

Universidad de La Laguna

Escuela de Doctorado y Estudios de Posgrado

**Máster Universitario en Estudios de Género y Políticas
de Igualdad**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**EL OLVIDO DE LAS MUJERES EN
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA:**

**ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE LAS
ASIGNATURAS DE HISTORIA EN BACHILLERATO**

Tutora: Inmaculada Blasco Herranz

Autora: Irene Negrín León

Curso académico 2020/2021

Convocatoria de julio

La historia de las mujeres pone de relieve formas de estar, de partir, de transgresión, de mediación, de cooperación, de subversión pacífica de conquista para las mujeres y para otros colectivos, de creación de movimientos y teorías, que demuestran que no somos unas recién llegadas y que la historia no es posible escribirla sin nosotras.

CÁNDIDA MARTÍNEZ LÓPEZ, *Legitimar la historia de las mujeres*

Este trabajo no podría haberse realizado sin el apoyo, esfuerzo y cariño de toda una manta de cuidados de la que soy afortunada de tener.

Gracias a mi familia por aguantar mis largas conversaciones en la hora del almuerzo sobre los hallazgos que realicé de cada libro analizado, por las sorpresas compartidas de no encontrar mujeres, y por los ánimos y los apoyos en mi emprendeduría en esta aventura académica.

Gracias a mis compañeras de máster y profesoras por generar que los engranajes de mi cabeza estén dando vueltas constantemente, con nuevas ideas, debates, conversaciones interminables, alegrías y cariño mutuo. Sin duda han sido dos años llenos de complejidades y vaivenes, pero escribiendo estas palabras no puedo estar más orgullosa de todo lo que hemos conseguido.

Gracias a María y Ariadna por estar en mi vida, por dejarme acompañarlas en las suyas, por compartir lágrimas, risas, comida y proyectos. Por ser la red de cuidados frente a las inseguridades académicas y laborales, por construir pedazo a pedazo los cachitos de ínsula.

Gracias a Inma por enseñarme, guiarme y por querer ayudarme a realizar este trabajo.

Gracias a este año 2021 por darme todas las patadas y golpes posibles, obligándome a permanecer en la serenidad para aceptar las cosas que no puedo cambiar, a encontrar el coraje para cambiar las cosas que puedo, y a reconocer la diferencia entre ellas. Gracias a las que ya no están, por estar cuando lo hicieron, por enseñarme a soltar cuando tenía que hacerlo, por todo lo que ha venido y lo que me ha colocado donde estoy hoy.

Resumen

La ausencia de las mujeres en los materiales escolares que se emplean en la enseñanza de la Historia perpetúa una visión sesgada y distorsionada de la misma, del desarrollo de la humanidad y las sociedades. En este trabajo he realizado un análisis cuantitativo y cualitativo de seis libros de texto de las asignaturas de Historia de Bachillerato pertenecientes a las editoriales Santillana, SM y Vicens Vives, siguiendo la metodología propuesta por Ana López Navajas (2015). Para fundamentar los resultados obtenidos, me he apoyado en la literatura en materia de historia de las mujeres y del género reflexionando sobre la escasa traslación que se ha producido a las enseñanzas no universitarias. De igual forma, se ha realizado un repaso por la normativa vigente en materia de Educación, con el objetivo de conocer los contenidos que se establecen para las asignaturas de Historia del Mundo Contemporáneo e Historia de España, para comprobar si se contempla la historia de las mujeres en las mismas. Se ha reflexionado sobre el papel de los materiales escolares en la transmisión de valores androcéntricos que olvidan a las mujeres del pasado, asimismo se ha reseñado a la necesidad de establecer una metodología de enseñanza innovadora que se centre en el estudio de las construcciones sociohistóricas del género.

Palabras clave: historia de las mujeres, historia del género, manuales escolares, libros de texto, androcentrismo, Bachillerato, metodología de enseñanza de la historia.

Abstract

The absence of women in the school curricula for the teaching of History perpetuates the incomplete and distorted understanding of the subject and of the progress of humanity and the different societies within it. In this essay, I have undertaken a quantitative and qualitative analysis of six textbooks on the subject of History for Bachillerato published by Santillana, SM and Vicens Vives, following the methodology proposed by Ana Lopez Navajas (2015). To support the final results I have made use of the existing literature pertaining women and gender history, reflecting on how little these themes have translated into non-university education. Also, I have reviewed the current regulations on Education, with the purpose of understanding the contents established for the subjects of Historia del Mundo Contemporáneo and Historia de España, to see if the history of women is contemplated in them. I have reflected on the role that school curricula has in spreading androcentric values that shun women in the past. In addition, I have underlined the necessity to establish an innovative teaching methodology that centres on the study of socio-historic construction of gender.

Key words: women history, gender history, school manuals, textbooks, androcentrism, Bachillerato, History teaching methodology.

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN	12
1.1	Objetivos	14
1.2	Hipótesis	15
1.3	Justificación	15
1.4	Metodología del trabajo	17
II.	LAS MUJERES EN LA HISTORIA ENSEÑADA	19
2.1	Historia de las mujeres: el género como herramienta de análisis	19
2.2	¿Necesitamos una nueva forma de contar la historia de las mujeres?	26
III.	LA NORMATIVA EDUCATIVA EN ESPAÑA: CONTEXTO Y DESARROLLO	30
3.1	La LOMCE y el currículum de Canarias	30
3.2	Las asignaturas de Historia en la organización académica de Bachillerato	31
3.2.1	Historia del Mundo Contemporáneo	32
3.2.2	Historia de España	36
IV.	METODOLOGÍA DE ANÁLISIS	40
4.1	Editoriales utilizadas y justificación de la elección	41
4.2	Variables para la cuantificación	43
4.2.1	Variables de cuantificación <i>de lugar</i> en los libros escogidos	47
4.3	Resultados de los análisis	54
4.3.1	Santillana	55
	Historia del Mundo Contemporáneo	55
	Historia de España	57
4.3.2	SM	59
	Historia del Mundo Contemporáneo	59
	Historia de España	61
4.3.3	Vicens Vives	63

Historia del Mundo Contemporáneo	63
Historia de España	65
4.3.4 Resultados y conclusiones generales de los manuales	66
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y POSICIONAMIENTO	70
5.1 Discusión de resultados	70
VI. LA CULTURA ESCOLAR	84
6.1 La educación académica y el manual escolar: dúo vehicular del sexismo y la desigualdad	84
VII. CONCLUSIONES	89
VIII. FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA	93
FUENTES	93
A) Libros de texto y materiales complementarios	93
B) Legislación	94
BIBLIOGRAFÍA	94

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Recuento y porcentajes de personajes y apariciones en el libro de Historia del Mundo Contemporáneo, Ed. Santillana _____	55
Tabla 2. Recuento de apariciones en modo y lugar en el manual de Historia del Mundo Contemporáneo, Ed. Santillana _____	56
Tabla 3. Recuento y porcentajes de ilustraciones en el libro de Historia del Mundo Contemporáneo, Ed. Santillana _____	56
Tabla 4. Recuento y porcentajes de personajes y apariciones en el libro de Historia de España, Ed. Santillana _____	57
Tabla 5. Recuento de apariciones en modo y lugar en el libro de texto de Historia de España, Ed. Santillana _____	58
Tabla 6. Recuento y porcentajes de ilustraciones en el libro de Historia de España, Ed. Santillana _____	58
Tabla 7. Recuento y porcentajes de personajes y apariciones en el libro de Historia del Mundo Contemporáneo, Ed. SM _____	59
Tabla 8. Recuento de apariciones en modo y lugar en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, Ed. SM _____	60
Tabla 9. Recuento y porcentaje de ilustraciones en el libro de Historia del Mundo Contemporáneo, Ed. SM _____	60
Tabla 10. Recuento de personajes y apariciones en el libro de Historia de España, Ed. SM _____	61
Tabla 11. Recuento de apariciones en modo y lugar en el libro de texto de Historia de España, Ed. SM _____	62
Tabla 12. Recuento de ilustraciones en el libro de Historia de España, Ed. SM _____	62
Tabla 13. Recuento y porcentaje de personajes y apariciones en el libro de Historia del Mundo Contemporáneo, Ed. Vicens Vives _____	63
Tabla 14. Recuento de apariciones en modo y lugar en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, Ed. Vicens Vives _____	64

Tabla 15. Recuento y porcentaje de ilustraciones en el libro de Historia del Mundo Contemporáneo, Ed. Vicens Vives_____	65
Tabla 16. Recuento y porcentaje de personajes y apariciones en el libro de Historia de España, Ed. Vicens Vives_____	65
Tabla 17. Recuento de apariciones en modo y lugar en el libro de texto de Historia de España, Ed. Vicens Vives_____	66
Tabla 18. Recuento y porcentaje de ilustraciones en el libro de Historia de España, Ed. Vicens Vives_____	66
Tabla 19. Datos totales de personajes y apariciones en los manuales analizados _____	67
Tabla 20. Datos generales de personajes (p.) y apariciones (ap.) mujeres y hombres en los libros de texto en las editoriales y asignaturas analizadas (HMC y HE) _____	68

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Organización del manual escolar de la ed. Santillana _____	49
Ilustración 2. Organización didáctica del manual escolar de la ed. SM _____	52
Ilustración 3. Organización del manual escolar de la ed. Vicens Vives _____	54
Ilustración 4. Recopilación de imágenes protagonizadas por mujeres realizando el saludo franquista del libro de texto de Historia de España, ed. SM _____	72
Ilustración 5. Retrato "Lavoisier y su esposa" en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. Santillana _____	74
Ilustración 6. Dibujo del asesinato de "Francisco Fernando y su esposa" en el libro de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. Santillana _____	75
Ilustración 7. Imagen "archiduque y su esposa" en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. SM _____	75
Ilustración 8. Retrato de "las hijas del Zar" en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. Santillana _____	76
Ilustración 9. Imagen "Nicolás II y su familia" en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. SM _____	76
Ilustración 10. Obra "Consagración del emperador Napoleón en Notre-Dame" en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. Santillana _____	77
Ilustración 11. Extracto sobre las consecuencias sociales de la Segunda Guerra Mundial del libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. Santillana _____	79
Ilustración 12. Anexo sobre "Mujeres y niños en la Revolución Industrial" en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. Santillana _____	80
Ilustración 13. Anexo "Las mujeres en la nueva sociedad industrial" en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. Vicens Vives _____	81
Ilustración 14. Imagen de salones de tertulias de la Ilustración en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. SM _____	82
Ilustración 15. Obra "María Pineda en capilla", en el libro de texto de Historia de España, ed. SM. _____	83

Ilustración 16. Anexo sobre el fusilamiento de Torrijos en el libro de Historia de España, ed. Vicens Vives _____ 83

I. INTRODUCCIÓN

La educación que recibimos adquiere una función vital en nuestro desarrollo social y cultural. En el lado occidental desde el que partimos, nuestras vidas se organizan de tal manera que pasamos nuestros primeros veinticinco años insertas en una educación reglada que va moldeando y ajustando nuestra forma de comprender los conflictos sociales y los procesos históricos que nos han conducido hasta el momento actual y el contexto en el que nos insertamos. Sin embargo, los contenidos que hemos entendido como el conocimiento absoluto provienen de una concepción fuertemente sesgada en razón de diferencias de género, cultura y orientación y características sexuales y

A pesar de los esfuerzos realizados por la historiografía en las últimas décadas, y de los impulsos que la historiografía académica ha realizado en la recuperación de mujeres del pasado, estas han sido relegadas al olvido en la Historia enseñada en los niveles reglados y no especializados como es el Bachillerato. En los contenidos de las asignaturas de Historia pertenecientes a este nivel académico superior apenas se incluye la historia de las mujeres o se aplican metodologías de enseñanza que introduzcan de manera transversal lo que los estudios de la historiografía feminista han aportado a la disciplina desde hace décadas. Aparte de las mujeres fácilmente reconocidas por el grueso de la sociedad, como lo son Marie Curie o Clara Campoamor, difícilmente encontraremos las historias de otras mujeres históricas igualmente relevantes a estas en los manuales escolares que el profesorado utiliza en sus aulas para impartir las materias de Historia. Esta problemática suscita la obligación de preguntarnos qué implicaciones tiene para los alumnos y las alumnas que sus docentes no encuentren ni les trasladen referentes de mujeres históricas que participaron en los grandes hechos de la humanidad que se recogen en los contenidos curriculares.

Cuando las mujeres no están presentes en la historia que se enseña en los centros escolares, se construye en el imaginario colectivo la idea de que la mitad de la humanidad no ha tenido ningún papel relevante en la evolución de esta. Por si fuera poco, las reducidas mujeres que encontramos han sido incluidas desde miradas sesgadas, androcéntricas, sin (de)construir sus contextos y relaciones sociohistóricas, de manera que aumenta su condición de invisibilidad. Cuando se nos habla sobre mujeres del pasado, se nos suele detallar sus vidas privadas y familiares, y no es que estos

aspectos sean menos valiosos, sino que se minusvaloran los logros o acciones que realizaron para pasar a ser “relevantes”¹ en la Historia; en este sentido, se suele caer en un discurso paternalista y sancionador, muchas veces *heroicista*², sobre dichas mujeres, centrándose en su aspecto físico o en que si se relacionaban con los hombres adecuados podrían destacar del resto. De esta forma lo que le transmitimos a las alumnas que reciben estos conocimientos es que si su físico y sus relaciones sociales son las adecuadas, podrían aspirar a tener alguna posibilidad de destacar por encima del resto de mujeres, pero en ninguna circunstancia ser comparables con los hombres.

Es de suma importancia transmitir una historia protagonizada por mujeres para poder crear referentes reales y cercanos al alumnado, para generar espacios de respeto para las mujeres actuales que desempeñan funciones sociales y comunitarias, públicas y privadas. A través de este Trabajo de Fin de Máster se pretende dar visibilidad a la problemática que encontramos en las aulas de Historia en Bachillerato, en concreto, a la ausencia de las mujeres en los manuales escolares que el profesorado emplea para impartir conocimiento histórico.

Para este trabajo he empleado el término *olvido de las mujeres* en su título, debido a que no concibo otro término que pueda reflejar correcta y adecuadamente lo que quiero transmitir. No he utilizado *invisibilización* ni *ausencia* de las mujeres, porque considero estos implican un cierto grado de inconsciencia o de no premeditación; tampoco he utilizado el *borrado* de las mujeres, porque considero que está siendo maltratado por un sector del feminismo en un debate del que no quiero participar de ninguna manera, pues considero innecesario, infructuoso y nocivo para la sociedad. Utilizo *olvido* porque para muchas personas, las mujeres que han existido en la historia son desconocidas, no forman parte de sus discursos, y ni siquiera existe una intencionalidad de ocultarlas, sino que no se conocen a pesar de que en sus contextos fueron personajes relevantes para la evolución de las sociedades como las conocemos y, de alguna manera, han sido olvidadas por la historia tradicional dominada por la perspectiva androcéntrica. Es aquí donde me posiciono inicialmente e indico que sin las

¹ He entrecomillado este término porque considero debatible qué es considerado como relevante o qué aspectos se tienen en cuenta para atribuirle esa etiqueta a las acciones o roles que desempeña una mujer frente a un hombre.

² Sabiendo que no existe dentro de la oficialidad de la lengua española, utilizo este concepto para referirme a esos discursos que otorgan una concepción heroica o de valentía a las mujeres que se escapan de lo presuntamente normativo. Me genera una cierta incomodidad tratar a las mujeres como heroínas de sus vidas cuando realizan roles de hombres, que es lo que generalmente se entiende cuando se escapan de esa normatividad establecida por los preceptos y estereotipos de género.

mujeres no hay historia, que no es más (ni menos) que la historia de la humanidad: de hombres y mujeres. Me apoyo en las cuestiones que lanza Cándida Martínez López (2017)

¿Es posible una democracia avanzada que no incluya la experiencia histórica de la mitad de sus componentes en la formación de la ciudadanía? ¿Se puede enseñar a los jóvenes de hoy una historia sin las mujeres o las relaciones entre los sexos? ¿Puede estar tan alejada la disciplina de las dinámicas sociales contemporáneas?” (p. 21)

Es mi pretensión aclarar estas dudas a lo largo del desarrollo de este trabajo.

1.1 Objetivos

Este trabajo de investigación se centra en la temática de la representación de las mujeres en la educación secundaria, con el objeto de la detección del grado de presencia de las mujeres del pasado en los manuales escolares que más utiliza el alumnado de España en las materias de Historia de Bachillerato pertenecientes a las editoriales de Santillana, SM y Vicens Vives. Los objetivos que se persiguen en el desarrollo de este análisis y de este trabajo se dividen en dos secciones. Por un lado, en referencia a la investigación empírica de los manuales escolares, los objetivos específicos son los de detectar y analizar la presencia de las mujeres en los contenidos de Historia de Bachillerato. A su vez se pretende determinar, por tanto, la importancia que se le concede a la historia de las mujeres en los contenidos que recibe el alumnado en su formación académica.

Por otro lado, aquellos objetivos referentes a la revisión de la literatura y legislación vigente en materia de educación, se centran en detectar cómo recoge la primera la inclusión de las mujeres en la Historia y de la historia del género. De esta forma, se podrá esclarecer si los manuales escolares reflejan los contenidos que determinan los currículos educativos de las asignaturas que analizamos, así como comprender las razones tras la ausencia de las mujeres en los mismos.

1.2 Hipótesis

Estos objetivos servirán para verificar la hipótesis que se propone: existe una escasa presencia de mujeres en los manuales escolares de las asignaturas de Historia de Bachillerato. Estimo que, en términos generales, podemos detectar una presencia de mujeres inferior al 10% del total de personajes y apariciones en los libros de texto más utilizados en Bachillerato para estas materias. Según los datos proporcionados por el trabajo de López Navajas (2015), con una muestra de 1.642 personajes en los libros de texto más usados en todas las asignaturas de Ciencias Sociales de Educación Secundaria Obligatoria, las mujeres solo representan un 6.3% del total (104 mujeres), mientras que las apariciones de dichos personajes representan un 4.9% (207 apariciones de mujeres). Como apunta Solsona Pairó (2019), a medida que se avanza en el proceso académico lectivo del estudiantado, los contenidos se van tornando cada vez más androcéntricos, por lo tanto, creemos que comprobaremos esa tendencia decreciente a pesar de los esfuerzos que han hecho las políticas igualitarias por incluir la historia y los saberes de las mujeres en los contenidos educativos.

1.3 Justificación

La motivación para elaborar este trabajo reside la detección de la ausencia de mujeres del pasado en el imaginario colectivo sobre la historia que nos conforma, incluso en mi imaginario propio previo a la iniciación de este máster. Las mujeres no forman parte de la red de conocimientos, personajes históricos y hechos que conocemos y, aunque aparezcan, son pocas, están descontextualizadas e inclusive reciben un tratamiento paternalista por parte de la academia y los discursos tradicionales. Me parece relevante detectar las posibles razones que propician este abandono de las mujeres, y en qué medida aparecen en aquellos instrumentos que utilizamos para educarnos.

Frente a estos materiales, además, resulta paradójico que la investigación en esta materia lleva desarrollándose varias décadas, lo cual implica que se ha avanzado en el conocimiento de las mujeres históricas y existe una gran cantidad de materiales en los que consultarlas –monografías, manuales universitarios, etc. – que sustentarían su incorporación a los relatos de los materiales escolares para los niveles educativos no

universitarios que, sin embargo, no han experimentado esta traslación. Otro aspecto relacionado con esta paradoja es que existan estudios específicos de historia de las mujeres, pero que estos solamente se ofrezcan como optativos en niveles académicos más especializados o superiores relegando la historia del género a un papel anexionado o de ampliación de conocimiento histórico.

En consecuencia, considero que debo aportar un pequeño grano de arena a los esfuerzos que se están realizando desde organizaciones y movimientos feministas, así como desde algunas corporaciones gubernamentales y de la administración pública, por resaltar, recuperar y reflejar a las mujeres históricas. Es cierto que debo situarme como una persona que no tiene conocimientos amplios sobre el estudio de la historia ni en metodologías didácticas, pero que ha recibido una educación sesgada durante dos décadas, que está interesada en saber cómo se construye la narrativa y se educa a la ciudadanía con la que comparto espacios. Además, considero que mi formación en igualdad de género y diversidad me otorga la capacidad de hacer juicios de valor en estos ámbitos en los que no estoy especializada académicamente, pues conocer, disponer y saber incluir la perspectiva de género en los materiales académicos e históricos que se elaboran es sumamente necesario para ofrecer una enseñanza igualitaria, democrática y justa. Es por ello que estimo que este trabajo podría unirse a los esfuerzos realizados por la Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM); el proyecto de la Unión Europea de educación en Secundaria *Women's Legacy*³; la iniciativa de la Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnologías (AMIT) del año 2021 *No more Matildas*⁴; el proyecto cultural y educativo *Herstóricas*; o los monográficos sobre relaciones amorosas entre mujeres de Cristina Domenech *Señoras que se empotraron hace mucho* (2019) y *Señoras ilustres que se empotraron hace mucho* (2020), entre otros.

³ Es un proyecto dirigido por Ana López Navajas en colaboración con la Conselleria d'Educació y Cultura de la Generalitat Valenciana y nueve países de la Unión Europea, para más información se puede consultar el siguiente enlace: <https://womenslegacyproject.eu/es/home/>

⁴ Esta iniciativa se desarrolló en los primeros meses del año 2021 alrededor del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, con el objetivo de “recuperar referentes científicos para inspirar y fomentar la vocación científica en niñas y adolescentes” (Nomoremotildas, s.f). Tuvo tanta repercusión que elaboraron un manual anexo con mujeres científicas para el curso de quinto de Primaria (<https://www.nomoremotildas.com/encarte>), y la Asociación de Editores de Libros y Material de Enseñanza se comprometió a promover referentes de mujeres en los siguientes libros de texto editados tras la publicación de los nuevos currículos educativos tras la aprobación de la LOMLOE (*Editores de libros texto promoverán referentes femeninos con #NoMoreMatildas*, 2021).

1.4 Metodología del trabajo

Con la finalidad de llevar a cabo correctamente la consecución de los objetivos planteados, así como para la verificación de la hipótesis presentada, se seguirá una metodología de trabajo que constará de dos partes: un análisis y contextualización teórico y jurídico y un análisis cuantitativo y cualitativo de los manuales escolares.

Para realizar una contextualización correcta de lo expuesto en este trabajo, en el apartado siguiente se presentará un marco teórico que subraye los principales esfuerzos realidades por la historiografía feminista, que me permitirá reflexionar sobre la indispensable inclusión de las mujeres en la historia enseñada, analizando las metodologías que se han venido utilizando y la aparición de nuevas propuestas, que contribuirán a la construcción de una sociedad democrática e igualitaria en la que las mujeres estén representadas en su debida manera.

El siguiente apartado consistirá en la exploración de la legislación vigente en materia de educación: la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa; así como los currículos generales y de Canarias sobre las asignaturas que estudiamos en este trabajo: el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; y el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.

A continuación, en el tercer apartado se detallará la metodología utilizada para elaborar el análisis de los libros de texto seleccionados, y se expondrá una explicación de cada editorial de manuales escolares, la justificación las razones de elección de cada una, y una breve explicación de la estructuración de cada libro, para así reconocer más correctamente a qué elementos corresponden las variables cuantificables en cada manual. Una vez presentada la metodología de análisis, en el cuarto apartado se expondrán los resultados de dicho estudio, con los datos totales de todos los libros de texto y las asignaturas, desagregados en estas dos categorías, así como en las variables cuantificables de *modo* y *lugar* de aparición.

A partir de la exposición de los resultados, en el quinto apartado se procederá a hacer una discusión de los mismos, analizando las implicaciones que se desprenden de

los datos desagregados. Como último apartado, de forma complementaria o un factor relevante para entender la ausencia de las mujeres en los manuales escolares, se realizará una revisión de la literatura académica sobre la cultura escolar en la transmisión del androcentrismo a través de los materiales que se utilizan en la enseñanza reglada. De esta forma, la investigación de este trabajo queda enmarcada entre dos bloques de teoría que le aportan cohesión y pueden ofrecer alguna explicación sobre el olvido de las mujeres históricas, que se contemplarán en las conclusiones, como apartado final, donde se recogerán algunas consideraciones que deben propiciar la construcción de imaginarios en los que las mujeres del pasado estén debidamente reflejadas.

