

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN DIDÁCTICA EN EL
AULA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

EL SEXISMO EN LOS MANUALES ESCOLARES DE CIENCIAS

SOCIALES DE LA ESO

ALICIA PÉREZ LÓPEZ

ALMERÍA, SEPTIEMBRE DEL 2011

DIRECTORA: TERESA GARCÍA GÓMEZ

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

La Historia de todos los tiempos, y la de hoy especialmente nos enseña que..., las mujeres serán olvidadas si ellas se olvidan de pensar en ellas.

Louise Otto- Peters, 1849

Nota: Aunque en este trabajo se ha intentado no usar un lenguaje sexista, se ha hecho uso de términos masculinos para incluir a ambos sexos en algunas ocasiones para así facilitar su lectura, no obstante incluyen a hombres y a mujeres.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	17
1.1. Justificación.....	17
1.2. Objetivos de la investigación.....	18
1.3. Estructura del trabajo de investigación.....	18
2. MARCO TEÓRICO.....	19
2.1. La escuela.....	19
2.1.1. El papel de la institución escolar como transmisor de la ideología patriarcal.....	19
2.1.2. La escuela del pasado, la actual y la futura.....	23
2.2. Conceptos antagónicos de la igualdad.....	37
2.2.1. Patriarcado.....	38
2.2.2. Sexo y género.....	40
2.2.3. Estereotipo y arquetipo.....	42
2.2.4. Sexismo y androcentrismo.....	45
2.3. Las mujeres en la Historia y la Historia de las mujeres.....	48
2.4. Los libros de texto.....	55
2.4.1. Definición.....	55
2.4.2. Origen, características y funciones de los libros de texto.....	56
2.4.3. Legislación sobre el libro de texto en España.....	60
2.4.4. La manualística.....	64
2.5. El sexismo en los libros de texto.....	65
2.5.1. Su presencia.....	65
2.5.2. Contenido.....	66
2.5.3. El lenguaje.....	67
2.5.4. Las imágenes.....	71
2.5.5. Estudios sobre el sexismo en los libros de texto.....	72

3. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.....	80
3.1.El análisis de contenido.....	80
3.2. Características, usos y clasificaciones.....	81
3.3. Justificación del uso de esta metodología.....	84
3.4. Estudios precedentes con esta metodología.....	84
3.4.1. Análisis del sistema de indicadores empleado.....	86
3.5. Resultados de los estudios precedentes.....	90
4. ESTUDIO EMPÍRICO.....	102
4.1. Procedimiento de nuestro análisis de contenido.....	102
4.2. Análisis de Anaya.....	106
4.2.1. Corpus textual Anaya.....	106
4.2.2. Ilustraciones.....	117
4.2.3. Lecturas.....	128
4.3. Análisis de Vicens Vives.....	133
4.3.1. Corpus textual Vicens Vives.....	133
4.3.2. Ilustraciones.....	142
4.3.3. Lecturas.....	154
4.4 Balances.....	161
4.4.1. Balance del lenguaje.....	161
4.4.2. Balance del corpus textual.....	163
4.4.2.1. Diferencias y similitudes del corpus textual.....	170
4.4.3. Balance de las ilustraciones.....	195
4.4.3.1. Diferencias y similitudes en las ilustraciones.....	204
4.4.4. Balance de las lecturas.....	242
4.4.4.1. Diferencias y similitudes en las lecturas.....	248
5. RESULTADOS.....	278
5.1. ¿Ha habido cambios de la LOGSE a la LOE?.....	278
5.2. Conclusiones y propuestas de mejora.....	288

6. BIBLIOGRAFÍA.....	291
6.1. Biografía utilizada.....	291
6.2. Referencias legislativas.....	301
6.3. Referencia de los manuales estudiados.....	304
7. LIBRO DE CÓDIGOS.....	305
8. ANEXO	316

ÍNDICE DE TABLAS.....	8
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	10
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	16
ÍNDICE DE LECTURAS.....	16

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Personajes estudio García, Maribel.....	91
TABLA 2 Ocupaciones estudio García, Maribel.....	92
TABLA 3. Editoriales analizadas. Estudio García, Maribel.....	93
TABLA 4. Personajes de las lecturas. Estudio García, Maribel.....	94
TABLA 5. Ocupaciones en las lecturas. Estudio García, Maribel.....	94
TABLA 6. Personajes ilustraciones. Estudio García, Maribel.....	95
TABLA 7. Ocupaciones ilustraciones. Estudio de García, Maribel.....	96
TABLA 8. Personajes. Estudio Blanco, Nieves.....	98
TABLA 9. Tipo de personajes. Estudio Blanco, Nieves.....	98
TABLA 10. Ocupaciones. Estudio de Blanco, Nieves.....	99
TABLA 11. Unidades analizadas en Anaya.....	105
TABLA 12. Unidades analizadas en Vicens Vives.....	105
TABLA13. Personajes corpus de Anaya.....	108
TABLA 14. Distribución de hombres y mujeres corpus de Anaya.....	109
TABLA 15. Ocupaciones de los personajes corpus de Anaya.....	110
TABLA 16. Ocupaciones por grupos corpus de Anaya.....	112
TABLA17. Ocupaciones varones corpus de Anaya.....	113
TABLA 18. Ocupaciones mujeres corpus de Anaya.....	114
TABLA 19. Ocupaciones genéricos, indeterminados e instituciones corpus de Anaya.....	115
TABLA 20. Tipo de ilustración de Anaya	117
TABLA 21. Personajes ilustraciones de Anaya.....	118
TABLA 22. Distribución por grupos ilustraciones de Anaya.....	118
TABLA 23. Tipo de personaje ilustraciones de Anaya.....	119
TABLA 24. Ocupaciones ilustraciones de Anaya.....	120
TABLA 25. Ocupaciones por grupos ilustraciones de Anaya.....	121
TABLA 26. Ocupaciones varones ilustraciones de Anaya.....	122

TABLA 27. Ocupaciones mujeres ilustraciones de Anaya.....	123
TABLA 28. Ocupaciones grupos y parejas ilustraciones de Anaya.....	123
TABLA 29. Tipo de lecturas de Anaya.....	129
TABLA 30. Personaje lecturas de Anaya.....	129
TABLA 31. Tipo de personajes de Anaya.....	130
TABLA 32. Ocupaciones personajes lecturas de Anaya.....	131
TABLA 33. Ocupaciones varones lecturas de Anaya.....	131
TABLA 34. Ocupaciones genéricos, indeterminados e instituciones lecturas de Anaya.....	134
TABLA 35. Personajes corpus Vicens Vives	135
TABLA 36. Distribución de hombres y mujeres corpus de Vicens Vives.....	136
TABLA 37. Ocupaciones de los personajes corpus de Vicens Vives.....	137
TABLA 38. Ocupaciones por grupos corpus de Vicens Vives.....	138
TABLA 39. Ocupaciones varones corpus de Vicens Vives.....	139
TABLA 40. Ocupaciones mujeres corpus de Vicens Vives.....	140
TABLA 41. Ocupaciones genéricos, indeterminados e instituciones corpus de Vicens Vives.....	141
TABLA 42. Tipo de ilustración de Vicens Vives.....	143
TABLA 43. Personajes ilustraciones de Vicens Vives.....	143
TABLA 44. Distribución por grupos ilustraciones de Vicens Vives.....	144
TABLA 45. Tipo de personaje ilustraciones de Vicens Vives.....	144
TABLA 46. Ocupaciones ilustraciones de Vicens Vives.....	145
TABLA 47. Ocupaciones por grupos ilustraciones de Vicens Vives.....	146
TABLA 48. Ocupaciones varones ilustraciones de Vicens Vives.....	147
TABLA 49. Ocupaciones mujeres ilustraciones de Vicens Vives.....	148
TABLA 50. Ocupaciones grupos y parejas ilustraciones de Vicens Vives.....	149
TABLA 51. Tipo de lecturas de Vicens Vives.....	154
TABLA 52. Personaje lecturas de Vicens Vives.....	155
TABLA 53. Tipo de personajes de Vicens Vives.....	156
TABLA 54. Ocupaciones personajes lecturas de Vicens Vives.....	157

TABLA 55. Ocupaciones varones lecturas de Vicens Vives.....	157
TABLA 56. Ocupaciones mujeres lecturas de Vicens Vives.....	158
TABLA 57. Ocupaciones genéricos, indeterminados e instituciones lecturas de Vicens Vives.....	158
TABLA 58. Lecturas de Vicens Vives.....	161
TABLA 60. Cambios de la LOGSE a la LOE.....	278
TABLA 61. Estudio de García Maribel.....	281
TABLA 62. Personajes de nuestro estudio.....	281
TABLA 63. Personajes del estudio de Blanco, N.....	282
TABLA 64. Personajes de nuestro estudio.....	283
TABLA 65. Personajes ilustraciones García, M.....	286
TABLA 66. Personajes ilustraciones de nuestro estudio.....	286

ÍNDICE DE GRÁFICAS

GRÁFICA 1. Personajes totales.....	164
GRÁFICA 2. Ocupaciones totales.....	165
GRÁFICA 3. Ocupaciones por grupos totales.....	166
GRÁFICA 4. Ocupaciones hombres totales.....	166
GRÁFICA 5. Ocupaciones mujeres totales.....	167
GRÁFICA 6. Ocupaciones genéricos, indeterminados e instituciones totales.....	167
GRÁFICA 7a. Personajes corpus de Anaya.....	171
GRÁFICA 7b. Personajes corpus de Anaya.....	171
GRÁFICA 8a. Personajes corpus de Vicens Vives.....	172
GRÁFICA 8b. Personajes corpus de Vicens Vives.....	172
GRÁFICA 9a. Distribución de hombres y mujeres corpus de Anaya.....	174
GRÁFICA 9b. Distribución de hombres y mujeres corpus de Anaya.....	174
GRÁFICA 10a. Distribución de hombres y mujeres corpus de Vicens Vives.....	175
GRÁFICA 10b. Distribución de hombres y mujeres corpus de Vicens Vives.....	175

GRÁFICA 11a. Ocupaciones de los personajes corpus de Anaya.....	177
GRÁFICA 11b. Ocupaciones de los personajes corpus de Anaya.....	178
GRÁFICA 12a. Ocupaciones de los personajes corpus de Vicens Vives.....	178
GRÁFICA 12b. Ocupaciones de los personajes corpus de Vicens Vives.....	179
GRÁFICA 13a. Ocupaciones por grupos corpus de Anaya.....	180
GRÁFICA 13b. Ocupaciones por grupos corpus de Anaya.....	181
GRÁFICA 14. Ocupaciones varones corpus de Anaya.....	181
GRÁFICA 15. Ocupaciones mujeres corpus de Anaya.....	182
GRÁFICA 16. Ocupaciones genéricos, indeterminados e instituciones corpus de Anaya.....	182
GRÁFICA 17a. Ocupaciones por grupos corpus de Vicens Vives.....	183
GRÁFICA 17b. Ocupaciones por grupos corpus de Vicens Vives.....	183
GRÁFICA 18. Ocupaciones varones corpus de Vicens Vives.....	184
GRÁFICA 19. Ocupaciones mujeres corpus de Vicens Vives.....	184
GRÁFICA 20. Ocupaciones genéricos, indeterminados e instituciones corpus de Vicens Vives.....	185
GRÁFICA 21. Tipo de varones corpus de Anaya.....	187
GRÁFICA 22. Ocupaciones por tipo de varones corpus de Anaya.....	188
GRÁFICA 23. Tipo de varones corpus de Vicens Vives.....	188
GRÁFICA 24. Ocupaciones por tipo de varones corpus de Vicens Vives.....	189
GRÁFICA 25. Genéricos, indeterminados e instituciones corpus de Anaya.....	189
GRÁFICA 26. Ocupaciones por tipo de genéricos, indeterminados e instituciones corpus de Anaya.....	190
GRÁFICA 27. Genéricos, indeterminados e instituciones corpus de Vicens Vives.....	190
GRÁFICA 28. Ocupaciones por tipo de genéricos, indeterminados e instituciones corpus de Vicens Vives.....	191
GRÁFICA 29. Tipo de mujeres corpus de Anaya.....	192
GRÁFICA 30. Ocupaciones por tipo de mujeres corpus de Anaya.....	193
GRÁFICA 31. Tipo de mujeres corpus de Vicens Vives.....	193

GRÁFICA 32. Ocupaciones por tipo de mujeres corpus de Vicens Vives.....	194
GRÁFICA 33. Tipo de ilustraciones totales.....	196
GRÁFICA 34. Personajes ilustraciones totales.....	197
GRÁFICA 35. Distribución por grupos ilustraciones totales.....	198
GRÁFICA 36a. Ocupaciones por grupos totales.....	199
GRÁFICA 36b. Ocupaciones por grupos totales.....	199
GRÁFICA 37. Ocupaciones por grupos ilustraciones totales.....	200
GRÁFICA 38. Ocupaciones hombres ilustraciones totales.....	201
GRÁFICA 39. Ocupaciones mujeres ilustraciones totales.....	201
GRÁFICA 40. Ocupaciones colectivos y parejas ilustraciones totales.....	202
GRÁFICA 41. Tipo de ilustraciones de Anaya.....	204
GRÁFICA 42. Tipo de ilustraciones de Anaya.....	205
GRÁFICA 43. Personajes ilustraciones de Anaya.....	206
GRÁFICA 44. Personajes ilustraciones de Vicens Vives.....	206
GRÁFICA 45a. Distribución por grupos ilustraciones de Anaya.....	207
GRÁFICA 45a. Distribución por grupos ilustraciones de Anaya.....	208
GRÁFICA 46a. Distribución por grupos ilustraciones de Vicens Vives.....	208
GRÁFICA 46b. Distribución por grupos ilustraciones de Vicens Vives.....	209
GRÁFICA 47a. Tipo de personajes ilustraciones de Anaya.....	210
GRÁFICA 47b. Tipo de personajes ilustraciones de Anaya.....	211
GRÁFICA 48a. Tipo de personajes ilustraciones de Vicens Vives.....	211
GRÁFICA 48b. Tipo de personajes ilustraciones de Vicens Vives.....	212
TABLA 49. Ocupaciones ilustraciones de Anaya.....	213
TABLA 50. Ocupaciones ilustraciones de Vicens Vives.....	214
TABLA 51a. Ocupaciones por grupos ilustraciones de Anaya.....	215
TABLA 51b. Ocupaciones por grupos ilustraciones de Anaya.....	215
GRÁFICA 52a. Ocupaciones varones ilustraciones de Anaya.....	216
GRÁFICA 52b. Ocupaciones varones ilustraciones de Anaya.....	216
GRÁFICA 53a. Ocupaciones mujeres ilustraciones de Anaya.....	217
GRÁFICA 53b. Ocupaciones mujeres ilustraciones de Anaya.....	217

GRÁFICA 54a. Ocupaciones colectivo y parejas ilustraciones de Anaya.....	218
GRÁFICA 54b. Ocupaciones colectivo y parejas ilustraciones de Anaya.....	218
GRÁFICA 55a. Ocupaciones por grupos ilustraciones de Vicens Vives.....	219
GRÁFICA 55b. Ocupaciones por grupos ilustraciones de Vicens Vives.....	219
GRÁFICA 56a. Ocupaciones varones ilustraciones de Vicens Vives.....	220
GRÁFICA 56b. Ocupaciones varones ilustraciones de Vicens Vives.....	220
GRÁFICA 57a. Ocupaciones mujeres ilustraciones de Vicens Vives.....	221
GRÁFICA 57b. Ocupaciones mujeres ilustraciones de Vicens Vives.....	221
GRÁFICA 58a. Ocupaciones colectivo y parejas ilustraciones de V. Vives.....	222
GRÁFICA 58b. Ocupaciones colectivo y parejas ilustraciones de V. Vives.....	222
GRÁFICA 59a. Ocupaciones por grupos de varones ilustraciones Anaya	224
GRÁFICA 59b. Ocupaciones por grupos de varones ilustraciones Anaya	224
GRÁFICA 60. Ocupaciones varón anónimo ilustraciones Anaya.....	225
GRÁFICA 61. Ocupaciones varón nombre propio ilustraciones Anaya.....	225
GRÁFICA 62. Ocupaciones colectivo de varones ilustraciones Anaya.....	226
GRÁFICA 63a. Ocupaciones por grupos de varones ilustraciones V. Vives.....	227
GRÁFICA 63b. Ocupaciones por grupos de varones ilustraciones V.Vives.....	227
GRÁFICA 64. Ocupaciones varón anónimo ilustraciones Vicens Vives.....	228
GRÁFICA 65. Ocupaciones varón nombre propio ilustraciones V. Vives.....	228
GRÁFICA 66. Ocupaciones colectivo varones ilustraciones Vicens Vives.....	229
GRÁFICA 67a. Ocupaciones por grupos de mujeres ilustraciones Anaya	230
GRÁFICA 67b. Ocupaciones por grupos de mujeres ilustraciones Anaya	231
GRÁFICA 68. Ocupaciones mujer anónima ilustraciones Anaya.....	231
GRÁFICA 69. Ocupaciones mujer nombre propio ilustraciones Anaya.....	232
GRÁFICA 70a. Ocupaciones por grupos de mujeres ilustraciones V. Vives.....	232
GRÁFICA 70b. Ocupaciones por grupos de mujeres ilustraciones V.Vives.....	233
GRÁFICA 71. Ocupaciones mujer anónima ilustraciones Vicens Vives.....	233
GRÁFICA 72. Ocupaciones colectivo mujeres ilustraciones Vicens Vives.....	234
GRÁFICA 73a. Ocupaciones por grupos colectivo mixto y parejas ilustraciones Anaya	235

GRÁFICA 73b. Ocupaciones por grupos colectivo mixto y parejas ilustraciones Anaya	236
GRÁFICA 74. Ocupaciones colectivo mixto ilustraciones Anaya.....	236
GRÁFICA 75. Ocupaciones parejas ilustraciones Anaya.....	237
GRÁFICA 76a. Ocupaciones por grupos colectivo mixto y parejas ilustraciones Vicens Vives.....	237
GRÁFICA 76b. Ocupaciones por grupos colectivo mixto y parejas ilustraciones Vicens Vives.....	238
GRÁFICA 77. Ocupaciones colectivo mixto ilustraciones Vicens Vives.....	238
GRÁFICA 78. Ocupaciones parejas ilustraciones Vicens Vives.....	239
GRÁFICA 79. Tipo de lecturas totales.....	242
GRÁFICA 80. Personajes lecturas totales	243
GRÁFICA 81. Ocupaciones personajes lecturas totales.....	244
GRÁFICA 82. Ocupaciones por grupos lecturas totales.....	245
GRÁFICA 83. Ocupaciones varones lecturas totales.....	245
GRÁFICA 84. Ocupaciones genéricos, indeterminados e instituciones lecturas totales.....	246
GRÁFICA 85. Ocupaciones mujeres lecturas totales.....	246
GRÁFICA 86. Tipo de lecturas de Anaya.....	249
GRÁFICA 87. Tipo de lecturas de Vicens Vives.....	249
GRÁFICA 88. Personajes lecturas de Anaya.....	251
GRÁFICA 89. Personajes lecturas de Anaya de Vicens Vives.....	251
GRÁFICA 90a. Tipo de personajes lecturas Anaya.....	253
GRÁFICA 90b. Tipo de personajes lecturas Anaya.....	253
GRÁFICA 91a. Tipo de personajes lecturas Vicens Vives.....	254
GRÁFICA 91b. Tipo de personajes lecturas Vicens Vives.....	254
GRÁFICA 92. Ocupaciones personajes lecturas de Anaya.....	256
GRÁFICA 93. Ocupaciones personajes lecturas de Vicens Vives.....	256
GRÁFICA 94a. Ocupaciones por grupos lecturas de Anaya.....	258
GRÁFICA 94b. Ocupaciones por grupos lecturas de Anaya.....	258

GRÁFICA 95. Ocupaciones varones lecturas de Anaya.....	259
GRÁFICA 96. Ocupaciones genéricos, indeterminados e instituciones lecturas de Anaya.....	259
GRÁFICA 97a. Ocupaciones por grupos lecturas de Vicens Vives.....	260
GRÁFICA 97b. Ocupaciones por grupos lecturas de Vicens Vives.....	260
GRÁFICA 98. Ocupaciones varones lecturas de Vicens Vives.....	261
GRÁFICA 99. Ocupaciones mujeres lecturas de Vicens Vives.....	261
GRÁFICA 100. Ocupaciones genéricos, indeterminados e instituciones lecturas de Vicens Vives.....	262
GRÁFICA 101a. Ocupaciones por grupos de varones lecturas Anaya.....	264
GRÁFICA 101b. Ocupaciones por grupos de varones lecturas Anaya.....	264
GRÁFICA 102. Ocupaciones varón anónimo lecturas de Anaya.....	265
GRÁFICA 103. Ocupaciones varones anónimos lecturas de Anaya.....	265
GRÁFICA 104. Ocupaciones varón nombre propio lecturas de Anaya.....	266
GRÁFICA 105. Ocupaciones varones nombre propio lecturas de Anaya.....	266
GRÁFICA 106a. Ocupaciones por grupos de varones lecturas Vicens Vives.....	267
GRÁFICA 106b. Ocupaciones por grupos de varones lecturas Vicens Vives.....	267
GRÁFICA 107. Ocupaciones varón anónimo lecturas de Vicens Vives.....	268
GRÁFICA 108. Ocupaciones varones anónimos lecturas de Vicens Vives.....	268
GRÁFICA 109. Ocupaciones varón nombre propio lecturas de Vicens Vives.....	269
GRÁFICA 110a. Ocupaciones por grupos genéricos, indeterminados e instituciones lecturas de Anaya.....	270
GRÁFICA 110b. Ocupaciones por grupos genéricos, indeterminados e instituciones lecturas de Anaya.....	270
GRÁFICA 111. Ocupaciones genéricos lecturas de Anaya.....	271
GRÁFICA 112. Ocupaciones indeterminados lecturas de Anaya.....	271
GRÁFICA 113. Ocupaciones instituciones lecturas de Anaya.....	272
GRÁFICA 114a. Ocupaciones por grupos genéricos, indeterminados e instituciones lecturas de Vicens Vives.....	272
GRÁFICA 114b. Ocupaciones por grupos genéricos, indeterminados e	

instituciones lecturas de Vicens Vives.....	273
GRÁFICA 115. Ocupaciones genéricos lecturas de Vicens Vives.....	273
GRÁFICA 116. Ocupaciones indeterminados lecturas de Vicens Vives.....	274
GRÁFICA 117. Ocupaciones instituciones lecturas de Vicens Vives.....	274
GRÁFICA 118a. Ocupaciones grupos de mujeres lecturas de Vicens Vives.....	275
GRÁFICA 118b. Ocupaciones grupos de mujeres lecturas de Vicens Vives.....	276
GRÁFICA 119. Ocupaciones mujeres anónimas lecturas de Vicens Vives	276

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1.....	125
ILUSTRACIÓN 2.....	126
ILUSTRACIÓN 3.....	126
ILUSTRACIÓN4	126
ILUSTRACIÓN 5.....	127
ILUSTRACIÓN 6.....	128
ILUSTRACIÓN 7	150
ILUSTRACIÓN 8.....	151
ILUSTRACIÓN 9.....	151
ILUSTRACIÓN 10	152
ILUSTRACIÓN 11.....	152
ILUSTRACIÓN 12.....	153
ILUSTRACIÓN 13.....	153

ÍNDICE DE LECTURAS

LECTURA 1.....	159
LECTURA 2.....	160

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

Este trabajo Fin de Máster titulado “El sexismo en los manuales escolares de Ciencias Sociales” es fruto de un doble interés:

1. Por una lado una motivación personal. Aunque mi etapa escolar transcurrió bajo los auspicios de la Ley del 70, mi generación fue la primera que experimentó la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). Años después, viendo los libros de BUP y los de la ESO en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, observé diferencias respecto al tratamiento de la Historia de las Mujeres en los manuales escolares de cada etapa educativa. Me interesaba averiguar cuál era el alcance real de esa evolución en cuanto al sexismo, y sobre todo saber si la implantación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) ha supuesto cambios respecto al tratamiento de las mujeres en los libros de texto.
2. Por otro lado una motivación académica. La temática educación y género ha ido ganando peso en las últimas décadas. Se ha reconocido la importancia de la escuela (entre otros factores) como responsable de la socialización del alumnado que se prepara para asumir su ciudadanía activa. Los libros de texto han sido estudiados como vehículo importante en la transmisión de conocimientos, valores y comportamientos, con la peculiaridad de que pueden ser desvirtuados y manejados por el poder (Estado, Iglesia...). Por eso han sido muchas las investigaciones que se han venido realizando sobre lo que transmiten los manuales escolares.

En España por ejemplo, los primeros estudios nacieron en los años 70, estando una parte de ellos dedicada al análisis de la situación e imagen con la que se representaba a las mujeres en los libros de texto que se ponían a disposición del alumnado. Estas investigaciones han demostrado desde entonces hasta casi nuestros días, que a pesar del cambio evidente en las relaciones de género, el mayor peso político, económico, social... de las mujeres en la sociedad actual, los

libros de texto continúan transmitiendo una serie de estereotipos que terminan favoreciendo el mantenimiento del androcentrismo y el sexismo. Sin embargo nuestra sociedad democrática demanda lo contrario: avanzar hacia la igualdad, desterrando la discriminación y los estereotipos otorgados a las mujeres y transmitidos todavía hoy por los manuales escolares. Para ello se ha desarrollado de forma paralela a la Ley Orgánica de Educación (3/2007) todo un corpus legislativo que intenta poner en práctica una política activa de igualdad.

En este trabajo intentaremos analizar si los libros de texto de Ciencias Sociales vigentes bajo los auspicios de la LOE, y el I Plan de Igualdad (entre otras normativas), son efectivos en la eliminación del sexismo.

1.2. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de esta investigación es analizar si la llegada de la LOE y el I Plan de Igualdad han repercutido en la presencia y/o ausencia del sexismo en los libros de texto de Ciencias Sociales respecto a los de la etapa anterior (LOGSE). No obstante, para ello deberemos centrar nuestra atención en otros objetivos más específicos una vez hayamos fundamentado nuestro trabajo:

- △ Describir sistemáticamente a los personajes en el texto, las ilustraciones y las lecturas.
- △ Estudiar el uso del lenguaje como elemento importante en el mantenimiento del sexismo.
- △ Analizar la presencia de los distintos personajes (masculinos/femeninos...), tanto de forma cualitativa como de forma cuantitativa en el texto, las imágenes y las lecturas.
- △ Analizar las investigaciones previas a ésta.
- △ Extraer conclusiones de nuestro estudio y realizar propuestas de mejora.

1.3. Estructura del trabajo de investigación

Con todo, hemos dividido nuestro TFM en una serie de apartados. Dejando a un lado la introducción con los objetivos, dedicaremos el punto 2 al marco

teórico. Dentro de este apartado hemos creído conveniente analizar el papel de la escuela como transmisor de valores, conocimientos y actitudes de la ideología patriarcal, desde su origen hasta nuestros días realizando a su vez un análisis legislativo y cuál es el modelo de escuela que se busca hoy día. Otro punto dentro de este marco teórico lo dedicaremos al análisis de conceptos básicos relacionados con el género y otros empleados para definir todo lo contrario a la igualdad. El punto tercero es un repaso por cómo la Historia ha recogido a las mujeres y cómo nació y se ha desarrollado la Historia de las Mujeres como una temática historiográfica de renovado interés. El cuarto punto es un análisis sobre la importancia, utilidad e historia de los manuales escolares que enlaza directamente con el punto siguiente dedicado al sexismo en los libros de texto, haciendo referencia a dónde aparece (contenido, lenguaje, imágenes) y los estudios previos que se han realizado antes que este.

El siguiente gran bloque está dedicado a la metodología empleada (análisis de contenido), donde analizaremos nuestro proceder y los estudios precedentes.

Se continúa con otro bloque titulado estudio empírico en el que analizaremos nuestra muestra (cada manual por separado) y luego realizaremos un balance.

El último apartado estará dedicado a averiguar si ha existido una evolución de la LOGSE a la LOE para terminar con una serie de conclusiones y propuestas de mejora. Se cierra el trabajo con la bibliografía y con los anexos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La escuela

2.1.1. El papel de la institución escolar como transmisor de la ideología patriarcal

La escuela ha sido a lo largo de la Historia una institución protagonista en los avatares políticos, sociales, económicos e intelectuales por los que ha pasado

la Humanidad. No en vano, las grandes revoluciones siempre han acarreado cambios en el sistema educativo.

Sin duda alguna, el punto de inflexión en cuanto al germen de los sistemas escolares tal y como hoy los conocemos, se sitúa a finales del siglo XVIII, más concretamente en la Revolución Francesa. Ligada al ascenso de la nueva clase burguesa y a las transformaciones sociales derivadas, la escuela pasará a ocupar un lugar central en la política estatal. Dicha idea estará avalada por políticos como Mirabeau, Condorcet o Talleyrand que en su *Informe sobre la Instrucción Pública* (1791) manifestará que "la instrucción es el contrapeso necesario a la libertad".

La educación pasa a ser un servicio público velado por el propio Estado que debe garantizar el acceso de todos a la educación. Se asentará en los principios de universalidad, gratuidad y obligatoriedad. El Estado se convertirá en educador de la nación, promoviendo los sentimientos patrióticos y alentando el espíritu nacional. A lo largo de todo el siglo XIX y XX la educación entendida como servicio público y tutelada por el Estado se propagará por toda Europa, incluyendo España donde aflorarán peculiaridades.

La razón del interés del Estado en la escuela se basa en el gran poder que se esconde en esta institución. No solo está encargada de dotar al alumnado, futuros ciudadanos y ciudadanas, de una formación de corte intelectual. También otorga una formación social que permite a los alumnos y alumnas vivir en comunidad. Así, Nieves Blanco (2007) reconocía que "la escuela es una de las importantes instituciones de socialización y de educación (...), es un espacio de educación, de preparación para la libertad, que cumple una función vital para cada persona joven y para la propia sociedad" (p. 106). Ello explica el hecho de su relevancia para los gobiernos y los Estados. Pero el papel de la escuela aborda también otros aspectos. Esta institución es esencial porque ayuda a establecer no solo los valores que se quieren inculcar al alumnado, sino también contribuye a fijar los papeles sociales que deben tener hombres y mujeres. Es decir, propaga el sistema de género y los estereotipos asociados a cada uno de ellos. Así a lo largo del tiempo ha perpetuado los roles de género que tradicionalmente se han

otorgado a cada sexo. Son varias las características atribuibles a la escuela:

- △ Es una institución con un cariz social muy relevante pues contribuye a la construcción de las identidades de los individuos.
- △ Es vista como un microcosmos de la sociedad (Askew y Ross, 1991, citado por Moreno, 2000, p.16) que calca parte de los caracteres de ésta, y los mantiene como válidos.
- △ La escuela es considerada como "una de las grandes instituciones esenciales de la microfísica del poder ya que en ella se difunde una arqueología del saber que legitima y reproduce el orden social de los discursos en los que sustentan las actuales sociedades" (Foucault, 1979, 1982 y 1990, citado por Lomas, 2002, p. 195). Por tanto es una de las responsables de que perviva el sistema de género que se transmite a la población.
- △ La institución escolar es transmisora y reproductora de toda una serie de aspectos muy relevantes que justifican el valor que otorgan los estados a la escuela. Entre ellos podemos destacar varios:
 - Transmite unos determinados sistemas de pensamiento, valores, formas de actuar y pensar, pautas sociales y actitudes... que contribuyen a crear y mantener una determinada visión de la realidad.
 - Es un potente reproductor social (Englund, 1993, citado por García y Beas, 1995, p. 15).
 - Supone un pilar para sustentar la hegemonía ideológica que quiere ser perpetuada en cada momento por el Estado o por otras esferas de la sociedad.
 - Como dice Jurjo Torres (1998), las instituciones escolares consiguen que determinados acontecimientos o personas pasen a formar parte de la memoria colectiva. Es decir, la escuela es capaz de convertir en visible determinada realidad.

Nos encontramos por tanto con una institución muy poderosa, que a pesar

de ser responsable de transmitir toda una serie de valores socioculturales a los individuos para que éstos se constituyan en ciudadanos, no es neutral. En ella tienen un gran peso aspectos como el marco social, político, económico y cultural en el que la propia escuela se desenvuelve. Sin embargo también hemos de ser conscientes de que no es la única institución responsable de la transmisión y reproducción de determinados valores y actitudes; la familia y los medios de comunicación tiene igualmente su papel en esta cuestión.

La escuela tiene la capacidad no solo de reproducir sino también de introducir cambios. Así lo reconoce Nieves Blanco (2001) al comentar que en la escuela se desarrolla una continuidad con los procesos de constitución de las identidades de los sujetos, razón por la que la educación constituye un espacio recurrente para la reconstrucción de la vida social, tanto en su aspecto reproductor como renovador; es decir, que al tiempo que se le pide que mantenga y sostenga las tradiciones, también se espera de ella que sea un lugar de preparación de un mundo- aún por venir- que pensamos como más deseable que el que tenemos. (p. 11)

Precisamente teniendo en cuenta el papel transmisor, reproductor y generador de cambio que se da en la escuela, es donde situamos la importancia de esta institución a la hora de transmitir el sexismo y el androcentrismo y así mantener el sistema social fijado por el patriarcado. La escuela apoyándose en el discurso del padre de la pedagogía moderna (Rousseau), mantuvo la convicción del filósofo sobre la utilidad y la necesidad de la escuela segregada para niños y niñas como defendía en su *Emilio y Sofía* (Sierra, 2002).

A lo largo de las últimas décadas han sido muchas las investigaciones nacionales e internacionales que se han encargado de demostrar que el ámbito educativo en general, y la escuela en particular, es una parte responsable de que todavía hoy pervivan en las aulas los estereotipos, los roles de género, las representaciones patriarcales, las concepciones y prácticas sexistas..., que en realidad vienen a ser una contradicción con los intentos que se hacen para

fomentar la igualdad y la no discriminación por razones de sexo.

Todavía en la actualidad encontramos comportamientos, actitudes o contenidos en los libros de texto que son muestra evidente de pensamientos sexistas, estereotipados y discriminadores que menosprecian y minusvaloran a las mujeres.

2.1.2. La escuela del pasado , la actual y la futura

Como constatan diferentes autores (Michel, 1987; Spender y Sarah, 1993; Acker, 2001) en la escuela todavía es obvia la presencia de pautas sexistas. Y la española no es en esto una excepción. Si hacemos un repaso histórico lo veremos con más claridad.

En nuestro país, Carlos III llevó a cabo importantes reformas, y dió importancia a la educación, pues también observaba el doble papel de la institución como fuente de perfeccionamiento moral y de prosperidad. A ello se sumaron a inicios del siglo XIX la influencia de los políticos, los pedagogos franceses y la propia Revolución Industrial que reclamaban formación para los trabajadores. Así será como comience a constituirse la escuela contemporánea española. Sin embargo niñas y niños no recibieron la misma educación. Como reconoce M^a Cruz del Amo (2009, p. 8) "la educación de las niñas ha respondido a la función que en cada momento histórico la sociedad ha reservado a las mujeres". Y nuestra historia escolar ha sido testigo de ello.

En medio de la invasión napoleónica, se aprueba la Constitución de 1812 que va a tener un título completo dedicado a la instrucción que será declarada universal en primaria, y uniforme en cuanto a las enseñanzas para todo el Estado. Poco después se elabora el *Informe para proponer medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública*, conocido como el Informe Quintana de 1813 que regulaba una educación completa, universal, pública y gratuita. Pero esta educación solo se refería en realidad al sexo masculino.

La vigencia de esta legislación se verá truncada tras la vuelta al absolutismo que obligaba a anular las reformas, por lo que la educación volvía a

manos de la Iglesia. Sin embargo el Trienio Liberal desbaratará todo y aprobará el *Reglamento General de Instrucción Pública de 1821*, que va reafirmarse en lo recogido en el Informe Quintana aunque dando legalidad a una nueva estructura del sistema educativo que independizaba la educación primaria de la Iglesia, y delimitaba entre escuelas privadas y públicas para tales efectos.

Aunque el retorno de Fernando VII en 1823 supuso una vuelta al absolutismo con el *Plan Calomarde* (1824) y sus reformas conservadoras como el *Plan y Reglamento de Primeras Letras del Reino de 1825*, se volvía a regular la enseñanza primaria, se daba relevancia a la educación religiosa y moral que iban a recibir las niñas como futuras madres transmisoras de creencias y valores.

Con la regencia de la reina M^a Cristina y la década liberal llegaba en 1836 el *Plan General de Instrucción Pública* conocido como el Plan del Duque de Rivas donde se consolidaban el bachiller, los institutos y las escuelas normales para la formación docente, aunque abandonando el viejo ideal la educación universal y gratuita y estableciendo un capítulo aparte para las escuelas de las niñas y su formación. Dos años más tarde bajo el reinado de Isabel II se promulgaba la *Ley de Instrucción Primaria* (1838) que mejoraba las escuelas femeninas aunque sin ser todavía obligatoria la asistencia a ellas.

En 1845 se presentaba el *Plan General de Estudios* conocido como el Plan Pidal centrado en la redistribución de estudios y en la secularización. Sin embargo poco años después, por el Concordato con la Santa Sede de 1851 la educación volvió a manos de la Iglesia. Tras estos posicionamientos en lo que a legislación educativa se refiere, *la Ley de Instrucción Pública de 1857* que iba a nacer fruto del consenso entre progresistas y moderados, significaría durante mucho tiempo la consolidación y la estabilidad a nivel legislativo de la instrucción pública. Scanlon (1987) la señalaba como la primera ley que reconoció en España el derecho de las mujeres a una instrucción primaria. Conocida como la Ley Moyano, reordenaba las enseñanzas estableciendo la elemental como obligatoria y gratuita para quien no pudiera pagarla, regulaba los centros públicos y privados, la formación y el acceso a cuerpos docentes con la creación en 1858 de la Escuela Normal de

Central de Maestras y un sistema de administración de la instrucción pública más normalizado. También se secularizaba la enseñanza y se fijaba que los ayuntamientos con más de 500 habitantes en su censo debían crear escuelas para niños y niñas. Pero la novedad más importante fue en lo relativo a la educación de las niñas que se incorporaban a la enseñanza obligatoria de los 6 a los 9 años, aunque en clases diferenciadas y con currícula distintos. En su artículo 5º se regulaban las materias que niños y niñas debían cursar. Las niñas en lugar de materias de iniciación profesional, recibían clases de dibujo aplicado a labores y ligeras nociones de higiene doméstica, adoctrinamiento moral y también los llamados "saberes adorno" como la música o el bordado para el caso de niñas de clases sociales acomodadas (del Amo, 2009). La formación de las maestras se enfocaba hacia lo doméstico, se les pedían menos conocimientos que a los maestros y cobraban una tercera parte menos del sueldo de los varones docentes.

Aunque los avances introducidos gracias a la Ley Moyano fueron notables, estaba claro que la educación de las mujeres difería de lo que ocurría en otros países. En España el Estado sancionaba una instrucción pública femenina inferior a la masculina, y no preparaba a la mujer para ningún trabajo que no fuese para el hogar o el magisterio (Scanlon, 1987).

A pesar de que durante el Sexenio revolucionario y la I República intentaron introducirse ciertos ideales progresistas, las repercusiones en la educación de las mujeres apenas se dejaron sentir. Tan solo serían destacables las iniciativas de Fernando de Castro con la Asociación para la Enseñanza de la Mujer que con poco alcance real, se constituyó en la simiente para reformas posteriores en la instrucción. Impulsores de estas mejoras sería la burguesía de izquierdas, el Krausismo y la posterior Institución Libre de Enseñanza. No fue hasta 1881 con el ministro José Luis de Albareda cuando se realizaron las transformaciones que iban a incidir en la formación de las mujeres, con la reforma de la escuela de párvulos que se atribuyó en exclusividad a ellas y la reforma de la Escuela Normal Central de Maestras. Por primera vez se planteaba una mayor instrucción para la mujer que podía ocupar otros puestos laborales además del magisterio.

Sin embargo tan solo dos años después, la llegada de los conservadores con el Marqués de Pidal en Fomento, desbarataron los últimos avances cosechados, pues se eliminaba su derecho a regir las escuelas de párvulos y a recibir la nueva formación que se había introducido para la Escuela Normal. No obstante, en medio de la crisis finisecular por la que pasaba España para 1898, tomaban impulso los regeneracionistas y otros personajes como Cossío, que por primera vez reconoció que las mujeres podían educarse como y con los hombres. Muy relevante en este periodo fue el establecimiento de la obligatoriedad de asistir a la escuela entre los seis y los doce años tanto niños como niñas.

Importantes cambios llegaron en 1910 con la continuación de la formación de maestras y maestros, y en 1913 con la creación de la inspección femenina y las clases para mujeres adultas. Poco a poco las mujeres fueron obteniendo la posibilidad de incorporarse a la educación secundaria, profesional y superior con la fundación la Escuela del Hogar y profesional de la Mujer que las preparaba en aspectos científicos, artísticos y prácticos. A los Institutos de Educación Secundaria llegaron las clases mixtas aunque el motivo esencial fue solo recortar en gastos.

Aunque durante la dictadura de Primo de Rivera se crearon dos Institutos Femeninos en Barcelona y Madrid, tuvieron poco recorrido, pues la II República cambiaba las cosas. Con su proclamación y especialmente durante el primer bienio, aumentó el interés por la política educativa. Se establecía una escuela única, obligatoria en toda la primaria, laica, con asistencia y becas para el estudio, inspecciones... Aumentó la preparación del profesorado, el número de alumnas matriculadas en la universidades (que alcanzaron el 8,9 %) y se comenzó a asumir que las mujeres después de su periodo de formación, se fuesen incorporando a la vida profesional. Se modificaba por otro lado la formación de las niñas pues se abría la escuela mixta. Pero aunque se dejaba atrás la escuela segregada y ahora niñas y niños compartían espacios, se planteaba si era válida la simple incorporación de las niñas al curriculum masculino ya establecido. Se desembocaba entonces en el diálogo por la coeducación defendida por

institucionalistas, anarquistas y socialistas, rechazado por católicos y conservadores. Para los primeros, coeducar venía a significar la implantación de un curriculum unitario y general para todo el alumnado en pos de la igualdad de mujeres y hombres. Sin embargo, aunque se terminó por aceptar la necesidad de la coeducación, solo una minoría de centros llegó siquiera a la escuela mixta (Subirats, 1994). La interrupción del proceso de cambio vino de manos de la Guerra Civil desatada en 1936 que terminaría tres años después con la proclamación de la dictadura franquista.

En 1938 el *Fuero del Trabajo* fue una total declaración de intenciones respecto a lo que les esperaba a las mujeres, pues ya en su Título II decía “el Estado ... en especial prohibirá el trabajo nocturno de las mujeres y niños, regulará el trabajo a domicilio y libertará a la mujer casada del taller y de la fábrica”. Se iba a entender a partir de entonces que el lugar de las féminas estaba en el hogar al que pertenecían como hijas, esposas y madres. La educación debía por tanto centrarse en una serie de saberes domésticos y religiosos que las preparase para cumplir su papel secundario y dependiente en la sociedad, pero a la vez las convirtiera en válidas transmisoras de los valores del régimen. Para lograr esto, una de las acciones más intensas se llevó a cabo en el campo educativo, desde el que se dictaría el ideal femenino. Esta labor recayó en la Sección Femenina que formaría instructoras y daría a las mujeres la preparación que se creía necesaria para desempeñar el rol de madres que se les atribuía. Esta institución pretendía proteger a las mujeres de algo que entendía peligroso: la educación. Domínguez Ortiz (1991, citado por Manrique, López, Torrego y Mangas, 2008, p. 352) señalaba que la preparación que daba a las mujeres la Sección Femenina se podría dividir en tres líneas:

- △ En divulgar una educación específicamente femenina.
- △ En adoctrinar política y religiosamente.
- △ En difundir un modelo de mujer.

En cuanto a la legislación educativa que afectó a las mujeres de forma más directa, fueron muy importantes una serie de órdenes que se dictaron desde inicios

de la Guerra Civil en relación a la supresión de la educación mixta. Concluiría en la *Ley sobre Reforma de la Segunda Enseñanza de 1938* en la que se asumía la separación de sexos en las aulas, siendo por tanto una vuelta a la escuela segregada. Más adelante en 1945 la *Ley sobre Enseñanza Primaria* volvía a consagrar dicha separación a la vez que establecía dos itinerarios. Uno de escolarización entre los 6 y 10 años para alumnos que después no iban a continuar su formación y otro de 10 a 12 años que preparaba al alumnado entre los 10 y los 12 años para continuar con la etapa posterior de bachiller. En cuanto a la formación que recibían las niñas, en su artículo 11 reconocía que la educación primaria femenina había de preparar para la vida en el hogar, la artesanía y la industria doméstica. Igualmente también fue segregada la formación de las docentes, y volvió a ratificarse la separación por sexo de la ley de 1945 “por razones de orden moral y pedagógica” (artículo 15) al igual que la *Ley de Ordenación de Enseñanza Media de 1953* que incluía como novedad alargar la escolarización hasta los 14 años pero manteniendo la doble vía. En cuanto a la formación docente destacó la creación en 1945 del Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer enfocado a prepararla fundamentalmente para las labores del hogar. Las enseñanzas técnicas reguladas por la *Ley de Formación Profesional de 1945* y la *Ley de Enseñanzas Técnicas de 1957* también incluyeron especificidades para la formación de las mujeres en este ámbito que eran bastantes minoritarias.

Los progresivos cambios económicos y sociales, comprendidos por Villar Palasí, que van calando en el país, provocan también modificaciones en el sistema educativo. En 1970 nació la *Ley General de Educación* que intentaba dar respuesta a los nuevos tiempos, desde un planteamiento totalizador y no de forma sectorial como las leyes anteriores. En ella no se hacía referencia explícita ni a la separación de sexos ni a la coeducación. Se notaba que poco a poco había ido cambiando la consideración de la educación, se fortalecía el papel del Estado en la secundaria, se impulsó la renovación pedagógica...

Ahora se establecían cuatro niveles educativos que buscaban la formación humana

integral, el fomento de la convivencia, el sentido cívico y social, la calidad de la educación para todos, la escolarización obligatoria de 6 a 14 años... También se rompía la tradición de la escuela segregada por sexo y llegaba la escuela mixta que en realidad no sería obligatoria hasta 1985. Y aunque se implantaba un curriculum común para niñas y niños a fin de cumplir con la igualdad de oportunidades de la que hablaba la propia ley, sin embargo en un primer momento fue más formal que real, pues aún se dejaban sentir prácticas sexistas en determinadas materias como en educación física donde niños y niñas recibían clases por separado. Ese mismo año se promulga la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* que alude a la formación en el respeto a los derechos y libertades, la adquisición de hábitos intelectuales, técnicas de trabajo..., aunque la ordenación de las enseñanzas permanecerá casi idéntica a la Ley del 70.

Pero en 1978 nacía la Constitución Española que en su articulado dictaba la igualdad de sexos, en cuanto a obligaciones y derechos, obligando con este principio el trabajo hacia la igualdad de todas las leyes posteriores.

Para 1990 España había experimentado importantes transformaciones y se dejaba sentir un importante desfase entre el sistema educativo y las necesidades reales de la sociedad (De Puelles, 2008). Promulgada en octubre de 1990, la *Ley General de Educación Secundaria Obligatoria (LOGSE)* destacó sobre todo por alargar la escolarización hasta los 16 años, buscando así una mayor y mejor formación del alumnado. También se buscó calidad y equidad educativa, mejorar la atención a la diversidad, dar protagonismo a la educación infantil... Se iba consolidando la presencia femenina en todas las etapas y niveles, superando en ocasiones a los hombres. Pero esa dinámica no se daba en los estudios técnicos donde los varones seguían siendo mayoría absoluta. Por ejemplo en el curso 1975/76 las carreras técnicas y las ingenierías eran copadas en un 95% de hombres (López, 2002) y no alcanzaba al 20% casi 20 años después el total de mujeres que se decidían a cursar este tipo de estudios, motivo por el cual se reconocía que era necesario trabajar más a fondo en la igualdad. Se intentaba por tanto, poner en funcionamiento prácticas coeducativas incorporadas por medio de

los temas transversales o desde unidades didácticas con referencia específica a las mujeres para contribuir a la eliminación del sexismo y los estereotipos transmitidos todavía por el curriculum oculto presente en toda la escolaridad.

Tras la aprobación de la LOCE (*Ley de Calidad de Educación*) de 2002 que casi no tuvo recorrido, en abril del 2006 con el gobierno del PSOE se sacaba adelante la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) que reunía aspectos generales de la LOGSE y algunos puntuales de la LOCE. La Ley Orgánica de Educación además de de promocionar como principios fundamentales una educación de calidad, el esfuerzo compartido, la ciudadanía activa y principios como la formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales entre otras cuestiones, dará importancia a la igualdad de oportunidades y a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. En su articulado se recoge por ejemplo que en primaria y en secundaria se trabaje por la igualdad de derechos de oportunidades y que se eduque para rechazar estereotipos. Además se incluye este principio dentro de un elemento tan importante a partir de ahora como lo son las competencias básicas. Estas alusiones a la igualdad se concretarán en cada uno de los Reales Decretos que las etapas educativas de nuestro sistema. También se creaba la materia de Educación para la Ciudadanía. En el 2007 se promulgaba la *Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de hombres y mujeres* con su capítulo II dedicado íntegramente a la educación. En este punto se habla de eliminar los obstáculos que pudiesen dificultar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, y la necesidad de terminar con los comportamientos sexistas y los estereotipos sociales. Para lograr la igualdad este tema habrá de estar presente en todos los currícula, se revisarán los libros de texto para eliminar estereotipos y el sexismo, además de establecerse medidas educativas destinadas al reconocimiento en la enseñanza el papel de la mujeres en la Historia.

Otro paso importante a nivel estatal fue la creación del *Plan estratégico de Igualdad de Oportunidades 2008-2011* que tocaba todos los ámbitos, incluido el educativo. Como objetivos para favorecer la igualdad entre mujeres y hombres se destacaba mayor formación para los docentes en este tema, fomentar el equilibrio

entre los dos sexos en cuanto a los cargos directivos, planes y programas para toda la comunidad educativa, la coeducación, prevenir la violencia de género, introducir la perspectiva de género en las actividades deportivas, promover libros de texto libres de sexismo y con inclusión de las aportaciones realizadas por las mujeres a todos los contenidos escolares y académicos, vigilando también el lenguaje y las imágenes. En definitiva, medidas todas ellas encaminadas a garantizar que hombres y mujeres asumiesen su igualdad de derechos y oportunidades. Por su parte, la comunidad Autónoma Andaluza asumía lo dictado por la legislación estatal y también lo ampliaba. Un ejemplo será la *Ley de Educación de Andalucía del 2007* o LEA que también se comprometía a la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo. Entiende que esa igualdad ha de verse como un derecho y también como una obligación digna de respetar. Destaca sobre todo su artículo 39 que está dedicado a la educación en valores y en él se dice "con objeto de favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, el curriculum contribuirá a la superación de las desigualdades por razón de género, cuando las hubiere, y permitirá apreciar la aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad" con contenidos que contribuyan a ello.

Ese mismo año se promulgaba también la *Ley 12/2007 de 26 de noviembre para la promoción de igualdad de género en Andalucía* donde se recogían cuestiones para favorecer la igualdad en educación tanto en la enseñanza no universitaria como en la universitaria. Se potencia la coeducación, la preparación de los docentes, la sensibilización, el reconocimiento de la contribución de las mujeres a la historia, la política, la cultura..., y unos materiales curriculares libres de estereotipos sexistas y discriminatorios. En la Universidad se favorecerá sobre todo la investigación en cuestiones de género.

Sin embargo Andalucía ya en el 2005 centró su atención en la cuestión de la igualdad entre hombres y mujeres y la importancia que para lograrla tenía la educación. Por eso se aprobó el *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en*

Educación. Conscientes de que prácticas discriminatorias están todavía en uso y que las niñas siguen optando por ramas del conocimiento más alejadas de lo técnico-científico, la presencia de las mujeres en cargos directivos,... este Plan proponía una serie de actuaciones. Partía de la necesidad de cambios en el modelo educativo que ayudasen a lograr la igualdad, para lo que era necesario terminar con la discriminación y el prejuicio. El Plan va a marcar tres principios de actuación:

- △ Dar visibilidad a las mujeres en cuanto a su contribución social, su trabajo, el uso no discriminatorio del lenguaje o la pervivencia de los papeles sociales discriminatorios en función del sexo.
- △ La transversalidad de esos principios de igualdad que han de estar presentes en todas las actuaciones de los centros educativos y la Administración.
- △ La inclusión puesto que estas medidas atañen tanto a hombres como a mujeres si se quieren corregir los desajustes entre sexos y la contribución a la creación de nuevos modelos de feminidad.

Para lograr todo esto se explicitan una serie de objetivos y medidas para alcanzarlos:

1. Facilitar un mayor conocimiento de las diferencias entre hombres y mujeres para poder corregir las discriminaciones y favorecer el reconocimiento y la libertad de elección. Para alcanzar este objetivo se proponen medidas como formación de los docentes en coeducación, con inclusión de actividades, cursos que la favorezcan o guías destinadas a toda comunidad educativa.
2. Promover prácticas educativas que corrijan estereotipos de dominación y dependencia. Para ello habrá que dar existencia a las mujeres con el lenguaje y como los contenidos de los textos escolares y los materiales curriculares que son recursos esenciales para no perpetuar los estereotipos de las mujeres. Como medidas para este objetivo se establece el cumplimiento de los Planes y Programas que la Consejería de Educación

diseña, la incorporación de expertos de género en los consejos escolares, informar a este consejo de cuales son los libros válidos para fomentar la coeducación o las instrucciones que se facilitarán a las editoriales para adaptarse a la necesidad de coeducar.

3. Fomentar el cambio de las relaciones de género formando al alumnado en la autonomía personal, para que tanto las niñas como los niños se constituyan como personas autónomas para asumir responsabilidades sobre otras personas. Así se preparan medidas para que durante el proceso educativo adquieran tales habilidades, incluyendo en los contenidos y actividades la contribución de las mujeres a la sociedad e iniciativas para que los docentes, los padres y las madres promuevan el reparto de responsabilidades.
4. Corregir el desequilibrio entre el número de hombres y de mujeres que ocupan puestos de responsabilidad para crear modelos no estereotipados. Para ello se promoverá la participación de profesoras en órganos gestores de la Consejería de Educación evaluando por otra parte los índices de participación de ambos sexos.

Para finalizar, este plan establecía también su propia evaluación entendida como la reflexión y el análisis sobre las actuaciones llevadas a cabo, buscando la explicación de los procesos y no solo de los resultados.

El último paso normativo en materia de igualdad en la Comunidad Andaluza ha sido el *I Plan Estratégico para la igualdad de Hombres y Mujeres 2010-2013* para garantizar la integración de la perspectiva de género en las políticas públicas de la Junta de Andalucía. Uno de los apartados de este plan está dedicado a la educación que es entendida como uno de los pilares básicos de socialización de las personas por medio de la cual pueden constituirse las bases para una igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Como se cita en el Plan Estratégico "es un instrumento que, no solo desarrolla y hace efectivo el cumplimiento de la Ley 12/2007, sino que viene a consolidar las líneas de trabajo puestas en marcha desde el 2005 por el I Plan de Igualdad entre hombres y

mujeres en Educación" (p. 29). Al igual que este último propone una serie de objetivos con medidas que ayudarán a alcanzarlos:

1. Fomentar la sensibilización sobre el significado de la igualdad en el contexto educativo y los valores que permitan un reparto de tareas y cuidados más igualitarios. Para lograrlo el alumnado debe sensibilizarse ante las situaciones que dificultan la igualdad, se ha de educar a la comunidad escolar en coeducación, usar el lenguaje inclusivo, talleres, desarrollo de la perspectiva de igualdad en el Plan de Acción Tutorial, y en materiales optativas o proyectos integrales, orientaciones para realizar materias curriculares, inclusión en los curricula de la presencia femenina y la explicación de la ausencia de las mujeres, y orientación a las alumnas desde las perspectiva de género.
2. Promover las competencias necesarias para incorporar la igualdad de género en los protagonistas del ámbito educativo. Como medidas se propone que los docentes reciban formación coeducativa, incluyan a personas con formación en igualdad de género en los consejos escolares, que participe el Instituto Andaluz de la Mujer, se involucre a las familias y se impulse la presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los centros.
3. Facilitar instrumentos y recursos de apoyo a las familias que garanticen condiciones de igualdad en la participación del ámbito educativo sobre todo por medio de la construcción de centros educativos en zonas rurales y de actuación educativa preferente, gratuidad de servicios de atención socioeducativa para evitar la exclusión...
4. Eliminar los prejuicios culturales y estereotipos sexistas o discriminatorios en los libros de texto y demás materiales curriculares. Para ello deberá promoverse la presencia de las mujeres en los manuales escolares y su contribución en todas las facetas, el impulso del feminismo y la revisión del currículo, el lenguaje y las imágenes. Promover la desaparición en los materiales escolares y libros de texto de los prejuicios sexistas y los

estereotipos y dar pautas a las editoriales, a los centros educativos y al Consejo Escolar en cuanto a cómo crear materiales sin elementos sexistas y excluyentes, supervisión por parte de la Consejería de Educación y la Inspección del cumplimiento de toda norma referida a materiales curriculares.

5. Favorecer la presencia de mujeres y hombres en los diferentes estudios y profesiones por medio de la sensibilización puesta en práctica por toda la comunidad educativa incluyendo las universidades.
6. Reconocer que la Igualdad de Género es materia universitaria, investigadora y de gestión al incluirla en todos los planes de estudios universitarios, en el Máster del Profesorado, al introducir el postgrado sobre género, apoyar las investigaciones desde esta perspectiva y al aplicar a investigadoras acciones positivas para lograr aumentar el número de mujeres dedicadas a la investigación, el desarrollo y la innovación.

En base a todo este corpus legislativo se regula en la actualidad la escuela de nuestro país y de la comunidad andaluza. Una escuela que necesariamente debe ser coeducativa, capaz de favorecer el desarrollo integral de alumnos y alumnas, de enseñar actitudes y conductas propias de una sociedad diversa e igualitaria que fomente el respeto de todos y la convivencia. Así por coeducación ha de entenderse como decía Martín (2001)

un proceso de intervencionismo, a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas, partiendo de la realidad de dos sexos diferentes, con el objetivo de favorecer un desarrollo personal y social comunes y no enfrentados, desde el respeto a cada persona, con un ritmo evolutivo propio, potenciando unos sentimientos y unos valores que ayuden al desenvolverse de la propia personalidad. (p. 160)

Pero ponerla en práctica no es sencillo. Requiere la reflexión de los docentes que deben proceder a lo que Carmen Rodríguez (2006) denominaba deconstrucción de las prácticas sociales, de las estructuras que forman nuestro

legado cultural. De esta forma las prácticas sexistas podrán ir eliminándose, y se superarán las situaciones de desigualdad de género que perviven en nuestra sociedad y que en realidad son una forma de violencia. La coeducación "supone una reestructuración de valores y actitudes" (Subirats y Brullet, 2002, p. 160) que ayuden a universalizar la cultura femenina y eliminar los vestigios de discriminación que perjudican a los alumnos y alumnas en su formación como integrantes de la sociedad.

Aunque estemos aún lejos de la consecución de una verdadera escuela coeducadora, hemos de tener claro que la institución ha de ser el pilar clave para erradicar el sexismo y alcanzar la instauración de la igualdad real. Como decía Elena Simón (2006)

la escuela recibe lo que hay en el mundo; relaciones procedentes de una cultura patriarcal generalizada todavía, violenta, negadora de las personas y elitista, temerosa y enemiga de lo diferente, jerarquizada, discriminatoria, competitiva, que valora las actitudes de prepotencia y emulación en exceso. Pero también recibe la influencia de los buenos discursos democráticos, como son los valores de respeto a la diversidad, las prácticas influyentes, las relaciones cooperativas e igualitarias, las opiniones y conocimientos sobre realidades diversas (p. 154)

Tomando la escuela como agente de cambio y transmisor de una educación no sexista es como podemos poner en práctica la coeducación. Y coeducar implica dos tareas interconectadas (Puleo, 2001): colaborar en la erradicación de las desigualdades de género y estar alerta ante el sesgo sexista que atraviesa la cultura y las prácticas pedagógicas.

