



## **LA HISTORIA SOCIAL DE GÉNERO COMO INNOVACIÓN HISTORIOGRÁFICA EN LA ENSEÑANZA DE LA EDAD MODERNA EN SECUNDARIA. DISEÑO DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE MEDIANTE MINIPROYECTOS MULTIDISCIPLINARES**

**Pedro Antonio Amores Bonilla** 

*Universidad Miguel Hernández de Elche*  
pamores@umh.es

**RESUMEN:** Dada la crisis de los grandes paradigmas interpretativos del pasado es pertinente implementar, en el aula, situaciones de aprendizaje basadas en el análisis de las mentalidades populares. Con el objetivo de dotar al alumnado de las herramientas conceptuales para comprender el mundo actual y las relaciones sociales y de género en su perspectiva histórica, cabe un cambio historiográfico y epistemológico basado en el uso de diferentes fuentes. La nueva legislación educativa impele a reenfocar los contenidos de forma competencial mediante el recurso a las emociones y cogniciones. La Historia social de la Edad Moderna se trabaja mediante ciertos saberes básicos con el objetivo de desarrollar las competencias específicas. desde Situaciones de Aprendizaje desarrolladas sobre la empatía histórica en miniproyectos sobre la caza de brujas. Este acercamiento histórico a las relaciones de género excluyentes y a la brujería y su persecución suscita situaciones de empatía al comparar estos procesos con las experiencias vitales del alumnado. Respecto de los objetivos, cabe acercarse a la construcción del género desde la significatividad psicológica mediante la metodología cooperativa y desde los miniproyectos. Se generan situaciones de empatía para comprender de forma más operativa el fenómeno en su contexto histórico.

**PALABRAS CLAVE:** Historia social de género, brujería, sectores subalternos, mentalidades, miniproyectos.

## **THE SOCIAL HISTORY OF GENDER AS A HISTORIOGRAPHICAL INNOVATION IN THE TEACHING OF THE MODERN AGE IN SECONDARY. DESIGN OF LEARNING SITUATIONS THROUGH MULTIDISCIPLINARY MINI-PROJECTS**

**ABSTRACT:** Given the crisis of the great interpretative paradigms of the past, it is pertinent to implement, in the classroom, learning situations based on the analysis of popular mentalities. With the aim of providing students with the conceptual tools to understand the current world and social and gender relations in their historical perspective, there is a historiographical and epistemological change based on the use of different sources. The new educational legislation impels to refocus the contents in a competency way through the use of emotions and cognitions. The Social History of the Modern Age is worked through certain basic knowledge with the aim of developing specific skills. from Learning Situations developed on historical empathy in mini-projects on witch hunts. This historical approach to exclusionary gender relations and witchcraft and its persecution raises situations of empathy when comparing these processes with the life experiences of students. Regarding the objectives, it is necessary to approach the construction of gender from psychological significance through the cooperative methodology and from the mini-projects. Situations of empathy are generated to understand the phenomenon in its historical context in a more operational way.

**KEYWORDS:** Social history of gender, witchcraft, subaltern sectors, mentalities, mini-projects.

*Recibido: 20/05/2023*

*Aceptado: 27/07/2023*

### **EXTENDED ABSTRACT**

At the present time we are witnessing a crisis of the certainties that guided the approach to the past and its analysis, as well as its teaching. It is a crisis of certainties that impel us to address phenomena that arise from the needs of today's society and that try to give a voice to those who have been silenced.

For all these reasons, and with the aim of providing citizens in general, and students in particular, with the interpretative conceptual tools to understand the current world and social and gender relations, a historiographical and epistemological change is pertinent.

Traditionally, the past has been approached from the study of structures and major concepts, which had little connection with the interests of a society that prioritizes individual feelings, or in the study of facts, events and great characters that do not connect with the feelings of an extremely heterogeneous society. A change is pertinent both in the topics and in their approach and, of course, in their study.

The direction taken by this change is the reorientation of the fields of study that, in this case, move towards personal relationships in the micro sphere, which connects with relationships of similar direction and form, although the historical context is different. These new issues are gender issues.

As a consequence, a new educational legislation impels us to refocus the contents adapted, in a competency-based way, to the emotional and cognitive conditions of the students. This means considering the *classroom situations* to which *basic knowledge* is applied, which is worked on based on the impact on *specific competencies*. In the case of Modern History, it is considered essential to develop the essential competencies that foster *thought* as an intellectual operation from which historical phenomena are understood and given historical *significance*. This meaning may be logical, but mainly psychological. For this reason, from the theoretical and methodological innovation, it is a question of reorienting the approach to the contents of the second level of ESO through the selection of the basic knowledge with which to work on the specific competences of Modern History through the Social History of Gender. All this, through Learning Situations that are concretized in mini-projects connected in a meaningful Pedagogical Proposal.

Referring to the discussion, it has been proven that the way of understanding the past is more effective by analyzing historical phenomena of similar causality, motivation and consequences to everyday situations of the present, from which to understand the general structure, than through the opposite process. In this way, it has been proven that it is more coherent to apply projects of limited temporal extension, no more than 3-4 weeks, that is, *mini-projects*, addressing phenomena of similar morphology to everyday problems, than addressing phenomena alien temporally, geographically and topologically such as the great protagonists, battles and institutions of power, historical milestones, etc. This has been the traditional way of tackling the study of the past even though projects and tasks have been used to develop the knowledge.

As a consequence, topics such as social gender relations in the Modern Age have been chosen through various sources that reflect the feelings and vicissitudes of everyday life and, subsequently, approach, if possible, large institutional frameworks. The family, power relations in family contexts, exclusion and its mechanisms, and gender as an articulating element were the topics discussed. These are topics that connect with the contemporary everyday situations that are experienced by the students, although in a different historical context.

In this, it is essential to select the fonts. Primary historical sources have been chosen because of their proximity to the event. These are testimonies of women who suffered persecution for alleged witchcraft, or texts that capture the way the phenomenon was perceived by the people of that period. Given that this is a time based on exclusion on the basis of gender, it is pertinent to approach it in order to be able to deduce the mechanisms that were used by society and institutions. Subsequently, it is a question of comparing these mechanisms with the current situation in order to deduce whether pre-modern mechanisms of social and gender exclusion are maintained in contemporary postmodernity.

