



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**Máster Universitario Investigación e Innovación en
Currículum y Formación**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

*Análisis de la narración de la contemporaneidad en los
libros de texto de secundaria desde una mirada de género:
estudio de caso*

Granada, septiembre de 2022

Autor/a: YOLANDA PUERTO CRUZ

Tutor/a: MARIA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ

Resumen:

El objeto de este trabajo es analizar la presencia de la mujer en la narración de la contemporaneidad en los libros de texto de secundaria, para después comparar los resultados con los de investigaciones anteriores y determinar si se ha producido un avance en su inclusión. Se trata de un estudio de caso, con un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). Se ha analizado el contenido de seis manuales de Historia de los cursos de 4º de la ESO, 1º de Bachillerato y 2º de Bachillerato, de dos editoriales diferentes, como son Oxford y Vicens Vives. Los resultados muestran una preponderancia del género masculino, con un porcentaje del 40,9% de personajes varones frente a un 4,3% de personajes femeninos, lo que pone de manifiesto el escaso avance que se ha dado en cuanto a la eliminación del sexismo y el androcentrismo en los materiales didácticos.

Palabras clave:

Educación, libros de texto, historia, mujeres, sexismo

Abstract:

The objective of this work is to analyse the female presence in the narrative of contemporary textbooks used in Secondary Education, to compare the results with previous analysis and determine if an advance has been made. This is a case study, with a mixed approach (quantitative and qualitative). To this end, analysis has been undertaken for the content of six history manuals from two different editors; Oxford and Vicens Vives. Results show a prominence of the male gender, with 40.9% of males compared with 4.3% females, demonstrating little advance in the elimination of sexism and androcentrism in didactic materials.

Keywords:

Education, textbooks, history, women, sexism

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN	3
3. OBJETIVOS	4
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN	4
4.1. Marco legal	4
4.2 Estudios sobre el sexismo en los libros de texto	6
5. METODOLOGÍA	9
5.1 Diseño de la investigación	9
5.2 Muestra analizada	9
5.3 Unidades y categorías de análisis	10
6. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	12
7. DISCUSIÓN: INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	17
8. CONCLUSIONES	20
9. BIBLIOGRAFÍA	21
10. ANEXOS	24
Anexo 1. Temas seleccionados para el análisis	24
Anexo 2. Ejemplo de localización de la mujer en la editorial Vicens Vives	25

1. INTRODUCCIÓN

“Cuando miramos sólo con un ojo nuestro campo visual es limitado y carece de profundidad. Si miramos luego con el otro, nuestro campo visual se amplía, pero todavía le falta profundidad. Sólo cuando abrimos ambos ojos a la vez, logramos tener todo el campo de visión y una percepción exacta de la profundidad.”

Gerda Lerner

A pesar de la progresiva incorporación de las TICs en el aula, los libros de texto siguen teniendo un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia de Historia (Gómez et. al, 2014). Son instrumentos de aprendizaje que facilitan la labor del docente al actuar de intermediarios entre el estudiante y la materia, además de proporcionar cierta tranquilidad ante las continuas reformas educativas (Prats, 2012).

La investigación sobre libros de texto surge en torno a la década de los años cuarenta y cincuenta del siglo pasado, apareciendo los primeros análisis desde el punto de vista de género en España a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta (Vaíllo, 2016). La preocupación por la investigación de los libros de texto se explica, en palabras de Espigado (2004), por ser “una herramienta de transmisión de conocimientos, pero también de modelos y valores que se creen constitutivos y preservables en la sociedad” (p.117). Pero a pesar de que la legislación actual exige mayor atención al tema igualitario en el ámbito educativo, al mismo tiempo que se está dando un auge del movimiento feminista, el sistema español sigue transmitiendo una cultura androcéntrica, con un exceso de masculinidad, que no se ha transformado suficientemente para dar cabida a lo femenino (Subirats, 2010).

Antes de continuar, insistir en un hecho fundamental, y que así ya lo recogía Subirats (1999):

El sistema educativo no es la única institución transmisora de los géneros ni, probablemente, la más importante. La socialización primaria se lleva a cabo generalmente en la familia y en el entorno inmediato (...) En la socialización secundaria intervienen todas las instituciones e instancias sociales (...) Por consiguiente, no se puede atribuir al sistema educativo la responsabilidad íntegra de la socialización genérica, aunque, por razones vinculadas tanto a la facilidad de observación como a las posibilidades de intervención, una gran parte del análisis y de los intentos de cambio referidos a ella se hayan producidos en el ámbito educativo. (p.25)

Se entiende así, la escuela como una institución socializadora, como un espejo de la sociedad que reproduce sus virtudes y defectos, entre ellos, patrones sociales estereotipados que obstaculizan el camino hacia la igualdad efectiva entre hombres y mujeres (Díaz López y Puig Gutiérrez, 2020). Testigo de ello son los libros de texto, que siguen transmitiendo modelos sexistas, lo que demuestra que aún queda un largo camino por recorrer en la introducción de la igualdad de género en los materiales didácticos con los que educamos a las nuevas generaciones.

Ante esta desigualdad desde una perspectiva de género en los materiales didácticos, y con ello en el sistema educativo, se hace necesario deconstruir estas construcciones de género a través de la coeducación. De acuerdo con la RAE, la coeducación o la acción de coeducar es “enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”. Pero esta definición parece incompleta. Subirat (2017) apunta que la coeducación va más allá de designar un tipo de educación en el que el género femenino se ve incluido en un modelo masculino. La coeducación es la transformación de la educación: “una educación igualitaria tiene que valorar por igual las aportaciones de los hombres y las de las mujeres, y los tiene que transmitir a todos los miembros de las nuevas generaciones, sean niños o niñas” (p.27). Se trata de un cambio cultural en profundidad más trascendental que la idea de la escuela mixta, que se limita a juntar a niños y niñas en un mismo aula y con un mismo currículo. Es un paso más allá, pasar de la escuela mixta a la escuela coeducativa, que permite educar con modelos que posibilita a los estudiantes desarrollar su personalidad según sus capacidades por encima de las limitaciones que puedan estar asociadas a un género u otro.

Una de las principales reivindicaciones de la coeducación en el marco de la materia de Historia es el del reconocimiento y visibilidad de las mujeres en los distintos procesos históricos; y para ello se hace necesario alcanzar un equilibrio entre los referentes masculinos y femeninos que aparecen en los libros de texto (Sant y Pagés, 2011). Y es que la imagen que se ofrece de la mujer es limitada y estereotipada, poco apta para construir un mundo igualitario. Como señala Blanco (2000), “la ocultación de la genealogía de las mujeres nos priva de un elemento clave de identificación social” (p.172). En esta misma línea también apunta López-Navaja (2014): “la ausencia de mujeres en los textos escolares marca una carencia cultural con un alcance social mayor, que sobrepasa el ámbito de las mujeres y afecta a toda la sociedad” (p.304).

En definitiva, esta preocupación por la no discriminación y la igualdad de oportunidades entre ambos sexos debe llevarnos a soluciones para hacer que la educación sea integral, igualitaria y liberada de estereotipos sexistas.