Sin embargo para ello, como docentes hemos de ser conscientes y estar atentos a la presencia de elementos y actitudes que favorecen la discriminación como los estereotipos, el androcentrismo o los arquetipos, que se dejan sentir en la escuela. A definir dichos conceptos dedicaremos el siguiente apartado.

2.2. Conceptos antagónicos de la igualdad

Es evidente que transformar los valores no corre parejo a los cambios legislativos que se van introduciendo paulatinamente. Estos son más lentos. Sin embargo está consensuado el hecho de que la escuela y todo lo que genera "se presenta como una plataforma desde la que se pueden transmitir con garantías los valores deseados, promoviendo el cambio desde un sistema basado en valores androcéntricos hacia otro construido sobre la igualdad de ambos sexos" (Posada, 2008, p. 82).

Alcanzar esa igualdad es complicado, porque la discriminación, exclusión, opresión o subordinación han sido durante muchos siglos protagonistas de la instrucción recibida por chicos y, más tardíamente por las chicas. Las diferencias de género, ensalzadas por pensadores como Aristóteles y alentadas por otros posteriores, ya de nuestra Historia contemporánea como Rousseau o Freud, comenzaron a ser recriminadas y rechazadas de forma más contundente a finales del siglo XVIII y principios del XIX por un grupo de mujeres que van a luchar por equiparar sus derechos (de voto, de propiedad...) a los de los hombres. Sin embargo, a pesar de los logros alcanzados, hubo de esperarse a la década de los setenta del siglo XX para que comenzasen a realizarse los primeros estudios de las mujeres y los estudios de género. Ambos fueron definidos por Bellucci (1992) de la siguiente forma

...las estrategias y las metodologías montadas por los estudios de la Mujer han tenido como objetivo hacer visible lo que se mostraba invisible para la sociedad. Ello se reveló útil en la medida en que permitió- y aún permite- desocultar el recinto en el que las mujeres habían sido social y subjetivamente colocadas; desmontar la pretendida «naturalización» de la división socio-sexual del trabajo; revisar su exclusión en lo público y su sujeción en lo privado, así como cuestionar la retórica presuntamente universalista de la ideología patriarcal. (p. 46)

Por otro lado

... los estudios de género alumbrarán una construcción de sentido para ambos sexos que proporcionará nuevas perspectivas a viejos problemas, los redefinirá en términos nuevos y hará visibles a las mujeres no solo por ser mujeres sino también por ser sujetos con historia dentro de una historia más amplia y total que contiene y comprende a la experiencia humana. (p. 46)

Así se fueron sentando las bases históricas, sociológicas, culturales..., para explicar el por qué y el cómo había sucedido y aún sucede la discriminación de las mujeres. Tras estas, se realizaron otras investigaciones a partir de 1990 incluidas en la llamada tercera ola del feminismo, en las que se va a tomar conciencia de la diversidad dentro del propio colectivo de mujeres. Todos estos estudios han contribuido a delimitar una serie de conceptos que denotan situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres, que están presentes en la vida cotidiana, en el ámbito escolar, y en los manuales escolares, objeto de esta investigación.

Los libros de texto se constituyen como un elemento privilegiado a la hora de transmitir los contenidos, los valores o las actitudes que quieren desarrollarse en el alumnado. Sin embargo aunque en la hoy día desde todos los ámbitos se apuesta por fomentar la igualdad entre los sexos, en dichos manuales aún se mantienen conceptos o formas de abordar determinadas informaciones, que en realidad contribuyen a todo lo contrario. Así en estos libros podemos encontrar hoy día manifestaciones, unas veces de forma velada y otras no tanto, que todavía contribuyen a mantener el sexismo. Y si el sexismo permanece en la información y la formación que se aporta al alumnado, difícilmente podremos formar a una ciudadanía que asuma la igualdad entre hombres y mujeres.

2.2.1. Patriarcado

El patriarcado que etimológicamente significa gobierno de los padres, fue definido por la antropología como un sistema de ordenación y organización social en el que el poder político, económico, militar y religioso está bajo la hegemonía

masculina. Aunque hoy día se reconoce que sus orígenes se remontan a la Antigüedad, durante el siglo XIX y principios del XX fueron muy prolíficas las investigaciones que intentaron explicar el nacimiento y origen de un hipotético matriarcado. Durante un tiempo se defendió la teoría que Bachofen en su obra *Das Mutterrecht* (Derecho Materno) de 1861, con la que explicaba la existencia de un matriarcado primigenio, en el que la mujer pasaría de ser la que prevalecía a ser relegada tras el triunfo del patriarcado. Otras fueron las teorías de Engels que en 1884 defendió la pérdida de poder la mujer a consecuencia de la aparición de la propiedad privada o Freud que relacionó el patriarcado y el matriarcado con el tótem y el tabú en 1913.

En la actualidad las teorías que defendían la existencia del matriarcado están desacreditadas y ahora los estudios se centran en analizar la formación del patriarcado. Según los estudios de Gerda Lerner (1986) el patriarcado apareció cuando los hombres se apropiaron de la capacidad sexual y reproductiva de las mujeres constituyéndose así la familia patriarcal que fue a su vez elemento esencial en la formación de los primeros Estados.

El patriarcado es una realidad histórica irrefutable que se ha mantenido en todas las sociedades humanas del pasado y del presente aunque con distinta intensidad según los momentos y las culturas. Se podría decir entonces, como argumentaba Celia Amorós (2005, citado por Puleo, 2005, p. 40) que el patriarcado es un sistema metaestable del que todos formamos parte y que es capaz de ir amoldándose a las vicisitudes económicas, sociales o políticas (públicas y privadas) pero sin perder su esencia como sistema de organización del poder.

Este sistema se perpetúa de generación en generación arrastrando estereotipos y tipificaciones que son asumidas por ambos sexos y ratificadas por la escuela, la sociedad y los medios de comunicación. El patriarcado otorga además de esa estructuración social y ese poder al sexo masculino, una identidad a cada sexo y una forma de vida, que en caso de las mujeres está supeditada al poder de los hombres, a la falta de identidad propia y al anclaje al ámbito de lo

privado como madres, esposas, hijas, esclavas...

Es necesaria la deconstrucción del patriarcado y la incorporación de valores humanos para conseguir la eliminación de conceptos como el androcentrismo, arquetipo, sexismo..., que son incompatibles con una sociedad que declara la igualdad de géneros. Y en esto los libros de texto también tienen una parte importante de responsabilidad, pues en ellos aún se mantienen aspectos, informaciones, valores o actitudes que no hacen otra cosa que perpetuar el orden patriarcal de la sociedad. En otras ocasiones las mujeres aparecen todavía como secundarias de los actores principales que son los hombres. Ellos detentan todo el poder y ellas aparecen supeditadas a ellos en todos los aspectos, y lo que es peor sin explicación de por qué ocurría y aún ocurre tal situación.

2.2.2. Sexo y género

Es importante no confundirlos. Cuando hablamos de sexo, estamos haciendo referencia a diferencias biológicas, anatómicas, fisiológicas y o cromosómicas, que determinan la reproducción de una especie. En los seres humanos son el macho-hombre y la hembra- mujer.

Según Giddens (1991, citado por Alberdi, 1999)

tenemos que hacer una distinción fundamental entre sexo y género. Mientras que el sexo se refiere a las diferencias físicas del cuerpo, el género alude a las diferencias psicológicas, sociales y culturales entre los hombres y las mujeres. La distinción entre sexo y género, es fundamental ya que muchas diferencias entre hombres y mujeres no son biológicas en origen. (p.16)

El género como término fue acuñado en 1976 por la antropóloga feminista Gayle Rubin usado para explicar que las diferencias sociales entre hombres y mujeres no eran de carácter biológico. El género es en realidad un constructo social y cultural que parte de las diferencias biológicas para otorgar una serie de rasgos característicos a hombres y mujeres. Así lo demostraron los estudios de la antropóloga Margaret Mead en los años cuarenta sobre varias tribus de Nueva

Guinea donde documentó que los hombres exhibían conductas femeninas y las mujeres masculinas según nuestro punto de vista occidental.

Se generaba entonces el llamado sistema sexo-género entendido por Benhabib (1990, citado por Cobo, 2005, p. 253) como "la constitución simbólica y la interpretación sociohistórica de las diferencias anatómicas entre los sexos". Dicho sistema tendrá en su construcción además una serie de bases religiosas, económicas, legales y políticas que van a caracterizar a hombres y mujeres en su papel ideal tanto en el ámbito público como en el privado (Ramos, 1996, citado por Moreno, 2000, p. 14). Sin embargo estos ideales no van a ser lo mismo en todas las sociedades, de ahí que se entienda que en realidad la base de su construcción es de tipo sociocultural. Su configuración depende por tanto, de procesos de socialización presentes en todas las sociedades humanas por medio de las cuales los individuos aprehenden comportamientos, valores, actitudes, asumiendo también formas de pensar, sentir, relacionarse...

A pesar de los diferentes sistemas de género que cada sociedad pueda conformar, aparece una característica común a todos ellos que se ha denominado "complejo de supremacía masculina" (Millet, 1995, citado por Puleo, 2000, p. 70). Consiste en que el género masculino es considerado en el orden político, militar, económico, religioso, social,... como dominante en los puestos claves del poder, lo que subordina en esa jerarquía a las mujeres. Dicho orden constituye el patriarcado y para su mantenimiento el género es una construcción muy útil pues sitúa a las mujeres en un plano que las convierte en dominadas y sometidas. Se conforma así una organización social y un conjunto de prácticas que se van perpetuando y asentando con el paso del tiempo. A su mantenimiento contribuyen diferentes agentes socializadores como son la familia, los medios de comunicación, y por supuesto la escuela con los libros de texto como elementos aglutinadores de la cultura digna de asumirse que contiene los manuales escolares. Marina Subirats (2000) recogía que

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 producido en el ámbito educativo". (p. 25)

Hablar de género es importante porque no solo es hablar de mujeres. Es hablar de lo humano; y lo humano es femenino y masculino. Por tanto el género es en realidad una construcción cultural, que cuando es asumida de forma acrítica genera los estereotipos.

Y precisamente este sistema sexo-género sigue siendo transmitido por los manuales escolares. En ellos, sobre todo en los de Ciencias Sociales, observamos ese papel secundario atribuido a las mujeres que son percibidas entonces como el sexo débil cuya aportación a la cultura o la Historia no ha sido importante. En ninguna ocasión se manifiesta que el género es tan solo una construcción cultural, por lo que el sistema es transmitido y asumido como legítimo.

2.2.3. Estereotipo y arquetipo

Ya V. Shestakov citado por André Michel (1987, p. 18), en una guía sobre la identificación y eliminación de estereotipos en los textos escolares de 1982 patrocinada por la UNESCO, definía el estereotipo "como una tendencia a la uniformización, como la supresión de las cualidades individuales y de las diferenciaciones, y como la total ausencia de espíritu crítico en las opiniones expresadas". Estereotipar es por tanto, que a un grupo humano se le asignen una serie de características comunes sin tener en cuenta la individualidad de cada uno de sus miembros. En el caso que nos ocupa, el estereotipo sexista, está directamente relacionado con el sistema patriarcal que otorga a las mujeres un papel secundario alejado de los ámbitos políticos, sociales, económicos y culturales que son copados por los hombres. Las mujeres quedan entonces vinculadas al trabajo doméstico y al maternaje, y por tanto al ámbito de lo privado.

Estos estereotipos masculinos y femeninos se asientan en una larga tradición mantenida por la memoria colectiva que se transmite por medio de los

procesos de socialización que caracterizan a cada sociedad humana. Con su presencia, se consigue mantener unas prácticas y unas creencias que sostienen la jerarquía entre los dos sexos.

Aunque esta jerarquía choca de forma directa con la concepción de una sociedad sin discriminación y una escuela coeducativa, aún está presente en muchos ámbitos. Así como reconocía Amelia Valcárcel (1997, citado por Blanco, 2000a, p. 144) "los estereotipos sexistas continúan estando presentes en los textos escolares que las y los estudiantes están utilizando en Andalucía, al borde del siglo XXI, lo que vendría a indicar que «los prejuicios se mantienen en sus sedes»". La presencia de la figura femenina estereotipada no se circunscribe evidentemente a nuestra Comunidad y a sus materiales escolares. Su alcance llega a todos los países en mayor o menor medida y a todos los ámbitos escolares, sociales, etc.

La educación y por ende la escuela, contribuye a crear identidades personales y sociales (Blanco, 2000a), de ahí que sea fundamental erradicar la presencia de los estereotipos en los libros de texto. En ellos, todavía hoy cuando aparecen las mujeres lo hacen básicamente por dos motivos: unas veces por estar vinculadas a algún personaje importante (hija de, esposa de, madre de...) o por encarnar "virtudes" masculinas, lo que las convierte entonces en personas dignas de atención. En resto de las veces que aparecen lo hacen en un plano secundario que favorece el mantenimiento de los estereotipos asignados a cada sexo.

Es necesario que se comience a dar peso a las mujeres y su contribución a lo largo de la Historia porque así se pondrán de manifiesto modelos en los que las jóvenes encuentren referentes y otros universos simbólicos donde el ser mujer este valorizado (Burín, 1987, citado por Altable, 2001, p. 192).

El término estereotipo no debe confundirse con el de arquetipo. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua lo define en su tercera acepción, como representación que se considera modelo de cualquier manifestación de la realidad y en la quinta como tipo soberano y eterno que sirve de ejemplar y modelo al entendimiento y a la voluntad humanos. En nuestra civilización occidental este arquetipo fue definido por Aristóteles en su Política como *ander-*

andros identificable como el modelo de lo natural, superior y humano. Sin embargo, la lectura parcial y partidista de los intelectuales que estudiaron a Aristóteles, identificaron el término "humano" con la totalidad de la población cuando en realidad, el filósofo griego solo hablaba de *ander-andros* o varones, adultos y griegos. Así se generó un discurso opaco que ha llegado hasta nuestros días y que nos ha conducido a confundir el concepto hombre con humano. Ejemplo de la mala interpretación de lo escrito por Aristóteles (cap. III) es la siguiente frase «para hacer grandes cosas es preciso ser tan superior como lo es el hombre a la mujer, el padre a los hijos y el amo a los esclavos». Amparo Moreno (2007) en su estudio sobre Aristóteles desde el punto de vista no androcéntrico, comentaba

... a esta sospecha di en definir la hipótesis del arquetipo viril, según la cual, en nuestro paso por el sistema educativo, hemos aprendido a identificar como humano un modelo particular y partidista de la existencia humana correspondiente a lo que podemos identificar como arquetipo viril. Un modelo históricamente atribuido a varones adultos de raza y clase dominantes, fraguado por quienes, para ubicarse y legitimarse en el centro regulador de la vida social- en el centro hegemónico-, se definen a sí mismos positivamente a base de definir negativamente cuantas actitudes y actuaciones humanas no participaban de esa voluntad de poder, de esa actividad que cabe considerar anti-humana en la medida que trata de imponerse sobre otras y otros mujeres y hombres. (p. 97)

Claramente, tomar de esta forma el término humano, ensalza el arquetipo viril. Ese individuo blanco, de clase y varón con el que no se corresponde toda una sociedad, está aún en los materiales escolares con una presencia tan importante que se puede decir que pervive todavía la virilización del discurso histórico. De esta forma reproducimos parámetros que son los típicos del arquetipo viril que es quien domina todo el espectro del conocimiento académico y científico, dejando así relegadas a las mujeres (Moreno, 1986). Quizás esta

virilización del discurso es una de las cuestiones más preocupantes, porque la mayoría de las veces confunde y falsea la información que adquieren el alumnado. Así por ejemplo, en los manuales de Ciencias Sociales el uso indiscriminado de este arquetipo viril, provoca confusiones, errores y no hace más que contribuir a que las mujeres pierdan su identidad como sujetos históricos e individuales que son y han sido.

El mantenimiento de estos parámetros en la escuela y los textos escolares va a ser esencial para que el sexismo y el androcentrismo continúen teniendo protagonismo con los perjuicios que conllevan para los individuos de una sociedad democrática.

2.2.4. Sexismo y androcentrismo

El término sexismo comenzó a ser utilizado por los grupos feministas de Estados Unidos en los años 60 por analogía con el término de racismo. Si racismo se refería a una discriminación por motivo de etnia, el sexismo iba a defender que el sexo suponía para las féminas discriminación, desvalorización y subordinación con respecto al género masculino (Subirats y Brullet, 1992). Se dejaba atrás la creencia de que esa exclusión e infravaloración de las mujeres tenía razones teológicas o bases probadas en el orden natural de la biología. Desde que este término hizo su aparición, han sido muchas las definiciones que se han hecho:

Para Victoria Sau (1990, p. 257) sexismo es el "conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominando; el femenino".

Amparo Moreno (1986) señalaba

que hablar de sexismo implica poner el acento en las relaciones de hegemonía entre los sexos, en nuestra sociedad hegemónica del sexo masculino sobre el femenino. Tales relaciones sexistas aparecen tanto en la vida social como en las formulaciones discursivas que explican la vida social: lo que es masculino valorado como superior,

y lo es femenino como inferior, dependiente o insignificante. (p. 28)

El sexismo privilegia al género masculino sobre el femenino con una relación jerárquica que favorece a los hombres y donde las mujeres son colocadas en una posición de inferioridad y dependencia. Pero hay que decir que eso no significa que solo sea perjudicial para las mujeres. Conlleva consecuencias negativas para ambos, porque asigna una serie de caracteres culturales y comportamientos a cada uno de los sexos que impiden que las personas logren desarrollar habilidades, pensamientos o sensibilidades que en realidad no son exclusivas del sexo al que supuestamente se le atribuye (Cantero, Martín y de Haro, 1992). Como anteriormente dijimos, la escuela junto con los libros de texto, es una institución transmisora. Los valores que se le encomienda que transmitan son positivos, pero otras veces funcionan como continuadores del sexismo.

En la actualidad, aunque la legislación desde la más general como la Constitución, a la más particular como las leyes educativas actuales garantizan la igualdad, se siguen computando prácticas o comportamientos sexistas. Ese sexismo está arraigado familiar, social y culturalmente y sustentado en una amplia gama de estereotipos. Así el sistema educativo, en todos sus niveles mantiene aspectos sexistas heredados y a la vez perpetuados en la escuela por medio, entre otras cosas, de los manuales escolares. En los textos escolares, cuestión central de nuestro estudio, se puede registrar el sexismo en dos formas; el sexismo explícito y el latente. Ambos a su vez pueden estar presentes en el corpus textual, las imágenes y el lenguaje empleado en los libros. Eliminar el sexismo debiera convertirse en una de las labores principales del sistema educativo porque provoca en las niñas un importante sentimiento de inferioridad (Moreno, 1993), que claramente no opera en pos de la igualdad. Y aunque la escuela no es la única que lo transmite y mantiene, tiene en cambio un gran peso para generar alternativas y soluciones.

Además de este término, hay que hacer referencia a otro con el que muchas veces se le equipara: el androcentrismo. Al igual que ocurre con el sexismo, el androcentrismo ha sido objeto de diferentes definiciones. Sin nos

remitimos a las mismas autoras de antes, tenemos:

Victoria Sau (1990, p. 45) considera el androcentrismo como el "enfoque de un estudio, análisis o investigación desde la perspectiva masculina únicamente y utilización posterior de los resultados como válidos para la generalidad de los individuos, hombres y mujeres".

Por su parte, Amparo Moreno (1986) dice que el androcentrismo hace referencia a la adopción de un punto de vista central que se afirma hegemónicamente relegando a los márgenes de lo que es no significativo o insignificante, de lo que es negado, todo lo que considera no pertinente para valorar como superior la perspectiva obtenida". (p. 29)

En este punto central de atención se va situar el hombre, pero no el hombre en su totalidad y diversidad. Atendiendo a la etimología de la palabra, androcentrismo proviene del griego *aner-andros* que significa hombre. Sin embargo como dice Amparo Moreno (1986) hombre no se refiere a todos. Únicamente serían aquellos varones con una determinada edad (adulto), pertenecientes a una clases social específica que les permitiese ser ciudadanos y con ciertas cualidades viriles. De esta forma, ese arquetipo viril es el que se va a mantener como ideal, y sobre el que va a recaer toda la atención pues también va a ser el protagonista de los acontecimientos políticos, económicos, militares, culturales...

El sexo masculino (generalizado con reservas de acuerdo con lo concretos de la formulación del arquetipo viril) se va a convertir en el polo sustantivo de la humanidad, siendo un modelo poseedor de privilegios y poder sobre el resto de la población (Torres, 2002). Los varones se situarán en la cúspide de la escala social apoyándose en planteamiento teológicos o diferencias biológicas (dimorfismo sexual, caracteres atribuibles según sexo...) entre hombres y mujeres para conseguir mantener su posición de privilegio.

Aunque algunos autores equiparan el androcentrismo a otros centrismos como el geocentrismo o el eurocentrismo, se diferencia de estos porque en su

formulación afecta al objeto de estudio, pero además también lo hace con el sujeto. Es un sistema ideológico y práctico capaz de legitimar el sistema de dominación masculino (García, 1993) de una forma tan contundente que consigue privilegiar el punto de vista del hombre hasta convertirlo en el único que vemos. Amparo Moreno (1986, 2006) hablaba por eso de virilización del discurso perpetuado en nuestro pasado y presente histórico que convierte a las mujeres en objeto de opacidad androcéntrica al estar éstas cubiertas por la hegemonía del arquetipo viril erigido como protagonista de la Historia.

Los manuales escolares, como el currículo, el sistema educativo y la sociedad en sí misma, siguen estando cargados de androcentrismo de forma más o menos visible. A pesar de su presencia, la raigambre de este concepto está tan asumida, que muchas veces no la vemos. El androcentrismo como decía Montserrat Moreno (1993) no es la visión de los hombres tomada como hegemónica. En realidad es la que casi todos tenemos como resultado de haber estado educados en ese orden de cosas. Una visión, que como el sexismo perjudica a los niños y sobre todo a las niñas que van siendo educadas como seres asimilados a la otra mitad de la humanidad. Sin modelos de los que servirse pero si con "hormas y moldes" (Valcárcel, 2000, citado por Postigo, 2001, p. 205)

El androcentrismo se erige como la elaboración teórica para alcanzar la práctica sexista que consiga mantener el orden establecido del patriarcado. Así Victoria Sau (citada por Moreno, 1986, p. 24) identificaba "el sexismo con las formas de vida social en el patriarcado y el androcentrismo con la forma de conocimiento propia del sexismo patriarcal". La eliminación de estas "perspectivas" ha de lograrse con un cambio de paradigma que consiga situar a hombres y mujeres en el plano de igualdad que les corresponde por el beneficio de ambos.

2.3. Las mujeres en la Historia y la Historia de las mujeres

El movimiento feminista además de nacer con el afán de denunciar las desigualdades que sufrían las mujeres respecto a los hombres (derecho a votar,

representación política, identidad jurídica...), abrió una serie de interrogantes sobre el papel de las mujeres en la Historia. Precisamente fue la ausencia de las mujeres en el relato histórico lo que impulsó el estudio de la Historia de las Mujeres como disciplina.

Aunque es evidente el peso de personajes como Alejandra Kollantay, Simone de Beauvoir o Betty Friedan en la lucha por significar a las mujeres, sería falso si las señalásemos a ellas como a las pioneras en este ámbito. Desde el siglo XV otras mujeres rebatieron las ideas que sobre su género se tenían. Tal fue el caso de Cristina de Pisán con su obra *La ciudad de las damas* de 1405, Marie Gournay con la *Igualdad de hombres y mujeres* de 1622, Mary Astell *Una propuesta sería para las damas, en beneficio de sus verdaderos y más altos intereses* de 1694 o María Zayas coetánea de esta última que afirmaba que las mujeres "estarían tan capacitadas como los hombres para ocupar puestos de gobierno y cátedras universitarias e incluso más... si se les dieran libros y profesores en lugar de... tela, bastidores y almohadones" (Muñoz, 2004, p. 106).

Sin embargo habrá que esperar hasta 1791 para que comience la lucha conjunta de las mujeres agrupadas bajo el futuro movimiento feminista. Clave sería el paso de Olympe de Gouges que redactó *la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana* (1791) al considerar que la precedente declaración de derechos de 1789 tan solo podía referirse al hombre en masculino. Guillotinada poco después, su labor fue base para otras mujeres. Tal fue el caso de Mary Wollstonecraft que tan solo un año después escribía *Reivindicación de los derechos de la mujer*, donde remarcaba la importancia de la educación para las mujeres.

Las transformaciones que trajo consigo la Revolución Industrial en cuanto a la modificación de las estructuras sociales volvió a impulsar el movimiento feminista. Esta vez el centro pasaba a ser Estados Unidos, donde en medio del debate sobre la abolición de la esclavitud y el derecho al voto de los antiguos esclavos, las mujeres veían de nuevo negada su posibilidad al voto. Comenzaba entonces el largo camino de las sufragistas como Elisabeth Stanton, Lucrecia

Mott, Susan Anthony o Lucy Ston que no alcanzarían su victoria hasta 1920, aunque solo para las mujeres blancas. En Europa en el periodo de entreguerras, los países europeos reconocían el voto femenino. En el caso de nuestro país se consiguió en 1931, pero la posterior implantación del régimen franquista detuvo su práctica hasta 1977.

Conseguido el voto, el feminismo se centró en denunciar que la tan ansiada igualdad política, al menos en lo que a votar se refería, no había puesto fin a otras desigualdades que seguían padeciendo las mujeres. Una de las impulsoras que se dedicó a analizar los porqués de esta situación fue Simone de Beauvoir en su obra de 1949 titulada *El segundo sexo* donde entre otras cosas, usó el sistema de encuestas para conocer los problemas a los que debían hacer frente las mujeres cotidianamente. A partir de esta obra, de la que muchos de sus planteamientos todavía hoy están vigentes, otra feminista desarrolló en parte la teoría de Beauvoir. Fue Betty Friedan que en su obra *La mística de la feminidad* (1963) llamaba a las mujeres a organizarse para romper el sistema que las oprimía. Así en los años 60, con la creación de la Organización Nacional para las Mujeres, comienzan a abrirse paso otras opciones dentro del feminismo como el liberal, el radical o el feminismo de la diferencia, desarrollados en dos oleadas: una en la década de los 60 y otra a partir de 1990 al asumirse la heterogeneidad de los modelos de mujeres.

Quizás una de las contribuciones más importantes del movimiento feminista fue el impulso que dio para que se iniciasen los primeros estudios sobre la Historia de las Mujeres. Para las feministas no había pasado desapercibida la ausencia de las mujeres en el discurso histórico. La Historia oficial hasta ese momento de eclosión del feminismo (años 60-70), solo había retratado a los hombres, aunque tampoco a todos ya que en el foco central solo habían estado los varones, de clase media y blancos, además de aquellos personajes con poder político, religioso y militar siempre reflejados en la Historia. El resto de personas, yacían en los márgenes del interés histórico y sobre todo se echaba en falta la presencia femenina. Bajo el auspicio del movimiento feminista surgía cada vez

con más fuerza el interrogante de dónde estaba la otra mitad de la humanidad mientras discurría la Historia. ¿Acaso ninguna mujer había contribuido en nada al devenir histórico? ¿Las mujeres no habían trabajado? ¿No hubo ninguna científica, literata o artista? .

Así nacían en Estados Unidos los primeros Estudios de las Mujeres y llegaban a Europa en los años setenta. Sin embargo su camino no fue fácil, pues las primeras conferencias internacional y los primeros congresos y estudios monográficos partieron del interrogante de si las mujeres tenían historia o de si era posible una Historia de las Mujeres (Perrot, 1973, citado por Boix, 2005). Hasta ese momento la Historiografía había visto a las mujeres (cuando las veía) como sujetos pasivos, meras receptoras del poder masculino y solo circunscritas al mundo de lo privado. Si no aparecían recogidas en la Historia, era porque no habían hecho nada digno de recogerse. Habían sido consideradas como seres irrelevantes (Morant, 1996). Los Estudios de las Mujeres se centraron en desmontar esta creencia tan asentada, señalando un motivo esencial por el que habían permanecido invisibles para la Historia. Todo se reducía a intentar mantener el orden patriarcal vigente desde tiempos remotos, y para ello una de las herramientas esenciales iba a ser un profundo androcentrismo presente en todo el discurso histórico. Así, la ausencia de las mujeres en la Historia favorecía la perpetuación del patriarcado que era visto como un sistema natural y legitimado, que hacía prevalecer el dominio de los varones sobre las mujeres. Por su parte la Historiografía fue también cómplice de este propósito, pues el foco de atención nunca se colocó sobre las mujeres. Así los primeros estudiosos de la Historia se centraron en las biografías de personajes relevantes (políticos, militares, reyes en su mayoría). Más adelante el positivismo puso su atención en los aconteceres políticos con lo que las mujeres, salvo excepciones de las reinas, quedaban fuera. Aunque la historiografía marxista viró hacia lo económico como aspecto central, el trabajo de las mujeres tampoco fue recogido porque únicamente se consideró como productor al varón. La Historia Social sería la primera en abordarlas, pero circunscribiéndolas al ámbito de lo privado y presentando a las mujeres como un

conjunto homogéneo sin distinciones de clase social, cuestión totalmente falsa. (Vega, 2002). Los estudios llevados a cabo por las investigadoras e investigadores de la emergente Historia de las Mujeres, dejó al descubierto un sin fin de mecanismos y prácticas que potenciaban el androcentrismo en la Historia. La labor, el trabajo o su aportación a la economía y la cultura eran convertidas en irrelevantes. Y no porque no existiesen en las fuentes donde sí se las encontraba, sino porque era importante ignorarlas para mantener el orden patriarcal.

Como comentó en su momento George Duby en su obra *Damas del siglo XII* (1995) en la Historia "no aparece nada femenino sino a través de la mirada de los hombres" y por tanto "en ese reflejo la realidad viva está inevitablemente deformada" (Alario, 1997, p 89).

Las publicaciones sobre mujeres nos han descubierto su valía como literatas, científicas, filósofas, artistas o trabajadoras en ámbitos como el campo, el comercio o la banca... Su papel por ejemplo en la Prehistoria o en la Edad Media fue más amplio de lo que tradicionalmente se nos ha transmitido. Otras veces hemos descubierto que ciertas conquistas históricas que se habían tomado como universales afectando a hombres y a mujeres, en multitud de ocasiones, tan solo eran aplicables a los varones. La incorporación de toda esta nueva información a la Historia debiera suponer cambios en esta disciplina. Y cambios verdaderamente profundos como señalan las autoras Zinsser y Anderson (2007) que llegarían incluso hasta modificar la cronología. La forma de dividir los distintos periodos históricos solo es aplicable para los varones, pues no puede hablarse por ejemplo de Renacimiento o democracia en general para ambos sexos.

Las mujeres siempre han estado presentes. No han tenido "ni poca, ni triste historia" (Ramos, 2006, p. 21). Pero para recuperar su memoria habría que llegar a "restituir la Historia a las mujeres" (Kelly-Gadol, 1984, citado por Gisela Bock, 1991, p. 56) porque ellas en realidad nunca se ausentaron del suceder histórico. Sin embargo tal restitución no habría que confundirla con una mera adhesión o suma de mujeres, con intención de testimoniar su presencia. Como decía Patricia de Wolfe (1993, p. 74) no vale con añadirlas al corpus de conocimientos que ya

existen. Es necesario un planteamiento más radical. Habría que avanzar hacia un cuestionamiento profundo de todo lo aprendido para redescubrir la Historia de las mujeres y en definitiva recuperar esa voz perdida (Torres, 1998, p. 61).

Así, al no ser válida una Historia de las mujeres de tipo sectorial, debe acudirse a realizar una revisión pero esta vez desde la Historia Total. Como decía Amparo Moreno (2007)

solo podremos hablar de Historia Total o global cuando elaboremos una Historia no androcéntrica que nos sirva a mujeres y hombres para recuperarnos poco a poco como seres humanos, liberados de los profundos condicionantes que nuestra realidad nos impone, como personas plenas de capacidad humana (p. 36)

Y esa deconstrucción que Perrot veía como necesaria (1992, citado por Morant, 1996, p. 28) dentro de la Historia, también repercutirá claramente en los libros de Ciencias Sociales. Si recordamos el papel relevante que tienen los libros de texto como transmisores de saberes esenciales, valores, conductas,... es preocupante observar que los estudios sobre mujeres no han hecho demasiada mella en los contenidos de los libros escolares.

Si nos centramos en los libros de Historia que maneja el alumnado observamos que pesa mucho todavía la visión positivista de la disciplina, con lo que el papel de las mujeres queda prácticamente ignorado. Y si no estamos en los libros de texto, no existimos; no somos lo suficientemente importantes para estar presentes (Moreno, 2007). Se sigue manteniendo una visión androcéntrica del suceder histórico con supresiones y deformaciones... que ayudan a mantener la desigualdad del orden patriarcal. De nada sirve dedicar unidades didácticas o epígrafes especiales para incluir la mayoría de las veces de forma testimonial, alguna información sobre las mujeres. Así solo se contribuye a hacer un gueto de las mujeres y a realizar una Historia segregada y paralela, cuando lo que de verdad se busca es completar la Historia de la Humanidad (Vega, 2002).

Gerda Lerner (1990) decía

cuando miramos solo con un ojo nuestro campo de visión es

limitado y carece de profundidad. Si miramos luego con el otro, nuestro campo visual se amplía pero todavía le falta profundidad. Solo cuando abrimos los dos ojos a la vez logramos abrir todo el campo de visión y tener una percepción más exacta de la profundidad del conocimiento y sus plurales matices. (p. 20)

Es decir, cuando contamos con la visión total de lo acontecido, la visión masculina y también la femenina, podemos comprender las relaciones entre los seres humanos. Y esto es esencial si queremos coeducar. La coeducación impone como necesario reconocer la contribución de las mujeres a la Historia (García y Huertas, 2001), pues así las niñas tendrán modelos en los que verse reflejadas como siempre les ha ocurrido a los niños.

Señalaba la filósofa alemana Hanna Arendt que una de las frases que podía aplicarse a la situación de las mujeres, era un aforismo de René Char: "nuestra herencia nos fue legada sin testamento alguno" (González, 2001, p. 33) Así aparecen todavía las féminas en los libros de texto. Y el perjuicio es triple. Por un lado las niñas crecen sin encontrar referentes positivos en los manuales, viéndose obligadas a identificarse con los modelos femeninos estereotipados (cuestión ésta que las limita), otras veces se ven abocadas a construir su propio modelo sin referencias o simplemente se adaptan e imitan el modelo masculino (García y Rosset, 1992). Por otro lado, los niños también son perjudicados pues son privados de conocer la historia de la otra mitad de la humanidad, de conocer la realidad de sus antepasados. Sin esta información, alcanzar la coeducación solo es utopía. Se niega entonces a la población el conocimiento de su propia cultura, pilar básico para crear un futuro mejor (Guerra, 1996). El último perjuicio es que los libros de texto de Historia siguen manteniendo visiones estereotipadas, distorsionadas e incompletas sobre las mujeres, situación preocupante más aún cuando la propia Historiografía ya ha asumido la importancia de la verdadera Historia de las Mujeres.

Como ya decía Montserrat Moreno en 1986 (citado por Fernández, 2001, p. 23), si no se publican libros con faltas de ortografía, tampoco deberían

publicarse libros que ignoren o menosprecien a las mujeres. Veremos si tras 33 años de la promulgación de leyes, decretos, planes en pos de la igualdad y libros sin sexismo, ésta afirmación permanece todavía vigente.

2.4. Los libros de texto

2.4.1. Definición

En torno a estos materiales curriculares existen diferentes terminologías que cada autor ha ido matizando según su parecer. Así Choppin (1998, citado por Torres y Moreno, 2008, p. 56 - ss) tras asentir que han de entenderse como un libro que "expone las nociones esenciales de una disciplina determinada a un nivel determinado", realiza una distinción entre ellos. Para él, dentro de los libros escolares se diferenciarían los manuales que son aquellos de uso cotidiano en el aula por parte del docente y el alumnado, las ediciones clásicas que suelen estar comentadas para trabajarlas también en clase, las obras de referencia entre las que estarían los diccionarios o los atlas y las obras para escolares que serían las destinadas a reforzar los contenidos de cada asignatura. Todos estos libros se agrupan a su vez bajo una característica común que es que se usan en el ámbito educativo. Choppin habla además de libros que devienen en escolares que son aquellas obras como las biografías o informes de documentación que asiduamente se usan en clase aunque en principio no fuesen concebidos para dicha finalidad. Otros como Johnsen (1996, citado por Torres y Moreno, 2008, p. 58) asumieron la clasificación que Stray propuso (1994, citado por Fernández, 2005, p. 24) al diferenciar entre libros de texto (manuels/textbooks) como aquellos escritos y diseñados para uso en la enseñanza con un marcado carácter pedagógico, y libros escolares (livres scolaires/schoolbooks) que se usarían en la escuela aunque en su diseño no existiera un planteamiento de secuencias pedagógicas. Por otro lado, Ossenbach y Somoza (2000, citado por Torres y Moreno, 2008, p. 62) reconocen que en español lo habitual es referirse a estos materiales como textos, libros o manuales acompañándose a veces del adjetivo escolar/es.

En este trabajo emplearemos indistintamente manuales escolares, libros de

texto o textos escolares, teniendo siempre presente que nos estamos refiriendo al material escrito y diseñado para ser empleado en el ámbito educativo.

2.4.2. Origen, características y funciones de los libros de texto

Crear en la ingenuidad de los libros de texto y de los otros materiales curriculares es en realidad otra ingenuidad (García y Beas, 1995), porque desde su aparición han sido elementos clave a la hora de vehicular los valores, las normas y las tradiciones de cada momento histórico. Aunque el nacimiento de los textos escolares se remonta más allá de la cultura helénica, el significado de los libros de texto, tal y como hoy los conocemos, procede de la Edad Media. En Occidente como afirma Selander (1990), el desarrollo del libro de texto puede dividirse en dos periodos. El primero se sitúa entre los siglos XVI y XVII mientras que el segundo abarcaría de finales del siglo XIX al XX.

En cuanto al primer periodo, aunque autores como Choppin (1997, citado por Torres y Moreno, 2008, p. 54) señalaban como el inicio de los libros de texto escolar la obra *Les lettres de Gasparin de Pergame* editado en Francia en 1470, el propio Selander (2000, citado por Torres y Moreno, 2008, p. 54) establece que la obra de Peter Ramus a mediados del siglo XVI sería la que impulsaría la relación de la educación no tanto con las acciones de hablar y escuchar, y sí con textos donde iba a primar lo visual. De cualquier forma, en lo que sí existe un consenso es en otorgar el título de creador del primer texto escolar a otro. En 1658, Jan Amos Komensky, también conocido como Comenius, publicaba su *Orbis Sensualium Pictus* en el que usando narraciones cortas e ilustraciones, secuenciaba y organizaba los saberes que se iban a transmitir en la escuela. Casi un siglo más tarde serían los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de la Salle los que adaptarían estos manuales a cada grupo de edad y nivel de aprendizaje, sembrándose de esta manera el germen de los sistemas educativos venideros. Los libros de texto se configuraban como herramientas necesarias para el proceso formativo de las personas.

El nacimiento de las Universidades medievales, las pequeñas escuelas

palaciegas, catedralicias y monacales, terminarán vinculando el libro de texto a estas corporaciones educativas y a los intereses de éstas, desapareciendo así su sentido inicial. No obstante, el significado de los libros de texto fue cambiando a lo largo del tiempo. Si durante la época medieval el objeto de estudio era la obra de un autor, y en el Renacimiento se mantenía esta tradición aunque se incorporaba una orientación inductivista sobre los estudios de letras y ciencias, la Ilustración traerá consigo cambios. Durante el Siglo de las Luces será la Enciclopedia el gran paradigma; el texto dejará de ser la doctrina de un autor y se convertirá en un compendio de aportaciones históricas, científicas, artísticas conformadas como un saber garantizado, aunque solo al alcance de la formación de las élites de la nobleza y el clero.

La Revolución Francesa y sus consecuencias como el ascenso de la clase burguesa, las libertades y la asimilación de nuevos valores, provocarán el inicio del cambio en el papel de la escuela y por ende de los libros de texto. Todos estos cambios históricos y sociales terminaron dando paso al nacimiento de los Estados Nacionales en Europa. Este será el segundo periodo que señalaba Selander como el momento en el que los manuales tomaban protagonismo como instrumentos básicos en los sistemas educativos.

La educación pasará a ser un bien obligatorio, universal y gratuito avalado por el Estado que ahora asumirá la función educativa en detrimento de la Iglesia. Además de la aparición de un cuerpo docente profesional y de la regulación institucional del sistema de Instrucción (García y Beas, 1995), el Estado convierte los libros de texto en un mediador pedagógico y socializador de un pueblo al que necesita inculcar una ideología, unos valores patrióticos. En definitiva, un discurso histórico que avale la propia razón de ser del Estado. La instrumentalización de los manuales escolares ya se había usado con anterioridad por parte de la Iglesia, aprovechando el control que Ésta ejercía en los ámbitos político, económico, cultural, artístico y social incluyendo el educativo, al igual que luego lo hizo la burguesía que intentará plasmar su mentalidad y su ideal económico, social, familiar,... en los libros de texto.

A su vez el libro de texto se ha ido conformando como un arma de doble filo. Por un lado la universalización de la educación en Occidente con la difusión de los textos escolares, fue visto como un elemento liberador del pueblo, que accedía a la cultura. Pero por otro lado, es cierto que sigue siendo un elemento a merced del poder, que aunque cambie (Iglesia, Estado, burguesía), continúa teniendo como objetivo asegurar la construcción de un tipo de sociedad determinada que esté a su servicio. Se ha dicho que controlar los libros de texto es controlar la civilización misma y precisamente es este el motivo por lo que todavía hoy es importante analizar los libros de texto. Más aún si se tienen en cuenta que "no es el programa o el currículo sino el manual escolar el que determina lo que realmente se enseña en las aulas" (Carbonell, 2002, p. 76).

Lo interesante es que aunque parezca que la forma y el motivo de control de los manuales va cambiando a lo largo de la Historia, la finalidad se va a mantener intacta: imponer pautas, creencias, valores... que se adapten a quien en ese momento ostenta el poder.

Precisamente, resultado de este control asociado a los manuales escolares, surgió la homogeneidad curricular que los iba a vertebrar. Garantizan de esta forma que el sistema educativo que es quien los consume, dispense un conocimiento bastante uniforme (Apple, 1993, citado por García y Beas, 1995, p. 78). Lo que transmiten es en realidad una selección de aquello que es considerado como válido y verdadero para ser transmitido. Sin embargo eso no quiere decir que todo lo que en ellos aparece sea neutral y totalmente objetivo. Como recoge Cherryholmes (1998, citado por Gimeno, 1995, p. 108) "este artefacto pedagógico que es el libro de texto escolar perfila lo que se dice, cómo se dice, qué no se dice, quién cuenta, para qué y qué se hace con lo que se dice". Además fueron y son todavía la única fuente de conocimiento común que muchas generaciones han asumido y asumen como una fuente de verdad que transmite lo que es digno de aprender.

De cualquier forma, lo que parecer claro es que los libros de texto que se usan en los centros educativos presentan una serie de características comunes.

Siguiendo las opiniones de varios autores (Torres y Moreno, 2008; Varela, 2010; Ossenbach, 2010), las podemos sintetizar en las siguientes:

- ⤴ Deben tener una clara intencionalidad de ser material para uso escolar.
- ⤴ Se han de usar como recurso pedagógico.
- ⤴ En ellos se tiene que realizar una exposición sistematizada de los contenidos.
- ⤴ Deben atenerse a la legalidad educativa.
- ⤴ Han de combinar el estilo expositivo del texto con ilustraciones.
- ⤴ Presentarán una progresión sistemática.
- ⤴ El autor o autores expresan la intencionalidad en el comienzo de la obra.

Además, como resumió Martínez (2002) este tipo de manuales se componen de varias partes. Una parte sería la que está ocupada por el texto que a su vez puede ser un texto fundamental, complementario o aclaratorio. La otra parte del libro sería los componente extratextuales que comprenden el aparato organizativo, el de orientación o pedagógico y el material ilustrado. Además está presente en toda la obra el lenguaje que es un potente elemento en la transmisión como luego veremos. Este mismo autor recoge gracias a la investigación de Zuev (1998, citado por Martínez, 2002, p. 46) una serie de funciones atribuibles al libro de texto:

- ⤴ Función informativa puesto que ayuda a que los estudiantes conozcan el contenido de la enseñanza.
- ⤴ Transformadora ligada a la reelaboración de los diferentes contenidos científicos, teóricos, artísticos...
- ⤴ Sistematizadora pues asegura una secuencia adecuada para el aprendizaje.
- ⤴ De consolidación y control pues con ayuda del docente consiguen la formación adecuada.
- ⤴ De autopreparación pues debe motivar y estimular a los alumnos en la necesidad de aprender y conocer.
- ⤴ Integradora y coordinadora pues reúne conocimientos de distintas fuentes.
- ⤴ Función desarrolladora y educadora pues también forma en otros aspectos

de la personalidad.

2.4.3. Legislación sobre el libro de texto en España

Haciendo un repaso por la legislación educativa podemos ver como ha ido evolucionando la política del libro de texto en nuestro país, que refuta por otro lado la importancia de los manuales escolares para los gobiernos. Tras la promulgación de la Constitución de 1812, fueron muchas las iniciativas legislativas que se pusieron en marcha. La más importante fue el *Informe Quintana* por el que las obras elementales que se iban a usar debían ser homogéneas en todo el país, aunque se reconocía que era necesario elegir un organismo que se encargase de escoger el adecuado para determinar de quien era la competencias de elegir dichos materiales curriculares. Finalmente en *El Reglamento General de Instrucción Pública* de 1822, se impondría la práctica de que fuese el gobierno liberal el que determinase cuáles iban a ser los libros más adecuados para ir asentando el liberalismo político e ir diluyendo la oposición absolutista. El fin del Trienio Liberal obligó a dejar esta propuesta. A partir de 1815 y durante las dos etapas absolutistas del reinado de Fernando VII, se ratificaba la importancia de una educación pública vigilada por el Estado, con manuales escolares elegidos por los obispos, el propio Consejo de la Junta de Ministros y el Inquisidor General. En 1823 a su vuelta al poder tras el Trienio Constitucional, el monarca crea una Junta que se iba a encargar de examinar todos los manuales e iba a asegurar la uniformidad del plan de estudios, aunque esta vez en beneficio de los valores absolutistas y anticonstitucionales. Además se designaba cuál era el libro que iba a usar cada maestro y para qué nivel.

Durante el periodo del liberalismo isabelino se anduvo por varias etapas. Así en 1836 se firmaba el *Plan del Duque de Rivas* que otorgaba total libertad a los docentes para elegir el libro escolar que ellos considerasen. Sin embargo, con la llegada al poder del general Espartero y el *Plan Pidal* de 1845, la Dirección General de Estudios ponía en funcionamiento una comisión que iba a tamizar todos los manuales escolares, desechando los que vea convenientes y publicando

una lista con los libros aptos. De este listado, conocido como el sistema de lista, los maestros y los profesores podrían escoger el que ellos quisieran con libertad. Dicha lista se afianzará como método para elegir los manuales. En 1857 se abrió paso en el Congreso la *Ley Moyano* que buscaba fijar un nuevo sistema educativo. En esta ley los libros de texto ocuparán la totalidad del título V como reconocimiento de su importancia. Sin embargo para 1866 se había distorsionado el sistema de elección de libros escolares, pues antes de ser valorados por el Consejo de Instrucción Pública debían pasar por una comisión eclesiástica. Aunque el Sexenio Democrático se volvió a la libertad absoluta para escoger los libros de texto gracias al Decreto de 21 de octubre de 1868, durante la Restauración se recuperaba el sistema de lista de la Ley Moyano. En la dictadura de Primo de Rivera se impuso el texto único para el Bachillerato por medio de los planes del Ministro Calleja.

Quizás la II República fue uno de los momentos más complejos ya que estuvo plagado de cambios respecto a los libros de texto. En el Decreto de 22 de agosto de 1931 se volvía al sistema de lista de la Ley Moyano y se anulaba el texto único. Solo un año más tarde por medio de una orden ministerial se acordó que el Consejo de Instrucción Pública escogiera los libros de texto. El Bienio Cedista volvía a recortar libertades sobre todo en los libros de Bachillerato y tras la victoria del Frente Popular se dejaba ver un tono más radical buscando que se mantuviesen en los libros de texto el sentido laico de la República.

Terminada la Guerra Civil e implantada la dictadura franquista, el libro de texto será un eje del proceso de adoctrinamiento. Así en 1938 se le encomienda al Instituto de España la redacción de textos de la enseñanza obligatoria, bajo un control ideológico muy importante para que mantuviesen los principios del Régimen. En 1958 se plantea cierta libertad a la hora de escoger libros de texto aunque la censura seguirá no obstante presente. Con la *Ley General de Educación del 70* y la norma sobre manuales del 20 de julio del 74, se mantenía la necesidad de una autorización previa tras la que el claustro de los centros elegían después de consultar con las asociaciones de padres y alumnado. Es llamativo que la

implantación de la LOGSE que derogaba en su totalidad la ley del 70, mantuviese vigente lo relativo a los libros de texto hasta principios de los años noventa, cuando por medio del Real Decreto de 15 de abril de 1992 se acordó que solo se examinaría el proyecto editorial. También se aprobó que por encima de la competencia autonómica, los materiales escolares como los libros de texto debían estar en sintonía con el curriculum nacional en cuanto a sus enseñanzas mínimas. La siguiente modificación en este ámbito llegó de manos de la LOCE que estableció como norma la revisión de los manuales una vez que el libro estuviese concluido para determinar si eran necesarias modificaciones. Con la LOE se ha mantenido en general lo recogido por la LOCE en lo relativo a los manuales escolares.

El libro de texto por tanto, es un elemento didáctico más, pero al estar tan cerca del alumnado y del docente y ejercer tan vasta influencia sobre ellos, ha sido muchas veces politizado o manipulado. Como hemos visto casi todos los cambios que ha sufrido el sistema educativo han tenido su repercusión sobre los libros de texto. Sin embargo, no todos los procesos sociales se han visto reflejados en ellos. Así Jurjo Torres (1991, citado por Parcerisa, 1996, p. 38) recoge los cinco mecanismos para distorsionar la realidad en los libros de texto:

1. Mediante la supresión de información; unas veces negándola y otras omitiéndola.
2. Añadiendo información que es inventada.
3. Deformando la realidad, unas veces directamente con invenciones sobre sucesos o personajes, otras exagerando o minimizando hechos o mintiendo deliberadamente sobre características o motivos
4. Otras veces desviando el foco de atención introduciendo para ello otros personajes o con informaciones contradictorias.
5. A veces también se plantea la dificultad de un tema para esconder la realidad.

En la obra antes citada, Zabala (1990) agrupaba las críticas que han recibido los libros de texto en dos perspectivas: la primera tenía que ver con los

contenidos pues lo evidente es que en los manuales suele presentarse solamente un punto de vista que sin duda alguna favorece el hecho de que éstos estén mediatizados. Además se plantean como información totalmente veraz y acabada que no puede ser cuestionada. La segunda crítica se relaciona con el uso al que inducen los materiales escolares, fomentando una actitud pasiva, sin potenciar en lo más mínimo la investigación y ayudando a mantener el sistema de aprendizaje por memorización. Por otro lado, las pedagogías innovadoras también han analizado los perjuicios del uso casi exclusivo que se hace de los manuales escolares como fuente de conocimientos para el aprendizaje del alumnado. Carbonell (2002, p. 77) recogió las siguientes críticas:

- ⤴ Dificulta el pensar crítica y reflexivamente.
- ⤴ Su manejo no se corresponde ni con las necesidades, el ritmo de aprendizaje del alumnado, ni tampoco beneficia en cuanto al desarrollo de su creatividad y autonomía.
- ⤴ El conocimiento y la visión que transmite es única.
- ⤴ Sus contenidos no recogen los conocimientos más actuales.
- ⤴ Son impersonales y poco atractivos.
- ⤴ Hacen el conocimiento cada vez más simple, cuando en realidad este es cada vez más complejo.
- ⤴ La cultura que transmiten es homogénea con imposibilidad de poder adaptarse a diferentes contextos socioculturales.
- ⤴ Son conocimientos cerrados que no admiten posibilidad al error.
- ⤴ Mantienen estereotipos, informaciones racistas, xenófobos y sexistas.
- ⤴ Ofrecen información dispersa de la realidad que impide poder comprender la cultura y el por qué de las cosas.

Por todos estos motivos, se hace todavía tan necesaria la investigación en este ámbito.

2.4.4. La manualística

Una vez entendido el poder que encarnan los libros escolares, puede comprenderse porque nació la manualística como disciplina. El interés sobre el estudio de los libros de texto comenzó en Alemania tras la I Guerra Mundial, aunque verdaderamente llegaría a cristalizar tras la II Guerra Mundial. De manos del historiador Georg Eckert se fundaba en 1953 el *Instituto Internacional de Libros de Texto* que tras la muerte de su fundador pasaría a llamarse *Instituto George Eckert para la Investigación Internacional sobre los Libros de Texto* (Radkau, 1996). A él se sumaría más adelante el *Instituto Kothen de Alemania del Este*. Creado con el objetivo de analizar los estereotipos, imágenes o los prejuicios transmitidos en los libros de texto, fue el primero de otros muchos que nacieron con intención de analizar otros aspectos que también tenían cabida en los manuales. Algo más tardíos fueron los estudios realizados en otros países como explica Fernández (2005). Tal sería el caso del *Instituto para la Investigación del Texto Escolar en Viena*, el *Consejo Nacional para los Libros de Texto de Nueva York* o el *Instituto para la Investigación Pedagógica de Texto de Harnosand (Suecia)* donde investigadores de la talla de Jean Anyon, Selander o Johnsen llevaron a cabo sus estudios. En Francia también fructificaron este tipo de estudios. Alain Choppin en 1980 puso en marcha el proyecto *EMMANUELLE* dentro del *Instituto Nacional de Investigación Pedagógica* mediante el cual, Choppin analizó los manuales escolares desde 1789 en su país. En la actualidad en casi todos los países existen Institutos o grupos de Investigación que se dedican de forma específica al estudio de los libros de texto.

En España, estas investigaciones conocidas bajo la denominación de manualística, otorgada por Agustín Escolano (2001), se puso en práctica casi una década después (Ossenbach, 2010). El proyecto clave es *MANES* que con sede en la UNED trabaja con colaboraciones con el proyecto francés, aunque extendiendo sus intereses también a Latinoamérica. Se estudian desde las influencias ideológicas, los estudios de género, los estereotipos... Este tipo de investigaciones hoy día están bastante extendidas por Europa y países de América Latina.

Decía Jacques Le Goff (1991, citado por Blanco, 2000a, p. 16) que los libros de texto son un documento privilegiado para indagar en la mentalidad histórica de un pueblo, y no solo en lo referido al pasado, pues también nos brindan la oportunidad de analizar el presente y la posibilidad de ir entreviendo lo que se quiere para el futuro. Y es que "todo manual está históricamente determinado; es el producto de un grupo social y una época determinada" (Choppin, 2001, p. 214). De ahí que para nosotros sea tan relevante el papel que ejercen los manuales en la transmisión de valores y actitudes en las aulas, ya que al final lo que en la escuela se divulga pasa a formar parte de la cotidianidad y la forma de pensar de cada sociedad.

2.5. El sexismo en los libros de texto

2.5.1. Su presencia

Lejos de lo que pudiera pensarse, hemos de ser conscientes de que el sexismo está aún presente en los manuales escolares. Aunque ya no se localizan manifestaciones de sexismo flagrante en los textos, todavía existe. En realidad está tan asentado y lo tenemos tan arraigado, que a veces no lo notamos (Moreno, 2006). Sin embargo se deja sentir cuando hay alusiones e imágenes de hombres y mujeres de forma desigual, cuando el orden simbólico femenino apenas está representado cuando se fomentan los estereotipos o las mujeres directamente no aparecen o están distorsionadas (Sánchez; Iglesias, 2008). Reconociendo su existencia, Andréé Michel (1987, p. 71) señalaba que el sexismo existía y existe "cuando los textos y las ilustraciones de los manuales (...) describían a los hombres y mujeres, niños y niñas, en el contexto de funciones estereotipadas que no reflejan la diversidad de los roles existentes". A su vez realizaba una división del sexismo presente en los textos escolares diferenciando entre sexismo implícito y sexismo latente. El sexismo implícito sería aquel en el que se describe a hombres y a mujeres en situaciones totalmente estereotipadas sin contar con la diversidad de las situaciones reales. El sexismo latente consistiría en situaciones en las que aparecen las mujeres en una posición de inferioridad pero sin poner en

entredicho u ofrecer alternativas ante situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres.

Ambos tipos de sexismo todavía podemos encontrarlos en el corpus textual, en las ilustraciones y en el propio lenguaje que se utiliza en el texto, siendo por tanto estos tres los elementos fundamentales en los que nos centraremos en esta investigación.

2.5.2.Contenido

Sería todo el corpus textual escrito en cada libro de texto en el que se recoge el discurso considerado por los autores y de acuerdo a la legislación educativa vigente como los conocimientos esenciales que deben ser transmitidos al alumnado. Sabemos que lo que aparece en el libro de texto es lo que el alumnado termina asumiendo como verdad absoluta, de ahí la importancia de analizar lo que el corpus textual contiene.

La importancia de analizar el contenido sexista o no sexista que se transmite en los libros de texto escolares se apoya en la evidencia de que a través de ellos se contribuye a crear el yo social de cada persona. ¿Y cómo construir la identidad social, si no se cuenta con modelos? A esta problemática se enfrentan aún las niñas. Por eso importa mucho el hecho de que todavía la presencia de las mujeres en los textos escolares esté poco presente y ello es lógico si tenemos en cuenta que " la mayoría de los materiales didácticos siguen reflejando una mirada androcéntrica sobre la cultura, sobre el conocimiento y sobre la vida de las personas y las sociedades" (Lomas, 2002b, p. 206). Y aunque es evidente que cada vez se van observando cambios significativos, todavía queda mucho por hacer, pues la presencia de personajes femeninos sigue siendo insuficiente para conocer el pasado y el presente (Blanco, 2000a).

El contenido se basa en tres premisas a la hora de ser confeccionado. Primero se tiene en cuenta la evolución del discurso de cada disciplina en el momento en que se realiza. Segundo se realiza una adaptación de los principios pedagógicos y didácticos más afines a cada materia. Y tercero, según lo que se

quiera que aprendan y asimilen los destinatarios, futuros ciudadanos y ciudadanas (García y Beas, 1995).

Pero aunque éstas son las premisas, la realidad está más lejos. En el caso de los libros de Ciencias Sociales y de Historia por ejemplo, hay cuestiones históricas que están más que superadas por la Historiografía pero no recogidas en los textos escolares. Tal sería el caso del enfoque positivista o de la propia Historia de las mujeres que hace años que se ganó el respeto de los historiadores e historiadoras. Sin embargo ambas cuestiones no se modifican en los manuales escolares, pues se sigue contando una Historia basada solo en los datos y la Historia de las mujeres aparece referenciada muchas veces tan solo de forma testimonial. Tampoco se ha producido una adaptación a los principios pedagógicos, pues se sigue manteniendo un formato de libro de texto más cercano a la dinámica de clase pasiva y memorística, que hacia una didáctica más activa y motivadora que se acerque a las necesidades y habilidades del alumnado. Por último, aunque lo que se quiere que aprendan los alumnos y alumnas parece estar meridianamente claro (ser ciudadanos y ciudadanas partícipes de la sociedad en la que viven, asumiendo sus derechos y deberes), a la hora de la práctica, la pervivencia del sexismo, los estereotipos... en los manuales, contraviene de forma explícita lo que se pretendía en un principio.

2.5.3. El lenguaje

El lenguaje ha de entenderse "como un elemento fundamental de producción, transmisión y adquisición cultural" (García, 1993, p. 29). Con él las personas se relacionan entre sí y con el mundo, pero además nos permite clasificar y distribuir todo lo generado por cada cultura (García, 1988, citado por García, 1993, p. 28). Sin embargo su funcionamiento es en realidad el de un sistema autónomo que solo cambia una vez que lo han hecho las mentalidades de la sociedad que lo utiliza. Por eso para eliminar el sexismo de los manuales escolares no solo hay que ceñirse a eliminar el lenguaje sexista, sino que hay que fomentar también contenidos e ilustraciones que desemboquen en un cambio de mentalidad

de los hablantes. No obstante se considera que favorecer una lengua no sexista en los materiales curriculares es un germen para crear ese cambio mental (Lledó, 1992).

