



TÍTULO

**EL PAPEL DE LAS MUJERES EN LOS LIBROS DE TEXTOS DE LAS
CIENCIAS SOCIALES PARA EL ALUMNADO DE 11-12 AÑOS DESDE
1970 HASTA LA ACTUALIDAD**
¿HACIA UNA IGUALDAD EFECTIVA DE GÉNERO?

=

**THE ROLE OF WOMEN IN SOCIAL SCIENCE TEXTBOOKS FOR
11-12 YEAR OLDS FROM 1970 TO THE PRESENT DAY**
TOWARDS EFFECTIVE GENDER EQUALITY?

AUTORA

María Borjabad Caballero

	Esta edición electrónica ha sido realizada en 2024
Tutor	Dr. D. Daniel Abril López
Instituciones	Universidad Internacional de Andalucía , Universidad de Huelva
Curso	<i>Máster Universitario en Investigación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas (2022/23)</i>
©	María Borjabad Caballero
©	De esta edición: Universidad Internacional de Andalucía
Fecha documento	2023



**Atribución-NoComercial-SinDerivadas
4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**

Para más información:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en>

**EL PAPEL DE LAS MUJERES EN LOS LIBROS DE TEXTOS DE LAS
CIENCIAS SOCIALES PARA EL ALUMNADO DE 11-12 AÑOS DESDE 1970
HASTA LA ACTUALIDAD: ¿HACIA UNA IGUALDAD EFECTIVA DE
GÉNERO?**

**THE ROLE OF WOMEN IN SOCIAL SCIENCE TEXTBOOKS FOR 11-12
YEAR OLDS FROM 1970 TO THE PRESENT DAY: TOWARDS EFFECTIVE
GENDER EQUALITY?**

Autora: María Borjabad Caballero

Tutor: Daniel Abril López

TRABAJO FIN DE MÁSTER (TFM)

Máster en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias
Experimentales, Sociales y Matemáticas

Año académico 2022-2023



Índice

I. Introducción general.....	2
II. Artículo de investigación.....	3
1. Introducción.....	4
2. Marco teórico.....	5
2.1. Evolución de las leyes educativas con respecto a la conceptualización del género.....	5
2.2. Libros de textos.....	9
2.3. Mujeres en Ciencias Sociales.....	10
3. Metodología.....	12
3.1. Paradigmas, metodologías, métodos y técnicas.....	12
4. Resultados.....	15
5. Discusión.....	21
6. Conclusiones.....	23
7. Bibliografía.....	25
8. WEBGRAFÍA.....	28
III. Conclusión general.....	29
IV. Anexos.....	30

I. Introducción general

El presente Trabajo de Fin de Máster se titula *El papel de las mujeres en los libros de las Ciencias Sociales, para el alumnado de 11-12 años, desde 1970 hasta la actualidad: ¿Hacia una igualdad efectiva de género?*

Está realizado bajo las directrices que marca Ediciones Clío, ya que es una fundación que promueve la Ciencia, la Cultura y la Formación Integral; fundamentada por las normas establecidas en la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.

Así, como, sus objetivos son, a) propiciar el desarrollo social en diversos espacios comunitarios, b) crear capacidades científicas, tecnológicas y culturales, y, c) producir y dar a conocer diversos textos científicos y educativos.

Es por ello por lo que, se considera que este trabajo de investigación se ambienta en los tres objetivos citados anteriormente.

Además, esta revista invita a colaborar temáticas relacionadas con las Ciencias Sociales, obteniendo un apartado en el catálogo exclusivo para ello. Del mismo modo, esta línea investigativa también se podría incluir en la colección Didáctica y Enseñanza.

Por otro lado, se ha elegido la temática investigación en ciencias sociales, ya que el itinerario escogido en el Máster de Investigación de Enseñanza y Aprendizaje ha sido el mismo; puesto que considero que la historia es un legado de nuestros antepasados, y parte de nuestra identidad. De modo que, obtiene un rango importante para comprender nuestra sociedad y cultura.

Por último, hay que destacar la motivación para realizar dicha investigación. Pues, actualmente sigue siendo escasa las investigaciones en perspectivas de género, así como, los cambios en el ámbito educativo para erradicar una narrativa androcentrista sobre la historia. Es por ello por lo que, atendiendo al objetivo 5 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): igualdad de género, se desarrolla este estudio, buscando su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es por este motivo el enfoque en los libros de textos, ya que son uno de los recursos didácticos más utilizados por los docentes en sus aulas.

II. Artículo de investigación

EL PAPEL DE LAS MUJERES EN LOS LIBROS DE TEXTOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA EL ALUMNADO DE 11-12 AÑOS DESDE 1970 HASTA LA ACTUALIDAD: ¿HACIA UNA IGUALDAD EFECTIVA DE GÉNERO?

María Borjabad Caballero

Universidad de Huelva (UHU)

Universidad Internacional de Andalucía (UNIA)

Resumen:

El trabajo de investigación se centra en un análisis mixto sobre el papel de la mujer en los libros de Ciencias Sociales, dirigidos al alumnado de 11-12 años; desde 1970 hasta la actualidad. Para ello, se ha desglosado la recogida de datos en cuatro esferas; política, social, económica y cultural/artística. Así pues, se ha centrado la investigación en dos variables principales: narrativa e ilustraciones. Obteniendo un avance mínimo de perspectiva de género en los manuales didácticos que se utilizan en España.

Palabras claves: Mujer, Ciencias Sociales, Libros, Perspectiva de Género.

Abstract:

The research focuses on a mixed analysis of the role of women in social science textbooks for 11-12 year olds from 1970 to the present day. For this purpose, the data collection has been broken down into four spheres: political, social, economic and cultural/artistic. Thus, the research has focused on two main variables: narrative and illustrations. We have obtained a minimum advance of gender perspective in the didactic manuals used in Spain.

Keywords: Women, Social Sciences, Books, Gender Perspective.

1. Introducción

La didáctica es un campo académico que surgió hace más de cuatro décadas, es por ello por lo que se deriva una “ciencia nueva” (Rausell, 2019). Su objeto se basa en la transmisión y difusión de saberes que aporta dicha disciplina. Por este motivo, se ha seleccionado un tema controversial actual, como lo es la perspectiva de género.

Para abordarlo, uno de los campos más eficaces es la didáctica, sobre todo la didáctica en Ciencias Sociales. Actualmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales se ha enfocado en la esfera política y social. De modo que, se narra una historia concreta del legado de nuestros antepasados. Sin embargo, se observa que se enfoca desde una perspectiva androcentrista. Es por ello por lo que nos preguntamos, dónde queda el papel de la mujer en la sociedad. Pues difícil es desarrollar una identidad si no existe una figura relevante con la que sentirse identificada.

Para ello, este estudio se ha enfocado en la exploración de varios libros de textos, contextualizados en varias leyes educativas, con la intención de observar la evolución que ha tenido España, sobre la perspectiva de género, en el ámbito educativo.

Se observa que, a lo largo de los años, ha sido y es, un tema controversial que genera mucha polémica y cambios sociales, sin embargo, “el androcentrismo tiene armas muy poderosas para seguir vivo” (Moreno y Vélez, 2008; Rausell, 2019, p. 11).

Enfocándonos en los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS), abordamos el número 5: igualdad de género. Para ello, el análisis de este estudio se centra en buscar la presencia de ambos géneros como el nivel idóneo para evolucionar y erradicar con la desigualdad de género. Siendo este uno de los problemas pioneros en la sociedad occidental.

Por tanto, priorizando y atendiendo al Plan Agenda 2030, se aborda uno de los objetivos expuestos, con la intención de fomentar una enseñanza más igualitaria en género, y propiciar a su vez un pensamiento más crítico en el alumnado, derivando a una sociedad futura más consciente.

2. Marco teórico

2.1. Evolución de las leyes educativas con respecto a la conceptualización del género

En 1987 se creó un órgano permanente, el Comité Europeo para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (CEEG). La tarea fundamental es la de examinar la situación de la igualdad de género en Europa (Cuenca, de Tomás Morales y Carnero, 2010). Es por ello por lo que España es aludida por este órgano, ya que entró en la Unión Europea en el año 1986.

