

# Cuando enseñar se torna en desafío: obstáculos y estrategias a la hora de insertar la perspectiva de género en las aulas de historia

## When teaching becomes a challenge: obstacles and strategies for incorporating gender perspectives in history classrooms

DOI: 10.7203/DCES.47.29445

**Alba María Boix Vicente**

*Universitat de València*, alba.boix@uv.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8791-8794>

**RESUMEN:** La presente investigación examina los obstáculos que emergen entre el alumnado a la hora de introducir la perspectiva de género en la enseñanza de la historia, así como las estrategias que el profesorado implementa para hacerles frente. Se utiliza, para ello, una metodología cualitativa que triangula tanto entrevistas a docentes, como observaciones de aula y análisis de materiales producidos por el propio estudiantado, lo que permite una comprensión profunda de las dinámicas educativas actuales. De este modo, se identifican resistencias significativas, especialmente entre los alumnos varones, lo que conlleva una creciente polarización ideológica dentro de las aulas de secundaria y bachillerato. No obstante, en respuesta a ello, son numerosas las y los docentes que, motivados por su compromiso con la equidad y los Derechos Humanos, implementan diversos métodos con el fin de seguir abordando estas temáticas de manera continua, lo que pone de manifiesto la importancia de abogar por un enfoque educativo crítico que contrarreste los discursos de odio emergentes y fomente un ambiente de aprendizaje verdaderamente inclusivo.

**PALABRAS CLAVE:** perspectiva de género, resistencias, estrategias, alumnado, educación inclusiva

**ABSTRACT:** This research examines the obstacles that emerge among students when introducing the gender perspective in the teaching of history, as well as the strategies that teachers implement to deal with them. For this purpose, a qualitative methodology is used that triangulates interviews with teachers, classroom observations and analysis of materials produced by the students themselves, which allows a deep understanding of the current educational dynamics. In this way, significant resistance is identified, especially among male students, which leads to a growing ideological polarization within secondary and high school classrooms. However, in response to this, many teachers, motivated by their commitment to equity and Human Rights, are implementing a variety of methods to address these issues on an ongoing basis, highlighting the importance of advocating for a critical educational approach that counters emerging hate speech and fosters a truly inclusive learning environment.

**KEYWORDS:** gender perspective, resistance, strategies, students, inclusive education

**Fecha de recepción:** septiembre de 2024

**Fecha de aceptación:** diciembre de 2024

---

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “INCLUCOM: Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas” (PID2021-122519OB-I00)”, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Además, la autora es beneficiaria de una ayuda del programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU), referenciada FPU22/02203, con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Gobierno de España).

## 1. INTRODUCCIÓN

La inserción de la perspectiva de género en las escuelas resulta crucial para promover un entorno educativo equitativo y libre de estereotipos. En este sentido, desde hace ya algún tiempo, numerosas investigaciones evidencian lentos pero progresivos – y matizados- avances en torno a esta cuestión, tanto en el grueso de las materias escolares en general, como en las asignaturas concernientes a las ciencias sociales en particular (García y De la cruz, 2019; Boix y Fuertes, 2023). Sin embargo, en un contexto cada vez más polarizado, donde los discursos de odio y las actitudes antifeministas proliferan y se amplifican continuamente, la introducción de estas cuestiones en las aulas de secundaria y bachillerato se ha convertido en motivo de incesantes enfrentamientos y resistencias por parte del alumnado.

A este respecto, esta investigación, centrada en la Comunidad Valenciana, se enfoca en identificar y analizar los obstáculos que surgen en las clases de historia debido a estas circunstancias, así como en las estrategias que el profesorado implementa para abordar estos retos. Mediante la combinación de diferentes fuentes e instrumentos de carácter cualitativo, el estudio persigue dos objetivos principales: primero, reconocer las dinámicas que alimentan estas resistencias, y segundo, examinar cómo las y los docentes comprometidos abordan estas situaciones mediante una variedad de estrategias didácticas, con el objetivo de promover un entorno de aprendizaje verdaderamente inclusivo, resaltando la capacidad del profesorado para adaptarse a los nuevos contextos educativos que emergen.

## 2. REPENSAR LA HISTORIA: GÉNERO Y DINÁMICAS SOCIALES EN EL AULA

En los últimos años, las aulas se han convertido en un terreno fértil para la proliferación de discursos de odio y comportamientos discriminatorios (Babiker, 2022; Hernández, 2024). Estas manifestaciones, que abarcan racismo, xenofobia, homofobia, machismo y otras formas de discriminación, encuentran su origen en un entorno sociocultural donde las redes sociales y los medios de comunicación, entre otros elementos, desempeñan un papel fundamental en su expansión, agudizando estas problemáticas y haciendo que los espacios educativos reflejen de manera evidente las tensiones sociales que nos afectan.

Así, ya en el año 2018, Arroyo et al., se hacían eco del incremento de las resistencias a la hora de abordar algunas temáticas concretas en las clases, poniendo de manifiesto la importancia de una adecuada formación docente que, por un lado, enseñe al profesorado estrategias específicas para identificar los discursos de odio que surgen en el día a día en las escuelas, y por otro, posibilite la construcción de “contra-relatos alternativos desde los derechos humanos y la justicia social” (2018: 423). En una línea similar, Izquierdo (2020) investigaba en torno a la interacción de las y los estudiantes de secundaria con los discursos de odio presentes en redes sociales, destacando su limitada participación en debates controvertidos y su falta de habilidades críticas para construir otros relatos que desafíen dichas narrativas.

Al hilo de ello, Massip et al. (2020) y Massip et al. (2021), abordaban también la cuestión, subrayando la importancia de trabajar el pensamiento crítico con el alumnado para que puedan cuestionar y hacer frente a estas ideas tanto dentro como fuera del aula.

Ahora bien, al centrar la atención en la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias sociales, las problemáticas y resistencias toman formas específicas que reflejan no solo las dinámicas generales de los discursos de odio, sino también las tensiones particulares relacionadas con las construcciones tradicionales de género.

Al efecto, Crocco (2018), en su análisis sobre la enseñanza de género y estudios sociales, señalaba como la incorporación de la perspectiva de género en las clases puede generar resistencias tanto entre el alumnado, como entre otros actores clave de la comunidad educativa, por lo que el profesorado, subrayaba, debe asumir la responsabilidad de estar bien preparado para no solo

proporcionar información, sino también crear un entorno seguro donde las y los jóvenes puedan cuestionar abiertamente sus propias creencias y estereotipos. Algo que también ponían de relevancia Triviño y Chaves (2020) cuando se preguntaban, quién asumiría la responsabilidad de formar a las futuras generaciones de docentes, dado que en el contexto actual, prima la cultura mediática, el discurso del “todo vale” y la postmodernidad, la postverdad y el postmachismo ganan terreno incesantemente. Advirtiendo que, en esta situación, educar en equidad de género se convierte en una tarea compleja para el profesorado, pues sin una formación adecuada, las y los docentes pueden llegar a enfrentarse a grandes dificultades para contrarrestar las crecientes narrativas antifeministas.

