

Sáez-Rosenkranz, I., Barriga-Ubed, E. & Bellatti, I. (2019). La coeducación como perspectiva formativa para la enseñanza de la historia en la ESO. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 17-30.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.370201>

La coeducación como perspectiva formativa para la enseñanza de la historia en la ESO

Isidora Sáez-Rosenkranz, Elvira Barriga-Ubed, Ilaria Bellatti

Universidad de Barcelona

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la perspectiva coeducativa de tres unidades didácticas de innovación docente dirigidas a diferentes niveles de la Educación Secundaria en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales (*Atenas; Amores y Revolución*). Para ello hemos realizado dos procedimientos de análisis, uno asociado a los materiales en sí y el otro, a su puesta en práctica. El análisis de los materiales se ha realizado mediante el análisis del contenido, mientras la aplicación ha sido realizada a partir del análisis de notas de campo extraídas a través de observación no participante. De estos análisis es posible establecer que tanto las unidades, como su aplicación, abordan la perspectiva coeducativa, aunque su explotación en la práctica educativa queda condicionada por la acción docente. En este sentido, sería necesario profundizar en la formación inicial y continua del profesorado.

Palabras clave

Coeducación; Materiales didácticos; Competencia social y cívica; Didáctica de la Historia.

Coeducation as a perspective for History teaching in Secondary Compulsory Education

Abstract

The objective of this article is to analyze the coeducational perspective of three teaching innovation proposals: Athens, the origin of democracy, The loves of my life and Women and

Contacto:

Isidora Sáez-Rosenkranz, isidora.saez@ub.edu, Passeid de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Campus Mundet, Edificio Levante, Despacho 119.

Derivado del proyecto Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática: Diseño e implementación de materiales didácticos en ciencias sociales (REF: EDU2015-65621-C3-3-R; IP. Joaquim Prats Cuevas). MINECO, España.

Industrial Revolution. The three proposals are oriented to different levels of Secondary Compulsory Education in the field of social sciences teaching. To do so, we have carried out two analysis procedures, one associated with the materials themselves and the other, with their implementation. The analysis of the materials has been done through content analysis, while the application has been made from the analysis of field notes extracted through non-participant observation. From this analysis, it is possible to state that both, the units and their implementation, put into practice several dimensions of coeducational perspective, although its exploitation in educational practice is conditioned by teaching action. In this sense, it would be necessary to the didactic designs as well as in initial and continuous teacher's training programs.

Key words

Coeducation; Educational project; Social and Civic Competence; History Education.

Introducción

Actualmente, desde las principales organizaciones internacionales se insta a alcanzar y proteger la promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (European Commission, 2015; Naciones Unidas, 2015; UNESCO, 2014) en la enseñanza reglada de los/as jóvenes. En España esta iniciativa se ha ido materializando en el marco legal de diferentes leyes educativas a lo largo de los últimos años, promoviendo el arranque y la protección de la coeducación (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo; Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre; Ley 3/2007, de 22 de marzo):

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivosexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas (Preámbulo de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo).

Sin embargo, es preciso destacar que, en el actual currículo de ESO de Cataluña, (Departament d'Ensenyament, 2015)¹, no existe ninguna referencia específica al concepto de coeducación, así como tampoco hay mención explícita al «feminismo» u «oportunidad» entre las competencias básicas previstas en el ámbito específico de las ciencias sociales. Por el contrario, sí que aparece el término de igualdad en la dimensión geográfica (Competencia 7) y dimensión ciudadana (Competencia 13); y el término género (Competencia 13 de la Dimensión Ciudadana). En estos casos de desarrollo competencial, se pretende manifestar una voluntad de propiciar la actuación en procesos de injusticias entre hombres y mujeres, asociando dicha voluntad, también a actitudes discriminatorias hacia minorías culturales, sociales, de creencias y de edad. Tampoco se encontró ninguna referencia dentro la dimensión del *ámbito de cultura y valores y/o en el ámbito personal y social*.

No sorprende que conceptos como el de igualdad se concentren en la dimensión geográfica, habiendo esta materia adquirido un papel catalizador tras la suspendida asignatura de Educación para la Ciudadanía. La investigación empírica y el debate teórico vienen defendiendo hace décadas la función educativa de la Geografía entre las ciencias sociales, desde el planteamiento de la didáctica del medio (Souto, 1999). Asimismo, se ha insistido sobre el papel formativo de un línea de la disciplina geográfica que fomente el

¹ Al tratarse de materiales didácticos diseñados e implementados mayoritariamente por profesorado especialista en el ámbito de ciencias sociales (6 / 7), nos hemos centrado en el análisis de la concreción y desarrollo del currículum competencial y orientación educativa de esa misma área disciplinar en la ESO.

análisis social del entorno desde la toma de conciencia de las responsabilidades y de los derechos de los seres humanos respeto a su entorno abiótico y biótico (Copetti & de Moraes, 2014). Lo que realmente sorprende es la poca representatividad que tienen palabras como «coeducación» e «igualdad» entre los descriptores de la dimensión histórica, aun cuando desde la enseñanza de la historia (Ortega, 2018) y del nuevo giro culturalista de la historiografía (Burke, 1996) se ha reclamado la inclusión de diversos sujetos, entre ellos, las mujeres.

