

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

LA COEDUCACIÓN EN LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL. RESULTADOS DE UN ESTUDIO DE CASO¹

Coeducation in heritage education: the results of a case study

LAURA LUCAS PALACIOS²

Facultad de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid, España

laura.lucas.palacios@uva.es

EMILIO JOSÉ DELGADO-ALGARRA³

Facultad de Educación, Universidad de Huelva, España

emilio.delgado@ddcc.uhu.es

Recibido: 18.06.18 / Aceptado: 18.03.19

Resumen. En este artículo se presentan los resultados de una investigación que se enmarca en una tesis doctoral vinculada al proyecto de Investigación EPITEC4, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. Para la investigación, tomamos como estudio de caso un profesor posmoderno, modelo de buenas prácticas. A través de varias técnicas de recogida de información como grabaciones de aula, entrevistas en profundidad y grupos de discusión discentes, analizamos cómo la perspectiva de género sigue siendo una tarea pendiente en la educación patrimonial. Los datos analizados demuestran que lejos de tratar a la mujer como sujeto dentro de la historia, se habla de ella como sujeto específico existente en la historia. Para asegurar la veracidad de los resultados aplicamos el sistema de «doble triangulación», una vez que la información puede ser categorizada a través del programa de análisis cualitativo «ATLAS.ti».

Palabras clave: coeducación, educación patrimonial, profesorado innovador, estudio de caso.

Abstract. This paper presents the results of a case study that formed part of a doctoral thesis associated with the research project *Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía* (Heritage education project for citizens' territorial and emotional intelligence, or EPITEC), which is funded by the Ministry of Economy and Competitiveness of the Government of Spain. For the case study, we selected the example of a teacher adopting postmodern pedagogy as a model of good practices. Using data collection techniques such as classroom recordings, in-depth interviews and discourse discussion groups we analyzed how establishing a gender perspective remains a pending task in heritage education. The data analyzed show that, far from being treated as subjects within history, women are spoken of as a specific subject existing in history. To ensure the veracity of the results, we applied a system of double triangulation once the data had been categorized using the QDA software ATLAS.ti.

Keywords: coeducation, heritage education, innovative teacher, case study.

HACIA UNA COEDUCACIÓN PATRIMONIAL

Abrir la memoria aprendida y la conciencia simplista, deshacer las representaciones adquiridas, complejizar las visiones adquiridas y alcanzar la crítica: tal es el fin de la educación histórica. (Jocelyn Létourneau, 2008)

La coeducación introduce el principio de igualdad y la no discriminación en las instituciones educativas. Nace como un proyecto político que tiene como finalidad acabar con las relaciones de género jerarquizadas y garantizar la libertad del individuo por encima del sexo al que pertenece. En España, no será hasta 1970 —una fecha muy tardía en comparación con otros países— cuando se generalice la escuela mixta, dándose por sentado que, el hecho de que chicos y chicas estudien en la misma aula con los mismos contenidos, que puedan acceder a las mismas titulaciones superiores y que obtengan resultados académicos equiparables, es garantía de una sociedad igualitaria (Ballarín, 2008; Subirats, 2016). Sin embargo, la realidad nos muestra que son pocas las mujeres que acceden a estudios de tipo técnico, que la polarización sexual sigue marcando la elección de los estudios profesionales (Simón, 2010) y que, si para los varones el poseer un título universitario es una ventaja sobre el resto de jóvenes de su misma edad para encontrar empleo, en el caso de las mujeres, la posesión de una titulación universitaria no confiere tales beneficios (INE, 2018)⁵.

Por ello, creemos que es necesario examinar si bajo la aparente igualdad de la educación mixta perviven elementos de discriminación sexista que falsean la coeducación y siguen perpetuando los roles de género. Comprometerse con el desarrollo de la coeducación requiere pensar qué tipo de educación deseamos, seleccionando bajo esta finalidad los contenidos y valores a desarrollar, las estrategias para adquirir la capacidad de identificar los sexismos, con el propósito de eliminar los estereotipos sobre las funciones, el tipo de actitudes y las disposiciones que hace falta fomentar entre las personas con independencia de las relaciones de género. Según Tomé (2017) la tarea de repensar la escuela de hoy supone cuestionar

su valor actual, los comportamientos que hemos naturalizado el profesorado y el alumnado, preguntarnos si los saberes que transmiten los currículos son los adecuados para la vida social actual, los métodos, las herramientas que se utilizan como las más apropiadas para la escuela y revisar los valores y las normas que subyacen en la vida de las niñas y los niños. (p. 91)

Por ello, Sánchez-Bello e Iglesias-Galdo (2017) aseguran que la coeducación implica un acto educativo intencio-

nal; sin embargo, estamos de acuerdo con Bonal (1997), con García-Cano e Hinojosa (2016) y con Sánchez-Bello e Iglesias-Galdo (2017) en afirmar que la coeducación no debería depender de la buena voluntad del profesorado. Es más, consideramos que nuestra área tiene y debe hacer un esfuerzo especial por integrar las prácticas coeducativas en todos los niveles de enseñanza, teniendo en cuenta que, desde el nacimiento de esta —en los *Social Studies* americanos— hasta hoy, el fin último ha sido, y es, la enseñanza de la ciudadanía. Entendiendo esta como el conjunto de conocimientos necesarios para la participación de hombres y mujeres en la sociedad, aprendiendo a valorar a toda la humanidad por su calidad personal y profesional y no por pertenecer a un sexo u otro (Arnaiz, 2012).