All this is developed by dividing the group-class into groups of 4-5 people whose management roles rotate. This aspect is important because it is the management of work that is distributed, and not purely cognitive tasks. These tasks, which everyone shares

according to their cognitive level, are based on a sequence in which the first step is the establishment of a hypothesis according to the proposed phenomenon. In this case, the hypotheses have revolved around the reasons for social and gender exclusion in the Modern Age in relation to the current era.

A second step is the terminological precision of the concepts that will be used to analyze the information. Terminology is specified in a group through cooperative learning techniques.

A third step is the selection and distribution of sources of information according to the level of curricular competence of each member, as well as according to the interests of each person who makes up the group.

The fourth step is to obtain information in relation to a schema previously delimited by the group.

The fifth phase consists of filtering the information obtained according to the previously defined concepts. These concepts allow the passage from the concrete to the abstraction, thus being the instruments of historical comparison.

Finally, we proceed to select the format in which the results obtained, and the skeleton of that product will be captured. This is the shortest phase. However, it is the phase that contributes to the consolidation of what has been learned because it revolves around *metathinking*.

Regardless of the number of phases, the whole process revolves around the sequence of *thinking*. It is this sequence that allows us to carry out thinking actions that are what give logical significance to the psychological approach to a stage that is in principle far from the interests of the students but which, from this method, is emotionally approached.

The results have been assessed using qualitative techniques. In this sense, although it is perceived that the density of contents has been somewhat reduced in comparison with other ways of approaching the period, the psychological significance aroused by the proximity of the phenomenon studied to contemporary everyday situations has led to a logical significance. As a result, the understanding of the essence of the period has been more consistent. The students show much more interest in the phenomenon addressed, throughout the process, than if they approach the past by focusing on the description of the lives of the great protagonists, on the description of the remarkable historical facts or on the description of institutions of power separate from the lives of ordinary people.

All in all, learning situations based on historical empathy have been implemented. It has been possible to understand the process of the construction of gender as a social construct detached from objective reality. This has been applied to the critique of everyday situations of the present moment.

As a conclusion, it is necessary to tackle the study of the past by changing the topics of the study from traditional topics to situations in which common people shows up their lives and their mentality. From this point of analysis, it is much more effective and operative to study the Past connecting it from its most representative characteristics to the bases of the *current social* micro-exclusion from *micropolitics*. From this perspective, Slow Education and meaningful learning from the emotions of ordinary people are applied to the meaningful learning of political structures and institutions from the perspective of logical significance.

## 1. INTRODUCCIÓN. MARCO TEÓRICO

### 1.1. La innovación epistemológica. *Enseñar desde los márgenes. Historia social de género*

La actual crisis de los grandes metarrelatos, explicaciones basadas en el empleo de categorías analíticas de matriz estructuralista (Erice, 2020), ha comportado la actualización de las diferentes categorías de análisis incluyendo los márgenes y las texturas de la realidad dentro de los estudios sociales. Las mujeres, que han sufrido procesos de desobjetivación, deben subjetivarse reorientando el estudio de lo social en el tiempo como el estudio de las relaciones de género dentro de las formaciones sociales mediante la intersección del género, la raza-etnia y la clase (García-Peña, 2016). Esto, tiene lugar desde la confluencia entre lo público, desarrollado en la esfera masculina, y lo privado, atendido por la femenina (Segura, 2023) desde la Edad Moderna, período en el que las mujeres sufren procesos progresivos de desobjetivación social y mental (Federici, 2021).

El cambio epistemológico procedente de la evolución de la Historia de las mentalidades empezó a considerar dichas mentalidades como construcciones colectivas y sociales impuestas desde el poder para su permanencia y consolidación (Bel, 2018). Así se transita desde los estructuralismos a los postestructuralismos de los nuevos paradigmas epistemológicos y metodológicos aquí utilizados.

Para algunas corrientes del feminismo, las categorías tradicionalmente vinculadas a la Historia social clásica son inoperativas puesto que eluden, de forma más o menos consciente, la dominación existente alrededor de la categoría de clase desde una base material. La Historia social tradicional sólo consideraría el trabajo asalariado fuera del hogar como el único generador de plusvalía y creador de subjetividades. En estas subjetividades de clase se subsumen las dependencias de género, con lo que estas no son tratadas específicamente, no son objeto de un análisis directo (Alfieri, 2022) y son silenciadas. Las categorías tradicionalmente empleadas para romper con el historicismo porque representa los intereses de la *nación* burguesa como entidad ontológica efectivamente existente y cuya existencia cabía consolidar, eran insuficientes. Sin negar la potencia de conceptos vinculados con la Historia social clásica, que aportan una gran cantidad de matices al análisis social (Ruiz, 2019), hay limitaciones. Limitaciones por el carácter de *macroestructura* que esconden las múltiples subjetividades latentes en las grandes construcciones teóricas, como las mujeres (Forcadell, 2018). Sin obviar la potencia interpretativa que la *clase* podía aportar, es necesario intersecar otras categorías de suma potencia analítica, como el género, la raza, etc.

También es pertinente *dar voz*, subjetivizar subjetividades que son agentes del proceso de cambio histórico pero que habían sido olvidadas por las grandes construcciones teóricas. Estas subjetividades habrían ido sufriendo procesos de objetivación y/o de instrumentalización que les habría ido arrinconando. Obviar este

arrinconamiento podría suponer no sólo la colaboración en los múltiples mecanismos de dominaciones, de dominación múltiple (Keucheyan, 2013), sino ser parte de un paradigma caracterizado por la incapacidad de análisis y de aprehensión de las complejas problemáticas sociales que se han ido desarrollando a través del tiempo.

Sin olvidar la importancia de la clase como categoría analítica, de la que derivan subjetividades como *explotadores* y *explotados*, es pertinente partir de la premisa de que los procesos de dominación transitan desde lo público, desde lo macroestructural, a lo privado, a lo *microestructural*. Así, es necesario recurrir a otras construcciones analíticas que se intersecan con la anterior en un complejo sistema de relaciones de subjetivación-objetivación-instrumentalización. Por ello compete un acercamiento al pasado no sólo desde el presente, sino en una relación analítica recíproca que supone asumir la dificultad de conocimiento total. Combinar las diferentes categorías de análisis es de suma importancia (Eley y Nield, 2010) y es una forma de acercamiento al pasado con pretensiones de innovación epistemológica y metodológica (Doménech, 2020). El objetivo final es diseñar propuestas pedagógicas que combinen las teorías de la igualdad de género junto con el desarrollo del pensamiento crítico (Gómez y Giraldo, 2021).