Está más que demostrado (Meseguer, 1988; Lledó, 1992; Peñalver, 2003...) que el lenguaje contribuye de forma clara a mantener el sexismo, que sin duda aún permanece en nuestra sociedad, y que seguimos transmitiendo. Es esencial recurrir al análisis, porque aceptar un determinado lenguaje (sexista y androcéntrico) supone asimilar unas determinadas reglas de clasificación o de relación que termina conformando una determinada forma de ver el mundo (Durán, 1982, citado por Moreno, 1986, p. 46). Porque como reconocía García, A. (citado por Barrio, 1992)

la estructura masculina del idioma en general tiene un efecto más genérico ya que no solo provoca la ocultación sistemática de la mujer y todo lo que a ella atañe, sino que además produce una especie de masculinización en el cuadro de las clavijas de la mente y sesgan, por rutina de reflejos, nuestra forma de captar el mundo (p.21)

Las mujeres deben ser nombradas y referidas en los textos escolares porque si no están, no existen y por tanto tampoco se contribuye a la creación del llamado orden simbólico que es esencial en la coeducación (Rivera, 1994).

En la actualidad, el lenguaje que preside los libros escolares es un lenguaje de carácter androcéntrico resultado evidente de la mentalidad de nuestra sociedad. Aún pervive el razonamiento de los gramáticos prescriptivos que en su momento consideraron que el término hombre representaba al varón pero también a la mujer, y podía usarse como sinónimo de especie (Spender, 1993). Se generaron los llamados nombres epicenos tanto plurales como singulares que eran voces masculinas unas veces usadas para definir tanto el masculino como el femenino. Así se genera un discurso androcéntrico que constituye una apropiación clara de la palabra (Martín, 1996, citado por Lomas, 2002a, p.100).

Son muchas las formas en las que se percibe el sexismo en los textos.

García, M. (1993) hablaba de varias:

- △ Aparición de expresiones duales que en sentido masculino son positivas pero en el femenino resultan negativas.
- △ Asociación de determinadas adjetivos a la mujer.
- △ Tratamiento de cortesía que denotan dependencia de la mujer hacia el hombre.
- △ Valores atribuidos tradicionalmente a uno u otro género.
- △ Identificación entre varón-persona pero no entre mujer-persona.
- △ Falta de vocablos para referirlas.

Por otro lado, Eulalia Lledó (1992) diferenciaba entre androcentrismo lingüístico y sexismo lingüístico. El primero estaría relacionado con trasladar al lenguaje una visión parcial del mundo que coloca a los hombres como centro de todo lo que le ha acontecido a la humanidad. El varón es el patrón para toda la población. El segundo sería más bien una actitud que desvaloriza a las mujeres. Normalmente lo que se observa más en los materiales curriculares es una práctica androcentrista que contribuye de forma determinante a que al final se lleven a cabo actitudes sexistas. Ejemplos de lenguaje sexista y androcentrista encontraremos bastantes en los manuales escolares. Teresa Meana (2004, citado por Pérez, 2011, p.17) señalaba que

los efectos que producen en la lengua el sexismo y el androcentrismo se podrían agrupar en dos fenómenos. Por un lado el silencio sobre la existencia de las mujeres, la invisibilidad, el ocultamiento, la exclusión. Por otro, la expresión del desprecio, del odio, de la consideración de las mujeres como subalternas, como sujetos de segunda categoría, como subordinadas o dependientes de los hombres. (p. 17)

Además de lo citado anteriormente nosotros nos centraremos en dos de las prácticas con más peso de las que se llevan a cabo:

1. El masculino genérico. Consiste en usar el género masculino como si fuera neutro. Así bajo una palabra de género masculino se incluyen categorías

femeninas, generándose equívocos importantes porque a veces esa palabra se referirá exclusivamente a los hombres, pero otras se referirá al conjunto de mujeres y hombres. Además las niñas se ven abocadas a una ambigüedad constante y su identidad sexolingüística no siempre estará clara por lo que tendrán que aprender a descifrar cuando el discurso las incluye o las excluye. Un ejemplo sería el término hombres que sirve para hablar de varones en plural y también para nombrar a todos los seres humanos. El genérico no es "los hombres", es la humanidad. Para solucionar esta problemática se aboga por el uso de genéricos reales como profesorado, juventud, alumnado...

2. Los saltos semánticos. Es un fenómeno lingüístico que suele encontrarse con bastante asiduidad en los libros de Historia. Fue descrito por Álvaro García Meseguer como un defecto lingüístico que consistía en que el discurso comenzaba con un término de género gramatical masculino en sentido general abarcando a hombres y a mujeres, pero que en ese mismo contexto queda desdicho al usar expresiones que evidencian que el autor se refería a los varones exclusivamente. Ejemplos de saltos semánticos podrían ser afirmaciones como "los antiguos egipcios habitaban en el valle del Nilo. Sus mujeres solían...", "los cartagineses conquistaron la Península" o "la característica fundamental de la cultura griega es el concepto de libertad del hombre". Este tipo de frases son saltos semánticos, porque en todas ellas las mujeres o no se identifican con el gentilicio de su pueblo, o directamente se la incluye o excluye sin tener en cuenta la verdad histórica. Para García, A. ese salto semántico "constituye uno de los mecanismo más sutiles de discriminación sexual, al reforzar con nuestro subconsciente la injusta y tradicional identificación entre los conceptos varón y personal". (citado por Moreno, 1993. p. 44). Lo que se consigue es la ocultación de las mujeres, y si el lenguaje que es la forma en la que se expresa nuestra concepción del mundo y reflejamos la sociedad, no estamos, entonces no existimos.

Aunque autores como Violi (1991, citado por Blanco, 2000a, p. 30) afirman que la transformación del lenguaje no llevará directamente a la eliminación del sexismo, apoyamos que es necesario evidenciar que existe sexismo en el lenguaje y que podemos nombrar de forma que ambos géneros se reconozcan en los libros de texto, de ahí la necesidad de su estudio.

2.5.4. Las imágenes

El último aspecto en el que fijaremos nuestra atención será en las ilustraciones de los manuales escolares. Esta cuestión no es baladí. Ya en 1962 McLuhan (citado por Instituto de Marketing y Opinión Pública, p. 84) comentaba que la vista y no el oído era la protagonista de aquellas sociedades que estaban más semiotizadas, convirtiéndose estas en las sociedades en las que rige el código de la imagen. Y nuestra sociedad es así, pues en ella lo visual y más ahora que tiene tanto peso las nuevas tecnologías, es un potente generador de la realidad. Aquello que se transmite en los libros de texto ya sea de forma textual o en forma gráfica contribuye a que el alumnado vaya construyendo su aprendizaje. De ahí que se considere relevante analizar las ilustraciones de este material curricular. En lo relativo al sexismo y a la desigualdad de género también se han usado las imágenes por ser precisamente reforzadoras de ideas. Han sido un vehículo para mantener la concepción de género que cada época ha querido perpetuar. Muchas veces se ha recurrido a imágenes de mujeres situadas siempre en el ámbito doméstico, ejerciendo labores consideradas típicamente femeninas o como mujeres objeto, cosificadas como se observa en la imagen de las mujeres que nos ofrece la Historia del Arte por ejemplo.

En 1975 Allen Pace Nilsen (citado por Spender, 1993, p. 44) acuñó la expresión «el culto al delantal» para describir como estaban representadas las féminas en los manuales escolares. Aunque es cierto que hoy día esa situación de estereotipo descarado no se encuentra tan frecuentemente en los textos, aún existen muchas más imágenes masculinas que femeninas. Y esta diferencia no solo se refiere a la cuestión cuantitativa, sino también a la cualitativa. Las

acciones con las que se representan a las mujeres caen en los estereotipos que tradicionalmente se han asignado. Por ejemplo en los libros de Ciencias Sociales son comunes las imágenes de mujeres como objeto del arte o como reinas en ocasiones, y no como mujeres trabajadoras del campo, literatas, sindicalistas...

Así los chicos tienen multitud de ejemplos con los que identificarse al contrario de lo que les sucede a las chicas. Ellos aparecen más veces como seres individualizadas mientras que las mujeres lo hacen formando parte de una colectividad. Por todo esto consideramos importante analizar la imagen de las mujeres en los libros de texto que usa el alumnado.

2.5.5. Estudios sobre el sexismo en los libros de texto

Como reconocía Montserrat Moreno (1993)

la imagen que se da a los alumnos de la mujer y del hombre a través de los contenidos de la enseñanza, contribuye poderosamente a conformar su yo social, sus pautas diferenciadas de comportamiento, el modelo al que deben identificarse para ser «más mujer» o «más hombre» y les informa a la vez, de la diferente valoración que nuestra sociedad hace de los individuos de cada sexo. (p. 30)

De esta forma se propicia el mantenimiento del sexismo en la sociedad por lo que los textos escolares funcionan, como dijimos con anterioridad, como elementos clave en la legitimación y perpetuación de valores, tradiciones y saberes que se transmiten al alumnado como legítimos. Si se toleran los manuales sexistas, es porque la sociedad aún lo es (Michel, 1987). Sin embargo esto no quiere decir que se haya permanecido impasible ante la presencia del sexismo en los manuales escolares. Ya en los años 60 los movimientos feministas europeos fueron los primeros que se hicieron eco de las quejas de las docentes y parte de profesorado en cuanto al sexismo que destilaban los libros de texto. Poco después la UNESCO encargaría estudios sobre esta cuestión por todos los continentes. Desde entonces, organismos internacionales como la propia UNESCO, Naciones Unidas, el Consejo de Europa o la Unión Europea han promovido estudios y

proporcionado pautas para eliminar el sexismo en los libros de texto. Así la *Plataforma para la Acción de la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres*, celebrada en Pekín en 1995, insistía en que "los currículos y los materiales escolares siguen siendo sexistas" (párrafo 74), y que había que "fomentar la adaptación de los currículos y materiales didácticos y adoptar medidas de acción positiva (...) elaborando currículos, libros de texto y material didáctico libre de estereotipos sexistas para todos los niveles de enseñanza (párrafo 82 y 83). Lo mismo ocurría en la *Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa en su Recomendación 1281/1995 sobre la Igualdad de sexos en Educación* donde insta a realizar una revisión de los estereotipos y los modelos para chicos y chicas rechazando las ideas de desigualdad.

En el caso de nuestro país, aunque la Constitución de 1978 recogía la no discriminación por razón de sexo, será la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) la que incorpore el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de sexo en los libros de texto. Dicha regulación fue recogida en el Real Decreto 388/1992 de 15 de abril que regulaba la supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los centros. En 1998 fue derogada y sustituida por el Real Decreto 1744/1998 de 31 de julio sobre el uso y la supervisión de los libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de régimen general, que en su artículo 4 hacía referencia a que se debían "reflejar en sus textos e imágenes los principios de igualdad de derechos entre los sexos rechazando todo tipo de discriminación", en consonancia con los principios educativos de la LOGSE.

En 2006 se promulga una nueva ley de educación. Será la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo que recogerá también los principios de igualdad y no discriminación por razón de sexo. En lo referente a los materiales curriculares y los libros de texto es importante la disposición adicional cuarta que señala que "deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios y valores, libertades, derechos y deberes constitucionales" así como los principios y valores de la LOE

y a los de la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, por lo que se vinculan los manuales y sus estereotipos al problema de la violencia de género, de ahí la necesidad de eliminarlos. También la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de hombres y mujeres hace referencia en su capítulo II a la "eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y los materiales educativos". Además hace referencia al establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

Otras iniciativas a cargo del Instituto de la Mujer y del área de Igualdad del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, será la publicación de los Planes Estratégicos de Igualdad de Oportunidades. El último de ellos y que está vigente (I Plan Estratégico de igualdad de Oportunidades 2008-2011), señala en su objetivo 6 "promover que los libros de texto y el material educativo se editen respondiendo a criterios de igualdad y no discriminación incorporando la visión y las aportaciones realizadas por las mujeres en todos los contenidos escolares y académicos". Además establece una serie de medidas para poder alcanzar este objetivo:

1. Crear una Comisión Permanente que trabaje con las editoriales para erradicar el sexismo de los materiales curriculares y se incluya la perspectiva de género a fin de incorporar a las mujeres.
2. Fomentar el diseño de indicadores para analizar la calidad de los manuales teniendo en cuenta el género y la participación de las mujeres, el lenguaje sexista y las imágenes estereotipadas.
3. Preparar e impulsar campañas que ayuden a las editoriales, al profesorado, a los padres y a las madres sobre el género en los libros de texto.
4. Realización de materiales didácticos relacionados con la eliminación del sexismo.
5. Promover campañas informativas sobre los libros coeducativos,

bibliografía de autoras femeninas, que sirvan para lograr la igualdad.

6. Elaboración de libros de texto que ayuden a eliminar los usos sexistas del lenguaje y a que la lengua tiene recursos diferentes para lograrlo.

Además, cada Comunidad Autónoma haciendo uso de sus competencias en educación también ha legislado en cuanto a los libros de texto incluyendo referencias en su legislación a la igualdad y no discriminación. Tal será el caso del Decreto 51/2000 de 7 de febrero de Andalucía, por el que se regula el registro, la supervisión y la selección de libros de texto, en el que se establece que todos estos textos e imágenes que se contengan en ellos, deberán estar en consonancia con el artículo 14 de la Constitución Española, los principios de igualdad de sexo, rechazo de discriminación... Otra sería la Orden de 2 de septiembre de 2005 de nuestra comunidad, por la que se establecen los criterios y normas sobre homologación de materiales curriculares para el uso de los centros docentes en Andalucía, que señala como uno de los criterios esenciales para que sean válidos que respeten la igualdad de derechos entre los sexos. Se establecía que no apareciesen imágenes estereotipadas ni de las mujeres ni de los hombres, incorporando la contribución de las mujeres al desarrollo de la sociedad o como la Ley 12/2007 de 26 de noviembre para la promoción de la igualdad de género en Andalucía que en su título II capítulo I artículo 16 establece que se eliminen los prejuicios y los estereotipos sexistas de los libros de texto y los materiales curriculares.

El I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Educación en Andalucía (2005), en el que se señalaba que los materiales didácticos y los libros de texto son "recursos potentísimos" para que la visión estereotipada de las mujeres no se siga perpetuando. Por eso es imprescindible la eliminación de dichos prejuicios si queremos igualdad real entre hombres y mujeres.

Más reciente es el Acuerdo de 19 de enero de 2010 del Consejo de Gobierno por el que se aprueba el I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013. Dicho Plan propone en su cuarto objetivo "eliminar los prejuicios culturales y estereotipos sexistas o discriminatorios en los

libros de texto y demás materiales curriculares", valiéndose de la presencia equilibrada de las mujeres en dichos materiales y eliminando aquellos aspectos que contribuyan al mantenimiento del sexismo, tanto si se refiere al lenguaje, a los contenidos y a las imágenes. Las medidas para alcanzar este objetivo son:

- △ Que los libros de texto contengan la contribución de las mujeres en diferentes facetas de la historia, la política, la ciencia,... al estudio del feminismo, el lenguaje coeducativo y las imágenes.
- △ Promover la desaparición de aquellos libros de texto que mantengan los prejuicios y estereotipos sexistas en contenidos, imágenes y lenguaje con instrucciones a centros educativos, editoriales y consejos escolares para eliminarlos.
- △ Supervisión por la Consejería de Educación para que toda la normativa respecto a estas cuestiones se cumpla en libros de texto, editoriales...

Sin embargo a pesar de los cambios legales, los modelos culturales que se siguen ofreciendo a las generaciones de jóvenes en los libros de texto continúan manteniendo la diferencia, portando mensajes falseados y no acordes con la realidad y la justicia social (Rodríguez, 1998, p. 259).

Precisamente fruto de esta preocupación, desde principios de los años 80 hasta ahora, han sido muchos los estudios que se han realizado en España sobre el sexismo en los materiales didácticos y en los libros de texto. En el año 2007, bajo la coordinación de Montserrat Grañeras y Ana Mañeru, el CIDE y la sección de Educación del Instituto de la Mujer, editaron una revisión bibliográfica titulada "Mujeres y Educación en España 1983-2007", en la que se hacía un recorrido por los diferentes estudios, tesis o ensayos realizados sobre esta cuestión en concreto. Dentro de esta obra se recopilaban además, las publicaciones referidas al sexismo y/o androcentrismo en los libros de texto. Hemos de decir que en este ámbito se han dado dos momentos: uno y primero a mediados de los años ochenta cuando se comienzan a publicar las primeras investigaciones realizadas en este campo, y un segundo momento durante los últimos años del siglo XX y principios de la década del 2000, aprovechando el cambio legislativo que obligó a revisar de nuevos los

materiales escolares.

Si hacemos un repaso de las investigaciones realizadas en España sobre el tema que nos ocupa, la primera a la que hemos de aludir sería "El paper de la dona en l'ensenyament i en el llibre de text a Catalunya" (Heras, 1984) pionera al estudiar por primera vez este tema de forma más amplia. También de los años 80 serán las obras "Rol que representa la mujer en los textos de Preescolar y EGB utilizados en la Comunidad Autónoma de País Vasco" (Gonzalez, 1986), "Valoración del papel de la mujer en los texto de Historia y en su didáctica para de los alumnos de ciclo de EGB de Málaga" (Moreno y Santos, 1986) y "Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB" (Garreta y Careaga, 1987) caracterizados por centrar sus análisis en áreas curriculares diferentes para analizar el sexismo. En 1992 el Colectivo Escuela no Sexista de Murcia (C.O.E.N.S.) publicó "el sexismo iconográfico en los libros de texto", centrándose en las imágenes de los manuales. Un año después salía al mercado la obra de Maribel García Gracia titulada "El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de un sistema e indicadores", que además de las ilustraciones, analizaba el sexismo a través de los textos y la gramática en las disciplinas de Lengua y Ciencias Sociales concretamente. Algo parecido hacía Fernando Cerezal en 1999 al centrarse en la lengua inglesa con su estudio "La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto en inglés". Ya en la década del 2000, y relacionados con la nueva legislación LOGSE, volvieron a surgir los estudios sobre el sexismo y el androcentrismo en los libros de texto. Así el equipo del Instituto de Marketing y Opinión Pública (IMOP) encuestas con la colaboración del Instituto de la Mujer sacaba a la luz en el año 2000 "la transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de enseñanza obligatoria" atendiendo de nuevo a la presencia de la mujer en los textos, las ilustraciones y el lenguaje en las materias de Lengua y Literatura, en la Historia y en el Arte. Algo muy similar se hacía en la obra de Nieves Blanco "El sexismo en los materiales educativos de ESO" del 2000 y en "Análisis del sexismo en los libros de texto de ESO" publicado por Rosa Peñalver Perez en 2001, centrados

ambos en el tramo de la Educación Secundaria. Por último estaría la investigación de Rosa Luengo y Florentino Blázquez del 2004 titulada "Género y libros de textos. Un estudio de los estereotipos en las imágenes", que está enfocado a la representación iconográfica de las mujeres y los espacios que ocupan en las imágenes de los libros de texto.

Otros estudios que han abordado esta problemática han sido las tesis, aunque hemos de comentar que el número de estudios doctorales sobre el sexismo y/o androcentrismo es bastante pobre comparado con otros estudios relacionados con el género. Serían la de Juan Parra de 2001 titulada "Análisis del sexismo en los libros de texto de Educación Física: segundo ciclo de ESO y Bachillerato", centrado en conocer si el sexismo ha desaparecido en los libros de esta materia, y la de Rosa Luengo de un año más tarde bajo el nombre de "Análisis de estereotipos de género en las imágenes de los libros de Lengua y Literatura de Enseñanza Secundaria Obligatoria", más centrada en los estereotipos en las imágenes de los libros de texto de tal disciplina.

Otro conjunto de investigaciones serán los ensayos centrados en la invisibilidades de las mujeres y el sexismo en las diferentes disciplinas académicas y textos escolares. Son importantes dos estudios generales realizados fuera de España, pero muy importantes por lo innovador de su planteamiento. Tendríamos así la obra de Adrienne Rich de 1983 "Sobre mentiras, secretos y silencios", que abordaba como el sistema patriarcal había representado a la mujer alejada de la historia, la filosofía y la educación, y por otro lado la de Andrée Michel titulada "Fuera moldes: hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares" de 1987, que promovido por la UNESCO, estudiaba los estereotipos sexistas de los libros de texto en diferentes países del mundo. Ya realizados en España, hemos de destacar "Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela" de Monsterrat Moreno en 1987 y "El currículum oculto" de Jurjo Torres de 1991, que analizaban la persistencia del sexismo en los libros de texto a partir de su existencia en el currículum oculto. Otros ensayos más recientes serán el coordinado por Ana González y Carlos Lomas de 2002 "Mujer y educación:

educar para la igualdad, educar desde la diferencia", que indaga sobre la ocultación de las mujeres en distintas disciplinas, el lenguaje sexista o el curriculum oculto, y la obra compilada por Carmen Rodríguez de 2004, "La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares", que muestra los sesgos androcéntricos de la cultura escolar en lo que a la presencia de las mujeres se refiere. Más concreto es el estudio de Ángeles Calero de 1999 sobre el lenguaje titulado "Sexismo lingüístico: análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje".

Por último, haremos alusión a otros estudios que tiene como destinatarios a los docentes, pues son obras dedicadas a que éstos sean capaces de analizar por ellos mismos el sexismo y/o androcentrismo vigente en los libros de texto. Tal sería el caso del manual editado por el Centro del profesorado y recursos de Gijón en 2002 bajo el título "Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito educativo" o la pequeña guía publicada por el Instituto de la Mujer en 2004 "Elige bien: un libro sexista no tiene calidad", donde además van a aparecer recomendaciones para que los docentes puedan mejorar los textos. En 1992, Marina Subirats y Amparo Tomé publicaban "Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo", donde proponían, en su capítulo 5, una serie de plantillas para computar y medir el sexismo en los libros de texto.

Todas estas investigaciones que se han venido realizando sobre el sexismo en los libros de texto, ya sea analizando los contenidos, las ilustraciones o el lenguaje empleado, no han hecho sino constatar que a pesar de los avances legislativos en cuanto a la promulgación de leyes sobre el género o los cambios en las leyes de educación, las transformaciones en los libros de texto están lejos de la erradicación de esta problemática, pues todavía es mucha la ocultación, subordinación y discriminación de las mujeres presente en los manuales escolares.

3. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Como hemos analizado a lo largo del desarrollo del marco teórico, los manuales escolares y en especial los que centran este estudio, es decir los de Ciencias Sociales Geografía e Historia, tienen un papel esencial en lo que se refiere a transmitir estereotipos sexistas y mantener la visión androcéntrica de la Historia de la humanidad. Dichos manuales son verdaderos portadores de modelos sociales y fuentes para la asimilación de la cultura, de ahí que importe tanto analizar lo que vehiculan (valores, conocimientos, actitudes...)

El objetivo principal de esta investigación es dilucidar si la implantación de la LOE y la promulgación de la legislación dedicada a erradicar la discriminación por razón de sexo y el sexismo, como la Ley de Igualdad, han servido para que los manuales de la ESO modifiquen los contenidos de los libros de texto, las ilustraciones y el lenguaje.

Usaremos para ello la metodología del análisis de contenido, válida para analizar comunicaciones variadas de las que obtener diferentes informaciones, pues es apta para realizar tanto análisis cuantitativo como cualitativos.

3.1.El análisis de contenido

Sobre esta metodología son muchas las definiciones que han ido apareciendo. Cronológicamente, algunas de ellas son:

- △ Para Berelson (citado por Andreu, 2008. p. 2) el "análisis de contenido es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación".
- △ Para Holsti y Stone (1969, citado por Andreu, 2008. p. 3) " es una técnica de investigación para formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un texto".
- △ Krippendorff (1990, p. 28) lo definía como "una técnica de

investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto".

△ Bardin (1996, p. 32) lo definía como el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/ recepción (contexto social) de estos mensajes (p. 32)

No obstante es muy clarificadora la conceptualización que realiza Andreu (2006). Para este investigador el análisis de contenido es una metodología que sirve para interpretar texto (en cualquier formato escrito, pintado, filmado...) o en cualquier registro de datos (discursos, protocolos, entrevistas transcritas...). Ese contenido debe ser sometido a un análisis de observación y producción de datos mezclado con la interpretación o análisis de esos datos, de ahí su complejidad. Además añade que tanto los textos como las imágenes pueden ser interpretados de forma directa para conocer lo obvio que transmiten, y de forma latente, intentando averiguar que sentido oculto vehiculan, dejando claro el contexto en el que se desarrollan. Texto y contexto son dos aspectos esenciales del análisis de contenido.

3.2. Características, usos y clasificaciones

"El análisis de contenido sería una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización". Así lo sintetizaban Luis Porta y Miriam Silvia (2003, p. 8). Estos dos autores también resumieron las características más importantes atribuibles a esta metodología en las siguientes:

△ Objetiva, pues los procedimientos que usa pueden ser reproducidos por otras investigaciones y además se pueden verificar por otros estudios distintos.

- △ Sistemática, porque exige que el análisis esté basado en unas pautas objetivas determinadas.
- △ Cuantitativa, ya que mide la frecuencia con la que aparecen determinados ítems en el contenido y obtiene datos por medio de técnicas estadísticas.
- △ Cualitativa, pues detecta la presencia y ausencia de ciertos aspectos en el contenido.
- △ Representativa ya que selecciona materiales con ala creación de categorías en un número suficiente que permita justificar el recuento.
- △ Exhaustiva, porque una vez definido su objeto no puede olvidarse nada de él.

En cuanto a sus funciones, autores como López (2005) señalan tres principales:

1. La descripción sistemática de las características de una comunicación.
2. La formulación de inferencias o deducciones sobre asuntos exteriores al contenido de la comunicación.
3. La prueba de hipótesis para su configuración o rechazo.

Berelson y luego Holsti (citado por López, 2005, p. 557) realizaron una clasificación de los análisis de contenido de carácter descriptivo (generalmente exploratorios o de índole histórica) usando como criterio el propósito del contenido. Así existía:

- △ El análisis de las características del contenido en cuanto a su fondo o sustancia (usado para describir tendencias, averiguar evoluciones del pensamiento, revelar diferencias, comparaciones, analizar determinadas comunicaciones en términos de sus objetivos implícitos o explícitos, o para relacionar características conocidas de la audiencia con mensajes creados para ella).
- △ El análisis de las características del contenido en cuanto a su forma (para revelar técnicas de persuasión, interés del texto, rasgos estilísticos en lenguajes, periodos históricos...)

En cambio si el objetivo del análisis de contenido es hacer inferencias obtenemos otra clasificación:

- ⤴ Análisis para realizar inferencias acerca de las causas, de los productores o los antecedentes de las comunicaciones (usado para conocer las intenciones u otros aspectos de los autores, para analizar rasgos psicológicos de individuos, para detectar si existe propaganda, o los valores de la población que hayan podido ir cambiando).
- ⤴ Análisis para realizar inferencias acerca de las consecuencias o efectos de las comunicaciones (para detectar qué actitudes y comportamientos son consecuencia de las comunicaciones).

En en caso de los análisis de contenido dirigidos a la comprobación de hipótesis, comparan los resultados obtenidos con el análisis de contenido con otros obtenidos independientemente. Janis (citado por Aigner, 2007, p. 12) diferencia por su parte entre:

- ⤴ Análisis de contenido semántico clasificando los signos según su significado (contabilizando las designaciones el número de veces que se hace referencia a determinadas os objetos que algunos reconocen como análisis de temas, análisis de atribuciones o frecuencia en la que aparecen ciertas caracterizaciones: análisis de afirmaciones que nos dicen la frecuencia con que ciertos objetos son caracterizados de una determinada manera).
- ⤴ Análisis de contenido pragmático que clasifica según las causas o efectos que pudiese provocar cada idea o signo que aparece en un mensaje.
- ⤴ Análisis del vehículo de signo según las propiedades psicofísicas del signo.

Otros como Krippendorff (1980, citado por López, 2005, p, 559) clasificaba el análisis de contenido en base a dos ideas relacionadas:

- ⤴ El objetivo es hacer inferencias.
- ⤴ Dichas inferencias pueden estar ligadas a:
 - sistemas (conceptos para describir una parte de la realidad).

- estándares (criterios con los que se comparan objetos).
- índices (variables con posibilidad de ser interrelacionados con otros fenómenos).

3.3. Justificación del uso de esta metodología

Así entendido, el análisis de contenido nos va a dar la oportunidad de abordar el estudio de ciertas cuestiones como :

- △ Descripción sistemática de los personajes del texto, las lecturas y las ilustraciones.
- △ Análisis del lenguaje con especial atención al uso del masculino genérico y los saltos semánticos.
- △ Ausencia y presencia del sexismo y androcentrismo en los manuales escolares analizados.

Como establecimos en nuestro objetivo principal, queremos analizar si la implantación de la LOE y la Ley de Igualdad han repercutido en la presencia del sexismo en los libros de texto respecto a los de la etapa anterior bajo la LOGSE. Precisamente por el interés de dilucidar si ha habido o no evolución, hemos creído conveniente seguir la metodología de análisis de contenido que ya se usó en análisis precedentes a este. Además dichos análisis nos arrojan datos que nos posibilitan las comparaciones con el trabajo que estamos realizando.

3.4. Estudios precedentes con esta metodología

Hemos centrado nuestra atención en tres estudios realizados entre 1993 y 2000. Aunque el objeto era comparar la evolución entre la LOGSE y la LOE, el primero de los libros analizados, como veremos, se centra en los manuales de EGB y BUP, es decir acogidos a la legislación anterior a la LOGSE. Sin embargo la cercanía en el tiempo a la implantación de la Ley General de Educación Secundaria que ya había sido promulgada y estaba siendo implantada y sobre todo por la aportación metodológica de este estudio decidimos incluirlo como punto

referente. Este primer libro, bajo la dirección de Maribel García titulado “El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de un sistema de indicadores” de 1993 nos ofrece toda una serie de ítems organizados en forma de plantillas para poder cuantificar y analizar el texto de los manuales escolares, las ilustraciones y las lecturas. Su precisión y meticulosidad son aspectos destacables, que sin duda favorecen que los datos que se obtienen sean luego analizados desde diferentes ángulos.

Los siguientes estudios de referencia más inmediata a nuestro trabajo son dos, ambos editados en el año 2000 con una intencionalidad similar: analizar el sexismo en los manuales escolares.

El primero de ellos titulado “La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de enseñanza obligatoria” analiza manuales de Primaria y de Educación Secundaria de casi todas las materias y cursos. Para el caso que nos ocupa (Geografía e Historia) se centra en 10 editoriales de 1º y 2º de ESO y otras 10 del segundo ciclo de ESO, pero solamente de 3º (Geografía). Sin embargo con objeto de localizar conceptos y modelos estereotipados de roles masculinos y femeninos, se realiza un análisis de la presencia de los diferentes personajes (hombres y mujeres) con sus profesiones, ámbitos de actividad, caracterizaciones...

El segundo de los estudios realizado por Nieves Blanco y titulado “El sexismo en los materiales educativos de la ESO” es más concreto. Utilizando el sistema de indicadores del año 1993, se dedica a analizar el sexismo de diferentes materias entre las que se encuentran las Ciencias Sociales, siguiendo meticulosamente las categorías de análisis establecidas en las plantillas. Su interés reside en que también tiene en cuenta los estudios realizados con anterioridad intentando descubrir si la implantación de la LOGSE una década después supuso algún cambio. En este caso el análisis se centra en 56 unidades didácticas (más de Historia que de Geografía) entre las que se computaron un total de 1096 páginas. El foco se puso sobre el texto, las actividades, las ilustraciones y las lecturas.

No obstante antes de entrar a relatar los resultados de estos estudios

creemos imprescindible estudiar el sistema de indicadores que vamos a emplear también.

3.4.1. Análisis del sistema de indicadores empleados

Como hemos dicho, en la obra “El sexismo en los libros de texto: análisis de un sistema de indicadores” (1993) se presentan una serie de plantillas para la codificación de distintos elementos de los manuales escolares.

V1. PERSONAJE	11 12 13 14 15 16 17 18 21 22 23 24 25 26	11 12 13 14 15 16 17 18 21 22 23 24 25 26	11 12 13 14 15 16 17 18 21 22 23 24 25 26	11 12 13 14 15 16 17 18 21 22 23 24 25 26
V2. NOMBRE DEL PERSONAJE				
V3. EDAD	1 2 3 0	1 2 3 0	1 2 3 0	1 2 3 0
V4. SUJETO	1 2	1 2	1 2	1 2
V5. OCUPACION	ABIERTA	ABIERTA	ABIERTA	ABIERTA
V6. OCUPACION	CERRADA	CERRADA	CERRADA	CERRADA
V7. AMBITO DE: LA ACCION	1 2 3 4 5 6 7 8 0	1 2 3 4 5 6 7 8 0	1 2 3 4 5 6 7 8 0	1 2 3 4 5 6 7 8 0
V8. VERBOS				
V9. ADJETIVOS				
V10. EDITORIAL	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
V11. CURSO	1 2 4	1 2 4	1 2 4	1 2 4
V12. TEMA	0 1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5 6 7	0 1 2 3 4 5 6 7

Esta primera plantilla es la que va a ser usada para analizar los manuales escogidos en los que vamos a destacar al personaje como unidad de registro que iremos codificando en base también al establecimiento de una serie de categorías.

Cada uno de estos puntos (V.1, V.2, V3...) están confeccionados en base a la creación de categorías que cubren todo el espectro característico de los personajes. Así por ejemplo la categoría V.1 titulada “personaje” al que nos podemos referir. Como observamos en el libro de códigos del anexo, cada número codifica si el personaje es un varón con nombre propio, anónimo, colectivo o individual, si es mujer (también con esas categorías), si es una institución, un masculino genérico, un indeterminado... Otras categorías también desglosadas serían las que se ocupan de la edad, de si el personaje es activo o pasivo y del ámbito al que pertenece la acción que está realizando. Además se dejan abiertos los ítems que recogen el nombre del personaje, o los verbos y adjetivos que se atribuyen en el texto. Las tres últimas categorías se dedican a acotar la editorial, el curso y el tema o unidad didáctica a la que pertenece el personaje analizado.

	A	B	C	D	E	F	G
v1 El personaje	<input type="checkbox"/>						
v2a ¿Cuántas mujeres aparecen?	<input type="checkbox"/>						
v2b ¿Cuántos varones aparecen?	<input type="checkbox"/>						
v3 Ambito dominante de la acción	<input type="checkbox"/>						
v4 ¿La ilustración es...?	<input type="checkbox"/>						
v5 ¿El protagonista es...?	<input type="checkbox"/>						
v6 ¿Qué hace el protagonista?	A	B	C	D	E	F	
v7 Los/las protagonistas: ¿tienen la misma actividad entre sí?	<input type="checkbox"/>						
v8 ¿Cuál es esa actividad?	A	B	C	D	E	F	
v9 Señalar cada actividad diferenciada que hace el grupo de protagonistas	<input type="checkbox"/>						
v9 (bis) Grupo o personaje principal	<input type="checkbox"/>						
v10 Actividad	A	B	C	D	E	F	
v11 Grupo o personaje principal	<input type="checkbox"/>						
v12 Actividad	A	B	C	D	E	F	
v13 Grupo o personaje principal	<input type="checkbox"/>						
v14 Actividad	A	B	C	D	E	F	
v15 ¿Todos los personajes representados son protagonistas?	<input type="checkbox"/>						
v16 Los personajes no protagonistas ¿Tienen la misma actividad entre sí?	<input type="checkbox"/>						
v17 El personaje no protagonista es...	<input type="checkbox"/>						
v18 Especificar la actividad	A	B	C	D	E	F	
v19 Señalar las actividades diferenciadas para cada grupo de personajes secundarios	<input type="checkbox"/>						
v19 bis. Grupo o personaje	<input type="checkbox"/>						
v20 Actividad	A	B	C	D	E	F	
v21 Grupo o personaje	<input type="checkbox"/>						
v22 Actividad	A	B	C	D	E	F	
v23 Grupo o personaje	<input type="checkbox"/>						
v24 Actividad	A	B	C	D	E	F	
v25 PERSONAJES SEGUN TEXTO AL PIE DE LA ILUSTRACION	<input type="checkbox"/>						
v26 NOMBRE DEL PERSONAJE	<input type="checkbox"/>						
v27 COHERENCIA ENTRE ILUSTRACION/PIE	<input type="checkbox"/>						
v28 EDITORIAL	<input type="checkbox"/>						
v29 CURSO	<input type="checkbox"/>						
v30 TEMA	<input type="checkbox"/>						

También propone una plantilla para las ilustraciones con 30 ítems (unos abiertos y otros cerrados) para ir codificando el tipo de personajes que son protagonistas en cada ilustración que cuenta con personas para registrar su actividad, número o forma de representación.

V1. UNIDAD ANALISIS	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
V2. NOMBRE PROPIO						
V3. EDAD	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
V4. SUJETO	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2
V5. OCUPACION	ABIERTA ..	.....	.....	.....	.....	.....
V6. OCUPACION	CERRADA ..	.....	.....	.....	.....	.....
V7. AMBITO ACCION	1 2 3 4 5 6 7 8 0	1 2 3 4 5 6 7 8 0	1 2 3 4 5 6 7 8 0	1 2 3 4 5 6 7 8 0	1 2 3 4 5 6 7 8 0	1 2 3 4 5 6 7 8 0
V8. VERBOS	.....	.....	.....	.....	.....	.....
V9. ADJETIVOS	.....	.....	.....	.....	.....	.....
V10. TIPO LECTURA	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2
V11. TITULO LECTURA	.....	.....	.....	.....	.....	.....
V12. TITULO OBRA	..........	..........	..........	..........	..........	..........
V13. SEXO AUTOR/A	1 2 9	1 2 9	1 2 9	1 2 9	1 2 9	1 2 9
V14. NOMBRE AUTOR/A	.....	.....	.....	.....	.....	.....
V15. EDITORIALES	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
V16. CURSO	1 2 4	1 2 4	1 2 4	1 2 4	1 2 4	1 2 4
V17. TEMA						

La última sería la plantilla sobre las lecturas que se registran en los manuales escolares. Centradas también en los personajes que las protagonizan, no

solo establecen una serie de categorías para analizar el personaje como ocurría en el texto, además atiende al tipo de lectura del que se trata (bibliografía clásica o creada específicamente para el manual...), autoría de dicha lectura...

No obstante aunque esta explicación de las plantillas pudiera parecer parca, es necesario comentar que a lo largo de nuestro posterior análisis iremos haciendo matizaciones que sin duda favorecerán una mayor comprensión de las mismas.

3.5.Resultados de los estudios precedentes

Como venimos comentando nos parece útil contar con los resultados del libro de Maribel García “El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de un sistema de indicadores” (1993) aunque nuestra atención recaerá sobre todo en los resultados de los otros dos estudios por estar ambos centrados en el análisis de los manuales escolares realizados bajo los auspicios de la LOGSE.

→ García, Maribel.(1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis de un sistema de indicadores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

En esta investigación la muestra fue en 18 manuales escolares de Ciencias Sociales de distintas editoriales, centrándose en el análisis de las ilustraciones, el texto y los ejemplos gramaticales. Se establecían como finalidades del estudio analizar la presencia y ausencia de las mujeres, constatar los estereotipos de género y establecer un sistema de indicadores. Para ello se eligieron temas de forma aleatoria de los que se computaron las páginas totales analizadas. Aunque el estudio se extendió a 5º de EGB, 7º de EGB y 1º de BUP, nosotros nos centraremos en el análisis de 7º de EGB (que se correspondería a 1º de ESO) por cercanía a nuestra muestra que se ha centrado en 2º de ESO. Aquí se eligieron 11 editoriales de 7º de EGB en las unidades de “Ilustración y Renacimiento”.

PERSONAJES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Varón	1354	44,10%
Mujer	65	2,10%
Colectivo de varones	138	4,50%
Colectivo de mujeres	7	0,20%
Colectivo mixto	10	0,30%
Genérico	1256	40,90%
Instituciones	238	7,80%
Total	3068	100,00%

TABLA 1. Personajes estudio García, Maribel.

Con más de un 84% del total entre varones y genéricos, las mujeres no llegan ni al 2,5%, lo que demuestra el androcentrismo de los manuales analizados. Además se registra una abrumadora mayoría de personajes de edad adulta y edad intermedia, siendo también la mayoría de ellos activos. Otros datos importantes que se registran son los relativos a los ámbitos de actividad. Destaca que en el ámbito doméstico, donde tradicionalmente estarían inscritas las mujeres, la frecuencia de aparición es casi inexistente.

OCUPACIONES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Doméstico	1	0
Político	635	2,4
Militar	99	3,3
Religioso	91	3,1
Ideológico cultural	975	32,9
Científico técnico	350	11,8
Económico	608	20,5
Lúdico	1	0
No pertinente	206	6,9

TABLA 2. Ocupaciones estudio García, Maribel.

Los verbos más repetidos son aquellos que indican la dominación, ocupaciones, subordinación... Y en cuanto a los adjetivos y atributos destacan los relacionados con la pertenencia al territorio, las capacidades, atributos referidos a la actividad...

EDITORIALES

	Varón	Mujer	Varones	Mixto	Mujeres	Genérico	Instituciones	TOTAL
Santillana	65,5	2,9	2,9	0	0	26,3	2,6	10,2
V.Vives	46,7	3,4	11,6	0	0	31,7	6,6	10,4
Anaya	38,3	3,9	1,6	0	0	43,8	12,5	8,3
EDB	38,6	0,9	13,3	0,3	0,3	38,6	8	11
SM	59,9	3,4	5,4	0	0,7	23,8	6,8	4,8
Onda	40,7	1,9	3,7	0,9	0	44,4	8,3	3,5
Casals	6,9	0,3	2,9	2,1	0,5	70,4	16,9	12,3
Teide	46,4	1,5	1,4	0	0,3	50,8	0,8	1,7
Bruño	39,8	1,7	2,5	0	0	43,6	12,3	7,7
Edelvives	69,7	2,1	2,5	0	0	23,1	2,5	7,8
Magisterio	50,1	3,8	0,5	0	0,5	37,3	7,8	12,2

TABLA 3. Editoriales analizadas. Estudio García, Maribel.

Como se observa por editoriales, los datos son bastante similares entre ellas. Además del número tan bajo de mujeres representadas, resalta la forma en la que aparecen suele ser como objeto de exaltación para el varón, definidas a partir con su relación con el varón (parentesco), cosificada como objeto perteneciente al varón o representada como un varón. Como conclusiones destacan:

- ⤴ El insignificante porcentaje de mujeres representadas.
- ⤴ Además de que las mujeres aparecen poco, hay que tener en cuenta su caracterización: la mayoría de clase alta con carácter de subordinación.
- ⤴ El masculino genérico encubre una constante referencia al arquetipo viril, y lo mismo nos encontramos con los verbos y los atributos.
- ⤴ Se mantiene una configuración de la estructura social que no corresponde a la realmente existente.

En cuanto a las lecturas los datos que encontramos son bastante similares a

los del corpus textual.

PERSONAJES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Varón	128	45,6
Mujer	8	2,8
Varones	15	5,3
Mujeres	5	1,8
Genéricos	120	42,7
Instituciones	5	1,8
TOTAL	281	100

TABLA 4. Personajes de las lecturas. Estudio García, Maribel.

También existe un predominio de la edad adulta e indeterminados mientras que las ocupaciones se distribuyen de la siguiente forma:

OCUPACIONES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Doméstico	25	9,3
Político jurídico	62	23,1
Militar	15	5,6
Religioso	20	7,5
Ideológico cultural	58	21,6
Científico técnico	1	0,4
Económico	68	25,4
Otros	19	7,1

TABLA5. Ocupaciones en las lecturas. Estudio García, Maribel.

En cuanto a los verbos y adjetivos son parecidos a los usados en el texto. Por otro lado destaca la homogeneidad de las lecturas en todos los manuales usados. También se registraron las ilustraciones con los siguientes datos:

PERSONAJES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Varones	399	55,1
Mujeres	98	12,3
Colectivo varones	132	18,2
Colectivo mujeres	9	1,2
Colectivo mixto	76	10,5
Parejas	19	2,6
TOTAL	724	100

TABLA 6. Personajes ilustraciones. Estudio García, Maribel.

Respecto a la coherencia entre ilustración y por son coherentes en un 86%, en un 9% son genéricos y no lo son en un 5,1%. La distribución de las ocupaciones es como sigue:

OCUPACIONES

	PORCENTAJE
Doméstico	0,7
Político	12,1
Militar	4,3
Religioso	6,7
Ideológico cultural	19,5
Científico técnico	9,9
Económico	23
Lúdico	9,6
Todos los ámbitos	2,5
No pertinente	11,7
Total	100

TABLA 7. Ocupaciones ilustraciones. Estudio de García, Maribel.

En el caso de aparecer mujeres de forma individual suelen ser reinas. Además la presencia de personajes femeninos se incrementa considerablemente en el discurso icónico en relación al discurso verbal, aunque siempre por debajo de la presencia masculina. También es común que aparezca como ente figurativo mas que como personalidad propia.

Este estudio termina con una serie de de conclusiones:

- ⤴ Bajísimo porcentaje de presencia femenina.
- ⤴ Respecto a los estudios anteriores la presencia femenina ha disminuido.
- ⤴ En Ciencias Sociales el discurso se articula en torno al masculino genérico (por tanto hay ocultamiento). Solo aparecen las mujeres que se amoldan al arquetipo viril.
- ⤴ La Historia que se cuenta es la historia del poder.
- ⤴ Si analizamos los personajes se reafirma el discurso androcéntrico, a partir de los adjetivos y los verbos.
- ⤴ Al comparar el corpus textual y las imágenes no hay coincidencias. Las

ilustraciones no cumplen el cometido de ser el soporte didáctico del texto.

- △ Hay más representación femenina en las ilustraciones que en el texto.
- △ Las imágenes y las lecturas se repiten y eso demuestra el carácter consensual del discurso científico que se transmite como la falta de creatividad pedagógica.

Creemos que remitirnos a este estudio es importante, mas allá de sus conclusiones y resultados pues ofrece un sistema de indicadores muy valioso. Dicho sistema fue también usado en los dos estudios referidos a continuación.

→ Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

La muestra de este análisis fue un conjunto de 56 temas de 6 editoriales diferentes que sumaron un total de 1096 páginas. La atención se puso en el análisis del texto, las actividades, los ejemplos gramaticales, las ilustraciones y las lecturas analizado todo ello por medio del sistema de indicadores del estudio precedente a este.

Respecto a los personajes se observó un predominio del uso del masculino genérico que presentaba la dificultad de poder averiguar si se refería a hombres o a mujeres. Tras la aplicación de la regla de inversión, se observa que se refiere a varones la mayoría de las veces.

PERSONAJES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Varones	2012	30
Mujeres	284	4
Colectivo mixto	54	0,8
Masculino genérico	2710	41
Indeterminados	1001	15
Instituciones	554	8
TOTAL	6634	100

TABLA 8. Personajes. Estudio Blanco, Nieves.

PERSONAJES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Varón anónimo	227	10
Varones anónimos	667	29,6
Varón con nombre propio	1064	47,3
Varones con nombre propio	4	0,1
Mujer anónima	42	1,8
Mujeres anónimas	182	8,1
Mujer con nombre propio	60	2,6
TOTAL	2246	100

TABLA 9. Tipo de personajes. Estudio Blanco, Nieves.

Con todo esto observamos que prevalece la historia de los grandes personajes, siendo la mayoría varones. Por tanto se tiene aún una concepción patriarcal de la Historia. Las mujeres suelen ser referidas por su condición de féminas y no por lo que hacen como les ocurre a los hombres. Los indeterminados aparecen poco. Además de esto los niños, jóvenes o ancianos no son sujeto del discurso histórico, siendo más del 90% adultos. Casi la mitad de los personajes

son activos estando vinculados a alguna actividad. También se registran las ocupaciones.

OCUPACIONES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Religioso	398	12
Doméstico	143	5
Político-jurídico	1014	32
Militar	68	5
Científico-técnico	247	8
Cultural-artístico	416	13
Económico	667	22
Lúdico	14	0,4
Ámbito social	98	3

TABLA 10. Ocupaciones. Estudio de Blanco, Nieves.

Mientras que para los varones se registran unas 209 ocupaciones diferentes, para las féminas el porcentaje se queda el 26. Sin embargo las diferencias son también cualitativas pues las mujeres aparecen vinculadas a actividades más limitadas y estereotipadas. Los varones se asocian a lo político, lo cultural, lo religioso, lo militar..., y las mujeres están relacionadas casi exclusivamente con lo doméstico y lo espiritual, es decir con el ámbito de lo privado. Esta situación ayuda a mantener el estereotipo de la mujer que no es más que una imagen irreal e inexacta de la contribución de las mujeres.

Respecto a los verbos que predominan son los de dominación, los de relación con el territorio y ya en menor medida los que denotan actividades intelectuales, los que los vinculan con actividades intelectuales, con actividades profesionales, cambio de estado y movimiento, los que reflejan subordinación, participación política y conflicto (sobre todo militar). En cuanto a los rasgos y

atributos, los gentilicios son más frecuentes en hombres que en mujeres. Algo similar ocurre con los atributos relacionados con la filiación. Aquellos atributos que valoran positivamente al personaje o su actividad pertenecen a los varones (célebres, excelentes, expertos, famosos, ilustres...). Al igual que los que se refieren a la actividad profesional también suele ir referido a los varones.

En cuanto a las ilustraciones predominan los personajes varones adultos frente a la representación femenina que es mucho más escasa y la mayoría de las veces vinculada al mundo de lo doméstico. Por otro lado en lo referente a las ilustraciones es imposible poder realizar una comparación como la anterior porque habla de los datos obtenidos en conjunto en diferentes materias además de Geografía e historia (Educación Física, Ciencias Naturales...) En cuanto a las lecturas no existe alusión concreta.

Nieves Blanco ya adelantaba en el preámbulo de esta obra que los cambios que habían visto respecto a los estudios anteriores eran bastante escasos y con propia diferencia respecto a los de la década anterior. Como el estudio más reciente respecto al suyo citaba el que coordinó Marina Subirats en 1993 que estudiaba una amplia muestra de libros de EGB y BUP. De este libro Blanco resaltaba algunas de las conclusiones:

- ▲ Uso excesivo del masculino genérico.
- ▲ Pobre presencia de mujeres (3%).
- ▲ Predominio de adultos.
- ▲ Predominio de actividades políticas y culturales.
- ▲ Mujeres recluidas en el ámbito privado y doméstico.

Al final de este estudio la autora reconocía que los estereotipos sexistas seguían estando presentes en los textos escolares, aunque solo se pueden señalar que no se localizan expresiones, términos o imágenes que denigren a las mujeres.

En cuanto al lenguaje utilizado, los saltos semánticos son menos frecuentes pero sí que se observa abundancia de términos genéricos que son términos ambiguos inadecuados para nombrar con precisión. La presencia de personajes femeninos ha aumentado respecto a las anteriores investigaciones. Sin

embargo la mayoría de las veces suele ser de un 10% en el texto que en las ilustraciones asciende hasta el 27%. Otra diferencia es que las mujeres aparecen como colectivo y la mayoría de las veces anónimas, mientras que los hombres aparecen de forma individual y nombrados. Se sigue silenciando el papel de las mujeres en la vida pública, cuestión esta que demuestra que no hay un reconocimiento su contribución al conocimiento y al progreso de la humanidad. Por tanto se siguen manteniendo y perpetuando los estereotipos de los personajes que siguen siendo más perjudiciales para las mujeres que aparecen son una genealogía, una ocupación o un nombre propio.

→ IMOP Encuestas. (2000). *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Editado en el año 2000, este libro utilizó como muestra libros de Primaria y Secundaria de casi todas las materias en lo que respecta a nuestro trabajo, se analizaron diez editoriales del primer ciclo de Geografía e Historia (1º y 2º de ESO) y otras diez del segundo ciclo dedicadas a Geografía (3º de ESO). El objetivo de esta investigación fue más bien analizar los conceptos, modelos... que asignaban un estereotipo de roles a hombres y a mujeres. Se analizó la unidad de sentido en los enunciados, las ilustraciones y las lecturas. Para ello algunos de los indicadores que se analizaron fueron la presencia y ausencia de personajes masculino y femenino, su caracterización, sus profesiones, actividades...

Tampoco se localiza en el libro un análisis exhaustivo de las editoriales analizadas en Geografía e Historia aunque si se reconoce un cambio notable a la hora de la exposición del relato histórico. Se observa que ha aumentado la atención que se dedica a los personajes femeninos y pese a que se ha producido un desvelamiento de las mujeres, todavía como tema histórico no acaba de fraguar pues no se les concede el reconocimiento que merecen. Todavía predomina el estereotipo de genero dominante en la historiografía las relega a la insignificancia

histórica y cultural. No hay más que ver que un 59% de las ilustraciones son relativas a personajes masculinos mientras que un 10% es de protagonismo femenino.

Con estos resultados se constata que los libros son inconsecuentes con el intento de tratar de forma equitativa los géneros, pues entre otras cosas no se utiliza adecuadamente el doble género, a veces se usa de forma grotesca, se continua empleando el salto semántico, predomina el masculino, mientras que el uso del verdadero genérico no esta tan asumido como debiera. El androcentrismo no solo alcanza al lenguaje, sino también a las imágenes y al texto. Y aunque es evidente que las mujeres están más representadas que hace años todavía falta bastante para desterrar los estereotipos.

4. ESTUDIO EMPÍRICO

4.1. Procedimiento de nuestro análisis de contenido

Nada más comenzar esta investigación se planteó la cuestión de la muestra que se iba a analizar. Entendiendo este Trabajo Fin de Máster como el inicio de un trabajo que pretende ser más amplio, nos decidimos por ceñir el estudio a dos manuales escolares de la Educación Secundaria Obligatoria en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nos decantamos por el 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria por varias cuestiones:

- △ Los manuales de 1º y 3º de ESO no estaban disponibles en la librería a la que se acudió por motivos logísticos relacionados con el cheque libro vigente en Andalucía.
- △ Aunque pudimos inclinarnos por 4º de la ESO, nos pareció más interesante centrarnos en 2º de Eso ya que los dos periodos históricos que se abordan en esta etapa (Edad Media y Edad Moderna) son etapas históricas en las que la Historia de las Mujeres ha hecho importantes descubrimientos. Era de interés analizar si estaban reflejadas en la Historia de estos periodos.

Además es evidente que en la Edad Contemporánea las mujeres están más visibilizadas conforme nos vamos acercando a nuestros días. Por otro lado la edad de los alumnos de 2º de la ESO (14-15 años) es un momento clave en cuanto a la adquisición y puesta en práctica de valores y actitudes relacionadas con la igualdad de género.

- △ En cuanto a las editoriales objeto de investigación, nuestro primer objetivo fue conocer cuáles eran las más vendidas en Andalucía los últimos cursos. Aunque se consultó a la Federación de Gremios de Editores de España, a la Asociación Nacional de Editores de Libros de Texto y Materiales de Enseñanza (ANELE) y a la Asociación de Editores de Andalucía tanto por vía telefónica como vía email, no se obtuvo respuesta con los datos que se necesitaban.

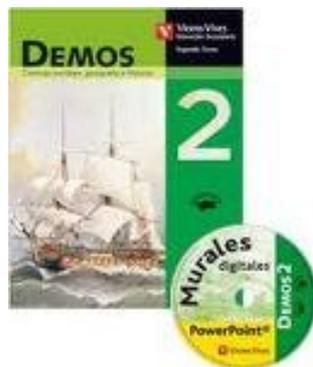
Ante tal situación, optamos por usar varias de las editoriales empleadas en un trabajo anterior, que aunque no estaba dedicado al sexismo, sí que recoge la información que requerimos. Se trata de la tesis de Ángel Blanco Rebollo (2007) “La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria”, Universitat de Barcelona-Tesis, que tras consultar a ANELE, señala como las más vendidas (más de 80% del total de las ventas) cuatro editoriales: Anaya, Santillana, Vicens Vives y SM.

Por tanto al final, nos decantamos por estos dos manuales de 2º de ESO en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

1. Burgos Alonso, Manuel y Muñoz-Delgado y Mérida, María Concepción, “Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Grupo ANAYA, 2008 (Andalucía).



2. García Sebastián, Marcela; Gatell Arimont, Cristina; Albert Mas, Abel; Benejam Arquimbau, Pilar. “Ciencias Sociales. Geografía e Historia”, Vicens Vives, Andalucía, 2008.



Teniendo en cuenta que la mitad de la temática del curriculum para este curso está dedicado a Geografía Humana, decidimos analizar cuatro unidades didácticas del bloque de Historia. De cada manual estudiaremos dos unidades dedicadas a la Europa Feudal y otras dos encuadradas en la Edad Moderna. Como se observa el montante total de páginas también es bastante parecido.

ANAYA (Total 56 páginas)		
Unidad 8	La Europa feudal entre los siglo IX y XI	p.17
Unidad 10	La Europa feudal entre los siglos XII y XV	p.17
Unidad 12	Nacimiento y esplendor del Estado Moderno	p.15
Unidad 13	Los inicios de la Edad Moderna en España	p.7

TABLA 11. Unidades analizadas en Anaya

VICENS VIVES (Total 62 páginas)		
Unidad 2	La Europa feudal	p.17
Unidad 3	La ciudad medieval	p.17
Unidad 7	Renacimiento y Reforma	p.15
Unidad 9	Los grandes descubrimientos geográficos	p.13

TABLA 12. Unidades analizadas en Vicens Vives

Una vez determinada la muestra, hemos de definir la unidad de registro que como venimos comentando será el personaje tanto en el corpus textual, en las ilustraciones, las lecturas y el uso del lenguaje. Tras establecer las que serán las unidades de análisis en las que centraremos nuestro trabajo, comenzaremos con el registro de cada unidad. Esta es la codificación que no es otra cosa que el proceso por el que los datos se transforman y son clasificados en categorías que nos van a permitir posteriormente la cuatificación, el análisis y la realización de inferencias. Como ya comentamos, para realizar el análisis de contenido vamos a recurrir a las plantillas ya confeccionadas en el estudio de García, Maribel por varios motivos:

- ⤴ A fin de cumplir con la exigencia de confiabilidad y validez que todo el análisis de contenido debe pasar.
- ⤴ Al haber sido el procedimiento y las plantillas usadas en estudios anteriores, nos sirven para analizar la presencia y la evolución o no del sexismo en estos manuales.

4.2. Análisis de Anaya

4.2.1. Corpus textual Anaya

El principal problema con el que nos hemos encontrado a la hora de computar el número de personajes en las unidades didácticas analizadas ha sido el uso del lenguaje. Hemos encontrado dos fenómenos:

1. El uso del masculino genérico, bajo el que se intentan incluir tanto la categoría masculina como la femenina. De su uso devienen varios problemas. Por un lado supone que se generalice el término masculino para referirse tanto a los hombres como a mujeres, cuando en realidad nuestra lengua posee términos propios para designar a las féminas. Ello contribuye a que se mantenga el uso androcentrista y sexista del lenguaje y a que las niñas no se encuentren claramente representadas en el texto. Por otro lado el masculino genérico en su afán por generalizar, incurre muchas veces en errores que sitúan a la mujer en ámbitos en los que no está. Es decir el masculino genérico unas veces las incluye pero otras no. Corresponde entonces al alumnado determinar a quienes se refiere ese masculino genérico en cada caso. Veamos algunos ejemplos localizados en las unidades didácticas analizadas:

- *Las tierras eran trabajadas por los siervos y los campesinos del fuero.*
- *En las ciudades trabajaban numerosos artesanos.*
- *La Corte Real no tenía residencia fija. Estaba formada por la familia del rey, servidores, guerreros, funcionarios...*
- *Los nuevos territorios se conocieron como las Indias y sus habitantes fueron llamados indios.*

Para saber si en estas frases están incluidas las mujeres es necesario tener un cierto conocimiento histórico, que presumiblemente el alumnado todavía no haya adquirido. Por lo tanto se genera una confusión importante, que deja en realidad vacíos históricos y ambigüedades, porque unas veces, determinadas actividades incluyen a las mujeres y otras no.