Incluir la perspectiva de género en la educación, como dice Fernández Valencia (2010),

es ir más allá de educar la *mirada social* del alumnado para detectar la posición social de hombres y mujeres —jerarquizaciones y asimetrías— y pensar, desde *los ayer y los hoy* que pueda conocer, los cambios necesarios para avanzar en igualdad. (p. 147)

En este sentido, la educación patrimonial sería clave, ya que el patrimonio es una realidad presente que nos ha dejado el pasado. Es «toda la producción cultural del ser humano, tangible e intangible, pasada y presente, que influye en la ciudadanía hasta formar parte de su propia historia y por lo tanto de su identidad» (Rico y Ávila, 2003, p. 31). Además,

el patrimonio no es sólo aquello que se transmite o que se hereda de una generación a otra, sino que también es aquello que se transforma al ser utilizado en el presente; los elementos patrimoniales que se encuentran activos en la actualidad, participan plenamente en la determinación simbólica de nuestras sociedades, constituyendo una parte relevante de los referentes culturales identificativos de estas. (Cuenca, 2002, p. 36)

Es por tanto, una construcción social y, como tal, históricamente modificable en función de los criterios y de los intereses de la sociedad de la que forma parte (Alario y Lucas, 2018).

En otras palabras, el patrimonio nos permite pensar, desde cualquier tiempo histórico, en los problemas del tiempo presente, incluyendo la desigualdad de género, desde perspectivas muy diversas. Y este proceso de relación del pasado con el presente nos abre el camino a pensar el futuro que deseamos y las posibles vías por las que podemos avanzar en el sentido apuntado.

No obstante, partimos de una realidad incuestionable, el patrimonio conservado en museos y lugares históricos, así como el transmitido en las instituciones educativas y materiales escolares, transmite un relato histórico en el que parece que lo valioso de nuestro pasado ha recaído únicamente en el género masculino (Fernández Valencia, 2010; Jiménez-Esquinas, 2016), por lo que los elementos definitorios de nuestra identidad cultural excluyen a la mitad de la ciudadanía o definen una ciudadanía de mujer como objeto estético supeditado al canon androcéntrico o, en el mejor de los casos, como sujeto específico *de* la historia y no sujeto *en* la historia.

Estudiar el patrimonio utilizando las categorías culturales preestablecidas de lo que significa ser hombre y ser mujer, haría visible lo que Mogrovejo (2013) ha llamado «la camisa de fuerza del género»; supondría descifrar sus significados, desvincularlos de la obligatoriedad de los roles, y mostrar la sutilidad de los vínculos dentro del contexto en el que surgen y la ideología que los sustenta. Solo deconstruyendo los estereotipos de género podemos construir «nuevas socializaciones igualitarias que quiebren la idea del género como destino» (Ruíz Repullo, 2017, p. 172) y para conseguirlo es necesario cuestionar los mandatos culturales hegemónicos.

Es por ello por lo que, a nuestro modo de ver, debemos apostar por una educación que recupere todo el patrimonio que las mujeres han generado, con el fin de hacer una lectura más amplia de la Historia hasta ahora conocida (Rowbotham, 1980; Segura Graino, 1997). Esta historia de los otros nos dará una visión más completa y enriquecedora que nos ayudará, a su vez, a posicionarnos y cuestionar nuestra realidad actual. Investigar la historia de las mujeres es conocer las causas de discriminación sentidas por las mismas en sus sistemas sociales y empezar a construir una genealogía feminista en la que las mujeres, como ciudadanas y sujetos activos en la historia, podamos reconocernos y construir nuestra identidad, tanto individual como colectiva, para romper con los roles socialmente asignados (López Cordón, 1991).

LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA PARA CONOCER LA REALIDAD EDUCATIVA

Problemas y objetivos de la investigación

Como se indicó en la introducción, la presente investigación forma parte de un estudio más amplio cuyo objetivo era definir un catálogo de buenas prácticas educativas del profesorado innovador de ESO, en relación con el patrimonio como contenido pedagógico para la formación de una ciudadanía crítica, participativa e igualitaria; y ana-

lizar en profundidad un caso cercano a un modelo deseable. De forma que, nos planteamos como problema principal de investigación el siguiente: *¿qué y cómo enseña el profesorado innovador educación para la ciudadanía utilizando el patrimonio como contenido pedagógico en Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria?*

Dada la complejidad de la problemática que entraña esta cuestión, era fundamental definir una serie de subproblemas y objetivos específicos que nos ayudaran a profundizar en la realidad estudiada y que a su vez nos sirvieran de guía en el proceso indagativo⁶, entre ellos definimos el subproblema en el que se centra esta publicación: *¿es la educación patrimonial una herramienta didáctica eficaz para desarrollar un planteamiento coeducativo en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria?*

Así, desarrollamos una investigación basada en un enfoque cualitativo, siguiendo una metodología centrada en un estudio de caso. La razón que nos ha llevado a optar por este enfoque es reconocer que la realidad es holística y dinámica, siendo necesaria la utilización de diversas técnicas (Taylor y Bogdan, 1984; Eisner, 1998; Rossman y Rallis, 1989) y la aplicación de planteamientos epistemológicos flexibles que nos lleven a una comprensión de esta desde las distintas dimensiones que la conforman. De esta forma, el paradigma interpretativo es para muchos autores (Medina y Castillo, 2003; Seva, Soriano y Vera, 2010) uno de los paradigmas destacados a la hora de estudiar los procesos didácticos.

Proceso de investigación

La investigación se inició, siguiendo el procedimiento llamado por Goetz y Le Compte (1988) selección basada en criterios o muestreo intencionado, seleccionando entre el profesorado a 10 personas que sabíamos que participaban en proyectos de innovación educativa y en las que, por tanto, sus prácticas docentes se alejaban del llamado modelo tradicional.

Tras un primer cuestionario inicial de preguntas cortas y valoración múltiple, seleccionamos a seis, cuyas respuestas se ajustaban al perfil profesional que considerábamos deseable. Realizamos, entonces, en una segunda fase, una entrevista que profundizase aún más en sus concepciones y nos permitiese dar con mayor precisión y menor margen de error con el docente cuyo perfil de respuesta se situara en el nivel deseable de nuestra hipótesis de progresión, seleccionando así, el caso para la observación de la praxis.

