

EVALUAR PARA SIGNIFICAR: UNA PERSPECTIVA SOCIAL DE GÉNERO¹.

Antonia Fernández Valencia. Universidad Complutense de Madrid.

XXII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Quinta sesión. La evaluación del aprendizaje del alumnado. Murcia, 2011

Resumen

La evaluación ha tenido, con demasiada frecuencia o de manera dominante, un sentido medidor de aprendizajes conceptuales y procedimentales. Nuestra propuesta pretende enlazar evaluación-perspectiva de género, partiendo de la base de que la evaluación es factor de significación social en la medida en que la selección de contenidos y la mirada social que a través de la misma se proyecta, hacia el pasado y el presente, favorece una orientación y sentido de la memoria histórica que puede jerarquizar protagonismos y valores sociales, así como potenciar o condicionar conductas individuales y colectivas. Evaluar saberes asociados a las relaciones de género y el protagonismo social de las mujeres puede ser un factor clave para educar en igualdad y contra la violencia de género.

Palabras clave: evaluar para significar, género y evaluación, perspectiva de género, memoria social, género y enseñanza, género e historia.

Los proyectos curriculares, así como su desarrollo en los manuales escolares, pueden ser vistos como el reflejo de la memoria histórica consensuada y, en consecuencia, reflejo del discurso científico socialmente legitimado respecto a quiénes y qué aspectos del pasado social en el que nos hemos configurado como comunidad social son dignos de memoria. Asumir este principio saca a luz cuestiones historiográficas y sociales muy importantes y complejas desde el punto de vista de la educación en igualdad, entre ellas: ¿qué consideración se deriva para la significación del protagonismo social, de las variables de lo social, de *los-las-lo* que no se nombran? ¿Qué jerarquizaciones sociales, procesos de valoración y desvalorización de individuos, grupos, trabajos, saberes... favorece la selección de la memoria histórica que ofrecen y las propuestas de evaluación del saber adquirido que proponen?

Desde una perspectiva de género me gustaría llamar la atención sobre dos aspectos esenciales a los que la evaluación de conocimientos sigue dejando fuera de su interés y, en consecuencia, quitándoles todo valor de significatividad social e histórica

¹ La primera versión de este trabajo se presentó como Comunicación en la quinta sesión del *XXII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* celebrado en Murcia los días 11 a 14 de abril de 2011. Por razones de tiempo no pudo ser incluida en la edición de las Actas.

hasta nuestros días: el protagonismo individual y colectivo de las mujeres en todos los campos de actividad en los que habitualmente se significa a los hombres² y los campos de actividad históricamente asignados a las mujeres³.

No se trata ya, pues, de que esas temáticas entren en mayor o menor medida en las aulas –que también, obviamente, ya que si no entran en los programas difícilmente podrían ser objeto de evaluación- sino de que se valore su conocimiento para superar las evaluaciones establecidas. Es decir, que el saber sobre las relaciones de género, sobre las funciones sociales de las mujeres, sobre las biografías de quienes parecen dignas de ser recordadas junto a algunos de sus contemporáneos en cualquiera de los niveles de la vida social, se evidencie como ineludible en la explicación de las relaciones de poder, de la producción cultural y material, de hechos y procesos históricos en la política nacional e internacional, y, por tanto, en la evaluación de los conocimientos históricos del alumnado.

