

Isabel Mainer entre nosotros: perspectiva de género y didáctica crítica en Fedicaria



Isabel Mainer, 2003

Pilar Cancer
Fedicaria-Aragón

Amiga, compañera, son algo más que palabras sobre Isabel, cuya presencia entre nosotros se hace necesaria para seguir caminando. Su trayectoria vital se ha ido construyendo en la búsqueda de complicidades con ideas y personas implicadas en proyectos de transformación de la sociedad y de la escuela; desde una actitud crítica, sospechosa de lo que nos es dado como natural e inamovible, en la que destacaría como componente muy personal su capacidad para hacerse (y hacernos) preguntas y de ir ensayando respuestas tentativas, provisionales, que le permitieran avanzar en su pensamiento y acción. Y es precisamente su mirada de mujer la que focaliza los interrogantes sobre sus necesidades y deseos.

Este recorrido que propongo por lo que considero, sin ninguna duda, la principal aportación de Isabel a Fedicaria –la perspectiva de género– cobra cuerpo a partir de la relectura atenta tanto de sus escritos propios como de algunos que han sido referentes importantes en su pensamiento. Desde ellos me embarco en esta escritura que en muchos momentos reclama el plural recreando proyectos compartidos; proyectos, debo reconocerlo, en los que mi implicación ha sido menos profunda y apasionada que la suya. En este ejercicio de memoria, los que fueran sus referentes están siendo los míos, con una nueva potencia que revitaliza mi pensamiento a la luz y el calor del suyo. Una vez más Isabel ejerce su magisterio motivándome a una reflexión en diálogo con

sus escritos y sus prácticas, incitándome a entrar en senderos que ella ha transitado y en los que, con placer y con nostalgia, ahora le acompaño.

Para comprender el interés de Isabel por la centralidad del género en la historia y en la didáctica crítica acudimos a sus propias palabras¹, que, en un acto consciente de reflexividad, ilustran su posición:

“Los seres humanos tenemos muchas facetas; pero casi siempre las desarrollamos (las vivimos), aunque sean coetáneas, en paralelo (sin entender ni atender a las intersecciones e interacciones) [...] pero, en ocasiones, algunas de esas facetas -de la compleja vida personal, intelectual, afectiva- se ponen en contacto y de manera consciente o inconsciente abarcamos la complejidad (o una parte importante) de nuestra praxis diaria” (Mainer, I., 1999)

La fuerza del deseo

Ahora que en Fedicaria estamos a vueltas con el deseo, destacaría la fuerza de sus anhelos y aspiraciones para movilizar un pensamiento y acción creativos. Al hablar de pensamiento y acción creativos nos viene a la memoria la vida de tantas mujeres de nuestra generación y de generaciones precedentes, mujeres cuyo nombre conocemos y mujeres anónimas en las que nos reconocemos. Isabel era hija de su tiempo, creció en una España franquista donde nuestra situación de niñas y jóvenes se nutre de la experiencia histórica de la generación de nuestras

¹ Nada habla mejor de Isabel que su palabra. Si bien por razones obvias de espacio, la reproducción en estas páginas de uno o dos textos inéditos de Isabel ha resultado imposible, a lo largo del artículo se intercalan algunos fragmentos de sus abundantes escritos.

madres durante la posguerra, que reforzó el estatus secundario de la mujer. En los años 70 asistimos al despertar del movimiento de mujeres del tardofranquismo que, junto con otros movimientos políticos y sociales, nos abrió horizontes a la crítica y a la reivindicación; en muchos casos, como el de Isabel y el mío, sin una militancia en el movimiento feminista, las vivencias y pequeñas rebeliones individuales adquieren una dimensión colectiva con la creación de redes informales en los círculos de amigas y en la universidad. Comenzamos nuestra labor educativa con este y otros bagajes que inevitablemente transmitimos. Resalto lo de inevitablemente porque en Isabel siempre me ha llamado la atención la imagen de autoridad (que no de dominio) encarnada en su persona; autoridad para sus alumnos y para sus compañeros. Una mujer dotada de valores y también de valentía para defenderlos y que, pasando el tiempo, los ha seguido manteniendo a contracorriente en unos claustros cada vez más adormecidos. Capaz de movilizar en muchos alumnos y alumnas el gusto por la historia porque ponía en juego su propia pasión por el conocimiento y practicaba una actitud de diálogo y escucha.

Pienso que en sus primeros años de enseñanza, entre finales de los 70 y principios de los 80, fue muy importante para ella la amistad con mujeres comprometidas con el feminismo y el pacifismo, como Carmen Magallón, que posteriormente crearían el colectivo y revista *En Pie de Paz*. Así se produce una aproximación paulatina a la perspectiva de género que, inicialmente, podríamos calificar como fundamentalmente intuitiva, enlazando con sus preocupaciones, lecturas², discusiones y vivencias. Todo esto se plasmó

de manera más sistemática en el momento de abordar el proyecto *Ínsula Barataria*, en el que fue mérito indudable de Isabel la incorporación de otras miradas y otras voces. Muchos materiales del proyecto son un reflejo de su empeño por rastrear la presencia de mujeres en la historia, frente al silencio de los historiadores y también de los manuales escolares³. Los años 1997 a 2002 fueron muy fecundos en esta profundización, una vez liberada de la carga que supuso la elaboración de los materiales de *Ínsula Barataria*. En este periodo de tiempo se produce una doble circunstancia que confluye en sus preocupaciones intelectuales: por una parte Fedicaria atraviesa un momento que yo calificaría de especialmente fructífero y que se refleja tanto en la dinámica de la federación como en la de nuestro grupo aragonés; por otra, se produce el reencuentro de Isabel con el mundo académico universitario al matricularse en el programa de doctorado de Historia Contemporánea de la Universidad de Zaragoza, teniendo muy claro que la perspectiva de género orientaría su futuro tema de trabajo. La enfermedad truncó este proyecto, aunque todo este acervo de lecturas y reflexiones podemos rastrearlo en sus escritos de los últimos años.

Su mirada sobre la escuela toma como uno de los referentes fundamentales el género buscando una mejor comprensión de las variables que inciden en la educación e incorporando una frecuentemente eludida, la dimensión simbólica. Porque la escolarización universal de las niñas, hablando sólo del primer mundo, no puede ocultar las constricciones derivadas del dominio ejercido de forma sutil como violencia simbólica; no en vano la escuela, tal y como analizá-

² Junto a Virginia Woolf o Simone de Beauvoir, cabría citar los trabajos pioneros en nuestro país en el campo de la historia, la sociología y la filosofía que Isabel conoció de la mano de Mary Nash, María Ángeles Durán o Celia Amorós. Respecto a su trabajo docente, pronto se interesó por las experiencias más próximas que se planteaban estos temas en relación con la enseñanza de la Historia en Secundaria; por ejemplo las investigaciones de Amparo Moreno (1986) mostrando el reflejo en los manuales de Historia de BUP del discurso del arquetipo viril como generalización de lo humano o las propuestas didácticas de Mila Belinchón e Isabel Alonso (1989).

