. (2003). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amortorru. Obtenido de <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>

Bernard, H. R. (2002). Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches. Walnut Creek CA: Alta Mira Press.

Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida perspectiva etnosociológica . Barcelona: Editorial Bellaterra.

Bidussa, D. (2015). La fine Ottocento come «luogo di memoria» della cultura politica francese. Studi Storici, 529-540. doi:10.7375/82771

Biemmi, I. (2011). Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari. Torino: Rosenberg e Sellier.

Blanco García, N. (2000). El sexismo en los materiales educativos de la ESO. Sevilla: Instituto superior de las mujer.

Bloch, M. (2009). Apologia della Storia o Mestiere di storico. Torino: Einaudi.

Bo, R. M., Climent, C., & Mari, R. (2010). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. UT. Revista de Ciències de l'Educació, 113-133.

Bompiani, G. (2019). L'altra metà di Dio. Milano: Feltrinelli.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Mexico DF: Fontamara.

Boria, A. (2005). Sociocrítica y feminismo: un proyecto inconcluso (La búsqueda de P. Malcuzyński). *Estudios*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5364745.pdf>

Bravo, A., Foa, A., & Scaraffia, L. (2000). *I fili della memoria. Uomini e donne nella storia*. Roma-Bari: Laterza.

Brezinka, W. (setembre-deseembre de 2002). Sobre la esperanza del educador y la imperfección de la pedagogía. *Revista española de Pedagogía*(223), 399-414. Recuperado el 06 de 2019, de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/223-01.pdf>

Brigadeci, C. (2001). Storia di genere e didattica della storia. En C. A. Brigadeci C., *Il laboratorio di storia. Problemi e strategie per l'insegnamento nella prospettiva dei nuovi curricoli e dell'autonomia didattica* (págs. 147-179). Milano: Unicopli.

Brocchieri, M. F. (1992). *In una aria diversa. La sapienza di Ildegarda di Bingen*. Milano: Mondadori.

Butler, J. (2007). *El género en disputa El feminismo y la suversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Cajani, L. (2006). Italian History Textbooks on the Brink of the Twenty-first Century. En J. Nicholis, *School History Textbooks across Cultures: international debates and perspectives* (págs. 27-42). London: Cambridge University Press.

Cajani, L. (2014). I recenti programmi di storia per la scuola italiana. *Laboratorio dell'ISPF*, XI. doi:10.12862/ispf14L205.

Calvi, G. (2009). *Storiografie sperimentali. Genere e World History*. Storica. Obtenido

de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36140978/Calvi\\_Genere\\_e\\_world\\_history.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DGenere\\_e\\_World\\_History.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190609%2Fus](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36140978/Calvi_Genere_e_world_history.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DGenere_e_World_History.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190609%2Fus)

Calvo García, G., & Picazo Gutiérrez, M. (30 de 1 de 2016). La Diversidad de Género en la Escuela Pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(85), 81-90.

Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma: Laterza.

Camilotti, S., & Crivelli, T. (2017). Per lo sviluppo di un approccio intersezionale in letteratura Riflessioni teoriche e di metodo. *Diaspore. Quaderni di ricerca*, 7-24. Recuperado el 3 de 6 de 2019, de <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-181-2/>

Campani, G. (2016). *Antropologia di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Capuzzo, P. (2003). *Genere, generazione e consumi: l'Italia degli anni Sessanta*. Roma: Carocci.

Carles Anguera, N. González-Monfort (2018). Invisibles y ciudadanía global en la formación inicial. En E. L. Torres, C. R. Ruíz, & M. S. Agustí, *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar la didáctica de las ciencias sociales* (págs. 403-412). Valladolid: Universidad de Valladolid - AUPDCS. Recuperado el 2 de 6 de 2019, de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/28975>

Carrillo, I., Prat, P., Guitart, R., & Fatsini, E. (2010). Investigar per desvelar els models de gènere en l'adolescència. *Temps d'Educació*(39), 125-138.

Cebreiro López, B. i. (2004). Estudio de casos. En J. L. F. Salvador Mata, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.

Cerasi, L. (2015). «Idee come fatti». *Didattica e ricerca nelle lezioni sul fascismo di Luisa Mangoni. Studi Storici*(3), 555-564. doi:10.7375/82773

Chomsky, N. (2019). *La responsabilità degli intellettuali*. Milano: Adriano Salani - Ponte alle Grazie.

Cipriani, P. (25 de 11 de 2016). *Violenza sulle donne: i numeri dei femminicidi in Italia e nel mondo*. Obtenido de [http://www.repubblica.it/cronaca/2015/11/25/news/violenza\\_sulle\\_donne\\_femminicidi\\_in\\_italia\\_e\\_nel\\_mondo-128131159/](http://www.repubblica.it/cronaca/2015/11/25/news/violenza_sulle_donne_femminicidi_in_italia_e_nel_mondo-128131159/)

Cisterna Cabrera, F. (1999). *Curriculum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo*. REXE *Revistas de Estudios y Experiencias en Educación*, 41-55.

Colaizzi, P. (1978). *Psychological research as the phenomenologist views it*. En R. Vaile, & M. King, *Existential phenomenological alternative for psychology* (págs. 48-71). New York: Oxford University Press.

Colás Bravo i Jiménez Cortés. (maig-agost de 2006). *Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares*. *Revista de Educación*(340), 415-444.

Colás Bravo, P. (2003). *Investigación Educativa y Crítica Feminista*. *Agora digital*(6). Recuperado el 05 de 05 de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925259>

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Recuperado el 03 de 10 de 2019, de <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>



Commissió Europea. (25 de 07 de 2019). [www.eur-lex.europa.eu](http://www.eur-lex.europa.eu). Obtenido de [www.eur-lex.europa.eu](http://www.eur-lex.europa.eu):

[https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file\\_import/2019-european-semester-country-specific-recommendation-commission-recommendation-italy\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/2019-european-semester-country-specific-recommendation-commission-recommendation-italy_it.pdf)

Connelly, F., & Ben-Peretz, M. (1997). Teachers, research and curriculum development. En T. S. Flinders David J., *The curriculum studies reader* (págs. 178-187). New York: Routledge.

Corio, A. (26 de 03 de 2012). Spettri di Spivak: “presa di parola” e “rappresentazione” ai margini del canone occidentale. *Trickster - Rivista del master in Studi Interculturali*. Recuperado el 27 de 06 de 2019, de [https://www.academia.edu/2453793/Spettri\\_di\\_Spivak.\\_Presa\\_di\\_parola\\_e\\_rappresentazione\\_ai\\_margini\\_del\\_canone\\_occidentale](https://www.academia.edu/2453793/Spettri_di_Spivak._Presa_di_parola_e_rappresentazione_ai_margini_del_canone_occidentale)

Coronado Ruiz, C. (2017). Construyendo la democracia: mujer y participación política en la Italia del posguerra. *Historía y política*(37), 297-327. doi:<https://doi.org/10.18042/hp.37.11>

Cortesi , G., & Gentileschi, M. L. (2006). *Donne e geografia: studi, ricerche, problema*. Milano: Franco Angeli.

Costituzione Italiana. (01 de 01 de 1948). Roma. Recuperado el 18 de 03 de 2020,

[https://www.senato.it/1025?sezione=118&articolo\\_numero\\_articolo=3](https://www.senato.it/1025?sezione=118&articolo_numero_articolo=3)

Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *The sense of qualitative investigation*. *Escuela abierta*, 33-48.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, Identity politics, and Violence against women of color. *Stanford Law Review*, 1241-1299. Recuperado el 17 de 08 de 2020, de University of Columbia: [https://is.muni.cz/el/fss/jaro2016/SPR470/um/62039368/Crenshaw\\_1991.pdf](https://is.muni.cz/el/fss/jaro2016/SPR470/um/62039368/Crenshaw_1991.pdf)

Creswell, J. (2006). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Approaches*. CA: Sage.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry Research Design Choosing Among Five Approaches*. Glasgow: SAGE.

Crocco, M. (2018). Teaching Gender and Social Studies in the #MeToo Era. *Social Studies Journal*, 6-16. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/330449701\\_Teaching\\_Gender\\_and\\_Social\\_Studies\\_in\\_the\\_MeToo\\_Era](https://www.researchgate.net/publication/330449701_Teaching_Gender_and_Social_Studies_in_the_MeToo_Era)

Crocco, M. S. (2006). Gender and Social Education: What's the Problem? En E. W. Ross, *The Social Studies Curriculum Purposes, Problems and Possibilities* (págs. 171-196). New York: State University New York Press. Recuperado el 2 de 6 de 2019, de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31158588/20100825235800101.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1559481459&Signature=TdtZSDzdSS%2FTMj%2FzSFDfEiTIQGw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DOppression\\_anti-oppressi](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31158588/20100825235800101.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1559481459&Signature=TdtZSDzdSS%2FTMj%2FzSFDfEiTIQGw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DOppression_anti-oppressi)

Crocco, M. (2004). Women and the social studies: the long rise and rapid fall of feminist activity in the national council for the social studies. En C. Woynshner, J. Watras, & M. Smith Crocco, *Social Education in the Twentieth Century Curriculum and context for citizenship* (págs. 142-159). New York: Peter Lang.

D.M. 26/05/1998. (26 de 05 de 1998). Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario. Roma. Recuperado el 05 de 05 de 2020, de <http://attiministeriali.miur.it/anno-1998/maggio/dm-26051998.aspx>

D.M. 3/6/1991. (03 de 06 de 1991). EDS SCUOLA. Recuperado el 16 de 04 de 2016, de <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm3691.html>

D'Ascenzo, D. (30 de 03 de 2017). MIUR, *Statistica e Studi*. Roma .

Davis, A. (2018). *Donne, razza e classe*. Roma: Alegre.

De Clementi, A. (2014). *Assalto al cielo. Donne e uomini nell'emigrazione italiana*. Roma: Donzelli.

de la Cruz Redondo, A., & García Luque, A. (2018). Educar contra la violencia de género: detección de ideas previas y estrategias coeducativas en la formación inicial del profesorado. En E. L. Torres, C. R. Ruíz, & M. S. Agustí, *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (págs. 171-186). Valladolid: Universidad de Valladolid - AUPCDS. Obtenido de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/28975>

de la Montaña Conchiña, J. (2015). Epistemología y Didáctica de la Historia: clave esencial en la formación didáctico–disciplinar del profesorado. *Clío & Asociados*, 177-190.

De Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. Bloomington 6 Indianapolis: Indiana University Press.

De Lauretis, T. (2015). Género y teoría queer. *Mora*(21), 107-118. Recuperado el 07 de 07 de 2019

De Maria, C. (2018). *Storia locale, didattica della storia e Public History*. Alcune considerazioni sul mestiere di storico e sul rapporto con le fonti. *Clionet*. Per un senso del tempo e dei luoghi(2). Recuperado el 01 de 07 de 2019, de <https://rivista.clionet.it/vol2/editoriale/de-maria-storia-locale-didattica-della-storia-e-public-history>.

De Miguel Álvarez, A. (2007). La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género. *Daimon, Revista de Filosofía*(42), págs. 71-82.

De Petris, S. (12 de 2005). “Tra “agency” e differenze. Percorsi del femminismo postcoloniale. *Studi culturali*(2), 259-290.

de Silva, T. T. (1995). Escuela, conocimiento y currículum: ensayos críticos. Buenos Aires: Miño y Dávila.

de Silva, T. T. (1999). Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum. Belo Horizonte: Autèntica.

Declaración de Helsinki. (1964). Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Obtenido de [https://www.um.es/documents/7232477/7272232/declaracion\\_de\\_helsinki.pdf/](https://www.um.es/documents/7232477/7272232/declaracion_de_helsinki.pdf/)

Decreto legislativo 59. (13 de 04 de 2017). Formazione iniziale e reclutamento docenti scuola secondaria. Roma, Itàlia. Recuperado el 07 de 05 de 2020, de <http://m.flcgil.it/leggi-normative/documenti/decreti-legislativi/decreto-legislativo-59-del-13-aprile-2017-formazione-iniziale-e-reclutamento-docenti-scuola-secondaria.flc>

Decreto 249/2010. (10 de 09 de 2010). Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalita' della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado. Recuperado el 06 de 05 de 2020, de [https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm\\_formazione\\_iniziale\\_docenti.pdf](https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm_formazione_iniziale_docenti.pdf)

Decreto interministeriale MIUR-MEF n. 211. (07 de 10 de 2010). Schema di regolamento recante “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali etc. Roma, Itàlia. Recuperado el 22 de 04 de 2020, de [http://www.misurlavoro.gov.it/linee-guida/secondo\\_ciclo/licei/Indicazioni\\_nazionali/Indicazioni\\_nazionali.pdf](http://www.misurlavoro.gov.it/linee-guida/secondo_ciclo/licei/Indicazioni_nazionali/Indicazioni_nazionali.pdf)

Decreto 254. (16 de 11 de 2012). MIUR, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca scientifica. Recuperado el 07 de 12 de 2019, de MIUR, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca scientifica: <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>

Decreto legislativo 54. (19 de 02 de 2004). Governo Berlusconi. Indicazioni per i piani di studio personalizzati della scuola primaria. Roma. Obtenido de [http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo059\\_04a.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo059_04a.pdf)

Decreto ministeriale 31/07/2007. (31 de 07 de 2007). Indicazioni per il curriculum dell'infanzia e del primo ciclo. Roma, Italia. Recuperado el 23 de 04 de 2020, de [https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir\\_310707.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf)

Deem, R. (2002). Talking to Manager-Academics: Methodological Dilemmas and Feminist Research Strategies. *Sociology*, 835-855.

Delmedico, S. (2018). Da madri a cittadine. Le donne italiane dall'Unità. *The Italianist*, 38(3), 301-309. doi:10.1080/02614340.2018.1515814

Demaria, C. (2016). Intersezionalità e femminismo transnazionale tra costruttivismo, post-strutturalismo e 'performance' epistemologiche. *SCIENZA & POLITICA per una storia delle dottrine*(54), 71-85. doi:10.6092/issn.1825-9618/6219

Denzin, N. k., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: Disciplining the Practice of Qualitative Research. En N. K. Lincoln, *THE SAGE HANDBOOK OF QUALITATIVE RESEARCH* (págs. 1-20). Thousand Oak-CA: SAGE. Recuperado el 16 de 01 de 2020, de [https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/40425\\_Chapter1.pdf](https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/40425_Chapter1.pdf)

Di Piazza, E. (05 de 07 de 2019). [www.studiculturali.it](http://www.studiculturali.it). Obtenido de [www.studiculturali.it](http://www.studiculturali.it): [http://www.studiculturali.it/dizionario/lemmi/studi\\_postcoloniali\\_b.html](http://www.studiculturali.it/dizionario/lemmi/studi_postcoloniali_b.html)

Diccionari.cat. (02 de 07 de 2019). Obtenido de [Diccionari.cat](http://www.diccionari.cat): <http://www.diccionari.cat/lexicx.jsp?GECART=0078925>

Díez Bedmar, M., & Fernández Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *CLIO. History and History teaching*(45).

Recuperado el 21 de 07 de 2020, de [http://clio.rediris.es/n45/articulos/monografico2019/001\\_010\\_Mon00\\_DiezFernandez.pdf](http://clio.rediris.es/n45/articulos/monografico2019/001_010_Mon00_DiezFernandez.pdf)

Díez Bedmar, M. (2017). "Con y para la sociedad". Análisi de discurso de género de alumnado en TFG y TFM de ciencias sociales. En R. M. Medina, R. G. Moris, & C. R. Ruiz, Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación. (págs. 102-114). Cordoba: Universidad de Cordoba - AUPDCS. Obtenido de <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/07/Investigaci%C3%B3n-en-Did%C3%A1ctica-de-las-Ciencias-Sociales.-web.pdf>

Diocesi città di Roma. (21 de 11 de 2019). In Italia quasi 8mila scuole cattoliche. Romasette.it. Recuperado el 08 de 05 de 2020, de <https://www.romasette.it/in-italia-quasi-8mila-scuole-cattoliche/>

DISSGEA. (2 de 6 de 2019). Università di Padova. Obtenido de [https://www.dissgea.unipd.it/sites/dissgea.unipd.it/files/Convegno\\_Pieghevole\\_USR.pdf](https://www.dissgea.unipd.it/sites/dissgea.unipd.it/files/Convegno_Pieghevole_USR.pdf)

DPR 394/99. (31 de 08 de 1999). Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'articolo 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286. Italia.