La historia política, a veces dominante, a veces denostada, que tanto interés puede tener para la formación del alumnado si se presenta desde perspectivas complejas que hagan poner en valor su significado social (en política interior, en política exterior), permite recuperar a un elevado número de mujeres cuyo protagonismo –considerado natural en su tiempo- ha quedado oculto en la historiografía. Desde la planificación a la evaluación, recuperarlas no significa únicamente conocer a mayor número de mujeres en la historia, visibilizarlas -lo que ya sería un acto de justicia social-; lo importante es que evaluando su conocimiento damos significatividad, reconocimiento, memoria social.... a derechos, saberes, discriminaciones y ejercicio político de las mujeres, al tiempo que ofrecemos genealogías femeninas en campos que, salvo excepciones muy valoradas –positiva o negativamente- con criterios no necesariamente comparables a los que sirvieron para valorar a sus padres, hermanos y esposos o a sus contemporáneos, han quedado históricamente olvidadas. Un olvido que ha ayudado a desvalorizar, a

² Es evidente que la investigación histórica ha seleccionado también desde las perspectivas de clase, raza o edad. Sin ignorar estas discriminaciones, la incorporación de la perspectiva de género supone captar la discriminación femenina respecto a los varones de su mismo grupo. Puede pues percibirse, trabajarse y evaluarse su conocimiento, independientemente del grupo social analizado.

³ La mayor parte de las sociedades han intentado *naturalizar* la asociación de las mujeres a los trabajos del ámbito doméstico. Aunque muy valorados como complemento de carácter esencial para el desarrollo de las sociedades en determinados momentos, la historiografía postindustrial los ha desvalorizado al no ir asociados a la obtención de un salario. Esta desvalorización los ha mantenidos ocultos en los estudios históricos –fuera de lo digno de memoria- contribuyendo a un proceso de desvalorización social de la función social de las mujeres, así como a reactualizar y potenciar los discursos de dominación heredados del pasado. La historiografía feminista y los estudios de género inciden de manera especial en poner en valor estos trabajos sin los cuales no hubiera sido posible la vida de los pueblos.

veces a caricaturizar, y desde luego a “legitimar” el alejamiento de las mujeres de los puestos de responsabilidad política hasta tiempos muy recientes.

Numerosas fuentes documentales permiten visibilizar este papel político de las mujeres, ya sea de las Casas Reales, de la Nobleza, de la burguesía o de las clases populares: los árboles genealógicos de las diferentes dinastías permiten marcar a las mujeres que tuvieron un protagonismo especial en la política internacional o nacional como reinas, regentes o gobernadoras de Estados; como “diplomáticas” que pactaron o fueron protagonistas de matrimonios entre dinastías reales, favorecieron la firma de un acuerdo de paz o fueron garantía de la misma... Un ejemplo significativo puede ser el estudio de la dinastía de los Austrias: los retratos y biografías de Isabel de Portugal y Juana de Austria (regentes en ausencia de Carlos I), Catalina de Austria (reina y regente en Portugal), María de Hungría e Isabel Clara Eugenia (gobernadoras de los Países Bajos) o Mariana de Austria (regente en la minoría de edad de Carlos II), permiten visibilizar la diversidad de la actividad política de estas mujeres, así como asociarlas a vivencias y problemas de las mujeres en su tiempo: educación, límites, discriminaciones, matrimonios tempranos, sobrenatalidad, mortalidad por parto... La dinastía de Borbón tiene en Isabel de Farnesio, segunda esposa de Felipe V, una figura política de primer orden tanto en la política interior como en la política internacional. El siglo XIX vuelve a presentarnos las luces y sombras de las posibilidades de acción política de las mujeres en las figuras de la reina Isabel II y las regentes M^a Cristina de Borbón y M^a Cristina de Habsburgo y Lorena⁴. Muchas de las mujeres nombradas aún esperan una biografía en los términos que han tenido sus esposos, padres o hijos.