A este respecto, un trabajo más reciente, el de Marolla (2022), apuntaba directamente hacia los discursos de odio abiertamente relacionados con la perspectiva de género. Una realidad presente en las aulas de ciencias sociales de Chile, donde se observaba que, es el propio estudiantado, quien, influenciado tanto por las redes sociales como por sus entornos familiares, sirve de correa transmisora de estas narrativas arraigadas en percepciones tradicionales de género que ahora se están viendo desafiadas por nuevas perspectivas. Ante esta situación, el profesorado, consciente de la problemática, muestra un fuerte compromiso con el fin de promover el respeto y combatir esos discursos hostiles y excluyentes.

Así, la literatura científica de la última década converge en dos conclusiones fundamentales: primero, que las redes sociales juegan un papel crucial en la proliferación de discursos racistas, homófobos y antifeministas; y segundo, que para superar estos desafíos es imprescindible una formación docente crítica y reflexiva, con la que el profesorado pueda combatir estas resistencias y transformar las estructuras que las perpetúan.

### 3. MÉTODO

#### 3.1. Fuentes e instrumentos de análisis

Con el objetivo de explorar las causas del aumento de las resistencias frente a la introducción de la perspectiva de género en las aulas de historia, así como las estrategias desplegadas para abordarlas, esta investigación se ha centrado tanto en el profesorado como en el alumnado. Para ello, se ha adoptado un enfoque eminentemente cualitativo (Flick, 2007), analizando, entre los años 2022 y 2024, las representaciones, ejercicios y dinámicas de un grupo de 14 docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (7 hombres y 7 mujeres) de la Comunidad Valenciana. Estas profesoras y profesores, cuyas edades oscilan entre los 25 y 60 años, provienen de centros tanto de titularidad pública como privada, y han sido seleccionados bien por su participación en grupos de innovación educativa, o bien por su formación y experiencia en la implementación de proyectos escolares centrados en la coeducación y la igualdad de género, destacando iniciativas como Past Women, Women’s Legacy, Teoría y Praxis o Gea-Clío, entre otras.

**TABLA 1.** Perfiles del profesorado participante en el estudio

Docente	Edad	Género	Centro	Experiencia
D1	28	Femenino	Público	+5 años
D2	41	Masculino	Privado	+15 años
D3	31	Masculino	Público	+10 años

D4	37	Masculino	Público	+5 años
D5	36	Masculino	Privado	+10 años
D6	35	Femenino	Público	+ 5 años
D7	60	Femenino	Privado	+ 30 años
D8	53	Femenino	Privado	+ 25 años
D9	31	Femenino	Público	+ 5 años
D10	29	Masculino	Privado	- 5 años
D11	45	Femenino	Público	+ 20 años
D12	25	Masculino	Privado	- 5 años
D13	45	Masculino	Público	+ 15 años
D14	28	Femenino	Privado	- 5 años

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, con el fin de profundizar en este análisis, se utilizaron tres instrumentos principales, validados, todos ellos, por diversas profesionales con más de diez años de experiencia, tanto en docencia como en investigación histórica y didáctica, en universidades públicas españolas.

Primeramente, se realizaron entrevistas semiestructuradas con el profesorado seleccionado, enfocadas en explorar sus concepciones, dificultades y estrategias al intentar incorporar la perspectiva de género en sus clases de historia.

Seguidamente, se llevaron a cabo observaciones directas en el aula (Fletcher, 2018) para comprobar de primera mano las dinámicas que se desarrollan cuando se abordan temas de género en las clases de historia, capturando las reacciones espontáneas del alumnado o la manera en que las y los docentes gestionan la transmisión de estos conocimientos, variables difíciles de capturar únicamente mediante las entrevistas.

Por último, se realizó un análisis exhaustivo de los materiales empleados por los docentes, así como de los producidos por los grupos de estudiantes, incluyendo actividades, proyectos, dossiers, presentaciones digitales o pruebas de evaluación. Lo que resultó esencial para proporcionar una visión global y más matizada de las prácticas docentes.

### 3.2. Técnica de análisis

Con el fin de realizar un análisis inductivo, flexible y contextualizado, la investigación se basó en la teoría fundamentada, guiando el desarrollo teórico a partir de los datos obtenidos (Albert, 2006). De esta forma, se analizaron las respuestas del profesorado, los materiales didácticos y las observaciones de aula, para posteriormente triangular toda la información recogida y obtener una comprensión integral de las dinámicas estudiadas. Para concluir, la clasificación de datos se realizó

con el software Atlas.ti, iniciando una codificación abierta para identificar patrones y categorías, seguida de una codificación axial que estableció conexiones y ayudó a elaborar las conclusiones.

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tal como se ha mencionado previamente, si algo ha evidenciado la literatura científica en los últimos años es la proliferación de discursos de odio en las aulas de ciencias sociales. En este contexto, la formación docente emerge como un factor crucial, no obstante, existen otros múltiples obstáculos, tanto visibles como subyacentes, que dificultan el tratamiento de ciertas cuestiones, especialmente aquellas relacionadas con la incorporación de la perspectiva de género, obligando al profesorado a emplear diferentes herramientas para hacer frente a estos desafíos.

##### 4.1. Desafíos a la hora de insertar de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia

El punto de partida de esta investigación intenta dar respuesta a una primera pregunta clave: ¿La introducción de la perspectiva de género es un tema potencialmente conflictivo en las clases de historia actuales? Las contestaciones obtenidas a lo largo del estudio revelaron que, efectivamente, la inserción de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia no solo genera conflictos, sino que se ha convertido en un terreno de confrontación ideológica cada vez más pronunciado. De esta manera, el 71% de las y los docentes entrevistados identificaban este tema como uno de los más sensibles en el ámbito educativo actual.

Sí, y cada vez más, yo creo que en los últimos años la historia de género va teniendo más implantación [...] creo que va adquiriendo mayor protagonismo, y al mismo tiempo crece la conflictividad, me aventuro a decir que es un proceso de reactividad del alumnado frente a un discurso que se torna hegemónico (D3, 2022. Información verbal)

Lo es, y cada día más. Yo veo cada vez más una polarización ideológica por lo que respecta al género entre los adolescentes [...], de hecho, noto un rebrote de la violencia y del antifeminismo en las aulas mucho más alto de cuando yo entré a trabajar (D9, 2024. Información verbal)

El profesorado reporta que las discusiones en torno a la historia de las mujeres y la igualdad de género provocan reacciones negativas, especialmente entre el alumnado masculino, que a menudo percibe este enfoque como una amenaza a las ideas tradicionales (Delgado, 2023). Estas reacciones no solo se limitan a la resistencia pasiva, sino que, en algunos casos, se traducen en comportamientos disruptivos que dificultan el desarrollo de la clase.