2. JUSTIFICACIÓN

En palabras de Vaillo (2016), “los resultados de las investigaciones emprendidas continúan dibujando una situación muy poco halagüeña en cuanto a la incorporación de la igualdad” (p.116). Es por ello por lo que hemos decidido abordar esta investigación. Este trabajo se centra en el análisis de contenido de los libros de texto en los que se desarrolla la Historia del Mundo Contemporáneo, contenido que se cursa en los niveles de 4º ESO, 1ºBachillerato y 2ºBachillerato. El interés en este contenido se debe a las conclusiones de la investigación de López-Navaja (2014), en las que apunta que es en la narración de la contemporaneidad donde hay menor presencia de personajes femeninos, precisamente en un temario donde más presentes deberían estar en base a los logros alcanzados.

La mujer y su contribución y participación en el desarrollo humano y en la construcción del conocimiento está documentado desde la antigüedad. Pero el discurso histórico no ha tenido en cuenta a las mujeres, presentando un relato de marcado carácter androcéntrico, incorporándolas como una excepcionalidad (López-Navajas, 2014). Pero no existe una Historia sin mujeres. Por ello, es necesario recuperar la memoria femenina, pues de lo contrario, se seguirá teniendo un relato histórico incompleto y falto de rigor, además de que esa ausencia de referentes femeninos constituye un mecanismo discriminatorio. Como señala Espigado (2004), “mutilada quedará cualquier visión del pasado que haga abstracción de la aportación femenina al desarrollo histórico” (p.120).

Pero la utilización de la perspectiva de género va más allá de la reivindicación de la presencia de las mujeres en la construcción de la Historia. Para Díez Bedmar (2019):

Implica, además, ser conscientes de la importancia que tiene, para el conocimiento histórico la utilización de la categoría de pensamiento «género» que, entre otras cosas, nos lleva a la necesaria identificación de roles de género que marcan y han marcado socio-cultural y políticamente nuestro conocimiento histórico, basándose en un binomio aparentemente cerrado de sexo-género que ha construido y construye en cada momento qué es ser «hombre» o ser «mujer» (como si fueran las únicas realidades posibles) y, por ende, cómo podían ser las identidades, las relaciones y las acciones para unos y otras.

Deconstruir estas construcciones socio-culturales, que han aparecido como «normales» y «normalizadas» en el discurso y la narración histórica implica un alto nivel de abstracción y de desarrollo de la competencia crítica, al tiempo que supone la base para la toma de decisiones igualitarias, integradoras e inclusivas del futuro. (p. 84 y 85).

La presente investigación pretende hacer una revisión de la tradición investigadora sobre los libros de texto de Historia desde una perspectiva de género, con el objetivo de evaluar cómo se ha ido avanzando en el estudio de la presencia de la mujer en estos libros, para después comparar los resultados con los obtenidos en nuestra investigación y valorar el grado de participación de la mujer en estos materiales y si se está produciendo un avance en su inclusión.

3. OBJETIVOS

Nuestra investigación parte de los siguientes interrogantes:

Teniendo en cuenta el currículo actual (LOMCE), en el que hay una apuesta por la inclusión de la mujer en las unidades didácticas, y las corrientes feministas actuales, ¿cómo se refleja la igualdad de género en los materiales didácticos?

Considerando que el periodo histórico de la Edad Contemporánea es el que mejor documentado está y donde la presencia de la mujer está más extendida (López-Navajas, 2014), nos preguntamos: ¿cuál es el peso de la mujer en la narración de la contemporaneidad en relación con la del hombre?

A partir de estos interrogantes nos hemos propuesto los siguientes objetivos principales:

- Analizar la presencia de la mujer en el temario de la Edad Contemporánea (siglos XIX y XX) a través del análisis de libros de texto de los cursos 4ºESO, 1ºBachillerato y 2ºBachillerato.
- Evaluar si se está produciendo una renovación del contenido de los libros de texto en pro de la igualdad de género.
- Identificar qué discursos y patrones sociales se están transmitiendo a través de los contenidos de la materia de Historia en el sistema de enseñanza actual.

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

4.1. Marco legal

Existe una preocupación por el análisis de los sesgos sexistas en los libros de texto desde que la Constitución Española de 1978 concibe el principio de igualdad entre hombres y mujeres (López-Navajas, 2015). En su Artículo 14 proclama el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo; y en su Artículo 9.2 establece la obligatoriedad de los poderes

públicos de promover las condiciones que procuren la igualdad. Además, en el Artículo 27 recoge que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

En sintonía pone sus esfuerzos la ley de educación española, en nuestro caso la LOMCE, a la que corresponden los libros de texto objeto de análisis de este trabajo. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) garantiza en su Artículo Uno, apartado I: “El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género”. Vela también por el uso de materiales didácticos basados en los valores de igualdad, como se refleja en su Artículo 122.1 “Los centros estarán dotados de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación”. Sin embargo, en algunos aspectos de género, la LOMCE ha supuesto un retroceso en pleno siglo XXI respecto a la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE). De acuerdo con García Luque (2016):

1) Uso del lenguaje sexista en su redacción; 2) Apoyo a la financiación pública de la escuela segregada, y por tanto opuesta a la coeducativa; 3) La eliminación de asignaturas que trabajaban de forma directa en sus contenidos las teorías de género, como era la EpC, junto a la transformación de los contenidos curriculares de otras tantas relacionadas con las ciencias sociales; 4) Defensa de una transversalidad de género, con sus consecuentes riesgos; y 5) Ausencia de actuaciones educativas relacionadas con las identidades de género y la diversidad afectivo-sexual, lo cual indica una clara desconexión entre la sociedad actual y la escuela, siendo esto una gran problema educativo (p.120).

Parece que nos encontramos en una realidad contradictoria, pues mientras la normativa legislativa aboga por una educación para la igualdad de género, la materialización sigue siendo escasa (García Luque y Peinado, 2015).

A nivel estatal, España ha ido dando pasitos en pro de la igualdad de género a través de diferentes leyes que, aunque no son educativas, tratan de eliminar esta discriminación:

- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- Creación del Ministerio de Igualdad en el 2008, responsable de las políticas dirigidas a hacer efectiva y real la igualdad entre hombres y mujeres. En el 2010 fue suprimido y se integró en el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad de España, conformándose la Secretaría de Estado de Igualdad. En el 2020, ante una nueva

remodelación del Gobierno, PSOE-Unidas Podemos recupera esta cartera como un ministerio propio.

- Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades que, desde la creación del Instituto de la Mujer en 1983, se cuentan un total de siete. El actual, III Plan Estratégico para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres (PEIEMH) 2022-2025, ha sido recientemente aprobado el 8 de marzo de 2022.

4.2 Estudios sobre el sexismo en los libros de texto

En el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy importante la calidad de los recursos y materiales didácticos utilizados, entre ellos, los libros de texto. Son muchos los estudios publicados sobre el sexismo en los libros de texto del sistema español. Entre los estudios de mayor relevancia en los niveles de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) están los de Garreta y Careaga (1987), Subirats (1993), Blanco (2000), Peñalver (2003), Espigado (2004), Pérez (2011), López-Navajas (2014).