La actividad política de las mujeres de los diversos grupos sociales no ha quedado menos oculto: apenas hay huella de la implicación de las mujeres en procesos de resistencia, revolucionarios o de defensa de ideas y territorios, cualquiera que sea el

⁴ En este sentido, un equipo del Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid, en colaboración con el departamento de educación del Museo del Prado, hemos elaborado el Itinerario *Las mujeres y el poder en el Museo del Prado*, inaugurado el 8 de marzo de 2011, que puede seguirse en el Museo en formato de audioguía y en la web del museo: <http://www.museodelprado.es/educacion/educacion-propone/itinerarios/las-mujeres-y-el-poder>. Para biografías de las reinas de España pueden verse, por ejemplo: López –Cordón, M^a V. y Franco Rubio, G (coords)(2005): *La Reina Isabel y las reinas de España: realidad, modelos e imagen historiográfica*, Fundación Española de Historia Moderna, Madrid; Oliván, L. (2006): *Mariana de Austria. Imagen, poder y diplomacia de una reina cortesana*, Editorial Complutense, Madrid; Fisas, C. (1992): *Historia de las reinas de España*, Planeta, Barcelona, 2 vols; Pérez Samper, M^a A. (2004): *Isabel la Católica*, Plaza Janés, Barcelona; Aram, B.(2001): *La reina Juana. Gobierno, piedad y dinastía*, Marcial Pons, Madrid.; Pérez Samper, M^a A. (2003): *Isabel de Farnesio*, PlazaJanés, Barcelona; López Cordón, M^a V y Pérez Samper, M^a A, (2000): *La casa de Borbón. Familia, corte y política*, Alianza ed., Madrid, 2 vols, Burdiel, I (2010): *Isabel II. Una biografía (1830-1904)*, Taurus, Madrid, 2010.

sector, grupo o clase social implicados, aunque las fuentes son numerosas para visibilizarlas: desde las luchas de resistencia a Cartago y Roma de los pueblos prerromanos a la resistencia al poder francés en la Guerra de la Independencia; del compromiso con el carlismo o el liberalismo al compromiso con el fascismo o la democracia; de la resistencia al absolutismo a la resistencia al franquismo, por ejemplo. Las mujeres han estado en todos los bandos y en todas las opciones de compromiso y resistencia en que estuvieron sus contemporáneos, como va demostrando la Historia de las mujeres⁵. El llamado *movimiento feminista* se presenta, generalmente, asociado exclusivamente al sufragismo y centrado en el caso inglés. El feminismo español apenas existe en los manuales escolares de educación primaria o secundaria: más allá de Clara Campoamor, recientemente rescatada de un vergonzoso olvido, los contextos profesionales y femeninos/feministas en que se movió quedan prácticamente inéditos en la enseñanza.

¿Cómo educar en igualdad ocultando el compromiso histórico de hombres y mujeres en proyectos o causas comunes que hicieron avanzar los derechos de la comunidad? ¿Cómo educar en igualdad cuando no se incorpora con valor social el recuerdo de las luchas de las mujeres en la defensa de la libertad, los derechos, la independencia,... y los diferentes efectos que esa implicación tuvo, conseguidos los objetivos, para hombres y mujeres?

Evaluar el conocimiento de este compromiso político, personal o colectivo, es ponerlo en valor, incorporarlo a la memoria social de los pueblos como patrimonio común, contribuir a naturalizar la implicación de las mujeres en la reclamación y defensa de derechos, en el compromiso político con su tiempo. Comparar la situación de los diferentes pasados con el presente da sentido social –en el ayer y en el hoy- a ese pasado, ayuda a entender aspectos del presente (el presente se explica también en el propio presente) y ayuda a pensar desde perspectivas más complejas y relacionales – desde la perspectiva de género- el futuro.

Los árboles genealógicos, decíamos, suelen ocultar a mujeres que tuvieron responsabilidad política. Con ese planteamiento ocultan algo más: incluyendo únicamente a quienes *heredaron el trono y reinaron* ocultan que hubo otras opciones, opciones en femenino que, de no haber habido una ley que privilegiaba la sucesión en masculino, habría permitido el acceso al poder real de un mayor número de mujeres. Es

⁵ Sirva como referente Castelles, I., Espigado, G. y Romeo, M^a C. (coords) (2009): *Heroínas y patriotas. Mujeres en 1808*, Cátedra, Madrid.

decir, ocultan la discriminación de las mujeres. Pero ocultan también que hubo mujeres que heredaron los derechos a reinar y los ejercieron (Urraca I de Castilla, reinas de Navarra) o los *cedieron* a su esposo o hijos (pensemos en cómo acceden a reinar en Castilla y León Fernando I y Fernando III, en cómo se unen el reino de Aragón y el condado de Barcelona, por ejemplo). El caso se puede hacer extensivo a otras herencias: títulos nobiliarios, patrimonios, empresas familiares...hasta nuestros días.