³ Como muestra, en la unidad didáctica "El Quinto Poder" (Grupo *Ínsula Barataria*, 1995a, pp. 81-102) Isabel propone una indagación, original e inusual en los libros de historia, sobre el saber-poder fraguado en el Renacimiento y la paralela desvalorización de toda una serie de saberes detentados también por las mujeres que van a ser perseguidos y excluidos de la cultura legítima.

bamos en los primeros debates de nuestro seminario (Mainer, I. y Cancero, 2001), contribuye a la creación y legitimación de identidades. Isabel tira del hilo de la sociología crítica de la educación para plantearse interrogantes sobre el papel emancipador de la escuela y la transmisión de la cultura legítima, añadiendo la categoría género, a la que confiere un potencial de primer orden en el análisis de algunos aspectos que no habían tenido la suficiente relevancia para las ciencias sociales y para la teoría crítica, y remarcando los significados diferentes de una escolarización aparentemente neutra, que sin embargo transmite modelos y expectativas con distinto valor para unos y otras. Lo cierto es que la socialización, también en la escuela, refuerza roles y comportamientos distintos para niños y niñas: el concepto género explica las formas de construcción social de la feminidad pero también de la masculinidad. Además de los “textos visibles” es fundamental la valoración diferencial de alumnos y alumnas, ejercida más o menos inconscientemente y de forma muchas veces encubierta por profesores y también por profesoras. Isabel tuvo conflictos con algún compañero por oponerse abiertamente a sus juicios sexistas respecto a los comportamientos de alumnos y alumnas.

Durante los años 80 y 90 comienzan a difundirse otro tipo de propuestas para la enseñanza de la historia, que fuimos conociendo de primera mano gracias a la relación con profesoras como Isabel Alonso y Encarna Hidalgo. Junto al interés por materiales didácticos que hicieran visibles a las mujeres, encontramos en Isabel una aproximación a ciertos enfoques epistemológicos basados en el saber de las mujeres, un saber valorado como tal, siendo que tradicionalmente había sido negado. Su pretensión ha sido desvelar las influencias que el dispositivo de feminización, por usar la expresión de Julia Vare-

la (1997), cuya lectura abrió en Isabel otras vías complementarias, tiene en la selección de unos conocimientos y prácticas sociales legitimados frente a los que históricamente han quedado relegados en el olvido. La expresión “saber que se sabe”⁴, tan apreciada por Isabel, introduce un doble campo, simbólico y de acción, partiendo de la experiencia femenina. El hecho en sí de la existencia de unas epistemologías feministas pone en cuestión la universalidad del conocimiento, al considerar que distintas experiencias dan lugar a formas de conocimiento diferenciadas; un conocimiento situado no desde la mujer como categoría abstracta sino incardinado en la realidad de los colectivos de mujeres que, junto al hecho de ser mujer, comparten una posición de clase o una etnia determinada. La diversidad de la experiencia social de las mujeres cuestiona un único punto de vista y privilegia la mirada parcial que busca articulaciones precarias y contingentes entre las múltiples posiciones dominadas. Para ella era fundamental hacer explícita esta diversidad, por eso en muchas ocasiones incide en las estrategias de supervivencia de las mujeres de las clases populares, en su búsqueda imaginativa de soluciones a los problemas cotidianos y en la creación de redes de solidaridad.

“Resaltar la perspectiva del dominado y hacer el análisis desde su «punto de vista» proporciona un conocimiento mayor y moralmente mejor, pero también más complejo. Primero porque se reconoce la existencia de visiones contrapuestas generadas por la vida material y el grupo oprimido se concibe como coprotagonista (las mujeres, niños, pobres o inmigrantes ya no son únicamente víctimas sometidas) de unas relaciones donde están presentes los dominantes y los dominados. Y, segundo, porque la visión de los oprimidos puede ofrecer un mayor potencial, ya que su posición subalterna les hace estar doblemente atentos, a su propia perspectiva y a la de los dominantes” (Mainer, I., 2000, p. 216)

⁴ Ana María Piussi caracteriza el saber que se sabe como “saber, nacido de la práctica política que se produce al interrogarse sobre el sentido de sí, por la acción propia y por el sentido del mundo [...]. Es también una manera de poner en juego y en circulación deseos, competencias y prácticas convertidas en estériles y silenciosas por una larga costumbre de delegación y marginalidad” (Piussi y Bianchi, 1996, pp. 10-32). La ausencia de otras formas de ver y conocer el mundo, reducidas al silencio, supone un gran desafío: “¿Cómo hacer hablar al silencio sin que él hable necesariamente la lengua hegemónica?” (De Sousa Santos, 2003, p. 31)

Para Fedicaria constituye un legado invaluable la introducción de unas herramientas de gran interés a la hora de abordar los códigos disciplinares y de desarrollar los postulados de la didáctica crítica. En los trabajos y preocupaciones de Isabel constatamos la necesidad de impugnar un sistema de pensamiento dominante que interpreta el devenir humano de forma excluyente; siempre desde el doble horizonte de la crítica a la didáctica y la construcción de la didáctica crítica (Mainer, J., 2001), recogiendo las aportaciones que se han ido haciendo desde los feminismos como elementos fundamentales para el cuestionamiento de lo dado y el reconocimiento y valoración de experiencias y saberes diferenciados. En definitiva, incorporando otras y otros protagonistas y fenómenos sociales habitualmente excluidos o menospreciados por insignificantes y otras explicaciones sobre el pasado y el presente.

Los hombres hacen su propia historia⁵

Pensar históricamente

El pensamiento y la praxis de Isabel ha pivotado desde hace mucho tiempo en torno a unas ideas-fuerza que apuntan hacia los postulados de la didáctica crítica (Cuesta, 1999). Como Jano bifronte, Isabel reclama la doble mirada, que critica a la par que se puede dirigir hacia la elaboración de alternativas.