Es pionero el trabajo que coordinó Subirats (1993) en el ámbito de las Ciencias Sociales, en el que además de analizar libros de texto de EGB y BUP existentes en el curso 1991-92, proporcionó un sistema de indicadores para analizar el sexismo en estos materiales. Su estudio concluyó que la presencia de la mujer era prácticamente nula en los libros analizados, con un porcentaje del 1,4% frente al 41,6% de personajes masculinos. También concluía que el discurso se articulaba en torno al uso mayoritario del genérico masculino.

El estudio de la autora Blanco (2000) sigue mostrando la escasa presencia de la mujer en estos materiales. La muestra de libros analizados son un total de 56 de 5 materias diferentes de la ESO, entre ellas Geografía e Historia, editados entre 1996 y 1997, correspondientes a la LOGSE. Los bloques de análisis corresponden a discurso escrito e ilustraciones, siendo el personaje la unidad de análisis. En sus reflexiones finales concluye que se evidencia el sexismo en estos materiales por el uso abusivo del masculino genérico como término de inclusión debido a su ambigüedad, visibilizando lo masculino y ocultando lo femenino al no ser nombradas explícitamente. En cuanto a los datos de los manuales de Ciencias Sociales, señalaba que, de los 6634 personajes registrados, 2012 eran varones, es decir, un 30%, y que 284 (4%) eran mujeres, mientras que el 41% hacen referencia al masculino genérico. En cuanto a los tipos de personajes, un 47,3% responde a varones con nombre propio frente a un 2,6% de mujeres con nombre propio. Concluye, además, que solo 2 de cada 100 textos en los que se identifica la autoría han sido escritos por mujeres.

En la misma línea, Peñalver (2003) llevó a cabo un nuevo estudio con el análisis de 24 libros de texto del curso escolar 2000-01, pertenecientes a la LOGSE. Estudia las materias de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura Castellana a lo largo de los cuatro cursos de la ESO. Realizó un análisis tanto cualitativo como cuantitativo, centrándose en el análisis de las ilustraciones, los contenidos y el lenguaje. En cuanto a las ilustraciones en las 3 editoriales, más del 57% muestran personajes masculinos frente al 15% de personajes femeninos, mientras que el 27% restante muestra grupos de ambos sexos. En relación con el contenido, se analizaron un total de 6.740 páginas de texto en las que se han contabilizado 3.379 personajes. De estos personajes son varones un 74% y sólo un 10% son mujeres. En lo que respecta al lenguaje, en las 3 editoriales hay una ausencia de mujeres con nombre propio, dándose un 7,6% de mujeres con nombre propio frente al de 67% de varones con nombre propio.

El estudio de López-Navajas (2014) corrobora la misma tendencia. Llevó a cabo un estudio en 2009 de 19 asignaturas obligatorias de los cuatro niveles de la ESO, con manuales de tres editoriales: SM, Oxford y Santillana del 2007, pertenecientes a la LOE. Para el análisis, utiliza indicadores de presencia y recurrencia, junto a otros de modo, lugar y contenido, que permiten un análisis cuantitativo y cualitativo. Destaca las materias de Lengua y Literatura Castellana y de Ciencias Sociales por el alto número de personajes históricos que incorporan (unos 3.000 entre las dos, más de la mitad de los personajes del fichero), y la diferencia tan señalada que se da entre hombres y mujeres. Centrándonos en los resultados de la materia de Ciencias Sociales, hay una muy escasa presencia de la mujer: 1634 personajes, de los cuales 109 son mujeres y 1531 hombres, lo que supone un 6,6% de presencia de la mujer, muy por debajo de la media de 12% de presencia, y que se desmorona al 5% cuando consideramos el índice de recurrencia. López-Navajas señala, además, que la presencia de la mujer disminuye a medida que aumenta el nivel en la ESO, y con ello la profundidad de los contenidos tratados. Por ejemplo, en 2ºESO hay un 7,6% de presencia de la mujer, mientras que en 4ºESO desciende a un 6,2%, como podemos observar en la siguiente tabla (*tabla 1*).

Tabla 1. Asignatura de Ciencias Sociales. Evolución por cursos.

Variables	Totales			1ºESO			2ºESO			3ºESO			4ºESO		
	H	M	%	H	M	%	H	M	%	H	M	%	H	M	%
Presencia	1531	109	6,6	242	11	4,3	437	36	7,6	60	7	10,4	902	60	6,2
Recurrencia	3953	209	5,0	506	18	3,4	1121	78	6,5	71	8	10,1	2255	105	4,4

Fuente: elaboración propia a partir de López-Navajas (2014)

Entre los estudios más recientes que analizan libros de texto de bachillerato, encontramos el llevado a cabo por Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado (2014). Su *corpus* de estudio son los manuales de Historia y de Filosofía de Bachillerato del curso 2010/2011 de las editoriales de Santillana y Anaya. Los resultados siguen arrojando una preponderancia del género masculino. En lo referente al género de los protagonistas, sigue siendo llamativa la cifra de personajes masculinos con nombre propio frente a femeninos, con un 70,85% masculino frente a un 29,15% femenino. En relación con las imágenes de los libros, solo un 11,55% presentan a la mujer como protagonistas y un 14,3% a ambos, en el resto (67,6%) es el hombre el protagonista.

El trabajo de investigación de Mayas-Ruiz (2019) analiza la presencia de la mujer y el desarrollo de papeles femeninos en las imágenes de libros de texto de Historia Contemporánea. Como muestra se ha seleccionado el libro de *Historia del Mundo Contemporáneo* de 1º Bachillerato y el de *Geografía e Historia* de 4º ESO, ambos de la editorial Vicens Vives (2010 y 2017). Los resultados arrojan una escasa presencia de la mujer en las ilustraciones: el número de mujeres representadas es del 24% respecto al total; tan solo un 22,53% de los personajes individuales son mujeres y únicamente hay 25 en actitud activa y de liderazgo, de las cuales solo 11 aparecen con nombre propio. Concluye que el libro de 4º ESO, de edición más reciente, ha conseguido minimizar los resultados, aunque siguen siendo negativos, añadiendo epígrafes específicos de la mujer, además de que se ha disminuido el número de ilustraciones a favor de esquemas y mapas.

Otra investigación reciente es el trabajo llevado a cabo por Díaz López y Puig Gutiérrez (2020). Tiene como objetivo determinar si se produce una discriminación hacia el colectivo femenino en los libros de texto de Historia del 4º curso de ESO y analizar cómo se representan en ellos a las mujeres. Para ello, analiza las dos editoriales más utilizadas en Sevilla, como son Vicens Vives y Anaya. Concluye que el número de personajes femeninos en ambos libros de texto son considerablemente inferiores al de los personajes masculinos, con un porcentaje de casi el 16%, aunque demuestra que hay una mayor inclusión de personajes femeninos en comparación con estudios anteriores. No obstante, la representación femenina se encuentra todavía en situación de desigualdad, localizándose con mayor frecuencia en las ilustraciones que en el discurso escrito, quedando relegadas a un lugar de menor relevancia. Además, se siguen reproduciendo estereotipos de género, las mujeres suelen estar representadas en el ámbito doméstico.

