

Una historia crítica de invisibilidad

Lorenzo Mur Sangrá
Universidad de Zaragoza

Introducción

La didáctica de las Ciencias Sociales se enfrenta actualmente al importante reto de conseguir conocer y ayudar a alcanzar un pensamiento histórico para construir una sociedad plural, multicultural, igualitaria, abierta, dialogante y altruista. Sobre la base de las generaciones futuras las Ciencias Sociales deben, desde la didáctica, llevar a las aulas una manera de “conocer” la historia que no repita estereotipos patriarcales eurocentristas pasados.

1. Fundamentación

Las propuestas de innovación didáctica en el marco de las materias propias de las Ciencias Sociales, tanto en Primaria como en Secundaria, se han desarrollado notablemente en el último quinquenio sobre todo a partir de la introducción de la LOMCE. El desarrollo de un nuevo marco normativo curricular muy encorsetado (estándares de aprendizaje evaluables, criterios de evaluación obligatorios, contenidos muy extensos...) unido al desarrollo de la didáctica en Ciencias Sociales y las nuevas aplicaciones tecnológicas posibilita una nueva manera de atender las demandas de una sociedad plural.

Sin embargo, en muchas ocasiones son propuestas parciales, trimestrales o anuales, que implican a centros o grupos pequeños donde el voluntarismo del profesorado es la base del proyecto. Por eso, aunque exitosos muchas veces no logran traspasar los límites de contextos similares por su carácter particular. No debemos olvidar que el primer responsable de la innovación es el docente y que muchas veces no es posible “trasladar” simplemente una experiencia de un centro a otro para que resulte positiva. Y cada curso, cada año es diferente.

Los seminarios, congresos, jornadas... juegan un papel imprescindible al permitirnos conocer algo de lo que se está haciendo pero nos falta un paso más. Sin querer

caer en el pesimismo, la estructura escolar y la dinámica en los centros (sobre todo en los de tamaño medio y grande) unido a las demandas sociales, tanto de familia como de alumnado, siguen concediendo al manual escolar un lugar predominante en el aprendizaje. Las famosas frases de “¿esto entra en el examen?”, «¿en qué página está eso?» siguen siendo habituales en las aulas.

En definitiva, el manual o libro de texto, en su formato digital o papel, suele ser la base de aprendizaje sobre todo en la etapa obligatoria⁴¹. “Calificativos como imprescindible, necesario, útil definen la función del libro de texto en la enseñanza secundaria actual según los docentes encuestados” (Molina Puche, 2010). En la etapa postobligatoria⁴² aumenta la utilización de “apuntes” para atender las necesidades de la EVAU. En conjunto, las cifras de facturación muestran el vigor de la industria de los libros de texto en nuestro país representando el 22,5% de toda la actividad editorial.

Libros de enseñanza 2017	Títulos Editados	Ejemplares editados	Ejemplares vendidos
Educación Infantil	2.931	9.423.000	5.463.060
Educ. Primaria	7.016	21.950.000	19.389.230
ESO	5.104	11.629.000	8.128.210
Bachillerato	941	2.402.000	3.532.310
FP	248	485.000	818.350
Complementarios	2.878	6.749.000	5.636.400
TOTAL	19.108	52.639.000	42.967.550

Tabla 1. La edición de libros de enseñanza en 2017. Fuente: Comercio Interior del libro en España 2017, FGEE.

41 Fernández Palop, M.P. y Caballero García, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 201-217. El proyecto MANES realiza un análisis histórico de los manuales escolares peninsulares y de América Latina desde 1808 a 1990. Ver: www.centromanes.org.

42 Para un análisis de los libros de texto de Historia en Bachillerato: Burguera Gómez, J. (2008). Estudi quantitatiu dels continguts dels llibres de text d'Història del Batxillerat. En VV.AA. (Ed.), *Els llibres de text i l'ensenyament de la Història* (pp. 35-48). Barcelona, España: Grup DHIGECS. Universitat Barcelona.