En este contexto, el presente artículo tiene como finalidad analizar la perspectiva coeducativa en el diseño e implementación de tres proyectos didácticos concretos y temáticamente diversos que se crearon bajo una misma premisa: la necesidad de fomentar la adquisición de la competencia social y ciudadana en el alumnado adolescente desde una perspectiva innovadora (Prats, Fuentes y Sabariego, 2019)².

Coeducación y escuela

Si bien la coeducación nació como un concepto que promovía la educación no sexista e igualitaria, hoy en día este concepto ha superado los límites de la igualdad de género para situarse en un campo epistemológico relacionado con la libertad y el poder. La coeducación en el contexto actual, es entendida como una educación fuera del modelo dominante, reconociendo prioritariamente las diferencias de género (Delgado, 2015), pero también de cultura, etnia o grupo social (Colazo, 2017). En este sentido, la coeducación emerge como un concepto flexible y dinámico relacionado con el contexto y sus características y con un impacto en todos los niveles de la educación (Delgado, 2015). Es, en el fondo, una apuesta a una educación que promueva la libertad y la igualdad de oportunidades de todos los tipos, superando las desigualdades de género en los diferentes contextos socioculturales.

Por todo ello, coeducar implica que se promueve el respeto, la libertad y la valoración de los sujetos por sí mismos, y de esta manera, se favorezca la formación de una sociedad donde cada sujeto pueda desarrollarse como persona (Castilla, 2008).

En esta línea es importante el cuestionamiento a los modelos culturales dominantes, principalmente los masculinos que operan en las construcciones simbólicas asociadas a todas las instancias de la vida cotidiana, entre las cuales está la escuela. Pero también, es necesario el desarrollo de prácticas, políticas y propuestas educativas que apunten a la superación de esas construcciones simbólicas de desigualdad de género en primera instancia y otras desigualdades afectadas por éstas.

Colazo (2017), por ejemplo, señala que, además de ser hombre o mujer, en el caso latinoamericano, la diferencia se acentúa cuando la diferencia es de cultura o etnia. Esta regla puede ser aplicada también al contexto europeo, en tanto existen grupos que también se encuentran en situaciones de desigualdad, como las comunidades afrodescendientes, las minorías étnicas o las inmigrantes. La pobreza es una variable determinante en la condición de discriminación padecidas por las mujeres en la actualidad. La feminización de la pobreza, desde los años 70, es consecuencia de las prácticas neoliberales gubernamentales. Este fenómeno desde entonces producen la expulsión incesante de este colectivo, afectando sobre todo a las clases más desfavorecidas (Sassen, 2015). Las condiciones sociales de la feminidad impiden el acceso de las mujeres a los lugares claves del poder, a menos que no renuncien a las condiciones culturales de esta

² Uno de los criterios de construcción de materiales didácticos en el marco del proyecto I+D+i EDU2015-65621-C3-3-R (IP. Joaquim Prats Cuevas), era establecer el tratamiento de la perspectiva coeducativa.

misma feminidad (Varela, 2018). Así, coeducar implica reconocer esta diversidad cultural y el lugar de desigualdad de poder en el que se encuentran las mujeres, y actuar para superarlas. Estas decisiones, no son arbitrarias, sino que nacen del papel que ha tenido la escuela en la conformación de construcciones simbólicas respecto a los sujetos y su sociedad.

Para autores como Arendt (1996) o Foucault (1979), los sistemas educativos, desde sus orígenes, han estado orientados a un condicionamiento del sujeto para garantizar las dinámicas de poder, masculino en términos de Subirats (2006). Así, la escuela reproduce las construcciones simbólicas que garantizan ese ejercicio del poder (Arendt, 1996). Se transforma en una especie de «sociedad en miniatura» que refleja los códigos simbólicos de interpretación del mundo. Pero también ha tenido una función utópica, formar a los ciudadanos del futuro (Arendt, 1996) y de esta manera construir un modelo de sociedad (Apple, 2013).

En este marco, la coeducación es una apuesta epistemológica y metodológica, puesto que nace de la constatación de la desigualdad de género como eje articulador del ejercicio del poder. A partir de allí, recogemos la propuesta Suberviola (2012, p. 65) basada en los siguientes principios:

1. Evitar aquellas actividades, planteamientos o expresiones que permitan o favorezcan la discriminación sexista;
2. Proporcionar el desarrollo personal, equilibrado y cooperativo de toda la Comunidad Educativa, sin realizar diferenciaciones ni otorgar ciertas funciones guiados por estereotipos sexuales;
3. Prevenir formas sexistas del lenguaje ya que esto supone una exclusión sistemática del 50% de la población;
4. Conocer y analizar las interacciones que se producen en el aula, evitando dejarse llevar por prejuicios que etiquetan a hombres y mujeres con diferentes actitudes o comportamientos.
5. Visibilizar las importantes contribuciones que las mujeres han tenido en la historia y la sociedad.
6. Analizar, revisar y seleccionar aquellos materiales didácticos [sic] que contribuyan a la eliminación de estereotipos de género, evitando los que presenten sesgos sexistas, que muestren determinados arquetipos o, que no ofrezcan una imagen realista de la multiplicidad y variación de actividades realizadas por ambos sexos;
7. El Sistema Educativo y, los docentes como principal herramienta humana del mismo, deben concienciarse y prevenir la transmisión de los mensajes presentes en el currículo oculto, solventando aquellos que sean contrarios o impidan un desarrollo igualitario.