Tabla 1. Nivel deseable de la hipótesis de progresión

Nivel deseable
<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria de una sociedad globalizada. • Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales desarrollando actitudes ciudadanas que implican su conservación activa e intervencionista y su compromiso personal. • Tratamiento del patrimonio totalmente integrado en el proceso educativo como contenido de enseñanza en el desarrollo de actitudes ciudadanas en procesos democráticos reales. • Diseño de propuestas de carácter multidireccional con la participación activa y comprometida del alumnado en proyectos de conservación patrimonial, elaborados en torno a problemas socialmente relevantes. • Planificación integradora de conceptos, procedimientos y actitudes. • Diseño de propuestas desde un planteamiento coeducativo a partir de la educación patrimonial.

Fuente: elaboración propia, basándonos en relación con el patrimonio en Ávila (2001), Cuenca (2003), y Matozzi y Ávila (2009); y en relación con la educación para la ciudadanía en García Pérez (2002), Schugurensky (2012), y Schulz (2012).

Cabe matizar que la inclusión de la coeducación, tanto en la hipótesis de progresión como en el resto de elementos del diseño de investigación, se llevó a cabo durante el proceso de recogida y análisis de informaciones de acuerdo con el método de investigación de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss desde un enfoque inductivo donde la inmersión de los datos sirve como una de las referencias para la construcción del diseño teórico (Páramo, 2015); replanteando parte del sistema de categorías que se elaboró durante el diseño inicial e influyendo en la codificación y análisis posterior. Se establece por tanto la coeducación como uno de los indicadores emergentes. El hecho de que se incluya la coeducación dentro del qué se enseña en relación con la educación patrimonial no se debe únicamente a que este último es uno de los ejes vertebradores de la investigación original, sino que existe un nuevo subgrupo patrimonial denominado patrimonio en femenino; el cual, como indican Estepa y Martín-Cáceres (2018) y Alario y Lucas (2018) surge como relectura crítica del patrimonio y como revisión de los criterios que jerarquizan y hacen visibles o invisibles obras y objetos en función del género de quien los creó, suponiendo el planteamiento de un patrimonio que busque e impulse la igualdad. Por otro lado, la concienciación creciente en materia de igualdad y el impulso que se está dando al patrimonio en femenino como línea emergente en contextos educativos y sociales son algunas de las bases que nos llevan a considerar la coeducación como un indicador a tener en cuenta dentro de la educación patrimonial.

De esta forma llegamos a nuestro estudio de caso, que se encuentra representado por el docente VPG, profesor de los cursos de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria en el centro IES Castillo de Luna de La Puebla de Cazalla (Sevilla, Andalucía, España).

En esta tercera fase, centrada ya en el estudio de caso y el análisis de la práctica de aula, —y de la que hemos sacado los datos que aquí presentamos—, procedimos a la grabación de 12 sesiones de clase de un curso de 2º de ESO. A lo largo de estas sesiones se desarrolló el bloque temático «al-Andalus y los reinos medievales», establecido en la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. La metodología de enseñanza que se desarrolla es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que consiste en la realización de un proyecto que lleva a los estudiantes a realizar un proceso indagativo en el que deben de resolver una serie de preguntas o problemas de manera relativamente autónoma para poder presentar un producto final (Jones, Rassmussen y Moffitt, 1997). Los proyectos realizados en torno a este núcleo temático fueron los siguientes: *La Sevilla islámica*, *La mujer cristiana en la Edad Media*, *La mujer musulmana en la Edad Media*, *El escudo de España y los reinos medievales*, *El camino de Santiago*, constituyendo el alumnado cuatro grupos de trabajo, que denominamos G.D.1, G.D.2, G.D.3-4 y G.D.5. El alumnado que desarrolló los proyectos de *La mujer cristiana en la Edad Media* y *La mujer musulmana en la Edad Media* se agruparon en el G.D.3-4 por la proximidad temática de sus proyectos.

Tabla de categorías

Para orientar el proceso de recogida y organización de la información era necesario establecer unas categorías básicas de análisis que se ajustaran a los objetivos planteados. Tomando como referencia investigaciones anteriores (Cuenca, 2003; Delgado-Algarra y Estepa, 2015, 2016, 2017; Estepa, 2013) diseñamos una compleja tabla de categorías que se estructura en torno a tres categorías principales: enseñanza del patrimonio, enseñanza de la ciudadanía, enseñanza de la educación para la ciudadanía a través del patrimonio. En esta publicación nos centraremos en los indicadores relacionados con la subcategoría qué enseña el profesor innovador de educación patrimonial, concretamente en el indicador emergente coeducación. Como indicamos anteriormente, decidimos incluir esta categoría emergente porque consideramos importante analizar si tratar la historia de las mujeres es en sí misma como una práctica coeducativa o simplemente se inserta al tradicional discurso androcéntrico de la historia lejos de ser tener un planteamiento coeducativo coherentemente planificado.

En la siguiente tabla (tabla 2) recogemos tanto los indicadores teóricos de los que partíamos, tras la revisión de la literatura y de los estudios previos, como los emergentes, que completan y matizan la realidad estudiada.

