



Panta Rei

Revista digital de Historia
y Didáctica de la Historia

2021





Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2021

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

Web: <https://revistas.um.es/pantarei>

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

editum@um.es

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

Edición 2021

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt



En portada: Prise de la Bastille.
Biblioteca Nacional de Francia (BNF).

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial de Panta Rei.



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

[Egea Vivancos, Alejandro](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Secretaria

[Arias Ferrer, Laura](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

Editores

[Bellatti, Ilaria](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

[Jiménez Vialás, Helena](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Martínez Gil, Tània](#) [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

Mesguer Gil, Antonio José [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Ortiz García, Jónatan](#) [Arqueología, Universidad de Alcalá de Henares]

[Romero Molero, Alberto](#) [Arqueología, Universidad Isabel I]

[Sáez Giménez, David Omar](#) [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Sáez Rosenkranz, Isidora V.](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

[Sánchez Mondejar, Celso Miguel](#) [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

Responsables de traducción y corrección lingüística

[Martínez Martínez, Cristina](#) [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

[Albaladejo Albaladejo, Sara](#) [ISEN-Universidad de Murcia]

CONSEJO ASESOR

[Adroher Auroux, Andrés María](#) [Arqueología, Universidad de Granada]

[Albero Muñoz, M^o del Mar](#) [H.^o del Arte, Universidad de Murcia]

[Alia Miranda, Francisco](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Arciniega García, Luis](#) [Historia del Arte, Universidad de Valencia]

[Barrio Barrio, Juan Antonio](#) [Historia Medieval, Universidad de Alicante]

[Castellano i Solé, Núria](#) [Egiptología, Schola Didáctica Activa S.L.]

[Chapman, Arthur](#) [History Education, University College of London, Reino Unido]

[Chavarría Arnau, Alejandra](#) [Arqueología, Università di Padova, Italia]

[Cid López, Rosa María](#) [Historia Antigua, Universidad de Oviedo]

[Cobacho López, Ángel](#) [Derecho, Universidad de Murcia]

[Cuenca López, José María](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Huelva]

[Egea Bruno, Pedro M.^o](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Feijoo Martínez, Santiago](#) [Arqueología, Consorcio Ciudad Monumental de Mérida]

[García Atienzar, Gabriel](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Ginestí Rosell, Anna](#) [Filología Clásica, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt]

[González Monfort, Neus](#) [Didáctica de la Historia, Universidad Autónoma de Barcelona]

[González Soutelo, Silvia](#) [Arqueología, Universidad Autónoma de Madrid]

[Haber Uriarte, María](#) [Prehistoria, Universidad de Murcia]

[Hernández de la Fuente, David](#) [Filología Clásica, Universidad Complutense]

[Hutson, Scott R.](#) [Anthropology, University of Kentucky, EEUU]

[Igual Luis, David](#) [Historia Medieval, UCLM]

[Irigoyen López, Antonio](#) [Historia Moderna, Universidad de Murcia]

[Jover Maestre, Francisco Javier](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Mahony, Simon](#) [Digital Humanities, University College of London, Reino Unido]

[Marsilla de Pascual, Francisco Reyes](#) [Técnicas historiográficas, Universidad de Murcia]

[Martínez-Burgos García, Palma](#) [H.^o del Arte, UCLM]

[Mathis, Christian](#) [Didaktik der Geschichte, PH Zürich]

[Miralles Maldonado, José Carlos](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Molina Gómez, José Antonio](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Mónica Ghirardi](#) [Historia Moderna, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina]

[Navarro Espinach, Germán](#) [Historia Medieval, Universidad de Zaragoza]

[Ni Cassaithe, Caitriona](#) [Didáctica de la Historia, Dublin City University, Irlanda]

[Noguera Celdrán, José Miguel](#) [Arqueología, Universidad de Murcia]

[Ortiz Heras, Manuel](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Panzram, Sabine](#) [Historia Antigua, Universität Hamburg]

[Pérez Molina, Miguel Emilio](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Pinto, Helena](#) [Didáctica de la Historia, CITCEM University of Porto, Portugal]

[Prados Martínez, Fernando](#) [Arqueología, Universidad de Alicante]

[Sánchez Ibáñez, Raquel](#) [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

[Sancho Gómez, Miguel Pablo](#) [Educación, UCAM]

[Victoria Moreno, Diego](#) [Historia Contemporánea, UNED]

[Vilar García, María José](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Vivas Sainz, Inmaculada](#) [H.^o del Arte, UNED]

[Zamora López, José Ángel](#) [Próximo Oriente Antiguo, CCHS-CSIC]

Índice

Artículos

- Libelos, camarillas y banquetes: una propuesta para reconstruir las proclamaciones militares en la Antigüedad Tardía a través de los casos de Probo, Magnencio y Juliano* 7
Miguel Pablo Sancho Gómez
- El uso de los videojuegos para la enseñanza de la Historia Antigua en Educación Secundaria: una investigación educativa* 31
Manuel Jesús Jaldón-Méndez Sánchez
- 'What did it achieve?' – Students' conceptions about the significance of the French Revolution* 51
Christian Mathis
- Pervivencia e influencia de los mitos fundacionales del franquismo en los textos escolares de la enseñanza secundaria castellanoleonesa* 69
Sergio Ibáñez Llorente y Almudena Alonso-Centeno
- La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, videojuegos y emociones. Estudio de caso en un IES de Huelva (España)* 103
Rocío Jiménez-Palacios y José María Cuenca López
- Desarrollo de la conciencia histórica. Una propuesta de intervención y evaluación para la Educación de Adultos* 135
Héctor López-Bajo, Rosendo Martínez Rodríguez y María Sánchez-Agustí
- Concepciones de docentes en formación suecos y españoles sobre la desigualdad de género en perspectiva temporal* 161
Jorge Ortuño Molina y Fredrik Alvé
- Narrativa y significación histórica en la comunicación de los museos nacionales canadienses en Facebook* 185
Iñaki Navarro-Neri, Pilar Rivero, Borja Aso y Ana Mendioroz-Lacambra

Entrevista

- Haciendo historia para el bien común. Entrevista a Linda S. Levstik* 239
Laura Arias Ferrer y Alejandro Egea Vivancos

Reseñas

- M. Sartre (2021), Le Bateau de Palmyre. Quand les mondes anciens se rencontraient (VIe siècle av. J.-C./VIe siècle ap. J.-C.), Paris: Éditions Tallandier* 239
Juan Álvarez García
- Janire Castrillo, Las mujeres vascas durante la Baja Edad Media. Vida familiar, capacidades jurídicas, roles sociales y trabajo, Madrid, Sílex Universidad, 2020* 245
Iratxe Gillate
- M. Ortiz Heras (coord.). (Manual de) Historia de España (siglo XX). Del desastre del 98 a la crisis sistémica actual, Albacete: Altabán, 418 págs. ISBN: 978-84-15252-46-7* 249
Herminio Lebrero Izquierdo

Concepciones de docentes en formación suecos y españoles sobre la desigualdad de género en perspectiva temporal

Swedish and Spanish pre-service teachers' assumptions on gender inequality in temporal perspective

Jorge Ortuño Molina
Universidad de Murcia

jortunom@um.es

 [0000-0002-4665-4910](https://orcid.org/0000-0002-4665-4910)

Fredrik Alvéén
Malmö University

fredrik.alven@mau.se

 [0000-0003-4906-362X](https://orcid.org/0000-0003-4906-362X)

Recibido: 05/07/2021

Aceptado: 03/09/2021

Resumen

Este trabajo se centra en la visión particular que futuros y futuras docentes tienen sobre la desigualdad de género y cómo ha evolucionado ésta a lo largo de la historia. Para el desarrollo de esta investigación se han analizado 131 narraciones de docentes en formación de España (n=55) y Suecia (n=76) que cursan programas universitarios de educación en Primaria y Secundaria. El diseño de la investigación ha supuesto el análisis del contenido de las narraciones con un proceso de codificación y posterior identificación de co-ocurrencias, análisis de conglomerados de códigos, densidad de codificación y red de códigos con el programa Nvivo 12 Pro. A pesar de algunas diferencias significativas en cuanto al sentido del tiempo en la historia entre las narraciones analizadas suecas y españolas, en ambos casos predomina una falta de identificación de la capacidad de acción de las personas (especialmente resistencia de las mujeres a las asimetrías de poder operadas en el pasado), y un débil análisis del pasado desde la perspectiva de género que ayude a comprender el problema presente.

Palabras clave

Análisis de contenido, Desigualdad de género, Enseñanza de la historia, Docentes en Formación, Agencia Histórica.

Abstract

The research is concerned with pre-service teachers' assumptions about gender inequality and its development across time. In conducting the research 131 narrations of Spanish (n = 55) and Swedish (n = 76) students, enrolled in Primary and Secondary education programs, were analyzed. The research design has been the content analysis of the narratives through a coding process and subsequently identification of co-occurrences, cluster analysis, density of codes and nets of codes with software Nvivo 12 Pro. Although some differences come up regarding the orientation over time among Swedish and Spanish narratives, in both cases prevail a lack of intentional historical agency (specially of women against the power asymmetries in societies), and a weak analysis of the past from gender perspective that could help to understand current situations.

Keywords

Content Analysis, Gender Inequality, History Education, Teacher Training, Historical Agency.