Es duro decirlo, pero yo tengo alumnos, alumnos eh, muy radicalizados, [...], son muy cerrados en este sentido, es un tema de los que suele picar mucho (D8, 2022. Información verbal)

Intento siempre apostar por este tema, y cada vez que lo he hecho, siempre, en mayor o menor medida, he tenido algún tipo de comentario o conflicto [...] he llegado a tener un alumnado muy violento y con una actitud que ojo (D10, 2024. Información verbal)

A raíz de esta pregunta inicial y de las respuestas obtenidas, se identificaron cinco principales obstáculos que sintetizan las dificultades para incorporar la perspectiva de género en las aulas de historia.

En primer lugar, es fundamental realizar un análisis exhaustivo del contexto social y laboral en el que se desenvuelve el profesorado, lo que requiere diferenciar entre las realidades de los centros de titularidad pública y privada. Así, en los centros públicos, la alta tasa de interinidad genera incertidumbre y discontinuidad, dificultando la planificación a largo plazo. Esta situación hace que

las y los docentes no sepan de un curso a otro en qué centro estarán trabajando, lo cual dificulta enormemente la organización de proyectos relacionados con la perspectiva de género o la coordinación de actividades conjuntas con otras u otros colegas. A esta inestabilidad se suma la habitual carencia de recursos materiales y humanos, lo que limita severamente las posibilidades de llevar a cabo iniciativas más ambiciosas. Como resultado, se vuelve especialmente complicado enfrentar de manera efectiva las actitudes sexistas y discriminatorias que se manifiestan entre el alumnado de estos centros.

Como interina, tú llegas al sitio y tienes que adaptarte corriendo a los estudiantes y a las circunstancias y eso acaba siendo un problema porque limita muchísimo, yo hasta un par de meses después no soy capaz de estar en sintonía con los estudiantes al 100%, no me conocen, yo tampoco los conozco a ellos (D1, 2022. Información verbal)

Tener la plaza aquí es un incentivo para implicarte mucho más en el centro y participar en muchos más proyectos que sabes que van a tener una continuidad (D9, 2022. Información verbal)

En contraste, el profesorado de los centros privados, especialmente aquellos concertados católicos, enfrenta retos relacionados con la ideología institucional y la falta de implicación. El profesorado que sí está comprometido con estos temas se ve, por un lado, en la obligación de suavizar su lenguaje y ajustar sus discursos para evitar fricciones con las familias y el alumnado. Por otro lado, experimentan un profundo sentimiento de soledad, ya que muchas de estas iniciativas se llevan a cabo de manera individual, pues a pesar de que sus colegas no necesariamente se oponen, suelen optar por mantenerse de perfil, lo que debilita el impacto que esas iniciativas podrían tener si contaran con un apoyo más coordinado y amplio.

Muchas veces cuando salen temas conflictivos digo “cerrad la puerta que no quiero que me escuchen, no cojáis apuntes que esta clase no acaba de pasar” [...] soy consciente de que estoy en un centro católico (D5, 2022. Información verbal)

Yo, a veces, intento evitar las palabras “igualdad” o “coeducación” para no generar resistencias (D8, 2022. Información verbal)

Es verdad que al principio tuve cierto reparo por si iban a casa y decían algo, o por si a los otros profesores no les parecía bien, [...] así que se lo dije a mis compañeros “eh, voy a hacer esto” y me respondieron “ah vale, pues bien”, no se mojaron mucho, no les interesaba, pero tampoco me dijeron nada [...] es más una cuestión de comodidad, de que cambiar las cosas no suponga un trabajo extra (D14, 2024. Información verbal)

A pesar de las claras diferencias entre ambos tipos de centros, se ha detectado un elemento común entre el profesorado entrevistado: los equipos directivos se muestran cada vez más reticentes a promover actividades relacionadas con la igualdad de género. Temerosos de generar conflictos con familias o con la inspección educativa, instan al profesorado a limitar estos temas a días conmemorativos oficiales. Esta tendencia, como comenta la docente 9, refleja una creciente autocensura en el ámbito educativo que, lejos de fomentar un espacio de diálogo abierto y plural, refuerza la invisibilización de ciertas cuestiones (Valls et al., 2017; Banderas, 2020).

Cuando yo entré en 2018 fue la primera huelga grande feminista, yo la hice, y todas las compañeras la hicieron sin ningún tipo de problema. En aquel momento nadie cuestionaba nada, ahora ya... Porque si la haces, ojo que desde dirección te dicen cositas [...] me marcan mucho, tipo que no te pases eh, que no queremos problemas con las familias (D9, 2024. Información verbal)

En segundo lugar, otro obstáculo identificado en la investigación es el rechazo ideológico hacia la perspectiva de género entre el alumnado, especialmente entre los varones (Sanahuja, 2024). El estudio revela una creciente polarización ideológica, con resistencia activa de un sector significativo de estudiantes varones hacia temas relacionados con las relaciones de género y la historia de las mujeres. Influenciados por discursos antifeministas, estos jóvenes se perciben como víctimas de una "discriminación inversa", como se evidencia en uno de los debates que plantea el docente 10, donde expresan su rechazo a los movimientos feministas y manifiestan que las mujeres "están abusando de sus derechos" (Delgado, 2023).

Alumno 1: Es que claro, las mujeres están aprovechando los privilegios que les estamos dando últimamente para coger a cualquiera, con cualquier excusa, y acusarlo.

Alumno 2: Eso es verdad, yo un día me encontré con una mujer por la calle que se pensaba que me reía de ella y me dijo que me iba a denunciar por agresión verbal y violación.

Alumna 1: Bueno eh, no todas somos así.

Alumno 3: Ni todos somos violadores, un hombre no viola, viola un violador.

Diversos alumnos al unísono: ¡Eso, eso!

Alumna 1: Te vuelvo a decir lo que te repetí el otro día, no sabéis lo que es tener miedo por salir a la calle de noche, no sabéis lo que es que tus padres no te dejen ir por ahí sola por si te pasa algo...

Alumno 2: Bueno chica, yo también tengo miedo de ir por la noche y que me atraque un gitano, y no monto tanto drama.

Alumno 4: Y muchos futbolistas con dinero están teniendo un problema grande con este tema porque ellas se están aprovechando de esto.

Alumno 5: Es que siempre las van a creer a ellas, yo no soy machista, pero de cara a la justicia, la mujer es superior.

(Observación de aula. Debate sobre sufragismo S.XIX. 2024)

Como se observa, a pesar de los esfuerzos de una alumna por moderar el tono de la discusión, las respuestas de los varones continuaron con comparaciones minimizadoras, lo que refleja no solo el profundo escepticismo que algunos estudiantes albergan hacia la perspectiva de género, sino también su percepción de que la justicia siempre favorece a las mujeres, un discurso que, como señalan varios docentes, tiende a alinear a estos estudiantes con posiciones conservadoras y reaccionarias (Delgado, 2023). De este modo, el docente número 13 destaca cómo, desde el auge del movimiento feminista en 2018, ha observado una creciente inclinación de los alumnos varones hacia posturas ideológicas de extrema derecha, lo que complica aún más la enseñanza de la historia en general, y la de la historia de las relaciones de género, en particular.