Pensar históricamente lleva a problematizar el presente desde la crítica a lo dado; es un pensamiento a contracorriente de las ideas dominantes y de las evidencias del sentido común sobre el mundo social. Para la aproximación a los problemas del presente Isabel se nutre de enfoques diversos, unos procedentes de la educación para la paz,

partiendo del concepto de conflicto, otros derivados de cuerpos teóricos que han reinterpretando los fenómenos sociales a la luz de nuevas perspectivas, con visiones que, además, ofrecen posibilidades emancipatorias. En concreto la perspectiva de género supone para la historiografía no sólo la incorporación de nuevos datos y objetos de estudio; exige una revolución de la propia disciplina, un replanteamiento de la historia de la humanidad (de los hombres y de las mujeres), un cambio en los criterios de valor, porque lo valioso para el conocimiento histórico ha sido atributo del grupo social previamente valorado, en función de unas relaciones de dominio en las que las mujeres ocupan históricamente una posición subalterna. Durante el curso 1997/98, Isabel disfrutó de una licencia por estudios cuyo proyecto de trabajo tituló "Definir y acotar problemas históricos como una forma de facilitar una enseñanza de la Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato". En este marco realiza una revisión de la historiografía feminista⁶:

"Como ejemplo de «clases» dominadas y elemento que fundamentalmente me preocupa, resaltaré la mujer. Para ello se debe recurrir a nuevos enfoques, perspectivas y métodos que la historia de las mujeres y del género ha ido abriendo. Hasta ahora en la mayoría de los libros de texto sólo se aprecia una incorporación de «la mujer» como un añadido; pocas veces ha servido para romper estereotipos o, incluso, para cuestionar abiertamente algunos conceptos asumidos" (Mainer, I. 1997 b).

Cuando se proponía el enunciado "ser hombre, blanco y occidental" para uno de los ejes de desarrollo de los problemas sociales que habían de guiar el desarrollo del proyecto *Ínsula Barataria*, su propio título estaba resaltando las limitaciones de unos atributos de lo humano que excluyen a un parte muy significativa de la humanidad; el masculino que generaliza no tiene en cuenta a las mujeres ni a una buena parte de los

⁵ El título de este epígrafe se hace eco de las palabras de Marx en los párrafos iniciales de *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*: "Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, en circunstancias elegidas por ellos mismos, sino en aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado" (tomado de la edición de Longseller) (Marx, 2005, p. 17).

⁶ Ver también su reseña en *Con-Ciencia Social*, nº 1 (Mainer, I., 1997a).



Grupo Ínsula Barataria en Alquézar (Huesca), septiembre de 1993. De izquierda a derecha: Carmelo García Encabo, María Ángeles Méndez, Pilar Cancer, Ascensión Maqueda, Juan Mainer, Isabel Mainer y Javier Alquézar.

varones. Cabría destacar el trabajo de Isabel para desmontar estereotipos presentando contraejemplos (Grupo Ínsula Barataria, 1995b, pp. 17-19)⁷ ante una tradición arraigada que, con categorías dicotómicas y excluyentes, no hace sino legitimar determinadas formas de dominación, también a través del patriarcado⁸. Dar voz a las mujeres en la historia significa recuperar no sólo figuras destacadas en la política o la ciencia, los campos considerados importantes por haber sido patrimonio del mundo masculino. No se trata únicamente de releer la historia

para suplir estas omisiones rescatando a las pocas mujeres que han sobresalido en campos "prestigiosos"; es necesaria una apuesta más radical que destaque como culturalmente, socialmente y políticamente valiosos otros enfoques y otros campos que tradicionalmente se han tenido como poco relevantes, precisamente por estar preferentemente ligados al mundo femenino⁹. En esta línea, con Isabel nos propusimos algún trabajo de recuperación de lo no visible y no significativo, rastreando en hechos sociales como los analizados en "Las viudas de San José

⁷ Las relaciones entre saber y poder recogen una faceta del hilo argumental del tercer curso, la hegemonía, que nos permitía abordar la reflexión histórica sobre el poder y su legitimación y sobre sus mecanismos de reproducción y perpetuación.

⁸ Como señalan Hidalgo y otras (2003), este concepto, utilizado sobre todo por la antropología, constituye una útil herramienta para expresar las relaciones de poder de los varones sobre las mujeres. Sin embargo podría criticarse también, en la medida en que, al presentar a las mujeres como siempre sometidas, deja poco margen para mostrar sus aportaciones a la construcción de alternativas.

⁹ Dolores Juliano llama la atención acerca de los mecanismos de atribución de significación: "Si bien es cierto que todos los sectores discriminados han sufrido el mismo proceso de ser relegados a comparsa no significativa [...] es el sector mujeres aquel en el cual este desplazamiento se realiza en forma más coherente y efectiva, transformando su cosificación, su ser vistas desde la perspectiva y a través de los ojos de otro, en una práctica social constante" (Juliano, 1992, p. 160).

de Poaquil" (Grupo Ínsula Barataria, 1996, pp. 267-278), donde se hacen evidentes las propuestas que han ido desarrollando colectivos de mujeres de las clases populares, destacando su valor como estrategias políticas de cambio social por otras vías. Al mismo tiempo, con el recurso de fuentes atípicas, intentábamos otorgar protagonismo a la experiencia de mujeres concretas, de carne y hueso, dando voz a grupos que tradicionalmente permanecen fuera del ámbito académico, otorgando valor a otras actividades en otros espacios¹⁰. La experiencia humana en el presente y en el pasado nos ofrece un abanico amplísimo de materiales, muchos de los cuales han estado ausentes de la historia y la geografía. Fuentes, instrumentos de análisis, preguntas que guían las indagaciones, tienen un valor para la didáctica crítica, son ellas mismas contenidos con valores. Esta diversidad de fuentes, la creatividad e ingenio que vemos en las propuestas didácticas de Isabel traducen un estilo muy personal, una manera de hacer y "estar" en el aula. No me resisto a reproducir una hoja de trabajo de clase, quizá la última antes de su baja definitiva; ya no es la propuesta de nuestros materiales dirigida a unos hipotéticos usuarios (alumnos y profesores), tal y como aparece en los libros del proyecto, sino la Isabel profesora de Historia del IES "Medina Albaida" de Zaragoza "hablando" a sus alumnos de 4º de Secundaria:

"Se trata de que todos podáis opinar y aportar muchas cosas al trabajo del grupo (desde centrar el trabajo y no permitir que se interrumpa con distracciones, hasta resumir lo que se ha dicho y tomar notas o buscar información y explicarla y un larguísimo etcétera). Pretendo que no hagáis un reparto de tareas al uso entre los grupos de escolares (yo esta parte, tú esta otra...), lo que lo convierte, en realidad, en una suma de trabajos individua-

les. Por el contrario, lo que tenéis que hacer es implicaros, intercambiar ideas y cooperar todos los componentes. Quiero que entre todos encontréis razones y argumentos; yo os plantearé cuestiones, debéis responder y así encontraréis argumentos para el juicio. Al final haremos entre todos una evaluación del trabajo hecho, de qué compromisos se han cumplido y cuáles no, de qué se ha aprendido, de cómo ha resultado, de qué ha salido bien y de qué se podría haber hecho mejor" (Extracto de la actividad "Juicio a la Revolución Francesa", IES Medina Albaida, curso 2004/2005).

