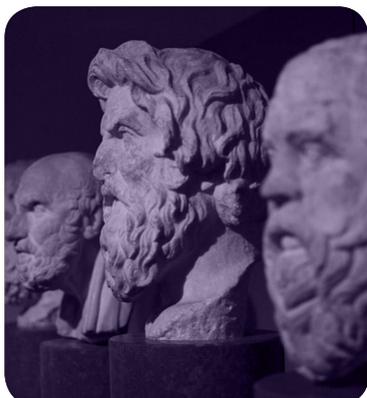
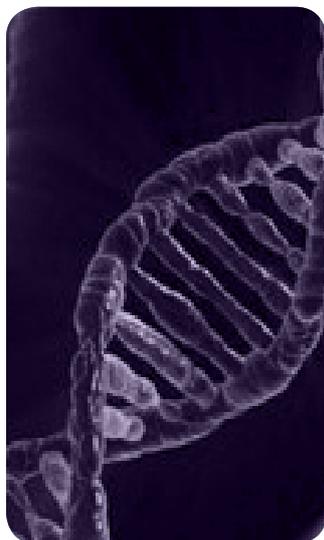




MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 16-17

(MESOB)
Especialidad
de Geografía e Historia



**La inclusión
del discurso
femenino en
la enseñanza
de la Historia.
Una propuesta
didáctica a través
de la figura de la
mujer medieval**
Andrea Pagès Poyatos



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Master en Formación del Profesorado en ESO y Bachillerato
Especialidad en Geografía e Historia
Curso 2016/2017

TRABAJO FIN DE MASTER

LA INCLUSIÓN DEL DISCURSO FEMENINO EN LA
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A
TRAVÉS DE LA FIGURA DE LA MUJER MEDIEVAL

Autora: Andrea Pagès Poyatos

Tutor: D. Antonio Palacios García

Sólo después de que las mujeres empiezan a sentirse en esta tierra como en su casa, se ve aparecer una Rosa Luxemburg, una madame Curie. Ellas demuestran deslumbrantemente que no es la inferioridad de las mujeres lo que ha determinado su insignificancia

Simone De Beauvoir

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN Y ESTRUCTURA.....	p. 4
II. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....	p. 5
III. ADECUACIÓN AL CURRÍCULO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA (2º Educación Secundaria Obligatoria)	p. 8
III.1. Geografía e Historia, 2º ESO. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables	
III.2. Desarrollo de competencias	
III.3. Objetivos de etapa en Educación Secundaria Obligatoria	
III.4. La inclusión de elementos transversales del currículo	
IV. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ANTECEDENTES.....	p. 15
IV.1. La investigación educativa. La introducción del discurso femenino en la enseñanza de la Historia	
IV.2. La investigación histórica. El papel de la mujer en las sociedades medievales	
IV.3. La inclusión del discurso femenino en los manuales escolares: la mujer medieval como indicador de análisis	
V. PROPUESTA DIDÁCTICA: OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y PROGRAMACIÓN.....	p. 29
V.1. Contexto de aplicación	
V.2. Objetivos	
V.3. Metodología	
V.4. Cronograma y desarrollo de las sesiones	
V.5. Evaluación	
VI. CONCLUSIONES FINALES.....	p. 45
VII. BIBLIOGRAFÍA.....	p.47
VIII. ANEXOS DOCUMENTALES.....	p. 51

I. INTRODUCCIÓN Y ESTRUCTURA

A lo largo de este Trabajo de Fin de Master, va a defenderse la necesidad de la introducción del discurso femenino en la enseñanza de la Historia. El presente trabajo parte de un problema común en lo que se refiere a la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en especial de la Historia: la total invisibilización del papel femenino en el discurso histórico. La Historia se encuentra escrita, desde sus albores, por y para hombres. De esta forma, el papel desarrollado por la mujer ha quedado asociado de forma tradicional a la pasividad e instrumentalización como elemento reproductor y perteneciente al ámbito doméstico y privado. No ha sido sino en las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI — principalmente debido a los movimientos feministas emergentes y la entrada “masiva” de las mujeres en la profesión académica de la Historia — que han comenzado a aparecer diferentes trabajos que han tratado de poner de relevancia la figura de la mujer como sujeto histórico de primer orden (Silleras, 2003). Si trasladamos este problema, puramente historiográfico, al panorama educativo, vemos que la situación es bastante similar, con diferentes publicaciones que han tratado de revelar el nivel de discriminación hacia la mujer o sexismo en el ámbito escolar, que revisaremos para la elaboración de un estado de la cuestión que sustente el proyecto que aquí se presenta.

Dada la especialización alcanzada durante los años que abarcaron mis estudios del Grado en Historia por la Universidad Autónoma de Madrid, se ha decidido realizar para este proyecto una propuesta didáctica que trate la mencionada cuestión de la invisibilización femenina en la enseñanza de la Historia, concretamente en los contenidos referentes a la etapa histórica de la Edad Media. Basándome en alguno de mis trabajos anteriores, como el caso de mi Trabajo Fin de Grado — cuyo título fue “Casa y Corte de las damas de la nobleza castellana. El *queenship* como modelo teórico de poder formal e informal aplicado a la nobleza: estado de la cuestión” — la figura de la mujer del bajo medievo será la elegida para la realización de esta propuesta didáctica. Es decir, a través de la mujer medieval, y en especial de la figura de la dama de los últimos siglos de la Edad Media, va a tratar de realizarse una propuesta que aúne los discursos femenino y masculino, bajo la premisa de partida de que ambos sexos, de forma conjunta, construyen el discurso histórico. No obstante, no se olvidará la estructura que ha venido sustentando esta discriminación desde antaño: para solventar un obstáculo, es necesario comprenderlo, por lo que la enseñanza de la configuración de los modelos de género propios del sistema patriarcal también encontrará cabida en esta propuesta, de tal forma que nuestros alumnos sean capaces de realizar un análisis crítico del por qué de la invisibilidad de la mujer en la educación, y comprender que dicha invisibilización no es casual, sino causal.

En dicha propuesta, por tanto, nuestra intención será la inclusión del discurso femenino como parte fundamental e indisoluble del proceso histórico. Esta inclusión remite a una doble intencionalidad: por una parte, desde el punto de vista de la disciplina histórica, desea mostrar al alumnado la necesidad de la inclusión del papel real de la mujer en el pasado, olvidado e invisibilizado de forma tradicional por la historiografía, para poder explicar de forma total y completa el devenir histórico. Por otra parte, desde un punto de vista pedagógico, el objetivo de esta propuesta didáctica es reforzar uno de los denominados *elementos transversales del currículo* que responden de una forma clara a una necesidad cada vez más apremiante en

nuestra sociedad: la educación en la igualdad entre los sexos y la identificación de los roles o estructuras socioculturales asociados a los mismos en el pasado y presente, que en gran medida han generado y perpetuado conductas sexistas, y que han cristalizado en problemas de gran calado social como la denominada violencia de género.

Este trabajo pretende plasmar, además, diversos recursos y conocimientos aprendidos durante la realización del Master en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, a modo de colofón final de este curso académico. No obstante, al margen del uso de elementos tales como las nuevas metodologías, prácticas innovadoras o el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que darían pie a la realización de una infinidad de actividades y actuaciones en el aula, esta propuesta didáctica pretenderá ser ante todo realizable, realista y útil. Es decir, trataremos de llevar a cabo una temporalización de las actividades de una forma apegada a la realidad, sin resultar excesivamente ambiciosos, para no dar lugar a una programación imposible de desarrollar en el aula, y que además cumpla los objetivos planteados.

Para concluir este primer epígrafe introductorio, procederemos a mencionar el aparato formal de este Trabajo Fin de Master, que se trata de uno de los elementos fundamentales para el alcance de una adecuada cohesión interna del discurso. Tras esta breve introducción, se realizará una justificación del tema elegido, basándonos para ello en la normativa educativa vigente. Posteriormente, enmarcaremos y adaptaremos la propuesta didáctica planteada en este trabajo al currículo escolar, justificando la utilización de este tema en el nivel educativo seleccionado, y definiendo y especificando las asignaturas, bloques, contenidos, criterios y estándares de aprendizaje en los que el trabajo se centra. A continuación, en un tercer apartado, realizaremos un vaciado de las fuentes relacionadas con el tratamiento de la mujer (y más concretamente de la mujer medieval, si las hubiere) en el discurso escolar. Además, intentaremos buscar propuestas de la inclusión del discurso femenino en el marco de la enseñanza de la Historia, pudiendo observar así el panorama desde el cual se parte, y por tanto desde el cual podremos comenzar a realizar propuestas. Una vez realizado este mencionado estado de la cuestión, se procederá a la plasmación de la propuesta didáctica planteada, el núcleo temático del trabajo, detallándose para ello los objetivos planteados, la metodología empleada, la programación temporal y la evaluación de la propuesta. Finalmente, se relacionarán una serie de conclusiones finales que redondeen y recojan las ideas más importantes señaladas a lo largo del trabajo, así como el cumplimiento o no de los objetivos planteados en primer término.

II. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Como hemos mencionado en el epígrafe inmediatamente anterior, el papel femenino en el devenir de la Historia se ha encontrado tradicionalmente invisibilizado, tanto en el mundo académico como en el escolar. No obstante, en la normativa educativa sí que aparece esta preocupación por la inserción del discurso femenino y la educación en la igualdad, en consonancia con la actual necesidad de nuestro país de fomentar la igualdad entre los sexos — evitando así conductas sociales no deseables — así como de aumentar progresivamente los derechos individuales, tanto los referidos al conjunto de las mujeres como aquellos

pertenecientes a la ciudadanía en su conjunto. En este epígrafe, por ello, analizaremos esta preocupación por la educación en la igualdad. ¿Se trata de una propuesta generalista o superficial? ¿Trata de introducirse plenamente en el currículo escolar? ¿Cómo se inserta en el currículo específico de la asignatura *Geografía e Historia*? En este sentido, de una forma generalista, relativa al conjunto del currículo escolar, destaca el punto 2 del artículo 6 del Real Decreto, referido a los denominados *elementos transversales del currículo*:

Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de la **igualdad efectiva entre hombres y mujeres**, la **prevención de la violencia de género** o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la **igualdad**, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, **el respeto a los hombre y mujeres por igual**, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia. La programación docente debe comprender en todo caso la **prevención de la violencia de género**, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico. **Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación**[...] (BOE, Real Decreto 1105/2014, p.174).

Como vemos, en este citado elemento transversal del currículo se reitera la necesidad de una educación basada en la igualdad entre sexos y el rechazo a comportamientos y contenidos que reflejen esa desigualdad o discriminación. En los denominados *Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria* también encontramos una mención semejante al respecto, señalando que la etapa debe permitir “Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer” (BOE, Real Decreto 1105/2014, p.177). Por tanto, podemos ver cómo en la normativa educativa la cuestión de la igualdad entre sexos queda bien establecida.

Por su parte, si entramos de forma específica en los contenidos de la asignatura que nos atañe, *Geografía e Historia*, si bien se menciona que “Las disciplinas de la Geografía y la Historia son dos importantes ejes vertebradores para el conocimiento de la sociedad, ya que contemplan la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora y ofrecen una mayor capacidad para la estructuración de los hechos sociales” (BOE, Real Decreto 1105/2014, p. 297), no se realiza ningún tipo de alusión a una educación integradora del discurso masculino y femenino, dando lugar conjuntamente al denominado discurso histórico.

Según algunos autores, las Ciencias Sociales parecen un espacio más idóneo para la introducción del discurso femenino que otro tipo de áreas temáticas, y por consiguiente de la educación en la igualdad entre sexos y géneros (García, Troiano y Zaldívar, 1993). Sin

embargo, analizando en el máximo grado de concreción curricular que la normativa educativa contempla, que cristaliza en los denominados *contenidos*, *criterios de evaluación* y *estándares de aprendizaje evaluables*, encontramos muy escasas menciones al papel de la mujer en el discurso histórico. A continuación, se muestra una tabla en la que aparecen relacionadas todas las alusiones al discurso femenino en el currículo de ESO de *Geografía e Historia*, sin discriminación de nivel educativo:

Tabla 1. Relación de la mención del papel de la mujer en la Historia en el currículo de ESO de la asignatura Geografía e Historia

Nivel Educativo	Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
1º ESO	Neolítico: la revolución agraria y la expansión de las sociedades humanas; sedentarismo; artesanía y comercio; organización social; aparición de los ritos: restos materiales y artísticos: pintura y escultura.	5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Prehistoria y la Edad Antigua para adquirir una perspectiva global de su evolución.	5.1. Analiza la trascendencia de la revolución neolítica y el papel de la mujer en ella.
4º ESO	Bloque 5. La época de Entreguerras	1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas entre 1919 - 1939, especialmente en Europa.	1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer .
4º ESO	Bloque 7. La estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético	1. Entender los avances económicos de los regímenes soviéticos y los peligros de su aislamiento interno, y los avances económicos del “Welfare State” en Europa.	1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado.

Fuente: Elaboración propia

Como puede verse, únicamente encontramos tres menciones específicas al papel de la mujer a lo largo de la Historia en los estándares de aprendizaje evaluables, novedad en el grado de concreción curricular introducida con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) del año 2013. La primera de ellas se halla inmersa en el periodo de la Prehistoria, con contenidos referentes al papel de la mujer en la denominada “Revolución Neolítica”. Probablemente, la Prehistoria sea la etapa histórica sobre la que existe una mayor

incertidumbre en relación a los roles de género asociados a los sexos de los primeros humanos. Por ello, considero cuanto menos cuestionable la aparición de una mención al papel femenino en esta etapa y no en otras en las que existe una mayor certeza histórica.

La siguiente mención al papel femenino en la Historia en el marco de la asignatura *Geografía e Historia* se realiza tras un salto cronológico de casi 12.000 años, en el denominado Periodo de Entreguerras en Europa; y la última, en el contexto de la Guerra Fría, tras la Segunda Guerra Mundial. Las mujeres que vivieron en la Edad Antigua, Medieval, Moderna y en el siglo XIX, respectivamente, se encuentran totalmente obviadas en el currículo escolar: 12 siglos en los que la normativa en materia de educación no considera a la mujer como un sujeto histórico a introducir en los contenidos escolares.

Por todo ello, considero debidamente justificado el objetivo que plantea este Trabajo de Fin de Master: la elaboración de una propuesta didáctica en la que la mujer juegue su debido papel en la enseñanza de la Historia. Por mi propio interés y especialización, así como por diversas características especiales que iremos desglosando en apartados subsiguientes, la mujer medieval será la figura a través de la cual realicemos la mencionada propuesta. No obstante, no pretendemos que este vacío en el currículo escolar que hemos mostrado de forma evidente sea suplido por nuevos estándares de aprendizaje evaluables que subrayen el papel de la mujer en diferentes etapas históricas. Esta propuesta tratará de mostrar una nueva óptica, alejada de esta nueva tendencia en la que el discurso femenino se integra de forma “forzada y artificial” (Fuster, 2009, p. 262). Este hecho resulta visible en el currículo escolar pero también, por ejemplo, en nuestros museos o incluso en algunas publicaciones científicas, espacios en los que parece necesaria la añadidura de un apartado, panel o epígrafe donde aparezca “La mujer” en ese determinado contexto, normalmente de una forma totalmente artificiosa y desconectada del discurso principal.

En esta propuesta didáctica, por todo ello, se comprenderá que el pasado histórico se trata de una construcción dual, realizada entre hombres y mujeres, dos sujetos históricos activos que interactúan. De esta forma, la Historia es “entendida no como una lucha dialéctica hombre-mujer, sino como una duplicidad de voces y enfoques” (Fuster, 2009, p. 262) de la misma, inspirándonos para ello en la corriente denominada como *pensamiento de la diferencia sexual*. Todas estas ideas que ahora adelantamos serán más ampliamente desarrolladas en los siguientes epígrafes, desglosando las múltiples ideas que se desgajan de estas premisas de partida, y con las que hemos tratado de defender la propuesta que en este proyecto se realiza.

III. ADECUACIÓN AL CURRÍCULO DE *HISTORIA Y GEOGRAFÍA* (Educación Secundaria Obligatoria)

III.1. Geografía e Historia, 2º ESO. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

Una vez establecidas las premisas de partida para la elaboración de la propuesta didáctica que en este trabajo se presenta, debemos necesariamente enmarcarla en el contexto del currículo escolar, que como sabemos queda definido por la normativa educativa en

documentos tales como el Real Decreto 1105/2014 a nivel estatal o el Decreto 48/2015 para el caso de la Comunidad de Madrid. Con el objetivo de cumplir con lo requerido para la elaboración de este Trabajo de Fin de Master, nos ceñiremos a este último documento especialmente, si bien otras cuestiones aparecen más ampliamente desarrolladas en el primero.

Pueden definirse como contenidos al “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias y ámbitos, en función de las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado” (BOE, Real Decreto 1105/2014, p. 172).

Debido al reparto de contenidos en el conjunto de los documentos que componen la normativa educativa, esta propuesta didáctica se enmarca en el 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria, y más concretamente en la asignatura *Geografía e Historia*, momento en el que se encuadra la impartición de la Edad Media como etapa histórica. Tanto en el Real Decreto como en el Decreto de la Comunidad de Madrid se encuentra detallado el *Bloque 3. La Historia* (BOCM, Decreto 48/2015, p. 60). Una vez superado el amplísimo currículo de esta asignatura en el primer nivel de ESO, que comienza en el proceso de hominización y concluye con las invasiones de los pueblos germanos en el espacio ibérico y su cristalización en el reino visigodo de Toledo, a continuación mostramos las unidades que contiene este bloque en el segundo curso de enseñanzas medias.

Tabla 2. Contenidos del Bloque 3. La Historia en la asignatura Geografía e Historia de 2º ESO

BLOQUE 3. LA HISTORIA	
1. La Edad Media. Concepto de ‘Edad Media’ y sus sub-etapas: Alta, Plena y Baja Edad Media.	
2. La Alta Edad Media	<ul style="list-style-type: none"> - La “caída” del Imperio Romano en Occidente: división política e invasiones germánicas. - Los reinos germánicos y el Imperio Bizantino (Oriente). - La sociedad feudal. - El Islam y el proceso de unificación de los pueblos musulmanes. - La Edad Media en la Península Ibérica. La invasión musulmana. Al-Ándalus y los reinos cristianos.
3. La Plena Edad Media en Europa (siglos XII y XIII).	
4. La evolución de los reinos cristianos y musulmanes.	