2. Los saltos semánticos también han sido un obstáculo para identificar a los

personajes. Se caracterizan porque usan el masculino genérico o incluso el indeterminado para referirse a la población pero entonces descubrimos que solo es referido a los varones. Con este uso del lenguaje se incurre incluso en falsedades. Para descubrirlo muchas veces es necesario tener conocimientos históricos. Sirvan como ejemplo:

- *La baja nobleza incluía a nobles de menor rango y a caballeros, es decir, a personas que podían mantener un caballo y el armamento de guerra. Aquí encontramos un salto semántico porque primero habla de caballeros que se entiende como masculino, pero seguidamente se incluye el indeterminado personas que hace pensar que las mujeres también pudiesen armarse caballeros.*
- *Se crean las escuelas urbanas (...) donde se formaba la burguesía. Surgieron las universidades (...) como asociaciones de los maestros y estudiante para defender sus intereses.*
- *Los humanistas creyeron en un ser humano distinto, capaz de configurar por sí mismo su propio destino. Exaltaron valores humanos como la libertad y la razón...*
- *La minería explotó los yacimientos de oro y sobre todo, las ricas minas de plata de México (Zacatecas) y Perú (Potosí) mediante el sistema de la mita o trabajo forzoso asalariado de los indios.*

Este uso del lenguaje nos ha dificultado en muchos casos averiguar si el protagonismo era de personajes masculinos, femeninos o de todo el colectivo. Las últimas afirmaciones son ejemplo de ello pues ni las mujeres burguesas fueron a la universidad, ni vivieron los cambios que acarreó el humanismo, ni las mujeres trabajaron la mita minera.

PERSONAJES ANAYA

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Varones	76	42,60%
Mujeres	6	3,30%
Colectivo de hombres y mujeres	-	-
Genéricos	67	37,60%
Indeterminados	19	10,60%
Instituciones	10	5,50%
TOTAL	178	100,00%

TABLA 13. Personajes corpus de Anaya

En esta primera gráfica se observa que el porcentaje más alto está representado por el conjunto de los varones, ya que su presencia alcanza algo más del 42% de total de los personajes computados. De cerca le siguen los genéricos, personajes representados bajo el masculino genérico en un afán de incluir a ambos sexos en el texto. Representan un 37,5 % y sin embargo la mayoría de las veces solo se está refiriendo a personajes masculinos. Los dos conjuntos siguientes que representan respectivamente el 10,5% y el 5,5% de los personajes corresponden al conjunto de los indeterminados y a las instituciones. Los indeterminados comprenden aquellos términos que bajo su significado agrupan, sin ningún género de dudas, a los dos sexos como por ejemplo el campesinado, la población, la humanidad, la infancia... Su uso que debería ser más extenso, está bastante por debajo del masculino genérico. El último grupo de personajes representados serán las mujeres, cuya representación es inferior a la de las instituciones, ya que solo supone el 4% del total de los personajes.

DISTRIBUCIÓN HOMBRES Y MUJERES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Varón anónimos	5	6,10%
Varones anónimos	24	29,20%
Varón con nombre propio	47	57,30%
Varones con nombre propio	-	-
Mujer anónima	-	-
Mujeres anónimas	3	3,60%
Mujer con nombre propio	3	3,60%
Mujeres con nombre propio	-	-
TOTAL	82	100,00%

TABLA 14. Distribución de hombres y mujeres corpus de Anaya

Si desglosamos el número de varones y de mujeres en función de personajes con nombre propio, anónimos y en únicos y colectivos, las diferencias entre sexos son más visibles. Entre los varones con nombre propio y los anónimos, refiriéndose solo a un personaje o a un conjunto de ellos, el porcentaje asciende a un 91,5% , siendo el 56,5% correspondiente a los varones con nombre propio. Todo el colectivo femenino (con nombre propio o anónimas) tan solo llegan al 8,5 % de los personajes. Con estos datos obtenemos dos conclusiones:

- △ La Historia que se está transmitiendo es de tipo positivista, basada en los protagonistas masculinos que tradicionalmente han acaparado la atención historiográfica, contribuyendo así al mantenimiento del sistema patriarcal.
- △ La poca presencia femenina, no solo en cuanto a las mujeres con nombre propio, sino también respecto a las anónimas, es resultado de que la Historia de las mujeres aunque esta creciendo y cobrando cada vez más importancia, no es reflejada en los manuales escolares. Lo vemos con más claridad si comparamos los personajes (anónimos y con nombre propio) masculinos y femeninos que encontramos. La abrumadora mayoría son varones con nombre propio frente al escaso protagonismo de las féminas.

(Cuadro 1 del anexo).

Por otro lado, los dos grupos de edad que predominan son el de los adultos y los de edad indeterminada y no pertinente, estando estos dos últimos normalmente asociados a los indeterminados y a los genéricos. Son activos los personajes con nombre propio y aquellos personajes que están asociados a verbos y adjetivos que denotan poder, dominación, control... Los personajes pasivos suelen ser parte del colectivo de la ancianidad y la infancia, las mujeres y los estamentos más bajos de la sociedad.

OCUPACIONES DE LA POBLACIÓN POR ÁMBITOS

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Doméstico	4	2,20%
Político y jurídico	20	11,10%
Militar	26	14,20%
Religioso	44	24,40%
Ideológico y cultural	28	15,50%
Científico y técnico	10	5,50%
Económico	24	13,30%
Lúdico	1	0,50%
No pertinente	23	12,70%
TOTAL	180	100,00%

TABLA 15. Ocupaciones de los personajes corpus de Anaya

También podemos analizar las ocupaciones de los personajes clasificándolos por ámbitos. El más repetido es el religioso con un porcentaje del 24,5% seguido del ámbito militar con un 18%. No es de extrañar que estos sean los ámbitos más repetidos si tenemos en cuenta la temática de las unidades didácticas que estamos analizando. Con un porcentaje del 15,5% tenemos el

ideológico y cultural vinculado al pensamiento y a lo artístico, mientras que con un 13% tenemos el económico en el que se incluyen las actividades relacionadas con la agricultura, el comercio o la artesanía. El político y jurídico recoge 19 referencias que superan poco más del 10% de la ocupación de los personajes que en este caso serán nobles, reyes, funcionarios... relacionados directamente con la administración del Estado. Con un 5,5% queda lo científico y técnico, lo lúdico y lo doméstico con un 2%. Este último dato es interesante porque normalmente es la actividad que se le asocia a las mujeres, y como podemos observar su representación dentro del resto de ocupaciones, es ínfima. Bajo el epígrafe de actividad no pertinente se agrupan aquellas actividades no recogidas en los anteriores ámbitos, perteneciendo la mayoría de ellas al grupo de los indeterminados y los genéricos que no aparecen realizando ninguna función concreta.

Pudiera pensarse que quizás la representación de las mujeres tenga más peso en otras ocupaciones (como la económica, la religiosa, la artística...) y no solo en lo doméstico. Sin embargo si observamos la siguiente gráfica podremos comparar a que ámbitos se asocian a los varones, las mujeres, los genéricos y los indeterminados.

ÁMBITOS DE LOS PERSONAJES

	Hombres		Mujeres		Genérico, Indeterminado e Instituciones	
Doméstico	-	-	2	1,10%	2	1,10%
Político y jurídico	13	7,20%	-	-	7	3,90%
Militar	18	10,00%	-	-	8	4,40%
Religioso	25	13,10%	3	1,70%	16	8,9%
Ideológico y cultural	21	11,60%	-	-	7	3,90%
Científico y técnico	9	5,00%	-	-	1	0,50%
Económico	1	0,50%	-	-	23	12,70%
Lúdico	1	0,50%	-	-	-	-
No pertinente	-	-	1	0,50%	22	12,20%
TOTAL	88	48,80%	6	3,30%	86	47,70%

TABLA16. Ocupaciones por grupos corpus de Anaya

ÁMBITOS DE VARONES

	Varón anónimo		Varones anónimos		Varón con nombre propio		Varones con nombre propio	
Doméstico	-	-	-	-	-	-	-	-
Político y jurídico	3	3,40%	3	3,40%	7	7,90%	-	-
Militar	-	-	9	10,20%	9	10,20%	-	-
Religioso	2	2,20%	8	9,00%	15	17,00%	-	-
Ideológico y cultural	-	-	4	4,50%	17	19,30%	-	-
Científico y técnico	-	-	1	1,20%	8	9,00%	-	-
Económico	-	-	1	1,20%	-	-	-	-
Lúdico	1	1,20%	-	-	-	-	-	-
No pertinente	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	6	6,80%	26	29,50%	56	63,60%	-	-

TABLA 17. Ocupaciones varones corpus de Anaya

ÁMBITOS DE MUJERES

	Mujer anonónima		Mujeres anónimas		Mujer nombre propio		Mujeres nombre propio	
	-	-	-	-	-	-	-	-
Doméstico	-	-	2	33,30%	-	-	-	-
Político y jurídico	-	-	-	-	-	-	-	-
Militar	-	-	-	-	-	-	-	-
Religioso	-	-	-	-	3	50,00%	-	-
Ideológico y cultural	-	-	-	-	-	-	-	-
Científico y técnico	-	-	-	-	-	-	-	-
Económico	-	-	-	-	-	-	-	-
Lúdico	-	-	-	-	-	-	-	-
No pertinente	-	-	-	-	1	16,60%	-	-
TOTAL	-	-	2	33,30%	4	66,60%	-	-

TABLA 18. Ocupaciones mujeres corpus de Anaya

ÁMBITOS DE GENÉRICOS, INDETERMINADOS E INSTITUCIONES

	Genéricos		Indeterminados		Instituciones	
Doméstico	2	2,30%	-	-	-	
Político y jurídico	3	3,50%	-	-	4	4,70%
Militar	6	7,00%	2	2,30%	-	-
Religioso	10	11,60%	2	2,30%	4	4,70%
Ideológico y cultural	6	7,00%	-	-	1	1,10%
Científico y técnico	-	-	-	-	1	1,10%
Económico	17	19,70%	6	6,90%	-	-
Lúdico	-	-	-		-	-
No pertinente	14	16,30%	8	9,40%	-	-
TOTAL	58	67,40%	18	20,90%	10	11,60%

TABLA 19. Ocupaciones genéricos, indeterminados e instituciones corpus de Anaya

En el caso de las mujeres tan solo aparecen relacionadas con el ámbito doméstico y también con el religiosos. El porcentaje de religiosas supera al ámbito de lo doméstico, algo comprensible si tenemos en cuenta las unidades didácticas que estamos analizando. Los hombres superan holgadamente la representación de las mujeres al igual que ocurre con los genéricos y los indeterminados. Los ámbitos más destacados son el ámbito religioso en el que tendríamos a todo el estamento eclesiástico, el ideológico y cultural que incluiría no solo a los pensadores y humanistas, sino también a todos los artistas del Gótico y del Renacimiento. Le siguen el militar, el político- jurídico y también los científicos. La explicación de por qué el ámbito económico entre los hombres tiene tan poco peso, se explica porque se usa con mucha asiduidad el masculino

genérico, unas veces de forma correcta y otras no. Además del masculino genérico, se emplean los indeterminados en casi todos los ámbitos, por lo que para determinar a quienes se refiere verdaderamente es necesario un cierto conocimiento histórico. De cualquier forma lo que si está claro es que las mujeres aparecen en una proporción ridícula respecto a los varones. En cuanto a las ocupaciones más repetidas, es evidente que las más variadas son para los hombres como puede verse en el cuadro 2 del anexo. Encontramos las de tipo religioso como abades, monjes, sacerdotes..., ocupaciones políticas y militares como reyes, nobles, caballeros o las relacionadas con los descubrimientos geográficos. Otras serían las referidas a oficios y a trabajos artísticos. En cambio las ocupaciones se ciñen a lo religioso en su mayoría.

Los verbos asociados a cada personaje también nos ofrecen información sobre su ocupación y carácter (cuadro 3 del anexo). Para los varones los verbos que aparecen más veces en relación con ellos son defender, gobernar, proteger, orar, explorar, descubrir o crear. Son verbos que implican una veces dominación, otras veces relación o acciones diversas. Es evidente que su presencia está directamente relacionada con las unidades didácticas que hemos analizado. No obstante, como se observa en el anexo son muchos y muy variados los verbos asociados a los varones. Sin embargo en el caso de las mujeres, son muchos menos los que hemos podido localizar. Los más repetidos han sido orar, rezar y cuidar que remiten directamente a los ámbitos a los que se le asocia: el religioso y el doméstico. Tan solo aparece una referencia al trabajo de las mujeres en una ocasión y con la afirmación tan poco afortunada como esta:

- Los hombres realizaban las tareas mas pesadas como arar, segar o talar arboles; y las mujeres participaban en las tareas agrarias como la siembra, la vendimia, realizaban las faenas domesticas, cuidaban a los niños, hilaban y tejían. Algunas podían también trabajar fuera del hogar como sirvientas, lavanderas o jornaleras.

Una situación parecida a la de los verbos nos encontramos en los adjetivos-atributos (cuadro 4 del anexo). A los varones se le asocian los

relacionados con el territorio, el dominio político y militar, económicos, los religiosos y los relacionados con lo artístico. Son tildados de invasores, influyentes, culto, mecenas, caballeros... En cambio para las mujeres destacan aquellos que las diferencian por su relación con el varón como son casada, soltera, esposa, su actividad maternal, sirvienta....

Por tanto observamos que el corpus textual, aunque con intentos por lograr la igualdad y dar más presencia a las mujeres, está todavía lejos de conseguirlo. La información histórica sobre las mujeres y su papel sigue siendo prácticamente el mismo que el típico de la historia positivista, es decir solo testimonial y la mayoría de las veces ausente.

4.2.2. Ilustraciones

Como vimos en la metodología, nos vamos a ceñir a analizar aquellas ilustraciones, ya sean grabados, dibujos, pinturas, esculturas..., que contengan algún personaje tanto en primer como en segundo plano. Dejamos fuera otro tipo de imágenes tales como mapas, planos, arquitectura, que no nos aportan nada relevante a nuestra investigación. Además hemos creído conveniente dejar fuera algunas ilustraciones porque podían desvirtuar los resultados. Este ha sido el caso de una pintura que representaba el Concilio de Trento. Apartarla del análisis no supone ningún problema porque en dicha representación no ha lugar a la presencia femenina. También hemos eliminado aquellas ilustraciones, muchas creadas específicamente para el libro, en las que los personajes son demasiado pequeños y confusos como para saber si son varones o mujeres.

TIPO DE ILUSTRACIÓN

Originales	34	80,90%
Creación de los autores/as	8	19,10%
TOTAL	42	100,00%

TABLA 20. Tipo de ilustración de Anaya

En total hemos computado 42 ilustraciones de las cuales solo 8, es decir el 19,9% han sido creadas específicamente para este manual. El resto, un 80,9% son originales de esculturas, pinturas, grabados, dibujos...

PERSONAJES

Varones	190	83,00%
Mujeres	39	17,00%
TOTAL	229	100,00%

TABLA 21. Personajes ilustraciones de Anaya

Las ilustraciones son variadas respecto al número de personajes. Computando todos los personajes de las ilustraciones analizadas observamos que el número de varones es muy superior al de las mujeres (190 frente a 39). Los personajes se han analizado y organizado en base a las categorías explicitadas en la metodología.

DISTRIBUCIÓN DE PERSONAJES

	APARICIÓN	FRECUENCIA
Varón	19	45,20%
Mujer	4	9,50%
Colectivo de varones	9	21,40%
Colectivo de mujeres	-	-
Colectivo mixto	6	14,20%
Pareja	4	9,50%
TOTAL	42	100,00%

TABLA 22. Distribución por grupos ilustraciones de Anaya

Las ilustraciones más repetidas son aquellas protagonizadas por los varones (1 ó 2) y por el colectivo de varones (3 ó más), pues juntos suman el 76,1 % de todos los personajes ilustrados. Del ítem de colectivo de ambos sexos, es decir cuando en la ilustración aparecen más de dos hombres y mujeres tenemos 6 ilustraciones que serían un 14,2% del total. De cerca le sigue la representación de parejas con 4 ilustraciones. El porcentaje de ilustraciones con mujeres es el más pobre, ya que no se registra ninguna representación del colectivo femenino, es decir con más de dos mujeres. Solo se computan 4 ilustraciones en las que aparece 1 ó 3 mujeres a lo sumo, lo que supone un 9,5% del total. Si desglosamos estos datos para diferenciar los personajes anónimos de los que tienen nombre propio podemos concretar algo más.

TIPO DE PERSONAJES

	APARICIÓN	FRECUENCIA
Varón anónimo	9	37,50%
Varón con nombre propio	11	45,80%
Mujer anónima	2	8,30%
Mujer con nombre propio	2	8,30%
TOTAL	24	100,00%

TABLA 23. Tipo de personaje ilustraciones de Anaya

Es significativo que el número de varones con nombre propio supere al de anónimos siendo de un 23,8% el primero y 21,4 el segundo. Para las mujeres con nombre propio estos porcentajes se rebajan ostensiblemente, lo que es resultado de la persistencia de una concepción histórica anclada en los grandes personajes, aunque solo sea para el caso de los varones. Como se observa en el anexo (cuadro 5 del anexo) de nombres propios, los personajes con nombre propio son descubridores, reyes, pensadores..., mientras que las mujeres con nombre propio se circunscriben únicamente a dos representaciones de tipo religioso. En un

porcentaje idéntico al de las mujeres (anónimas y con nombre propio) se registran las parejas. En ellas aparecen un varón y una mujer, ambos en primer plano, y sin embargo la diferencia en estos casos reside en la actividad que realizan, pues el hombre aparece haciendo algo más relevante que lo que hace la mujer que casi siempre esta solo mirando.

OCUPACIONES POR ÁMBITOS

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Doméstico	6	11,30%
Político y jurídico	5	9,40%
Militar	11	20,70%
Religioso	12	22,60%
Ideológico y cultural	1	1,90%
Científico y técnico	4	7,50%
Económico	7	13,20%
Lúdico	3	5,60%
No pertinente	4	7,50%
TOTAL	53	100%

TABLA 24. Ocupaciones ilustraciones de Anaya

ÁMBITOS DE LOS PERSONAJES

	Varones		Mujeres		Colectivo y parejas	
Doméstico	-	-	2	3,70%	3	5,60%
Político y jurídico	5	10,60%	-	-	-	-
Militar	9	17,00%	-	-	2	3,70%
Religioso	7	13,20%	3	5,60%	2	3,70%
Ideológico y cultural	1	1,90%	-	-	-	-
Científico y técnico	4	7,50%	-	-	-	-
Económico	5	9,50%	-	-	2	3,70%
Lúdico	1	1,90%	-	-	2	3,70%
No pertinente	3	5,60%	-	-	2	3,70%
TOTAL	35	66,00%	5	9,50%	13	24,50%

TABLA 25. Ocupaciones por grupos ilustraciones de Anaya

Si nos centramos en el ámbito en el que realizan la acción representada, en esta gráfica observamos que los varones son los que aparecen asociados más veces y con mayor diversidad a los distintos ámbitos de acción. Las más repetidas son las ocupaciones de tipo religiosos, las militares y también las económicas en consonancia con la temática de las unidades didácticas analizadas. En cuanto a los colectivos y las parejas, su presencia aparece de forma bastante equitativa menos en lo político-jurídico, el ideológico cultural y el científico técnico donde no se han localizado ilustraciones con protagonistas masculinos y femeninos realizando una actividad de forma conjunta. Respecto a las mujeres, las ilustraciones las asocian al ámbito religiosos y al doméstico. En vista de esta distribución puede decirse que el sexismo persiste en cuanto a que las mujeres aparece desvinculadas de otros ámbitos que no sean los entendidos tradicionalmente y tampoco se reconoce su protagonismo en la vida política, ideológica o científica.

Esta idea del mantenimiento de la visión histórica del papel de cada personaje y de la Historia en general se ve ratificada en la siguiente gráfica.

ÁMBITOS DE LOS VARONES

	Varón anónimo		Varón nombre propio		Colectivo de varones	
Doméstico	-		-	-	-	-
Político y jurídico	3	8,60%	2	5,70%	-	-
Militar	2	5,70%	6	17,10%	1	2,80%
Religioso	1	2,80%	4	11,40%	2	5,70%
Ideológico y cultural	-	-	1	2,80%	-	-
Científico y técnico	1	2,80%	-	-	3	8,6
Económico	2	5,70%	-	-	3	8,6
Lúdico	1	2,80%	-	-	-	-
No pertinente	-	-	-	-	2	8,60%
TOTAL	10	28,50%	13	37,10%	12	34,20%

TABLA 26. Ocupaciones varones ilustraciones de Anaya

ÁMBITOS DE LAS MUJERES

	Mujer anónima		Mujer nombre propio		Colectivo de mujeres	
Doméstico	2	40,00%	-	-	-	-
Político y jurídico	-	-	-	-	-	-
Militar	-	-	-	-	-	-
Religioso	1	20,00%	2	40,00%	-	-
Ideológico y cultural	-	-	-	-	-	-
Científico y técnico	-	-	-	-	-	-
Económico	-	-	-	-	-	-
Lúdico	-	-	-	-	-	-
No pertinente	-	-	-	-	-	-
TOTAL	3	60,00%	2	40,00%	-	-

TABLA 27. Ocupaciones mujeres ilustraciones de Anaya

ÁMBITOS COLECTIVO MIXTO Y PAREJAS

	Colectivo mixto		Parejas	
Doméstico	1	7,70%	2	15,30%
Político y jurídico	-	-	-	-
Militar	1	7,70%	1	7,70%
Religioso	2	15,30%	-	-
Ideológico y cultural	-	-	-	-
Científico y técnico	-	-	-	-
Económico	-	-	2	7,70%
Lúdico	2	15,30%	-	-
No pertinente	2	15,30%	-	-
TOTAL	8	61,50%	5	38,50%

TABLA 28. Ocupaciones grupos y parejas ilustraciones de Anaya

De los varones anónimos protagonistas de las ilustraciones más de la mitad, concretamente 7 de ellos se circunscriben al ámbito político, al militar y al económico. En menor medida se localizan en el religioso, científico y lúdico. Cuando los personajes tiene nombre propio, los más numerosos son los relacionados con lo religioso, lógico teniendo en cuenta que una de las unidades esta centrada en la Reforma y la Contrarreforma. Los colectivos de varones predominan en actividades religiosos, económicas y científico técnicas como es el cas de monjes, sacerdotes, artesanos, campesinos, exploradores... El colectivo mixto y las parejas quedan circunscritas a lo doméstico, lo militar, lo religioso, lo lúdico y lo no pertinente, siendo su representación más numerosa que la de las mujeres. Las mujeres anónimas solo aparecen representadas en actividades domésticas como el hilado, al contrario que las mujeres de nombre propio que son en realidad dos ilustraciones sobre santas. Por tanto si comparamos personajes masculinos y femeninos en cuanto a las ocupaciones veremos diferencias notables. (Cuadro 6 del anexo).

En cuanto a los tramos de edad se ha observado el predominio casi absoluto de personajes adultos con poca presencia de ancianidad e infancia. Los pies que acompañan a las imágenes usan casi de forma exclusiva el masculino genérico, si bien se han computado tres ilustraciones en las que no existe coherencia con lo representado.

A continuación analizaremos algunas de las imágenes en las que el sexismo se deja ver.



ILUSTRACIÓN 1

En esta pirámide social se intentaban explicar los estamentos sociales que existían en la Edad Media. Aunque los dibujos solo son de varones mientras pero la explicación que los acompaña en algunos casos es genérica. Con ello se contribuye a invisibilizar a las mujeres que sin duda tuvieron protagonismo propio en cada uno de los estamentos, pues hubo mujeres campesinas, artesanas, monjas, abadesas, escritoras, nobles, reinas...



ILUSTRACIÓN 2

Esta es una de las imágenes más desafortunadas de todas las analizadas teniendo en cuenta que es de creación específica para el manual. A esta acompañaba un texto para explicar cómo vestía el campesinado. Sin embargo a cada personaje se han asociado una serie de elementos que tradicionalmente han acompañado a cada género. Los hombres también recolectaban lo que se sembraba y las mujeres ordeñaban y segaban. Por tanto esta imagen contribuye claramente a mantener los estereotipos.



ILUSTRACIÓN 3

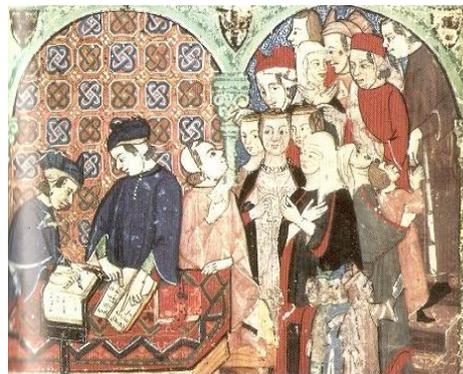


ILUSTRACIÓN 4

Estas dos imágenes correspondiente a dos creaciones de la época son claros ejemplos de cómo no encaja lo representado con el pie de foto que lo acompaña. Bajo la primera de ellas reza *Carpintero en su taller* y en la segunda *Clientes y libros de cuentas*. Sin embargo en estas ilustraciones aparecen mujeres. Al artesano acompaña una mujer que está también realizando alguna actividad. Y en la segunda son bastantes las mujeres que aparecen para hacer un depósito o pedir un préstamo. Los pies de las ilustraciones las ignoran, y ellas sin duda estuvieron presentes en estos y otros ámbitos. Muchas fueron las mujeres trabajadoras en talleres, pertenecientes a gremios y también las hubo que llevaron las cuentas de los negocios familiares. Si no se da importancia a la presencia femenina en estas ilustraciones y no se explica por qué aparecen o no, estaremos contribuyendo a mantener el androcentrismo y el sexismo en los manuales escolares.



ILUSTRACIÓN 5

El cuadro de Metsys es otro ejemplo pues se ha usado para ilustrar el nacimiento de la banca sin reparar en que la mujer (definida por su relación con el hombre) está presente colaborando con su marido y manejando un libro. Sin embargo si hemos seguido la explicación del tema en ningún momento se habla del nivel cultural de las mujeres, mencionándose la lectura en las mujeres como un mero entretenimiento.



ILUSTRACIÓN 6

Esta ilustración titulada "los incas engordaban a los niños antes de sacrificarlos" es un ejemplo de masculino genérico discordante con lo que representa. Habla el texto que lo acompaña sobre los juegos realizados por los niños frente al inca cuando en realidad hay la misma proporción de niños que de niñas.

Por lo tanto las ilustraciones no ayudan a eliminar el sexismo. Es mas, aquellas que podían haberse utilizado para dar el protagonismo que merecen las mujeres o para deshacer estereotipos, ha incurrido a veces en lo contrario, y se ha favorecido su mantenimiento.

4.2.3. Lecturas

Las lecturas que hemos computado a lo largo de las cuarto unidades didácticas analizadas han sido 18.

LECTURAS

	TOTAL	PORCENTAJE
Pertenecientes a bibliografía clásica	2	11,00%
Textos de creación propia	16	89,00%
TOTAL	18	100,00%

TABLA 29. Tipo de lecturas de Anaya

Hemos obviado aquellas dedicadas a cuestiones técnicas y artísticas en las que no había personajes. Por abrumadora mayoría predominan las realizadas por los autores del manual, ya que son 16 frente a 2 que pertenecen a dos autores concretos (Artola y Aldaberón). En cuanto a las edades vuelven a predominar los adultos y los personajes con edad indeterminada.

PERSONAJES

Varones		Mujeres		Genéricos, Indeterminados e instituciones	
10	55,50%	-	-	8	44,40%

TABLA 30. Personaje lecturas de Anaya

Ninguna de las lecturas está dedicada a las mujeres. Es más, en ninguna de ellas se hace mención alguna. Como mucho se recurre al masculino genérico en un intento de incluirlas y también una vez se emplea el colectivo mixto. El protagonismo y la presencia de las mujeres como sujeto histórico independiente es nula. Así se observa en la siguiente gráfica:

TIPO DE PERSONAJES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Varón anónimo	1	5,50%
Varones anónimos	7	38,80%
Mujer anónima	-	-
Mujeres anónimas	-	-
Varón con nombre propio	1	5,50%
Varones con nombre propio	1	5,50%
Mujer con nombre propio	-	-
Mujeres con nombre propio	-	-
Genérico masculino	5	27,00%
Indeterminado	1	5,50%
Colectivo mixto	1	5,50%
Instituciones	1	5,50%
TOTAL	18	100,00%

TABLA 31. Tipo de personajes de Anaya

Los únicos nombres propios masculinos que aparecen en las lecturas son el de Urbano II por un lado y los de tres artistas del Renacimiento como son Leonardo, Miguel Ángel y Rafael. El resto de varones son anónimos o están redactados en masculino genérico. Entre todas las lecturas dedicadas a los varones obtenemos algo más de un 52% del total.

OCUPACIÓN DE LOS PERSONAJES PRINCIPALES POR ÁMBITO

	Frecuencia	Porcentaje
Doméstico	-	-
Político y jurídico	3	14,20%
Militar	2	9,50%
Religioso	3	14,20%
Ideológico y cultural	1	4,70%
Científico y técnico	1	4,70%
Económico	5	23,80%
Lúdico	1	4,70%
No pertinente	5	23,80%
TOTAL	21	100,00%

TABLA 32. Ocupaciones personajes lecturas de Anaya

ÁMBITOS VARONES

	Varón anónimo		Varones anónimos		Varón con nombre propio		Varones con nombre propio	
Doméstico	-		-		-		-	
Político y jurídico	-		2	16,60%	-		-	
Militar	-		2	16,60%	-		-	
Religioso	-		1	8,30%	1	8,30%	-	
Ideológico y cultural	-		-		-		1	8,30%
Científico y técnico	-		1	8,30%	-		-	
Económico	-		2	16,60%	-		-	
Lúdico	-		1	8,30%	-		-	
No pertinente	1	8,30%	-	-	-		-	
TOTAL	1	8,30%	9	74,70%	1	8,30%	1	8,30%

TABLA 33. Ocupaciones varones lecturas de Anaya

ÁMBITOS GENÉRICOS, INDETERMINADOS E INSTITUCIONES

	Genérico		Indetereminados		Instituciones	
Doméstico	-		-		-	
Político y jurídico	1	11,10%	-		-	
Militar	-		-		-	
Religioso	-		-		1	11,10%
Ideológico y cultural	-		-		-	
Científico y técnico	-		-		-	
Económico	3	33,30%	-		-	
Lúdico	-		-		-	
No pertinente	3	33,30%	1	11,10%		
TOTAL	7	77,70%	1	11,15%	1	11,10%

TABLA 34. Ocupaciones genéricos, indeterminados e instituciones lecturas de Anaya

Por ámbito como observamos en las siguientes gráficas, los más representados son el económico con un 23,8% del total, seguido por el político-jurídico y el religiosos con un porcentaje del 14,2%, algo similar a lo que ocurría en el análisis del corpus textual y las imágenes. Según el tipo de personaje y el ámbito, observamos que la actividad económica es la mas numerosa con presencia de varones anónimos y masculinos genéricos.

Como vemos, el papel de las mujeres no aparece en las lecturas. Únicamente hemos localizado una breve referencia a cómo vestían las campesinas. Por tanto no es de extrañar que todos los verbos y adjetivos que aparecen estén en relación con los verbos, acciones y cualidades asociadas tradicionalmente a ellos. (cuadro 7 del anexo).

Los títulos de las lecturas también nos ayudan a hacernos una idea de cuál es la temática sobre la que pivotan. Abundan los temas de lo que en Historiografía se denomina vida cotidiana, además de las lecturas enfocadas a explicar

cuestiones tratadas más superficialmente en el corpus textual. Los títulos de las lecturas analizadas son:

- △ En el torneo
- △ Caballeros y castillos
- △ Clérigos y monasterios
- △ Campesinos y aldeas
- △ La sociedad estamental
- △ La construcción de la catedral
- △ Los burgos o ciudades medievales
- △ Las asociaciones de comerciantes
- △ Las cruzadas a Tierra Santa
- △ Estatuto de canteros de Bolonia 1248
- △ La muerte negra
- △ Concilio de Trento
- △ Los grandes maestros de la pintura italiana
- △ La difusión de la banca
- △ Las culturas precolombinas
- △ Los indios engordaban a los niños antes de sacrificarlos

Por lo tanto el balance en cuanto al sexismo y al androcentrismo en las lecturas no es nada positivo. Aunque estos espacios podían haberse empleado para incluir información relativa a las mujeres, explicaciones sobre su ausencia..., se ha optado por mantener un tipo de lecturas de lo más tradicional.

4.3. Análisis de Vicens Vives

4.3.1. Corpus textual Vicens Vives

Respecto al manual analizado para 2º de ESO de la editorial Vicens Vives también hemos detectado el uso ambiguo del lenguaje, localizando dos fenómenos.

1. El masculino genérico cuyo funcionamiento se basa en el empleo del género masculino de una forma generalista en un intento de incluir ambos sexos. Como vimos, su uso conlleva la invisibilidad de las féminas y errores de tipo histórico. Algunos de los ejemplos localizados son:

- *Los campesinos y sobre todo los nobles y los eclesiásticos, propietarios de las tierras, buscaron mercados donde vender sus productos...*

- *Los criollos descendientes de los colonizadores...*

Otros ejemplos comunes son el uso de genéricos masculinos como artesanos, clérigos... que se localizan con bastante frecuencia en las unidades didácticas analizadas.

2. Los saltos semánticos, en los que se usa el masculino genérico para ocasiones en la que en un primer momento parece que incluye a los dos sexos, pero luego se demuestra que solo está referido a los hombres.

- *Para gobernar el rey contaba con la ayuda de la Curia o Consejo Real, formado por un grupo de notables (obispos, abades, condes, duques o marqueses) que le aconsejaban a la hora de tomar decisiones.*

- *La principal función de la nobleza, y del propio rey, era la de ser guerreros.*

- *Los hijos de las familias nobles eran educados y entrenados como guerreros.*

- *La nueva mentalidad ponía al hombre como centro del mundo. Por eso se llamó Humanismo.*

- *A partir de 1540 cuando empezaron a extraerse grandes cantidades de planta de las minas de México y Bolivia, se estableció el sistema de mitas. Este consistía en obligar a los indígenas mediante un sorteo a trabajar en las minas...*

Un ejemplo claro de la ambigüedad y la confusión a la que puede llevar el lenguaje sería este fragmento que aparece bajo el título los clérigos. En su primera parte dice:

- *Los altos cargos (cardenales, obispos y abades) disfrutaban de los mismos privilegios que los nobles, pero los curas y los monjes llevaban una vida similar a la de los campesinos.* En un primer momento parece que cuando habla de monjes, abades o nobles puedan incluirse hombres y mujeres. Sin embargo un poco más

adelante específica:

- *Para rogar a Dios en soledad, monjes y monjas, bajo la autoridad de un abad o abadesa fundaron monasterios y se sometieron a una regla.* Ahora se da a entender que en la primera parte solo se refería a los varones.

Ejemplos de masculino genérico y salto semántico se han encontrado bastantes, pero algo que destaca en este libro como iremos viendo es el intento por incorporar a las mujeres. Para ello han usado sobre todo las ilustraciones y las lecturas, pero el corpus textual en muchas ocasiones no las ha recogido, lo que puede dar lugar a cierta confusión.

PERSONAJES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Varones	111	53,40%
Mujeres	10	4,80%
Colectivo de hombres y mujeres	-	-
Genéricos	59	28,40%
Indeterminados	15	7,20%
Instituciones	13	6,20%
TOTAL	208	100,00%

TABLA 35. Personajes corpus Vicens Vives

Si analizamos esta primera gráfica que computa a los personajes según las categorías explicitadas anteriormente podemos observar que existen un total de 208 personajes, de los cuales algo más de un 53% son varones. El siguiente grupo con mayor representatividad será en grupo de los genéricos con un 28,4%, muy lejos de los indeterminados que con un 7,2% representan de forma inequívoca tanto a hombres como a mujeres. El porcentaje más bajo, incluso por debajo de las instituciones que suponen un 6,2%, es el grupo de las mujeres, con una representación de 10 personajes es decir, solo el 4,8% del total de los

personajes representados.

DISTRIBUCIÓN HOMBRES Y MUJERES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Varón anónimos	7	5,80%
Varones anónimos	37	30,60%
Varón con nombre propio	67	55,40%
Varones con nombre propio	-	-
Mujer anónima	3	2,50%
Mujeres anónimas	2	1,60%
Mujer con nombre propio	5	4,10%
Mujeres con nombre propio	-	-
TOTAL	121	100,00%

TABLA 36. Distribución de hombres y mujeres corpus de Vicens Vives

Desglosando los datos, las diferencias entre hombres y mujeres arrojan más información. En cuanto a los personajes singulares anónimos, se localiza un 5,8% para los varones (7 personajes) y un 2,5% para las mujeres (3 personajes). Las diferencias aumentan para los varones anónimos que ascienden hasta el 30,6% y disminuyen para las mujeres anónimas que se quedan en un 1,6%. No obstante es en el grupo de personajes con nombre propio donde más se observan las diferencias. De 67 varones con nombre propio, es decir un 55,4%, las mujeres solo son un 5 o lo que es lo mismo un 4,1%, lo que supone que los hombres protagonistas con nombre propio son un 51,3% más que las mujeres.

De nuevo observamos aquí que el protagonismo de estas unidades didácticas recae sobre los varones, y muy especialmente entre los reconocibles con nombre propio. Las mujeres son un 8,2 del total de los personajes, lo que nos lleva a concluir que se mantiene la visión positivista de la Historia y que no se incorporan las novedades que proyectan los estudios sobre la Historia de las

Mujeres. No hay más que observar el cuadro 8 del anexo en el que destaca una amplia mayoría de personajes masculinos con nombre propio.

En cuanto a los grupos de edad, son más numerosos los de edad adulta aunque también tiene peso los de edad indeterminada y no pertinente, asociados la mayoría de las veces a indeterminados y genéricos. Los personajes con nombre propio y los relacionados con verbos y adjetivos de poder, control, dominación, se encuadran dentro de los activos. Son pasivos en la mayor parte de los casos los ancianos, la infancia, las mujeres y los estamentos más bajos de la sociedad.

OCUPACIONES DE LA POBLACIÓN POR ÁMBITOS

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Doméstico	4	1,90%
Político y jurídico	35	16,60%
Militar	36	17,10%
Religioso	42	20,00%
Ideológico y cultural	33	15,60%
Científico y técnico	8	3,80%
Económico	20	9,50%
Lúdico	-	-
No pertinente	32	15,20%
TOTAL	210	100,00%

TABLA 37. Ocupaciones de los personajes corpus de Vicens Vives

Si prestamos atención a los ámbitos de ocupación, observamos que el más representado es el religioso con un 20% algo que no extraña si tenemos en cuenta la temática de las unidades didácticas. Le siguen como ocupaciones más repetidas las militares con un 17,5%, el ámbito político-jurídico con un 16,6% y el ideológico cultural con un 15,6%. Las actividades económicas y las científico-técnicas suponen un 13,3%, siendo para las primeras el porcentaje de 9,5% y de

solo el 3,8% para las segundas. El ámbito doméstico, al que tradicionalmente la historiografía positivista asocia a las mujeres supone el 1,9% con cuatro alusiones solamente. El último porcentaje con un 15% del total se refiere a ocupaciones no pertinente, es decir que no se pueden relacionar con ninguno de los anteriores ámbitos, y que como veremos suele corresponderse en su mayoría con el grupo de los genéricos, los indeterminados y las instituciones. (Para los ver las ocupaciones más frecuentes ver cuadro 9 del anexo).

ÁMBITOS DE LOS PERSONAJES

	Hombres		Mujeres		Gen, ind e inst	
Doméstico	-	-	2	1,00%	2	1,00%
Político y jurídico	24	11,40%	1	0,40%	10	4,80%
Militar	27	12,80%	-	-	9	4,30%
Religioso	19	9,00%	5	2,30%	18	8,50%
Ideológico y cultural	32	15,20%	-	-	1	0,40%
Científico y técnico	7	3,30%	-	-	1	0,40%
Económico	1	0,40%	-	-	19	9,00%
Lúdico	-	-	-	-	-	-
No pertinente	3	1,40%	2	1,00%	27	12,80%
TOTAL	113	53,80%	10	4,70%	87	41,40%

TABLA 38. Ocupaciones por grupos corpus de Vicens Vives

ÁMBITOS DE LOS VARONES

	Varón anónimo		Varones anónimos		Varón con nombre propio		Varones con nombre propio	
Doméstico	-		-	-	-	-	-	-
Político y jurídico	4	3,50%	7	6,20%	13	11,50%	-	-
Militar	3	2,70%	10	8,90%	14	12,30%	-	-
Religioso	-	-	11	9,80%	8	7,00%	-	-
Ideológico y cultural	-	-	5	4,40%	27	23,80%	-	-
Científico y técnico	-	-	1	0,90%	6	5,30%	-	-
Económico	-	-	1	0,90%	-	-	-	-
Lúdico	-	-	-	-	-	-	-	-
No pertinente	1	0,90%	2	1,80%	-	-	-	-
TOTAL	8	7,00%	37	32,70%	-	-	-	-

TABLA 39. Ocupaciones varones corpus de Vicens Vives

ÁMBITOS DE LAS MUJERES

	Mujer anonónima		Mujeres anónimas		Mujer nombre propio		Mujeres nombre propio	
Doméstico	-		1	10,00%	1	10,00%	-	
Político y jurídico	-		-		1	10,00%	-	
Militar	-		-		-		-	
Religioso	2	29,00%	-		3	30,00%	-	
Ideológico y cultural	-		-					
Científico y técnico	-		-		-		-	
Económico	-		-		-		-	
Lúdico	-		-		-		-	
No pertinente	1	10,00%	1	10,00%	-		-	
TOTAL	3	30,00%	2	20,00%	5	50,00%		

TABLA 40. Ocupaciones mujeres corpus de Vicens Vives

ÁMBITOS GENÉRICOS, INDETERMINADOS E INSTITUCIONES

	Genéricos		Inderterminados		Instituciones	
Doméstico	1	1,10%	1	1,10%	-	-
Político y jurídico	3	3,40%	-	-	7	8,00%
Militar	9	10,30%	-	-	-	-
Religioso	10	11,40%	2	2,30%	6	5,00%
Ideológico y cultural	1	1,10%	-	-	-	-
Científico y técnico	1	1,10%	-	-	-	-
Económico	17	19,50%	2	2,30%	-	-
Lúdico	-	-	-	-	-	-
No pertinente	17	19,50%	10	11,50%	-	-
TOTAL	59	67,80%	15	17,20%	13	14,90%

TABLA 41. Ocupaciones genéricos, indeterminados e instituciones corpus de Vicens Vives

Si diferenciamos la ocupación de los personajes agrupándolos en hombres, mujeres y genéricos, indeterminado e instituciones, podemos obtener mas información. Para los varones la ocupación mas repetida es la ideológico cultural, algo lógico si tenemos en cuenta que dos de las unidades didácticas analizadas incluyen el Gótico y el Renacimiento. Le siguen el ámbito militar, el político-jurídico y el religioso, bastante distanciados de las ocupaciones científico técnicas o las económicas de escasa representación. El motivo de que exista poca presencia de ocupaciones económicas la encontramos en que los genéricos son los que mayoritariamente se vinculan a estas actividades. Este grupo de genéricos, indeterminados e instituciones tiene también representación en los demás ámbitos (menos en el lúdico), aunque la mayoría se encuadra bajo ocupaciones no

pertinentes, es decir actividades que no encajan en ninguna de las anteriores o que simplemente no aparecen explicitadas. Para el caso de las mujeres, la mitad aparecen en el ámbito religioso aunque también existe presencia femenina en el ámbito doméstico y en el político-jurídico.

Si desglosamos a hombres y a mujeres según sean uno o varios, anónimos o con nombre propio podemos señalar varias cuestiones. Para el caso de los hombres lo que más representación tienen en las anteriores ocupaciones sería el grupo de varón con nombre propio cuyo número alcanza a 67 menciones, frente al colectivo de varón y varones anónimos que son 44 las veces que aparecen. Mientras las instituciones se vinculan a los ámbitos político jurídico y al militar, los genéricos tienen presencia más o menos numerosa en todos ellos (excepto en el lúdico). Respecto a las mujeres, las que más protagonismo tienen es la mujer con nombre propio aunque estas solo aparecen vinculadas al ámbito religioso, al político y al doméstico.

Los verbos asociados a cada personaje los podemos observar en el cuadro 10 del anexo. Los más repetidos son aquellos que implican dominación, relación u otro tipo de ocupaciones activas. Algunos de ellos son establecer, conquistar, explorar, gobernar, entregar, mantener... Los verbos vinculados a las mujeres son mucho menos numerosos, estando en su mayoría relacionados con sus labores domésticas y ocupaciones religiosas. Respecto a los adjetivos, observamos una dinámica similar (cuadro 11 del anexo). Para los varones los adjetivos son más variados y numerosos, haciendo referencia al territorio, a su poder, su carácter, sus virtudes... como son por ejemplo culto, leales, educados, poderosos, solemne, magníficos... Sin embargo los adjetivos asociados a las mujeres se reducen a cuatro, tres de los cuales se definen por su relación frente a los hombres (refinadas, esclava y esposa).

4.3.2. Ilustraciones

Al igual que en el caso de la editorial Anaya hemos tenido en cuenta todas las ilustraciones continentales de personajes, lo que ha supuesto dejar fuera los

planos, la arquitectura o los mapas. Igualmente hemos obviando del recuento aquellas con un gran número de varones (como la ilustración del Concilio de Trento, donde no ha lugar a la presencia femenina) y otras en las que el tamaño o la afluencia de personajes nos ha imposibilitado averiguar si eran hombres o mujeres.

TIPO DE ILUSTRACIÓN

Originales	54	84,30%
Creación de los autores/as	10	15,70%
TOTAL	64	100,00%

TABLA 42. Tipo de ilustración de Vicens Vives

De las 64 ilustraciones analizadas, algo más del 84% son originales (grabados, pinturas, códices...) y solo el 15,7% (10 ilustraciones) son de creación específica para este libro.

PERSONAJES

Varones	313	76,70%
Mujeres	95	23,30%
TOTAL	408	100,00%

TABLA 43. Personajes ilustraciones de Vicens Vives

El número de personajes varía en las ilustraciones, aunque sin duda lo que es destacable del recuento total de individuos computados es la cantidad de hombres frente a las féminas que son algo menos de la cuarta parte del total (23,6%).

PROTAGONISTA PRINCIPAL DE LAS ILUSTRACIONES

Varón	22	32,30%
Mujer	1	1,50%
Colectivo de varones	22	32,30%
Colectivo de mujeres	2	3,00%
Colectivo de ambos sexos	16	23,50%
Pareja mixta	5	7,40%
TOTAL	68	100,00%

TABLA 44. Distribución por grupos ilustraciones de Vicens Vives

Como las más recurrentes destacan aquellas ilustraciones cuyos protagonistas son un varón (1-2) o un colectivo de ellos (más de un varón y una mujer) ya que aparece un porcentaje idéntico (32,5%). El colectivo mixto alcanza un 23,5% mientras que las parejas son un 7,4%. Sin duda lo que llama la atención es lo ínfimo de las ilustraciones copadas por colectivos de mujeres (más de tres) o mujeres (1 ó 2), ya que ambas suman solamente el 4,5% del total. Si desglosamos estos datos atendiendo al anonimato o a los identificados con nombre propio obtenemos mas información.

TIPO DE PERSONAJES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Varón anónimo	3	10,30%
Varón con nombre propio	19	65,50%
Mujer anónima	-	-
Mujer con nombre propio	7	24,10%
TOTAL	29	100,00%

TABLA 45. Tipo de personaje ilustraciones de Vicens Vives

El porcentaje del grupo masculino podemos dividirlo según el nombre, lo que demuestra el alto número de personajes con nombre propio todavía presente en el relato histórico (ver cuadro 12 del anexo). Aunque únicamente hemos localizado un caso catalogable como mujer (1 ó 2), vemos que el número de mujeres con nombre propio asciende a 9 mientras el de mujer anónima permanece sin representación. La respuesta a este número la encontramos en las parejas y también en algunos colectivos mixtos, se localizan mujeres con nombre propio.

ÁMBITO EN EL QUE APARECEN LOS PERSONAJES PRINCIPALES

Doméstico	6	8,60%
Político y jurídico	4	5,70%
Militar	15	21,50%
Religioso	26	37,10%
Ideológico y cultural	1	1,40%
Científico y técnico	1	1,40%
Económico	11	15,70%
Lúdico	2	2,80%
No pertinente	4	5,70%
TOTAL	70	100,00%

TABLA 46. Ocupaciones ilustraciones de Vicens Vives

En cuanto a las ocupaciones de los personajes de las ilustraciones casi un 40% se circunscribe al ámbito de lo religioso. Con porcentajes algo menores le siguen lo militar (21%) y las actividades económicas con un 15,4%. Sorprendentemente el siguiente porcentaje por importancia con un 8,6% es el ámbito doméstico seguido por el político-militar, el lúdico, el ideológico- cultural y el científico técnico, todos ellos con menos de un 3% cada uno.

ÁMBITOS DE LOS PERSONAJES

	Varones		Mujeres		Parejas y colectivos	
Doméstico	-	-	1	1,40%	5	7,10%
Político y jurídico	4	5,70%	-	-	-	-
Militar	15	12,40%	-	-	-	-
Religioso	14	20,00%	6	8,60%	6	8,60%
Ideológico y cultural	1	1,40%	-	-	-	-
Científico y técnico	1	1,40%	-	-	-	-
Económico	7	10,00%	-	-	4	5,70%
Lúdico	-	-	-	-	2	2,80%
No pertinente	2	2,80%	2	-	-	-
TOTAL	44	62,90%	9	12,90%	17	24,20%

TABLA 47. Ocupaciones por grupos ilustraciones de Vicens Vives

No obstante si diferenciamos entre hombres, mujeres, colectivos y parejas veremos quiénes son los que copan la mayoría de las ocupaciones. Los varones aparecen unas 44 veces sobre todo en el ámbito militar y religioso (lógico teniendo en cuenta las unidades didácticas que analizamos), y ya en menor medida en el ámbito económico y en el político- jurídico. El colectivo mixto y las parejas recogen 17 representaciones siendo los ámbitos de lo religioso y el doméstico los más concurridos. Este dato es interesante porque como veremos se registran en los colectivos en los que tanto hombres como mujeres están realizando tareas en el hogar. También encontramos esta circunstancia en otros ámbitos como el económico. Esta es la explicación a por qué tienen tan poca presencia las mujeres en el ámbito doméstico. Si diferenciamos las ocupaciones según los personajes que la desempeñan observamos como todavía se mantiene esa visión de la Historia que da preeminencia casi absoluta a los varones.

ÁMBITOS VARONES

	Varón anónimo		Varón nombre propio		Colectivo de varones	
Doméstico	-	-	-	-	-	-
Político y jurídico	-	-	1	2,30%	3	6,80%
Militar	2	4,50%	7	16,00%	6	13,60%
Religioso	-	-	9	20,40%	5	11,30%
Ideológico y cultural	-	-	-	-	1	2,30%
Científico y técnico	-	-	-	-	1	2,30%
Económico	1	2,30%	-	-	6	-
Lúdico	-	-	-	-	-	-
No pertinente	-	-	2	4,50%	-	-
TOTAL	3	6,80%	19	43,20%	22	50,00%

TABLA 48. Ocupaciones varones ilustraciones de Vicens Vives

ÁMBITOS MUJERES

	Mujer anónima		Mujer nombre propio		Colectivo de mujeres	
Doméstico	-	-	-	-	1	11,10%
Político y jurídico	-	-	-	-	-	-
Militar	-	-	-	-	-	-
Religioso	-	-	5	55,50%	1	11,10%
Ideológico y cultural	-	-	-	-	-	-
Científico y técnico	-	-	-	-	-	-
Económico	-	-	-	-	-	-
Lúdico	-	-	-	-	-	-
No pertinente	-	-	2	22,20%	-	-
TOTAL	-	-	7	77,80%	2	22,20%

TABLA 49. Ocupaciones mujeres ilustraciones de Vicens Vives

ÁMBITOS COLECTIVO MIXTO Y PAREJAS

	Colectivo mixto		Parejas	
Doméstico	5	29,40%	-	
Político y jurídico	-		-	
Militar	-		-	
Religioso	5	29,40%	1	5,90%
Ideológico y cultural	-		-	
Científico y técnico	-		-	
Económico	4	23,50%	-	
Lúdico	2	11,70%	-	
No pertinente	-		-	
TOTAL	16	94,10%	1	5,90%

TABLA 50. Ocupaciones grupos y parejas ilustraciones de Vicens Vives

Para los varones tanto como colectivo anónimo como en el caso de los personajes de nombre propio, la mayor afluencia se registra en los ámbitos militar y religioso, aunque también hay que destacar que los anónimos aparecen con algo de peso en el ámbito de los económicos. Mientras el colectivo mixto y las parejas esta casi íntegramente repartidas entre el colectivo mixto y el nombre propio, aparece vinculado a lo doméstico, lo religiosos y lo económico esencialmente, las mujeres se reducen únicamente a dos ámbitos. El más numeroso es el religioso compuesto por las féminas con nombre propio (7) y un colectivo anónimo, mientras que el doméstico tan solo registra una mención. En general observamos como siguen pesando mas las ocupaciones y los nombres propios de los varones que los de las mujeres (Cuadro 13 del anexo).

Respecto a la edad, predominan los adultos con casi nula presencia de ancianos y niños. Los pies explicativos de las ilustraciones son en su mayoría coherentes con lo expresado aunque en algunas ocasiones también se a usado el masculino genérico. No obstante se han localizado ilustraciones donde dicha

coherencia está ausente y otras en las que todavía se deja sentir el sexismo.

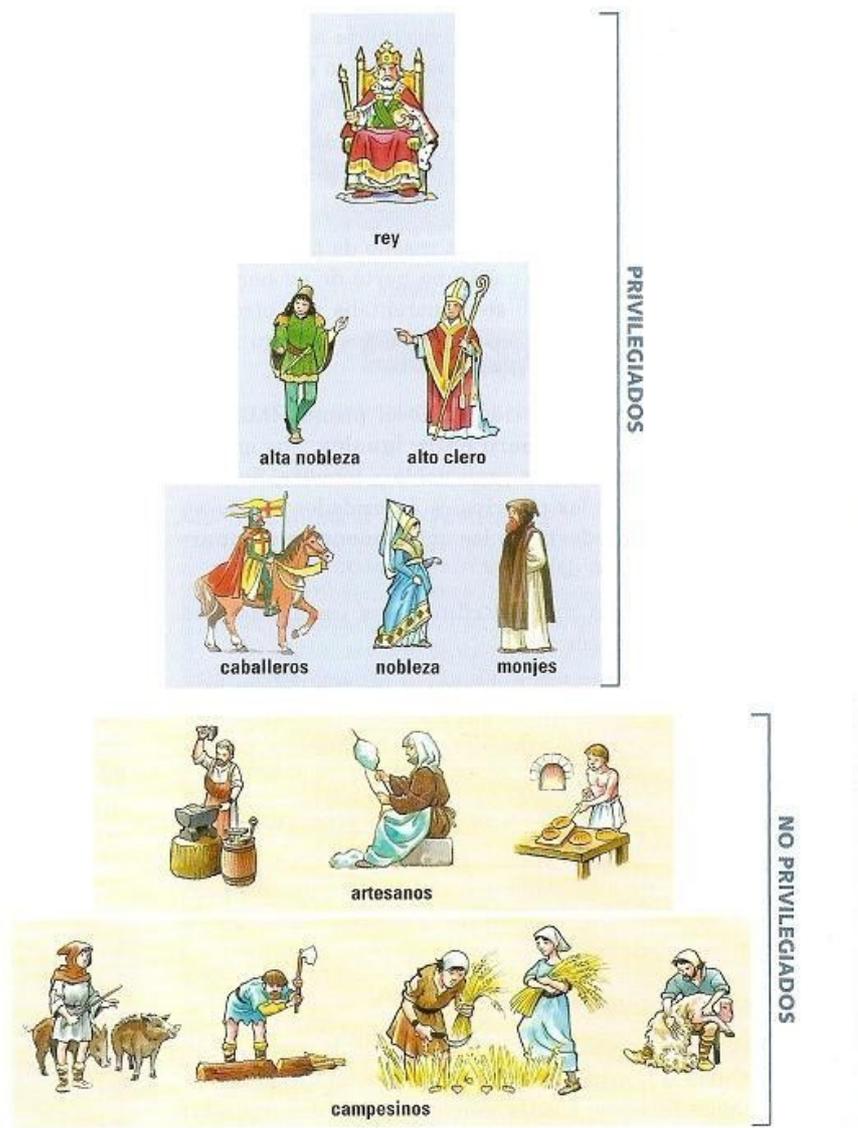


ILUSTRACIÓN 7

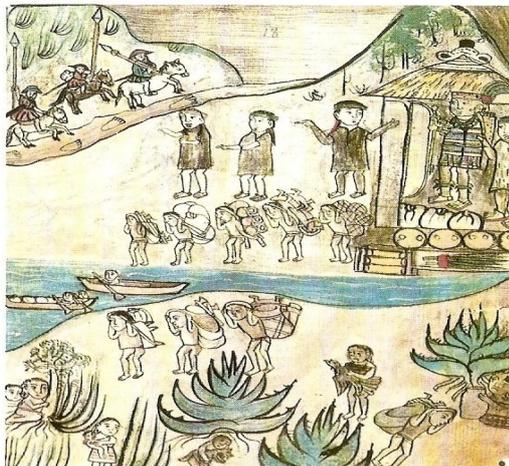
En ella se representa los estamentos privilegiado y no privilegiado, usando el genérico unas veces y el determinado en otras lo que puede llevar a cierta confusión. Sin duda alguna es positiva la incorporación de las mujeres a las tareas

agrícolas o a visibilizarlas como nobles. Sin embargo puede llevar a equívoco que no estén presentes ni como reinas, como alta nobleza o como monjas.



Agricultores realizando tareas de recolección de la manzana.

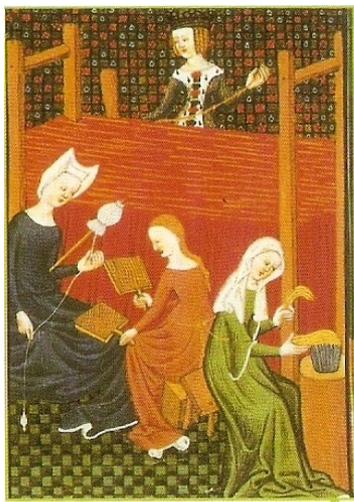
ILUSTRACIÓN 8



El trabajo de los indígenas americanos según el manuscrito Relación de Michoacán, siglo XVI.

ILUSTRACIÓN 9

Estos son dos ejemplos de masculino genérico que contribuye a ignorar a las mujeres. Ambas son imágenes de la época que muestran la realidad del trabajo de las mujeres, pero sin referencia directa en el pie de página.



Mujeres nobles tejiendo.



Pintura medieval que nos muestra a monjas en un monasterio dedicadas a la oración.

ILUSTRACIÓN 10

ILUSTRACIÓN 11

Estas son las dos únicas imágenes que aparecen a lo largo de las unidades didácticas estudiadas en las que el protagonismo es solo femenino. Como vemos los ámbitos a los que están asociadas son labores domésticas y religiosas.