Además, la innovación epistemológica y metodológica supone un marco teórico de referencia que combine la utilización de las categorías de análisis histórico clásico con nuevos conceptos analíticos. Estos conceptos se refieren a las múltiples formas de dominación que abordan desde lo público a lo privado, desde lo *macroestructural* a lo *microestructural*. Por ello, se entiende la búsqueda de nuevas fuentes que, en la medida de lo posible, y desde un giro hacia el estudio de las formas de exposición, plasmen esas formas de dominación privadas que no son fácilmente rastreables desde los grandes conceptos y desde los paradigmas totalizadores.

Estas formas de dominación múltiple, que se materializan, en primer término, en lo *microestructural*, son, en muchos casos, relaciones establecidas sobre el género como forma de diferencia social entre cuerpos sexuados. Unos cuerpos que, por otra parte, deben escapar de la dicotomía hombre-mujer toda vez que hay una amplia gama de materializaciones individuales sexuadas (Otero-González, 2019). De esta forma, el género es una nueva categoría de análisis que va más allá de la mera reflexión sobre la situación de las mujeres en su contexto, sino que parte de la premisa de que la marginación social y microsociedad basada en diferencias sexuales, es una de las bases y motores del cambio histórico.

Por último, partiendo de las conexiones entre Historia social y los diferentes feminismos, desde los feminismos de carácter marxista se pueden extraer categorías como la dominación a escala *micro* en forma de un capital extraído del trabajo femenino en el seno del núcleo familiar. Dicho trabajo supondría un proceso de acumulación de capital que sería reinvertido por el elemento masculino para la

consolidación de su dominación y su extraversion hacia el ámbito público. Se trata de las *relaciones sociales de sexo* (Bolla, 2018).

Estas relaciones, desarrolladas en el ámbito *microestructural*, se extienden a nivel macroestructural en la forma en la que las instituciones de poder global diseñan diferentes dispositivos de control biopolítico para la extensión de su poder. Los procesos de acumulación de capital en el seno de las unidades familiares de la Edad Moderna, familias extensas, facilitarían la acumulación de recursos que revertirían en forma de impuestos y prestaciones personales destinados a los poderes locales y globales. Así se sostendrían las Monarquías. Cabe, así, emplear estas categorías para comprender, desde lo micro, lo que ocurre a nivel *macro* (Medina-Vicent, 2018). La plusvalía extraída del trabajo femenino, asumida como natural, sería el fundamento de un todo el sistema de poder a nivel institucional estatal (López, 2017).

Como ejemplo de todo ello, el fenómeno de la caza de brujas es un ejemplo paradigmático de estos procesos. Por tanto, su estudio permite suscitar en el alumnado un interés por la Historia social de género de la Edad Moderna que facilita la comprensión de conceptos que permiten la comparación de esos procesos con la exclusión y persecución de las mujeres que viven fuera de los límites sociales de género impuestos por la sociedad.

En cuanto a las fuentes de las que se extrae información destacan las fuentes literarias y los testimonios personales. Se trata de fuentes que conectan con los sentimientos del alumnado, con sus vivencias personales, con sus vidas. Son fuentes que sirven de puente entre sus percepciones y los fenómenos estudiados. Por ello, son empleadas en las situaciones de aprendizaje.

Respecto de los objetivos, con estas situaciones de aprendizaje se intentan aprehender las formas de dominación de género paralelas a procesos de crecimiento económico y de diferenciación social. Un segundo objetivo sería extraer información de diversas fuentes y ordenarla sobre conceptos vinculados al período pero que permiten comparar fenómenos de diferentes épocas para su análisis. Por último, poder comprender procesos históricos alejados de los intereses del alumnado a través de una situación de aprendizaje construida desde la situación vital presente del alumnado que, mediante conceptos articuladores, puede extrapolarse al conocimiento de la Historia moderna desde lo social de género.

## 2. METODOLOGÍA

La metodología trata de dotar al análisis social en el aula de nuevas perspectivas mediante algunas de las aportaciones de la posmodernidad en general y del *giro lingüístico* en particular. Partiendo de la premisa de que el lenguaje configura referentes mentales manifestadas en acciones concretas, y que son estas acciones concretas las que crean situaciones reales de poder, cabe un enfoque desde el

análisis de la información provista por mujeres que vivieron el período entre finales del XV y principios del XVIII.

Se trata de estudiar nuevos temas como la familia y las relaciones de poder que en ella se articulan, la sexualidad y sus implicaciones, la subjetividad y la vida cotidiana, los mecanismos de marginación social basados en la desobjetivación, etc. Importa analizar aquellos casos de inclusión-exclusión social de todo individuo de la sociedad que, por vivir con sus cuerpos otro tipo de microrrelaciones de poder, se ve marginalizado. También es de sumo interés el análisis de los discursos que el poder genera para sostener este apartamiento social (Laus, 2018) a nivel *micro* y su consolidación subsiguiente a nivel *macro*.

En cuanto a las fuentes a utilizar en el proceso de construcción de un *conocimiento agente*, se recurre a fuentes de diversa naturaleza para la construcción de un conocimiento competencial (De la Montaña, 2019). Estas fuentes son de sencillo acceso puesto que el alumnado sólo tiene que acudir a una biblioteca escolar, municipal o estatal, relativamente dotada. Además, la *novelización* de los sentimientos y percepciones de los sujetos del proceso histórico es de sumo interés para el alumnado, como ha manifestado en las encuestas sobre intereses intelectuales y literarios.

Se busca el apartamiento social de ciertos elementos discordantes, mujeres, de forma más o menos explícita, en un contexto general de crecimiento económico. De aquí se construye una *situación de empatía histórica* que, a su vez, confiere una cierta *significatividad psicológica* en los aprendizajes abordados. Los sentimientos y las emociones son uno de los fundamentos de la motivación, y se estimulan a través de las fuentes elegidas. Se conectan, así, las emociones y sentimientos suscitados en el aula a través de Situaciones de Aprendizaje basadas en la significatividad psicológica, la motivación y el aprendizaje significativo (Domínguez y Rivero, 2018).

Se escudriñan en las fuentes el género en la familia, las trayectorias personales y familiares y las relaciones de género. No son fuentes directas, sino recursos que podría emplear la Historia social global que no utiliza el género como categoría analítica. Sin embargo, cuando se analizan los individuos y no las estructuras, cuando se trata de conferir *voz* a quienes han sufrido la desobjetivación, se busca en estos testimonios literarios sentimientos de sujetos ante hechos históricos y fenómenos generales (García, 2021). Así se construye un conocimiento de la vida en la Edad Moderna que *significa* algo para el alumnado puesto que se estudian procesos de exclusión de género propios de la Edad Moderna que se asimilan, en las causas y consecuencias, a situaciones cotidianas actuales.