5. METODOLOGÍA

5.1 Diseño de la investigación

Esta investigación es un estudio de caso. De acuerdo con Stake (1998), se trata de una estrategia metodológica de diseño de investigación fundamentalmente descriptiva, orientada a realizar un estudio interpretativo riguroso y en profundidad de un caso particular, y de la complejidad de un caso particular, llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Se realiza desde una perspectiva de género, evaluando la presencia de la mujer en la narración de la contemporaneidad en los libros de texto de secundaria. El objetivo principal es dilucidar si la implantación de la LOMCE y los continuos avances legislativos en materia de igualdad, han servido para que los libros de texto modifiquen su contenido en pro de la eliminación de estereotipos sexistas, dejando atrás la visión androcéntrica de la Historia.

Para ello, haremos uso de la metodología del análisis de contenido. Krippendorff (1980) define el análisis de contenido como “la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (p.28). Siguiendo a este autor, esta técnica debe ser objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa. Además, debe ser “predictivo de algo observable”, es decir, “el análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de los datos, y justificarse en función de éste” (p.32).

Asimismo, en este estudio se va a emplear un enfoque mixto. Como señala Pole (2009), este se basa en la combinación de metodologías que provienen de las tradiciones cuantitativa y cualitativa, un hecho, que permite la construcción de estudios más sólidos al contribuir tanto a los puntos fuertes que poseen como a neutralizar las limitaciones que presentan estas cuando se emplean por separado. Se ha empleado un instrumento cuantitativo para medir la aparición de personajes masculinos y femeninos en el texto a través del uso de un sistema de indicadores. Para investigar el modo de representación de las mujeres, se ha empleado un instrumento cualitativo con el que se pretende identificar qué discursos y patrones sociales se están transmitiendo en dichos materiales. Además de comprobar si los contenidos de la mujer están integrados en los aspectos que se tratan o por el contrario aparecen tratadas como excepcionalidad, apareciendo en apartados aislados.

5.2 Muestra analizada

Nuestro *corpus* de estudio está conformado por los libros de texto de secundaria en los que se desarrolla la Historia del Mundo Contemporáneo, contenido que, siguiendo la ley educativa

LOMCE, se cursa en las materias de Geografía e Historia de 4º ESO, Historia del Mundo Contemporáneo de 1ºBachillerato y en Historia de España de 2ºBachillerato. En el caso de esta última materia, no se analizará todo el conjunto de sus bloques temáticos, pues recogen el contenido de la historia de España desde la Prehistoria, y solo nos interesa el análisis de los temas referidos a la Historia Contemporánea.

Para llevar a cabo el análisis, se han seleccionado dos de las editoriales más vendidas en nuestro país, como son Oxford y Vicens Vives, correspondientes al curso académico 2021-2022. En total, se van a analizar seis manuales (*tabla 2*).

Tabla 2. Muestra de libros de texto analizada.

Editorial	Curso	Autores	Año
Oxford	4ºESO	María Isabel Fernández Armijo; Beatriz Vidal Ferrero	2016
	1ºBach	José Cepeda Gómez; Paloma Reyes Cepeda Gómez; Fernando Gómez Rivas; Antonio Juan Calvo Maturana; María Dolores Herrero Fernández-Quesada; María Ángeles Martín Romera	2015
	2ºBach	Francisco Sánchez Pérez; Juan de A. Gijón Granados	2016
Vicens Vives	4ºESO	M. García, C. Gatell, S. Riesco	2016
	1ºBach	L. Álvarez Rey; M. García Sebastián; C. Gatell Arimont; J.C Gibaja Velázquez; J. Palafox Gamir; M. Risques Corbella	2015
	2ºBach	L. Álvarez Rey; M. García Sebastián; C. Gatell Arimont; J.C. Gibaja Velázquez; M. Risques Corbella	2016

Fuente: elaboración propia

En cuanto al número de temas a analizar, se han seleccionado un total de 36 temas (*anexo 1*), es decir, 6 temas por libro de texto, lo que supone el análisis de un 40-50% del total de páginas de cada manual. La selección de los temas ha sido al azar. En el caso de las materias de 4ºESO y de 1ºBachillerato hay continuidad, es decir, en 1ºBachillerato se profundiza en los contenidos tratados en 4ºESO. En este caso, se han alternado los temas, de manera que si en 4ºESO se han elegido los temas 1, 3, 5, 7,... en 1ºBachillerato se han elegido el 2, 4, 6, 8,... para dar mayor amplitud al análisis.

5.3 Unidades y categorías de análisis

En esta investigación se hará un análisis de discurso lingüístico, clasificando las referencias de los personajes entre género masculino y femenino, y valorando cómo aparece representada la mujer en dicho contenido. En el análisis se incluyen los textos del cuerpo y las lecturas. En este estudio no serán objeto de análisis ni las actividades ni las ilustraciones.

Nuestra investigación se basa en la utilización de una adaptación del instrumento elaborado por el equipo coordinado por Subirats (1993). Se trata de un sistema de indicadores de análisis del sexismo, que posteriores estudios han tomado (Blanco, 2000; Peñalver, 2003; Espigado, 2004; Pérez, 2011; López-Navajas, 2014; Díaz López y Puig Gutiérrez, 2020).

La unidad de análisis en esta investigación es el personaje, y se tendrá en cuenta: la identificación de los protagonistas del discurso histórico; y la definición social de dichos personajes.

Desde el punto de vista cuantitativo, se pretende cuantificar el número de personajes femeninos y masculinos que aparecen en los manuales seleccionados, haciendo recuento de apariciones. Para la identificación de los personajes se establece una serie de categorías: varón; mujer; colectivo de varones; colectivo de mujeres; colectivo de varones y mujeres; genérico universal masculino; instituciones; indeterminados. En nuestra investigación trabajaremos con las siguientes:

- a) Varón. Diferenciaremos entre: con nombre propio/ sin nombre propio.
- b) Mujer. Diferenciaremos entre: con nombre propio/ sin nombre propio.
- c) Colectivo. Referencia a un grupo de hombres y/o mujeres. Ejemplo: Austrias, Borbones, Nobleza, etc.
- d) Masculino genérico. Refiriéndose a hombres y mujeres al unísono. Por ejemplo, los campesinos, los obreros, etc.
- e) Genérico. Cuando resulta imposible de determinar el género. Ejemplo: el campesinado, la clase obrera, la población, la humanidad, los seres humanos, etc.