Encontrar formas didácticas para reflexionar y poner en valor el conocimiento de esta realidad favorece una educación en igualdad. Evaluar el conocimiento, la toma de conciencia de estos procesos históricos por parte del alumnado, contribuye a significarlos socialmente, a que se tome conciencia de la discriminación, a que se reflexione y se puedan intuir las raíces históricas de situaciones de relaciones de género no deseables en nuestro tiempo, así como a pensar e impulsar modelos de relaciones de género más equitativas⁶.

La idea puede hacerse extensiva a mujeres de cualquier campo de actividad: qué pintoras, escritoras, pensadoras, fundadoras, ... figuran con frecuencia entre los saberes objeto de evaluación en la enseñanza primaria y secundaria? ¿Se plantea en alguna ocasión por qué aparecen tan pocas mujeres en los manuales escolares? ¿Se evidencia por parte del profesorado esta discriminación que ejercen los manuales presentando ejemplos de mujeres destacadas en los diferentes campos y sus producciones para que sean conocidas y valoradas? ¿Forman parte estos saberes de los proyectos de evaluación? La no visibilización de mujeres creadoras, pensadoras, transgresoras.... propicia o favorece una imagen social limitadora de las capacidades intelectuales y personales de las mujeres; la no explicación de la diferencia cuantitativa respecto a varones oculta la discriminación que sufrieron en el ámbito educativo y profesional. La no evaluación de estas realidades sigue dejando sin valor social la discriminación de las mujeres y contribuye a mantener vigentes -y a legitimar- discursos y prácticas que jerarquizan a los géneros.

Los estudios de mujeres que se han desarrollado en España en los últimos 30 años nos permiten llevar a las aulas ejemplos de mujeres reconocidas en su tiempo en

⁶ El Consejo de Europa, el Instituto de la Mujer y las Consejerías de Igualdad o Educación de las diferentes Comunidades Autónomas, en España, ofrecen abundante documentación en sus webs para trabajar la igualdad de género desde diferentes áreas. Asociaciones de Historia de las Mujeres como la francesa Mnemosyne, la portuguesa APEM o la española AEIHM, ofrecen en sus webs orientaciones bibliográficas y documentos de gran interés. Portugal desarrolla un importante proyecto de formación y apoyo al profesorado a través de la red *Portal de Scolas* y de los *Cadernos SACAUSEF*.

cualquiera de las épocas históricas y campos de actividad creadora⁷. Incorporarlas de manera natural para ser estudiadas junto a sus contemporáneos, y evaluar los saberes sobre ellas y ellos conjuntamente, ayuda a mirar de manera más igualitaria a hombres y mujeres en el pasado y el presente. Estos estudios dan la posibilidad de construir genealogías femeninas en los diferentes campos de actividad, lo que puede ser muy importante para que actúen como referente para las chicas y para la valoración social del protagonismo social y las capacidades creadoras de las mujeres. Pero pueden servir para algo más: las biografías femeninas pueden ofrecer, tanto a chicos como a chicas, modelos vitales alternativos a los que se les han ofrecido como referente históricamente. Annie Rouquier recordaba que “es esencial hacer una historia mixta, en la medida en que la escuela tiene un efecto de legitimación (...). Es necesario que los roles y la posición social de las mujeres sean perceptibles”⁸ y, añadimos, que estos conocimientos se incorporen en las pruebas de evaluación como significativos, para que el alumnado los valore en términos de importancia y significatividad social.