DPR n. 89. (15 de 03 de 2010). Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (10G0111). Roma, Italia. Recuperado el 22 de 04 de 2020, de <https://www.altalex.com/documents/leggi/2013/01/09/licei-revisione-dell-assetto-ordinamentale-organizzativo-e-didattico>

Duby, G., & Perrot, M. (2011). Storia delle donne in Occidente. Bari: Laterza.

Duffy, B. (2005). The analysis of documentary evidence. En J. Bell, *Doing your research project A guide for first-time researchers in education, health and social science* (págs. 122-135). Maidenhead: Oper University Press.

Duranti, A. (2006). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell Publishing.

Durst, M. (2006). *Educazione di genere tra storia e storie: immagini di sé allo specchio*. Milano: Franco Angeli.

Ellena, L. (2014). Una storia fuori luogo? Genere trasmissioni nella storia. En M. S. Sapegno, *La differenza insegna La didattica delle discipline in una prospettiva di genere* (págs. 115-123). Roma: Carocci.

Embree, L. (2003). *Análisis reflexivo: Una primera introducción a la investigación fenomenológica. Reflective Analysis: A First Introduction into Phenomenological Investigation*. Morelia: Red Utopía / Jitanjáfora.

Ercolani, P. (2016). *Contro le donne*. Venezia: Marsilio.

Escolano Benito, A. (2013). La manualística en España: dos décadas de investigación (1992-2011). En J. Meda, & A. M. Badanelli, Escolano, A. *La manualística en España: dos décadas de investigación (1992-2011)*. In: Meda, J.; Badanelli, A. (Ed.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balances y perspectivas*. (págs. 17-46). Macerata: Edizione Università di Macerata.

Eurydice. (16 de 04 de 2020). Italia:Formazione iniziale degli insegnanti dell'educazione dell'infanzia e dell'istruzione scolastica. Recuperado el 22 de 08 de 2020, de [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-38\\_it](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-38_it)

Eurydice, E. P. (2009). *Differenze di genere nei risultati educativi: studio sulle misure adottate e sulla situazione attuale in Europa*. Bruxelles: Unión Europea.

Obtenido de [http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Gender\\_IT.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Gender_IT.pdf)

Exposito Molina, C. (8 de 1 de 2013). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones feministas*, 3, 203-222. doi:[https://doi.org/10.5209/rev\\_INFE.2012.v3.41146](https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41146)

Falaschi, C. (1997). *Le donne e il diritto di voto. Costituente e Costituzione. Storia d'Italia multimediale. L'alba della Repubblica. La Costituzione italiana.* (M. Cascavilla, Recopilador) Recuperado el 18 de 06 de 2019, de <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/le-donne-e-il-diritto-di-voto-costituente-e-costituzione/5414/default.aspx>

Fazio, I. (2002). *Forum. I libri di testo: manuali di storia.* Genesis, 183-203. Obtenido de <https://www.viella.it/rivista/9788883340864/2081>

Fazio, I. (2013). *Introduzione. Genere, politica, storia. A 25 anni dalla prima traduzione italiana de "Il genere: un'utile categoria d'analisi storica".* En J. W. Scott, *Genere, politica, storia* (págs. 7-31). Roma: Viella.

Feci, S. (2010). *Treccani.* Recuperado el 4 de 6 de 2019, de [http://www.treccani.it/enciclopedia/storia-di-genere\\_\(Dizionario-di-Storia\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/storia-di-genere_(Dizionario-di-Storia)/)

Ferguson, H. (2006). *Phenomenological Sociology. Experience and Insight in Modern Society.* London: SAGE.

Fernández Nares, S. (1995). *Consideraciones sobre la teoría sociocrítica de la enseñanza.* Enseñanza(13), 241-259.

Fernández Valencia, A. (2004). *El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales.* En I. y. Vera Muñoz, *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas.* Alicante: AUPDCS. Recuperado el 13 de 07 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454197>



Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de les Ciències Experimentals i Socials*(18). Recuperado el 19 de 08 de 2019, de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2898>

Filippini, N. M., Gazzetta, L., Plebani, T., Pannocchia, N., & Sega, M. T. (2006). *Donne sulla scena pubblica : società e politica in Veneto tra '700 e '800*. Milano: Franco Angeli.

Filippini, N., & Serafini, E. (2019). Storia delle donne e storia di genere: attività di formazione e aggiornamento della Società Italiana delle Storiche. En E. Valseriati, *Prospettive per la Didattica in Italia e in Europa* (págs. 41-61). NDF. Recuperado el 28 de 4 de 2019, de [https://www.newdigitalfrontiers.com/it/book/prospettive-per-la-didattica-della-storia-in-italia-e-in-europa\\_116/](https://www.newdigitalfrontiers.com/it/book/prospettive-per-la-didattica-della-storia-in-italia-e-in-europa_116/)

Finlay , L., & Gough , B. (2003). *Reflexivity. A practical guide for Researchers in Health and Social Sciences*. London: Blackwell.

Flecha García, C. (2005). Para transformar el conocimiento. El género en los "Estudios de las Mujeres". *Crítica*(923), 20-23.

Fonseca Hernández i Quintero Soto. (enero-abril de 2009). La Teoría Queer. la deconstrucción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*(69), 43-60.

Foster, J. (2018). *Le donne invisibili della preistoria. Tre milioni di anni di pace, seimila anni di guerra*. Roma: Venexia.

Fox Genovese, E. (1982). Placing women's history in history. *New Left Review*(I/133), 344-367. Recuperado el 25 de 06 de 2019, de <https://newleftreview.org/issues/I133/articles/elizabeth-fox-genovese-placing-women-s-history-in-history.pdf>

Fox, S. (1972). A Practical Image of "The Practical". *Curriculum Theory Network*, 3, 45-57. Recuperado el 24 de 06 de 2019, de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00784931.1972.11075729>

Franchini , S., & Soldani, S. (2004). *Donne e giornalismo: percorsi e presenze di una storia di genere*. Milano: Franco Angeli.

Fraser, N. (2008). *Unruly practices Power, Discourse and Gender in contemporary social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA Editoria Gruppo Abele.

Fricker, M. (1999). Epistemic Oppression and Epistemic Privilege. *Canadian Journal of Philosophy Supplementary*, 191-210. doi:10.1080/00455091.1999.10716836

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Barcelona: Herder.

Frye, M. (2000). Oppression. En A. Minas, *Gender basics: feminist perspectives on women and men* (págs. 10-16). Stamford:CT: Wadsworth.

Fumagalli Beonio Brocchieri, M. T. (1995). *Genoveffa e il drago. L'avventura di una donna medievale*. Roma-Bari: Laterza.

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1). doi:10.20511/pyr2019.v7n1.267

Gábor , K. (2018). Signes corporels de la presence divine: la chrétienté médiévale dans un contexte comparatif. *Studi Storici*(2), 319-338. doi:10.7375/91029

Gallerano, N. (1995). *L'uso pubblico della storia*. Milano: Franco Angeli.

Gálvez Muñoz L. i Rodríguez Modroño P. (2016). Una crítica desde la economía feminista a la salida austericida de la crisis. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 1(1), 8-33. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2016.1.1.1.1346>.

Garay, G. (1999). La entrevista de historia oral ¿monólogo o conversación? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1). Recuperado el 03 de 05 de 2020, de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/11>

García Luque, A. (2013). Igualdad de género en las aulas de la educación primaria: apuntes teóricos y guía orientativa de recursos. Jaén : Universidad de Jaén.

García Luque, A. (abril de 2016). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo. (I. A. IAPH, Ed.) *Revista PH*, 147-149. Obtenido de [www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3739](http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3739)>

García Luque, A., & Peinado Rodríguez, M. (2015). Igualdad de género en Educación Secundaria. Propuestas didáctica audiovisuales. Barcelona: Octaedro.

García Pérez, R., Rebollo Catalán, M., Vega Caro, L., Barragán Sánchez, R., Buzón García, O., & Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación* , 385-397.

García Pérez, R., Sala, A., Rodríguez Vidales, E., & Sabuco i Cantó, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17. Recuperado el 19 de 08 de 2019, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL1.pdf>

García-Cano, M., & Hinojosa, E. (2016). Coeducación en la formación inicial del profesorado: de la transversalidad a la vivencia a través de la ética del cuidado. *Multiarea. Revista de didáctica*, 61-86.

Giallongo, A. (1990). *Il bambino medievale. Educazione e infanzia al Medioevo*. Bari: Dedalo.

Giallongo, A. (2005). *Donne di palazzo nelle corti europee: tracce e forme di potere dall'età moderna*. Milano: Unicopli.

Giallongo, A. (2012). *La donna serpente. Storie di un enigma dall'antichità al secolo XXI*. Bari: Dedalo.

Giani Gallino, T. (1973). Stereotipi sessuali nei libri di testo. *Scuola e città*, 144-147.

Gianini Belotti, E. (1978). *Sessimo nei libri per bambini*. Milano: Dalla parte delle Bambine.

Gill, T. (2011). *Informing with the Case Method: a guide to case method Research, Writing, & Facilitation*. Santa Rosa, CA: Informing Science Press. Obtenido de <http://grandongill.com/publications/CaseMethod.pdf>

Gillam, M., & Guilliemin, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280. doi:10.1177/1077800403262360

Ginzburg, C. (2002). *Il formaggio e i vermi: il cosmo di un mugnaio del '500*. Milano: Einaudi.

Giorgi, A. (1999). A phenomenological perspective on some phenomenographic results on learning. *Journal of Phenomenological Psychology*, 30(2). Recuperado el 17 de 04 de 2020

Giovanni Paolo II. (15 de 08 de 1988). Carta Apostolica Mulieris Dignitatem. Obtenido de vatican.va: [https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_letters/1988/documents/hf\\_jp-ii\\_apl\\_19880815\\_mulieris-dignitatem.html](https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_letters/1988/documents/hf_jp-ii_apl_19880815_mulieris-dignitatem.html)

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Mexic D.F.: Siglo XXI.

Giroux, H. (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de Educación*, 25-37.

Giuliani. (07 de 04 de 2017). <http://www.tecnicadellascuola.it>. Recuperado el 10 de 04 de 2017, de Decreti L.107/15, cambia il percorso per diventare docenti: <http://www.tecnicadellascuola.it/item/28978-decreti-l-107-15-cambia-il-percorso-per-diventare-docenti.html>

Giunta centrale studi storici. (20 de 11 de 2018). Convegno "Gli storici e la didattica della storia. Scuola e Università" - 12 Nicola Mocchi. Recuperado el 08 de 10 de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=5EfJQWgG6vY>

Goienetxea, M. C. (2007). Feminismo dialogico. *ReCREARTE*, 8. Compostela. Obtenido de <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate07/Seccion1/1.%20FEMINISMO%20DIAL%20GICO.pdf>

Gómez Carrasco, C. J., & Gallego - Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de textos y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *REVISTA ELECTRÓNICA EDUCARE*, 1-28. doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.1>

Gómez Mendoza, Miguel Ángel, Deslauriers, J.-P., & Alzate Piedrahita, M. (2009). *Cómo hacer una tesis de maestría y doctorado : Investigación, escritura y publicación*. Recuperat en <https://ebookcentral.proquest.com>.

González Monfort, N. (2011). Reflexions al voltant de les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Conclusions de les VII Jornades V. En J. Pagès, & A. Santisteban, Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials (págs. 153-162). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*(15), 227-246. Recuperado el 15 de 01 de 2020, de <https://idus.us.es/handle/11441/12862>

González Moreyra, R. (1995). El constructivismo, sus fundamentos y aplicación educativa. *Cuadernos Pedagógicos*, 29-36. Recuperado el 13 de 9 de 2019, de [http://revistaliberabit.com/es/revistas/RLE\\_04\\_1\\_el-constructivismo-sus-fundamentos-y-aplicacion-educativa.pdf](http://revistaliberabit.com/es/revistas/RLE_04_1_el-constructivismo-sus-fundamentos-y-aplicacion-educativa.pdf)

Graziosi, M. (2000). *La donna e la storia: identità di genere e identità collettiva nell'Italia liberale e fascista*. Napoli: Liguori.

Gregorio, M. (2017). Cittadinanza femminile e Costituzione repubblicana. *Studi storici*(4), 773-796. doi:10.7375/85880

Gregory, I. (2003). *Ethics in research*. London: continuum.

Grendi, E. (1972). *L'antropologia economica*. Torino: Einaudi.

Guardián Fernández, A. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. San José: Universidad de Costa Rica. Recuperado el 14 de 01 de 2020, de <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/393>

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (págs. 105-117). Thousand Oak - CA: Sage. Recuperado el 15 de 01 de 2020, de <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP356/Guba%20%26%20Lincoln%201994.pdf>

Guba, E., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (págs. 191-216). Thousand Oaks: CA: SAGE.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Guerra Palmero, M. J. (2014). Feminismo transnacional, globalización y derechos humanos. *Dilemata*(15), 161-169.

Gusso, M. (1998). Educazioni e area geostorico-sociale: una solidarietà reciproca. En AA.VV, *Scienze geostorico-sociali per un curriculum verticale. Dalla Ricerca - Azione alla sperimentazione assistita* (págs. 29-38). Milano: IRRSAE.

Gusso, M. (2004). Ipotesi per un curriculum continuo di area. En S. C. Salvarezza, *L'area geostorico-sociale. Dalla ricerca ai curricula* (págs. 154-176). Milano: Franco Angeli.

Gusso, M. (2015). Criteri per una progettazione curricolare di storia. *Rivista dell'istruzione*(3), 42-45.

Gusso, M. (2017). Il curriculum di storia e le educazioni. Il caso dell'educazione alla cittadinanza interculturale. En M. T. Vincenzo Guanci, *Storie e competenze nel curriculum* (págs. 107-121). Milano: Mnamon.

Gutiérrez, M. C. (2018). La reflexión de las prácticas en la formación del profesorado de ciencias sociales. En M. Jara, & A. Santisteban, *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia i la geografía en Iberoamérica* (págs. 241-249). Argentina: Jara y Santisteban .

HALDE. (2009). *Stéréotypes dans les manuels scolaires*. Association Adéquations. Recuperado el 30 de 06 de 2019, de <http://www.adequations.org/spip.php?article1247>

Hammer, D., & Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y Fuente Oral*(4), 23-61. Obtenido de [https://hum.unne.edu.ar/postgrado/especializ\\_historia/apuntes/Taller%20de%20Trabajo%20Final/Bibliograf%C3%ADa/Carpio/Hammer%20&%20Wildavsky\\_La\\_entrevista\\_semiestructurada\\_de\\_final\\_abierto.pdf](https://hum.unne.edu.ar/postgrado/especializ_historia/apuntes/Taller%20de%20Trabajo%20Final/Bibliograf%C3%ADa/Carpio/Hammer%20&%20Wildavsky_La_entrevista_semiestructurada_de_final_abierto.pdf)

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography : principles and practice*. London: Routledge.

Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics and Educational Research*. British Educational Research Association on-line resource. Recuperado el 03 de 05 de 2020, de <https://martynhammersley.files.wordpress.com/2013/11/ethics-and-educational-research-9.pdf>

Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. Cornell University Press.