## 2.1. Metodología historiográfica: La Historia social de género

### 2.1.1. Conceptos esenciales

El concepto esencial empleado en este trabajo fundamentado en la Historia Social de género es el género como construcción social artificial. Esta construcción analiza un tipo específico de relaciones microsociales dentro del núcleo familiar, y de ahí al conjunto de la sociedad, que suponen la marginación y desobjetivación de las mujeres en el estrato que sea de la estructura social.

El género comporta la atribución a las mujeres de determinadas tareas, de las que apenas queda testimonio directo, pero que son esenciales para que los sujetos masculinos puedan desarrollar funciones económicas de producción pública de valor económico. De esta forma, se aborda el Antiguo Régimen, un saber básico, como un complejo mundo de relaciones inaprehensible desde los grandes conceptos estructurantes. A la clase y al estamento cabe añadir el género, las relaciones de género y la subsunción formal y la subsunción real.

En el aula, la información provista por ejemplos de literatura popular o testimonios procedentes de procesos inquisitoriales, que suponemos que son muestras de la mentalidad colectiva popular de la época respecto de la *microfísica del poder* mediante el género como constructo social, se filtra con estos conceptos estructurantes.

En el primer caso, hemos optado por la *novela picaresca* porque es un excelente laboratorio de símbolos e imágenes sociales y tipologías que anidaban en el imaginario colectivo del período. Partiendo de la premisa de que el lenguaje genera estados mentales, y estos estados mentales impelen a la comisión de actos, el lenguaje indirectamente podría ser uno de los factores coadyuvantes en la producción de la estructura y jerarquía sociales. La realidad no es la forma en la que se expone o se explica, más bien esta explicación de la realidad sería el resultado que de ella se dispone en las mentes de los individuos coetáneos a esos hechos. Este relativismo epistemológico supone el abandono de la pretensión de la explicación objetiva de lo que ocurrió, pero no por ello se resta veracidad a la explicación (Pezzetta, 2016).

En segundo lugar, porque dado que la realidad objetiva es inaprehensible, y sólo es posible el acercamiento a los resultados de la percepción que de ella tenían los elementos que conformaban la sociedad, es interesante utilizar fuentes que sean el resultado de dichas imágenes colectivas de los diferentes tipos sociales.

La situación de aprendizaje, articulada en forma de miniproyecto colectivo, se inicia con una sesión en la que se aplica un cuestionario anónimo sobre la situación de las mujeres en la familia, en el barrio y en la localidad. Se aportan datos como situación familiar de esas mujeres, edad y ocupación y se elabora, de forma

colectiva, en grupos de 2 personas, una hipótesis sobre si están integradas en la sociedad, o no, y los motivos.

En una segunda sesión presentan los textos y fuentes audiovisuales, así como los conceptos relacionados con conocimientos previos básicos sobre el período. Todos estos elementos reflejan, en la Edad Moderna, situaciones de marginación social de las mujeres. Se trata de amalgamar la historia social con la sociología histórica (Astarita, 2019) incorporando el género como construcción social para multiplicar los puntos de vista analíticos.

En una tercera sesión, se procede a extraer información de forma colectiva (Amores, 2019). Esta fase suele durar unas 3-4 sesiones. Previamente se han diseñado grupos equitativos de alumnos y alumnas y se han distribuido roles rotativos.

En una cuarta fase, la información extraída se filtra mediante una plantilla-rutina de pensamiento en la que se aplican conceptos relacionados con el género en la Edad Moderna. Dura unas 2-4 sesiones

La última fase supone la elección del formato de exposición de los resultados y la estructura de esta exposición-explicación. Comporta unas 3-4 sesiones.

Por último, como colofón, está la publicación de los resultados. Esta fase supone unas dos sesiones. Como efecto de la exposición destaca la comparación con hechos propios del XXI similares a los del XVI en lo que significan.

### 2.1.2. Las fuentes. La posmemoria como referencia

Las fuentes empleadas son fuentes primarias como versiones de novela picaresca cervantina o registros de encausamientos por brujería. Estas fuentes conectan con los sentimientos del alumnado y pueden recrear situaciones cotidianas que viven en sus vidas, aunque con un salto temporal de cuatro siglos, ello incide en el pensamiento histórico que se trata de desarrollar en la ESO.

En el primer caso, parte de las *Novelas ejemplares* de Cervantes son buena forma de aunar el empleo de competencias clave a través de fuentes de cierta veracidad, como es el caso de dichas novelas. Cervantes reflejaba, en sus obras, las diferentes visiones del mundo de la sociedad de su tiempo.

En el segundo, el volumen editado por Katherine Howe, en 2016, (Howe, 2016), ofrece testimonios literales procedentes de procesos judiciales contra mujeres (y hombres, aunque en mucha menor medida) condenadas por sus prácticas prohibidas. Ello nos coloca en la pista de los discursos de exclusión que las diferentes sociedades preindustriales emplearon. Es cierto que no se trata de fuentes orales, las más idóneas para el trabajo de la empatía histórica (Prades, 2016), sin embargo,

plasmadas en formato escrito, estas fuentes permiten un recurso más pausado, meditado y racional (Prades, 2016).

Aunque el lenguaje sea complejo la accesibilidad de esta fuente y su reducida extensión convierten a los casos expuestos en buenos ejemplos para el trabajo del género como construcción histórica desde la memoria que del presente se tuvo de ellos. La compiladora es descendiente de forma directa de una encausada en los juicios de Salem de 1692, lo que confiere veracidad a su discurso y un carácter de emotividad en la selección de documentos propuesta. Así se conecta la persecución de las *brujas* del siglo XVII con situaciones de marginación de género del siglo XXI. Esta selección conecta con la postmemoria, aspecto que se debe tener en cuenta cuando se opta por ella (Violi, 2020). Con todo, es necesaria su utilización, junto con las fuentes literarias, aunque en este último caso en una versión adaptada.

En este sentido, se han empleado rutinas de extracción de información, de las fuentes, de respuesta desarrollada. No interesa cubrir detalles concretos, sino tratar de averiguar los sentimientos de víctimas y victimarios de estos procesos de exclusión.