II. LAS MUJERES EN LA HISTORIA ENSEÑADA

La enseñanza de la historia en la educación reglada está altamente sesgada por el androcentrismo. Desde las aulas, los materiales que se utilizan en ellas para impartir las asignaturas y el profesorado que los utilizan, se perpetúa una narración histórica en la que las mujeres no están incluidas, sin ni siquiera ser protagonistas o coprotagonistas del desarrollo de la construcción de las sociedades, las culturas y las costumbres. Desde la escuela se nos permite creer que las mujeres poco o nada han tenido que ver en los grandes hechos históricos de nuestras sociedades, relegadas a un papel colectivizado y anexo a la *historia de verdad*, la de los grandes hechos de los hombres, por y para ellos. Como apunta Aritza Sáenz del Castillo (2015, p. 45), la enseñanza de la historia se centra en la descripción de las decisiones y acciones de personajes políticos como únicos sujetos que transforman la historia, mientras que la evolución económica, social y cultural quedan en un segundo plano.

Antes de comenzar con el análisis de los manuales escolares, resulta sumamente importante que establezcamos, aunque sea muy sucintamente, el marco teórico sobre las corrientes metodológicas del análisis histórico sobre las mujeres. Me he apoyado en los textos de reconocidas historiadoras como Mary Nash (1990) y Joan Scott (1982), entre otras, en los que se hace un repaso de las corrientes historiográficas y cómo han introducido a las mujeres en su metodología de análisis, y en los que se incorpora la necesidad de utilizar el género como herramienta de análisis histórico, conformando así la historia de las mujeres o la historia de género.

Una vez establecido este marco teórico y conceptual, a la vez que puede servir como una explicación introductoria sobre la invisibilidad de las mujeres en la enseñanza de la historia, también se expondrán nuevas propuestas en la didáctica de la historia que historiadoras y docentes han expuesto, de manera que sirva para favorecer la igualdad entre géneros.

2.1 Historia de las mujeres: el género como herramienta de análisis

Las mujeres han estado marginadas por la mayoría de las corrientes historiográficas, tanto tradicionales como innovadoras (Nash, 1982, p. 18) y, por tanto, no han figurado como agentes del cambio histórico a pesar de que han representado a más de la mitad de la población humana. La pretensión de este apartado es la de realizar una pequeña reflexión sobre las diferentes investigaciones de la historiografía

feminista que se llevan desarrollando a lo largo de cinco décadas en las universidades occidentales que, paradójicamente, no han experimentado una traslación como cabría desear a las enseñanzas de Secundaria y Bachillerato. Por ello, funcionando a su vez como marco teórico de este trabajo, no es mi intención hacer un repaso de los diferentes e interesantes debates suscitados sobre y acerca de la historia de género, sino la de subrayar algunas aportaciones en el ámbito de la historiografía de las mujeres o de género, para así poder ponderar cómo se podría transmitir en las enseñanzas no universitarias.

Desde la década de los setenta del siglo pasado se han ido configurado dentro de la historiografía diferentes perspectivas en cuanto a la inclusión, contribución o integración de la historia de las mujeres en los análisis históricos. El género ha sido introducido como una herramienta de análisis histórico (Scott, 1990), esto es, la perspectiva de género intercalada en el estudio del pasado bajo la motivación de realizar esfuerzos en la reformulación del sujeto histórico de las mujeres y de “decodificar el significado y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana” (p. 49). Es mi parecer, junto con el de otras académicas (Nash, 1982; Scott, 1990; Segura Graíño, 2005; Sáenz del Castillo Velasco, 2015), que una introducción de mujeres como si fueran estrellas fugaces dentro de la narración de la historia *de los hombres*, carece de una visión analítica o interpretativa de las realidades históricas por las que pasamos la humanidad en su totalidad, con los matices correspondientes en cada situación determinada, por lo que se torna necesario utilizar el género como herramienta que deconstruya y desnaturalice las concepciones de *feminidad* y *masculinidad*, que repiense a las mujeres y hombres del pasado, y se imbrique en otras interseccionalidades como la raza, la clase, la orientación y características sexuales.

Es Joan Scott (1982) una de las primeras en proponer la utilización del género como herramienta de análisis histórico, de manera que este atraviesa los diferentes procesos políticos, sociales, económicos y culturales que conforman los hechos históricos que conocemos y que, como se desprende de este análisis, afecta de manera diferente a hombres y mujeres. La definición del concepto género que aporta Scott (1990) hace hincapié en la construcción diferencial en base al sexo en vertientes históricas, sociales y culturales que a su vez genera cambios en los significados de la feminidad y masculinidad a lo largo de diferentes periodos o procesos históricos y que,

por lo tanto, no podemos entender el pasado sin el género, necesitando que toda su reconstrucción lo tome en consideración y lo integre. En este sentido, el género como constructo establece un sistema de poder desfavorable para las mujeres que se impregna en todos los ámbitos de la sociedad, el conocimiento, las relaciones sociales, la cultura, entre otros. Sobre esta cuestión reflexiona Dolores Ramos Palomo (2015, p. 13), pues el sistema de poder explica la invisibilidad histórica de las mujeres y expone las relaciones subordinadas de poder en todos los espacios, públicos o privados.

Propone Scott (1990) entonces, que la herramienta del género debe ser utilizada para deconstruir, desmontar o denaturalizar las construcciones sociohistóricas de la feminidad y la masculinidad. No sólo debe afectar a cómo estudiamos a las mujeres del pasado, sino también a cómo lo hacemos sobre los hombres, por ejemplo sobre qué importancia “se le otorga a la violencia en la definición de la masculinidad aceptable” (Aresti Esteban, 2020, p. 334-335). El género debe introducirse dentro de los análisis de la historia, de manera que se traslade el foco del análisis a las estructuras y dinámicas de poder, y no tanto hacia la consecución y causalidad de los hechos. Utilizar el género como herramienta de análisis permite que dejemos atrás construcciones sociales, identitarias y jerárquicas que aportan mayor relevancia a aspectos públicos sobre los privados, en esa dicotomía de público-hombre, privado-mujer y, por ejemplo, que nos haga cuestionarnos por qué el trabajo de los cuidados se traslada con menor importancia que presidir un gobierno, cuando sin uno no podría darse el otro.

Por tanto, teniendo en cuenta la construcción del género como determinante de las diferencias de poder entre mujeres y hombres, se torna necesaria la elaboración de una metodología de estudio del pasado diferenciada de las tradicionales, como apunta Mary Nash (1982):

A partir de la doble constatación del feminismo contemporáneo de que lo privado es política y de que el sexo es una categoría social, en el sentido de que la experiencia y existencia de la mujer como grupo social diferenciable del hombre se debe a factores sociales y no naturales o biológicos, la historia de la mujer evoluciona desde un enfoque inicial de justificación de su misma legitimidad a las [sic.] planteamientos actuales de cuestionar las tesis históricas tradicionales y apuntar nuevos marcos conceptuales, una nueva metodología, así como las fuentes de investigación. (p. 101)

Es por ello que, antes de recoger esta propuesta metodológica realicemos esa breve reflexión de las tesis históricas tradicionales que han introducido a las mujeres en sus análisis. Los trabajos de Nash (1982), Scott (1990), Segura Graiño (2005) y Ramos Palomo (2015) serán necesarios para realizar este repaso. Las principales tradiciones historiográficas como la escuela de Annales y la tradición marxista se olvidaron de incluir a las mujeres en el estudio de la historia. Mientras que la primera introdujo a alguna mujer destacable desde esquemas tradicionales, la historiografía marxista decidió no ocuparse de la historia de las mujeres, pues su principal enfoque se enraíza en las clases sociales como principales motores de la historia. Las mujeres pertenecen a estas clases sociales y, por tanto, según defienden, no son consideradas como un grupo diferenciable del de los hombres. El materialismo histórico consideraba que las desigualdades de género eran secundarias, poco relevantes, que las mujeres deberían estudiarse junto con las experiencias de los hombres de su misma clase (Bolufer Peruga, 2018, p. 49). La transformación de la historia realizada por Annales permitió que las mujeres se conformaran como sujetos históricos, realizando estudios e investigaciones sobre la familia y la vida cotidiana, y entendiendo como naturales las desigualdades entre hombres y mujeres (Bolufer Peruga, 2018, p. 47). Estas dos corrientes, sin embargo, a pesar de incorporar a algunas mujeres en la historia, las consideraron como “otras minorías o grupos subalternos, las gentes sin historia” (Bolufer Peruga, 2018, p. 50) y partieron desde el victimismo que no ayudaba a explicar los procesos de las transformaciones históricas.

Los primeros esfuerzos por incluir a las mujeres en el discurso histórico se realizaron a través de la historia contributiva que “se basa en el anhelo de demostrar que también [las mujeres] participaron en el devenir histórico” (Fuster García 2009, p. 249), aunque con una perspectiva metodológica tradicional. Se ha centrado en la experiencia histórica de las mujeres y su contribución a diferentes movimientos, es decir, de los hechos que ya conocemos, la historia contributiva se ha empeñado en resaltar a las mujeres que también participaron en ellos, aunque sin cambiar la perspectiva y analizando esa participación desde criterios androcéntricos que “ignoran los efectos de esta actividad de las mujeres sobre sí mismas y sobre las demás mujeres” (Nash, 1982, p. 105). Asimismo, mientras que la historia contributiva se ha centrado en estudiar los movimientos de las mujeres en cuanto a la consecución de derechos y a las diferentes aristas de opresión que las mujeres han sufrido, incide en el papel de las mujeres como

víctimas del sistema y no como protagonistas de los hechos (Nash, 1982; García-Peña, 2016). Mary Nash (1982) lo expresa así:

Estas aportaciones, aunque valiosas porque amplían nuestros conocimientos en este terreno, al limitarse exclusivamente al estudio de la opresión formal de la mujer y a las organizaciones que canalizan la lucha en su contra, refuerzan, de alguna manera, la concepción de la mujer como víctima que reacciona exclusivamente en función de la explotación masculina. Por lo tanto, estos trabajos ignoran otras vertientes de la aportación de la mujer a la historia. (p. 105)

La historia de las mujeres y del género es una corriente historiográfica que se ha consolidado dentro de la investigación académica y que tiene como objetivo el reconstruir la historia de las mujeres y ampliar conocimientos de su protagonismo en el proceso histórico (Nash, 1982, p. 103), con la finalidad de rescatar al sujeto social “subalterno, oculto y elidido en la historiografía” (Fuster García, 2009, p. 248). Está centrada, por tanto, en el análisis de la situación de las mujeres tanto en la esfera privada, con el estudio de las estructuras de “la familia, la sexualidad, la reproducción, la cultura femenina, la salud, el trabajo doméstico, la socialización de los hijos, entre otros aspectos, para así establecer una visión integral del conjunto de la experiencia histórica de la mujer” (Nash, 1982, p. 104). A su vez, dentro de esta historiografía se han desarrollado diferentes metodologías de análisis histórico alrededor del papel⁵ de las mujeres.

En primer lugar, la academia se centró en la representación de mujeres notables; el estudio de, bien grandes figuras de mujeres excepcionales que destacaron en roles que habitualmente fueron desempeñados por hombres (política, cultura, religión), bien una élite de mujeres poco representativas de la experiencia colectiva de las mujeres (Nash, 1982). No obstante, si bien puede ser interesante conocer la vida de estas mujeres, el subgénero de las mujeres notables presenta grandes limitaciones a la hora de representar

⁵ En la mayoría de este trabajo utilizo el *papel de las mujeres* como una expresión ya formada para indicar los roles que las mujeres han desempeñado en cada contexto histórico en el que se insertan. No obstante, es un concepto que me genera contradicciones, puesto que considero que no debería utilizarse para justificar la presencia de la mitad de la humanidad en la historia que enseñamos. En ningún momento nos preguntamos si el *papel* de los hombres es relevante para incluirlo en la historia. Desde los feminismos y las reivindicaciones en las metodologías de la enseñanza y la historia, ¿por qué hablamos del *papel de las mujeres*? En este sentido, la mayoría de las veces caemos en el error de incluir contenido de mujeres y nombrarlo “las mujeres en la ciencia”, como si estuvieran de prestado dentro de un ámbito que corresponde únicamente a los hombres. Debemos cambiar la forma en la que nombramos la historia de las mujeres y la presencia de las mujeres en esta, de manera que no incidamos en la cesión de espacios para nosotras, sino que los reconozcamos como robados, por ser propios, de todas y de nadie a la vez.

a las mujeres de la historia, pues no las inserta en su contexto histórico ni se detiene a realizar un análisis de las relaciones de poder construidas en torno a sus congéneres. Justamente, en los manuales escolares persiste esta dinámica de inclusión de mujeres en su narración histórica: la anexión de mujeres notables carentes de una dimensión sociohistórica en la que las dinámicas de poder juegan un papel decisivo para su desarrollo social, político, cultural y económico.

Resaltar las biografías de las mujeres en su contexto familiar y social ha sido otro de las metodologías desarrolladas dentro la historia del género. Recoge Mary Nash (1982) que los estudios biográficos han servido para recoger las relaciones sociales entre los géneros, los roles sexuales y la cultura de las mujeres, para entender el “condicionamiento social y sexual de estas mujeres y la interacción entre su vida pública y privada” (p. 105). Si bien las biografías pueden resultar útiles para, precisamente, no dar únicamente visibilidad a mujeres excepcionales y reconocer cómo se desarrollaron y relacionaron las mujeres en cada contexto histórico, si estas crónicas carecen de perspectiva de género o de un análisis estructural de las dinámicas de poder, en definitiva se perpetúa la misma perspectiva androcéntrica que se hace desde postulados tradicionales. En esta línea, dentro de la historia del género también se ha desarrollado la historia tradicional de las mujeres, que abarca una amplitud de temáticas en las que las mujeres son consideradas como un grupo independiente de la sociedad, y centrándose en la educación de las mismas, el sufragio, los movimientos de control de la natalidad, el trabajo de las mujeres, la literatura de mujeres, entre otras. (Nash, 1982).

Tras este repaso dentro de la historia del género, resulta relevante subrayar las reflexiones que realizan las académicas en referencia a la historia social. Por un lado, Mary Nash (1982) reconoce las similitudes entre ambas, pues plantean una perspectiva interdisciplinaria y se preocupan por “las pautas y tendencias de larga duración más que por una periodificación por acontecimientos y hechos singulares” (p. 106), a la vez que se centran en incorporar la totalidad de los grupos sociales en la investigación histórica. Sin embargo, considera Nash (1982) que se deben entenderse como dos metodologías diferenciadas de investigación histórica, pues la historia de las mujeres “no puede limitarse al estudio de la familia, de la demografía, de la esfera privada.” (p. 107).

Para Segura Graiño (2005) la historia social es imprescindible para conocer la realidad social de las mujeres y de su propia vida, pues todas están interseccionadas con lo social, tanto en el ámbito público como privado; en definitiva, “no las aísla, por el

contrario valora la realidad social en la que se desarrollan sus actos, es la realidad social completa en la coinciden las estructuras en las que están implicados hombres y mujeres” (Segura Graiño, 2005, p. 20). De igual forma, autoras como Ramos Palomo (2015) considera que existe tanto la historia de las mujeres como la historia de género por separado, siendo esta una subsección de la primera, que se plantea además desde la historia social, historia política e historia cultural de forma transversal (p. 213).

Sobre la historia social, la historia de las mujeres y la historia de género no encontramos consenso entre las académicas. Mientras que, por un lado, reconocemos los postulados establecidos por Nash (1982) sobre la historia del género recogidos en las líneas anteriores, por otro lado, recogemos esta idea de Cristina Segura Graiño (2005) de que

(...) espero que este nuevo siglo sea el de la Historia social de las mujeres. Se afirmen los planteamientos que valoren el conflicto en el que viven, sometidas por el Estado, de forma desigual a como lo están los hombres. Pero ellos, mantienen un pacto tácito, para que el grupo masculino, someta a las mujeres en su beneficio. Esta situación es privativa de ellas y sólo desde la Historia social se desarrollaran los análisis que valoren esta situación a través del tiempo y en las diferentes formaciones sociales. Igualmente sólo desde la Historia social se pueden investigar las relaciones que las mujeres han mantenido con el medio natural en el que han vivido a lo largo de los tiempos. (p.20)

Hace esta distinción porque, al igual que Scott (1990) y Nash (1982), considera que el género es únicamente una categoría de análisis de la historia, al igual que podría ser la clase social o la raza. No obstante, partiendo desde este punto, cconsidera que utilizar “género” como sinónimo de “mujeres” contribuye a una invisibilización de estas últimas, conformando una manera de trasladar el sujeto histórico, que dejan de ser las mujeres (sujeto a historiar), y pasa a ser el género (metodología de la historia de las mujeres), en definitiva diluyendo la posición de las mujeres como sujeto de estudio en los análisis de la historia (Segura Graiño, 2005, p. 10). No obstante, coincido con el resto de historiadoras que utilizan los conceptos de historia de género e historia de las mujeres indistintamente, y que posiblemente pueda ser más adecuado utilizar el primero que el último, pues el género también implica deconstruir, analizar y comprender las estructuras jerárquicas y de poder en la que se construyen los hombres del pasado o la masculinidad, además que el género como herramienta de análisis implica fijar el

énfasis no solo en estructuras jerárquicas sino en la variabilidad histórica del sujeto “mujeres”.

Es mi consideración, no obstante, que si bien la historia social intersecciona diferentes ejes, la historia con enfoque de género debe transitar y e incorporar el género como una variable analítica más, sin estar separada ni subordinada de otras. La historia de las mujeres debe ser historia con perspectiva de género, de manera que se estudien las dimensiones del poder entre grupos, entre hombres y mujeres, teniendo en cuenta la raza, la clase, la procedencia, la orientación y características sexuales cada una en sus contextos históricos y ajustando sus definiciones. La historia de las mujeres debe ser estudiada e imbricada de la misma forma en la que no nos planteamos que exista una historia de los hombres, pero deben cambiar los paradigmas con los que la estudiamos, pues analizarla desde las mismas perspectivas tradicionales implicaría una perpetuación del papel oprimido de las mujeres, desde una visión victimizante y excluyente. Debemos integrar la variable del género en el estudio de la historia porque es útil para reflexionar sobre la complejidad de las desigualdades sociales, las relaciones sociales y los conflictos de modo que no se puedan entender de forma verticalizada sino entendiendo las dinámicas de poder como jerarquizadas y móviles. El género no es excluyente, supera barreras biológicas y se centra en la construcción de relaciones entre *sexos* determinadas por los constructos sociales; el género “pluraliza las categorías” (García-Peña, 2016, Género y otras categorías, párrafo 1) reconociendo diferentes historias e identidades, cuerpos, razas, sexualidades y expresiones.

2.2 ¿Necesitamos una nueva forma de contar la historia de las mujeres?

La historia de las mujeres se constituye como una modalidad particular de preguntarse sobre la sociedad, sobre las relaciones, los conflictos en el pasado y a lo largo del tiempo; es una nueva forma de pensamiento, de entender la historia de la humanidad, no solo de las mujeres. La historia de género ha pretendido, desde su inicio, renovar la forma de enseñanza de la historia y “democratizar el saber de formar una ciudadanía crítica y de construir una sociedad más igualitaria” (Bolufer Peruga, 2018, p. 77). Desde finales de los años setenta, en España se ha venido desarrollando en gran medida la investigación sobre historia de las mujeres, centrándose en nuevas perspectivas, enfoques, temáticas, y categoría de análisis. No obstante, se ha focalizado menos en la incorporación de la misma a los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya no

solo en el ámbito universitario, sino en las etapas educativas previas (Martínez López, 2017, p. 20) y, por otro lado, en la formación del profesorado (Madrid, 2017, p. 125).

Afirma Cándida Martínez López (2017, p. 22) que es necesario civilizar el conocimiento incorporando las experiencias y saberes históricos de las mujeres, en el sentido que se torna necesario hacer útil este conocimiento para poder concederle un poder de transformación colectiva y personal. La historia de las mujeres permite un cambio en la manera de construir el imaginario colectivo, de la forma en la que entendemos las sociedades y las relaciones sociales, las dinámicas de poder y la jerarquización de las clases. Siguiendo con las palabras de Martínez López (2017)

Desde esa perspectiva la historia de las mujeres ha ofrecido análisis y nuevas orientaciones al conjunto de los estudios de las mujeres al contribuir a repensar su papel plural en las sociedades, los imaginarios y sus construcciones, más allá de la mera y lineal división de los primeros momentos que nos situaba como víctimas o como protagonistas, y ha contribuido a crear genealogías de mujeres y a su empoderamiento y capacidad de proyección y acción (Martínez y Nash, 2013, Borderías, 2009). (p. 27)

No obstante, es necesario evitar que la historia de género siga considerándose como una historia parcial o una ampliación de la historia tradicional. Frente a las dificultades que encuentran las académicas e investigadoras de las mujeres en las enseñanzas universitarias y obligatorias, debemos repensar una serie de aspectos interrelacionados entre sí que favorezcan la democratización del conocimiento para conseguir una igualdad real y una representación justa de las mujeres. Nos encontramos ante un análisis histórico en constante construcción que obliga a replantear la academia, las fuentes utilizadas, los objetos de estudio, el método, y presenta otras esferas como la privada, la doméstica, las prácticas, la moral, con el propósito de visibilizar las vidas de la totalidad de las mujeres sin caer en anacronismos (Sánchez Durá, 2017).

La metodología de la enseñanza de la historia, cómo enseñamos la historia de las mujeres en las aulas no universitarias es uno de los pilares que debe replantearse. La historia de las mujeres no debe estar aislada del resto de historias, sino que debe estar imbricada en una metodología de análisis y enseñanza histórica innovadora, donde nos desliguemos de aprender hechos y fechas, “el resumen del resumen” (Sánchez Durá, 2017, p. 115) y fomentemos la formulación del pensamiento crítico histórico. Debemos separarnos de una didáctica de la enseñanza de la historia que tiene como único objetivo

la memorización de hechos cronológicos o de la utilización de conceptos ahistóricos como “democracia, igualdad, progreso o ciudadanía” (Madrid, 2017).

Junto con un cambio en la metodología de la enseñanza de la historia se torna sumamente imprescindible que el profesorado esté formado en igualdad, así como que presente predisposición a las innovaciones pedagógicas, didácticas, a la creatividad y la puesta en común de una enseñanza de la historia diferente a la que estamos acostumbradas. Recoge Dolores Sánchez Durá (2017) un argumento que justifica la necesidad de este cambio didáctico porque “el cambio en las concepciones de la historia está directamente implicado con el cambio en la didáctica y que los cambios didácticos tienen que estar bien avenidos, tienen que converger, con esas concepciones historiográficas” (p. 102). En este sentido, debe cambiar la didáctica para que la visibilidad de las mujeres no recaiga únicamente en su *papel* de sujetos de la historia, sino en cómo se han construido las relaciones jerárquicas y los procesos de construcción de identidades entre mujeres y hombres en la historia (Sánchez Durá, 2017, pp. 102-103).

En último lugar, para complementar estos dos cambios necesarios, también es primordial que el currículo académico de las asignaturas de Historia experimente una transformación renovadora. Esta debe partir de la transversalización del análisis histórico introducido por la historia de género y por las teorías feministas, en la que se replantee la carga de los contenidos académicos, pasando por incidir en la deconstrucción y desnaturalización de las dinámicas de poder y de jerarquía de cada contexto sociohistórico, dejando atrás viejas perspectivas tradicionales que fomentan el androcentrismo. El currículo, como veremos en el siguiente apartado, es la hoja de ruta marcada para que las editoriales educativas desarrollen los libros de textos de cada asignatura con una idiosincrasia particular. Es decir, si lo que se plantea en el currículo ya parte desde una visión androcéntrica, el manual escolar la perpetúa ampliando esa perspectiva y anclando al enfoque predeterminado por el organismo legislador de turno. De esta forma la enseñanza de la historia sigue impregnada de “historicismo, la dictadura de la diacronía y, en definitiva, la hegemonía de las historias generales que tienen a las naciones como sujetos más o menos explícitos” (Sánchez Durá, 2017, p. 104). No debe concebirse el cambio en el currículum como una ampliación de los contenidos, sino como una la modificación del relato que, como establece Mercedes Madrid (2017) “enriquece y le aporta una comprensión más exacta del pasado” (p.131).