Hassel, H., Redding, A., & van Slooten, J. (2011). Surfacing the Structures of Patriarchy: Teaching and Learning Threshold Concept's in Women Studies. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(2). doi:<https://doi.org/10.20429/ijstl.2011.050218>

Heran, J. (20 de 10 de 2017). Di cosa parliamo quando parliamo di intersezionalità. *InGenere*. Obtenido de <https://www.ingenere.it/articoli/di-cosa-parliamo-quando-parliamo-di-intersezionalita>

Hernández Artigas, A. (2018). Opresión e interseccionalidad. *DILEMATA Revista Internacional de Èticas Aplicadas*(26), 275-284. Obtenido de <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000196>

Hernández Domínguez, M. (abril de 2018). Un acercamiento al enfoque interseccional de las opresiones: liberar los monstruos que intersectan. *citecma*



Ciencia, Técnica y Mainstreaming social(2), 19-28. doi: <https://doi.org/10.4995/citecma.2018.8799>

Hernández García, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas*. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucío, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw & Hill.

Hewson, C. (2010). Internet-mediated research and its potential role in facilitating mixed methods research. En P. Leavy, & S. Hesse-Biber, *Handbook of Emergent Methods* (págs. 543-570). New York: Guilford.

Hiebert, E. (2015). Political Epistemology and the Subject: Epistemic Injustice as a Primary Mode for Oppression. *Res Cogitans*, 129-135. Recuperado el 03 de 03 de 2020, de <https://core.ac.uk/download/pdf/48853713.pdf>

Hill Collins, P. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.

Hobsbawn, E. J. (2002a). *Nazioni e nazionalismi dal 1780*. Torino: Einaudi.

Hobsbawn, E. J. (2002b). *I banditi*. Torino: Einaudi.

Gender equality, Recuperado el 23 de 6 de 2016, en [http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/tools/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/tools/index_en.htm). (s.f.).

Hufton, O., Zemon Davis, N., Humphreys, S., & John, A. (1988). What is Women's History? En J. Gardiner, *What is history today?* (págs. 82-95). London: Palgrave. doi:10.1007/978-1-349-19161-1\_8

Humm, M. (1989). *The Dictionary of Feminist Theory*. Hemel Hemstead: Harvester Wheatsheaf.

Il bollettino di Clio '92. (2018). STORIA DELLE DONNE, STORIA DI GENERE. Mantova: Associazione Clio '92.

Illich, I. e. (1973). Un mundo sin escuela. Mexic DF: Nuova Imágen.

INPS. (03 de 04 de 2017). Istituto Nazionale della Previdenza Sociale. Recuperado el 19 de 04 de 2020, de Come compilare la DSU e richiedere l'ISEE: <https://www.inps.it/nuovoportaleinps/default.aspx?itemdir=50088>

Instituto de la Mujer. (2004). Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España. Madrid: INSTITUTO DE LA MUJER/ RED2 CONSULTORES. Recuperado el 28 de 08 de 2019, de : [http://www.educarenigualdad.org/upload/Doc\\_15\\_red2red.pdf](http://www.educarenigualdad.org/upload/Doc_15_red2red.pdf)

INVALSI. (25 de 04 de 2016). Obtenido de INVALSI, <http://www.invalsi.it/invalsi/index.php>.

Izquierdo, M. J. (1999). Del elogio de la diferencia y la crítica de la desigualdad a la ética de la similitud. *Papers*, 56, 25-49. Recuperado el 13 de 6 de 2019, de <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n59/02102862n59p25.pdf>

Jara, M., & Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M. Á. Jara, & A. Santisteban, *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (págs. 273-285). Universidad Nacional del Comache - UAB. Recuperado el 18 de 07 de 2020, de <https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2018/196869/jara-santisteban-2018-bariloche.pdf>

Jennings, K. (2006). "Out" in the classroom: Addressing Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) Issues in Social Studies Curriculum. En E. W. Ross, *The Social Studies Curriculum Purposes, Problems and Possibilities* (págs. 255-264). New York: New York State University.

Jiménez Alcázar. (2018). La historia no fue así»: reflexiones sobre el fenómeno de la historia contrafáctica en los videojuegos históricos. *CLIO. History and history teaching*, 94-113. Recuperado el 28 de 07 de 2019, de <http://clio.rediris.es/n44/articulos/monografico2018/07MonJimenez.pdf>

Jiménez Chaves, V. E., & Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). Recuperado el 2020 de 01 de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749>

Jiménez Perona, Á. (12 de 2007). Teoría y Crítica feminista. *La Caverna de filosofía*.

Joao Horta, M., Dias, A., & De Alba, N. (2019). Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado con perspectiva sociocrítica. Lisboa: AUPDCS i Politecnico de Lisboa. Recuperado el 04 de 08 de 2020, de [http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2019/10/E-book-Simposio-XXX\\_vf\\_04\\_2020\\_comp.pdf](http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2019/10/E-book-Simposio-XXX_vf_04_2020_comp.pdf)

Johnson , B., & Christensen, L. (2008). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Thousand Oaks-CA: SAGE.

Johnson Lewis, J. (17 de 03 de 2017). Quotes From Women Historians Women writing about history. Recuperado el 28 de 06 de 2019, de Thought.co: <https://www.thoughtco.com/quotes-from-women-historians-3529967>

Johnson Lewis, J. (11 de 03 de 2019). Thought.Co. Recuperado el 26 de 06 de 2019, de <https://www.thoughtco.com/what-is-womens-history-3990649>

Kerber K., L. (1988). *Separate Spheres, Female Worlds, Woman's Place: The Rhetoric of Women's History*. *The Journal of American History*, 9-39. Recuperado el 15 de 06 de 2019, de <http://feliciadz.pbworks.com/f/1889653.pdf>

La Barbera, M. C. (2011). El enfoque de la interseccionalidad aplicada a las políticas para la erradicación de la "mutilación femenina". En N. García Castaño

F. G. i Kressova, Actos del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía (págs. 2191-2193). Granada: Instituto de Migraciones.

La Gatta, W. (1 de 9 de 2010). Polisessuale: cosa significa? Recuperado el 3 de 1 de 2017, de <http://www.clinicadellacoppia.it>: <http://www.clinicadellacoppia.it/polisessuale-cosa-significa/>

Lamo de Espinosa, E. (2001). La sociología del XX siglo. Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 21-49. doi:10.2307/40184382

Lankshear, C., & Knobel, M. (2000). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. Perfiles educativo, 22(87), 6-27. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982000000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000100002)

LaRepubblica.it SCUOLA. (2016). Teoria gender, l'ira della Giannini: "Basta con questa truffa culturale, pronti a denunciare". LaRepubblica.it. Recuperado el 07 de 07 de 2020, de [https://www.repubblica.it/scuola/2015/09/16/news/teoria\\_gender\\_l\\_ira\\_delle\\_giannini\\_basta\\_con\\_questa\\_truffa\\_culturale\\_pronti\\_a\\_denunciare\\_-122988942/](https://www.repubblica.it/scuola/2015/09/16/news/teoria_gender_l_ira_delle_giannini_basta_con_questa_truffa_culturale_pronti_a_denunciare_-122988942/)

Leal Gutiérrez, J. (2012). La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación. C.A.: signoS. Recuperado el 04 de 05 de 2020, de [https://www.academia.edu/35906076/La\\_Autonom%C3%ADa\\_del\\_Sujeto\\_Investigador\\_y\\_la\\_Metodolog%C3%ADa\\_de\\_Investigaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/35906076/La_Autonom%C3%ADa_del_Sujeto_Investigador_y_la_Metodolog%C3%ADa_de_Investigaci%C3%B3n)  
legge 128/, 2. (08 de 11 de 2013). Misure urgenti in materia di istruzione, universita' e ricerca. Roma.

Legge 41/2020. (s.f.). Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato. Roma. Recuperado el 08 de 07 de 2020, de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/06/06/20G00059/sg>

Legge 107/2015, l. (13 de 07 de 2015). Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Roma. Recuperado el 08 de 05 de 2020, de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

Legge n. 444. (18 de 03 de 1968). EDS SCUOLA. Recuperado el 07 de 08 de 2019, de EDS SCUOLA: [https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l444\\_68.html](https://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l444_68.html)

Legge 341/1990. (s.f.). Riforma degli ordinamenti didattici universitari. Recuperado el 05 de 05 de 2020, de [http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l341\\_90.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l341_90.html)

Legge n. 53. (28 de 03 de 2003). Roma, Italia. Recuperado el 22 de 03 de 2020, de <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml>

Legge n. 62. (10 de 8 de 2000). Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione. Roma, Italia. Recuperado el 18 de 4 de 2020, de <https://www.camera.it/parlam/leggi/000621.htm>

Lerner, G. (1975). Placing woman in history. Definitions and challenges. *Feminist studies*, 3(1-2), 5-14. doi:10.2307/3518951

Lerner, G. (1987). *The creation of patriarchy*. Oxford: Oxford University Press.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lipperini, L. (2010). *Ancora dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.

Lombardi, M. (2011). Il femminismo negli anni '70. *Storia in network*(176). Recuperado el 16 de 6 de 2019, de <http://win.storiain.net/arret/num176/arret176.htm>

Longoni, V. (2019). *C'era in Atene una bella donna. Etère, concubine e donne libere nella Grecia antica*. Milano: I libri di Enciclopedia della Donne APS.

Lonzi, C. (1970). *Sputiamo su Hegel e altri scritti*. Milano: Rivolta Femminile.

López Navajs, A. (2014). Análisi de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*. Obtenido de [http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363\\_188.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_188.pdf)

López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, XXI(4), 167-169.

López Valero, A., & Encabo Fernández, E. (2002). Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(43), 113-122.

Lozano, A. (13 de 9 de 2013). Las humanidades son necesarias para mantener viva la democracia. *La Vanguardia*. Recuperado el 10 de 6 de 2019, de <https://www.lavanguardia.com/magazine/20130913/54380956738/martha-c-nussbaum-entrevista-magazine.html>

Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1999). *Il sistema educativo*. Roma: Armando.

Luque, V., & Herrera, I. (2015). Investigación cualitativa en el estudio de la aculturación de la población inmigrante marroquí en Andalucía. (U. d. Jaén, Ed.) *Revista de antropología experimental* (15), 553-565. Recuperado el 13 de 01 de 2020, de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/download/2628/2119/>

Lussana, F. (2012). *Il movimento femminista in Italia. Esperienze, storie, memorie*. Roma: Carocci.

Barroso Tristán, J. (2014). Feminismo decolonial: Una ruptura con la visión hegemónica, eurocéntrica, racista y burguesa. Entrevista con Yuderkys Espinosa Miñoso. *Iberoamérica social: revista-red de estudios sociales* (III), 22-33. A

<http://iberoamericasocial.com/feminismo-decolonial-una-ruptura-con-la-vision-hegemonica-eurocentrica-racista-yburguesa>.

m.flcgil.it. (14 de 09 de 2017). Formazione iniziale e tirocinio (FIT) per i docenti della scuola secondaria. Recuperado el 07 de 05 de 2020, de <http://m.flcgil.it/scuola/precari/formazione-iniziale-e-tirocinio-fit-per-i-docenti-della-scuola-secondaria.flc>

MacNamara, C. (2006). General Guidelines for Conducting Interviews. Recuperado el 02 de 05 de 2020, de [Managementhelp.org](http://Managementhelp.org): <https://managementhelp.org/businessresearch/interviews.htm>

Madrid Izquierdo, J. M. (2001). Sobre la construcción psicosocial de los géneros: contribuciones epistemológicas del feminismo a la teoría del conocimiento pedagógico. *Anales de Pedagogía*(19), 51-63. Obtenido de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/50242/1/Sobre%20la%20construcci%C3%B3n%20psicosocial%20de%20los%20g%C3%A9neros.Contribuciones%20epistemol%C3%B3gicas%20del%20feminismo%20a%20la%20teor%C3%ADa%20del%20conocimiento%20pedag%C3%B3gico.pdf>

Maggioni, M. (2010?). Gli anni '70: i diritti civili . Recuperado el 20 de 3 de 2017, de Larchivio: <http://www.larchivio.org/xoom/maggionidiritticivili.htm>

Mantovani, A. (17 de 01 de 2019). Come diventare professore di storia. [Voglioinsegnare.it](http://Voglioinsegnare.it). Recuperado el 20 de 04 de 2020, de <https://www.voglioinsegnare.it/Articoli/come-diventare-professore-di-storia>

Mantovano, A. (25 de 4 de 2016). Un silenzio preoccupante su ddl Cirinnà, adozioni e diritto della famiglia. Recuperado el 23 de 08 de 2019, en <https://www.tempi.it/silenzio-preoccupante-ddl-cirinna-adozioni-e-diritto-della-famiglia/>

Mapelli, B., & Seveso, G. (2003). Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione. Milano: Guerini & associati.

Marchetti, S. (2013). Intersezionalità. En B. Caterina, *Le etiche della diversità culturale* Firenze: Le Lettere (págs. 133-148).

Marolla Gallardo, J. P. (2016). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Estudio colectivo de casos en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones.* Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 04 de 05 de 2020, de [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl\\_10803\\_399346/jpmsg1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_399346/jpmsg1de1.pdf)

Marolla, J. (2013). ¿Aún son invisibles las mujeres? Análisis de la presencia de la Historia de las mujeres en los libros de texto de secundaria chilenos. En J. Pagès, & A. Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (págs. 305-314). Barcelona: UAB - AUPDCS.

Marshall , C., & Rossmann, G. B. (2015). *Designing Qualitative Research* . Thousand Oaks:CA: SAGE.

Martínez Miguélez, M. (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación* (3ra ed.). Mexico: Trillas.

Massip i Sabater, M. (2017). Y fuera del aula ¿quiénes son sus protagonistas? En R. G. Ramon Martínez Medina, *Investigación en Didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (págs. 478-489). Córdoba: Universidad de Córdoba - AUPDCS.

Matter, E., & Zarri, G. (2011). *Una mistica contestata. La vita di Lucia da Narni (1476-1544) tra agiografia e autobiografia.* Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.

Mattozzi, I. (2004). Il bricolage della conoscenza storica Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione: Cinque elementi per modulare la programmazione e il curriculum. En S. Presa, *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento.* Aosta: Assessorato all'Istruzione e Editoriale Le Chateau. Recuperado el 29 de 04 de



2020, de  
[https://www.storiairreer.it/sites/default/files/Punti\\_Riferimento/2004%20mattozzi%20%20bricolage.pdf](https://www.storiairreer.it/sites/default/files/Punti_Riferimento/2004%20mattozzi%20%20bricolage.pdf)

Mattozzi, I. (2014). ¿Quién tiene miedo de la geohistoria? Enseñanza de las Ciencias Sociales, 85-105.

Mattozzi, I. (2019). Repertorio di conoscenze rilevanti per la formazione in Storia antica. XXV Scuola estiva di Arcevia - Prendiamoci cura delle conoscenze storiche per formare cittadini competenti Corso in memoria di Volfango Santinelli. Arcevia.

Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.  
 doi:<https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks - CA: Sage.

Mazzina, E., & Profeta, S. (Dirección). (2016). *Senza rossetto* [Película]. Recuperado el 08 de 10 de 2019, de <https://www.senzarossetto.net/>

Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Madrid: Paidós Ibérica.

McConkey, J. (2004). Knowledge and Acknowledgement: ‘Epistemic Injustice’ as a Problem of Recognition. *Politics*, 198-205.

Medi, M., & Gusso, M. (2011). Storia – Il profilo articolato del soggetto competente. En AA.VV., *Il profilo di uscita del soggetto competente. Un biennio per la cittadinanza. Dossier di Insegnare* (Vol. 3, págs. 50-61).

Medina, J. (2011). The Relevance of Credibility Excess in a Proportional View of Epistemic Injustice: Differential Epistemic Authority and the Social Imaginary. *Social Epistemology*, 25(1), 15-35. Recuperado el 02 de 02 de 2020,

de [https://as.vanderbilt.edu/philosophy/people/facultyfiles/medina-relevance\\_of\\_credibility\\_excess\\_in\\_a\\_proportional\\_view\\_of\\_epistemic\\_injustice.pdf](https://as.vanderbilt.edu/philosophy/people/facultyfiles/medina-relevance_of_credibility_excess_in_a_proportional_view_of_epistemic_injustice.pdf)

Medina, J. (2012). *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and the Social Imagination*. New York: Oxford University Press.

Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oak: CA: SAGE.

Mertens, D. M. (maig de 2012). Transformative Mixed Methods: Addressing Inequities. *American Behavioral Scientist*, 56, 802-813. doi: 10.1177/0002764211433797

Meyerowitz, J. (2013). Una storia del "genere". En J. W. Scott, *Genere, politica, storia* (págs. 131-147). Roma: Viella.

Miccoli, G. (2015). Marisa Mangoni: una riflessione sulla sua storiografia. *Studi Storici*(3), 487-500. doi:10.7375/82769

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new method*. Thousand Oaks CA: SAGE.

Minen , F., & Di Paolo, C. (2019). *Le civiltà dei fiumi. Altri sguardi, nuovi racconti*. Cagli (PU): Settenove.

Ministero della Pubblica Istruzione. (09 de 2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. Roma. Recuperado el 22 de 07 de 2019, de

[http://www.edscuola.com/archivio/norme/programmi/indicazioni\\_nazionali.pdf](http://www.edscuola.com/archivio/norme/programmi/indicazioni_nazionali.pdf)

Missana, E. (2019). *Donne si diventa*. Milano: Feltrinelli.

MIUR. (2010). Indicazione Nazionale del Liceo delle Scienze Umane. Recuperado el 2019 de 07 de 2019, de [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/licei2010/indicazioni\\_nuovo\\_impaginatio/\\_Liceo%20delle%20scienze%20umane.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginatio/_Liceo%20delle%20scienze%20umane.pdf)

MIUR. (deseembre de 2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Annali della Pubblica Istruzione, 21-29. Recuperado el 18 de 09 de 2019, de [Indicazioninazionali.it: http://www.indicazioninazionali.it/content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)

MIUR. (2017). Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Roma. Recuperado el 18 de 04 de 2020, de <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>

MIUR. (2018). Recuperado el 17 de 02 de 2020, de Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca scientifica: <https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>

MIUR. (22 de 02 de 2018). Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Recuperado el 28 de 04 de 2020, de <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>

MIUR. (2018). Rispetta le differenze Piano nazionale per l'educazione al rispetto. Roma. Recuperado el 09 de 05 de 2020, de <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Nazionale+ER+4.pdf/7179ab45-5a5c-4d1a-b048-5d0b6cda4f5c?version=1.0>

MIUR. (s.f.). Legge 137/2008. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia

di istruzione e università. Recuperado el 03 de 05 de 2020, de <https://www.camera.it/parlam/leggi/08169l.htm>

Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de Occidente. Academia feminista y discurso colonial. En L. Suárez Navaz, & A. Hernández , Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los Márgenes (págs. 1-23). Madrid: Cátedra.

Mohanty, S. (2018). Social Justice and Culture: On Identity, Intersectionality, and Epistemic Privilege. En G. Craig, Handbook on Global Social Justice (págs. 418-428). Cheltenham:UK - Northampton: MA: Edward Elgar Pub.

Moller Okin, S. (1999). Multiculturalismo e femminismo. Il multiculturalismo danneggia le donne? (U. d. Pisa, Ed.) Recuperado el 22 de 03 de 2017, de Archivio Marini: <http://archiviomarini.sp.unipi.it/92/1/okin.pdf>

Montanari, C. (2003). La fatica delle donne: storie di mondine. Parma: SPI CGIL.

Morera, M. A. (2000). Aprendizaje Significativo: Teoria y Practica. Madrid: Visor.

Moretti, M. (2015). «Una continuità di linea di ricerca». Alcune parole e tendenze della storiografia di Luisa Mangoni. Studi Storici, 565-578. doi:10.7375/82774

Morin, E. (1999). La testa ben fatta. Milano: Raffaello Cortina.

Moustakas, C. E. (1994). Phenomenological research methods. Thousand Oaks:CA: SAGE.

Muñoz Arbelaez, S., & Pérez Pérez, M. C. (06 de 2010). Perspectivas historiográficas: entrevista con el profesor giovanni levi. (U. d. Andes, Ed.) *Historía Crítica*(40). Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-16172010000100011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-16172010000100011)

Muto, G. (2009). Famiglie e stori sociale. *STUDIA HISTORICA: HISTORIA MODERNA*(18), 55-66. Recuperado el 08 de 07 de 2019, de [http://revistas.usal.es/index.php/Studia\\_Historica/article/view/2796](http://revistas.usal.es/index.php/Studia_Historica/article/view/2796)

Muzzi, S., Tosello, J., & Santisteban, A. (2019). La perspectiva de género en los currículos de historia y ciencias sociales de Italia y Argentina: una reflexión para la formación del profesorado. En A. Dias, N. De Alba, & M. Joao Horta, Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica (págs. 234-243). Lisboa: AUPDCS i Politecnico de Lisboa.

Nava, P. (11 de 05 de 2011). Nascita e caratteristiche del femminismo storico in Italia - L'eredità del movimento delle donne alle nuove generazioni. La clé des langues, <http://cle.ens-lyon.fr/l-histoire-du-mouvement/nascita-e-caratteristiche-del-femminismo-storico-in-italia-l-eredita-del-movimento-delle-donne-alle-nuove-generazioni-122878.kjsp>.

Navarro Asencio, E., & alii, e. (2017). Fundamentos de la investigación i la innovación educativa. Logroño: UNIR.

Nestola, F. (30 de 1 de 2019). Donne e università: un confronto tra Italia e resto del mondo. *ILBOLIVE Università di Padova*. Padova, Itàlia. Obtenido de <https://ilbolive.unipd.it/it/news/donne-universita-confronto-italia-resto-mondo>

O' Leary, Z. (2014). The essential guide to doing your research project. London: SAGE. Obtenido de [http://www.ru.ac.bd/wp-content/uploads/sites/25/2019/03/402\\_06\\_00\\_O%E2%80%99Leary-The-Essential-Guide-to-Doing-Your-Research-Project-2017.pdf](http://www.ru.ac.bd/wp-content/uploads/sites/25/2019/03/402_06_00_O%E2%80%99Leary-The-Essential-Guide-to-Doing-Your-Research-Project-2017.pdf)

Oakley, A. (1988). Gender, methodology and people's ways of knowing: some problems with feminism and the paradigm debate in social science. *Sociology*, 32(4), 707-731. doi:10.1177/0038038598032004005

Ochoa Torres, S. (gener de 2008). Habermas: conocimiento e interés. El Nuevo Estatuto de la Razón Comprensiva. A parte Rei Revista de Filosofía. Recuperado el 9 de 6 de 2019, de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/ochoa55.pdf>

OECD - Organisation for Economic and Co-operation and Development. (2018). [oecd.org](https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-compare-your-country.htm). Obtenido de [oecd.org](https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-compare-your-country.htm): <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-compare-your-country.htm>

OECD; Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). School Leadership for Learning - Insights from TALIS 2013. Recuperado el 07 de 05 de 2020, de [https://read.oecd-ilibrary.org/education/supporting-teacher-professionalism\\_9789264248601-en#page124](https://read.oecd-ilibrary.org/education/supporting-teacher-professionalism_9789264248601-en#page124)

Oliva Portolés, A. (2004). Feminismo postcolonial: la crítica al eurocentrismo del feminismo occidental. Cuaderno de Trabajo(6), 1-28.

Orizzontescuola.it. (14 de 4 de 2017). <http://www.orizzontescuola.it>. Recuperado el 17 de 4 de 2017, de <http://www.orizzontescuola.it/riforma-formazione-docenti-tirocinanti-guadagneranno-600-euro-lordi-al-mese-per-aumentare-stipendio-dovranno-fare-supplenze/>

Ortega Sánchez, D. (2017). Las mujeres en la enseñanza de la historia y de la ciencias sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 04 de 05 de 2020, de [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl\\_10803\\_457981/dos1de3.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_457981/dos1de3.pdf)

Ortega Sánchez, D. (2018). Las mujeres en la historia enseñada: resultado de un programa docente de formación inicial del profesorado. Enseñanza de las ciencias sociales, 13-21.

Ortega Sánchez, D., & Pagès Blanch, J. (2018 (b)). Género y formación del profesorado: análisis de las guías docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Contextos educativos(21), 53-66. doi:<http://dx.doi.org/10.18172/con.3315>

Ortega Sánchez, D. (2020). Fundamentos metodológicos de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. Burgos: Pórtico.

Ortega, D., Pagès, J. (2016). Deconstruyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: representaciones sociales del profesorado de educación primaria en formación. En (. García Ruiz, A. i Arroyo C. i Andreu B., Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global (pág. 187).

Ortega, D., Pagès, J. (2018). La construcción de identidades de género en la enseñanza de la historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes en Educación Primaria. En E. López Torres, C. R. García Ruíz, & M. Sánchez Agustí, Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid - AUPDCS. Recuperado el 2 de 6 de 2019, de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/28975>

Paechter, C., & Francis, B. (2015). The problem of gender categorisation: addressing dilemmas past and present in gender and education. *Gender and Education*, 27(7), 776-790. Recuperado el 2 de 6 de 2019, de <http://lr.ntu.ac.uk/rpd/researchpublications.php?pubid=ca6f49fc-325e-4e32-abb6-d10717f3d424>

Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones*(3), 5-14. Recuperado el 17 de 05 de 2019

Pagès i González, J. i. (2010). L'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història i la formació d'identitats. (Barcelona, Ed.) En Pagès, J., González, N. (coords) (2010) la construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències socials, de la Geografia i de la Història(93), 13-27.

Madrid: Entema.

Pagès i Sant, J. i. (6-7 de 2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq.Cdhis*, 25(1), 91-117. Recuperado el 15 de 04 de 2020, de <http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/20957/11203>

Pagès i Santisteban. (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En P. J. (coords), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación y innovación en la didáctica de las ciencias sociales* (págs. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB/AUPDCS.

Pagès i Sants, J. i. (6-7 de 2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq.Cdhis*, 25(1), 91-117.

Pagès J. i González, N. (2010). L'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història i la formació d'identitats. La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències socials, de la Geografia i de la Història. (págs. 13-27). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Pagès, J. (1999). ¿Sobrevivirá la enseñanza de la historia al siglo XX? Reflexiones sobre la situación de la enseñanza de la historia a finales del milenio. *Historiar*, 174–187.

Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269. Recuperado el 31 de 07 de 2020, de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/222/public/222-523-1-PB.pdf>

Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, II Congreso Internacional (págs. 140-154). Medellín: Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicio. Obtenido de [http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos\\_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf)



Pagès, J., Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisible? *Cad. Pesq. Cdhis Uberlandia*, 91-117.

Pagès, J., Santisteban, A. (2011). Introducció a les VII jornades. En J. Pagès, & A. Santisteban, *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (págs. 7-13). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Pagès, J., Santisteban, A., & (coord). (2012). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Pagès, J., Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la historia. *Historia y Memoria*, 11-16. doi:<https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018>. 8283

Palacio Ricondo, T. (2011). Justicia y diferencia en Iris Marion Young. La repolitización de la sociedad a través de un nuevo concepto de justicia. *Eikasia. Revista de Filosofía*, V(39). Recuperado el 03 de 02 de 2020, de <http://www.revistadefilosofia.org/39-04.pdf>

Palazzani, L. (2011). Ideologia gender: presupposti filosofici e implicazioni giuridiche. *Cuadernos Kóre. Revista de historia y pensamiento de género*, 1(4), 30-58. Recuperado el 22 de 05 de 2018, de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CK/article/view/1494>

Palazzolo, A. (2011). *Il genere nelle scienze sociali*. Roma.

Panciera, W. (2017). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Carocci.

Panciera, W., & Zannini, A. (2013). *Didattica della storia. Manuale di formazione per gli insegnanti*. Milano: Mondadori Education.

Papa, C. (2018). Storie universali di famiglia: donne e nazione fra Italia e «Vicino Oriente». *Studi Storici*(4), 1055-1078. doi:10.7375/92290

Parlamento Italiano. (26 de 8 de 1950). CGIL - FIOM. Obtenido de CGIL - FIOM: [http://archivio.fiom.cgil.it/congedi/lex\\_860.htm](http://archivio.fiom.cgil.it/congedi/lex_860.htm)

Parlamento Italiano. (27 de 06 de 2013). Ilei n. 77. Ratifica ed esecuzione della Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevención e la lotta contra la violencia nei confronti delle donne e la violencia domestica, fatta a Istanbul l'11 maggio 2011. Roma, Itàlia.

Pascual Baños. C. (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(43), 123-135.

Pasquino, M. (2010). I femminismi dagli anni Ottanta al XXI secolo. En M. S. Sapegno, *Identità e differenze. Introduzione agli studi delle donne e di genere* (págs. 179-210). Recuperado el 25 de 08 de 2017, de <http://www.scosse.org/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/Femminismo-e-femminismi-dagli-anni-Ottanta-al-XXI-secolo.pdf>

Patton Quinn, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oak:CA: SAGE.

Pelegrín Campo, J. (2014). La historia contrafáctica en los manuales de ESO i bachillerato: modelos y propuestas. *ENSAYOS*, 115-130. Recuperado el 23 de 07 de 2019, de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Peñalver, C. (1988). Algunos presupuestos de la complejidad en el pensamiento educativo. *Cuestiones pedagógicas*(4-5), 159-170. Recuperado el 15 de 01 de 2020, de <https://idus.us.es/handle/11441/28991?>

Peñalver , R. (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Murcia: Instituto de la mujer de Murcia. Recuperado el 13 de 08 de 2019, de [https://igualdadyviolenciadegenero.carm.es/publicaciones-y-guias/-/asset\\_publisher/YKkuX1aqqfDs/content/-que-quieres-ensenar-un-libro-sexista-oculta-a-la-mit-1/maximized](https://igualdadyviolenciadegenero.carm.es/publicaciones-y-guias/-/asset_publisher/YKkuX1aqqfDs/content/-que-quieres-ensenar-un-libro-sexista-oculta-a-la-mit-1/maximized)

Peñalver, R. (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta la mitad*. Murcia: Instituto de la Mujer de Murcia. Recuperado el 30 de 06 de 2019, de [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=7355&IDTIPO=246&RASTRO=c1775\\$m23040](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=7355&IDTIPO=246&RASTRO=c1775$m23040)

Pepe, P. (14 de 08 de 2020). AIIG. Recuperado el 30 de 08 de 2020, de Associazione Italiana Insegnanti di Geografia: <https://www.aiig.it/2020/08/14/contiamoci-quant-sono-gli-insegnanti-di-geografia-a21/>

Perelló Oliver, S. (2009). *Metodología de la investigación social*. Madrid: Dykinson.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.

Pérez, M. (2019). Violència epistèmica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *Revista de Estudios y Políticas de Género*, 81-98.

Perilli, V., & Ellena, L. (2012). INTERSEZIONALITÀ. La difficile articolazione. En J. M. Mascato, S. Marchetti, & V. Perilli, *Femministe a parole. Grovigli da districare*. (págs. 130- 135). Roma: Ediesse.

Peroni, C. (2018). *Intersezioni. Forclusione e resistenze transgender in carcere*. Recuperado el 3 de 6 de 2019, de [https://www.academia.edu/38676594/Intersezioni.\\_Forclusione\\_e\\_resistenze\\_transgender\\_in\\_carcere](https://www.academia.edu/38676594/Intersezioni._Forclusione_e_resistenze_transgender_in_carcere)

Pezzano, P. (2000). *Le scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario: una riforma necessaria o un passo in avanti verso la liquidazione di un sistema educativo nazionale?* *Educazione&Scuola*. Lecce, Italia. Obtenido de <http://www.edscuola.it/archivio/interlinea/ssis.htm>.

Piaget, J. (2011). *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Giunti.