Para que progrese este planteamiento es fundamental que la evaluación de estos saberes se incorpore en la formación universitaria y en las pruebas de acceso a plazas docentes. Es decir, que el sistema político-educativo lo apoye, como ya planteó el Consejo de Europa⁹ y han solicitado sin éxito numerosas asociaciones universitarias de mujeres profesionales.

Más allá del conocimiento de individualidades, es fundamental evaluar la mirada del alumnado sobre la implicación de las mujeres en la vida social: de la producción de bienes y servicios a la distribución y consumo de los mismos; de la producción de ideas a la producción de individuos, así como la percepción que tienen sobre situaciones de relaciones interpersonales y compromisos sociales de género.

⁷ Obras básicas: Garrido, E (ed): *Historia de las mujeres en España*, Síntesis, Madrid; Tavera, S (coord): *Enciclopedia biográfica de mujeres en España*, Planeta, Barcelona; Morant, I (dir): *Historia de las mujeres en España y América latina*, Cátedra, Madrid, 4 vols;

⁸ Colloque : *Histoire des femmes et du genre: enseignements et transmissions des savoirs*, IUFM de Lyon, 8-9 mars 2005. <http://www.mnemosyne.org/>; <http://www.lyon.iufm.fr/>

⁹ Puede verse, por ejemplo, Conseil de l'Europe (2001): *Un nouveau contrat social entre les femmes et les hommes: le rôle de l'éducation* Strasbourg; Conseil de l'Europe(2004): *La promotion de l'approche intégrée de l'égalité entre les sexes à l'école*, Strasbourg; Conseil de l'Europe (2004): *L'approche intégrée de l'égalité entre les femmes et les hommes. Cadre conceptuel, méthodologie et présentation des «bonnes pratiques»*. *Rapport final d'activités du Groupe de spécialistes pour une approche intégrée de l'égalité*, Strasbourg. <http://www.coe.int/equality/fr>. En los planes para la igualdad de 2006-2010, en el balance de 2007 o en el Plan francés de 2006, por ejemplo, la educación sigue planteándose como factor clave para educar en igualdad.

Esa mirada estará muy ligada al protagonismo social que se haya dado a las mujeres en la explicación de aula y a cómo se las signifique en los procesos de evolución de las sociedades¹⁰; la percepción de situaciones de relación interpersonal puede tener un instrumento excepcional en la evaluación de situaciones reflejadas en historias literarias, iconografías, cuentos, películas, programas y series televisivas que presentan –valorativamente- relaciones entre hombres y mujeres tanto en el ámbito público como en el privado. Entre las historias que llegaron a la iconografía podemos recordar, por su riqueza interpretativa desde la perspectiva de género, las relacionadas con Adán y Eva (tentación, toma de conciencia de sus cuerpos, expulsión del paraíso...), *El rapto de las sabinas*, *El rapto de Europa*, *Judhit y Holofernes*, *Salomé*, *la Anunciación*, *la Inmaculada Concepción o la Historia de Nastaglio degli Onesti*, así como representaciones de los sentidos, retratos de matrimonio y familia, situaciones de trabajos compartidos y compraventa del cuerpo femenino, entre los numerosísimos ejemplos posibles. Trabajar las historia literarias y su representación pictórica dirigiendo su estudio, como lenguaje formal y cultural de un tiempo histórico concreto, no sólo hacia la conceptualización de estilos y autorías, sino hacia conocimientos sociales de tiempo histórico en relación con los discursos y las relaciones de género en ese tiempo histórico concreto, no solamente dota a estas producciones de un sentido social nuevo, sino que nos permite comprobar la visión que el alumnado proyecta sobre las relaciones de género que la obra literaria o pictórica refleja, analizarla críticamente desde una perspectiva de igualdad y ayudar a tomar conciencia de los peligros de “naturalizar” situaciones históricamente dadas (y, en ocasiones, presentadas muy