Desde el punto de vista cuantitativo, se pretende constatar si la plasmación que se hace de lo masculino y lo femenino sigue estando asociada a patrones estereotipados de género. Para ello, haremos uso de las variables de análisis asociadas a la definición social de los personajes establecidas por Subirats (1993): edad; protagonismo; actividad/ocupación; ámbito de acción; verbos y adjetivos relacionados con los personajes. En nuestra investigación, nos centraremos solo en la variable de ámbito de actuación, relacionada directamente con la ocupación de los personajes, reducida a las siguientes categorías:

- a) Doméstico
- b) Político
- c) Militar
- d) Religioso
- e) Científico-cultural

f) Oficios

g) Social

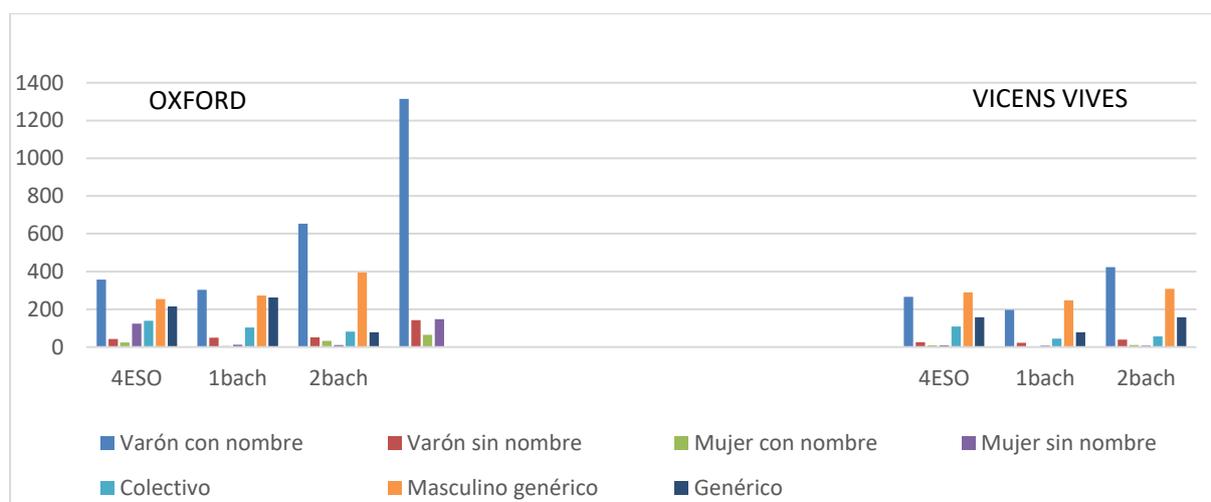
Además de clasificar a los personajes en estas categorías de análisis, se tendrá en cuenta la localización del personaje, con especial atención a los femeninos, pudiendo aparecer en

- Cuerpo: parte central del tema y donde se encuentra la información principal.
- Anexos: se pueden encontrar en los márgenes del tema o al final del mismo. Recoge la información adicional.

6. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En nuestra investigación se han analizado un total de 5943 personajes, de una muestra de seis manuales de dos editoriales diferentes, como son Oxford y Vicens Vives, correspondientes al curso académico 2021-2022.

Gráfica 1. Corpus de personajes por editoriales.



Fuente: elaboración propia

En esta gráfica (*gráfica 1*) podemos comprobar cómo queda clasificado el corpus de personajes, organizado por editoriales y niveles, según las categorías de análisis. Podemos observar que, en general, hay más personajes analizados en la editorial de Oxford en todos los niveles. Esto se debe a que los temas de esta editorial son más densos y con mayor número de páginas que los de la editorial de Vicens Vives, especialmente los manuales de 1º Bachillerato y 2º Bachillerato.

Tabla 3. Distribución de los personajes según categorías.

Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Varón con nombre propio	2200	37%
Varón sin nombre propio	231	3,9%
Mujer con nombre propio	86	1,4%
Mujer sin nombre propio	172	2,9%
Colectivo	535	9%
Masculino genérico	1768	29,7%
Genérico	951	16%

Fuente: elaboración propia

En esta tabla (*tabla 3*) se recoge la distribución de los personajes por porcentajes según las diferentes categorías. El porcentaje más alto está representado por el conjunto de varones con nombre propio que, del total de personajes analizados, suponen un 37% (2200 personajes). Le sigue la categoría de masculino genérico, que es un intento de incluir a ambos sexos en la narración, y suponen un 29,7% (1768 personajes). Le sucede el conjunto de genérico, en cuya categoría se agrupan ambos géneros sin distinción, como por ejemplo el campesinado, la población, etc. Este grupo representa el 16% de los personajes (con un total de 951 personajes). En último lugar se encuentra el conjunto de mujeres con nombre propio, que suponen tan solo un 1,4% del total (86 personajes). Estos datos revelan que el discurso está articulado en torno a la figura masculina y al uso del genérico masculino.

En la siguiente gráfica (*gráfica 2*) vamos a detenernos a analizar las categorías de hombres y mujeres, desglosando el número de varones y mujeres en función de personajes con nombre y sin nombre propio. Entre los 5943 personajes analizados, solo se han registrado 258 mujeres frente a 2431 hombres. De estos personajes, el colectivo masculino supone un porcentaje del 40,9% mientras que, si atendemos al colectivo femenino, el porcentaje desciende a un 4,3%. Estos resultados muestran una clara preponderancia del género masculino en la narración de la contemporaneidad, siendo muy llamativa la cifra de personajes masculinos frente a los femeninos.

Gráfica 2. Distribución de hombres y mujeres.



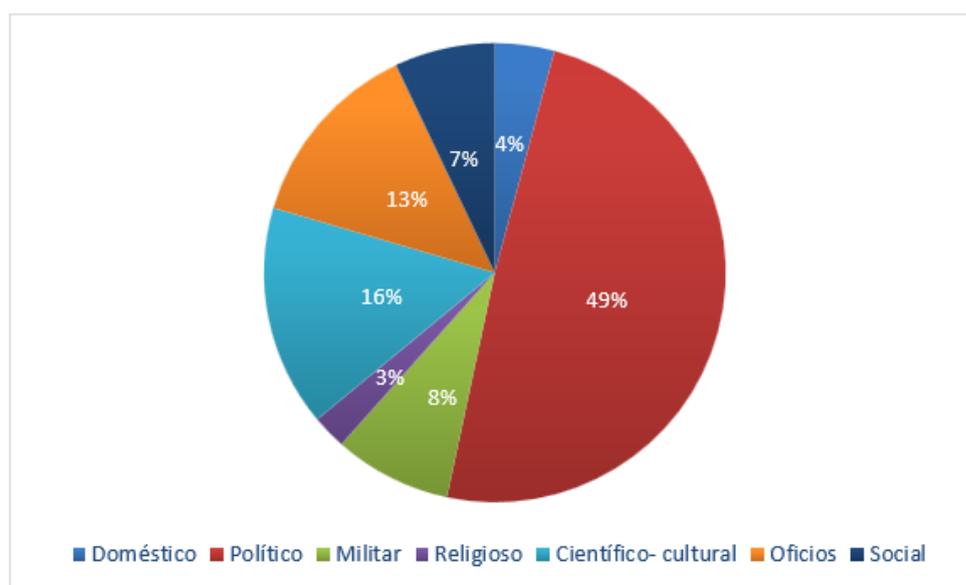
Fuente: elaboración propia

Pero vamos más allá, si desglosamos ambos colectivos, el porcentaje de hombres con nombre propio es mucho más superior que el de hombres sin nombre propio, siendo respectivamente del 37% y 3,9%. En el caso del colectivo femenino ocurre lo contrario, el porcentaje de mujeres sin nombre propio es superior al de mujeres con nombre propio, siendo del 2,9% el primer colectivo, frente al 1,4% del segundo. Además de la poca presencia de la mujer en los textos, se demuestra que el protagonismo y reconocimiento de la mujer tiende a ser anónimo, quedando muy reducidas las mujeres con nombre propio, careciendo así de individualidad y poder.