La enseñanza de la Historia desde una perspectiva coeducativa

La enseñanza de la Historia no ha estado ajena a las dinámicas de construcción cultural que ha dominado la escuela desde su constitución como sistema educativo de masas. La historia enseñada ha sido una disciplina basada en los grandes héroes y la exaltación de la nación. Esto, debido a que su función como materia educativa ha sido sentar las bases de los Estado Nación moderno (Hobsbawm, 1998), donde el género masculino ha tenido un especial protagonismo. Esta mirada a la historia excluye no sólo a las mujeres, ampliamente reivindicada por la historiografía feminista (Marañón, 2018; Scott, 1996; Varela, 2018), sino

también a otros sujetos que las escuelas historiográficas del siglo XX han reivindicado (Burke, 1996). A pesar de que la historiografía desde el primer cuarto del siglo veinte ha estudiado otros temas diferentes a la Historia Nacional, incluidos otros sujetos, en la historia como materia escolar, persiste una visión tradicional, conservadora y masculina (Ortega, 2018). Diversos estudios señalan que es muy incipiente la inclusión de sujetos como niños y niñas (Pinochet & Urrutia, 2016), clases medias y trabajadoras, indígenas, inmigrantes, entre otros y, en muchos casos, cuando se les incluye es para reafirmar los idearios nacionales o estereotipos (Atienza & Van, 2010).

Aunque la mirada de género (en su perspectiva coeducativa o en la feminista) no ha sido uno de los ejes en la didáctica de la historia, se ha reivindicado otras formas de enseñar historia, en la cual las mujeres tienen un lugar (Sant & Pagés, 2011). Una historia cercana al estudiantado, que les transforme en protagonistas de su propia historicidad. Ello conlleva dos implicaciones prácticas, una relativa a los contenidos y otra a la metodológica. En lo que respecta a los contenidos, se aboga por una historia que incluya diversos sujetos históricos, que incluya al estudiantado (Prats & Santacana, 2011). De esta manera, se favorece que el estudiantado genere un sentido de pertenencia e identidad a aquellos procesos que con una historia tradicional aparecen lejanos a su realidad. En este sentido, una enseñanza de la historia desde una perspectiva coeducativa debería incluir tanto a hombres como mujeres, a niños y niñas y a jóvenes (Sáez-Rosenkranz, Molina-Neira, & Barriga-Ubed, 2017). Sin embargo, la inclusión de los diversos géneros en el desarrollo de la historia no debería tener un lugar jerárquico, estereotipado o aislado como han señalado investigaciones recientes. Hay una tendencia a que las mujeres aparezcan subordinadas a los personajes masculinos (Bel, 2016; Saenz, 2015), relegadas a tareas domésticas (Minte, 2010) o a momentos concretos de la historia (Rausell, 2017). Allí, las mujeres suelen aparecer en relación a apartados separados y diferenciados del desarrollo de los procesos históricos como un epígrafe descontextualizado.

En cuanto a la metodología, una Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva coeducativa debería apuntar a una igualdad de oportunidades educativas independiente de los sexos y géneros (Suberviola, 2012); al desarrollo de habilidades individuales que respeten las capacidades personales y que contribuyan desde la diferencia de cada sujeto dentro de un aula al aprendizaje colectivo. En este sentido, debería emplear metodologías colaborativas, en las que cada persona sea capaz de contribuir al grupo; debería apuntar al cuestionamiento y reflexión dialógica entre lo individual y lo global (Suberviola, 2012), para de esta manera, formar ciudadanos reflexivos con capacidad de acción a nivel social.

Por tanto, una Didáctica de las Ciencias Sociales coeducativa, debe procurar un equilibrio entre contenidos disciplinares, sujetos sociales participantes y metodologías que promuevan el desarrollo de habilidades de pensamiento y actitudes ciudadanas críticas en diálogo entre lo individual y lo colectivo.

