

En *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti (Argentina): Miguel Ángel Jara.

# La conciencia ciudadana y la conciencia histórica.

Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra.

Cita:

Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra (2018). *La conciencia ciudadana y la conciencia histórica*. En *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti (Argentina): Miguel Ángel Jara.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/mariela.coudannes/42>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pnbt/CBp>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica* es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

## **CAPÍTULO 11: LA CONCIENCIA CIUDADANA Y LA CONCIENCIA HISTÓRICA.**

Mariela A. Coudannes Aguirre - Universidad Nacional del Litoral

### **Género, curriculum y movilización feminista en la Argentina actual. La construcción de conciencia vinculada a la ampliación de derechos de las mujeres.**

*Marchando te conocí, parando dije que sí y desde el 8M, loquita quedé por ti,  
fue tanto, tanto el clamor que mareadita quedé sin una gota de alcohol...  
Y me libera, me libera la marea, y me empodera, me empodera la marea...  
Como marea si marchamos todas juntas, como marea si paramos todas juntas  
como marea si gritamos todas juntas, como marea si bailamos todas juntas.  
Y nos paramos, nos paramos, nos paramos todas juntas contra el patriarcado...  
(Marea Feminista, cumbia interpretada por Natalia Oreiro)*

Los estudios de género en el mundo occidental reconocen diversos aportes, primero de los avances del movimiento feminista en el siglo XX, y luego del ámbito académico, actualmente en permanente interacción. Los primeros desarrollos respondieron fundamentalmente a la crítica de la evidente situación de desequilibrio entre el status oficial y real de las mujeres en los años sesenta. El concepto de patriarcado, de origen antropológico, fue definido como el esquema de dominación familiar que pasa a ser esquema de dominación social de las mujeres gracias a la acción del estado. En busca de una teoría sistemática se propuso una definición de “género” como “condicionamiento de la posición de las personas en la organización social, como principio organizativo de la sociedad y generador de jerarquía dentro del sistema” (Fernández Valencia, 2001:78). El estudio de las relaciones entre los sexos en cualquier nivel de la vida social, privado y público, es, en definitiva, un estudio de relaciones de poder donde la diferencia de género es una forma primaria de la desigualdad, pero no es la única, por lo que debe articularse con las diferencias raciales y de clase social. Hace ya varios años quien escribe realizó una encuesta en distintos tipos de escuelas de la ciudad, de ésta surgió que la imagen tradicional de género era muy fuerte en los y las adolescentes de condición socioeconómica más baja, en casi todas, no obstante -aun aceptando su condición de trabajadoras y profesionales-, las mujeres no debían descuidar su rol de madre y ama de casa (Coudannes Aguirre, 2011).

En el plano educativo debe mencionarse la tarea pionera del Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades para la Mujer a cargo de Gloria Bonder y Graciela Morgade, desarrollado entre 1993 y 1996. Su objetivo era promover el reconocimiento de las mujeres, en pos de la equidad entre los géneros. Las líneas de trabajo incluían [\[fin página 145\]](#)

*... la transformación de la currícula de todos los niveles de la enseñanza, la modificación del lenguaje y de las pautas de comportamiento en las instituciones educativas, así como de las concepciones ideológicas discriminantes que caracterizaban a sus agentes. (...) Pero, entre otras cosas, el empleo de la noción «género», incomodaba a la jerarquía eclesiástica. En su opinión, género desplazaba hacia la cultura lo que pertenecía a la naturaleza. Los sexos eran una creación esencial del orden biológico, con funciones inexorables que no podían ser alteradas mediante operaciones del lenguaje. (Barrancos, 2010:323)*