No obstante, hay que hacer alusión a la historia de España, pues hasta el año 1975, este país ha estado bajo un régimen dictatorial, durando aproximadamente 40 años. A causa de ello, se explica el atraso de una educación igualitaria en género.

Atendiendo a la praxis femenina en la sociedad española, se puede afirmar que su personalidad ha estado retraída a un código moral regido por tres vectores: la maternidad, la subordinación al varón y el recato (Caballé, 2013).

Por este motivo, se analiza la Ley General de Educación (en adelante LGE), otorgada en 1970. Esta ley no actúa a favor de abordar una perspectiva de género. Sin embargo, socialmente, España estaba en auge por cambios sociales y políticos, donde la mujer cobra un papel más activo (Caballé, 2013); aunque la cuestión de género se desarrollará en años posteriores (Caballé, 2013). De modo que, se puede comprobar como la LGE asocia a la mujer de manera directa a labores domésticos. Es por ello, su única mención al género femenino en el siguiente artículo:

Artículo 98. Las Entidades y Empresas que empleen el trabajo de la mujer a cualquier nivel, en el número mínimo que el Gobierno señale, a propuesta de los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo, oída la Organización Sindical, estarán obligadas a contribuir, en las condiciones que reglamentariamente se preceptúen, a la creación de sostenimiento de Centros de Educación Preescolar para los hijos de sus empleadas (LGE, 1970, p. 12537).

Esta cita consta de la relación que se hace a la mujer con el ámbito del cuidado y doméstico. Hoy en día queda por resolver la respuesta a esta asociación, aunque, cierto es

que, si tuviéramos que responderla, nos centraríamos a la mención que realiza Nsrotzky (1995): la universalidad del lazo biológico.

A continuación, se analiza la primera Ley que entró en vigor en España tras la dictadura, denominada Ley Orgánica del Derecho a la Educación (en adelante LODE), en 1985. Ciertamente es que políticamente hubo muchos cambios en nuestro país, a causa de ello, podemos observar la tardanza de regular una ley educativa (Alonso y Furio, 2007).

De modo que, a través de varios artículos, observamos que se recoge de forma explícita la importancia de abordar los derechos y libertades entre hombres y mujeres desde la educación:

Artículo 2. b) “La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” (LODE, 1985, p. 7).

Artículo 32. e) “Las disposiciones que se refieran al desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y al fomento de la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres en la enseñanza” (LODE, 1985, p. 14).

Artículo 33. 1. El Consejo Escolar del Estado elaborará y hará público anualmente un informe sobre el sistema educativo, donde deberán recogerse y valorarse los diversos aspectos del mismo, incluyendo la posible situación de violencia ejercida en la comunidad educativa. Asimismo, se informará de las medidas que en relación con la prevención de violencia y fomento de la igualdad entre hombres y mujeres establezcan las Administraciones educativas (LODE, 1985, p.14).

Se puede observar como la LODE recoge la importancia de propiciar una educación de valores igualitarios entre hombres y mujeres, en concordancia con la demanda de la sociedad española, sobre todo de las mujeres. Pues, al fin y al cabo, la clave de una regeneración social está en ellas, ya que son capaces de empujar el cambio hacia adelante, con su conciencia y personalidad (Pardo, 1999); y con la propulsión del

Comité Europeo haciendo énfasis de una educación y sociedad con perspectiva de género desde 1961 (Cuenca, de Tomás Morales y Carnero, 2010).

Por otro lado, a continuación, examinaremos la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo en España (en adelante LOGSE), que entró en vigor en el año 1990. Bajo la perspectiva de género, podemos observar que alude con abundancia los derechos de los españoles, pero no recoge textualmente el concepto género. Ejemplifico este dato:

Preámbulo. “La igualdad de todos los españoles ante el contenido esencial de referido derecho, la necesidad de que los estudios que conducen la obtención de títulos académicos y profesionales de validez general se atengan a unos requisitos mínimos” (LOGSE, 1990, p. 28927).

Artículo 57. 3. “En elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos” (LOGSE, 1990, p. 28936).

Este hecho es contradictorio con la evolución social que se precedía en esos años en España, al igual que en Europa. Pues el concepto género ya se defendía y se hacía alusión desde los años 80 (Caballé, 2013). Es por ello el enigma de esta Ley. Pues se refiere a las personas en un binomio con las variables hombre/mujer, sin embargo, la idea de género es una construcción social y no un hecho biológico (De Lauretis, 2015). Tanto es así, que muchas personas defendían esta postura en España.

Por otro lado, a nivel internacional se empieza a proponer una elaboración del derecho a la igualdad de la mujer y hombre (Cuenca, de Tomás Morales y Carnero, 2010). Así bien, en línea con la postura de Vogel-Polsky hay que partir de “abandonar un sistema que pretende asegurar teóricamente la igualdad de derechos de las personas entre ellas sin autorizar jamás una igualdad substancial de la mujer y del hombre” (1996, p. 135).

En cuarto lugar, analizamos la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de Centros Docentes (en adelante LOPEG). Entró en vigor en el año 1995. Con respecto a una perspectiva de género, podemos ver como en ningún momento se alude a ello. Esta ley continúa aclarando los derechos de las personas, pero a su vez, no hace referencia a los derechos del hombre y la mujer. Además de optar por utilizar un lenguaje sexista en la mayoría de la narrativa expuesta. Pues se menciona con frecuencia

la utilización del masculino para referirse, a mujeres y hombres en un sentido genérico. Sin embargo, el Informe del director general de la UNESCO ya optaba en 1986 y 1990 por la utilización de fórmulas y términos de género neutro (Bengoechea, 2003).

Posteriormente abordamos la Ley Orgánica de Educación (en adelante LOE). Aunque previamente hay que destacar La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (en adelante LOCE) que entró en vigor el año 2002. Sin embargo, no nos es de interés por su brevedad temporal, ya que fue derogada el año 2006. Aunque hay que afirmar que no recoge una perspectiva de género. Pues en todo momento se cita los derechos de los ciudadanos, sin contemplar los estereotipos y roles de género que se da en la vida cotidiana (LOCE, 2002).

A continuación, nos dirigimos a la LOE. Con lo que respecta al desarrollo de perspectiva de género, podemos comprobar cómo se alude con abundancia, obteniendo una importancia imparable.

Artículo 1. B. 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 (LOE, 2006, p. 15).

Podemos observar que la perspectiva de género tiene un papel activo en la ley educativa. Ahora bien, a nivel social también se desarrolló cambios progresivos en los que respecta, pues el gobierno aprobó la Ley Integral contra la Violencia de Género en el año 2004. De modo que, las personas comenzaron a tomar más consciencia del sistema patriarcal existente (Alonso y Furio, 2007). Este sistema está condicionado por una mirada androcentrista, es por ello, por lo que los hombres tendrán menos necesidad de reflexionar acerca de su posición social sobre la parte subordinada, en este caso las mujeres (Vendrell, 2002). Sin embargo, se puede apreciar que la sociedad está cambiando; está en constante dinamismo (Caballé, 2013).

Por último, analizamos la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa en el año 2013 (en adelante LOMCE). Hay que mencionar que la perspectiva de género se recoge de forma escasa, contabilizando la alusión al hombre y a la mujer de unas cinco veces aproximadamente. No obstante, adjuntamos algunos de los artículos relacionados con la temática:

Artículo único. l) “El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomente la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género” (LOMCE, 2013, p. 11).

Artículo 40. e) “Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad, para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas” (LOMCE, 2013, p. 31).

Se puede observar cómo se recoge la perspectiva de género y su importancia de trabajarla en las aulas, aunque vuelvo a citar que de forma escasa. Ahora bien, el Informe CEDAW/C/ESP/CO (ONU, 2015) recuerda a España la urgencia de continuar trabajando para que se contemple en los planes de estudios y en los programas académicos los derechos de la mujer, así como conseguir la igualdad de género (Hurtado y Botella, 2019).