La Historia, materia basada en un acercamiento al pasado desde la problemática del presente, emplea, para la comprensión, la comparación lógica de fenómenos. Esta comparación y relación con conceptos supone la aplicación de la significatividad lógica y ha comportado el diseño previo de un planteamiento general. La selección del fenómeno de la caza de brujas para el abordaje del género, sus mecanismos de plasmación y de reproducción, y las consecuencias sociales del mismo, han respondido a un planteamiento basado en los intereses del alumnado basado en la significatividad psicológica. Desde ella se han empleado rutinas de pensamiento que han facilitado la rutinización de procesos de análisis que, desde el abordaje de la caza de brujas y sus causas, han desembocado en el análisis de los procesos de exclusión de mujeres mediante violencia simbólica. La base de este planteamiento es la *rutina de pensamiento* aplicada en una primera fase de extracción individual a una segunda de ordenación grupal de los datos y organización colectiva de los mismos.

La diferencia de género como un trasunto artificial, históricamente construido, que ha supuesto el mantenimiento de estructuras de poder implícitas a nivel micro, ha devenido a nivel macro en la construcción de sistemas que han reproducido estos roles, de forma más o menos clara, en los sistemas políticos monárquicos y en la configuración de los poderes del Estado.

Partimos de la comprensión de las relaciones de poder desde la *microfísica* del mismo a descripción de las grandes construcciones políticas. Analizamos problemas relacionados con las relaciones de poder en las microestructuras porque estas microestructuras (familiares, comunitarias, etc.) son el fundamento de relaciones macroestructurales a nivel de construcciones políticas. lo que ocurre en la familia se plasma en el Estado moderno.

### 3. FUNDAMENTOS LEGALES

Respecto de los fundamentos legales, cabe citar la LO 3/2020, o LOMLOE y los diferentes decretos de currículo autonómicos, entendidos como el segundo nivel de concreción curricular. Para la Comunidad Valenciana es el Decreto 107/2022, referido a la Educación Secundaria, el que indica y refuerza el contenido competencial de la LO 3/2020. Esta normativa comporta la utilización de unos saberes básicos de forma instrumental para el desarrollo de las competencias específicas, que son las nucleares.

Por otra parte, las Situaciones de Aprendizaje, una suerte de unidades pedagógicas que brotarían, de forma más o menos natural y espontánea, de los intereses, situación social, experiencias vitales, conocimientos, nivel competencial y marco cultural previo del alumnado en el que se van a aplicar incorporando como uno de sus ejes esenciales el DUA, son el cuarto nivel de concreción curricular. Así, dependen de la situación concreta de cada centro y de cada grupo-clase.

A partir de ellas se concretan ciertos saberes básicos y ciertas competencias específicas. En nuestro caso, la Edad Moderna se aborda en 3º de la ESO con 15 grupos de 20-25 alumnos/as de diferentes niveles cognitivos y que pertenecen a un nivel sociocultural medio. Como el alumnado de estos niveles está más preparado para comprender y elaborar comparaciones y conexiones entre fenómenos y períodos históricos, y emplear la cronología de forma instrumental, con él se combina la significatividad psicológica de los saberes y aprendizajes con la significatividad lógica que empieza a cobrar importancia.

### 4. DISEÑO DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Las *Situaciones de Aprendizaje* son formas de desarrollo curricular que parten de la *situación concreta* que brota de un contexto educativo específico. Por ello, se conectan con la situación del alumnado y sus circunstancias. El nuestro, que se muestra en contacto con *situaciones de exclusión de género*, es idóneo para que, desde su contexto vital, conozca los elementos esenciales de la sociedad de la Edad Moderna.

En nuestras situaciones de aprendizaje se emplea la categoría analítica *diferencia de género* como base del proceso de crecimiento económico y de acumulación de capital y como base de la formación de las construcciones identitarias sociales. Este concepto es muy interesante a la hora de construir un aprendizaje competencial.

Partiendo de la LO 3/2020 y del decreto 107/2022 de la Comunidad Valenciana, se seleccionan y se adaptan al *tercer y cuarto niveles de concreción* curricular, esto es, a la programación de aula y a las situaciones de aprendizaje que la forman. Para ello es necesario seleccionar las *competencias específicas*. Por ejemplo,

seleccionaremos la competencia específica 2.1 (*Describir y contextualizar en el tiempo y el espacio los acontecimientos y procesos más relevantes de la historia propia y universal, identificando referentes de la evolución hacia la sociedad actual y valorando su diversidad*) porque contextualiza en el tiempo y en el espacio los procesos de desobjetivación de las mujeres en un contexto de una sociedad caracterizada por la exclusión de aquellas que no cumplen las normas de control social de los cuerpos. Este planteamiento nos lleva al estudio de los procesos de exclusión social que, durante los siglos XVI y XVII, se desarrollan en Europa y que tienen como víctimas mayoritarias, aunque no exclusivas, a las mujeres.

La competencia específica 2.2 (*Buscar, identificar y seleccionar la información referente a hechos históricos, geográficos y artísticos a partir de diferentes fuentes documentales, realizando un tratamiento correcto en cuanto a investigación, clasificación, recogida, organización, crítica y respeto*) supone la movilización de los recursos cognitivos necesarios para la construcción de un aprendizaje activo. Y se justifica en la utilización de pequeños fragmentos de películas, de alguna secuencia de series de TV y, principalmente, de testimonios judiciales de primera mano obtenidos de la fuente bibliográfica proporcionada por Katherine Howe. El análisis de obras como *El coloquio de los perros* es de singular interés.

La competencia específica 2.3 (*Explicar las nociones básicas de cambio y continuidad en la historia empleando una perspectiva causal y contextualizada, reconociendo en el pasado el origen y evolución de las cuestiones más relevantes del mundo actual y expresando juicios y opiniones sobre el presente y el futuro*) supone la explicación de permanencia de estructuras sociales basadas en la desigualdad, así como de instrumentos irracionales de exclusión de quien no responde a los moldes y construcciones sociales de la época. Cabría indicar hasta qué punto las diferencias de género, materializadas, en ese caso, en la caza de brujas y en el descrédito social de las mujeres efectivamente liberadas y empoderadas, se ha mantenido, con otros mecanismos, en estos momentos. Es posible, así, desarrollar la *Historia desde el presente* que tantos matices y tan sugerente es de cara a un aprendizaje significativo desde la significatividad lógica y desde la significatividad psicológica.