Piazzini Suárez, C. E. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. *Geopolítica(s)*, 11-33. doi:[https://doi.org/10.5209/rev\\_GEOP.2014.v5.n1.47553](https://doi.org/10.5209/rev_GEOP.2014.v5.n1.47553)

Pinnelli, A., Racioppi, F., & Rettaroli, R. (2003). *Genere e demografia*. Bologna: Il Mulino.

Pio XII. (1949). *Discurso di Sua Santità Pio XII alle donne dell'Azione Cattolica*. Obtenido de [https://w2.vatican.va/content/pius-xii/it/speeches/1949/documents/hf\\_p-xii\\_spe\\_19490724\\_quanto-legittima.html](https://w2.vatican.va/content/pius-xii/it/speeches/1949/documents/hf_p-xii_spe_19490724_quanto-legittima.html)

Pisa, B. (2017). *Il Movimento Liberazione della Donna nel femminismo italiano. La politica, i vissuti, le esperienze*. Roma: Arcane.

Plebani, T. (2001). *Il genere nei libri: storie e rappresentazioni della letteratura al femminile e al maschile tra Medioevo ed età moderna*. Milano: Franco Angeli.

Plebani, T. (2019). *Le scritture delle donne in Europa: pratiche quotidiane e ambizioni letterarie (secoli XIII-XX)*. Roma: Carocci.

Pomata, G. (1990). *Storia particolare e storia universale: in margine ad alcuni manuali di storia delle donne*. *Quaderni storici*, 341-385.

Portanova, M. (19 de 11 de 2011). [www.ilfattoquotidiano.it](http://www.ilfattoquotidiano.it). Recuperado el 22 de 4 de 2016, de <http://www.ilfattoquotidiano.it/2011/09/19/berlusconi-insulta-la-merkel-ecco-la-telefonata-omissata/158478/>

Porzio Serravalle, E. (2001). *Saperi e libertà : maschile e femminile nei libri nella scuola nella vita : vademecum 2*. Milano: AIE.

Preciado, B. (2012-2013). *Teoría Queer: Notas para una política de lo anormal o contra-historia de la sexualidad*. *Revista de Observaciones Filosóficas*(15).

Presidenza del Consiglio dei Ministri. (25 de 08 de 2015). [www.pariopportunita.gov.it](http://www.pariopportunita.gov.it). Recuperado el 14 de 02 de 2017, de

[http://www.pariopportunita.gov.it/media/2738/piano\\_contro\\_violenzasessualee\\_digenere\\_2015.pdf](http://www.pariopportunita.gov.it/media/2738/piano_contro_violenzasessualee_digenere_2015.pdf)

Pubblica Amministrazione. (12 de 06 de 2014). Ordinamento scolastico: primo e secondo ciclo di istruzione. Italia. Recuperado el 18 de 04 de 2020, de <http://www.lineamica.gov.it/risposte/ordinamento-scolastico-primoe-secondo-ciclo-istruzione>

Puigvert, L. (2001). *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure.

Rapone, L. (2015). Luisa Mangoni e le categorie interpretative per lo studio del fascismo. *Studi Storici*, 541-554. doi:10.7375/82772

Rebollo-Catalan, A., García Pérez, R., Piedra-Cuadra, J., & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 521-546. Recuperado el 22 de 08 de 2019, de [https://www.researchgate.net/publication/236260547\\_Rebollo\\_MA\\_Garcia-Perez\\_R\\_Piedra\\_J\\_y\\_Vega\\_L\\_2011\\_Diagnostico\\_de\\_la\\_cultura\\_de\\_genero\\_actitudes\\_del\\_profesorado\\_hacia\\_la\\_igualdad\\_Revista\\_de\\_Educacion\\_355\\_521-546](https://www.researchgate.net/publication/236260547_Rebollo_MA_Garcia-Perez_R_Piedra_J_y_Vega_L_2011_Diagnostico_de_la_cultura_de_genero_actitudes_del_profesorado_hacia_la_igualdad_Revista_de_Educacion_355_521-546)

Redazione. (29 de 3 de 2017). *Orizzonte Scuola*. Recuperado el 30 de 3 de 2017, de <http://www.orizzontescuola.it/ocse-scuola-italiana-funziona-anief-bene-ma-ancora-tanto-da-fare-per-bes-dsa-e-dispersione/>

Repetto, M. (1994). Las mujeres en la vida política de la Italia republicana. *AYER*(16), 79-104.

Restaino, F. (2002). Il pensiero femminista. Una storia possibile. En F. Restaino, & A. Cavarero, *Le filosofie femministe* (págs. 3-78). Milano: Mondadori.

Ríos Everardo, M. (2010). Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios, M. Ríos Everardo, & e. alii, *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*

(págs. 179-196). México D.F.: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Autónoma de México.

Ross, E., & Vinson, K. (2006). Social justice requires a revolution of everyday life. En R. P. Allen, *Reinventing critical pedagogy* (págs. 143-186). Lanham: Rowman & Littlefield.

Roverselli, C. (2015). *Insegnanti, diversità culturale e questioni di genere*. Roma: Anicia.

Rubin, G. (1976). Lo scambio delle donne. Una rilettura di Marx, Engels, Lévi-Strauss e Freud. *dwf - donnawomanfemme*, 23-64.

Sabbatini, R. (2015). Republicanesimo e repubbliche nell'Europa di antico regime. Un ricordo di Elena Fasano Guarini. *Studi storici*(4), 779-792. doi:0.7375/82790

Sales Gelabert, T. (2017). Repensando la interseccionalidad desde la teoría feminista. *Agora Papeles de filosofía*, 36(2), 229-256.

Salmons, J. (2015). *Qualitative online interviews. Strategies, design and skills*. Thousand Oaks: CA: SAGE.

Salvatici, S. (2010). Storia delle donne e storiadi genere. *Contemporanea*, 13(2), 303-305. doi:<https://www.jstor.org/stable/24653256>

Sánchez Santamaria, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *ENTELEQUIA*(16), 91-102. Recuperado el 15 de 01 de 2020, de [https://www.researchgate.net/publication/257842598\\_Paradigmas\\_de\\_Investigacion\\_Educativa\\_Paradigms\\_on\\_Educational\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/257842598_Paradigmas_de_Investigacion_Educativa_Paradigms_on_Educational_Research)

Sánchez Torrejón, B. (2017). La perspectiva de género en la formación del profesorado de educación primaria en didáctica de las ciencias sociales: las mujeres toman la historia. En R. G. Ramon Martínez Medina, *Investigación en*

didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación (págs. 286-294). Córdoba: Universidad de Córdoba. Obtenido de <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/07/Investigaci%C3%B3n-en-Did%C3%A1ctica-de-las-Ciencias-Sociales.-web.pdf>

Sandín Esteban, M. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*(21), 37-52. Recuperado el 20 de 1 de 2020, de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/54879/La%20ense%F1anza%20de%20la%20investigaci%F3n%20cualitativa%20N21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sanfrancesco, A. (2019). «No all'utero in affitto». le donne contro la cgil (che fa parziale dietrofront). *Famiglia Cristiana*. Recuperado el 30 de 06 de 2019, de <http://www.famigliacristiana.it/articolo/no-allutero-in-affitto-le-donne-contro-la-cgil-che-fa-parziale-dietrofront.aspx>

Sant Obiols, E., Pagès, J. (2011). Princeses, bruixes, feministes..., només dones. Una reflexió sobre el paper de las dones en l'ensenyament de les ciències socials. *Perspectiva escolar*(357), 9-17. Recuperado el 23 de 06 de 2019

Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez Medina, R. García-Morís, & C. (R. García Ruiz, Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación (págs. 558-567). Cordova: AUPDCS/Universidad de Cordova.

Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.

Sapegno, M. S. (2012). Donne e studi di genere in Italia e in Europa. *Meno di Zero*(8-9).

Sapegno, M. S. (2015). *La differenza insegna La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*. Roma: Carocci.

Scheiner-Fischer, C. (2013). *The Inclusion Of W The Inclusion Of Women's History In The Secundar y In The Secondary Social y Social*. Electronic thesis and dissertation : 2004-2019. 2848. Recuperado el 04 de 08 de 2020, de <https://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=3848&context=etd>

Scheiner-Fischer, C. (2015). The inclusion of women's history in the *Secondari Social Studies classroom*. *INTERNATIONAL JOURNAL OF HISTORICAL LEARNING, TEACHING AND RESEARCH*, 13(1), 97-117. doi:<https://doi.org/10.18546/HERJ.13.1.09>

Schmidt, S. J. (2012). Am I a woman? The normalisation of woman in US History. *Gender and Education*, 707-724. doi:10.1080/09540253.2012.674491

Scott, J. W. (2013). *Genere, politica, storia*. Roma: Viella.

Scott, J. W. (2013). *Genere: Il genere, un'utile categoria d'analisi storica*. En J. W. Scott, *Genere, politica, storia* (págs. 31-65). Roma: Viella.

Serafini, E. (2017). *Una storia a metà*. In *Genere.it*. Recuperado el 15 de 09 de 20219, de <https://www.ingenere.it/articoli/una-storia-meta>

Serafini, E. (2018). *Una storia dimezzata: il currículum scolastico senza la storia delle donne*. En L. Coltri, D. Dalola, & M. Rabitti, *Una nuova storia generale da insegnare* (págs. 145-164). Milano: Mnamon.

Serafini, E. (gennaio de 2019). *Preistoria, altri sguardi, altri racconti. La storia delle donne raccontata ai bambini*. *Il bolletino di Clio*(10), 51. Recuperado el 2 de juny de 2019, de [https://www.clio92.it/public/documenti/pubblicazioni/bollettino/bollettinons10\\_2019\\_gennaio.pdf](https://www.clio92.it/public/documenti/pubblicazioni/bollettino/bollettinons10_2019_gennaio.pdf)

Serafini, E., & Di Paolo, C. (2018). *Preistoria. Altri sguardi, nuovi racconti*. Cagli: Settenove.



Serra Bravo, R. (1994). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Setti, N. (2013). Eppur si muove: pensiero e pratiche di genere, tra accademia, mondo associativo ed editoriale femminista. *Cahiers d'études italiennes*, 39-49.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Sinigaglia Amadio, S. (2010). Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France: la persistance des stéréotypes sexistes. *Nouvelles questions féministes*, 46-59. Recuperado el 6 de 12 de 2018, de <https://www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2010-2-page-46.htm#>

SIS. (2 de 6 de 2019). Società italiana delle Storiche. Obtenido de [http://www.societadellestoriche.it/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=277&Itemid=400](http://www.societadellestoriche.it/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=277&Itemid=400)

SISEM. (2 de 6 de 2019). Società italiana per la Storia Moderna. Obtenido de [http://www.stmoderna.it/Questioni-Didattica/Fii\\_FormazIniziale.aspx](http://www.stmoderna.it/Questioni-Didattica/Fii_FormazIniziale.aspx)

SISMED. (2 de 6 de 2019). Programma del convegno SISMED. Obtenido de [http://www.sismed.eu/wp-content/uploads/2018/09/Programma\\_Gli-storici-e-la-didattica-della-Storia.pdf](http://www.sismed.eu/wp-content/uploads/2018/09/Programma_Gli-storici-e-la-didattica-della-Storia.pdf)

Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the Postmodern era*. New York: Garland Publishing.

Sleeter, C., & Grant, C. (1997). Race, class, gender and disability in current textbooks. En D. Flinders, & S. Thornton, *The curriculum studies reader* (págs. 279-306). New York: Routledge.

Smith Crocco, M. (2006). Gender and Social Education: What's the Problem? En W. R. by), *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems and Possibilities* (págs. 171-196). New York: State University of New York Press.

Obtenido de

[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31158588/20100825235800101.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DOppression\\_anti-oppression\\_and\\_citizensh.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F201906](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31158588/20100825235800101.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DOppression_anti-oppression_and_citizensh.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F201906)

Smith Crocco, M. (2010). Gender and sexuality in the Social Studies. *Handbook of Research in Social Studies Education*, págs. 172-196.

Smith Crocco, M. (2018). Teaching gender and Social studies in the #metoo era. (J. B. Schocker, Ed.) *Social Studies Journal*, págs. 6-17.

Spallacci, A. (2019). *Maschi in bilico. Uomini italiani dalla ricostruzione all'era digitale*. Milano: Eterotopie.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study research*. Thousand Oak - CA: Sage.

Stolzi, I. (2019). La parità ineguale. Il lavoro delle donne in Italia fra storia e diritto. *Studi Storici*(2), 253-287. doi:10.7375/93848

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis. For social scientists*. Cambridge: Cambridge University.

Strazzeri, I. (2009). Il riconoscimento in prospettiva di genere: dal femminismo al multiculturalismo. Foggia.

Subirats, M. (2012). L'èxit educatiu de les dones: s'ha acabat la discriminació? *Temps d'Educació*(43), 73-84. Recuperado el 30 de 06 de 2019

Sugiura, L., Wiles, R., & Pope, c. (2016). Ethical challenges in online research: Public/private perceptions. *Research Ethics*, 13, 184-199. doi:<https://doi.org/10.1177/1747016116650720>

T.U. 268/98. (25 de 07 de 1998). Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero (aggiornato al 25 novembre 2014). Italia.

T.U. 268/98. (25 de 7 de 1998). Testo Unico Immigrazione n. 286/98 del 25 luglio 1998 e succ. mod. (GU del 18 Agosto 1998, n. 191). Italia.

Tafuro, A. (2018). Una filantropia patriottica? Filantropia femminile e nation building nell'Ottocento italiano. *Studi Storici*(1), 217-244. doi:10.7375/90122

Talpade Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente. Feminismo académico y discurso colonial. En L. Suárez Navaz, & R. Hernández Castillo, *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes* (págs. 112-161). Madrid: Cátedra.

Tambor, M. (2014). *The Lost Wave: Women and Democracy in Postwar Italy*. Oxford: Oxford University Press.

Taronna, A. (20 de 06 de 2019). *Studi culturali*. Obtenido de [http://www.studiculturali.it/dizionario/lemmi/womens\\_studies\\_b.html](http://www.studiculturali.it/dizionario/lemmi/womens_studies_b.html)

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica. Recuperado el 13 de 01 de 2020, de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf>

Ticonsiglio.com. (12 de 05 de 2012). Recuperado el 2020 de 05 de 2020, de <https://www.ticonsiglio.com/costi-tfa-universita/>

Torres Santomé, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les questions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars? En J. Pagès, & A. Santisteban, Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials (págs. 25-45). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Tuttoscuola.com. (16 de 12 de 2002). Riforma Moratti: mini Stati generali sulla secondaria. TUTTOSCUOLA.com. Recuperado el 07 de 05 de 2020, de <https://www.tuttoscuola.com/riforma-moratti-mini-stati-generalisulla-secondaria/>

Tuttoscuola.com. (13 de 08 de 2020). Come diventare maestra nella scuola italiana. Obiettivo Insegnare. Recuperado el 14 de 08 de 2020, de <https://www.tuttoscuola.com/come-diventare-insegnante-nella-scuola-italiana/>

UCCRI, U. C. (23 de 01 de 2015). L'autentico femminismo è quello cattolico. Recuperado el 30 de 06 de 2019, de <https://www.uccronline.it/2015/01/23/lautentico-femminismo-e-quello-cattolico/>

Ufficio per l'Educazione, la Scuola e l'Università della Diocesi di Brescia. (03 de 2014). Percorsi di introduzione della teoria gender nella scuola italiana. Considerazioni. Recuperado el 15 de 01 de 2017, de [http://www.lumsa.it/sites/default/files/UTENTI/u%5Btoken\\_custom\\_uid%5D/LGBT%20-%20Alcune%20considerazioni%20sulla%20proposta%20gender%20nella%20scuola%20italiana.pdf](http://www.lumsa.it/sites/default/files/UTENTI/u%5Btoken_custom_uid%5D/LGBT%20-%20Alcune%20considerazioni%20sulla%20proposta%20gender%20nella%20scuola%20italiana.pdf)

UIL Scuola. (12 de 09 de 2016). [www.uilscuolaviterbo.it](http://www.uilscuolaviterbo.it). Recuperado el 19 de 04 de 2020, de <http://www.uilscuolaviterbo.it/2016/09/12/le-attivitafunzionali-allinsegnamento-art-29-del-ccnl-2006-2009/>

Ulivieri, S. (2007). Educazione al femminile. Una storia da scoprire. Milano: Guerini Scientifica.