Ninguno de estos deseos podrían conseguirse si no se le otorga un reconocimiento global y amplio a las investigaciones, perspectivas y análisis de la historia de las mujeres más allá de la academia feminista. Los gobiernos, órganos legisladores y sistemas educativos deben realizar los esfuerzos necesarios para revertir y reformar la educación y metodología de enseñanza si realmente están comprometidos con la promoción y el reconocimiento de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Quede este trabajo como una pequeña reivindicación a favor del reempoderamiento y reconocimiento de una historia que es imposible narrar y descubrir sin contar con nosotras: mujeres, diversas, disidentes.

III. LA NORMATIVA EDUCATIVA EN ESPAÑA: CONTEXTO Y DESARROLLO

En este apartado realizamos un repaso sobre la normativa estatal y canaria en materia de educación, con el objetivo de generar un marco de referencia sobre la organización y distribución de los contenidos de las asignaturas de Historia de Bachillerato que hemos escogido para la realización de este trabajo.

3.1 La LOMCE y el currículum de Canarias

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, o como se la conoce y nos referiremos a ella en adelante, LOMCE, es la norma superior en materia educativa que regula la organización y los contenidos académicos de las enseñanzas obligatorias y secundarias en España⁶. Esta norma fue aprobada en noviembre de 2013 en el Congreso de los Diputados, impulsada por el entonces gobierno del Partido Popular, y por el ministro de Educación, Ignacio Wert (razón por la que la norma se conoció como ley Wert).

Uno de los objetivos principales de la norma es favorecer una educación de calidad como soporte de la igualdad, la equidad y la justicia. En este sentido, hace hincapié en las “habilidades cognitivas” que el alumnado debe adquirir a lo largo de su etapa educativa: “el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio” (Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa, p. 5). A pesar de esta declaración de intenciones, en ningún momento en el texto de la norma se hace referencia a contenidos académicos que engloben o incluyan la perspectiva de género, que promuevan la igualdad entre mujeres y hombres, o que reconozcan las diversidades identitarias, sexuales y raciales. De esta forma, en un esfuerzo por obviar estos aspectos sumamente importantes para el desarrollo social y cívico de la ciudadanía, se engloba en un conjunto de frases referentes a la importancia del desarrollo de la justicia social y de la igualdad a través de las competencias

⁶ En fecha de 30 de diciembre de 2020 se aprobó la nueva Ley Orgánica en materia educativa, la LOMLOE o ley Celáa. Sin embargo, debido a su reciente aprobación, no cuenta con el desarrollo curricular de las asignaturas que nos conciernen en este Trabajo de Fin de Máster. De igual forma, los libros de texto analizados han sido editados en 2015 y 2016, rigiéndose por los currículos de la LOMCE, por lo que de nada nos serviría analizar la propuesta curricular que ofrece la LOMLOE en este apartado del trabajo al no tener concordancia con los manuales.

académicas, sin hacer mención o especificar a qué se refiere con estos términos o cómo van a conseguirse.

Puesto que Educación es una competencia compartida con las comunidades autónomas del Estado español, recae en el Gobierno de Canarias, en este caso, la responsabilidad de desarrollar y ajustar los currículos educativos que se desprenden de esta ley. Así, en julio de 2016, bajo el mandato de Coalición Canaria a través de la consejera de Educación y Universidades, Soledad Monzón Cabrera, se aprueba el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Establece en su texto que la finalidad del currículo de Bachillerato es proporcionar al alumnado “formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia” (Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias [Decreto 83/2016], p. 17048). A su vez, el currículo se adapta al contexto de Canarias, con el objetivo de que se “conozca, aprecie y respete los aspectos culturales, históricos, geográficos, naturales, sociales y lingüísticos más relevantes de la Comunidad Autónoma” (Decreto 83/2016, p. 17048).

3.2 Las asignaturas de Historia en la organización académica de Bachillerato

Los cursos de Bachillerato, los últimos de la educación reglada en España, se organizan a través de la LOMCE en las siguientes modalidades: Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales, y Artes. En el primer curso de Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales se oferta como optativa la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, con un periodo lectivo semanal de cuatro horas. En el segundo curso de Bachillerato, también con un periodo lectivo semanal de cuatro horas, se cursa como materia obligatoria y troncal en todas las modalidades de Bachillerato la asignatura de Historia de España.

El Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, establece los elementos transversales que deben incluirse en la totalidad de materias de esta etapa educativa. En su artículo 6, apartado 2, especifica que compete a las Administraciones

educativas fomentar el desarrollo de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

En este sentido, el Bachillerato, según lo recoge en su artículo 24 (de principios generales), tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Para ello, tiene que provocar el desarrollo en el alumnado de capacidades que permitan

fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato [Real Decreto 1105/2014], p. 188).

La declaración de intenciones es clara en cuanto al desarrollo democrático y justo se refiere. No obstante, como comprobaremos, estas son palabras y justificaciones vacías que perderán su razón de ser una vez analicemos los contenidos que ofrecen los currículos de cada asignatura, así como la adaptación que hacen los materiales escolares de ellos.

3.2.1 Historia del Mundo Contemporáneo

El currículo general de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo se regula a través del Real Decreto 1105/2014, en el que la descripción genérica de la asignatura presenta gravísimos errores en la redacción y proyección del diseño de esta. Se establece que el planteamiento del conocimiento histórico debe ocuparse de “los hombres en sociedad, de sus diversas actividades y creaciones” (p. 324). En la misma línea de texto, se intercambia “los hombres” por la “actividad humana”, dando a entender que ambos conceptos son sinónimos y que por “hombres” debemos entender el total de la humanidad.

Por otro lado, establece que el contenido que debe impartirse debe hacer referencia no solamente a los acontecimientos, sino a la “multiplicidad de sectores que componen la vida cotidiana” (Real Decreto 1105/2014, p. 342). Sin embargo, como distinguiremos más adelante, la ausencia de las mujeres en los contenidos propuestos para esta asignatura deja en entredicho tal afirmación; si no se habla de las mujeres que compusieron la cotidianidad, no podemos hablar de una narración veraz de la Historia.

El currículo adaptado de Canarias debe seguir la línea que propone el general. Los contenidos de la asignatura abarcan desde el Antiguo Régimen y su crisis, y a partir de la Revolución Industrial y sus consecuencias hasta llegar al siglo XX. En este sentido, se hace hincapié en la Europa de Entreguerras y la Segunda Guerra Mundial, estableciendo una caracterización específica del mundo desde los años cincuenta del siglo XX hasta el mundo actual.

De esta forma, argumenta el Real Decreto 1105/2014, Historia del Mundo Contemporáneo tiene como objetivo acercar el conocimiento del mundo actual, y así, comprender la Historia “como un proceso en el que inciden todos los aspectos de la vida del hombre” (p. 342). Desde luego, esta afirmación y declaración de intenciones no es del todo una mentira, pues podemos comprobar cómo, en el desglose de contenidos, no se hace ninguna mención a los movimientos sociales feministas, a la consecución del voto de las mujeres en Europa, o simplemente al papel de las mujeres en cualquiera de los contextos sociopolíticos que se explican en la asignatura.

En contraposición, el currículo de Canarias hace hincapié en la necesidad de esta asignatura para conocer los orígenes y la evolución de los diferentes modelos sociales existentes hoy para “conocer la realidad vigente, entenderla y estar en condiciones de adoptar decisiones personales con responsabilidad y consciencia” (Decreto 83/2016, p. 17819), sirviendo así para formar a una ciudadanía participativa y crítica, a la vez que comprometida con la defensa de la democracia, los valores humanos y la justicia social.

Específicamente, el currículum de Canarias establece que Historia del Mundo Contemporáneo debe centrarse en visibilizar la “aportación y el papel desempeñado por las mujeres en el desarrollo humano” (Decreto 83/2016, p. 17821). Sin embargo, en sus diez bloques de aprendizaje, no se especifica en ningún apartado la inclusión de dicho papel que desempeñaron las mujeres. De esta forma, encontramos una problemática al desarrollar correctamente la *Competencia social y cívica*, que promete el currículo, a

través de la valoración de “los grandes logros de la humanidad como los principios democráticos, la necesidad de una justicia social o el reconocimiento y defensa de los derechos fundamentales de todos los seres humanos y específicamente de las mujeres” (Decreto 83/2016, p. 17819).

Los contenidos de esta asignatura se presentan siguiendo un orden cronológico, que abarca desde el inicio de la Era Contemporánea, el final del Antiguo Régimen y sus crisis y a partir de la Revolución Industrial, hasta el periodo actual a principios del siglo XXI, marcados por una nueva organización geopolítica mundial, además haciendo referencias a las manifestaciones artísticas que se desarrollaron en cada etapa. Esta cronología se divide en diez bloques de aprendizaje, que se podrían resumir de la siguiente manera, según una síntesis elaborada a partir de las tablas de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que proporcionan el currículo general y el canario:

1. “El Antiguo Régimen”, donde se identifican sus rasgos sociales, económicos y políticos, las transformaciones que experimentaron acaecidas por las diferentes revoluciones sociales y políticas en Inglaterra y el surgimiento de la Ilustración.
2. “Las Revoluciones Industriales y sus consecuencias sociales”, así como son el nacimiento del proletariado y la clase obrera y, en consecuencia, el nacimiento de las corrientes de pensamiento y partidos políticos sociales (socialismo utópico, socialismo científico y anarquismo).
3. “La crisis del Antiguo Régimen”, que supuso el estallido de la Revolución Francesa de 1789, la independencia de Estados Unidos, el Imperio Napoleónico, el Congreso de Viena y la Restauración, haciendo hincapié también en los procesos independentistas o emancipatorios de América Latina (Hispanoamérica).
4. “La dominación europea del mundo y la I Guerra Mundial”, explicando la evolución política, social y económica de las potencias mundiales a finales del siglo XIX, así como las causas y consecuencias del expansionismo imperialista

en Asia, África y el Pacífico, analizando también las causas que llevaron a la Guerra y sus consecuencias.

5. “El periodo de Entreguerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias”, describiendo las principales características de estas dos etapas, identificando los Tratados de Paz acordados, las características de la Gran Depresión, la Revolución Rusa, los fascismos europeos y el nazismo alemán, exponiendo así las causas y consecuencias de la Segunda Guerra, con la creación de las Naciones Unidas.
6. “Evolución de dos mundos diferentes y sus enfrentamientos”, explicando la aparición del bloque comunista y capitalista, sus características y enfrentamientos, tomando la Unión Soviética y Estados Unidos como ejemplo de superpotencias para explicar las diferencias que llevaron a la Guerra Fría.
7. “La descolonización y el Tercer Mundo”, haciendo hincapié en las causas, etapas y consecuencias del proceso descolonizador, así como el papel de las Naciones Unidas en el mismo, pasando por la explicación del surgimiento de alianzas como el Movimiento de Países no Alineados, o el surgimiento del concepto del “Tercer Mundo”.
8. “La crisis del bloque comunista”, identificando los rasgos sociales, económicos y políticos de la Unión Soviética, para llegar a las causas y consecuencias de la crisis del bloque con las políticas de Gorbachov y la caída del muro de Berlín, impactando en la crisis de los Balcanes y los conflictos en la zona, así como las circunstancias políticas y económicas de las repúblicas exsoviéticas.
9. “El mundo capitalista en la segunda mitad del siglo XX”, donde se explican las características y rasgos sociales y culturales del capitalismo, poniendo a Estados Unidos como ejemplo en su evolución política, económica y social desde los años 60 hasta los 90, haciendo hincapié también en la creación de la Unión Europea, y en el capitalismo asiático.

10. “El mundo actual desde una perspectiva histórica”, analizando los espacios geopolíticos actuales y la descripción de sus evoluciones sociales, económicas, políticas y culturales, atendiendo a la trascendencia de los atentados del 11-S y la radicalización yihadista, así como los avances tecnológicos y en los medios de comunicación, para así poder comprender los retos y problemas de la sociedad actual.

3.2.2 Historia de España

El Real Decreto 1105/2014 establece, para la asignatura de Historia de España, que esta es de carácter esencial pues a través de ella se comprende y conoce el pasado del Estado español y del mundo actual. Dentro del razonamiento para considerar esta asignatura como troncal para todas las modalidades de Bachillerato, reitera la concepción de que el conocimiento de la Historia contribuye a la formación de *ciudadanos* responsables, al reconocimiento de la diversidad de España y, sobre todo, el fomento de una actitud responsable y solidaria en defensa de la libertad, los derechos humanos y los valores democráticos. Sin embargo, en ningún aspecto de la tabla de contenidos para esta asignatura se hace referencia a los movimientos sociales de emancipación de las mujeres, la consecución del voto de las mujeres en España durante la Segunda República o el papel de las mujeres durante la Dictadura Franquista, por nombrar algunos. Ni siquiera se hace referencia a la consecución de derechos civiles y políticos de las mujeres en la época contemporánea en España, a los logros en materia de igualdad para las mujeres y el colectivo LGTBI+⁷.

El currículo adaptado para Canarias, en el Decreto 83/2016, reconoce la necesidad del estudio de la Historia para formar a una *ciudadanía* libre, responsable, y consciente de sus derechos y obligaciones, otorgando al estudiantado la posibilidad de introducirse, en su vida adulta, en el conocimiento de la historia de España de manera continua y sistemática. De esta manera, se consolida en el alumnado de Bachillerato una serie de actitudes de “construcción y respeto ante la pluralidad y la diversidad social y cultural en el marco de las instituciones democráticas” (p. 17719). Sin embargo, sin la

⁷ Tampoco se trabajan temas, en ninguna de las asignaturas observadas, referidas a los movimientos de liberación sexual, de consecución y reivindicación de los derechos del colectivo LGTBI+. No se trata Stonewall, en pocas ocasiones tampoco sobre las marchas por los derechos civiles en Estados Unidos. Siquiera se hace referencia a otras realidades contextuales del entorno español, como la migración latinoamericana, la población romaní, entre otras. En definitiva, son asignaturas con contenidos muy heteronormativos y blancos.

correcta inclusión en la narrativa histórica de la historia de las mujeres, estas pretensiones quedan, una vez más, vaciadas de contenido.

Los contenidos de esta asignatura abarcan desde la prehistoria hasta la Edad Contemporánea. En el currículum de Canarias, además, se incluyen los procesos y hechos fundamentales para el desarrollo histórico del archipiélago, dotando de mayor importancia al periodo entre los siglos XIX y XX. Se distribuyen, por tanto, en trece bloques de aprendizaje:

1. Aproximación al método histórico.
2. “La Península Ibérica desde los primeros humanos hasta la desaparición de la monarquía Visigoda (711)”, presenta un recorrido desde los comienzos de nuestra historia, con un análisis diacrónico de los primeros grupos cazadores-recolectores que pueblan el solar peninsular, las comunidades productoras, los pueblos protohistóricos y la romanización hasta la monarquía visigoda.
3. “La Edad Media: Tres culturas y un mapa político en constante cambio (711-1474)”, que se refiere al período que transcurre desde la conquista musulmana de la península analizando su trayectoria y la de los reinos cristianos, con especial incidencia en el proceso de convivencia de las tres culturas.
4. “La formación de la Monarquía Hispánica y su expansión mundial (1474-1700)”, donde se realiza un recorrido desde la unidad dinástica y la reorganización del Estado, los acontecimientos de 1492 y las relaciones con otros reinos. Y se hace referencia a los procesos de conquista y colonización de Canarias.
5. “España en la órbita francesa y el reformismo de los borbones (1700-1788)”, en el que se reseña el cambio dinástico, la Guerra de Sucesión y las consecuencias para España. La implantación del nuevo Estado borbónico, centralizado, y la administración en América y Canarias, centrandó el análisis en el influjo de la ilustración en España y Canarias.
6. “La crisis del Antiguo Régimen en España y Canarias (1788-1833): Liberalismo frente a absolutismo”, que se estudiarán los problemas estructurales de la sociedad española, con referencias relativas Canarias, las influencias revolucionarias del exterior y la culminación de la Guerra de Independencia,

para de ese modo, conocer la labor legislativa de las Cortes de Cádiz, la emancipación de la América hispana y la obra de Goya como reflejo de los acontecimientos de su tiempo.

7. “La conflictiva construcción del Estado Liberal (1833-1874)”, donde se estudia la difícil implantación del Estado liberal en el marco de las guerras civiles y las consecuencias para Canarias de la formación del Estado Liberal en el origen del pleito insular.
8. “La Restauración Borbónica: importancia y afianzamiento de un nuevo sistema político”, que estudia los cambios políticos tras la implantación de la monarquía borbónica con la Constitución de 1876, la corrupción electoral, la oposición al sistema de los nacionalismos. Concretando en Canarias la influencia del caciquismo y los orígenes del nacionalismo canario.
9. “Pervivencia y transformaciones económicas en el siglo XIX: desde un desarrollo insuficiente”, donde se refiere a aspectos sociales y económicos: las dificultades de la agricultura, la insuficiente industrialización y la deficiente red de transporte que dificulta el comercio y finalmente cómo este panorama repercute en la sociedad canaria.
10. “La crisis del Sistema de la Restauración y la caída de la Monarquía (1902-1931)”, expone los principales acontecimientos de principios del siglo XX, desde los intentos revisionistas que trataban de modernizar el sistema y que chocaron con una fuerte oposición.
11. “La Segunda República. La Guerra Civil en un contexto de Crisis Internacional (1931- 1939)”, abarca los acontecimientos del segundo tercio del siglo XX, como son la proclamación de una república democrática con la Constitución de 1931 y la puesta en marcha de reformas, que chocaron con muchos sectores de la sociedad, ocasionando inestabilidad política y crisis social.
12. “La Dictadura Franquista (1939-1975)”, y en él se analizan la situación que vivirá el pueblo español bajo una dictadura y los acontecimientos que la caracterizan, haciendo referencia a las circunstancias de Canarias bajo el franquismo.

13. “Normalización democrática de España e integración en Europa (desde 1975)”, que refiere a los acontecimientos que determinan la transición a la democracia y los factores que la determinan como la Constitución de 1978.

En ninguno de ellos se hace referencia explícita a la situación política, cultural y económica de las mujeres, a las luchas feministas por los derechos sociales o a cualquier aspecto que tenga que ver con la emancipación de las mujeres. No obstante, el único punto específico en el que se incluye la contextualización social de las mujeres es en el tercer apartado, cuarto epígrafe del último bloque de aprendizaje (número 13: “Normalización democrática de España e integración en Europa (desde 1975)”), que hace referencia al “análisis y valoración de la situación de la mujer en España democrática” (Decreto 83/2016, p. 17751)⁸.

⁸ Además, se podría analizar, en los apartados propuestos por la normativa vigente, al igual que en los manuales escolares, el lenguaje utilizado para referirse a materias referidas a las mujeres, utilizando la forma singular “de la mujer”. Desde los estudios de comunicación igualitaria o lenguaje inclusivo se recomienda eliminar el uso en singular de mujeres cuando se quiere hablar de una materia, problemática o asunto que haga referencia al conjunto de mujeres. En definitiva, la elección del uso singular del término determina una despersonalización o infravaloración de las dificultades que sufrimos todas las mujeres en todas las sociedades. En este trabajo se ha evitado, en todo momento, la utilización singular de mujeres, así como la asimilación de mujeres como “femeninas” (en el uso de “personajes femeninos”, “presencia femenina”, “emancipación”, “voto”), pues considero que el uso de estos términos perpetúa estereotipos y roles de géneros opresores, al igual que minimiza, invisibiliza y despersonaliza en un sinnúmero de sentidos la lucha de las mujeres, los movimientos feministas y, en definitiva, la realidad que sufrimos y hemos sufrido a lo largo de la evolución de nuestras sociedades.

IV. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Para la elaboración del análisis se seguirá la metodología establecida por Ana López Navajas (2015) en sus trabajos similares sobre la ausencia de las mujeres en los contenidos escolares. De esta forma, la metodología utilizada en este trabajo se centrará en detectar la presencia y la recurrencia de mujeres en los textos. En el caso de López Navajas (2015), y de otras estudiosas que le precedieron (Subirats, 1993; Blanco García, 2000), sus análisis se centran únicamente en los materiales escolares de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, mientras que en este Trabajo de Fin de Máster nos centraremos en los de Bachillerato, utilizando los anteriores como base para conocer en qué medida aumenta o decrece la representación y recurrencia de dichos personajes, o para poder concretar el grado alto o bajo con el que aparecen. En definitiva, el análisis que desarrollaremos en este trabajo nos permitirá conocer cuántas mujeres hay y quiénes son, cuántas veces y de qué manera aparecen en el texto, deduciendo así la importancia que se les concede⁹ en esta etapa educativa.

López Navajas (2015) elabora un análisis con una muestra amplísima; trabaja con los libros de texto de todas las materias de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, de tres de las editoriales más usadas en España: Oxford, Santillana y SM. Sin embargo, en este trabajo reducimos la muestra considerablemente, por un lado, debido a la disminución de cursos en Bachillerato y, por otro lado, por limitaciones de extensión que presenta la naturaleza y características asociadas a este tipo de trabajos. Es por ello por lo que analizaremos los manuales escolares de las dos asignaturas de Historia que se imparten en Bachillerato: Historia del Mundo Contemporáneo en Primero de Bachillerato en la modalidad de Humanidades e Historia de España en Segundo de Bachillerato, obligatoria para todas las modalidades. En este caso, utilizaremos dos de las editoriales utilizadas por López Navajas, Santillana y SM, pero cambiaremos la británica por Vicens Vives, al ser una de las editoriales más usadas en los últimos años en España y por ser de producción nacional.

⁹ Utilizo el término “concede” con intencionalidad clara y consciencia de lo que implica. Como intuyo que descubriremos al hacer el análisis de los libros, según lo expuesto en los trabajos de Ana López Navajas (2015) y otras autoras (Solsona, 2019; Bel Martínez, 2016; Ortega Sánchez y Pérez González, 2015; Morales y Lischinsky, 2008), la presencia de las mujeres en cualquier ámbito del conocimiento es prestado. A las mujeres se les ceden los espacios protagonizados por hombres; en los anexos de los libros de texto encontramos títulos en el hilo de “mujeres *en* la ciencia” en vez de “mujeres *de* la ciencia”. Es por esto, que esta importancia que deben *reconocer* las editoriales, según los datos que encontraremos, será *concedida*.

4.1 Editoriales utilizadas y justificación de la elección

Para este análisis se escogen dos libros de las tres editoriales más usadas en España; Santillana, SM y Vicens Vives, lo que suma un total de tres libros de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo y tres libros de Historia de España. Se utilizan los libros de Historia del Mundo Contemporáneo en su última edición, tras la ejecución de la LOMCE, en 2015; y los libros de texto de Historia de España, que también son de su última edición, un año más tarde, en 2016.

En la editorial **Santillana**, los dos libros de texto pertenecen al Proyecto Saber Hacer, y dentro de este, a la Serie Descubre. Santillana forma parte del grupo de medios PRISA desde el año 2000, adquiriendo este grupo el 25% de la compañía en 2010. El Proyecto Saber Hacer se constituye como una herramienta que surge como respuesta a la LOMCE y a los cambios que ésta implementó en el sistema educativo de España. En principio pensado para Secundaria, se ha expandido hasta Bachillerato, proporcionando al profesorado una serie de documentos en los que se incluyen los contenidos que prometen los manuales escolares que edita Santillana. En el documento que compete a la asignatura de Historia se hace referencia en su segundo apartado a la inclusión de “programas que van más allá de la historia convencional de los grandes hechos”¹⁰ (Santillana, s.f). De esta manera, cada libro tiene tres aspectos que aparecen a lo largo de todo el discurso de forma transversal: la lucha por la defensa de los derechos humanos, la historia de la vida cotidiana, y la que nos interesa, el papel de las mujeres, “tanto anónimo como personificado en casos concretos, en la historia” (Santillana, s.f.).