Crítica a la escuela androcéntrica

Lejos de cualquier idealismo, Isabel era muy consciente de los cambios reales que se podían producir en las prácticas escolares, de las limitaciones de unos materiales innovadores (Mainer, J., 2001). Partiendo de su interés por las relaciones entre saber y poder, pone de manifiesto que la jerarquización de nuestra sociedad se asienta no sólo en factores económicos, sino también culturales y educativos. En Fedicaria-Aragón nuestros primeros seminarios se adentraron por el camino de la impugnación del conocimiento escolar; aprendimos a preguntarnos de quién es el conocimiento que se promueve en la escuela, qué tipo de saberes legitima y qué resquicios quedan para los de grupos no dominantes¹¹.

Esta tarea exige pensar históricamente la propia escuela: las investigaciones del proyecto Nebraska han desvelado esta historicidad en los códigos disciplinares y en los campos profesionales, demostrando la pervivencia de tradiciones que se perpetúan a lo largo del tiempo, pasando por encima de los cambios políticos coyunturales. Uno de los ejemplos más claros de continuidad es el sexismo y el androcentrismo; y el enfo-

¹⁰ Amparo Moreno reflexiona sobre la superior valoración de lo que es propio de los hombres, y también mujeres, que dominan en los escenarios públicos y que se presenta (y nos presentamos, añadiría yo) como agentes y protagonistas privilegiados de la dinámica social. "Es preciso desaprender y volver a aprender a partir de las negaciones y los silencios [...] hemos olvidado nuestra capacidad de sentir e imaginar otras posibilidades de existencia" (Moreno, 2007, p. 257).

¹¹ "El fruto de la mirada (estrábica) de los grupos dedicados a sospechar y problematizar la situación existente -desvelando cómo deconstruir y transformar la escuela- ha dejado constancia de que la búsqueda abierta ha ido encontrando huellas de «otros» conocimientos, prácticas y discursos; en definitiva, de otro pensamiento" (Mainer, I. y Cancer, P., 2001, p. 93).

que de género ha contribuido a desvelar estas constantes que, de forma más explícita (antes) o más velada (ahora), han traspasado los modos de educación. Para Isabel la didáctica crítica va unida indisolublemente a la necesidad de indagar en diferentes perspectivas que propongan senderos poco trillados hasta el momento; desde la propia ambivalencia de la educación¹² entendida como un mecanismo de regulación social y la capacidad de transformación que tiene la escuela, se interrogaba una y otra vez sobre los espacios de posibilidad para construir una educación sustentada en otros valores. Su reflexión y su praxis nos propone un camino que pasa por observar, pensar, soñar y hacer; un proyecto a modo de “Arco Iris” para empezar a pensar de otra manera el currículo, las prácticas escolares, la organización de los centros, la comunicación. En ese hipotético arco iris, el violeta, en referencia al género, favorece “hacer patentes los sentimientos; no supeditar a lo público, lo privado; la ética del cuidado y de la vida; la construcción de redes de apoyo; el lenguaje «inseguro» que facilita el consenso; el reconocimiento de la capacidad de insumisión o ciertas «astucias» de mujer” (Mainer, I., 2001).

El género como construcción sociohistórica

Pero también el pensamiento crítico requiere pensar históricamente el género en tanto construcción social que va evolucionando a la par de otros discursos (modernidad-posmodernidad) y prácticas socia-

les. El género tiene también su historia; por eso es preciso “desentrañar el «secreto» de la construcción del género” (Mainer, I., 1998. p. 6). La categoría género constituye un instrumento de gran potencialidad para el análisis de las relaciones entre mujeres y hombres que, si bien mantienen unas constantes que podemos rastrear en cualquier época y tipo de sociedad, también están sujetas a su propia dinámica histórica, de manera que se van reconfigurando en función de juegos de poder cambiantes en tiempos y espacios distintos. Pero también tiene el riesgo de introducir un cierto esencialismo de base biológica que poco tiene que ver con el devenir de la realidad social. Si reconocemos que el género es una construcción social, producto de determinadas relaciones sociales, una variable fundamental es su historicidad¹³: “el mayor interés está en las relaciones entre los géneros, quienes de una manera dinámica contribuyen a definir en cada momento a los propios géneros” (Mainer, I., 1999)

Desde la historiografía feminista se ha señalado un doble peligro: el que encierra la categorización de la mujer como un todo, sin clase, sin referencia a contextos ni épocas históricas; pero también el riesgo de la búsqueda de una historicidad en relación con categorías que han tenido significación para los hombres, y no para las mujeres. La historia de las mujeres no se hace significativa si simplemente se inserta en la periodización tradicional, basada en la experiencia de los varones¹⁴. Julia Varela (1997) ayuda a entender los tiempos largos que explican el dominio (material y simbólico) sobre las mujeres;

¹² “La naturaleza profundamente contradictoria y dicotómica de la escuela de la era del capitalismo nos permite entender y no ignorar, como habitualmente se hace, el alcance de las resistencias a la escuela del capitalismo y, por ende, el horizonte de posibilidad de una didáctica crítica. Eso nos ayuda a no metamorfosar el estudio histórico de la escolarización en una narrativa historicista, inevitable y legendaria sobre lo que nos ha costado llegar al presente” (Cuesta y otros, 2005, p. 30). Algo de esto intuía Isabel, y su intención era contribuir desde Fedicaria a un estudio crítico genealógico de la escuela desde la perspectiva de género, como seguramente hubiera hecho en su tesis doctoral.

¹³ “La diferencia sexual debe ser entendida no como esencia metahistórica que comprendería a todas las mujeres (o todos los hombres) o como conjunto de características o contenidos-valores femeninos (la así llamada especificidad o identidad de género), sino como significante «fluctuante», como ser mujer/ser hombre en un juego siempre abierto, modificable, en cuanto radicado históricamente” (Piussi, 1999, p. 47).