Metodología

Con el fin de analizar el diseño y puesta en práctica de materiales didácticos para la formación social y cívica en perspectiva coeducativa, se han empleado metodologías cualitativas que permiten obtener una visión contextualizada y matizada de los materiales didácticos y su puesta en práctica. La experimentación se extendió a un total de siete centros educativos de la ESO en el área metropolitana de Barcelona (Prats, Fuentes y Sabariego, 2019). Se aplicó un muestreo intencional, para seleccionar los espacios educativos de los informantes, siguiendo criterios explícitos de carácter pragmático (facilidad de acceso e interés manifestado por el centro en participar a la investigación). Se

obtuvo la información de seis aplicaciones en cuatro centros, ya que en uno se pudo repetir en dos grupos distintos la misma unidad didáctica (tabla 1). Esto involucró cuatro investigadores/as que participaron en la observación no participante registrando evidencias durante la aplicación de las unidades en los siete institutos. Las unidades analizadas aquí son las siguientes:

Los amores de mi vida (en adelante *Amores*): Es una unidad didáctica para estudiantes de tercero de la ESO compuesta por 6 píldoras educativas diferentes, pero estructuralmente complementarias. Los materiales se diseñaron con el objetivo de combatir la violencia machista en las primeras relaciones amorosas desde ejemplos cercanos y positivos para la ciudadanía más joven. El tema central es el amor desde una visión amplia que va más allá de la peligrosa visión del amor romántico y heteronormativo, donde la reflexión escrita de lo aprendido en un diario personal es parte relevante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Atenas, el origen de la democracia (en adelante *Atenas*): Es una unidad dirigida a estudiantes de primero de la ESO, pensada para desarrollarse de forma individual y guiada por el profesor. El cuaderno del alumnado consta de 12 actividades que utilizan como estrategia de aprendizaje el análisis de fuentes históricas primarias y secundarias, escritas y visuales. Se incluyen, además, dos reconstrucciones iconográficas. La finalidad es poder valorar la eficacia de la democracia ateniense, en comparación con la actual democracia española.

Mujeres y revolución industrial (En adelante *Revolución*): Es una unidad dirigida a estudiantes de tercero y cuarto de ESO que, mediante el trabajo cooperativo y la investigación indaga en las características de la revolución industrial. La unidad se estructura en torno a 3 grandes actividades. En la primera, los estudiantes caracterizan la revolución industrial. La segunda, se relaciona con el origen de los sindicatos enfocados desde la actualidad. Finalmente, mediante una investigación, los estudiantes generan un mapa con de los puntos más significativos de la revolución industrial en su localidad.

Tabla 1.

Descripción de los registros de campo analizados

Unidad didáctica	Tipo de instituto y localidad	Registro analizado (total de sesiones)	Descripción de la sesión
Amores	Público – Cornellà de Llobregat	4 (10)	Sesión donde el alumnado desarrolla el tema de empoderamiento a través de la metodología de la teatralización de las oprimidas.
	Público – Cornellà de Llobregat	10 (10)	Durante esta sesión, el alumnado reflexiona sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje vivido durante el proyecto y reconoce si han cambiado algunas concepciones iniciales del amor/es.
Atenas	Público – Barcelona	7 (12)	En esta sesión, el estudiantado realiza entrevistas entre ellos/as para comentar si estaban de acuerdo con el resultado de la votación obtenida en la dramatización.
	Público – Vilanova i	5 (12)	En estas sesiones trabaja la

	la Geltrú		comprensión del sistema de participación política ateniense y como esto ha ido cambiando en el trascurso de las etapas de la democracia ateniense.
Revolución	Público – Barcelona	2 (6)	En esta sesión el estudiantado debe investigar colaborativamente las características y consecuencias de la revolución industrial.
	Público – Barcelona	4 (6)	En esta sesión, el estudiantado presenta sus exposiciones sobre características de la revolución industrial y trabajan en la construcción de un mapa sobre patrimonio originado durante revolución industrial.

Para dar respuesta a nuestro objetivo se ha empleado el análisis de contenido siguiendo las fases propuestas por Pieñuel (2002) en las tres unidades didácticas y sus respectivas guías docentes. Para ello, se buscaron palabras clave vinculadas al concepto de coeducación y que han sido identificadas dentro del marco teórico del presente artículo: igualdad, feminismo, oportunidad, género y reflexión.

Las notas de campo de los registros escogidos se han trabajado mediante el análisis cualitativo empleando el software N vivo 12. Para este estudio, en concreto, hemos observado el detalle de los siguientes nodos consensuados por el equipo de investigación³: *Desarrollo de la unidad*: desarrollo y valoración del trabajo del docente respecto a la unidad didáctica (dinámicas, uso de los recursos, control de la temporización, secuenciación de las actividades, adecuación del material a la diversidad, modificación del material); y *metodología docente*: valoración del trabajo del docente no directamente relacionado con la unidad didáctica.

Finalmente, los resultados de los dos análisis se han triangulado para matizar la relación entre el diseño didáctico y la puesta en práctica desde una perspectiva coeducativa.