Para citar este artículo: Ortuño Molina, J., y Fredrik, A. (2021). Concepciones de docentes en formación suecos y españoles sobre la desigualdad de género en perspectiva temporal. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 161-184. doi: 10.6018/pantarei.485481



1. Justificación del problema

Los avances en igualdad de género tanto en España como en Suecia son patentes en los logros conseguidos tanto a nivel legislativo como social, y que han permitido reducir la brecha salarial, una mayor presencia de mujeres en cargos públicos y en las empresas, así como una mayor conciencia por parte de la población, entre otros. Ambos países se encuentran entre los primeros puestos en el índice de igualdad de género de la Unión Europea, que elabora el European Institute for Gender Equality (2020). En concreto, Suecia ocupa el primer lugar con un índice de 83,8 sobre 100, y España el octavo puesto con un índice de 72. No obstante, continuas situaciones ponen en evidencia la dificultad de conseguir erradicar la desigualdad por motivos de género, tal y como han puesto de manifiesto movimientos como el MeToo (testimonios sobre abusos sexuales) o la pandemia sufrida a causa de la Covid-19. En referencia a esto último, los efectos de la pandemia han provocado un aumento de la desigualdad manifestada en la discriminación laboral por motivos de poder conciliar vida familiar y laboral a causa de, por ejemplo, el cierre de colegios y por tanto la necesidad de cuidar en el hogar a hijos e hijas, así como un aumento de la violencia de género. De hecho, son numerosas las declaraciones efectuadas por organismos internacionales llamando la atención de un aumento de la violencia contra las mujeres y niñas, así como de un aumento de la responsabilidad de las mujeres sobre cuidados y tareas domésticas no remuneradas (Pulido-Montes et al., 2021). Tanto en España como en Suecia, los modelos de bienestar social han sufrido importantes cambios en los últimos años que han deteriorado las condiciones de igualdad de género, lo que hace que ante situaciones de crisis aumente la vulnerabilidad de las mujeres. En el caso que aquí nos atañe, el distinto posicionamiento en el índice de desigualdad de Suecia y España es consecuencia de diferencias en cuanto a la concepción del modelo de bienestar social, con un desarrollo más acusado en el caso sueco que en el español. Y ello ha tenido como consecuencia que los efectos de la pandemia no hayan tenido el mismo impacto en ambos países. En el caso español, por ejemplo, se ha mostrado un agravamiento de la conciliación, una mayor carga en las tareas familiares a cargo de las mujeres que ha repercutido tanto en su salud como en un acusado empeoramiento de su situación laboral por no poder combinar los trabajos de cuidados no remunerados y el trabajo fuera del hogar. En parte, la existencia de modelos diferentes de bienestar social viene condicionada por la historia propia de cada país, y es aquí donde nos interesa prestar atención: en cómo una visión del pasado puede ayudar a entender comportamientos presentes y preparar para acciones futuras.

En este trabajo asumimos que la existencia de la desigualdad de género se concibe como una trayectoria que se sostiene en atributos y capacidades individuales pero que tienen un origen social, producto de una historia social y que se adquieren a partir de estructuras sociales. La enseñanza de la historia, por su parte, permite aportar, entre otros aspectos, una comprensión del devenir de las estructuras sociales, de los cambios operados, de quiénes los protagonizaron y de qué valores morales y éticos se armaban los actores para llevarlos a cabo. Por tanto, si aunamos problemas sociales enraizados en sus estructuras, y la enseñanza de la historia como materia para comprender la evolución de dicha sociedad, nos encontramos con el hecho de que la enseñanza de la historia nos ayuda a una comprensión crítica de la sociedad actual, de ahí su valor formativo en competencia social y cívica (Santisteban, 2019). Ello nos lleva a plantearnos en qué sentido ayuda la enseñanza de la historia a comprender problemas sociales actuales como la desigualdad de género. De igual manera, nos interesa analizar si el contexto cultural puede

influir en la visión que se tiene de la orientación temporal que se extrae de la enseñanza de la historia.

2. Marco Teórico

Desde la introducción de la historia en los ámbitos escolares la enseñanza de esta materia ha jugado un papel decisivo en la creación de una identidad colectiva a través de compartir la idea de pertenecer a algo que nos trasciende en el tiempo como individuos y de compartir unos valores. Esto se consigue mediante la creación de unas narrativas en la que unos hechos o personajes determinados encarnan unos valores que nos ayudan claramente a categorizar las nuevas experiencias vitales y responder ante ellas (Rüsen, 2018). La intencionalidad de la articulación de un discurso que mire al pasado se hace en parte con la intención, en el mundo occidental y amante de la racionalidad y la científicidad surgidas al calor del siglo XVIII, de mostrar la existencia de un progreso para justificar el orgullo de encontrarse en este presente. Y en este sentido, las narraciones generadas sobre el pasado tienden a mostrar una visión de progreso fundamentada en los valores eurocéntricos (Nordgren 2019; Seixas 2016). Para conseguir la imagen que se desea crear de la sociedad, no solo se eligen unos hechos o personajes determinados, sino que ha sido habitual silenciar, omitir o tergiversar acontecimientos, procesos o personas que no ayudasen a definir quiénes queremos mostrar que somos en el presente (MacMillan, 2010). Ante una realidad como la actual en la que obviamente vemos que no puede aceptarse la idea de progreso sin enormes matizaciones, donde existe una pluralidad de perspectivas y voces (Grever y Adriaansen, 2019), la realidad educativa nos sigue mostrando que la enseñanza de la historia, en multitud de rincones del orbe, sigue apostando, a pesar de estar guiados los currículos de palabras que hablan de pensamiento crítico, de multivocalidad, empatía y globalidad, de narraciones maestras que defienden una particular manera de entender el mundo, o dicho de otra manera, los valores culturales de un particular grupo concebido de forma homogénea (Gómez y Miralles, 2017; VanSledright, 2008).

Un ejemplo palmario de lo comentado anteriormente ha sido el predominio de la imagen masculina en la sociedad actual, y que ha tenido su eco en cómo se ha interpretado el pasado. El silenciamiento y ocultamiento de la mujer en la historia ha sido una constante (Fernández Valencia, 2004), si bien es cierto que en la actualidad su presencia en los materiales escolares es mayor (Gómez y Gallego, 2016). Pero lo importante no es sólo hablar de presencia o ausencia, sino de la perspectiva. La mención o no de las mujeres en los discursos históricos no supone en realidad hablar en perspectiva de género cuando se enseña historia. De hecho, a pesar de que la noción de género surge dentro del feminismo como una herramienta de análisis, es habitual tanto en los ámbitos sociales como académicos la desvinculación de género y feminismo (Díez Bedmar, 2019). De esta manera, lo que se consigue con ello es anular el potencial y finalidad del análisis en perspectiva de género para lo que fue concebido. En el caso de la historia en perspectiva de género se trata de poner de manifiesto las asimetrías y desigualdades sufridas en el pasado y aún activas el presente. Generar la disociación en historia implica, por ejemplo, que se tienda a que la información sobre las mujeres sea un apéndice a la historia androcéntrica, un añadido que relega a la mujer a convertirse en un colectivo al margen de los acontecimientos tratados, sin un papel activo en los mismos. En su lugar, de lo que se trata en realidad, es de generar una categoría de análisis, como la de clase o estamento, que permita la explicación de la organización social y de las relaciones sociales (Fernández Valencia, 2004). El género utilizado como categoría de análisis revela las asimetrías en las relaciones humanas, lo

que obliga a revisar los criterios con los que se ha interrogado al pasado. La intencionalidad, al igual que el uso de categorías como la de clase o estamento ya mencionadas, es que nos ayude a reflexionar sobre las diferentes posiciones sociales de hombres y mujeres, establecer comparaciones que permitan ver avances, peligros, retrocesos, etc. y ayudarnos desde un acercamiento al pasado a comprender nuestra manera de comportarnos hoy, con la intencionalidad de avanzar en la idea de igualdad (Fernández Valencia, 2010). Sin embargo, en la mayoría de los casos, los procesos de aprendizaje y enseñanza de la historia, aunque parecen neutrales, están sesgados a favor de lo masculino. Los currículos están llenos de menciones sobre la necesidad de desarrollar la igualdad de género, pero en muy pocas ocasiones se encuentran casos en los que la formación haya sido planificada de forma consciente en cuestiones de género (Moreno-Vera y Díez-Ros, 2018). A la ya habitual escasez de presencia y valoración, hay que destacar la pervivencia de estereotipos en las funciones y referentes de hombres y mujeres. Y la incorporación de informaciones sobre las mujeres no siempre supone un cambio en la mirada sobre la historia. La categoría de análisis implica que se considere lo masculino y lo femenino como construcciones sociales intencionales que en cada momento histórico pretenden otorgar un papel en función del género (definir lo que es masculino y femenino en un momento histórico y en una geografía determinada, evitando esencialismos). Aboga por el hecho de que el colectivo de las mujeres es un colectivo diverso que necesita ser cruzado con otras categorías como la de clase, etnia, etc. para evitar falsos universalismos, de tal manera que se puedan ver de verdad las asimetrías al poder comparar las mujeres con los elementos masculinos de su mismo grupo (familia, etnia, etc.). De este modo, la perspectiva de género permite explicar las diferencias en la posición social de hombres y mujeres así como recuperar discursos alternativos a las narrativas maestras que saquen a la luz resistencias femeninas y protagonistas marginadas. Luchar, en definitiva contra el olvido de agentes históricos, desarrollar un sentido crítico de la sociedad que favorezca la implicación en la lucha por la igualdad, y la necesidad de ofrecer referentes históricos y valores femeninos a la sociedad (Fernández Valencia, 2010).