En general, suele haber una tendencia entre los chicos a ser más conservadores, a posicionarse más en la órbita de VOX, [...] es un discurso que ha llegado a las aulas desde hace poco tiempo, te diría que desde el auge del movimiento feminista del 2018 (D13, 2024. Información verbal)

Esta sensación de sentirse atacados o desplazados adquiere una especial gravedad durante la adolescencia, una etapa crucial en la que las y los jóvenes están inmersos en la construcción de su identidad y en la búsqueda de su lugar en la sociedad. En este contexto, resulta particularmente significativo que, para muchos de estos adolescentes, el simple hecho de que un hombre pueda identificarse como feminista provoca un rechazo vehemente, lo que pone de manifiesto una profunda resistencia a modificar, incluso simplemente a cuestionar, las concepciones tradicionales que tienen sobre los roles de género y el concepto de igualdad (Elipe et al., 2021).

[El otro día un alumno] empezó "siempre con el feminismo, ahora al que marginan es a mí" [...] Ahora mismo están muy perdidos, no saben qué papel tienen, y para un adolescente eso es muy jodido (D2, 2022. Información verbal)

Ellos muestran un rechazo radical a todo lo que suene a “igualdad” y “feminismo”. En un 8M se propuso que el profesorado que quisiera podía llevar un lazo morado para mostrar un poquito de solidaridad con ese día [...] yo fui de los pocos que me lo puse y la respuesta de un alumno mientras cuidaba un patio fue, “¿pero no me digas que tú eres de las feministas esas?” Para ellos, que tú como hombre seas feminista, es un choque brutal (D10, 2024. Información verbal)

En tercer lugar, y estrechamente vinculado con el obstáculo anterior, destaca la influencia de las redes sociales en la formación de opiniones del alumnado, siendo estas su principal fuente de información, lo que afecta plenamente al contexto educativo contemporáneo (Massip et al., 2021; Marolla, 2022). Y es que, a diferencia de generaciones anteriores, el estudiantado actual tiende a basar sus opiniones en los discursos de figuras influyentes en plataformas digitales como YouTube, Instagram o TikTok. Sin embargo, muchos de estos referentes, carentes de una formación rigurosa, promueven discursos abiertamente antifeministas, a menudo cargados de desinformación y odio, como nos advierte Sanahuja (2024). En este sentido, señalaban ya en su día Triviño y Chaves (2020), que vivimos en una era en la que todos los discursos parecen válidos, y las redes sociales han venido a amplificar esta realidad, desplazando el rigor académico y dificultando la labor del profesorado al tener que contrarrestar creencias infundadas consumidas masivamente.

Yo creo que las RRSS tienen una influencia evidéntísima en la difusión y proliferación de los discursos de odio [...] y lo peor es que no tienen ningún tipo de evidencia científica (D9, 2024. Información verbal)

Al final del debate les decía, buenos después de todo “¿os consideráis feministas?”, y la gran mayoría de chicos te dicen que no, que no quieren ni feminismo ni machismo, y te quedas diciendo ¿pero si llevamos una semana hablando sobre este movimiento y sobre cómo busca la igualdad entre hombres y mujeres? Y te das cuenta de que esto es un viaje a ninguna parte, no importa lo que tú digas, importa lo que diga el *twittero* de turno, el *tiktoker* de turno, y el *youtuber* de turno, tíos todos hiper antifeministas (D10, 2024. Información verbal)

En este contexto, resulta profundamente alarmante que la omnipresencia de las plataformas digitales haya generado un creciente escepticismo entre el alumnado hacia las fuentes oficiales y la evidencia científica, las cuales son percibidas como sesgadas o manipuladas. Este escepticismo hacia los datos oficiales constituye una dificultad adicional para el cuerpo docente, cuya misión es cultivar el pensamiento crítico en un entorno donde la información más popular carece de solidez y veracidad.

Yo les planto muchísimas fuentes, muchísimos datos oficiales, y, aun así, aun cuando les desmontas todo, no te creen, porque los datos “ya ves tú, son del Ministerio de lo de Irene Montero”; a lo único que le hacen un poco de caso es a los datos que vienen de centros europeos [...] El problema está en las RRSS, ellos no se informan por periódicos, ni por la televisión, ni siquiera te diría que les hacen mucho caso a sus padres, ellos se quedan con lo que dicen sus referentes de las RRSS, me han citado a Jordi Wilde, al Xokas, a todo este tipo de gente (D10, 2024. Información verbal)

En cuarto lugar, emerge un problema recurrente que, aunque no se manifiesta con tanta claridad en las entrevistas con el profesorado, sí se revela en las evaluaciones y redacciones del alumnado: la fatiga y desconexión en relación con los temas de género. La investigación evidencia un fenómeno de saturación entre el estudiantado –especialmente varones–, quienes, con frecuencia, expresan desinterés e incluso rechazo debido a la percepción de que estos temas se abordan de manera reiterativa desde temprana edad, minimizando su importancia.

Ahora desconectan más y te tiran más en cara que llevan desde infantil escuchando lo mismo sobre las mujeres [...] a ellos la frase que más los escuchas es “ya estamos con las mujeres” [...] Me dicen que “en todos los temas siempre entran ellas”, y yo les respondo, “perdona, pero como

vosotros, que entráis en todos los temas desde siempre y no decís nada”, es que es negarnos el hecho de estar ahí, es increíble (D11, 2024. Información verbal)

Siempre hay un sector de machos que consideran que “siempre estamos con lo mismo” [...] ellos reaccionan y te dicen “ya estamos con lo mismo, ya estamos con las mujeres” (D13, 2024. Información verbal)

Algunos de ellos, de hecho, han llegado a manifestar en sus escritos que preferirían no volver a escuchar nada sobre la historia de las mujeres, expresando abiertamente su deseo de no profundizar más en estos temas y de abordar en su lugar cuestiones que consideran más "interesantes". Argumentan que "la historia es la historia", sugiriendo que la vida cotidiana, los cuidados y la historia de las mujeres, es decir, la experiencia de la mitad de la población no constituye, a su juicio, la "historia de verdad".