¹⁴ De ahí que al escribir la historia de la mujer la cronología no sea el principio organizador, sino las categorías de lugar y función que delimitan la vida de las mujeres (Anderson y Zinsser, 1991, p. 19).

el origen del confinamiento de las mujeres en el ámbito privado y la redefinición del desequilibrio entre los sexos es anterior a la consolidación del capitalismo europeo, ya que desde finales de la Edad Media se desarrollaron una serie de procesos interdependientes que fueron creando y consolidando el “dispositivo de feminización” de la mujer burguesa europea¹⁵.

La potencialidad del análisis histórico desde el género radica en las relaciones que posibilita: entre la dominación material y la simbólica; entre el ámbito de lo femenino y también de lo masculino, frente a la radical separación de esferas¹⁶ de algunos enfoques feministas. Isabel no absolutiza en absoluto la perspectiva de género; la valora e incorpora junto con otras que permiten el análisis crítico de nuestro mundo, abierto a un amplio abanico de alternativas transformadoras. De esta forma encuentra coincidencias con posiciones metodológicas y didácticas que, sin rehuir los referentes teóricos, no pierden de vista las prácticas escolares; que, reivindicando un ámbito público, integran el privado; o que definen la “ética del cuidado” resaltando una determinadas formas de estar con los otros.

Género e identidad

La igualdad y la diferencia han constituido un tema recurrente en Fedicaria-Aragón. Justo es reconocer que han sido dos personas las que nos han remitido una y otra vez a este debate: Jesús Ángel Sánchez fomentado el valor de la diferencia, frente al empobrecimiento de la desigualdad, y la propia Isabel insistiendo en la necesidad de recuperar la voz de las mujeres y haciendo visible, ella misma, su condición de mujer. Sin caer en posturas esencialistas, el ser mujer (y el ser hombre) no es algo secundario en nuestra identidad como personas¹⁷. El hecho de que la identidad no sea un ente cerrado, no excluye la existencia de experiencias personales y colectivas (también como mujeres) que necesiten referentes donde anclarse, en una búsqueda de sentido al hecho de ser mujer en la sociedad.

En los procesos de socialización y educación que están en la base de la configuración de la identidad un factor clave es el género, eje fundamental de subjetivación. Tal ha sido así que la identidad de mujer se ha configurado como si de una imagen especu-

¹⁵ Como analiza Varela (1997), los procesos de subjetivación femenina fueron distintos según la clase social de las mujeres, con “tecnologías blandas” o “tecnologías duras” diferenciadas. Las primeras reservadas a las mujeres nobles y burguesas, quienes, aunque fueron alejadas de la política, nunca perdieron el contacto con la cultura. El contrapunto son las mujeres “malas”, representadas por las prostitutas y las brujas, mujeres populares a las que se aplicaron “tecnologías duras de control” por medio de agentes como la Inquisición. En este proceso se percibe de forma evidente la interrelación del género con la clase social, a través de las alianzas y juegos de poder y saber en los que las mujeres de clases altas obtuvieron privilegios de tipo cultural frente a las mujeres de clases inferiores, que fueron marginadas y despojadas de sus saberes.

¹⁶ Amparo Moreno propone salir del círculo cerrado (en el que han caído ciertos enfoques de género) para elaborar otras explicaciones más acordes con las necesidades de unas sociedades en las que convivimos hoy una ciudadanía muy plural: “la proliferación de estudios específicos sobre las mujeres no ha repercutido en una mejor comprensión de las relaciones entre el conjunto de mujeres y hombres de distintas condiciones” (Moreno, 2007, p. 346).

¹⁷ La relevancia de la diferencia sexual ha sido y sigue siendo objeto de intenso debate: “La tendencia a negar la diferencia entre los sexos para evitar que fuera convertida en desigualdad, algo que pese a las ideas ilustradas había sucedido en la cultura occidental, generó un tipo de violencia simbólica del que las mujeres empezaron a resentirse tras conseguir la igualdad ante la ley: fue la negación de la existencia de las mujeres como sujeto. Se trata de un tipo de violencia que se ejerce sobre las mujeres (u otro grupo social) cuando se niega sentido y significado a su existencia, ignorando su historia y aportaciones. En este caso los conceptos claves son invisibilidad y desvalorización. Invisibilidad como sujeto colectivo y desvalorización por falta de reconocimiento, negación de la importancia para toda la humanidad de lo realizado” (Magallón, 2006, p. 218).

lar se tratara¹⁸, negándole (y negándose a sí misma) el reconocimiento como sujeto. Esto no excluye la presencia, en todas la épocas históricas, de mujeres que se resistieran a ser el objeto que refleja la imagen esperada, mujeres disidentes con los modelos establecidos de feminidad. Isabel habla de “identidades de resistencia” que luchan por el reconocimiento al que tanto ha contribuido el feminismo, o mejor los feminismos. Las corrientes feministas posmodernas están presentando nuevas formas de pensar y construir las identidades femeninas; la primera ruptura importante es el reconocimiento de la diferencia sexual y la impugnación del mismo concepto de género al considerar que ayuda a mantener el dualismo entre naturaleza y cultura. La corporeidad de mujer, negada tanto por el discurso androcéntrico (en la medida en que era sublimada) como por el discurso de género del feminismo de la igualdad, es la base para pensar las identidades femeninas en el (los) discurso(s) de la diferencia; proponen líneas de pensamiento y acción sugerentes para el trabajo de Fedicaria, como la idea de subjetividad nómada con una gran potencial para resignificar el mundo y las cosas¹⁹. Frente al orden simbólico hegemónico, el feminismo de la diferencia reivindica un nuevo orden en construcción, donde el término “mujer” no tiene un único significado y las mujeres no son una realidad monolítica sino que dependen de múltiples experiencias y variables que se superponen, como la clase, la raza o la preferencia sexual. La supuesta “identidad femenina” no constituye una esencia monolítica sino un conjunto complejo y contradictorio de experiencias. Por este mo-

tivo, categorías conceptuales como fluidez o nomadismo favorecen una definición del sujeto múltiple y relacional.