La ausencia de un análisis del tratamiento de la desigualdad en profundidad en las clases de historia tiene un efecto doble y opuesto. Por un lado, ampliar el número de agentes que se menciona en las clases de historia ayuda a la agencia histórica (entendida como voluntad y capacidad de acción), en tanto que aumenta el número de ejemplos para ser tratados. Así se puede conseguir que el alumnado se sienta identificado con la materia de estudio. Pero, por otro lado, los ejemplos no son suficientes por sí mismos, ya que el uso de estereotipos ahonda en la victimización reduciendo paradójicamente la capacidad de acción y agencia en quienes sufren la desigualdad (Barton, 2012). Un aumento de la simpatía hacia las víctimas no vale si no va acompañado de un análisis de su capacidad para generar tanto ideas revolucionarias como las fórmulas que desarrollaron para poder actuar en el marco en el que vivían. El pasado está repleto de ejemplos de ideas expuestas sobre la reivindicación de la mujer y su discriminación por la ausencia de oportunidades (Manzanera, 2021), así como ejemplos de acciones de las mujeres que obraron sorteando las trabas que la sociedad les imponía (disfrazarse de hombre, evitar el matrimonio, trabajar con familiares...) en cualquier esfera (Martínez Anaya, 2016). Pero la ausencia del tratamiento de estas realidades a la hora de plantear los contenidos de historia anula la posibilidad de tener información de la lucha y reacción contra una realidad cultural, y los ejemplos de vidas anteriores capaces de inspirar a generaciones posteriores. Wilschut (2019) afirma que la enseñanza de la agencia histórica es ineludible para una enseñanza para la democracia, con lo que supone de aceptación de los valores de respeto, empatía y compromiso

que conlleva. Trabajar la idea de agencia histórica permite a los estudiantes desarrollar el sentido de que la acción es posible, y que ejerciéndola se puede cambiar el devenir de los hechos. Pero a este respecto, es una pena que la enseñanza de la historia desoye la agencia histórica de gran parte de la población (Barton, 2017; Den Heyer, 2003). En su lugar, se habla de estructuras (países, instituciones...) como si de entes vivos se tratase (Seixas 2012). Las narraciones históricas que se van construyendo en el aula llevan, por tanto, una importante carga moral en la medida en la que se produce una representación del pasado a través de la necesaria selección e incardinación de personajes y eventos históricos (Burke, 2017, Rösen, 2018).

En Suecia, la importancia que ha adquirido la enseñanza de la historia en las últimas décadas ha sido notable, convirtiéndose en un tema político, donde se ha apostado por una visión de la historia más internacional y enfocada hacia la comprensión de procesos, en lugar de una visión puramente nacionalista. La presencia de temas conflictivos como el Holocausto y otros genocidios, así como el desarrollo de la tolerancia, la democracia y los derechos humanos juega un papel importante en los temas de enseñanza, así como el papel dado a los olvidados de la historia (Nygren, 2016). El hecho de que la materia de historia tenga explícitamente cabida para temas de igualdad de género no es más que el resultado del modelo universal del bienestar social que se ha desarrollado en Suecia desde el final de la Segunda Guerra Mundial. El modelo sueco pretende combinar la idea de igualdad (monopolio estatal de naturaleza intervencionista y predominio del sector público en la gestión en las áreas del bienestar social) con la de equidad (corresponsabilidad de los ciudadanos en la toma o adopciones de responsabilidades, sobre todo en el ámbito local) (Pulido-Montes et al., 2021). El mantenimiento de una cobertura social amplia, financiando con recursos públicos los servicios del cuidado de personas dependientes, contribuyó a la gran participación de las mujeres en el mercado laboral, y necesitó del mundo escolar para la creación de una conciencia colectiva que asumiese las políticas de igualdad de género como un elemento clave para el desarrollo social y económico del país. En este sentido, la educación sexual o “sex education” es enseñada en todos los niveles desde infantil hasta el equivalente al bachillerato en España (Upper Secondary School). Esta materia pretende promover la igualdad de género y la igualdad de dignidad para todos y todas, al tiempo que pretende evitar problemas sociales tales como las enfermedades de transmisión sexual, el lenguaje sexista, la explotación sexual, la violencia de género o la opresión. Desde el año 2011, términos como sexualidad, relaciones, género e igualdad de género están presentes en diferentes materias de diferentes cursos. Así, estos temas han de ser tratados tanto en asignaturas de ciencias naturales (Biology, Sciences Studies) como en ciencias sociales (History, Religion, Geography, Civics), Matemáticas o Lengua. En todas ellas, como decimos, los contenidos de la materia han de responder en algún momento a estos aspectos de igualdad de género, respeto, dignidad e igualdad de oportunidades. En el caso de la historia, los estudiantes han de tener la oportunidad de aprender sobre cómo la visión del género, la sexualidad y las relaciones humanas han cambiado a lo largo del tiempo (Skolverket, 2014).

Por su parte, en el ámbito español, en los últimos tiempos también se está haciendo un esfuerzo importante por introducir nuevos temas y agentes históricos en la enseñanza de la historia (Estepa, 2017). Al igual que en Suecia, este hecho viene motivado por la necesidad de crear una conciencia cívica que defienda el modelo social de organización. De hecho, a la hora de definir la Constitución de 1978 al estado español lo hace refiriéndose a un estado social, democrático y de derecho. Es precisamente a partir de finales de 1970 y principios de la década de los Ochenta cuando comenzó a desarrollarse en España el modelo actual de bienestar social que aboga por

la universalización de derechos como el de la educación o la sanidad, y las políticas activas para evitar la discriminación por motivos de sexo, religión, ideología, etc. Sin embargo, el modelo de bienestar español no se encuentra plenamente desarrollado si lo comparamos con el modelo sueco u otros modelos socialdemócratas europeos, debido a la tradición del franquismo y a la ideología nacional-católica que lo impregnaba todo. Ello supone que el papel de las familias (y no tanto del Estado) es clave como principal institución del bienestar, y referente esencial para determinar las relaciones de poder de clase y género. La escasez de servicios de cuidado y asistencia hace que los cuidados recaigan en la familia, y dentro de estas en las mujeres (Pulido-Montes et al., 2021). El correlato educativo de esta realidad de un estado del bienestar que no termina de desarrollarse en niveles de los modelos socialdemócratas europeos, lo encontramos en cómo se lidia con la igualdad de género en los centros educativos. Si bien es cierto que las legislaciones educativas de los últimos años mantienen ciertos contenidos transversales que son relativos a las políticas de igualdad, lo cierto es que de facto carece de espacios formales en el currículo educativo de las materias, lo que provoca que la perspectiva de género, según Ferrer y Bosch (2013), no es una realidad en las aulas. Esto es así, en gran medida, por la existencia de ese currículo oculto que sigue transmitiendo la cultura hegemónica (Calvo González, 2021). Y eso es así en tanto que los contenidos sobre igualdad de género son tratados de forma aséptica y superficial (Fernández-González y González, 2015), lo que ahonda en lo que hemos comentado más arriba de la desarticulación del concepto de género y feminismo.

En el caso de la materia de historia, el largo peso de cómo se enseñaba la materia en los largos años de dictadura parecen haber dejado que todavía hoy predominen las narrativas nacionales maestras y centradas en un tipo de agencia histórica muy positivista (Gómez y Vivas-Moreno, 2019). Por tanto, a pesar de tener la enseñanza de la historia unos objetivos similares en cuanto al desarrollo de un nivel competencial social y ciudadano como en el caso de Suecia, y estar inmersos en la aplicación de los valores y directrices europeas (Moreno-Vera y Alvé, 2020), hay diferencias notables en cuanto a la enseñanza aparente de la historia a pesar de que en ambos casos la historia escolar ha de contribuir a una competencia social y cívica, entendida desde las directrices fijadas por la Unión Europea y la OCDE que recalcan la importancia de la igualdad de género y respeto por la dignidad.

3. Metodología

Para dar cumplimiento a los interrogantes de investigación expresados al final de la justificación, se ha planteado una investigación de tipo mixto mediante un diseño de la investigación basado en el análisis de contenido. Todo contenido de un texto o una imagen puede ser interpretado de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada buscando un sentido latente (Andreu, 2002). Por tanto, aceptamos que el lenguaje es la punta del iceberg que oculta un vasto conjunto de conocimiento socialmente construido e información culturalmente compartida (O'Connor, 2019; Strauss y Feiz, 2014; Van Dijk, 2016b). Por ello, el análisis de discurso, y en especial el análisis de contenido, se ha empleado habitualmente como herramienta para reseñar y revelar aspectos sociales a través de los contenidos expresados en narraciones, como por ejemplo el estudio del racismo en Holanda (Van Dijk, 2016a), género y sexualidad en la prensa escrita en Inglaterra (Baker, 2014) o cuestiones de identidad nacional en Canadá (Levesque y Croteau, 2020).

3.1. Objetivos

El objetivo general planteado para este trabajo ha sido analizar el sentido dado a la conexión temporal pasado-presente-futuro para explicar la desigualdad de género actual en narrativas de profesorado en formación tanto sueco como español. Para analizar ese sentido dado a las conexiones temporales hemos optado por concretar la evolución y cambio experimentados en torno a la desigualdad prestando la atención en dos aspectos: la motivación y escenario por un lado, y la agencia por otro. Por motivaciones hemos aludido a los diferentes elementos que pueden generar desigualdad de género, por escenarios a la manifestación de la desigualdad de género en forma de discriminación, por un lado, o de violencia hacia la mujer por su condición, por otro. Y, finalmente, por agencia hemos entendido a los y las agentes (personas o instituciones) con capacidad de actuar y decidir. Así, este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los escenarios de desigualdad de género y motivos descritos en el pasado, en el presente y en el futuro en las narraciones de profesorado en formación sueco y español.
2. Describir los actores involucrados en las descripciones de desigualdad de género en el pasado, presente y futuro en las narraciones de profesorado en formación sueco y español.

3.2. Contexto y participantes

Asumiendo la importancia del contexto sociocultural tanto en la enseñanza de la historia (Ortuño et al., 2020) como en el análisis de la desigualdad de género, pensamos que una investigación diseñada sobre la comparación de narraciones no solo intragrupos sino intergrupos tendría una aportación positiva en tanto que permitía establecer una variable de asociación a la información que asumía un contexto social y educativo diferente en las narrativas.