De modo que, la LOMCE es la última ley que vamos a analizar. Pues la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOMLOE) entró en vigor recientemente. Por este motivo consideramos precipitado analizarla, puesto que no vamos a poder percibir cambios significativos y reveladores.

2.2. Libros de textos

El libro de texto sigue siendo un material recurrente por lo docentes, ya que es el mediador entre el aprendizaje y el alumnado. Por ello, es importante que los futuros profesionales comprendan el papel tan activo que tiene este material didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Braga y Belver, 2014).

Sin embargo, hay que afirmar que los libros de textos “han sido históricamente un producto cultural controlado por los poderes políticos que han regulado su uso” (Beas, 1999; Braga y Belver, 2014, p. 200).

De manera que, hay que hacer hincapié en la narrativa histórica que aparece en los manuales de los libros de textos, sobre todo en los referidos con la historia. En línea con el pensamiento de Gómez (2014) los libros de textos en muchas ocasiones reproducen una transmisión del conocimiento del pasado, sin embargo, la problemática de este hecho es, en gran medida, la narrativa androcentrista y sesgada que se plasma en ella (Bengochea, 2003). Por tanto, se puede observar cómo los libros de textos inciden en ciertos contenidos históricos o sociales, proyectando un contenido histórico sesgado, “memorístico, y basado principalmente en hechos, batallas, conceptos y saberes descriptivos” (Gómez, Cózar y Miralles, 2014). A consecuencia de ello, el mensaje que se fomenta en los manuales es un mensaje estereotipado, tanto en el texto como en las imágenes (Braga y Belver, 2014). Pues continuamente se nos ofrece una imagen de las ciencias como algo acabado, sin proyectarse ninguna controversia; pero es evidente que la mayoría de los elementos que aparecen en este material didáctico proyectan elementos racistas, sexistas, colonialistas y homófobos (Torres, 1991). Por este motivo es esencial la denuncia a esta discriminación, sobre todo, a la discriminación existente sobre la cultura feminista. Se sigue sin valorar el rol de la mujer, así como, sus aportaciones en el progreso social. Apenas se ofrece modelos de identificación social femeninos, y menos aún quienes obtengan un liderazgo (Ledesma, 2010; Pellejero Torres, 2011).

Ahora bien, uno de los problemas que presentan la utilización de los libros de textos en las aulas, es el enfoque del docente. De modo que, el docente debe de señalar qué libro de texto o qué editorial quiere trabajar en el aula, sin olvidarse que este material didáctico es un recurso, con el cual tiene que propiciar el pensamiento crítico y creativo del alumnado. El conocimiento histórico, desde una perspectiva crítica, es un “saber necesario para abordar los problemas sociales del presente y del futuro” (Gómez, Cózar y Miralles, 2014).

2.3. Mujeres en Ciencias Sociales

La enseñanza de las Ciencias Sociales se ha centrado en el ámbito histórico, concretamente en la historia de la política. A consecuencia de este hecho, se puede comprobar cómo las mujeres han tenido una presencia limitada en función del modelo patriarcal. De modo que, cuando aparecen las mujeres en la esfera política o un rol social, aparecen como mujeres secundarias (Sant y Pagés, 2011).

Es por ello por lo que

La perspectiva de género es mucho más que hablar de mujeres, es la visión científica, analítica y política creada desde el feminismo que tiene sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignación de la historia, la sociedad, cultura y política desde las mujeres y con las mujeres (Lagarde, 1996, p. 171).

Actualmente la historia está narrada desde una perspectiva androcentrista, pues esto conlleva a suponer la consideración de que el varón es el modelo o norma de todo comportamiento humano (Bengoechea, 2003). De modo que, es necesario seguir revisando cómo se presenta la historia, sin dar por supuesto que la perspectiva de las mujeres es suficiente en su narración e ilustración (Braga y Belver, 2014).

Debemos pensar que la consecuencia de que se haya naturalizado el papel pasivo de la mujer en la sociedad y en las Ciencias Sociales, son las consecuencias de la división de trabajo y la diferente atribución de roles de género, lo que ha causado la posición secundaria de las mujeres y este hecho ha conducido a la invisibilidad de la mujer (Prados Torreira, 2017).

Así pues, es importante comprender que el androcentrismo está abusivamente presente en las distintas formas de conocimiento. Lo que conlleva a una equiparación de lo humano con lo masculino (Ortiz, 2006).

En línea con la propuesta de Bartolomé (2008) no existen sistemas educativos de calidad sin equidad, es por este motivo la importancia de implantar la perspectiva de género en el sistema educativo.

En definitiva, la historia es el vehículo de nuestro conocimiento actual. A través de la narrativa y las ilustraciones, las personas interpretamos los estilos de vida y el proceso o evolución del ser humano hasta llegar a la actualidad. Al fin y al cabo, estas herramientas de comunicación son las formas de acceder a las percepciones, pensamientos, ambiciones y aprensiones de nuestros antepasados (Cerdá, 2019). Es por ello por lo que hay que prestar atención en la historia de las mujeres, pues no han tenido uso de la palabra y mucho menos uso de la imagen. De modo que, explicar las ausencias y silencios es la estrategia más eficaz para hacerlas presentes (Laviña, 2019).

3. Metodología

3.1. Paradigmas, metodologías, métodos y técnicas

El ámbito investigativo de la educación se aborda desde varias perspectivas o paradigmas. Actualmente están en auge tres: positivista, interpretativo y sociocrítico (Chen, Manion y Morrison, 2005). La diferenciación de cada uno se deriva en el análisis empleado por la persona investigativa. Es por ello, que el paradigma de este estudio se enfoca en el *interpretativo*. De modo que, este paradigma se esfuerza por entender e interpretar el mundo en términos de sus actores (Cólas, 1998).

Los métodos que infieren en este proceso de investigación son, en su mayoría, cualitativos (Travé, 2001). Ahora bien, también se utilizará en esta investigación una metodología cuantitativa. Pues en ella se va a desarrollar para nuestro foco de estudio la contabilización de la presencia de ambos géneros, tanto en narrativa como en ilustración, de los manuales seleccionados.

De modo que, a raíz de esta presencia, haciendo partícipe, a su vez, a la ausencia, se describe la forma en la que aparecen hombres y mujeres en los libros de textos.

Actualmente existen inmensas técnicas para elaborar un método investigativo (McKernan, 1999). En este caso, el método de investigación se centra en el análisis de libros de textos de diversas editoriales. El punto común de estos libros de textos ha sido la selección de una misma temática: Edad Media. Es por ello por lo que, el estudio de la investigación se enfoca en un tema concreto del manual. Ahora bien, se observa el papel del hombre y de la mujer en la narración e ilustración desde diferentes esferas; político, social, económico y cultural/artístico.

Los libros se han seleccionado en concordancia con los cambios de leyes educativas. Todos ellos hacen referencia al alumnado de 11-12 años, lo que es actualmente el 3º ciclo de Educación Primaria. Sin embargo, no se ha analizado la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE) y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMCE), a causa de su brevedad temporal. Por tanto, los libros de textos que se examinan son:

- Ortega y Pons. (1972). *Área Social, geografía e historia*. Orbe. Vicens básica. (En relación LGE).

- Garulo, C. (1987). *Sociales, E.G.B. 5. Ciclo Medio*. Edebé. (En relación LODE).
- Cuenca y Moreno. (1995). *Conocimiento del medio natural, social y cultural*. Entorno. (En relación LOGSE).
- Brotons, Gómez y Valbuena. (2002). *Conocimiento del medio*. La tira de colores. (En relación LOPEG).
- Etxebarria, et al. (2009). *Conocimiento del medio*. Grazaema. Santillana. (En relación LOE).
- Marchena, et al. (2015). *Ciencias sociales*. Anaya. (En relación LOMCE).

El *objetivo principal* recae en observar cómo aparece el papel de la mujer, bajo una perspectiva de género, en los diferentes libros de textos expuestos anteriormente y en concordancia con lo que dictan las diversas leyes educativas al respecto.