BLOQUE 3. LA HISTORIA

5. Emirato y Califato de Córdoba. Reinos de Castilla y de Aragón (conquista y repoblación).	
6. La expansión comercial europea y la recuperación de las ciudades.	
7. El arte románico. El arte gótico. El arte islámico.	
8. La Baja Edad Media en Europa (siglos XIV y XV).	
9. La crisis de la Baja Edad Media: la ‘Peste Negra’ y sus consecuencias.	
10. Al-Ándalus: los Reinos de Taifas.	
11. Reinos de Aragón y de Castilla. Identificación de sus reyes más importantes.	
12. Utilización de mapas históricos para localizar hechos relevantes.	

Fuente: BOCM, Decreto 48/2015, p. 60

Como puede verse, la totalidad de los contenidos referidos a la Historia en el contexto de la asignatura *Geografía e Historia* de 2º de la ESO se enmarcan en el periodo histórico — o mejor dicho historiográfico — de la Edad Media, desde sus orígenes tras la caída del Imperio Romano de Occidente hasta su fin. Como sabemos, de forma tradicional el final de la Edad Media peninsular se sitúa en el reinado y unión dinástica de los Reyes Católicos, en el contexto de la construcción del denominado Estado Moderno. Si observamos detenidamente la tabla superior, resulta evidente que los contenidos se organizan en torno al desarrollo de la historia política. Este hecho, junto con la escasa atención a la historia social, se trata de uno de los principales elementos señalados por Edda Sant y Joan Pagès a través de los que se explica la invisibilización de las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales (2011, p. 131). El predominio de esta concepción política del discurso histórico en el currículo escolar ha ocasionado, en palabras de estos autores, “que las mujeres apareciesen como personajes secundarios en los contenidos de Historia” (2011, pp. 132-133). Esta interesante y significativa aseveración será muy tenida en cuenta en la propuesta didáctica que en este trabajo se propone realizar.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que el bloque de historia de la asignatura *Geografía e Historia* de 2º de la ESO se refiere de forma íntegra a la etapa medieval. Por este motivo, deberemos acotar esta propuesta a una unidad didáctica concreta, de forma que sea abaricable y realista en el contexto del trabajo que se está realizando. Para concretar esta mencionada acotación, a continuación detallamos los criterios de evaluación, así como los estándares de aprendizaje evaluables que la normativa educativa recoge para estos contenidos. Una vez puestos sobre la mesa, podremos decidir en qué unidad temática centraremos la

propuesta didáctica de este Trabajo Fin de Master. Teniendo en cuenta lo señalado en el párrafo inmediatamente anterior, no obstante, intentaremos elegir una unidad que se preste de una forma más evidente a desarrollar contenidos en historia social, de tal forma que el discurso femenino quede plenamente integrado.

Además de los contenidos, anteriormente detallados, se pueden definir los criterios de evaluación como aquellos referentes concretos que evalúan el aprendizaje del alumnado. Se refieren a aquellos elementos en los que ha de centrarse la valoración y los logros alcanzados del alumnado: conocimientos y competencias que son susceptibles de evaluación, los objetivos de cada asignatura (BOCM, Decreto 48/2015, p. 12).

Por otra parte, los estándares de aprendizaje evaluables son una especificación o concreción de los criterios de evaluación anteriormente descritos, que facilitan la medición de los logros alcanzados por parte de los estudiantes. A través de estos estándares, se señala lo que el alumno “debe saber, comprender y saber hacer” en el contexto de cada una de las asignaturas, y deben encontrarse diseñados de tal forma que permitan establecer una evaluación estandarizada y de fácil comparación (BOCM, Decreto 48/2015, p. 12). Como sabemos, ambos elementos se tratan de las grandes novedades incluidas en la LOMCE, y que suponen un mayor grado de concreción en aquello que el profesor debe impartir, así como en aquello que el alumno debe saber. A continuación, se muestra la Tabla 3 en la que aparecen referidos los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que deberemos tener en cuenta para la realización de nuestra propuesta didáctica.

De nuevo, como pudo observarse de forma previa, los contenidos, criterios y estándares se refieren principalmente al desarrollo de la historia política del periodo medieval. No obstante, hemos señalado en negrita el único espacio en el que encontramos que la normativa educativa da un mayor peso a la historia social. Se tratan de los contenidos referidos a la Plena Edad Media en Europa, contexto curricular en el que se imparten las características propias de la sociedad feudal: su carácter estamental, la creciente importancia de las relaciones personales y clientelares entre los miembros de la sociedad o la jerarquización social de carácter vertical entre señor y vasallo, por ejemplo. Consideramos, por ello, que esta se trata de la unidad temática óptima para el desarrollo de la propuesta didáctica que este trabajo presenta. No obstante, cabe señalar que si bien este Trabajo Fin de Master plantea una propuesta referente a una única unidad temática, el objetivo que persigue es ser muestra de una posible aplicación al conjunto de los contenidos planteados en los currículos que regulan la enseñanza de la Historia. Esto es, la enseñanza en un discurso histórico generado conjuntamente por hombres y mujeres ha de encontrarse en todos los contenidos curriculares, y no de forma anecdótica y subyacente al discurso masculino, una característica que mostraremos en apartados subsiguientes.

Tabla 3. Relación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje señalados en la normativa educativa como parte de la propuesta didáctica a realizar

Contenidos	Criterios de Evaluación	Estándares de Aprendizaje Evaluables
<p>La Edad Media: Concepto de ‘Edad Media’ y sus sub-etapas: Alta, Plena y Baja Edad Media.</p> <p>La “caída” del Imperio Romano en Occidente: división política e invasiones germánicas</p> <p>Los reinos germánicos y el Imperio Bizantino (Oriente).</p> <p>El feudalismo.</p> <p>El Islam y el proceso de unificación de los pueblos musulmanes.</p> <p>La Península Ibérica: la invasión musulmana (Al-Ándalus) y los reinos cristianos.</p>	<p>24. Describir la nueva situación económica, social y política de los reinos germánicos.</p> <p>25. Caracterizar la Alta Edad Media en Europa reconociendo la dificultad de la falta de fuentes históricas en este período.</p>	<p>24.1. Compara las formas de vida (en diversos aspectos) del Imperio Romano con las de los reinos germánicos.</p> <p>25.1. Utiliza las fuentes históricas y entiende los límites de lo que se puede escribir sobre el pasado.</p>
La Plena Edad Media en Europa (siglos XII y XIII).	26. Explicar la organización feudal y sus consecuencias.	26.1. Caracteriza la sociedad feudal y las relaciones entre señores y campesinos.
<p>La evolución de los reinos cristianos y musulmanes. Emirato y Califato de Córdoba, Reinos de Castilla y de Aragón (conquista y repoblación).</p>	<p>27. Analizar la evolución de los reinos cristianos y musulmanes, en sus aspectos socio-económicos, políticos y culturales.</p>	<p>27.1. Comprende los orígenes del Islam y su alcance posterior.</p> <p>27.2. Explica la importancia de Al-Ándalus en la Edad Media.</p>
<p>La expansión comercial europea y la recuperación de las ciudades.</p>	<p>28. Entender el proceso de las conquistas y la repoblación de los reinos cristianos en la Península Ibérica y sus relaciones con Al-Ándalus.</p>	<p>28.1. Interpreta mapas que describen los procesos de conquista y repoblación cristianas en la Península Ibérica.</p> <p>28.2. Explica la importancia del Camino de Santiago.</p>
<p>El arte románico y gótico e islámico.</p>	<p>29. Comprender las funciones diversas del arte en la Edad Media.</p>	<p>29.1. Describe características del arte románico, gótico e islámico.</p>
<p>La Baja Edad Media en Europa (siglos XIV y XV). La crisis de la Baja Edad Media: la ‘Peste Negra’ y sus consecuencias.; Al-Ándalus: los Reinos de Taifas. Reinos de Aragón y de Castilla.</p>	<p>30. Entender el concepto de crisis y sus consecuencias económicas y sociales.</p>	<p>30.1. Comprende el impacto de una crisis demográfica y económica en las sociedades medievales europeas.</p>

Fuente: BOCM, Decreto 48/2015, p. 65

III.2. El desarrollo de competencias

De acuerdo con el ya citado Real Decreto, las competencias se definen como las “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (BOCM, Decreto 48/2015, pp. 12-13). Asimismo, en esta ley educativa se mencionan las competencias siguientes: a) comunicación lingüística; b) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; c) competencia digital; d) aprender a aprender; e) competencias sociales y cívicas; f) sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; y g) conciencia y expresiones culturales. Para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar simultáneamente en diversas competencias. Este diseño de propuesta didáctica se plantea potenciar, de forma directa o indirecta, las competencias recogidas a continuación en la Tabla 4.

Tabla 4. Competencias que se trabajarán a través de la propuesta didáctica presente en este trabajo

Competencia	Objetivo
Comunicación lingüística	<ul style="list-style-type: none">a) Capacidad de escribir un relato original que contenga los contenidos correspondientes al estamento nobiliario en la Edad Media.b) Presentar oralmente un trabajo escrito en grupo en el que se trabajan diferentes contenidos de las sociedades medievales.c) Actividades orales en las que los alumnos deben reflexionar y expresar su opinión, tales como debates o lluvias de ideas.
Competencia digital	<ul style="list-style-type: none">a) Utilización de diversas herramientas informáticas para la creación y aprendizaje de contenidos.
Aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none">a) Ser capaces de buscar y obtener información de forma autónoma referente a algunas manifestaciones artísticas del románico.b) Trabajar de forma cooperativa en diferentes actividades propuestas, en la que la colaboración entre los miembros será fundamental para la obtención del resultado final. Todos aprendemos de todos.
Competencias sociales y cívicas	<ul style="list-style-type: none">a) Programación diseñada con una premisa fundamental de partida: hombre y mujer construyen de forma paralela la Historia. De esta forma, se educa a los alumnos en la igualdad efectiva de hombres y mujeres, conociendo con rigor el papel de cada sexo en el pasado y comprendiendo su necesidad mutua.b) Reflexión, a través de una actividad específica, de que la gestión de los residuos no se trata de un problema actual, sino inherente a las sociedades humanas.
Conciencia y expresiones culturales	<ul style="list-style-type: none">a) Reconocer diversos objetos muebles e inmuebles referidos al Patrimonio de la Humanidad.b) Conocimiento, a través de una práctica de investigación y de la explicación en clase, de diferentes manifestaciones artísticas del románico y su puesta en valor.

Fuente: Elaboración propia

III.3. Objetivos de etapa en Educación Secundaria Obligatoria

En la normativa vigente se indican un total de 12 objetivos que la Educación Secundaria Obligatoria “contribuirá a desarrollar en los alumnos” (BOCM, Decreto 48/2015, pp. 11-12), y que contienen aspectos de muy diversa índole. Para no extendernos, nos remitimos a esta mencionada ley educativa para la consulta del lector (*Véase BOE*, Real Decreto 1105/2014, p. 176-177). En la Tabla 5 resaltaremos aquellos objetivos que tengan un mayor peso en la propuesta didáctica que este trabajo plantea.

Tabla 5. Objetivos de etapa que se trabajarán a lo largo de la propuesta didáctica.

Objetivo de etapa	Desarrollo de capacidades
Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo.	Realización de diversos trabajos grupales e individuales, así como el aprendizaje de recursos útiles para el estudio.
Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información.	Trabajo de investigación en el que los alumnos deberán buscar y obtener información, referenciando adecuadamente las fuentes utilizadas.
Comprender y expresarse con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana.	Elaboración de trabajos escritos y de carácter oral, que fomenten la mejora de estas capacidades. Además, la participación activa en el aula también se relaciona con este objetivo. Fomento de la lectura a través del trabajo con documentación de época y con textos propios de la historiografía actual.
Conocer, valorar, y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.	Una de las sesiones se refiere de forma prácticamente íntegra al Patrimonio y manifestaciones artísticas propias del románico: se realizará un especial hincapié en el conocimiento del Patrimonio mundial del periodo, así como en la identificación personal con los vestigios con el mismo. Esta identificación es la que permitirá al alumno concienciarse de la necesidad de conservación del Patrimonio artístico y cultural.

Fuente: Elaboración propia

III.4. La inclusión de elementos transversales del currículo

Finalmente, tanto el Real Decreto como en el Decreto de la Comunidad de Madrid se mencionan una serie de elementos, más relacionados con la enseñanza en valores y conducta cívica, que han de trabajarse de forma transversal a lo largo de todo el currículo educativo, mencionándose hasta cinco diferentes (BOCM, Decreto 48/2015, pp. 15-16). Como hemos venido mencionado desde el comienzo, la elaboración de esta propuesta didáctica y su justificación se basará principalmente en el elemento transversal referido a la educación en la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. A continuación, mostramos la Tabla 6, en la que se recogen los elementos transversales del currículum, además del ya mencionado, que se pretenden trabajar a través de la propuesta didáctica que este trabajo presenta.

Tabla 6. Elementos transversales del currículo trabajados la propuesta didáctica planteada

Elemento transversal	Desarrollo
Educación en la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.	Visibilización del papel de la mujer a lo largo de la Historia a través de una propuesta didáctica en la que el discurso histórico se comprende como un todo generado por la acción de mujeres y hombres de forma conjunta.
Desarrollo sostenible y medio ambiente	Actividades relacionadas con problemas ambientales del pasado que se relacionan con el presente, de tal forma que el alumno adquiera conciencia de la necesidad de conservación del medio ambiente, así como de su propio Patrimonio.

Fuente: Elaboración propia

IV. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ANTECEDENTES

Una vez desarrollado el encuadre de esta propuesta didáctica en el marco de la normativa educativa vigente, resulta necesario realizar un recorrido por las investigaciones más relevantes que han tratado de estudiar la invisibilización de la mujer en la enseñanza de la historia, así como la introducción real del discurso femenino en la misma. En un primer bloque nos referiremos a la investigación propiamente educativa, buscando propuestas prácticas de inclusión del discurso femenino en el marco de la enseñanza de la Historia. De esta forma, podrá observarse el panorama desde el cual se parte, y por tanto desde el cual podrá comenzarse a realizar una propuesta didáctica propia. Si las hubiera, se prestará especial atención a aquellas que se centren en la utilización de la mujer medieval como sujeto didáctico.

No obstante, todas esas propuestas han de encontrarse debidamente justificadas, y ser históricamente correctas. Por ello, relataremos brevemente algunas de las investigaciones históricas fundamentales que pueden servirnos para el alcance de los objetivos planteados. La invisibilización del discurso femenino, como veremos, trasciende al ámbito educativo, siendo también un problema existente en la Historia académica. Por este motivo, son muchas las investigadoras que desde los años setenta del siglo pasado han realizado diversos trabajos que revelan la gran multiplicidad de roles que las mujeres, incluidas las pertenecientes a la época medieval, pudieron desempeñar. Sólo conociendo la diversidad de papeles desempeñados por éstas será posible trasladar este conocimiento al aula.

Conocer exactamente qué se enseña a los alumnos en el aula resulta prácticamente imposible. No obstante, la fuente más accesible para tratar de comprender la realidad y práctica educativa es el libro de texto, herramienta didáctica por excelencia en la realidad educativa de nuestro país. Con el objetivo de realizar un balance genérico del alcance del discurso histórico femenino en el ámbito escolar, así como de comprobar las limitaciones y obstáculos que posee en la práctica educativa, se realizará en último término una pequeña incursión en el análisis de los manuales escolares. A través de este análisis tratará de

observarse, aunque de forma somera, hasta qué punto se encuentra instalado el discurso femenino en los textos dedicados a la enseñanza de la Historia, y reflexionar acerca de qué cambios han de introducirse para alcanzar una enseñanza verdaderamente igualitaria. Asimismo, trataremos de observar si algunas de las limitaciones y obstáculos señalados por los diversos autores siguen presentes en los manuales escolares actuales.

IV.1. La investigación educativa. La introducción del discurso femenino en la enseñanza de la Historia

La investigación en el campo de la educación no sexista y de la introducción del discurso femenino en la enseñanza no se trata de una cuestión reciente. Desde mediados de los ochenta, instituciones tales como el Instituto de la Mujer o el Ministerio de Asuntos Sociales impulsaron la publicación de numerosos estudios relacionados con la educación sexista y con el sexismo implícito en los contenidos escolares en nuestro país. En este sentido, algunos de los trabajos que cabe mencionar son, por ejemplo, la interesante obra colectiva realizada bajo el amparo del Instituto de la Mujer titulada *La investigación en España sobre mujer y educación (1987)*. En el marco de esta obra encontramos trabajos tales como *El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto*, de Pilar Heras i Trias o *La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar*, de Marina Subirats. También destaca *Modelos masculinos y femeninos en los libros de texto de EGB*, artículo de Pilar Careaga (1987), quien más tarde publicaría conjuntamente con Nuria Garreta en 1987 *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*, una obra enteramente dedicada a la escasa introducción del ámbito femenino en la educación reglada española. Estos trabajos iniciales bebieron de las críticas hacia la discriminación de las mujeres en la enseñanza promovidas por diversos colectivos feministas, defendiendo la coeducación frente al modelo de educación separada entre niños y niñas, así como la necesidad de sacar a la luz el papel de las mujeres en el pasado histórico, cuya invisibilización “repercute en nuestra comprensión del presente” (Moreno Sarda, 1987, p. 11). También en este contexto se enmarcan algunos trabajos de corte cuantitativo, que trataron de evidenciar la invisibilización femenina en el discurso histórico a partir de los manuales de la época. Los resultados que se desprendieron de dichos estudios destacaron la “imagen sesgada e intencionalmente subvalorada de las capacidades profesionales de las mujeres” (Careaga, 1987, p. 40). Resulta más que interesante revisar este tipo de estudios, puesto que puede plantarse un análisis comparativo teniendo en cuenta los textos escolares más actuales, tarea a la que se dedica más adelante un epígrafe completo.

Ya en el siglo XXI, encontramos nuevas obras de referencia respecto al tema que nos ocupa en este trabajo. Si bien en los primeros trabajos que hemos señalado es posible percibir diversos elementos que se relacionan directamente con la denominada Historia de las Mujeres, en estos otros puede observarse una mayor influencia de la Historia de Género, cuya notoriedad en el panorama investigador español fue más tardío respecto del resto de Europa. Ambas teorías, junto con el aparato investigador propias del marco historiográfico, serán también referidas en el apartado subsiguiente. En este sentido, destaca en primer lugar la obra colectiva del año 2001 coordinada por Antonia Fernández, *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En esta interesantísima aportación se desarrollan las limitaciones tradicionales a la enseñanza del discurso femenino en las Ciencias Sociales. Asimismo,

también pueden encontrarse en este volumen diferentes propuestas de introducción del discurso femenino en el campo educativo, principalmente bajo el apoyo teórico de la categoría analítica de *género*, pero también desde un punto de vista multidisciplinar, utilizando recursos propios otras disciplinas como la Antropología, la Geografía, la Historia o de la Historia del Arte. Además, contiene una gran variedad de bibliografía en muy diversos campos de la investigación educativa. Precisamente por sus variados e interesantes contenidos, esta obra será un punto de referencia clave en la propuesta didáctica que posteriormente se presentará.