Así, aprovechando los contactos entre universidades derivados de programas Erasmus asentados en programas bilingües y de proyectos de investigación con investigadores e investigadoras comunes, se decidió realizar una comparativa entre estudiantes de España y Suecia. De este modo, se han analizado las narrativas de los y las estudiantes de Grado (N=131) de España - Universidad de Murcia- (n=55) y Suecia -universidades de Malmö, Estocolmo, Upsala y Linneaus- (n=76), todos y todas con una involucración en programas de educación bilingüe (educación primaria y secundaria), y con una media de edad en torno a los 20 años. Las narraciones españolas fueron codificadas mediante las letras SP y un número *currens*, y las narraciones suecas fueron codificadas mediante las letras SW y un número *currens* identificativo. La selección de los participantes fue intencional, útil para buscar información valiosa sobre las percepciones, suposiciones y valores de los futuros y futuras docentes sobre un tema relevante y su dimensión temporal (McCrum, 2013). El hecho de seleccionar una muestra de docentes en formación, capacitados ya sea para educación primaria como secundaria, nos interesaba en tanto en cuanto la contribución de la materia en cualquiera de las dos etapas debe estar supeditada tanto a la consecución de los estándares como al desarrollo de la competencia social y ciudadana, independientemente de su nomenclatura en los dos países analizados. Tanto los y las estudiantes de Suecia como de España, como se ha mencionado en el apartado anterior, presentan en su formación obligatoria preuniversitaria perspectivas que han de ser conducentes a desarrollar la igualdad de género en las diferentes materias. Y contar con ese enfoque sin ninguna preparación

extra en materia de género era lo que nos interesaba analizar para ver en qué medida las directrices educativas en materia de igualdad podrían rastrearse en cuanto a la materia de Historia en los diferentes países, teniendo en cuenta las particularidades sociales y educativas que ya hemos puesto de relieve entre ambos países.

3.3. Instrumento

La recopilación de datos se realizó a través de un cuestionario de tres preguntas abiertas que abordaba los objetivos específicos de esta investigación. El encabezado del cuestionario contextualizó el problema ("opiniones sobre la igualdad de género en el pasado, presente y futuro"), que se concretó en las siguientes preguntas abiertas:

- ¿Cómo es hoy la igualdad de género en España / Suecia [dependiendo del país]?
- ¿Cuál fue la situación de igualdad de género en el pasado en España / Suecia [dependiendo del país]? ¿Qué ha llevado a la situación actual?
- ¿Cómo será la igualdad de género en el futuro en España / Suecia [dependiendo del país]?

Algunas narraciones se articularon en forma de respuesta a los interrogantes, mientras que otras compusieron una narración continua. Pero en todos ellos se pueden rastrear claramente los argumentos clave que analizan un problema social actual relacionado con el pasado y el futuro. Las respuestas fueron totalmente anónimas, y no se categorizó a los autores y a las autoras por cuestión de sexo. La presencialidad en los diferentes programas analizados presenta una distribución anormal de la muestra en tanto que la presencia de mujeres es muy superior a la de hombres (70% frente a un 30%), por lo que se prefirió prescindir de esa información para los posteriores análisis.

3.4. Análisis de los datos

Para conseguir una fiabilidad en el proceso de análisis actuamos mediante una codificación individual y simultánea por parte de los dos investigadores de la totalidad de los documentos, comparando posteriormente a través de hojas de cálculo en Excel el grado de similitud en la codificación por cada uno de los textos, procediendo a la discusión de los resultados hasta llegar al consenso en cuanto a la codificación de las citas. Por otro lado, para la consistencia del análisis, procedimos previamente a una definición de categorías diseñadas, como puede verse en la Tabla 1.

Hablamos de una naturaleza mixta en nuestra investigación en tanto que complementamos el estudio de las unidades significativas (procedimiento cuantitativo) con el de las unidades de significado (cualitativas). Los procedimientos cuantitativos se han llevado a cabo a través de métodos de estadística multivariante como han sido el análisis de correspondencias y análisis de conglomerados mediante el uso del índice de Jaccard (valores de 0 a 1 donde la proximidad al 1 muestra la máxima correlación), que supone el análisis de códigos por similitud de codificación. Por otro lado, los procedimientos cualitativos han consistido en la codificación, el análisis de redes de códigos y análisis de intensidad. Todo ello mediante el programa de análisis de datos Nvivo 12 pro. En definitiva, hemos pretendido tanto la objetividad científica en la constatación-

cuantificación de un hecho como el mantenimiento de la unidad del texto, el desarrollo orgánico del mismo, para evitar el carácter superficial y extenso. Con ello pretendíamos otorgar al análisis mayor unidad y profundidad (López Noguero, 2002).

Como decimos, el análisis del contenido se sustenta en la codificación. En nuestro caso, para la definición de las categorías nos basamos en el marco conceptual marcado por el *European Institute for Gender Equality* (2014) a la hora de entender qué elementos confluyen y determinan la desigualdad. Por ello establecimos una serie de dimensiones que hemos denominado motivos (educación, diferentes roles, acceso a los recursos y política). Éstas a su vez las hemos considerado como estructurales (por tener una importante carga cultural y social) y coyunturales (por ser identificables como eventos en el transcurso de la historia o presentar una carga de responsabilidad individual). Todas las dimensiones confluyen interactuando en la desigualdad manifestándose como escenarios en dos aspectos: discriminación y violencia (Tabla 1). Así mismo, hemos identificado una serie de agentes históricos siguiendo el modelo propuesto por Barton (2012), con la introducción de forma inductiva del código “we agent” (Nosotros_agente) al estar presente dicha identificación en una serie de narraciones. Las categorías fueron aplicadas para los tiempos pasado, presente y futuro.

Tabla 1
Categorías de análisis del contenido de las narraciones

Categoría	Dimensiones	Marco conceptual	Ejemplo de cita en las narraciones
Motivos Estructurales	Educación	Muestra diferente formación entre mujeres y hombres, así como valores transmitidos en el seno de diferentes instituciones como la familia. Denominado formación en el EIGE (2014)	Gender equality has come quite far, at least juridically. However, injustice still exists in society, for example regarding wage gaps, and education. [SW49]
	Diferentes roles	Mencionan el equilibrio entre las actividades económicas, las asistenciales y otras de carácter social (tales como culturales, cívicas...). Denominado formación en el EIGE (2014)	In the past women were often in the homes and the men were out in the world. [SW24]
Motivos Coyunturales	Acceso a los recursos (dinero)	Se mencionan recursos financieros, tales como sueldos, salarios, ingresos, etc. Denominado dinero en el EIGE (2014)	I think the gender equality situation in the past times is bad in everywhere in the world because women can't be selfdepent to economically. [SW4]

Escenarios de desigualdad	Sin desigualdad	Menciones en las que no existe desigualdad de género entre hombres y mujeres. Las diferencias son cuestión de individualidades	Spain has made a lot of advances in gender equality as every time women are having the same opportunities for working than men and even the same salary (and not in every work), something that was inconceivable years before. [SP27]
	Discriminación	Denominado intersección de desigualdades en el EIGE (2014)	But there is always more to do. Me, myself as a woman is probably not going to have the same salary as my male colleges for example and are not going to have the same opportunities as men. But it's a lot better than it has been. [SW17]
	Violencia	Denominado violencia en el EIGE (2014).	When something like that happened, and they wanted to express what they were feeling to the rest of the world, there were two possibilities that could happened to them; being hurt, or being impression. [SP41]
Agencia histórica	Nosotros_agente	Identificación de los autores de las narraciones con las víctimas o los perpetradores reflejados	We are everyday getting closer to equality, but a lot of work remains. In the past we thought ourself equal but we have realized others. [SW28]
	Mujeres víctimas	Mención de desigualdad o violencia sufrida por las mujeres de forma explícita y sin mayor explicitación que la victimización.	There is inequality in the salary, the positions of power are occupied mostly by men, there is machismo [sic] in the minds of a large part of the population and every day there are cases of gender violence, in which the victims are usually women. [SP1]

Perpetradores_hombres	Mención explícita a los hombres como colectivo de la responsabilidad de la desigualdad de género. Colectivos, según Barton (2012)	Discrimination of women by men. [SW1]
Perpetradores_estructurales	Mención explícita de instituciones tales como familia, gobierno o sociedad de forma genérica. Instituciones, según Barton (2012)	If nowadays a violation and filming by 5 men to a young and drunk girl is still considered as a minor offence with only six months in prison, we can't hope that a country works correctly. We are being ruled by a machist society that discriminates against women. [SP13]
Perpetradores_otros	Identificación de colectivos que no sean hombres como perpetradores. Aplicables a movimientos sociales, como cita Barton (2012)	There are radicals who claim to be feminists who actually seem to seek the superiority of women over men, they say that everything is the fault of men and you can hear things such as "all men are potential rapists" or "men should have a curfew". [SP30]

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

La respuesta mayoritaria de las narraciones muestra la desigualdad de género como un problema social actual. Desigualdad manifestada en la discriminación y violencia contra las mujeres. Sin embargo, llama la atención que un tercio de las narraciones no ven o mencionan problemas de desigualdad de género en la actualidad (Tabla 2).

[SP5] Feminists keep talking about the salary gap, which means that women earn less than men because of sexual reasons -actually this is not true, no man developing the same job as a woman is earning more, data is manipulated, the reality is that because of men occupying the most of responsibility positions the earnings varies drastically-.

La situación en el pasado muestra una clara presencia de escenarios de desigualdad (Tabla 3). El futuro, por el contrario, aparece como sociedades donde la desigualdad parece anecdótica (Tabla 4). Esta visión de la desigualdad ofrece una información interesante si se analiza en clave de procedencia geográfica. Las narraciones analizadas suecas niegan u omiten con mayor frecuencia la existencia del problema ("This trend of social advancement and gender equality will continue and will lead to full equality where such things are possible", SW37).