NIVEL	Facturación millones €	Ejemplares	Precio medio €	Alumnos	Gasto x alumno
E. Infantil	114,43	5.463.060	20,95	1.738.316	65,82€
E. Primaria	359,85	19.389.230	18,56	2.895.947	124,26€
E.S.O.	190,42	8.128.210	23,43	1.905.126	99,95€
Bachillerato	69,92	3.532.310	19,80	692.536	100,96€
F.P.	17,80	818.350	21,75	810.021	21,97€
Complem.	76,40	5.636.400	13,55		9,44€
TOTAL	828,82	42.967.550	19,25	8.090.558	102,44€

Tabla 2. Facturación en libros de texto por niveles educativos 2017-2018. Fuente: FGEE, Comercio Interior del Libro en España 2017, para las ventas. Para los alumnos, MECD, Datos y cifras, curso escolar 2017-2018. Cuadro: ANELE.⁴³

En otras ocasiones, aunque, no se utilice directamente el manual escolar sino que se pongan en práctica nuevos modelos de aprendizaje con tecnologías estas suelen basarse en libros de texto convirtiéndose en “adaptaciones” de estos. La renovación editorial basada en la creación de “proyectos editoriales” intenta aglutinar estos dos ámbitos incorporando muchos materiales subsidiarios: actividades de ampliación o refuerzo, programaciones didácticas y programaciones de aula, contenidos transversales, directorios de páginas web...

En cualquier caso, la obligación de atender a una normativa que impone, desde el inicio de curso, los contenidos mínimos, estándares imprescindibles, criterios de calificación unidos a procedimientos e instrumentos concretos... limita enormemente la independencia del profesorado y la adaptación al aula.

Tampoco ayuda el uso que se hace de las Ciencias Sociales como materia de aprendizaje en lengua extranjera, principalmente en inglés. La proliferación de programas “bilingües” en la mayoría de las comunidades autónomas requiere de materias que tengan continuidad y cuyo aprendizaje pueda parecer más sencillo. Es así que la Geografía y la Historia se imparten cada vez más en lenguas extrapeninsulares lo que entorpece el difícil objetivo de alcanzar un pensamiento histórico más allá de los simples contenidos curriculares.

43 Datos recuperados de <https://anele.org/>.

2. Diseño

Tomando como referencia un IES de dimensiones medias (cuatro vías en la ESO) se planteó a los alumnos de 4º ESO a final del curso 2017/18 que identificaran los acontecimientos y las personalidades históricas más relevantes⁴⁴. La elección no es casual pues se trata del curso terminal obligatorio para la mayoría de los alumnos/as del país y los resultados no dejaron de ser “convencionales”.

Los 10 hechos más trascendentales	
1. II Guerra Mundial	47
2. Descubrimiento América	44
3. I Guerra Mundial	34
4. R. Francesa	22
5. Descubrimiento del Fuego	21
6. Guerra Fría	17
7. Invención de la escritura	16
8. R. Industrial	10
9. Guerra Civil Española	8
10. Caída Imperio Romano	6

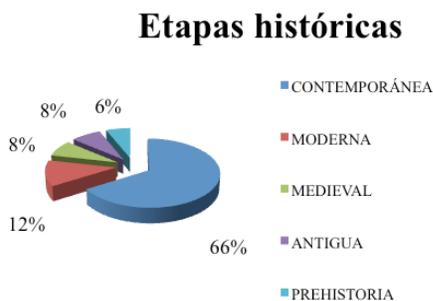


Gráfico 1. Acontecimientos históricos más relevantes en cuestionario abierto.

