

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2022/2023 ikasturtea

EMAKUMEEN HISTORIA LEHEN HEZKUNTZA AMAIERAN: IKASLEEN EZAGUTZAK ETA INTERESA

Egilea: Naiane Bravo Llamosas

Zuzendaria: Janire Castrillo Casado

Leioan, 2023ko ekainaren 6an

AURKIBIDEA

1. SARRERA	3
2. MARKO TEORIKOA	4
2.1. Generoa eta historiaren irakaskuntza	4
2.2. Hezkidetzaren eta erreferente historiko femeninoen garrantzia	7
3. METODOLOGIA	12
3.1. Parte-hartzaileak	12
3.2. Datuak lortzeko tresna	12
3.3. Datuen tratamendua	13
4. EMAITZAK	14
5. ANALISIA ETA EZTABAIDA	20
6. ONDORIOAK	25
7. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK	27
8. ERANSKINAK	31
1. Eranskina: Emakumeen historiaren irakaskuntza aztertze galdetegia ...	31

EMAKUMEEN HISTORIA LEHEN HEZKUNTZA AMAIERAN: IKASLEEN EZAGUTZAK ETA INTERESA

Naiane Bravo Llamosas

UPV/EHU

Egun, Historiaren irakaskuntzak duen gabezieta bat ikuspegi androzentriko eta patriarkalaren prebalentzia da. Hortaz, ikerketa honek Lehen Hezkuntzako etapa amaitzean dauden ikasleek Emakumeen historiari buruz dituzten ezagutzak eta interesa aztertzea du helburu. Horretarako, Laudioko ikastetxe bateko 6.mailako 58 ikasleei zuzendutako *ad hoc* galdetegi bat sortu da. Emaitzek agerian utzi dute ikasleek emakumezko erreferente historikoak gizonaen baino gutxiago ezagutzen dituztela, eta baita emakume eta gizonaen paper historikoa estereotipatzeko tendentzia dutela. Halaber, emaitzek baieztatu dute ikasleek interesa eskasa dela historiari dagokionetik, eta are txikiagoa Emakumeen historiari dagokionez. Beraz, Historia irakasteko eredu hezkidetzailleago eta esanguratsuago baten beharra dagoela ondorioztatu daiteke.

Emakumeen historia, Erreferente historikoak, Genero-ikuspegia, Hezkidetzak, Lehen Hezkuntza.

En la actualidad, una de las carencias de la enseñanza de la Historia es la prevalencia de un enfoque androcéntrico y patriarcal. Por tanto, esta investigación tiene como objetivo analizar los conocimientos e intereses que los alumnos que están finalizando la etapa de Educación Primaria tienen sobre la historia de las Mujeres. Para ello se ha creado un cuestionario *ad hoc* dirigido a 58 alumnos de 6º curso de un centro educativo de Llodio. Los resultados ponen de manifiesto que los alumnos tienen un menor conocimiento sobre referentes históricos femeninos, en comparación con los masculinos, así como la tendencia a estereotipar el papel histórico de mujeres y hombres. Asimismo, los resultados confirman que el interés del alumnado respecto a la historia es escaso, y menor aún en relación con la historia de las Mujeres. Se deduce, por tanto, la necesidad de un modelo más coeducativo y significativo en la enseñanza de Historia.

Historia de las Mujeres, Referentes históricos, Perspectiva de género, Coeducación, Educación Primaria.

Nowadays, one of the shortcomings in the teaching of History is the prevalence of an androcentric and patriarchal approach. Therefore, this research aims to analyse the knowledge and interest that students finishing Primary Education have in Women's History. To this end, an *ad hoc* questionnaire was designed for 58 pupils in the 6th grade of a school in Llodio. The results show that pupils have less knowledge of female historical references compared to male ones, as well as a tendency to stereotype the historical role of women and men. Furthermore, the results confirm that pupils' interest in history is low, and even lower in relation to Women's history. Thus, there is a need for a more coeducational and meaningful model in the teaching of history.

Women's history, Historical referent, Gender perspective, Coeducation, Primary Education.

1. SARRERA

Narratiba historiko tradizionalak, emakumeek garai desberdinetan egindako ekarpenak gutxietsi egin ditu. Nolanahi ere, azken hiru hamarkadatan ikerketa ugari emakume askoren jarduna eta, jakina, giza garapenari lagundu dioten ekarpenak agerian uztea lortu dute. Hori horrela izanik, ikusi da ezen, horiek kontakizun historikoari gehitzean, ikuspegi osotuagoa, parte-hartzaileagoa eta bidezkoagoa eskaintzen zaiola populazio osoari; izan ere, indibiduen garapen pertsonal, akademiko, sozial, eta abarretan erreferenteek, historikoez barne, ispilu funtzioa dute (Tiganus, 2022). Zoritxarrez, historiografiak ekoiztutako ezagutza horiek ez dute transferentziarik izan irakaskuntzaren esparruan. Izan ere, gaur egungo historia irakasgaiko edukietan emakumeen presentzia oso eskasa dela azalatu da (López-Navajas, 2010). Gainera, geletan erabilgarri dauden material didaktikoetan sexismoa eta androzentrismoa nabariak direla estalgabetu da, ikasgelan genero-estereotipoen finkatzea eragiten duena eta ondorioz, diskriminazioa (Díez Bedmar eta Ortega-Sánchez, 2021; Vaíllo, 2016).

Egoera hau oinarri izanik, ikerketa honek Lehen Hezkuntzako etapa amaitzen ari diren ikasleek Emakumeen historiaren inguruan dituzten ezagutzak eta interesak miatuko ditu, Laudioko ikastetxe batean kasu azterketa bat burutuz. Helburu nagusiei dagokienez, genero-ikuspegitik 6.mailako ikaslekoaren jakintzen azterketa garatzea eta testuinguru horretan Emakumeen historiak duen presentzia aztertzea daude, *ad hoc* diseinatutako galdetegi bat baliatuz.

Lana zenbait atalen baitan dago egituratuta. Hasteko, marko teoriko baten bitartez gaiari buruz existitzen diren ebidentziak eta adituen hitzak aurkeztuko dira. Jarraitzeko, azterketa burutzeko erabilitako metodologia azalduko da. Ondoren, galdetegian eskuratutako emaitzen aurkezpena egingo da. Geroago, analisisia eta eztabaidan, lortutako emaitzak aipatutako gai horri buruz lehendik zeuden adituen datuekin alderatuko dira, planteatutako ikerketa helburuei erantzuten saiatuz. Ikerketa ixteko, lanaren ondorioetan, azterketa honetan pisu handien izandako alderdiak nabarmenduko dira, etorkizuneko ikerketa-ildo posibleekin batera.

2. MARKO TEORIKOA

2.1. Generoa eta historiaren irakaskuntza

Historiaren irakaskuntzak betetzen dituen funtzioen artean, bi nabarmendu daitezke: alde batetik, iraganeko gizartearen ulermena bermatzea, eta, bestetik, egungo gizartearen menderatzeko tresnak eskaintzea (Carr, 2001 apud Sánchez, 2017). Horri lotuta, gizartearen aniztasuna eta konplexutasunaz jabetzea zein norberaren izaera eta etorkizunaren inguruko erabaki autonomo eta libreak hartzearen garrantzia aintzat hartzea aurkitzen dira (Pagès eta Sant, 2012). Bestela esanda, iraganaren herentzia aitortzea etorkizunaz arduratzeko modu bat da (Fernández Valencia, 2004). Izan ere, derrigorrezko hezkuntzak jakintza eta erreferente historikoak zabaltzeko funtsezko oinarria osatzen du, bai eta nortasun pertsonalak eta sozialak sortzekoa ere (López-Navajas, 2014).

Gaur egungo egoerari erreparatuz, genero ikuspegia eta Historia eta Gizarte Zientzien irakaskuntza ikerketa-lerro bezala sendotu den arren, ekarpenek, ikerketa-esparruan, gutxi izaten jarraitzen dute (Felices et al., 2018). Ildo beretik,

¿Escribir la historia de las mujeres? Ahora todo el mundo –o casi todo el mundo– está de acuerdo. Después de treinta años, no cesa de afirmarse y se ha convertido en un campo reconocido de investigación y de publicaciones. Pero, ¿enseñarla? Esa es otra cuestión. (Perrot, 1995 apud Madrid, 2017, 125. or.).

Sánchezek (2017) zehaztu moduan, hezkuntza arloan, azken hamarkadatan, gutxi aurreratu da historiaren irakaskuntzan begirada sotil edo generiko bat sartzeko zentzuan. Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzako Curriculumaren arabera, 17.b artikuluan “emakumeen jakintza eta gizateriaren garapenari egiten dioten ekarpen sozial eta historikoa integratzea, ematen diren edukiak berrikusiz eta, hala badagokio, zuzenduz” jardutearen beharra xedatzen du (236/2015eko Dekretua, 2016, 21. or.). Hala ere, Sánchez eta Mirallesek (2014) erakutsi dutenez, espainiar curriculumean burututako aldaketak ez dira nahikoak izan Emakumeen historiaren edukiak ikasgeletan integratzeko, dekretuetan ezarritakoaren eraginkortasuna zalantzan jarritz. Izan ere, oraindik, curriculumak, irakaskuntza-praktika gehienek eta historiaren irakaskuntzaren ikuspuntuak, oro har, botere politiko, militar, ekonomiko edo erlijiosoak

duten gizonezko gutxiengo baten protagonismoan zentratuta jarraitzen dute (Ortega-Sánchez eta Pagès, 2018).