Tabla 2

Frecuencias de códigos relativos a los escenarios de desigualdad en el presente

	Narrativas españolas (55)	Narrativas suecas (76)	Total (131)
Sin desigualdad	9%	17%	13%
Sin mencionar	4%	29%	18%
Violencia	69%	25%	43%
Discriminación	84%	35%	56%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Frecuencias de códigos relativos a los escenarios de desigualdad en el pasado (%)

	Narrativas españolas (55)	Narrativas suecas (76)	Total (131)
Sin desigualdad	0%	4%	2%
Sin mencionar	9%	22%	17%
Violencia	49%	28%	37%
Discriminación	87%	63%	73%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

Frecuencias de códigos relativos a los escenarios de desigualdad en el futuro (%)

	Narrativas españolas (55)	Narrativas suecas (76)	Total (131)
Sin desigualdad	49%	32%	39%
Sin mencionar	33%	43%	39%
Violencia	11%	9%	10%
Discriminación	13%	9%	11%

Fuente: elaboración propia.

Mientras que la discriminación en el presente es en gran medida fruto de cuestiones coyunturales (acceso a los recursos), la violencia se asocia a elementos estructurales (educación y roles sociales) (Figura 1). Esta violencia, además, es entendida básicamente como física (violaciones, asesinatos, palizas...), prestando menos atención a la psíquica, vicaria y demás elementos propios de la violencia de género.

[SP42] Apart from all this unfortunate aspects, there is no doubt the violence against women is the most impermissible one. There are still “men” who maintain how women are their property and they are the ones in charge. Almost 1000 women have been murdered by their partners since 2003. I really feel impotent and furious. I would say there have been advances or improvements, but it does not mean we have to be content with our current system, since, there are still many changeable aspects that we cannot allow as a citizenship.

Así mismo, en el pasado, la visión de las narraciones sigue siendo claramente discriminatoria hacia las mujeres. Sin embargo, la presencia de la violencia es menor que en el presente. En el pasado, tanto la discriminación como la violencia, vienen motivadas por situaciones estructurales (roles sociales y educación) (Figura 2). Se ve, por tanto, un cambio sensible en la motivación de la discriminación a lo largo del tiempo.

[SW60] The gender equality is moving in the right direction today. But it's still not fully equal. Look at salary for example. In the past women didn't have the same rights or possibilities as men. With that said, I reference to the right to vote or get a career. But we have moved from a more traditional society, to a more equal, where women don't just stay at home and take care of the household.

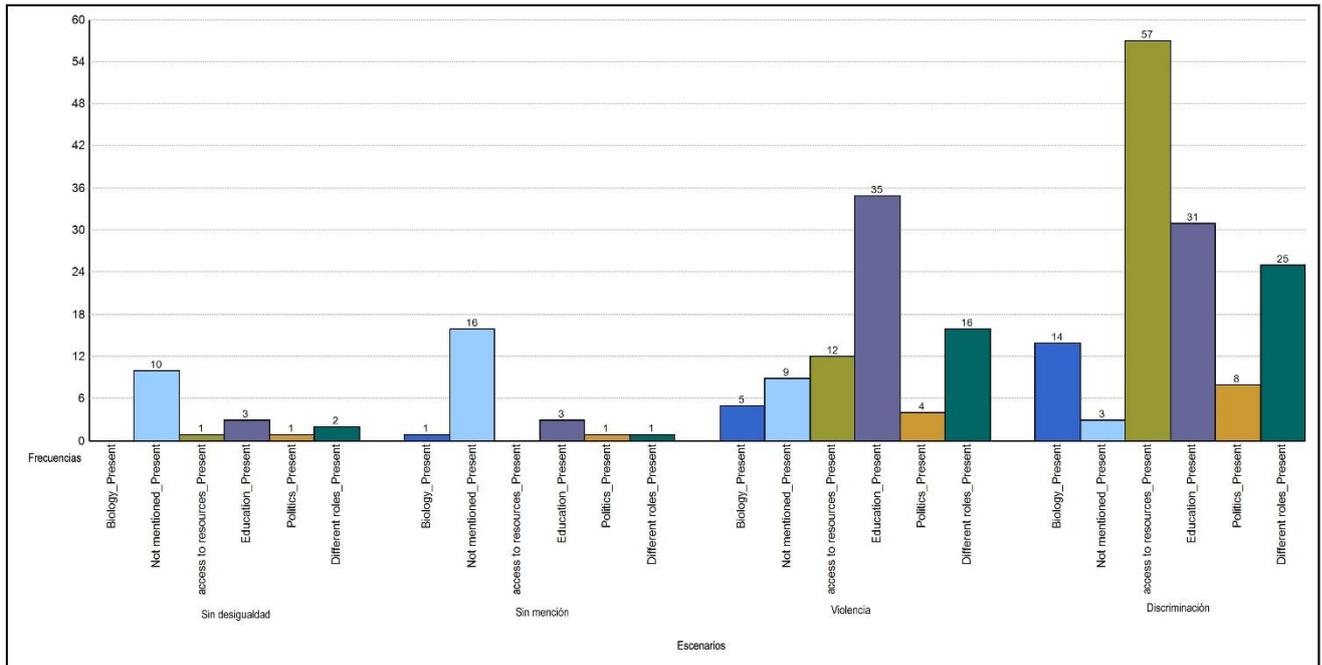


Figura 1. Escenarios y motivos de desigualdad en el presente. Fuente: autores.

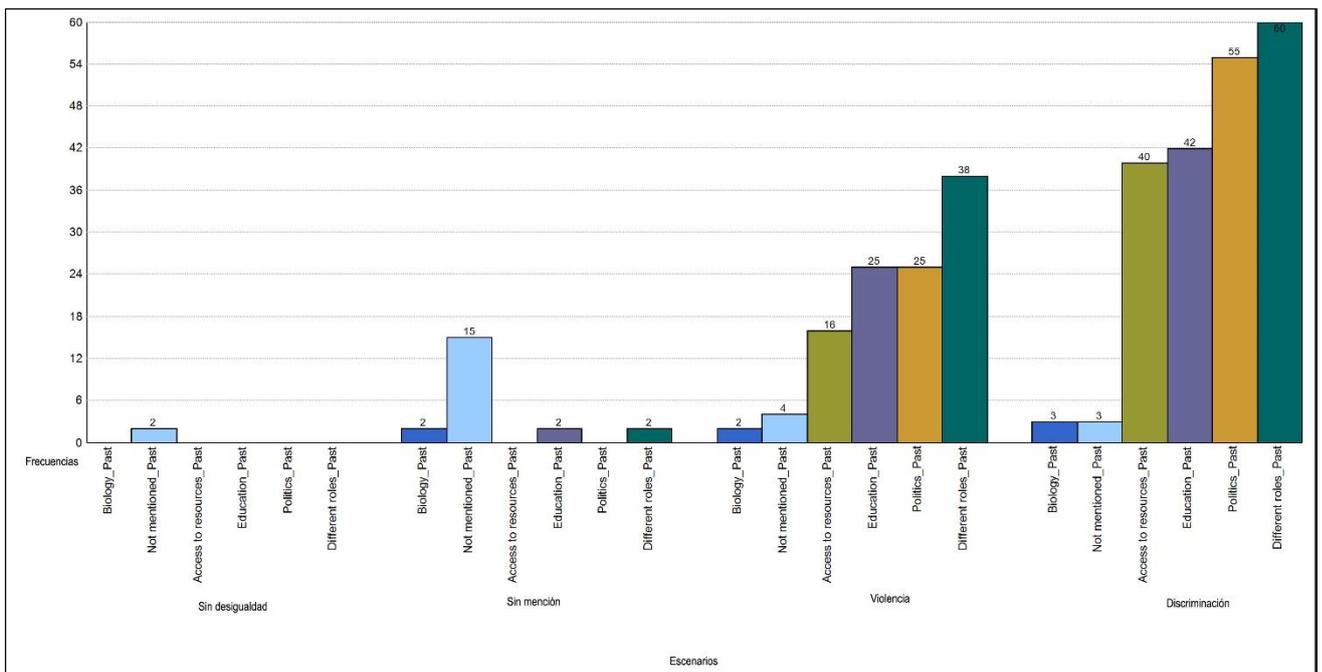


Figura 2. Escenarios y motivos de desigualdad en el pasado. Fuente: autores.

Este aspecto viene reforzado a través de un análisis de conglomerados, donde hay una importante correlación entre discriminación y acceso a los recursos en el tiempo presente (Índice de Jaccard=0,76), mientras que discriminación y educación es sensiblemente menor ($i_j=0,44$). Por el contrario, la violencia correlaciona con mayor fuerza con educación ($i_j=0,56$).

Desde un punto de vista geográfico, las narraciones españolas, tanto en sus referencias al pasado como al presente, hacen un importante hincapié en elementos culturales por encima del acceso a los recursos.

[SP17] These women were instilled from their childhood that they were not allowed to study, they were taught to clean, to cook, to take care of children...Including their way of being and behaving towards men, to those they should respect, making them always feel superior. Women couldn't take their own decisions as to what kind of clothes they wanted to wear, if they wanted to work or not and where, or if they wanted to marry and with whom, if they want to follow a religion and which...Women were puppets in the hands of men.

En el caso de las narraciones suecas, las correlaciones en ambos periodos son débiles, aunque muestran valores un poco más altos en elementos culturales en el pasado, y de acceso a los recursos en el presente (Tabla 5).

[SW61] Men and women are more equally valued. It could be better. Women dominated work is less paid than typical men dominant work. Women were supposed to stay at home with couples children and take care of the household. Woman started to work with men but with less pay. They demanded more many better work relationships. Woman's workplace has gradually been better, till this very day. Men and woman will be even more equally valued. Better pay for woman dominated works. Socially stronger gender. Equal pay for equal job.