Tabla 2. Subcategoría e indicadores vinculados a qué enseña de educación patrimonial el profesor innovador

Subcategoría	Indicadores
Qué enseña el profesor innovador de educación patrimonial.	Patrimonio sin interés educativo (teórico)
	Contenido histórico-artístico (teórico)
	Justicia social (teórico)
	Inteligencia emocional (emergente)
	Coeducación (emergente)

Instrumentos y procedimiento de recogida y categorización de la información

A continuación, se presentan los instrumentos utilizados para la recogida de información en la fase del estudio en la que nos centramos para presentar los resultados obtenidos:

- Observación de la praxis docente: las clases objeto de investigación fueron grabadas mediante grabadora de audio; asimismo, se tomaron notas puntuales en el diario de la investigadora, ya que esta estaba presente en el aula como miembro no participante. La información registrada y transcrita, al igual que la del resto de instrumentos de la fase cualitativa, se categorizó mediante el programa ATLAS.ti.
- Grupos de discusión discente: pese a que la presente investigación se centra fundamentalmente en el docente, conocer el pensamiento del alumnado en relación con el desarrollo de las clases nos permite contrastar la interpretación emergente de la primera triangulación (entrevista inicial – observación de aula). Para ello, nos reunimos en grupos de discusión discentes coincidentes con los grupos de trabajo establecidos temáticamente en el desarrollo de las clases observadas. El guion diseñado como guía para recoger la información de esta fase, a pesar de ser un guion abierto, fue ideado en la etapa final de recogida de información, debido a que toma como referente la praxis docente, todo ello considerando siempre como precedente el esquema propuesto en el sistema de categorías.

Pasando a los criterios de categorización de las unidades de información obtenidas a partir de los dos primeros instrumentos: en cuando a la observación, se indica el

número de sesión (O.3), seguido del número de anotación registrada en el programa ATLAS.ti (Quotation: 3:2). Ejemplo: «información» (O.5/Quotation: 5:2). Sin embargo, en relación con los grupos de discusión, se indica el número del grupo (G.D.1), seguido del número de pregunta del guión (P.1) y el número de anotación registrada en el programa ATLAS.ti (Quotation 1:36). Ejemplo: «información» (G.D.1/P.1/Quotation 1:36).

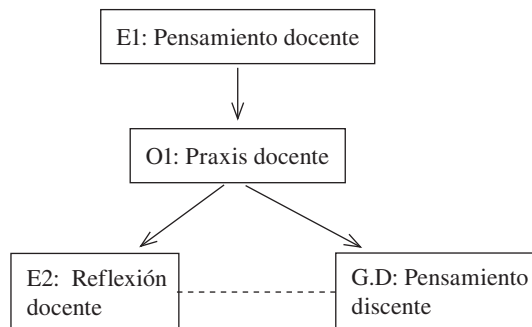
Procedimiento de análisis de información

Tomando como modelo de análisis el modelo de triangulación de Delgado-Argarra y Estepa (2015, 2016) denominado doble triangulación, la investigación que se presenta tiene un enfoque multimetódico que nos permite contrastar la intersubjetividad y asegurar la credibilidad de nuestro proceso de investigación cualitativa.

Mientras en la primera triangulación (E1-O1) se lleva a cabo un proceso de interpretación que nos permite destacar las convergencias y divergencias existentes entre las concepciones del docente y su práctica bajo el paraguas del sistema de categorías, en la segunda triangulación (G.D-O1-E2), reforzamos la validez y la fiabilidad de nuestras interpretaciones con el apoyo de la percepción que los estudiantes tienen del desarrollo de las clases y la interpretación que el docente hace de dichas percepciones.

En esta publicación dado la especificidad de la problemática presentada, tomamos los datos resultantes de la segunda triangulación, pues comparamos los resultados de O1 con los de G.D.

Figura 1. Esquema de doble triangulación utilizado en el estudio.



RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para presentar los datos tomamos como guion el presentado por Fernández Valencia (2010): la incorporación del género como categoría de análisis en ciencias sociales.

El primer supuesto básico que según esta autora debe darse en una praxis coeducativa es considerar lo masculino y lo femenino como «constructos intencionales» (p. 150). Sin embargo, el docente investigado, no incorpora la coeducación como un contenido transversal. Es decir, la categoría de género no aparece en todos los grupos, sino que únicamente se incorporan las creaciones de las mujeres en aquellos grupos que tienen una temática específica que así lo requiere, como es el caso de la mujer cristiana y la mujer musulmana en la Edad Media. De este modo, lejos de estar la categoría de género como un contenido transversal en la educación patrimonial, el alumnado hace una historia paralela incorporando las creaciones de las mujeres a la narrativa existente, sin cuestionar a quien se ve como sujeto de la historia y normalizando la posición de inferioridad que el relato histórico androcéntrico otorga tradicionalmente a las mujeres.

Profesor: Vale. El Corán designa o dice cómo tiene que comportarse la mujer. ¿Eso es lo que queréis trasladar a los compañeros?

Alumno: Sí.

Profesor: Vale y entonces, en el Corán, aparece lo que sería una buena mujer o qué papel debería de tener una buena mujer, ¿no? Y cuáles son las cosas que haría de una mujer, una mala mujer. ¿Más o menos?

(O.8/Quotation 8:3)

Así mismo, cuando se trabajan representaciones pictóricas, siendo estas una herramienta educativa con un gran potencial para poner en relieve los estereotipos de género y la posición de marginalidad que tienen las mujeres en cualquier momento de la historia, el docente pasa por alto la oportunidad de poder cuestionar las normas y los valores patriarcales establecidos. Es más, a nuestro entender, queda implícita la idea de que existe un techo de cristal blindado que limita las posibilidades de imaginar una sociedad igualitaria. Lo que inevitablemente lleva al estudiantado a interiorizar la idea de que a las mujeres solo nos está permitido alcanzar determinadas cotas.

Profesor: Y luego por otro lado, se me ocurre también, que podemos ver cómo se manifiesta esto en el arte. Por ejemplo, en la pintura de las iglesias...

Alumna: Entonces este punto, ¿cómo sería?, ¿religión y arte, podríamos poner?

Profesor: Muy bien. Me parece guay eso: religión y arte. El arte como el medio por donde se manifiesta la religión. Una especie de... el arte como la televisión de la religión de la época, ¿vale?

Porque tenéis que tener en cuenta que en aquella época la gente no sabía ni leer ni escribir. Entonces

cómo se enteraban de lo que la biblia decía. Por lo que veían en la iglesia, ¿verdad?