Las 10 personalidades más relevantes fueron todas hombres y la mayoría de perfil bélico⁴⁵. Ni mujeres ni científicos/as ni luchadores/as por los derechos civiles ni escritores/as... pero tampoco nadie cercano a sus vivencias como actores, actrices o cantantes. Como si hubiéramos preguntado hace muchos, muchos años: Hitler, Colón, Franco, Napoleón... eran los más recordados. De entre todos los citados el 94% eran hombres y sólo un 6% mujeres⁴⁶. Unos meses después, a comienzo de curso 2018/19, se volvió a plantear la misma cuestión a los nuevos alumnos/as de 4º ESO y los resul-

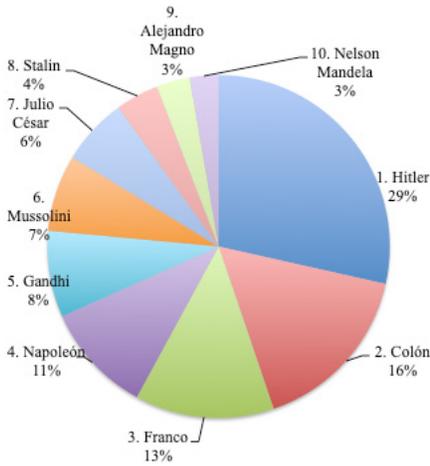
44 La muestra la componían 81 alumnos/as nacidos entre los años 2000-2002 y fue realizado en mayo de 2018 con una duración de respuesta entre 35-40 minutos en cuatro grupos diferentes en el IES Ramón y Cajal de Huesca.

45 Un interesante estudio sobre la relevancia histórica desarrollado entre alumnado universitario de Grado lo encontramos en Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2015). Russell Crowe el gladiador, Colón el descubridor y otros protagonistas de la Historia. *CLIO, History and History teaching*, 41.

46 Para un análisis de la presencia femenina en los manuales escolares en conjunto es imprescindible la consulta de la tesis de Ana López-Navajas: Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares. Universitat de Valencia. En conjunto son varios los artículos que se atienden a esta problemática en el seno del Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales celebrado en 2015 en la Universidad de Extremadura.

tados volvieron a ser muy parecidos⁴⁷: un 93% de hombres y un 7% de mujeres. Entre los más recordados volvían a citar a Hitler, Colón, Franco, Napoleón... aunque en esta ocasión se “colaban” en el *top ten* Einstein y Madame Curie.

Personalidades a fines curso 2017/18



Personalidades inicio curso 2018/19

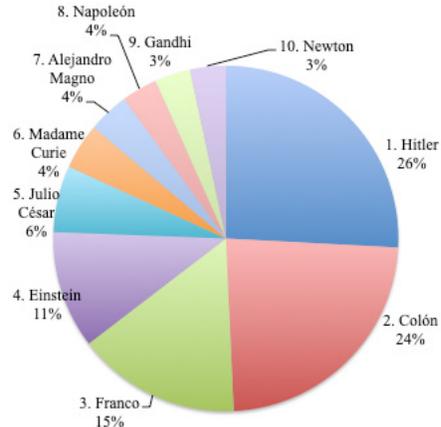


Gráfico 2. Comparativa personalidades históricas por curso.

Decidimos avanzar un poco más y planteamos nuevas cuestiones para centrar la visión de los adolescentes.

Cuestión 1. ¿Crees que en la Historia hay más hombres importantes que mujeres? La respuesta mayoritaria fue sí, independientemente del género lo que reafirma la visión patriarcal de la historia.

Cuestión 2. ¿Es fácil encontrar información de mujeres relevantes en Historia en Internet? La respuesta muestra una diferencia de género notable. Más del 50% de las alumnas afirma que sí que es fácil frente al 36% de los chicos. En las contestaciones cualitativas observamos que para las alumnas el hecho de localizar nombres femeninos era motivo ya de aceptación frente a una visión más crítica de su papel entre los chicos.