No me gustaría saber nada sobre la historia de las mujeres, me gustaría que no profundizáramos mucho más en estos temas y que diéramos temas más interesantes [...] la historia es la historia (Redacción alumno 5. 2023)

Siempre se tratan estos temas, todos los años y en distintas asignaturas y al final que todo sea igual se hace repetitivo (Redacción alumno 11. 2023)

Este tipo de discursos y actitudes constituyen un obstáculo considerable para la efectividad de las estrategias didácticas orientadas a promover una conciencia crítica y un compromiso social en torno a la igualdad de género. Sin embargo, este hartazgo al que alude el alumnado no es un fenómeno aislado, pues ya en el año 2009, Falaíze lo señalaba respecto al tema del Holocausto, y mostraba cómo la exposición reiterada de un asunto puede generar indiferencia, afectando al impacto pedagógico de estas cuestiones, lo que exige a docentes y especialistas a reconsiderar sus estrategias educativas con el fin de evitar ese desinterés y promover un compromiso real entre el alumnado.

Por último, en quinto lugar, se evidencia una de las problemáticas más preocupantes: el silencio de las alumnas. Paradójicamente, aunque las alumnas suelen expresar sus opiniones con mayor claridad en trabajos escritos, adoptan una postura más reservada en los debates orales, lo que limita su participación en las clases. A pesar de tener opiniones formadas sobre cuestiones de género y de ser directamente interpeladas, muchas de ellas eligen mantenerse en un segundo plano en los espacios de discusión pública, cediendo así el protagonismo a sus compañeros varones, quienes terminan dominando el diálogo en el aula.

Ellas se callan siempre, es muy difícil sacarles las cosas, yo les digo “por favor, hablad”, y me parece muy curioso, porque hablamos a veces de cosas que les afectan a ellas directamente y están calladísimas (D12, 2024. Información verbal)

Ellos, cuando se trata de dar opiniones, aunque sea un tema que les toca más a ellas, suelen llevar siempre la voz cantante [...] A ellas les tengo que rascar mucho más, interpelarlas, azuzarlas, para que hablen, se hace mucho más fácil si les pido redacciones o cosas escritas (D14, 2024. Información verbal)

Este silencio puede estar vinculado a diversos factores, como la internalización de normas de género que desincentivan la participación activa en espacios públicos o el miedo a ser juzgadas por sus compañeros (Subirats et al., 2013). No obstante, este comportamiento no resulta sorprendente si analizamos el siguiente diálogo que se desarrolla en una de las aulas de 4º de ESO:

Docente: Vamos a leer las últimas estadísticas. Fijaos en los datos de maestros y profesores en España actualmente, ¿por qué en infantil hay más maestras mujeres y en la universidad más profesores hombres?

Alumno 1: Creo que es porque a ellas les gustan más los niños, nadie les obliga a estudiar esa carrera.

Alumna 1: Pero a ver, que nos “gustan” más los niños porque nos lo inculcan desde pequeñas.

Docente: Ahí voy, ¿pensáis que es natural ese “deseo”?

Alumno 2: A ver es que a nosotros no nos ves cuidando niños, pero yo a ellas no las veo trabajando en la obra.

Alumna 2: Es que los roles de hombres existen, nosotras tenemos, vosotros también.

Alumno 3: ¡Eh, chaval, qué pesada, que no se calla eh, siempre rebatiendo!

Alumna 2: Pues nada, me callo, si se ponen así prefiero no decir nada.

(Observación de aula. Discusión sobre reparto tareas domésticas. 2024)

Como se observa, las pocas alumnas que intervienen son interrumpidas por comentarios despectivos, lo que las lleva al silencio y por ende, a perpetuar su invisibilidad, dificultando la creación de un espacio en el que todo el alumnado se sienta libre para expresarse sin temor al juicio ajeno.

Ahora bien, pese a la discreción observada en el aula, varios ejercicios escritos reflejan un notable interés de las alumnas por abordar la historia desde una perspectiva de género. En estos trabajos, un 79% de las alumnas, frente a solo un 21% de los alumnos, expresaron su apoyo a la inclusión de la historia de las mujeres en clase, destacando la importancia de conocer a sus predecesoras y el papel que desempeñaron en la historia.

No nos tenemos que olvidar de todo lo que nuestras antepasadas han tenido que pasar para que hoy podamos expresarnos con mayor libertad y seguir cambiando nuestro futuro para asegurar una vida mejor a otras generaciones de mujeres (Ejercicio escrito. Alumna 1, 2023)

Es que abres un libro de historia y es que apenas salimos, apenas salen nombres de mujeres, por no decir ninguno (Ejercicio escrito. Alumna 3, 2023)

Las mujeres siempre han estado presentes en la historia, y muy pocas veces han tenido algún reconocimiento [...] tenemos que saber y conocer qué papel tuvieron (Ejercicio escrito. Alumna 8, 2023)

Estos comentarios enfatizan la urgencia de abordar la historia de manera más inclusiva y de reconocer que las alumnas, lejos de ser apáticas o desinteresadas, tienen un profundo interés y deseo de conocer su historia. Sin embargo, su silencio y aparente pasividad reflejan un problema social estructural más profundo, que exige la implementación de estrategias firmes para asegurar un entorno en el que todas las voces sean escuchadas y valoradas equitativamente.

#### **4.2. Estrategias para el cambio: superar los discursos antifeministas en las clases de historia**

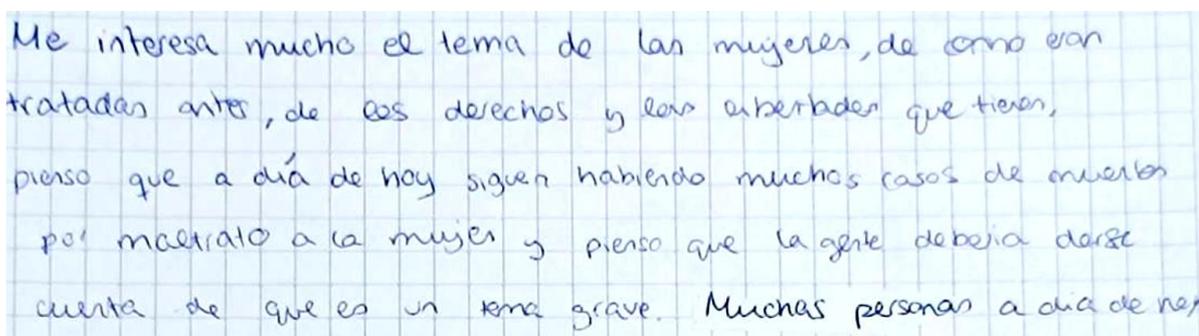
A pesar de los numerosos desafíos y resistencias, el profesorado continúa realizando un esfuerzo considerable para integrar la perspectiva de género en el aula. Este empeño se fundamenta en dos razones esenciales.

La primera, reconocer que el aula es un espacio inherentemente político que no puede permanecer neutral frente a temas cruciales como la igualdad de género. En este sentido, la docente 1 entiende que ignorar estas cuestiones implica tomar partido, dado que la educación debe abordar realidades sociales y políticas, defendiendo principios fundamentales como son los Derechos Humanos.