A pesar de los buenos propósitos de esta iniciativa, los contenidos sobre sexualidad y género siguieron teniendo escasa presencia en las instituciones educativas. En el actual Diseño Curricular para Educación Secundaria Orientada de Santa Fe (ME, 2014) -provincia de pertenencia de quien escribe-, la perspectiva aparece en la base de numerosas asignaturas lo cual evidencia voluntad de innovación. Sin embargo, a pesar de incluir explícitamente contenidos transversales de Educación Sexual Integral, las mujeres -entre otros actores- permanecen invisibles en los abordajes del pasado. Localmente se cuenta también con los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (ME, 2016) en cuya redacción han trabajado equipos especialmente convocados; en dicho documento se sugiere una mirada histórica para el análisis de la problemática puntual de los “vínculos violentos” pero la lógica de los contenidos disciplinares propiamente dichos no se modifica. La asignatura en cuestión sigue siendo poco permeable a recomendaciones de larga data como la incorporación de temas nuevos y la revisión de los ya clásicos, es decir, aquellos aspectos de la vida social en los que se ha considerado que los hombres tenían protagonismo como la política o la economía (Fernández Valencia, 2001), o la necesidad de evitar que la historia de las mujeres se convierta en un mero agregado a la historia androcéntrica, es decir una mera compañía de las tareas de los hombres. El varón daba la medida de lo que debía ser investigado: los temas “fuertes” en términos de jerarquía masculina (Morant, 1999). No sería aventurado suponer que similares situaciones se perpetúan en otras jurisdicciones.

¿Cómo se explica entonces la toma de conciencia en el colectivo de mujeres argentinas de la necesidad de ampliar sus derechos? No tendría relación con el currículum prescripto o con la investigación académica sino con la movilización masiva en torno al creciente flagelo de los femicidios (movimiento “Ni una menos”, surgido en 2015), la internacionalización del Paro de Mujeres (2017) y las marchas por el “aborto legal, libre, seguro, gratuito”, campaña que comenzó hace más de diez años pero que recién en 2018 vio posibilidades concretas de aprobarse como proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo en el Congreso de la Nación, sin éxito finalmente. No es extraño, según algunos trabajos recientes ello ha venido sucediendo también en otros países, donde la visualización de “un destino compartido con las mujeres aumentó el activismo feminista hasta que uno controló los otros componentes de la conciencia feminista [ingreso familiar, nivel educativo, estructura de roles dentro de la familia, identidad social, etc.]... La sensación de que las mujeres enfrentan circunstancias similares es importante (...) cuando se considera que esas similitudes son una fuerza social que generalmente socava las oportunidades y el bienestar de las mujeres [y estas comienzan a tejer redes]”. (Traducción propia de Swank y Fahs, 2017:7). Otro término se instaló con fuerza para expresar esta nueva realidad -“sororidad”- es decir, solidaridad, empatía, apoyo mutuo y colaboración entre las mujeres como [fin página 146] resistencia pero también como acción concreta frente a la intolerancia y al juzgamiento de las que deciden abortar.

La inminencia de los cambios normativos, vistos como posibilidad de ampliar los derechos por parte de algunos/as, y como amenaza a la familia y a los roles sociales tradicionales por otros/as, llevó a que se hablara del tema “en todos lados” y que apareciera hasta en las ficciones televisivas gracias al fuerte posicionamiento del colectivo de actrices. Los medios facilitaron la circulación de la información, mediante la difusión de encuestas o la transmisión de los discursos legislativos pero también generando intercambios en ámbitos más informales, contribuyendo decisivamente a la masificación, aunque no siempre a la profundización, del debate<sup>1</sup>. El avance de la “marea” que no teme reconocerse como “feminista” cuando hasta hace poco su expresión era equivalente a una fuerte condena social que tendía a patologizar y a aislar a quien osara reconocerlo públicamente, plantea preguntas y desafíos al currículum escolar y sus finalidades en relación con la

---

<sup>1</sup> La mediatización del problema dio cuenta de los múltiples abordajes al respecto (aborto clandestino como problema de salud pública, derecho de la mujer a decidir sobre su propio cuerpo... ¡liberación del útero!, y en contrapartida, la mujer como cuerpo gestante y la salvaguarda de la vida del feto como lo principal), generando asimismo consignas que fueran claras para la población: “no es aborto sí o no, es aborto legal o clandestino” y su contraparte “no al aborto, sí a las dos vidas”.