En esta misma línea, Santillana cuenta con otro proyecto, titulado “Mujeres Protagonistas”¹¹ en el que “Santillana se suma de forma activa a la defensa del derecho a la igualdad de género y lo hace con un innovador proyecto editorial que documenta, visibiliza, reivindica y valora las aportaciones de las mujeres a la historia del conocimiento y de la construcción social” (Santillana, 2021). Para ello, han publicado una colección de libros en la que se habla del papel de las mujeres en diversas materias, así como una base de datos digital donde se cuentan las vidas de las mujeres, y una

¹⁰ Esta intencionalidad se torna importante, pues pasar de la historia de los grandes hechos, un cambio en el abordaje del pasado desde una historiografía tradicional a otra que tuviera en cuenta dimensiones sociales y culturales, así como experiencias de grupos excluidos del poder, facilitaría la visibilización de las mujeres en los relatos históricos. Comprobaremos más adelante si esta intencionalidad se cumple.

¹¹ Para más información sobre el proyecto Mujeres Protagonistas de Santillana, se puede consultar la siguiente página web: <http://mujeresprotagonistas.santillana.com/>

recopilación de blogs, páginas webs, y foros para difundir el saber generado por las mujeres (*La voz de las mujeres*). A pesar de que estas iniciativas resultan positivas, sin embargo, queda por comprobar de qué manera aparece reflejado el papel de las mujeres en la historia, de una manera que sea accesible directamente para el alumnado.

En la editorial **SM**, los manuales escolares pertenecen a la serie Savia. El grupo SM y la Fundación SM han conformado la editorial, que está vinculada con la Iglesia católica, pues fue fundada por marianistas en los años 40 en España. El Proyecto Savia se define como un “proyecto global para todas las etapas educativas, desde Primaria hasta Bachillerato” (SM, 2018¹²) que, dentro de sus ejes de actuación, pretende fomentar el pensamiento reflexivo. Dentro de las claves que se plantean para Geografía e Historia en Bachillerato, se establece que cada unidad se introduce con un bloque de apertura donde se incluyen hechos, protagonistas y fechas, pero no hace mención explícita de un esfuerzo por añadir la historia de las mujeres.

La editorial **Vicens Vives** se considera como una empresa familiar fundada en 1961 por Roser Rahola, baronesa de Perpiñán y viuda de Jaume Vicens Vives (1910-1960), reconocido historiador catalán, que centró su área de estudio en la Cataluña de la Baja Edad Media, y que es considerado como la principal autoridad en la historia económica y social. Desarrolló su profesión en los primeros años del franquismo, sorteando el exilio y la censura que sufrieron la mayoría de intelectuales durante la Dictadura, y se constituye la editorial para continuar su legado.

Frente a las tres grandes editoriales de libros de texto en España (Grupo SM, Santillana y Anaya), Vicens Vives se mantiene independiente y no está acogida bajo ninguna empresa de comunicación, como puede ser el Grupo Prisa (Santillana), Hachette Livre, dentro del Grupo Lagardère (Anaya), o la Compañía de María (Marianistas) que, dentro de la Fundación SM funda la editorial homónima.

Los libros de texto de Vicens Vives pertenecen al proyecto Aula 3D que se adapta al currículo de la LOMCE y favorecen el aprendizaje en una secuenciación gradual desde el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria hasta el Bachillerato, estableciendo así un aprendizaje activo y constructivo (Vicens Vives,

¹² Para más información sobre el Proyecto Savia de SM se puede acudir a su página web en el siguiente enlace: <https://www.grupo-sm.com/es/savia>

2019¹³). En ningún momento en el desarrollo de este proyecto se hace mención a la inclusión de la historia de las mujeres, o a la necesidad de ofrecer unos contenidos inclusivos.

El número de editoriales escogidas ha venido justificado por un razonamiento basado en el contexto en el que se insertan y las características que presentan, así como la naturaleza, extensión y ámbito de este trabajo. Estas tres editoriales son las más utilizadas dentro del contexto académico del Estado español, pero cada una comprende una idiosincrasia, razón de ser y características específicas diferentes, como hemos podido comprobar en los párrafos anteriores. Se ha intentado escoger editoriales que pertenezcan a contextos diferentes. Por un lado, se escogen los materiales escolares de una de las editoriales más usadas en España, perteneciente a un grupo de comunicación monopolizador de los medios de difusión españoles y latinoamericanos; el Grupo PRISA y la editorial Santillana. Por otro lado, una editorial perteneciente a y con estrechos lazos con la Iglesia católica y la Compañía de María, a su vez siendo una editorial a la que se le otorga un amplio reconocimiento a través de su uso extendido en los centros educativos españoles, sean o no centros educativos católicos; la Fundación SM y su editorial homónima. En último lugar, una editorial independiente de grandes grupos de comunicación y de perspectivas eclesiósticas, como es Vicens Vives, que se ha mantenido al margen de estos grandes conglomerados financieros, y ha desarrollado su actividad empresarial y editorial durante seis décadas.

De esta manera, resulta de gran relevancia e interés analizar cómo se construye y se extiende el discurso histórico en cada una de estas editoriales, de la misma manera que podríamos comprobar si las características filosóficas y contextuales de cada una de estas editoriales influye o interviene en la inclusión y aparición de la historia de las mujeres en los materiales educativos que desarrollan y distribuyen.

4.2 Variables para la cuantificación

El análisis para la cuantificación parte de dos variables principales: el número de personajes (**p**) y el número de apariciones (**ap**) de cada personaje en los libros de texto.

¹³ Para más información sobre el Proyecto Aula 3D de Vicens Vives se puede acudir a su página web en el siguiente enlace <https://www.vicensvives.com/aula3d/>

El número de personajes¹⁴ (p) nos informará de las cifras absolutas de las mujeres y los hombres que aparecen en los materiales, mientras que el recuento de apariciones (ap) nos indica la recurrencia de cada personaje, de forma que podamos delimitar el grado de representación que tienen las mujeres y los hombres en los contenidos respectivamente, y así establecer la importancia y el reconocimiento que se les otorga a cada una y uno en el relato (López Navajas, 2015, p. 93).

Dentro de las apariciones de personajes, además, se contabilizará el lugar del texto en el que aparecen y el modo como aparecen. Dentro del lugar de aparición encontramos tres localizaciones que siguen un orden decreciente en función del grado de importancia que se le otorga por parte del profesorado y alumnado en cuanto a su utilidad y detenimiento en su enseñanza o aprendizaje:

- *Cuerpo* (cp). Donde se desarrolla cada unidad temática sustancialmente, lo que se debe conocer y lo que es la parte central del tema. El lugar más relevante, pues la información suele ser de obligada lectura (López Navajas, 2015, p. 95).
- *Actividades* (ac). El conjunto de actividades y ejercicios que pertenecen a cada unidad temática, al final o a lo largo del desarrollo. Tiene una importancia menor, pues no son siempre realizadas y obligatorias, por lo que cuentan con una limitación en su repercusión (López Navajas, 2015, p. 95).
- *Anexo* (ax). Donde se encuentra la información complementaria, que normalmente no es utilizada. No sólo tiene que estar al final de cada unidad, sino que se puede encontrar a los márgenes del cuerpo, y es el último lugar en el grado de importancia, puesto que esta información repercute muy escasamente en el alumnado (López Navajas, 2015, p. 95).

El modo de aparición consta de cuatro formas diferenciadas, que también siguen un orden de importancia decreciente:

¹⁴ Los personajes que se contabilizarán no serán deidades o personajes ficticios, para así no desajustar la contabilización y la naturaleza de este trabajo, que sería analizar la presencia de personajes reales, en este caso de mujeres, en la historia enseñada. Cabe destacar que la mayoría de las deidades y personajes ficticios que se nombran en los libros de texto analizados son, en su mayoría, mujeres o que simulan la apariencia física de mujeres (diosas griegas, arte prehispánico, la Marianne francesa, La Niña Bonita, son algunos de los ejemplos).

- *Reseñado* (rs.). Cuando las personalidades aparecen mencionadas con algo más que su nombre, siendo esta la forma más relevante de aparición. Cuando se mencione una obra o una característica junto a su nombre estará reseñado (López Navajas, 2015, pp. 95-96), cuando aparezcan las fechas de nacimiento y fallecimiento o cuando se describa una acción realizada por la personalidad histórica. Por ejemplo, en la frase “El presidente Harry Truman enunció en 1947 la doctrina Truman (...)” (SM, 2016, p. 259), Harry Truman se contabilizaría como *reseñado* al acompañarle una acción que realizó.
- *Citado* (ct.). Cuando solamente aparece su nombre, sin información adicional. Esto implica que su repercusión es mínima (López Navajas, 2015, p. 96). Por ejemplo, en los casos en los que aparece la formulación siguiente “Desde el inicio del reinado de Isabel II empezaron a definirse dos estados de opinión (...)” (SM, 2015, p. 134), Isabel II aparece *citada* y no *reseñada*, pues no encontramos una característica suya sino sobre su reinado. En este sentido, en la formulación “Isabel II mandó a formar Gobierno a Espartero para poner fin (...)” (SM, 2015, p. 133), Isabel II aparecería *reseñada*, puesto que realiza una acción, mientras que Espartero se contabilizaría como *citado*.
- *Obra original* (ob.). Cuando el personaje aparece a través de su obra original (texto, ilustración u obra musical). Se contabilizarán como *obra original* fragmentos de texto originales de las personalidades históricas, obras pictóricas o escultóricas con autoría, al igual que fragmentos de correspondencias y discursos. Para ampliar la explicación de contabilización en esta modalidad, en el caso de las correspondencias se contará como *obra original* de la persona remitente, y como *cita* la persona destinataria; por ejemplo, en las cartas sobre los sucesos de la Semana Trágica de Barcelona, una carta remitida por Josep Píojoán a D. Joan Maragall, se contabiliza como *obra original* de Píojoán y *cita* de Maragall (Santillana, 2016, p. 225).
- *Ilustración* (il.). Comprende las ilustraciones que aparecen en los márgenes, y que no se clasifican como obra original por no pertenecer al desarrollo del tema. Es la que reviste menor importancia, porque solamente ofrece la combinación de “ilustración en el anexo” (López Navajas, 2015, p. 96), aunque en los manuales

analizados también encontramos ilustraciones en las actividades. Se contabilizarán aquellas imágenes donde aparezcan personalidades históricas, aunque la autoría de la misma sea otra. Por ejemplo, los retratos de Napoleón realizados por Jacque-Louis David se contabilizarán como Napoleón aparecido en una *ilustración* en el *anexo*, y a Jacque-Louis David como *obra original* en *anexo*.

Como se ha introducido en las líneas anteriores, el lugar y el modo son combinables entre sí, añadiéndole o restándole grados de importancia en función de la localización o la modalidad de aparición. Por ejemplo, si un personaje aparece citado en el anexo, le confiere un grado de importancia menor que si apareciera reseñada en el cuerpo.

De igual forma, y para que los datos cuantificables no sufran un desajuste o desequilibrio que imposibilite la comparación entre datos, se ha tomado la decisión, al igual que hace López Navajas (2015) de que solamente se cuente una entrada de aparición por personaje en cada apartado de cada unidad temática. Por ejemplo, si Catalina de Aragón aparece reseñada en el cuerpo más de una vez en el primer apartado del segundo tema del libro de Historia de España, a efectos cuantificables solamente contaría como una aparición. Sin embargo, si aparece en los siguientes apartados de la misma manera, se añadiría otra aparición. De igual forma, si en el mismo apartado aparece reseñada o citada en el anexo o las actividades, cada una de esas localizaciones contaría como una aparición. En resumen, no se contarán las repeticiones de nombres (o alusiones a su personaje) en un mismo apartado. Este aspecto beneficia a las mujeres, pues los hombres aparecen nombrados a lo largo del cuerpo de un mismo apartado repetidas veces y, de esta manera, los datos pueden ser lo más ajustados posibles (López Navajas, 2015, p. 98). Por otro lado, tampoco se contabilizará las formulaciones de doctrinas, pactos, métodos o teorías que hayan sido denominados con el nombre de una personalidad histórica, por ejemplo, en el caso de “doctrina Truman” que, si bien podría contabilizarse como *reseña*, se ha optado por no aceptarla como entrada al poder generar desequilibrios entre las representaciones de mujeres y hombres, quedando estas con unas cifras inferiores en relación a la de los hombres.

También se realizará un cómputo de las ilustraciones que aparecen en los libros de texto. Estas se contabilizarán en función de que aparezcan solamente mujeres, solamente hombres, o mujeres y hombres. Establecer que una ilustración se configura

como entrada de *mujeres y hombres* es complicado cuando en una imagen aparecen una mayoría de hombres y una mujer o, similarmente, aparece una masa de hombres y siluetas que podrían considerarse de mujeres en el fondo de la ilustración o de una forma que no sea clara. Cuando no aparecen figuras de mujeres claras, y hay una mayoría de hombres, esa ilustración se contabiliza como de hombres, y lo mismo a la inversa. Cuando se preste a contabilizarse como *mujeres y hombres*, la representación tiene que ser más o menos similar, en el mismo plano, el mismo número, o según la relevancia de la ilustración con respecto al tema que se imparte en la página o apartado correspondiente¹⁵.

En este sentido se desprende un análisis cualitativo de los manuales de texto, pues intentamos averiguar y determinar *cómo* aparecen los personajes a lo largo del desarrollo del discurso histórico que se narra. Además, con estos datos, podemos presumir qué se persigue o qué refleja la manera en la que se presentan, sobre todo, a las mujeres. Presumiendo que lo que encontraremos es una abrumadora escasez de mujeres, un análisis más cualitativo de los contenidos nos dará indicaciones sobre qué causas o consecuencias tiene la constante invisibilización de las mujeres.

De esta forma, y con los datos aportados de los libros escolares, podremos detallar qué mujeres aparecen, de qué forma, y, posiblemente, proponer alguna inclusión o cambio en la narrativa histórica que estos materiales presentan.

4.2.1 Variables de cuantificación *de lugar* en los libros escogidos

Cada grupo editorial presenta peculiaridades a la hora de producir los manuales escolares que ofrece. Debido a ello, no se pueden considerar por igual los apartados que conformarían los anexos y las actividades para cada uno de ellos, ya que cada editorial presenta diferentes formatos, organización y disposición. Por ello, resulta sumamente relevante que se presente la disposición acordada por cada editorial y se determine qué

¹⁵ No todas las imágenes presentadas en los manuales escolares están detalladas con un pie de foto o descripción que explique quiénes aparecen en ella. Es por eso por lo que, en varias ocasiones se ha leído como mujeres o como hombres a personajes sin identificación nominal, y he tenido que asumir que son hombres o mujeres en función de la vestimenta, el aspecto o el rol que estén desempeñando en dicha ilustración. Mi pretensión no es hacer lectura de los géneros de las personalidades que encuentro con la visión actual de lo que hoy entiendo por mujer y hombre, pero es complicado establecer una categoría más amplia o diferente para los casos en los que no haya identificación de personajes en estos manuales pues, por un lado se desvirtuaría el razonamiento y la justificación de este análisis y, por otro, porque podría incurrir en anacronismos que hacen flaco favor a la veracidad de la historia que se nos enseña.

se ha considerado como *cuerpo*, *actividades* y *anexo*, que estará indicado entre paréntesis.

Los libros de texto editados por **Santillana** esquematizan las unidades didácticas con cuatro apartados: introducción, páginas de interior, páginas resumen y síntesis y páginas finales¹⁶. Cada una se organiza de diferentes maneras, por lo que se catalogan dentro de las modalidades de contabilización de la siguiente manera:

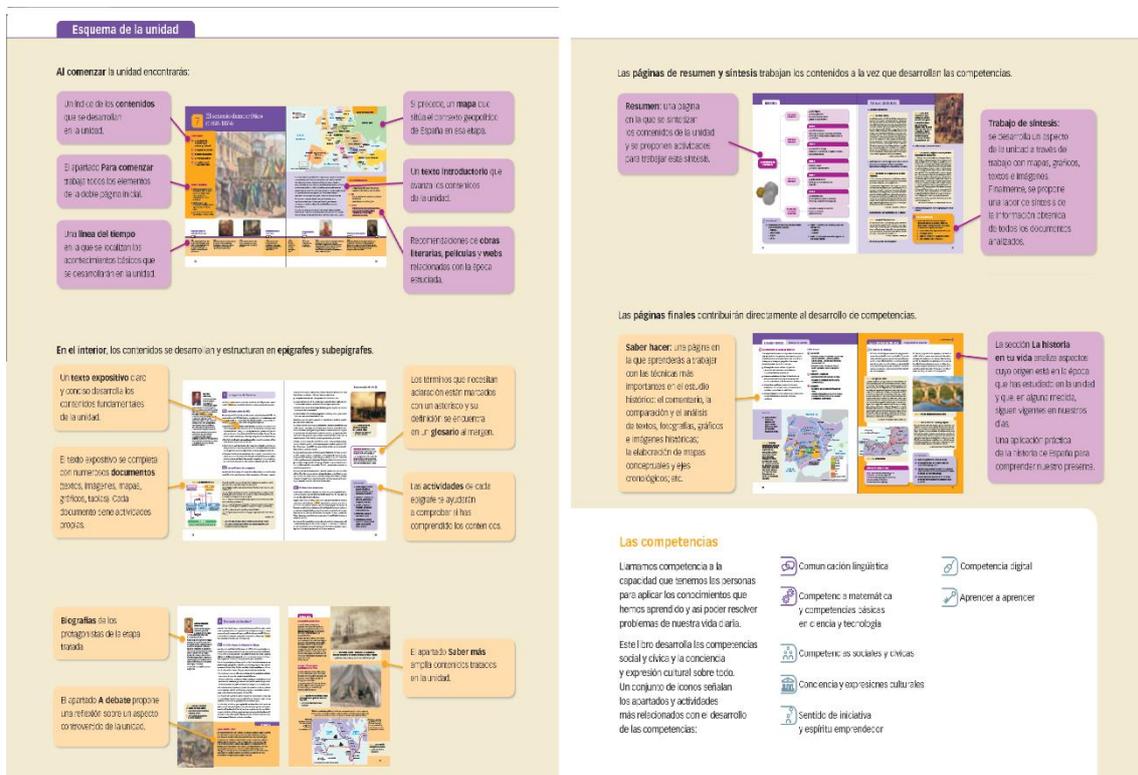
1. Introducción. (*Anexo*). En estas páginas se determina el inicio de cada unidad didáctica, donde se presenta el índice de los contenidos que se desarrollan en cada una. Suele acompañarse de una ilustración en la totalidad de la página, además de mapas conceptuales, geográficos o ejes cronológicos, ilustraciones de las personalidades históricas presentadas en la unidad, así como un texto introductorio de los contenidos de la misma. Debido a la naturaleza de estos apartados, se considera que la introducción de cada tema se cataloga como *anexo*, pues la relevancia que se le otorga desde el profesorado es menor.
2. Páginas de interior. (*Cuerpo*, *actividades* y *anexo*). Estas son las páginas centrales y principales de cada unidad didáctica, donde se presenta un texto expositivo con los contenidos fundamentales de la unidad. Debido a su relevancia para con el alumnado y el profesorado, se cataloga el contenido de estas páginas como *cuerpo*. No obstante, los márgenes de estas páginas se complementan con fragmentos de obras originales, correspondencias, textos, tablas e ilustraciones, así como biografías e información complementaria sobre los conceptos explicados, por los que estos añadidos se contabilizan como *anexo*. De igual forma, en estas páginas también se presentan algunas actividades para completar y afianzar la información proporcionada, contabilizando estas como *actividades*.
3. Páginas resumen y síntesis. (*Anexo* y *actividades*). En estas páginas se realizan resúmenes de la información proporcionada en la unidad didáctica, presentada como un mapa conceptual. La información es reiterada y reducida, por lo que pierde relevancia y por ello se cataloga como *anexo*. Además, estas páginas se

¹⁶ Estas no son las categorías oficiales establecidas por la editorial, como se puede comprobar en la *Ilustración 1*. Sin embargo, se han organizado de esta manera para organizar el contenido de este Trabajo con mayor homogeneidad y cohesión.

complementan con apartados de actividades, algunas que incluyen, a su vez, fragmentos de texto e ilustraciones, por lo que se catalogan en su totalidad como *actividades*.

4. Páginas finales. (*Actividades*). En estas páginas se proponen técnicas del estudio histórico y se proporcionan ejemplos prácticos para que el alumnado afiance los conceptos trabajados a lo largo de la unidad. A través de documentos, ilustraciones y mapas, se profundiza en la practicidad de los aspectos presentados, por lo que se cataloga como *actividades*.

Ilustración 1. Organización del manual escolar de la ed. Santillana



La editorial **SM** dispone sus manuales de las asignaturas de Historia de Bachillerato de diferente manera. La materia de cada manual se presenta en cinco categorías diferentes: bloques, portada, epígrafes, páginas nombradas “párate a pensar” y páginas finales. Estas se categorizan en las localizaciones siguientes:

1. Bloques. (*Anexo*). Estas páginas se presentan al principio de cada bloque temático, donde se ofrece información básica y reducida sobre los hechos

relevantes que se presentarán en las unidades didácticas que conforman un bloque. Esta información viene acompañada por ilustraciones de las personalidades relevantes de la época histórica narrada, y por un eje cronológico. En definitiva, los personajes reflejados en estas páginas se contabilizarán en *anexo*.

2. Portada. (*Anexo*). Son las páginas iniciales de cada unidad temática, que presentan una síntesis de la información contenida en las siguientes páginas. Además, se adorna la página con una ilustración, un eje cronológico de los hechos relevantes, y algunas actividades de reflexión. De igual forma que el apartado anterior, la relevancia de estas páginas es menor que otros apartados, por lo que se contabiliza como *anexo*.
3. Epígrafes. (*Cuerpo, anexo y actividades*). Estas páginas conforman las unidades didácticas y es donde se presentan los contenidos e ideas más relevantes, por lo que se contabiliza como *cuerpo*. En los márgenes de estas páginas se encuentran ilustraciones, textos originales, mapas conceptuales y geográficos, y apartados para completar información, por lo que se consideran como *anexo*. Además, suele haber un espacio reservado para ejercicios para que el alumnado afiance los conceptos trabajados, por lo que los personajes que aparezcan en estas se contabilizarán como apariciones en *actividades*.
4. Párate a pensar. (*Anexo y actividades*). Se tratan de páginas monográficas donde se plantea una pregunta clave para profundizar en los contenidos de la unidad, acompañadas de ilustraciones y documentos originales, por lo que se considera que estas páginas se conforman como *anexo*. Estas páginas reservan un apartado para realizar actividades, las cuales se conformarán dentro de la localización de *actividades*.
5. Páginas finales. (*Anexo y actividades*). Estas páginas a su vez se dividen en cuatro categorías.
 - a. Síntesis. (*Anexo*). En estas páginas se resumen los contenidos presentados en las anteriores. Además, se acompañan de ilustraciones de

los personajes, de ejes cronológicos y mapas conceptuales, que presentan la información condensada y reducida. Son páginas de repaso que frecuentemente no tienen la misma relevancia y frecuencia de uso que el resto de las páginas de la unidad didáctica, por lo que se catalogan como *anexo*.

- b. Taller de historia. (*Anexo y actividades*). Estas páginas se dividen en la presentación de métodos para trabajar la Historia y en un ejemplo práctico para el alumnado. Están acompañadas de ilustraciones o fragmentos de documentos originales. La explicación principal del método histórico se constituye como *anexo*, mientras que los ejercicios de práctica lo hacen como *actividades*.
- c. Trabaja con documentos. (*Actividades*). Son páginas dedicadas al trabajo a través de la práctica con ejercicios que presentan ilustraciones, documentos originales, mapas y conceptos tratados en la unidad didáctica, por lo que se cataloga como *actividades*.
- d. La historia en el presente. (*Anexo*). En estas páginas se añade información sobre un contenido clave de la unidad relacionado con algún conflicto o aspecto relevante en la actualidad. Debido a su menor relevancia, se contabiliza como *anexo*.
- e. La historia en el cine. (*Anexo*). Son apartados en las páginas finales reservados a la recomendación de una película que gire en torno a la temática de la unidad didáctica. Debido a su menor relevancia, se contabiliza como *anexo*.