Es que no hay alternativa [...] el espacio del aula es un espacio totalmente político y debe serlo, no abordar este tema en el aula es tomar opción, hacer como que no pasa nada es tomar partido, no nos queda otra que acercarnos a ellos y plantear estas cuestiones, y aún más sabiendo que son cosas que a nuestros alumnos les pica, que están ahí, que tocan identidades (D1, 2022. Información verbal)

La segunda, radica en el interés de las propias alumnas por estudiar la historia desde una perspectiva de género, preocupándose por sus antepasadas y las desigualdades persistentes (Rausell y Valls, 2021). Ignorar este interés supondría una limitación que frustraría sus aspiraciones y ansias de conocimiento. Asimismo, es importante reconocer que no todos los estudiantes masculinos adoptan posturas antifeministas; muchos intentan no solo conocer la historia de la otra mitad de la población, sino también explorar modelos de masculinidad más allá de esos grandes políticos o guerreros con los que ellos tampoco se identifican. Este entusiasmo por comprender estas cuestiones subraya la necesidad de seguir integrando la perspectiva de género en el día a día del aula.

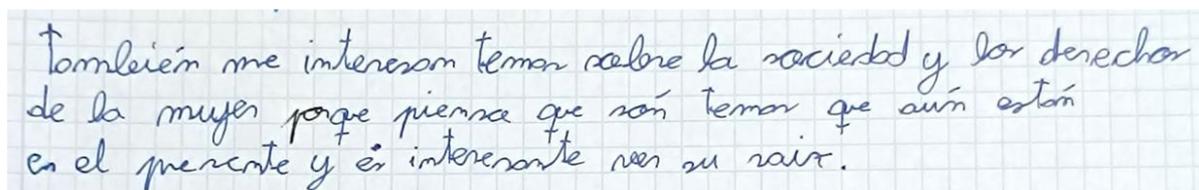
**IMAGEN 1.** Extracto redacción alumna 2º ESO



Me interesa mucho el tema de las mujeres, de como eran tratadas antes, de los derechos y las libertades que tienen, pienso que a día de hoy siguen habiendo muchos casos de mujeres por maltrato a la mujer y pienso que la gente debería darse cuenta de que es un tema grave. Muchas personas a día de hoy

Fuente: Material proporcionado por el docente 10

**IMAGEN 2.** Extracto redacción alumno 2º ESO



También me interesan temas sobre la sociedad y los derechos de la mujer porque pienso que son temas que aún están en el presente y es interesante ver su salir.

Fuente: Material proporcionado por el docente 10

A raíz de estos factores, este estudio identifica tres estrategias clave utilizadas por el profesorado para incorporar la historia de las relaciones de género en las aulas, superando desafíos y respondiendo a las necesidades del alumnado.

En primer lugar, una de las estrategias más preeminentes que el profesorado seleccionado emplea para integrar la perspectiva de género en el aula es la utilización de fuentes primarias y secundarias (Sáiz, 2014). Así, a pesar de las reticencias iniciales, el profesorado encuentra maneras concretas de dar la vuelta a estas dificultades mediante el uso de evidencias históricas rigurosas y datos verificables, buscando construir un contexto fundamentado que permita a sus estudiantes cuestionar y analizar críticamente la información que reciben de redes sociales y medios de comunicación.

La historia tiene que contribuir a desmontar ciertos asuntos que están siendo cuestionados por partidos políticos de extrema derecha [...] el alumnado tiene que aprender a cuestionar todas las desigualdades que continúan existiendo hoy en día y para eso las fuentes históricas son lo mejor que hay (D3, 2022. Información verbal)

Yo en estos temas intento utilizar fuentes históricas, para trabajar desde el punto de vista más objetivo posible (D13, 2024. Información verbal)

A su vez, al emplear fuentes confiables, las y los docentes no solo proporcionan una base sólida para las discusiones en clase, sino que también se protegen frente a posibles críticas y objeciones tanto de estudiantes como de familias.

Al final tienes que ir desmontando su discurso constantemente, punto por punto, y cada cuestión que tú quieres desmontar requiere una gran cantidad de tiempo. Yo al final lo que hago es trabajar con fuentes históricas [...], más que nada por tener una base sobre la que decir, “esto no es mi opinión, esto está fundamentado en esto, esto y esto” (D10, 2024. Información verbal)

En un caso apareció un padre, y me dijo que yo no daba clase, que yo solo hablaba de feminismo, le invité a venir al aula, se lo dije a la directora: “entráis los dos, y veis que lo único que hago en clase es poner fuentes históricas donde aparecen unos y otras, con datos 100% verificables” (D11, 2024. Información verbal)

Y es que, en un entorno donde la proliferación de desinformación y el perpetuo arraigo de clichés pueden distorsionar la comprensión de ciertos temas, la presentación de evidencias concretas se revela como una herramienta crucial, fortaleciendo la capacidad de las y los estudiantes para evaluar la información de manera crítica y desarrollar juicios informados.

### IMÁGENES 3 Y 4. Lecturas adaptadas sobre investigaciones científicas para trabajar la prehistoria y sus mitos con el alumnado de 1º ESO

#### El chico de la Gran Dolina era en realidad una chica

El análisis dental del famoso fósil de la sierra de Atapuerca, en Burgos, revela que los restos pertenecen a una joven de entre 9 y 11 años

Uno de los fósiles más famosos de Europa, hallado en la sierra de Atapuerca, en Burgos, y perteneciente a la especie *Homo antecessor*, es de una chica de entre 9 y 11 años y no de un hombre como se había creído hasta ahora. Cecilia García-Campos, investigadora del Centro Nacional de Investigación de la Evolución Humana (CENIEH), cuenta por teléfono que el análisis dental de los fósiles ayudó a revelar la identidad sexual de este individuo que vivió hace más de 800.000 años. “El chico de la Gran Dolina era en realidad una chica”, afirma García-Campos.

Las conclusiones del trabajo muestran que los dientes caninos del individuo H3, conocido hasta ahora como el “chico de la Gran Dolina”, son femeninos. “Nos basamos en el estudio de los tejidos dentales para encontrar las diferencias sexuales de los fósiles”, explica García-Campos. Según la científica, las mujeres suelen tener mayores dimensiones de esmalte dental y los hombres un mayor componente de dentina, la estructura ósea que sujeta el diente. “En este caso descubrimos con sorpresa que los restos eran de una joven que probablemente había muerto en una pelea por el territorio”. El estudio muestra que el fósil tenía evidencias claras de canibalismo, apreciables en los cortes de los restos óseos de estos individuos, probablemente fruto de un enfrentamiento entre grupos rivales.