Ondorioz, Espainiako curriculumetan definitzen diren historia politiko eta instituzionalean oinarritutako eduki historikoak aldatzen ez diren heinean, Emakumeen historiak baztertuta jarraituko du. Hainbat arrazoirengatik: bata, denbora aldetik ez dagoelako eduki bat gehiago sartzeko aukerarik eta bestea, Emakumeen historia irakatsi ohi den historiografia tradizionaletik etorritako edukiekin bateragarria ez delako (Sánchez, 2017).

Hari beretik, curriculumean agertzen diren eduki horiek zehazten dituzten eta oraindik ere irakasteko prozesuetan protagonista diren testuliburuek emakumeei buruzko erreferentzia gutxi erakusteaz gain, iraganaren errepresentazioan izaera estereotipatua esleitzen diete, emakume izateko modu posibleen eredu mugatuak aurkeztuz eta jarrera eta jardura jakin batzuk alde batera utziz (Castrillo et al., 2019; García Luque eta De La Cruz Redondo, 2019; Vaíllo, 2016).

Datuetan sakonduz, DBHko testuliburuaren edukien azterketa batek figura historiko femeninoen presentzia %12koa dela erakutsi du, emakumeen falta irakasgai guztiei eragiten diela eta sistematikoa dela adieraziz (Lopez-Navajas, 2010). Hala nola, maiz emakumeak erregina bezala agertzen dira, baina ez emakumeen ikusgarritasuna bermatzeko, ekonomikoki, politikoki eta sozialki posizio pribilegiatua izan zutelako baizik (Pagès eta Sant, 2012).

Horrenbestez, testuliburuaren edukietan emakumeen presentzia oraindik gutxiengoa bada ere, ez dago ukatzerik emakumeen agerpena areagotu egin dela azken urteetan. Haatik, emakumeak edukietan progresiboki txertatu izanak abantailak zein desabantailak eskaintzen ditu. Alde batetik, emakumeak behin bakarrik gizonengatik zuzendua zen munduan parte hartu ahal izan dute. Baina, bestetik, haien ekarpenak Historia irakasgaiaren isilpean geratu dira, antza, ez baitute lorpen-eredu maskulinoarekin bat egiten (Crocco, 2008).

Gainera, aurreko problematikei hitzen eta kontzeptuen erabilera ahistorikoa gehitu behar zaio, maiz inplizituki historiaren ikuspegi murriztailea planteatzen da testuliburuetan. Kasurako, "demokrazia", "aurrerapena" eta "herritartasuna" aipatzea, gizartearen erdiari, alegia, gizonei baino ez dagozkionean. Horren adibide zehatza,

Sufragio Unibertsala dugu, emakumeak barne hartzen ez baditu ere, gizarte osoari erreferentzia egiten diona, hortaz, pertsona gisa dituzten eskubideak baliogabetuz (Madrid, 2017). Modu berean, euskarak nagusiki genero-markarik ez duen hizkuntza bada ere, oro har, mintzaira desegokiaren presentzia ohargarriki saihestu dezakeena, hainbat kasutan horrek ez du ekiditu genero maskulinoa adierazpen orokorretarako erabiltzea, esaterako, “erregeak” baliatzea “errege-erregina” erabili ordez (Castrillo et al., 2021).

Egoera horrela izanik, Pagès eta Santek (2012) aditzera eman bezala, testuliburuak sakon aztertzeko beharraren aurrean aurkitzen gara gaur. Horri buruz, hainbat adituek Emakumeen historiaren irakaskuntza sailkatzeko eskema desberdinak proposatzen dituzte. Jarraian emakumeak historia testuliburuetan aurkezteko era posibleak aztertzeko eskemari erreparatuz, lau modu posible bereizi daitezke (1. Taula):

1 taula.

Emakumeen historiaren irakaskuntza moten sailkapena.

Historia androzentrikoa	Emakumerik gabeko historia, gizonen ikuspuntua ezagutza bakar eta nagusizat hartzen duena.
Historia osagarria	Emakumeen falta nabaria da, hauek salbuespenekotzat, desbideratutzat edo "bestelakotzat" hartzen dira, genero-ikuspegi nagusitik bistaratuz, hots, maskulinitik. Emakumeak diziplinaren egitura tradizionalan sartzen dira, hau da, gizonen definitutako historian emakumeek egindako ekarpenak zeharka azalduz.
Emakumeen askapen-borrokaren historia	Giza-esperientzia kategorian dualistetan kontzeptualizatzen da: maskulinoa eta femeninoa; pribatua eta publikoa, eta abar. Fokua emakumeen zapalkuntzan eta askapenerako gertakizun batzuetan jartzen da, <i>Sufragio Femeninoa</i> esaterako.
Dimentsioaniztun historia feminista	Emakumeen kultura, historia, tradizioak, balioak eta ikuspuntuak azaltzen ditu, emakumeen kontzepzio pluralista aurkeztuz, generoaz gainera, aldagai desberdinak ere kontuan hartuz (klase soziala, arraza, etnia...) eta genero-oreka bermatzen duen giza-esperientzia holistikoki aztertuz.

Iturria: Tetreault (1986)-tik moldatua.

Bistan denez, Emakumeen historia aurkezteko hainbat modu daude; horregatik, zein aukeratu den garrantzitsua izango da, ikasleek testuliburuetan aurkitzen diren datuak egia eztaba daezin gisa barneratzen baitituzte (García Luque eta De La Cruz Redondo, 2019). Are gehiago, Brugeilles eta Cromerrek (2009) azpimarratu dutenez, testuliburuak ez dira soilik transmisio-tresna didaktiko hutsak, baita balioen igorleak ere; ondorioz, ikasleen gizarteratze-prozesuan munta handiko elementuak dira.

Gauzak horrela, lehenik, historiaren arloan erabiltzen diren materialek eta baliabideek lagundu egin behar dute kultura patriarkalak eta androzentrikoak zabaltzen dituen estereotipoak erauzten (Gómez eta Gallego-Herrera, 2016). Ez hori bakarrik, Emakumeen historiaren tratamendu egokia lortzeko, gaiak dibertsifikatu behar dira, emakumeen ekintza-arloak ikusarazi eta topiko zurrinak gainditu, besteak beste (Castrillo et al., 2021). Beraz, gazteen artean herritartasun demokratikoa sustatzeko zein beren etorkizuna baldintza berdinetan eraikitzeko zeregin garrantzitsuaren partaide bihurtzeko emakumeen paper historikoa barne hartzea premiazkoa da (Sant eta Pagès, 2011).

2.2. Hezkidetzaren eta erreferente historiko femeninoen garrantzia

Erreferente historikoen kontzeptuari erreparatu, hauek historian zehar egindakoagatik eredu izatearen funtzioa hartzen duten pertsonak dira (Euskaltzaindia, d.g.), historiaren irakaskuntzan aurkezteko direnak. Hainbat ikerketen arabera, gertakari historikoei baino, horiek bizi zituzten pertsona arrunten bizitzek ikasleen arreta erakartzen dute, maiz historiako pasarte edo gertakizunak erreferente historikoei erlazionatzen dituztelarik (Sant eta Pagès, 2011). Ez hori bakarrik, erreferenteek ikasleen hazkuntzan berebiziko papera betetzen dute, pertsonok imitazioz ikasten baitugu eta horietatik abiatuta eraikitzen baitugu geure burua (López-Navajas, 2021). Gauzak horrela, ezinbestekoa da ikasleei emakume anitzen, banakako eta kolektiboaren erreferente historikoak eskaintzea (Castrillo et al., 2019). Horri esker giza-garapen historikoen ikusmoldea nabarmen aldatzen delako, osatuagoa eta parte-hartzaileagoa bihurtuz (López-Navajas, 2010).

Haatik, bistan da zein zaila den irakaskuntzan emakume nabarmenak eta agerikoak aurkitzea, ez historian zehar existitu ez direlako, "garrantzitsua denaren" kontzeptioan leku bat eman ez zaielako eta emakumezkoen jakintzaren genealogiak ezkutatzeko sistematikoa jasan duelako baizik (López-Navajas, 2014; Sant eta Pagès,

2011). Zoritxarrez, hori egungo hezkuntzaren arazo larrienetako bat da, neska gazteek hainbat eremuetan emakume erreferenterik ez izatea (López-Navajas, 2021).

Esate baterako, Castrillok et al. (2019) egindako ikerketak argitara atera zuenez, DBHko ikasleek Bigarren Mundu Gerrako emakumezko erreferenteak aipatzeko duten ezintasuna nabaria da, garai bereko gizonezko figura historikoak zerrendatzeko gai diren bitartean. Era berean, garrantzitsua da azpimarratzea ezagutza horiek maiz kultura popularraren bidez eskuratuak izan direla; gizartean, oro har, ere nabaria den gabezia agerian utziz (Lopez-Navajas, 2010).