Así como, dos problemas específicos; cómo aparece el papel de ambos géneros en las alusiones lingüísticas, y cómo se representa a las personas en las diversas ilustraciones.

Para ello, se le atribuye importancia a la utilización de un sistema de categoría para obtener un registro de datos exhaustivo en una investigación (Herrero, 1997). En este caso, el sistema de categorías empleado se desglosa en cinco. Las cuatro primeras hacen referencia a las diferentes esferas existentes: política, social, económica y cultural/artística. Por último, en la quinta categoría, se recoge de forma explícita el número de veces que se menciona al hombre y el número de veces que menciona a la mujer, a la vez que observamos el rango que se le da a cada uno de ellos/as en los libros de textos.

A su vez, las cuatro categorías se dividen en dos subcategorías imprescindibles para analizar: la narrativa expuesta y las ilustraciones que aparecen en los libros de textos.

Los manuales ofrecen una óptica sobre la historia (VanSledright, 2014). Por este motivo, hay que obtener otra mirada. De modo que, la transmisión del conocimiento sobre el pasado en los libros de textos se expone desde un saber cerrado y androcentrista que el alumnado, en la mayoría de las ocasiones, no se cuestiona, y naturaliza ese conocimiento como una verdad absoluta (Gómez, 2014).

Cada subcategoría depende de unos niveles de progresión. Obteniendo cómo nivel básico la presencia del hombre y como nivel idílico/avanzado la presencia de ambos

géneros. Observando, de nuevo, el rango que se le da a cada uno de ellos, a través de la categoría quinta.

Centrándonos en la primera subcategoría: narrativa, medimos los niveles de progresión mediante los puntos expuestos por Bengoechea (2003). Haciendo alusión al análisis lingüístico, con la finalidad de desarrollar un lenguaje neutral. Pues “la imposición del uso obligatorio y automático del masculino causa en las mujeres: la negación de sí mismas, un proceso de alineación y una pérdida de identidad” (Bengoechea, 2003, p. 8).

- Alusión lingüística del masculino: hacemos hincapié en las siguientes palabras: “Hombres”, “varones”, “ellos”, “musulmanes”, “judíos”, entre otras (Bengoechea, 2003).
- Alusión lingüística en femenino: nos aferramos al pensamiento de Bengoechea (2003). Esta autora menciona que debemos de fijar nuestra mirada a los verbos que resaltan o proclaman rango en lo que respecta a la mujer. Al igual, que la alusión de profesiones en femenino, o la misma palabra “mujer”.
- Alusión lingüística del colectivo: “Población”, “pueblo”, “familias”, “campesinado”, “ciudadanía” (Bengoechea, 2003).

Por otro lado, para examinar los niveles de progresión en la segunda subcategoría, las ilustraciones, se realiza un análisis exhaustivo y cualitativo, obteniendo como platilla la siguiente tabla, ya que la contabilización cuantitativa se realiza con ayuda del sistema de categorías:

Tabla 1*Análisis de imágenes/ilustraciones en los libros de textos.*

Imagen (repetir tantas veces como imágenes se analicen)			Libro de textos/año:
Tipo de imagen	Foto:	Ilustración:	Otros (especificar):
Autor/a u origen imagen:			
Presencia (Frecuencia absoluta y %)		Hombres:	Mujeres:
Posición relativa personajes femeninos (marcar)	Primer plano:	Segundo plano:	Variado:
Actividad(es) femeninas (especificar)			
Actividad(es) masculinas (especificar)			
Actividades compartidas			
Categorización social	Clase alta:	Clase media:	Clase baja:
Objetos asociados:			
Vestimenta y adorno (especificar)			

Nota: Tabla extraída de García (2015).

A continuación, se muestra una plantilla del sistema de categoría empleado:

Tabla 2

Plantilla Sistema de Categorías.

Sistema de Categorías. Un acercamiento a la perspectiva de género				
Categorías	Variables/ Subcategorías	Niveles/ Indicadores	Descriptor	Observaciones
Esfera política	Narrativa	Alusiones lingüístico del masculino	Asistencia narrativa en lo que respecta a la mención del hombre.	
		Alusiones lingüísticas en femenino	Asistencia narrativa en lo que respecta a la mención de la mujer.	
		Alusiones lingüísticas neutras o del colectivo	Asistencia narrativa en lo que respecta a la mención de ambos géneros.	
	Ilustración	Presencia del hombre	Asistencia del hombre en las ilustraciones.	
		Presencia de la mujer	Asistencia de la mujer en las ilustraciones.	
		Presencia de ambos colectivos /neutro	Asistencia de ambos géneros, de forma colectiva, en las ilustraciones.	
Esfera social	Narrativa	Alusiones lingüístico del masculino	Asistencia narrativa en lo que respecta a la mención del hombre.	
		Alusiones lingüísticas en femenino	Asistencia narrativa en lo que respecta a la mención de la mujer.	

		Alusiones lingüísticas neutras o del colectivo	Asistencia narrativa en lo que respecta a la mención de ambos géneros.
	Ilustración	Presencia del hombre	Asistencia del hombre en las ilustraciones.
		Presencia de la mujer	Asistencia de la mujer en las ilustraciones.
		Presencia de ambos colectivos /neutro	Asistencia de ambos géneros, de forma colectiva, en las ilustraciones.
Esfera económica	Narrativa	Alusiones lingüístico del masculino	Asistencia narrativa en lo que respecta a la mención del hombre.
		Alusiones lingüísticas en femenino	Asistencia narrativa en lo que respecta a la mención de la mujer.
		Alusiones lingüísticas neutras o del colectivo	Asistencia narrativa en lo que respecta a la mención de ambos géneros.
	Ilustración	Presencia del hombre	Asistencia del hombre en las ilustraciones.
		Presencia de la mujer	Asistencia de la mujer en las ilustraciones.
		Presencia de ambos colectivos/neutro	Asistencia de ambos géneros, de forma colectiva, en las ilustraciones.
Esfera cultural/artística	Narrativa	Alusiones lingüístico del masculino	Asistencia narrativa en lo que respecta a la mención del hombre.
		Alusiones lingüísticas en femenino	Asistencia narrativa en lo que respecta a la mención de la mujer.

		Alusiones lingüísticas neutras o del colectivo	Asistencia narrativa en lo que respecta a la . mención de ambos géneros.
Ilustración		Presencia del hombre	Asistencia del hombre en las ilustraciones.
		Presencia de la mujer	Asistencia de la mujer en las ilustraciones.
		Presencia de ambos colectivos /neutro	Asistencia de ambos géneros, de forma colectiva, en las ilustraciones.
Figuras relevantes	Sexo	Hombre	Número de nombres propios que aparecen refiriéndose a hombres.
		Mujer	Número de nombres propios que aparecen refiriéndose a mujeres.

4. Resultados

Tras analizar los libros mencionados en el apartado anterior, se muestra el porcentaje obtenido en ambas subcategorías: narrativa e ilustración; con respecto una búsqueda de perspectiva de género.

A continuación, observamos de manera correlativa los datos alcanzados:

Tabla 3

Resultados alusiones lingüísticas.

		L.G.E.	L.O.D.E.	L.O.G.S.E.	L.O.P.E.G.	L.O.E.	L.O.M.C.E.
Esfera política	H	75,82 %	73,68 %	66 %	81,25 %	69,69 %	62,68 %
	M	5,45 %	0 %	0 %	0 %	3,03 %	0 %
	A	18,68 %	26,31 %	34 %	18,75 %	27,27 %	37,31 %
Esfera social	H	50 %	72,72 %	64,7 %	54,54 %	83,78 %	74,57 %
	M	0 %	0 %	0 %	0 %	2,7 %	0 %
	A	50 %	27,27 %	35,29 %	45,45 %	13,51 %	25,42 %
Esfera económica	H	68,75 %	100 %	87,5 %	58,33 %	73,91 %	80 %
	M	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	A	31,25 %	0 %	12,5 %	41,66 %	26,08 %	20 %
Esfera cultural/artística	H	46,15 %	0 %	40 %	100 %	75 %	66,66 %
	M	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
	A	53,84 %	0 %	60 %	0 %	25 %	33,33 %
Figuras relevantes	H	92,59 %	0 %	94,73 %	100 %	88,88 %	100 %
	M	7,40 %	0 %	5,26 %	0 %	11,11 %	0 %

Nota: Las siglas referidas en la tabla son las siguientes: “H” = Hombre, “M” = Mujer, “A” = Ambos géneros. Elaboración propia.