#### Ni la cacera ni l'art eren només cosa d'homes a la prehistòria

Diferents investigacions d'enterraments i d'empremtes qüestionen el relat de la prehistòria

Silvia Marimon Molas

Les petjades acostumen a ser fràgils i efímeres, però quan es conserven poden explicar moltes coses. Ara bé, el relat pot canviar segons qui l'explica. Les petjades humanes més antigues que es conserven són a Laetoli, a Tanzània, i tenen 3,6 milions d'anys. N'hi ha d'homes i de dones, i ni tan sols sabem si són del mateix dia, però les reproduccions tendien a mostrar un home caminant primer i darrere, seguint-lo, la dona amb el fill als braços. Res evidencia que fos així, però aquest és el discurs que s'ha anat repetint. *The New Yorker* publicava el 21 de gener de 1980 un acudit en què es mofava d'un dibuix en què quatre dones de la prehistòria dibuixaven a la seva cova. “Com podia ser que no hi hagués cap home?”, es preguntava la famosa publicació. “No hi ha evidències que només cacesin els homes ni tampoc que ells fossin els autors de les pintures rupestres, però durant molt de temps es va assumir que era així”, explica Inés Domingo, investigadora d'Icrea a la Universitat de Barcelona. Els últims mesos han sortit a la llum diferents treballs i investigacions que qüestionen que l'home tingués un paper més actiu que la dona quan es tractava d'abatre grans mamífers o que l'art fos només cosa d'homes.

L'arqueòloga Ana María Rabazo va documentar-hi 77 empremtes de mà i va escollir les més ben conservades, 21, onze de les quals pertanyien a dones i deu a homes. “El problema és que durant molt de temps l'art paleolític no ha estat tractat com un element arqueològic; no és que ara s'ha posat de moda el tema del gènere i es comencen a atribuir pintures a dones, és que abans no s'utilitzaven mètodes científics per saber qui les feia”, assegura Rabazo.

Fuente: Material proporcionado por la docente 6

En segundo lugar, otra estrategia predominante identificada entre el profesorado analizado consiste en vincular la historia de las mujeres y del movimiento feminista con los acontecimientos más recientes y con las propias experiencias personales de las y los estudiantes (Boix y Fuertes, 2023). Al conectar los contenidos académicos con situaciones contemporáneas y vivencias que el alumnado puede haber experimentado, se logra despertar un gran interés por la materia, facilitando una mayor comprensión de los temas estudiados y promoviendo un aprendizaje más significativo, haciendo que los conceptos estudiados se vuelvan tangibles, próximos y de gran relevancia para ellas y ellos.

Siempre trato de relacionarlo con la actualidad, y con vivencias personales [...] comenté el otro día en clase una anécdota y en el siguiente trabajo que les pedí, la sacaron a relucir y la conectaron con el concepto de maternidad y las causas de muchas desigualdades de género (D12, 2024. Información verbal)

Igualmente, al conectar la historia con la realidad actual, se invita a las y los estudiantes, a reflexionar sobre cómo podrían enfrentarse a situaciones similares en el futuro, propiciando un análisis activo sobre la persistencia de las desigualdades, a pesar de los avances legales (Boix, 2024

Yo todo lo traslado a su actualidad, pienso que es la única manera, que ellos vean un fragmento de “Sufragistas” y estén viendo como una chica está contando que cobra menos, que su trabajo es más duro... y yo les digo “es que vosotras os podéis encontrar con esto eh, esta situación se sigue dando”, y enseguida te sale uno “no porque la legalidad”, y yo les digo “la legalidad es una cosa y la práctica es otra” y ahí empieza el debate pasado-presente que tanto me gusta a mí (D8, 2022. Información verbal)

No obstante, como señalan la docente 9 y el docente 10, abordar temáticas contemporáneas como el aborto o las recientes huelgas feministas puede generar una mayor controversia en el aula. Estas cuestiones, al estar más próximas a la realidad inmediata del alumnado, tienden a provocar posturas más polarizadas, lo que resalta la importancia de que el profesorado trate dichas cuestiones con sensibilidad, firmeza y fomente un espacio de respeto y reflexión crítica.

Ojo eh, que no todo es color de rosas, que cuando trabajas temáticas que se van acercando más a nuestra actualidad, el aborto, el nacimiento del feminismo... Ahí se genera mucha más disputa en el aula y tienes que ponerte muy seria (D9, 2024. Información verbal)

Al trabajar estos temas desde la actualidad, intento adoptar posiciones alineadas con los Derechos Humanos, y a raíz de esto he tenido enfrentamientos muy fuertes. Yo he llegado a ver peligrar mi integridad física con este tipo de cuestiones (D10, 2024. Información verbal)

En tercer lugar, aunque en menor medida, destaca la atención a la construcción histórica de las masculinidades como una estrategia emergente para abordar cuestiones de género y desigualdades (Elipe et al., 2021; Subirats, 2020). A través de esta, el profesorado intenta exponer cómo los roles de género han condicionado tanto a hombres como a mujeres a lo largo de la historia, con el objetivo de dismantlar las concepciones rígidas y tóxicas que siguen hoy moldeando las conductas y expectativas de los y las más jóvenes. En tal sentido, numerosas y numerosos docentes, conscientes de las presiones a las que sus estudiantes se enfrentan al intentar ajustarse a estos modelos preestablecidos, fomentan en sus aulas debates y análisis comparativos sobre distintas formas de masculinidades a lo largo del tiempo, con el propósito de que el alumnado reconozca que, pese a que muchas veces estas imágenes de la masculinidad se asocian con el poder y la dominación, también imponen limitaciones y exigencias que afectan profundamente a los hombres, como nos indican la docente 11 y el docente 5.

Se necesita también trabajar en el aula la construcción de las masculinidades, y ahí tiene que haber mucha voluntad del profesorado [...] es importante hablar de como tradicionalmente se les ha obligado a los hombres a mostrar “la hombría”, porque ellos muchas veces también son víctimas de ese rol que les ha fijado el patriarcado (D11, 2024. Información verbal)

Normalmente ellos aparecen siempre como caballeros, reyes y grandes políticos [...] y metiendo perspectiva de género al temario, le he podido dar una visión más social, más humana, más real a la historia (D5, 2022. Información verbal)

Al introducir esta perspectiva, el profesorado busca que el estudiantado, especialmente los varones, cuestionen las expectativas sociales impuestas sobre ellos, reconociendo cómo el patriarcado afecta tanto a hombres como a mujeres, a menudo invisibilizando otras facetas. No obstante, en ocasiones, resulta difícil abordar estas cuestiones con ellos, quizás por la presión de mantener una imagen determinada ante sus compañeros, como muestra el siguiente diálogo:

Docente: [Haciendo una comparación entre la construcción de las masculinidades históricas y actuales] ¿Quién de vosotros se define como un “gymbro”?

Varios alumnos al unísono: ¡Yo!

Docente: Y, ¿cuántos de vosotros lloráis?

Alumno 1: Es que en seguida que un chico llora se le dice “mariquita”.

Alumna 1: Es que la masculinidad en esta clase está muy frágil.

Alumno 2: ¡Sí hombre!

Alumno 3: Que va, que va, no tenemos la masculinidad frágil eh, solo que, pues no lloramos como ellas en medio de clase porque no te sale, en casa, pues ya tal...