formación de la ciudadanía. ¿Se podrá seguir desoyendo la importancia de la temática e ignorando los debates en el aula? ¿Se verá desbordada la escuela por las inquietudes de los numerosos jóvenes (también niñas y niños) que se involucraron en la defensa de alguna de las posturas en conflicto? El registro de la coyuntura muestra una distancia notable respecto de los resultados de la encuesta mencionada más arriba, al menos en el centro del país, y resistida -cabe aclarar- por las provincias más conservadoras:

*La enorme mayoría de las charlas sobre la candente problemática se hizo a pedido de los propios jóvenes y los centros de estudiantes. Por más que en los despachos oficiales se declame que la educación sexual integral (ESI) es un derecho al alcance de todos los alumnos cabalmente en marcha, la problemática del aborto, una de las que más interpela hoy a los jóvenes, casi no entró a las aulas. (...) «Es la revolución de las hijas, que están educando a sus padres», afirmó ayer la abogada feminista Mabel Gabarra. (...) confió en que los legisladores «estén a la altura» de esas «chicas tan jóvenes, verdaderas protagonistas de una revolución», conscientes de sus anhelos y sus necesidades. (Diario La Capital, Rosario, 12/06/2018)<sup>2</sup>*

*... la estudiante de cuarto año del secundario que sorprendió por su exposición en el plenario por el aborto legal el miércoles pasado en el Senado, vive en Salta con su familia e integra la Coordinadora de Estudiantes local, y sufrió las consecuencias de su ponencia ante los senadores. Según denunciaron desde su familia, fue «invitada» recientemente por los directivos de su escuela a «dejar el establecimiento» por su militancia a favor del aborto. (Diario UNO, Santa Fe, 28/07/2018)<sup>3</sup>*

### **Los aportes de Joan Pagès para pensar este problema de actualidad.**

*... la educación en valores democráticos ha impregnado siempre su obra, de tal forma que considera la educación para una ciudadanía democrática y crítica [fin página 147] el propósito más importante para la enseñanza de las ciencias sociales (...) Los trabajos de Joan Pagès sobre la educación cívica y política son muchos. Nadie puede discutir su profundo conocimiento sobre los programas de educación para la ciudadanía en todo el mundo, así como su labor para difundir las relaciones entre la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia y la ciudadanía crítica. Como desarrollo de este campo ha insistido siempre en la importancia de la participación democrática y de la acción social, como parte indispensable de la formación ciudadana. (Santisteban, 2018:1082)*

Esta cita de Antoni Santisteban Fernández constituye una acertada síntesis de la larga y productiva trayectoria de Joan Pagès en la docencia, el estudio y la formación de jóvenes investigadores para la enseñanza de las ciencias sociales en Iberoamérica. En sus numerosos trabajos brinda variadas definiciones de enseñanza para la ciudadanía y sus antecedentes teóricos de un concepto complejo integrado por los siguientes componentes: la identidad nacional construida y percibida; las diversas pertenencias sociales de las personas; el régimen de derechos y las medidas para concretarlos; la participación política y civil, con sus deberes y responsabilidades (Pagès Blanch, 2003). También da cuenta de los cambios en las preocupaciones de los ciudadanos y ciudadanas de a pie, y por ende en el sentido y los propósitos que aquella tiene en el curriculum. Educar para la participación sería enseñar a indagar y debatir desde distintas perspectivas, valorar positivamente el conflicto pero también el compromiso y el consenso, entender las causas de la injusticia e imaginar alternativas para el cambio social (Pagès y Santisteban, 2006; Pagès Blanch, 2012).