Entonces la pintura habla, la escultura habla... cuentan historias y la historia que cuenta es la historia de la biblia. Y entre otras cosas cuenta la historia de qué es lo que tiene que hacer el hombre y qué es lo que tiene que hacer la mujer, que es lo que vosotros estáis averiguando. Con lo cual habrá que hacer búsquedas en Internet de imágenes de arte...

(O.4/Quotation 4:20)

Prestar atención a la normativa es otra garantía para poner en evidencia la discriminación femenina a la vez que legitima la dominación masculina. La diferencia de cómo las leyes tratan a hombres y mujeres de manera diferente por el simple hecho de serlo, es una constante histórica, siendo fácil encontrar ejemplos didácticos que así lo demuestran para todas las sociedades (Fernández Valencia, 2010). Así vemos lo que ocurre en nuestro estudio de caso, pues parece ser consciente de la afirmación anterior. Concretamente muestra interés en que el alumnado reflexione sobre las normas sociales legitimadas por la tradición, como es el uso del velo —tanto en la religión cristiana como musulmana— y en la ocupación de ambos sexos en el espacio doméstico y en el espacio público. Pero una vez más, pierde la oportunidad de cuestionar la historia «como un relato único y unidireccional que perpetua el poder en tanto en cuanto éste se esconde en ella» (Oliveira, 2007, p. 15). Creemos que hubiera sido una magnífica oportunidad para que el alumnado se pudiera acercar a las teorías feministas y a las de los otros u olvidados —los negros, los pobres, los gays...— para cuestionar el concepto monolítico de sujeto, androcéntrico y racional, y preguntarse por las identidades de género a la hora de conceptualizar el patrimonio.

Profesor: No, no, no. Lo único que pasa que las costumbres, aun cuando no son obligatorias porque no se imponen, se rigen como tal. Y es normal que, en el mundo musulmán, las madres, que son quienes educan a los hijos, digan a las hijas que lo adecuado es ponerse...

¡Hombre! En mujeres musulmanas que viven aquí no vemos un burka, pero sí es habitual las shaylas. Las shaylas es lo más habitual aquí.

(O.11/Quotation 11:14)

Alumnx: Porque a las mujeres musulmanas no les dejaban quitarse el velo en público, ¿no? o delante de hombres que no la conocieran.

Profesor: Yo lo que os digo es que yo eso lo investigaría.

(O.4/Quotation 4:30)

Alumnx: Mientras que en actualidad las mujeres son más libres para elegir la ropa excepto cuando se casa, ya que siguen llevando la tradición de antes. Esta tradición es el velo.

Alumnx: El velo, los trajes largos, vestir de blanco...

Alumnx: Pero no todas las mujeres que se casan llevan velo.

Alumnx: Pero la mayoría de la gente llevan velo para no decir... el vestido de novia es normalmente con velo.

Alumnx: Y en verdad, a lo mejor, ellas no saben el verdadero significado que es el velo, si lo supieran yo creo que no lo llevarían.

Alumnx: Porque el velo es un signo de sumisión al hombre.

Profesor: Muy bien, Lidia.

(O.10/Quotation 10:13)

Siguiendo con el guion de Fernández Valencia (2010) es importante investigar la historia de las mujeres para comprobar que, a pesar de que en todos los tiempos han participado en la vida pública y social en el mismo grado que los hombres, esta participación no ha supuesto para ellas igualdad de derechos. Y es que, como decíamos anteriormente, el patrimonio conservado y el legalmente protegido parecen indicar que lo importante de nuestro pasado siempre ha sido realizado por el género masculino. Sin embargo, los alumnos y alumnas descubren que no es así, hablan de Cristina de Pizán como la primera feminista de la historia. Que el docente valide esta información es especialmente grave porque está obviando el problema de la invisibilidad de las mujeres en los discursos canónicos de la historia y del patrimonio. Sabemos que hubo muchas mujeres antes y después de Pizán que participaban activamente en la vida pública. A nuestro entender, este descubrimiento del alumnado hubiera sido una buena ocasión para poner en cuestión una vez más, el discurso hegemónico, unitario y androcéntrico que existe, en este caso, en los museos y lugares patrimoniales aún hoy en día; y que únicamente ha sido matizado con la introducción de algunas piezas de mujeres, relegadas a un papel marginal. Esta posición marginal, según Alario (2009), sirve para reforzar el papel del artista-varón como único héroe y verdadero protagonista de la Historia, siendo necesario recuperar todo el patrimonio que las mujeres han generado y asegurar políticas patrimoniales que incorporen estas creaciones al mismo nivel que las de sus homólogos varones, porque si no, y en palabras de esta misma autora «ellas siempre aparecerían incluidas a pie forzado y sería evidente su papel complementario y, en cierto modo subsidiario» (p. 22). Tal y como ocurre en este caso.

Alumnx: Esta mujer era Cristina Pizán.

Alumnx: Que lucho por la igualdad de la mujer. Vamos a hablar un poco de ella, pero esto no está en el PowerPoint. Lo vamos a decir nosotras.

Profesor: Vale, entonces un tema que consideráis importante es el desigual reparto de poder entre hombres y mujeres en la Edad Media, ¿no? Esa es la idea, ¿no?

Vale, muy bien y eso ya existía en la Edad Media. ¿Y ya había mujeres feministas?

Alumnx: Sí.

(O.4/Quotation 4:11)

Por último, queremos destacar el hecho de la cosificación de la mujer en el patrimonio público, siendo el modelo de mujer predominante en nuestro patrimonio urbano una imagen fija, pretendidamente universal, inalterable y ahistórica que perpetúa los discriminatorios estereotipos de género (Lucas, 2018). Consideramos que hubiera sido una buena ocasión para analizar esta realidad en aquellos grupos como *La Sevilla Islámica* en el que se trabaja el patrimonio histórico-artístico de la ciudad. Sin embargo, comprobamos una vez más, que la variable de género solo se tiene en cuenta en aquellos grupos con temática específica y que continuamente el docente pierde la oportunidad de reflexionar sobre importantes cuestiones coeducativas como puede ser el ámbito que se le asigna tradicionalmente al género —el privado para la mujer y el público para el hombre—, incluso cuando esas fronteras se rompen.