Unhelter, E. (2005). Global inequality, capabilities, social justice: The millennium development goal for gender equality in education. *International Journal of Educational Development*, 111-122. doi:10.1016/j.ijedudev.2004.11.015

Unió Europea. (s.f.). Gender-equality. Recuperado el 22 de 4 de 2016, de [http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/tools/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/tools/index_en.htm),

Vallejo, R., & Finol de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*(7), 117-133. Recuperado el 04 de 05 de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063110>

Vargas, I. (2011). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *A Revista CAES Vol.3I, No. 1, Año 2011*. Recuperado el 02 de 05 de 2020, de [http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION\\_UNPAN/BOL\\_DICIEMBRE\\_2013\\_69/UNED/2012/investigacion\\_cualitativa.pdf](http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf)

Vecchies M. (2013). *Maschi e femmine si nasce, uomini e donne si diventa*. Universitat Ca' Foscari, Venezia.

Vergura, M. (04 de 02 de 2020). “Vorrei diventare maestra. Cosa devo fare”. *Orizzonte Scuola*. Recuperado el 20 de 04 de 2020, de <https://www.orizzontescuola.it/vorrei-diventare-maestra-cosa-devo-fare/>

Viti, A. (13 de 12 de 2013). *L'insegnante invisibile*. Piccola storia del TFA. Recuperado el 25 de 2 de 2017, de *ln. la letteratura e noi*: [http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola\\_e\\_noi/212-l-insegnante-invisibile-piccola-storia-del-tfa.html](http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/212-l-insegnante-invisibile-piccola-storia-del-tfa.html)

Vittoria, A. (2015). Il «partito degli intellettuali» e l'organizzazione della cultura. *Dalla «Voce» alla Einaudi. Studi Storici*(3), 501-528. doi:10.7375/82770

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Wiesner-Hanks, M. (2007). World history and the history of women, gender and sexuality. (U. o. Press, Ed.) *Journal of world history*, 18(1), 53-68. Obtenido de [https://www.jstor.org/stable/20079410?read-](https://www.jstor.org/stable/20079410?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents)

[now=1&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/20079410?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents)

Wozna, A. M. (2016). Rasgos de la teología feminista de Mary Daly. *Carthaginensia*, XXXII, 365-405.

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo*, 1-37. Recuperado el 20 de 01 de 2020, de <https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>

Yin, R. K. (2003). *Application of Case Study Research* (Vol. 34). Thousand Oak, CA: Sage.

Yin, R. K. (2014). *Case studi reasearch: Design and method* (5ª ed.). Thousand Oaks CA: SAGE.

Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de las diferencias*. Madrid: Cátedra.

Yuval Davis, N. (2006). Intersectionality and feminist politics. (SAGE, Ed.) *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209. Recuperado el 07 de 07 de 2019, de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00571274/document>

Zarri, G. (2000). *Donne, clausura e matrimonio nella prima età moderna*. Bologna: Il Mulino.

Zarri, G. (2006). *La religione di Lucrezia Borgia. Le lettere inedite del confessore*. Roma: Associazione Roma nel Rinascimento.

Zittleman, K., & Sadker, D. (2003). *Teacher Education and Gender Equity: the unfinished revolution*. Recuperado el 28 de 07 de 2016, de <http://www.sadker.org/PDF/TextbooksandGenderEquity.pdf>

*ÍNDEX IMATGES I TAULES*

*Taula 1. Preguntes, supòsits i objectius d'investigació.*

*Taula 2. Fases de la integració de la dona a la història, model Tetreault interpretat per Cicely Scheiner-Fischer (2013).*

*Taula 3. Percentatge del tractament de gènere als llibre de text per a professorat en formació inicial de varies assignatures (Zittleman i Sadker, 2003).*

*Taula 4. Percentatge d'ocupacions de les dones als llibres de història (Nieves Blanco, 2000, p. 136).*

*Taula 5. Les fases de recollida dades.*

*Taula 6. Temes-problemes prefigurats.*

*Imatge 1. El disseny de la investigació.*

*Taula 7. Le principals característiques de les associacions seleccionades.*

*Taula 8. El professorat de primària que ha contestat al qüestionari.*

*Taula 9. El professorat d'escola secundària de primer grau que ha contestat al qüestionari.*

*Taula 10. El professorat de secundària de segon grau que ha contestat al qüestionari.*

*Taula 11. El professorat universitari que ha contestat al qüestionari.*

*Taula 12: El professorat del primer cicle entrevistat.*

*Taula 13. El professorat de secundària de segon grau entrevistat.*

*Taula 14. El professorat universitari entrevistat.*

*Taula 15. El procés d'elaboració i recollida del qüestionari.*

*Taula 16. El procés d'elaboració i subministrament de les entrevistes.*

*Taula 17. Temps de durada de les entrevistes.*

*Taula 18. Eines per a la recollida de les dades.*

*Taula 19. Les diferents fases de la recollida de dades i l'anàlisi qualitatiu.*

*Taula 20. Alguns objectius de l'Agenda ONU 2030.*

*Taula 21. Reforma Moratti: els canvis curriculars d'història a primària (Decreto lgs. 54, 2004).*

*Taula 22. Reforma Moratti: les indicacions curriculars d'història de la secundària de primer grau Font: (Decreto lgs. 54, 2004, pág. 17 i 29).*

*Taula 23. Reforma Gelmini: els principals canvis a batxillerat.*

*Taula 24. Els coneixements històrics a treballar al batxillerat científic (I)*

*Taula 25. Els coneixements històrics a treballar al batxillerat científic (II)*

- Taula 26. Els coneixements històrics a treballar al batxillerat científic (III)*
- Taula 27. Els coneixements històrics a treballar al batxillerat classic (I)*
- Taula 28. Els coneixements històrics a treballar al batxillerat classic (II)*
- Taula 29. Els coneixements històrics a treballar al batxillerat classic (III)*
- Taula 30. Els crèdits i les assignatures a fer del TFA*
- Taula 31. Fitxa: I giorni della storia*
- Taula 32. Fitxa: Interrogare il passato. Dal Settecento al Novecento*
- Taula 33. Fitxa: Profili storici dal 1650 al 1900.*
- Taula 34. Fitxa: Epoche Vol 1.*
- Taula 35. Fitxa: Il racconto dello storico. l'età contemporanea.*
- Imatge 2. Dibuxos sobre la qüestió femenina*
- Taula 36. Fitxa: Storyboard. Parole e immagini della storia.*
- Taula 37. Fitxa: Storia e futuro*
- Taula 38. Fitxa: Storicamente.*
- Taula 39. Fitxa: Novecento. Didattica della storia in rete.*
- Taula 40. Fitxa: Storia del mondo.*
- Taula 41. Fitxa: Cromhos.*
- Taula 42. Fitxa: Storia in Network*
- Taula 43. Fitxa: Il Bolletino di Clio '92*
- Taula 44. Fitxa: Studi Storici.*
- Taula 45. Fitxa: Storia della donne*
- Taula 46. Fitxa: Agenda. Bolletino della Società Italiana delle Storiche.*
- Taula 47. Fitxa: Genesis.*
- Taula 48. Fitxa: DWF donnawomanfemme.*
- Taula 49. Fitxa: Il paese delle donne.*
- Taula 50. Fitxa: Per amore del mondo*
- Taula 51. Fitxa: Noi Donne.*
- Taula 52. Les matèries ensenyades.*
- Taula 53. Els anys d'experiència professional.*
- Taula 54. El nivell de mobilitat professional.*
- Taula 55. La distribució per cursos del professorat.*
- Imatge 3. Models de dones de la pregunta 35*
- Taula 56. Tema sorgit del qüestionari*
- Taula 57. Tema sorgit del qüestionari*
- Taula 58. Tema sorgit del qüestionari*



*Imatge 4. Leaders polítics de la pregunta n. 36.*

*Taula 59. Tema sorgit del qüestionari*

*Taula 60. Tema sorgit del qüestionari*

*Taula 61. Tema sorgit del qüestionari*

*Taula 62. Respostes del professorat del primer cicle sobre el coneixement de les lleis educatives i el gènere.*

*Imatge 5. Personatge polític de la pregunta n. 37.*

*Taula 63. Respostes del professorat de secundària de segon grau sobre el coneixement de les lleis educatives i el gènere.*

*Taula 64. Respostes del professorat universitari sobre el coneixement de les lleis educatives i gènere.*

*Imatge 6. Estereotips femenins als manuals.*

*Imatge 7. Causes de la manca de percepció de la dona a la història.*

*Taula 65. Tema sorgit del qüestionari*

*Taula 66. Tema sorgit del qüestionari*

*Taula 67. Tema sorgit del qüestionari*

*Taula 68. Tema sorgit del qüestionari*

*Taula 69. Tema sorgit del qüestionari*

*Taula 70. Tema sorgit del qüestionari*

*Taula 71. Tema sorgit del qüestionari*

*Taula 72. Tema sorgit del qüestionari*

*Taula 73. Tema sorgit del qüestionari*

*Imatge 8. Fotos de dones del segle XX, de la pregunta 27.*

*Taula 74. Tema sorgit del qüestionari*

*Imatge 9. La formació inicial rebuda*

*Taula 75. Tema sorgit del qüestionari*

*Imatge 10. La formació de gènere rebuda*

*Taula 76. Tema sorgit del qüestionari*

*Taula 77. Tema sorgit del qüestionari*

*Taula 78. Què pensa el professorat del primer cicle sobre la formació*

*Taula 79. Què pensa el professorat de secundària sobre la formació*

*Taula 80. Què pensa el professorat universitari sobre la formació*

*Taula 81. Què pensa el professorat del primer cicle sobre les seves pràctiques a classe*

*Taula 82. Què pensa el professorat de secundària de segon grau sobre les seves pràctiques a classe*

*Taula 83. Què pensa el professorat universitari sobre les seves pràctiques a classe*

*Taula 84. Què pensa el professorat del primer cicle sobre l'ensenyament de la història, la didàctica de la història i la seva finalitat*

*Taula 85. Què pensa el professorat de secundària de segon grau sobre l'ensenyament de la història, la didàctica de la història i la seva finalitat*

*Taula 86. Què pensa el professorat universitari sobre l'ensenyament de la història, la didàctica de la història i la seva finalitat*

*Taula 87. Què pensa el professorat del primer cicle sobre els manuals i els materials curriculars al seu abast*

*Imatge 11. Portada del còmic 'Donne senza paura'*

*Taula 88. Què pensa el professorat de secundària de segon grau sobre els manuals i els materials curriculars al seu abast*

*Taula 89. Què pensa el professorat universitari sobre els manuals i els materials curriculars al seu abast*

*Imatge 12. Portada del manual d'història general 'L'operazione storica'.*

*Imatge 13. Portada del manual d'història general 'Manuale di storia'*

*Taula 90. Què pensa el professorat del primer cicle sobre la invisibilització de les dones a la història ensenyada*

*Taula 91. Què pensa el professorat de secundària de segon grau sobre la invisibilització de les dones a la història ensenyada*

*Taula 92. Què pensa el professorat universitari sobre la invisibilització de les dones a la història ensenyada*

*Taula 93. Què pensa el professorat del primer cicle sobre la inclusió de les dones a la pràctica docent*

*Taula 94. Què pensa el professorat de secundària de segon grau sobre la inclusió de les dones a la pràctica docent*

*Taula 95. Què pensa el professorat universitari sobre la inclusió de les dones a la pràctica docent*

*Taula 96. Resultats respecte a les preguntes, supòsits i objectius n. 1*

*Taula 97. Resultats respecte a les preguntes, supòsits i objectius n. 2*

*Taula 98. Resultats respecte a les preguntes, supòsits i objectius n. 3*

*Taula 99. Adaptació de l'estil didàctic al currículum i als materials*

*Taula 100. Resultats respecte a les preguntes, supòsits i objectius n. 4*

## ANNEXOS

1. *ANNEX I, El qüestionari*
2. *ANNEX II, Les respostes del qüestionari n. 17*
3. *ANNEX III, les respostes del qüestionari n. 35*

## 3. Genere \*

*Mark only one oval.*

Donna

Uomo

Altro

## 4. Cosa insegna? \*

*Mark only one oval.*

Storia

Geografia

Storia e Geografia

Didattica della Storia

Didattica della Geografia

Italiano, Storia e/o Geografia

Altro

## 5. Se alla domanda precedente ha risposto 'Altro', può specificare cosa insegna?

---

6. A quale ciclo insegna? \*

*Mark only one oval.*

- scuola Secondaria di primo grado
- scuola Secondaria di secondo grado
- Università
- Primaria
- Altro
- Other: \_\_\_\_\_

7. Da quanti anni svolge la sua professione? \*

\_\_\_\_\_

8. Insegna sempre nello stesso grado ? Ad esempio, secondaria di primo grado, oppure secondaria di secondo grado, università.. \*

*Mark only one oval.*

- SI
- NO

9. Quali sono le classi a cui ha insegnato più spesso? \*

*Mark only one oval.*

- 1<sup>a</sup> media
- 2<sup>a</sup> media
- 3<sup>a</sup> media
- 1<sup>a</sup> superiore
- 2<sup>a</sup> superiore
- 3<sup>a</sup> superiore
- 4<sup>a</sup> superiore
- 5<sup>a</sup> superiore
- 1° annod'università
- 2° annod'università
- 3° annod'università
- 4° annod'università
- 5° annod'università
- Primaria

10. Ha frequentato un corso specifico per essere insegnante? \*

*Mark only one oval.*

- SI
- NO

11. Quale corso? \*

*Mark only one oval.*

- SSIS
- TFA
- Altro

12. Se alla domanda precedente ha risposto altro, specifichi quale corso.

---

13. Ha ricevuto formazione specifica sull'uguaglianza di genere? \*

*Mark only one oval.*

Sì, durante la formazione iniziale

Sì, in altre tipologie di corso

No

14. Considera sufficiente la formazione iniziale ricevuta per trattare le tematiche di genere? \*

---

---

---

---

---

15. Come si è svolto il suo periodo di formazione iniziale? Quali materie si studiavano? Quali sono stati i principali aspetti trattati? (contenuti della materia, didattica ..) \*

---

---

---

---

---



16. Durante la sua formazione iniziale, ha fatto un periodo di tirocinio? \*

Mark only one oval.

SI

NO

17. Secondo le ricerche effettuate, ci sono fattori storico-sociali degli ultimi cento anni che hanno avuto maggiore influenza nella perpetuazione della disegualianza fra i generi. Dia un valore a ogni fattore fra 1 e 5, laddove 1 è il più importante e 5 il meno importante. \*

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
Tradizioni patriarcali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presenza del Vaticano in Italia (per la sua influenza sulle decisioni dei nostri governi)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anni di piombo (perché interromperò la diffusione del femminismo in Italia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ventennio berlusconiano (per la banalizzazione e mercificazione del corpo femminile)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mancanza di politiche pubbliche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Secondo una ricerca effettuata nel 2010 da da Pagès i Sant, nella manualistica storica siamo soliti rappresentare le figure femminili in un modo molto stereotipato. È d'accordo con questa analisi critica? \*

Mark only one oval per row.

	Disaccordo	Leggermente in disaccordo	D'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
Regiine e priinciipesse arrrogantii	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Popollane e conttadiine senza parrttiicollarii connottaziionii	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Madrii o sorrellle o mogllii dii.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Corrttiigiane corrottte e commutttrriicii	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Donne “mascolliniizzate” in quanto ffemmiiniiste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. L'ignoranza della presenza femminile nella storia e nella geografia effettiva generata dalla manualistica è uno dei fattori della continuità dell'idea dell'inferiorità delle donne come soggetti storici e sociali?