Otra obra fundamental de inicios del siglo XXI en este contexto es *Repensar la enseñanza de la Geografía y la Historia. Una mirada desde el género* (2003), realizada conjuntamente por Encarna Hidalgo, Dolores Juliano, Montserrat Roset y Àngels Caba. De nuevo, como su propio título indica, se relaciona directamente con el desarrollo de los estudios de género propios de los años noventa del siglo pasado, realizándose en primer término un estado de la cuestión acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales en nuestro país y de las futuras líneas de avance. De forma semejante a la obra anteriormente referida, desarrolla asimismo diversos núcleos temáticos de trabajo en el aula. En este sentido, puede destacarse que además de lanzar diversas propuestas que comprenden el aula como un espacio plural y diverso, con una concepción teórica en la que hombre y mujer construyen conjuntamente el discurso histórico — una de las bases teóricas en las que se sustenta el presente proyecto —, profundiza en la necesidad de desarrollar en el aula diversas actividades referentes a la comprensión del sistema sustentante de la perpetuación de los roles de género en las sociedades contemporáneas. Por ello, plantea diferentes ámbitos o núcleos temáticos a partir de los que se desarrollan las propuestas: tiempo; espacio (coordinadas fundamentales de la didáctica de las Ciencias Sociales, como sabemos); género; feminismo; patriarcado; fuentes; maternidad, trabajo; androcentrismo o sexismo. En este sentido, considero que la obra revela como fundamental el trabajo con los conceptos, tanto históricos como sociales, para la correcta interpretación del pasado, así como del presente y del futuro.

Hasta este momento se han referido de forma breve los trabajos iniciales en el campo de la enseñanza en igualdad y que abogaron en su momento por la introducción del papel de la mujer, tanto en el sentido amplio del ámbito educativo como específico en el contexto de las Ciencias Sociales. No obstante, debemos señalar aunque de forma breve, algunas de las más recientes investigaciones en la enseñanza de la Historia como disciplina, y que en gran medida se apoyan en las anteriormente mencionadas. Dichos trabajos serán analizados de una forma mucho más detallada, precisamente por su relación directa con los objetivos que este trabajo se plantea. De esta forma, trataremos de desvelar cuáles son, en opinión de estos autores, los principales obstáculos y limitaciones para la inclusión efectiva del papel de la mujer en la enseñanza de la Historia, así como las futuras vías de inserción del mismo en el ámbito educativo actual.

¿Por qué son las mujeres invisibles en la enseñanza de la Historia? se preguntan Edda Sant y Joan Pagès (2011), reconocidos investigadores en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. La respuesta a esta pregunta, que contiene toda la fuerza que este trabajo quiere transmitir, no es única en opinión de estos autores. En primer lugar, destaca el predominio de las tendencias historiográficas de corte

político y su traslado al ámbito educativo. En opinión de estos autores, una enseñanza histórica centrada en contenidos políticos presenta a la mujer como un “personaje secundario”. Además, en segundo lugar, en las ocasiones en las que aparece — si apareciera — suele ser representada de forma “anónima y despersonificada”, especialmente en los contenidos dedicados a la historia social, sin relacionarse directamente con acontecimientos determinados (Sant y Pagès, 2011, p. 133). Como veremos en la posterior incursión en los manuales de texto, resulta francamente difícil encontrar un personaje femenino con nombre y apellidos, por lo que a la postre no se fomenta la inclusión de la mujer en los esquemas narrativos que los estudiantes elaboran a través del aprendizaje (Barton, 2008). Es por ello que resulta necesario introducir cambios en la forma en que enseñamos Historia a nuestros alumnos, adaptándola a las nuevas necesidades ciudadanas. Por último, Sant y Pagès (2011) destacan una idea en mi opinión fundamental para tratar de explicar esta invisibilidad femenina en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Mientras que los hombres realizan una gran cantidad de roles con los que el estudiantado puede identificarse, las mujeres son relegadas a muy escasas actividades, generalmente relacionadas con el ámbito doméstico y familiar. Además, estos autores señalan que la imagen que se transmite de la mujer es principalmente dual. Por una parte, aparece la mujer “masculinizada” — incluyendo en este grupo a personajes independientes y que gozaron de un gran poder, tales como Isabel la Católica, Cleopatra o Elizabeth I — ; y de otra, la mujer “víctima” — mujeres mártires, como Juana de Arco, Anne Frank o Juana la Loca — (2011, p. 136). Resulta sencillo identificar a estos dos grupos con Eva y María, que en la historiografía más tradicional han sido los personajes bíblicos que han encabezado esta estrecha visión dual del conjunto de las mujeres. A este grupo, pero ya en época contemporánea, cabría incorporar a la mujer feminista, con personajes como Clara Campoamor, Eva Perón o el movimiento sufragista — uno de los escasos contenidos propiamente femeninos que aparece en el currículo escolar, como hemos visto anteriormente — (2011, pp. 136-137).

Una vez relatadas las causas y dificultades existentes para la inclusión del discurso femenino en la enseñanza de la Historia, cabe señalar qué posibles soluciones existen para superar este silencio en torno al papel de la mujer en la enseñanza de la disciplina. La búsqueda de un equilibrio entre ambos sexos resulta fundamental, ya que los términos en los que se diseña el currículo (véase punto II) o los manuales de texto, como veremos más adelante, sólo fomentan la perpetuación de la subordinación de la mujer al hombre. Es necesario impulsar la enseñanza del verdadero papel de la mujer en el pasado histórico, y no limitarlo al ámbito doméstico y familiar, una concepción más que superada y de la que existen pruebas documentales más que verificadas y aceptadas por la historiografía (Sant y Pagès, 2011).

Por otra parte, tampoco debe obviarse la existencia de un sistema, denominado patriarcal, que ha venido perpetuando la atribución de diversos roles al sexo masculino y femenino a lo largo de la historia, incluido el presente. Desde este punto de vista, puede considerarse fundamental que todos nuestros estudiantes de enseñanzas medias conozcan adecuadamente el término y sus implicaciones, pues sólo así podrá comprenderse por qué siempre se asocia a la mujer a determinados roles — normalmente limitados al ámbito doméstico y familiar, como se ha dicho — y por qué se ha invisibilizado su papel real en el pasado, a pesar de tratarse de una incorrección desde el punto de vista histórico y social.

Por todo ello, algunos autores, especialmente mujeres, han tratado de sugerir alguna propuesta didáctica para impulsar y reforzar la introducción del discurso femenino en la enseñanza de las Ciencias Sociales, de los que destacaremos uno en concreto que, por su especial relación con los objetivos del presente trabajo, resulta necesario mencionar. Se trata de *Aportaciones al estudio en secundaria de la mujer en el sistema feudal* de Mónica Cuartero, historiadora que recalcó la escasa atención que se presta a la variable género en los currículos escolares. Este motivo fue el aliciente para tratar de proponer algunas actividades relacionadas con la enseñanza de contenidos relativos a la mujer de la sociedad medieval, principalmente a través de recursos visuales (2004). La gran similitud de este artículo con la idea que enmarca este trabajo lo convierte en un recurso fundamental para su composición, ya que permite reflexionar acerca de las premisas de partidas planteadas con la propuesta didáctica, qué cuestiones abordar o qué metodología emplear en el diseño de la propuesta didáctica que aquí se recoge. En este sentido, Mónica Cuartero señala que a pesar de la renovación teórica académica que supuso la entrada en el panorama investigador de tendencias como la Historia Social, la Historia de las Mujeres o la Historia de Género, no se ha producido una trasposición a los planes de estudio escolares. De esta forma, se han construido en torno a la imagen de la mujer en la Edad Media una serie de mitos que la han relegado a un plano totalmente secundario en la marcha histórica, aunque si bien, como se ha dicho anteriormente, se trata de una idea totalmente insostenible desde el punto de vista histórico. Si bien esta autora defiende la búsqueda de una “Historia Global” en la que ambos sexos construyen la historia de forma conjunta (2004, p. 2), a la postre su propuesta acaba recayendo en la realización de una serie de actividades que explican la esfera femenina en diversos contextos — la noble, la religiosa, la campesina, la mujer en la ciudad y la mujer marginada —, sin diseñar actividades o propuestas que, de forma simultánea, trabajen ambos discursos. Por tanto, aunque estas mencionadas actividades resultan más que interesantes, la idea que se pretende plasmar en este proyecto consiste, como se ha venido diciendo, en realizar una propuesta que directamente incluya ambos actores, hombres y mujeres, y no tanto la realización de actividades específicas que vengan a suplir lagunas de conocimiento, puesto que la integración de los contenidos no se produciría de una forma paralela, tal y como deseamos que sea.

IV.2. La investigación histórica. El papel de la mujer en las sociedades medievales

Una vez señalados los principales estudios en el campo educativo respecto a la cuestión que nos ocupa, considero fundamental establecer una base puramente histórica a la propuesta que planteamos realizar. Como decíamos anteriormente, la invisibilización del ámbito femenino trasciende al ámbito educativo, convirtiéndose en una de las grandes asignaturas pendientes de la historiografía, si bien, y cada vez de una forma más evidente, surgen trabajos e investigaciones que tratan de sacar a la luz el verdadero papel de la mujer en el pasado.

Recientemente, en el marco de la última década del siglo XX y las dos primeras del siglo XXI, la historiografía anglosajona y española parece estar asistiendo a un despertar en el campo de la investigación de los estudios de la Historia de las Mujeres, así como en la denominada Historia de Género. Ambas tendencias, como se ha mencionado anteriormente, han influido notablemente en investigaciones de toda índole, incluido el panorama de la

investigación educativa. Ambos términos, no obstante, no son en absoluto equivalentes, por lo que considero fundamental su diferenciación para la comprensión de ambas tendencias.

En primer lugar, la corriente denominada como Historia de las Mujeres ha tratado de visibilizar el papel femenino dentro del discurso histórico, hacer a la mujer protagonista de la Historia. La invisibilidad femenina es una característica indudable en la historiografía tradicional o clásica, como se ha señalado en diversas ocasiones a lo largo de este trabajo, lo cual generó aproximadamente desde los años setenta una necesidad por parte de las historiadoras de “rescatar” a la mujer del pasado, para lo cual fueron revisadas las fuentes en busca de espacios donde la mujer pudiera desenvolverse (Fuster, 2009). En un primer momento, en este contexto investigador aparecerán las grandes biografías de mujeres notables: Isabel I de Castilla es el ejemplo clásico de este tipo de trabajos, relacionados también en muchas ocasiones con la construcción identitaria nacional. Como señala Fuster (2009), este tipo de estudios obviaron a la gran mayoría de las mujeres, ya que prácticamente no aparecen en las fuentes documentales, por lo que la metodología histórica clásica resultaba poco o nada útil. No obstante, veremos que alguna autora ideó nuevas metodologías que escaparan a esta “trampa” documental, tratando de sacar a la luz al conjunto de las mujeres.

Por su parte, la denominada Historiografía de Género es una corriente generada tras la aparición a finales de los ochenta de la categoría de análisis *género* (construida tal y como la entendemos hoy por Joan Scott y Gisela Bock), y que supuso la aparición de nuevas metodologías y marcos teóricos de estudio. Podemos decir que la Historiografía de Género se desgajó de la anterior para estudiar las construcciones socioculturales creadas en torno a los sexos — hombre y mujer —, tratando de deconstruir dichas estructuras para identificar su origen, desarrollo y consecuencias. Si bien la gran mayoría de trabajos se centran en el discurso femenino, comienzan a aparecer trabajos en torno al discurso masculino. Este tipo de estudios se centran en el análisis de las representaciones que de las mujeres se realiza en las fuentes, que se relejeron desde un nuevo punto de vista, teniéndose en cuenta la ya mencionada categoría de género. Las fuentes documentales, en su gran mayoría, se encuentran escritas por hombres, por lo que aquello que puede analizarse desde esta nueva óptica es la visión que de las mujeres poseían los hombres de la época. Esta es, precisamente, una de las grandes críticas a este tipo de metodologías, ya que no utiliza fuentes propiamente femeninas, como sí trata de realizar las investigadoras e investigadores de la Historia de las Mujeres.

Como vemos, el interés que ha despertado el análisis de la construcción de las identidades y, en concreto, la puesta en valor de la imagen femenina — sujeto invisible en la historiografía clásica — ha cristalizado en una gran cantidad de trabajos relacionados con el estudio de los canales de poder de la mujer. Desde que a principios de la década de los noventa aparecieran las primeras obras pioneras en este sentido, como es el caso de *Mujeres y poder* (Gallego, Mó y Perez Cantó, 1994), pueden encontrarse una gran cantidad de estudios recientes. En dicha obra, algunas de las más importantes investigadoras del ámbito recogieron sus impresiones acerca de la conceptualización del poder femenino.

Las investigaciones centradas en este ámbito, que tratan de explicar cómo se construye y ejerce el poder femenino, se enfrentan a múltiples problemas historiográficos que no son

exclusivos del área peninsular, sino que están siendo abordados por otras investigaciones del marco europeo y norteamericano. Una misma cuestión, por tanto, parece estar recorriendo el panorama historiográfico, si bien, debido a los objetivos planteados en este Trabajo Fin de Master, trataremos de centrarnos en el ámbito castellano y, más concretamente, en la cronología relativa a la Edad Media para señalar algunas obras de referencia respecto a la cuestión que nos ocupa. No obstante, existen muchas otras investigaciones relacionadas con esta temática que tratan de definir y caracterizar el poder femenino en otros lugares y épocas, algunos de los cuales citaremos a lo largo de este trabajo. Este hecho recalca, en mi opinión, lo sugerente y amplio que resulta este campo de estudio, dejando abiertas muchas líneas de investigación futuras.

Como hemos señalado, a continuación mostraremos algunas de las corrientes historiográficas más importantes en este sentido, y veremos cómo han tratado de ajustar la teoría de ambas tendencias anteriormente señaladas a sus propias investigaciones. En este sentido, destaca a modo de trabajo recopilatorio y fundamental para la incursión en la historiografía relacionada con la historia de la mujer medieval, el artículo *La Historia de la mujeres en la historiografía española: propuestas metodológicas desde la historia medieval*, elaborado por Francisco Fuster García desde la Universidad de Valencia. Este estudio recoge de forma sintética todo el panorama investigador respecto al tema que aquí nos ocupa, siendo especialmente útil para la composición de este epígrafe.

Por una parte, una de las principales corrientes relacionadas con el estudio del papel de la mujer en la Edad Media es la encabezada por Cristina Segura Graíño, de la Universidad Complutense de Madrid. En general, esta autora es una referencia esencial en los estudios relacionados con los cauces de poder de las mujeres medievales, siendo éstos la base de los modernos estudios de *queenship*, tendencia en la que he basado algunas de mis iniciales investigaciones. Sus aportaciones se acercan más a la corriente denominada Historia de la Mujeres, aunque esta historiadora realizó una reformulación metodológica en este sentido, tratando de hallar vestigios femeninos en documentación cotidiana (registros parroquiales, ordenamientos jurídicos). Esta nueva perspectiva sacó a la luz a las mujeres no privilegiadas, el grueso de la población femenina de la época, que habían permanecido ocultas bajo los trabajos e investigaciones basadas en las mujeres notables, de las que existe una documentación más abundante y accesible. La bibliografía de esta historiadora y de los diversos investigadores pertenecientes a su entorno académico, por tanto, resulta básica para comprender la esencia de la corriente historiográfica de la Historia de las Mujeres. Destacan en este sentido obras como *El trabajo de las mujeres en la Edad Media hispana (1988)*, editada conjuntamente junto con Ángela Muñoz Fernández; *Las mujeres y el poder. Representaciones y práctica de vida (2000)*, obra colectiva; o *La participación de las mujeres en lo político. Mediación, representación y toma de decisiones (2011)*, publicada conjuntamente con María Isabel del Val Valdivieso.

En segundo lugar, nos encontramos con una serie de autores que han centrado sus investigaciones en el análisis de los discursos y representaciones, y por tanto, se encuentran más cerca a la metodología propia de la Historiografía de Género. La obra de Georges Duby y Michel Perrot *Historia de las Mujeres en Occidente (1991)* es una obra clásica que cualquier historiador reconoce como fundamental para el estudio del ámbito femenino, no sólo en Edad

Media, sino en cualquier periodo histórico. No obstante, las críticas a esta obra son principalmente las que señalábamos antes, propias de la tendencia historiográfica en la que se enmarca: se define a la mujer a través del análisis de un discurso eminentemente masculino, y que por lo tanto se va a encontrar viciado por la concepción y el status que el conjunto de las mujeres poseían en la época. Los investigadores pertenecientes a esta corriente, al respecto, alegan la falta de fuentes directas escritas por mujeres como el gran obstáculo que impide realizar con éxito otro tipo de análisis. Además, en el periodo medieval, en el cual nos centramos en este trabajo, este vacío documental se hace más evidente aún. José Enrique Ruiz-Domènec, de la Universidad de Barcelona, es uno de los investigadores españoles que han seguido la estela de Duby y Perrot (Fuster, 2009) y que ha realizado publicaciones cercanas a la Historia de las Mentalidades, utilizando recurrentemente fuentes literarias, tales como *La mujer que mira: crónicas de la cultura cortés* (1986); *El amor en la Edad Media y otros ensayos* (1990); o *Damas del siglo XII: Eloísa, Leonor, Iseo y algunas otras* (1995) (Fuster, 2009). También cabe mencionar de nuevo a María Isabel del Val Valdivieso, otra investigadora fundamental en el estudio de las representaciones y prácticas de la mujer, utilizando fuentes principalmente cronísticas, y por tanto escritas también por hombres. Es probablemente la mayor especialista en Isabel I de Castilla en el panorama historiográfico, si bien en los últimos años ha comenzado a interesarse en ampliar la base social de sus estudios. De la profusa bibliografía de esta autora pueden destacarse desde su tesis doctoral *Isabel la Católica, princesa: 1468-1747* (1974) a obras y trabajos más recientes como *Isabel la Católica en el contexto cultural de su tiempo* (2002); *La reina Isabel en las crónicas de Diego de Valera y Alonso de Palencia* (2003) o junto con Julio Valdeón en *Isabel la Católica, reina de Castilla* (2004).