Jakina denez, emakumeak beti existitu dira subjektu sozial gisa, alabaina, zibilizazio gehienetan eredu patriarkalak eta sinesmen misoginoek emakumeen eskubideak kaltetu dituzte, baita genero maskulinoarekiko berdintasun-baldintzak ere, eta, ondorioz, mugatu egin da emakumeek gizartean bete zezaketen zeregina edo rola (Sánchez eta Miralles, 2014). Ildo horretatik, Sant eta Pagèsek (2011) emakumeen ikusezintasuna historiaren irakaskuntzan gertakari politikoak ardatz izateari eta Aro Garaikidera arte emakumeak esparru sozialean soilik anonimoki irudikatuak izateari esleitu diote.

Aipatutakoaz gain, Historian zehar mantentze-jarduerak (zaintza, higiena, sukaldaritza, taldearen sostengu materiala eta emozionala...), batik bat emakumeek gauzatutakoak, gizartean biziraupen sareak eraikitzekeko nahitaezkoak izan dira. Haatik, izatez, indibidualtasunarekin eta boterearekin lotzen diren jardueren kontrakoak direlako edota inolako ahaleginik eskatzen ez dutelako gutxietsi eta baztertu dira. Horrenbestez, ikuskera faltsu horiek gizartean zabaltzen diren bitartean, emakumeei esleitutako gutxiagotasun intelektualaren ideia berretsiko da (García Luque eta De la Cruz Redondo, 2019; Hernando, 2005).

Ondorio gisa, curriculumak zein testuliburuek genero ikuspuntutik dituzten gabeziek ikasleen iraganeko gizarteekiko errepresentazioan eragina dute, genero-estereotipo ugari barneratzen baitituzte. Gómezek eta Gallego-Herrerak (2016) egindako ikerketaz baliatuz, horien adibide batzuk ditugu, kasurako, ikasleek emakumeak gizonak baino ahulagoak direla sinisten dute, genero maskulinoa ausardiarekin eta indarrarekin lotzen dute edota lanbide batzuk emakumeentzat aproposak ez direla uste dute oraindik. Hori kontuan hartuz, iraganaren planteamendu zurrinak ikasleengan muga bat suposatu dezakeela esan daiteke. Zehatzago, emakumeen

inguruan dituzten pertzepzioak eta aldi berean, neskek haien etorkizunari buruz sortzen dituzten espektatibak edota proiektatzen dituzten bizi-proiektuak baldintzatzen dituzte, garapen pertsonalerako zein profesionalerako aukerak murrizten baitizkiete, norbere biografia genero-rol eta estereotipo tradizionalen arabera eraikitzeke “gonbitea” luzatzen baitzaie, haien sozializazioan eraginez (Fernández Valencia, 2004; López-Navajas, 2021).

Are gehiago, irakaskuntzan transmititzen diren eduki normatiboetan emakumeen presentzia txikia izateak, historian zehar giza-garapenerako egin dituzten ekarpenen ahanztura normalizatzen du. Horrez gain, egoera horrek inplizituki sexuen arteko gizarte-desberdintasunak betiketzen duten gizarte-ereduak helarazten ditu. Hala, gizarteak borrokatu nahi dituen diskriminaziozko portaera horiek, paradoxikoki, hezkuntza-sisteman indartuak dira (López-Navajas, 2010).

Hori gutxi balitz, generoari buruzko prestakuntza eskasak eta osatugabeak ez die soilik ikasle gazteei eragiten, unibertsitateko ikasleen artean ondorioak izaten jarraitzen du. Adibide batekin ilustratzeko, Vitoria-Gasteizko Magisteritza eskolan egindako ikerketa baten emaitzen arabera, 3.mailako ikasleen artean %64ak ez zuen “androzentrismo” hitza ezagutzen, eta beraz, ezingo zuten curriculumaren ikuspegi androzentrikoa salatu (Aristizabal, 2011).

Hori dela eta, protagonismo historiko femeninoaren antolamendua osagarri gisa geratzen bada, diskriminatzailea izaten jarrai dezake emakumeentzat (Pagès eta Sant, 2012). Hain zuzen ere, historiaren irakaskuntzan emakumeen begirune kolektibo eta individual ezak, oraindik ere esangura historikorik aitortzen ez zaiela adierazten du, alegia, gizabanako eta kolektibo gisa existitzeak ez duela utzi herriek haien ibilbide historiko luzean nabarmentzea merezi duten aztarnarik (Fernández Valencia, 2004).

Hortaz, testuinguru honetan kokatzean, emakumeak erreferentzia historiko, kultural eta sozialik gabe uztea ez ezik, autoritate soziala kendu eta beren burua tradizio batean aintzat hartzen ez uztea ere gertatzen da. Bestalde, gizarteari, beren oroimena eta ezagutza kentzen zaizkio, amankomuneko kultura tradizioaren parte izan beharko lukeena (López-Navajas, 2014). Beste hitzekin esanda, López-Navajasek (2021) argi utzi du, historia kontakizun unibertsal gisa planteatzea biztanleriaren erdia alde batera uzten ari denean, benetako porrot soziala da. Laburbilduz, erreferenteen faltak pobrezia dakar (Tiganus, 2022).

Izan ere, aitortu beharra dago emakumerik gabe ez dagoela ez iraganik, ez orainik, ez etorkizunik, eta haien zeregina funtsezkoa izan dela gizartearen bilakaeran (Sant eta Pagès, 2011). Horregatik, emakumeen ekarpenak historiaren kontakizunean eranstea funtsezkoa da (López-Navajas, 2010). Alderdi horretatik, Sánchezen (2017) aburuz, historiaren irakaskuntzak norabide berria hartu beharko luke. Hain zuzen ere, paradigma berria esleri dadin hainbat faktore lerrokatu behar direla ziurtatzen du, hauek dira, historiaren irakaskuntzaren erroak birplanteatzea eta etorkizuneko irakasleen formakuntzak historiaren edukien inguruko hausnarketa sustatzea, beste batzuen artean. Xede horrek, hots, ikuspegi hezkidetzaillea edukitzeak eta genero berdintasunerako hezkuntzaren sustapenak, curriculum tradizionalaren transformazioa eskatzen du, ezagutza historiko eta sozialaren oinarri androzentrikoak gainditzeko eta errealitate sozialaren interpretazioan aniztasuna berma dadin (Ortega-Sánchez eta Pagès, 2018).

Halaber, Fernández Valenciak (2004) aipatzen duenez, egoera honen aurrean irakasleak duen erantzukizuna erabakigarria izango da, bereziki, Emakumeen gizarte-protagonismoa berreskuratzen duten bideetara bideratzeko gakoa izango da. Baina, era berean, iraganeko gizartearen ezagutza historikoa aberasteko eta berrinterpretatzeko, zein gizarte-komunitate osoari bizi-eredu eta balio-eskala alternatiboak aurkezteko (Sánchez, 2017). Sánchez eta Mirallesen (2014) aldarrikatu duten moduan, genero-ikuspegia bermatzeko hezkidetzaren inguruan kontzientzia hartu eta formakuntza aproposa jaso behar dute. Hain zuzen ere, hezkidetzak pertsonen sexua edozein dela ere, garapen integrala xede gisa duen berariazko hezkuntza esku-hartze prozesuari erreferentzia egiten dio (Muñoz Girón, 2009). Era berean, Tomék (2002) hezkidetzaren honela definitu zuen: nesken eta mutilen, emakumeen eta gizonen hezkuntza demokratikoa eremu publikoetarako eta pribatueterako.

Gaur egun, hezkidetzak emakumeen ahalduntzearen alde egiten du, baita estereotipoetatik urrun dauden identitate maskulinoen aniztasunaren alde ere, azken finean, gizarte-ongizate orokorra eta osasuntsua bultzatzeko (Lomas, 2004; Mayobre, 2007). Hori dela medio, ikasgelan integratzean herritar arduratsu eta parte-hartzaileen prestakuntza sustatzen ari da, ikasleek gizartearen garapenean duten erantzukizunaz ohartzen baitira (Castrillo et al., 2019; Díaz eta González, 2012). Are gehiago, generoen arteko hierarkizazioarekin bukatzea errazten du, ikasle ororen desberdintasunak integratuz eta aniztasuna balioztatuz zein errespetatuz (Cabeza, 2010).

Hau horrela izanik, etorkizun oparago bat eraikitzen laguntzeko, hainbat ikertzaileek testuliburuetan azaltzen diren gabeziak konpontzeko materialez hornitzen dute hezkuntza mundua, hala nola, emakumeen edukiak dituzten datu baseak (Lopez-Navajas, 2010) edota historia lantzeko irizpide inklusiboetan oinarritutako eskuliburuak (Hidalgo et al., 2003).

Emakumeen historia irakaskuntzan txertatzeko proposamenetan sakonduz, López-Navajasek (2010) historiaren irakaskuntzan dauden genero-defizitak kontuan hartuta, baligarriak izan daitezkeen irizpide batzuk garatu zituen. Besteak beste, eduki berriak gehitu ordez, jadanik irakatsi beharrekoa egokitzea; emakumeak garai, mugimendu kultural, artistiko edo intelektual zehatz bati lotuta irakastea, haien ekarpenak balioztatzea; eta emakumeek dagokien tokian integratuta aipatzea, bazterketak ekidituz (adb.: emakumea musikan edo Erdi Aroan).