Tabla 4

Resultados ilustraciones.

	L.G.E.	L.O.D.E.	L.O.G.S.E.	L.O.G.P.E.	L.O.E.	L.O.M.C.E.
Presencia hombre	16,6 %	50 %	24,13 %	14,28 %	4,76 %	9,09 %
Presencia mujer	16,6 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Presencia ambos géneros	33,33 %	50 %	3,44 %	28,57 %	23,80 %	18,18 %
Otros	33,33 %	0 %	72,41 %	42,85 %	66,66 %	72,72 %

Nota: La categoría “otros” hace referencia a monumentos o paisajes importantes de la época.

De modo que, atendiendo a estos resultados, vamos a examinar a continuación cada libro. En primer lugar, nos enfocamos en el análisis lingüístico, y posteriormente en el análisis de ilustraciones.

Comenzamos con el libro *Área Social, geografía e historia* (Ortega y Pons, 1972). Este libro está acorde con la Legislación General de Educación (LGE). Esta Ley no opta por introducir una perspectiva de género, se puede comprobar con el “Artículo 17. Dos, Los programas y orientaciones pedagógicas serán establecidos por el Ministro de Educación y Ciencia con la flexibilidad suficiente: para su adaptación a las diferentes zonas geográficas y serán matizadas de acuerdo con el sexo” (LGE, 1970, p. 12529).

Por tanto, atendiendo a la praxis que dictamina podemos explicar porqué se hace más referencia en la narrativa lingüística al género masculino.

Durante el desarrollo de la esfera política, podemos observar la repetición de varias palabras a lo largo de la narrativa, todas ellas en relación al género masculino: *los musulmanes, los nobles, el rey, los Reyes Católicos, los cristianos, los campesinos, los señores, etc.* En total se ha recogido sesenta y nueve palabras.

Por otro lado, en esta misma esfera, se puede observar que existe un 5,45 % en alusión al lenguaje femenino: *Hermana, reina o princesa*. Sin embargo, hay que destacar la inferioridad con la que se aluden los verbos dirigidos a las mujeres; “*Enrique IV declaró heredera a su hermana Isabel*” (Ortega y Pons, 1972, p. 213).

Asimismo, hay que resaltar el porcentaje obtenido en la esfera social, concretamente en la alusión de lenguaje neutro (50 %): *Sociedad española, diversidad de religiones, habitantes, la burguesía, nobleza, clase media, reinos hispánicos*.

Aunque, si nos enfocamos en las figuras relevantes mencionada a lo largo del contenido, se observa que el porcentaje de hombres (95,59 %) es muy elevado en comparación con el papel de la mujer. Pues en este caso solo se ha mencionado a dos mujeres: *Isabel I y Juana*; en contraste con veinte seis nombres masculinos: *Enrique II de Castilla, Pedro I, Juan I, Fernando II, Alfonso X, Rey Alfonso XI, Juan II, Don Álvaro de Luna, Juan Ruiz, Pedro López de Ayala, Arcipreste de Hita, Infante Don Juan Manuel, Marqués de Santillana, Juan de Mena, Jorge Manrique, Ausiàs March, Arnaldo de Vilanova, El Papa, Ramón Llul, Fernando el de Antequera, Alfonso V, Enrique el Navegante, Jaime I, Pedro III, Jaime II, Martín I*.

Con respecto al análisis de las ilustraciones se puede observar que se recoge con más abundancia la presencia de ambos géneros en la misma imagen (33,33 %). Sin embargo, en la mayoría de las imágenes, se puede observar la mujer en primer plano en relación con el cuidado. Pues la mayoría de las fotografías son vírgenes con el niño Jesús. Es por ello por lo que, la representación de la mujer se liga al cuidado de los niños/as, explicando de este modo la universalidad del lazo biológico que tienen las mujeres con sus hijos e hijas (Nsrotzky, 1995). Además, esta visión se puede comprobar con la narración citada en el Artículo 98 de la L.G.E, por la que condiciona a la realización de manuales didácticos en los años 70:

Artículo 98. Las Entidades y Empresas que empleen el trabajo de la mujer a cualquier nivel, en el número mínimo que el Gobierno señale, a propuesta de los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo, oída la Organización Sindical, estarán obligadas a contribuir, en las condiciones que reglamentariamente se preceptúen, a la creación de sostenimiento de Centros de Educación Preescolar para los hijos de sus empleadas (LGE, 1970, p. 12537).

En segundo lugar, nos centramos en los resultados obtenidos en el libro *Sociales, E.G.B. 5* (Garulo, 1987). Este libro está relacionado con la LODE, primera ley que entró en vigor tras la dictadura. En esta ley se recoge la importancia de abordar los derechos y las libertades de hombres y mujeres.

Sin embargo, centrándonos en las alusiones lingüísticas, podemos observar cómo el masculino predomina hacia el femenino, recogándose en este último un 0 % en todas las esferas. Hay que señalar que el contenido de Edad Media en este libro se recoge en cinco páginas. Del mismo modo que, no alude a ningún personaje relevante de la época. Solo menciona a las poblaciones que habitaban en ese momento en España. Es por ello por lo que abunda la narrativa masculina, pues se utiliza como lenguaje neutro el género masculino (Bengoechea, 2003); *los historiadores, los hombres del norte, los visigodos, los hombres del sur, los árabes, Reyes católicos, campesinos, hombres libres, señores feudales, el amo, siervos, monjes, artesanos, los comerciantes, etc.*

Otro dato que hay que destacar es el rango que se le da a las profesiones de los hombres en la esfera social: “Aún actualmente, en algunas ciudades, se pueden encontrar

calles que conservan los nombres de los antiguos oficios: Calle de los Boteros, Calle de los Vidrieros, Calle de los Cordeleros, Calle de los Herreros...” (Garulo, 1987, p. 119).

A través de este hecho, se demuestra la ausencia de nombres para denominar profesiones en femenino (Bengoechea, 2003), inclusive cuando el Comité Europeo afirma, en 1986, la utilización del género neutro (Manel y Noguera de la Muela, 2010).

Por otro lado, hay que destacar las imágenes que se muestran en este manual. Ahora bien, se menciona que existe un 50 % de presencia de ambos géneros en la misma imagen. No obstante, hay que resaltar el plano de la mujer. Pues en su mayoría aparecen en un segundo plano. Pues, el primer plano se deriva a la relación del hombre con el poder (caballos, escudos, espadas, guerreros, etc.).

Aunque, hay que mencionar que se alude a dos clases sociales, alta y pobre. En esta última clase social, se puede observar cómo la mujer realiza las mismas funciones que los hombres (recolectar, cultivar, comprar...). Es por ello, que las ilustraciones muestran una diferencia social, pero, en algunas ocasiones, en referencia a la clase social baja, no existe una desigualdad de género, en representación a los oficios y estilos de vida de la sociedad.

Este suceso alude al artículo 2. b) “La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” (LODE, 1985, p. 7).

A continuación, nos referimos al libro *Conocimiento del medio natural, social y cultural* (Cuenca y Moreno, 1995), regido bajo la LOGSE. En esta ley se puede comprobar como hace hincapié a los derechos de las personas, pero no recoge de forma explícita el concepto género. Sin embargo, en los años 80 ya comenzaba a integrarse en la sociedad española (Caballé, 2013).