Alumnx: ¿A qué se dedicaba la mujer antiguamente? El trabajo de la mujer cristiana. Trabajaban en casa, limpiando, cuidaban de los hijos, etc. También fuera de ella, en la huerta de la familia, en la explotación del cereal, el olivar y como pastora. Y el tema de este cuadro... de esta imagen que es un cuadro. El cuadro que nos ocupa lo hemos puesto para dar a entender que la mujer trabajaba tanto fuera como dentro de la casa. Es decir, doble jornada.

Este cuadro es de Jean-François Millet.

Profesor: Bueno, el cuadro es de Millet y se titula *El Angelus*. Están en el campo y se han parado en mitad del trabajo para rezar.

(O.10/Quotation 10:10)

De cualquier modo y cómo podemos intuir en los datos registrados, a pesar de que el docente no aplique un planteamiento coeducativo en su praxis, si utilizamos la educación patrimonial como instrumento educativo para incorporar el género como categoría de análisis, el alumnado es capaz de tomar conciencia de temas tan impor-

tantes como son la violencia machista y la desigualdad social entre mujeres y hombres.

Investigadora: ¿Y creéis que, en cierta manera, en la actualidad, todavía quedan cosas de antes? ¿Hay un paralelismo entre antes y ahora?

Alumnx: Sí.

Alumnx: Yo creo que sí que, aunque se ha evolucionado... no tanto...

Alumnx: En realidad tampoco ha cambiado tanto... En los trabajos... muchas de las mujeres se siguen dedicando a cuidar a los niños, haciendo de comer y a limpiando la casa.

Alumnx: Pero no tiene por qué. Puede trabajar.

Alumnx: Hay mujeres que trabajan y también hacen el trabajo de casa. Igual que antes, trabajaban en el campo y en casa

(G.D.3-4 /Quotation 3:43)

Y no solo eso, sino que, aseguran que el estudio de este tema y la investigación histórica realizada a partir del patrimonio les ha ayudado a darse cuenta de su implicación como miembros de la sociedad en la que viven y les ha hecho asumir una actitud activa y comprometida, tanto des del punto de vista social como personal.

Investigadora: ¿Consideráis la violencia machista como una problemática que os interesa y que os afecta?

Alumna (todas): Sí.

Investigadora: ¿Estáis dispuestos a hacer algo para cambiar esto?

Alumnxs (todxs): Sí.

Investigadora: ¿Y consideráis que estudiar este tema os ha aportado algo para poder combatir el machismo? Alumna: Sí, como he dicho antes, a ser buen ciudadano... no tanto para fuera, pero... es que no sé cómo decirlo... para dentro, a comportarme y a pensar yo en mi vida.

(G.3-4 Quotation 3:47)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras la exposición de los resultados obtenidos, constatamos que esta investigación se aparta de lo recogido en la mayor parte de las investigaciones precedentes. Según García Pérez, De Alba y Navarro (2015) los contenidos que se proponen en las aulas en relación con la educación para la ciudadanía se presentan desconectados de los problemas reales a los que se enfrentan los estudiantes, lo que desencadena su pérdida de interés e implicación. Gómez Rodríguez (2008) añade que, a pesar de que la mayoría del profesorado afirma que la enseñanza de la ciu-

dadanía debe incluir el tratamiento de temas que son socialmente controvertidos y polémicos —tal y como hemos visto que hace el docente investigado—, en realidad, estos temas se evitan por considerar que tienen connotaciones políticas partidistas y sexistas, o porque podrían resultar inaceptables y mal vistos para algunos sectores de la población. Por lo que Navarro (2012) y De Alba (2007), sostienen que la educación para la ciudadanía que mantiene la mayor parte del profesorado de Ciencias Sociales es una ciudadanía pasiva y reproductora del sistema androcéntrico.

Sin embargo, como acabamos de comprobar, didácticamente el impacto motivador que tiene el patrimonio sobre el alumnado es una afirmación ampliamente demostrada y comprobada por docentes e investigadores. Si a ello unimos la posibilidad de descubrir, a través de este patrimonio, una historia silenciada y/u olvidada intencionadamente, que niega derechos a las mujeres y también las razones por las que se intenta justificar esa discriminación hasta el siglo xx; entonces, convierte a la educación patrimonial en una herramienta didáctica extraordinaria, que ayuda a los discentes a explicar el porqué de la desigualdad de género actual. Problema que deben enfrentar como ciudadanos del presente.

Dicho de otro modo, la incorporación de la educación patrimonial como instrumento didáctico para el análisis de la categoría de género, podría poner fin a la ausencia de referencias coeducativas en la mayoría de las aulas de nuestro país, al tiempo que alertaría del enfoque todavía androcéntrico en la enseñanza. Poner atención a la perspectiva de género en la educación patrimonial, ayuda a que el alumnado detecte el desequilibrio social y las relaciones de poder entre hombres y mujeres en función de las leyes que cristalizan los discursos dominantes. De esta forma, pueden ver cómo la sociedad patriarcal ha perpetuado una desigualdad social a lo largo de la historia que hace ver lo femenino y los roles que se le asocian, como valores secundarios e infravalorados. Todo ello conduce a problemas actuales como son la brecha salarial, las violencias machistas o el desigual reparto de poder entre sexos.

Por ello, la investigación aquí presentada pone de relieve que es posible enseñar historia de una forma comprensiva que permita a nuestros jóvenes utilizarla como instrumento de transformación social, porque, como afirmaba Gardner (2001): «Quiero que mis hijos entiendan el mundo, pero no solo porque el mundo sea fascinante y la mente humana rebose curiosidad. Quiero que lo entiendan para contribuir a hacer de él un hogar mejor» (p. 181).