Tabla 5

Frecuencia de códigos relativos a la motivación de la desigualdad en el pasado y en el presente por nacionalidad (%)

	Narraciones españolas (55)	Narrativas suecas (76)	Total (131)
Poder_presente	20%	8%	13%
Acceso a los recursos_presente	65%	32%	46%
Diferentes roles_presente	45%	20%	30%
Educación_presente	70%	23%	43%
Poder_pasado	58%	38%	46%
Acceso a los recursos_pasado	45%	23%	33%
Diferentes roles_pasado	84%	34%	54%
Educación_pasado	67%	17%	38%

Fuente: elaboración propia.

La introducción de la variable de la agencia histórica (actores perpetradores y sufridores) aporta interesantes matices sobre los cambios descritos y su significado para comprender la visión actual

de cómo afrontar la desigualdad de género. Acorde con lo anteriormente dicho respecto a la situación de progreso, el número de narraciones que hablan de la situación de las mujeres como víctimas disminuye del pasado al presente (y de lo que se espera en el futuro) (Tabla 6). Por otro lado, hay una prevalencia en las narraciones del alumnado de agentes abstractos de naturaleza estructural, que muestran coherencia con las motivaciones de la desigualdad de género manifestadas anteriormente.

[SP49] One of the more important things to change society is that we have open our country to Europe in which they are evolved in this terms and for that we have seen what are the mistakes we are having and we have try to solve them to improve this situation. We have seen that the most important part that we have to change to improve the equality between genders is through education.

Este hecho ha sido también puesto de manifiesto en otras investigaciones en las que la abstracción en cuanto a la agencia histórica es la tónica general para periodos del pasado (Arias y Egea, 2019).

Tabla 6

Frecuencias de códigos relativos a la agencia en las narrativas

	Pasado	Presente	Futuro
Nosotros_agentes	2%	28%	24%
Mujeres víctimas	69%	56%	4%
Perpetradores hombres	20%	21%	3%
Perpetradores estructurales	53%	56%	11%
Sin mencionar	17%	19%	60%

Fuente: elaboración propia.

Se muestra la pervivencia, en cuanto a porcentajes, de perpetradores estructurales, y también varones, tanto en el pasado como en el presente, lo que podría entenderse como una herencia. Sin embargo, la conciencia de actuación (Nosotros_agente), tanto en el presente como en el futuro, es significativamente mayor que en el pasado, lo que coincide con una drástica disminución de los perpetradores en el futuro.

[SW53] We've have always been leading to a degree, at least in the sense that on awareness of gender roles and their impact. I'm not 100% aware of the earlier history, but today I'd call Sweden leading in the field. However, the patriarchy still exists and gender roles are prevalent. My expectation is that we have reached a dead end. Reactionary politics seems to have halted the feminist movement, or at least slowed it.

Igualmente, vemos cómo en el presente aparecen otros elementos que hemos denominado perpetradores y que hacen referencia a movimientos ideológicos que pueden suponer, a ojos de los autores de las narraciones, una amenaza hacia las mujeres o hacia los hombres por su condición (Tabla 7). Estos son elementos como el feminismo, como puede verse en la cita inferior, que en las escasas ocasiones en las que es mencionado ocurre en narraciones españolas, o partidos políticos de extrema derecha, siendo estos últimos en todas las ocasiones mencionados en narraciones suecas.

[SP13] Our country is divided into many groups with very different mentalities, like the machism, formed by people from both genders because although it seems not to have any sense, there are a lot of machist women. Another group is the feminist one and other is the set of people that are confused with the definitions of feminism (gender equality), and hembrism (women are superior to men). This last group has provided big disputes within the Spanish population to the point where the feminist voice is losing authority and is being called “the feminazis people”.

Tabla 7
Identificación de perpetradores

	Solo hombres		Solo estructuras		Hombres-estructuras		Otros perpetradores	
	Pasado	Presente	Pasado	Presente	Pasado	Presente	Pasado	Presente
Suecos	9%	6%	38%	36%	0%	4%	0%	7%
Espanoles	15%	11%	53%	55%	22%	25%	9%	22%

Fuente: elaboración propia.

Si comparamos los datos de la Tabla 7 con el análisis de conglomerado de la Figura 3 podemos destacar lo siguiente. En primer lugar, hay un ligero aumento de la identificación de la responsabilidad de la desigualdad con un rostro (el masculino), aunque siga habiendo un peso abrumador de las estructuras. Este hecho lo vemos en un pequeño repunte de las menciones en las narraciones a la co-ocurrencia de códigos de hombres e instituciones en la misma cita.

En segundo lugar, comprobamos que mientras que la violencia física se asocia al varón en el presente (“Problems such as harassment, mistreatment, rape and even murder of women continue to exist. This is due to the belief, still internal to many, that men are superior to women”, SP44), la discriminación como un elemento de interacción de dimensiones (y por lo tanto también difícil de concretar) se vincula con elementos estructurales, tanto en el pasado como en el presente.

[SW9] Men who stay at home to take care of children are no longer a curiosity, even though they are still a minority. This might come to a change further in the future if/when the paygap between men and women closes up. There has also been a discussion, highlighted by the metoo-movement, about gender inequality as a social structure that runs deep in every layer of society. Hopefully, it will all lead to a more equal Sweden, but, there is always a chance of a backlash with movements as mentioned above, and with the current fragmented political landscape, that chance grows.

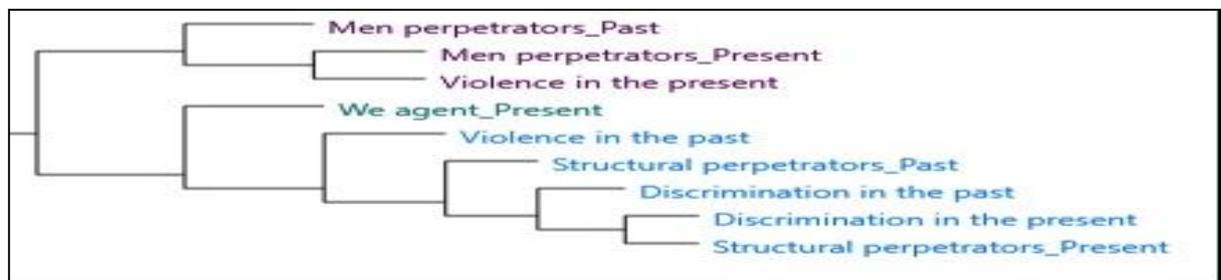


Figura 3. Dendrograma de agentes y escenarios de desigualdad en el presente. Fuente: autores.

5. Discusión

Si nos centramos en el primer objetivo planteado en este trabajo, en el ámbito de un escenario de discriminación, las narraciones muestran que los derechos actuales han conseguido hacer disminuir el peso de las dimensiones estructurales de las sociedades antiguas (peso cultural entendido como la educación, dedicación del tiempo, papeles sociales...). Así, los problemas actuales, como el de la desigualdad, pasan a tener una dimensión más coyuntural (decisiones políticas y acceso al dinero-empleos y recursos), lo que implica una defensa de la individualidad. Este esquema se adecúa en la visión propia de la mayoría de las narrativas históricas imperantes en el mundo occidental, donde un largo periodo de tiempo y de retraso es solventado por las nuevas formas de pensamiento y organización que han supuesto los estados-nación liberales (Castells, 2005; Gómez y Miralles, 2017). Por otro lado, la violencia es responsabilidad de las estructuras pasadas, pero en el presente ya posee rostro claro de varón al identificar a los ejecutores de la violencia. Así mismo, creemos que el aumento de las menciones a la violencia en el presente, más que en el pasado, tiene una interpretación también en clave de individualidad. La existencia de una mayor conciencia vendría por el hecho de que se visibiliza en los canales mediáticos el tema de la desigualdad, y la lucha por los derechos civiles en el siglo XX es un tema recurrente en las clases de historia. Así, la mención explícita de un problema permite su visibilidad, y la implantación de los derechos civiles traídos por los estados-nación liberales genera la conciencia de resistencia contra la desigualdad, y por tanto la aparición de la conflictividad. Además, el hecho de ser los autores de los textos testigos de un problema les permite plasmar la capacidad de acción de las mujeres presentes y el acto de rebelión contra la violencia que supone la denuncia ante las autoridades. Así mismo, es interesante destacar, y más si cabe en las narraciones suecas, que un papel más destacado en la responsabilidad de la individualidad puede ser una manifestación de los cambios operados en los modelos sociales de bienestar que van disminuyendo el papel de las instituciones en la organización social (desmantelamiento de lo público) y dejando a las personas como principales agentes de la gestión y responsabilidad de la acción (Pulido-Montes et al., 2021).