Otra manifestación evidente que enfatiza que se sigue manteniendo una concepción patriarcal de la Historia en nuestros libros de texto es el modo de nombrar a los personajes masculinos y femeninos. El propio término “hombre” o “varón” se ha registrado 112 veces a lo largo de los temas analizados, mientras que el término “mujer” aparece en 237. Esto demuestra que al referirse a los hombres se individualiza, mientras que las mujeres son nombradas genéricamente, anteponiéndose su condición de mujer para ser definidas.

Del total de 5943 personajes analizados en los libros de texto, el 71% son personajes activos que desempeñan una función. A continuación, vamos a realizar el análisis del corpus de personajes según su ocupación, que hemos clasificado en categorías de ámbitos de actuación. Estos datos aparecen recogidos en la siguiente gráfica (*gráfica 3*).

Gráfica 3. Distribución de los personajes según ocupación.



Fuente: elaboración propia

Prácticamente la mitad de los personajes realizan actividades vinculadas al mundo político, con un porcentaje del 49%. Le siguen el ámbito científico-cultural y el de oficios, con un porcentaje del 16% y el 13% respectivamente. En menor medida está el ámbito militar, con un 8%, y el ámbito social con un 7%. En último lugar están las ocupaciones referidas al ámbito doméstico y religioso, con un 4% y un 3% respectivamente. En la siguiente tabla (*tabla 3*) se recogen algunas de las actividades más nombradas dentro de cada ámbito.

Tabla 3. Ocupaciones de los personajes.

Ámbito	Ocupaciones
Doméstico	Hijo/a, madre, padre, familia, jóvenes, esposo/a, ancianos/as, trabajo doméstico.
Político	Reyes, reinas, políticos/as, ministros/as, regente, presidentes/as, embajadores/as, sindicatos, aristócratas, emperador/a.
Militar	Bandoleros, militares, generales, soldados, prisioneros/as, conquistadores.
Religioso	Clérigos, párrocos, religiosos, fieles, protestantes, misioneros, papa, cura.

Científico-cultural	Matemáticos/as, astrólogos, físicos, médicos, biólogos/as, arquitectos/as, escultores/as, pintores/as, aventureros, inventores, actores, actrices, artistas, directores, astronautas.
Oficios	Terratenientes, comerciantes, banqueros/as, trabajadores/as, campesinos/as, jornaleros/as, empresario/a, funcionario/a.
Social	Mendigos/as, gitanos/as, vagabundos, heridos, mestizos, indígenas, colonos, extranjeros/as, exiliados/as, muertos, víctimas, turistas, refugiados, inmigrantes, desempleados.

Fuente: elaboración propia

Ya se ha mencionado que se han registrado muchos más varones que mujeres, lo que significa que necesariamente estas actividades están protagonizadas por más hombres y que el abanico de actividades que realizan estos va a ser mucho más amplio que el de las mujeres. Si nos detenemos en el ámbito religioso, prácticamente la totalidad de los personajes que realizan actividades relacionadas con este ámbito son varones, entre otros motivos, porque la gran mayoría de los cargos religiosos estaban y están reservados exclusivamente para el hombre. En el ámbito militar ocurre algo similar. De acuerdo con la RAE, las palabras “soldado” o “militar” son sustantivos invariables con independencia de si hace referencia a un hombre o a una mujer. Es por ello por lo que, en la gran mayoría de los casos estas ocupaciones se han entendido como genérico cuando no se especificaba un género en concreto, pero sabemos, de acuerdo con la historia, que son mínimas las mujeres que se ponían al frente de conflictos armados.

Centrándonos en las actividades más realizadas por las mujeres en nuestras páginas analizadas, estas pertenecen al ámbito doméstico, con ocupaciones como hija, esposa, madre o trabajo doméstico; y al ámbito de los oficios, sobresaliendo las campesinas y jornaleras. Las mujeres con nombre propio, que ya hemos señalado que el porcentaje es menor al de sin nombre propio, aparecen realizando actividades relacionadas con el ámbito político y, en menor medida, con el ámbito científico-cultural.

En la siguiente tabla (*tabla 4*) podemos encontrar una lista de las mujeres con nombre propio que se han registrado a lo largo de los temas analizados.

Tabla 4. Personajes femeninos con nombre propio.

Catalina II de Rusia	Delia Akeley
Cixí	Dolores Ibárruri
Clara Campoamor	Federica Montseny

Greta Garbo
Isabel de Farnesio
Isabel I de Castilla
Isabel I de Inglaterra
Isabel II de España
Juana I de Castilla
Louise Michel
María Antonieta
María Cristina de Austria

María Cristina de Borbón-Dos Sicilias
María Teresa de Austria
Olimpia de Gouges
Pilar Primo de Rivera
Rosa Luxemburgo
Rosalía de Castro
Sofía Chotek
Teresa de Ávila
Victoria I de Inglaterra

Fuente: elaboración propia

Otro aspecto para analizar es la localización de los personajes femeninos registrados, es decir, si están integrados en los contenidos que se tratan o por el contrario aparecen tratados como excepcionalidad en apartados aislados. Comparemos ambas editoriales. En Oxford, los personajes femeninos registrados aparecen prácticamente en su totalidad en el propio cuerpo de los temas, integrados en el discurso. Por otro lado, en la editorial Vicens Vives encontramos un mayor porcentaje de mujeres tratadas a través de apartados específicos, unas veces cuadros en el margen de las páginas, otras veces capítulos de hasta dos páginas dentro del tema dedicados exclusivamente a la mujer del momento y su situación.

7. DISCUSIÓN: INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Tras hacer el análisis de los datos recogidos en nuestra investigación, procedemos a la interpretación de los mismos. Teniendo en cuenta que hemos analizado las versiones más actualizadas de los manuales escolares de dos de las editoriales más vendidas, ¿podemos concluir que son materiales que fomentan la coeducación o, por el contrario, siguen mostrando una visión androcéntrica y sexista de la Historia?

De acuerdo con los resultados globales, el colectivo masculino supone un porcentaje del 40,9%, mientras que el porcentaje del colectivo femenino es de un 4,3%. Comparemos nuestros datos con los de anteriores investigaciones centradas en el análisis de contenido de libros de texto de la materia de Ciencias Sociales: Subirats (1993) concluía que el porcentaje de personajes femeninos era de un 1,4% frente al 41,6% de personajes masculinos; Blanco (2000) registraba un 30% de varones y un 4% de mujeres; López-Navajas (2014) situaba el porcentaje

de mujeres en un 6,6%; en el trabajo de Díaz López y Puig Gutiérrez (2020) el porcentaje de mujeres asciende a un 16%.