Análisis y discusión

Descripción del concepto de coeducación en los materiales didácticos en temática de coeducación

Siguiendo las mismas palabras clave con las tres unidades didácticas seleccionadas y sus respectivas guías del docente podemos establecer que Amores es el material didáctico con mayor alcance coeducativo desde su diseño conceptual, pero sin identificar la palabra explícitamente en ninguna parte del proyecto. A parte de las dimensiones identificadas ya por el currículo de ciencias sociales con el término de igualdad, se incorporan las competencias 11 y 12, desde donde se pretende fomentar la construcción del pensamiento crítico y a participar en la sociedad democrática. En la unidad didáctica, también, aparecen los términos de feminismo y género, porque son parte de los conceptos a aprehender por el alumnado.

³ Para ver el detalle de los nodos, consultar Prats, Fuentes, Sabariego (2019).

En la presentación, objetivos, plan de trabajo y ejercicios a resolver, aparece claramente trabajada la idea del género. Más concretamente la guía del docente explica: «[...] Si conseguimos poner en duda esa manera de quererse impuesta socialmente, estaremos realizando una prevención a la violencia de género, prevención de un gran sufrimiento personal y social. Este sería nuestro reto» (Amores, p. 2); y se realizan actividades descritas con enunciados como los siguientes: «A continuación se analizan otros casos explícitos y se reflexiona sobre el impacto de la publicidad en la construcción de estereotipos de género en la sociedad actual. [...]. Para mañana todos/as han de buscar como mínimo un recorte de diario o revista de publicidad sexista. También se puede traer estadísticas actuales sobre violencia de género» (Amores, p. 13).

El concepto de reflexión es el que más veces se repite. La idea de la reflexión como eje de aprendizaje aparece como objetivo a alcanzar y como verbo para incentivar acciones por parte del alumnado con actividades concretas. En la presentación del proyecto se identifica como una declaración de intenciones: «Pese a todo, reflexionar sobre los amores con personas adolescentes puede ser un tema muy motivador, ya que es la época de la vida en que, puede, más vueltas le demos, todo y que es cierto que las relaciones afectivas, en general, también preocupan a las personas adultas» (Amores, p. 2). Algunas de las actividades que concretan la siguiente voluntad podría ser cuando el alumnado debe responder a las siguientes preguntas que ayudan de manera guiada a estructurar la reflexión: «Durante los días anteriores habéis trabajado en profundidad qué tipo de relaciones amorosas queréis. ¿Qué quiere decir una relación libre de violencia? ¿Cómo sería para vosotros/as una buena relación amorosa? Anotad aquí vuestras reflexiones» (Amores, p. 26).

La unidad didáctica de *Revolución* sigue la propuesta curricular, ya que en las actividades y guía de profesorado no existe referencia a las palabras clave: feminismo, coeducación u oportunidad. El término de igualdad aparece en la guía docente, nuevamente identificando con las competencias 7 y 11. El concepto de género aparece como parte del subtítulo que da nombre al proyecto: *Mujeres y revolución industrial. La Revolución Industrial desde una perspectiva de género*. No obstante, desaparece en su concreción en otras secciones de la guía docente y fichas de actividades. Algo parecido sucede con la palabra clave reflexión, estando presente en el plan de trabajo y objetivos, pero inexistente en el desarrollo de actividades. Sin embargo, dentro de la propia unidad, se puede observar que muchos de los sujetos que aparecen en las fuentes de información para conocer la revolución industrial son mujeres, tanto desde las fuentes cinematográficas escogidas (película *Pago justo*), fuentes iconográficas (Las espigadoras de Jean-François Millet) o los personajes trabajados (Clara Zetkin y Rosa Luxemburgo).

Atenas no contempla los términos claves de: coeducación, feminismo, género u oportunidad. Sin embargo, concreta la reflexión como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la propia unidad didáctica (Actividades 4 y 5): «A partir de los que has escrito en la hoja de autoevaluación, elabora una reflexión personal sobre lo que consideras que has aprendido en cada apartado de esta unidad» y «Elabora una reflexión a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué has aprendido sobre este tema? ¿Qué dificultades has tenido? ¿Qué actividades del tema te han interesado más? ¿Por qué? ¿Qué aspectos o temas te gustaría profundiza?». El concepto de igualdad nuevamente es identificado como parte de una voluntad competencial, pero sin ninguna concreción explícita textual posterior.

Aun así, en esta unidad didáctica el tema de la coeducación es tratado como concepto amplio, en el sentido de discriminación operante en la sociedad ateniense y la participación política de los habitantes de la antigua Atenas. En esta unidad se describen 4 colectivos: mujeres y niños, ciudadanos atenienses, extranjeros (metecos) y esclavos. En este caso, la

asociación viene realizada por evidenciar quienes son aquellos/as que efectivamente tienen el derecho al voto en la vida política ciudadana. También se ha considerado un texto de Aristóteles en el cual la mujer ocupa un papel nulo en la vida pública, siendo su campo de acción el doméstico.

Las anteriores descripciones, fruto del análisis de contenido de los conceptos clave en las unidades didácticas, pueden contrastar con la implementación de los materiales didácticos realizada por los/as docentes con el alumnado protagonista de las observaciones de aula.

La coeducación en el desarrollo de las unidades didácticas

Del análisis de las notas de campo, se puede observar que en las tres unidades observadas aparecen aspectos asociados a la coeducación, aunque de manera limitada.