La competencia específica 2.4 (*Contrastar las identidades individuales con las colectivas, identificando las aportaciones decisivas en su construcción, reconociendo y valorando las actuaciones de tolerancia y respeto*) continúa esta línea de construcción del pensamiento crítico. Supone la contrastación de las identidades individuales, de mujeres independientes, con las colectivas. La mentalidad de la civilización europea, que abarca los territorios coloniales, se construye sobre mecanismos de exclusión sumidos en valores heteropatriarcales y protocapitalistas de un mundo en proceso de crecimiento, aunque no de desarrollo. Este mundo supone la aplicación de criterios de rentabilidad de explotaciones agrarias que, debidamente parceladas y limitadas, desemboquen en formas de explotación

intensiva que, finalmente, generen una acumulación de capital. Quienes, dentro de una colectividad, no pueden parcelar terrenos, quedan fuera de los circuitos de producción y venta y, como consecuencia, se empobrecen por efecto de la subida subsiguiente de los precios. Quienes se sienten desatendidos, sobre todo mujeres pobres, acaban por agredir, acaso verbalmente, a quienes viven desahogadamente. Como estas agresiones suelen materializarse en forma de maldiciones y juramentos, cuando con posterioridad a estas maldiciones acaecen desgracias o penurias, la causa de las mismas suele recaer en los exabruptos proferidos por las víctimas del proceso de crecimiento económico. Son las brujas, que han pactado con el Diablo para tener ese poder.

Sometidas a procesos judiciales incoados por las autoridades políticas de la zona, que, en sistemas teocráticos, suelen detentar el monopolio de las actividades religiosas, sufren sanciones ejemplares sobre todo en los albores del siglo XVI.

Quienes sufren estos procesos de represión suelen ser las mujeres, aunque no únicamente (Howe, 2016). Las que muestran debilidad ante ciertas tentaciones, se apartan de la sociedad, muestran mal carácter, etc. Son aquellas mujeres que tienen acceso a cierta información íntima de las familias entre las que viven, pero frente a las que son excluidas. La identificación de la Maldad natural al sexo femenino, de lo femenino con lo negativo, aunque presente en otras sociedades, se intensifica en la sociedad de la Edad Moderna. Para Caro Baroja, la hechicería, concebida como conjunto de poderes sobrenaturales relacionados con la magia negra, se atribuye a las mujeres (Carranco, 2020) en un contexto preindustrial.

Para otros, son los procesos de cercamiento de tierras los que inician el proceso de polarización de la propiedad y la exclusión de quienes se quedan apartadas o apartados. Así, observamos un progresivo cercamiento del cuerpo femenino a través de la expansión de formas de organizaciones políticas estatales. Estos Estados tratan de afianzarse desde la biopolítica a partir del control de la sexualidad y de la capacidad reproductiva (Federici, 2021).

Cuando hay miembros de la comunidad que disponen de un poder real sobre la misma toda vez que conocían determinadas prácticas empíricas de sanación y cuidado de los cuerpos, sobre todo en lo relativo a los alumbramientos, la comunidad experimenta sentimientos ambivalentes sobre ellos y ellas. Se les teme, pero, a la vez, se les necesita. Desde aquí se diseñan situaciones de aprendizaje.

Paralelamente se construye el moderno estado renacentista secularizador que se basa en el control de los cuerpos a través de la bula de Inocencio VIII *Summus desiderantes affectibus*, de 1484, documento que da pie jurídico a la publicación, en 1486, del *Malleus Maleficarum* (Paz-Torres, 2017).

Esta obra era no sólo un compendio de todos los elementos que se habían ido asumiendo que eran parte de la imagen popular de las brujas (que se concluye en la

década de 1420-1430) sino que inicia la identificación de los *maleficia* con delitos contra las personas, contra la comunidad, contra el Estado y contra Dios. De ser vistas con recelo, estos miembros necesarios para la comunidad, en momentos de crisis, van a ser acusados y acusadas (sobre todo) de conculcar el orden natural y social. Por ello, merecen la pena capital.

Es cierto que las autoridades políticas y religiosas estatales no siempre estaban dispuestas a aceptar casos de brujería (Henningsen, 2020), lo cual redujo parte del impacto social de la persecución de estas personas, estas mujeres, en su mayor parte (más del 70% de los casos). Sin embargo, los estados modernos que se construyen entre los siglos XVI y XVII se sustentaban en una organización social precapitalista y sumamente intolerante y jerárquica.

Por ello, es necesario estudiar el período desde la caza de brujas. Ello se plantea en base a una situación de aprendizaje en la que, tras explicar y mostrar las bases de la civilización europea de los siglos XVI y XVII, gran parte del alumnado se ha ido decantando por el estudio de este fenómeno en fuentes primarias adaptadas.

Para ello se divide la clase en grupos de  $\frac{3}{4}$  personas procedentes de barrios clase media y media-baja. Se atribuyen previamente funciones para la gestión correcta de materiales y de tiempos y para la regulación de la interacción con otros grupos.

Tras esta organización, se comparten puntos de vista sobre el marco cronológico, espacial e institucional, social y económico y cada grupo decide qué fuentes concretas empleará y su uso.

Posteriormente, cada grupo, asesorado por la docente, decide cómo organizar la fase de extracción de información y qué conceptos articuladores son los más útiles para la comprensión de los datos. Estos conceptos proceden de los saberes básicos.

Organizados los datos, cada grupo decide el formato de exposición y procede a planificar el mensaje que sintetiza todo lo aprehendido.

Así, el presente proyecto es la evolución de uno, anterior, desarrollado en el mismo centro y basado en el estudio de la sociedad del Siglo de Oro desde el análisis de los personajes que aparecen en ejemplos de novela picaresca. En origen se empleaban fuentes como *El buscón*, de Quevedo, el *Lazarillo de Tormes* o algunas *Novelas ejemplares*, de Cervantes, como *Rinconete y Cortadillo*. No obstante, el alumnado, desde sus vivencias personales, mostró su preferencia hacia textos en los que han predominado elementos que conectan diferencias sociales con diferencias de género y raza. Así, desde la Historia social se transitó hacia la Historia social de género.

Se emplearon otros textos como *El coloquio de los perros*, donde aparece la brujería junto con grupos sociales subalternos, la economía preindustrial de subsistencia, las relaciones de género, etc. Era necesario reorientar las situaciones

de aprendizaje para que las conclusiones se dirigieran a las diferencias de género en lugar de analizar construcciones teóricas más amplias como la *clase*, que era la utilizada con anterioridad pero que no servía para el análisis de la poliédrica realidad social excluyente de la Edad Moderna.