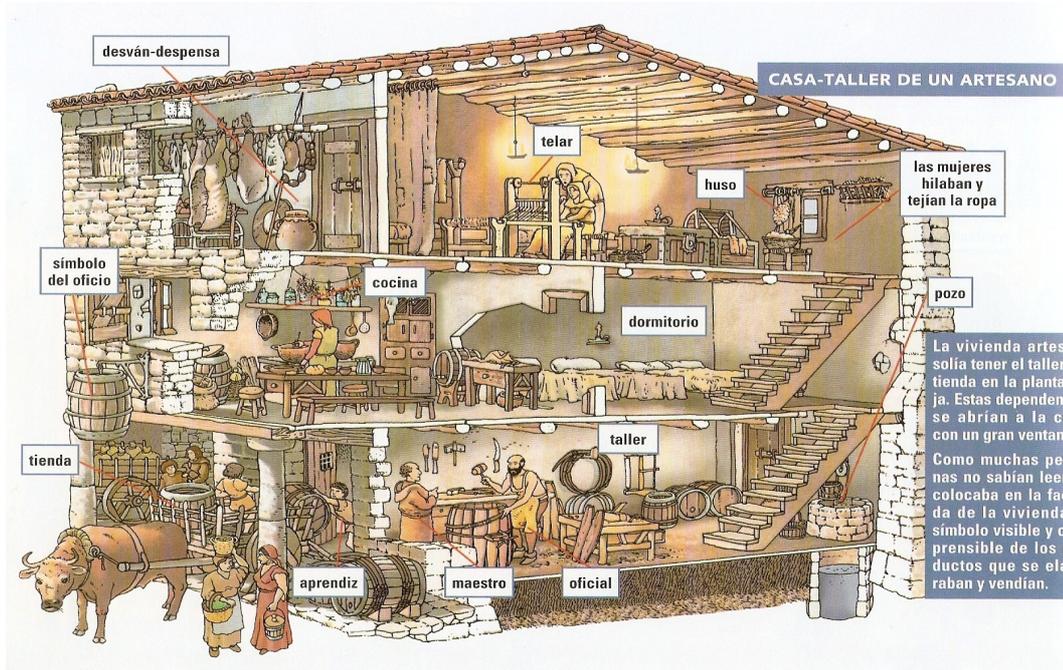


ILUSTRACIÓN 12

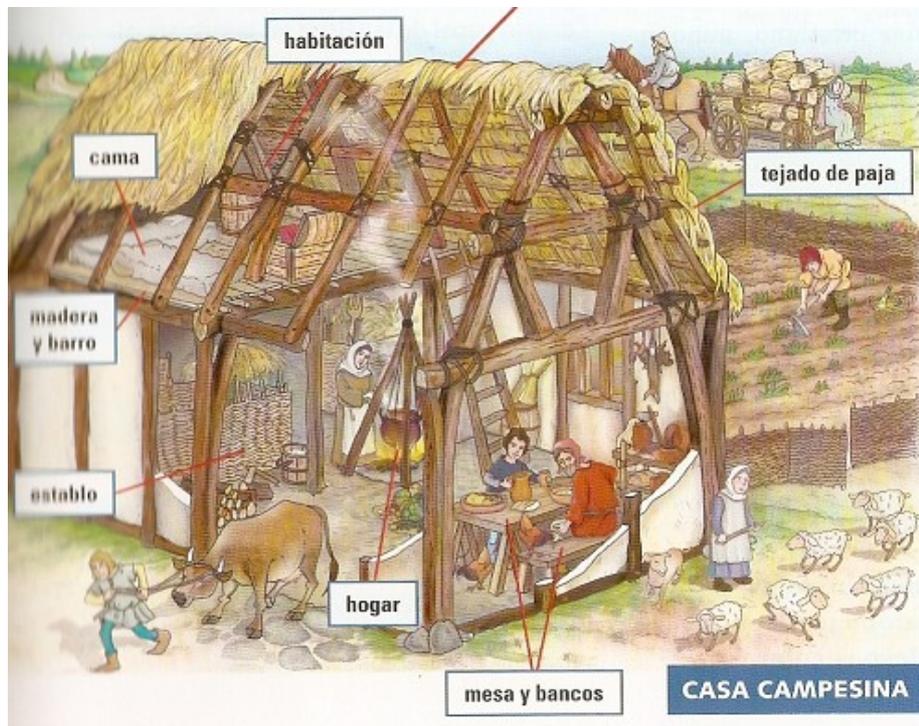


ILUSTRACIÓN 13

Por último tenemos estas dos reconstrucciones realizadas expresamente para el manual, siendo una más acertada que la otra. Respecto a la primera de ellas, decir que se trata de la casa taller de un artesano, en el interior de la cual solamente localizamos a una mujer que está usando el telar (aunque hay otro personaje en la cocina que no se ha computado ante la imposibilidad de identificarlo). No hay presencia femenina ni en la tienda ni en el taller lugares que con asiduidad eran frecuentados por las esposas y las hijas de los artesanos.

La segunda reconstrucción es más acertada, aunque el porcentaje de mujeres sea de 3 frente a 5 varones, cuestión contraria a la realidad histórica. Una de ellas aparece cocinando, otra acompañando al marido de vuelta de la siega y la última realizando labores con el ganado.

Aunque consideramos que estas ilustraciones tratan de demostrar el papel de las mujeres en el trabajo y por lo tanto su presencia activa, creemos que son intentos poco plausibles si se mantienen los pies de página que las incluyen bajo el masculino genérico.

4.3.3. Lecturas

Tras analizar las cuatro unidades escogidas hemos computado las siguientes lecturas.

LECTURAS

	TOTAL	PORCENTAJE
Pertenecientes a bibliografía clásica	16	66,66%
Texto de creación propia	8	33,33%
TOTAL	24	100,00%

TABLA 51. Tipo de lecturas de Vicens Vives

De un total de 24, el 66,66% son pertenecientes a bibliografía clásica, mientras que el 33,33% restante son composiciones realizadas específicamente

para el manual por los autores. Aunque el número de lecturas era superior, hemos obviado varias lecturas que estaban dedicadas a cuestiones artísticas o técnicas. Dentro de las lecturas pertenecientes a bibliografía clásica, podemos diferenciar dos grupos. Aquellas que son parte de fragmentos de documentos históricos (legislación en su mayoría) y aquellas que tienen autores protagonistas del momento histórico que se explica. Además existen una serie de lecturas encuadradas bajo el título *Sabías que...*, dentro del conjunto de lecturas de creación propia. Bajo este epígrafe se incorpora información específica sobre las mujeres en dos ocasiones, mientras que otras veces se dedica a temas de alimentación, costumbres, cultura...

Respecto a las edades vuelven a predominar el tramo de edad adulta y también los personajes de edad indeterminada. Podemos ver los personajes que aparecen en las lecturas en la siguiente gráfica.

PERSONAJES

Varones		Mujeres		Genéricos, Indeterminados e instituciones	
8	33,30%	2	8,30%	14	58,3

TABLA 52. Personaje lecturas de Vicens Vives

De un total de 24 personajes principales, destacan los genéricos, indeterminados y las instituciones seguido de 8 personajes masculinos. También es de recibo señalar que existe presencia femenina en las lecturas, como mas adelante observaremos.

TIPO DE PERSONAJE

Varón anónimo	2	8,30%
Varones anónimos	5	21,00%
Mujer anónima	-	-
Mujeres anónimas	2	8,30%
Varón con nombre propio	1	4,10%
Varones con nombre propio	-	-
Mujer con nombre propio	-	-
Mujeres con nombre propio	-	-
Genérico masculino	10	41,70%
Indeterminado	1	4,10%
Colectivo mixto	2	8,30%
Instituciones	1	4,10%
TOTAL	24	100,00%

TABLA 53. Tipo de personajes de Vicens Vives

Los personajes más representados son los masculinos genéricos con un 41,7% seguido del grupo de varones y mujeres anónimos con un total del 37,6%, de los cuales los varones anónimos suman 5 personajes (21%).

OCUPACIÓN DE LOS PERSONAJES PRINCIPALES POR ÁMBITO

	Frecuencia	Porcentaje
Doméstico	1	3,40%
Político y jurídico	3	10,30%
Militar	4	13,80%
Religioso	4	13,80%
Ideológico y cultural	2	6,90%
Científico y técnico	6	20,60%
Económico	2	6,90%
Lúdico	-	-
No pertinente	7	24,10%
TOTAL	29	100,00%

TABLA 54. Ocupaciones personajes lecturas de Vicens Vives

OCUPACIONES VARONES

	Varón anónimo		Varones anónimos		Varón con nombre propio		Varones con nombre propio	
Doméstico	-		-		-		-	-
Político y jurídico	1	7,70%	-		-		-	-
Militar	1	7,70%	2	15,30%	-		-	-
Religioso	-		-		-		-	-
Ideológico y cultural	-		-		-		-	-
Científico y técnico	-		-		6	46,10%	-	-
Económico	-		1	7,70%	-		-	-
Lúdico	-		-		-		-	-
No pertinente	-		2	15,30%	-		-	-
TOTAL	2	15,40%	5	38,30%	6	46,10%	-	-

TABLA 55. Ocupaciones varones lecturas de Vicens Vives

OCUPACIONES MUJERES

	Mujer anonima		Mujeres anónimas		Mujer con nombre propio		Mujeres con nombre propio	
Doméstico	-	-	1	50,00%	-	-	-	-
Político y jurídico	-	-	-	-	-	-	-	-
Militar	-	-	-	-	-	-	-	-
Religioso	-	-	1	50,00%	-	-	-	-
Ideológico y cultural	-	-	-	-	-	-	-	-
Científico y técnico	-	-	-	-	-	-	-	-
Económico	-	-	-	-	-	-	-	-
Lúdico	-	-	-	-	-	-	-	-
No pertinente	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	-	-	2	100,00%	-	-	-	-

TABLA 56. Ocupaciones mujeres lecturas de Vicens Vives

OCUPACIONES GENÉRICOS, INDETERMINADOS E INSTITUCIONES

	Genéricos		Indetereminados		Instituciones	
Doméstico	-	-	-		-	
Político y jurídico	2	14,30%	-		-	
Militar	-	-	1	7,10%	-	
Religioso	3	21,40%	-		-	
Ideológico y cultural	1	7,10%	-		1	7,10%
Científico y técnico	-	-	-		-	
Económico	1	7,10%	-		-	
Lúdico	-	-	-		-	
No pertinente	5	35,70%	-		-	
TOTAL	12	85,70%	1	7,10%	1	7,10%

TABLA 57. Ocupaciones genéricos, indeterminados e instituciones lecturas de

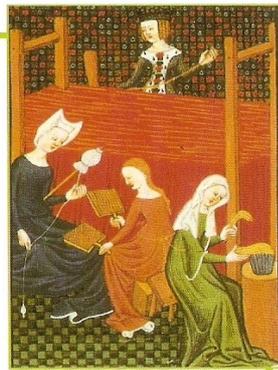
Vicens Vives

Dejando a un lado el ámbito de lo no pertinente, las ocupaciones a las que aparecen vinculados los personajes son con un 16,6% cada una el ámbito militar y el religioso, seguido con un 12,5% de político y jurídico. El económico y el ideológico cultural suman entre ambos un 16,6% quedando solo con un 1,4% tanto para el doméstico como para el científico técnico.

Así observamos que las mujeres solo aparecen vinculadas al ámbito doméstico y al religioso mientras que el resto de personajes tienen unas ocupaciones más diversificadas. Las lecturas dedicadas a las mujeres bajo el título *sabías que* son:

SABÍAS QUE...

En la Edad Media las **mujeres**, aunque fueran de familia noble, estaban sometidas a los hombres, bien el padre o el esposo. Podían heredar, y en caso de ausencia de varones, hasta ser titulares de los feudos, pero normalmente se concertaba su matrimonio con un noble adecuado a su rango y sus tierras pasaban a engrosar el patrimonio de la familia del marido.



Mujeres nobles tejiendo.

LECTURA 1

SABÍAS QUE...

Muchas damas de la nobleza, que por algún motivo no se casaban o quedaban viudas, ingresaban en un monasterio.

Igualmente, niñas y jóvenes eran enviadas a estos lugares para formarse o para residir una temporada, si la familia no podía atenderlas.

Las familias de estas mujeres nobles daban generosos donativos a los monasterios que las acogían o, incluso, realizaban nuevas fundaciones (nuevos monasterios).

Las damas nobles vivían en habitaciones especiales y, en ocasiones, ejercían la dirección del monasterio (abadesas).



Pintura medieval que nos muestra a monjas en un monasterio dedicadas a la oración.

LECTURA 2

Destaca que en ambas se habla de las mujeres nobles sin dar pábulo a las mujeres de otros estamentos sociales.

Como corresponde respecto a los protagonistas de las lecturas, encontramos una serie de verbos y adjetivos asociados tanto a hombres como a mujeres que refuerzan el estereotipo asociado a mujeres y a hombres. Cuadro 14 del anexo.

En cuanto a la autoría es de tres mujeres y un hombre. Los títulos de las lecturas nos muestran cuáles son los temas a los que se han dedicado estos espacios y cuáles han sido los autores de algunas de ellas. Observamos en el cuadro que se opta por unas lecturas de tipo tradicional, aunque con la inclusión de dos lecturas breves específicas para las mujeres (tituladas "Sabías que"..) que sin embargo destacan por superficiales y estereotipadas.

AUTORES	LECTURAS
Aldaberón obispo de Laón	Los tres ordenes sociales
Alfonso X	El rey medieval tenía carácter sagrado
Erasmus de Rotterdam	Elogio de la razón
Baltasar de Castiglione	El caballero renacentista
Martin Lutero	Las 95 tesis
Cristobal Colon	El diario de Colón
Antonio Pigaferra	Diario de un navegante
Francisco de Jerez	La captura del inca Atahualpa
Chretien de Troyes	El trabajo de los artesanos
Bartolome de las Casas	La denuncia de la explotacion
	Como se arma un caballero
	Qué fueron las cruzadas
	Como eran los castillos medievales
	Derechos y privilegios
	Revueltas campesinas
	La imprenta
	Decretos del Concilio de Trento
	Las leyes indias

TABLA 58. Lecturas de Vicens Vives

Por tanto, creemos que podían haberse empleado algunos de estos espacios para incluir información de las mujeres en actividades cotidianas, o en otras menos usuales como el arte, la literatura y el comercio.

4.4 Balances

4.4.1. Balance del lenguaje

Respecto al uso del lenguaje podemos comentar que dos son los fenómenos que se han localizado como hemos ido viendo en los dos manuales:

Por un lado el uso del masculino genérico y por otro los saltos semánticos

En ambas editoriales la presencia de estos dos elementos es bastante igualitaria, cayendo normalmente en usos similares. Es común encontrar masculinos genéricos como campesinos, artesanos, siervos, musulmanes... entendidos como vocablos inclusivos de ambos sexos usados unas veces de forma correcta y otras veces incorrecta. Cuando se habla de campesinos por ejemplo, se toma como un masculino genérico que incluye tanto a hombres como a mujeres. Sin embargo se cae en la confusión si seguimos esta regla con términos como caballeros o funcionarios pues en este caso no se trata de un masculino genérico sino de un término que se refiere únicamente a los hombres. El empleo de términos que nosotros hemos denominado indeterminados, debiera estar más presente de lo que realmente está, pues son palabras que no dan lugar a dudas en cuanto a la inclusión de ambos sexos. Véase el caso de términos como campesinado, servidumbre, población... No obstante también hemos registrado casos en los que se ha usado este indeterminado de forma incorrecta por ejemplo al hablar de nobleza y su poder militar.

Algo similar nos encontramos con los saltos semánticos en los que se usa el masculino genérico y el indeterminado con función inclusiva cuando en realidad su uso no es correcto. Tanto en Anaya como en Vicens Vives encontramos varios ejemplos en los que parece que la oración se refiere a hombres y a mujeres pero si nos remitimos al conocimiento histórico vemos que no es posible este uso. Un ejemplo que curiosamente está repetido en los dos manuales es el siguiente:

- ♣ *La minería explotó los yacimientos de oro y sobre todo, las ricas minas de plata México y Perú mediante el sistema de la mita o trabajo forzoso asalariado de los indios (ANAYA).*
- ♣ *A partir de 1540 cuando comenzaron a extraerse grandes cantidades de plata de las minas de México y Bolivia se estableció el sistema de mitas. Este consistía en obligar a los indígenas mediante un sorteo a trabajar en las minas (VICENS VIVES)*

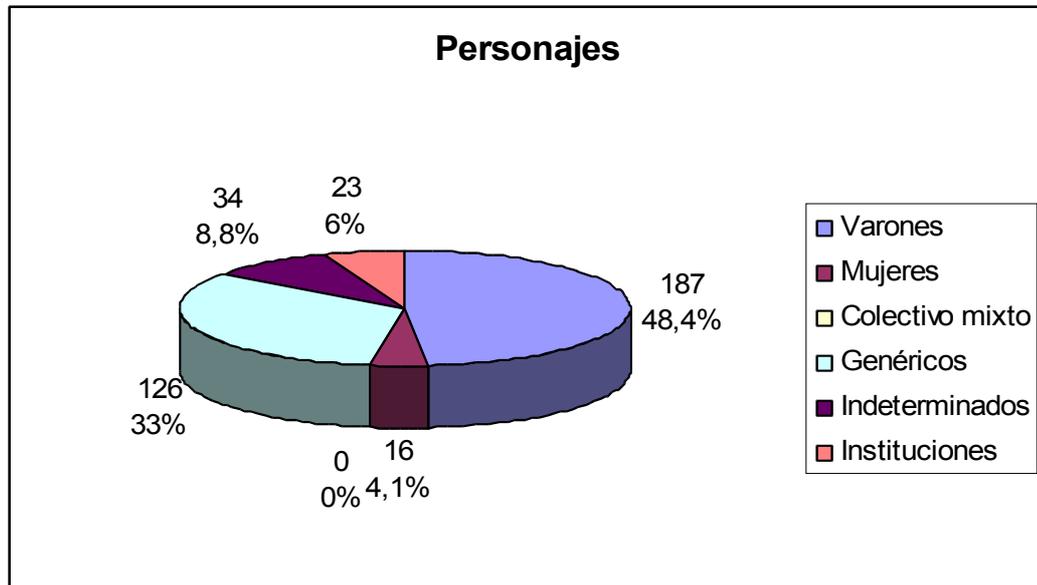
En ambos casos se usan términos de “indígenas” e “indios” que nos hace pensar en hombres y mujeres, sin embargo el sistema de la mita indiana referido a la minería solamente fue aplicable a los varones.

Casos de este estilo se han localizado en ambas editoriales, y aunque algunas veces no son demasiado relevantes. Si que contribuye a generar confusión y a provocar errores en lo que esta asumiendo el alumnado. Distinguir esos saltos semánticos requiere normalmente tener un conocimiento histórico que presumiblemente no posee el alumnado, por lo que es importante que se revisen estos contenidos antes de plasmarlos en un manual escolar.

Aunque es cierto que no se han localizado casos flagrantes de sexismo lingüístico, si que abunda el androcentrismo de la lengua y este uso no favorece el avance hacia la igualdad. Nuestra lengua cuenta con los recursos suficientes para dejar a un lado el masculino genérico, usando términos inclusivos cuando corresponda y otros específicos (masculinos o femeninos) en el momento que sea necesario. Es imprescindible visibilizar a las mujeres, no solo por medio de los contenidos o las imágenes, sino también con el uso del lenguaje incluyendo términos que las representen, para beneficio de las mujeres, y también para toda la sociedad.

4.4.2. Balance del corpus textual

De las 8 unidades didácticas (4 de cada editorial) que se han utilizado, se han computado a lo largo de las 118 páginas estudiadas un total de 386 personajes.

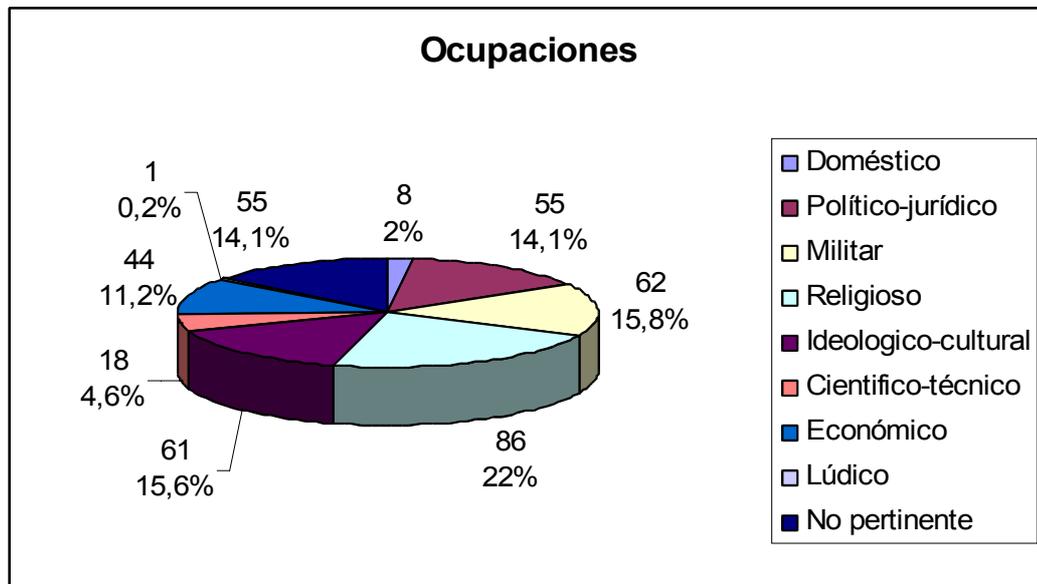


GRÁFICA 1. Personajes corpus totales

El porcentaje más alto de personajes representados alcanzando casi el 50% se corresponde con el grupo de los varones. A este le sigue con un 32,6% el colectivo de genéricos. Tales cifras nos indican que el peso de los varones en el corpus textual es muy importante, pues como ya dijimos anteriormente el masculino genérico la mayoría de los casos está representando solo a los hombres. De esta forma, la presencia inequívoca de las mujeres se reduce solamente al 4,1%, siendo este porcentaje menos incluso que el de las instituciones. Destaca también el poco peso de los indeterminados, términos inclusivos válidos de ambos sexos, que no llegan ni al 9%. Como resultado de estos datos podemos extraer varias conclusiones:

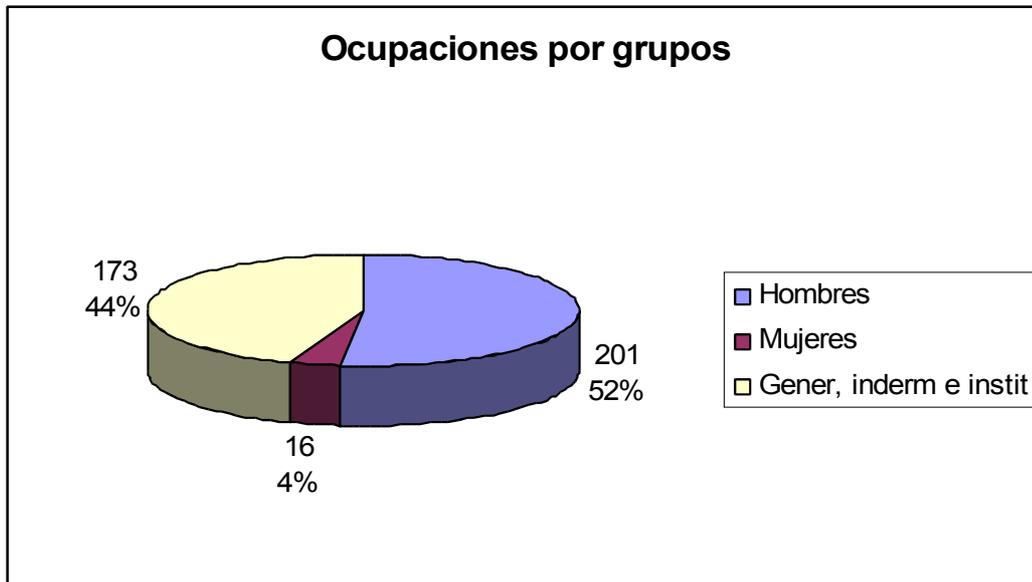
- △ El protagonismo de la Historia todavía recae de forma muy significativa en los varones, siendo la presencia de las mujeres casi testimonial.
- △ Los modelos más abundantes son los masculinos, por lo que tanto los niños como las niñas tendrán al final de su formación ejemplos muy numerosos sobre los varones y muy pocos sobre las mujeres.
- △ El uso de los indeterminados es pobre, sobre todo si lo comparamos con el

empleo de los genéricos, que muchas veces generalizan cuando no deben y contribuyen a crear confusiones entre el alumnado.

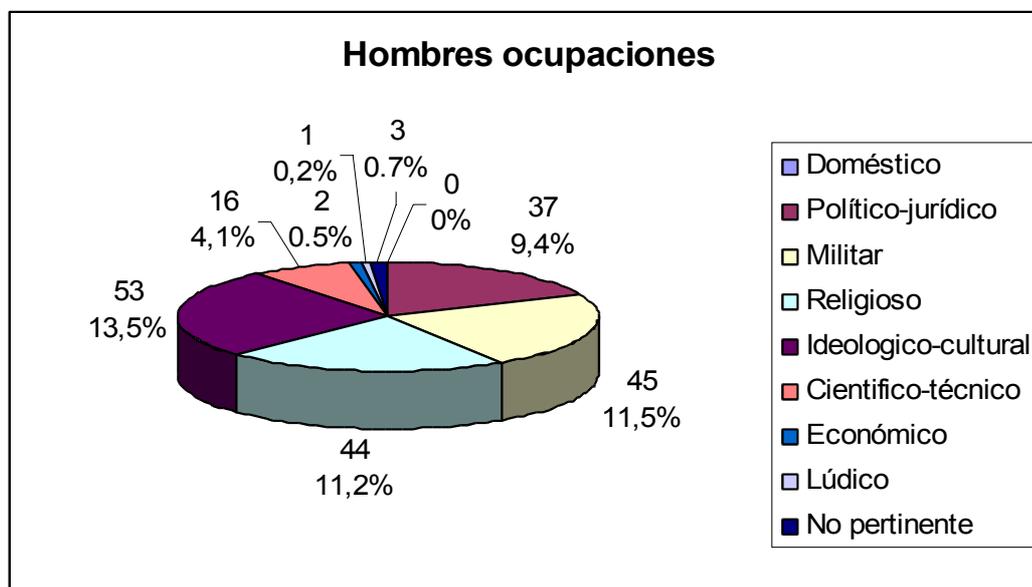


GRÁFICA 2. Ocupaciones corpus totales

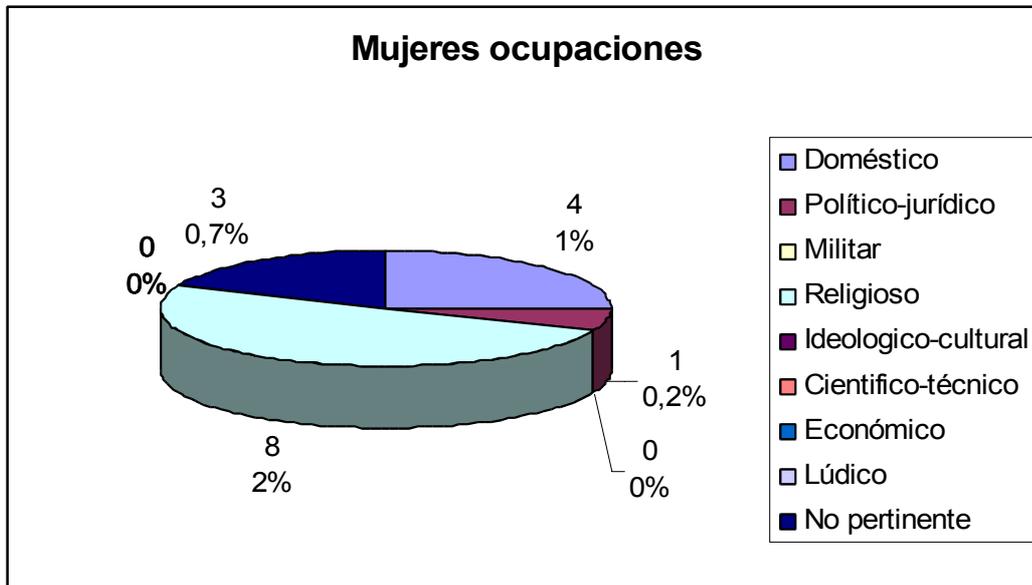
En cuanto a las ocupaciones, dejando a un lado las no pertinentes que son un 14,1% (que no puede situarse en ninguna de las categorías generadas) encontramos varios ámbitos que destacan como los más concurridos. El primero de ellos es el religioso destacado entre el resto con un 21,8% del total de las ocupaciones. Le siguen en importancia las actividades de tipo militar, las ideológico-culturales y las político jurídicas y ya algo más lejanas con un 11,2% las actividades económicas. Con cifras menores quedarían los ámbitos científico técnico, lo doméstico y lo lúdico que conjuntamente se quedan con un 6,8% del total. Si cruzamos estos datos con los de la gráfica anterior obtenemos más información.



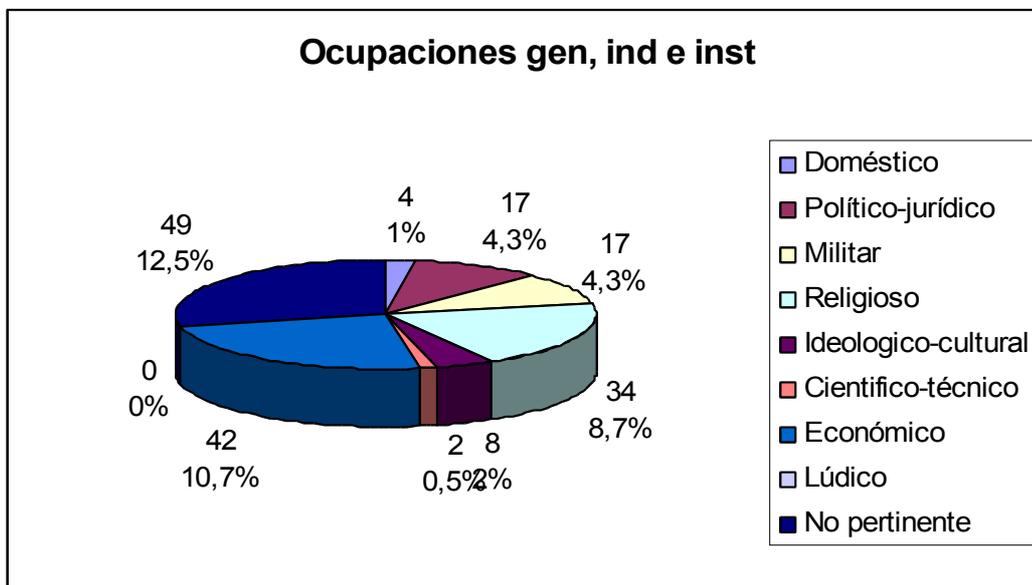
GRÁFICA 3. Ocupaciones por grupos corpus totales



GRÁFICA 4. Ocupaciones hombres corpus totales



GRÁFICA 5. Ocupaciones mujeres corpus totales



GRÁFICA 6. Ocupaciones genéricos, indeterminados, instituciones corpus totales

Como muestra la primera gráfica, la presencia de personajes masculinos está presente en todos los ámbitos excepto en el doméstico. No obstante las ocupaciones en las que su número es mayor en el sector ideológico cultural, militar, el religioso y el político-jurídico por este orden. A priori pudiera extrañar que las actividades culturales con un 13,5% del total, sean más numerosas que las políticas jurídicas que se quedan con un 9,4%. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que en cuatro de las unidades didácticas que hemos analizado, existía una parte dedicada a la Historia del Arte con una profusión importante de artistas con nombre propio, que sin duda ha disparado el porcentaje de esta categoría.

Algo parecido podría decirse del ámbito religioso, pues la unidad de Reforma y Contrarreforma tiene también dichas características. Respecto al número de hombres del ámbito militar y del político-jurídico suman algo más de un 20% entre los dos, por tanto puede afirmarse que se mantiene la imagen de arquetipo viril y la visión androcentrista y positivista de la Historia, ya que reyes, nobles, caballeros, soldados..., son esencialmente los protagonistas del relato histórico. Con porcentajes mucho más pobres, quedan otras actividades como las científicas-técnicas (no olvidar que se incluye el descubrimiento de América y la invención de la imprenta), el económico y el lúdico.

En cuanto al conjunto formado por los masculinos genéricos, los indeterminados y las instituciones decir que alcanzan las 173 menciones, solo 28 por detrás de las ocupadas por los hombres (201). En cambio los porcentajes son distintos. Dejando a un lado el ámbito de lo no pertinente con un (12,5%), el ámbito económico y el religioso son los más importantes, sumando ambos un 19,4% del total, bastante alejados del resto de ocupaciones. Así podemos deducir que las actividades económicas están formuladas en su mayoría en indeterminados y masculino genérico con lo que ello conlleva. En mucha menor medida quedarían la militar, lo político-jurídico y lo científico técnico que entre todos pasan por poco por el 9%. Si es novedosa en cambio respecto al grupo de los varones, la existencia de los personajes en el ámbito doméstico, aunque

únicamente se queda en en 1%.

Quedaría comentar la gráfica de las mujeres. Con 16 menciones que remiten a las ocupaciones que hemos categorizado, su presencia es mínima en comparación con el grupo de varones y el formado por el masculino genérico, los indeterminados y las instituciones. De cualquier forma básicamente son dos los ámbitos a los que se circunscriben aún teniendo en cuenta que el grupo de los no pertinentes son 3 representaciones y el político jurídico 1. El 2% de las féminas se vinculan al ámbito religioso y un 1%, es decir 4 mujeres lo hacen al ámbito doméstico. Por tanto, las ocupaciones que la historiografía tradicional ha otorgado a las mujeres, son las que hoy día siguen estando vigentes, a pesar de los estudios sobre las mujeres, que desdican dicha información.

Otras observaciones de tipo más general que se pueden hacer sobre el análisis del corpus textual analizado, son las relativas al papel (activo – pasivo) y la edad de los personajes. La mayoría de los personajes varones son activos, quedando encuadrado en el grupo de los pasivos, las mujeres, los ancianos, la infancia y también a veces hombres de baja condición social (como vagabundos o esclavos).

Por otro lado la mayoría de los personajes podemos encuadrarlos en la edad adulta, aunque sin olvidar que a veces no es posible otorgar una edad por lo que también es importante el número de personajes con edad indeterminada. Ancianidad e infancia están casi ausentes, mientras que las instituciones y algunos de las indeterminados (habitantes, población..) quedan bajo el grupo de edad no pertinente. Respecto a los verbos y los adjetivos que se han computado (ver cuadros de anexo) son varias las cuestiones dignas de mención:

- ⤴ No se usan la misma cantidad de verbos ni de adjetivos ni en el mismo sentido cuando se habla de hombres que cuando se habla de mujeres.
- ⤴ Los verbos más empleados referidos a varones son aquellos que implican dominación (conquistar, tomar, expandir...), los de relación (jurar, entregar, aconsejar, comprar...) y luego otros vinculados a oficios, movimiento...
- ⤴ A las mujeres en cambio se vinculan por lo general verbos relacionados

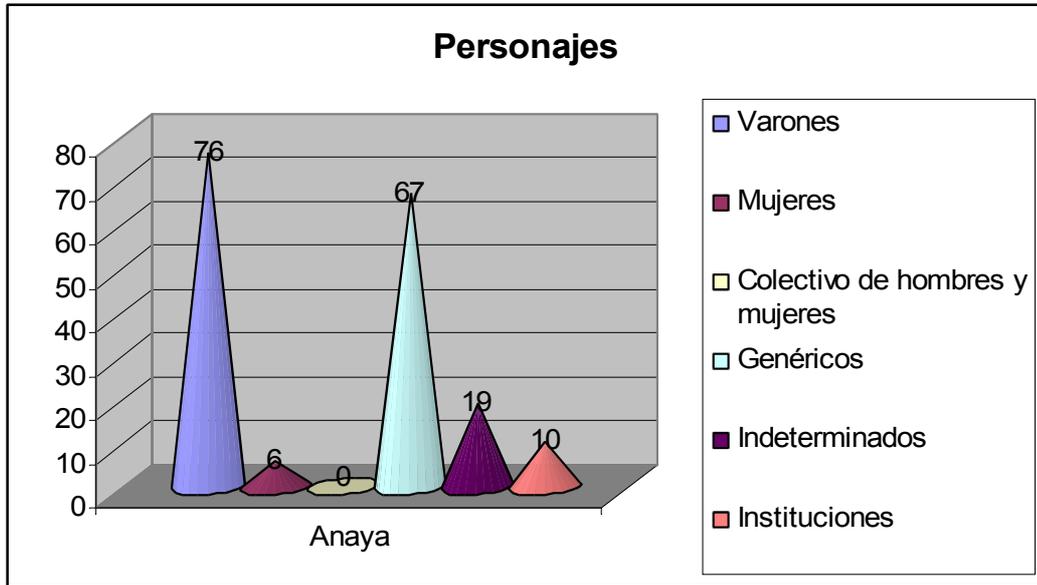
con sus actividades domésticas, religiosos y también con su rol como madres (rezar, hilar, cuidar...)

- ^ Los adjetivos que acompañan a los hombres, son bastante numerosos y variados. Encontramos entre ellos los referidos al territorio (italianos, genoveses...) intelectuales (culto...), de poder (sometidos, vasallos...) de religión (agustino, laico...), de carácter (valiente, rígido...), intelectuales (educados, iniciadores...) relativos al aspecto físico (débil) o aquellos que están directamente relacionados con una ocupación (tejedores, caballeros...)
- ^ Las mujeres en cambio tiene asociados un montante mucho menos numerosos de adjetivos, que además solo las vinculan con aspectos de parentesco respecto a los hombres (casada, esposa...) o las relacionan con la actividad que realizan (jornaleras, hilanderas...)

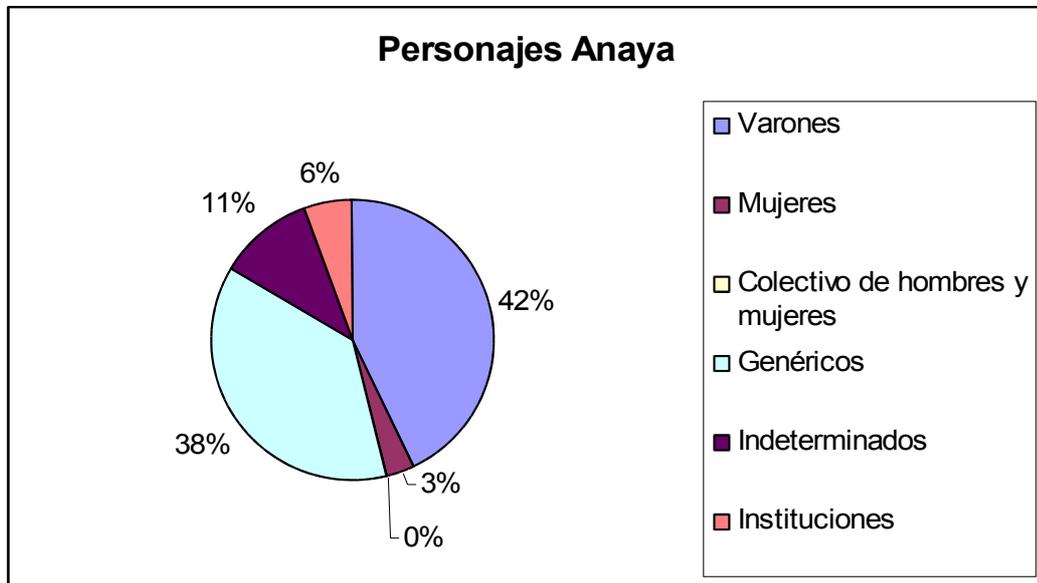
4.4.2.1. Diferencias y similitudes del corpus textual

Tras analizar el contenido de las unidades didácticas estudiadas vamos a detenernos a examinar lo que las diferencia y los elementos en los que ambas se asemejan. Creemos que realizar dicha comparación es importante porque el contenido que se transmite por medio de los manuales escolares que usa el alumnado, supone una de las fuentes esenciales de información de la que disponen para construir su yo social. Así dependiendo de los contenidos (y otras cuestiones que veremos después) podemos conocer el tipo de persona, qué valores, qué conocimientos o qué actitudes van a ir adquiriendo mediante el uso del libro de texto.

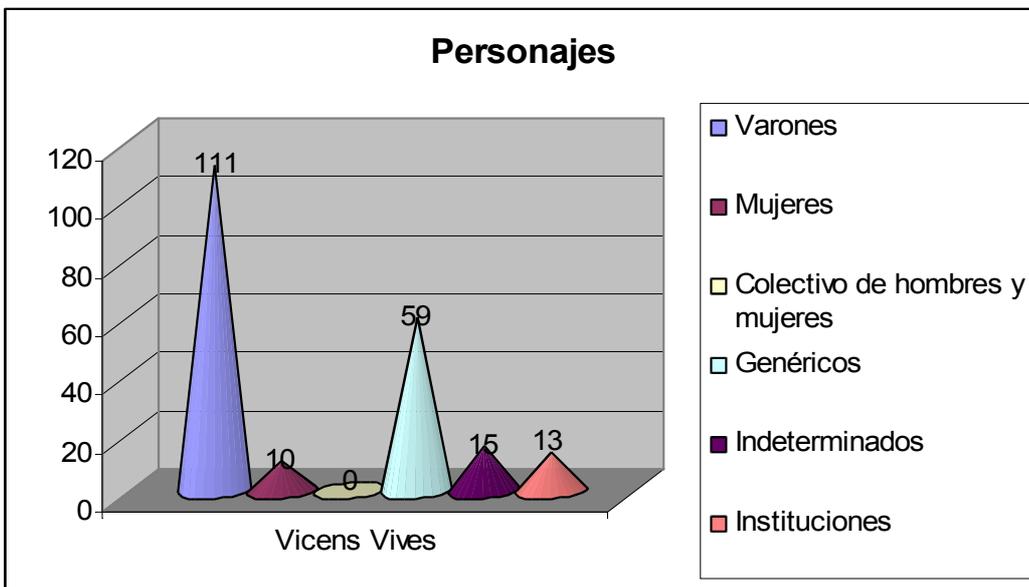
En cuanto al número de personajes, ya vimos que la editorial Anaya recogía un total de 178 personajes frente a los 208 de Vicens Vives. Aunque con una diferencia de 30, si analizamos los porcentajes veremos que la distancia se reduce y aparecen elementos dignos de resaltar.



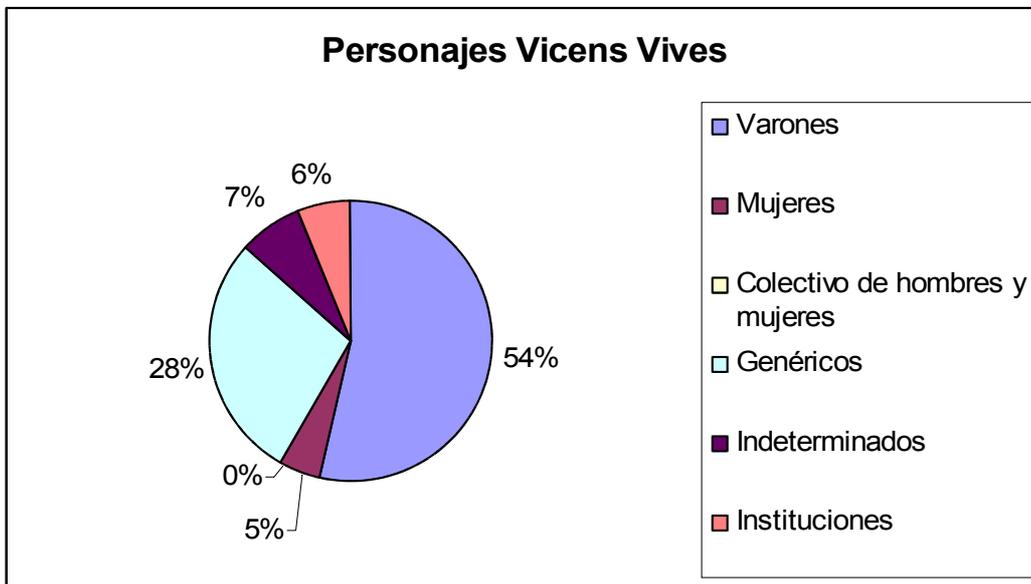
GRÁFICA 7a. Personajes corpus de Anaya



GRÁFICA 7b. Personajes corpus de Anaya



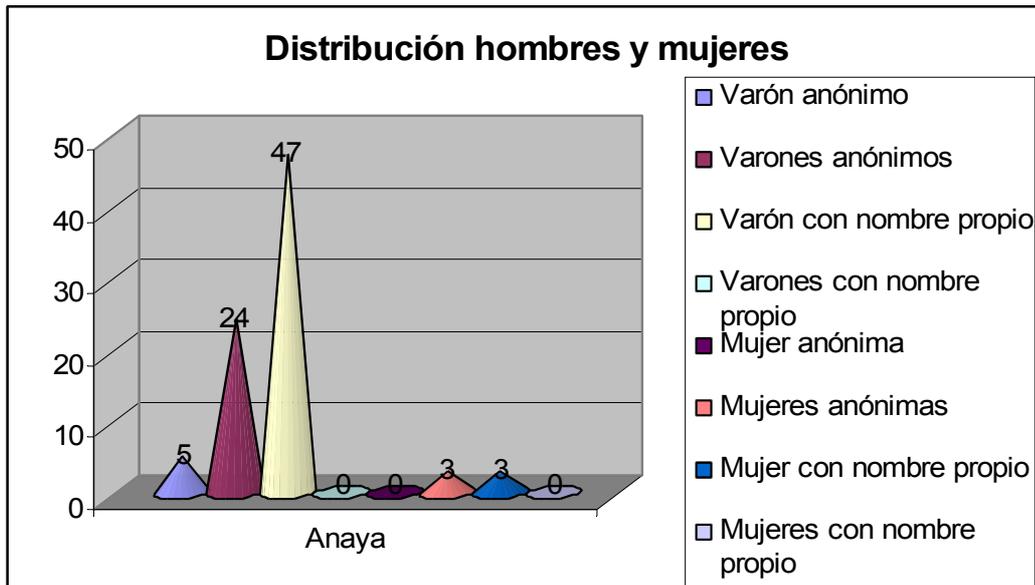
GRÁFICA 8a. Personajes corpus de Vicens Vives



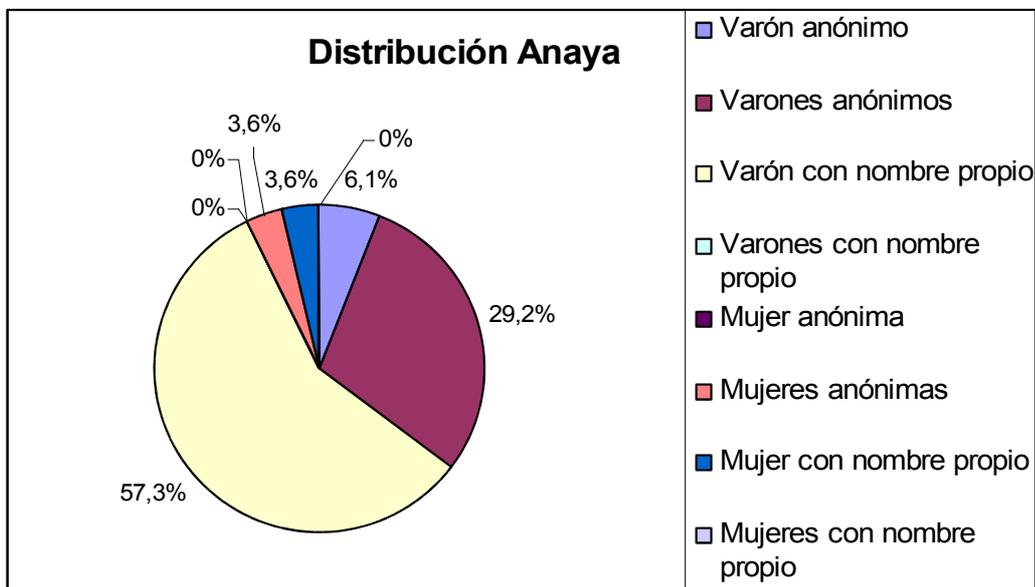
GRÁFICA 8b. Personajes corpus de Vicens Vives

La diferencia más amplia se observa entre los varones, pues mientras que Vicens Vives recoge a 111 personajes masculinos, Anaya se queda solo con 76. No obstante, si analizamos su porcentaje correspondiente veremos que la diferencia se reduce ostensiblemente, quedando reducida a casi 11 puntos. Respecto a los genéricos, los indeterminados y las instituciones, se advierte una diferencia relativamente corta entre ambas editoriales que sin embargo vuelve a acrecentarse para el caso del colectivo de las mujeres. Vicens Vives casi duplica la presencia femenina respecto a Anaya (10 frente a 6), pero si nos fijamos en los porcentajes observamos que la diferencia se reduce, pasando del 4,8% para Vicens Vives y el 3,3% en Anaya. Común a ambas editoriales, es la ausencia de colectivos de hombres y mujeres. Aparte la información que nos dan estas gráficas es que independientemente del número de personajes que puedan aparecer en una u otra editorial, el grupo al que pertenecen, aparece representado caso con el mismo peso respecto del total. Por tanto, los criterios a la hora de elegir a los personajes ha sido prácticamente el mismo, teniendo en cuenta el curriculum oficial y el bagaje histórico.

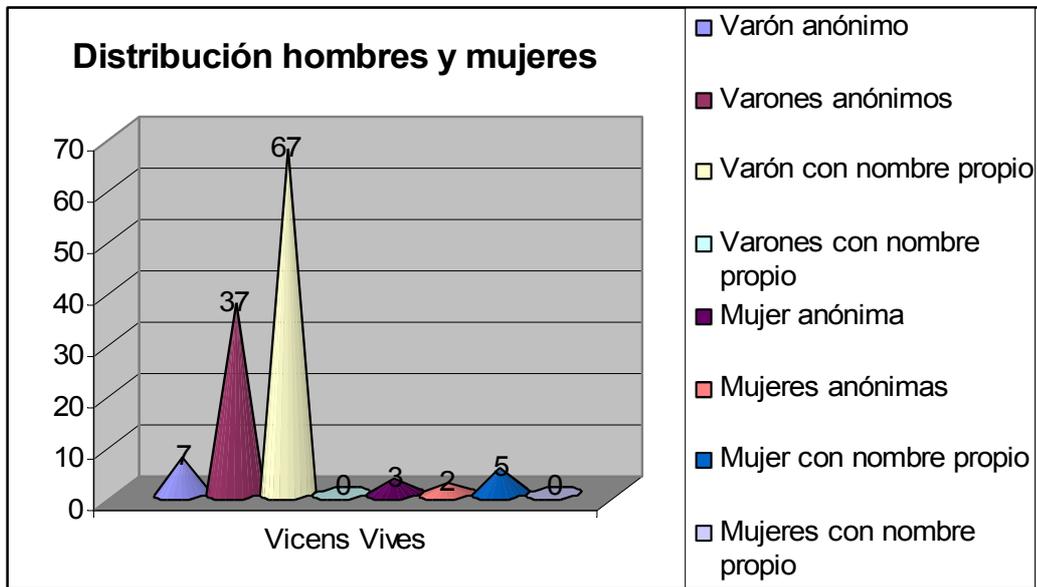
Sin embargo podemos acotar más si nos fijamos en el nombre (anónimo o propio) y las agrupaciones (individual o colectivo) de los personajes.



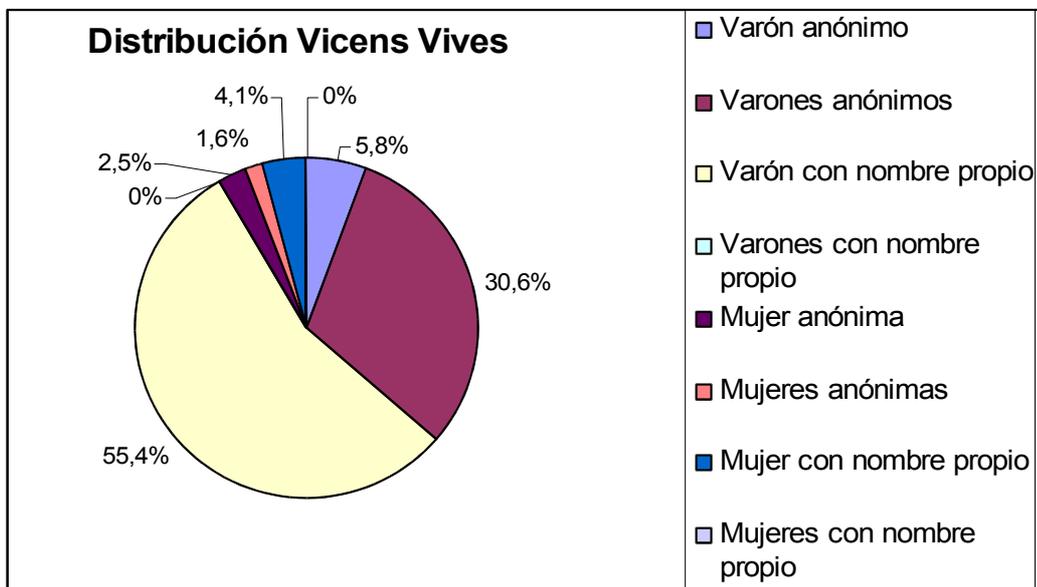
GRÁFICA 9a. Distribución de hombres y mujeres corpus de Anaya



GRÁFICA 9b. Distribución de hombres y mujeres corpus de Anaya



GRÁFICA 10a. Distribución de hombres y mujeres corpus de Vicens Vives



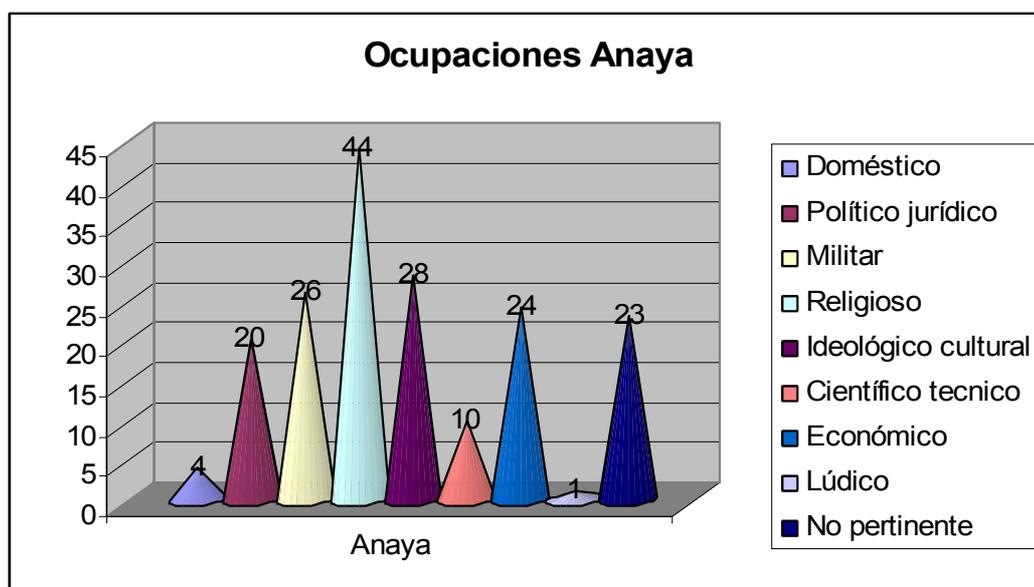
GRÁFICA 10b. Distribución de hombres y mujeres corpus de Vicens Vives

Respecto a los varones los porcentajes son bastante similares, siendo los más elevados los correspondientes a los varones con nombre propio. Mientras que Anaya presenta un 57,3%, Vicens Vives lo rebaja algo más de dos puntos, situándolo en el 55,4%, lo que supone que el peso de los varones con nombre propio en ambas editoriales (aunque una tenga mas personajes que otra) es casi el mismo- Algo muy similar ocurre con el grupo de varón anónimo y varones anónimos. Los primeros, que recogen las preferencias al personaje masculino singular, alcanza un 6,1% en Anaya y un 5,8% en Vicens Vives. Los segundos que incluyen a los grupos de varones anónimos, son un poco más bajos en Anaya con un 29,2%, es de 24 referencias, mientras que para Vives es de 30,6% o 37 personajes.

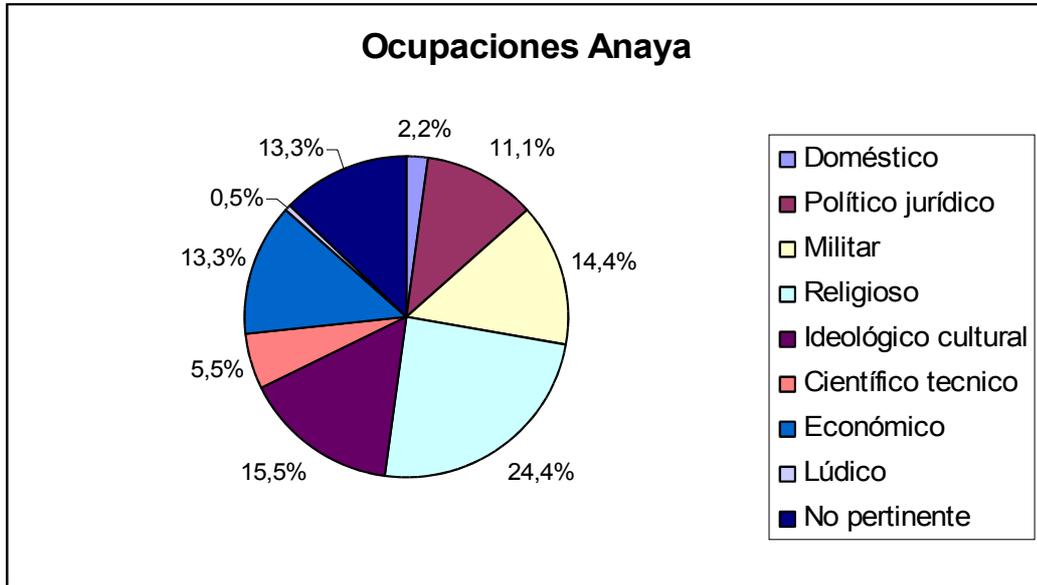
En el grupo en el que coinciden ambas editoriales es en el referido al conjunto de varones con nombre propio, de los cuales no se ha computado ningún personaje. La ausencia de este ultimo grupo también se ha encontrado para el caso de las mujeres como colectivo con nombre propio. La mayor desigualdad vienen de manos de la mujer anónima que en Anaya no consta y en Vicens Vives el porcentaje alcanza al 2,5% con tres personajes en este grupo. Para las otras dos categorías de mujeres (anónimas y mujer con nombre propio), se observa presencia en ambas editoriales. Aunque Anaya registra a 6 personajes entre anónimas y con nombre propio y Vicens Vives recoge 7 para estas mismas categorías, es la primera de ellas la que tiene un mayor porcentaje de anónimas y de mujeres con nombre propio con un 3,6% cada categoría frente al 2,5% y el 1,6% que recoge Vicens Vives. Por tanto hay que tener presente que para conocer el peso de los personajes hay que tener en cuenta su presencia respecto al total. Otras deducciones que extraemos de la observación de estas gráficas es el tipo de personajes que copa los manuales. Son en este caso, los varones anónimos (como individuos) los mas representados, lo que nos lleva a comentar que se mantiene el peso en el relato de los personajes masculinos individuales como protagonistas de la Historia. El grupo formado por los varones anónimos (en singular y el plural) supone menos de la mitad del porcentaje de los hombres con nombre propio

cuestión esta que indica quien rige en el discurso histórico. Y si es así, para los varones, que decir de las mujeres. En ambos casos supone menos del 9% de los personajes del conjunto de varones y mujeres computados. Con las mismas mujeres anónimas que mujeres con nombre propio, su representatividad está muy lejos de asemejarse a la igualdad demográfica de la población en este momento histórico y también distante de haber logrado la incorporación de las mujeres como sujeto de interés histórico.

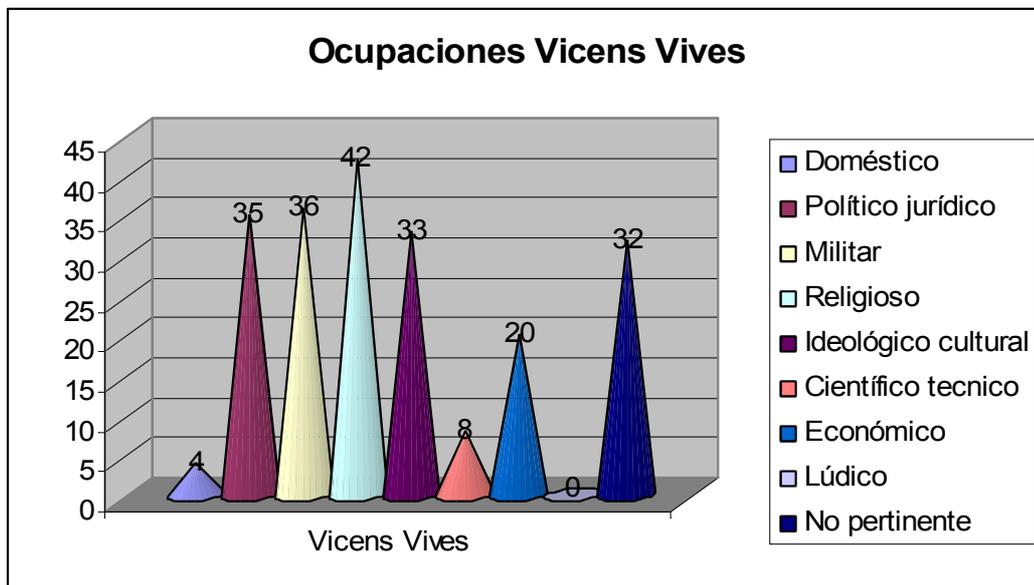
Es evidente que las diferencias y similitudes entre editoriales alcanza también la cuestión de las ocupaciones de los personajes.