De nuevo, se puede ver cómo los porcentajes de alusión al masculino abundan en comparación con el femenino. Sin embargo, en la esfera política se puede comprobar cómo la alusión al lenguaje neutral comienza a elevarse; *reino ostrogodo, reino franco, reino visigodo, pueblos bárbaros, población hispanorromana, familia, reino de Granada, reinos cristianos, dominación musulmana, reino asturiano, reino de león, Castilla, victoria cristiana, reino de Valencia, reino musulmán.*

Pues a través de estos ejemplos, se puede observar cómo se sustituye los gentilicios como “los cristianos” por el lugar de origen o un colectivo seguido del gentilicio “Reino de Granada o reino cristiano” (Bengoechea, 2003).

No obstante, la figura masculina sigue prevaleciendo con un 94,73 % sobre la mujer (5,26 %), mencionado, solamente, a *Isabel de Castilla*.

Del mismo modo ocurre con las imágenes exportadas. Centrándonos en una perspectiva de género, aparece un 24,13 % la presencia del hombre, sin embargo, la presencia de la mujer sigue abundando por su ausencia (0 %). Así como la representación de imágenes que contengan una perspectiva de género (3,44 %).

En cuarto lugar, analizamos el libro *Conocimiento del medio* (Brotons, Gómez y Valbuena, 2002), en relación con la LOGPE; la cual no alude una perspectiva de género y utiliza un lenguaje sexista a lo largo de su narración; pues continúa utilizándose el género masculino como neutro. Mientras en el Comité Europeo, desde el año 1986, insisten en la introducción de un lenguaje neutro o colectivo; aunque a nivel nacional, “el diccionario de la Academia en 1992 se negaba a reconocer la forma femenina de algunas palabras, como por ejemplo rector” (Bengoechea, 2003, p. 4).

A causa de ello, se puede observar que el manual didáctico examinado se rige por una mirada androcentrista. Ahora bien, podemos enfocar nuestra mirada en el porcentaje de alusión al género masculino en las diversas esferas trabajadas. Continúa obteniendo un resultado alto en comparación con un lenguaje neutro.

Aun así, hay que destacar la utilización de lenguaje neutral en la esfera económica con un 41,66 %; *clases altas, gente del campo, agricultura, comercio, artesanía*. Pues hasta el momento es el porcentaje más alto en comparación con los libros anteriores, en esta esfera.

Sin embargo, en las figuras relevantes sigue predominando el género masculino, aunque hay que afirmar que solo se cita a dos personas; *Apóstol Santiago, Rey Abs-al-Rahmán*.

A consecuencia de ello, hay que resaltar la escasa densidad del contenido de este temario, representado en el manual didáctico.

Con respecto al análisis de las ilustraciones, podemos observar que se efectúa un acercamiento a la perspectiva de género, pues se manifiesta un 28,57 % en referencia a la presencia de ambos géneros. Aunque, la mayoría de las imágenes hacen referencia a las diferentes clases sociales, representadas ambas con vestimentas diferentes. De modo que, se recogen elementos racistas, sexistas y homófobos (Torres, 1991). Así pues, se muestra a dos parejas (hombre y mujer), de color blanco, representando la élite a la que pertenecen.

En quinto lugar, nos centramos en Conocimiento del medio (Etxebarria, et al., 2009). Este libro está condicionado bajo la LOE. En esta ley se aborda con ímpetu una perspectiva de género. Es por ello por lo que se menciona a más mujeres (11,11 %), como figuras relevantes, en comparación con las demás leyes educativas. Aun así, el porcentaje de la figura masculina sigue siendo elevado (88,88 %): *Damasco de Siria, Leovigildo, Recadero, Recesvinto, Abderramán I, Abderramán III, Almanzor, Pelayo, Fernando III, Alfonso X, Ramón Berenguer IV, Alfonso I, Jaime I, Fernando II de Aragón, Averroes, Maimónides*.

Asimismo, hay que resaltar las alusiones al género femenino, pues en la esfera política se menciona con un 3,03 %: *doña y heredera*. Al igual que en la esfera económica (2,7 %): *monjas*. Esta muestra es importante descartarla, ya que, en comparación con el análisis de los demás libros, la alusión al género femenino ha sido escaso.

Del mismo modo, la abundancia de la utilización de un lenguaje neutro en la esfera política con un 27,27 %: *reino visigodo, pueblos germanos, población hispanorromana, zona cristiana, reinos cristianos, reino de Portugal, reino de León, invasión musulmana, reino nazarí de Granada, dominio de Al-Ándalus*.

A consecuencia de ello, se puede ver una evolución escasa hacia un acercamiento en perspectiva de género.

Este hecho también ocurre con las imágenes mostradas. Pues en comparación con los tres niveles de progresión, el nivel idílico se da con más frecuencia (23,80 %). Sin embargo, la representación del poder sigue ejerciéndola el hombre.

Por último, analizamos *Ciencias Sociales* (Marchena, et al., 2015), editado en relación con la LOMCE. En esta ley se recoge mínimamente una perspectiva de género. Sin embargo, se alude algunos artículos a ellos; artículo único. 1) “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” (LOMCE, 2013, p. 11).

No obstante, con respecto a la alusión lingüística en femenino sigue predominando su ausencia; y obteniendo, a su vez, mayor rango el género masculino. En la esfera económica, podemos observar que este género se caracteriza con un 80 %. Aunque, hay que afirmar que, en la esfera política, la alusión a ambos géneros, en la narrativa, se codifica en un 37,31 %, siendo éste el resultado más elevado en comparación con los demás libros; *población, desarrollo científico, el campo de las matemáticas, agricultura, la sociedad medieval, la nobleza, el pueblo llano, el pueblo, tres culturas: cristiana, musulmana y judía, los habitantes, comercio, artesanía, medicina, zona cristiana*.

En relación con las imágenes, hay que mencionar el alto porcentaje del nivel idílico, en comparación con el resto de los niveles, pues se presenta ambos géneros en un 18,18 %. Es cierto que no es el mejor resultado obtenido en relación con los libros anteriores. Sin embargo, hay que mencionar el plano que deriva la mujer. Existen imágenes donde el foco central se encuentra tanto en la mujer como en el hombre, realizando ambos la misma actividad.

No obstante, en su mayoría el poder legítimo se encuentra en el hombre, siendo la mujer, una fiel compañera de él.

5. Discusión

A través de los resultados obtenidos, se puede percibir cómo aún nos queda un camino extenso para lograr una igualdad en perspectiva de género.

Hay cambios significativos en las leyes educativas, sin embargo, las editoriales apenas se fundamentan en ellas. Este hecho se puede ejemplificar con la LOE. Esta ley abunda por buscar y hallar una perspectiva de género en el ámbito educativo, al igual que erradicar los prejuicios y estereotipos; sin embargo, sigue predominando en la narrativa de todas las esferas el género masculino, considerándolo como neutral (Bengoechea, 2003). Es cierto que, en comparación con los demás libros, es el primer manual didáctico que realiza alusiones en femenino, sin prevalecer rango de inferioridad a los verbos dirigidos hacia las mujeres. No obstante, sigue siendo escasa la mención.

Del mismo modo ocurre en la esfera cultural/artística, pues se puede percibir que la enseñanza de las Ciencias Sociales se ha centrado en el ámbito histórico y político;

ahora bien, cuando aparecen las mujeres en la esfera política o social, se las muestran como personajes secundarios (Sant y Pagés, 2011).

Al igual que cuando se expone ciertas imágenes, donde aparecen ambos géneros, se observa cómo predomina “un punto de vista occidental y blanco, aceptado como enfoque natural por los historiadores del arte” (Nochlin, 1971; Rausell, 2019).

Es sorprendente como escasea la esfera cultural/artística en mención a ambos géneros, sobre todo al femenino, obteniendo en todas las esferas una mención de 0 %. Pues una de las ideas de la historia del arte es que las mujeres han existido siempre, sin embargo, sus creaciones han tenido que ir acompañadas por su anonimato (Rausell, 2019). Es por ello, por lo que hay que enfocar una mirada más crítica en esta esfera; ya que “los libros han sido históricamente un producto cultural por los poderes políticos que han regulado su texto” (Beas, 1999; Braga, 2014, p. 200).