Finalmente, debemos mencionar una corriente nacida del *pensamiento de la diferencia sexual*, también de finales de los ochenta (Fuster, 2009) y en la que se basa, por su interesante aplicación didáctica, el presente proyecto. Dicha corriente trata de aunar discurso masculino y femenino en la construcción de una nueva historia: se comprende así al hombre y a la mujer como dos focos que construyen, aunque de forma asimétrica (ya que la voz femenina es mucho más tenue) una historia conjunta. Según esta corriente historiográfica, la diferencia sexual resulta fundamental para el devenir histórico (los cuerpos, sexuados de distinta forma, generan historias diferentes), una idea que la categoría de *género* no contempla. Helene Coxous y Luce Irigaray fueron las autoras fundantes de esta tendencia, pero en el panorama español podemos destacar a María-Milagros Rivera Garretas con obras como *La diferencia sexual en la historia* (2005) o Ángela Muñoz Fernández, una autora fundamental en la investigación de la religiosidad y espiritualidad femenina, un ámbito interesantísimo para el análisis de la actividad femenina en la Edad Media. En el monasterio, las mujeres podían desatarse en cierta forma de los roles asociados a su condición de mujer, teniendo posibilidades de desarrollarse intelectualmente y realizar labores propias al margen de la sociedad. De esta autora pueden destacarse obras como *Las mujeres en el cristianismo medieval: imágenes teóricas y cauces de actuación religiosa* (1989) o *La subjetividad femenina y la resignificación en el campo del parentesco espiritual* (1996).

IV.3. La inclusión del discurso femenino en los manuales escolares: la mujer medieval como indicador de análisis

El libro de texto, como sabemos, ha sido y sigue siendo el recurso didáctico fundamental utilizado por los docentes en las aulas de nuestro país. Este hecho supone que se trate del principal punto de referencia para los estudiantes en el aprendizaje de contenidos. El análisis del discurso planteado en los manuales escolares, resulta, por tanto, fundamental para comprender el alcance del sexismo y la introducción de la igualdad entre los géneros en las aulas. Desde finales del siglo pasado encontramos trabajos que han tratado de revelar el sexismo en los libros de texto, e incluso se han planteado propuestas metodológicas al respecto, tratando de cuantificar esta desigualdad (García, Troiano y Zaldívar, 1993).

Para la composición de este epígrafe se ha realizado una selección de diversos libros de texto diseñados para el curso de 2º de Educación Secundaria Obligatoria de la asignatura *Geografía e Historia*. Se han elegido títulos editados por diversas editoriales y que además han sido publicados en diferentes años, de tal forma que obtengamos una muestra, aunque pequeña, lo más heterogénea posible. A partir de estos libros de texto tratará de realizarse un breve acercamiento a la cuestión planteada en este Trabajo Fin de Master: la introducción del discurso femenino, y más concretamente de la mujer medieval, en la impartición de la asignatura *Geografía e Historia*. No obstante, ha de quedar patente que esta breve incursión en el trabajo con textos escolares no pretende resultar un análisis exhaustivo, para lo cual sería necesario una muestra mucho más amplia de la que aquí se plantea.

La sucesión de diversas leyes educativas en España resulta significativa para este breve análisis, ya que ha generado un panorama educativo en general poco estable, al que las editoriales han tenido que adaptarse para la composición de los manuales escolares. La invisibilidad del discurso femenino en la enseñanza de la Historia viene siendo un problema arrastrado desde antaño (García, Troiano y Zaldívar, 1993), por lo que analizar libros de texto pertenecientes a diferentes escenarios en cuanto a normativa educativa podrá servirnos para comprobar si ha existido algún tipo de avance en este sentido, aumentándose progresivamente la visibilización femenina con las sucesivas leyes educativas. Por el contrario, quizás encontremos escenarios similares en todos los manuales escogidos, con escasos avances en materia de educación en igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Cualquiera de estas dos situaciones — e incluso otras que no hemos contemplado a priori — serían igualmente significativas y dignas de análisis.

La aparición — o ausencia — de la mujer medieval en los textos educativos de las unidades temáticas dedicadas a la explicación de la etapa histórica de la Edad Media será el indicador utilizado para la realización de este análisis crítico de manuales escolares. En aquellos casos en los que esta figura femenina aparezca, se analizará de qué modo es representada. ¿Se presenta reproduciendo estereotipos propios del género femenino en el contexto de una sociedad patriarcal, o aparece realizando diferentes papeles y actividades? ¿Aparece únicamente como un sujeto anecdótico, a través de explicaciones puntuales, o se introduce plenamente en el discurso del manual? ¿Es la mujer medieval ilustre la única representada o por el contrario se alude a la colectividad de las mujeres medievales? ¿Aparece representada a través del texto, imagen u otro tipo de recursos? Éstas son algunas de las preguntas que tratarán de responderse con este breve análisis.

A continuación, se relacionan los manuales escolares escogidos para la realización de este estudio, junto con la aparición de la mujer medieval femenina en los mismos. Se ha decidido seguir un orden cronológico, desde las obras más antiguas hacia las más recientes, para tratar así de observar algún progreso — o retroceso — en la visibilidad femenina en los textos escolares con el paso del tiempo.

- Matesanz, J.; Peludo, M. R.; Sánchez, P y Sinatti, G. (2007) *Geografía e Historia*. Madrid: Editex.

De esta primera obra de referencia se han revisado las siguientes unidades: *La formación de Europa* (Número de alusiones al sexo femenino en el texto: 0); *La sociedad feudal* (3); *El Islam* (0); *El despertar de las ciudades europeas* (2); *Al Andalus* (1); así como *Los reinos cristianos de la península Ibérica* (1).

A lo largo de la lectura de este manual, se han podido apreciar múltiples diferencias con los textos más recientes y que resultan fundamentales para el análisis que se propone. En primer lugar, destaca una mayor utilización del texto en detrimento del aspecto visual — mucho más presente en los textos actuales—, con un desarrollo muy amplio de los temas tratados, entrando en un grado de detalle y concreción bastante elevado. Por otra parte, en estos manuales más antiguos puede observarse una mayor importancia de los aspectos relacionados con el desarrollo político y militar, cobrando una menor relevancia aspectos tales como la economía o la sociedad. Como sabemos, esta preeminencia de ciertos aspectos históricos tienen mucho que ver con las tendencias historiográficas más en boga en la época en la que fueron editados. Durante la última década del siglo pasado, así como en los primeros años del actual siglo, éstas se hallaron más apegadas a la tendencia positivista, en contraposición con tendencias más actuales y novedosas, relacionadas con la historia social y económica (Sant y Pagès, 2001). Como se ha mencionado previamente, la exposición centrada en el desarrollo político y militar de las sociedades medievales no fomenta la inclusión del papel femenino: durante la etapa medieval los gobernantes y personajes que marchaban a la guerra eran principalmente, y salvo excepciones, los hombres. Por ello, autores como Smith Crocco señalan que la marginación de la mujer en el campo de la actividad política tiende a oscurecer el rol de la mujer en la historia (Smith Crocco, 2009). Sin embargo, un discurso más centrado en el sector social o económico puede facilitar esa inclusión del discurso femenino.

Precisamente, en los apartados dedicados a la sociedad y economía son los únicos en los que puede encontrarse en este manual escolar alguna mención a la mujer, pero no como un sujeto histórico activo, sino como un sujeto dependiente del sexo masculino. A lo largo de las seis unidades revisadas — unas noventa páginas aproximadamente—, se han encontrado únicamente 7 alusiones al sexo femenino en los textos escolares. No obstante, resulta significativo el análisis del tipo de alusiones que se llevan a cabo. En primer lugar, la mujer como parte de “la familia del caballero” (véase Figura 1); la referencia a las monjas, a las que no se alude, por ejemplo, en un apartado denominado “la vida cotidiana en el

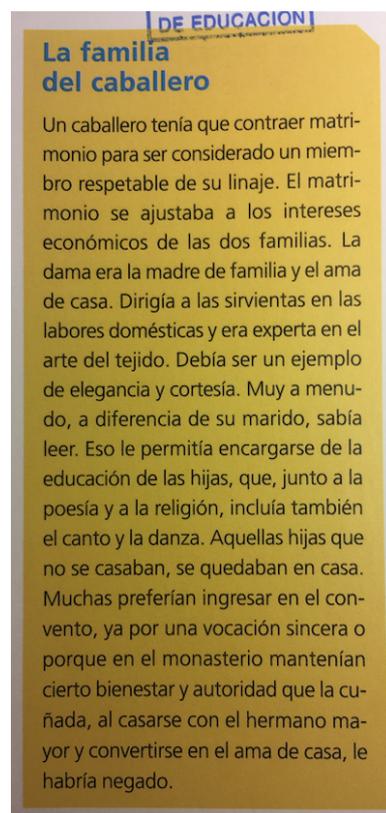


Figura 1. Cuadro en el que se menciona el papel de la dama en la sociedad feudal.

Fuente: Matesanz, Peludo, Sánchez y Sinatti, 2007, p. 125.

monasterio” (Matesanz, Peludo, Sánchez y Sinatti, 2007, p. 129); o la figura de la Virgen María son el tipo de incursiones que el libro realiza en el mundo femenino. Las campesinas, las damas de la nobleza, así como las reinas son completamente obviadas, camufladas bajo el genérico masculino. Las únicas mujeres con nombre y apellidos en el texto son Juana de Arco —con dos escasas líneas de texto— e Isabel I de Castilla, que aparece formando parte del clásico discurso nacional, en el que los Reyes Católicos juegan un papel fundamental.

Algunas ilustraciones muestran a personajes femeninos, pero en general representadas como la Virgen María o en un contexto de ocio. Únicamente se ha encontrado una miniatura de *Las muy ricas Horas del duque de Berry* en la que una pareja de mujeres aparece arando el campo, si bien para desarrollar los contenidos referentes a la actividad agrícola únicamente se habla de “los campesinos” (p. 154). Por tanto, la idea genérica que se transmite de la mujer medieval en este manual es la de un sujeto pasivo, recluido en el ámbito doméstico, sin una labor definida. Se expresa en la obra la situación de inferioridad de la mujer, en casos como “las familias más pobres llegaban, incluso, a dejar morir a sus propios hijos, sobre todo si eran niñas” (p. 154), pero no se explica el porqué de esa aseveración. En otra unidad del texto se menciona que las mujeres musulmanas “podían aprender a leer con el Corán e, incluso, llegar a ser maestras” (p. 173), pero no se explica el estatus femenino en las sociedades islámicas. El alumnado, por tanto, puede extraer que la inferioridad femenina se trata de un hecho natural, no explicable, sin enmarcarlo en el sistema patriarcal predominante en las sociedades medievales, que debería ser explicado para que los estudiantes comprendieran el porqué de la situación de inferioridad de la mujer. A través de la lectura de este manual, por tanto, se transmite la idea de que los espacios de actuación femeninos eran, en la etapa medieval, anecdóticos o prácticamente inexistentes, en contra de lo que los recientes estudios cada vez rechazan de una forma más tajante.

- **Gros, C. y Tena, B. (2012). *Ciencias Sociales: Geografía e Historia*. Madrid: Edebé.**

En este segundo manual escolar se han revisado las siguientes unidades: *El fin del mundo antiguo* (Número de alusiones al ámbito femenino en el texto: 1); *La Europa feudal* (3); *El renacer de las ciudades* (1); *Al-Ándalus* (0); *Del reino astur al reino de Castilla* (1); *Navarra y la Corona de Aragón* (2).

Como señalamos anteriormente, en este libro, ya de fechas más recientes, puede observarse esa tendencia que mencionábamos en la que el texto escrito comienza a reducirse en favor de otro tipo de recursos, tales como mapas, imágenes o documentos de época. En este sentido, se encuentra un menor grado de concreción en cuanto a los hechos históricos se refiere, si bien sigue manteniéndose una explicación de marcado carácter político — aunque no destaca tanto la visión militar como en el libro analizado previamente —.

En cuanto a las imágenes y representaciones de mujeres en figuras, ilustraciones o dibujos, destaca que en su mayoría la mujer aparece representada como la Virgen María, ya sea en algunas miniaturas de códices medievales o en tallas en madera. En este sentido, se han contabilizado hasta 7 apariciones de este tipo. En el capítulo dedicado al desarrollo del Al-Ándalus, por su parte, aparece una miniatura en la que dos mujeres aparecen jugando al ajedrez, si bien no aparece la fuente de la que la miniatura se extrae (posiblemente perteneciente a las *Partidas* de Alfonso X). Además, durante la totalidad de la unidad dedicada a la sociedad andalusí no aparece mencionada en ninguna ocasión el estatus femenino.

En cuanto al tratamiento del discurso femenino, en este libro de texto nos encontramos de nuevo con una cantidad muy limitada de alusiones al ámbito de la mujer en la historia de la Edad Media. Con un total de siete alusiones en unas 120 páginas, mantiene cuantitativamente la escasez en cuanto a la introducción de la mujer en la enseñanza de la Historia. Destaca el ejemplo que mostramos a través de la Figura 2. Esta imagen se sitúa en el contexto de la unidad *La Europa Feudal*. En uno de los subapartados de la unidad, se relatan brevemente las características principales del conjunto de la sociedad bajomedieval. No obstante, las mujeres parecen encontrarse al margen de ese conjunto, reservándose para ellas un recuadro en



Figura 2. Cuadro en el que se relata el supuesto papel de la mujer en la Baja Edad Media.
Fuente: Gros y Tena, 2012, p. 151.

el que se especifican las tareas a las que se encontraban “relegadas”. Resulta curioso, no obstante, que en la siguiente página del libro aparece, igual que en el manual anterior, una ilustración de *Las muy ricas horas del duque de Berry* en el que una pareja de mujeres aparece arando en el campo. ¿Por qué en el recuadro que podemos ver más arriba se señala que “la mujer quedaba relegada al ámbito doméstico” si a continuación se la muestra trabajando y formando parte de la producción agrícola? Además, cabe destacar que en el apartado dedicado al sector productivo agropecuario, predominante en Europa hasta prácticamente mediados del siglo XX en el caso de España, el plural masculino nunca se acompaña del femenino “campesina” en el texto, si bien se alude al trabajo de “ancianos y niños” (p. 152). ¿No existían las mujeres campesinas? ¿Qué concepción pueden extraer los alumnos del papel femenino en el mundo medieval a través de este tipo de textos?

Por otra parte, el papel reproductor y perpetuador del linaje de la mujer noble resulta indudable en el contexto de la Edad Media, pero resulta del todo erróneo señalar que se trataba de su única función en la sociedad bajomedieval. Algunas de las más importantes investigadoras en el campo de tendencias historiográficas tales como la denominada *Historia de las Mujeres* o los estudios de *Mujer y Poder* vienen señalando desde la década de los noventa que la mujer noble bajomedieval podía desarrollar en su entorno una gran multiplicidad de papeles y roles: señora, esposa, mediadora, pacificadora e incluso instigadora. En función del carácter, habilidad y personalidad de estas mujeres, era posible desdibujar los roles de género, tan firmemente implantados e impuestos por el sistema patriarcal del bajo medievo (Segura Graíño, 1995). Precisamente en torno a estos canales de poder de la mujer de la nobleza castellana, que podrían ser tanto formales como informales, han girado mis incipientes trabajos en el campo de la investigación histórica. Es por ello que resulta fundamental desmentir estas ideas totalmente erróneas y abogar por una educación en la que el papel de la mujer en la historia se relate con rigor y corrección.

También en el campo de la religiosidad femenina se abre un nuevo espacio en el que la mujer podía desarrollarse al margen de los roles tradicionales asociados al sexo femenino. En el manual escolar a analizar, no obstante, se menciona literalmente que “las monjas tenían

vedadas las actividades intelectuales, y se dedicaban principalmente a atender a los enfermos” (p. 154), una aseveración totalmente errónea. No es necesaria una explicación muy rebuscada, sino únicamente mencionar a Hildegar von Bingen (1098-1179), que fue una de las mujeres más importantes y cultas de la Edad Media en el Sacro Imperio, escribiendo innumerables obras de carácter tanto religioso como científico, destacando en el campo de la medicina o de la botánica. De nuevo, la invisibilización del papel femenino en la historia se une a la incorrección historiográfica más evidente.

Para terminar con el superficial pero significativo análisis de este texto escolar, cabe mencionar que de nuevo Isabel I de Castilla es una de las mujeres que se menciona en el texto de forma directa, acompañada en este caso de Petronila de Aragón (1136-1173), mujer de Ramón Berenguer IV. El documento donde se recogen los esponsales de estos dos últimos personajes aparece destacado de forma adjunta al texto. En dicho documento, Ramiro, padre de Petronila, ofrece a su hija en matrimonio al conde de Barcelona. En un ejercicio de repaso posterior se pregunta de forma literal al alumno: “¿Quiénes eran Ramiro y Ramón? ¿Qué le dio el primero al segundo?” (p. 231). Siendo Petronila la mujer que iba a casarse, parece que descubrir quién era no posee la más mínima importancia para el aprendizaje del alumnado. No solamente no importa, sino que la segunda pregunta reduce su papel a un mero objeto de intercambio, un “qué”. Bajo mi punto de vista, este discurso resulta totalmente opuesto a uno de los objetivos que la enseñanza obligatoria debería poseer de forma fundamental como es la construcción de una ciudadanía cívica, educada en una serie de valores basados en la igualdad entre hombres y mujeres.

- Burgos, M. y Muñoz-Delgado, M.C. (2016). *Geografía e Historia*. Madrid: Anaya.

Este último manual pertenece al pasado año académico, por lo que se adapta a la normativa educativa ahora vigente. Contando con tres volúmenes, para la elaboración de este trabajo se utilizó el segundo de ellos, en el que pudimos revisar las siguientes unidades: *La Plena Edad Media. El renacimiento urbano* (Número de alusiones al ámbito femenino en el texto: 1); *La península ibérica entre los siglos XI-XIII* (1); *La Baja Edad Media. Crisis y recuperación* (1).