(Observación de aula. Sesión sobre roles de género durante el siglo XX. 2024)

De esta manera, incorporando esta perspectiva en el currículo de historia, el profesorado ofrece una visión más completa del pasado, explorando diversas formas de “ser hombre” y promoviendo una narrativa más inclusiva que fomente la empatía y la comprensión mutua entre el alumnado.

En consecuencia, el conjunto de todas estas estrategias propicia en las aulas de ciencias sociales un diálogo más profundo y revelador sobre el género y sus implicaciones históricas, cuestionando estereotipos y cultivando una reflexión crítica entre las y los jóvenes, enriqueciendo así el proceso de aprendizaje y promoviendo un entorno educativo más inclusivo y comprometido, capaz de afrontar los nuevos desafíos que surgen en estos tiempos de cambio y adversidad.

## 5. REFLEXIONES FINALES

Bajo la luz de este análisis, emergen diversas conclusiones respecto a la incorporación de la perspectiva de género en las aulas de historia actuales. De este modo, desde el año 2018, se ha evidenciado un aumento en la sensibilización del profesorado hacia la incorporación de la historia de las mujeres y las relaciones de género en el ámbito educativo. Este avance ha favorecido una mayor presencia de estas temáticas en las aulas, no obstante, también ha derivado en un incremento de las resistencias, particularmente entre los estudiantes varones. Este fenómeno, exacerbado, en gran medida, por los discursos antifeministas divulgados por redes sociales, ha generado un ambiente hostil en las aulas, propiciando una polarización que dificulta la labor docente, forzando, de esta manera, al profesorado a moderar sus intervenciones con el fin de evitar confrontaciones y mantener el orden en clase. Todo ello a pesar de una creciente conciencia entre las alumnas quienes, por diferentes circunstancias, continúan limitando su participación en el aula, lo que subraya la necesidad de redefinir las dinámicas educativas con el fin de promover un entorno escolar verdaderamente equitativo, donde se favorezca el cuestionamiento crítico y la construcción de nuevos marcos conceptuales, pudiendo hacer frente así a esas resistencias y al clima de autocensura que últimamente parece coartar el tratamiento de estas cuestiones en los centros, y que, en consecuencia, restringe el potencial transformador que tiene la educación. Por último, resulta necesario advertir que esta investigación reconoce sus limitaciones y aboga por futuros estudios que amplíen la muestra y diversifiquen las áreas geográficas con el objetivo de evaluar de manera más precisa si los fenómenos detectados son representativos de una problemática generalizable a nivel nacional.

## Referencias

- Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGrawHill.
- Arroyo, A., Ballbé, M., Canals, R., García, C. R., Llusà, J., López, M., y Oller, M. S. (2018). El discurso del odio: una investigación inicial. En E. López, C. R. García, y M. Sánchez, *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 413-424). Ediciones Universidad de Valladolid.

- Boix, A. y Fuertes, C. (2023). Enseñar y evaluar la historia del movimiento feminista. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (111), 12-18.
- Boix, A. (2024). Mujeres bajo la dictadura franquista: manuales escolares y representaciones del alumnado de secundaria. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*(14), 81-101. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.05>
- Babiker, S. (2022). Cuando la extrema derecha tiene voz de adolescente. *El Salto - Edición General*. <https://acortar.link/jmWZEQ>
- Banderas, N. (2020). Educar para una ciudadanía crítica: una investigación a partir de los usos y finalidades de la historia escolar. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(1), 205-237. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444791>
- Crocco, M. (2018). Teaching Gender and Social Studies in the #MeToo Era. *Social studies journal*, 38(1), 6-17.
- Delgado, L. (2023). ¿Son los jóvenes la raíz del auge de la misoginia en España? Sesgos y problemas en la cobertura mediática de la manófera y el antifeminismo español. *Ex aequo*(48), 69-85. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2023.48.06>
- Elipe, P., Díez-Bedmar, C., y De la Cruz, A. (2021). Masculinidades a través de los ojos del alumnado y del profesorado. En A. García-Luque (Coord.), *Coeducación y masculinidades: hacia la construcción de sociedades cívicas y democráticas* (págs. 33-81). Octaedro.
- Falaíze, B. (2009). L'ensenyament de la Shoah davant d'altres temes controvertits a l'escola francesa: reptes pedagògics i de memòria. En J. Pagès, y M. P. González, *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes* (págs. 69-81 ). Servicio Publicaciones Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fletcher, J. (2018). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *The Journal of Faculty Development*, 1(32), 51-64. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19455.82084>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García, A., y De la Cruz, A. (2019). La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: Libros de texto a debate. *CLIO. History and History Teaching*(45), 99-115. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/cliio.2019458642](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/cliio.2019458642)
- Hernández, M. A., Álvarez, J. S., y Castillo, M. P. (2024). Los mensajes de odio en adolescentes: ¿Una perspectiva de género? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 269-285. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.015>
- Izquierdo, A. (2020). Contrarrelatos del odio en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en educación secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*(19), 55-66.
- Marolla, J. (2022). Perspectivas de género y discursos de odio de estudiantes a través de la mirada del profesorado chileno. Un estudio de caso. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*(11), 52-67. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.52>
- Massip, M., Anguera, C., y Llusà, J. (2020). Deconstruir los relatos del odio en el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*(99), 24-31.
- Massip, M., García-Ruiz, C. R., y González-Monfort, N. (2021). Contrariar el odio: los relatos del odio en los medios digitales y la construcción de discursos alternativos en alumnado de Educación Secundaria. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 14(2). <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.909>
- Rausell, H., y Valls, R. (2021). Género y formación del profesorado. Propuestas del profesorado en formación para introducir a las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35(96), 109-126. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82056>
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Albacete*, 29 (1), 83-99. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.503>

- Sanahuja, H. (2024). Youtubers antifeministas y hegemonía cultural: un desafío para las políticas de igualdad. *Encuentros Multidisciplinares* (76), 1-3.
- Subirats, M. (2020). El género masculino, entre la obsolescencia y la impostación. En A. Téllez, J. E. Martínez, y J. Sanfélix, *Hombres, género y patriarcado: reflexiones, cuerpos y representaciones* (págs. 19-33). Dykinson.
- Subirats, M., Pérez, E., y Canales, A. F. (2013). Género y educación. En C. Díaz, y S. Dema, *Sociología y género* (págs. 201-252). Tecnos.
- Triviño, L., y Chaves, E. I. (2020). Cuando la Postmodernidad es un metarrelato más, ¿en qué educación ciudadana formar al profesorado? *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*(7), 82-96. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.82>
- Valls, R., Parra, D y Fuertes, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. *Clío&Asociados. La historia enseñada*(25), 8-21. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i25.6917>

#### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Boix Vicente, A. M. (2024). Cuando enseñar se torna en desafío: obstáculos y estrategias a la hora de insertar la perspectiva de género en las aulas de historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 47, 73-88. DOI: 10.7203/DCES.47.29445