Con el fin de enriquecer el proyecto se utilizó la obra de Katherine Howe. En ella se muestran testimonios de un episodio muy representativo de la caza de brujas como los sucesos de Salem de 1692-1693.

Para acentuar la emotividad asociada a la comprensión de procesos, en el aula se emplearon fragmentos breves del *Malleus Maleficarum* y secuencias de películas como *El crisol* (Hytner, 1996) o *La bruja* (Eggers, 2015) en 3-4 sesiones. Los datos extraídos se filtran colectivamente y se organizan en función de la exposición de los resultados (3-4 sesiones). Esta organización puede ser literal o cronológica o incluso lógica, lo cual se valora en diferente grado a través de una rúbrica (Tabla II).

Por último, se genera, a lo largo de 3 sesiones, un producto final cuya forma es un mensaje expositivo-explicativo.

## 5. LA EVALUACIÓN

El proceso de evaluación de este miniproyecto se desarrolla a partir de la aplicación de los artículos 10.1 y 10.4 del Real Decreto 984/2021. Ello supone una metodología centrada en el proceso de adquisición de las competencias clave mediante los saberes básicos. Estos saberes son, esencialmente, el estudio de un fenómeno imbricado en la mentalidad de la sociedad de la Edad Moderna, del mundo preindustrial, pero con un grado de crecimiento económico como es la creencia en la brujería y la persecución subsiguiente de la misma, conectados con los mecanismos de multicausalidad y de cambio-permanencia.

No importa el conocimiento del fenómeno, sino aspectos como el proceso de construcción del mismo, la forma de extracción de información de diferentes fuentes y su ordenación en base a dos variables, entre ellas destacan la variable temporal o duración del fenómeno y la variable social y de género como elementos explicativos de la mayoría de los casos de caza de brujas, aunque no exclusivamente.

Para el diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje se emplean, principalmente, listas de cotejo y rúbricas de evaluación, de coevaluación y de autoevaluación. Los resultados se confirman con rúbricas y listas de cotejo (Tabla 1).

También debe analizarse el proceso de enseñanza en lo referente a la utilidad de las fuentes escritas y los fragmentos audiovisuales empleados. Esto se ha plasmado en rúbricas de evaluación de las fuentes. El caso de las películas ha sido más positivo puesto que, dado que se seleccionaron secuencias breves, no ha sido pertinente su modificación (Tabla 2).

**Tabla 1.** Evaluación de tratamiento de información mediante lista de cotejo

Emplea de forma significativa conceptos relacionados con la construcción del género		Extrae datos de las fuentes		Ordena los datos		Produce un texto	
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No

**Tabla 2.** Evaluación de competencias específicas

Puntuación	<i>Describir y contextualizar en el tiempo los acontecimientos y procesos relacionados con el género como criterio de exclusión identificando referentes de la evolución hacia la sociedad actual y valorando su diversidad</i>	<i>Buscar, identificar y seleccionar la información referente a hechos históricos, a partir de diferentes fuentes documentales, realizando un tratamiento correcto en cuanto a investigación, clasificación, recogida, organización, crítica y respeto</i>	<i>Explicar las nociones básicas de cambio y continuidad en la historia empleando una perspectiva causal y contextualizada, reconociendo en el pasado el origen y evolución de las cuestiones más relevantes del mundo actual y expresando juicios y opiniones sobre el presente y el futuro</i>	<i>Contrastar las identidades individuales con las colectivas</i>
1	De forma insuficiente. No los contextualiza significativamente	De forma insuficiente. Una fuente	Explica cómo ha cambiado la situación de las mujeres, de forma superficial	De forma caótica y superficial
2	Los contextualiza y describe, pero no utiliza el género	Extrae y ordena datos no significativos, de varias fuentes	Explica cómo ha cambiado la situación de las mujeres, de forma significativa	Describe casos concretos reflejados en las fuentes

3	Los contextualiza y describe, mediante el género y los compara con la situación actual	Extrae datos significativos de una fuente y los ordena	Explica cómo ha cambiado la situación de las mujeres, de forma significativa comprendiendo la multicausalidad	Explica casos concretos reflejados en las fuentes mediante el género
4	Es capaz de extraer conclusiones generales de la situación actual	Extrae datos significativos de varias fuentes y los ordena	Extrae conclusiones generales a emplear en otros contextos y momentos históricos	Explica casos concretos reflejados en las fuentes en comparación con casos actuales

Las agrupaciones utilizadas han sido agrupaciones flexibles con funciones rotativas, aunque suelen surgir dificultades relacionadas con la extracción de información y con la producción de síntesis entre información y conceptos. Para ello se han aplicado variantes de la clase invertida que han incidido en el desarrollo del pensamiento crítico puesto que ha sido en el aula donde se han encaminado los debates suscitados por el trabajo fuera de ella. Se ha demostrado que, desarrollando el trabajo basado en rutinas de pensamiento dentro del aula, es más eficiente el fomento de la significatividad psicológica de los aprendizajes. Desde esta significatividad, el desarrollo de operaciones cognitivas de rango superior ha sido más productiva.

La valoración final ha sido muy positiva ya que desde el acercamiento psicológico se han podido construir un conocimiento lógico del período a través de la comparación de los mecanismos de construcción del género como forma de exclusión. La relación entre el fenómeno analizado, la caza de brujas, con el género y con la estructura social, económica, política y mental de esas sociedades preindustriales, se ha reforzado con la aplicación del interés psicológico en lo que aconteció a muchas mujeres en ese período. Este fenómeno, revestido de otras formas, se ha conectado con gran parte de situaciones vitales del alumnado en las que predominan micromachismos en el contexto familiar y social y diferencias de género asumidas como naturales. De estas situaciones vitales ha emanado esta situación de aprendizaje.

## 6. CONCLUSIONES

Dado que es evidente el peso que tenían estas creencias en la mentalidad de las personas que vivieron esos años, es pertinente recurrir a la brujería y su persecución para comprender las características de la sociedad y de las formas políticas de la época. Ello interesa más al alumnado que acontecimientos políticos aislados o relativamente insertos en una narración cronológica.

La explicación lógica de un fenómeno supone la significación lógica del objeto a aprender. No obstante, si es un fenómeno similar morfológicamente a otros fenómenos contemporáneos, el aprendizaje adquiere una significatividad psicológica que facilita su asimilación. Para ello, el uso de fuentes que recrean las vivencias de personas concretas, es muy sugerente porque facilita la empatía histórica.