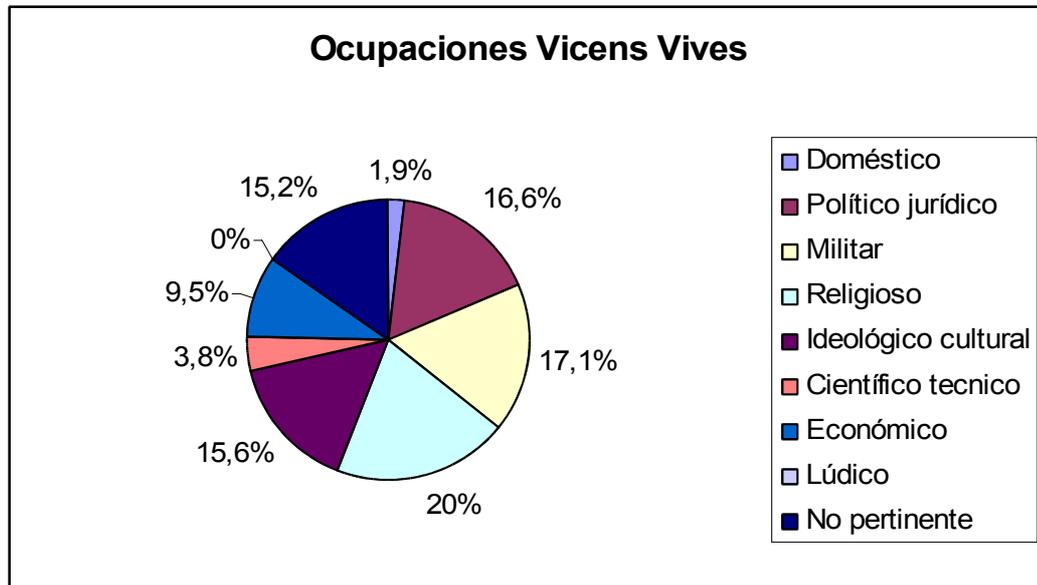
GRÁFICA 11a. Ocupaciones de los personajes corpus de Anaya



GRÁFICA 11b. Ocupaciones de los personajes corpus de Anaya



GRÁFICA 12a. Ocupaciones de los personajes corpus de Vicens Vives



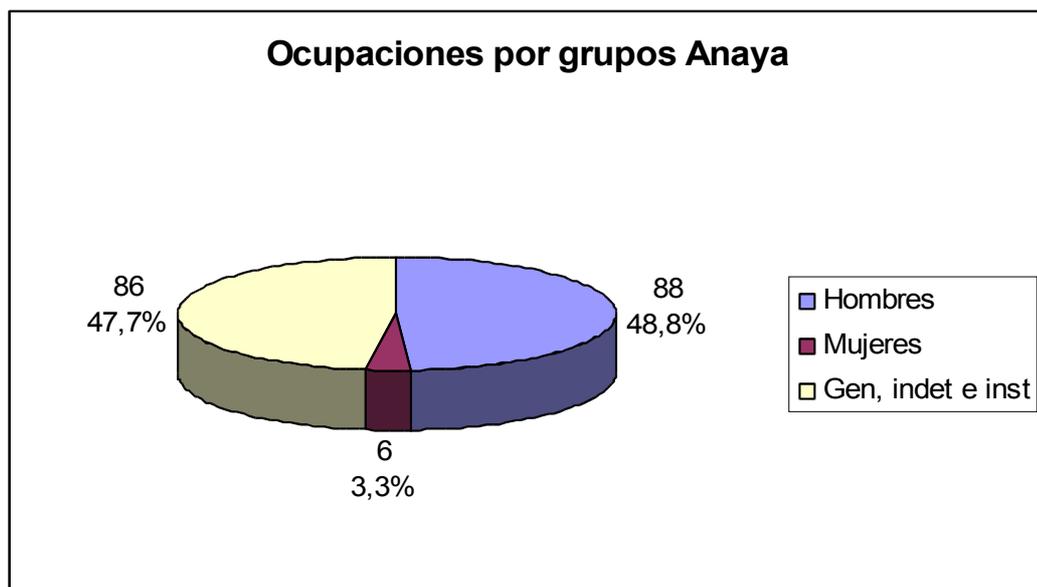
GRÁFICA 12. Ocupaciones de los personajes corpus de Vicens Vives

A primera vista llama la atención que las categorías de todas las ocupaciones están representadas en las unidades didácticas de Anaya y no de Vicens Vives. De cualquier forma, es un dato de poca relevancia porque el ámbito lúdico solo supone en Anaya el 0,5% del total de las ocupaciones. Al igual que ocurría con el número de personajes, las ocupaciones también son más numerosas en el caso de Vicens Vives que en Anaya. Sin embargo a la hora de analizar los datos porcentuales de ambas gráficas. La diferencia no es tan abultada como parecía en un primer momento. En ambos casos la ocupación más repetida es la religiosa con una diferencia de 24,4% para Anaya y 20% para Vicens Vives. El ámbito militar es el siguiente en importancia caso con el mismo peso en ambas editoriales seguido del ideológico cultural en la misma circunstancia en ambas editoriales. Igual ocurre con las actividades domésticas que se quedan con un 2% y un 1,9% respectivamente. Los únicos ámbitos en los que si se observa una cierta diferencia es en el político jurídico y el económico. En Anaya curiosamente el político-militar tiene menos peso que lo económico (10,5% frente al 13%), al contrario de lo que sucede en Vicens Vives donde el porcentaje es alto más para lo

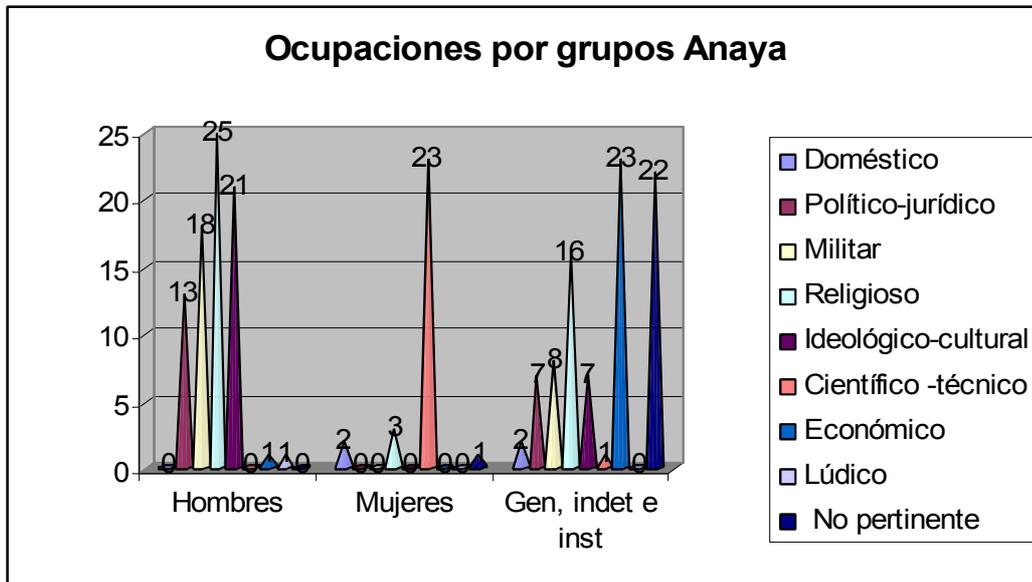
político militar que para el económico (16,6 frente al 9,5%). Comentar también que las actividades incluidas en lo no pertinente alcanza porcentajes altos (12,5% y 15%) que superan incluso al doméstico, lo económico o lo científico técnico.

Por tanto los ámbitos de más peso son el religioso, el cultural, el militar, el político-jurídico y el económico. Si dejamos a un lado el religioso y el cultural, que recordemos tienen una alta presencia por la temática de las unidades didácticas analizadas (Reforma, Contrarreforma, Gótico y Renacimiento), los ámbitos más repetidos son los que tradicionalmente ha tratado la historiografía positivista y posteriormente marxista.

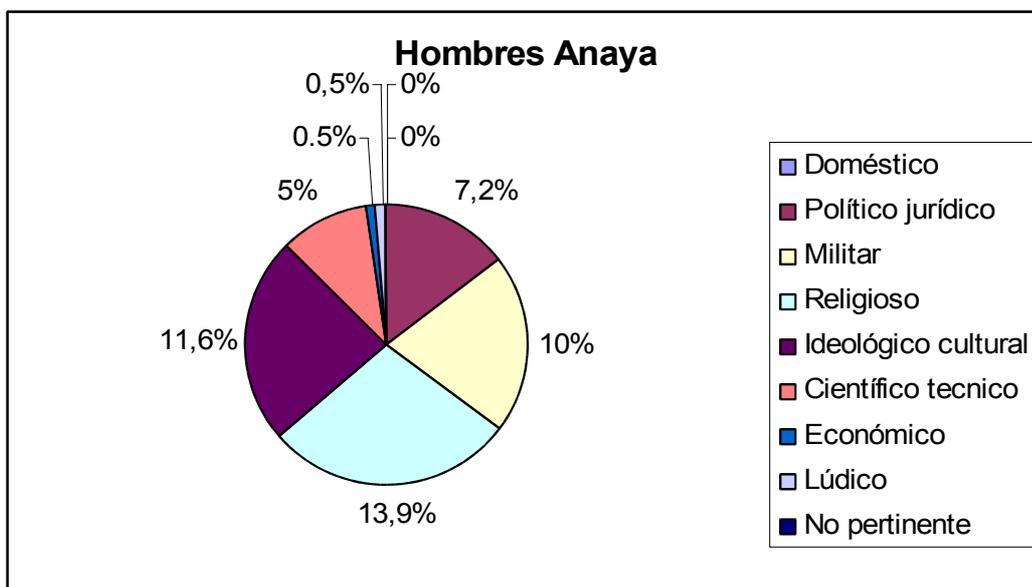
Si cruzamos los datos de las ocupaciones con el tipo de personajes agrupados en hombres, mujeres y genéricos, indeterminados e instituciones, podemos ver qué grupo predomina en cada una de ellas.



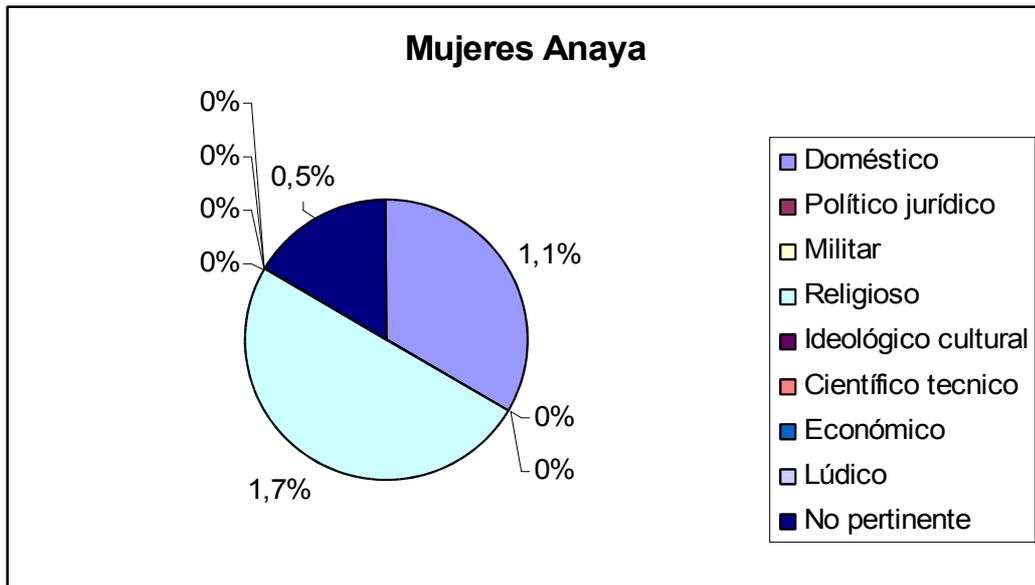
GRÁFICA 13a. Ocupaciones por grupos corpus de Anaya



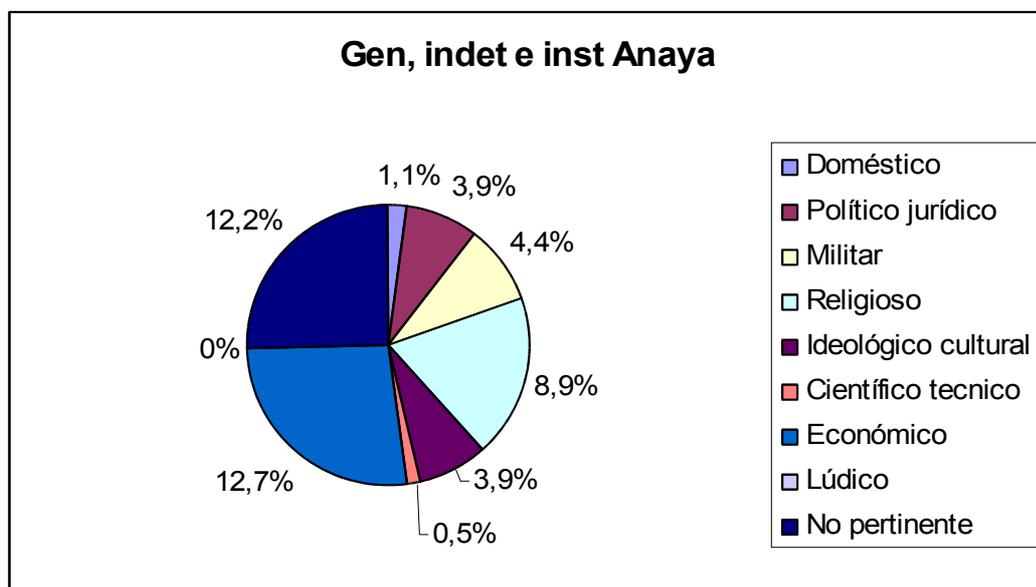
GRÁFICA 13b. Ocupaciones por grupos corpus de Anaya



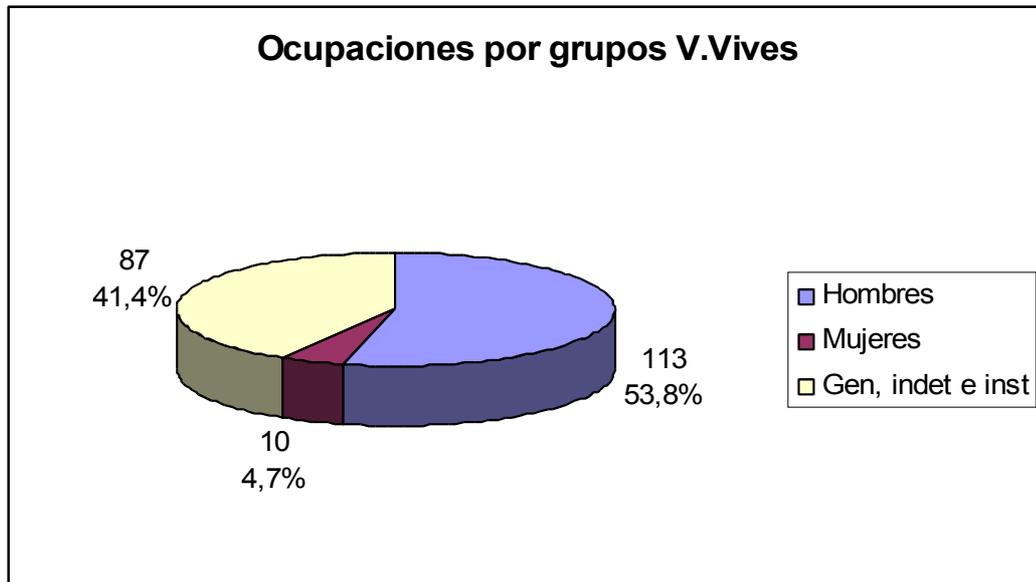
GRÁFICA 14. Ocupaciones varones corpus de Anaya



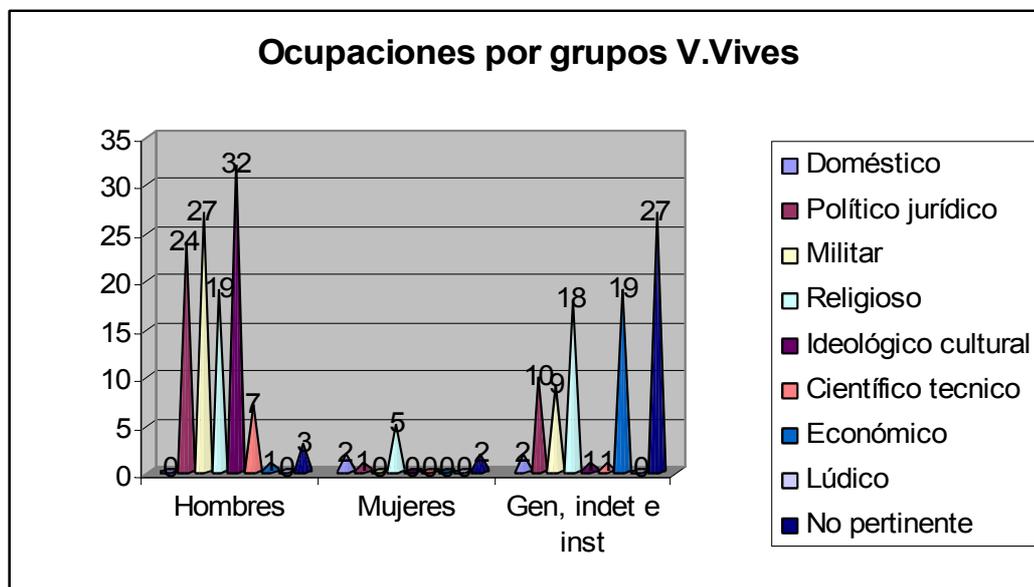
GRÁFICA 15. Ocupaciones mujeres corpus de Anaya



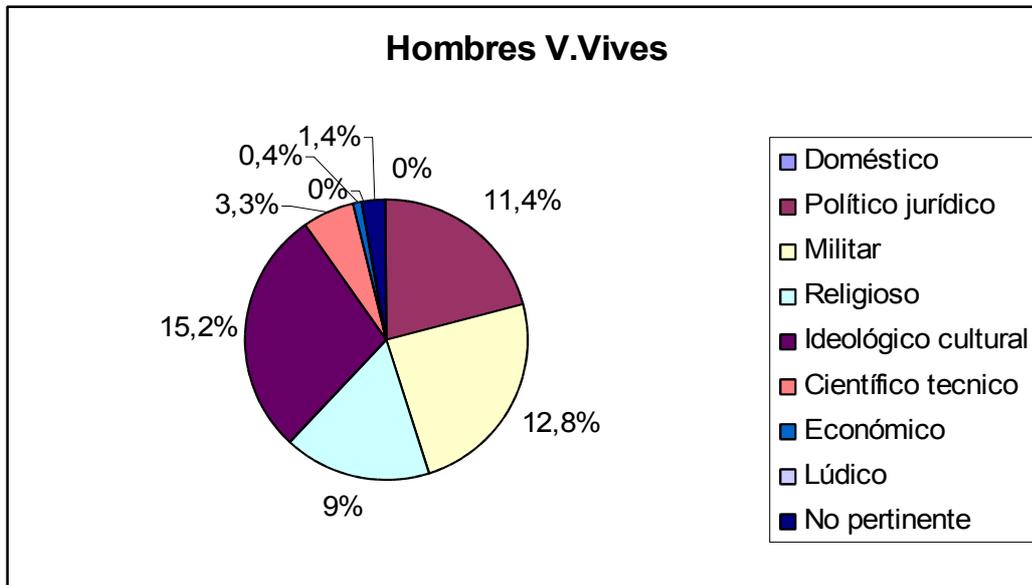
GRÁFICA 16. Ocupaciones genéricos, indeterminados e instituciones corpus de Anaya



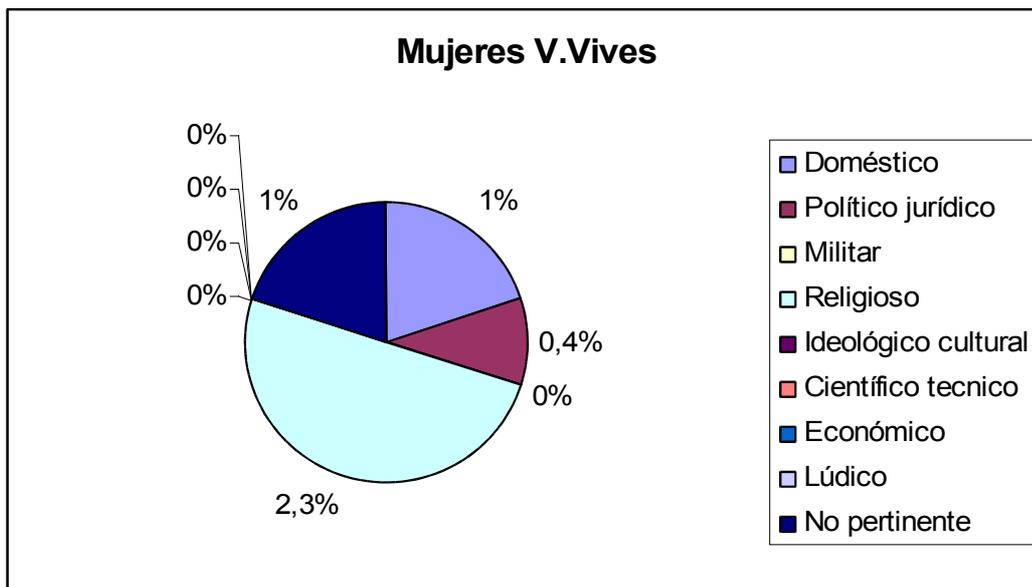
GRÁFICA 17a. Ocupaciones por grupos corpus de Vicens Vives



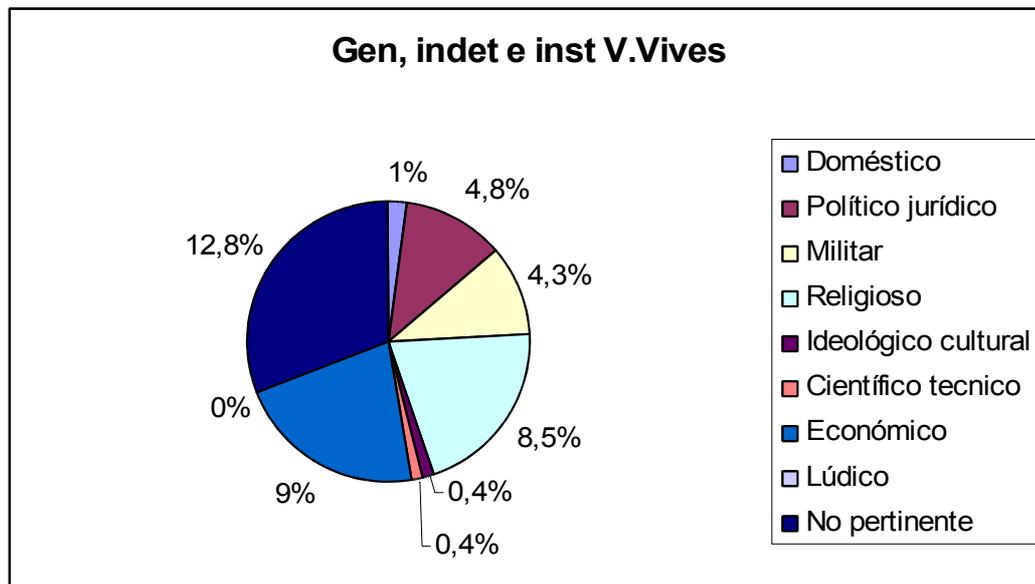
GRÁFICA 17b. Ocupaciones por grupos corpus de Vicens Vives



GRÁFICA 18. Ocupaciones varones corpus de Vicens Vives



GRÁFICA 19. Ocupaciones mujeres corpus de Vicens Vives



GRÁFICA 20. Ocupaciones gen, indet e inst corpus de Vicens Vives

En ambas editoriales el grupo formado por los varones es el que tiene mayor porcentaje en las diferentes ocupaciones, aunque en Vicens Vives el porcentaje es 5 puntos superior al de Anaya, registrándose en la primera un total de 53,8% frente al 48,8% de la segunda. En cuanto a sus ocupaciones, las más concurridas son lo ideológico-cultural, lo religioso, lo militar y lo político-jurídico en ambos casos, quedando bastante por detrás el ámbito científico-técnico y solo de forma testimonial el económico y el lúdico. Una coincidencia registrada en las dos editoriales es la ausencia de varones en lo doméstico, que como vemos quedan circunscritos a las actividades que tradicionalmente se la han asociado. En importancia el colectivo compuesto por los masculinos genéricos, indeterminados e instituciones es el siguiente grupo con porcentajes de 47,7% en Anaya y 41,1% en Vicens Vives. En los casos, además de la categoría de actividades no pertinentes (con más del 12%) son las actividades económicas y las religiosas las más destacadas mientras el resto aparece más o menos igualado con porcentajes similares. La afluencia de actividades económicas en este grupo nos lleva a pensar que se ha hecho un intento por incluir a hombres y a mujeres, aunque luego

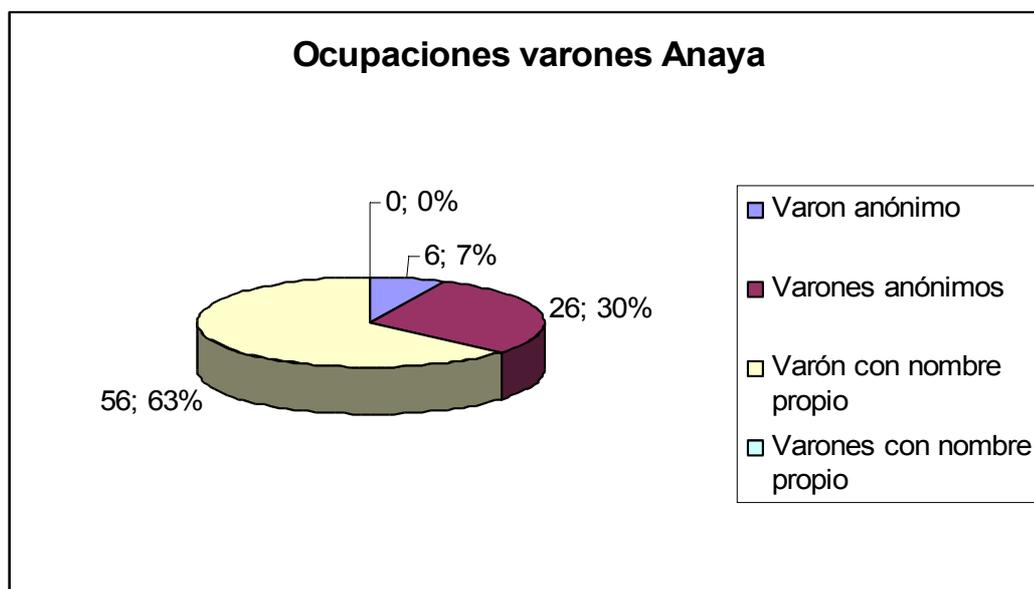
veremos si ha sido efectivo.

Respecto a la última agrupación, decir que no supone ni el 5% de los personajes sin ninguna de las dos editoriales. Las mujeres, quedan de esta manera muy alejadas de la representación que alcanzan los otros grupos. Otro aspecto destacable es que las actividades a las que se circunscribe su protagonismo son reducidas. La religiosa es la más repetida con un 1,7% del total en Anaya y un 2,3% en Vicens Vives, seguida de lo doméstico y de actividades no pertinente. La única diferencia se registra en Vicens Vives con una mención en la categoría político-jurídica.

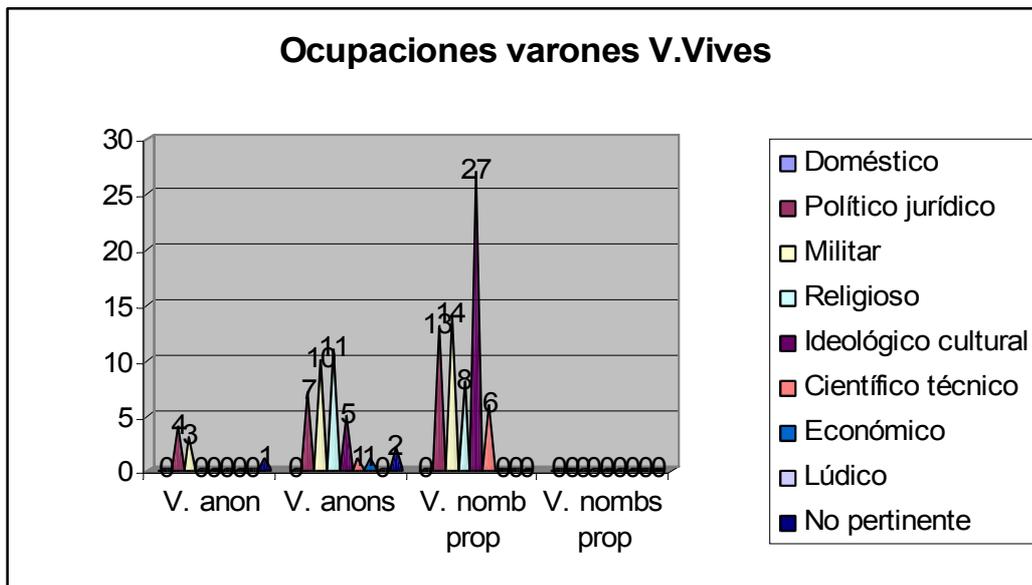
Por tanto la diferencia de menciones de nombres y mujeres no solo se mantiene en las ocupaciones, sino que no hace más que reforzar el estereotipo sexista, situando a las mujeres fundamentalmente en lo doméstico y lo religioso. No obstante, el análisis de las siguientes gráficas nos ayuda a saber de qué hombres y de qué mujeres hablan los libros de texto. Como observamos en las gráficas en ambos casos encontramos que los varones aparecen repartidos casi en las mismas categorías en las dos editoriales. Para las dos también es el grupo de los varones individuales anónimos es el menos numerosos con 6% para Anaya del total de los 88 varones computados, y de un 7% para Vicens Vives de 113, siendo el ámbito de lo político y jurídico el más representado seguido de cerca del religioso en Anaya y del militar en la otra editorial. Mayor porcentaje se observa para el conjunto de los varones anónimos. Prácticamente con porcentaje en las mismas categorías, es destacable el peso de las categorías vinculadas al ámbito militar, religioso, político- jurídico e ideológico-cultural, que en ninguna de las dos editoriales superarán mas del 10%. Con estos datos, los varones anónimos suponen en Anaya un 29,5% frente al 32,7% de Vicens Vives. Ante la ausencia total de varones con nombre propio en ambos casos, nos queda remitirnos al grupo con mayor presencia, los varones individuales con nombre propio. Situados en algo más del 60% en Anaya y en dicho porcentaje en Vicens Vives, se caracterizan porque ocupan las mismas categorías en los dos casos. A pesar de eso, algunos números varían en función por ejemplo de la representatividad que

cada libro da a lo artístico o a lo político.

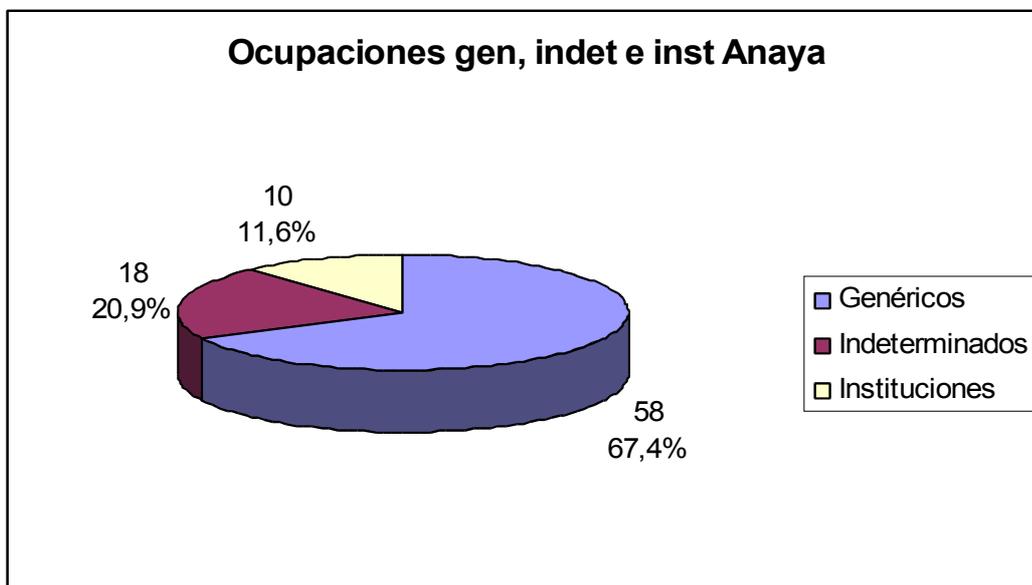
Por tanto lo que demuestran estas gráficas es que los protagonistas masculinos siguen circunscritos a las actividades que la historiografía normalmente les ha encuadrado y que pese a las nuevas corrientes, la Historia basada en los grandes personajes pesa todavía mucho en los manuales escolares.



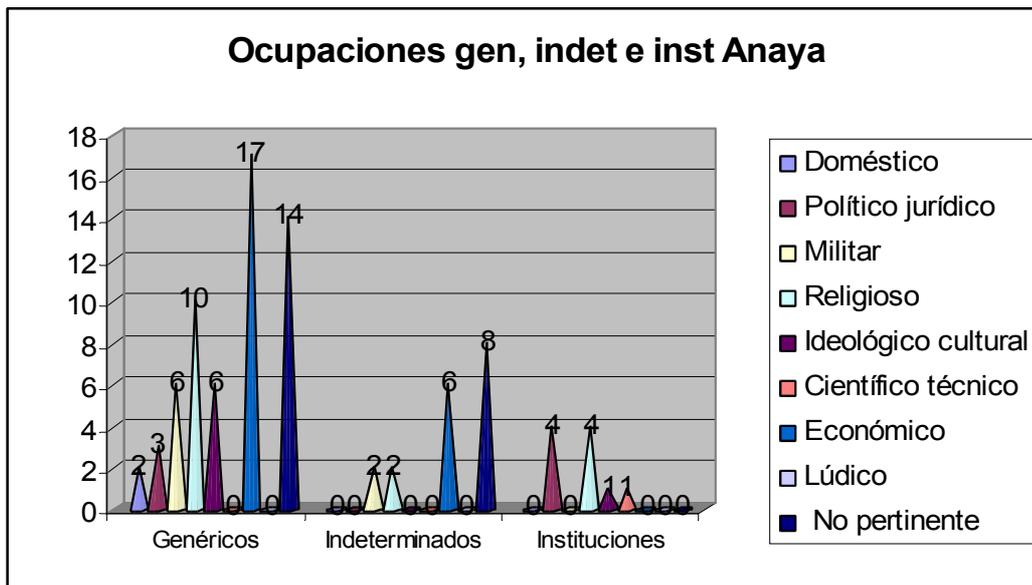
GRÁFICA 21. Tipo de varones corpus de Anaya



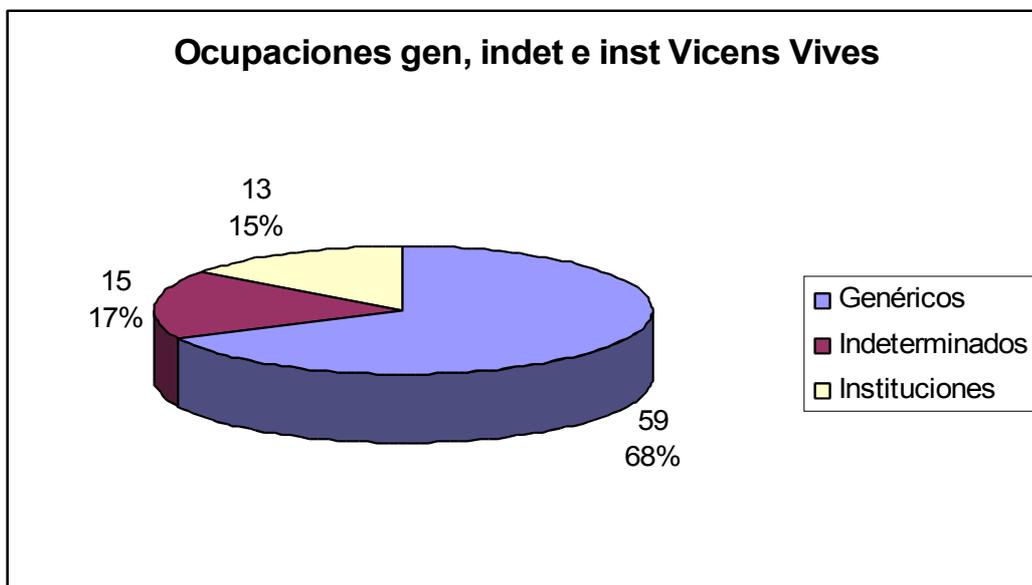
GRÁFICA 24. Ocupaciones por tipo de varones corpus de Vicens Vives



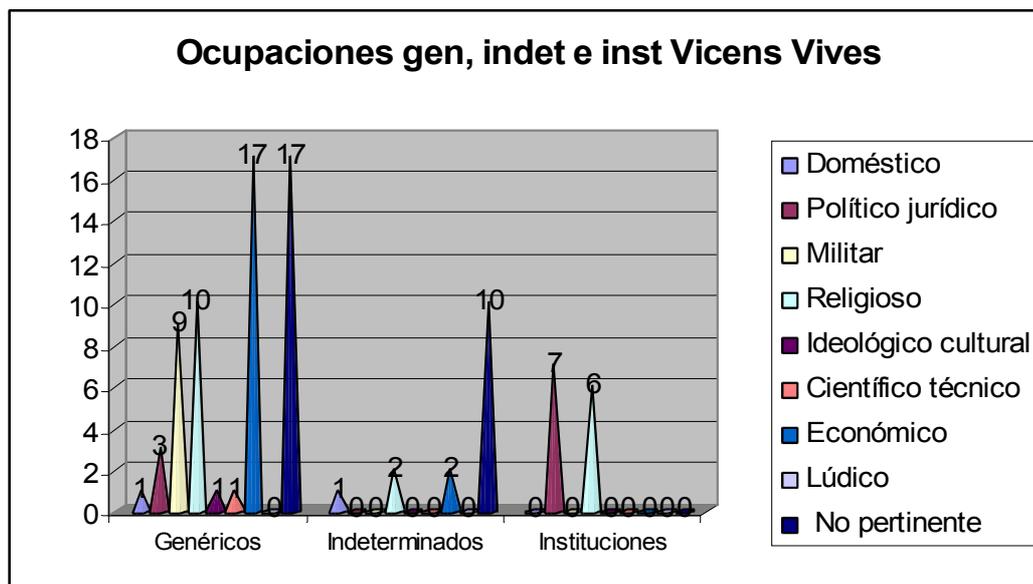
GRÁFICA 25. Genéricos, indeterminados e instituciones corpus de Anaya



GRÁFICA 26. Ocupaciones por tipo de genéricos, indeterminados e instituciones corpus de Anaya



GRÁFICA 27. Genéricos, indeterminados e instituciones corpus de Vicens Vives



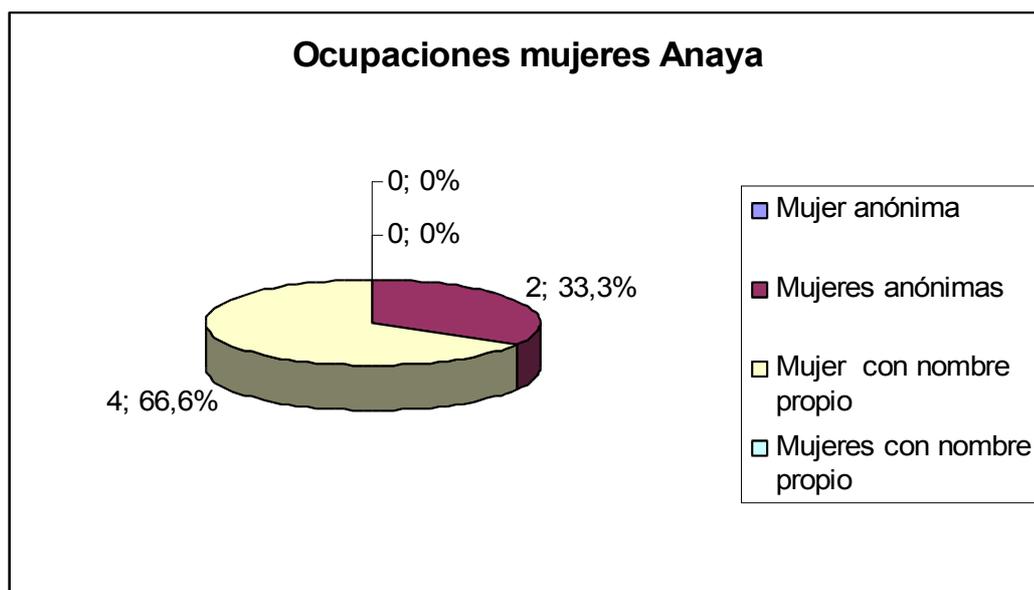
GRÁFICA 28. Ocupaciones por tipo de genéricos, indeterminados e instituciones corpus de Vicens Vives

Como vimos, el grupo formado por los genéricos, los indeterminados y las instituciones suponían un 47,7% para Anaya y un 41,1% en Vicens Vives, lo que nos hace ver que su protagonismo es significativo. Si los observamos de forma diferenciada vemos que el porcentaje más alto en ambas editoriales y casi idéntico (67,4% en Anaya y 67,8% en Vicens Vives) se da en el conjunto de los genéricos (en realidad masculinos genéricos) en los que el ámbito más ocupado es el económico, con casi un 20% en los dos casos. Dejando a un lado las actividades no permanentes también con una cifra elevada, le siguen en relevancia las actividades militares y religiosas. El resto de porcentajes son mayores en Anaya son embargo no registra ni un solo personaje en el ámbito científico-técnico. Es evidente que el registro de las actividades económicas se ha visto aumentado gracias al empleo del masculino genérico a la hora de referirlas, y es también por eso por lo que es tan baja la presencia de actividades económicas en el grupo de los varones.

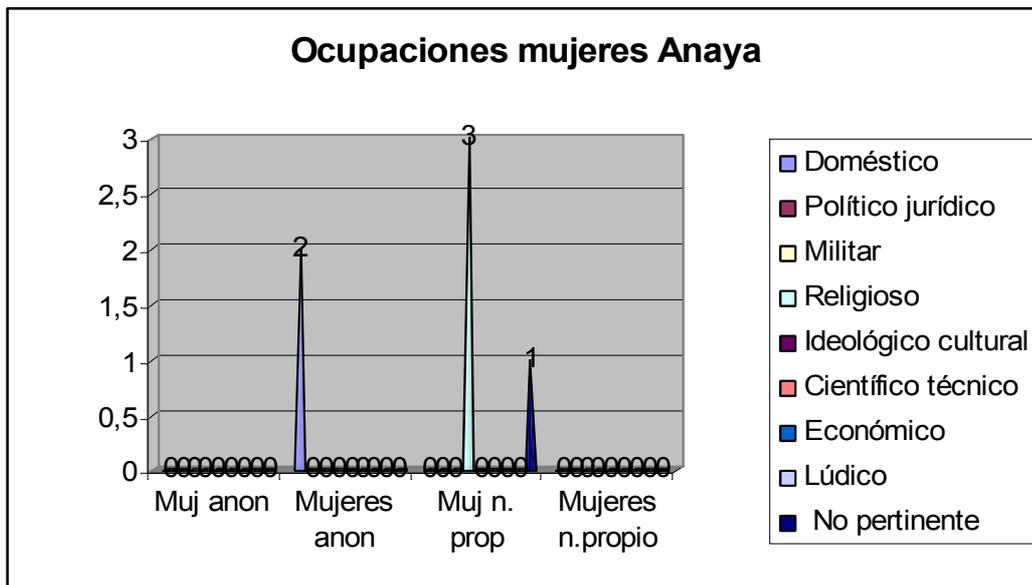
Para el caso de los indeterminados, recordemos términos correctos para

designar de hombres y mujeres se registran un 20,9% para Anaya y un 17,2% para Vicens Vives, siendo en la primera destacado el ámbito económico tras las actividades no pertinentes, y en Vicens Vives las religiosas después de aquellas. Respecto a las instituciones, decir que su porcentaje es el menor de todos con un 11,6% en Anaya y un 14,9% con Vicens Vives, estando la representación centrada en lo político-jurídico y lo religioso.

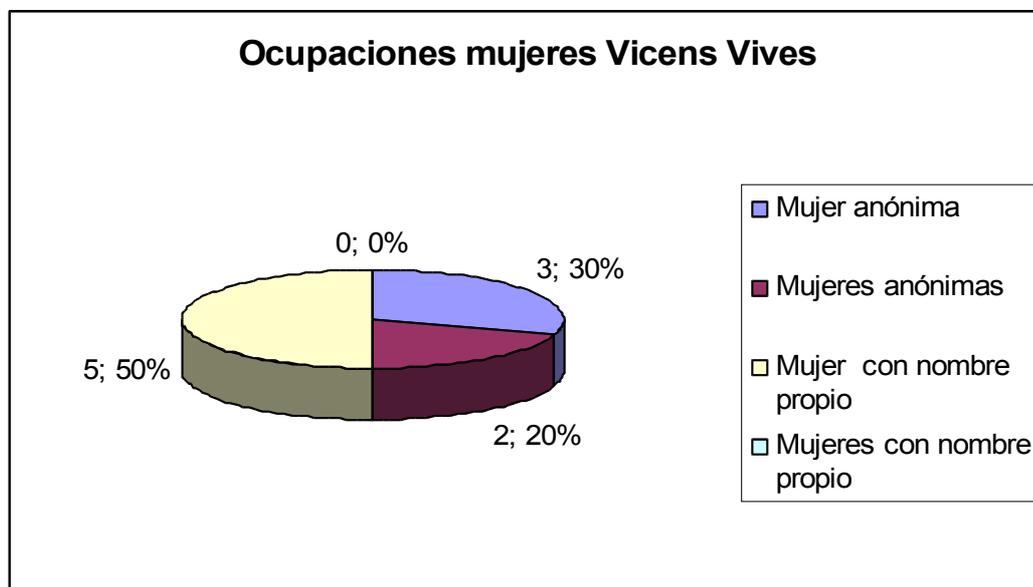
Estas últimas gráficas suponen un intento por aumentar la representación de hombres y mujeres por medio del empleo de los indeterminados. Sin embargo el alto porcentaje de masculinos genéricos nos da cuenta de que aún falta mucho para que la igualdad alcance al lenguaje. Terminamos con las mujeres.



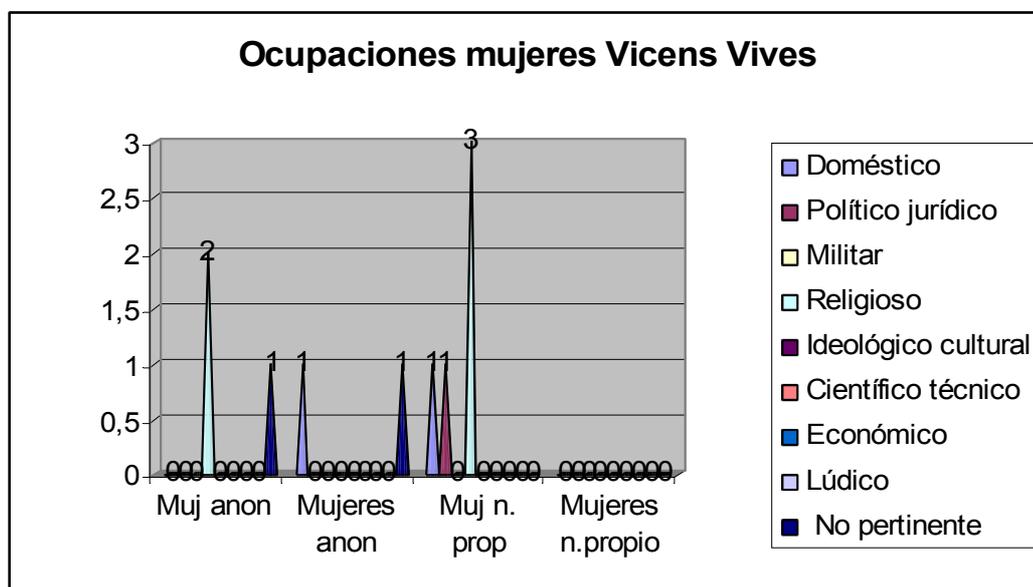
GRÁFICA 29. Tipo de mujeres corpus de Anaya



GRÁFICA 30. Ocupaciones por tipo de mujeres corpus de Anaya



GRÁFICA 31. Tipo de mujeres corpus de Vicens Vives



GRÁFICA 32. Ocupaciones por tipo de mujeres corpus de Vicens Vives

Al igual que ocurría con los varones, su presencia no existe dentro del grupo de mujeres con nombre propio. Mientras Anaya recoge a 6 mujeres, Vicens Vives se alza con 10. Los ámbitos más repetidos son el religioso y el doméstico (además del no pertinente). Las mujeres (individuales) en Vicens Vives solamente, y poca representatividad en el caso de las mujeres anónimas en las dos editoriales, el grupo que tiene más peso es el de las mujeres (individuales) con nombre propio. Estas, que serán el 66% de las mujeres de Anaya y el 40% de Vicens Vives, aparecerán en el ámbito religioso y también en menor medida en el doméstico, el político-jurídico y el no pertinente.

Así se mantiene la baja presencia femenina y la tradicional vinculación de las mujeres a la religión y al hogar en ambas editoriales. Por tanto entre ambas editoriales, tanto en lo relativo a los nombres de los personajes y a sus ocupaciones existen bastantes similitudes con las diferencias que hemos ido señalando. No hay más que observar el libro de códigos los personajes masculinos individuales con nombre propio son prácticamente los mismo, con la salvedad de

que Vicens Vives ve aumentado su porcentaje ante el número de artistas (sobre todo del Renacimiento que recoge). Las mujeres (individuales) con nombre propio también coinciden prácticamente, aunque en Anaya no se nombra a la reina Isabel la Católica. Y lo mismo puede comentarse sobre los personajes (masculinos y femeninos anónimos) siendo ellos más numerosos y heterogéneos que las féminas que o son religiosas o se definen por su relación con el hombre. Esta misma circunstancia la encontramos en el caso de las ocupaciones. Ellas son monjas, abadesas, nobles, damas, hijas, esposa, viudas... y ellos son muchas cosas; maestros, monjes, banqueros, escritores, campesinos, caballeros...

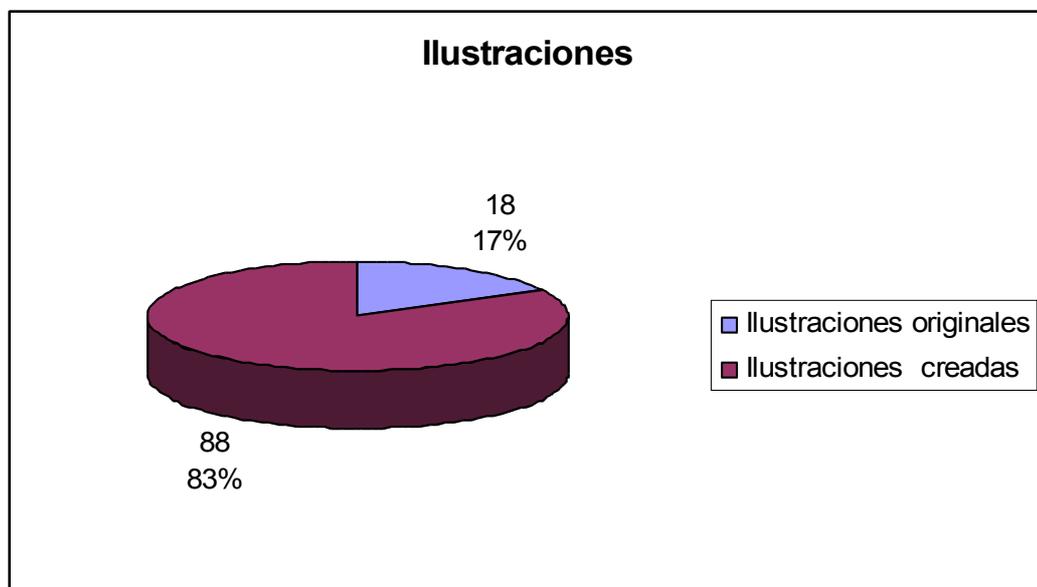
El tramo de edad (adultos, edad indeterminada y no pertinente) al igual que la abundancia de personajes masculinos activos es muy similar en ambos casos. En cuanto a los verbos decir que en las dos editoriales localizamos verbos de dominación y control, acordes con la visión de la Historia (centrada en los poderosos) que se da en los libros analizados. Lo mismo sucede con los adjetivos dedicados a los varones, que son numerosos y variados. Sin embargo hemos visto ciertas diferencias entre los verbos y adjetivos que cada editorial asocia al grupo de las mujeres. Aunque Vicens Vives registraba un porcentaje algo mayor que Anaya en cuanto a la presencia femenina, tanto los verbos como los adjetivos asociados son escasos (ver libros de códigos).

Por su parte Anaya si que deja constancia de que las mujeres (incluidas en indeterminados bastantes veces) además de rezar, sus esposa y madres, también sembraban y vendimiaban, eran jornaleras, sirvientas... Esta situación nos muestra la importancia de incluir indeterminados en el texto ya que nos ofrece la posibilidad de obtener información sobre las mujeres sin necesidad de nombrarlas aparte.

4.4.3. Balance de las ilustraciones

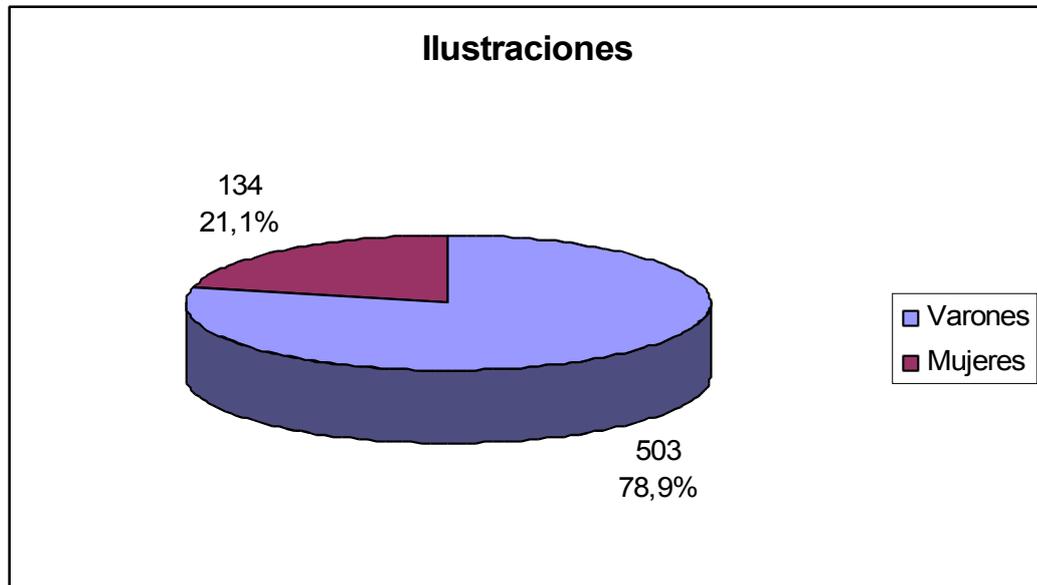
En las 118 páginas que han formado parte de nuestro análisis, hemos computado un total de 106 ilustraciones. A su vez hemos podido diferenciar dos grupos: por un lado aquellas creadas por los autores de los manuales, algunas en

forma de dibujos y otras mediante dibujos realizados con ordenador, y por otro lado ilustraciones que hemos llamado originales por ser obras pertenecientes al momento histórico que se estudiaba como han sido los cuadros, las esculturas, las imágenes miniadas, los grabados... Han quedado fuera las ilustraciones sin personajes como los mapas o las referidas a la arquitectura y también otras que aunque tenían personajes, pero que por su tamaño o disposición ha sido imposible de identificar. De esas 106 ilustraciones más del 80% son originales mientras que solo un 17% son creaciones de los autores.



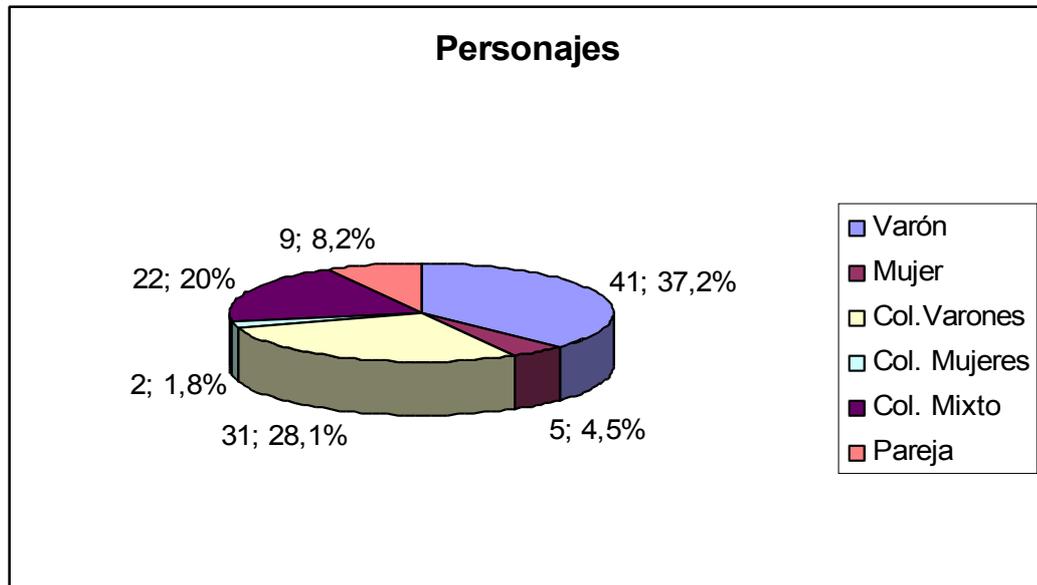
GRÁFICA 33. Tipo de ilustraciones totales

Respecto al número de hombres y mujeres en esas ilustraciones también podemos hacer comentarios. Se han contado 637 personajes tanto en primer como en segundo plano.



GRÁFICA 34. Personajes ilustraciones totales

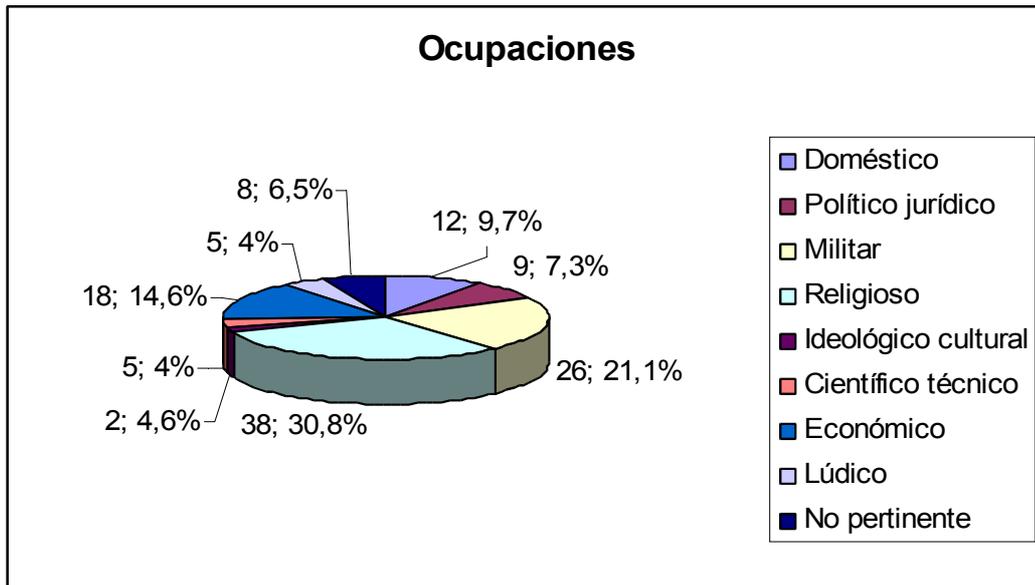
Como vemos el número de varones triplica al de mujeres que suponen un 21,1% del total de los personajes representados. Sin embargo está claro que no todos esos personajes son protagonistas. Siguiendo las categorías establecidas en la metodología, hemos agrupado a los personajes que centran la acción. Si atendemos a tal división entonces los porcentajes cambian.