En lo que respecta a los contenidos no sexistas, la puesta en práctica de las unidades *Amores* y *Atenas* son las que más trabajan desde una perspectiva de equidad de sujetos. En la aplicación de la unidad *Amores*, la profesora ha profundizado en el significado de las siglas LGTBI+, así como en la construcción de banderas como símbolo de otras identidades y de conflicto social. La unidad didáctica propone el conocimiento de esta bandera, pero ha sido iniciativa de la profesora referir a las consecuencias de polarización social o fobias que este tipo de símbolos puede conllevar a nivel social. En la unidad *Atenas*, se enfatiza en la exclusión que predominaba en la democracia de la época ateniense. La profesora señala que «que democracia es la capacidad de toma de decisión por parte del pueblo y aumento de la participación ciudadana a la mayoría» (*Atenas01_sesión7*), pero se da lugar a la discusión sobre que no existía una participación equitativa, quedando excluidas mujeres, niños, esclavos, extranjeros y no ateniense de dos generaciones.

En la puesta en práctica de las unidades, en el marco de la dinámica de aula, podemos constatar que las tres aplicaciones están alineadas con algunos de los principios pedagógicos de la coeducación señalados por Suberviola (2012), aunque de manera desigual en cada una de ellas. Mientras en las unidades *Amores* y *Revolución* destacan las metodologías colaborativas, en la unidad de *Atenas*, lo hace la participación del estudiantado y su identificación.

Respecto al trabajo colaborativo, el profesorado incita a sus estudiantes que participen según el rol asignando de manera homogénea dentro de la clase y al margen de su género. Así, por ejemplo, en las aplicaciones de las unidades *Amores* y *Revolución*, el profesorado «se esfuerza por distribuir en los grupos [...] los responsables» (*Amor03_sesión4*), de la misma manera que el profesor «recuerda que los grupos son de 4 o 5 personas» y «llama a un representante por grupo para que recojan las fichas» (*Revolucion02_sesión2*).

En el desarrollo de la unidad *Atenas* se le otorga un papel importante a la participación del grupo de estudiantes, especialmente en actividades de debate y dramatización. Aquí destaca la participación femenina «apelando a la necesidad de que las mujeres también tengan este derecho [a voto]» (*Atenas01_sesión7*). En la misma sesión, respecto a la exclusión de los esclavos en *Atenas*, una alumna que tenía el papel de esclava en la dramatización de la asamblea ateniense, comenta que no está conforme con la idea ya que «son esclavos solo porque lo han perdido todo, pero son atenienses» (*Atenas01_sesión7*). Desde el punto de vista de la observadora de esta sesión, «el hecho de que la temática de debate sea más presente en las clases preparatorias, hace que se pueda asumir con más conocimiento y seguridad ciertos puntos de vista» (*Atenas01_sesión7*). Además, la docente hace uso de una perspectiva de coeducación en los momentos que potencia el debate, e invita a reflexionar a su alumnado sobre las injusticias de la restricción del voto por parte

importante de las personas de vivían en la ciudad ateniense (extranjeros; niños/as, mujeres).

El trabajo desarrollado por las profesoras con esta unidad didáctica evidencia la toma de conciencia de la evolución de los derechos de la ciudadanía en perspectiva histórica, emergiendo el tema del género como un aspecto de peso. De hecho, una de las estudiantes concluye que «no le parecía que esta fuera realmente una democracia si la decisión la puede tomar solo una persona sobre los demás. Que le parece muy injusto y que Grecia no era democrática, además de machista» (Atenas05_sesión5). El debate emergido en el marco de esta unidad didáctica, no sólo estuvo restringido a las mujeres y su exclusión, sino que también, como señala Colazo (2017), va fue más allá de la perspectiva de género. De esta manera, un estudiante indicaba que «los atenienses también eran racistas», en función de lo cual «una niña llega a la conclusión que los atenienses eran discriminatorios» (Atenas05_sesión5).

A partir de lo anterior, podemos afirmar que, en la aplicación de las unidades didácticas diseñadas, el tema coeducativo tiene un papel relacionado con la tarea docente y el tenor de los propios contenidos trabajados. Sin embargo, la metodología propuesta, apunta a un desarrollo de la ciudadanía activa, empleando trabajos colaborativos que en su puesta en práctica implica la posición activa de todo el grupo clase. Así, se constata que algunos de los principios de la coeducación ligados a la igualdad de oportunidades, la exclusión de estereotipos sexuales y la visibilidad de las mujeres, son aspectos que tiene lugar en estas dinámicas de aula. Aun así, su desarrollo aún es insuficiente.

Valoración global

Si aplicamos al análisis realizado sobre el diseño y aplicación del material didáctico, los principios propuestos por Subviviola (2012) observamos que se cumplen tres de los siete principios señalados por la autora.