Sin embargo, si atendemos al planteamiento coeducativo que realiza este docente, nos damos cuenta de que tal y como afirma García-Cano e Hinojosa (2016) «todavía queda mucho por hacer». Más allá de las buenas intenciones, la coeducación debe ser un modelo pedagógico que incorpore la igualdad como eje transversal. Por ello y según Tomé (2017), es recomendable que el profesorado que se comprometa con ello, no se enfrente en solitario a emprender este proyecto coeducador. Pues desafiar la desigualdad en función del género, requiere profesionales formados en los mecanismos que el sistema patriarcal utiliza para naturalizar conductas e invisibilizar conceptos y actitudes que llevan a la jerarquía de sexos. De esta forma, es necesario diseñar y desarrollar proyectos educativos complejos y abiertamente antisexistas, que inevitablemente requieren de toda la «tribu educativa» (Tomé, 2017, p. 3).

En todo caso, nada puede impedirnos reclamar la consideración debida a las contribuciones de los estudios feministas para idear modelos educativos radicalmente antisexistas. Entendemos que sería grave que, en este nuevo milenio la lógica de la ciudadanía, suplantada por la mercantilización que a su vez se apoya en la racionalidad técnica, olvidara que los análisis feministas son cuestión fundamental de los proyectos coeducativos. Y mucho más en aquellos que basándose en problemáticas sociales no tengan en cuenta el género como categoría de análisis.

Para finalizar, debemos decir que somos conscientes que los resultados obtenidos proceden de un caso concreto y no podemos hacer de ellos una generalización, pero sí pueden servir de modelo para muchos otros profesionales de la educación, que quieran mejorar su práctica y

convertir las Ciencias Sociales en un verdadero instrumento de transformación social. Tal y como afirman Tomé y Bonal (2014) existe una carencia de estudios que se centren en el profesorado «en tanto sujeto-medio a través del cual transcurre el proceso que va desde una lógica constitutiva del mensaje pedagógico a una práctica pedagógica concreta» (p. 12). Por ello, es necesario seguir investigando en las formas en que el profesorado incorpora en su ideología y en sus prácticas un determinado discurso educativo y cómo este mensaje se mantiene estable o se transforma a partir de sus interpretaciones y a partir de su práctica pedagógica. Plantear investigaciones sobre estas cuestiones nos ayudarían a definir un modelo profesional deseable que nosotros hemos llamado posmoderno y que podría poner en marcha cambios en los procesos educativos que lleven a una sociedad igualitaria.

Así, nos mostramos de acuerdo con De Castro (2016), cuando afirma que el profesor posmoderno debe entender la educación desde su capacidad transformadora y cuestionando en todo momento «la educación exclusivamente reproductiva, cognitivista, orientada solo al conocimiento intelectual-racional» (Barragán Rodríguez, 2005, p. 56), superando así el simple conocimiento del patrimonio y situando al alumnado en su realidad presente para saber actuar e influir en ella. De ello se deduce que este modelo de profesor tiene muy presente que el fin último de todo sistema educativo es la formación de una ciudadanía igualitaria y como tal, sitúan la igualdad como eje trasversal de sus propuestas didácticas, pues solo así el alumnado puede aprender a desarrollar su individualidad con independencia del sistema sexo-género.

NOTAS

¹ La investigación que aquí se presenta forma parte del proyecto de investigación «Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía». (EPITEC). (MINECO/FEDER, con código de referencia EDU2015-67953-P).

² Doctora en didáctica de las Ciencias Sociales, profesora de la Facultad de Educación de Palencia (UVA) y doctoranda en una segunda tesis doctoral en Historia del arte feminista. Miembro del grupo de investigación DESYM «Formación Inicial y Desarrollo Profesional del Profesorado» y de Red 14. Su principal línea de investigación se centra en el Patrimonio en femenino para la formación de una ciudadanía igualitaria en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

³ Doctor en didáctica de las Ciencias Sociales y profesor de la Facultad de Educación (UHU). Miembro del grupo del Centro

de investigación COIDESO, del grupo de investigación DESYM «Formación Inicial y Desarrollo Profesional del Profesorado» y de Red 14. Director del Centro Académico y Cultural de Asia Oriental de la UHU. Su principal línea de investigación se centra en enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, educación ciudadana y memoria en el contexto hispano-japonés.

⁴ «Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía» del grupo de investigación DESYM (MINECO/FEDER, con código de referencia EDU2015-67953-P)

⁵ <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t18/p468&file=inebase> (Última consulta: marzo 2019)