---

<sup>2</sup> Por Silvina Dezorzi, recuperado de <https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/la-problematika-el-aborto-entro-las-escuelas-n1622495.html>

<sup>3</sup> Recuperado de <https://www.unosantafe.com.ar/la-ciudad/por-estar-favor-del-aborto-la-invitaron-irse-la-escuela-n1648674.html>

En relación con la historia escolar, su profundo conocimiento de la situación internacional lo ha llevado a afirmar que ésta no tiene “para el alumnado ningún sentido más allá de las paredes de la escuela (...) [no es capaz] de situar al alumnado ante el mundo, no le ayuda a entenderlo, no lo forma como ciudadano ni le da elementos para construir su identidad personal y colectiva” (Pagès Blanch, 2003:2); ello más bien contribuiría las actitudes de apatía, que a menudo es escepticismo, en un mundo cada vez más individualista y mercantilizado (Sant Obiols, Casas Ros y Pagès, 2011). Esta situación se explicaría en parte por la naturaleza de los contenidos enseñados, por las prácticas de enseñanza predominantes, por los libros y otros materiales poco adecuados para las necesidades actuales. Este escrito se centra sobre todo en el primer aspecto, su sugerencia de “abrir” el curriculum para que quede claro cuáles son los conocimientos que se requieren para entender el mundo, ubicarse en él y tomar decisiones que contribuyan a la vida en democracia, y cuáles problemáticas enseñar en los distintos contextos para tensionar prejuicios, preconceptos, creencias dados, y contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento histórico (Pagès, 2009b; Aguirre y Cañueto, 2017). Es muy útil la clasificación de enfoques sobre la “actualidad” que recupera de Le Roux, algunos de ellos son:

*La actualidad como presente. Muchos aspectos de la actualidad tienen interés per se mismos y necesitan ser comprendidos y explicados en el contexto en que se han producido y se desarrollan (...)* La actualidad como comparación. *Se trata de utilizar la actualidad como punto de referencia para comparar con el pasado o con una misma situación en otras partes del mundo. (...)* La actualidad como problema... *preguntarse el porqué de las cosas que suceden nos convierte en ciudadanos y ciudadanas que desarrollan capacidades intelectuales para ir más allá de aquello que parece evidente, para profundizar en el por qué sucede lo que sucede. Nos permiten formarnos una opinión argumentada y no quedarnos con la opinión de los demás (la mediatizada) y nos permiten tener una actitud participativa ante los problemas y su resolución (tanto si se trata de problemas cercanos como de [fin página 148] problemas lejanos) (...)* la actualidad como perspectiva. *Se trata de utilizar la actualidad para prever uno o más escenarios futuros a partir de una situación actual (...)* es el futuro el que determina nuestras acciones como personas y como a ciudadanos y ciudadanas. *Y, en consecuencia, hemos de aprender a planificarlo y a intervenir para hacer posible aquello que creemos que vale la pena que sea nuestra realidad. Enseñar “¿Qué podría pasar si...?” “¿Qué tendría o tendríamos que hacer para...?” “¿Qué me gustaría que me pasaría cuando...?” no es hacer ciencia ficción sino educación para la ciudadanía.* (Pagès, 2014-2015:27-30)

Es en la última -“la actualidad como perspectiva”- donde se expresa cabalmente la posibilidad de construir conciencia histórica. Pagès y toda la bibliografía de referencia supone que el sistema educativo tiene la responsabilidad de formar niños/as y jóvenes que serán los ciudadanos/as encargados de tomar decisiones en las próximas décadas, no tan lejano en el caso abordado pues en las distintas manifestaciones callejeras también han participado los/as más pequeños/as ¡y han tomado la palabra! Los tiempos se han acelerado y han dado paso a discusiones acaloradas sobre el uso de las ideologías y el adoctrinamiento de los adultos, ¿los niños deben ser dejados tranquilos para que se preocupen por “cosas de niños” o también pueden involucrarse?