Durante el curso 2000/2001 en Fedicaria-Aragón trabajamos sobre la relación entre escuela e identidad. Partíamos de problematizar y pensar históricamente las diferentes identidades y buscábamos algo de luz en el candente debate sobre la diferencia. Una de las características fundamentales de la dominación, también de la masculina, es que utiliza las diferencias a favor de la desigualdad; la diferencia sexual, produce significados divergentes (de género) que se articulan de forma binaria, como pares de opuestos dotados históricamente de distinta valoración y significación. Lo significativo y lo valioso se identifica con los atributos que se ajustan al modelo masculino: la fuerza, la competitividad, la acción, la producción, frente a la debilidad, el sentimiento, el cuidado o la reproducción; se entiende que cualquier varón o mujer puede asumir unos u otros rasgos porque no hay una identidad de mujer o de hombre esencial y definida de una vez para siempre; ahora bien, históricamente la asignación (e interiorización) de funciones se ha mantenido muy marcada por el género²⁰. Las identidades masculina y femenina se han construido históricamente (y, por tanto, con pervivencias muy arraigadas pero también con transformaciones) como fruto de condiciones sociales que conforman y legitiman relaciones de dominio. La lógica de la dominación de género es para Bourdieu (2000) la forma paradigmática

¹⁸ Virginia Woolf denuncia que “Las mujeres han sido espejos dotados del mágico y delicioso poder de reflejar una silueta del hombre del tamaño doble del natural” (Woolf, 1980, p. 51).

¹⁹ Ideas no tan alejadas de las que el grupo Nebraska expresa en *Con-Ciencia Social*, nº 9: “No hay, pues, fondo humano que desenmascarar, ni siquiera el «hombre genérico», [...] existe, eso sí, un proyecto de construcción y conocimiento que inventa nuevas subjetividades conforme a fines y valores nacidos de la confrontación cultural en el desarrollo de las sociedades. En cierto modo lo humano se define como una huida hacia el porvenir, como la inestabilidad esencial de yoes” (Cuesta y otros, 2005, p. 19).

²⁰ Mireia Bofill, en el prólogo del libro de Amparo Moreno, se hace la siguiente reflexión: “¿de qué hablamos cuando hablamos de las mujeres o, de manera más general, de la experiencia femenina?... Sólo por contraposición a otra épica, la del varón de etnia y clase dominante, protagonista de la historia, se entiende la necesidad de calificar como épica la descripción de una experiencia femenina. En definitiva, los hombres y las mujeres no son tan distintos. Pero sí lo son los lugares que históricamente les ha tocado ocupar, los papeles que les ha correspondido desempeñar y las vivencias que en virtud de esas divisiones han tenido” (Moreno, 2007, p. 14).

de violencia simbólica: el orden masculino está tan profundamente arraigado que no requiere justificación, se impone a sí mismo como autoevidente y es tomado como “natural” gracias al acuerdo que obtiene, por un lado, de estructuras sociales como la organización de espacios y tiempos y la división sexual del trabajo, y, por otro lado, de estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes²¹.

A Isabel le debemos aportaciones de gran interés en estos temas. Dada como era a “jugar” con las ambivalencias, se refería con frecuencia a la tensión entre la educación como responsable de la mirada única y la educación como fundamento para el reconocimiento de miradas diversas y la formación de identidades plurales. La labor de homogenizar y asimilar las diversas identidades está muy presente en los discursos y prácticas docentes y ha sido impugnada desde Fedicaria; no en vano la escuela es un espacio donde la violencia simbólica se ejerce de forma muy efectiva. Pero también vemos posible pensar en otras prácticas pedagógicas; como cuestiones concretas podemos trabajar “el otro²² personalizado” poniendo rostros a estereotipos y utilizando en la enseñanza situaciones vividas, por otros y por nosotros mismos. Además de introducir esta premisa en los contenidos y en los recursos llevados al aula, un empeño de Isabel era buscar caminos para facilitar acercamientos a las experiencias de los alumnos, reconociendo la diversidad de perspectivas y miradas.

Las diferencias encierran una potencialidad extraordinaria, pero también el peligro de

quedarse enquistadas en sí mismas. Por más que muchos referentes de Isabel fueran los del “feminismo de la diferencia”, no olvida otras dimensiones porque diferencia e igualdad deben conjugarse. Precisamente una de sus principales aportaciones en torno a la igualdad y la diferencia derivó de la lectura de Nancy Fraser (2000a y 2000b), que introduce el (falso) dilema entre redistribución y reconocimiento:

“En ocasiones las identidades de resistencia [...] se pueden convertir en identidades proyecto. Pero una propuesta emancipatoria y transformadora supone no sólo un reconocimiento de la identidad, debe ir acompañada de una redistribución equitativa de los recursos (capital en sentido amplio); porque reivindicar un mero reconocimiento colectivo puede usarse para justificar la construcción de guetos. Cuando las diferencias se conciben de forma esencial, parece que hay que mantenerlas a costa, aunque se cimenten en la desigualdad. Evidentemente, hay que desvelar que la última razón para muchas diferencias es la desigualdad generada en las diversas e imbricadas relaciones de género, etnia, clase” (Mainer, I., 2001).

Algunos apuntes sobre los códigos profesionales

La feminización docente, más allá de la constatación de la importante presencia de mujeres como profesionales de la educación, es un término con fuerte carga simbólica negativa²³; hasta tal punto es así que la desvalorización de determinados campos profesionales como la docencia se podría relacionar con el hecho de que sean patrimonio creciente de las mujeres²⁴. Lo cierto es

²¹ “Al ser fruto de la inscripción en el cuerpo de una relación de dominio, las estructuras estructuradas y estructurantes del *habitus* constituyen el principio de actos de conocimiento y reconocimiento prácticos de la frontera mágica que produce la diferencia entre los dominantes y los dominados, es decir, su identidad social, toda ella contenida en esta relación” (Bourdieu, 2000, p. 9).

²² Sobre este término excluyente, Jesús Ángel Sánchez acaba de publicar *Nos... (otros)*, una propuesta creativa para trabajar la diferencia. Está disponible en soporte papel y también digital (www.carei.es).

²³ “No es que las mujeres hagamos cosas poco importantes, sino que formamos parte de una sociedad que cataloga como poco importante cualquier cosa que hagamos las mujeres” (Juliano, 1992, p. 164).