Ilustración 2. Organización didáctica del manual escolar de la ed. SM



Los manuales escolares de la editorial **Vicens Vives** se dividen en los siguientes cinco módulos dentro de cada unidad didáctica: introducción, páginas explicativas, páginas monográficas, síntesis final y actividades finales. Éstas presentan las siguientes peculiaridades y, por lo tanto, podrían catalogarse de la siguiente manera.

1. **Introducción. (Anexo).** Son las dos páginas iniciales de cada unidad didáctica, donde se presenta el título y la pregunta clave de la misma. Se ofrece una breve introducción de los contenidos, así como un eje cronológico de los hechos más relevantes, acompañado de algunas preguntas. Además, las páginas de introducción presentan una ilustración principal, un mapa, o pequeñas ilustraciones de los personajes relevantes de la unidad. Por lo tanto, es una sección de los libros que presenta información relevante, pero que no es la de mayor importancia o en la que los docentes suelen detenerse.
2. **Páginas explicativas. (Cuerpo, actividades y anexo).** En estas páginas se presenta la información primordial de la unidad didáctica, organizadas por apartados y subapartados que dividen el contenido en los aspectos claves. Estas páginas vienen acompañadas de ilustraciones, mapas conceptuales, fragmentos

de textos originales o biografías de las personalidades que se presentan en la página, sin embargo, estos apartados no se contabilizan como *cuero*, sino como *anexo*, al no presentar las ideas principales y prioritarias de la unidad. Además, estas páginas también suelen rellenarse con un apartado con actividades referidas a la información del cuerpo, por lo tanto, categorizándose como *actividades*.

3. Páginas monográficas. (*Cuerpo y anexo*). Estas páginas se dividen en tres subgrupos, las cuales pueden categorizarse como *cuero* o *anexo*, en función de la manera en la que presentan la información.
 - a. Resuelve la cuestión. (*Anexo*). Se presenta información sobre una problemática de relevancia histórica para tratar de resolver una pregunta. Se aporta información básica para comprender los documentos que acompañan la página, además de las ilustraciones y mapas geográficos y conceptuales. Asimismo, se añaden actividades complementarias, las cuales entrarían a categorizarse dentro de *actividades*.
 - b. Investiga. (*Anexo*). Se hace una propuesta de investigación de un aspecto relevante y específico de la unidad didáctica a la que corresponde, acompañándose de documentos, ilustraciones y mapas conceptuales.
 - c. Estudio de un caso. (*Cuerpo*). Se presenta un caso histórico significativo para la unidad didáctica. Suelen ser páginas con más información primordial que las otras páginas dentro de esta categoría, por ello se consideran catalogadas como *cuero*. Son páginas acompañadas por ilustraciones, mapas conceptuales y fragmentos de obras originales, además de por actividades que, como se ha establecido para el resto de las categorías, se contabilizarán dentro de la localización a la que corresponden.
4. Síntesis final. (*Anexo*). En estas páginas, como su nombre indica, se realiza un breve resumen de los aspectos claves impartidos en la unidad didáctica. Debido a una reducción en la relevancia de esta información, al ser reiterada y reducida, se cataloga como *anexo*. Además, estas páginas se acompañan por ilustraciones

y documentos, que también se catalogarán como *anexos* en las modalidades que les corresponden.

5. Actividades finales. (*Actividades*). En estas páginas se recogen, en diferentes apartados, técnicas de estudio, métodos de trabajo histórico, y ejercicios para aplicar lo presentado en la unidad didáctica. Debido a su alta caracterización práctica, se catalogan como *actividades* y, por ello, las ilustraciones y obras originales que se encuentran en ellas no se catalogarán como *anexo*, sino como *actividades*, pues normalmente requieren de un análisis y estudio por parte del estudiantado.

Ilustración 3. Organización del manual escolar de la ed. Vicens Vives

¿Cómo es este libro?

INTRODUCCIÓN

- Título y pregunta clave que refleja la problemática general del tema.
- Breve introducción e índice de los contenidos.
- Eje cronológico con las etapas y los hechos más destacados del periodo estudiado.
- Mapa histórico para localizar espacialmente el contenido.
- Ilustración de un aspecto histórico relevante y motivador.
- Preguntas relacionadas con la ilustración, el mapa o la cronología.

PÁGINAS EXPLICATIVAS

- Páginas estructuradas en apartados y subapartados que recogen los contenidos esenciales del tema.
- A través de Tiching se accede a Internet para ampliar contenidos.
- Textos históricos para trabajar con fuentes primarias.
- Fotos, mapas, esquemas, dibujos, gráficos... que presentan contenidos en un formato no textual.
- Actividades para realizar un balance global del contenido integrando información del texto y de los documentos.

PÁGINAS MONOGRÁFICAS

- Promueven el desarrollo de las habilidades competenciales relacionadas con la construcción de nuevos conocimientos a través de dar significado a un conjunto variado de documentos.
- Se presentan bajo la forma de resolución de problemas y desarrollo de tareas en tres formatos: Resuelve la cuestión, Investiga y Estudio de un caso.
- RESUELVE LA CUESTIÓN**
- Se trata de resolver una pregunta que presenta una problemática de relevancia histórica.
- Tema propuesto para la investigación y descripción del objeto a alcanzar.
- Presentación del tema o de la problemática con la información básica para comprender los documentos.
- Conjunto de documentos (fuentes primarias y secundarias) sobre el tema.
- Actividades de comprensión de los documentos.
- Actividades competenciales para desarrollar habilidades de razonamiento histórico.

INVESTIGA

- Propone investigar un aspecto específico del tema a partir de los documentos propuestos y de la búsqueda de nuevas fuentes de información.

ESTUDIO DE UN CASO

- Presenta un caso o ejemplo específico que es significativo dentro del tema.

SÍNTESIS FINAL

- Breve introducción que resume el hilo conductor del tema o su importancia histórica.
- Análisis y relación de los documentos, extracción de condiciones y aplicación de habilidades de razonamiento histórico.
- Síntesis de las ideas principales del tema en forma de esquema, marcando la jerarquía y la relación causal/consiguiente que existe entre ellas.

ACTIVIDADES FINALES

- TÉCNICAS DE ESTUDIO**
- Propuestas para organizar, jerarquizar, ordenar... los conocimientos históricos adquiridos y plantearlos en esquemas de diferentes tipos. Estrategias de comunicación de la información utilizando aplicaciones TIC.
- MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO**
- Guía de trabajo para aprender a desarrollar los diferentes procedimientos o habilidades históricas que marca el currículo.
- APLICA LO APRENDIDO**
- Ejercicios de análisis de diferentes fuentes históricas (texto, gráfico, tabla estadística, mapa, imagen...) con preguntas pausadas según los criterios aplicados en todo el libro: descripción, análisis, contexto y valoración.
- ESPACIO WEB**
- Actividades pautadas que requieren la búsqueda de información en la web y el manejo de las TIC.
- Recursos en la Red: recursos en línea para trabajar contenidos relacionados con el tema.
- Ejercicios autocorrectivos en línea para afianzar los contenidos del currículo.

4.3 Resultados de los análisis

Tras realizar un exhaustivo análisis de los libros de texto escogidos para este Trabajo se han volcado los resultados como números absolutos y relativos. En este sentido, los datos obtenidos se presentarán de manera ordenada por editoriales distribuyendo los resultados según los manuales escolares de cada asignatura.

En primer lugar, se presentarán los datos de la contabilización de personajes, en números totales y relativos, seguidos de las apariciones totales de hombres y mujeres, separados también de la misma manera. En segundo lugar, se presentarán los datos sobre las apariciones divididos en lugar y modo, de forma que se pueda comprobar los porcentajes de personajes que aparecen en las combinaciones de modalidad y localización posibles.

En último lugar se dispondrán los datos recogidos de las ilustraciones en los manuales escolares, separados en “mujeres”, “hombres” y “mujeres y hombres” (“MyH” en la tabla), y tanto en datos absolutos como relativos.

4.3.1 Santillana

Historia del Mundo Contemporáneo

Las mujeres son el 6,50% (31 personajes) del total de los personajes que aparecen en el texto del manual escolar. De esta cantidad, cuentan con un total de apariciones que suponen el 4,40% (48 apariciones) del total. En total en el conjunto del manual aparecen 477 personajes que realizan 1.091 apariciones.

Tabla 1. Recuento y porcentajes de personajes y apariciones en el libro de Historia del Mundo Contemporáneo, Ed. Santillana

Recuento y porcentajes personajes-apariciones					
	Mujeres	%	Hombres	%	Total
<i>Personajes</i>	31	6,50	446	93,50	477
<i>Apariciones</i>	48	4,40	1043	95,60	1091

Los datos que aportan el análisis de apariciones en modo y lugar hacen más hincapié en esta ausencia de las mujeres en los contenidos del manual de Santillana. De las 1091 apariciones totales, el 4,4% que representan las mujeres se dividen en un 0,92% en el cuerpo, 0,46% en las actividades y 3,02% en el anexo. Es decir, de las 48 apariciones de mujeres, más de la mitad (el 68,75%) lo hacen en el anexo y, además, en forma de citación o ilustración, reflejando la poca relevancia de esas apariciones. Los hombres, por otro lado, aparecen de manera más equilibrada en la totalidad de los modos, como podemos comprobar en la tabla 2.

Tabla 2. Recuento de apariciones en modo y lugar en el manual de Historia del Mundo Contemporáneo, Ed. Santillana

Apariciones de personajes							
Lugar	Modo	Mujeres			Hombres		
		Ap.	% Ap. Totales (1091)	% Ap. Mujeres (48)	Ap.	% Ap. Totales (1091)	% Ap. Hombres (1043)
Cuerpo	Rs.	5	0,5	10,4	224	20,5	21,5
	Ct.	5	0,5	10,4	207	19,0	19,8
	TOT	10	0,92%	20,83%	431	39,51%	41,32%
Actividades	Rs.	1	0,1	2,1	8	0,7	0,8
	Ct.	3	0,3	6,3	65	6,0	6,2
	Ob.	0	0	0	10	0,9	1,0
	Il.	1	0,1	2,1	16	1,5	1,5
	TOT	5	0,46%	10,42%	99	9,07%	9,49%
Anexo	Rs.	5	0,5	10,4	93	8,5	8,9
	Ct.	10	0,9	20,8	196	18,0	18,8
	Ob.	5	0,5	10,4	108	9,9	10,4
	Il.	13	1,2	27,1	116	10,6	11,1
	TOT	33	3,02%	68,75%	513	47,02%	49,19%

Las ilustraciones muestran unos datos similares. Mientras que el total de ilustraciones son 368 a lo largo de todo el libro, las mujeres aparecen en 31 de ellas, es decir, suponen el 8,42% del total. Por otro lado, de las imágenes donde aparecen hombres y mujeres de manera más equitativa, solamente se han contabilizado 98 o, en datos relativos, el 26,63% del total.

Tabla 3. Recuento y porcentajes de ilustraciones en el libro de Historia del Mundo Contemporáneo, Ed. Santillana

Recuento y porcentaje ilustraciones						
Mujeres	%	Hombres	%	MyH	%	Total
31	8,42	239	64,95	98	26,63	368

Historia de España

De un total de 664 personajes, las mujeres representan únicamente el 5,42% del total (36 mujeres), apareciendo un total de 115 veces, lo que supondría un 6,64% de las 1.731 apariciones totales.

Tabla 4. Recuento y porcentajes de personajes y apariciones en el libro de Historia de España, Ed. Santillana

Recuento y porcentajes personajes-apariciones					
	Mujeres	%	Hombres	%	Total
<i>Personajes</i>	36	5,42	628	94,58	664
<i>Apariciones</i>	115	6,64	1616	93,36	1731

Las apariciones analizadas en modo y lugar indican la poca relevancia que se les otorga a los personajes de mujeres en el manual. Como presenta la tabla 5, del 6,64% de apariciones que tienen las mujeres, estas se dividen en un 3,29% en el cuerpo, un 2,89% en el anexo y 0,46% en las actividades. En las tres localizaciones, además, resulta relevante indicar que la mayoría de los modos de aparición que se contabilizan es en modo de cita; aunque la mitad de las 115 apariciones, el 49,57% se encuentren en el cuerpo, el 30,4% de estas son en forma de cita. Los hombres también aparecen mayoritariamente citados en el cuerpo (56,13% de apariciones totales en el cuerpo), pero hay que tener en cuenta que el número de citas (493) es muy superior al de mujeres (35).

Tabla 5. Recuento de apariciones en modo y lugar en el libro de texto de Historia de España, Ed. Santillana

Apariciones de personajes							
Lugar	Modo	Mujeres			Hombres		
		Ap.	% Ap. Totales (1731)	% Ap. Mujeres (115)	Ap.	% Ap. Totales (1731)	% Ap. Hombres (1616)
Cuerpo	Rs.	22	1,27	19,1	414	23,9	28,5
	Ct.	35	2,02	30,4	493	25,6	30,5
	TOT	57	3,29%	49,57%	907	52,4%	56,13%
Actividades	Rs.	2	0,1	1,7	31	1,8	1,9
	Ct.	5	0,3	4,3	39	2,3	2,4
	Ob.	1	0,1	0,9	13	0,8	0,8
	Il.	0	0	0	5	0,3	0,3
	TOT	8	0,46%	6,96%	88	5,08%	5,45%
Anexo	Rs.	13	0,8	11,3	101	5,8	6,3
	Ct.	29	1,7	25,2	313	18,1	19,4
	Ob.	1	0,1	0,9	98	5,7	6,1
	Il.	7	0,4	6,1	109	6,3	6,7
	TOT	50	2,89%	43,48%	621	35,88%	38,43%

Las ilustraciones presentan unos datos muy similares, siendo las protagonizadas por mujeres un 7,32% del total (18 ilustraciones de mujeres), mientras que el 72,36% de las ilustraciones son protagonizadas por hombres (178 ilustraciones), y en el 20,33% restante salen representados ambas (50 ilustraciones). Cabe destacar que la primera ilustración que encontramos en el manual en la que la protagonista sea una mujer, es en la página 46, como parte de un anexo para ampliar información titulado “La mujer y el poder en los reinos cristianos”.

Tabla 6. Recuento y porcentajes de ilustraciones en el libro de Historia de España, Ed. Santillana

Recuento y porcentaje ilustraciones						
Mujeres	%	Hombres	%	MyH	%	Total
18	7,32	178	72,36	50	20,33	246

4.3.2 SM

Historia del Mundo Contemporáneo

El libro de Historia del Mundo Contemporáneo de esta editorial es en el que mayor número de mujeres y apariciones de mujeres se han contabilizado. En total, han sido validadas 31 mujeres, que representan el 4,24% de la totalidad de los 731 personajes del manual. De igual forma, las apariciones totales aumentan a 1.880 veces, de las que las mujeres representan un 3,72% (70 apariciones).

Tabla 7. Recuento y porcentajes de personajes y apariciones en el libro de Historia del Mundo Contemporáneo, Ed. SM

Recuento y porcentajes personajes-apariciones					
	Mujeres	%	Hombres	%	Total
<i>Personajes</i>	31	4,24	700	95,76	731
<i>Apariciones</i>	70	3,72	1810	96,28	1880

Del 3,72% de apariciones de mujeres, estas se dividen en un 1,4% en el cuerpo, 0,2% en las actividades y 2,1% en el anexo. Las cifras hablan por sí solas, la mayoría de las apariciones que hacen las mujeres, de las 70 totales, se hacen en los anexos de los manuales (un 55,7% sobre el total de apariciones de mujeres). En el caso de los hombres, estos presentan unos porcentajes más equilibrados entre el cuerpo y los anexos (48,3% y 47,5% respectivamente), no obstante, cabe destacar que la mayoría de modalidades de apariciones en los hombres es mediante reseña, mientras que en las mujeres es mediante cita.

Tabla 8. Recuento de apariciones en modo y lugar en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, Ed. SM

Apariciones de personajes							
Lugar	Modo	Mujeres			Hombres		
		Ap.	% Ap. Totales (1881)	% Ap. Mujeres (70)	Ap.	% Ap. Totales (1881)	% Ap. Hombres (1810)
Cuerpo	Rs.	11	0,6	15,7	483	25,7	26,7
	Ct.	16	0,9	22,9	392	20,9	21,7
	TOT	27	1,4%	38,6%	875	46,5%	48,3%
Actividades	Rs.	2	0,11	2,86	18	1,0	1,0
	Ct.	1	0,05	1,43	28	1,5	1,5
	Ob.	1	0,05	1,43	26	1,4	1,4
	Il.	0	0	0	4	0,2	0,2
	TOT	4	0,2%	5,7%	76	4,2%	4,2%
Anexo	Rs.	8	0,4	11,4	188	10,0	10,4
	Ct.	11	0,6	15,7	297	15,8	16,4
	Ob.	6	0,3	8,6	116	6,2	6,4
	Il.	14	0,7	20	258	13,7	14,3
	TOT	39	2,1%	55,7%	859	45,7%	47,5%

En cuanto a las ilustraciones del manual, encontramos que las mujeres protagonizan el 6,33% del total, mientras que las ilustraciones en las que se representan hombres y mujeres son únicamente 65 (14,14%). Teniendo en cuenta que hay un total de 458 ilustraciones en la totalidad del manual, los hombres representan el 79,48% de las ilustraciones.

Tabla 9. Recuento y porcentaje de ilustraciones en el libro de Historia del Mundo Contemporáneo, Ed. SM

Recuento ilustraciones						
Mujeres	%	Hombres	%	MyH	%	Total
29	6,33	364	79,48	65	14,19	458

Es uno de los manuales con más personajes de todos los analizados para esta asignatura, no obstante, las mujeres siguen siendo invisibilizadas y representan un

número ínfimo en la narrativa histórica presentada en el mismo. Sin embargo, parecería injusto no resaltar aspectos cualitativos por los que este manual destaca por encima del resto de los analizados. Se dedican algunas páginas monográficas al sufragismo, recogiendo un texto de Elizabeth Cady-Staton, el primer texto de una mujer histórica que encontramos en la totalidad del manual (en la página 103). Asimismo, en las páginas de portada de la unidad didáctica decimotercera se realiza un listado de obras de mujeres feministas; Simone de Beauvoir, *El segundo sexo* (1949), y Betty Friedan, *La mística de la feminidad* (1963). Simone de Beauvoir luego aparece reseñada, ilustrada y con un fragmento de su obra original como *anexo* en las páginas del cuerpo de la unidad didáctica. En el cuerpo aparece reseñada junto con Betty Friedan, bajo el apartado dedicado al feminismo, y además Friedan aparece en las *actividades* finales con una obra original presentada para que el alumnado realice una reflexión sobre las ideas y una indagación biográfica sobre la autora.

Historia de España

Las mujeres representan el 6,45% (45 personajes) del total de los personajes que aparecen en el texto del manual escolar. De esta cantidad, cuentan con un total de apariciones que suponen el 5,34% (114 apariciones) del total. En total en todo el manual aparecen 698 personajes, y 2.134 apariciones.

Tabla 10. Recuento de personajes y apariciones en el libro de Historia de España, Ed. SM

Recuento y porcentajes personajes-apariciones					
	Mujeres	%	Hombres	%	Total
<i>Personajes</i>	45	6,45	653	93,55	699
<i>Apariciones</i>	114	5,34	2020	94,66	2134

Las apariciones de la totalidad de personajes indican con mayor claridad la ausencia de las mujeres. Mientras que este es uno de los manuales que más apariciones totales contabiliza, las mujeres representan un 2,7% en el cuerpo, un 0,1% en las actividades, y un 2,5% en el anexo. En este sentido, dentro de los datos porcentuales de las 114 apariciones de mujeres, el 50% de las mismas se hace en el cuerpo, pero en su mayoría en modo de cita (35), mientras que el 47% restante se hace en el anexo, con cifras parecidas entre las reseñas (22) y las citas (18).

Tabla 11. Recuento de apariciones en modo y lugar en el libro de texto de Historia de España, Ed. SM

Apariciones de personajes							
<i>Lugar</i>	<i>Modo</i>	<i>Mujeres</i>			<i>Hombres</i>		
		Ap.	% Ap. Totales (2130)	% Ap. Mujeres (114)	Ap.	% Ap. Totales (2130)	% Ap. Hombres (2021)
<i>Cuerpo</i>	Rs.	22	1,03	19,3	453	21,3	22,4
	Ct.	35	1,64	30,7	525	22,4	25,0
	TOT	57	2,7%	50,0%	958	45,0%	47,4%
<i>Actividades</i>	Rs.	1	0,05	0,88	35	1,6	1,7
	Ct.	1	0,05	0,88	82	3,8	4,1
	Ob.	1	0,05	0,88	5	0,2	0,2
	Il.	0	0	0	15	0,7	0,7
	TOT	3	0,1%	3%	137	6,4%	6,78%
<i>Anexo</i>	Rs.	22	1,03	19,3	255	12,0	12,6
	Ct.	18	0,85	15,8	306	14,4	15,1
	Ob.	3	0,14	2,63	104	4,9	5,1
	Il.	11	0,52	9,65	260	12,2	12,9
	TOT	54	2,5%	47%	925	43,4%	45,8%

Las ilustraciones muestran unos datos parecidos. Mientras que el total de ilustraciones son 341 a lo largo de todo el libro, las mujeres aparecen en 20 de ellas, es decir, suponen el 5,87% del total. Mientras que en imágenes donde aparecen hombres y mujeres de alguna manera equitativa, sólo se han contabilizado 27, o el 7,92% del total.

Tabla 12. Recuento de ilustraciones en el libro de Historia de España, Ed. SM

RECUESTO Y PORCENTAJE ILUSTRACIONES						
Mujeres	%	Hombres	%	MyH	%	Total
20	5,87	294	86,22	27	7,92	341

Ilustrativamente nos encontramos con un manual escolar altamente masculinizado. Sin embargo, en el cuerpo del texto encontramos un aumento significativo de la presencia de mujeres, y éstas están mejor repartidas entre los anexos y el cuerpo del texto que en el manual analizado de Santillana.

Sin embargo, en un análisis más cualitativo, cabe destacar que, en situaciones donde en el cuerpo del texto han aparecido dos personajes, un hombre y una mujer, se ha optado por referenciar al hombre y citar a la mujer. Por ejemplo, en la unidad didáctica sobre el nacionalismo gallego, se cita a Rosalía de Castro y se referencia a Manuel Murguía, siendo la primera la referente artística de esta corriente política y cultural.

4.3.3 Vicens Vives

Historia del Mundo Contemporáneo

De un total de 370 personajes contabilizados, las mujeres representan el 8,11% de la totalidad, suponiendo esto que únicamente se han contabilizado 30 mujeres en el manual. Las apariciones, que recuentan 872 repeticiones en el total de personajes hombres y mujeres, tampoco aumentan en la representación de las mujeres, siendo ésta un 5,73% (50 apariciones de mujeres).

Tabla 13. Recuento y porcentaje de personajes y apariciones en el libro de Historia del Mundo Contemporáneo, Ed. Vicens Vives

Recuento personajes-apariciones					
	Mujeres	%	Hombres	%	Total
<i>Personajes</i>	30	8,11	340	91,84	370
<i>Apariciones</i>	50	5,73	822	94,27	872

Se trata por lo tanto de uno de los manuales con menos apariciones de los analizados, ya que las mujeres representan apenas un 5,73% del total. En este sentido, encontramos a las mujeres representadas en un 1,3% en el cuerpo, un 1,7% en las actividades, y el 2,8% restante en el anexo. Son datos estremecedores, teniendo en cuenta que, de las 50 apariciones de mujeres, el 48% de ellas se hace en los anexos repartidas entre reseñas y apariciones en ilustraciones, lo que indica una relevancia aún menor de los personajes de mujeres. Es cierto que la mayoría de los hombres aparecen también en los anexos, pero los datos absolutos no son comparables en las modalidades de aparición, puesto que, frente a cuatro reseñas de mujeres en el cuerpo, encontramos 130 de hombres, y así sucesivamente a lo largo de los datos presentados en la tabla 14.