De nuevo, como hemos venido comentando a lo largo de este epígrafe, en este libro, ya adaptado a la nueva ley educativa, la LOMCE, encontramos un decrecimiento bastante significativo del texto escrito. Los nuevos manuales escolares se caracterizan por un discurso mucho más sencillo y sintético, así como un desarrollo mucho mayor del trabajo con imágenes y con las Tecnologías de la Información y Comunicación. Recalcar esta idea resulta importante en tanto que a menor espacio dedicado al texto, menor espacio de introducción de nuevas ideas, además de los contenidos clásicos, que se repiten, a pesar de las actualizaciones, de una forma más o menos similar en todos los manuales. En el caso de la introducción del discurso femenino, vemos que el panorama sigue siendo similar e incluso aún más desolador que en los casos anteriores. Teniéndose en cuenta que se han revisado la mitad de páginas que en el caso de los manuales anteriores, destaca que el número de referencias totales al discurso histórico femenino asciende a un total de 3, por lo que podemos decir que sigue la línea de las obras anteriormente analizadas e incluso puede observarse una menor aparición en recursos visuales tales como representaciones artísticas o ilustraciones.

De nuevo, el genérico masculino omite toda actividad femenina: “los campesinos”, “los artesanos”, “los comerciantes” o “los señores” son siempre los términos en los que la obra se refiere a las actividades económicas de la Edad Media, que a la postre no generan sino una

total invisibilización del papel femenino en el periodo. En mi opinión, en un momento tan crucial de la etapa educativa como es este, en el que los estudiantes se encuentran inmersos en la etapa adolescente, y por ello en pleno desarrollo cognitivo, ha de abogarse por un lenguaje mucho más inclusivo, que construya una ciudadanía formada en la igualdad entre los sexos y que asigne una gran multiplicidad de roles, tanto a mujeres como hombres. Nuestros alumnos se encuentran construyendo sus propios *esquemas cognoscitivos*, a través de procesos como la *asimilación* — información alterada para su introducción en determinado esquema — o la *acomodación* — un cambio en el esquema para adaptarlo a los nuevos datos recibidos —, por lo que el docente posee la tarea de despertar en los alumnos una conciencia crítica respecto a este tipo de discursos, capacitándoles para identificar y analizar las causas y consecuencias de esta consideración de la mujer en su propia educación (Arnett, 2008, p. 67). En este caso al menos, el lenguaje sí que importa.

La omisión e invisibilización del trabajo femenino, además de perpetuar conductas sexistas, supone una incorrección histórica. En el caso de este manual, en la primera de las unidades, la mención que se realiza al ámbito femenino se refiere a los diversos trabajos que desempeñaban en la sociedad urbana de la Plena Edad Media, en un apartado específico denominado “Las mujeres en la sociedad urbana” (p. 108). A pesar de que en este apartado se hace referencia a diferentes labores realizadas por las mujeres en el medievo, resulta significativo que no se realice ninguna referencia previa a las mismas, ocultándose bajo el genérico masculino. Más tarde, en las actividades de refuerzo, encontramos un ejercicio perteneciente al apartado “Reconocer Derechos” en el que los estudiantes han de buscar información sobre el estatus de la mujer en la sociedad medieval y realizar un resumen.

De nuevo, este apartado viene a confirmar esa nueva tendencia que se ha venido señalando en diversas ocasiones, en la que se realiza un epígrafe específico para desarrollar brevemente el estatus femenino en un contexto determinado, pero sin encontrarse integrado en el discurso, como si se encontrara al margen de la sociedad y de la dialéctica que construye la historia. Son precisamente este tipo de tendencias las que generan una victimización constante de la mujer, que parece encontrarse en un ambiente hostil del que es necesario protegerla, en vez de impulsar un discurso que reafirme su verdadero papel en la sociedad, protagonista del cambio histórico junto con el hombre. Por tanto, a pesar de la actividad de búsqueda propuesta por el manual bajo un llamativo y legalista “Reconocer Derechos”, ¿está la obra reconociendo el papel real de la mujer en la Edad Media? ¿Está el libro de texto reconociendo los derechos de la mujer — y de la sociedad en su conjunto — en cuanto al conocimiento de su propio pasado?

En el caso de este libro escolar, como decíamos, destaca la escasez de representaciones e imágenes femeninas ilustrativas. Encontramos una mujer que aparece junto a un artesano, realizando algún tipo de labor en el taller. No obstante, en el pie de foto únicamente se menciona al personaje masculino y la tarea que él se encuentra realizando (p. 106); y lo mismo ocurre con una mujer que se encuentra esquilando a una oveja en una representación referida a la actividad de La Mesta (p. 158). También puede encontrarse una obra pictórica del siglo XIX en la que María de Molina presenta a su hijo, Fernando IV, a las Cortes de Castilla, como tutora del heredero. Cuidar y educar al heredero llevaba adosado un importante poder: entre las funciones de la tutora se encontraban su cuidado, su representación en los juicios o la administración de su patrimonio (Earenfight, 2005, p. 34). Como vemos, se trataban de funciones nada baladíes, las cuales hemos de unir a la notable influencia que la tutora podría ejercer sobre el heredero, siendo ésta capaz de jugar un papel clave en el panorama político y

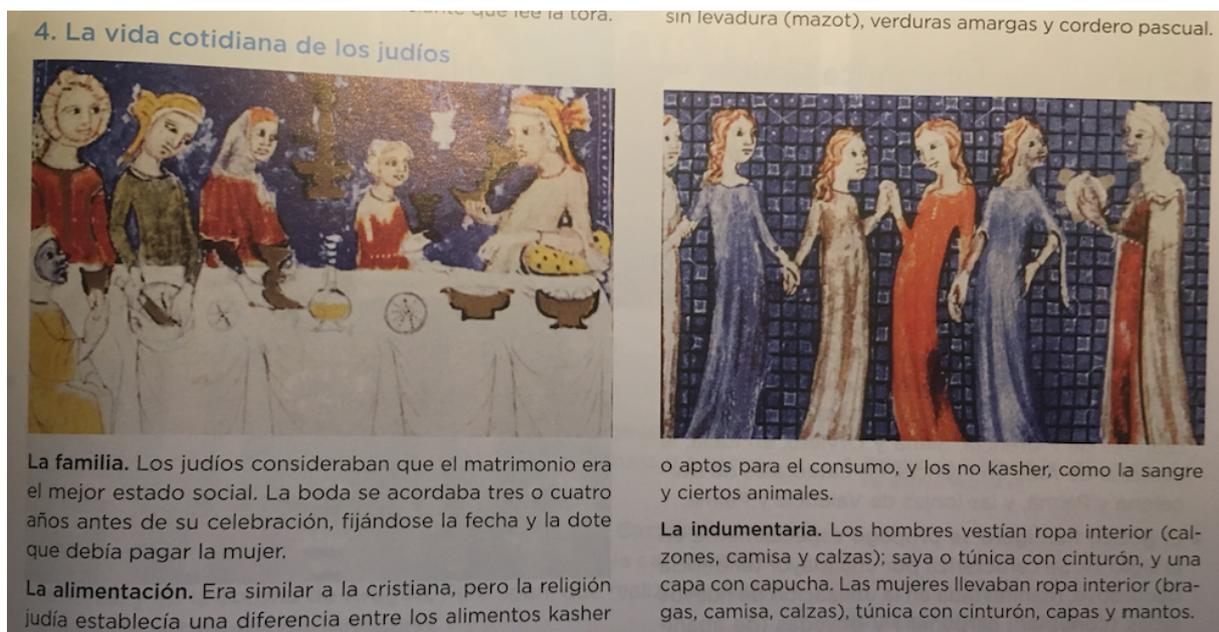


Figura 3. La vida cotidiana de la sociedad judía peninsular durante la Edad Media. Fuente: Burgos y Muñoz-Delgado, 2016, p. 155.

cortesano. Sin embargo, esta representación gráfica viene acompañada únicamente de su título, si bien se podría haber aprovechado para introducir nuevos roles de la mujer medieval, en este caso en el campo de la práctica política.

Más adelante, también se menciona a Petronila de Aragón, pero de nuevo, como en el libro de texto previo, sólo para destacar su matrimonio con Ramón Berenguer IV (p. 124). En el apartado dedicado a “La sociedad estamental” la mujer no aparece representada ni en el estamento privilegiado ni en el no privilegiado. Tampoco aparece mencionada en el último de los temas analizados, ni como parte de las actividades económicas ni en el contexto de la sociedad bajomedieval. La única referencia femenina en la unidad *La Baja Edad Media. Crisis y recuperación* puede observarse en la imagen adjunta (Figura 3), que forma parte de un dossier denominado *Informe gráfico: los judíos peninsulares* (pp. 154-155). En dicho informe, la obra menciona algunas características generales de los judíos que habitaban la península ibérica y su relación con el resto de grupos sociales y religiosos en el contexto de las sociedades medievales. Como puede verse, la mujer es incluida en el apartado denominada “La vida cotidiana de los judíos”, donde se menciona el ámbito familiar, el matrimonio o la indumentaria. Es decir, de nuevo vemos cómo la única representación directa del ámbito femenino muestra los roles tradicionales asociados a la mujer, propios del entorno doméstico y familiar, mientras que otros roles más activos se invisibilizan u obvian en el discurso escolar.

Aunque pequeña, esta incursión en los manuales de texto escolares evidencia la necesidad de introducir una serie de profundos cambios en la enseñanza de la historia, tanto a nivel discursivo como metodológico, que se han mostrado estáticos y sin signos de avances significativos. El papel activo de la mujer en la sociedad medieval, suficientemente respaldada por la investigación histórica, no puede ni debe ser invisibilizada si queremos educar realmente en la igualdad entre mujeres y hombres.

V. PROPUESTA DIDÁCTICA: OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y PROGRAMACIÓN

V.1. Contexto de aplicación

Una vez sentadas las bases legales y teóricas, pasaremos a describir y desarrollar la propuesta didáctica que este Trabajo Fin de Master presenta. Como contexto de actuación se ha decidido utilizar el perteneciente al centro que ha dado cabida a mis prácticas obligatorias del MESOB: un antiguo instituto del sur de Madrid – en este caso el IES Matemático Puig Adam, situado en la ciudad de Getafe —, el “primer instituto de bachillerato que hubo en la localidad” según su propia página web. Esta antigüedad ha construido en torno a la institución educativa una identidad de seriedad y de un elevado nivel de exigencia, con unos buenos resultados académicos en términos generales y un alto porcentaje de aprobados en las pruebas de acceso universitario. Esta imagen, no obstante, poco a poco se ha venido desmejorando, principalmente por la creación de nuevos institutos en la localidad mejor equipados y con una serie de recursos más cercanos a las nuevas exigencias de las familias; así como los diversos problemas asociados a las nuevas generaciones de alumnos. Por ello, el IES Matemático Puig Adam se encuentra inmerso en una cierta decadencia en cuanto a innovación educativa, parcialmente paliada por los nuevos profesores, en su mayoría interinos, que llegan cada año al centro. No obstante, en cierta medida sí que puede decirse que mantiene esa identidad de seriedad y exigencia, sostenida principalmente por un grupo de profesores — algunos de los cuales han sido mis propios profesores —, con varias décadas de experiencia a sus espaldas, y cuya profesionalidad en mi opinión se encuentra fuera de toda discusión.

Los alumnos han cambiado mucho desde que abandoné el centro en el año 2010, como he podido ver con mis propios ojos y como también han recalcado algunos de mis antiguos profesores. Las necesidades de los estudiantes han cambiado, las metodologías clásicas y de corte memorístico resultan hoy prácticamente ineficientes. Durante mi estancia en el centro, he podido reflexionar acerca de las nuevas exigencias por parte del alumnado, las cuales evidencian la necesidad de cambiar la óptica desde la cual se comprende el desarrollo de la clase. Todas estas reflexiones han cristalizado en la realización de la programación que a continuación se presenta.

La clase “base” sobre la que trabajaremos se encuentra inspirada en el grupo 2ºA del mencionado centro: compuesta por 25 alumnos, 11 chicos y 14 chicas — este año el centro ha podido abrir un nuevo grupo para bajar el ratio de alumnos por aula —. En general, es una clase tranquila con la que se puede trabajar de una forma más o menos adecuada, sin disrupciones graves, lo que permite la realización de actividades dinámicas sin que esto suponga un total descontrol del aula. En la mayoría de las ocasiones los alumnos realizan las actividades propuestas por el profesor — en este caso, el profesor David Lázaro, a quien agradezco encarecidamente que me haya permitido asistir a diversas sesiones en las que poder observar la dinámica del grupo — y son respetuosos con el resto de compañeros. En mi opinión, la programación planteada podría impartirse sin mayores problemas en este grupo, y en general en cualquier grupo que no posea elementos de dificultad añadidos.

En cuanto a la Atención a la Diversidad, en este grupo no existe ningún alumno con Necesidades Especiales Educativas, si bien he podido observar que existen dos o tres alumnos que superan el nivel general del grupo, pero sin alcanzar el grado de Altas Capacidades. Por

tanto, en esta programación, de forma complementaria, se añadirán algunas actividades de ampliación, dirigidas a los alumnos que necesiten ir más allá de los contenidos impartidos en el aula, y que fomenten el interés por el conocimiento y la mayor profundización en los mencionados contenidos.

V.2. Objetivos

Antes de desarrollar la metodología empleada, así como el desarrollo de las diversas sesiones en la que se divide la propuesta didáctica, mencionaremos brevemente una serie de objetivos que tratarán de cumplirse a lo largo de la impartición de la programación que a continuación se presentan. En la tabla 7 aparecen detallados estos objetivos, tanto de forma general como específica.

Tabla 7. Objetivos planteados a través de la programación didáctica propuesta

Objetivos generales	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender la gran complejidad que supone el mundo medieval (frente a la visión estereotipada de éste) a través de diversas actividades que reflejen diferentes aspectos de la vida de la Plena Edad Media. - Adquirir una visión completa de una etapa histórica a través del estudio a través de diversos planos de conocimiento y múltiples perspectivas, favoreciendo la interdisciplinariedad. - Conocer diversas fuentes documentales a través de las cuales el historiador puede reconstruir el pasado. - Participación de la clase en diversas tareas, promoviendo la motivación y la cooperación entre sus miembros, así como el espíritu crítico sobre la Historia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la impartición de los contenidos a través de actividades en las que se incluya los discursos femenino y masculino, comprendiendo que ambos actores, de forma conjunta, construyen la Historia. - Adquirir consciencia de la invisibilización del papel de la mujer en la Historia, explicar por qué se ha producido este hecho y comprender el sistema que lo sustenta. - Desmitificar el papel pasivo y limitado al ámbito doméstico y familiar de la mujer en la Historia, y concretamente en el periodo medieval. - Conocer los roles que la mujer desempeñaba en el pasado junto con el hombre a través de diversas fuentes y recursos.

Fuente: Elaboración propia

V.3. Metodología

Como objetivo fundamental, esta propuesta de programación didáctica pretende ser el marco de una serie de sesiones en las que los alumnos adquieran un conjunto de aprendizajes significativos. El aprendizaje significativo, como sabemos, se trata de un concepto que David Ausubel define en el contexto de las teorías constructivistas del aprendizaje: se trata de un tipo de aprendizaje que forma parte de la estructura cognitiva sobre el que se integran los diversos contenidos que el alumno va aprendiendo, dándoles un sentido global y coherente — es decir, todo lo contrario a un aprendizaje de corte memorístico en el que los datos se ordenan sin ningún orden lógico aparente — (Ausubel, 2002).

Para tratar de lograr este objetivo, existen diversas metodologías que pueden permitir al docente llevar a cabo un tipo de enseñanza en consonancia con estos principios planteados, y

que pueden asimismo combinarse con la clase magistral, que bien utilizada se trata de un recurso primordial para transmitir el aprendizaje. Para el caso de la propuesta didáctica planteada, trataremos de realizar diferentes actividades relacionadas con la denominada Teoría de las Inteligencias Múltiples, planteada por Howard Gardner en 1983 y que rompió de forma tajante con la visión tradicional de inteligencia, que se fundamentaba en la unicidad de ésta a través de diversas habilidades medibles tales como la memoria, la lógica o el cálculo. No obstante, Gardner señala que una inteligencia es “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (2002, p. 45). De esta forma, en un mismo individuo se encuentra todo el espectro completo de inteligencias señaladas por Gardner, pudiéndose encontrar más o menos desarrolladas en función de las características personales de dicho individuo. Esta teoría ha generado una profusa bibliografía de aplicación al aula, adaptándose a las diferentes disciplinas que se recogen en el currículo escolar. Nuestro objetivo será tratar de llevar al aula diversas actuaciones en consonancia con este tipo de metodologías, reforzando, si no todas, al menos aquellas inteligencias más relevantes en la adquisición de los contenidos específicos planteados por la unidad didáctica y de las que pueda observarse un mayor déficit. La didáctica basada en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, además, posee el aliciente de que a través de ella pueden realizarse actividades variadas en el aula, introduciendo muy diversas variables que amenizan y facilitan esa construcción del aprendizaje significativo que mencionábamos anteriormente.

También en este sentido, y con el afán de introducir nuevos recursos en la metodología docente a emplear, más cercanos y accesibles a los alumnos, trataremos de emplear las Tecnologías de la Información y Comunicación en el desarrollo de las sesiones, a través de la visualización de vídeos, la utilización de aplicaciones educativas u otro tipo de actividades más adaptadas a las necesidades educativas de nuestros alumnos.

Asimismo, deberemos tener en cuenta que la práctica totalidad de los contenidos de Historia del segundo curso de ESO en el contexto de la materia *Geografía e Historia* se refieren al periodo histórico de la Edad Media. Al contrario de lo que ocurre, por ejemplo, en el curso previo, los contenidos históricos poseen una mayor continuidad y menor divergencia temporal y espacial — recordemos que en este primer curso los contenidos abarcan desde el proceso de hominización hasta la Hispania romana. No obstante, en general puede considerarse que el alumnado de primer ciclo de ESO posee un escaso conocimiento y percepción de la diferenciación entre el tiempo cronológico y el tiempo histórico. Debemos tener en cuenta, además, que el primer contacto con la Historia se produce desde las épocas más remotas, surgiendo complicaciones en la comprensión de dataciones antiguas, superiores en el caso de la Prehistoria al millón de años. Según algunos de los grandes expertos en la denominada Didáctica de las Ciencias Sociales, la conciencia de *tiempo* y *espacio* se adquiere de una forma progresiva, y su dificultad de conceptualización ha de traducirse en un trabajo constante y paralelo al desarrollo de los contenidos (Trepát y Comes, 2007, p. 5). Por ello, trataremos de simultanear el desarrollo de las sesiones con el trabajo con los conceptos de tiempo y espacio, entremezclando las actividades programadas con algunas de las propuestas mencionadas en diversas obras de referencia. De esta forma, fomentaremos la adquisición de la conciencia espacial y temporal y facilitaremos la retención y asimilación de los contenidos por parte de los alumnos.