Bestalde, Fernández Valenciak (2004) emakumeen gizarte-protagonismoa geletara eramateko pausoak definitzen ditu, esate baterako, batik bat femeninoak izan ziren funtzioak azpimarratzeak egundoko garrantzia izango du eta figura femeninoaren ikuskera anitzak eskaintzearen alde egiten du, aberastasuna nagusitu dadin. Are gehiago, ikasgelan lehenengo mailako iturri historikoak erabiliz, iraganari buruzko irudikapena kalitate handiagokoa izatea lortzen da, ikuspegi objektiboa eta osotuagoa bermatzen baitute. Laburbilduz, historiaren irakaskuntzan emakumeei ahotsa ematen dieten edukiak txertatu behar ditugu, horrela ikasleek gaiarekiko duten arreta areagotu baitezakegu (Castrillo et al., 2019). Horrez gainera, gure begirada aldatu behar dugu, konplexuagoa bihurtu, eta izaera kritikoa garatu edozein errealitate sozial giza-garapenerako zein pertsonalerako funtzio eta aukerak dituzten gizon eta emakumez osatutako sistema gisa behatzeko ere (Fernández Valencia, 2004).

Arestian esandako guztia kontuan hartuta, Emakumeen historiaren irakaskuntzaren egoera curriculumean, material didaktikoetan zein irakasleen jardunean gutxienekoa dela baieztatu daiteke. Hori dela eta, ikerketa honetan Lehen Hezkuntza amaieran ikasleek Emakumeen historiari buruz dituzten ezagutzak zein pertzepzioak genero ikuspegitik aztertzea bideratutako ikerlana planteatu da. Helburu orokor horretatik, hurrengo xede espezifikokoak planteatzen dira:

1. Lehen Hezkuntzako 6.mailako ikasleek ezagutzen dituzten erreferente historikoak ezaugarritzea eta genero ikuspuntutik baloratzea.

2. Lehen Hezkuntzako 6.mailako ikasleek Emakumeen historia irakasten den moduari buruz duten iritzia eta horrekiko interesa aztertzea.

3. METODOLOGIA

Ikerketa hau metodo mistoekin burutu zen, alegia, teknika kuantitatiboak zein kualitatiboak erabiliz.

3.1. Parte-hartzaileak

Lan honek ez du Emakumeen historiaren irakaskuntzaren egoeraren ikuspegi globala eskaintzea bilatzen, ikastetxe bateko ikasle talde baten azterketa zehatza aurrera eramatea baizik. Zehazki, ikerketaren parte hartzaileak Laudion (Araba) kokatuta dagoen Latorro ikastetxe publikoko Lehen Hezkuntzako 6.mailan dauden 3 geletako ikasleak izan dira. Guztira 58 ikasle izan dira, 26 neska (%44,8) eta 32 mutil (%55,2), 11 eta 13 urte artekoak.

3.2. Datuak lortzeko tresna

Ikerketa helburuak ebazteko, *ad hoc* diseinatutako online galdetegi bat erabili da (ikus [1. Eranskina](#)), 36 itenez osatuta. Galderak 3 blokeetan antolatu dira.

0 blokean, *Datu pertsonalak*, 2 item daude, parte-hartu duten ikasleen informazio pertsonalaren inguruko datuak eskuratzera bideratutakoak; konkretuki, adina eta generoa.

1. blokean, *Erreferente historiko maskulino eta femeninoen ezagutza maila*, 24 item daude, ikasleek ezagutzen dituzten erreferente historiko maskulino eta femeninoak ezaugarritzera eta genero ikuspuntutik baloratzera bideratutakoak (1 helburua). Horietatik, 14 Likert eskalaren arabera egituratutakoak dira (1=oso gutxi; 4=asko), eta 10 irekiak dira. Lehenengo blokeko itemek, batik bat, ikasleek ezagutzen dituzten pertsonaia, gertaera eta funtzio-ofizio historikoak aztertzen dituzte.

- **Pertsonaiak.** Ikasleei lehenaldiko 4 pertsonaia historiko maskulino entzutetsuen argazkiak edo izenak erakutsi zitzaizkien (Hitler, Dalí, Einstein eta Napoleon Bonaparte), eta haiekiko ezagutza mailaren autopertzepzioa adieraztea eta haien izenak aipatzea eskatu zitzaien. Horrez gain, ezagutzen zituzten beste bi pertsonaia historiko maskulinoen izenak idaztea eskatu zitzaien. Jarraian, emakumezko pertsonaia historikoekin prozedura bera jarraitu zen (Frida Kahlo,

Dolores Ibarruri *Pasionaria*, Marie Curie eta Isabel I Katolikoa erregina erabili ziren) eta beste bi emakumezkoen izenak gehitzea eskatu zitzaaien.

- **Gertaerak.** Ondoren, 2 gertaera historiko aipatzea eskatu zitzaaien ikasleei.
- **Zeregin edo ofizioak.** Hirugarrenik, etapa historiko desberdinetako argazkiak txertatu ziren, Historiaurrekoa bata eta Erdi Arokoa bestea, eta garai bakoitzeko 3 zeregin, funtzio edo lanbide aipatzea eskatu zitzaaien ikasleei. Amaitzeko, iraganeko ohiko funtzio, zeregin edo ofizioen argazkiak erakutsi zitzaizkien ikasleei (burdingintza, ehiza, gerra jarduna, edoskitze-lanak, urketaritza eta jostungintzarenak) eta horiek historian zehar izandako garrantzia zehaz zitzaizkien eskatu zitzaaien.

2. blokean, *Emakumeen historia ikastearekiko iritzia eta interesa*, 10 item daude, Emakumeen historia irakasten den moduari buruz ikasleriak zuen iritzia eta interesa aztertzea xede zutenak (2 helburua). Horietatik, 9 Likert eskalaren arabera egituratutakoak dira (1=oso gutxi; 4=asko), eta 1 irekia, ikasleek historiako ikasgelan erabiltzen dituzten material didaktikoetan hautematen dituzten gabezietan sakondu ahal izateko. Bloke honen lehenengo itemetan ikasleei iraganeko emakumeen zeregina zein neurritan ikasten zuten, emakumeak eremu desberdinetan egindakoa ikasten zuten, emakume eta gizon anitzak aurkezten zitzaizkien, emakumeei garrantzia ematen zitzaion gelan eta, azkenik, ikasten zituzten pertsona gehienak gizonak ziren baloratzeko eskatu zitzaaien. Azkenik, ikasleek historia irakasgaiarekiko zuten interesa aztertzeari arreta jartzea ezinbestekoa kontsideratu zen. Horrenbestez, blokeko azken itemetan historiako elementu desberdinekiko zuten interesa definitzea eskatu zitzaaien, hala nola, gertaera edo pertsonaia historikoekiko.

3.3. Datuen tratamendua

Galdetegiaren bitartez eskuratutako datuak automatikoki sarean erregistratu ziren, ikasleek galdetegia *Google forms* tresna erabiliz bete baitzuten. Horren ostean, Likert eskalaren arabeko galderen erantzunen kasuan, frekuentziak (n) eta ehunekoak (%) *Excel* tresnarekin kontabilizatu ziren, eta emaitzen deskripzio estatistiko bat burutu zen. Galdera irekien kasuan, berriz, erantzunak haien zentzuaren arabera sailkatu eta multzokatu ziren, galdera bakoitzaren gaiaren arabera kategoria desberdinak sortuz.

4. EMAITZAK

4.1. Erreferente historiko maskulino eta femeninoen ezagutza maila

Galdetegiko 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 eta 14 itemak, ikasleek pertsonaia historiko maskulinoei eta femeninoei buruz zuten ezagutza mailaren pertzepzioa neurtzeko izan ziren. Aurkeztu zitzaizkien 4 pertsonaia maskulinoen kasuan, adierazi zituzten erantzunak batu eta batuz besteko orokorra aterata, ikasleen %40,4ak “asko” ezagutzen dituela baieztatu zuen. 4 pertsonaia femeninoen atalean, aldiz, %42,1ak “oso gutxi” ezagutzen dituela adierazi zuen (2. Taula).

2 Taula.

Pertsonaia historikoen inguruan dituzten ezagutzen pertzepzioak.

	Pertsonaia historiko maskulinoak (1, 3, 5, 7 itemak)						Pertsonaia historiko femeninoak (9, 11, 13, 14 itemak)					
	N		M		Guzt.		N		M		Guzt.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Oso gutxi	9,3	35,8	6,7	20,9	16	27,7	10,4	40	14	43,8	24,4	42,1
Gutxi	4,5	17,3	3,3	10,3	7,8	13,4	4	15,4	6,3	19,7	10,3	17,7
Apur bat	4,7	18,1	6	18,8	10,8	18,5	4,3	16,5	4	12,5	8,3	14,1
Asko	7,5	28,8	16	50	23,5	40,4	7,3	28,1	7,7	24	15	26,1
Guzt.	26	100	32	100	58	100	26	100	32	100	58	100

Oharra. N=Neskak, M=Mutilak, Guzt.=Guztira (aurrerantzean).