Tabla 14. Recuento de apariciones en modo y lugar en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, Ed. Vicens Vives

Apariciones de personajes

<i>Lugar</i>	<i>Modo</i>	<i>Mujeres</i>			<i>Hombres</i>		
		Ap.	% Ap. Totales (872)	% Ap. Mujeres (50)	Ap.	% Ap. Totales (872)	% Ap. Hombres (822)
<i>Cuerpo</i>	Rs.	4	0,5	8,0	130	14,9	8,8
	Ct.	7	0,8	14,0	77	8,8	9,4
	TOT	11	1,3%	22,2%	207	23,7%	25,2%
<i>Actividades</i>	Rs.	3	0,3	6,0	33	3,8	4,0
	Ct.	6	0,7	12,0	52	6,8	7,2
	Ob.	1	0,1	2,0	21	2,4	2,6
	Il.	5	0,6	10,0	10	1,1	1,2
	TOT	5	1,7%	30,0%	123	14,1%	15%
<i>Anexo</i>	Rs.	6	0,7	12,0	94	10,8	11,4
	Ct.	8	0,9	16,0	157	18,0	19,1
	Ob.	4	0,5	8,0	166	19,0	20,2
	Il.	6	0,7	12,0	75	8,6	9,1
	TOT	24	2,8%	48,0%	492	56,4%	59,9%

De igual forma, podemos encontrar datos similares en las ilustraciones del manual. En el manual se han contabilizado 192 ilustraciones, de las cuales las mujeres protagonizan el 18,75% (36 ilustraciones), mientras que ambos géneros protagonizan el 23,44%. En definitiva, los hombres protagonizan la mayor parte de las ilustraciones que se han contabilizado del manual, por lo que las mujeres son, una vez más, invisibilizadas cuando están en solitario, y más representadas cuando aparecen acompañadas de hombres.

Tabla 15. Recuento y porcentaje de ilustraciones en el libro de Historia del Mundo Contemporáneo, Ed.

Vicens Vives

Recuento ilustraciones						
Mujeres	%	Hombres	%	MyH	%	Total
36	18,75	111	57,81	45	23,44	192

Historia de España

El manual de Vicens Vives es uno de los que menos personajes presenta en esta asignatura, únicamente 553 personajes. De esta cifra, las mujeres representan el 7,13% (38 mujeres), representando también el 7,14% de las apariciones totales (105 apariciones de mujeres, frente a 1.470 apariciones totales).

Tabla 16. Recuento y porcentaje de personajes y apariciones en el libro de Historia de España, Ed.

Vicens Vives

Recuento personajes-apariciones					
	Mujeres	%	Hombres	%	Total
<i>Personajes</i>	38	7,13	495	92,87	533
<i>Apariciones</i>	105	7,14	1365	92,86	1470

Más de la mayoría de las 105 apariciones de mujeres se han contabilizado en el anexo; un 57,1% de apariciones, que a su vez registran mayores datos en modo de citación (35 citas). En el cuerpo se registra un 34,3% de apariciones de mujeres, pero, de igual forma que ocurre en el anexo, la modalidad más habitual en la que las encontramos es citadas (22 citas). Cuando comparamos los datos con las apariciones totales (1470 apariciones), las localizaciones de las de las mujeres se dividen en un 2,4% en el cuerpo, un 0,6% en las actividades, y un 4,1% en el anexo. En comparación con los datos que registramos sobre los hombres, a estos los encontramos equilibradamente entre el cuerpo y los anexos, y en menor medida en las actividades, pero superando en 12 puntos a las mujeres (12,7% y 0,6% respectivamente).

Tabla 17. Recuento de apariciones en modo y lugar en el libro de texto de Historia de España, Ed. Vicens Vives

Apariciones de personajes

Lugar	Modo	Mujeres			Hombres		
		Ap.	% Ap. Totales (1470)	% Ap. Mujeres (105)	Ap.	% Ap. Totales (1470)	% Ap. Hombres (1365)
Cuerpo	Rs.	14	1,0	13,0	313	21,3	22,9
	Ct.	22	1,5	21,0	274	22,9	20,1
	TOT	36	2,4%	34,3%	587	39,93%	43,0%
Actividades	Rs.	1	0,1	1,0	28	1,9	2,05
	Ct.	7	0,5	6,7	126	8,57	9,23
	Ob.	0	0	0	22	1,5	1,61
	Il.	1	0,1	1,0	11	0,75	0,81
	TOT	9	0,6%	8,6%	187	12,7%	13,7%
Anexo	Rs.	11	0,7	10,5	72	4,9	5,3
	Ct.	35	2,4	33,3	243	16,5	17,8
	Ob.	4	0,3	3,8	191	13,0	14,0
	Il.	10	0,7	9,5	85	5,8	6,2
	TOT	60	4,1%	57,1%	591	40,2%	43,3%

El total de ilustraciones contabilizadas del manual son 168, de las cuales las mujeres aparecen en 11 (6,55%) y aparecen acompañadas de hombres en 45 ilustraciones (26,79%).

Tabla 18. Recuento y porcentaje de ilustraciones en el libro de Historia de España, Ed. Vicens Vives

Recuento ilustraciones						
Mujeres	%	Hombres	%	MyH	%	Total
11	6,55	112	66,67	45	26,79	168

4.3.4 Resultados y conclusiones generales de los manuales

Los resultados generales del análisis indican, como se preveía al iniciar este trabajo, que las mujeres representan menos del 10% de personajes que aparecen en los manuales escolares de las asignaturas de Historia de Bachillerato. En concreto, como

podemos observar en la tabla 19, las mujeres representan un 6,08% de las personalidades de los seis manuales analizados, un total de 211 mujeres frente a 3.262 hombres. Las apariciones de personajes presentan unos datos similares, las apariciones de mujeres se reducen a un 5,67% del total, suponiendo 502 apariciones de mujeres frente a 8.676 de hombres.

Tabla 19. Datos totales de personajes y apariciones en los manuales analizados

	<i>Total</i>	<i>Mujeres</i>		<i>Hombres</i>	
<i>p.</i>	3.473	211	6,08%	3.262	93,92%
<i>ap.</i>	9.178	502	5,47%	8.676	94,53%

Los datos cuantitativos nos indican la importancia y relevancia que se les concede a las mujeres en el ámbito de la enseñanza de la historia, y los datos demuestran su peso dentro de los contenidos que se imparten al alumnado. Una ausencia tan enorme como la que nos encontramos no puede sino significar una invisibilización, menosprecio y, quizás, desconocimiento de la historia de las mujeres y de la participación en la evolución de la humanidad que han y hemos tenido.

En este sentido, también resulta principal revisar los datos desagregados por editoriales, puesto que algunas presentan una cantidad menor de personajes en su totalidad. Esto podría derivar de las preferencias de narración histórica de cada línea editorial, que pudieran estar más centradas en la narración de hechos históricos relevantes, sus consecuencias y causas, más que en las personalidades que las protagonizaron; mientras que, en aquellas editoriales con más personajes, podría indicar lo contrario, una fijación por reflejar a las personalidades protagonistas de esos hechos y un análisis conciso de los hechos históricos. La tabla 20, presentada a continuación, recoge los datos generales de las tres editoriales, divididas a su vez por materia, siendo HMC Historia del Mundo Contemporáneo, y HE Historia de España. Podemos observar que en la mayoría de los manuales de Historia de España las mujeres representan y aparecen de manera similar; representan el 5,42% en Santillana, el 6,45% en SM, y el 7,13% en Vicens Vives. Hay que tener en cuenta el número de personajes totales de cada manual, siendo Vicens Vives el que menos personajes contabiliza (533 personajes), frente a SM que lo supera con 698 personajes. Sin embargo, las apariciones

de las mujeres en las dos asignaturas no supera en ninguno de los casos más del 8% de la totalidad de apariciones.

Tabla 20. Datos generales de personajes (p.) y apariciones (ap.) mujeres y hombres en los libros de texto en las editoriales y asignaturas analizadas (HMC y HE)

	Santillana				SM				Vicens Vives			
	HMC		HE		HMC		HE		HMC		HE	
	m	%	m	%	m	%	m	%	m	%	m	%
Mujeres												
<i>p.</i>	31	6,50	36	5,42	31	4,24	45	6,45	30	8,11	38	7,13
<i>ap.</i>	48	4,40	115	6,64	70	3,72	114	5,34	50	5,73	105	7,14
	HMC		HE		HMC		HE		HMC		HE	
Hombres	h	%	h	%	h	%	h	%	h	%	h	%
<i>p.</i>	446	93,50	628	94,58	700	95,76	653	93,55	340	91,89	495	92,87
<i>ap.</i>	1.043	95,60	1.616	93,36	1.810	96,28	2.020	94,66	822	94,27	1.365	92,86
	TOTAL		TOTAL		TOTAL		TOTAL		TOTAL		TOTAL	
<i>p.</i>	477		664		731		698		370		533	
<i>ap.</i>	1.091		1.731		1.880		2.134		872		1.470	

En el caso de Santillana, encontramos un escaso número de mujeres en sus manuales, a pesar de no ser la que menor número de mujeres incluye (67 mujeres en total). La ausencia de estas aumenta en su significado debido al compromiso que establece la editorial con la igualdad y con la inclusión de mujeres en los materiales escolares. Cabe destacar, además, que la mayoría de las mujeres que aparecen en los manuales han sido contabilizadas a pesar de no ser nombradas, puesto que parecen denominadas como “esposa de”, “hermanas de” o “hijas de” y apareciendo en los anexos y no en el cuerpo del texto. Esto supone una invisibilización aún mayor de las mujeres históricas que se podrían reconocer y reseñar a lo largo de los periodos que los manuales incluyen y, sin embargo, a pesar de que la editorial prometa hacer un esfuerzo de inclusión, acaban siendo promesas vacías como demuestran los datos.

Los manuales de Vicens Vives, en comparación con el resto, presentan, en general, una cantidad inferior de personajes, tanto hombres como mujeres. Aun así, y como es de esperar tras los diferentes análisis que he realizado, las mujeres representan un número muy pequeño en relación con la totalidad de los hombres contabilizados, ya sea en forma de ilustración o de apariciones de las mismas a lo largo de cada manual.

Para el caso de SM, la editorial que sin duda más personajes en su totalidad recoge, nos encontramos con unas cifras de mujeres similares a las del resto de editoriales. En el caso de Historia del Mundo Contemporáneo, las tres editoriales recuentan entre 31 y 30 mujeres, mientras que para Historia de España encontramos entre 36 y 45 mujeres. Como se señaló en líneas superiores, los datos de representación de mujeres y aparición de las mismas en la editorial católica sorprenden teniendo en cuenta que es un libro perteneciente a la editorial relacionada con la Iglesia católica, aunque sería injusto asumir que reflejan una ideología conservadora simplemente por estar ligada al catolicismo. No obstante, al comparar los datos con los de los hombres, 1.353 hombres en total, frente a 76 mujeres, el incremento de datos de mujeres frente al resto de editoriales no es tan sorprendente.

Tras los datos cuantitativos expuestos a lo largo de todo este apartado, no parece atrevido afirmar que la línea de pensamiento de cada editorial educativa tiene pocas implicaciones en la inclusión mayor o menor de las mujeres en la historia narrada. Aquellas editoriales que prometen incluir mujeres lo hacen, y aquellas que puedan presentar características más conservadoras reducen sus cifras en relación con el resto. Debemos, por tanto, buscar otros razonamientos que expliquen esta ausencia abrumadora de mujeres, que plantea la necesidad imperiosa de un cambio en la forma en la que aprendemos, enseñamos y trasladamos los contenidos educativos.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y POSICIONAMIENTO

5.1 Discusión de resultados

Los resultados obtenidos del análisis apuntan a una confirmación de la hipótesis planteada para esta investigación; las mujeres representan menos del 10% de los personajes históricos que los manuales escolares incluyen en sus contenidos. Los datos cuantitativos nos ayudan a observar una realidad estremecedora, que conlleva graves implicaciones en la perpetuación de estereotipos de género, de roles y, en definitiva, en la ocultación de la historia de las mujeres en la enseñanza reglada.

Sin embargo, resulta relevante también realizar un análisis cualitativo en tanto en cuanto podamos determinar de qué manera aparecen o no las mujeres que las editoriales educativas deciden incluir. En general, la mayoría de las mujeres incluidas en los manuales escolares hacen sus apariciones en los anexos de los mismos. En estas secciones aparecen normalmente reseñadas o citadas, y muy pocas veces a través de obras originales. Sí que aparecen en ilustraciones, aunque, como veremos más adelante, normalmente no se las nombra adecuadamente. Cuando aparecen en el cuerpo, lo hacen en los últimos apartados de las unidades didácticas, dedicándoles algunas líneas en las que en la mayoría de veces aparecen citadas.

Los contenidos que se presentan en los manuales, además, no son susceptibles de que se obvie a las mujeres en las descripciones de los hechos históricos que se están presentando. El ejemplo más claro lo observamos repetido a lo largo de los manuales para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, en la unidad didáctica dedicada a explicar la Revolución Francesa de 1789 y la consecuente promulgación de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. La narración generalista que los libros presentan es que a través de esta Declaración se consiguieron una serie de derechos civiles y políticos para la totalidad de la ciudadanía francesa, otorgando a los conceptos de “hombre” y “ciudadano” una categoría neutral y universal, dando a entender precisamente que las mujeres estaban incluidas en esos derechos y libertades que se consiguieron. Por ello, no encontramos en el cuerpo de la unidad didáctica ni en los anexos de la misma, ninguna referencia a la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, y mucho menos a la personalidad de Olympe de Gouges. En algunos libros reconocen, en una línea al final de la explicación, que las mujeres habían quedado “marginadas del sistema político”, pero no añaden ninguna información

complementaria a esta decisión, o a la situación contextual de las mujeres en la sociedad francesa. (Vicens Vives, 2015, p. 48-49).

En el caso de los manuales para la asignatura de Historia de España, en general detectamos una gran escasez en la recopilación de los discursos más relevantes e importantes de las pocas mujeres que encontramos en el desarrollo de la Segunda República o incluso durante el franquismo. En este sentido, si bien encontramos a Clara Campoamor o a Victoria Kent en el cuerpo de las unidades didácticas, en los anexos faltan, a menudo, los discursos que pronunciaron sobre el derecho a votar de las mujeres¹⁷ o, en contraposición, cuando se incluye el de una de las mujeres, no se incluye el de la otra, y viceversa. De la misma manera, sorprende que, en las unidades didácticas sobre las consecuencias sociales de la Dictadura Franquista donde se habla sobre “el papel de las mujeres”, se incluyan las pautas patriarcales que las mujeres tenían como imposición a seguir, y no se incluyan los discursos de Pilar Primo de Rivera sobre la cuestión.

Un aspecto que ha llamado la atención a lo largo del periodo de análisis del manual de la editorial SM de Historia de España, ha sido la utilización de imágenes protagonizadas única o principalmente por mujeres en las que enarbolan símbolos franquistas. Algunos ejemplos de estos casos podemos verlos representados en la ilustración 4, donde podemos ver a grupos de mujeres realizando el saludo franquista. La presencia de estas imágenes lleva a reflexionar sobre el razonamiento que ha realizado la edición de los manuales al incluir a mujeres haciendo gestos y perpetuando simbología fascista con tanta claridad, mientras que de hombres no se incorporen estas imágenes.

¹⁷ En la totalidad de los manuales se utiliza el término “femenino” cuando se quiere hacer referencia a cualquier materia que tenga que ver con las mujeres, ya sea política, social, económica o cultural. En este caso, el voto no es de las mujeres, sino que es *femenino*. De igual manera, lo que parece indicar esta elección de terminología en los manuales, es que las mujeres no luchan por la consecución de sus derechos legítimos, sino que protagonizan movimientos de “emancipación femenina”. Como ya he establecido anteriormente, he realizado un esfuerzo y preferido limitar el uso de “femenino” o “femenina” como sinónimo de mujeres a lo largo de todo el desarrollo de este trabajo, para así intentar desnaturalizar este uso de terminologías que, de una manera quizás inconsciente, perpetúan los roles y estereotipos de género sobre la feminidad (y masculinidad). Al reformular los términos que utilizan los manuales y emplear *mujeres*, también las estoy reconociendo como sujetos políticos; el voto ya no es *femenino*, al igual que los movimientos de emancipación dejan de ser *femeninos*, sino que son de las mujeres.

Ilustración 4. Recopilación de imágenes protagonizadas por mujeres realizando el saludo franquista del libro de texto de Historia de España, ed. SM



Mujeres de la Sección Femenina realizando el saludo fascista durante un desfile.



La sociedad pronto mostró un enorme entusiasmo público por el nuevo régimen.



La dictadura franquista tuvo un marcado carácter personalista e incorporó la retórica y la simbología fascistas.

Cabe destacar otros aspectos que no están relacionados directamente con el tema de este trabajo, pero que representan unas líneas editoriales eurocéntricas y heteronormativas, que podrían ser fácilmente objeto de análisis para futuras investigaciones. Destaca la escasez de personajes no europeos en aquellas unidades didácticas referentes a otros contextos geopolíticos como Asia, Asia Pacífico, África y América Latina. Si bien a esta última se dedican varios apartados a su descolonización y sus procesos independentistas, y se nombran a los personajes más relevantes de estos hechos (todos hombres, como es de esperar), se ha detectado que, en el resto de las localizaciones no europeas se suelen obviar los nombres y las denominaciones de los personajes (hombres, otra vez) relevantes del hecho histórico reseñado en cada caso.¹⁸

En este análisis más cualitativo de los libros de texto para este trabajo podemos hacer hincapié en la diferenciación de dos modalidades de catalogación sobre la escasa presencia de las mujeres en los manuales. Por un lado, hemos detectado una ocultación o invisibilización de las mujeres relevantes en la totalidad de los manuales, sobre todo en las ilustraciones que ofrecen donde, si bien aparecen, no son nombradas. Por otro lado, se ha podido percibir que, en los casos donde las mujeres se nombran, se

¹⁸ Al respecto podría hacerse hincapié en otros ámbitos como, por ejemplo, la utilización de una narrativa paternalista y eurocéntrica para explicar los procesos de colonización e independencia de estas zonas geográficas, la lectura de los personajes que se nombran desde una visión eurocéntrica y, por tanto, muchas veces binaria y heteronormativa.

hace de manera insuficiente o referidos a aspectos poco relevantes para la materia que se esté impartiendo en la unidad didáctica en la que se insertan.

Invisibilización y ocultación de las mujeres:

Los ejemplos de invisibilización y ocultación de las mujeres se pueden encontrar reflejados a lo largo de diferentes ilustraciones en los manuales analizados. La invisibilización también aparece reflejada en el cuerpo de las unidades didácticas, como puede resultar lógico tras los aspectos ya destacados en este trabajo. En este sentido, y como ya se ha comentado, no se suelen reflejar de aspectos relevantes para la evolución de la sociedad europea y española en la que estos manuales se centran, como son los movimientos feministas de primera, segunda y tercera ola. Cuando se nombran, pues algunos de los manuales sí que les dedican algunos párrafos o apartados, se hace de manera insuficiente, como anexo en los últimos apartados de cada tema o bloque temático. No ocurre lo mismo con las corrientes de pensamiento que surgieron en los periodos de tiempo que los libros de texto explican, a los que les dedican páginas, anexos y biografías de los autores más representativos, por supuesto sin incluir a las mujeres que participaron en ellos.

A continuación, se presentarán algunas de las ilustraciones que considero más representativas de esta ocultación de mujeres, siendo omitidas del discurso, aunque aparezcan en las imágenes.

En primer lugar, encontramos un retrato de Lavoisier y “su esposa” (Santillana, 2015). La “esposa de Lavoisier” es Marie-Anne Lavoisier, acuñada la madre de la química moderna.

Ilustración 5. Retrato “Lavoisier y su esposa” en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. Santillana



Doc. 26 Retrato del químico Lavoisier y su esposa, por J. L. David.

► Investiga y explica las aportaciones que realizó Lavoisier a la química.

En segundo lugar, encontramos dos ejemplares analizados con una ilustración del asesinato de los Archidukes de Sarajevo, Francisco Fernando y “su esposa”, en los libros de Historia del Mundo Contemporáneo de las editoriales SM y Santillana. La “esposa”, archiduquesa, en este caso, es Sofía Chotek, duquesa de Hohenberg. En ambas ilustraciones Chotek aparece en primer plano, y aun así no se la nombra, tampoco en el cuerpo del texto que la acompaña.

Ilustración 6. Dibujo del asesinato de "Francisco Fernando y su esposa" en el libro de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. Santillana

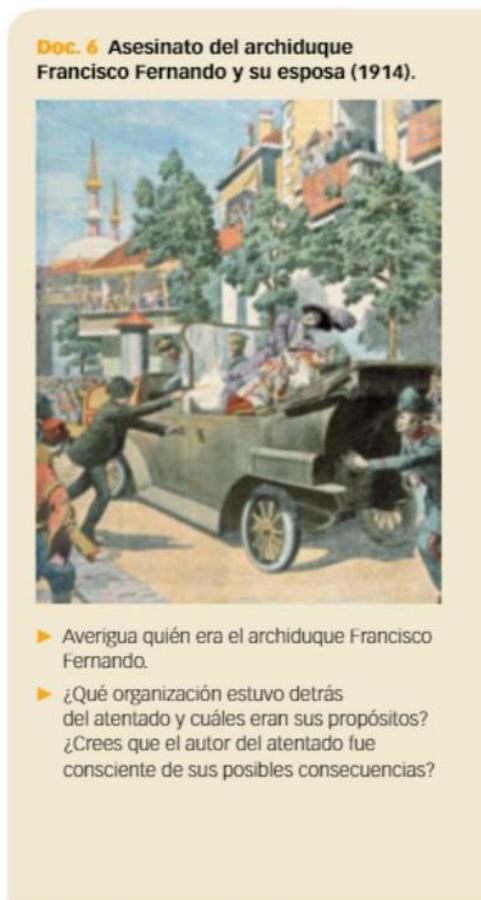


Ilustración 7. Imagen "archiduque y su esposa" en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. SM



El archiduque de Austria y su esposa abandonan el ayuntamiento de Sarajevo instantes antes de ser asesinados.

Su asesino fue un nacionalista serbio contrario a la incorporación de Bosnia al Imperio austro-húngaro.

Asimismo, también podemos percibir esta ocultación en dos ilustraciones de “las hijas del Zar” y la “familia de Nicolás II” en los manuales de Historia del Mundo Contemporáneo de Santillana y SM. La imagen de las hijas del zar es una ilustración donde aparecen cuatro mujeres, conformada como una rareza en la totalidad de estos libros. Como ya se ha comentado, la mayoría de las imágenes en las que salen mujeres, éstas suelen estar acompañadas de hombres, y son pocas en las que aparecen solamente mujeres protagonizándolas. En este sentido, las mujeres suelen protagonizar imágenes en las que aparecen trabajando en fábricas textiles o con sus familias. En este caso, estas cuatro mujeres ni siquiera aparecen nombradas, sino que lo único que las hace relevante es su relación filial con el zar Nicolás II. En la imagen, en postura pasiva, posando en un

retrato familiar. aparecen Olga, Tatiana, Anastasia y María Romanov, que fue tomada por K. Von Hahn y colorizada posteriormente por la edición de Santillana.

Por otro lado, en la imagen que presenta SM encontramos a la familia Romanov en su totalidad, pero al único que se reseña en el pie de foto es al zar Nicolás II. En la fotografía aparecen, al menos, la zarina Alejandra, Olga, Tatiana, María, Anastasia y Alekséi Romanov. En la parte de atrás aparecen los príncipes Nikita, Rostislav, Dimitri y Vasili Alexandrovitch, sobrinos de los zares (Alamy Stock Photo, s.f).

Ilustración 8. Retrato de “las hijas del Zar” en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. Santillana

Ilustración 9. Imagen “Nicolás II y su familia” en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. SM



Doc. 2 Las hijas del zar en 1914.

- ▶ Describe el aspecto de las personas retratadas.
- ▶ Investiga y explica cómo era la vida de la nobleza en la época zarista.



Nicolás II con su familia en 1915.

La ejecución de la familia Romanov despertó todo tipo de leyendas sobre posibles supervivientes al fusilamiento.