A la vista de los datos, el porcentaje de presencia de la mujer sigue siendo mínimo en comparación con el porcentaje de hombres. Es más, podemos afirmar que no se ha producido un gran avance con respecto a ediciones de manuales de historia anteriores, puesto que los porcentajes se mantienen muy por debajo de los masculinos. Así, podemos concluir que en los materiales didácticos se sigue transmitiendo una concepción patriarcal de la Historia, una historia que sigue siendo de los grandes personajes masculinos, mientras que las mujeres no son protagonistas y apenas tienen voz en la configuración del relato que se transmite en la enseñanza.

Además, se sigue manteniendo la tendencia de nombrar a las mujeres genéricamente, anteponiéndose su condición de mujer para ser definidas. Los personajes masculinos aparecen en su gran mayoría identificados en su individualidad frente a los femeninos, que aparecen sin nombres propios, acompañadas por hombres (madre de..., esposa de...) y ejerciendo actividades estereotipadas.

Otro aspecto que evidencia que sigue presente el sexismo en los manuales analizados es el uso abusivo del masculino genérico. El masculino genérico es un término que hace referencia al género masculino y al femenino sin distinción. Pero esta forma gramatical resulta ambigua en muchos casos y no necesariamente inclusiva ya que, si el contexto no lo especifica, puede llevar a confusión, visibilizando a los varones y ocultando a las mujeres. Por ejemplo, se hacen muchas referencias a “trabajadores” y “jornaleros”, pero si tenemos en cuenta que prácticamente todo el discurso está articulado y protagonizado por personajes varones con nombre propio y que no aparecen términos que hagan referencia específica a mujeres, resulta difícil tener en cuenta a estas en el discurso o, en cualquier caso, queda a merced del significado que el lector le pueda dar. Y debemos tener en cuenta que estamos hablando de libros de texto destinados a jóvenes adolescentes para los que, en muchos casos, es la primera vez que se enfrentan a ese contenido histórico.

Por todo ello, y como señala Blanco (2000), el uso del masculino genérico no es lo más adecuado para nombrar con precisión a hombres y mujeres, además de que consideramos que esta forma gramatical es reflejo del androcentrismo en la sociedad, que generaliza lo masculino como adecuado para hacer referencia a todo lo humano.

Siguiendo con la interpretación de los datos, otro aspecto importante es la localización de los personajes femeninos registrados. De los dos editoriales objeto de estudio, a simple vista nos parece que Vicens Vives está más concienciada con la incorporación de la mujer en el discurso, pues entre sus páginas encontramos más fácilmente alusiones a personajes femeninos,

tratados en cuadros en el margen de las páginas o en capítulos exclusivos entre medias o al final de los temas (un ejemplo de ello en el *anexo 2*). Pero esta forma de incorporar a la mujer en el discurso histórico nos lleva a cuestionarnos lo siguiente ¿es esto realmente inclusión de la mujer en el relato de la Historia Contemporánea, o más bien integración? Parece que es necesario un esfuerzo aún mayor por parte de las editoriales, pues las mujeres siguen ocupando los lugares de menor relevancia, a modo de información adicional, muy lejos de ser protagonistas del discurso.

En nuestra investigación hemos analizado el contenido de los manuales, centrándonos en el análisis del texto del discurso escrito y los fragmentos de lecturas que lo acompañan. Los resultados revelan que las mujeres son marginadas del contenido del cuerpo, el cual tiene el protagonismo porque es el lugar donde se encuentra la información esencial del tema. Aunque no ha sido objeto de análisis en nuestro estudio, hemos apreciado que hay presencia de la mujer en las ilustraciones y las actividades que acompañan a la teoría, y que, en importancia, ocupan un segundo lugar. Las tareas, por ejemplo, no son muy relevantes en el sentido de que no siempre son realizadas por el alumnado. Basándonos en los resultados de otros estudios, apoyamos la hipótesis de que, de haberse tenido en cuenta las ilustraciones y las actividades en nuestro análisis, el porcentaje de presencia femenina hubiese sido mayor. Así lo demuestra el reciente estudio de Mayas-Ruiz (2019) en el que analiza las ilustraciones de los libros de 4ºESO y 1ºBachillerato de la editorial Vicens Vives, y cuyos resultados arrojan un porcentaje del 24% de presencia femenina respecto al total. O el estudio de Díaz López y Puig Gutiérrez (2020) en los libros de 4ºESO de las editoriales de Vicens Vives y Anaya, en el que concluye una presencia del 16% de la mujer, localizándose con mayor frecuencia en las ilustraciones que en el discurso escrito. Pero, en cualquier caso, estos porcentajes siguen siendo insuficientes, mostrándose muy lejos de alcanzar un equilibrio en la presencia de ambos géneros en la narración de la Historia Contemporánea.

Ante los resultados, consideramos que la ley educativa de la LOMCE no ha conseguido alcanzar los fines propuestos en cuanto a la garantía de una igualdad de género en la enseñanza, como recoge en su Artículo Uno, apartado 1: “El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”.

Esto nos lleva a mirar más allá y a plantearnos cuáles son las perspectivas de futuro de la igualdad de género en la educación con la entrada en vigor de una nueva ley. La LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE) entró en vigor el 19 de enero de 2021, pero no estará completamente aplicada hasta el curso 2023-2024. Desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional presentan la LOMLOE como “un avance sin precedentes en la

incorporación de la igualdad de género en la educación”. Entre sus principios está la igualdad entre hombres y mujeres a través de la coeducación en todas las etapas educativas, y así se recoge en el Artículo Uno, en el apartado 1:

El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa.

En relación con los libros de texto, el punto 83 que modifica la disposición adicional vigésima quinta de fomento de la igualdad efectiva de hombres y mujeres, dice así en su apartado quinto: “Las Administraciones educativas promoverán que los currículos y los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios”.

Parece que los cambios que plantea aplicar la LOMLOE en nuestro sistema educativo, evidencian una mayor conciencia de la necesidad de avanzar hacia la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. En cualquier caso, habrá que esperar a que quede materializada por completo en las aulas.

8. CONCLUSIONES

Aunque a lo largo de nuestro estudio ya hemos ido reseñando los aspectos más significativos, en este apartado vamos a recoger las aportaciones que consideramos más relevantes a modo de conclusión.

La investigación ha permitido constatar que la narración de la Historia Contemporánea que se recoge en los libros de texto aún sigue estando lejos de fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Desde el sistema educativo se está transmitiendo una visión del mundo androcéntrica y marginal hacia la mujer, ocultando su papel en el relato de la Historia. Y lo que consideramos más preocupante, se siguen transmitiendo patrones sociales que ayudan a perpetuar las desigualdades de género en nuestra sociedad.