²⁴ La tesis de Juan Mainer avanza algunas hipótesis sobre esta correspondencia entre feminización de un campo profesional, como el del profesorado de Escuelas Normales, y su desvalorización y pérdida de peso específico: “La tímida, pero visible y temprana, feminización del profesorado normalista es síntoma de la condición y reconocimiento que se atribuía a un gremio cuya imagen social se proyectó siempre, a menudo en contra la voluntad de sus integrantes, en un lugar equidistante entre el magisterio primario y la cátedra de instituto” (Mainer, J., 2007, p. 340).

que el significado de la profesión tiene un carácter diferencial de género. Raimundo Cuesta, al analizar el campo profesional de los catedráticos de instituto de historia, se refiere a dos elementos claves que explican el elitismo de este campo; el primero, su reducido número, resulta evidente; el segundo es su composición exclusivamente masculina²⁵ ya que hasta 1910 no se permitió el acceso de mujeres al cuerpo de catedráticos (la primera catedrática de historia se incorporó en 1930) y todavía en 1963 la presencia femenina se limitaba al 19,29% (Cuesta, 1997, p. 289). Isabel llegó a tener un esbozo de investigación dirigido por Raimundo Cuesta dentro del proyecto Nebraska²⁶: *Guardianas de la tradición y esclavas de la rutina. Códigos de género, hábitos y reglas del campo profesional de las profesoras de instituto*, trabajo fundamental para el conocimiento de un campo profesional que apenas ha sido abordado en nuestro país, donde los estudios sobre el tema están referidos preferentemente a maestras²⁷. El estudio genealógico de este campo minoritario hasta los años 70, momento en que se produce una coincidencia entre la masificación de los institutos y la feminización de la profesión, pone en primer plano la importancia de las relaciones de género para tener una panorámica más completa de los códigos pedagógicos y profesionales. Un aspecto de enorme interés para Isabel era la impugnación de estos códigos desde el diferencial de género, sacando a la luz lo que de positivo aporta la feminización de la enseñanza, indagando en otras formas de hacer visible el sujeto mujer en la educación, tal y como propone la pedagogía de la diferencia (VV.AA., 2001). Históricamente un conjunto de factores complejos y divergentes han situado a las mujeres docentes, de forma especial a las maestras, en un lugar social contradictorio: la maestra como prolongación de

la madre, pero también la mujer que puede tener por esta vía una presencia en el espacio público que tradicionalmente le había sido negado, espacio de posibilidad para un desarrollo profesional (inexistente en otros campos) y de autonomía personal; no es casual el elevado número de maestras solteras en momentos donde la única alternativa al matrimonio era el convento (Ballarín, 2001).

Además de esta doble vía de significación de las maestras, cabría indagar más allá buscando, de la mano de la pedagogía de la diferencia, una valoración de funciones que tradicionalmente se han identificado con ellas, cargadas de connotaciones negativas o devaluadas. Esto permite dar un nuevo sentido a prácticas pedagógicas que consideran como un plus añadido el cuidado o el reconocimiento. La perspectiva de género nos remite también a los mecanismos mediante los que el sujeto mujer-maestra o profesora de secundaria ha sido construido; dentro de una escuela inmersa en relaciones de poder, también patriarcal, se puede entender cómo estamos doblemente alienadas: a la alienación propia del trabajo docente hay que añadir nuestra condición de mujeres. Por eso Isabel defiende “la intelectualización del trabajo docente reivindicando saber que se sabe ejercitar un pensamiento propio (en este caso femenino)” (Mainer, I., 2000, p. 219). Se trata de un modo determinado de hablar, de relacionarse, de trabajar, de ejercer la autoridad; una reivindicación de otras maneras de hacer y estar en el mundo donde la ética del cuidado, por ejemplo, sea una prioridad para hombres y mujeres. Constituye, en definitiva, una acción política de potenciación de lo femenino, de “hablar” como mujer, entendiendo que los referentes son fluidos, múltiples, sometidos a revisión continua.

Una faceta poco estudiada desde la perspectiva de género es la referida al ejercicio

²⁵ Cuesta compara este cuerpo de elite con la proletarización y escasa especialización y formación del cuerpo de magisterio que desde sus orígenes estuvo fuertemente feminizado.

²⁶ Isabel estuvo directamente vinculada al proyecto Nebraska a cuyas reuniones asistió con frecuencia; participó muy directamente en la discusión de algunos capítulos de la tesis de su hermano Juan (Mainer, J., 2007) y coordinó dentro de Fedicaria-Aragón la presentación y debate de los libros de Raimundo (Cuesta, 2005) y Javier (Merchán, 2005).

²⁷ Sirva como ejemplo el libro de San Román (1998) sobre las primeras maestras, del que Isabel hizo una interesante reseña para *Con-Ciencia Social* (Mainer, I., 2000).



Pechón (Cantabria), julio de 2002. De izquierda a derecha: Isabel Mainer, Juan Mainer, Pilar Cancer y Javier Gurpegui.

de cargos directivos por parte de las mujeres²⁸. Dado que Isabel fue directora de dos institutos y de un Centro de Profesores, traer a colación este tema nos sirve para completar su semblanza profesional. Los datos son concluyentes: el grado de representatividad de las mujeres en los órganos de dirección y gestión²⁹ no guarda proporción con su presencia como docentes en todos los niveles educativos. Una conclusión interesante del estudio del CIDE (Mañeru y otros, 2004) es la invisibilidad de esta desigualdad de género, ya que se considera la escuela como un

espacio donde se practica el trato no discriminatorio, también entre el profesorado; por eso es una de las instituciones menos receptiva a estos análisis al considerarse que la igualdad es una tarea ya realizada. Por otro lado, buena parte de los que son conscientes de esta desigualdad no sitúan las causas en el interior del sistema educativo sino que acuden a explicaciones externas tales como el reparto de las cargas familiares. Díez, Terrón y Anguita (2006), después de investigar las motivaciones y los obstáculos de las mujeres en el acceso a los puestos de dirección,

²⁸ Los estudios específicos sobre este tema en nuestro país son relativamente recientes. Cabe destacar la investigación del CIDE sobre las mujeres en los cargos del sistema educativo (Mañeru y otros, 2004) y el libro de Díez, Terrón y Anguita (2006). También la revista *Organización y Gestión Educativa* dedicó un monográfico a "Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas" (OGE, nº 3, Mayo-Junio 2003).

²⁹ En referencia a los inspectores de Primera Enseñanza (hacia 1936) escribe Juan Mainer en su tesis: "Un rasgo distintivo de la corporación de inspectores fue su escaso grado de feminización; nuestra nómina no incluye a ninguna mujer [...] Entre las normas no escritas que constituían el *habitus* del inspector primario se encontraba no tanto la capacidad de seducir cuanto la de convencer, imponer y, si fuese preciso, amedrentar, y esto, como puede suponerse y aunque no constara en la normativa existente para el caso, eran peculiaridades que, según los cánones propios de la sociedad patriarcal y androcéntrica, adornaban muy principalmente al sexo masculino" (Mainer, J., 2007, p. 384).

exponen distintas razones que explican este fenómeno, entre otras una cultura de organización y gestión modelada por estereotipos masculinos, también en los centros docentes, que determina las expectativas de unos y otras sobre ellos mismos y sobre los demás y la falta de modelos de identificación de mujeres en el poder que lo ejerzan con características diferentes y que sean referentes para otras mujeres. Concluyen afirmando que la desigualdad y discriminación por razón de género es la más oculta de todas, porque, como se vive con normalidad, no se cuestiona.