Otro reflejo de esta invisibilización la encontramos en una ilustración de la obra *Consagración del emperador Napoleón en Notre-Dame de París* donde aparece Napoleón rodeado de personas que conforman la Corte, incluidas personas de su familia, señaladas por la edición del manual como “hermanas y madre de Napoleón” (Santillana, 2015). En el rótulo presentado por la editorial del manual escolar se ha mantenido el nombre original de la obra de Jacques-Louis David. Sin embargo, dentro de la ilustración se han señalado las personalidades relevantes presentes en la

consagración de Napoleón y, mientras que los hombres están señalados con sus nombres, las mujeres, exceptuando la emperatriz Josefina, han sido nombradas según su relación filial o familiar con Napoleón. Las hermanas son Carolina, Paulina y Elisa Bonaparte y, la “madre de Napoleón” es María Leticia Ramolino (Bravo y Vega, 2019). Es cierto que en esta ilustración también aparecen “hermanos” de Napoleón sin descripción nominal de quiénes son, sin embargo, el resto de personajes que son hombres sí aparecen nombrados.

Ilustración 10. Obra "Consagración del emperador Napoleón en Notre-Dame" en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. Santillana



Nombramiento insuficiente de la historia de las mujeres

Los manuales escolares han intentado incluir a las mujeres y su historia en el cuerpo de las unidades didácticas que imparten, siguiendo la normativa vigente de Educación. Sin embargo, como se ha ido desarrollando a lo largo del análisis, esa inclusión no es suficiente, pues se hace desde una concepción androcéntrica. Encontramos, por tanto, muchos reflejos de esta insuficiencia en la narrativa de la

historia de las mujeres (si es que se le puede llamar así), y a continuación se recogen algunos.

Un ejemplo que encontramos en la mayoría de los manuales analizados es el uso del concepto de emancipación “femenina”. En el ejemplo expuesto, sacado del libro de Historia del Mundo Contemporáneo de Santillana, se presenta como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, al que se le dedican nueve líneas de un párrafo en el último apartado del temario y se nombra el reconocimiento del derecho de voto. La mayoría de los manuales, por no decir todos, hacen referencia a la mal llamada “emancipación femenina” como sinónimo de la consecución de derechos sociales, económicos y libertades que consiguieron las mujeres en el siglo XX gracias a los movimientos feministas. Si bien, “movimientos emancipatorios de las mujeres” es un término que suele utilizarse para referirse a estos, los movimientos feministas han recuperado el reconocimiento internacional, social, jurídico e histórico necesario para nombrarlos como tal. Por supuesto, como era de esperar visto los datos cuantitativos representados, no aparecen prácticamente ninguna de las mujeres que los abanderaron, que escribieron y reflexionaron al respecto; en algún manual se hace referencia a Beauvoir o Friedman en el contexto europeo-occidental, y en otros a Clara Campoamor, Victoria Kent o Margarita Nelken para el contexto español, pero, como ya se ha señalado en otras líneas, apenas se presentan fragmentos originales de sus obras o discursos.

Ilustración 11. Extracto sobre las consecuencias sociales de la Segunda Guerra Mundial del libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. Santillana

4.3. Consecuencias sociales

La guerra repercutió de modo desigual en los distintos grupos sociales. Se ha señalado que la posguerra estuvo marcada por la **oposición entre los «nuevos ricos» y los «nuevos pobres»**. Estos «nuevos ricos» (banqueros, comerciantes, grandes propietarios) amasaron inmensas fortunas gracias a la demanda de la guerra, mientras que el resto de la población se había empobrecido. Clases medias, campesinos y asalariados sufrieron los efectos negativos del aumento de los precios, del descenso de la capacidad adquisitiva y del aumento del paro. Este deterioro del nivel de vida acrecentó el descontento y las **tensiones sociales** entre los obreros y las clases medias. Más traumática fue la reinserción en la vida civil de **excombatientes** sin trabajo y resentidos que, en ocasiones, fueron la punta de lanza de movimientos ultranacionalistas y antidemocráticos.

Durante la guerra, las **mujeres** ocuparon puestos de trabajo hasta entonces reservados a los hombres. Al final de la guerra el 35% de la mano de obra industrial en Reino Unido y Alemania era femenina. ▶ (Doc. 17) La masiva presencia de la mujer en el mundo del trabajo constituyó un importante acicate para que, una vez acabado el conflicto, se reanudase la lucha organizada por lograr la **emancipación femenina**. La discriminación de la mujer se extendía a todas las esferas de la vida. En la época posterior a la guerra el logro más importante para las mujeres fue el **reconocimiento del derecho de voto**.

En otra instancia, encontramos un apartado (ilustración 12) para ampliar contenidos en la unidad didáctica destinada a la explicación de la Revolución Industrial en el libro de Historia del Mundo Contemporáneo de Santillana, que se titula “Mujeres y niños trabajando en la mina”. Si bien explican la situación de precariedad salarial y laboral de las mujeres en relación con los hombres, y referencian a Betty Harris, se sobreentiende que se quiere decir que está mal que “grupos vulnerables” trabajen en tareas tan duras. Los niños, entendible, las mujeres no.

Ilustración 12. Anexo sobre "Mujeres y niños en la Revolución Industrial" en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. Santillana

Doc. 23 Mujeres trabajando en una mina en torno a 1800.
► ¿En qué condiciones trabajaban las mujeres en las minas?



SABER MÁS

Mujeres y niños en la Revolución Industrial

En los primeros tiempos de la Revolución Industrial, los asilos para pobres y los orfanatos proporcionaron a los empresarios la «materia prima más barata del mercado»: los obreros (mujeres y niños).

Las mujeres cobraban salarios mucho menores que los hombres, pero su trabajo era igual de duro. Este es el testimonio de Betty Harris, una minera inglesa de 1837, cuyo trabajo consistía en empujar las vagonetas de carbón: «Trabajo con un cinturón atado a la cintura y una cadena entre las piernas. Me muevo a gatas, apoyada en las manos y los pies. [...] El pozo en el que trabajo es muy húmedo. El agua se nos mete en los zuecos. [...] Mi ropa está húmeda casi todo el día. [...] El cinturón y la cadena han sido peores cuando he estado embarazada».

Los niños constituyeron un número de trabajadores muy significativo. Trabajaron en las minas y en las fábricas. Muchos niños empezaban a trabajar con cinco años; algunos empresarios los encadenaban a las máquinas para que no se alejaran de ellas. Las jornadas de trabajo eran de 14 a 16 horas diarias con media hora para comer. Si cometían algún error, eran castigados con dureza e, incluso, golpeados.

En 1830 un tercio de los trabajadores británicos de la lana tenía menos de 11 años. En 1840 el 45% de los trabajadores del algodón eran menores de 17 años.

78

Cuando se le dedican páginas a la situación de las mujeres en un periodo histórico determinado, no se hace de la manera más adecuada. El libro de Historia del Mundo Contemporáneo de la editorial Vicens Vives dedica dos páginas de *anexo* (de la categoría “Investiga”, ilustración 13) a la situación de las mujeres en la “nueva sociedad industrial”. Mientras que se hace referencia a las desventajas y opresiones que sufrían las mujeres, las páginas se acompañan de fragmentos de obras literarias, de artículos de opinión, y obras artísticas realizadas por hombres, que hacen hincapié en una situación de vulnerabilidad natural que les atribuyeron a las mujeres en similitud con los niños y las niñas; en el caso de las mujeres, porque su fisonomía estaría *destinada* a la reproducción y por esto habría que protegerlas de trabajos de riesgo.

Ilustración 13. Anexo "Las mujeres en la nueva sociedad industrial" en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. Vicens Vives

6 LAS MUJERES EN LA NUEVA SOCIEDAD INDUSTRIAL

OBJETIVO Analizar y valorar el rol familiar asignado a la mujer en la nueva sociedad burguesa, comparando la situación de la mujer burguesa y de la mujer obrera.

INVESTIGA La sociedad burguesa nacida de la industrialización instauró la inferioridad legal de las mujeres y unos patrones sociales que establecían una clara **diferenciación social por géneros**: la esfera pública (economía, cultura, arte, política...) quedaba reservada a los hombres, mientras se mantenía a las mujeres en la esfera doméstica.

Se argumentó que el destino natural de la mujer era el matrimonio y el cuidado de la familia y que solo una imperiosa necesidad económica justificaba su trabajo fuera del hogar.

DESCRIBE, ANALIZA Y RELACIONA

- Doc. 1: ¿Cómo justifica el texto la división social por sexos?
- Doc. 2: ¿Qué destino esperaba a las mujeres según su condición social? ¿Qué significa ser "reserva de un esclavo"?
- Doc. 3: ¿Qué significa la expresión "ángel del hogar"?
- Docs. 4 y 5: ¿Qué educación recibían las niñas? ¿Habría para la mujer un avance paralelo entre la enseñanza y la legislación?
- Docs. 6 y 8: ¿Por qué no estaba bien valorado socialmente que las mujeres trabajasen? ¿En qué sectores se ocupaban? ¿Trabajaban en igualdad salarial que los hombres?
- Doc. 7: ¿Qué situación denuncia el texto?

VALORA Y OPINA

- ¿Crees que hoy en día se valora más en la mujer su belleza y elegancia que su inteligencia y trabajo?

DOC.1 LA MUJER, ¿UN SER INCOMPLETO?

En sí misma, la mujer no es como el hombre, un ser completo: es solo el instrumento de la reproducción, la destinada a perpetuar la especie, mientras que el hombre es encargado de hacerla progresar, el generador de la inteligencia, a la vez creador del mundo social (...).

Pompeu Gasca, *La Vanguardia*, 26 de febrero de 1888

DOC.2 LA CONDICIÓN DE LAS MUJERES

¿Cómo viven las mujeres hoy? (...). Si pertenece a la clase alta es un sencillo objeto de lujo con unos derechos muy restringidos. Lectura, escritura, un poco de historia, un par de idiomas, música, bailes, unas nociones de costura y una gran dosis de religión. Con esto tiene suficiente para lucir en los salones de contratación de matrimonio. (...). Tristísima es la condición de la obrera (...). En cuanto ha salido de la cuna y a ocupa de las tareas domésticas o de ir al taller (...), donde come, teje, sufre, se agita, suelta sangre y agua, y su cuerpo se va debilitando durante diez horas o más para aportar a la familia algunas monedas semanales (...).

Añadid a todas estas miserias económicas las amarguras de su condición moral y abandono intelectual que sufre, tanto si es pobre como rica, y no digamos si la mujer es esclava de un esclavo. (...)

José F. Pina: *A las mujeres*, 1908

LA mujer burguesa



Eduard Dujari-Ponsiani: *Anes del baile*, 1888

Entre la burguesía el ideal de mujer era el de madre y esposa, el "ángel del hogar". En el marido recaía la obligación de mantener y dirigir la familia.

DOC.3 LA MUJER Y EL HOGAR

El hogar es para vosotras la ventanilla por donde se asoma la vida, sumabunda, multiforme y desconcertante: la vida, con todos sus gozos y todas sus penas, (...). "Fuera" es el mundo, las pasiones, la lucha, lo desconocido, el dolor en todas sus formas, la crueldad en todos sus aspectos. (...)

El hogar es nuestro amparo contra todos los males de la vida (...). Se os ha educado para que seáis dignas de crear un hogar, una familia, que debe ser vuestro refugio.

HARRINGTON: *Distinción y etiqueta moderna*, 1930.

G. LÉVY: *Paseo de mano*, finales siglo XIX.

LA mujer obrera



Ferrnand-J. Gualdier: *El género de los leñeros*, 1885

Con la industrialización, la mujer obrera se vio forzada a realizar un trabajo remunerado fuera del hogar porque el salario del hombre era insuficiente para mantener a toda la familia.

DOC.4 LA POBLACIÓN ESCOLAR EN FRANCIA

Año	Número de alumnos / Establecimientos masculinos	Número de alumnas / Establecimientos femeninos
1883	90 446 / 352	2 937 / 23
1889	119 311 / 359	50 157 / 157

Una niña no será forzosamente una mujer mejor si (...) sabe resolver una fracción. Pero, sin duda, estará mejor preparada para las cargas que le esperan como mujer, si sabe cómo cuidar un bebé, cocinar un buen magro y limpiar la ropa y la casa.

Informe de un inspector escolar británico, 1874.

DOC.5 La condición legal de las mujeres en España

- El Código Civil español de 1885 determinaba que la mujer no podía adquirir ni vender ni hipotecar sus bienes, ni aceptar herencias ni pedir la partición de bienes sin licencia de su marido.
- Hasta el año 1911 no se reconoció legalmente la posibilidad de acceso de las mujeres a la educación universitaria.
- La ley de 1918 permitió a las mujeres incorporarse a la Administración del Estado, pero solo en la categoría de auxiliares.
- La Constitución de 1931 otorgó el voto a las mujeres.

DOC.6 CONTRA EL TRABAJO DE LAS MUJERES FUERA DEL HOGAR

Argumentos en ámbitos burgueses

- Impide el correcto desarrollo de la función maternal y familiar.
- La independencia económica de la mujer subvierte el orden fundamental de la familia y la jerarquía del marido.
- La mujer no está capacitada física e intelectualmente para la mayoría de los trabajos propios de los hombres.

Argumentos en ámbitos obreros

- Las mujeres son una mala competencia porque cobran menores salarios y quitan trabajo a los hombres.
- El trabajo a domicilio es más apropiado para las mujeres, aunque su remuneración sea inferior.
- Se produce promiscuidad entre hombres y mujeres en el trabajo.

DOC.7 Población activa femenina (Barcelona, 1900)

Número total de mujeres trabajadoras	103 438
% sobre el total de la pob. activa	23,25%
% sobre el total de las mujeres	19,06%

Por sectores de ocupación (Barcelona, 1900)

Agricultura	19%
Industria	47,3%
Tercario (comercio)	12,7%
Servicio doméstico	21%

Salarios semanales (Industria textil, Sabadell, 1904)

Telador (hombre)	27 ptas
Urtilosa (mujer)	13 ptas
Mecheva (mujer)	12,5 ptas

DOC.8 Para ampliar en la Red...

Para saber más sobre el acceso de las mujeres a la enseñanza universitaria: www.tcting.com/101746

Otra ejemplificación de este nombramiento insuficiente de las mujeres, que incluso podría catalogarse como invisibilización, la vemos reflejada en la ilustración 14, que representa una obra pictórica de Gabriel Lemonnier (1812), donde se reseña como un salón o tertulia donde los "célebres ilustrados" (SM, 2015) compartían sus ideas durante la Ilustración. Sin embargo, no nombran que esta obra representa el Salón de Madame Geoffrin, una de las organizadoras de tertulias y encuentros intelectuales de la época, a los que, efectivamente acudían grandes pensadores como los recogidos en la ilustración, pero también lo hacía la reina Catalina II de Rusia u otras organizadoras de tertulias relevantes del periodo histórico que, además, aparecen en la imagen, pero ni siquiera son nombradas (Ministère de la Culture, s. f.; Lough & Baridon, 1992).

Ilustración 14. Imagen de salones de tertulias de la Ilustración en el libro de texto de Historia del Mundo Contemporáneo, ed. SM



Los ilustrados.

Las ideas ilustradas se divulgaban en salones o tertulias. En la conversación de la imagen aparecen algunos célebres ilustrados, como D'Alembert, Diderot o Condorcet.

Se ha detectado también la existencia de otras instancias que minimizan o infravaloran la historia de las mujeres en un hecho determinado. Por ejemplo, en el libro de Historia de España de Vicens Vives (2015), se relata la ejecución de Mariana Pineda y Antonio Torrijos durante la vuelta al absolutismo tras el Trienio Liberal en España. A pesar de que se destacan estas dos personas por encima de todas las fusiladas, en el resto de la página únicamente se narra la biografía de Torrijos, y en ningún caso la de Pineda. La única información que encontramos sobre Mariana Pineda en los manuales es en el de Santillana (2015) de la misma asignatura, donde se incluye una ilustración suya y una pequeña explicación de su vida.

Ilustración 15. Obra "María Pineda en capilla", en el libro de texto de Historia de España, ed. SM.



Doc. 15 Mariana Pineda en capilla, por Vera Calvo.

Mariana Pineda, una joven viuda granadina, fue ejecutada en 1831 por encargar el bordado en una bandera española de las palabras «Libertad, Igualdad, Ley».

► ¿Por qué crees que esta mujer se convirtió en un símbolo para el liberalismo?

125

Ilustración 16. Anexo sobre el fusilamiento de Torrijos en el libro de Historia de España, ed. Vicens Vives

7 ¿POR QUÉ FUE OMINOSA LA DÉCADA DE 1823 A 1833?

OBJETIVO Comprender el carácter de la segunda restauración absolutista, justificar la calificación de ominosa y las reformas que hizo el monarca para garantizar el trono a su hija.

El regreso al absolutismo fue acompañado de una gran represión de la oposición (ejecución de los liberales Antonio Torrijos y Mariana Pineda) y de un retorno al inmovilismo político, sin que el rey, atemorizado por el miedo al liberalismo, iniciase las reformas que el país requería. Además, se creó un cuerpo militar (los voluntarios realistas) encargado directamente de la persecución del liberalismo.

Ante la gravedad de emergencia social, algunos ministros proponían la necesidad de una amnistía para superar la situación de violencia, una reforma de la Hacienda y una Administración capaz de garantizar el funcionamiento de la monarquía. La pérdida de las colonias americanas agravó la crisis.

A partir de 1825, el rey, acuciado por los problemas económicos, buscó la colaboración del sector moderado de la

burguesía y propuso un nuevo ministro de Hacienda que impulsase una reforma fiscal para recaudar más impuestos haciendo pagar a los sectores privilegiados.

Esta actitud incrementó la desconfianza de los sectores más tradicionalistas de la Corte, descontentos con el monarca porque no había restablecido la Inquisición y no actuaba de forma más contundente contra los liberales. En 1827 los realistas más intransigentes impulsaron alzamientos denunciando una pretendida influencia de revolucionarios en la Corte, que habían secuestrado al rey. Algunos de ellos llegaron a lanzar consignas en favor de su hermano Carlos.

Entonces interfirió la cuestión sucesoria: Fernando VII se casó con su sobrina M.^ª Cristina de Borbón (1829), y en 1830 tuvo una hija, Isabel. Para poder nombrarla su sucesora, el rey promulgó la **Pragmática Sanción**, norma que autorizaba la sucesión femenina al trono, prohibida hasta entonces por la **Ley Sállica**. Los más conservadores consideraron ilegal la sucesión de Isabel sosteniendo que debía recaer en Carlos María Isidro, hermano del rey y ferviente defensor del absolutismo.

DOC.2 LA SEGUNDA RESTAURACIÓN

Bien públicos y notorios fueron a todos mis vasallos los escandalosos sucesos que precedieron, acompañaron y siguieron el establecimiento de la democrática Constitución de Cádiz en el mes de marzo de 1820.

La más criminal traición, la más vergonzosa cobardía, el desacato más horrendo a mi real persona y la violencia más inevitable fueron los elementos empleados para variar esencialmente el gobierno paternal de mis reinos en un código democrático, origen fecundo de desastres y desgracias (...).

Europa entera, conociendo profundamente mi cautiverio (...), determinó poner fin a un estado de cosas que era el escándalo universal, que caminaba a trastornar todos los tronos y todas las instituciones antiguas, cambiándolas en la irreligión y la inmoralidad (...).

He venido a decretar lo siguiente: son nulos y de ningún valor todos los actos del gobierno llamado constitucional (...) que ha dominado a mis pueblos desde el 7 de marzo de 1820 hasta hoy 1 de octubre de 1823.

Manifiesto Regio,
1 de octubre de 1823.

DOC.2 LA REPRESIÓN. EL FUSILAMIENTO DE TORRIJOS

Jose María Torrijos, militar liberal, tuvo una participación destacada durante el Trienio Liberal y llegó a ser ministro de la Guerra. En 1823 marchó exiliado a Gran Bretaña y desde Gibraltar protagonizó por mar un intento de insurrección liberal junto a otros 60 hombres. Debían desembarcar en Málaga en diciembre de 1831, pero fueron detenidos y fusilados sin juicio previo, por delito de *alta traición y conspiración contra los sagrados derechos de la soberanía de Fernando VII.*

Antonio GISEBERT: Fusilamiento de Torrijos y sus compañeros en las playas de Málaga. Este óleo fue encargado en 1887 como ejemplo de la defensa de las libertades para las futuras generaciones.

124

Tema 5

VI. LA CULTURA ESCOLAR

Una vez presentados los resultados cuantitativos y cualitativos que se desprenden del análisis realizado, y antes de finalizar este trabajo con las consideraciones finales, considero importante reflexionar sobre las potenciales razones por la que no encontramos mujeres o a suficientes mujeres en los manuales escolares.

Las posibles explicaciones de este olvido de las mujeres en los materiales escolares van a estar divididas en dos ámbitos, los cuales están entrelazados. Por un lado, no podemos negar que el entorno escolar, la escuela y la educación académica son espacios conductores y expansores del androcentrismo. Este androcentrismo se impone en las aulas, en las metodologías y didácticas, las acciones y actividades, los contenidos, las formas de relacionarse de las alumnas y alumnos, utilizando como instrumento vehicular los manuales de texto. Los libros escolares han monopolizado y colonizado el conocimiento, han instaurado un imperio en la educación académica, se han configurado como el único método válido para compartir los contenidos establecidos por la normativa a través del currículo. Dedicaré las siguientes líneas a sustentar este hilo de pensamiento.

6.1 La educación académica y el manual escolar: dúo vehicular del sexismo y la desigualdad

Como he ido introduciendo a lo largo de este trabajo, la perspectiva androcéntrica está imbricada en todos los aspectos que nos construyen; en la educación académica se encuentra principalmente, siendo uno de los elementos que perpetúan una socialización diferencial en base al género. Recoge Blanco García (2000, p. 8) que las escuelas son instituciones sociales, con autonomía relativa, que transmiten, reproducen y transforman la cultura y las relaciones sociales, por lo que podemos encontrar una explicación sencilla a que el conocimiento presente un alto sesgo de género.

En las aulas se perpetúan las diferencias y la desigualdad entre mujeres y hombres, no de una manera explícita ni consciente, sino a través de la enseñanza de los contenidos que ya hemos analizado en los apartados anteriores. El currículo que analizamos previamente ha mostrado la intencionalidad (fallida) de incluir el conocimiento, la enseñanza y la historia de las mujeres (no me refiero al método de análisis histórico) en el contenido que se propone impartir para las asignaturas de Historia de Bachillerato. Encontramos en los currículos descritos anteriormente un

discurso histórico desde la perspectiva tradicional y masculina, que destaca la importancia de conocer la historia de *los hombres*. Mientras que han intentado introducir algunos aspectos referidos al papel de las mujeres en diferentes periodos y ámbitos de la historia que se debe trabajar en las aulas, existe la imperante necesidad de una revisión que permita la introducción de nuevas metodologías. Así lo recogen Castrillo Casado et. al (2019)

Pese a ello, no cabe duda de que actualmente sigue pendiente una revisión del androcentrismo en currículos y materiales escolares. Ciertamente, el curriculum oficial ha introducido pequeños cambios que no han sido suficientes para que desaparezcan de las aulas contenidos, estereotipos y sesgos sexistas, que suponen una discriminación entre mujeres y hombres (Sánchez y Miralles, 2014). Según Pagès y Santi (2012), la incorporación de las mujeres en el curriculum de la enseñanza obligatoria se ha hecho tarde y, en general, bastante mal, ya que apenas aparecen mujeres y cuando lo hacen es mayormente por su contribución al mundo de los hombres. (p. 12)

Los resultados presentados en el anterior apartado demuestran que esta transmisión de valores androcéntricos se expande del currículo a los libros de texto y, a su vez, a la escuela. En definitiva, se conforma un espacio que va a modelar las visiones de la realidad, el pasado y el futuro y, más aún, que va a crear esquemas en el imaginario colectivo de aquello que debe ser “fundamental para ser enseñados y aprendidos” (Blanco García, 2000, p. 11). Los manuales escolares representan la forma y la importancia del contenido que se debe enseñar y aprender, lo que debe explicarse en la escuela y dejar fuera todo aquello que no sea estrictamente académico o lectivo. En los últimos años hemos comprobado cómo se ha intentado incorporar la transmisión de valores igualitarios y de reconocimiento a la diversidad mediante las diferentes normativas educativas, siendo las primeras materias¹⁹ que se tambalean y de las que se prescinde cuando el gobierno cambia de color. Esta situación se extrapola y es representada en los libros de texto, que seleccionan el contenido y deciden sobre el grado de profundización de cada uno, imponiéndose a las personas docentes como guía

¹⁹ La LOMCE suprimió una asignatura de Educación Secundaria Obligatoria introducida por la LOE que incidía en la transmisión de valores igualitarios, de respeto y reconocimiento a la diversidad; Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, sustituida por la alternativa a la asignatura de Religión, Valores Éticos.

de ruta de las materias que deben impartir. Esto no sucede únicamente en las asignaturas de Historia, sino en la mayoría de las asignaturas que se cursan en Bachillerato. Los libros de texto se han convertido en un material imprescindible en las aulas, impuesto y formulado por el Estado liberal y la escuela pública (Maestro, 2002, p. 26) sin los cuales el profesorado se encuentra a la deriva, sin un mapa que seguir sobre qué impartir y cómo hacerlo, y acaban siendo valientes aquellas profesoras y profesores que deciden abandonar el imperialismo de los manuales y diseñar su propio contenido. Sobre estas líneas también opina Nieves Blanco García (2000)

Los libros de texto constituyen uno de los recursos básicos a través de los que se presenta el conocimiento legítimo en las escuelas; en los últimos años del siglo XX (...) los libros de texto se presentan en un contexto -la institución escolar- y con una unidad -los mensajes están más cohesionados, las formas en que se ofrecen son más uniformes- que no se da en ningún otro medio. Por estas características puede decirse que los libros de texto ofrecen al alumnado acceso al mundo del conocimiento, presentándose éste como global, unitario y total. Los libros de texto se presentan en un contexto -la institución escolar- y con una unidad -los mensajes están más cohesionados, las formas en que se ofrecen son más uniformes- que no se da en ningún otro medio. Por estas características puede decirse que los libros de texto ofrecen al alumnado acceso al mundo del conocimiento, presentándose éste como global, unitario y total. (p. 12).