Para hablar de conciencia histórica Pagès recupera a Tutiaux-Guillon y a Mousseau que la definen como la capacidad de “pensar el presente y el futuro en función de la historia (y recíprocamente) y pensarse en la historia”, a Rüsen cuando afirma que “la orientación temporal de la vida y la creación de una identidad histórica” son sus dos “funciones esenciales” (Pagès Blanch, 2003:5) y a Audigier cuando argumenta que la enseñanza de las ciencias sociales dependen “ante todo de un proyecto de futuro”, esto es:

*... nuestra concepción del futuro, según nuestros valores, nuestras esperanzas, la elección de lo que estimamos importante y de lo que lo es menos, que pensamos y construimos el pasado, que nos vamos a buscar de qué construir las narraciones que nos conviene. Esta relación es dialéctica, en el sentido que nuestra mirada sobre el presente y el futuro está construida en nuestras culturas, en las narraciones que hemos heredado y que han constituido nuestras identidades. La dimensión crítica, tan a menudo reivindicada y que sirve de argumento suplementario para legitimar la presencia de esta disciplina en la enseñanza, tiene alguna dificultad para cohabitar con la dimensión identitaria (Audigier, 1999, en Pagès Blanch, 2003:6).*

Pagès redobla la apuesta afirmando que las relaciones entre pasado, presente y futuro se hacen en la escuela de manera muy superficial. Deberían servir para poder escoger entre distintos futuros posibles, así fue en el pasado cuando se decidió lo que ahora constituye nuestro presente ya que nada es inevitable (Fontana, 1988, en Pagès Blanch, 2011:8-9). Recientes investigaciones se han dedicado a estudiar las imágenes que poseen los estudiantes sobre el futuro y en cómo trabajar con ellas (Pagès y Santisteban, 2014). Una lectura atenta de los debates sobre la legalización del aborto desnuda la preocupación por dominar el presente pero -sobre todo- el futuro de la sociedad argentina, según las visiones que cada grupo tiene de él y acorde a los valores que cada campaña manifiesta encarnar.

Las visiones más positivas hablan de la ganancia de derechos y de la construcción de un orden menos injusto para las mujeres de todas las clases sociales: “más temprano o más tarde va a ser ley”, “se va a caer (el patriarcado)”. A estas se oponen visiones catastrofistas que predicen la degeneración de las mujeres, la decadencia moral y otras [fin página 149] consecuencias irreversibles para la relación entre los sexos, los lazos familiares, el poblamiento y la unidad de la nación.

Todas utilizan el pasado para rechazar o fundamentar el cambio social. Por un lado, las “pibas” recuperando las historias ignotas de militancia abortista de aquellas “abuelas” que se sumaron para marchar a la par. Por otro, los argumentos que niegan protagonismo a los movimientos de mujeres durante el último siglo calificando al activismo reciente como una “moda” o, más seriamente, una imposición de intereses foráneos (ejemplo, organismos internacionales de crédito o empresas médicas) en una coyuntura de crisis económica y social. Finalmente, la sospecha de ideologías de izquierda “ajenas a las tradiciones argentinas”, ignorando la confluencia de un conjunto de corrientes teóricas e ideológicas producida en los últimos años bajo un objetivo común (por ejemplo, alguna vinculación del característico pañuelo verde con grupos de mujeres religiosas).

En ocasiones, el excesivo énfasis en la singularidad argentina obtura la posibilidad de pensar la temática en otros contextos, pero dentro de los propios países latinoamericanos, donde el aborto legal ya está presente o se está pasando por procesos similares de movilización y tejido de redes de solidaridad internacional.

*No he visto una intención de comprender y solucionar la problemática de la mujer ni de afrontarla con políticas públicas ya que en estos dos años y medio se han destinado fondos para tal fin. No se puede precipitar un tema condicionado por una pelea personal con el Vaticano. Es un proyecto que nada tiene que ver con nuestra realidad ni nuestra idiosincrasia. Es una solución escandinava para una nación que está en muchos aspectos cercana a Haití. El problema de hoy es el acceso a la salud. (Extracto del discurso de la senadora Silvina García Larraburu, Diario Noticias de Bariloche, 09/08/2018)<sup>4</sup>*

---

<sup>4</sup> Recuperado de: <https://noticiasdebariloche.com.ar/el-senado-se-prepara-para-votar-el-rechazo-a-la-ley-de-aborto-legal/>