Argazkietan agertzen ziren pertsonaia historikoen izenak idazteko eskatu zitzaizkion ikasleei, pertsonaia historiko maskulinoen kasuan (Hitler, Dalí eta Einstein) gehiengoak (%60,3) ondo izendatu zituen. Pertsonaia femeninoak (Frida Kahlo eta Dolores Ibarruri *Pasionaria*), ordea, bakarrik %28,4ak erdietsi zituen. Parte-hartzaileen generoaren arabera, mutilek (%70,9) neskek (%47,3) baino erantzun zuzen gehiago izan zituzten pertsonaia maskulinoetaz galdetzean eta neskek (%34,6) mutilek (%23,4) baino gehiago pertsonaia femeninoen inguruan itaundu zitzaizkion (3. Taula).

3 Taula.

Irudietako pertsonaia historikoak izendatzeko gaitasuna.

	Pertsonaia maskulinoen izenak (2, 4, 6 itemak)						Pertsonaia femeninoen izenak (10 eta 12 itemak)					
	N		M		Guzt.		N		M		Guzt.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gai	12,3	47,3	22,7	70,9	35	60,3	9	34,6	7,5	23,4	16,5	28,4
Ez gai	3	11,5	3	9,4	6	10,4	0	0	4,5	14,1	4,5	7,8
EE*	10,7	41,2	6,3	19,7	17	29,3	17	65,4	20	62,5	37	63,8
Guzt.	26	100	32	100	58	100	26	100	32	100	58	100

Oharra. *EE=Ez du erantzun (aurrerantzean).

Ikasleei ezagutzen zituzten beste bi pertsonaia historiko maskulino eta femenino aipatzea eskatu zitzaizkien itemetan, desberdintasunak egon ziren. Pertsonaia maskulinoen kasuan, ikasleen %36,3a bat aipatzeko gai izan zen eta %25,8ak bi aipatu zituen. Aldiz, pertsonaia femeninoen kasuan, ikasleen %24,1ak bat aipatzeko gaitasuna izan zuen eta %12,1ak bi aipatu zituen.

Pertsonaia maskulinoen artean, esparru, jatorri eta garai anitzeko gizonak izendatu zituzten: Picasso (n=7), Da Vinci eta Colon (n=2), eta aldi bakar batean: Pavarotti, Beethoven, Edison, Stepan Bandera, Bohdan Khmelnytskyi, Pitagoras, Leonidas, Julio Cesar, Armstrong, Musolini eta Lincoln (n=1). Era berean, pertsonaia femenino gutxiago aipatu zituzten arren, aniztasuna presente egon zen: Ana Frank eta Paulina Duchambge (n=2) agertu ziren, eta aldi batean: Teresa de Calcuta, Lesia Ukrainka, Kniahynia Olha, Rosa Parks, Coco Chanel, Amelia Earhart, Maria Anna Mozart, Rita Levi Montalcini eta Jane Goodall (n=1).

Galdetegiko 16 itemean ikasleei 2 gertakari historiko aipatzea eskatu zitzaizkien. Ikasleen gehiengoak (%55,2) bi gertakari aipatzeko gaitasuna izan zuen. Guztira 67 gertakari aipatu zituzten, zeintzuetatik 53 (%79,1) gatazka belikoak izan ziren –II. Mundu Guda (n=25), I. Gerra Mundiala (n=12), Gernikako bonbardaketa (n=9), Guda Zibila (n=4), Espartarren gerra (n=2) eta Narvako gudua (n=1)–, eta 14 (%20,9) gatazka sozio-politikoak –Amerikako “aurkikuntza” (n=8) eta Frantziako Iraultza (n=6)–.

Ostean, ikasleei Historiaurreko eta Erdi Aroko ohiko zeregin, funtzio edo lan izendatzea eskatu zitzairen. Historiaurreari dagokionez, parte hartzaileen %50a hiru ogibide izendatzeko gai izan zen. Guztira 117 zeregin aipatu zituzten. Horietatik, %73,5a lan-arloarekin lotutakoak izan ziren: ehiza (n=47), nekazaritza (n=25), abeltzaintza (n=8), arrantza (n=3), okina (n=2) eta merkataritza (n=1). Aipatutako zereginen %17,1a sorkuntza teknologiko-kulturalarekin lotuta egon ziren: metalgintza (n=10), ehungintza (n=4), sua egitea (n=3), zurgintza (n=1), ontziteria (n=1) eta kobazuloak margotzea (n=1). Aipatutako zereginen %6,8a lan erreproduktiboarekin lotutako zereginak izan ziren: zaintza-lanak (n=6), sukaldaritza (n=1) eta urketari lana (n=1). Eta gainontzeko %2,6a politika-lidergotza arlokoak izan ziren: gerlari lana (n=3).

Erdi Aroari erreparatuz, ikasleen %23,4ak bakarrik izendatu zituen 3 lanbide. Eta %27,6ak ez zuen erantzunik eman. Guztira 94 ogibide edo funtzio aipatu zituzten. Horietatik, %71,3a lan-arloarekin harremandutakoak izan ziren: merkataritza (n=30), nekazaritza (n=9), abeltzaintza (n=9), ehiza (n=4), garraiatzailea (n=3), errementaria (n=4), ontzigintza (n=2), arrantza (n=2), okina (n=2), zapataria (n=1) eta etxeen eraikuntza (n=1). Ikasleek aipatutako zereginen %14,9a politika-lidergotza esparruarekin lotuta egon ziren: gerlaria (n=9), erregeak (n=3), polizia (n=1) eta epailea (n=1). Zereginen %8,5a sorkuntza teknologiko-kulturalarekin lotutako zereginak izan ziren: abeslariak (n=3), dantzariak (n=3), bufoiak (n=1) eta ehungintza (n=1). Funtzioen %3,2a lan erreproduktiboarekin lotuta egon ziren: zaintza-lanak (n=2) eta sukaldaritza (n=1). Gainontzeko %2,1ak besteak kategoriari erreferentzia egin zion: esklabotza (n=2).

Horrez gain, 19-24 itemetan historiako garai desberdinetan existitu diren lanbide edota funtzioei egotzen dieten balioagatik galdu zitzairen ikasleei. Alde batetik, rol maskulino tradizionalarekin loturiko jardunei (adb.: burdingintza edo ehiza), gehiengoak (%56,4) garrantzia “asko” esleitu zion; bestetik, rol femenino tradizionalarekin erlazionatzen direnei (adb.: jostea edo zaintza) gehiengo txikiago batek (%37,9) esleitu dio garrantzi “asko” (4. Taula).

4 Taula.

Iraganeko lanbideen garrantziaren inguruko usteak.

	Estereotipo maskulinoekin loturiko iraganeko lanbideak (19, 20 eta 21 itemak)						Estereotipo femeninoekin loturiko iraganeko lanbideak (22, 23 eta 24 itemak)					
	N		M		Guzt.		N		M		Guzt.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Oso gutxi	1,6	6,1	2,3	7,2	3,9	6,7	1,3	5	5,3	16,6	6,6	11,4
Gutxi	4,7	18,1	5	15,6	9,7	16,7	5,3	20,4	6,4	20	11,7	20,2
Apur bat	4,7	18,1	7	21,9	11,7	20,2	10,7	41,1	7	21,8	17,7	30,5
Asko	15	57,7	17,7	55,3	32,7	56,4	8,7	33,5	13,3	41,6	22	37,9
Guzt.	26	100	32	100	58	100	26	100	32	100	58	100

4.2. Emakumeen historia ikastearekiko iritzia eta interesa

Galdetegiaren 2 blokean, 25 itemean, garai historiko bakoitza gelan lantzerakoan emakumeen jarduna aztertzen zuten galdetu zitzairen. Ikasleen %43,1ak “apur bat” lantzen zutela adierazi zuen eta %24,1ak “gutxi”. 26 itemean historia klaseetan emakumeek eremu desberdinetan egindakoaren inguruan hitz egiten zen itaundu zitzairen, %51,8ak “apur bat” lantzen dela adierazi zuen eta %22,4ak “gutxi” (5. Taula).

5 Taula.

Emakumeen historia gelan lantzen ote den argitzeko item-en erantzunak.

	Emakumeen papera garai historikoetan (25 itema)						Emakumeak akzio eremu desberdinetan (26 itema)					
	N		M		Guztira		N		M		Guztira	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Oso gutxi	4	15,4	6	18,8	10	17,2	0	0	4	12,5	4	6,9
Gutxi	6	23,1	8	25	14	24,1	6	23,1	7	21,9	13	22,4
Apur bat	11	42,3	14	43,7	25	43,1	14	53,8	16	50	30	51,8
Asko	5	19,2	4	12,5	9	15,5	6	23,1	5	15,6	11	18,9
Guztira	26	100	32	100	58	100	26	100	32	100	58	100

27 itemean ikaskuntza-prozesuan emakumeek historian zehar egindakoari garrantzia ematen zitzaion galdetu zen. Ikasleen %48,3ak emakumeei historiaren narratiban munta “apur bat” ematen zitzaiela adierazi zuen eta %31ak munta “asko” esleitzen zitzaiela iruzkindu zuten (6. Taula).

6 Taula.

Emakumeen garrantzia historiaren irakaskuntzan.