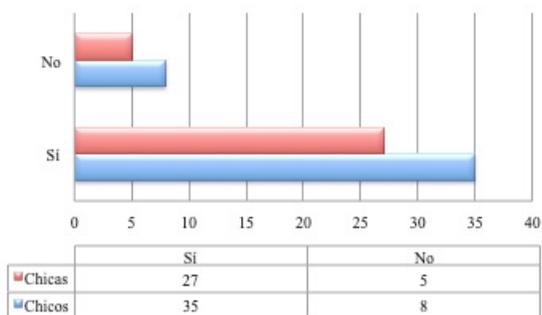
Cuestión 3. ¿Crees que se debería estudiar más historia hecha por mujeres? Aquí los resultados son mayoritariamente favorables a la necesidad de estudiar más historia

⁴⁷ En este caso fueron 75 alumnos/as con edades comprendidas entre los 14 y 17 años distribuidos en 4 grupos. El cuestionario se completó en octubre de 2018 con una duración de 40 minutos.

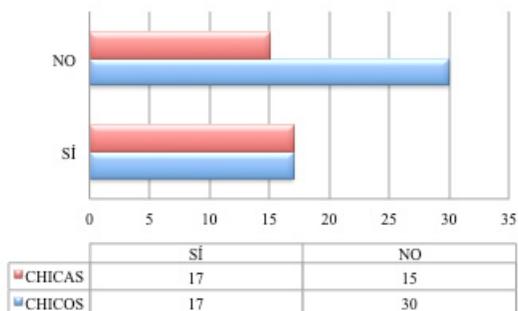
protagonizada por mujeres aunque también se observa una diferencia de género pues aunque de entre 32 chicas sólo 1 no lo consideraba necesario entre los alumnos esta cifra se elevaba hasta los 9 de entre 34.

En conclusión, la Historia es vista por los adolescentes como una suma de acontecimientos protagonizados por hombres europeos con una presencial solo testimonial y anecdótica de mujeres. De igual manera, se reconoce la necesidad de aprender más sobre los avances realizados por mujeres.

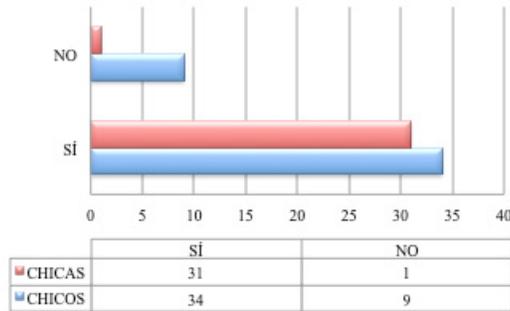
Cuestión 1



Cuestión 2



Cuestión 3



3. ¿Qué estamos haciendo mal?

Un vistazo al currículo BOE de Geografía e Historia⁴⁸ para la ESO nos lleva a contenidos positivistas y personalidades clásicas: Alejandro Magno, Carlos V, Felipe II, Felipe III, Felipe IV, Carlos II o Franco son los personajes históricos que “merecen” estudiarse. Aunque se cuele algún estándar más avanzado como el 2.2. del bloque 3 de 4º ESO “Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales” es mero espejismo pues ya no hay ninguna referencia al movimiento sufragista por ejemplo. Por eso no debe extrañarnos que los alumnos/as citen lo que hemos visto. Luego, cada comunidad autónoma en el marco de sus competencias, desarrolla este currículo, pero las bases están claras. Pongamos como ejemplo el ámbito catalán. Els continguts clau albergan una manera diferente de enfocar la historia sobre todo en el contenido 11 “Les dones en la història i de fets històrics” pero un repaso a los contenidos por curso nos aleja del enfoque plural de la historia que se torna clásica con ¡¡37!! criterios de evaluación históricos para 4º ESO y sólo uno, el 34, referido a las mujeres y los niños y desde una perspectiva no inclusiva.

Con estos mimbres es muy difícil conseguir una escuela plural.

4. ¿Qué hacer?

Todos sabemos que las recetas mágicas no existen pero hay actuaciones que pueden ayudarnos.

⁴⁸ Nos vamos a centrar en los contenidos históricos. La visión de la geografía la posponemos para otro análisis.