Principio 1. Evitar aquellas actividades, planteamientos o expresiones que permitan o favorezcan la discriminación sexista. En el diseño didáctico se ha procurado evitar la discriminación sexista tanto a nivel de contenidos como de metodología. Las propuestas apuntan a un desarrollo de las capacidades de los estudiantes en el ámbito de la dimensión ciudadana superando las limitantes de género. Esto lo podemos ver en el trabajo colaborativo como en las temáticas abordadas por las propias unidades

Principio 4. Conocer y analizar las interacciones que se producen en el aula, evitando dejarse llevar por prejuicios que etiquetan a hombres y mujeres con diferentes actitudes o comportamientos. Las unidades didácticas, especialmente las de *Atenas* y *Amores*, promueven una toma de conciencia de la diversidad en el sentido más amplio del término, y enfatizando en las cuestiones de género. Asimismo, estas unidades han producido debates entre el estudiantado relacionado con la participación política y aceptación de otros a nivel social. En este sentido, han permitido un desarrollo equilibrado de las capacidades del estudiantado más allá del género, promoviendo unas interacciones honestas y guiadas por el profesorado.

Principio 5. Visibilizar las importantes contribuciones que las mujeres han tenido en la historia y la sociedad. En las tres unidades, desde el punto de vista del diseño y de su experimentación, se puede observar que la presencia de mujeres no es anecdótica, sino que forma parte estructurante de las propias propuestas. Incluso, en la unidad de *Amores de mi vida*, se supera la distinción hombre-mujer para hablar, conocer y validar otros géneros. Las mujeres, a nivel de contenido de las unidades también tienen un papel importante debido a

que aparecen como protagonistas de la Historia, desde su presencia (en el caso de la revolución industrial), como de su ausencia (en el caso de la democracia ateniense).

A su vez, podemos constatar que la profundización de la perspectiva coeducativa en estas unidades depende, principalmente del papel del profesorado. Mientras en las tres unidades analizadas el tema de género fue considerado en alguna de las dimensiones del diseño, en la práctica de aula de la unidad *Revolución* se trabajó la coeducación exclusivamente desde la metodología. En este sentido, el potencial coeducativo de la unidad fue aprovechado parcialmente por la acción docente. Una cuestión contraria ha sucedido con la unidad de *Atenas*, diseño en el que, si bien la perspectiva coeducativa tenía un lugar secundario, en la práctica de aula asumió un peso gravitante. Aquí, el enfoque didáctico, conectó la realidad actual de participación política de la ciudadanía, con la situación ateniense, permitiendo la valoración contextualizada del estatus político actual, en el sentido propuesto por la enseñanza de la historia hoy (Prats, 2016).

En este sentido, consideramos que, si bien las unidades dan respuesta a las necesidades actuales de enseñar historia incluyendo diversos sujetos, entre ellos, enfatizando en las mujeres, ésta es muy incipiente como ya han demostrado investigaciones previas (Pinochet & Urrutia, 2016; Sant & Pagés, 2011).

Conclusiones y retos para el profesorado

Como resultado de este estudio, podemos afirmar que se procura un equilibrio entre contenidos y metodología, fomentando la visibilización de la mujer a través de las actividades; potenciando la reflexión de paradigmas alejados del sistema heteronormativo patriarcal; y, por tanto, fomentando el pensamiento crítico del alumnado.

Lo que posiblemente consideramos más interesante en el ámbito de la coeducación es el contraste entre aquello que generalmente se identifica como una voluntad curricular o normativa y el cómo finalmente se lleva a la práctica esa voluntad mediante actividades e instrucciones para docentes y estudiantes. Por el contrario, la falta de concreción de actividades no impide que la/el docente impulse a su alumnado poder ir más allá de lo explicitado por la unidad didáctica. Un claro ejemplo es cuando se describe que la docente estimula el debate entre su alumnado sobre la desigualdad de oportunidades de participación entre las personas que vivían en Atenas, sin que la actividad lo sugiera, pero fomentando la reflexión del estudiantado en igualdad de oportunidades entre géneros, lejos de la visión tradicional.

La perspectiva de coeducación parece ser un tema pendiente en la formación del profesorado, ya que es un ámbito que, pese a estar exigido dentro de la normativa, tiene más que ver con la reflexión de la práctica diaria en el aula que con un conjunto de reglas o pasos estipulados. Cabe tener en cuenta que el profesorado es parte importante de un microcosmos donde los estereotipos en torno al género y a la orientación sexual conducen a la discriminación y el sistema educativo desempeña una función clave en la transmisión y reproducción de los mismos (Díaz de Greñu & Anguita, 2017). Por tanto, tal y como apunta Suberviola (2012) la totalidad del sistema educativo tiene, no solo el derecho, sino la responsabilidad de intentar paliar a través de las prácticas educativas esta falta de equidad.

Posiblemente, las orientaciones hacia el profesorado deban extenderse, no únicamente al profesorado en activo, sino a la formación inicial en cualquiera de sus niveles (inicial, primaria, secundaria y/o universidad). Se deberían crear programas educativos especiales para la formación de profesorado en coeducación, estructurales de base que nada tuvieran que ver con proyectos de innovación docente puntuales; que impulsaran el diseño de

materiales en igualdad de oportunidades independientemente del género, pero complementados con una reflexión docente de la propia práctica en aula y de las necesidades concretas del grupo e individuos que lo forman.