Emakumeen garrantzia historia irakaskuntzan (27 itema)						
	N		M		Guztira	
	n	%	n	%	n	%
Oso gutxi	0	0	3	9,4	3	5,2
Gutxi	5	19,2	4	12,5	9	15,5
Apur bat	13	50	15	46,9	28	48,3
Asko	8	30,8	10	31,2	18	31
Guztira	26	100	32	100	58	100

Haatik, 28 itemean klasean ikasten zituzten iraganeko pertsonetatik gizonen nagusitasunaz galdetu zitzairen, alegia, emakume baino gizon gehiago aurkezten ote ziren. Parte-hartzaileen %39,7ak “apur bat” hautatu zuen eta %17,2ak “asko”, erantzunen gehiengoa baiezko aldean kokatuz, ikasgelan gizonen historiaren presentzia nagusitzen zela adieraziz (7. Taula).

7 Taula.

Gizonen nagusitasuna historiaren irakaskuntzan.

Gizonen nagusitasuna historia irakaskuntzan (28 itema)						
	N		M		Guztira	
	n	%	n	%	n	%
Oso gutxi	3	11,5	6	18,8	9	15,5
Gutxi	9	34,6	7	21,8	16	27,6
Apur bat	10	38,5	13	40,6	23	39,7

Asko	4	15,4	6	18,8	10	17,2
Guztira	26	100	32	100	58	100

Ostean, galdetegian ikasleek historiaren osagai desberdinei buruz zuten interesa neurtzeko item sorta txertatu zen. 29 itemean iraganeko gertakariak, modu orokorrean, haientzat duten erakargarritasunaren inguruan itaundu zitzairen. %43,1ak interes “asko” eragiten zirela baieztatu zuten. 30 itemean, Emakumeen historiaren inguruan itauntzean, %39,7ak interes “asko” adierazi zuten, %10,3ak jakin-min “oso gutxi” aditzera eman zuten bitartean. Haatik, erantzunak ikasleen generoaren arabera aztertuz gero, neskek (%53,8k “asko”) emakumeen historiarekiko interesa handiagoa adierazi zutela ikus zitekeen, mutilek (%28,1ek “asko”) baino. Bestetik, 31 itemean pertsonaia historikoekiko jakin-minaz galdetu zitzairen ikasleei. Horri, %37,9ak “asko” erantzun zuten eta %32,8ak “apur bat”. 32 itemean profil historiko anitzak ezagutzeko jakingura zuten galdetu zitzairen. Ikasleen %43,1ak “asko” interesatzen zitzaizola adierazi zuten.

Ondoren, 33 itemari dagokionez, “*iraganeko emakumeak ezagutzea gizonak ezagutzea bezain garrantzitsua da*” baieztapenaren aurrean, ikasle gehienek (%48,3) bi generoko pertsonak ezagutzeari munta “asko” esleitu zioten, %34,5ak garrantzi “apur bat” eman zion, %15,5ak garrantzi “gutxi” eta mutil batek (%1,7) emakumeak ezagutzeari, gizonak ikastearekin konparatuz, balio “oso gutxi” egokitu zion (8. Taula).

8 Taula.

Genero desberdinei ikasleek esleitutako garrantzia historia irakaskuntzan.

<i>“Iraganeko emakumeak ezagutzea gizonak ezagutzea bezain garrantzitsua da” (33 itema)</i>						
	N		M		Guztira	
	n	%	n	%	n	%
Oso gutxi	0	0	1	3,1	1	1,7
Gutxi	3	11,5	6	18,8	9	15,5
Apur bat	8	30,8	12	37,5	20	34,5
Asko	15	57,7	13	40,6	28	48,3
Guztira	26	100	32	100	58	100

Amaitzeko, datu esanguratsuak biltzeko xedearekin, 34 itemean, galdera ireki baten bidez, ikasgelan erabiltzen diren baliabide didaktikoen onurak eta gabeziak komentatzea eskatu zitzaien. Kasu horretan, gehien errepikatutako ihardespena ordenagailuei (n=7) eta aurkezpen digitalei (n=5) erreferentzia egin zien, informazio sakonagoa eskuratzeko abantaila komentatuz. Haatik, ikasle baten hitzetan “Historia modu mugatuan eta Eurozentrikoan ikasten da”. Ildo beretik, haien irakaskuntza-prozesua aberasteko lehen mailako iturriak jorratzea (n=2) eta museoak bisitatzea (n=1) faltan botatzen zuten. Azkenik, materialak zaharturik (n=2) zeudela salatu zuten, horien egokitasun eta egunerokotasun falta azpimarratuz. Erantzunen artean ez zen detektatu Emakumeen historiari dagozkion gabeziekin lotutako erreferentziarik.

5. ANALISIA ETA EZTABAIDA

Ikerketa honen bidez, Lehen Hezkuntzako etapa amaitzean ikasleek dituzten Emakumeen historiari buruzko ezagutzak, interesa eta ikuspegia argitu nahi izan dira, Laudioko Latorro ikastetxeko 6.mailako 58 ikasle lagin gisa hartuta. Bestela esanda, ikerlanarekin testuinguru zehatz horretan Emakumeen historiako irakaskuntzaren egoera zenbait adituk ohartarazten duten bezain ezkorra den egiaztatzea bilatu da.

Jaso diren emaitzen arabera, ikasleen Emakumeen historiari buruzko ezagutza maila ez da baikorra. Horren seinale nabarmenetako bat parte hartu duten ikasleek emakumezko pertsonaia historikoak izendatzeko dituzten mugak izan dira; haien ezagutzen pertzepzioekin bat datozenak. Izan ere, muga horiek gizonetzko pertsonaia historikoak izendatzeko baino handiagoak izan dira. Eta beraz, esan daiteke parte hartu duten ikasleek iraganeko pertsonaia femenino gutxiago ezagutzen dituztela. Datu horiek beste ikerketa batzuen emaitzekin bat egiten dute (Castrillo et al., 2019; García Luque eta De La Cruz Redondo, 2019; Vaíllo, 2016), irakaskuntzan egun emakumeen erreferente gutxi eta eredu mugatuak eskaintzen direla berretsiz. Nolanahi ere, ezin da ahaztu López-Navajasek (2010) iradoki duen gisan, nekez asma daitekeela ikasleek eskaintako erantzunak testuinguru akademiko edo informal batean jaso dituzten, halaz ere, gizartean, orokorrean, ere nabarmena den eskasia islatu dela ukaezina da.

Are gehiago, aipatutako gizonen artean, gizarte-maila altuko pertsonaiak nabarmendu dira, Sánchez eta Mirallosek (2014) azaldutakoarekin bat egiten duena, alegia, curriculum ofizialen eguneratzea gertatu bada ere, gizon boteredun gutxiengo

batek historiaren irakaskuntzaren protagonistak izaten jarraitzen dutela. Era berean, ikasleek izendatutako emakume batzuk, Kniahynia Olha erregina, esaterako, Pagès eta Santek (2012) salatu dutenez, ziurrenik, ez dira gelako kontaketa historikoan aurkezten emakumeen ikusgarritasuna bermatzeko xedeaz, beren garaian ekonomikoki, politikoki eta sozialki estatus pribilegiatua izan zutelako baizik. Ondorioz, López-Navajasek (2021) mahai gainean jarri zuenez, hezkuntza-testuinguru horretatik, zailago bihurtzen da ikasleei esparru desberdinetako erreferenteak eskaintzea.

Modu berean, garai historiko desberdinetan emakumeen ekarpenak ikasgelan aurkezteari dagokionez, oraingoz, etorkizunak ez du itxura onik; hain zuzen ere, ikasleek aitortu dutenez, emakumeek iraganeko gizarteetan esparru desberdinetan egindakoa aurkitzeko aukera mugatuekin topo egiten baitira, hala nola, izandako eginkizunak edota interesak ezagutzeko. Areago oraindik, ikasleek emakumeak akzio-eremu anitzetan (politikan, kulturean, zientzian...) egindako ekarpenen inguruan informazio eskasa jasotzen dutela adierazi zuten. Horrek, aurreko ideiekin batera, historiaren irakaskuntzaren funtsezko jomuga nekez erdietsi ahal izatea ekartzen du, ez baita ari iraganeko gizartearen ulermen egiazalea eskaintzen (Carr, 2001 apud Sánchez, 2017). Hortaz, emakumeen ekarpenen ahanztura normalduz gainera, ezinezkoa bilakatzen da ikasgelan herritartasun demokratikoaren berme ematea (López-Navajas, 2010; Sant eta Pagès, 2011).

Norabide berean aipu egin daiteke, parte hartu duten ikasleek gogoan dituzten gertaera historikoak aipatzerakoan, batez ere gatazka beliko zein soziopolitikoak nagusitu izana. Horrek, Sant eta Pagèsekin (2011) bat egitera garamatza, eremu politikoko gertaerek egun irakasten den narratiba historikoan duten protagonismoa baieztatzeko. Eta hori emakumeen ikusezintasunaren arrazoietakoa bat da, alegia, haien urratsak sistema androzentrikoak definitutako “garrantzitsua” denaren ikuskerarekin bat ez datozelako (López-Navajas, 2014; Sant eta Pagès, 2011). Izan ere, kutsu sozialagoa duen Historia baztertzen denean, emakumeak sarri 2. edo 3. mailako protagonismoa besterik ez dute eskuratzen (Crocco, 2008).