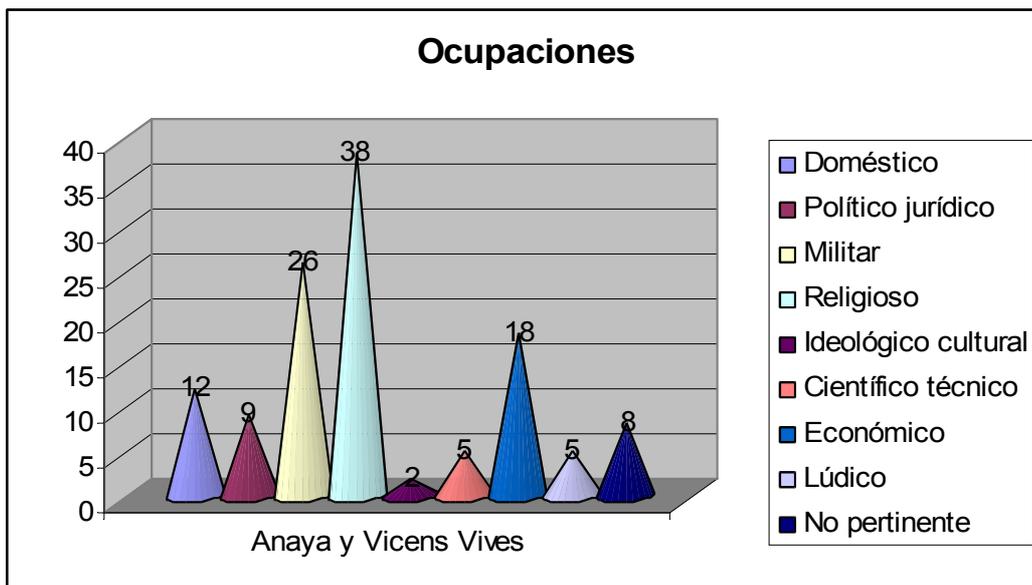
GRÁFICA 35. Distribución por grupos ilustraciones totales

Los porcentajes más altos corresponden a la categoría de varón (solo 1 ó 2 hombres (con un 37,2% y un 28,1% para el colectivo de varones (3 ó más hombres). Le sigue en representación el colectivo mixto (hombres y mujeres como protagonistas) con un 20% y las parejas (1 hombre y una mujer) con un 8,2%. Sin embargo las mujeres no llegan al 7% cuando se trata de representarlas como protagonistas en la ilustración. La mujer (1 ó 2) supone el 4,5% con 5 ilustraciones, y el colectivo de mujeres, un 1,8% (más de 3 mujeres). Estos datos nos dejan ver que las mujeres como centro de una ilustración son poco usuales de forma separada de los hombres. Es mucho más corriente encontrarlas formando parte de la pareja y del colectivo mixto.

Si pasamos a las ocupaciones que están realizando las personas analizaremos los ámbitos que más se repiten.



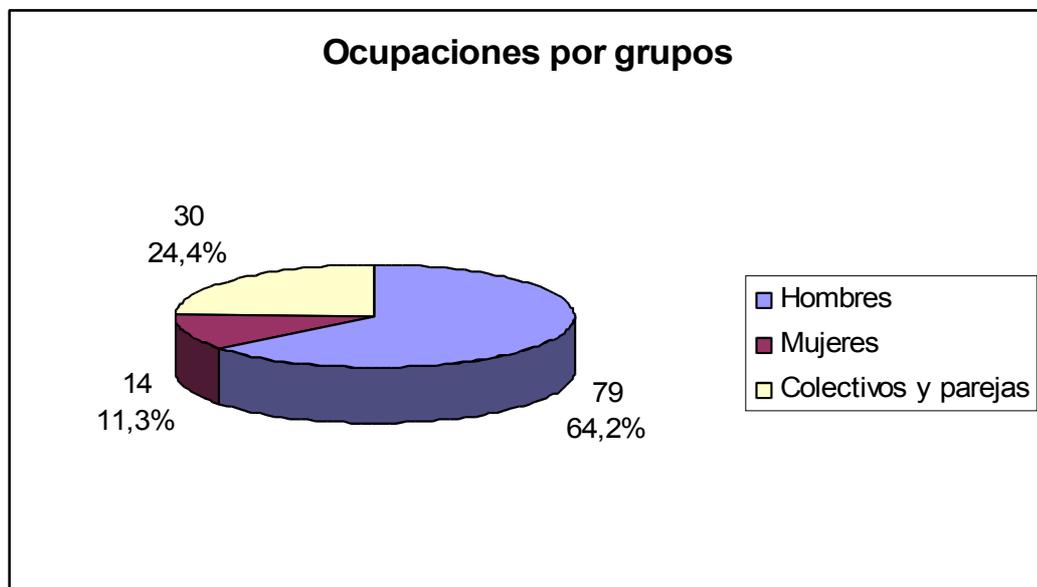
GRÁFICA 36a. Ocupaciones por grupos totales



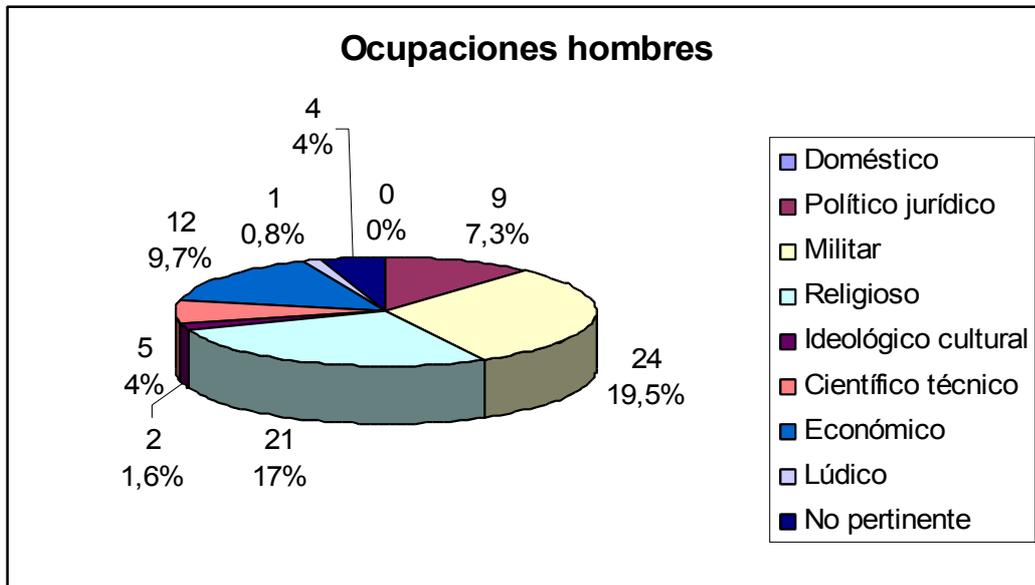
GRÁFICA 36b. Ocupaciones por grupos totales

Con más de un 30% el ámbito más repetido en las ilustraciones es el religioso ya que casi 40 personajes principales pertenece a éste. Le sigue con un 21,1% lo militar y con un 14,6% lo relativo a la economía. En menor medida las

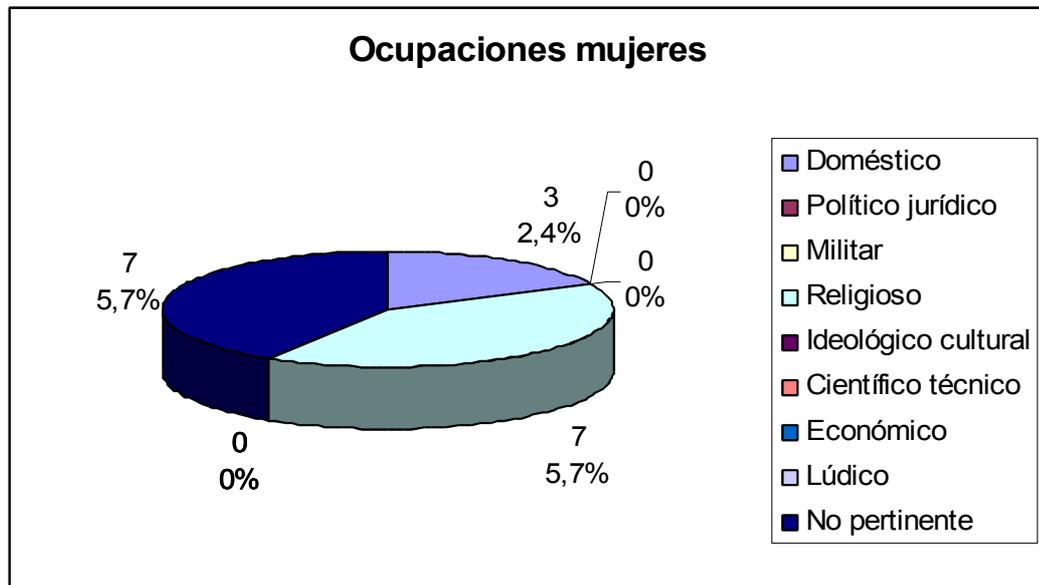
actividades político-jurídicas con un 7,3% las científico técnicas y las lúdicas con un 4% cada una de ellas. Dejando a un lado el 6,4% de las actividades no pertinentes destaca el porcentaje del ámbito doméstico que presenta un 9,7% con 12 menciones, algo muy diferente al peso que las actividades del hogar tenían en el corpus textual. Cruzando los personajes con las ocupaciones podemos observar a qué actividades se asocian los varones, las mujeres, los colectivos y las parejas.



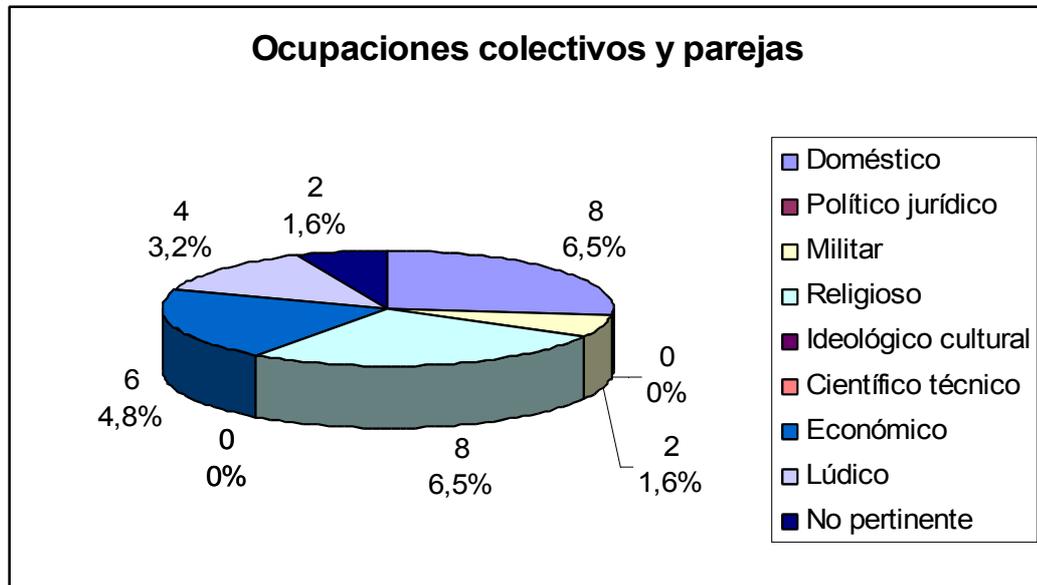
GRÁFICA 37. Ocupaciones por grupos ilustraciones totales



GRÁFICA 38. Ocupaciones hombres ilustraciones totales



GRÁFICA 39. Ocupaciones mujeres ilustraciones totales



GRÁFICA 40. Ocupaciones colectivos y parejas ilustraciones totales

El grupo formado por los varones copa algo más del 64% de las ocupaciones reflejadas en las ilustraciones. Las más recurrentes son las actividades militares representadas con un 19,5% y las religiosas con un porcentaje que alcanza el 17%. Algo más distanciados encontramos lo económico con un 9,6% y lo político jurídico con un 7,3%. El resto de actividades tienen una presencia menor, observando que uno de los ámbitos no tiene representación: el doméstico. Con esta información volvemos a ver que las actividades en las que los protagonistas son los hombres todavía están relacionadas con el poder y el trabajo que genera riqueza. La gráfica dedicada a las ocupaciones del grupo compuesto por las mujeres, es mucho más pobre que la de los hombres tanto cuantitativa como cualitativamente. Su porcentaje solo alcanza un 11,3%, es decir poco más del 10% de todas las ilustraciones en las que el protagonismo sea indiscutiblemente femenino. Si prestamos atención a los ámbitos a los que se vincula, por orden de afluencia serían primero el religioso con un 5,7% o lo que es lo mismo 9 representaciones copadas en su mayoría por vírgenes y monjas. En segundo estarían las actividades no pertinentes, difícilmente encuadrables en

alguna de las categorías de análisis establecidas, con un 5,7% (serían madres, esposas, niñas ...) En último lugar encontramos las ocupaciones domésticas con un 2,4%, porcentaje pobre tradicionalmente asociada a las mujeres. El grupo formado por el colectivo mixto (3 ó mas personajes de ambos sexos) y las parejas suponen un 24,4% del total. Su presencia en lo político-jurídico, lo científico-técnico y lo ideológico cultural, el mayor peso lo ostentan los ámbitos doméstico y religioso con un 6,5% cada uno. Le siguen las actividades económicas con un 4,8% y ya en menor medida el resto.

La peculiaridad de esta última gráfica reside en que se localiza un importante porcentaje de actividad en el ámbito doméstico igualado con el religioso, cuestión que luego veremos que se explica por el peso del colectivo mixto y las parejas. Por tanto existe una mayor representación de las mujeres en las ilustraciones acompañando a los varones que siendo ellas mismas las protagonistas absolutas de la imagen representada.

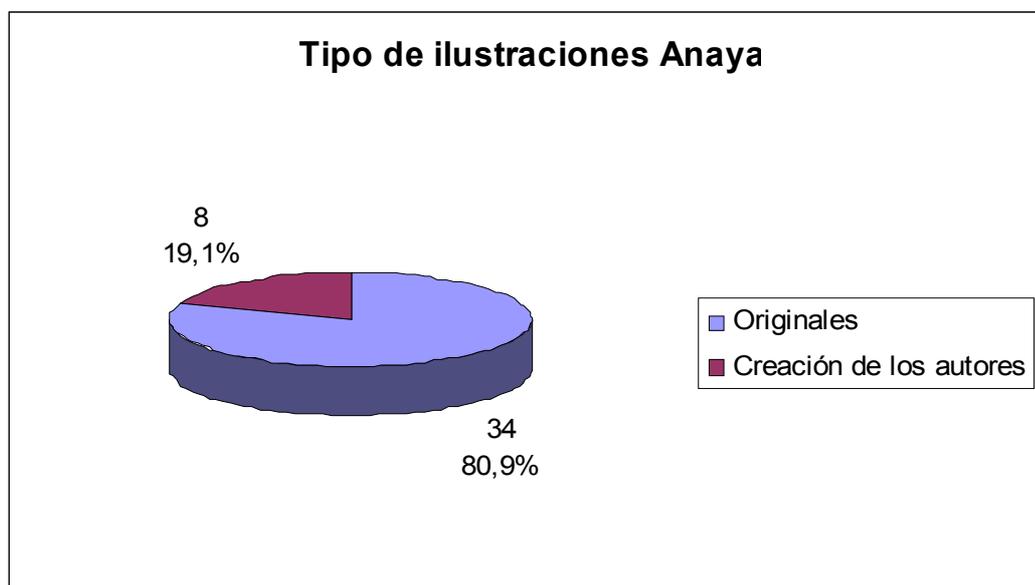
Como resultado podemos decir que las ocupaciones de los varones son mucho más variadas que las de las mujeres, y que los primeros suelen ser los protagonistas activos de la acción que se representa al contrario que las mujeres que en casi todo momento suelen ser pasivas o están realizando actividades de poco movimiento. Común en la mayor parte de las ilustraciones es el tramo de edad representado, ya que casi todos los personajes son masculinos. No obstante también se deja un cierto protagonismo a la infancia al contrario de lo que ocurre con la ancianidad que no está presente. Además suele ser habitual el uso del masculino genérico como pie explicativo de la ilustración, en la misma medida en la que incorporan en este lugar los pies con coherencia. No obstante se han localizado algunos en los que se deja ver el sexismo.

Por tanto, aunque en muchos casos se nota un cierto afán por incluir a las mujeres en las ilustraciones como protagonistas del acontecer histórico, parece que se queda solo en un intento. No hay más que ver que frente al total de 637 personajes (principales y secundarios), un 78,9% son hombres. De ser así la realidad demográfica de ese momento histórico hubiese sido cuanto menos

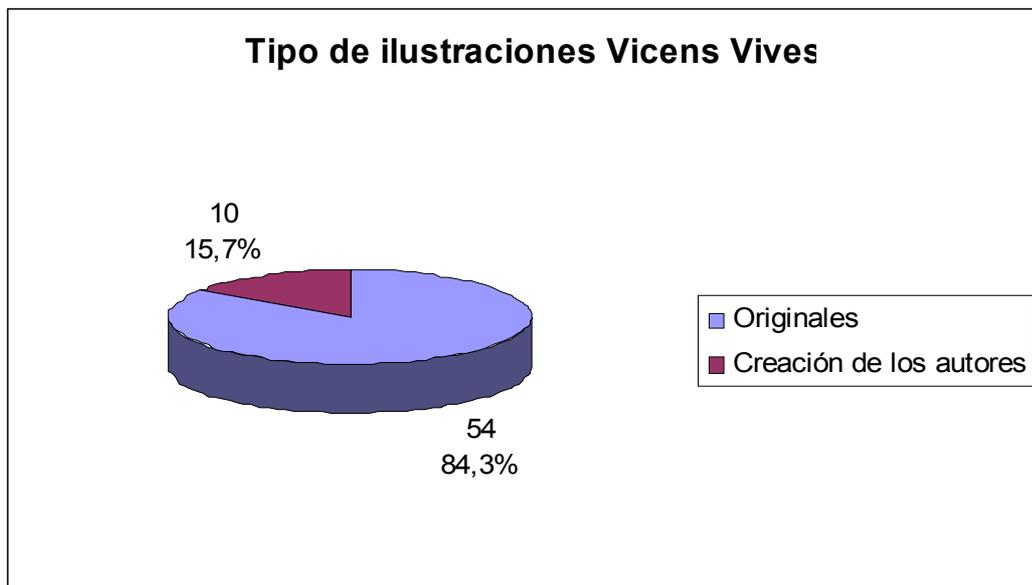
preocupante. Por otro lado, no deja de relacionarse las mujeres con lo doméstico y religioso sin hacer ni una mención a su papel como reinas, artistas, literarias o trabajadoras fuera del ámbito del hogar. Así en vista de este balance, creemos importante analizar comparativamente las ilustraciones de las dos editoriales analizadas.

4.4.3.1. Diferencias y similitudes en las ilustraciones

Nos detendremos ahora en analizar las ilustraciones localizadas en las unidades didácticas que hemos estudiado en los dos manuales escolares. Las ilustraciones son un elemento introducido en los libros de texto como apoyo y refuerzo a lo que se transmite al alumnado. Las imágenes tienen además un gran poder de permanencia en nuestra memoria, de ahí la importancia de que aquello que se transmite a través de ellas no esté marcado por sesgos sexistas.



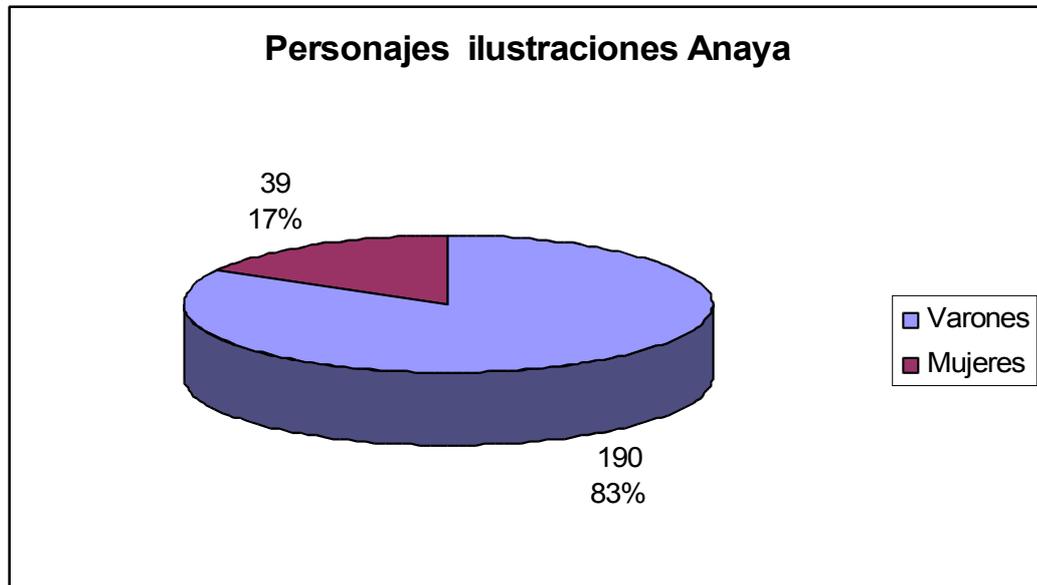
GRÁFICA 41. Tipo de ilustraciones de Anaya



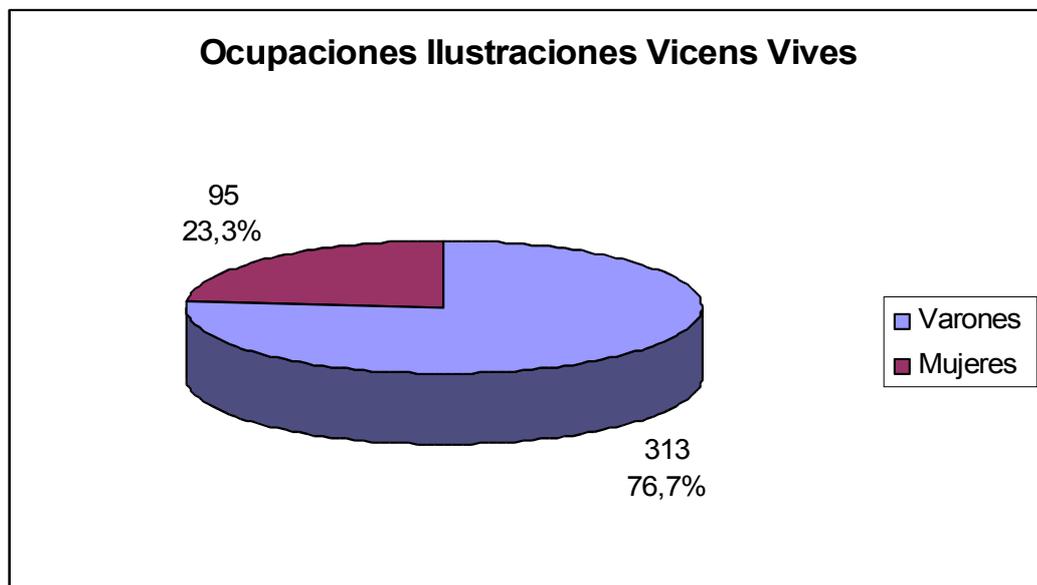
GRÁFICA 42. Tipo de ilustraciones de Vicens Vives

Comenzando por el tipo de ilustración, ya habíamos diferenciado entre las originales (grabados, pinturas...) y las que estaban expresamente confeccionadas para el libro de texto. Según estos parámetros, aunque Vicens Vives presenta 64 ilustraciones por 42 de Anaya, los porcentajes de originales y creadas son bastante similares. Mientras Anaya cuenta con un 80,9% frente al 84,3% de Vicens Vives en cuanto a imágenes originales, es al contrario para las creadas por los autores con la cifra más alta en Anaya (19,1%) frente al 15,7% de la otra editorial.

Algo bastante similar sucede con el total de los personajes representados en los libros estudiados.



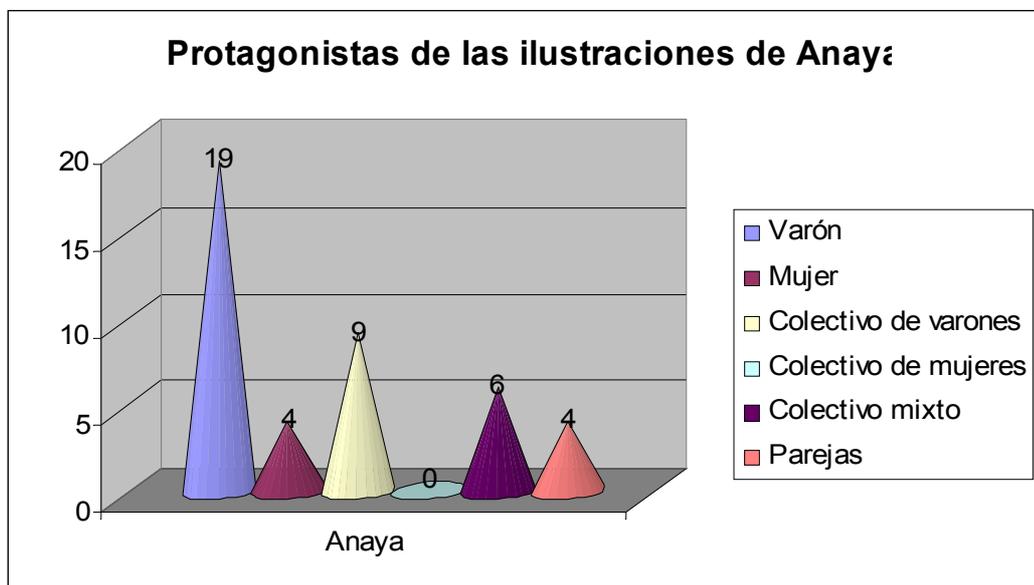
GRÁFICA 43. Personajes ilustraciones de Anaya



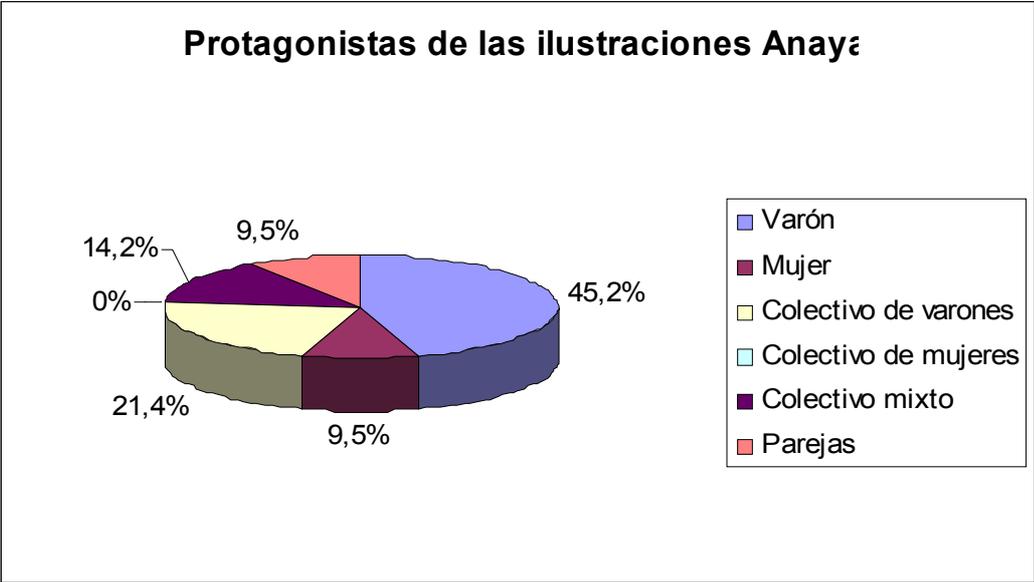
GRÁFICA 44. Personajes ilustraciones de Vicens Vives

Con 179 personajes como diferencia entre una y otra editorial, observamos la preeminencia de los varones sobre las mujeres en ambos casos. Si embargo

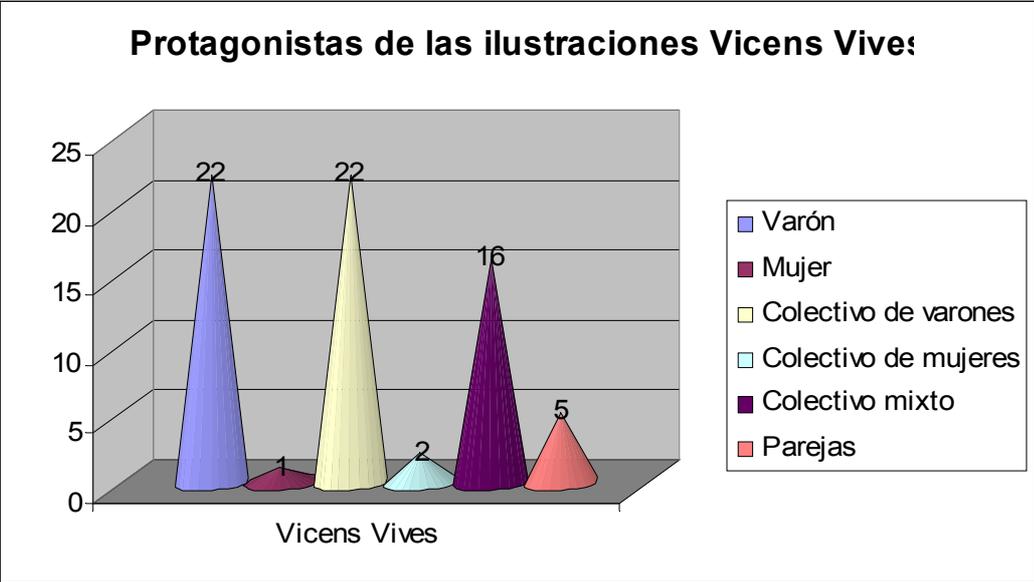
Vicens Vives se destaca como 23,3% de personajes femeninos (tanto principales como secundarios) frente al 17% de Anaya. Una diferencia de más de 6 puntos que nos hace pensar en un cierto intento por visibilizar a las mujeres a través de las ilustraciones. Sin embargo la presencia de las mujeres en las imágenes no concuerda con el análisis de los personajes protagonistas. Si analizamos únicamente al protagonista principal de cada una de ellas la información que obtenemos es bastante diferente.



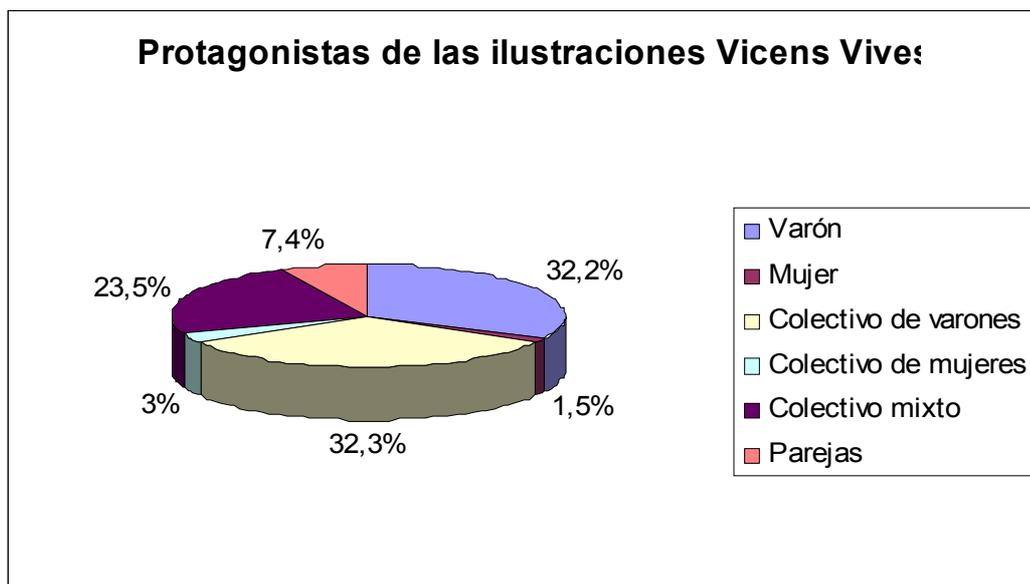
GRÁFICA 45a. Distribución por grupos ilustraciones de Anaya



GRÁFICA 45b. Distribución por grupos ilustraciones de Anaya



GRÁFICA 46a. Distribución por grupos ilustraciones de Vicens Vives

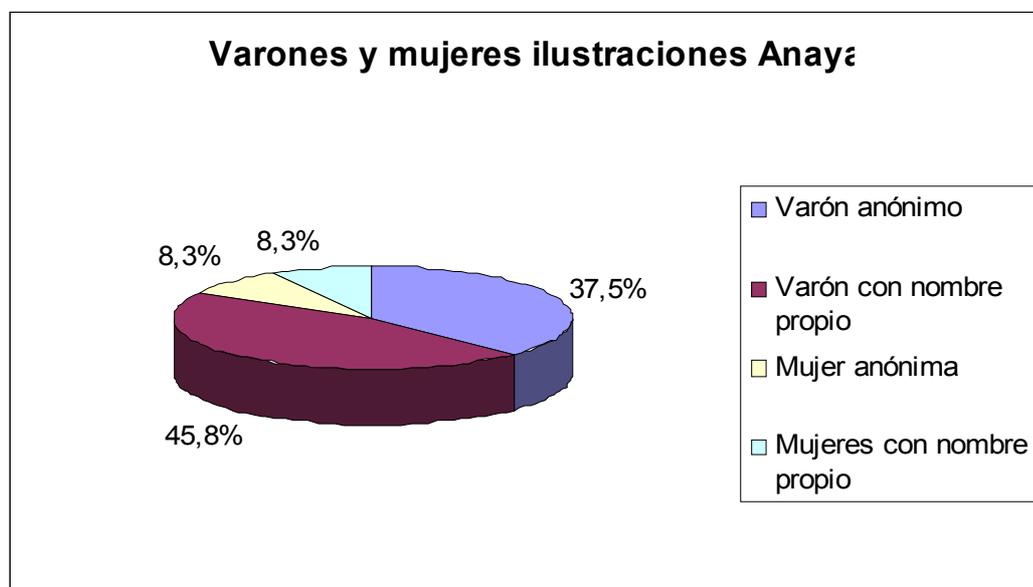


GRÁFICA 46b. Distribución por grupos ilustraciones de Vicens Vives

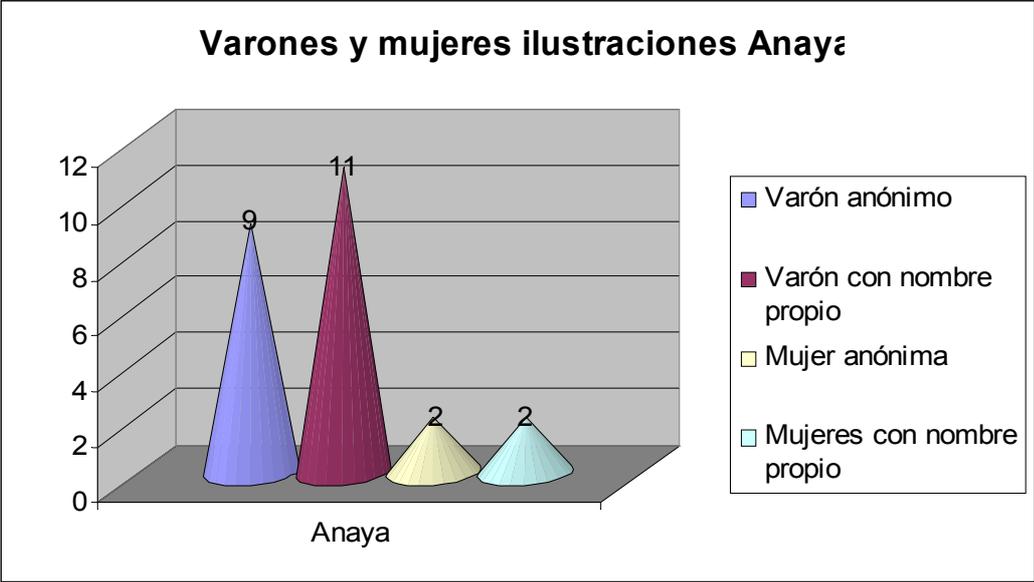
A primera vista llama la atención que el número total de personajes principales en Vicens Vives (68) no coincide con el número de ilustraciones registradas (64). La explicación la encontramos al advertir que algunas de las imágenes analizadas cuentan con más de un protagonismo principal. Tras esta salvedad, nos centraremos en las categorías en las que hemos establecido los personajes. El porcentaje más elevado de varones individuales (1 ó 2 hombres en la imagen) lo tenemos en Anaya con 19 o lo que es lo mismo un 42,2% del total de las analizadas en este manual. Esta misma categoría se queda en un 32,5% en Vicens Vives, cifra esta también compartida por el colectivo de varones (más de tres hombres), que Anaya se queda con el 21,4%. Por tanto, alrededor de un 60% de los protagonistas de las ilustraciones son hombres. Podría entonces pensarse que las mujeres copan un 40%. En cambio la situación es diferente. Anaya recoge un 9,5% en la categoría de mujer (solo 1 ó 2 mujeres), mientras que no hay mención alguna al colectivo de mujeres. Por su parte Vicens Vives, rebaja ese 9,5% a un 1,5% en mujer (1 ó 2) que compensa con el 3% del colectivo de

mujeres . Así las cosas, es evidente que las mujeres están incluidas en el colectivo mixto y el las parejas. Anaya recoge un 14,2% para el colectivo mixto, entendido este como más de 3 miembros de cada sexo, y un 9,5% para las parejas, mientras que Vicens Vives reduce este a un 7,5% con 16 imágenes las protagonizadas por el colectivo mixto.

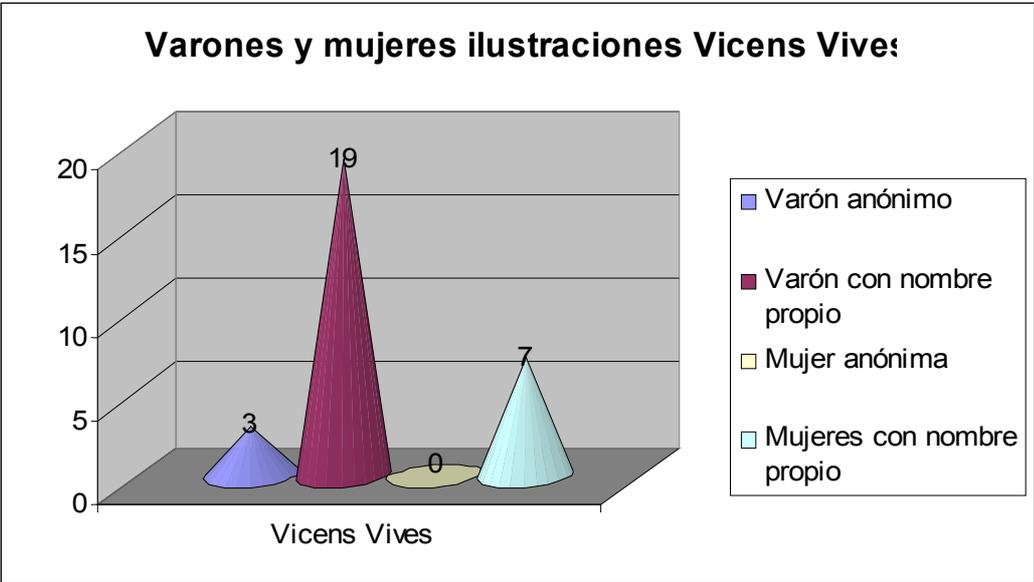
Tras analizar estas gráficas queda claro que aunque hay mayor presencia femenina a primera vista, en realidad la gran mayoría aparece en compañía de varones, por tanto formando parte de un colectivo o una pareja. Las representaciones donde las mujeres son individualmente las protagonistas siguen estando en realidad bastante restringidas. No obstante es necesario destacar el 9,5% de Anaya en cuanto a la mujer individual igualado con las parejas de esta misma editorial, que pueden entenderse como un intento de dar protagonismo la otra mitad de la humanidad. Atendiendo a las siguientes gráficas podemos averiguar si los protagonistas son anónimos o personajes con nombre propio.



GRÁFICA 47a. Tipo de personajes ilustraciones de Anaya



GRÁFICA 47b. Tipo de personaje ilustraciones de Anaya



GRÁFICA 48a. Tipo de personajes ilustraciones de Vicens Vives



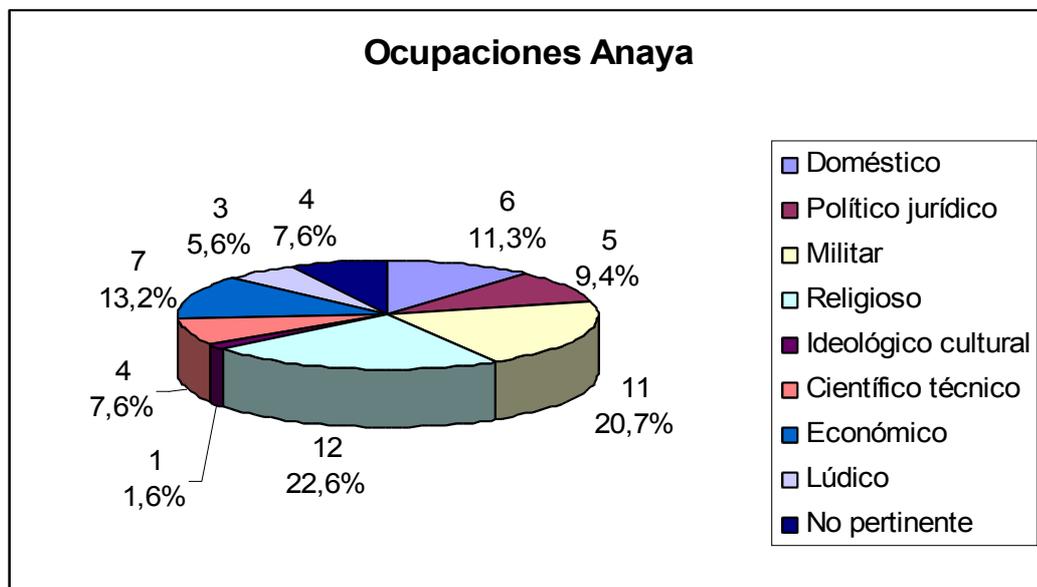
GRÁFICA 48b. Tipo de personajes ilustraciones de Vicens Vives

En ningún caso se ha computado ningún colectivo (de hombres, mujeres y mixto) con nombre propio por lo que no hemos visto la utilidad de clasificar dichos colectivos pues ya se entiende que todos son anónimos. Diferente ha sido el caso de algunas parejas que al tener nombre propio se han clasificado por separado. Fijándonos únicamente en varón y mujer anónimos (recordemos 1 ó 2) y con nombre propio (también 1 ó 2).

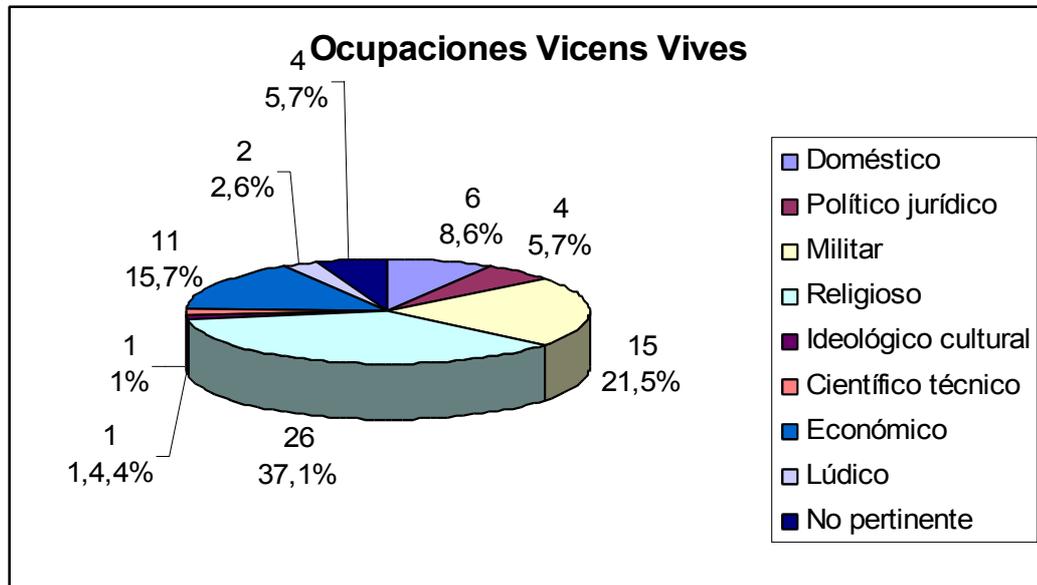
Anaya presenta más de un 83% de los personajes catalogados como anónimo (1 ó 2) y con nombre propio. Para el varón con nombre propio la representación llega al 54,8% mientras que para el varón anónimo lo deja en un 37,8%. Por otro lado las mujeres anónimas y con nombre propio aparecen cada una con un 8,3% siendo en total para ellas un 16,6% de los personajes computados según esta gráfica. Vicens Vives presenta unos datos diferentes. Mientras que para el varón anónimo el dato es de 10,3%, para los varones con nombre propio es de 65,5% bastante más que en Anaya. No obstante la mayor diferencia viene de manos de las mujeres, pues no hay representación de anónimas, situación esta opuesta al caso de las féminas con nombre propio que

con 7 representaciones suponen un 24%.

Por tanto está claro que los nombres propios masculinos están todavía presentes y muy por encima de porcentaje que ocupan las mujeres, que tiene un peso limitado. También es interesarse fijar nuestra atención en las ocupaciones que realizan los personajes principales de las ilustraciones.

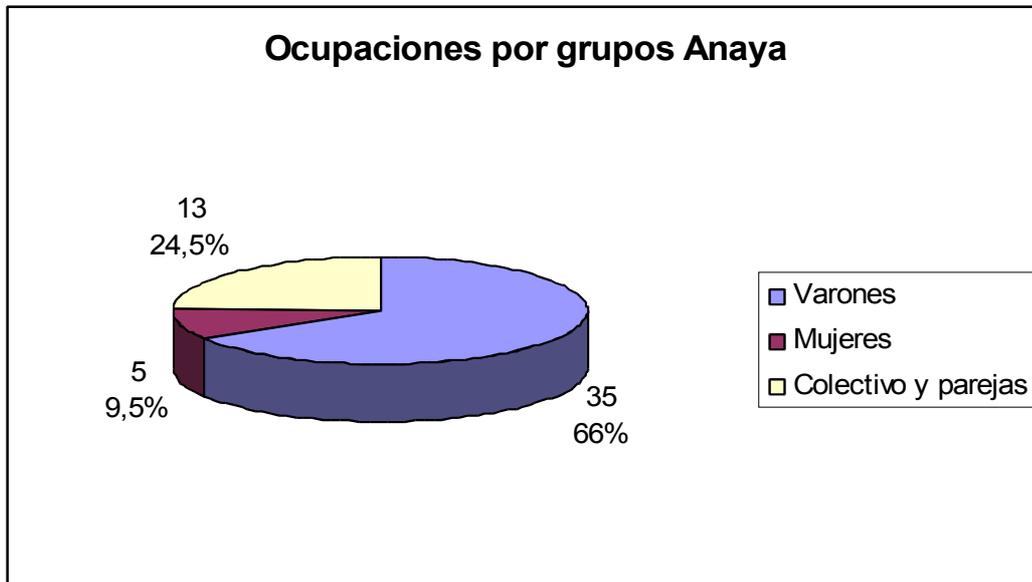


GRÁFICA 49. Ocupaciones ilustraciones de Anaya

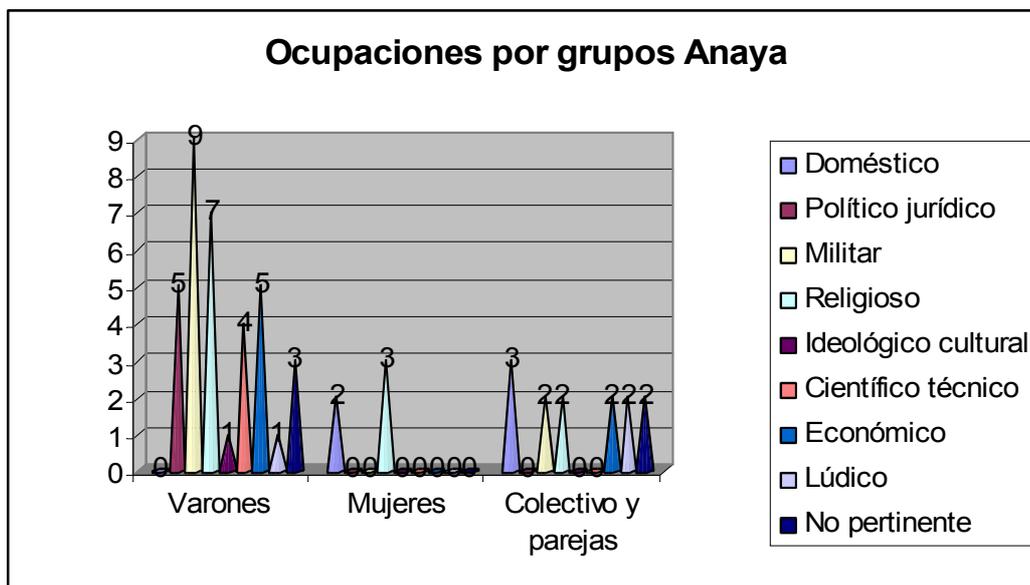


GRÁFICA 50. Ocupaciones ilustraciones de Vicens Vives

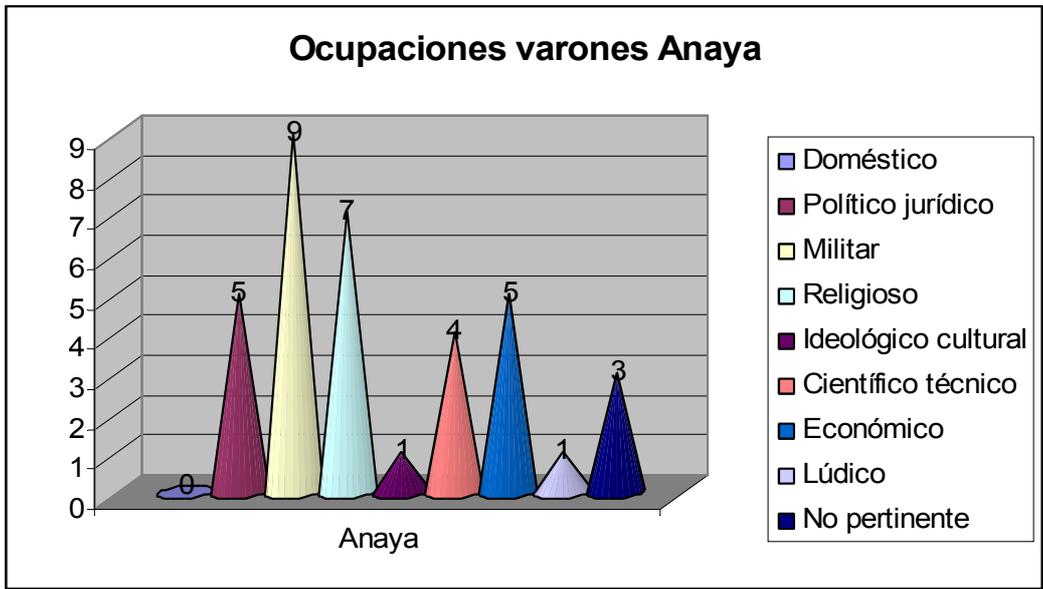
Aunque todas las ocupaciones están representadas en ambas editoriales, algunos porcentajes difieren bastante. Así se ve en el ámbito religioso, en el mientras Anaya presenta un porcentaje del 22,6% en Vicens Vives se eleva al 37,1%. El siguiente de forma más equitativa es el militar rondando poco más del 20% en ambos casos. En el económico Vicens Vives resalta con un 15,7% frente al 13,2% de Anaya, lo doméstico y lo científico- técnico es mayor que Vicens Vives. Por lo tanto, al igual que ocurría en el corpus textual, se vuelven a repetir los ámbitos considerados principales por la historiografía tradicional. También es interesante dividir estas ocupaciones de los personajes según sean hombres, mujeres o colectivos y parejas sus protagonistas.