Particular interés presentan los estudios que sitúan el análisis dentro de la propia escuela, una escuela androcéntrica con un carácter marcadamente masculino, sobre todo en los modelos de gestión y en el ejercicio del control. La necesidad de mantener un riguroso control, factor intrínseco a la función de la escuela, tiene un claro exponente en las prácticas escolares (Merchán, 2005) y marca un estilo de dirección jerarquizada y autoritaria, ante la que muchas mujeres y bastantes varones sienten lejanía y un cierto extrañamiento; de esta manera, o bien las mujeres se han autoexcluido en muchas ocasiones del ejercicio de la dirección o bien se han adaptado a estos patrones masculinos. Pero también algunas mujeres como Isabel, a la par que han rechazado esa forma de imponer el poder, han ensayado otras maneras de ejercer la autoridad. En nuestras sociedades (y escuelas) jerarquizadas el poder impuesto "sobre" algo o alguien nos hace olvidar que hay formas de ejercer el "poder con", es decir, de compartir con los otros y de reconocer a los otros. De esta manera tiene sentido señalar las diferencias entre los estilos directivos de mujeres y hombres; además de desvelar las razones que sustentan este techo de cristal que excluye a las mujeres de los cargos directivos, se hace necesario profundizar en el significado de ser directora desde la experiencia y la autoridad femeninas:

"En todos los ámbitos relacionales en que el poder se ha convertido en dominio, la lucha para alcanzar la igualdad se ha impregnado de reivindicación -lograr "una igualdad a"- lo que

equivale a seguir tomando como punto de referencia el dominante; pero no se reclama desde lo que no se tiene, sino a partir de lo que se posee" (Mainer, I., 1999).

He vivido con Isabel muchos años de amistad trabada en empresas comunes y en infinidad de espacios y tiempos de ocio compartidos, pero sólo fuimos compañeras de trabajo durante tres años en el Centro de Profesores "Juan de Lanuza" de Zaragoza; su forma de entender y ejercer la formación del profesorado ha dejado en mi una huella profunda. Las propuestas siempre creativas, a contracorriente de las rutinas; el aprender juntas por encima de las exigencias burocráticas; el "saber que se sabe", también en este campo; las preguntas abiertas para ordenar y compartir un pensamiento que, lleno de empuje, huye de las certezas... Todo esto y mucho más nos enseña Isabel.

REFERENCIAS

- AGUIRRE, N. (2003). La transgresión transformacional desde el ámbito privado al público. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 21-25.
- ANDERSON, B y ZINSSER, J. (1991). *Historia de las mujeres: una Historia propia*. Barcelona: Crítica.
- BALLARÍN, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- BELINCHÓN, M. y ALONSO, I. (1989). *Otra visión de la revolución industrial británica: presencia de las mujeres*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- CUESTA, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 3, 70-97.
- CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.

- CUESTA y otros (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, 9, 17-54.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Vol. I: Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- DÍEZ, E. J., TERRÓN, E. y ANGUIA, R. (2006). *La cultura del género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro.
- FRASER, N. (2000 a). ¿De la redistribución al reconocimiento? *New Left Review*, 0, 126-155.
- FRASER, N. (2000 b). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New left review*, 4, 55-68.
- GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1995a). *Ciencias Sociales 3º ESO*. Madrid: Akal.
- GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1995b). *Ciencias Sociales 3º ESO. Libro del profesor*. Madrid: Akal.
- GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1996). *Ciencias Sociales 2º ESO*. Madrid: Akal.
- JULIANO, D. (1992). *El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*. Madrid: Horas y horas.
- HIDALGO, E. y otras (2003). *Repensar la enseñanza de la Geografía e Historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- MAGALLÓN, C. (2006). *Mujeres en pie de paz*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- MAINER, I. (1997a). Textos para la Historia de las Mujeres en España. *Con-Ciencia Social*, 1, 197-200.
- MAINER, I. (1997b). *Definir y acotar problemas históricos como una forma de facilitar una enseñanza de la Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato*. Proyecto de licencia por estudios. Inédito.
- MAINER, I. (1998.) La perspectiva de género en un currículo de historia. *Voluntad*, 1, 4-12.
- MAINER, I. (1999). *Ciencia y Género*. Trabajo para curso de doctorado. Inédito.
- MAINER, I. (2000). ¿Qué queremos decir cuándo hablamos de feminización de la profesión docente? *Con-Ciencia Social*, 4, 216-220.
- MAINER, I. (2001). *Conclusiones sobre el trabajo del Seminario Fedicaria-Aragón del curso 2000/2001*. Inédito.
- MAINER, I. y CANCER, P. (2001). *Escuela, Cultura y Sociedad. Trayectoria de un seminario de trabajo (el caso de Fedicaria-Aragón)*. En: Mainer, J. (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Díada, pp. 81-99.
- MAINER, J. (2001). Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*, 5, pp. 47-78.
- MAINER, J. (2007). *Sociogénesis de la didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza.
- MAÑERU, A. y otros (2004). *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer-CIDE, Colección Mujeres en la educación, 3.
- MARX, K. (2005). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Buenos Aires: Longseller.
- MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- MORENO, A. (1986). *El arquetipo viril, protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: LaSal.
- MORENO, A. (2007). *De qué hablamos cuando hablamos del hombre*. Barcelona: Icaria.
- MUÑOZ, B. (2003). *Mujer y poder: una relación trasgresora. Organización y Gestión Educativa*, 3, 8-14.
- PIUSSI, A. M. (1999). Más allá de la igualdad, apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en educación. En: Lomas, C. (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós, pp. 43-67.
- PIUSSI, A. M. y BIANCHI, L. (eds.) (1996). *Saber que se sabe. Mujeres en educación*. Barcelona: Icaria.
- SAN ROMÁN, S. (1998). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización en España*. Barcelona: Ariel.
- SÁNCHEZ, J. A. (2009). *Nos... (otros)*. Huesca: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- VARELA, J. (1997). *Nacimiento de la mujer burguesa: el cambiante desequilibrio de poder entre los sexos*. Madrid: La Piqueta.
- VV.AA. (2001). *Diversidad, igualdad y diferencia*. Monográfico de *Cuadernos de Pedagogía*, 293.
- WOOLF, V. (1980). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.