En el contexto concreto de la propuesta planteada en este trabajo, trataremos de trasladar al aula un lenguaje lo más inclusivo posible. Como hemos visto en apartados anteriores, especialmente en el referido al análisis del discurso presente en los libros de texto, bajo el plural masculino se invisibiliza de una forma prácticamente total la labor femenina en el pasado histórico. Por ello, trataremos de escapar al mencionado plural masculino, recalcando, por ejemplo, que “campesinado” se trata de un grupo social formado por campesinos y campesinas, con labores semejantes y diferentes; que “nobleza” incluía a señores nobles y a señoras nobles que poseían diversos grados y tipos de poder; y que si bien la jerarquía eclesiástica apartaba a la mujer, en el monasterio las monjas y los monjes encontraban un espacio retirado de la sociedad en la que desarrollarse intelectualmente, al margen de los roles tradicionales asociados a sus respectivos sexos.

Finalmente, el modo de evaluación que planteamos será continuo, algo preferiblemente coherente con el resto de unidades didácticas del curso. De esta forma, se valorará la actitud del alumno, su esfuerzo personal, las actividades obligatorias y voluntarias que haya hecho, su participación en el funcionamiento de la clase, y también su comportamiento. Para llevar a cabo este tipo de evaluación, es necesario que el docente tome notas diariamente para valorar de una forma adecuada el proceso de cada uno de los alumnos.

V.4. Cronograma y desarrollo de las sesiones¹

La propuesta didáctica referida a la unidad *La Plena Edad Media en Europa (siglos XII y XIII)* se desarrollará a lo largo de dos semanas. Como sabemos, en el currículum actual LOMCE, la asignatura *Geografía e Historia* de segundo curso de Educación Secundaria posee una carga lectiva de 3 horas semanales, por lo que el total de sesiones dedicadas a la explicación de la mencionada unidad será de 6. Además de la temporalización en la impartición de la unidad, debemos tener en cuenta que de forma previa, y de acuerdo a la programación anual propuesta para la asignatura (véase Anexo 2), se habrá impartido únicamente la primera unidad del curso. Por este motivo, debemos tener en cuenta el nivel de conocimientos previos de los alumnos para la introducción de conceptos históricos complejos o de recursos de diversa índole (imágenes, mapas, documentos...).

En las actividades planteadas, añadiremos recursos de ampliación o refuerzo para aquellos alumnos que lo requieran o necesiten, respectivamente. Además, durante el desarrollo de toda la unidad didáctica, se pedirá a los alumnos la lectura de las páginas correspondientes en el libro de texto o la visualización de algún vídeo relacionado con el contenido que se impartirá el siguiente día de clase. Esto permitirá que aquellos que realicen esta actividad de lectura o visualización partan con algunos conocimientos previos que permita el desarrollo de preguntas y actividades de consolidación en el aula. Durante las actividades de exposición oral, además, se recomendará la toma de notas o realización de esquemas en el cuaderno: pretendemos fomentar un hábito de estudio constante, lo que supone un gran reto para los alumnos de primer ciclo de Educación Obligatoria. Estas notas o

¹ Si bien a continuación se desarrollan las sesiones planteadas por la propuesta didáctica, podrá encontrarse en el Anexo 1 una tabla en la que se resumen de una forma más esquemática, facilitando su comprensión.

esquemas servirán al docente para valorar el trabajo individual de cada alumno, pudiendo ayudar a redondear la nota en la evaluación de la asignatura.

Sesión 1. Introducción: el tiempo y el espacio en la Europa feudal. Principales características

Esta primera sesión va a estar fundamentalmente dedicada al trabajo con las coordenadas de *tiempo* y *espacio*, imprescindibles para la comprensión adecuada de los contenidos históricos. Para la realización de la sesión, y en general para el desarrollo de todas las sesiones, deberemos contar con un proyector o pizarra digital con salida de audio.

- **Actividad 1.** Iniciaremos la clase realizando una lluvia de ideas, planteada en unos 10 minutos, lanzada a través de la pregunta: ¿Cuál es la primera palabra que se os viene a la cabeza cuando hablamos de sociedad feudal? El profesor requerirá a cada alumno una idea relacionada con esta cuestión, de tal forma que todos participen. Además de tratarse de una actividad relacionada con la inteligencia lingüístico-verbal, a través de este simple ejercicio podremos observar cuáles son las ideas previas que el grupo posee, y a partir de las cuales deberemos trabajar. Una vez realizada esta breve actividad en grupo, se compondrá también de forma cooperativa una definición para el concepto de *feudalismo*, que los alumnos apuntarán en su cuaderno.

- **Actividad 2.** A continuación, siguiendo nuestra programación, dedicaremos unos 15 minutos a la explicación del encuadre geográfico de la sociedad feudal en Europa. Trataremos de utilizar uno o varios mapas que muestren la evolución de las unidades europeas a lo largo del periodo estudiado, proyectándolos para apoyar la explicación en clase. También pueden encontrarse gran multitud de vídeos que explican esta cuestión en la red.

- **Actividad 3.** Seguidamente, para continuar con el trabajo de la coordenada temporal, en unos 10-15 minutos explicaremos a nuestros estudiantes uno de los trabajos relativos a la evaluación de la unidad. A lo largo de las sesiones, y hasta su finalización, la clase elaborará de forma conjunta un mural en el que se muestren de forma cronológica algunos de los hechos más importantes mencionados en la clase y su periodización histórica, así como ideas fundamentales en el desarrollo de los contenidos o representaciones artísticas del periodo (debiendo aparecer referencias tanto de hombres como de mujeres). Esta actividad se encontraría relacionada, según Gardner, con la inteligencia *lógico-matemática* (Gardner, 2005). El objetivo de la actividad, además de trabajar con el tiempo histórico, será el de reforzar los contenidos impartidos en la clase. El profesor facilitará una cartulina grande que se colgará en la clase, con un eje temporal dibujado y con el nombre de la unidad como título. Durante el transcurso de las siguientes 5 sesiones, 5 alumnos (de los 25 que componen la clase) serán los encargados del eje temporal, cambiando cada día el grupo de encargados, para que todos participen en la creación del mural. Los alumnos podrán ir elaborando diferentes etiquetas, dibujos o mensajes que irán colocando en el eje temporal a lo largo de las dos semanas en las que se impartirá la unidad, personalizándolo a su gusto.

Esta actividad podría plantearse de tal forma que en cada una de las unidades del curso se realice un mural según los términos planteados en el párrafo anterior, de tal forma que al final del año académico cada unidad cuente con su propio mural cronológico. Por tanto, en junio, la clase poseerá un gran mural que recoja todos los contenidos de la asignatura de forma esquemática, construido entre todos a lo largo del curso. En esta primera sesión se formarán los 5 grupos de 5 encargados, que sería interesante ir variando en cada unidad para reforzar que todos trabajen con todos, y el profesor colocará la primera etiqueta del mural a modo de inauguración de la actividad. En el ejemplo de mural que puede observarse en el Anexo 3 se ha decidido plantear un eje cronológico en cuya parte superior los alumnos colocarán etiquetas y datos referidos a las mujeres, y en cuya parte inferior deberán realizar lo mismo pero con elementos propios del discurso masculino. Esta propuesta va en consonancia con el planteamiento de este Trabajo Fin de Master, ya que el tiempo histórico que representa el eje cronológico se conforma de forma paralela a través de los discursos masculino y femenino. Los grupos de trabajo, de esta forma, deberán colocar el mismo número de etiquetas en la parte superior e inferior, a través de los contenidos impartidos en el aula.

- **Actividad 4.** En los 10 minutos restantes de la clase, el profesor avanzará algunas de las características generales de las sociedades feudales en la Plena Edad Media en Europa, ideas que se irán repitiendo con el transcurso del resto de sesiones: su carácter estamental, la diferenciación de los individuos en función del privilegio, la predominancia de la agricultura y ganadería, etc. También puede apoyarse de algún vídeo que, de forma más amena y distendida que la exposición oral en clase, recoja estas características.

Sesión 2. La nobleza feudal

Una vez realizada la primera sesión introductoria, comenzaremos a trabajar propiamente con los contenidos que se recogen en la unidad. A través de los manuales que he podido revisar a lo largo de la composición del estado de la cuestión, se observa que los contenidos suelen distribuirse a través de epígrafes referidos respectivamente al ámbito político, la sociedad, la economía y el arte. No obstante, como se ha mencionado anteriormente, esta distribución facilita la invisibilización de la mujer, principalmente en el caso de los contenidos más puramente políticos. Por este motivo, las tres sesiones siguientes serán impartidas a través de los estamentos sociales de la etapa feudal: la nobleza, el clero y el pueblo llano. Estos tres grandes grupos serán los hilos conductores del discurso, de tal forma que en cada uno de ellos puedan integrarse contenidos referentes al papel de los hombres y de las mujeres paralelamente.

Para el desarrollo de esta sesión tal y como se encuentra programada, se propone un aula en la que los alumnos se sienten formando grupos de 5. También será necesario un proyector para la presentación en clase.

- **Actividad 1.** Proyectando un mapa u otros recursos que faciliten a los alumnos la comprensión del tema, realizaremos una actividad de exposición en clase en la que, a modo de introducción, se expliquen brevemente las denominadas “invasiones del siglo IX”. Como sabemos, la necesidad de defensa de estos movimientos poblacionales supusieron que la realeza necesitara de la nobleza para la defensa del territorio. El apoyo de la nobleza, vasalla

de la monarquía, supuso el debilitamiento de esta última, instaurándose poco a poco lo que conocemos como sistema feudal.

Llegados a este punto, el docente deberá impartir los contenidos referentes a las diversas labores de los señores y las señoras de la nobleza. En el caso de los primeros, el discurso tradicional incluye su papel de gestión en el contexto del sistema feudal y su necesaria marcha a la guerra como parte del pacto de vasallaje realizado con la realeza. No obstante, también cabe incluir que en ausencia de su marido, la señora podía gestionar y administrar el feudo, apoyada a través de su propia Casa, por ejemplo. Las ideas aportadas por Yolanda Guerrero Navarrete (2016) en *Testamentos de mujeres: una fuente para el análisis de las estrategias familiares y de las redes de poder formal e informal de la nobleza castellana* podría ser un buen punto de partida para el docente, ya que en dicho artículo se incluyen diferentes ejemplos ilustrativos y referentes a estas cuestiones.

En este contexto, y comprendiendo al rey como “el primero de los nobles”, podrían explicarse las principales características de estos monarcas plenomedievales. Por su parte, la reina, entendida también como “la primera de las nobles” puede ser una figura explicada, por ejemplo, a través de las diversas leyes sucesorias que existían en Europa. Aportaciones como las de Cristina Segura Graíño (1989) detallan las diversas posibilidades que las mujeres poseían para alcanzar el trono en Europa, que dependían del derecho sucesorio concreto. De esta forma, los alumnos podrán valorar de forma crítica la posición de la mujer noble en la sociedad y reflexionar acerca de cuáles eran los obstáculos para su consideración igualitaria en la sociedad (aspectos religiosos, culturales, legales). Esta primera parte de la sesión se plantea en unos 25 minutos.

- **Actividad 2.** Una vez realizada la explicación inicial, realizaremos una actividad relacionada con las denominadas inteligencias *interpersonal e intrapersonal* — denominadas en conjunto inteligencias *personales* (Gardner, 2002)— en el contexto de la teoría de las Inteligencias Múltiples, respectivamente; y a través de una dinámica de trabajo conocida como “folio giratorio”. De esta forma, se repartirá un folio a cada uno de los grupos (véase Anexo 4), en cuya cabecera aparezca el rol asignado, pudiendo ser “rey”, “reina”, “señor de la nobleza”, “señora de la nobleza” o “servicio de la Casa (hombre o mujer)”. En un tiempo de unos 15 minutos, cada uno de los grupos deberá elaborar cooperativamente un breve relato en primera persona (de una cara de folio máximo), poniéndose en el lugar del personaje asignado, y en el que deberán aparecer las respuestas a las siguientes preguntas, que incluiremos en el folio para guiar adecuadamente la composición de nuestros alumnos:

- ¿Dónde vives?
- ¿Cómo llegaste a esta posición social?
- ¿Qué actividades realizas en un día cotidiano?
- ¿Cómo te relacionas con el resto de grupos sociales? ¿Estás por encima o por debajo de ellos?
- ¿Cómo te relacionas con el otro sexo?

El escenario ideal sería aquel en el que cada uno de los miembros del grupo va añadiendo elementos al relato, complementándose con las ideas del resto de compañeros, terminando con un relato único. Una vez terminado, en los últimos 10 minutos de clase cada grupo podrá

contar brevemente a sus compañeros su relato, compartiendo ideas entre ellos y pudiendo el docente puntualizar aquellas ideas erróneas o matizables. El relato cooperativo “La realeza y la nobleza en la Edad Media” formará parte de la evaluación de la propuesta didáctica, como se muestra en apartados subsiguientes.

Sesión 3. El clero y el poder de la Iglesia en la Edad Media

En esta tercera sesión nos centraremos en contenidos y materiales referidos al clero, otro de los estamentos sociales propios de la Edad Media. Para la realización de esta clase será necesario un proyector en el aula, así como haber entregado a nuestros alumnos el día anterior el documento que se recoge en el Anexo 5.

- **Actividad 1.** Se propone comenzar la sesión con unos 20 minutos de explicación por parte del profesor en el que se detallen las principales características de la Iglesia medieval, su gran influencia en la sociedad y su riqueza a través de rentas como el diezmo — entendiéndose a la Iglesia como otro actor más del sistema feudal —. En este contexto, también se incluyen los contenidos relacionados con las Cruzadas, para lo cual sería óptima la proyección de un mapa donde aparezcan las diversas expediciones cristianas y proponer el visionado de alguna película que ayude a los alumnos a comprender este complejo periodo, como es el caso de *El reino de los cielos* (2005), película dirigida por Ridley Scott.

- **Actividad 2.** A continuación, se propondrá a los alumnos, a través de la información facilitada por el docente o el libro de texto, la elaboración de un esquema o dibujo en el que aparezca reflejada la organización interna de la Iglesia, dividida como sabemos en clero secular y regular. Este breve trabajo será revisado y anotado como nota de trabajo en clase del alumno. En este contexto, señalaremos que la mujer podía integrarse en el clero regular, formando parte de una orden monasterial; y que su vez se encontraba excluida de la jerarquía eclesiástica.

- **Actividad 3.** La actividad anterior plantea ser el pie de una interesante actividad, inspirada en una propuesta de la obra *Repensar la enseñanza de la Geografía y la Historia. Una mirada desde el género* (Hilado, Juliano, Roset y Caba, 2003), relacionada con la inteligencia denominada *lingüístico-verbal*, una de las que pude apreciar menos desarrolladas en los alumnos de estos primeros niveles de ESO (Gardner, 2003). La actividad se trata de un debate acerca de la exclusión de las mujeres en la jerarquía y sacerdocio cristiano, y que contará como nota de participación en clase. Para ello, el día previo se les habrá facilitado a los alumnos un texto — para que tengan tiempo de leerlo — extraído de la obra de Elaine Pagels *Los evangelios gnósticos* y en el cual aparecen diferentes ideas en torno a la mujer y su status en la iglesia, que como sabemos fue cambiando con el paso de los siglos (véase Anexo 5).

A continuación se muestran diversas preguntas en torno a las cuales podría girar el debate propuesto. Todas ellas pretenden dirigir a los alumnos a una reflexión acerca de la incoherencia del mantenimiento de tradiciones sexistas en las sociedades contemporáneas, así como del papel de la Iglesia en el sistema patriarcal imperante.

- ¿Cuál era en inicio la situación de la mujer en el movimiento cristiano?
- ¿Cómo se justificó en su inicio la sumisión al hombre en la jerarquía cristiana?
- ¿Siguen siendo una tradición presente en la jerarquía eclesiástica actual? ¿Cómo se justifica?
- ¿Deberían las mujeres tener acceso a la jerarquía eclesiástica? ¿Por qué?

Sesión 4. El pueblo llano

En esta cuarta sesión se impartirán los contenidos referidos al tercero de los grupos que conformaban la sociedad estamental de la Edad Media: el pueblo llano. Dado el diseño de la sesión, será necesario un proyector con salida de audio.

- **Actividad 1.** Considerando el tipo de trabajo realizado por el grueso de la población medieval, perteneciente a este estamento, considero interesante impartir en este contexto los contenidos referidos a la economía feudal, representada principalmente por la agricultura y la ganadería. Para realizar esta explicación en clase, sería interesante realizar un mapa interactivo en plataformas como *Thinglink*, que permiten introducir texto en imágenes y vídeos: a partir de una imagen o representación de un feudo clásico, pueden aparecer diversos bocadillos con información relacionada en las partes que lo componen; o puede generarse un vídeo en el que se vaya sucediendo la explicación de forma automática.

Para ilustrar el trabajo agropecuario, podemos acudir a uno de los recursos clásicos en cuando a representaciones de la época, y que como hemos visto anteriormente se utiliza regularmente en los libros de texto. Se trata de las miniaturas de la obra *Las muy ricas horas del Duque de Berry*, un “libro de horas” donde podemos encontrar hombres y mujeres realizando todo tipo de tareas. Al encontrarse digitalizado en buena calidad, podremos ilustrar a nuestros alumnos con representaciones originales de la época, a través de las cuales podremos observar que las mujeres campesinas realizaban todo tipo de tareas junto con los hombres. Esta primera parte de la sesión podría programarse en unos 20 minutos.

- **Actividad 2.** La segunda parte de la sesión estará dedicada al mundo urbano medieval y a las labores que en las ciudades se realizaban, artesanía y comercio principalmente. En este contexto, también pueden impartirse contenidos relacionados con el sistema gremial, e incluso reproducir algún vídeo breve encontrado en la red al respecto. En los estatutos gremiales en muchas ocasiones se silenciaba el trabajo femenino, pero pueden encontrarse documentos en los que las mujeres aparecen desempeñando labores artesanales y comerciales. Por ello, podría preguntarse a los alumnos si creen que las mujeres desempeñaban algún tipo de trabajo en la ciudad y cuál podría ser. Tras su respuesta, podríamos proyectar algunos fragmentos de textos donde se muestran diversos ejemplos del trabajo femenino, como los que pueden encontrarse en el libro anteriormente citado *Repensar la enseñanza de la Geografía y la Historia. Una mirada desde el género* (Hidalgo, Juliano, Roset y Caba, 2003, p. 115). Esta actividad se encuentra programada para ser realizada en unos 20 minutos.