De ahí la importancia de fomentar los estudios comparativos en la escuela. Pagès entiende que comparar permite “relativizar lo propio” y “facilita el aprendizaje de los procesos sociales y de los conceptos que los explican” como, por ejemplo, el cambio y la continuidad. “Los enfoques diacrónicos de tipo temático permiten una interesante interacción entre tiempos y espacios, entre pasado, presente y futuro y entre espacios y territorios, permiten educar las conciencias histórica y territorial de los jóvenes para que se conviertan en constructores de sus tiempos y de sus lugares” (Pagès Blanch, 2007:212). Las “lecciones” de esta intensa experiencia social en Argentina llevan a coincidir en la necesidad de que los y las jóvenes sepan juzgar por sí mismos las informaciones que reciben, interpretar los discursos y, no menos importante, comprender a los demás verificando sus argumentos (Pagès Blanch, 2016).

### **Problematizar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Revisar los contenidos para incluir las nuevas temáticas.**

En este punto es necesario volver a preguntarse: ¿qué pasa con la inclusión de las mujeres en la historia?, ¿cuál es el lugar en el curriculum?, ¿qué debe revisarse al calor [fin página 150] de la movilización social y los cambios en la percepción del pasado?, ¿qué estructuras deberían cambiar definitivamente en función de la nueva coyuntura? No se pretende caer en un optimismo exagerado, pero sí pensar en concretar algunas de las sugerencias de Pagès:

- Plantear problemas sociales relevantes por vías distintas y complementarias. En algunos casos por la disciplinar, en otros por la interdisciplinar, o por la integrada (Pagès Blanch, 2005, ver también Pagès Blanch, 2009a). “Todo el mundo sabe que los ciudadanos y ciudadanas no nos encontraremos nunca en la calle con problemas disciplinares. Nos encontraremos con problemas, simplemente. Si hemos sido capaces de educar en lo esencial a nuestro alumnado tal vez puedan intentar comprender los problemas e intentar resolverlos utilizando conocimientos disciplinares” (Pagès, 2013:29).
- Identificar a las mujeres protagonistas pero también visibilizar a las excluidas, mirando a todas las clases sociales, condiciones y edades (Pagès Blanch, 2007; Pagès y Santisteban, 2014). “Este tipo de propuestas, donde se afrontan problemas como el tratamiento del otro y la xenofobia, la discriminación de las mujeres y los malos tratos y vejaciones a las que están sometidas, contrastan con la escasa o a veces nula presencia de estos temas en la enseñanza” (Pagès Blanch y Santisteban, 2010:8).
- Incorporar saberes económicos para entender las desigualdades sociales y económicas, la marginalización y la exclusión, la desocupación y la pobreza (Pagès Blanch, 2005, ver también Olmos Vila, González Monfort y Pagès Blanch, 2017). Cabe recordar que el debate por el aborto generó una discusión adicional sobre el uso del presupuesto público y la justicia de asignación de recursos.
- Desarrollar competencias de pensamiento creativo. Los movimientos lograron serlo en sus campañas, no cabría esperar menos de profesores y profesoras interesados en lograr mejores comprensiones e intervenciones sobre la realidad social.

Para finalizar, resulta pertinente revisar y retomar algunos postulados ya expresados en Coudannes Aguirre (2011) sobre contenidos concretos que pueden vincularse a la temática que fue objeto del presente artículo -la construcción de conciencia vinculada a la ampliación de derechos de las mujeres-, hoy en día ampliamente desarrollados por investigadores/as de la perspectiva de género:

- Espacios de lo público y lo privado: ausencia y presencia; tareas desempeñadas históricamente por mujeres y las compartidas con los hombres; diferente posición según el ordenamiento jurídico.