En cuanto al segundo de los objetivos planteados, en las narraciones de los estudiantes parece haber un punto de inflexión temporal cercano a nuestra actualidad, que además supone una aceleración del tiempo conforme nos acercamos al presente. Es a partir de esa inflexión en la historia donde los textos otorgan una mayor capacidad de acción a los individuos. Lo vemos en la abundante presencia del “Nosotros_agente” a la hora de identificar y actuar sobre el problema de la desigualdad de género en el presente y en el futuro, pero no con el pasado, donde se muestra una imagen de acatamiento y aceptación respecto a la desigualdad. Da la sensación de que sí se entiende el siglo XX como proyección de nuestra realidad (aunque no se haya vivido), pero las épocas anteriores no son capaces de ofrecer lecciones para nuestra acción presente. La agencia histórica solo puede entenderse como un continuo en el que las ideas van a lo largo del tiempo generando tales necesidades. De esta forma, en lugar de entenderse los hechos de cambio (las revueltas) como elementos puntuales en el tiempo, hay que entender el cambio social como un elemento fluido y dinámico en lugar de estático. La agencia histórica tiene su origen en las experiencias individuales, pero compartiendo unos pensamientos ya existentes por la comunidad, que son luego moldeados y condicionados por las propias circunstancias sociales, económicas y políticas, y catalizadas como cambio (Wangdi, 2017). Por eso, ideas feministas, como el movimiento *MeToo* en la actualidad, no dejan de ser respuestas a unas

necesidades sociales que se nutren de reflexiones anteriores que dotan de combustible a la acción humana. No son movimientos sin una conciencia previa. El problema está en el hecho de que en la enseñanza de la historia de periodos anteriores no se visibilizan, no se trabajan estas ideas. Por el contrario, sí se habla en las clases de historia, en los países llamados occidentales, de los hitos de los grandes hombres y pensadores que han ilustrado el concepto de igualdad, individualismo y progreso que justifican el *statu quo* social actual. La selección de esos contenidos de historia tienen un fin de identificación con los valores y el territorio del propio país (Burke, 2017; Sarti y Barreiro, 2018). Cuando se pidió al alumnado que la historia arrojar luz a un problema concreto, como es explicar la desigualdad de género existente, y al no haber sido tratado de forma explícita en las clases de historia dicha temática, la respuesta ante el mismo se hizo en función a las narraciones y valores aprendidos en dichas clases. Y el resultado es la abstracción, la falta de concreción, la adecuación a la noción de progreso y, paradójicamente, la debilitación de la idea de agencia histórica. Hecho que puede ser considerado como un déficit en la enseñanza de la materia. Y no sólo por no mostrar un conocimiento de actores y eventos pasados, sino por lo que supone en cuanto a la formación de valores. Al igual que los escenarios y las motivaciones, la agencia histórica forma parte de la estructura narrativa y establece una interesante valoración moral. Ésta se muestra a través de la conexión entre los actores, las intenciones y las consecuencias de las acciones, ya sean intencionadas o no (Burke, 2017; Peck et al., 2011). Nos permite, por tanto, comprender o analizar el sentido de responsabilidad. En las narraciones trabajadas da la sensación de que la responsabilidad de un problema social enraizado queda diluida en la vaguedad. No trabajar de forma explícita la cuestión de género, que el alumnado no llegue a desarrollar la conciencia de género cuando aborda la educación histórica para entender los comportamientos, creencias, prejuicios, ejemplos, etc. influye de forma determinante en la construcción de significado que el alumnado otorga al papel de la mujer en la sociedad, así como las asimetrías de poder y las resistencia a las mismas, lo que limita el desarrollo de la mujer, pero también del hombre (García Luque, 2018). El hecho de que en las narraciones no haya apenas una contextualización espacio-temporal de las realidades que se analizan provoca que la condición de la mujer aparezca estereotipada, sin distinguir entre clases, religiones, culturas, etc. Queda omitido el papel de las mujeres en los cambios o permanencias de sistemas organizativos sociales y su consiguiente consideración de modelos de género, manifestando la idea de pasividad femenina. Es decir, se obvian los conflictos, alianzas, solidaridades, afectos, etc. (Fernández Valencia, 2010). Da la sensación de que al preguntar por la desigualdad en la historia, el discurso empleado ha sido el de progreso y cambio típico de las narraciones maestras al uso sobre la evolución de las sociedades a lo largo del tiempo, donde los cambios ocurren por voluntad de unos cuantos, y que la historia de las mujeres no tiene cabida porque ha sido construida al margen de esas narraciones maestras (a modo de apéndice) y no como una categoría de análisis para revisarla y enriquecerla. La idea de progreso, aceleración temporal (cambio) y defensa del individuo que arroja el análisis de los textos es compartido tanto por alumnado sueco como español, en gran medida. No obstante, si aplicamos la lupa observamos cómo el contexto sociocultural propio de cada país establece unas diferencias. Así, mientras que en el caso español los elementos estructurales (educación, diferentes papeles asignados según el género, estructuras políticas y empresariales...) siguen siendo un elemento de peso tan importante como la oportunidad individual, en el caso sueco el incremento del acceso a los recursos cobra una gran importancia. Comprobamos cómo la ruptura entre un pasado y un presente de la sociedad sueca es más fuerte que en el caso de la sociedad española. La existencia de un índice de desigualdad menor en la sociedad sueca que en la española (European Institute of Gender

Equality, 2014) posiblemente lleva a las narraciones suecas a marcar una separación más fuerte con el pasado y unas transformaciones más radicales que las llevadas a cabo en los textos españoles. En éstos, el cambio convive con más fuerza con la continuidad de las estructuras a largo plazo.

6. Reflexiones finales

En general, en el ámbito europeo, a excepción del ámbito germano, donde el enfoque de conciencia histórica ha sido el predominante, se está intentando apostar por una enseñanza de la historia disciplinar basada en la metodología propia del historiador (Grever, 2019). Esa comprensión del pasado posee en los currículos una conexión muy fuerte con el desarrollo de la competencia social y ciudadana a través de dos elementos: porque ayuda a crear identidad colectiva y porque se vincula la importancia del método histórico con el desarrollo del pensamiento crítico mediante la búsqueda de una objetividad científica que eluda la subjetividad en la historia. Sin embargo, pretender que sea el individuo el que genere un conocimiento histórico desde la racionalidad cognitiva propia, que descubra la objetividad de un pasado independiente al contexto social que interroga al pasado, le priva de entender desde qué motivaciones y qué interrogantes se emplean necesariamente por parte del sujeto presente para analizar un pasado inabarcable en su total objetividad (Ortuño et al., 2020). Le priva de entender cuáles han sido y siguen siendo los usos que a la historia se le han dado y valorado (Epstein y Peck, 2017) y en qué medida la historia sigue perpetuando estereotipos culturales.

A pesar de algunas diferencias significativas en cuanto al sentido del tiempo en la historia entre las narraciones analizadas suecas y españolas, en ambos casos predomina una falta de identificación de la capacidad de acción de las personas en el pasado, lo que supone que no se entiendan los cambios, y que éstos simplemente ocurran. A nuestro juicio, esto genera una falsa sensación de capacidad de acción de las personas y una falsa sensación de que los problemas se arreglan solos por la simple lógica de un devenir teleológico que no puede sino mejorar en el estado del bienestar en el que nos hallamos instalados. Esta falta de análisis de la desigualdad como un problema estructural en las sociedades actuales (el peso del pasado desaparece con el cambio sustantivo efectuado en la contemporaneidad) puede favorecer la pervivencia del problema. Apostar por la perspectiva de género en las clases de historia no implica solamente introducir referencias históricas, sino entender el problema como qué significados les ha otorgado el contexto cultural a la mujer y al hombre dentro de las relaciones de poder. De esta forma aportamos a los estudiantes la preparación analítica necesaria para combatir la desigualdad (Miralles-Cardona et al., 2020). Ello es necesario porque, tal y como parece indicar esta investigación, la enseñanza de la historia, en lo que se refiere a la consecución de la competencia social y cívica, no ha ayudado a quienes han redactado las narraciones analizadas, a desarrollar la empatía, confianza o curiosidad sobre el papel de la mujer en la lucha por la desigualdad. Este hecho condiciona, a nuestro entender, la gestión de los problemas, la responsabilidad y la toma de decisiones en la medida en la que puede abocar a la pasividad ante la idea de cambios súbitos y espontáneos. Es necesario apelar a la necesidad de la recuperación de la visión de temas sociales desde el largo plazo si se aspira a que la historia recupere la credibilidad y tenga una voz propia en los asuntos públicos de nuestro tiempo (Pro, 2018). Una historia escolar fundamentada en la cronología fragmentada de las épocas convierte a la historia contemporánea como aquella crucial para entender quiénes somos (funcionamiento de los estados actuales). A menudo implica el olvido de que toda revuelta (acción) que termina en una reforma

(labor legislativa que define una realidad diferente) necesita obligatoriamente de un pensamiento revolucionario (Wangdi, 2017). Sin embargo, no suele prestarse atención al hecho de que las ideas revolucionarias se gestan dentro de una memoria colectiva que identifica las necesidades de esa comunidad. Y las contrasta con la existencia de los principios imperantes y con el acervo de reflexiones inconformistas que han ido dejando su poso a lo largo del tiempo.

Es necesario, por tanto, replantear la estructura de currículos enciclopédicos que dificultan a los docentes dejar que sus estudiantes puedan ejercitar un verdadero pensamiento crítico con la ayuda de la historia (Alvén, 2017), y abordar la enseñanza de la historia desde una doble perspectiva: en primer lugar favoreciendo una enseñanza basada en enseñar a historiar, como parecen indicar los esfuerzos por innovar en la didáctica de la historia, como ya hemos dicho; y en segundo lugar, introduciendo temas sociales relevantes para favorecer de verdad el desarrollo de la competencia social y cívica. En cuanto al primer aspecto, enseñar la historia como un método nos sirve para entender que los discursos históricos se construyen desde un contexto determinado y generando unos significados específicos. Desde esta perspectiva se conseguiría revelar los discursos androcéntricos y patriarcales que están presentes en la construcción histórica (Díez Bedmar, 2019). En cuanto al segundo de los aspectos, la introducción de temas como la desigualdad de género en perspectiva histórica y analizado desde la perspectiva crítica del método permitiría no sólo favorecer una competencia de carácter cognitivo (desarrollar un pensamiento crítico), sino combinarla también con una verdadera competencia social y emocional que implique la colaboración (empatía, confianza, cooperación) y la mentalidad abierta (curiosidad, tolerancia, creatividad) que las sociedades democráticas y culturalmente diversas necesitan para subsistir. Si no es así, no tiene mucho sentido afirmar que la enseñanza de la historia tiene como objetivo fomentar una ciudadanía democrática y comprometida con los problemas sociales actuales, tal y como aparece en los currículos actuales.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación ha sido publicada al amparo del proyecto denominado Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: Multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (PID2020-114434RB-I00) (Ministerio de Ciencia e Innovación-FEDER).