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5 Molto
	Disaccordo	Leggermente disaccordo	D'accordo	Abbastanza d'accordo	d'accordo
Scarsità di figure femminili nei manuali di storia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Figure femminili stereotipate nella manualistica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Storia e geografia dei manuali senza prospettiva di genere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Lei è a conoscenza delle leggi e delle indicazioni curriculari per quanto riguarda la storia e geografia in merito alla questione di genere (soprattutto per ciò che concerne il ruolo delle donne nella storia e nella geografia)? \*

Mark only one oval.

SI

NO

21. Se ha risposto SI all domanda precedente, mi può indicare brevemente le leggi e/o le disposizioni ministeriali?

\_\_\_\_\_

22. Conosce leggi o normative, anche regionali, che raccomandino trattare la tematica di genere nell'insegnamento durante la tappa della scuola secondaria di primo grado?

\*

*Mark only one oval.*

SI

NO

23. Se ha risposto SI all domanda precedente, mi può indicare brevemente quali sono e a che regione si riferiscono?

---

---

---

---

---

24. Personalmente cosa pensa del ruolo delle donne nella Storia e Geografia attribuito dal curriculum? Secondo lei ci sarebbero dei cambiamenti da fare? \*

---

---

---

---

---

25. Cosa pensa dell'affermazione di Catherine Morland? \*

Nel romanzo *Northanger Abbey*, della scrittrice inglese Jane Austen, la romantica protagonista Catherine Morland descritta come un'entusiasta lettrice di romanzi, parla dei libri di storia in questi termini: "Vorrei amarla [la storia] anch'io. La leggo un po' per dovere ma non mi dice nulla che non mi indispettisca o non mi annoi: dispute tra il papa e il re, guerre e pestilenze ad ogni pagina; gli uomini sono tutti buoni a nulla, e di donne non si parla o quasi; è molto tedioso."<sup>8</sup>

---

---

---

---

---

26. Lei pensa che la storia sia, soprattutto, storia politica? Giustifichi la sua risposta. \*

---



---

---

---

---

27. Come crede che si potrebbero trattare le seguenti figure storiche degli ultimi cento anni nell'insegnamento della storia e della geografia? Lei, ha utilizzato qualcuna di queste immagini (o altre simili) nelle sue classi? \*

1 <u>Donne della Rep. Di Salò</u>	2 <u>Immigrati italiani in Argentina, fine '800, inizi '900</u>
	
3 <u>Impagiatrici, primi del '900</u>	4 <u>Famiglia fascista</u>
	
5 <u>Mondine negli anni '50 del secolo scorso</u>	6 <u>Donna francese impegnata nella manutenzione del métro a Parigi (1915)</u>
	

---

---

---

---

---

---

28. Lei è d'accordo con l'affermazione che nella manualistica le donne che appaiono come personaggi storici spesso sono descritte in forma semplificata e secondo ruoli standard, come madre e santa, donna corrotta e corruttrice, oppure donne anonime? \*

*Mark only one oval.*

SI

NO

29. Se ha risposto SI alla precedente domanda, potrebbe fare alcuni esempi tratti da testi da Lei utilizzati? (Indichi titolo e casa editrice)

---

---

---

---

---

30. Secondo lei, quale sarebbe la miglior maniera per insegnare/apprendere una storia e una geografia che non siano generatrici di pratiche di disuguaglianza fra alunno e alunna? \*

---

---

---

---

---

31. Mi potrebbe citare almeno due manuali di storia e geografia che secondo lei trattano adeguatamente la tematica di genere? \*

---

---

---

---

---

32. Lei insegna secondo la prospettiva di genere? O insegna storia/geografia delle donne? \*

*Mark only one oval.*

Insegno secondo la prospettiva di genere

Insegna storia/geografia delle donne

33. Come insegna storia/geografia delle donne o storia/geografia con prospettiva di genere? Che materiali fa servire? In caso negativo, giustificare la risposta. \*

---

---

---

---

---

34. Mi potrebbe inviare una sua Unità didattica sulla storia delle donne/con prospettiva di genere, che ha impartito quest'anno o il passato?

*Mark only one oval.*

Inviare a [sandra.muzzi@uab.cat](mailto:sandra.muzzi@uab.cat)



35. Come lei sa, queste immagini di donne sono abbastanza comuni nella pubblicità italiana. Lei pensa che questo modello di donna sia corrispondente al ruolo della donna nell'attuale società italiana? Se si, quale? Mi può citare una pubblicità attuale che secondo lei rappresenti correttamente la donna italiana contemporanea? \*



---

---

---

---

---

36. Questi politici italiani sono fra i più in vista nello scenario attuale (in positivo o in negativo). Lei ritiene che operino per un'effettiva uguaglianza uomo-donna nella nostra società? Giustifichi la sua risposta. \*



---

---

---

---

---

37. Silvio Berlusconi è stato protagonista della politica italiana per oltre 20 anni e si è presentato anche alle elezioni di marzo 2018. Lei crede che la sua politica abbia favorito l'uguaglianza tra i generi? Può citare qualche legge/decreto a favore della uguaglianza? Giustifichi la sua risposta. \*



---

---

---

---

---

38. Conosce testi o articoli che parlino della massiccia presenza di insegnanti donne nella scuola italiana? \*

*Mark only one oval.*

SI

NO

39. Se ha risposto SI alla precedente domanda, potrebbe citarmene qualcuno e la tematica principale?

---

---

---

---

---

40. Come membro dell'associazione alla quale appartiene, ha partecipato alla stesura o ha letto articoli sul genere? Ha ricevuto formazione in tal senso? \*

*Mark only one oval.*

- Ho partecipato alla stesura o ha letto articoli sul genere
- Ho ricevuto formazione dall'associazione

41. In merito alla risposta precedente, può specificare quali sono gli articoli scritti o letti o la formazione ricevuta? \*

---

---

---

---

---

42. Negli ultimi anni, il MIUR ha fatto proposte concrete per la sua formazione permanente sulle tematiche di genere? \*

*Mark only one oval.*

- SI
- NO

43. Se alla risposta precedente ha risposto SI, mi può specificare quali?

---

---

---

---

---

44. Nome, Cognome e contatto Skype o Facebook (SOLO IN CASO SIA DISPONIBILE AD ESSERE RICONTATTAT\* PER UNA (VIDEO)INTERVISTA

---

45. Qui può lasciare tutti i suggerimenti e commenti che ritiene opportuno, nonché il nome dell'associazione a cui appartiene. Grazie.

---

---

---

---

---

---

This content  
is neither  
created nor  
endorsed by  
Google.



# QUESTIONARIO - L'insegnamento e l'apprendimento della storia con una prospettiva di genere.

Gentili professoresse e professori, innanzitutto grazie per rendere possibile il mio dottorato di ricerca presso l'Università Autonoma di Barcelona.

Questo questionario è la parte iniziale della mia ricerca sul campo, tesa a conoscere, verificare e approfondire la presenza/integrazione della figura della donna nell'insegnamento e nell'apprendimento della storia e della geografia.

Gli aspetti che vengono presi in esame sono: curriculum e manuali, leggi educative, rappresentazioni sociali, praxis, formazione iniziale e permanente del corpo insegnante.

Siete pregate e pregati di rispondere in totale libertà, non ci sono risposte giuste o sbagliate bensì idee e rappresentazioni, frutto della nostra cultura e educazione ricevuta.

La seconda parte, probabilmente fra luglio e dicembre 2018, consisterà in interviste personali di approfondimento del questionario a coloro di voi che mi daranno la disponibilità ad essere contattate e contattati. Le interviste, per questioni logistiche, saranno svolte via Skype (anche se non si scartano interviste di persona qualora vi sia la possibilità).

Nell'ultima parte del questionario, troverete uno spazio dedicato a suggerimenti, commenti, critiche e tutto ciò che riterrete opportuno comunicarmi. **TUTTE LE DOMANDE SONO OBBLIGATORIE. LA RISPOSTA A QUELLE ALLE QUALI NON DOVETE/VOLETE RISPONDERE È UN SEMPLICE: NO.** Grazie di nuovo e buon lavoro.

Untitled section

Option 1

Età \*

---

Genere \*

- Donna
- Uomo
- Altro

Cosa insegna? \*

- Storia Geografia
- Storia e Geografia Didattica
- della Storia Didattica della
- Geografia
- Italiano, Storia e/o Geografia
- Altro
- 

Se alla domanda precedente ha risposto 'Altro', può specificare cosa insegna?

---

non ho risposto altro

A quale ciclo insegna? \*

scuola Secondaria di primo grado scuola

Secondariadisecondogrado Università

Primaria

Altro

Other:

---

Da quanti anni svolge la sua professione? \*

---

5

Insegna sempre nello stesso grado ? Ad esempio, secondaria di primo grado, oppure  
secondaria di secondo grado, università \*

SI



Quali sono le classi a cui ha insegnato più spesso? \*

- 1<sup>a</sup> media
- 2<sup>a</sup> media
- 3<sup>a</sup> media
- 1<sup>a</sup> superiore
- 2<sup>a</sup> superiore
- 3<sup>a</sup> superiore
- 4<sup>a</sup> superiore
- 5<sup>a</sup> superiore
- 1° annod'università
- 2° annod'università
- 3° annod'università
- 4° annod'università
- 5° annod'università
- Primaria

Ha frequentato un corso specifico per essere insegnante? \*

- SI
- NO

Quale corso? \*

SSIS

TFA

Altro

Se alla domanda precedente ha risposto altro, specifichi quale corso.

---

non ho risposto altro

Ha ricevuto formazione specifica sull'uguaglianza di genere? \*

Sì, durante la formazione iniziale

Sì, in altre tipologie di corso

No

Considera sufficiente la formazione iniziale ricevuta per trattare le tematiche di genere? \*

---

no

Come si è svolto il suo periodo di formazione iniziale? Quali materie si studiavano? Quali sono stati i principali aspetti trattati? (contenuti della materia, didattica ..) \*

---

pedagogia e didattica della storia

Durante la sua formazione iniziale, ha fatto un periodo di tirocinio? \*

SI

NO

1) Secondo le ricerche effettuate, ci sono fattori storico-sociali degli ultimi cento anni che hanno avuto maggiore influenza nella perpetuazione della diseguaglianza fra i generi. Dia un valore a ogni fattore fra 1 e 5, laddove 1 è il più importante e 5 il meno importante. \*

	1	2	3	4	5
Tradizioni patriarcali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Presenza del Vaticano in Italia (per la sua influenza sulle decisioni dei nostri governi)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Anni di piombo (perché interruppero la diffusione del femminismo in Italia)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ventennio berlusconiano (per la banalizzazione e mercificazione del corpo femminile)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mancanza di politiche pubbliche (l'uguaglianza non è mai stata una delle priorità dei partiti al governo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

2) Secondo una ricerca effettuata nel 2010 da da Pagès i Sant, nella manualistica storica siamo soliti rappresentare le figure femminili in un modo molto stereotipato. È d'accordo con questa analisi critica? \*

	Disaccordo	Leggermente in disaccordo	D'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
Regine e principesse arroganti	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Popolane e contadine senza particolari connotazioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Madri o sorelle o mogli di.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Cortigiane corrotte e commuttrici	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Donne "mascolinizzate" in quanto femministe ((es. Rosa Luxemburg))	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

L'ignoranza della presenza femminile nella storia e nella geografia effettiva generata dalla manualistica è uno dei fattori della continuità dell'idea dell'inferiorità delle donne come soggetti storici e sociali?

	1 Disaccordo	2 Leggermente disaccordo	3 D'accordo	4 Abbastanza d'accordo	5 Molto d'accordo
Scarsità di figure femminili nei manuali di storia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Figure femminili stereotipate nella manualistica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Storia e geografia dei manuali senza prospettiva di genere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lei è a conoscenza delle leggi e delle indicazioni curriculari per quanto riguarda la storia e geografia in merito alla questione di genere (soprattutto per ciò che concerne il ruolo delle donne nella storia e nella geografia)? \*

SI

NO

Se ha risposto SI alla domanda precedente, mi può indicare brevemente le leggi e/o le disposizioni ministeriali?

no \_\_\_\_\_

Conosce leggi o normative, anche regionali, che raccomandino trattare la tematica di genere nell'insegnamento durante la tappa della scuola secondaria di primo grado? \*

SI

NO

Se ha risposto SI all domanda precedente, mi può indicare brevemente quali sono e a che regione si riferiscono?

no \_\_\_\_\_

Personalmente cosa pensa del ruolo delle donne nella Storia e Geografia attribuito dal curriculum? Secondo lei ci sarebbero dei cambiamenti da fare? \*

Sì, credo che si dovrebbe studiare in generale maggiormente storia sociale \_\_\_\_\_

Cosa pensa dell'affermazione di Catherine Morland? \*



**Nel romanzo Northanger Abbey, della scrittrice inglese Jane Austen, la romantica protagonista Catherine Morland descritta come un'entusiasta lettrice di romanzi, parla dei libri di storia in questi termini: "Vorrei amarla [la storia] anch'io. La leggo un po' per dovere ma non mi dice nulla che non mi indispettisca o non mi annoi: dispute tra il papa e il re, guerre e pestilenze ad ogni pagina; gli uomini sono tutti buoni a nulla, e di donne non si parla o quasi; è molto tedioso."<sup>8</sup>**

è un po' semplicistico ma c'è della verità \_\_\_\_\_

Lei pensa che la storia sia, soprattutto, storia politica? Giustifichi la sua risposta. \*

no, perché la storia è il racconto di quello che gli esseri umani hanno fatto, e non facciamo solo politica

3) Come crede che si potrebbero trattare le seguenti figure storiche degli ultimi cento anni nell'insegnamento della storia e della geografia? Lei, ha utilizzato qualcuna di queste immagini (o altre simili) nelle sue classi? \*

1 <u>Donne della Rep. Di Salò</u>	2 <u>Immigrati italiani in Argentina, fine '800, inizi '900</u>
	
3 <u>Impagiatrici, primi del '900</u>	4 <u>Famiglia fascista</u>
	
5 <u>Mondine negli anni '50 del secolo scorso</u>	6 <u>Donna francese impegnata nella manutenzione del métro a Parigi (1915)</u>
	

La domanda non è chiara. Se mi chiede come affronterei questi argomenti, non vedo perché dovrei affrontarli in maniera diversa da altri, usando diversi tipi di fonti, come per esempio le foto che seguono, leggendo analizzando e discutendo in classe, anche a volte con lezioni frontali. Ho trattato questi argomenti in classe e ho mostrato foto analoghe a queste



Lei è d'accordo con l'affermazione che nella manualistica le donne che appaiono come personaggi storici spesso sono descritte in forma semplificata e secondo ruoli standard, come madre e santa, donna corrotta e corruttrice, oppure donne anonime? \*

SI

NO

Se ha risposto SI alla precedente domanda, potrebbe fare alcuni esempi tratti da testi da Lei utilizzati? (Indichi titolo e casa editrice)

no \_\_\_\_\_

Secondo lei, quale sarebbe la miglior maniera per insegnare/apprendere una storia e una geografia che non siano generatrici di pratiche di disuguaglianza fra alunno e alunna? \*

è un tema che riguarda lo studio di tutte le materie, non credo che dipenda troppo dagli argomenti che vengono trattati, ma molto più dall'atteggiamento che si tiene in classe \_\_\_\_\_

Mi potrebbe citare almeno due manuali di storia e geografia che secondo lei trattano adeguatamente la tematica di genere? \*

no \_\_\_\_\_

Lei insegna secondo la prospettiva di genere? O insegna storia/geografia delle donne? \*

Insegno secondo la prospettiva di genere

Insegna storia/geografia delle donne

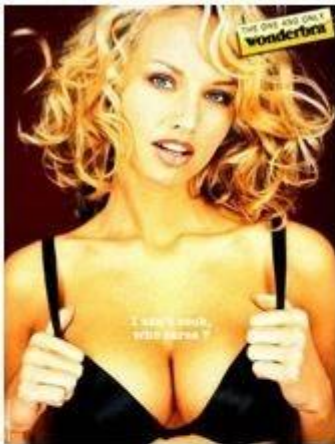
Come insegna storia/geografia delle donne o storia/geografia con prospettiva di genere? Che materiali fa servire? In caso negativo, giustificare la risposta. \*

la domanda non è chiara

Mi potrebbe inviare una sua Unità didattica sulla storia delle donne/con prospettiva di genere, che ha impartito quest'anno o il passato?