Esta investigación nos lleva a proponer una serie de mejoras para cambiar la situación de androcentrismo presente en los manuales escolares. Ha quedado claro que se deben incluir más referentes femeninos en el currículo educativo. Pero también se debe revisar la forma en la que se incluyen y la imagen que se da de la mujer, eliminando estereotipos y dándoles un

protagonismo equitativo al de los hombres en el discurso. También ha quedado claro que el uso del masculino genérico no consigue incluir a las mujeres, siendo necesario enriquecer el vocabulario con términos que den visibilidad a lo femenino.

Por todo ello, estimamos necesaria una revisión de los libros de texto de Historia, pues consideramos que no garantizan el desarrollo de la competencia social y cívica del alumnado. Defendemos que nuestro sistema educativo tiene aún retos que abordar desde la perspectiva de género. Entre ellos, promover la construcción de un conocimiento que favorezca una sociedad justa, crítica e igualitaria. Además, aspiramos a que este análisis crítico sobre la aparición de la figura de la mujer como referente en la Historia no se quede aquí y sirva de ejemplo para también revisar el papel de otras masculinidades, feminidades o roles de género en los libros de texto, con el fin de eliminar comportamientos discriminatorios por género desde la educación, en favor de una cultura andrógina.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, N. (2000). *El sexismo de los materiales educativos de la ESO*. Instituto Andaluz de la Mujer. <https://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2000/14110950.pdf>
- Díaz López, M. y Puig Gutiérrez, M. (2020). Análisis de la vigencia de una educación sexista en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO. *Social and Education History*, 9(1), 38-64. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4294>
- Díez Bedmar, M.^a del C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado*, 10, 81-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105044>
- Espigado, G. (2004). Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto. En Rodríguez Martínez, C. (coord.), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (pp. 113-144). Miño y Dávila Editores.
- García Luque, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI? *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 1(2), 100-124. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12253>
- García Luque, A. y Peinado, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 65-72.

- [https://www.academia.edu/29790434/LOMCE es posible construir una ciudadan%C3%ADa sin la perspectiva de g%C3%A9nero](https://www.academia.edu/29790434/LOMCE_es_posible_construir_una_ciudadan%C3%ADa_sin_la_perspectiva_de_g%C3%A9nero) Matilde Peinado
- Gómez, C.J, Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 1-25. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/532>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós Ibérica.
- López-Navas, A. (2010). La ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión. *Actas del II Congr s Internacional de did ctiques*. Universidad de Girona. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2780/259.pdf?sequence=1>
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. <https://doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- Mayas-Ruiz, J.J. (2019) La necesidad de coeducación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia del Mundo Contemporáneo: un acercamiento a los libros de texto de 4  de ESO y 1  de Bachillerato. [TFM. Universidad de Jaén] <https://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/12054>
- Peñalver, R. (2003). * Qu  quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Instituto de la Mujer. <https://dspace.carm.es/jspui/handle/20.500.11914/1104>
- Pérez, A. (2011). *El sexismo en los manuales escolares de Ciencias Sociales de la ESO*. [TFM. Universidad de Almería] <http://hdl.handle.net/10835/1142>
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13. http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=146:criterios-para-la-eleccion-del-libro-de-texto-de-historia&catid=9:didactica-de-la-historia&Itemid=104
- Sant Obiols, E. y Pag s Blanch, J. (2011).  Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria*, (3), 129–146. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/802
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata. <https://www.nelsonreyes.com.br/LIVRO%20STAKE.pdf>
- Subirats, M. (Coord.) (1993). El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores. Instituto de la Mujer.

Subirats, M. (1999). Género y escuela. En Carlos Lomas (Coord.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp.19-31). Paidós.

Subirats, M. (2010) ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 3(1), 143-158.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110518>

Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Editorial Octaedro.

Vaillo Rodríguez, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97–124. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>

LEGISLACIÓN

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.

10. ANEXOS

ANEXO 1. Temas seleccionados para el análisis

OXFORD

4ºESO	<ul style="list-style-type: none"> 1. El Antiguo Régimen y la ilustración. 3. Restauración, liberalismo y nacionalismo. 5. La Segunda Revolución Industrial y el imperialismo colonial. 7. En período de entreguerras. 9. La Guerra Fría y la dictadura franquista. 11. Globalización y revolución tecnológica.
1ºBACHILLERATO	<ul style="list-style-type: none"> 2. Las Revoluciones Atlánticas. 4. Las revoluciones industriales. 6. Europa y su expansión colonial. 8. La Primera Guerra Mundial. 11. La Segunda Guerra Mundial. 15. Descolonización y Tercer Mundo.
2ºBACHILLERATO	<ul style="list-style-type: none"> 3. Las culturas medievales: los reinos cristianos. 5. El auge del Imperio. 7. La crisis del siglo XVIII. 9. La construcción del Estado liberal. 12. La Segunda Guerra Mundial. 14. La dictadura franquista.

VICENS VIVES

4ºESO	<ul style="list-style-type: none"> 2. La época de las revoluciones liberales (1789-1891). 6. La época del imperialismo. 8. El periodo de entreguerras. 10. La Segunda Guerra Mundial. 13. España: la dictadura franquista (1939-1975). 15. El mundo actual.
1ºBACHILLERATO	<ul style="list-style-type: none"> 2. La nueva era industrial 4. Orígenes y desarrollo del movimiento obrero (1800-1914) 5. La dominación europea del mundo. 8. Prosperidad, crisis y depresión. 11. Un mundo bipolar (1945-1991) 12. El fin de los imperios coloniales.
2ºBACHILLERATO	<ul style="list-style-type: none"> 1. Las raíces históricas: Prehistoria y Edad Antigua. 4. El siglo XVIII: el reformismo de los primeros borbones (1700-1788) 8. La economía española (1833-1900) 10. La restauración borbónica (1875-1902) 14. La Guerra Civil (1936-1939) 17. Transición y democracia.

ANEXO 2. Ejemplo de localización de la mujer en la editorial 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 se justifica la división social por sexos?
- Doc. 2:** ¿Qué destino esperaba a las mujeres según su condición social? ¿Qué significa ser "esclava de un esclavo"?
- Doc. 5:** ¿Qué educación recibían las niñas?
- Doc. 6:** ¿Qué significa la expresión "ángel del hogar"?
- Doc. 4 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, simpatía y elegancia que su inteligencia y su 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 el encargado de hacerla progresar, el generador de la inteligencia, a la vez creador y demiurgo del mundo social (...).

Pompeu Gener, *La Vanguardia*, 26 de febrero de 1889.

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 ya se ocupa de las tareas domésticas o de ir al taller (...), donde cose, teje, sufre, se agota, suda 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 el abandono intelectual que sufre, tanto si es pobre como rica, y no digamos si la mujer es esclava de un esclavo. (...)

Josè F. PRAT: *A las mujeres*, 1903.



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

DOC.6 LA MUJER Y EL HOGAR

El hogar es para vosotras las ventanilla por donde se asoma la vida, tumultuosa, multiforme y desconcertante; la vida, con todos sus goces 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 vuestro 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.

HARMENCY: *Distinción y etiqueta moderna*, 1930.



G. LESLIE: *Pastel de manzana*, finales siglo XIX.