¹⁰ Un interesante estudio de cómo se enseña y cómo podrían enseñarse la historia de las mujeres en la educación primaria y secundaria, así como algunos ejemplos para periodos de conflicto como la Revolución francesa y las guerras mundiales pueden encontrarse en *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseigné?*, estudio del Consejo Económico y social, (Francia) presentado por Mme Annette Wieviorka en nombre de la delegación para los derechos de las mujeres y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, en sesión del 16 de diciembre de 2003 (se les había encargado el 23 de enero 2003).(Documento nº 5, 2004, NOR: C.E.S. X00000405V, vendredi 27 février 2004). Puede verse también: Fernández Valencia, A.: “Propuestas para la incorporación de las mujeres en los estudios sociales” en FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (coor, 2001): *Las mujeres en la enseñanza de la ciencias sociales*, Síntesis Madrid, pp. 133-167; Fernández Valencia, A. (2008): “La pintura en la enseñanza de la historia: una perspectiva de género” en HENRIQUES, F (COORD): *Género, Diversidade, Cidadania*, CIDEHUS/Ed. Colibrí, Lisboa, pp. 75-87; Fernández Valencia, A. : “Género e Historia: una perspectiva didáctica” en CLAVO, M^a.J. Y GOICOECHEA, M.A.(coords. 2010). *Miradas Multidisciplinares para un Mundo en Igualdad* (Ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género). Logroño: Ediciones de la Universidad de la Rioja, pp. 151-180; VERA, I. PÉREZ, D. (eds, 2004): *Las Tics y los nuevos problemas*, Asociación de Profesorado Universitario de Didáctica de las Ciencias Sociales Alicante, pp. 561-662.

positivamente por su calidad desde parámetros creativos en cada área). Incorporar como práctica de evaluación el análisis de alguna de estas obras nos permite comprobar cómo lee y percibe el alumnado las historias de relaciones de género que presentan estas obras; qué conocimiento conceptual ha interiorizado significativamente sobre los discursos y la asimetría en las relaciones de género en la época correspondiente, y captar cómo relaciona los discursos culturales heredados con realidades y conductas personales y sociales en nuestro tiempo. La evaluación se convierte así en un instrumento socialmente educativo.

A comprobar y evaluar cuál es su mirada actual sobre la situación reflejada en la historia/iconografía puede ayudarnos el pedirles una modificación en la historia que facilite una visión más igualitaria en las opciones de ambos géneros, o que cambie los efectos que la situación tuvo para cada uno de ellos. Presentaré un ejemplo trabajado con el alumnado en los dos últimos años como práctica de aula-casa evaluable.

Se les entregó *La historia de Nastaglio degli Onesti* que figura en el Decamerón de Bocaccio, así como las pinturas que de la misma realizó Botticelli por encargo de un particular para un regalo de boda. Se les pidió que analizaran la historia desde una perspectiva de género (relaciones de poder, asimetría de opciones en toma de decisiones, discursos de dominación..) para una puesta en común en clase y, una vez realizado ese análisis individual y colectivo, que creasen, individualmente, un final alternativo. Los resultados nos permitieron captar la capacidad de aplicar esta perspectiva por un alumnado parcialmente iniciado en la perspectiva de género:

- la mayor parte se impresiona muy visiblemente ante las pinturas y ante la historia que descubren en el texto
- la mayor parte asocia la historia a violencia de género
- una parte significativa relaciona el presente con este pasado
- una parte menos significativa capta el carácter ejemplificador de la historia para cristalizar el modelo de dominación de género en su tiempo, es decir, el valor de la violencia para reconducir y cristalizar conductas y relaciones de poder entre los géneros
- una parte menor capta el papel legitimador de la violencia que se da a “la voluntad divina” y que trasciende la voluntad de los hombres con el consiguiente efecto de reducir su responsabilidad en la violencia que ejercen o consienten. Es decir, el poder del discurso dominante que legitima la asimetría y

jerarquización de los sexos quitando a las mujeres la capacidad de decidir sobre su propia vida.