A causa de ello, se puede observar cómo continuamos viviendo en una sociedad patriarcal, ya que, a través de la narrativa e ilustraciones expuestas, se muestra una perspectiva androcentrista, pues apenas se ofrece modelos de identificación social femeninos, y menos aún quienes obtengan un liderazgo (Ledesma, 2010; Pellejero, 2011). Este hecho se puede comprobar con Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón y su representación en los diversos manuales; el poder lo adquiere en su totalidad Fernando II de Aragón.

Además de ello, hay que resaltar que existen leyes, como la LOGSE, LOGPE y LOMCE, que apenas introducen una perspectiva de género. Sin embargo, el Comité Europeo comienza a mencionar la importancia de ello en 1986. Mientras, España comienza a introducirla de manera sutil, aunque con la LOE, se aprecia un índice más elevado por propiciar esta idea.

En definitiva, el informe CEDAW/C/ESP/CO (ONU, 2015) recuerda a España la urgencia de continuar trabajando para que se contemple en los planes de estudios y en los programas académicos los derechos de la mujer, para conseguir, de este modo, una igualdad de género (Hurtado y Botella, 2019).

De modo que, este hecho conlleva a un problema identitario en las mujeres. “La imposición del uso obligatorio y automático del masculino causa en las mujeres la negación de sí mismas, un procesos de alineación y pérdida de identidad” (Bengoechea,

2003), tanto en el lenguaje, como en las imágenes que se revelan y se muestran en los libros.

6. Conclusiones

Concluyendo con esta investigación, observamos que todavía nos queda por trabajar, de forma densa, una perspectiva de género en el campo educativo. La sociedad está evolucionando a grandes escalas, sin embargo, el material didáctico que se utiliza en educación continúa reproduciendo estereotipos y roles de género sexistas.

Es por ello por lo que, el docente debe de tener consciencia y trabajar con el alumnado en erradicar la perspectiva androcentrista que se ha mostrado en los diferentes libros de textos. Así como la importancia de las esferas política y social. De modo que, a través de los resultados, se ha podido observar el rango que se le ha dado a ambas esferas. Ahora bien, hay que citar que los conflictos que se desarrollan a lo largo del temario son siempre idénticos; enfocados desde la avaricia y el poder. Sin embargo, considero necesario mostrar los conflictos desde un prisma de cambio, no desde una perspectiva guerrera, sino desde una perspectiva revolucionaria.

Asimismo, este hecho ha causado limitaciones para abordar todo el sistema de categorías. Pues en el segundo libro, podemos observar el porcentaje de alusiones narrativas en la esfera artística/cultural y en figuras relevantes, predominando el 0 %.

Es por ello por lo que, la ausencia de esta esfera ha derivado también a la producción de una limitación. Todo lo que respecta al arte y a la cultura se ha enfocado desde una percepción arquitectónica. No se ha manifestado ningún género, solo se ha hecho referencia en todos los libros al estilo arquitectónico de la época.

Este límite, nos ha derivado a una línea investigativa. De manera que, la ausencia también conlleva un significado. Por ello, consideramos de gran importancia abordar investigaciones respecto a las figuras relevantes en este ámbito desde una perspectiva de género.

Por otro lado, también hay que aludir las limitaciones que nos ha generado analizar las diversas ilustraciones. Pues apenas estaban contextualizadas a las esferas. Además de presentar en la mayoría de los libros de textos más alusión a los monumentos y paisajes característicos de la época señalada.

Por tanto, consideramos revelador ceñir más importancia a las ilustraciones, puesto que a través de ellas se atiende a otras capacidades cerebrales, que recogen gran cantidad de información. De modo que, si se genera más presencia del género masculino y la presencia del género femenino es subordinada, el lector/a comprenderá que ese hecho es una realidad.

Por consiguiente, hay que seguir trabajando en una perspectiva de género, porque las mujeres vamos a estar en constante lucha con nuestra identidad, ya que nos enseña la historia desde una perspectiva androcentrista.

Así bien, la ausencia también deriva una gran información para que el alumnado pueda percibir y comprender mejor las desigualdades que, existen y han existido, entre hombres y mujeres a lo largo de la historia.

En definitiva, el papel de la mujer en los libros de ciencias sociales sigue siendo escaso. Ahora bien, las leyes educativas se están actualizando de forma más sistemática que los libros editados. Es por ello por lo que, las editoriales deben de estar reguladas para cumplir con la ley educativa.

A través de este análisis es evidente que la perspectiva androcentrista sigue estando muy vigente en nuestra sociedad. No obstante, desde 1986 el Comité Europeo ya propició cambiar este hecho. Se ha podido comprobar la evolución de ello, y hemos observado que el cambio es poco significativo. Por tanto, es esencial enseñar desde un enfoque de género, investigando, del mismo modo, sobre mujeres que han obtenido un papel líder a lo largo de la historia. Por tanto, hay que observar que no existe una verdad absoluta en el ámbito de las ciencias sociales, sin embargo, se narra los mismos hechos constantemente, reproduciéndose el patrón androcentrista.

Es fundamental subvencionar equipos de investigación que buscan narrar otras líneas históricas, enfocadas en una perspectiva de género, demostrando, a su vez, un papel más activo de las mujeres en la historia, como lo es Past Women.

7. Bibliografía

- Alonso, M. y Furio, B.E. (2007). El papel de la mujer en la sociedad española. *Hal SHS. Sciences humaines et sociales*, 19, pp. 1-43.
- Bartolomé, M. (2008). Igualdad versus equidad: enfoques divergentes ante la diversidad educativa. En F. Etxebarria., L. Sarasola., J.F. Likas., J. Etxebarria y A. Marxueta (Coords.). *Convivencia, equidad y calidad*, pp. 155-187. AIDIPE.
- Bengoechea, M. (2003). Guía para la revisión del lenguaje desde la perspectiva de género. *Diputación Foral de Vizcaya. Proyecto Parekatuz*, pp. 1-83.
- Braga, B, G y Belver, D, J.L. (2014). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27, pp. 199-2018.
- Brotons, Gómez y Valbuena (2002). *Conocimiento del medio*. La tira de colores.
- Caballé, A. (2013). *El feminismo en España. La lenta conquista de un derecho*. Cátedra.
- Carrasco, C. J. G., Gutiérrez, R. C., y Martínez, P. M. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias [History education and textbooks analysis. Identities construction and skills development]. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 1-25.
- Cerdá, B. (2019). El Berlín de Weimar como foco de modernidad y producción artística: Una perspectiva de género. En Helena Rausell Guillot y Marta Talavera Ortega (Coords). *Género y Didáctica*, pp. 159-190. Tirant humanidades.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education (5th Edition)*. Routledge.
- Colás, B. (1998). Paradigmas de investigación educativa. En B. Colás, y L. Buendía. *Investigación educativa*, pp. 43-68.
- Cuenca, E. C., de Tomás Morales, S., y Carnero, R. M. G. (2010). *Formación y objeto del derecho antidiscriminatorio de género: perspectiva sistemática de la igualdad desde el derecho público*. Atelier.
- Cuenca y Moreno (1995). *Conocimiento del medio natural, social y cultural*. Entorno.
- De Lauretis, T. (2015). Género y teoría queer. *Mora*, 21 (2), 00-00.