Contribución específica de los autores

Ambos autores han llevado a cabo conjuntamente el diseño e implementación de la investigación, el análisis de los resultados obtenidos, así como la redacción del trabajo. La corrección y revisiones finales del trabajo han estado a cargo del primer autor.

Bibliografía

- Alvén, F. (2017). *Tänka rätt och tycka lämplig: historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. Malmö Högskola, Malmö.
- Andreu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada*. Fundación de Centros de Estudios Andaluces. Disponible en <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/tecnicas-de-analisis-de-contenido-una-revision-actualizada>

- Arias, L. y Egea, A. (2019). Who changes the course of history? Historical agency in the narrative of Spanish pre-service Primary teachers. *History Education Research Journal*, 16(2), 322-339. Doi: <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.11>
- Baker, P. (2014). Considereing context when analyzing representation of gender and sexuality: A case study. En J. Flowerdew (ed.), *Discourse in Context: Contemporary Applied Linguistics Volume 3* (pp. 27-48). Bloomsbury.
- Barton, K. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching and Learning*, 7, 131-142. Doi: https://doi.org/10.1386/Ctl.7.2.131_1
- Barton, K. (2017). Overcoming obstacles to teaching about agency. *SO-didaktik*, 3, 16-23.
- Burke, P. (2017). Illustrating National History. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp.153-168). Palgrave.
- Castells, M. (2005). The Network Society. From Knowledge to Society. En M. Castells y G. Cardoso (eds.), *The Network Society. From Knowledge to Society* (pp. 3-22). Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations.
- Calvo González, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281-304. Doi: <https://doi.org/10.6018/educatio.469281>
- Den Heyer, K. (2003). Between every “now” and “then”: A role for the study of historical agency in history and citizenship education. *Theory and Research in Social Education*, 31(4), 411–34. Doi: <https://doi.org/10.1080/00933104.2003.10473232>
- Díez Bedmar, M^a. C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122. Doi: <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>
- Epstein, T. y Peck, C. (2017). A critical sociocultural approach to research in history education. En T. Epstein y C. Peck (eds.), *Research on teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach* (pp. 1-15). Routledge.
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. Universidad de Huelva Publicaciones.
- European Institute for Gender Equality (2014). *Índice de igualdad de género. Conclusiones principales*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: <https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/MH0213275ESC.pdf>
- European Institute for Gender Equality (2020). *Índice de igualdad de género. España 2020*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mhag20016esa_002.pdf
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2898>
- Fernández Valencia, A. (2010). Género e historia: una perspectiva didáctica. En M^a. J. Calvo y M^a. A. Goicoechea (coords.), *Miradas multidisiplinarias para un mundo en igualdad* (pp. 147-176). Universidad de la Rioja.

- Fernández-González, N. y González, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 2, 242-263. Disponible en <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5650>
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una co-educación emocional en la agenda educativa. *Profesorado*, 17(1), 105-122. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>
- García Luque, A. (2018). Géneros y familia en la enseñanza de la historia escolar. En S. Medina (coord.), *Familias, educación y género. Tradiciones y rupturas en las sociedades moderna y contemporánea* (pp. 108-131). Trea.
- Gómez, C. y Gallego, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3). Doi: <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.1>
- Gómez, C. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Sílex.
- Gómez, C. y Vivas-Moreno, V. et al. (2019) Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. *Cuadernos de Pesquisa*, 49(172), 210–234. Doi: <https://doi.org/10.1590/198053145406>
- Grever, M. (2019). Why Historical Consciousness? Epilogue. En A. Clark y C. Peck (eds.). *Contemplating historical Consciousness. Notes from the field* (pp. 224-233). Berghahn.
- Grever, M. y Adriaansen, R. (2019). Historical Consciousness: the enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 814-830. Doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>
- Levesque, S. y Croteau, J. P. (2020). *Beyond History for Historical Consciousness. Students, Narrative, and Memory*. University of Toronto Press
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707&orden=335386&info=link>
- MacMillan, M. (2010). *The Uses and Abuses of History*. Profile Books.
- Manzanera, L. (2021). *Insumisas: mujeres que se vistieron de hombre en busca de igualdad*. Barcelona.
- Martínez Anaya, R. (2016). *Mujeres silenciadas en la historia*. Arraez editores.
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35, 73–80. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.004>
- Miralles-Cardona, C.; Cardona-Moltó, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. Doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>
- Moreno-Vera, J.R. y Alvé, F. (2020). Concepts for historical and geographical thinking in Sweden's and Spain's Primary Education Curricula. *Humanities and Social Science Communications*, 7, 107. Doi: [10.1057/s41599-020-00601-z](https://doi.org/10.1057/s41599-020-00601-z)

- Moreno-Vera, J.R. y Díez Ros, R. (2018). Enseñar igualdad de género desde la didáctica de las ciencias sociales. En R. Roig-Vila (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 716-726). Octaedro.
- Nordgren, K. (2019) Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal? *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 779-797. Doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652938>
- Nygren T (2016) Thinking and caring about indigenous peoples' human rights: Swedish students writing history beyond scholarly debate. *Journal of Peace Education*, 13(2), 113–135. <https://doi.org/10.1080/17400201.2015.1119106>
- O'Connor, J. (2019). Document Analysis. En M. Lambert y J. L. Belliappa (eds.), *Practical Research Methods in Education* (pp. 67-75). Routledge
- Ortuño, J., Bellatti, I. y Epstein, T. (2020). Enseñanza y aprendizaje de la historia. Justificaciones para un enfoque sociocultural crítico. En J. Prats (coord.), *Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital: Reflexiones desde la educación* (pp. 27-48). Trea.
- Peck, C., Poyntz, S. y Seixas, P. (2011). Agency in students' narratives of Canadian History. En L. Perikelous y D. Shemit (eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 253-282). UNDP-ACT.
- Pro, J. (2018). Tiempos y temporalidades en Historia: Presentación. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 48(2), 311-313. Doi: <https://doi.org/10.4000/mcv.8382>
- Pulido-Montes, C., Francia, G. y Anчета-Arrabal, A. (2021). Biopolíticas de cierre de centros educativos desde una perspectiva de género: los casos de España y Suecia. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 17-43. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29021>
- Rüsen, J. (2018). How to Understand Time in Historical Thinking. Some Ideas About a Core Concept in Theory and Didacts of History. En E. Martins (ed.), *Educação Histórica. Ousadia e inovação em Educação em História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos Schmidt* (pp. 23-34). W.A. Editores Ltda.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del pasado*, 10, 57-79. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Sarti, M., y Barreiro, A. (2018). Identidad nacional en las narrativas sobre un proceso histórico moralmente cuestionable. *Culture and Education. Cultura y Educación*, 30(3), 433-459. Doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1488419>
- Seixas, P. (2012). 'Historical agency as a problem for researchers in history education'. *Antíteses*, 5(10), 537–53. Doi: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p537>
- Seixas, P. (2016). Translation and its discontents: key concepts in English and German history education. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 427-439. Doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1101618>
- Skolverket. Swedish National Agency for Education (2014). *Sex Education. Gender equality, sexuality and human relationships in the Swedish Curricula*. Elanders Sverige. Disponible en <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65bd27/1553966490106/pdf3580.pdf>

- Strauss, S. y Feiz, P. (2014). *Discourse análisis. Putting our Worlds into Words*. Routledge.
- Van Dijk, T. A. (2016b). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, 213-222. Doi: <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Van Dijk, T. A. (2016a). Discourse analysis of racism. En J. H. Stanfield (ed.), *Rethinking Race and Ethnicity in Research Methods* (pp. 43-66). Routledge.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation-State. Historical Knowledge and School History Education. *Review of Research in Education*, 32, 109-146. Doi: <https://doi.org/10.3102%2F0091732X07311065>
- Wangdi, Y. (2017). Introducing Revolution, Reform and Rebellion: A Schema for Agency and Change. En G. P. Andrews y Y. Wangdi (eds.), *The Role of Agency and Memory in Historical Understanding* (pp. 6-18). Cambridge Scholar Publishing.
- Wilschut, A. (2019) Historical consciousness of time and its societal uses. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 831-849. Doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652939>

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

El CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) es la institución encargada de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

PANTA REI is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality and being of interest to the reader.

CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) is the institution in charge of the coordination and management of this journal. This is the centre from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través del correo electrónico a la dirección pantarei@um.es. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su sexta edición. La extensión máxima de los trabajos será de 30 páginas. La tipografía será Arial 11, con interlineado sencillo y sin espacio alguno entre párrafos. El texto deberá ir justificado a ambos márgenes y sin sangría en los primeros párrafos. Los márgenes serán de 2,50 cm. En los casos en los que fuera necesario incorporar notas, éstas irán a pie de página, enumeradas consecutivamente, con tipografía Arial 10, interlineado sencillo y justificadas a ambos márgenes.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <http://www.um.es/cepoat/pantarei>.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. In this way, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

The articles will be exclusively submitted by email to pantarei@um.es. The texts will be submitted in DOC format and the images in JPEG or TIFF format, and with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

The sixth edition of the Manual of the American Psychological Association will be taken into account for the writing of the papers. The length of the papers must not exceed 30 pages. Typography will be Arial 11, with simple line spacing and no space between paragraphs. The text must be justified on both margins without indentation in the first paragraphs. Margins size will be 2.50 cm. Where it could be necessary the incorporation of notes, they will be at the bottom of the page, consecutively numbered with typography Arial 10, simple line spacing and justified on both margins.

More detailed information is available on the website: <http://www.um.es/cepoat/pantarei>.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and possess the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal; for this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts can be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.