Aitzitik, ikerketaren emaitza batzuk arestian deskribatutako egoera leuntzen dute, nolabait. Izan ere, parte hartzaileen arabera, irakasleek apurka emakumeen gizarte-protagonismoa berreskuratzen duten bideetara hurbiltzen ari dira, hauen jardunari nolabaiteko munta ematen ari baitzaie ikasgelan. Hala ere, oraindik ere ekintza

didaktikoetan gizonen nagusitasuna hautemangarria dela aitortu izanak, oro har, aldez aurretik salatu diren ideiak indartu baino ez du egiten. Horregatik, egoera honetan, irakasleek Emakumeen historiaren irakaskuntzaren erroak birplanteatzeko duten erantzukizuna azpimarratzea nahitaezkoa da, oinarri androzentrikoak indartzen dituen planteamendua gainditzeko (Fernandez Valencia, 2004; Ortega-Sánchez eta Pagès, 2018; Sánchez, 2017).

Bestalde, garai ezberdinetako lanak edo zereginak iruzkintzeko eskatzean, ikasleek, bereziki, tradizioz rol maskulinoarekin lotu izan diren funtzioetan oinarritu ziren, besteak beste, ehiza eta gerran. Usadioz femeninotzat hartuak izan diren funtzioak, aldiz, anekdotikoki aipatu zituzten, ikasleen imajinarioan barne bilduta ez daudela adierazten duena; hala nola, zaintza eta mantentze-jarduerak. Horrekin batera, ikasleek, oro har, estereotipo maskulino tradizionalekin lotzen diren ofizio edo zereginei munta handiagoa esleitu zieten. Hortaz, Hernandok (2005) planteatutako ideia berretsi daiteke, hots, lan erreproduktiboek, gizarte-aintzatespenik ez izatearen ondorioz, kontakizun historikotik baztertuta jarraitzen dutela, sarritan gizarte-estatus apalezkotzat jotzen baitira eta ahaleginik eskatzen ez dutela sinisten baita. Alabaina, estereotipo maskulinoekin erlazionatu izan diren funtzioei, García Luque eta De la Cruz Redondok (2019) ohartarazi dutenez, indibidualtasunarekin eta boterearekin lotu diren jarduerak izateagatik, sozialki balio nagusiagoa aitortu zaie.

Ildo beretik, edukietaz haratago, ikasleei iraganeko emakumeak eta gizonak ikasteari balio bera esleitzen zioten galdetzean, maskulinoa eta “garrantzitsuaren” arteko erlazioa berriz sumatu da. Gehiengoak bi generoen arteko oreka mantentzea munta duela adierazi duen bitartean, 10 parte-hartzaileen ustez –horietatik 7 mutilak direnak–, beste garai batzuetako emakumeak ezagutzeak ez du gizonak ikasteak duen munta bera. Datu kezkarri hau historiaren irakaskuntzan, baita gizartean ere, luze dirauen androzentrismoaren eta errealtatearen interpretazio desitxuratuaren isla besterik ez da, genero berdintasuna bermatzea oztopatzen duena (Ortega-Sánchez eta Pagès, 2018). Areago, López-Navajasek (2014) abertitu duenez, ikuspegi horren bitartez emakumeen ahalduntzerako aukerak murrizten dira. Horrela, ikasgelan hezkidetzak bermatzen eta aldarrikatzen ez denean, ikasleek komunitatearekiko jarrera arduratsu eta parte-hartzailea erakustea eragozten da, ez baitira gizartean duten erantzukizunaz jakitun (Castrillo et al., 2019; Díaz eta González, 2012).

Jarraitzeko, ikasleen interesetan sakontzean, orokorrean, ez da historiaren osagai desberdinekiko jakin-min berezirik hauteman. Are gehiago, Emakumeen historian zentratuz, batik bat, interes falta nabaritu da; izan ere, aurkeztutako historiaren irakaskuntzako lau osagaien artean ikasleen eta, bereziki, mutil batzuen aldetik, interes "oso gutxi" adierazten duen erantzun kopuru gehien jasan duena izan da. Bistan denez, erronka berri bat aurkezten zaigu, testuinguru honetan, historiaren planteamendua berregituratzearen beharraz aparte, ikasleek horrekiko jakingura berreskura dezaten lan ere egin behar da. Konkretuki, Fontanak (2003) mahaigaineratu duenez, ikasleen testuinguru hurbileko historiaren alde egin behar da, esanguratsuagoa izatearen ondorioz, horrekiko arretak gora egin dezan. Osterantzean, López-Navajasek (2014) dioenez, komunitateari bere ondare kulturalaren zati den ezagutza eta memoria ostuko zaio.

Aurrekoa delakoa, ikasleek historiaren irakaskuntzan sumatu zituzten gabeziei dagokienez, ikuspegi zabalago, berritzaileago eta egiazaleago baten falta agertu badute ere, oro har, galdetegian emandako erantzunak ikusita, Emakumeen historiaren faltaren aipamenik ez egitea harrizkoa da. Hau horrela izanik, ematen du mendeetan zehar emakumeek gizartearen garapenaren mesedetan egindakoa ahaztea hain daukatela normalizatuta, non horren hutsez ez baitira jabetzen (López-Navajas, 2010).

Aipatutakoaz gain, Castrillok et al. (2021) argitu dutenez, euskara genero-marka gabeko hizkuntza izateak mintzaira desagokia nabarmen murriztu dezake, hala ere, genero maskulinoa adierazpen orokorretarako baliatzen jarraitzen da; zehazki, Erdi Aroko lanbide-funtzioei buruz galdetzerakoan, hizkuntza baztertzailaren arrastoa azaldu zen, ikasle hiruk "erregeak" adierazi baitzuten "errege-erreginak" erabiltzearen orde. Pertsonaiak izendatzeko moduetan zentratuz, ikasleek gizonak aipatzeko, oro har, haien abizena bakarrik erabili izana, baina, emakumeentzat, ostera, bai izenaz bai abizenaz baliatzea esanguratsutzat hartu da, Beethoven eta Rosa Parks, kasu. Izan ere, Guerrero Salazarrek (2022) aipatu bezala, maiz emakumeak izendatzeko abizena bakarrik erabiltzea ekiditen saiatzen da, gizonak direla pentsatzeko beldurra dela eta. Are gehiago, maskulinoa eta ospea erlazionatzen jarraitzen da, norbait abizenagatik bakarrik aitortzea estatusaren sinonimoa baita; zoritxarrez, oraindik berdintasuneko tratamenduren bat antzematek urrun gaudela adierazten duena. Aurreko ideiek, gizartean presente dagoen genero-arrakala islatzen dute, non pertsonaia historikoek beren sexuan oinarritutako hizkuntza-tratamendu desberdina jasotzen duten.

Ondorio gisa, historiaren irakaskuntzaren arlo desberdinetan hauteman daitekeen planteamendu desegoki horrek eragin negatibo anitz ekartzen ditu. Alde batetik, Emakumeen historia baliogabetzeak hauei gutxiagotasun intelektualaren ideia egosten die, hain zuzen ere, Gómez eta Gallego-Herrerarekin (2016) bat eginez, horrek, kultura patriarkalak eta androzentrikoak sustatzen dituen genero-estereotipo franko igortzen eta irakasten ditu. Horiek horrela, ikasleek iraganeko gizarteei buruz sortzen duten irudia desitxuratuta eta baldintzatuta dago irakasten zaien historia nolabait definituta dagoelarik. Azkeneko hau kezkatzekoa da, García Luque eta De La Cruz Redondok (2019) adierazten dutenez, ikasleek osotasunean sinesten eta barneratzen baitituzte testuinguru akademikoan jasotzen dituzten datuak.

Beste aldetik, López-Navajasek (2021) esan bezala, neskek haien identitatearen eraikuntza-prozesuan oinarrizko funtzioa betetzen duten erreferente historikorik ez izatean, emakumeen ahalduntzea oztopatzen da. Izan ere, neskek haien etorkizuna beren gisakoetan oinarrizko aukera falta dutenez, haien bizi-proiektzio eta itxaropenak negatiboki kaltetuta ikusten dira. Horrenbestez, emakumeen garapen pertsonala, ekonomikoa eta soziala tradizioz definitu izan diren rol eta estereotipoetan funtsatuta eraikitzen mugatzen da (Fernández Valencia, 2004; López-Navajas, 2021). Hala, generoen hierarkizatzearekin bukatu ordez, ikasleen aniztasuna balioztatzen eta errespetatzen ez duen ereduarekin errepoduzitzen da (Cabeza, 2010).

Hori guztia dela eta, López-Navajasek (2010) ohartarazi duen moduan, inplizituki sexuen arteko desberdintasunak betikitzen dira, desagerrarazi nahi diren diskriminaziozko jarrerak hezkuntza-sisteman indartzen jarraitzen direla medio. Eta gainera, hala, Lomasek (2004) eta Mayobrek (2007) aipatutako historia irakaskuntzaren zereginak ez dira erdiesten, beste batzuen artean, gizarte-ongizatea bultzatzea, nesken ahalduntzea sendotzea zein estereotipoetatik aldentutako nortasunak sustatzea. Gauzak horrela, hezkidetzaren ikasgelan lantzearen premia ukalezina da, Sánchez eta Mirallosek (2014) aldarrikatu bezala, izatez, hezkuntza-akzio honen bitartez baino ez da genero-ikuspegia bermatuko. Xede hori betetzeko, Sánchezek (2017) irakaslearen kompetentzia zein inplikazioa nahitaezko hartu du, ikasgelako testuinguruan lehenaldiko gizartearen ezagutza historikoa aberastea zein komunitateari bizi-eredu eta balio-eskala alternatiboak eskaintzeko ahalmena baitu.