La poca representación de las mujeres en los libros de texto, como hemos visto en lo analizado refleja una interpretación sesgada de la historia, desde una perspectiva tradicional y androcéntrica. No contentas con eso, las editoriales de estos manuales, además, imponen una visión estereotipada y restrictiva de las posibles formas de ser mujer, del papel que han representado en cada ámbito donde *deban* ser incluidas (Castrillo Casado, et. al, 2019, p. 13). Como apuntan Castrillo et. al (2019) “si el discurso histórico de los libros de texto naturaliza los estereotipos de género y refuerza su aprendizaje por el alumnado, a la vez minusvalora a las mujeres y sus áreas de protagonismo –o sobrevalora las actividades realizadas por los hombres, como quiera verse–, puede hablarse de un tratamiento discriminatorio” (p. 14).

El reflejo de este discurso, de esta visión desproporcionada de la historia de la humanidad, podemos observarla en los manuales escolares en tres aspectos: en las imágenes utilizadas, las cuales hemos analizado tanto cuantitativa como cualitativamente. En las ilustraciones que encontramos en los manuales, las mujeres

aparecen, en su mayoría, realizando labores domésticas, alrededor de niños y niñas, con actitudes seductoras (Madrid, 2017, p. 134), y en los segundos planos detrás de los hombres, donde se dificulta poder apreciar sus rostros con claridad. Además, no es solo que aparezcan de esta manera, sino que se presentan completamente despersonalizadas, son mujeres anónimas sin tener ninguna relación con los hechos históricos (Sant y Pagés, 2011, p. 135), como si fueran personajes secundarias o figurantes de la historia que nos enseñan.

El contenido, otro aspecto que hemos analizado en su mayor expresión a través de la modalidad y localización de apariciones, detectamos a la mayoría de las mujeres en los anexos en forma de cita. Parece que debiéramos alegrarnos porque algunas editoriales decidieran recordar a mujeres en el cuerpo de la unidad didáctica, reseñadas con algunas de las obras de las que son autoras. La elevada cantidad de contenidos que las editoriales organizan en unidades didácticas genera una densidad y limitación en la temporalidad que tiene el profesorado para impartirlos, por lo que optan por añadir los contenidos de las mujeres en anexos complementarios (Madrid, 2017, p. 130). Sant y Pagés (2011) hacen una reflexión que bajo mi consideración es interesante sobre los personajes históricos de mujeres que podemos encontrar:

Encontrar mujeres destacadas y visibles no es tan fácil. Si se buscan “personajes históricos” en los libros de texto de primaria y secundaria seguramente se pueden encontrar dos roles femeninos: las mujeres masculinizadas y las mujeres víctimas; las *vamp* y las vírgenes; las brujas y las princesas. Entre las primeras destacan Isabel la Católica, Cleopatra, Juana Azurduy, Elisabeth I. Entre las segundas podemos citar a Juana de Arco, Ana Frank o Juana la Loca. Las primeras son percibidas como inteligentes, independientes, ambiciosas, dedicadas a la vida pública. Mujeres, cuya vida podría ser fácilmente asimilada con la vida de un hombre de su época. Las segundas, en cambio, son espirituales, mártires, se dejan llevar por sus sentimientos o por la religión, son depositarias de la crueldad de los hombres y asumen su rol con consternación. Se construye así una dualidad femenina ausente de toda la complejidad que se da a los personajes masculinos aunque esta sea por acumulación. (p. 136)

Esta proposición suscita otra línea de investigación, centrada en el interés de analizar a las mujeres históricas desde los roles femeninos que proponen los autores; las *vamp* y las víctimas. Seguramente, realizando un análisis de las mismas mujeres que hemos encontrado en nuestra investigación, podríamos categorizarlas en estas dos

posiciones, de la que podríamos desprender resultados que sostendrían las posibles razones por las que las mujeres han sido olvidadas en los contenidos educativos.

Otro de los pilares por los que se perpetúa esta visión sesgada que he señalado, se realiza a través de la utilización extendida de un lenguaje no inclusivo en los manuales. No ha sido el objeto de análisis de este trabajo, pero bien podría haberlo sido y nos hubiese demostrado, con aún más certeza, la invisibilidad a la que estamos sometidas las mujeres en los materiales escolares. Autoras como Mercedes Madrid (2017) consideran que se ha realizado un avance en el empleo de un lenguaje más inclusivo en los manuales escolares aunque, bajo mi parecer, no es suficiente teniendo en cuenta las líneas principales en esta materia y que, desde 2007 con la Ley Orgánica de Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres, la utilización del lenguaje inclusivo es obligatorio en las administraciones públicas. No es tanto el lenguaje que se maneja, sino cómo se las nombra frente a los hombres; las mujeres son una “masa homogénea” (Madrid, 2017, p. 131), pues no aparecen como personajes individuales sino como “las mujeres en la sociedad industrial”, por ejemplo, o bien como “la mujer”, acompañado normalmente de *la emancipación, el voto de*. Estos tres aspectos (contenido, lenguaje e imágenes) se interrelacionan utilizando como instrumento vehicular el currículo y los libros de texto, para extender estos valores androcéntricos, una historia sesgada y con un lenguaje excluyente, desembocando en una invisibilidad de las mujeres que no podrá superarse solucionando únicamente uno de ellos.

VII. CONCLUSIONES

A lo largo del último medio siglo hemos presenciado un proceso de renovación historiográfica que ha desembocado, entre otras cosas, en la formación de la historia de las mujeres y del género. Este enfoque ha postulado un proceso de configuración dentro de la historiografía que ha desembocado en la formación de la historia de las mujeres, pues se ha postulado que no basta con introducirlas como estrellas fugaces dentro de una galaxia de hombres, dentro la historia tradicional, como se ha intentado, sino que debe desarrollarse un género (nunca mejor dicho) del análisis histórico que utilice el *género* como herramienta de análisis. De esta forma, considero la historia de las mujeres como la corriente de análisis histórico más adecuada para reconstruir y ampliar los contenidos sobre las mujeres, las estructuras sociales, para conocer la esfera privada y el resto de los ámbitos de las vidas sociales y cotidianas, así como para deconstruir las masculinidades sociohistóricas y cómo la entendemos.

Tampoco basta con enfocarse en los estudios biográficos de las vidas de las mujeres, puesto que mientras sirven para conocer y organizar las relaciones sociales, distinguir los roles en base al género y la cultura de cada periodo específico, si no cuentan con perspectiva de género no se podrán hacer análisis estructurales concretos sobre las dinámicas de poder y jerarquías sociales. Siguiendo esta misma línea de argumentación, es preciso que, a pesar de los aspectos similares que encontramos entre la historia de las mujeres y la historia social, desarrollemos e implementemos una metodología de análisis histórico específica. La historia debe tener perspectiva de género de manera que se estudien las dimensiones del poder entre grupos, entre hombres y mujeres, teniendo en cuenta la raza, la clase, la procedencia, la orientación y características sexuales cada una en sus contextos históricos y ajustando las definiciones que conocemos, cambiando los paradigmas con los que estudiamos la historia. Analizarla desde las mismas perspectivas tradicionales implicaría una perpetuación del papel oprimido de las mujeres, desde una visión victimizante y excluyente. Es mi consideración que debemos integrar la variable del género en la enseñanza, el estudio y la investigación de la historia debido a que se torna necesario para poder generar reflexiones sobre la complejidad de las desigualdades sociales, las relaciones sociales y los conflictos.

Resulta paradójico, por tanto, que los avances que ha realizado la investigación universitaria en materia de historia del género no se hayan trasladado a los niveles de enseñanza inferiores o no universitarias. Asimismo, contribuye a esta situación paradójica que los manuales escolares, ideados y organizados por personal docente de historia, no contemplen las metodologías propuestas por la historiografía de las mujeres o siquiera incluyan a más mujeres en el desarrollo general de cada unidad didáctica y que, cuando aparezcan, estén relegadas en los márgenes.

Por ello, es necesario que se renueven tres aspectos principales en la enseñanza de la historia. Por un lado, una transformación total de la metodología de enseñanza donde se imbrique la historia de las mujeres, con nuevas perspectivas y con nuevas didácticas de enseñanza. Junto a estas transformaciones se torna sumamente imprescindible que las personas docentes cuenten con formación en igualdad e incluyan y tengan en cuenta la perspectiva de género en sus aulas, programaciones didácticas y actividades. Estos dos aspectos se complementarán y se harán realidad si desde los gobiernos también se transforman los currículos educativos, de manera que las vidas de las mujeres del pasado no se incluyan únicamente como pretensiones vacías para cumplir con la legalidad referente a la igualdad entre mujeres y hombres.

Aunque parezca sorprendente afirmar lo siguiente, los currículos educativos de Historia que están en vigor no mienten cuando utilizan indistintamente “hombres” y “humanidad”. Es cierto que no aparecen mujeres en los contenidos que se establecen, por lo que hablar únicamente sobre hombres no parece descabellado. Sin embargo, encontramos diferencias entre los currículos genéricos y los adaptados para Canarias, siendo estos últimos mucho más inclusivos y amplios, al menos en las declaraciones de intenciones y los contenidos de los mismos. No podemos observar esta inclusión en los manuales escolares, pues estos no están adaptados para Canarias y, en el caso de que lo estén, suele ser un suplemento al libro principal que se adquiere por separado.

Los resultados de los análisis confirman la hipótesis planteada siendo las mujeres menos del 10% de la totalidad de personajes de los manuales; son el 6,08% del recuento de personajes, y representan el 5,45% de las apariciones totales. No solamente son estremecedores los datos cuantitativos, sino que los cualitativos reflejan aún más el olvido de las mujeres en los manuales escolares. A pesar de las promesas realizadas por muchas de las editoriales, las mujeres han sido relegadas, una vez más, a los márgenes y a las páginas traseras de las unidades didácticas. Las mujeres que aparecen reseñadas en

el cuerpo son pocas pero creo que es de justicia dejar constancia de sus nombres en este trabajo que se ha centrado en su visibilización²⁰, de igual forma que me parece justo nombrar al resto de mujeres que he contabilizado en la totalidad de los manuales escolares. No solo nos faltan mujeres representativas de hechos históricos importantísimos que ya se narran (Olimpia de Gouges en la Revolución Francesa, Harriet Tubman en la liberación de personas esclavizadas de Estados Unidos, entre otras), sino que en general, faltan las vidas, las estructuras, las esferas de las mujeres, así como una visión veraz de la jerarquización del poder en cada periodo histórico.

Estos resultados resaltan la necesidad imperiosa de un cambio en la forma en la que aprendemos, enseñamos y trasladamos los contenidos educativos. La escuela es la estructura principal de transmisión y perpetuación de la desigualdad, que utiliza los manuales escolares como instrumento vehicular. El imperio de los manuales escolares en las aulas, maniatando al profesorado que entienden el manual como única opción para enseñar los contenidos, ha permitido que los valores ideológicos tanto políticos como económicos se hayan transmitido al alumnado. Esto conlleva graves consecuencias en las niñas, quienes no se ven reflejadas en los grandes hechos de la historia de la humanidad que las ha construido; cuando únicamente aparecemos las mujeres como una mayoría es en planos de ficción, en actitudes pasivas, que nada tienen que ver con la historia real y nuestra posible acción sobre ella.

A lo largo del desarrollo de este trabajo he intentado responder a las cuestiones recogidas en la introducción propuestas por Cándida Martínez López. En definitiva, no es posible un sistema democrático que se olvide de la mitad de su ciudadanía en su formación superior, que obvia la construcción de los géneros y las diferencias de poder entre ellos en sus contextos sociohistóricos y, como consecuencia, perpetua el traslado del foco de la enseñanza de la historia a los grandes hechos realizados por hombres donde se oculta el protagonismo y la participación de las mujeres. Este posicionamiento en la educación, además, deja en segundo plano, como *otredad* en la conformación de nuestros entornos, a personas no blancas, no europeas, no heteronormativas. Asimismo,

²⁰ Tras la reflexión derivada del desarrollo de este trabajo, he considerado de importancia dejar constancia de las mujeres y hombres que he contabilizado a lo largo de mi análisis. Es por ello, que alojado en un repositorio web (<https://www.dropbox.com/sh/2fq51wkb7sswnzw/AAD-yYaBzKmHHotKhukpHeWAa?dl=0>), se encuentra la base de datos con la totalidad de personajes con los datos desglosados en el recuento de apariciones en modo y lugar. Esta base de datos puede servir para futuras investigaciones en esta materia, para poder delimitar qué interseccionalidades se dan entre las personalidades contabilizadas, así como mera información y para saciar la curiosidad de las personas que se encuentren con este trabajo.

tampoco sabemos cómo se construyen esos hombres históricos que conocemos, se nos dificulta crear una línea genealógica entre ellos y, de alguna manera, los reconocemos como personajes aislados en la historia que nos conforma, pero no entendemos sus formas de relacionarse con el resto del entorno, no se hace hincapié en la psicología de estos personajes, en su cotidianidad. Estas pretensiones quedan lejos de cumplirse a no ser que se aprovechen los esfuerzos de cambios en los manuales escolares. Así, queda este espacio como un deseo de construir libros de texto donde todas las diversidades de nuestra sociedad estén representadas, donde no solamente incluyamos a las mujeres del pasado, sino a los hombres desde una perspectiva que tome el género como herramienta de análisis de aquello que se entendió, en cada contexto, como masculinidad y feminidad.

Como última consideración me gustaría reflexionar sobre el uso de ciertos términos que he empleado a lo largo de este trabajo. He utilizado “el papel de las mujeres” o “suficientes mujeres” en diversas ocasiones para referirme a la inclusión justa de las mujeres en la historia. No obstante, al escribir estas palabras no puedo sino reflexionar qué implica la construcción “suficientes mujeres”. ¿Cuántas mujeres deben aparecer en los libros de texto para que las feministas estemos contentas? ¿Cuál es la cuota de paridad en los manuales escolares frente a la cantidad de personajes que presentan? ¿Nos preguntamos, realmente, si hay suficientes hombres? ¿O, por el contrario, siempre hay espacio para cada vez más hombres y las mujeres tienen que solicitarlo? Dentro de mi construcción en la educación que he recibido, y dentro de mi deconstrucción como feminista no puedo sino seguir reiterando que debemos dejar de armar el conocimiento de las mujeres en base al “papel”, a la “suficiencia”, a la “excelencia” o al “emblema”. Debemos recordarnos, y parece mentira, que somos la mitad de la humanidad, que la historia es nuestra igual que de ellos, que si no estamos nosotras no está nadie, porque incluso la *historia de los hombres* es ficticia cuando no se contemplan las mujeres.

VIII. FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

FUENTES

A) Libros de texto y materiales complementarios

- Santillana:

GRENCÉ RUIZ, TERESA (dir.). (2015). *Historia del Mundo Contemporáneo, 1º Bachillerato*. Santillana: Proyecto Saber Hacer. Serie Descubre.

GRENCÉ RUIZ, TERESA (dir.). (2016). *Historia de España, 2º Bachillerato*. Santillana: Proyecto Saber Hacer. Serie Descubre.

SANTILLANA (s.f). *Las claves de... Historia 4º. Secundaria*. Proyecto Saber Hacer. Recuperado de: https://wcespro.s3.amazonaws.com/Ficha_Historia.pdf

SANTILLANA. (7 de junio de 2021). *Mujeres Protagonistas*. Obtenido de <https://mujereportagonistas.santillana.com>

- SM:

MOYA, AÍDA (dir.). (2015). *Historia del Mundo Contemporáneo, 1º Bachillerato*. SM: Proyecto Editorial de Educación Secundaria Savia.

MOYA, AÍDA (dir.). (2016). *Historia de España, 2º Bachillerato*. SM: Proyecto Editorial de Educación Secundaria Savia.

- Vicens Vives:

ÁLVAREZ REY, LEANDRO, ET. EL. (2015). *Historia del Mundo Contemporáneo, 1º Bachillerato*. Vicens Vives: Aula 3D

ÁLVAREZ REY, LEANDRO, ET. EL. (2016). *Historia de España, 2º Bachillerato*. Vicens Vives: Aula 3D

B) Legislación

CANARIAS. Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 15 de julio de 2016, núm. 136, pp. 17046-1933. (BOC-A-2016-136-2395)

ESPAÑA. Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546. (BOE-A-2015-37)

ESPAÑA. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921 (BOE-A-2013-12886)

BIBLIOGRAFÍA

ALAMY STOCK PHOTO. (s.f.). *Tsar Nicholas II of Russia with members of his family in the private grounds of Tsarskoe Selo, the summer palace.* Obtenido de Alamy: https://www.alamy.com/stock-image-tsar-nicholas-ii-of-russia-with-members-of-his-family-in-the-private-166987192.html?irclid=XExVvhR7QxyLUwl0WIXSvXJOUkES6xWP4wZkyU0&irgwc=1&utm_source=77643&utm_campaign=Shop%20Royalty%20Free%20at%20Alamy&utm_medium=imp

ARESTI ESTEBAN, NEREA (2020). La historia de las masculinidades, la otra cara de la historia de género. *Ayer*, 117, 333-347. Recuperado de: <https://www.revistaayer.com/sites/default/files/articulos/12.%20Aresti%20Ayer%20117.pdf>

BEL MARTÍNEZ, JUAN CARLOS (2016). El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula*(22), 219-233. doi:10.14201/aula201622219233

BLANCO GARCÍA, NIEVES. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

- BOLUFER PERUGA, MÓNICA.** (2018). *Mujeres y hombres en la historia. Una propuesta historiográfica y docente.* Granada: Comares.
- BRAVO, JUAN P., Y VEGA, MAXIMILIANO** (21 de 02 de 2019). *Análisis pictórico: La consagración de Napoleón.* Obtenido de El Mercurio | Infografía Digital: <http://infografias.elmercurio.com/20190221-VA-napoleon david/>
- CASTRILLO CASADO, JANIRE, GILLATE AIERDI, IRATXE, ODRIEZOLA, ONINTZA, Y CAMPOS-LOPEZ, TERESA** (2019). ¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso. *Clío: History and History Teaching*(45), 11-29.
- Editores de libros texto promoverán referentes femeninos con #NoMoreMatildas.* (5 de febrero de 2021). La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/vida/20210205/6225084/editores-libros-texto-promoveran-referentes-femeninos-nomoremotildas.html>
- FUSTER GARCÍA, FRANCISCO.** (2009). La historia de las mujeres en la historiografía española: propuestas metodológicas desde la historia medieval. *Revista Historia*(10), pp. 247-273.
- GARCÍA-PEÑA, ANA LIDIA.** (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec*, núm. 31. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017004/html/index.html>
- LÓPEZ NAVAJAS, ANA** (2015). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares.* Valencia: Universitar de València.
- LÓPEZ NAVAJAS, ANA, Y QUEROL BATALLER, MARÍA.** (2014). Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión. *Didáctica. Lengua y Literatura*(26), 217-240.
- LOUGH, JOHN, Y BARIDON, MICHEL** (1992). A propos du tableau de Lemonnier : « Une soirée chez Madame Geoffrin » [Annexe par Madeleine Pinault]. *rde (Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie)*, 12(1), 4-18.
- MADRID, MERCEDES** (2017). Enseñar la historia desde la metodología de género: representaciones culturales y prácticas sociales. En Henar Gallego Franco, y

- Mónica Moreno Seco, *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres). Homenaje a Amparo Pedregal*. (págs. 125-151). Barcelona: Icaria.
- MAESTRO, PILAR** (2002). Libros escolares y curriculum: del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. *Revisa de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(7), 25-52.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, CÁNDIDA** (2017). Legitimar la historia de las mujeres: Logros, déficits y retos de las sociedades democráticas. En Henar Gallego Franco, y Mónica Moreno Seco, *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres). Homenaje a Amparo Pedregal* (págs. 19-48). Barcelona: Icaria.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE.** (s.f.). *Lecture de la tragédie de l'orphelin de la Chine de Voltaire dans le salon de madame Geoffrin*. Obtenido de Identification du bien culturel: <https://www.pop.culture.gouv.fr/notice/joconde/00000095103>
- MORALES, OSCAR A., Y LISCHINSKY, ALON** (2008). Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria en España. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 115-152.
- NASH, MARY** (1982). Desde la invisibilidad a la presencia de la mujer en la historia. Corrientes historiográficas y marcos conceptuales de la nueva historia de la mujer. En Pilar Folguera, *Nuevas perspectivas sobre la mujer: Actas de las primeras Jornadas de Investigación Interdisciplinaria* (págs. 101-120). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid; Seminario de Estudios de la Mujer.
- NO MORE MATILDAS** (s.f). #NoMoreMatildas <https://www.nomorematildas.com/>
- ORTEGA SÁNCHEZ, DELFÍN, Y PÉREZ GONZÁLEZ, CARLOS** (2015). Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º de ESO. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruíz, & J. L. de la Montaña Conchiña, *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (págs. 943-951). Extremadura: Universidad de Extremadura: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- RAMOS PALOMO, DOLORES** (2015). Historia de las mujeres y género. Una mirada a la época contemporánea. *Revista de Historiografía*(22), 211-233.

- SÁNCHEZ DURÁ, DOLORES** (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. En Henar Gallego Franco, y Mónica Moreno Seco, *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres). Homenaje a Amparo Pedregal* (págs. 101-123). Barcelona: Icaria.
- SÁENZ DEL CASTILLO VELASCO, ARITZA** (2015). ¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, currículum escolar y libros de texto: una relación problemática. *Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales*(29), 43-59. doi:10.7203/dces.29.3820
- SANT, EDDA, Y PAGÉS, JOAN** (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- SCOTT, JOAN W.** (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En N. Amelang, *Historia y género* (págs. 23-58). Valencia: Institució Alfons el Magànim.
- SEGURA GRAIÑO, CRISTINA** (2005). Historia, historia de las mujeres, historia social. *Gerónimo de Uztariz*(21), 9-22.
- SOLSONA PAIRÓ, NÚRIA** (2019). El conocimiento androcéntrico y la construcción de un nuevo conocimiento. *Dossier Graó*(4), 20-24.
- SUBIRATS, MARINA** (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores* (Vol. 37). (S. Estudios, Ed.) Madrid: Instituto de la Mujer.