Consideramos que se debe promover una formación de profesorado orientada a una Didáctica de las Ciencias Sociales en perspectiva de género que puede potenciar un tratamiento en aula que fomente una coeducación en y para el alumnado; una aplicación adecuada de materiales educativos diseñados con sensibilidad coeducativa, así como de aquellos prototipos didácticos que no han considerado importante incorporarla; centrada en estrategias y metodologías de aula reales, experimentadas y propositivas, que amplíe los planteamientos e instrucciones de todo aquello que debe evitar realizarse.

Un correcto uso de la perspectiva coeducativa aplicada a contenidos históricos podría ser guiada por un análisis orientado a desvelar el discurso social y cultural dominante, seguido de un proceso de contextualización histórica, que llevaría a una reflexión propositiva y creativa por tal de mejorar el proceso de autoconciencia sobre las discriminaciones de género empezadas en este milenio. Sobre todo, sería interesante establecer pautas de observación detalladas que inviten a reflexionar sobre la propia dinámica de aula; las interacciones entre el alumnado y la política de centro escolar en la que todos los agentes están inmersos/as. Una reflexión que nos permitiera modificar, poco a poco y desde la calma, conocimientos, habilidades y valores que contribuyan a la igualdad de oportunidades de todos/as independientemente del sexo.

Referencias

- Apple, M. (2013). *Can Education Change Society?* Estados Unidos: Routledge.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península.
- Atienza, E., & Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67–106.
- Bel, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula*, 22(0), 219. <https://doi.org/10.14201/aula201622219233>
- Burke, P. (Ed.). (1996). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza.
- Castilla, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta*, 11, 49–85.
- Colazo, C. E. (2017). Co-educación desde la perspectiva de la diversidad de género, étnico-racial, de clase, lengua y orientación sexual para América Latina. Contribución a la descolonización y despatriarcalización de la educación. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 117. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1984>
- Copetti, H., & de Moraes, M. M. (2014). Educar Para a Formação Cidadã Na Escola. En *III Coloquio Internacional de Geocrítica El control del espacio y los espacios de control*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Helena%20Copetti%20Callai.pdf>
- Delgado, G. (2015). Coeducación: Derecho humano. *Península*, 10(2), 29–47.

- Díaz de Greñu, S., & Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- European Commission (Ed.). (2015). *Strategic engagement for gender equality: 2016-2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Hobsbawm, E. (1998). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Marañón, I. (2018). *Educación en el feminismo*. Barcelona: Plataforma.
- Minte, A. (2010). Mujer y educación. La imagen de las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile. Análisis crítico (pp. 1–13). Presentado en Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, Buenos Aires.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015*. Nueva York: ONU.
- Ortega, D. (2018). Las mujeres en la historia enseñada: resultados de un programa docente en formación inicial del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (17). <https://doi.org/10.1344/ECCSS2018.17.2>
- Pinochet, S., & Urrutia, N. (2016). Entre la academia y el aula: la aparición de actores marginados en la Historia y su enseñanza. *Revista de Historia y geografía*, (34), 135–156.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1–42.
- Prats, J., Fuentes, C., & Sabariego, M. (2019). Investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos. *REIFOP (en prensa)*
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, (15), 145–153.
- Prats, J., & Santacana, J. (2011). Los contenidos en la enseñanza de la Historia. En *Didáctica de la Geografía y la Historia* (Vol. II, pp. 31–49). Barcelona: Graó.
- Rausell, H. (2017). ¿Cómo se enseña la Ilustración en 2.º de Bachillerato? Un análisis de los libros de texto, sus contenidos y la cuestión de género. *Panta Rei*, (1). <https://doi.org/10.6018/pantarei/2017/7>
- Saenz del Castillo, A. (2015). ¿La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, currículum escolar y libros de texto: una relación problemática. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 43–59.
- Sáez-Rosenkranz, I., Molina-Neira, J., & Barriga-Ubed, E. (2017). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y el desarrollo de la competencia social y ciudadana. En R. López Facal, P. Miralles Martínez, J. Prats Cuevas, & C. Gómez Carrasco (Eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 105–121). Barcelona: Graó.
- Sant, E., & Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Historia y memoria*, 3, 129–146.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones: brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires: Katz.
- Scott, J. (1996). Historia de las mujeres. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer Historia* (pp. 59–88). Madrid: Alianza.

- Souto, X. M. (1999). *Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *REIFOP*, 15(3), 59–67.
- Subirats, M. (2006). *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. Género y currículo*. Madrid: Akal.
- UNESCO. (2014). *Plan de Acción de la UNESCO para la Prioridad «Igualdad de género» (2014-2015)*. ONU.
- Varela, N. (2018). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (España).
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas Integrales contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado (España).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado (España).