Pero no es menos interesante estudiar la diferencia de opciones de resolución de la historia que se ofrecen (más allá del carácter creativo en sí y de los lenguajes desplegados) por la diferencia de protagonismos que implican: para algunas personas la solución es el diálogo interpersonal (la *palabra* de ella consigue convencerle a él), para otras es de iniciativa femenina (la solicitada se niega a unirse a alguien que utiliza estos mecanismos de persuasión), para otras es claramente de compromiso social colectivo (reacción de personas de la comunidad asistente contra el modelo presentado que, en alguna ocasión, llegan a poner fin a la propia condena divina). La puesta en común de estas versiones vuelve a actuar como instrumento formativo en el plano conceptual (revisión de las posibilidades de cada tiempo) y en el plano del análisis de los discursos sobre las relaciones de género y la permanencia de la violencia de género en nuestro tiempo. La selección iconográfica de esta historia permite trabajar sobre las funciones sociales del arte. Las competencias que se ponen en acción en el proceso, enmarcado en los modelos de *enseñar historia enseñando a historiar* y *construcción social del conocimiento*, son, obviamente, múltiples¹¹.

En un proceso de evaluación continua, en una enseñanza de la historia que enseña a historiar, el conocimiento de individualidades femeninas y de la acción que colectivos femeninos desarrollaron en diferentes campos de actividad, rompe los tópicos respecto a las capacidades y funciones sociales históricas de las mujeres, revaloriza su contribución a la evolución de las sociedades –al tiempo que pone en valor los trabajos que históricamente se les asociaron y desarrollaron- y hace visible las discriminaciones que limitaron su desarrollo personal y social y sus negativos efectos sobre la propia sociedad, sobre la que se proyectaron, negativamente, los límites impuestos a las mujeres. Es decir, al cincuenta por ciento de la población, de cuyo potencial intelectual y material no pudo beneficiarse en toda su plenitud.

El proceso de aculturación que se evidencia en el tiempo presente, ante el triunfo y asunción generalizada entre las generaciones más jóvenes de la idea de que la

¹¹ Puede verse el modelo de construcción social del conocimiento en BENEJAM, P. y otros (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE Universidad de Barcelona, p. 107

igualdad entre los géneros es ya una conquista incuestionable y garantizada, sigue haciendo imprescindible la incorporación de las relaciones de género en la formación del profesorado desde las diferentes disciplinas académicas, así como la evaluación de las competencias y saberes que respecto a la misma pueden desarrollarse en cada una de ellas, como garantía básica de que nuestro alumnado tendrá capacidad de incorporarlas, metodológica y conceptualmente, en sus proyectos docentes.

Los instrumentos para sensibilizar y evaluar son numerosos, pero es importante realizar la selección pensando en esta perspectiva. Incorporar textos de autoría femenina, visibilizar iconográficamente el trabajo de las mujeres, presentar leyes o situaciones de ausencia que permitan captar la discriminación, presentar las gráficas con diferenciación por género (educación, trabajos, dirección, salarios, mortalidad...), trabajar discursos sobre los géneros en canciones, comics, cine, publicidad, series televisivas dirigidas a edades determinadas.... son opciones que pueden tener la doble función de instrumento para enseñar e instrumento para evaluar aprendizajes y procesos de enseñanza. Todos ellos tienen la cualidad de favorecer la formulación y comprobación de hipótesis, así como el desarrollo de debates que pongan en relación pasados-presentes-futuros -y presentes entre sí ante la diversidad cultural de nuestras sociedades- sobre las relaciones de poder entre los sexos. Es decir, sobre la vida, sobre su propia vida, que entra así en una relación de sentido ineludible con el estudio de las ciencias sociales.