- Etxebarria, et al. (2009). *Conocimiento del medio*. Grazalema. Santillana.
- García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la historia en Educación Primaria. Cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. *AUPDCS*, pp. 163-173.
- Garulo, C. (1987). *Sociales, E.G.B. 5. Ciclo Medio*. Edebé.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la de ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1).
- Herrero Nivelá, M. L. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1 (0), pp. 1-6.
- Hurtado, A y Botella, A. M. (2019). Género e innovación educativa. La red l'hortIeducarts 2.0. En Helena Rausell Guillot y Marta Talavera Ortega (Coords). *Género y Didáctica*, pp. 247-268. Tirant humanidades.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas.
- Laviña, I. (2019). La creación artística femenina ¿Y si ampliamos perspectivas? En Helena Rausell Guillot y Marta Talavera Ortega (Coords). *Género y Didáctica*, pp. 105-132. Tirant humanidades.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, 159, de 4 de julio de 1985. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990, pp.28927-28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002. pp. 45188-45220. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 4 de mayo de 2006, pp.17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>.
- 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, 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.
- Marchena, et al. (2015). *Ciencias sociales*. Anaya.
- McKerman, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*.
- Nazotzky, S. (1995). *Mujer, Mujeres, Género: Una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales*. CSIC.
- Ortega y Pons. (1972). *Área Social, geografía e historia*. Orbe. Vicens básica.
- Ortiz, T. (2006). *Medicina historia y género. 130 años de investigación feminista*. KRK.
- Pardo Bazán, E. (1999). *La mujer española y otros escritos*, ed. De Guadalupe Gómez-Ferrer, (2000), 22, pp. 462-464. Cátedra.
- Pellejero, L. y Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de educación primaria. *Revista de Educación*, 354, pp. 399-427.
- Prados, T. L. (2017). Museums and gender in Spanish Archaeological Museums: new perspectives. En Flexner J. (ed), *The future of Archaeology in Museums, Museums Worlds*, 4, Advances in Research, Australia National University, 2016, pp. 18-32.
- Rausell, H. (2019). Género, didáctica y educación. En H. Rausell Guillot y M. Talavera Ortega (Coords.), *Género y Didáctica*, pp. 133-158. Tirant humanidades.
- Sant, E. y Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, pp. 129-146.
- Torres, J. (1991). La reproducción cultural y la cultura en los textos escolares. En Torres, J. (Eds.), *El currículum oculto*, pp. 98-112. Morata.
- Travé, G. (2001). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En F.J. Pozuelos y G. Travé (eds). *Entre pupitres*, pp. 173-239.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assesing Historical Thinking and Understandign. Innovation Design for New Standards*. New York: Routledge.

Vendrell, J. (2002). La masculinidad en cuestión: reflexiones desde la antropología. *Nueva antropología*, 18 (61).

Vogel-Polsky, E. (1996). El derecho a la igualdad de los sexos. Modificaciones necesarias al tratado de la Unión Europea. En Mariño Menéndez, F. (1995). *La protección internacional de los derechos de la mujer tras la conferencia de Pekín de 1995*.

8. WEBGRAFÍA

<http://www.pastwomen.net>

III. Conclusión general

Este artículo es muy eminente para la Didáctica de las Ciencias Sociales, pues evidencia un recorrido histórico sobre la perspectiva de género en el ámbito educativo, tanto en leyes como en materiales didácticos que hoy en día utilizan los docentes. Es por ello por lo que, es un estudio que aporta al campo académico una realidad sobre el avance de la perspectiva de género y cómo se aborda en el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándonos concretamente en los libros de textos.

De modo que, aporta una nueva actualización al ámbito científico/académico. Por tanto, es bidireccional con el marco general del máster, ya que es investigativo y proporciona herramientas para abordar problemáticas actuales en el campo de la educación.

A través del Máster de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales (IEACS), se ha abordado a lo largo del curso cómo tratar temas controversiales dentro del aula, es por ello por lo que, observamos la riqueza que oferta trabajar dichos temas con el alumnado, ya que será nuestra sociedad futura y los desencadenantes para cambiar el sistema social hacia uno en valores democráticos y más justo e igualitario.

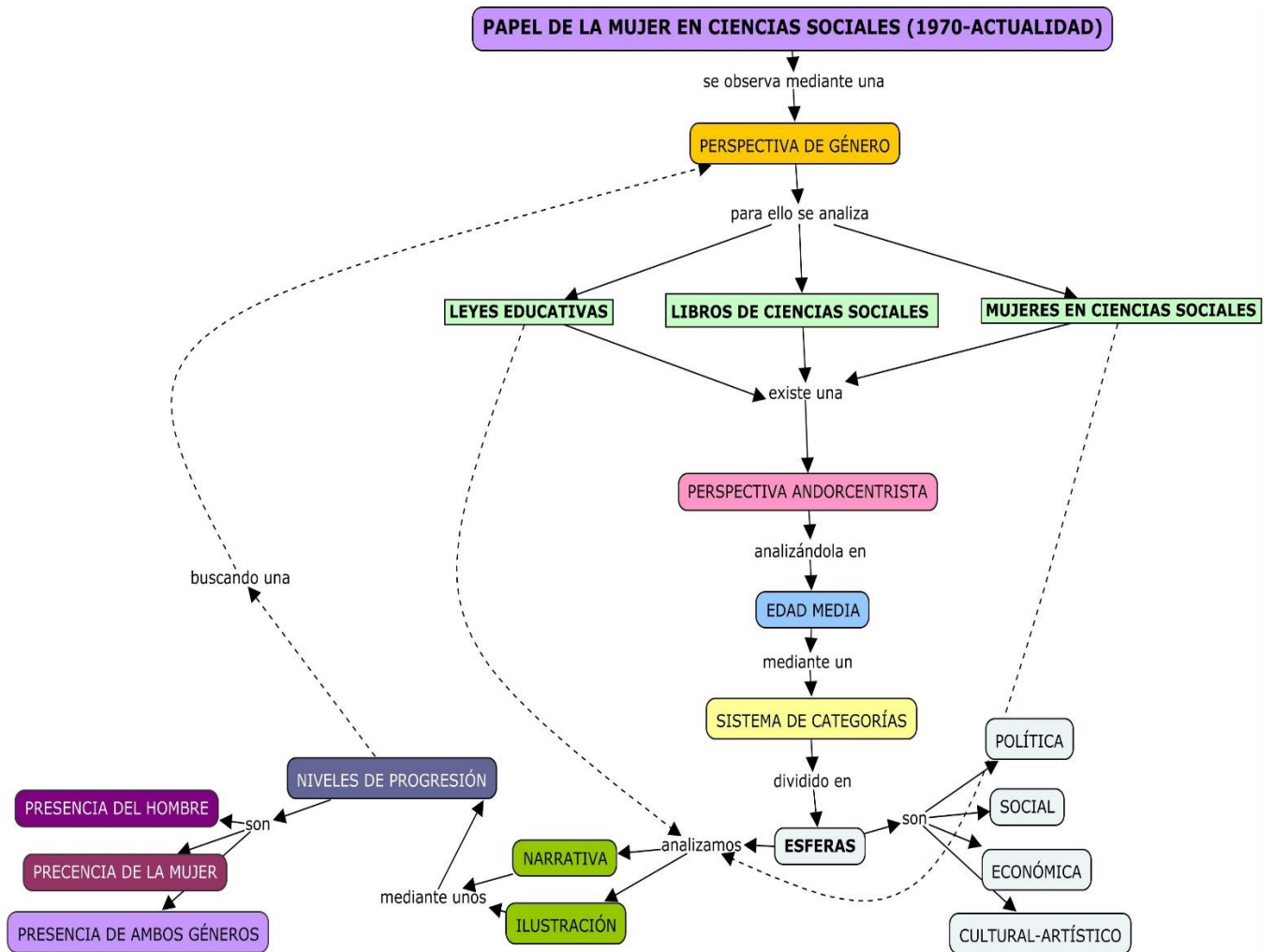
Del mismo modo, podemos observar que a través de las limitaciones y propuestas que se han citado en el artículo, se comprueba que las mujeres en Ciencias Sociales siguen prevaleciendo por su ausencia. Por tanto, a través de este estudio y en conjunto con el Plan de Agenda 2030 que la UNESCO ha dictaminado, se puede observar que hay que seguir luchando por conseguir el objetivo 5: igualdad de género.

En definitiva, gracias al pensamiento crítico que se ha fomentado en este máster, observamos uno de los frutos con la contribución de este artículo; pues es evidente que aún hay que cuestionarse cuál es la historia y por qué se narran en el ámbito educativo desde una única perspectiva: la androcentrista.

IV. Anexos

Figura 1

Mapa conceptual del artículo.



Nota: Leer de arriba hacia abajo; de derecha a izquierda. Elaboración propia.