- **Actividad 3.** Si el tiempo restante lo permitiera, se propone para la finalización de la sesión una actividad relacionada con la inteligencia *naturalista*, que según Garder conecta al

alumno con su entorno y lo conciencia acerca de la necesidad de su conservación y cuidado (Gardner, 2003). Al respecto se ha diseñado una lluvia de ideas denominada: “Gestión de residuos en la Edad Media”. Mediante la cuestión: ¿qué se hacía con los desperdicios en el medievo?, los alumnos aportarán diversas ideas u opiniones. Estas ideas pueden enlazarse de forma sencilla con una explicación del papel clave de la muralla medieval en la gestión de residuos — y en general en la ciudad medieval — o de la posible presencia del sistema romano de alcantarillado en algunas de las ciudades medievales.

Sesión 5. El arte románico

En esta quinta sesión trataremos de utilizar el patrimonio como elemento fundamental de aprendizaje, de forma que se relacionen los contenidos con diversos objetos y estructuras monumentales, algunas de las cuales existen en la actualidad, logrando así una mayor conexión con el tiempo presente de nuestros alumnos. Para esta sesión, será necesario trasladarnos a un aula de informática en la que los alumnos puedan trabajar en grupos de dos o tres personas.

- **Actividad 1.** Para comenzar, se plantea en esta sesión una breve práctica de “investigación en red”: divididos en grupos de dos o tres (7 grupos de tres y dos grupos de dos, por ejemplo), los alumnos deberán buscar información en internet sobre diversas representaciones artísticas propias del Románico. Como queremos que se trate de una actividad relativamente breve, con una duración máxima de 20 minutos, repartiremos una imagen de una expresión artística románica (arquitectura, pintura o escultura) a cada uno de los grupos, que deberán completar una tabla en la que se realizan diversas preguntas relacionadas con las características que encontrarán en los ejemplos proporcionados. El docente tratará de buscar ejemplos variados y en los que aparezcan figuras masculinas y femeninas para posteriormente reflexionar acerca de cómo aparecen representados en el arte de la época (véase Anexo 6).

Una vez completado el cuadro, cada grupo enviará el trabajo realizado al docente, que la unificará en una sola y la difundirá más tarde a los alumnos como herramienta de estudio esquemática. Cada grupo, además, deberá acompañar su trabajo de las fuentes de donde se extrajo la información utilizada en la actividad.

- **Actividad 2.** Una vez realizada esta primera actividad, dedicaremos los siguientes 20 minutos a la explicación propiamente dicha de las características del arte románico, apoyándonos también en el patrimonio artístico y cultural de la Europa feudal. Se propone para esta explicación generar algún tipo de recurso en plataformas tales como la ya mencionada *Thinglink*. El docente, a través de diversos ejemplos eminentemente visuales, guiará a los alumnos para que sean capaces de inferir las diversas características del arte, arquitectura y escultura románicas, que deberán apuntar, a modo de esquema, en sus respectivos cuadernos. En relación con las preguntas realizadas en la actividad anterior, sería interesante realizar un especial hincapié en la descripción de las representaciones de los personajes masculinos y femeninos en estas manifestaciones artísticas, para que los alumnos puedan expresar su propia opinión al respecto, y reflexionar de forma conjunta cuál sería el estereotipo del hombre y de la mujer en la Plena Edad Media europea. El material visual

utilizado podría encontrarse disponible para su descarga por parte del alumnado para ser utilizado como material de estudio.

Durante la realización de mis prácticas en el IES Matemático Puig Adam tuve la oportunidad de trabajar con la obra de arte como fuente de los discursos femeninos y masculinos, en una sesión dedicada al contexto histórico y artístico del Barroco para la asignatura de *Lengua y Literatura* de 1º de Bachillerato. La respuesta a este tipo de metodologías, en las que el alumno “pregunta” a la obra y extrae conclusiones a través de las opiniones conjuntas de la clase, resultó muy positiva y motivadora. A su vez, este tipo de actividades pueden aprovecharse para generar en el alumnado la conciencia de un patrimonio propio y de su conservación.

- **Actividad 3.** Finalmente, en los últimos diez minutos de la clase, y aprovechando el traslado a un aula de informática, se plantea el uso de la herramienta *Kahoot!* para la elaboración de un pequeño cuestionario que sirva como repaso de los contenidos impartidos durante las 5 sesiones. El docente podrá o no informar a los alumnos de la realización de este breve control, si bien se propone informar a los alumnos desde la primera sesión, tratando de fomentar que los alumnos lleven al día la unidad. Al fin y al cabo, pretendemos que los resultados de este cuestionario tengan un carácter no decisivo en la evaluación, pero que sirvan de ayuda para aquellos alumnos que se esfuercen diariamente. El cuestionario, que hemos decidido titular *La sociedad de la Plena Edad Media*, podría plantear las siguientes cuestiones, disponiendo los alumnos de unos 20 segundos para pensar y responder:

1. ¿Cómo se denomina el sistema social, económico y político de la Europa desde el siglo IX? Respuesta: Feudalismo.
2. ¿Cuáles eran los tres estamentos que conformaban la sociedad? Respuesta: Nobleza, clero y pueblo llano.
3. ¿De qué fueron protagonistas los vikingos, normandos, normandos, magiares y musulmanes? Respuesta: de las denominadas “invasiones” del siglo IX.
4. Completa la frase: Los señores y señoras nobles... Respuesta: poseían grandes tierras que trabajaban campesinos y campesinas a su servicio.
5. ¿Una mujer podía ser reina efectiva de un territorio? Respuesta: Sí, si el derecho sucesorio de ese territorio lo permitía.
6. ¿Cómo se denominaba el impuesto del que se beneficiaba la Iglesia? Respuesta: el diezmo.
7. ¿Cómo se dividía la jerarquía eclesiástica? Respuesta: clero secular y regular.
8. ¿En qué espacio se integraba la mujer en la Iglesia? Respuesta: en el clero regular, como parte de un monasterio.
9. ¿Era el pueblo llano un grupo homogéneo? Respuesta: no, ya que podían ser siervos / siervas o campesinos/campesinas libres.
10. ¿Cómo se denominaba el sistema que regulaba las actividades artesanales? Respuesta: el sistema gremial.

Sesión 6. Entrega y exposición de trabajos. Actividades finales

- **Actividad 1.** Esta última sesión de la unidad didáctica se encontrará principalmente dedicada a la exposición de los trabajos realizados por los alumnos en torno a diferentes

núcleos temáticos del tema “Hombres y mujeres en la Europa feudal”, una actividad que se detalla más adelante, en la sección de actividades y evaluación. Contando con un tiempo máximo de 10 minutos por grupo, se deberán exponer los trabajos realizados, contando con un cañón con altavoces para la proyección de diferentes tipos de presentaciones y formatos.

- **Actividad 2.** Finalmente, como cierre de la unidad didáctica, podrían repasarse de forma conjunta los contenidos a través del eje cronológico realizado por los estudiantes a lo largo de las sesiones, de tal forma que los alumnos identifiquen el contenido con el trabajo realizado en el mural. Puede considerarse que esta identificación permitirá un mejor asentamiento de los amplios contenidos de la unidad, y el profesor podrá valorar los aspectos positivos del mural, a modo de refuerzo positivo; así como corregir los posibles fallos existentes en el mismo y que induzcan a error.

V.5. Evaluación

V.5.1. Actividades evaluables realizadas en el aula

La evaluación de esta unidad, como hemos visto, se generará principalmente en el aula, a través de diferentes actividades que se realizan durante el desarrollo de las sesiones:

1. **Mural — Eje cronológico** (Sesiones 1-6). El/la docente puntuará del 1 al 10 a los 5 encargados diarios de la elaboración del mural, teniendo en cuenta los criterios de corrección (hasta 5 puntos), elección de los datos (hasta 3 puntos) y originalidad en las etiquetas y dibujos realizados (hasta 2 puntos).
2. **Relato cooperativo. *La realeza y la nobleza en la Edad Media*** (Sesión 2). La profesora o profesor puntuará del 1 al 10 el relato elaborado por los miembros del grupo atendiendo a los criterios siguientes: se responde adecuadamente las preguntas planteadas (hasta 5 puntos), corrección en la redacción (hasta 2 puntos) y originalidad del relato realizado (hasta 3 puntos).
3. **Investigación en red. *El Arte Románico*** (Sesión 5). Para la evaluación de esta actividad, se puntuará del 1 al 10 la corrección del contenido de la tabla de información (8 puntos: 1 punto las dos primeras preguntas y 1,5 puntos las cuatro restantes) así como la adecuación y variedad de las fuentes aportadas para cada grupo de trabajo (2 puntos).
4. **Cuestionario de repaso de contenidos en *Kahoot*** (Sesión 5). La propia plataforma nos informará de las preguntas acertadas o no por cada uno de los alumnos. El/la docente simplemente le aplicará el porcentaje concretado para la evaluación de la actividad en el contexto de la unidad didáctica.

V.5.2. Actividades realizadas en horas no lectivas

La última de las actividades evaluables que compone la evaluación de la unidad didáctica *La Plena Edad Media en Europa (siglos XII y XIII)* se tratará de un trabajo denominado “Hombres y mujeres en la Europa feudal”. La propuesta de actividad es que los alumnos, divididos en grupos — 5 grupos de 5 alumnos, en este caso — trabajen un núcleo temático, sorteado entre los siguientes:

1. La economía feudal.
2. El mundo religioso. Clero secular y regular.
3. El mundo de la nobleza.

4. La realeza feudal.
5. El mundo urbano en la Plena Edad Media.

Una vez sorteados los temas, el docente podrá facilitar recursos específicos a cada grupo: páginas web, artículos, leyendas o cuentos. Cada uno de los grupos deberá preparar un trabajo escrito y presentación del mismo, que deberán organizarse en torno a los siguientes puntos:

- Introducción y estructura del trabajo.
- El papel de la mujer en el núcleo temático. Elegir una mujer concreta del periodo y ámbito y realizar una pequeña biografía.
- El papel del hombre en el núcleo temático. Elegir una mujer concreta del periodo y ámbito y realizar una pequeña biografía.
- Reflexión: ¿Mujeres y hombres realizaban tareas, actividades o papeles diferentes o en el ámbito estudiado? ¿Realizaban papeles semejantes? ¿Por qué creéis que se podrían dar esas semejanzas/diferencias?
- Fuentes y recursos utilizados.

Como los grupos han de ser bastante numerosos, internamente se decidirá quién o quienes expondrán el trabajo, poseyendo un máximo de 10 minutos para ello. Aquellos alumnos que no expongan oralmente el trabajo serán quienes deban contestar a las preguntas que les formule el profesor y el resto de compañeros tras la exposición, para así asegurarse de que todos han trabajado cooperativamente en el proyecto.

En cuanto a la evaluación, el docente calificará del 1 al 10 el trabajo escrito (50% de la evaluación del trabajo). Por otra parte, también se calificará del 1 al 10 la exposición oral del mismo (50%). Se sumarán ambas partes para calcular el cómputo total. La tabla que se muestra a continuación, en la que consta la forma de evaluación del trabajo, será facilitada a los alumnos para que se adecuen de forma correcta a lo que se les requiere.

Tabla 8. Evaluación del trabajo “Hombres y mujeres en la sociedad feudal”

Trabajo escrito	Exposición oral
Corrección formal. Estructura, organización y ortografía (30%)	Corrección formal. Voz, pronunciación, postura, dominio del contenido... (30%)
Corrección en los contenidos (30%)	Corrección del contenido (30%)
Reflexión acerca del papel de la mujer y el hombre en las sociedades medievales. Se valorará positivamente la utilización de vocabulario específico utilizados durante la impartición de la unidad — “invisibilización de la mujer”, “sistema patriarcal”, “fuentes”, “roles masculinos y femeninos”, uso de lenguaje inclusivo, etc. (30%)	Recursos empleados para al exposición: Power Pint, Prezzi, vídeos, música, imágenes...(30%)
Fuentes y recursos utilizados (10%)	Respuesta a preguntas finales (10%)

V.5.3. Atención a la Diversidad

En la clase “base” utilizada para la programación de esta unidad — recordemos, el curso 2ºA del IES Matemático Puig Adam — no existen Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE). No obstante, a lo largo de mi estancia en el mencionado centro he podido observar que sí existen dos o tres alumnos bastante aventajados respecto del resto de sus compañeros, aunque no se tratan de estudiantes de Altas Capacidades, según he podido averiguar en el propio centro.

Sin embargo, una de las ideas principales que se han transmitido en el Master en Formación del Profesorado en ESO y Bachillerato es la necesidad de atender a todos los alumnos, tratando de ofrecerles, en la medida de nuestras capacidades, el refuerzo que necesiten. En el caso de los alumnos más aventajados, se ha planteado una actividad de ampliación en la que éstos puedan profundizar en los contenidos de la asignatura. El docente recomendará a estos alumnos concretos la realización de esta actividad, si bien podrá ofrecerla a todos los alumnos, si lo considerara pertinente, y teniendo en cuenta que se encuentra diseñada para un determinado nivel.

Aprovechando los nuevos conocimientos adquiridos durante el actual curso académico, utilizaremos las grandes posibilidades disciplinares que entraña la educación en el patrimonio, defendido por diversos autores tales como Olaia Fontal (2003) o Miguel Ángel Suárez y Sué Gutiérrez (2014), aunque más bien referida a la educación del patrimonio a través de los museos. La actividad de ampliación planteada será la siguiente: el alumno elegirá una pieza de su agrado a partir de una batería de ellas seleccionadas por el docente, pertenecientes todas ellas a las salas dedicadas al Mundo Medieval (Salas 23-27). Además, se le entregará una ficha que deberá rellenar (véase Anexo 7) con distintos datos referentes a esta pieza. El docente tratará de seleccionar piezas cuya ficha técnica se encuentre disponible en el catálogo del MAN — del cual el alumno pueda recuperar gran parte de la información necesaria —, pero a su vez realizará preguntas para las que será necesaria una búsqueda más compleja. Podría plantearse, asimismo, una reunión con los padres de los alumnos que participen en esta actividad, alentándoles a visitar el museo junto con sus hijos, de tal forma que puedan observar la pieza requerida *in situ* —evidentemente, realizar una salida al museo con todos los alumnos sería una actividad interesantísima para el desarrollo de esta unidad, y podría utilizarse en otras programaciones de los contenidos de *Geografía e Historia* —.

Entre los objetivos de esta actividad se encuentra, por una parte, la intención de iniciar a estos alumnos de primer ciclo en una búsqueda relativamente avanzada, a través de recursos electrónicos, para tratar de encontrar diversos datos que deberán rellenarse correctamente en la ficha entregada. Bajo mi punto de vista, no obstante, lo realmente interesante de la actividad es que estos alumnos tengan un contacto directo con la cultura material relativa a los contenidos que trabajan, así como con los museos existentes en la Comunidad de Madrid: el Museo Arqueológico, como sabemos, se trata de uno de los espacios de exposición madrileños que puede dar un mayor juego en cuanto a recursos didácticos. Tratamos de fidelizar nuevos visitantes a los museos, nuevos consumidores de la gran variedad de recursos culturales que la capital ofrece a sus ciudadanos: educar en el patrimonio de todos. Por último, intentaremos también acercar a estos alumnos a conceptos más complejos, tales como el

mercado del arte o el expolio, conocimientos que podrán adquirir a través de la investigación relativa al periplo de la pieza seleccionada desde su hallazgo hasta su situación en el museo.

La evaluación de esta actividad consistirá en que esta actividad podrá elevar hasta en un punto la nota obtenida en el trimestre: como docentes, debemos entender que este tipo de tarea puede resultar relativamente ardua para un alumno de segundo curso de ESO. Por ello, la recompensa ofrecida será el redondeo final de la nota obtenida en el trimestre, ya que, debido a la realización de actividades variadas a lo largo del desarrollo de las unidades, es probable que alguno de estos alumnos pueda tropezar y fallar en alguna de ellas. Pues bien, la valoración de este trabajo podrá paliar esos efectos devenidos de la parcelación de la nota en múltiples actividades, motivándoles a esforzarse para alcanzar la máxima calificación.

V.5.4. Evaluación Final de la propuesta didáctica

Para finalizar la propuesta, a continuación se adjunta una tabla en la que se señala la ponderación de cada actividad en la evaluación final de la propuesta didáctica planteada en este Trabajo Fin de Master.

Tabla 9. *Porcentajes referentes a la evaluación de la unidad didáctica programada.*

Nombre de la actividad	Porcentaje respecto del total de la unidad
<i>Hombres y mujeres en la sociedad feudal.</i> Trabajo y Exposición.	40 %
Mural-Eje cronológico de la unidad.	20 %
Relato cooperativo <i>La realeza y la nobleza en la Edad Media</i>	10 %
Práctica de investigación en red. <i>El arte románico.</i>	10 %
Cuestionario de repaso en <i>Kahoot.</i>	10 %
Trabajo y participación en clase (+ esquemas y notas en el cuaderno).	10 %
Trabajo Museo Arqueológico Nacional (si procede)	Hasta 1 punto extra
TOTAL	100 %

VI. CONCLUSIONES FINALES

Las Ciencias Sociales ha sido perfiladas como un ámbito “favorable” a la inclusión del discurso femenino. El carácter más neutral de los contenidos de otras asignaturas, tales como las Matemáticas, la Física o la Química, así como la escasez de figuras femeninas en el contexto investigador de la misma, han sido algunos de los falsos argumentos que se han utilizado para ocultar o invisibilizar el papel femenino en el contexto de estas citadas disciplinas. Día tras día se viene demostrando que esta invisibilización no se trata de una cuestión casual, sino que la cultura y su difusión se encuentra sesgada, construida desde una sociedad patriarcal y sexista que ha venido perpetuando esta invisibilización de la mujer en prácticamente todas las disciplinas (García, Troiano y Zaldívar, 1993pp. 7-8).