La conclusión final es que, en aras de lograr un conocimiento significativo del período, es pertinente la combinación entre la significatividad lógica, articulada mediante rutinas lógicas de pensamiento a partir de conceptos y generalizaciones estructurantes, con la significatividad psicológica. La significatividad psicológica se logra a través de la selección de fuentes que muestren, desde el ámbito *micro*, las relaciones de poder dentro de la comunidad de la Edad Moderna. Es el caso de ejemplos de las relaciones sociales y de género y las vivencias de quienes las sufrieron. Así, desde la disciplina de la Historia se comprenden más cabalmente fenómenos contemporáneos de la vida cotidiana.

Por otra parte, los conocimientos históricos se consolidan más profundamente al aplicarse las competencias específicas sobre fenómenos significativamente llamativos para el alumnado puesto que se asemejan, en forma y contenido, a sus vidas.

Por último, es de destacar el aspecto innovador, no tanto en el desarrollo del miniproyecto en forma de situación de aprendizaje, sino desde el marco teórico de referencia. Este marco se basa en el enriquecimiento de la Historia social con la intersección de nuevas categorías de análisis como el género. La innovación viene dada, también, por las fuentes empleadas y por su forma de abordaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfieri, J. (2022). Los puntos ciegos del marxismo: un análisis de Silvia Federici, Nancy Fraser y Roswitha Scholz. *Revista Pilquen, Sección Ciencias Sociales*, 25(2), 160-183.
- Amores, P. (2019). La perspectiva de género en 2º de la ESO mediante las Novelas ejemplares. Un ejemplo de didáctica crítica y de pedagogía lenta. *CLIO. History and History teaching*, 43, 168-218.

- Astarita, C. (2019). *Revolución en el burgo. Movimientos comunales en la Edad Media, España y Europa*. Akal
- Bel, M. (2018). La historiografía hoy: cambios en la relación historiador-fuentes. *Cuadernos de Pensamiento*, 31, 151-173. <https://doi.org/10.51743/cpe.47>
- Bolla, L. (2018). Cartografías feministas materialistas: relecturas heterodoxas del marxismo. *Nómadas*, 48, 117-134. <http://doi.org/10.30578/nomadas.n48a7>
- Carranco, M. (2020). De brujas y mujeres. *Revista Digital Universitaria*, 21(4), 1-12.
- De la Montaña, J. (2019). Las fuentes documentales como recursos para la enseñanza-aprendizaje de la Historia. En A. Hernández, *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. (pp. 37-53). Pirámide.
- Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria [2022/7573] DOGV Núm. 9403, de 11 de agosto de 2022. <https://dogv.gva.es/datos/2022/08/11/PortalCAS.html>
- Doménech, X. (2022). *Lucha de clases, franquismo y democracia. Obreros y campesinos (1939-1979)*. Akal.
- Domínguez, A. y Rivero, T. (2018). Lo emocional y lo racional en la enseñanza de las ciencias sociales. En R. López, P. Miralles, y J. Prats, (dirs.) y C. Gómez, (coord.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 49-66). Graó.
- Eley, G; y Nield, K. (2010). *El futuro de la clase en la Historia. ¿Qué queda de lo social?* PUV.
- Erice, F. (2020). *En defensa de la razón. Contribución a la crítica del posmodernismo*. Siglo XXI.
- Federici, S. (2021). *Brujas, caza de brujas y mujeres*. Traficantes de sueños.
- Forcadell, C. (2018). Repensar el marxismo después de las derrotas. *Nuestra Historia*, 5, 15-20.
- García, F. (2021). Trayectorias familiares. Reflexiones metodológicas para la investigación del Antiguo Régimen. En F. García, (ed.). *Familias, trayectorias y desigualdades. Estudios de Historia Social en España y en Europa, siglos XVI-XIX* (pp. 27-54). Sílex.
- García-Peña, A. (2016). De la Historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec*, 31.
- Gómez, M. T. y Giraldo, Y. (2021). Lectura crítica i equitat de gènere a primària. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 88, 37-42.
- Henningsen, G. (2020). De la caza de brujas al culto de brujas. *Príncipe de Viana*, 278, 969-974. <https://doi.org/10.35462/pv.278.13>

- Keucheyan, R. (2013). *Hemisferio izquierda. Un mapa de los nuevos pensamientos críticos*. Siglo XXI.
- Laus, Ana (2018). La historia de las mujeres: una historia social o una historia de género. En Von Wobeser, G. (coord.). *Cincuenta años de investigación histórica en México*. (pp. 159-169). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad de Guanajuato.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López, A. (2017). La influencia feminista en la historiografía: perspectiva de género en los estudios nobiliarios de la Edad Moderna. En M. Blanco, y C. Sáinz de Baranda, *Investigación con perspectiva de género II* (pp. 115-123). Universidad Carlos III de Madrid, Vicerrectorado de Política Científica, Instituto de Estudios de Género.
- Medina-Vicent, M. (2018). Habermas y el feminismo. Encuentros y desencuentros entre la teoría crítica habermasiana y la teoría política feminista. *Fórum de recerca*, 18, 3-26. <http://doi.org/10.6035/ForumRecerca.2013.1>
- Otero-González, U. (2019). Historia, mujeres y género: de una historia sin género a una historia de género. *Historiografías: revista de historia y teoría*, 17, 27-50.
- Paz-Torres, M. (2017). Mal de ojo y otras hechicerías. Brujería y curanderismo en Europa y América: México, España, Rumanía y Portugal. *Ra Ximhai*, 13(1), 117-140.
- Pezzetta, S. (2016). El lenguaje y sus funciones. Conceptos teóricos y aplicaciones en la investigación sobre la enseñanza del Derecho. *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 27, 131-162.
- Prades, S. (2016). Las fuentes orales en Educación Secundaria: motivación y aprendizaje de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30, 85-101. <https://doi.org/10.7203/dces.30.4478>
- Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. BOE Núm. 275, de 17 de noviembre de 2021. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-18812>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 82, de 6 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>

- Ruiz, C. (2019). *Historia y sistema en Marx. Hacia una teoría crítica del capitalismo. Siglo XXI*.
- Segura, C. (2019). Las mujeres mediadoras, conciliadoras y/o constructoras de la armonía familiar. *e-Spania*, 33 (consultado el 24/03/2023) <https://doi.org/10.4000/e-spania.31018>
- Violi, P. (2020). Los engaños de la posmemoria. *Tópicos del Seminario, Semiótica y posmemoria*, 2(44), 12-28.