- Cambios en los roles familiares y vida cotidiana: los conceptos de reproducción, producción y cuidado. Aspectos de la vida “propios de las mujeres” que tienen un sentido social y no natural, como la maternidad. Obligaciones impuestas a los géneros.
- Manifestaciones culturales: la imagen de las mujeres en los discursos ideológicos dominantes y las expresiones artísticas. Resistencia, colaboración, estrategias de lucha, solidaridad y conflictos intragénero; fuentes producidas por mujeres.
- Transformaciones en el mundo del trabajo: usos del tiempo. El que las mujeres y varones dedican al trabajo de mercado, al trabajo doméstico y de cuidados no remunerado, y a otras actividades relacionadas con el estudio, el tiempo libre, la utilización de medios de comunicación, el descanso. [fin página 151]
- La política: diferencias entre la posición social de hombres y mujeres; consecuencias de los cambios de gobierno en las condiciones de vida de los géneros.
- Laicidad del estado: el poder de la iglesia y la supervivencia del modelo patriarcal.
- Formas de participación en la sociedad contemporánea: individualidades femeninas que son un modelo de referencia social. Las luchas para mejorar su condición dentro o fuera del sistema.

Por último, pero no menos importante, los distintos tipos de solidaridad entre mujeres a lo largo del tiempo y sus expresiones en el espacio público.

## Bibliografía

- Aguirre, J. y Cañueto, G. (2017). Pensamiento histórico y didáctica. Estudiar historia, para descubrir el mundo. Entrevista al Dr. Joan Pagès Blanch. *Pasado Abierto*, 6, 11-28.
- Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Coudannes Aguirre, M. (2011). La perspectiva de género y el curriculum de las ciencias sociales en Santa Fe. Revisión y propuestas. *Zona Franca*, 20, 52-62.
- Fernández Valencia, A. (coord.) (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Morant, I. (1999). Mujeres e Historia. O sobre las formas de la escritura y de la enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 4, 11-33.
- Olmos Vila, R., González Monfort, N. y Pagès Blanch, J. (2017). Las representaciones sociales del alumnado sobre la crisis. ¿Qué soluciones ofrece el alumnado ante los problemas económicos? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32, 51-70.
- Pagès Blanch, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.
- Pagès Blanch, J. (2005). La educación económica de la ciudadanía. Kikiriki. *Cooperación Educativa*, 77, 45-48.
- Pagès Blanch, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Ávila, R. M., López, R. y Fernández, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (205-215). Bilbao: AUPDCS.
- Pagès Blanch, J. (2009a). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Pagès Blanch, J. (2011). Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro? *International Standing Conference for the History of Education*. San Luis Potosí, México.
- Pagès Blanch, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. *Educação e Filosofia*, 26, 203-228.
- Pagès Blanch, J. (2016). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. *Cuaderno de Educación*, 72, 1-9.

- Pagès Blanch, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.
- Pagès, J. (2009b). Competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 7-11.
- Pagès, J. (2013). Tiempo, Memoria, Lenguajes y Enseñanza de Historia: Entrevista. *OPSSIS, Catalão*, 13(1), 17-30.
- Pagès, J. (2014/2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19(3), 17-34. [fin página 152]
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2006). *La Educación para la ciudadanía hoy*. Wolters Kluwer España, 23 páginas.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1 (17-39). Barcelona: UAB/AUPDCS.
- Sant Obiols, E., Casas Ros, M. T. y Pagès, J. (2011). Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Pluri/Versidad*, 32, 35-56.
- Santisteban, A. (2018). Las aportaciones de Joan Pagès Blanch a la Didáctica de las Ciencias Sociales. En López Torres, E., García Ruíz, C. R. y Sánchez Agustí, M. (edit.) *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales (1073-1088)*. Valladolid: AUPDCS/ EdUVA.
- Swank, E. y Fahs, B. (2017). Understanding Feminist Activism among Women: Resources, Consciousness, and Social Networks. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 3, 1-9.

Documentos curriculares:

- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014). *Diseño Curricular Educación Secundaria Orientada*. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2016). *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC). La educación en acontecimientos*. Documento de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria y Secundaria. Recuperado de <http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/course/view.php?id=3503>

[fin página 153]