En primer lugar, es imprescindible un enfoque totalmente diferente del currículo. Si la normativa estatal sigue viendo la historia como un conjunto de hechos y personalidades en un relato diacrónico simplista y no como un proceso en el que reconocer conceptos clave o metaconceptos: lucha de grupos sociales, racismo, misoginia, antisemitismo, fascismo... poco podemos avanzar más allá de la insumisión normativa individual y sus consecuencias. Las editoriales desarrollan estos currículos y sus manuales, masivamente utilizados, reproducen lo que el currículo dicta⁴⁹.

Algunos plantean como solución la incorporación de nombres femeninos en los libros de texto. La normativa se cumpliría y se pondría en valor a otros grupos sociales.

Pero en mi opinión, la lucha no está en recordar más o menos nombres sino en conocer por qué la historia es así⁵⁰. La voz silenciada de mujeres, grupos sociales reprimidos, identidades apagadas... no se resuelve localizando personas excepcionales sino explicando las causas de esta invisibilidad. Ningún manual explica por qué más de la mitad de la población ha vivido históricamente sojuzgada por las leyes e imposiciones de hombres públicamente heterosexuales e independientemente de su religión. No es asumible que en las escuelas no hablemos históricamente de las leyes que impedían a la mujer y otros grupos sociales no-dominantes actuar con libertad, estudiar, acceder a puestos laborales, investigar, publicar, patentar... Sólo así podremos explicar la invisibilidad impuesta por el patriarcado estructural y poner en valor a aquellas personas que intentaron o lograron rebasar estos férreos límites arriesgándolo todo. Y, a partir de aquí, reconocer las aportaciones individuales⁵¹.

49 Realizando un análisis del libro de texto de la editorial Santillana para 4º ESO encontramos hasta 76 nombres masculinos diferentes para el periodo comprendido entre el Antiguo Régimen y la Revolución francesa frente a 5 femeninos y citados una única vez. En el caso de la unidad didáctica dedicada a la revolución rusa o en la dedicada a los fascismos no aparecía ninguna mujer. En otros casos, se la representa como “culpable” de realidades geográficas muy complejas que se explican de una manera simplista: “la prolongación en los estudios y la incorporación al trabajo fuera del hogar explican el retraso en la edad para formar una familia y tener menos hijos” (pp. 330 manual de Historia de 4º ESO, editorial Santillana, Proyecto La casa del Saber).

50 Imprescindible resulta la tesis doctoral de Ana López Navajas, *Las mujeres que nos faltan*. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/50940>.

51 Organismos como el Instituto Asturiano de la Mujer o el Instituto Andaluz de la Mujer han realizado publicaciones accesibles de fácil adaptación al aula. <http://institutoasturianodela-mujer.com/iam/noticias-instituto-asturiano-de-la-mujer/mujeres-en-la-historia-guia-didactica-del-taller-de-tiempo-propio/>.

Bibliografía

EGEA VIVANCOS, A. y ARIAS FERRER, L. (2015). Russell Crowe el gladiador, Colón el descubridor y otros protagonistas de la Historia. *CLIO, History and History teaching*, 41.

FERNÁNDEZ PALOP, M.P. y CABALLERO GARCÍA, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 201-217.

HERNÁNDEZ CARRETERO, A.M., GARCÍA RUÍZ, C.R. y DE LA MONTAÑA CONCHIÑA, J.L. (Eds.), (2015). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres, Universidad de Extremadura.

LÓPEZ-NAVAJAS, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/50940>.

MOLINA PUCHE, S., ALFAGEME GONZÁLEZ, B. y MIRALLES MARTÍNEZ, P. (2010). El uso del libro de texto en el aula de historia de segundo de bachillerato. *II Congrés Internacional de DIDÀCTIQUES*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5620902.pdf>.

TIANA FERRER, A. (1999). La investigación histórica sobre los manuales escolares en España: el proyecto MANES. *Clio&Asociados*, 4, pp. 101-119.

VV.AA., (2008). *Els llibres de text i l'ensenyament de la Historia*. Record d'en Jordi Burguera Gómez. Barcelona: Grup DHIGECS. Universitat de Barcelona.