⁶ Objetivos que desarrollamos en nuestra tesis doctoral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARIO, M. T. (2009). Sobre mujeres y museos. Un nuevo diálogo. *HER&MUS*, 3, 19-24.
- ALARIO, T., y LUCAS L. (2018). Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto. Pérdida e invisibilidad del patrimonio artístico femenino. *Anales de la historia del arte*, 28, 399-412.
- ARNAIZ, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- ÁVILA, R. M. (2001). *Historia del Arte, Enseñanza y Profesores*. Sevilla: Díada.
- ÁVILA, R. M., y MATOZZI, I. (2009). La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. En R. M. ÁVILA, B. BORGHI y M. MATOZZI (eds.), *Léducazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la «strategia di Lisbona»* (pp. 327-352). Bologna: Pàtron Editore.
- BALLARÍN, P. (2008). Retos de la escuela democrática. En R. COBO (eds.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 151-186). Madrid: Los libros de la Catarata.
- BARRAGÁN RODRÍGUEZ, J. M. (2005). Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En R. MARÍN VIADEL (ed.), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 43-80). Granada: Universidad de Granada.
- BONAL, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- CUENCA, J. M. (2002). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 2, 37-45.
- CUENCA, J. M. (2003). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* (Tesis doctoral, Universidad de Huelva).
- DE ALBA, N. (2007). ¿Qué ciudadanía? ¿Qué educación para la ciudadanía? En R. M. ÁVILA, R. LÓPEZ ATXURRA y E. FERNÁNDEZ DE LARREA (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 345-352). Bilbao: AUPDCS/ Universidad del País Vasco.
- DE CASTRO, P. (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid).
- DELGADO-ALGARRA, E. J., y ESTEPA, J. (2015). Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 14, 97-109.
- DELGADO-ALGARRA, E., y ESTEPA, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 521-534.
- DELGADO-ALGARRA, E., y ESTEPA, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la Memoria en la enseñanza de Ciencias Sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de Educación Secundaria de Huelva y provincia. *Educación XXI*, 20(2), 259-278.
- EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- ESTEPA, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- ESTEPA, J., y MARTÍN CÁCERES, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonio en conflicto y pensamiento crítico. En C. J. GÓMEZ CARRASCO y P. MIRALLES (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. Barcelona: Octaedro.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2010). Género e historia: Una perspectiva didáctica. En M. J. CLAVO SEBASTIÁN y M. A. GOICOECHEA GAONA (coords.), *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad. Ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género* (pp. 147-176). La Rioja: Servicio de publicaciones Universidad de La Rioja.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2002). Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, 17-25.
- GARCÍA PÉREZ, F., DE ALBA, N., y NAVARRO, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de máster. En B. BORGHI, F. GARCÍA PÉREZ y O. MORENO-FERNÁNDEZ (eds), *Novi Civis. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 41-53). Bologna: Pàtron Editore.
- GARCÍA-CANO, M., e HINOJOSA, E. (2016). Coeducación en la formación del profesorado: de la transversalidad a la vivencia a través de la ética del cuidado. *Revista de didáctica*, 8, 61-86. <http://dx.doi.org/10.18239/mard.v0i8.1122>
- GARDNER, H. (2001). *El proyecto Spectrum (I)*. Madrid: Morata.
- GOETZ, J. P., y LE COMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 7, 131-140.
- INE (2018). Nivel de formación alcanzado por sexos. Instituto nacional de Estadística. España. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=6359>
- JIMÉNEZ-ESQUINAS, G. (2016). De añadir mujeres y agitar a la despatriarcalización del patrimonio: la crítica patrimonial feminista. *Revista ph*, 89, 137-140.

- JONES, N. F., RASSMUSSEN, C. M., y MOFFITT, M. C. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington: American Psychological Association.
- LÓPEZ CORDÓN, M. V. (1991). Problemas teóricos y modelos prácticos de la integración académica de la historia de las mujeres. En C. BERNIS, V. DEMONTE, E. GARRIDO, T. G. CALBET e I. DE LA TORRE (eds.), *Los estudios sobre la mujer: De la investigación a la docencia* (pp. 549-572). Universidad Autónoma de Madrid.
- LUCAS, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de Ciencias Sociales. Un estudio de caso en ESO* (Tesis doctoral, Universidad de Huelva).
- MEDINA, A., y CASTILLO, S. (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Editorial Universitas.
- MOGROVEJO, N. (2013, junio 13). La feminidad, construcción perversa de la masculinidad [Entrada en un blog]. Recuperado de <http://normamogrovejo.blogspot.com.es/2013/01/la-feminineidad-construccion-perversa.html>
- NAVARRO, E. (2012). *La Enseñanza de la Historia de España y el Desarrollo de las Competencias Ciudadanas. El conocimiento del alumnado al finalizar el Bachillerato* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia).
- OLIVEIRA, M. (2007). La pertinencia del paradigma feminista. En *La batalla de los géneros* (pp. 14-32). Santiago de Compostela: CGAC.
- PÁRAMO, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 39, 119-146.
- RICO, L., y ÁVILA, R. M. (2003). Difusión del Patrimonio y Educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En E. BALLESTEROS ARRANZ, C. FERNÁNDEZ, J. A. MOLINA RUIZ y P. MORENO BENITO (eds.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 31-40). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ROSSMAN, G. B., y RALLIS, S. F. (1989). *Learning in the Field. An introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- ROWBOTHAM, S. (1980). *La mujer ignorada por la historia*. Madrid: Debate.
- RUÍZ REPULLO, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *ATLÁNTICAS. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 166-191. <https://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- SÁNCHEZ-BELLO, A., e IGLESIAS-GALDO, A. (2017). Coeducación: feminismo en acción. *ATLÁNTICAS-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 1-6. <https://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2115>
- SCHUGURENSKY, D. (2012). El profesorado y la enseñanza de la educación ciudadana. En N. DE ALBA, F. F. GARCÍA y A. SANTISTEBAN (ed.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. XXIII Simposio Internacional sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 6-14). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- SCHULZ, W. (2012). Educación para la ciudadanía y participación ciudadana. Una presentación del estudio ICCS 2009 y sus resultados. En N. DE ALBA, F. F. GARCÍA y A. SANTISTEBAN (ed.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. XXIII Simposio Internacional sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 47-63). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- SEGURA GRAINO, C. (1997). *La Historia de las mujeres en el nuevo paradigma de la Historia*. Madrid: Al-Mudayna.
- SEVA, F., SORIANO, M. C., y VERA, M. I. (2010). La práctica docente en Ciencias Sociales: un análisis cualitativo. En R. M. ÁVILA, M. P. RIVERO y P. L. DOMÍNGUEZ SANZ (eds.), *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico».
- SIMÓN, E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de educación* Madrid: Narcea.
- SUBIRATS, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 22-36.
- TAYLOR, S. J., y BOGDAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TOMÉ, A. (2017). Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las aulas. *ATLÁNTICAS. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 89-116. <https://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1979>
- TOMÉ, A., y BONAL, X. (2014). Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado. *Cuadernos para la Coeducación*, 12 y 13. ICE de la UAB.