Inviare a [asandra.muzzi@uab.cat](mailto:asandra.muzzi@uab.cat)

4) Come lei sa, queste immagini di donne sono abbastanza comuni nella pubblicità italiana. Lei pensa che questo modello di donna sia corrispondente al ruolo della donna nell'attuale società italiana? Se sì, quale? Mi può citare una pubblicità attuale che secondo lei rappresenti correttamente la donna italiana contemporanea? \*



no

Questi politici italiani sono fra i più in vista nello scenario attuale (in positivo o in negativo). Lei ritiene che operino per un'effettiva uguaglianza uomo-donna nella nostra società? Giustifichi la sua risposta. \*



non posso rispondere perché i personaggi sono molto diversi tra loro e non si può generalizzare e banalizzare un argomento importante come la presenza delle donne in politica

---

Silvio Berlusconi è stato protagonista della politica italiana per oltre 20 anni e si è presentato anche alle elezioni di marzo 2018. Lei crede che la sua politica abbia favorito l'uguaglianza tra i generi? Può citare qualche legge/decreto a favore della uguaglianza? Giustifichi la sua risposta.

\*



no, il berlusconismo è stato il veicolo di un'ideologia che vede la donna come un oggetto

---

Conosce testi o articoli che parlino della massiccia presenza di insegnanti donne nella scuola italiana? \*

SI

NO

Se ha risposto SI alla precedente domanda, potrebbe citarne qualcuno e la tematica principale?

no

---

Come membro dell'associazione alla quale appartiene, ha partecipato alla stesura o ha letto articoli sul genere? Ha ricevuto formazione in tal senso? \*

Ho partecipato alla stesura o ho letto articoli sul genere

Ho ricevuto formazione in tal senso

In merito alla risposta precedente, può specificare quali sono gli articoli scritti o letti o la formazione ricevuta? \*

ho seguito un laboratorio sulla didattica di genere

Negli ultimi anni, il MIUR ha fatto proposte concrete per la sua formazione permanente sulle tematiche di genere? \*

SI

NO

Se alla risposta precedente ha risposto SI, mi può specificare quali?

Nome, Cognome e contatto Skype o Facebook (SOLO IN CASO SIA DISPONIBILE AD ESSERE RICONTATTAT\* PER UNA (VIDEO)INTERVISTA

# QUESTIONARIO - L'insegnamento e l'apprendimento della storia con una prospettiva di genere.

Gentili professoresse e professori, innanzitutto grazie per rendere possibile il mio dottorato di ricerca presso l'Università Autonoma di Barcelona.

Questo questionario è la parte iniziale della mia ricerca sul campo, tesa a conoscere, verificare e approfondire la presenza/integrazione della figura della donna nell'insegnamento e nell'apprendimento della storia e della geografia.

Gli aspetti che vengono presi in esame sono: curriculum e manuali, leggi educative, rappresentazioni sociali, praxis, formazione iniziale e permanente del corpo insegnante.

Siete pregate e pregati di rispondere in totale libertà, non ci sono risposte giuste o sbagliate bensì idee e rappresentazioni, frutto della nostra cultura e educazione ricevuta.

La seconda parte, probabilmente fra luglio e dicembre 2018, consisterà in interviste personali di approfondimento del questionario a coloro di voi che mi daranno la disponibilità ad essere contattate e contattati. Le interviste, per questioni logistiche, saranno svolte via Skype (anche se non si scartano interviste di persona qualora vi sia la possibilità).

Nell'ultima parte del questionario, troverete uno spazio dedicato a suggerimenti, commenti, critiche e tutto ciò che riterrete opportuno comunicarmi. **TUTTE LE DOMANDE SONO OBBLIGATORIE. LA RISPOSTA A QUELLE ALLE QUALI NON DOVETE/VOLETE RISPONDERE È UN SEMPLICE: NO.** Grazie di nuovo e buon lavoro.

Untitled section

Option 1

Età \*

---

Genere \*

- Donna
- Uomo
- Altro

Cosa insegna? \*

- Storia Geografia
- Storia e Geografia Didattica
- della Storia Didattica della
- Geografia
- Italiano, Storia e/o Geografia
- Altro
- 

Se alla domanda precedente ha risposto 'Altro', può specificare cosa insegna?

---

A quale ciclo insegna? \*

scuola Secondaria di primo grado scuola

Secondariadisecondogrado Università

Primaria

Altro

Other:

.....

Da quanti anni svolge la sua professione? \*

.....

1

Insegna sempre nello stesso grado ? Ad esempio, secondaria di primo grado, oppure  
secondaria di secondo grado, università \*

SI

NO



Quali sono le classi a cui ha insegnato più spesso? \*

- 1<sup>a</sup> media
- 2<sup>a</sup> media
- 3<sup>a</sup> media
- 1<sup>a</sup> superiore
- 2<sup>a</sup> superiore
- 3<sup>a</sup> superiore
- 4<sup>a</sup> superiore
- 5<sup>a</sup> superiore
- 1° annod'università
- 2° annod'università
- 3° annod'università
- 4° annod'università
- 5° annod'università
- Primaria

Ha frequentato un corso specifico per essere insegnante? \*

- SI
- NO

Quale corso? \*

SSIS

TFA

Altro

Se alla domanda precedente ha risposto altro, specifichi quale corso.

Non ho frequentato nessun corso specifico per insegnare all'Università, ma ho seguito il percorso accademico tipico .....  
(dottorato, post dottorato, ecc.)

Ha ricevuto formazione specifica sull'uguaglianza di genere? \*

Sì, durante la formazione iniziale Sì, in

altre tipologie di corso

No

Considera sufficiente la formazione iniziale ricevuta per trattare le tematiche di genere? \*

.....  
Non saprei, ma ammetto che le tematiche di genere, pur rispettandole, non mi entusiasmano

Come si è svolto il suo periodo di formazione iniziale? Quali materie si studiavano? Quali sono stati i principali aspetti trattati? (contenuti della materia, didattica ..) \*

Mi sono formato all'Università come studente in modo tradizionale, seguendo un percorso di studi lineare basato su discipline letterarie e storiche .....

Durante la sua formazione iniziale, ha fatto un periodo di tirocinio? \*

SI

NO

5) Secondo le ricerche effettuate, ci sono fattori storico-sociali degli ultimi cento anni che hanno avuto maggiore influenza nella perpetuazione della diseguaglianza fra i generi. Dia un valore a ogni fattore fra 1 e 5, laddove 1 è il più importante e 5 il meno importante. \*

	1	2	3	4	5
Tradizioni patriarcali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Presenza del Vaticano in Italia (per la sua influenza sulle decisioni dei nostri governi)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anni di piombo (perché interruppero la diffusione del femminismo in Italia)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ventennio berlusconiano (per la banalizzazione e mercificazione del corpo femminile)	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mancanza di politiche pubbliche (l'uguaglianza non è mai stata una delle priorità dei partiti al governo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6) Secondo una ricerca effettuata nel 2010 da da Pagès i Sant, nella manualistica storica siamo soliti rappresentare le figure femminili in un modo molto stereotipato. È d'accordo con questa analisi critica? \*

	Disaccordo	Leggermente in disaccordo	D'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
Regine e principesse arroganti	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Popolane e contadine senza particolari connessioni	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Madri o sorelle o mogli di.....	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cortigiane corrotte e commuttrici	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Donne "mascolinizzate" in quanto femministe (es. Rosa Luxemburg))	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

L'ignoranza della presenza femminile nella storia e nella geografia effettiva generata dalla manualistica è uno dei fattori della continuità dell'idea dell'inferiorità delle donne come soggetti storici e sociali?

	1 Disaccordo	2 Leggermente disaccordo	3 D'accordo	4 Abbastanza d'accordo	5 Molto d'accordo
Scarsità di figure femminili nei manuali di storia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Figure femminili stereotipate nella manualistica	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Storia e geografia dei manuali senza prospettiva di genere	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lei è a conoscenza delle leggi e delle indicazioni curriculari per quanto riguarda la storia e geografia in merito alla questione di genere (soprattutto per ciò che concerne il ruolo delle donne nella storia e nella geografia)? \*

SI

NO

Se ha risposto SI all' domanda precedente, mi può indicare brevemente le leggi e/o le disposizioni ministeriali?

.....

Conosce leggi o normative, anche regionali, che raccomandino trattare la tematica di genere nell'insegnamento durante la tappa della scuola secondaria di primo grado? \*

SI

NO

Se ha risposto SI all domanda precedente, mi può indicare brevemente quali sono e a che regione si riferiscono?

Non saprei, ma personalmente non riesco a vedere tutta questa disparità di genere

Cosa pensa dell'affermazione di Catherine Morland? \*

**Nel romanzo Northanger Abbey, della scrittrice inglese Jane Austen, la romantica protagonista Catherine Morland descritta come un'entusiasta lettrice di romanzi, parla dei libri di storia in questi termini: "Vorrei amarla [la storia] anch'io. La leggo un po' per dovere ma non mi dice nulla che non mi indispettisca o non mi annoi: dispute tra il papa e il re, guerre e pestilenze ad ogni pagina; gli uomini sono tutti buoni a nulla, e di donne non si parla o quasi; è molto tedioso."<sup>8</sup>**

Beh, di Cleopatra, Giovanna d'Arco o delle regine Elisabetta e Vittoria nei manuali di storia si parla, anche in termini positivi; la situazione non è così catastrofica, anche se si potrebbe certamente migliorare su altre figure femminili (per esempio le regine di Francia Caterina e Maria de' Medici)

Lei pensa che la storia sia, soprattutto, storia politica? Giustifichi la sua risposta. \*

No, la storia è anche sociale e culturale, ed è bene incrociare tra loro tutte queste prospettive. D'altra parte però un manuale è fatto per offrire informazioni nozionistiche e da consumare velocemente, per cui è inevitabile che si concentri maggiormente sui grandi eventi, e quindi sulla storia politica.

7) Come crede che si potrebbero trattare le seguenti figure storiche degli ultimi cento anni nell'insegnamento della storia e della geografia? Lei, ha utilizzato qualcuna di queste immagini (o altre simili) nelle sue classi? \*

1 Donne della Rep. Di Salò	2 Immigrati italiani in Argentina, fine '800, inizi '900
	
3 Impagliatrici, primi del '900	4 Famiglia fascista
	
5 Mondine negli anni '50 del secolo scorso	6 Donna francese impegnata nella manutenzione del métro a Parigi (1915)
	

Non saprei che dire nello specifico, io insegno Storia moderna



Lei è d'accordo con l'affermazione che nella manualistica le donne che appaiono come personaggi storici spesso sono descritte in forma semplificata e secondo ruoli standard, come madre e santa, donna corrotta e corruttrice, oppure donne anonime? \*

SI

NO

Se ha risposto SI alla precedente domanda, potrebbe fare alcuni esempi tratti da testi da Lei utilizzati? (Indichi titolo e casa editrice)

.....

Secondo lei, quale sarebbe la miglior maniera per insegnare/apprendere una storia e una geografia che non siano generatrici di pratiche di disuguaglianza fra alunno e alunna? \*

Il buon senso.....

Mi potrebbe citare almeno due manuali di storia e geografia che secondo lei trattano adeguatamente la tematica di genere? \*

E' una domanda troppo specifica, non sono in grado di rispondere.....

Lei insegna secondo la prospettiva di genere? O insegna storia/geografia delle donne? \*

Insegno secondo la prospettiva di genere

Insegno storia/geografia delle donne

Come insegna storia/geografia delle donne o storia/geografia con prospettiva di genere? Che materiali fa servire? In caso negativo, giustificare la risposta. \*

Non insegno storia delle donne né uso una prospettiva di genere (anche se so per esperienza che dovute rispondere di sì, altrimenti non riuscivo ad andare avanti col modulo, però la risposta è no). Credo di usare un metodo più tradizionale, ma non per questo maschilista o discriminante

---

Mi potrebbe inviare una sua Unità didattica sulla storia delle donne/con prospettiva di genere, che ha impartito quest'anno o il passato?

Inviare a [sandra.muzzi@uab.cat](mailto:sandra.muzzi@uab.cat)

8) Come lei sa, queste immagini di donne sono abbastanza comuni nella pubblicità italiana. Lei pensa che questo modello di donna sia corrispondente al ruolo della donna nell'attuale società italiana? Se sì, quale? Mi può citare una pubblicità attuale che secondo lei rappresenti correttamente la donna italiana contemporanea? \*



Forse quella di Zappalà non è felicissima, però direi di prendere queste cose con più leggerezza e ironia, perché il politicamente corretto troppo serio e pretenzioso rischia di diventare patetico.

Questi politici italiani sono fra i più in vista nello scenario attuale (in positivo o in negativo). Lei ritiene che operino per un'effettiva uguaglianza uomo-donna nella nostra società? Giustifichi la sua risposta. \*



Quello di destra, ma non solo per quanto riguarda il tema delle donne e dell'uguaglianza tra uomo e donna, direi piuttosto per tutti i temi, in generale.

---

Silvio Berlusconi è stato protagonista della politica italiana per oltre 20 anni e si è presentato anche alle elezioni di marzo 2018. Lei crede che la sua politica abbia favorito l'uguaglianza tra i generi? Può citare qualche legge/decreto a favore della uguaglianza? Giustifichi la sua risposta.

\*



La sua politica è stata la peggiore nella storia della Repubblica italiana sotto tutti i punti di vista, anche per aspetti molto più gravi e drammatici di quello dei rapporti di genere.

---

Conosce testi o articoli che parlino della massiccia presenza di insegnanti donne nella scuola italiana? \*

SI

NO

Se ha risposto SI alla precedente domanda, potrebbe citarne qualcuno e la tematica principale?

---

Come membro dell'associazione alla quale appartiene, ha partecipato alla stesura o ha letto articoli sul genere? Ha ricevuto formazione in tal senso? \*

Ho partecipato alla stesura o ho letto articoli sul genere

Ho ricevuto formazione in tal senso

In merito alla risposta precedente, può specificare quali sono gli articoli scritti o letti o la formazione ricevuta? \*

Non mi pare di aver ricevuto informazioni, quindi la risposta alla domanda di sopra è no

Negli ultimi anni, il MIUR ha fatto proposte concrete per la sua formazione permanente sulle tematiche di genere? \*

SI

NO

Se alla risposta precedente ha risposto SI, mi può specificare quali?

Credo abbia fatto qualcosa, ma non so specificare cosa; ogni tanto sento o leggo che l'argomento viene trattato dalla politica, però non so se con proposte che restano tali o se con misure effettivamente prese e realizzate.

Nome, Cognome e contatto Skype o Facebook (SOLO IN CASO SIA DISPONIBILE AD ESSERE RICONTATTAT\* PER UNA (VIDEO)INTERVISTA

.....

#### *ANNEX IV. Preguntes de les entrevistes*

- Coneix les lleis d'educació o les línies guia ministerials? Sap si diuen quelcom sobre el gènere?
- Com va ser la seva formació inicial per accedir a la professió docent?
- Què en pensa de la formació inicial del professorat?
- Què pensa dels llibres de text, manuals i materials de suport a la didàctica que vostè utilitza?
- Què pensa del lloc de les dones a l'ensenyament-aprenentatge de la història?
- Considera un problema la invisibilització de les dones?
- Creu que la invisibilització fomenta la desigualtat entre homes i dones?
- Al moment d'ensenyar, vostè inclou les dones? Com?
- Què es podria fer per incloure les dones a la història ensenyada?
- Quina és la finalitat de l'ensenyament de la història?