Día tras día, los efectos del sexismo, más que enraizados en la sociedad contemporánea, se dejan ver en episodios dramáticos que terminan con varias decenas de vidas humanas al año. Esta gran problema social que vivimos actualmente, que bajo mi punto de vista debería considerarse una cuestión de Estado, ha cristalizado en diferentes leyes que tratan de paliar estos efectos negativos devenidos de una sociedad machista y patriarcal. No obstante, no cabe duda de que la clave para tratar de solucionar este problema desde su propia raíz pasa por efectuar cambios en la educación que reciben nuestros niños y niñas y nuestros jóvenes. Estos cambios no pueden ni deben limitarse a un “elemento transversal del currículo” o a charlas esporádicas — normalmente la única ocasión en la que nuestros alumnos reflexionan acerca de esta necesidad de igualdad entre hombres y mujeres —, sino que debe introducirse de forma plena una nueva enseñanza verdaderamente igualitaria, en la que no se reproduzcan eternamente los roles asignados a cada uno de los sexos, a través de falsos argumentos como los que hemos señalado a lo largo de todo el trabajo.

A través del estado de la cuestión realizado en este trabajo hemos podido observar cómo muchas investigadoras e investigadores del ámbito educativo, desde hace varias décadas, han tratado de poner de relieve este problema existente en nuestra sociedad y en nuestro sistema educativo, las limitaciones que existen al cambio, así como algunas propuestas educativas. También desde el ámbito historiográfico son numerosas las aportaciones que han demostrado el papel activo que la mujer cumplía en el pasado, desmintiendo falsos mitos acerca de su única función reproductora y perpetuadora de la unidad familiar. No obstante, a través de un breve análisis de algunos manuales escolares se ha podido comprobar que los roles tradicionales de género asociados al sexo femenino, circunscritos al ámbito familiar y doméstico, siguen encontrándose presentes en el aula, produciéndose en ocasiones incorrecciones históricas alejadas de todo rigor.

A través de esta propuesta, por tanto, hemos tratado de demostrar que es posible educar en la igualdad de sexos de forma efectiva. Para alcanzar este objetivo primordial, como se ha visto, no es necesario que cada sesión escolar se convierta en una clase de teoría feminista ni que el docente haya de enfrentarse a intrincadas programaciones. La enseñanza, en este caso de la disciplina histórica, ha de realizarse directamente desde una óptica feminista, en la que cada uno de los sexos aparece representado de forma rigurosa y veraz en el desarrollo de los contenidos. Para ello, en nuestra propuesta se ha planteado una organización de los contenidos diferentes de la que encontramos de forma clásica en el ámbito escolar, que divide de forma

tripartita la Historia en los ámbitos político, económico social. En esta propuesta se ha planteado una programación en función de grandes grupos sociales que aúnan mujeres y hombres, y a través de los cuales es posible impartir los mismos contenidos pero desde una perspectiva en la que hombres y mujeres construyen de forma conjunta y paralela el discurso histórico.

Además de este planteamiento, se han propuesto diversas actividades, a realizar tanto en el aula como fuera de ella, en las que la categoría de *género* se encuentra presente, ya sea de forma directa o indirecta. También se ha introducido a nuestros estudiantes el trabajo con diversos tipos de fuentes en las que las mujeres sí aparecen representadas formando parte de la narración histórica. De esta forma, los alumnos poco a poco adquirirán consciencia de que la invisibilización tradicional sobre el papel de la mujer no ha sido casual, sino causal: en la educación de nuestros jóvenes no puede obviarse la existencia de una sistema que ha perpetuado la sumisión de la mujer al hombre.

En otro orden de cosas, tomando como referencia la denominada didáctica de las Ciencias Sociales o la Teoría de las Inteligencias Múltiples, han tratado de implementarse diversas acciones educativas cercanas a aquello que comprendemos como Innovación Educativa. No obstante, la exposición oral en clase no se ha dejado de lado, un recurso que, bajo mi punto de vista, resulta necesario mantener en el aula, aunque siempre de forma programada y apoyada en diversos materiales y recursos que faciliten la retención y somatización de los contenidos a nuestros estudiantes.

En definitiva, ante la más que evidente y demostrada invisibilización del papel de la mujer en la enseñanza de la Historia, se encuentra en nuestras manos — las de los futuros investigadores y docentes — la introducción de cambios más allá de los propuestos por la legislación educativa, totalmente insuficientes para los objetivos planteados. Conocer los recursos disponibles y emplearlos de forma efectiva en el aula, así como realizar una programación que facilite la impartición de un discurso completo, en el que hombre y mujer construyen de forma paralela y simultánea el discurso histórico, son sólo algunos de los posibles cambios que pueden realizarse en este sentido. Mis iniciales estudios, dirigidos a revelar el verdadero papel de la mujer noble en el juego sociopolítico de la Baja Edad Media, han resultado un útil punto de partida. Bajo mi punto de vista, los estudios y avances historiográficos no pueden permanecer únicamente en el mundo academicista, sino que han de trasladarse al ámbito de la Educación, uno de los pilares de la sociedad. Sólo a través de esta necesaria trasposición del conocimiento será posible la construcción de la ciudadanía cívica y educada en valores tan necesaria en nuestros días.

La enseñanza de la Historia no puede seguir olvidando el papel de las mujeres ni hacerlas invisibles. Ni las jóvenes, y también los jóvenes, de hoy ni las y los de mañana se lo merecen ni tampoco lo merecen nuestras antepasadas (Sant y Pagès. 2011, p. 143)

VII. BIBLIOGRAFÍA

VII.1. Obras citadas/consultadas

- Aguado, A. M. et al. (1994). *Textos para la Historia de las mujeres en España*. Madrid: Cátedra.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente*. México: Pearson Educación.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Barton, K. C. (2008). Research on student's ideas about History. En Levstik, L.S. y Tyson, C.A. (eds.) *Handbook of research in social studies education*. Londres: Routledge, pp. 239-358.
- Birriel Salcedo, M. M. (1992). *Nuevas preguntas, nuevas miradas. Fuentes y documentación para la Historia de la mujeres (siglos XIII-XVIII)*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Careaga, P. (1987). Modelos masculinos y femeninos en los libros de texto de EGB. En *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, pp. 33-40.
- Cuartero Santo, M. (2005). Aportaciones al estudio en secundaria de la mujer en el sistema feudal. En Vera-Muñoz, M.I.; Pérez y Pérez, D. (coords.) *Formación de la ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Del Val Valdivieso, M. I. (1974). *Isabel la Católica, princesa: 1468-1747*. Valladolid: Instituto Isabel la Católica de Historia Eclesiástica.
- Del Val Valdivieso, M. I. (2003). Isabel la Católica en el contexto cultural de su tiempo. En Valdeón, J. (coord.) *Arte y cultura en la época de Isabel la Católica: ponencias presentadas al III Simposio sobre el reinado de Isabel la Católica, celebrado en Valladolid y Santiago de Chile en el otoño de 2002*. Valladolid: Ámbito Ediciones — Universidad de Valladolid, pp. 369-390.

- Del Val Valdivieso, M. I. (2004). La reina Isabel en las crónicas de Diego de Valera y Alonso de Palencia. En Valdeón, J. (coord.) *Visión del reinado de Isabel la Católica, desde los cronistas coetáneos hasta el presente: ponencias presentadas en el IV Simposio sobre el reinado de Isabel la Católica, celebrado en Valladolid y Lima en el otoño de 2003*. Valladolid: Ámbito Ediciones, pp. 63-91.
- Del Val Valdivieso, M. I., y Valdeón, J. (2004). *Isabel la Católica, reina de Castilla*. Valladolid: Ámbito Ediciones.
- Duby, G. y Perrot, M. (1991). *Historia de las Mujeres en Occidente*. Barcelona: Taurus.
- Earenfight, T. (2005). *Queenship and Political power in Medieval and early Modern Spain (Women and Gender in the Early Modern World)*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Fernández, A. (coord) (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el museo, la escuela e Internet*. Gijón: Trea.
- Fuster García, F. (2009). La Historia de las mujeres en la historiografía española. *Edad Media, Revista de Historia* 10, pp. 247-273.
- Gallego, M. T., Mó, O. y Pérez Cantó, P. (eds.) (1994). *Mujeres y Poder*. Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer.
- García García, M., Troiano i Gomà, H. y Zaldívar Subirats, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Barcelona: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (2002). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México D.F. : Fondo de Cultura Económica.

- Guerrero Navarrete, Yolanda. (2016). Testamentos de mujeres: una fuente para el análisis de las estrategias familiares y de las redes de poder formal e informal de la nobleza castellana. *Studia Histórica*, 34, pp. 89-118.
- Hidalgo, E., Juliano, D., Roset, M. y Caba, À. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- Hurtado, I. (2015). La situación de las mujeres en el periodo medieval: posibilidades y recursos en la red para la investigación de los silenciamientos históricos. *Clio. History and History teaching* 41.
- Martinengo, M., Poggi, C., Santini, M, Tavernini, L. y Minguzzi, L. (2000). *Libres para ser. Mujeres creadoras de cultura en la Europa medieval*. Madrid: Narcea.
- Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer. (1987). *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Moreno Sarda, A. (1987). El orden androcéntrico del discurso histórico. Ejercicios de lectura crítica no-androcéntrica. En *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, pp. 9-18.
- Muñoz, Á. (coord.) (1989). *Las mujeres en el cristianismo medieval: imágenes teóricas y cauces de actuación religiosa*. Madrid: Asociación Cultural Al-Mudayna.
- Muñoz, Á. y Graña Cid, M.M. (coords.) (1991). *Religiosidad femenina: expectativas y realidades (siglos VIII-XVIII)*. Madrid: Asociación Cultural Al-Mudayna.
- Muñoz, Á. (1996). La subjetividad femenina y la resignificación en el campo del parentesco espiritual. *Duoda: Revista d'estudis feministes* 11, pp. 36-60 .
- Pagels, E. (1982). *Los evangelios gnósticos*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Sant Obiols, E. y Pagès Blanch, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia?. *Historia y Memoria* 3, pp. 129-146.
- Segura Graíño, C. y Muñoz Fernández, A. (coords.) (1988). *El trabajo de las mujeres en la Edad Media hispana*. Madrid: Asociación Cultural Al-Mudayna.
- Segura Graíño, C. (1995). Participación de las mujeres en el poder político. *Anuario de Estudios Medievales*, 25 (2), pp. 449-462.

- Segura Graíño, C. (ed.) (2000). *Las mujeres y el poder. Representaciones y prácticas de vida*. Madrid: Asociación Cultural Al-Mudayna.
- Segura Graíño, C. y Del Val Valdivieso, M. I. (2011). *La participación de las mujeres en lo político. Mediación, Representación y Toma de decisiones*. Madrid: Asociación Cultural Al-Mudayna.
- Silleras Fernández, N. (2003). *Queenship* en la Corona de Aragón en la Baja Edad Media: estudio y propuesta terminológica. *La Corónica*, 1(32), p. 119-132.
- Smith Crocco, M. (2008). Gender and Sexuality in Social Studies. En Levstik, L. y Tyson, C. (eds.) *Handbook of Research in Social Studies Education*, pp. 172-196. Nueva York: Routledge.
- Suárez, M.A. y Gutiérrez, S. (2014). El Patrimonio cultural y la formación del profesorado: ¿una cuestión (todavía) pendiente?. En Pagès, J; Santisteban, A. (coords.) *Una mirada al pasado y un proyecto al futuro: investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Trepat, C. A.; Comes, P. (2007). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- Valcárcel, A. (1989). Sexo, espacio y tiempo. En *I Jornadas de Educación no Sexista de Castilla-La Mancha*. Dirección General de la Mujer, Consejería de Educación y Cultura, Junta de Castilla-La Mancha, pp. 155-168.
- Vera-Muñoz, M.I., Pérez y Pérez, D. (coords.) (2004). *Formación de la ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas (Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales)*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

VII.2. Manuales escolares utilizados

- Burgos, M. y Muñoz-Delgado, M.C. (2016). *Geografía e Historia*. Madrid: Anaya.
- Fernández Bulete, V. (2016). *Social Science*. University of Dayton Publishing.
- Gros, C. y Tena, B. (2012). *Ciencias Sociales: Geografía e Historia*. Madrid: Edebé.
- Matesanz, J.; Peludo, M. R., Sánchez, P y Sinatti, G. (2007). *Geografía e Historia*. Madrid: Editex.

VIII. ANEXOS DOCUMENTALES

Anexo 1. Tabla resumen de la propuesta didáctica programada.

	Sesión 1. Introducción. tiempo y espacio en la Europa feudal.	Sesión 2. La nobleza feudal.	Sesión 3. El clero y el poder de la Iglesia en la Edad Media.	Sesión 4. El pueblo llano.	Sesión 5. El arte románico.	Sesión 6. Entrega y exposición de trabajos. Actividades finales.
Recursos y materiales	Pizarra y Proyector con salida de audio.	Proyector con salida de audio. Aula dividida en grupos de 5 alumnos.	Proyector con salida de audio. Textos para el debate (entregados el día anterior).	Proyector con salida de audio.	Aula Informática	Proyector con salida de audio.
Actividades a realizar en la sesión (50’)	<ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de ideas: “la sociedad feudal”. - <i>Espacio</i>: la Europa Feudal. - <i>Tiempo</i>: introducción a la temporalización de la Europa feudal. - Mural cronológico. Explicación: principales características de las sociedades feudales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación: las “invasiones” del siglo IX y el auge de la nobleza feudal. Reyes y reinas, señores y señoras. - Relato cooperativo “la realeza y la nobleza en la Edad Media”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación: el poder de la Iglesia en la Edad Media. - Realización de dibujo o mapa conceptual: jerarquía en la Iglesia medieval. - Debate: la exclusión de la mujer de la jerarquía y el sacerdocio cristiano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación y representaciones artísticas. Campesinos y campesinas en la actividad agropecuaria. - Explicación y recursos audiovisuales: el sistema gremial. - Lluvia de ideas “la gestión de residuos en la Edad Media”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica investigación en red. <i>El arte románico</i>. - Principales características del arte románico de la Europa feudal (apoyo en plataformas como <i>Thinglink</i>). - Cuestionario de evaluación en plataforma <i>Kahoot!</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Sesión dedicada a la exposición oral de los trabajos en grupo referidos al núcleo temático “Hombres y Mujeres en la sociedad feudal”. - Repaso y cierre de la unidad a través del eje cronológico.
Mural-Cronograma de la unidad						
Trabajo en grupo “Hombres y Mujeres en la sociedad feudal”						

Anexo 2 : Unidades didáctica de *Geografía e Historia*. 2º ESO².

Cada unidad se corresponde con un bloque en el currículum oficial recogido en el RD 1105/2014. Su distribución a lo largo del curso (2017-2018) de forma orientativa será la siguiente:

Primer trimestre (septiembre-diciembre)

U1. La Alta Edad Media

U2. La Plena Edad Media en Europa (siglos XII y XIII)

U3. La Europa del gótico

U4. La península Ibérica entre los siglos VIII-XI: Al-Andalus y los reinos cristianos.

U5. La expansión de los reinos cristiano.

Segundo trimestre (enero-abril)

U6. La península ibérica en la Baja Edad Media (ss. XIII-XV)

U7. Expansión y descubrimientos.

U8. Renacimiento y Reforma

U9. La Monarquía Hispánica de los Habsburgo

U10. La Europa del Barroco

Tercer trimestre (abril-junio)

U11. La población mundial

U12. La población de España

U13. El mundo urbano. La ciudad.

U14. La sociedades contemporáneas.

² La relación de unidades de la programación anual se han orientado según el manual escolar Fernández Bulete, V. (2016). *Social Science*. University of Dayton Publishing.

Anexo 3. Ejemplo de mural cronológico a elaborar por los estudiantes en el aula — primera etiqueta realizada por el/la docente —.

LA PLENA EDAD MEDIA EN EUROPA

HUJERES

FEUDALISMO

XI SIGLO IX XI SIGLO IX

HOMBRES

FEUDALISMO



Anexo 4. Modelo de folio giratorio para la actividad “La realeza y la nobleza en la Edad Media”.

Relato cooperativo.

Grupo 1: Señoras de la nobleza

Imaginaos que vivís en la Europa de la Plena Edad Media y sois el personaje que aparece en el encabezado de este folio. Realizad, entre todos, un relato o cuento original, con una extensión máxima de las dos caras de la hoja, y en el cual se responda a las siguientes preguntas:

- ¿Dónde vives?
- ¿Cómo llegaste a esta posición social?
- ¿Qué actividades realizas en un día cotidiano?
- ¿Cómo te relacionas con el resto de grupos sociales? ¿Estás por encima o por debajo de ellos?
- ¿Como te relacionas con el otro sexo?

Anexo 5. Texto facilitado para la realización del debate de la sesión 3.

[...] en sus primeros años el movimiento cristiano se mostró notablemente abierto a las mujeres. El propio Jesús violó los convencionalismos judíos al hablar directamente con ellas e incluirlas entre sus compañeros- [...] Transcurridos entre diez y veinte años de la muerte de Jesús, ciertas mujeres ocupaban puestos directivos en grupos cristianos locales. [...] Pablo aprueba la labor de las mujeres a las que reconoce como diáconos y compañeros de trabajo; incluso saluda a una, al parecer, como apóstol sobresaliente y más veterana que en él en el movimiento.

Con todo, Pablo [...] parte de su propia concepción — tradicionalmente judía — [...] para defender una jerarquía, divinamente ordenada de subordinación social: del mismo modo que Dios tiene autoridad sobre Cristo, declara, citando el Génesis, 2-3, también el hombre tiene autoridad sobre la mujer. [...] “las mujeres cállense en las asambleas; que no les está permitido tomar la palabra”.

[...]Mientras que en épocas anteriores los hombres y mujeres cristianos se sentaban juntos para el culto, a mediados del siglo II las comunidades ortodoxas empezaron a adoptar la costumbre que se seguía en la sinagogas de segregar a las mujeres de los hombres. En las postrimerías del siglo II la participación de las mujeres en el culto era condenada explícitamente: se tachaba de heréticos a los grupos donde las mujeres alcanzaban puestos directivos.

Pagels, E. (1982). *Los evangelios gnósticos*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.

Anexo 6. Tabla a rellenar por los alumnos en la práctica de investigación de la sesión 5.

Obra	¿Cuándo se construyó/ realizó?	¿Dónde está?	¿Qué es? Describe la obra brevemente	¿Cuáles son sus características generales?	¿Cuál es la temática principal de la obra?	¿Aparecen personas representadas? ¿Cómo son representadas?
Iglesia de San Martín de Frómista						
Iglesia de Sant Vicenç						
<i>Virgen del Ger</i>						
Tímpano de la Iglesia de Sainte-Foy						
Ábside de Santa María de Taüll						
<i>La última cena</i> . Mural de Sant' Angelo in Formis						
Ábside de la Iglesia de San Clemente de Taüll						
Claustro del Monasterio de Santo Domingo de Silos						
Capitel monasterio de Leyre						