6. ONDORIOAK

Gradu Amaierako Lan honek, ikerketan parte hartutako Lehen Hezkuntzako 6.mailako hiru klaseetan Emakumeen historiaren irakaskuntza, neurri handi batean, osagarri gisa irakasten dela egiaztatu du. Etapa amaitzean dauden ikasleek aipatutako erreferente historikoetan emakumeen falta nabaria izan da. Horrez gain, irakaskuntza-prozesuan miatzean, adituek emakumearen tratamenduari buruz mintzatutakoa indartu da, alegia, gizonek definitutako historian emakumeek egindako ekarpenak zeharka azaltzen direla, diziplinaren egitura tradizionala jarraituz. Arego oraindik, emakumeen presentzia egotekotan, munta gutxiago esleitzen zaie, edukietan ez ezik, ikasleek ere barneratu dutena. Gainera, ikaslegoak ez du interes berezirik erakusten historiarekiko, eta are gutxiago Emakumeen historiarekiko. Testuinguru honetan, etorkizuna osatuko duten belaunaldiek iraganaren ikuspegi desitxuratuta jasotzearen ondorioz, genero-estereotipoak barneratu eta neskei ahalduntzea eragozten ari zaie.

Hori guztia dela eta, historiaren irakaskuntzan genero-arrakala argia suma daitekeela esan genezake, oro har, gizarte androzentriko eta patriarkalaren erroak berresten jarraitzen baitira. Hori dela eta, historiaren irakaskuntzan eredu hezkidetzailleago baten beharra dago. Izan ere, bide horretatik baino ez da lortuko ikasleen garapen integrala, errealitatearen interpretazio anitza jasoz eta berdintasunezko ingurune demokratikoetan hezita. Azken finean, hezkuntza-testuinguru formaletik abiatuta, gizarte-ongizate orokorra eta osasuntsua sustatzeko.

Lanaren gabezietan arreta jarritz, aipatu beharrekoa da lagina txikia eta ikastetxe bakarrean zentratutakoa izan dela, eta beraz, lortutako emaitza eta ondorioak ezin direla testuinguru zabalagoetara estrapolatu. Hala ere, lanak badu bere balioa, errealitatearen argazki txiki bat lortzea ahalbidetu du eta. Hortik, etorkizunean jarrai daitezkeen ikerketa-lerro batzuk baloratu dira, arlo honetako ezagutza aberastu dezaketenak, eta, gainera, ebidentzia berriaren ekarpenari esker, etorkizuneko esku-hartzeetarako erabilgarriak izan ditzaketenak. Besteak beste, Emakumeen historiarekin harremana duen ikerketa hau bera lagina handituz burutzea, errealitatearen ikuspegi zabalagoa eta esanguratsuagoa aztertu ahal izateko, hots, egoeraren irudi orokorra lortzeko. Bestalde, ikasleek dituzten genero-estereotipoen ikerketa gauzatzea interesgarritzat jotzen da, horrela, horiek deuseztatzeko dinamikak planteatu ahal izateko. Bestetik, Gizarte

Zientzietako Lehen Hezkuntzako irakasleen iritzia arakatzea onuragarria hausnartzen da emaitza adierazgarriagoak biltzeko. Azkenik, proposatzen den ikerketa-prozesuko datu guztiak oinarri hartuta, hobekuntza-proposamena egitea interesgarria litzateke, Emakumeen historiari dagokionez identifikatzen diren gabeziak esparru anitzetatik konpon daitezten.

7. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- Abenduaren 22ko 236/2015 Dekretua, Oinarrizko Hezkuntzako curriculumaz ezartzen duena. *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria*, 9, 2016ko urtarrilaren 15ekoa. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>
- Aristizabal, P. (2011). *Generoaren trataera irakasleen formazioan*. Emakunde.
- Brugelies, C. eta Cromer, S. (2009). Representaciones de lo femenino y lo masculino en los libros de texto. *Revista Latinoamericana de Población*, 3(4-5), 189-205. <https://doi.org/10.31406/relap2009.v3.i1.n4-5.6>
- Castrillo, J., Gillate, I., Odriozola, O., eta Campos-López, T. (2019). ¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso. *Clío: History and History Teaching*, (45), 11-29.
- Castrillo, J., Gillate, I., Vincent, N., eta Luna, U. (2021). Las mujeres medievales en los libros de primaria: Crítica y propuestas. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07313. <https://doi.org/10.1590/198053147313>
- Crocco, M. (2008). Gender and sexuality in the social studies. Hemen: L. S. Levstik eta C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (172-197). Routledge.
- Díaz, J. J., eta González, E. (2012). La búsqueda de la convivencia: la aportación de la perspectiva del género en la educación de la competencia social y ciudadana. Hemen: N. de Alba-Fernandez, F.F. García eta A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (71-78). Díada.
- Díez Bedmar, M. C., eta Ortega-Sánchez, D. (2021). Estado de la cuestión sobre la perspectiva de género y enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en España. Hemen: A. Santisteban eta C. Augusto (Eds.), *La enseñanza de la Historia en Brasil y España: un homenaje a Joan Pagès Blanch* (234-253).
- Euskaltzaindia (d.g.). Eredu. *Euskaltzaindia*. 2022/12/05an berreskuratuta, https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?sarrera=eredu&antzekoak=ez&option=com_hiztegiambilatu&view=frontpage&layout=aurreratua&Itemid=410&lang=eu&bila=bai-tik.

- Euskaltzaindia (d.g.). Historiko. *Euskaltzaindian*. 2022/12/05an berreskuratuta, https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?sarrera=historiko&antzekoak=ez&option=com_hiztegiabilatu&view=frontpage&layout=aurreeratua&Itemid=410&lang=eu&bila=bai-tik.
- Felices, M., Martínez Rodríguez, R., eta Martínez Medina, R. (2018). Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y nuevas perspectivas. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, (3), 119-138.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (18), 5-24.
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar?. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (7), 15-26. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i7.1578>
- García Luque, A., eta De La Cruz Redondo, A. (2019). La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: libros de texto a debate. *Clío: History and History Teaching*, (45), 99-115.
- Gómez, C. J., eta Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28.
- Guerrero Salazar, S. (2022). La representación de las deportistas a través del lenguaje en las portadas de los diarios Marca y Sport. *Feminismo/s*, (39), 97-122. <https://doi.org/10.14198/fem.2022.39.04>
- Hernando, A. (2005). ¿Por qué la Historia no ha valorado las actividades de mantenimiento? *Treballs d'arqueologia*, (11), 115-133.
- Hidalgo, E., Juliano, D., Roset, M. eta Caba, M. A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia: una mirada desde el género*. Octaedro.
- Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Paidós.

- López-Navajas, A. (2010). Análisis de la ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión. *II Congrés Internacional de Didàctiques*. <http://hdl.handle.net/10256/2780>.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, (363), 282-308.
- López-Navajas, A. (2021). *Aprender con referentes femeninos: Un legado cultural para la igualdad*. SM.
- Madrid, M. (2017). Enseñar historia desde la metodología de género: representaciones culturales y prácticas sociales. Hemen: H. Gallego eta M. Moreno (Eds.), *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres): homenaje a Amparo Pedregal* (125-151). Icaria.
- Mayobre, P. (2007). La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 35-62.
- Muñoz Girón, C. (2009). Coeducación. Hemen: M. Román Onsalo (Ed.), *Manual de Agentes de Igualdad* (89-100). Diputación de Sevilla.
- Ortega-Sánchez, D., eta Pagès, J. (2018). La construcción de identidades de género en la enseñanza de la Historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes en Educación Primaria. Hemen: E. López, C. R. García eta M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (89-100). Universidad de Valladolid.
- Pagès, J. eta Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?. *Cadernos de Pesquisa*, 25(1), 91-117.
- Sánchez, D. (2017). Cambiar la enseñanza de la historia para enseñar historia de las mujeres. Enseñar historia de las mujeres para cambiar la enseñanza de la historia. Hemen: Gallego, H. eta Moreno, M. (Eds.), *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres): homenaje a Amparo Pedregal* (101-123) Icaria.

- Sánchez, R., eta Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Tempo e Argumento*, 6(11), 278-298.
- Sant, E. eta Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia?. *Historia y memoria*, (3), 129-146.
- Tetreault, M. K. (1986). Integrating Women's History: The Case of United States History High School Textbooks. *The History Teacher*, 19(2), 211–262.
- Tiganus, A. (2022/11/14). *Violencia sexual* [Hitzaldiko komunikazioa]. Sexu-heziketa, Bilboko Hezkuntza Fakultatea (UPV/EHU), Leioa. https://www.youtube.com/watch?v=X_I3W8_6M9E
- Tomé, A. (2002). El estado de la cuestión: la coeducación en la etapa de infantil y primaria. Hemen: M. L. Abad (Ed.), *Género y educación. La escuela coeducativa* (49-56). Graó.
- Vaflo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos?. *Tendencias pedagógicas*, (27), 97–124. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>