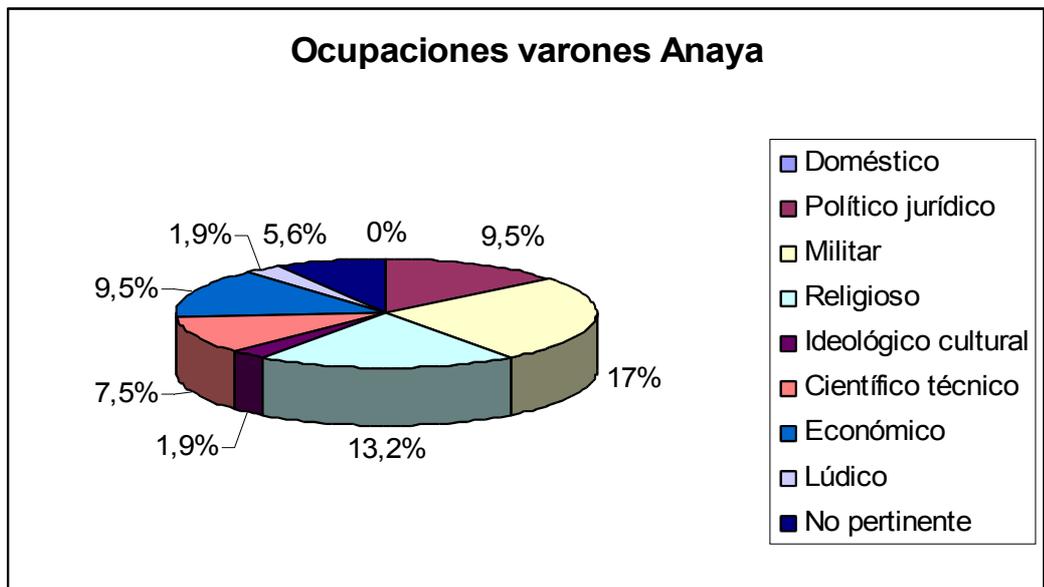
GRÁFICA 51a. Ocupaciones por grupos ilustraciones de Anaya



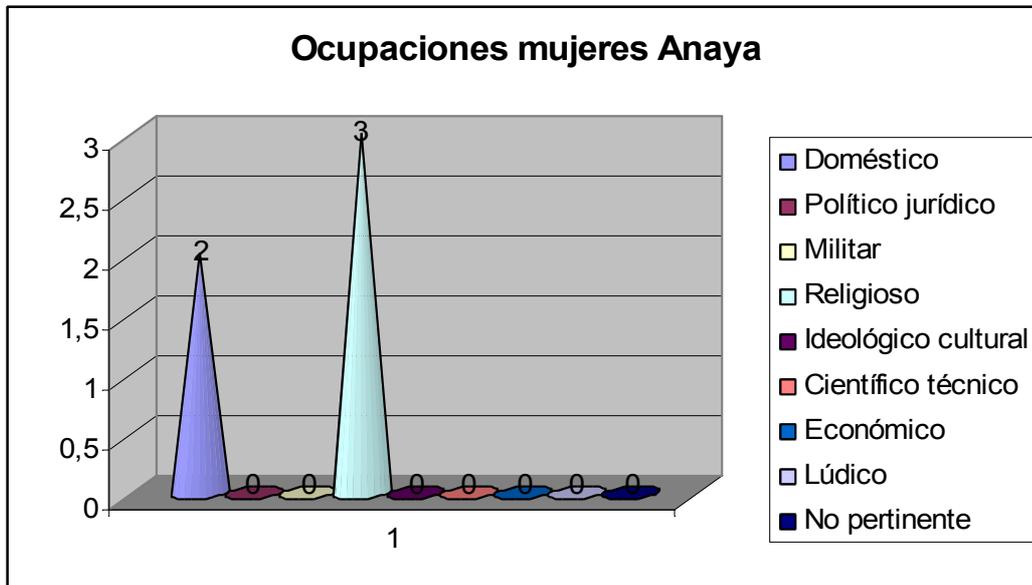
GRÁFICA 51b. Ocupaciones por grupos ilustraciones de Anaya



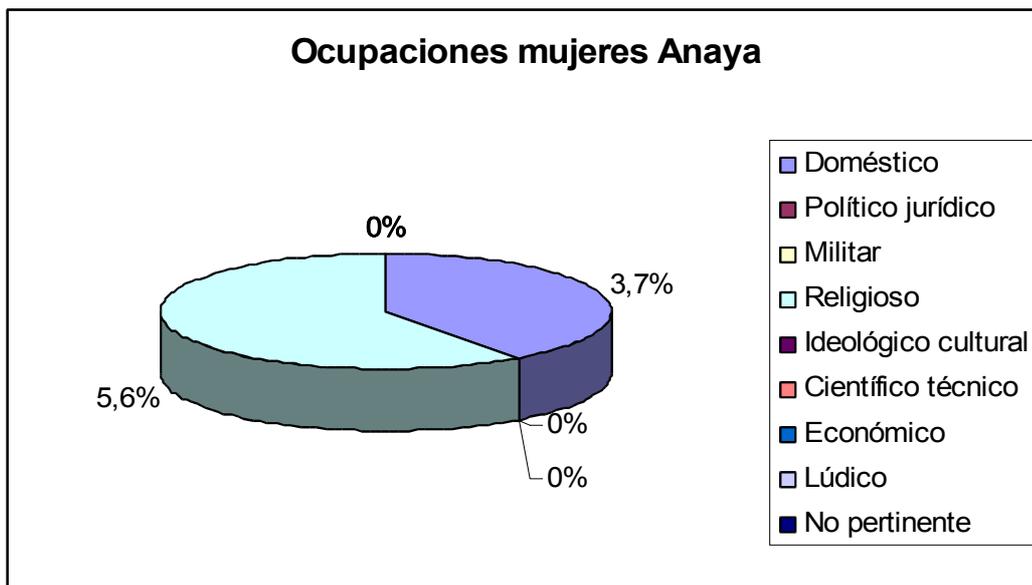
GRÁFICA 52a. Ocupaciones varones ilustraciones de Anaya



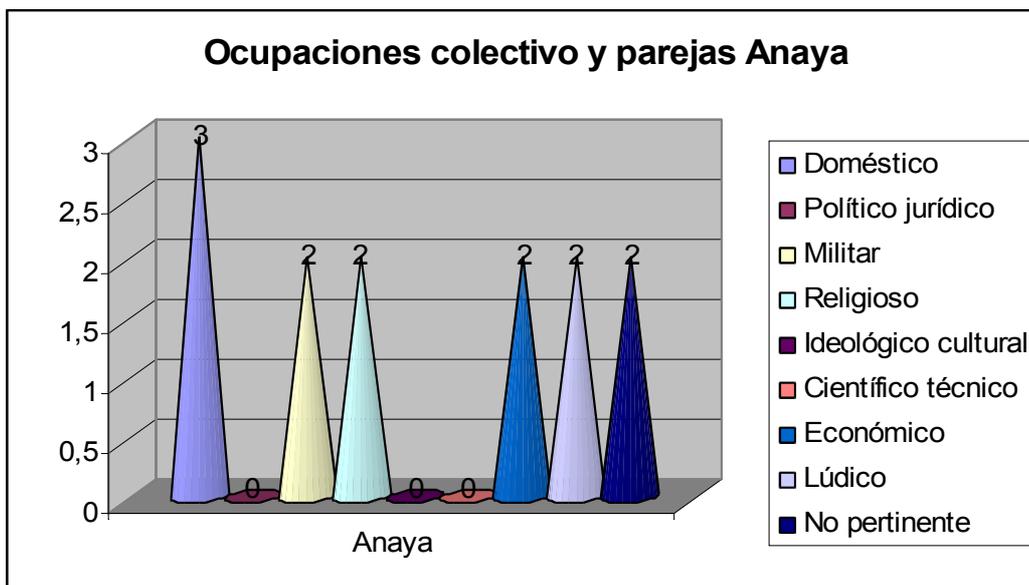
GRÁFICA 52b. Ocupaciones varones ilustraciones de Anaya



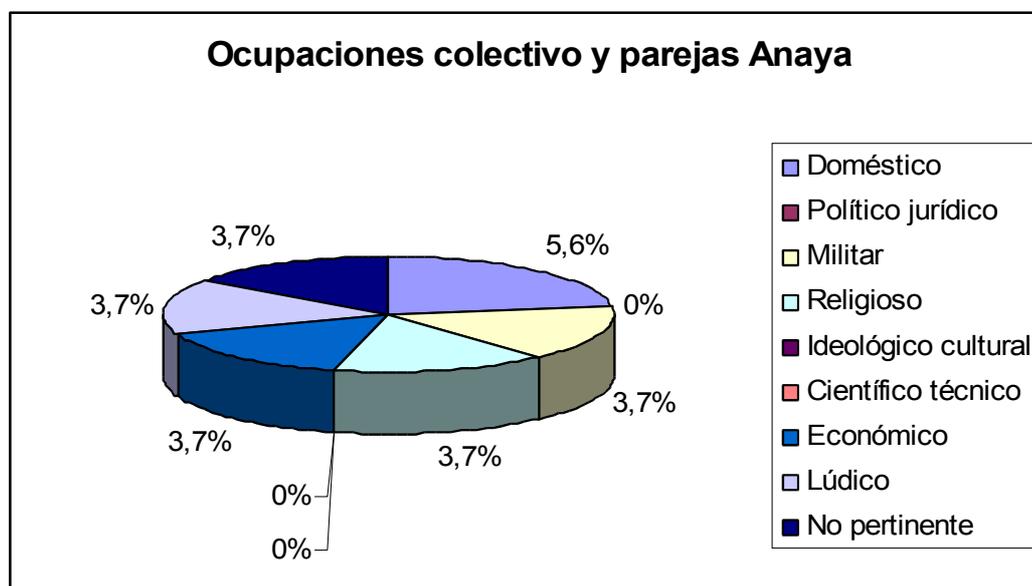
GRÁFICA 53a. Ocupaciones mujeres ilustraciones de Anaya



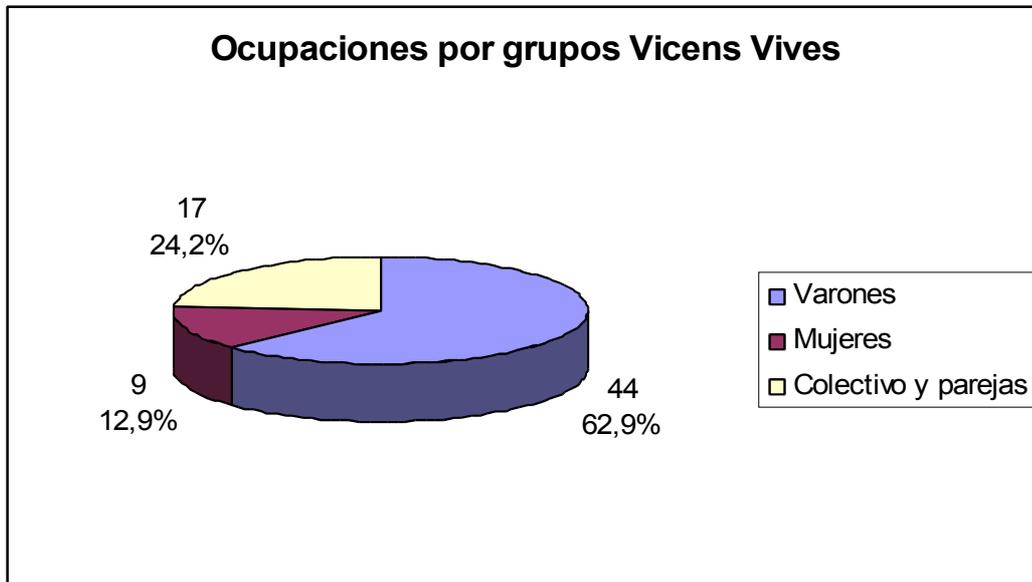
GRÁFICA 53b. Ocupaciones mujeres ilustraciones de Anaya



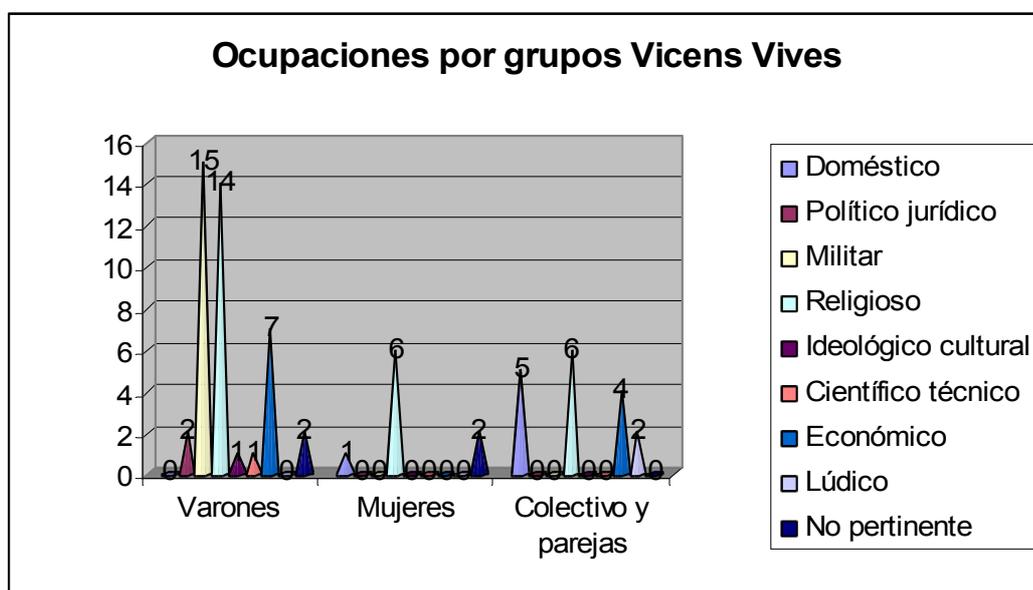
GRÁFICA 54a. Ocupaciones colectivo y parejas ilustraciones de Anaya



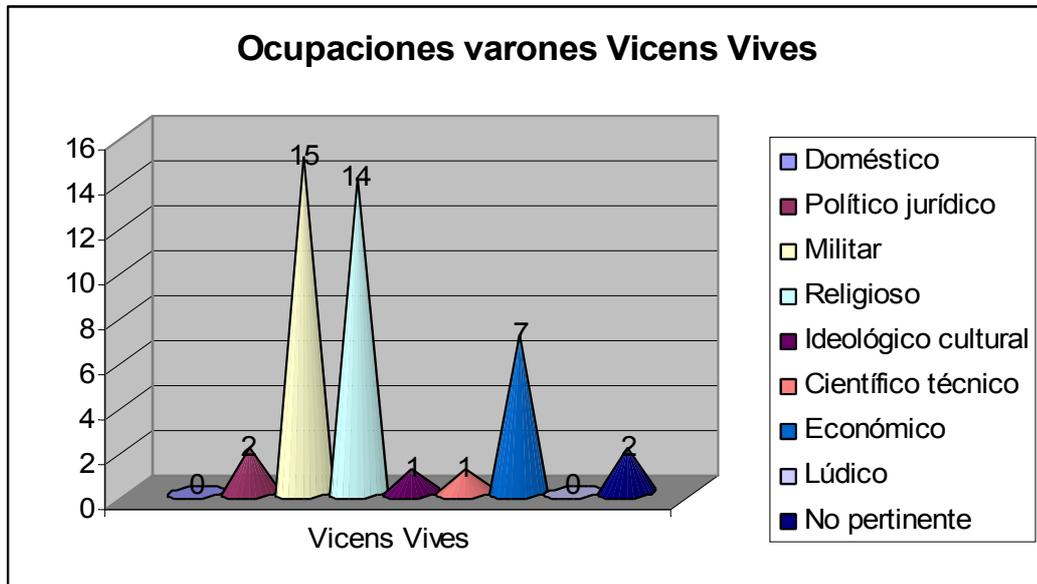
GRÁFICA 54b. Ocupaciones colectivo y parejas ilustraciones de Anaya



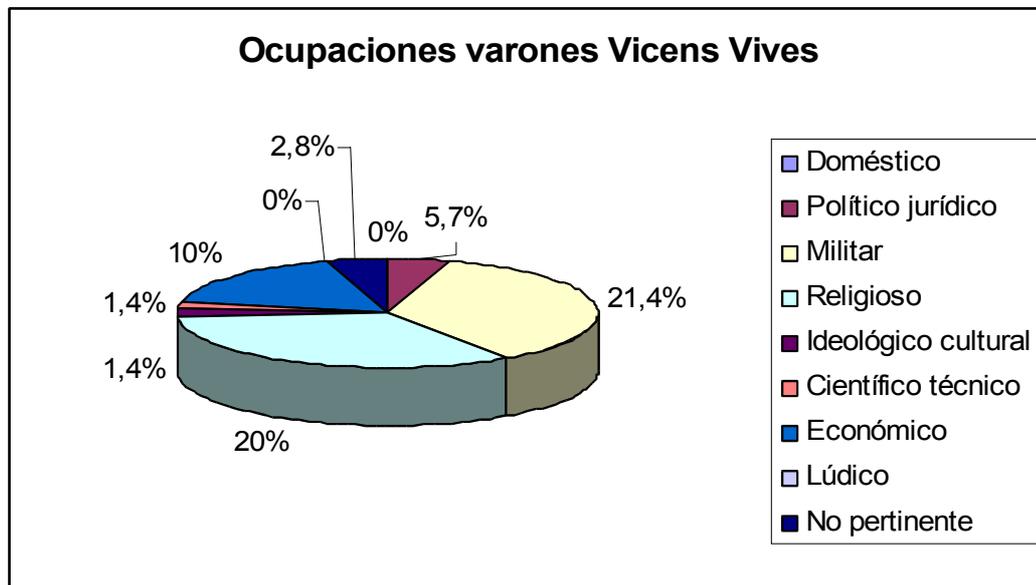
GRÁFICA 55a. Ocupaciones por grupos ilustraciones de Vicens Vives



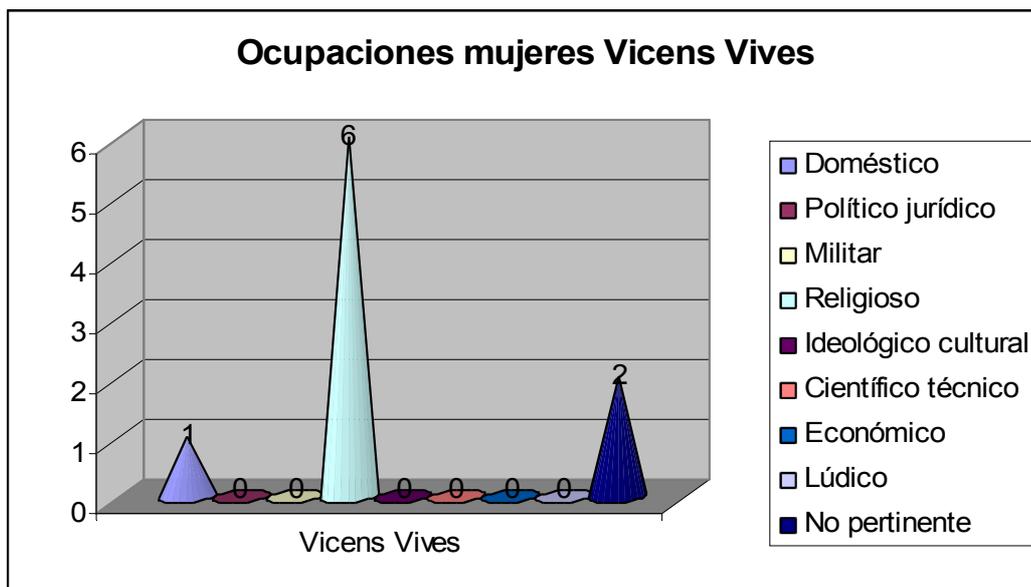
GRÁFICA 55b. Ocupaciones por grupos ilustraciones de Vicens Vives



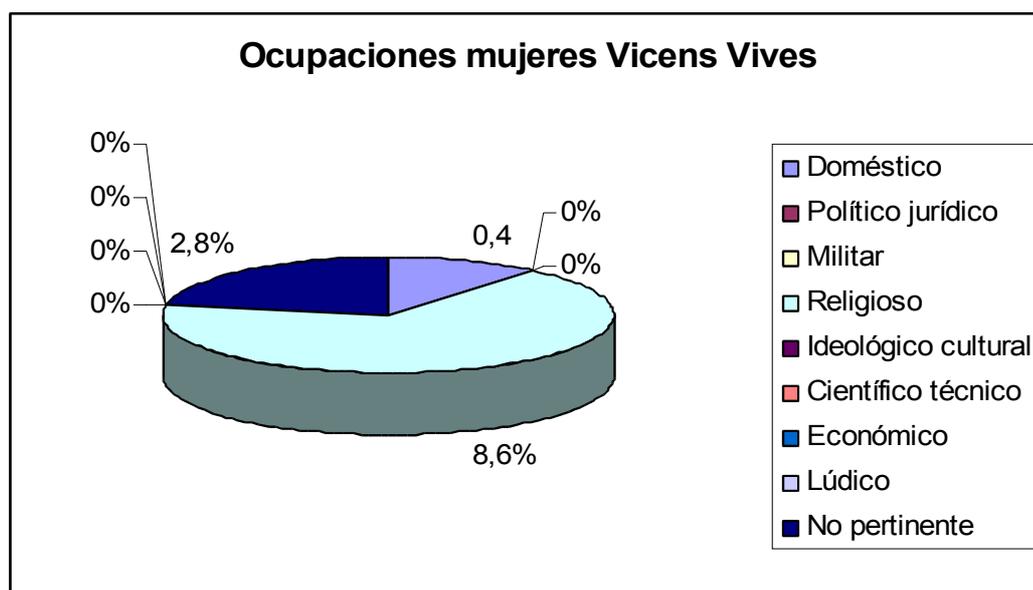
GRÁFICA 56a. Ocupaciones varones ilustraciones de Vicens Vives



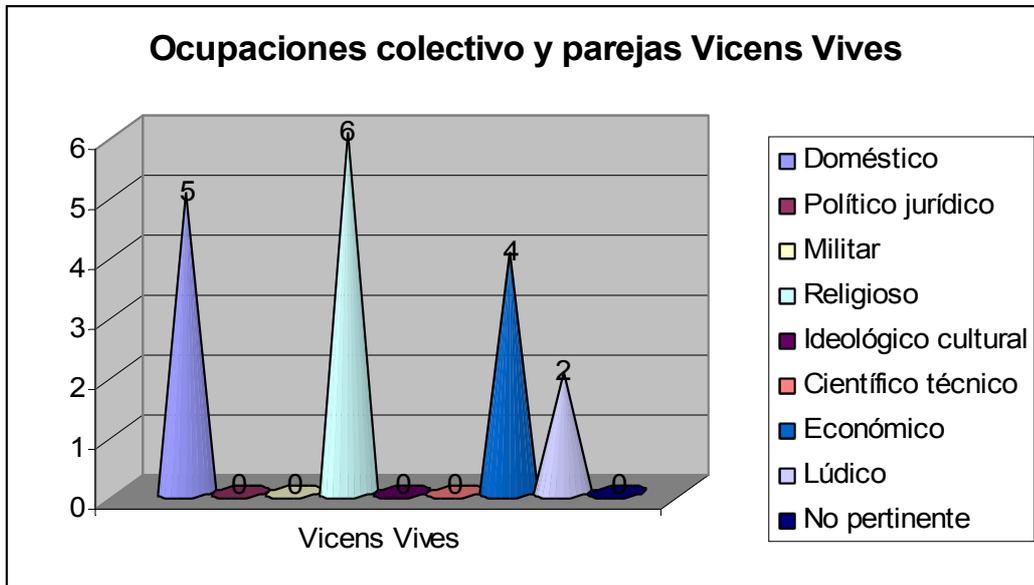
GRÁFICA 56b. Ocupaciones varones ilustraciones de Vicens Vives



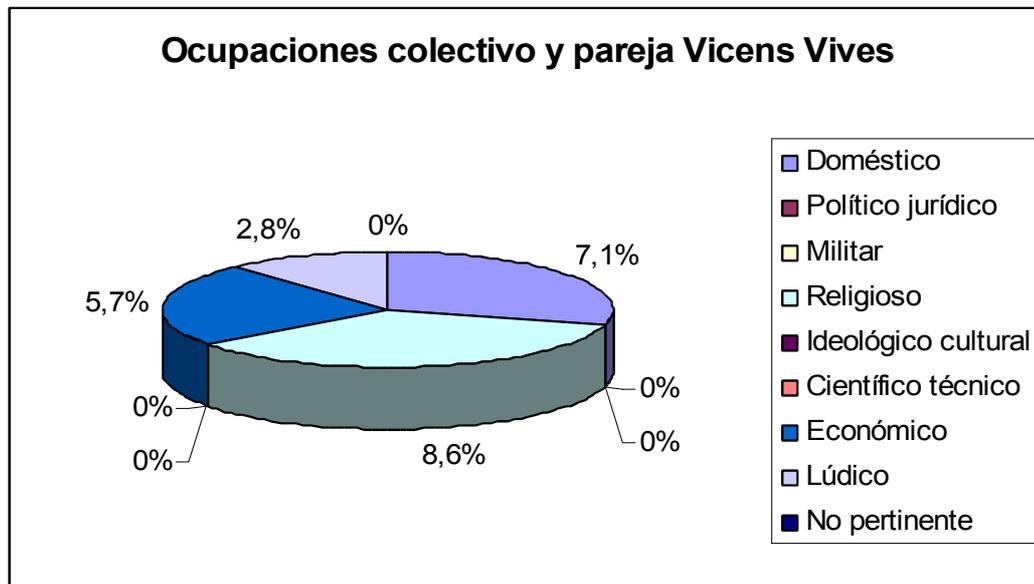
GRÁFICA 57a. Ocupaciones mujeres ilustraciones de Vicens Vives



GRÁFICA 57b. Ocupaciones mujeres ilustraciones de Vicens Vives



GRÁFICA 58a. Ocupaciones colectivo y parejas ilustraciones de Vicens Vives



GRÁFICA 58b. Ocupaciones colectivo y parejas ilustraciones de Vicens Vives

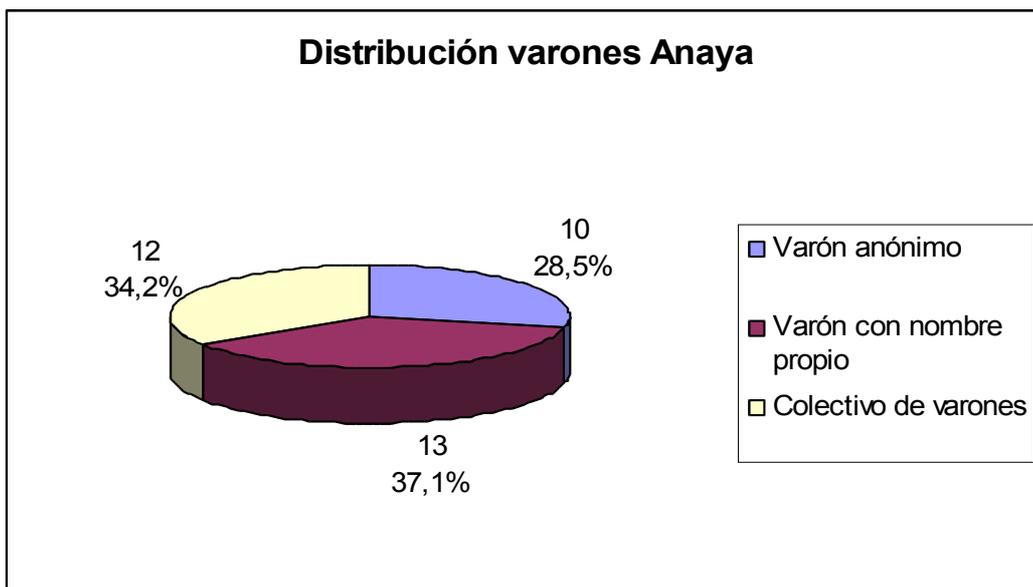
El grupo más numeroso es claramente el de los varones, que recordemos en las ilustraciones incluye a los individuos (1 ó 2) y también a los colectivos (más de 3 hombres). No obstante, aunque en ambas editoriales los porcentajes rebasan el 60%, Anaya destaca con su 66% frente al 62,9% de Vicens Vives. Como era de esperar, las ocupaciones mas concurridas con la militar, la religiosa, lo político- jurídico y lo económico, aunque se pueden ver diferencias entre los dos libros de texto. Las ilustraciones de Anaya en la que el protagonismo esta ostentado por varones, se caracterizan porque existe un cierto reparto entre todas las actividades exceptuando lo doméstico. Ejemplo de ello es el 7,5% de las ocupaciones científico técnicas, no muy alejado del 9,5% de la economía y el 10,6% del ámbito político- jurídico.

En cambio Vicens Vives para los varones reparte el protagonismo de las ilustraciones de forma mas desigual, Además de la ausencia de actividades domesticas y lúdicas, es claro el predominio de dos ámbitos; el militar con un 21,4% y el religioso con un 20%. El resto de actividades se quedan con cifras bastante menores (exceptuando lo económico con un 10%) por lo que se puede decir que la guerra y la Iglesia son dos temáticas esenciales dentro de las ilustración de Vicesn Vices.

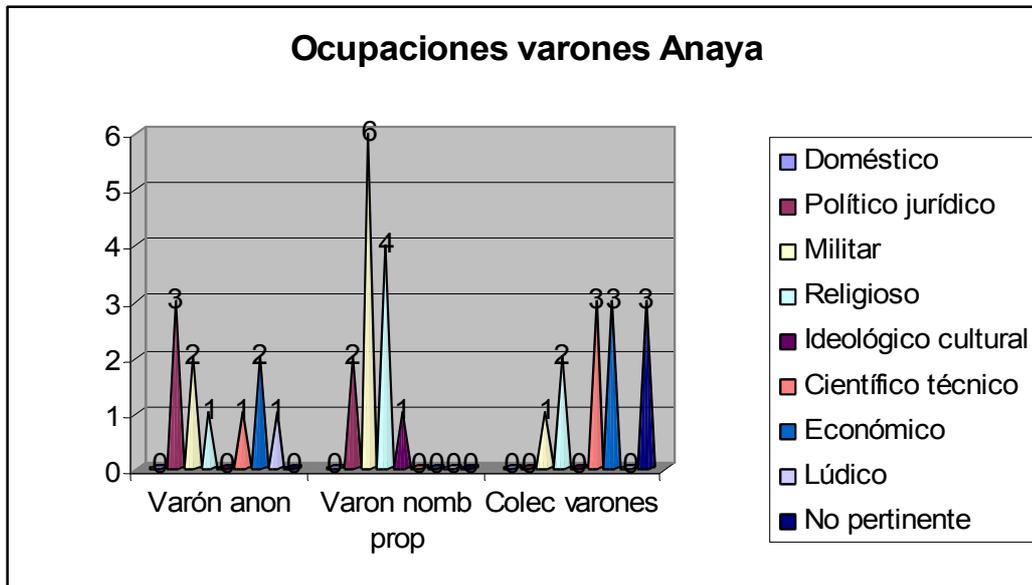
El grupo compuesto por el colectivo y las parejas se refiere a agrupaciones de mas de 3 hombres y 3 mujeres y a la pareja formada por una mujer y un varón. Su representación en ambos casos es casi idéntica, superando el 24% del total de las ilustraciones. En Anaya, con la salvedad del 5,6% del ámbito doméstico, y teniendo presente la ausencia en lo político, lo cultural y lo científico, todas las demás ocupaciones registran un 3,7%. Sin embargo hay que dejar claro que por ejemplo cuando aparece un colectivo mixto en las actividades militares, las mujeres son agentes pasivos, al contrario de lo que puede suceder en el ámbito de lo económico, el doméstico...

Bajo el nombre de mujeres encontramos a las individuales (1 ó 2) y también al colectivo (con más de 3). Claramente los porcentajes de ambas editoriales son inferiores a los registrados por los varones, el colectivo mixto y las

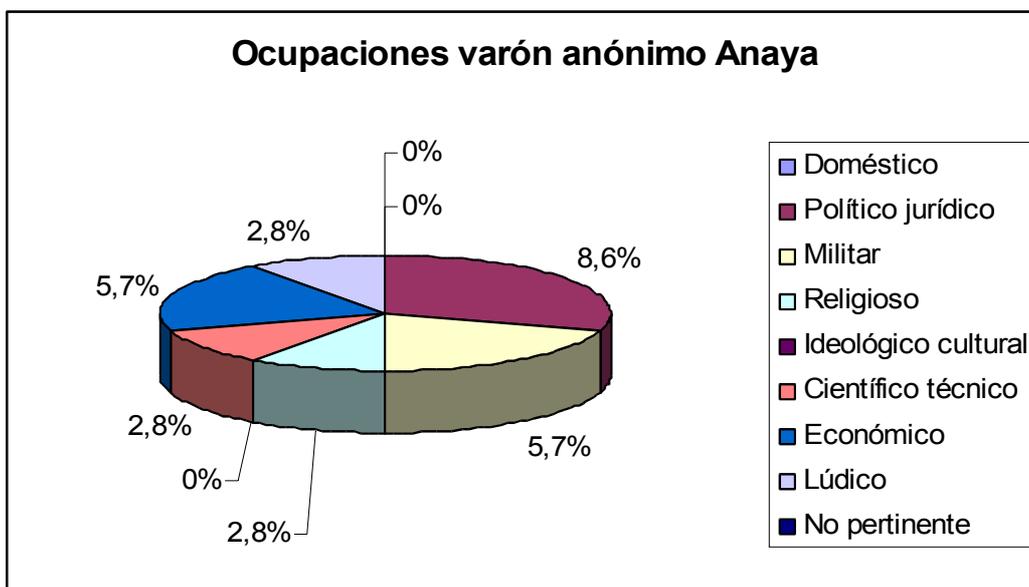
parejas. Mientras Vicens Vives alcanza un 12,9%, Anaya se queda con un 9,5%. Sin embargo si miramos en que ocupaciones se sitúan, vemos que en ambos casos aparecen como únicas actividades lo religioso y lo doméstico. Por tanto independientemente del número y el porcentaje dedicado a las mujeres sus ámbitos de acción están estereotipados, siendo inamovibles a pesar de los estudios de las mujeres.



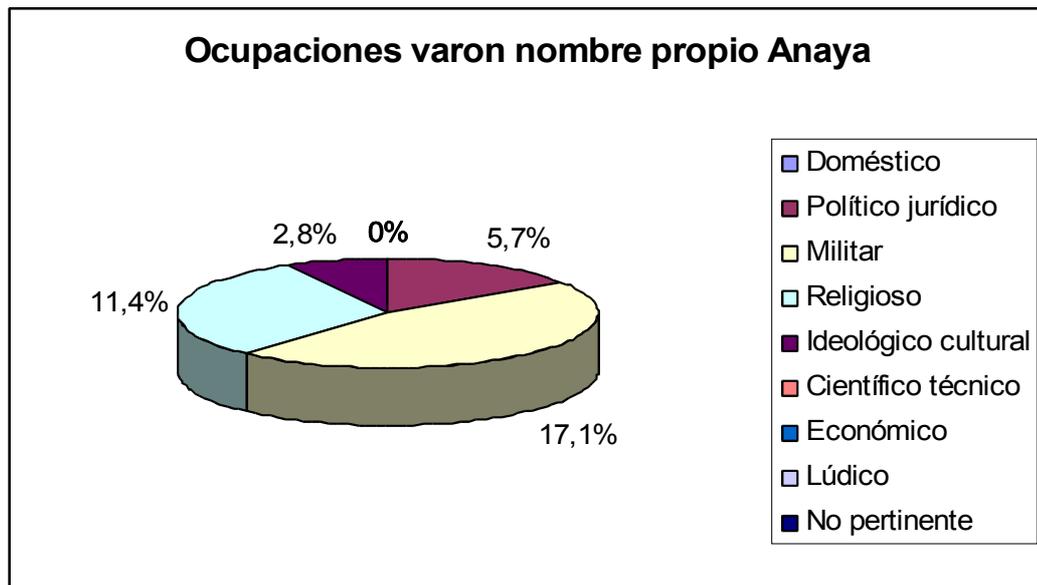
GRÁFICA 59a. Ocupaciones por grupos de varones ilustraciones Anaya



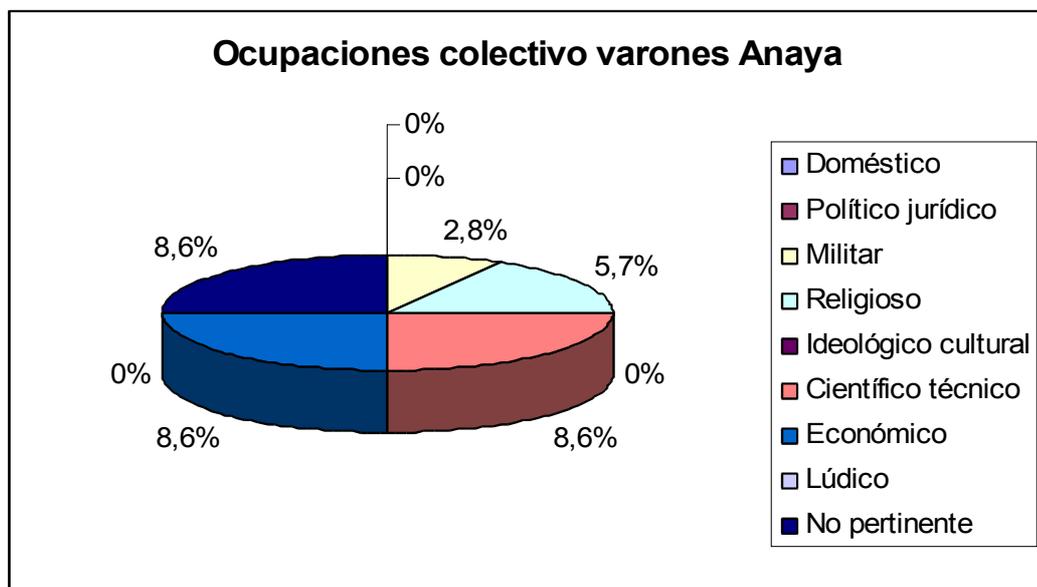
GRÁFICA 59b. Ocupaciones por grupos de varones ilustraciones Anaya



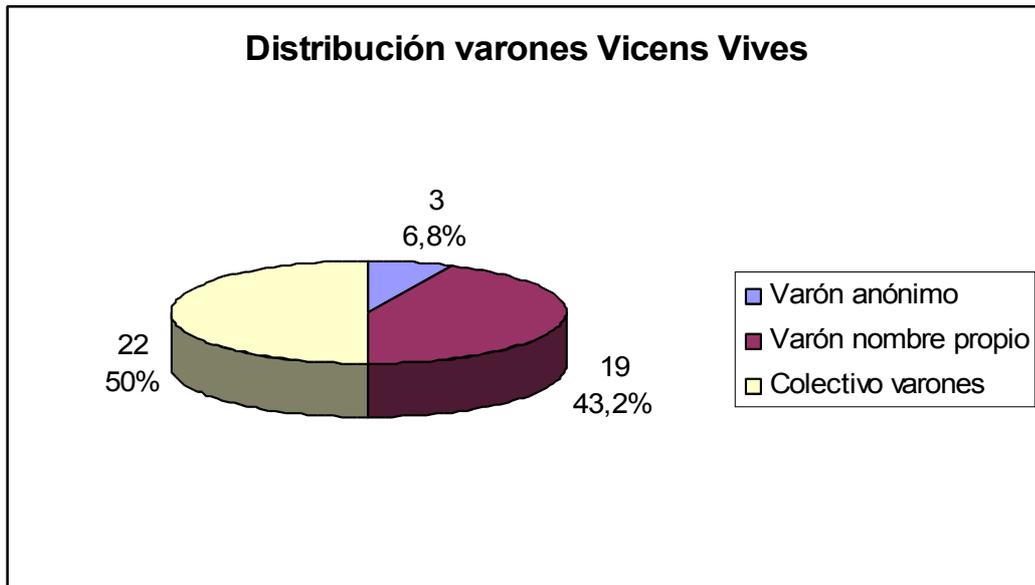
GRÁFICA 60. Ocupaciones varón anónimo ilustraciones Anaya



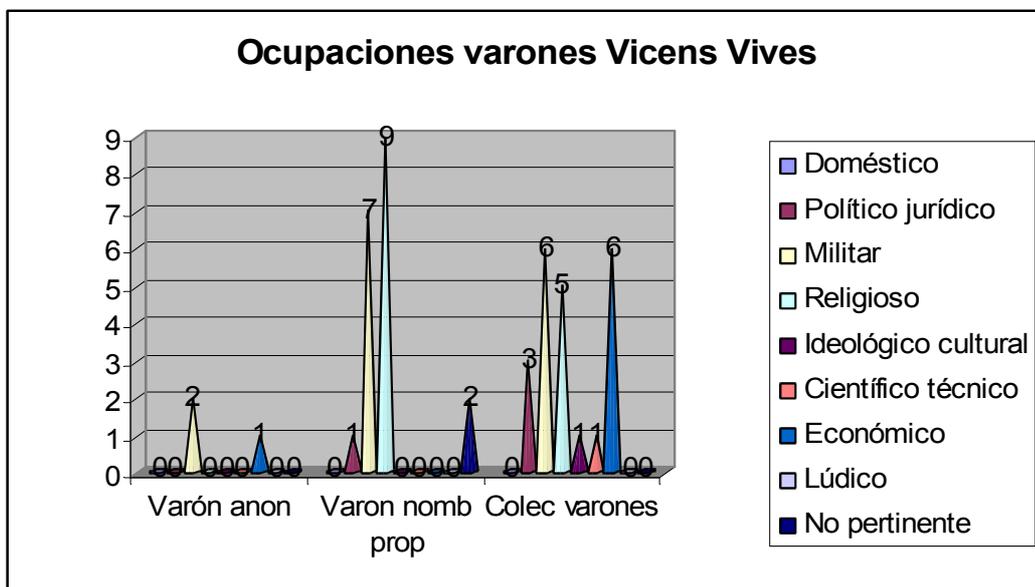
GRÁFICA 61. Ocupaciones varón nombre propio ilustraciones Anaya



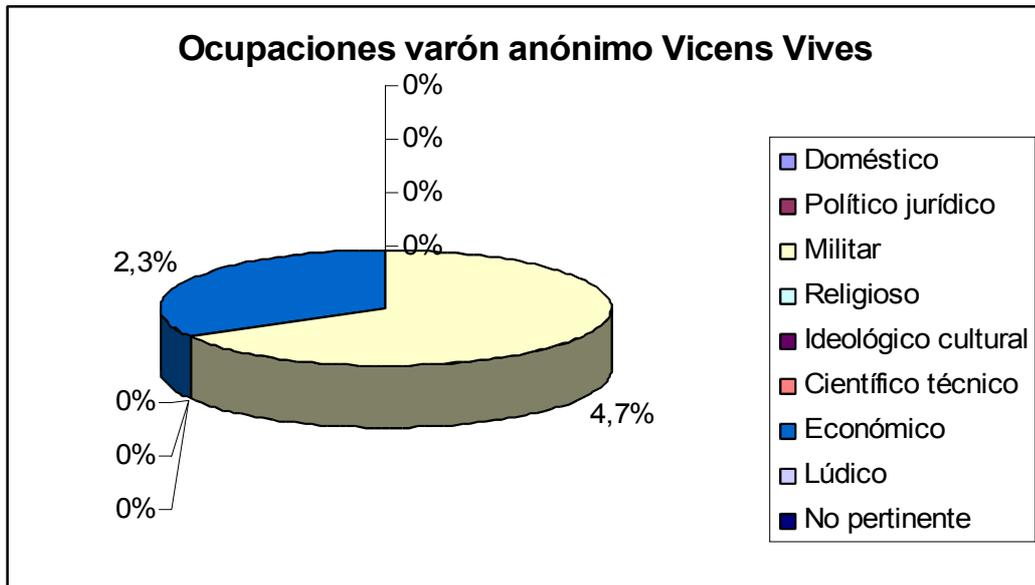
GRÁFICA 62. Ocupaciones colectivo de varones ilustraciones Anaya



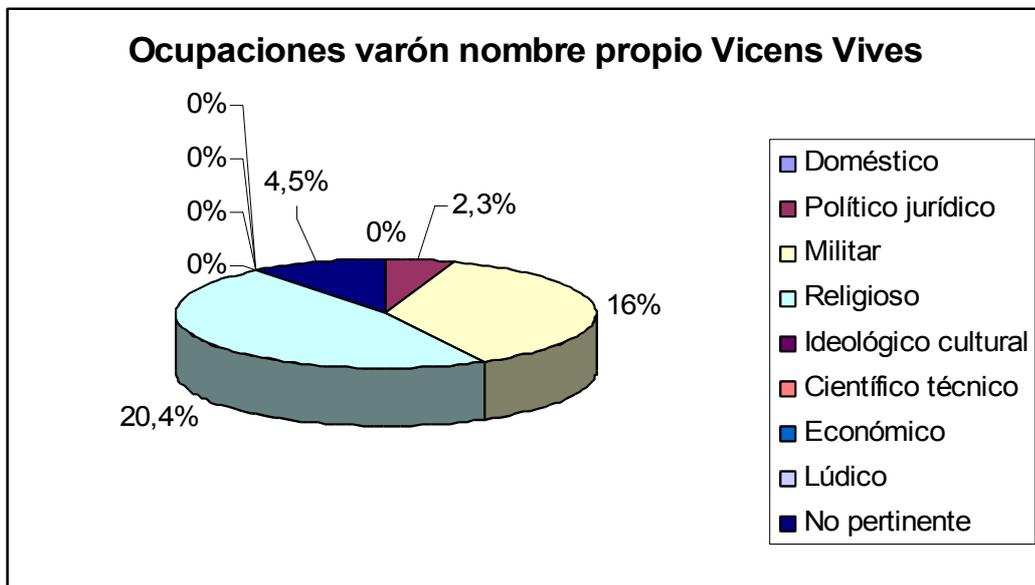
GRÁFICA 63a. Ocupaciones por grupos de varones ilustraciones Vicens Vives



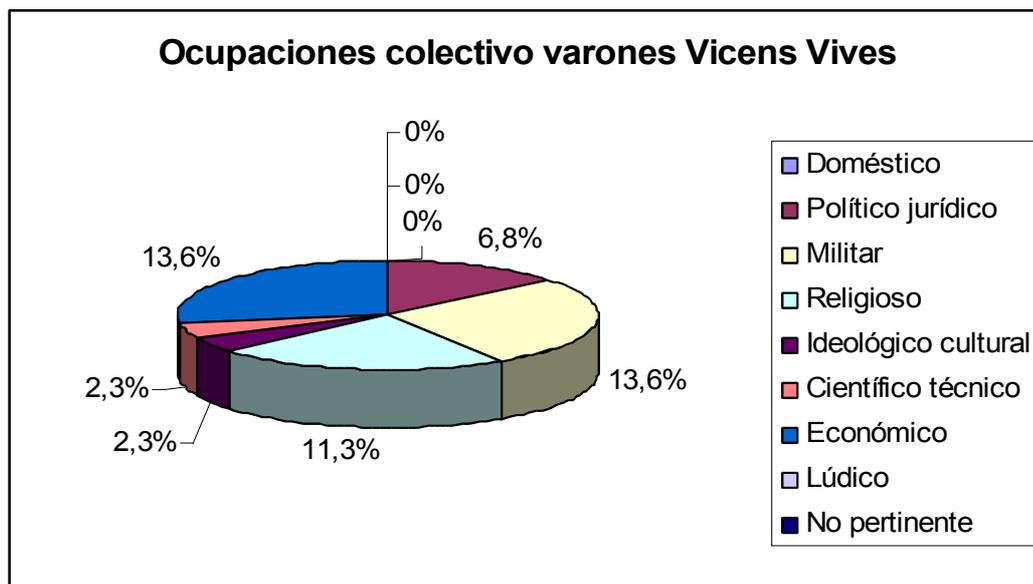
GRÁFICA 63b. Ocupaciones por grupos de varones ilustraciones Vicens Vives



GRÁFICA 64. Ocupaciones varón anónimo ilustraciones Vicens Vives



GRÁFICA 65. Ocupaciones varón nombre propio ilustraciones Vicens Vives

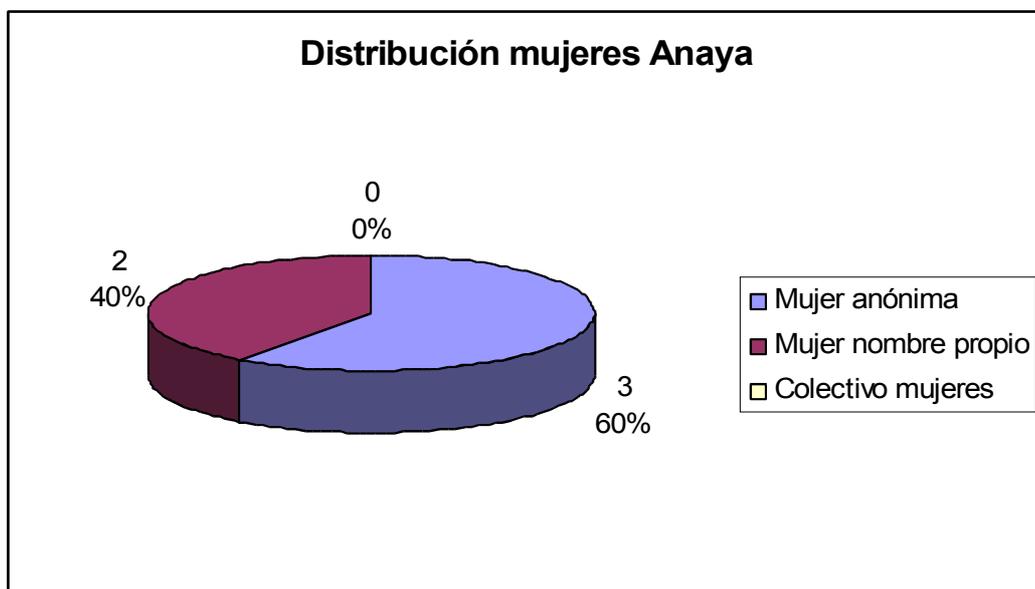


GRÁFICA 66. Ocupaciones colectivo varones ilustraciones Vicens Vives

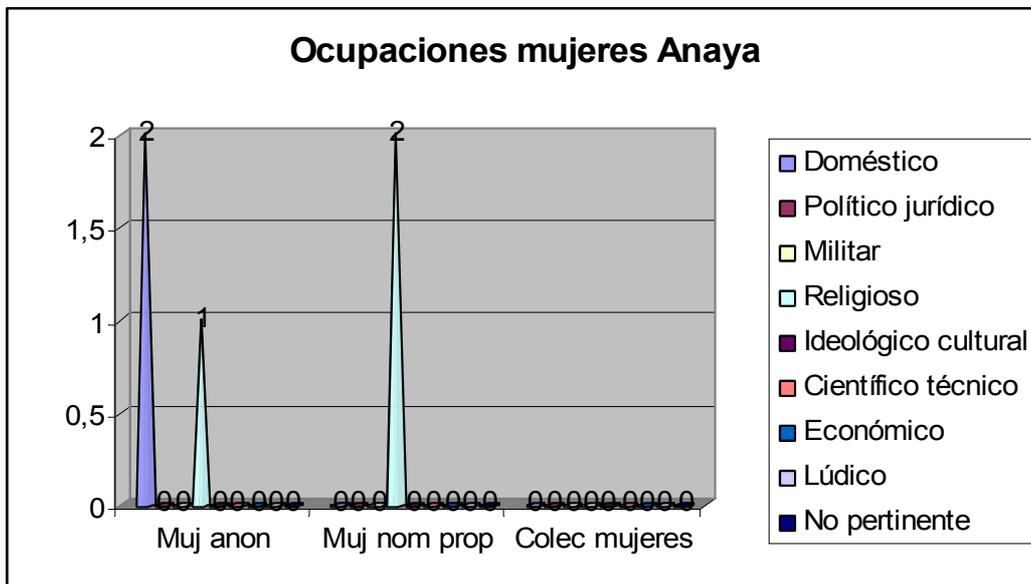
Si desgranamos el grupo formado por los varones según la editorial vemos diferencias interesantes. Para Anaya el porcentaje más alto es el de las ocupaciones realizadas por varones individuales con nombre propio, ya que su porcentaje alcanza un 37,1% del total. Los más representados son los dedicados a lo militar y lo religioso con casi un 20%, algo comprensible sabiendo la temática de las unidades didácticas estudiadas. Los varones individuales anónimos tienen una presencia más dispersa entre las ocupaciones con presencia en las ocupaciones anteriores y además en lo científico, lo económico y lo lúdico. Por su parte los varones como colectivo (más de 3) solo están presentes en lo científico, lo económico, lo religioso (además de en lo no pertinente) con el 34,2% del total. Por tanto en el caso de esta editorial puede decirse que a pesar del predominio de los hombres con nombre propio, existe un cierto equilibrio entre los tres apartados.

Vicens Vives presenta una situación diferente, ya que el grueso de las ocupaciones de los personajes masculinos representados se sitúa en torno al 83% entre el colectivo de varones anónimos y los varones con nombre propio. Los

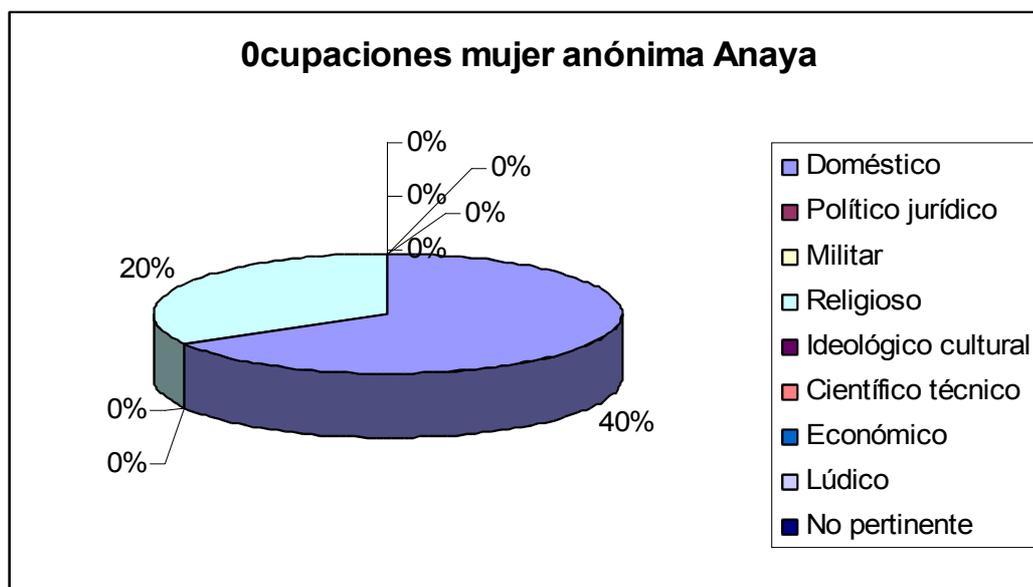
varones individuales son nombre propio suponen únicamente el 6,8%. Las ocupaciones más repetidas son la religiosa, la económica y la militar, con un 45% del total. Otras como las ocupaciones político jurídicas, culturales..., o no se registran o su porcentaje es muy bajo. Como ocurría con Anaya el ámbito doméstico, no cuenta con presencia masculina. Así puede decir de que vuelven a repetirse básicamente las mismas ocupaciones entre los varones que hemos venido computando a lo largo de este análisis.



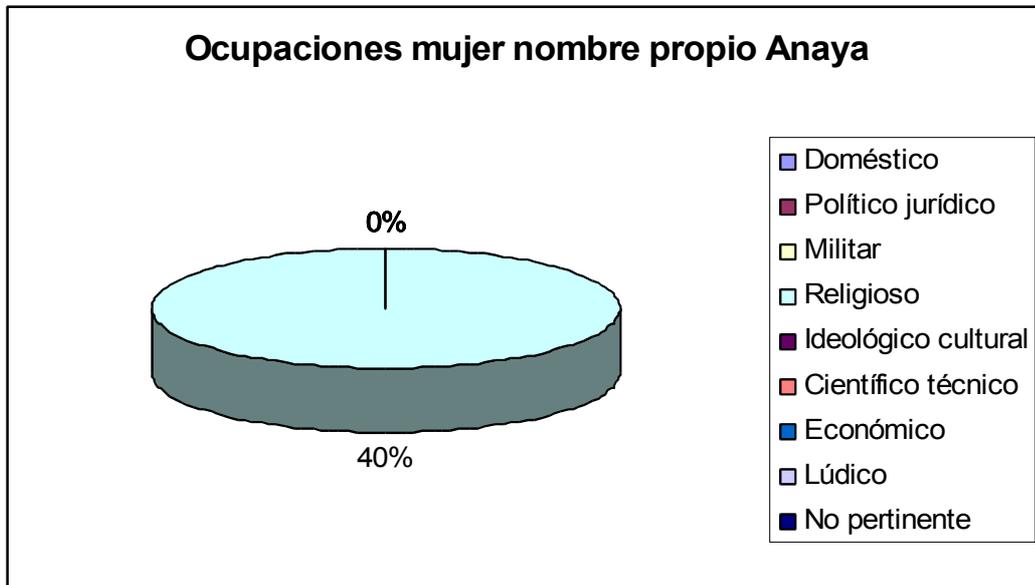
GRÁFICA 67a. Ocupaciones por grupos de mujeres ilustraciones Anaya



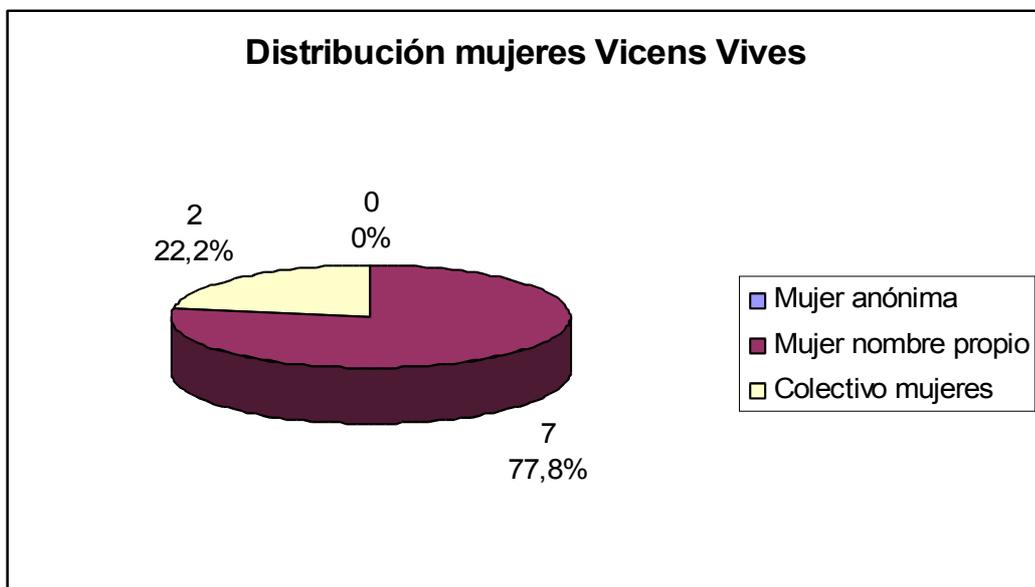
GRÁFICA 67b. Ocupaciones por grupos de mujeres ilustraciones Anaya



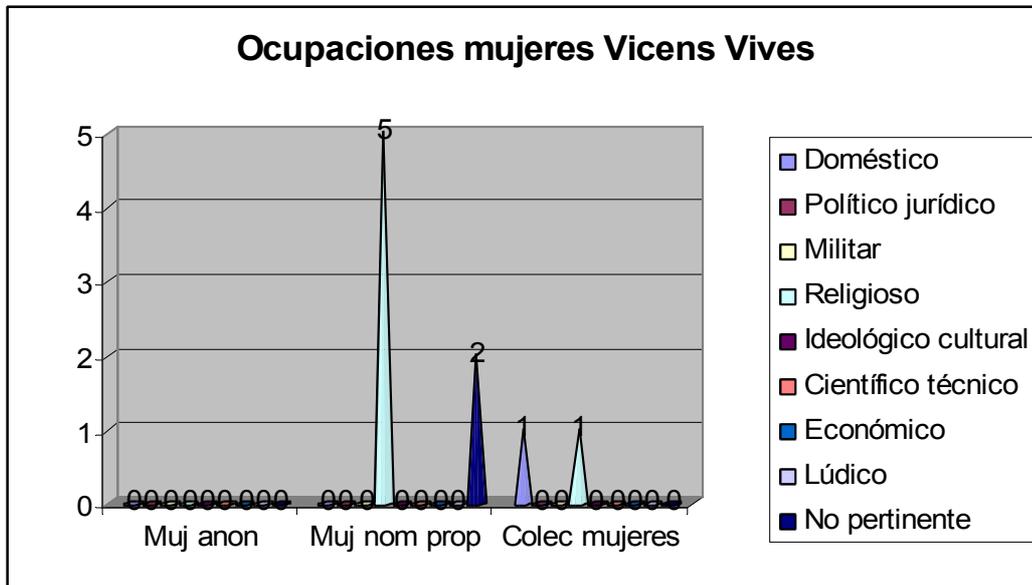
GRÁFICA 68. Ocupaciones mujer anónima ilustraciones Anaya



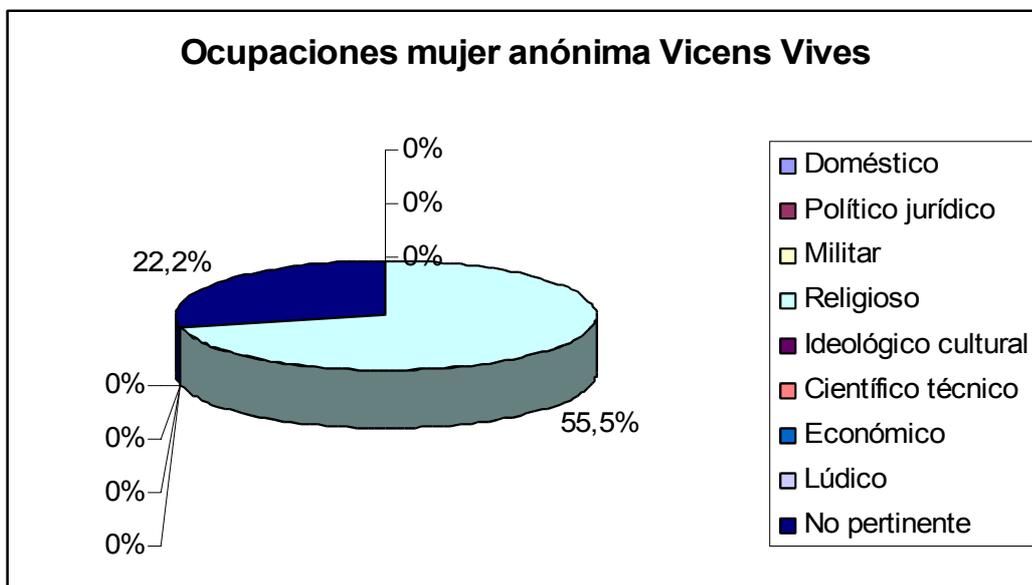
GRÁFICA 69. Ocupaciones mujer nombre propio ilustraciones Anaya



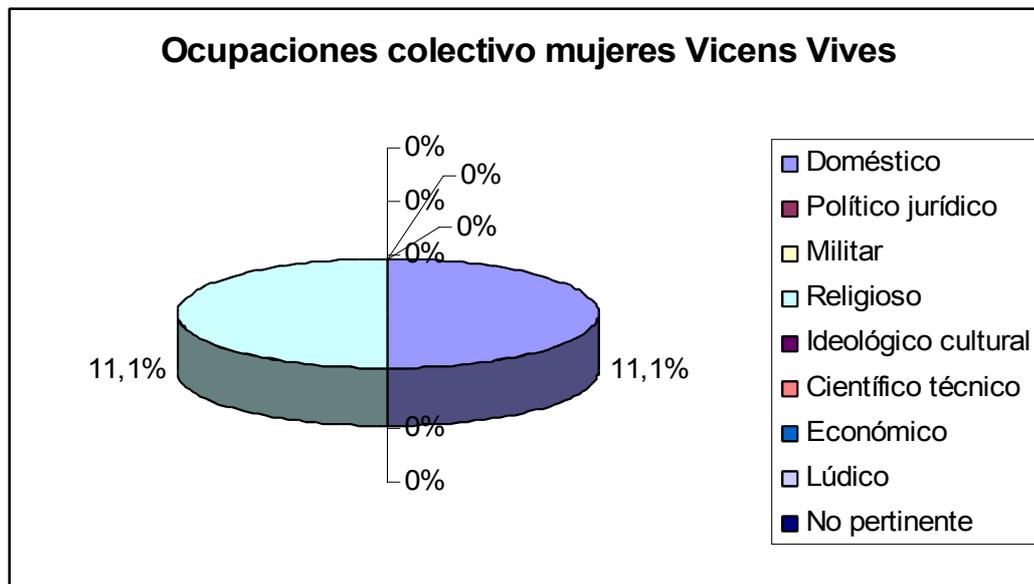
GRÁFICA 70a. Ocupaciones por grupos de mujeres ilustraciones Vicens Vives



GRÁFICA 70b. Ocupaciones por grupos de mujeres ilustraciones Vicens Vives



GRÁFICA 71. Ocupaciones mujer anónima ilustraciones Vicens Vives

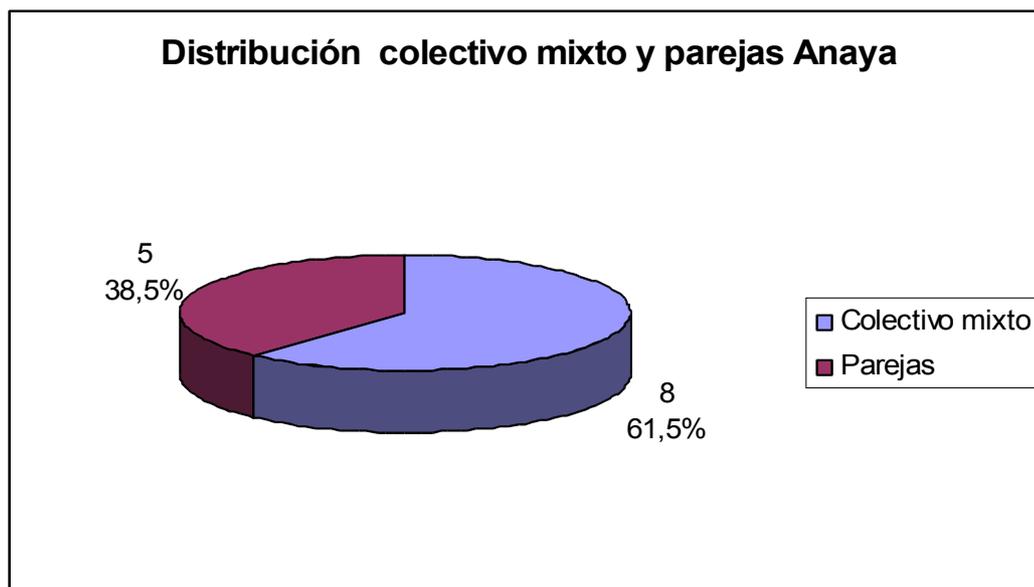


GRÁFICA 72. Ocupaciones colectivo mujeres ilustraciones Vicens Vives

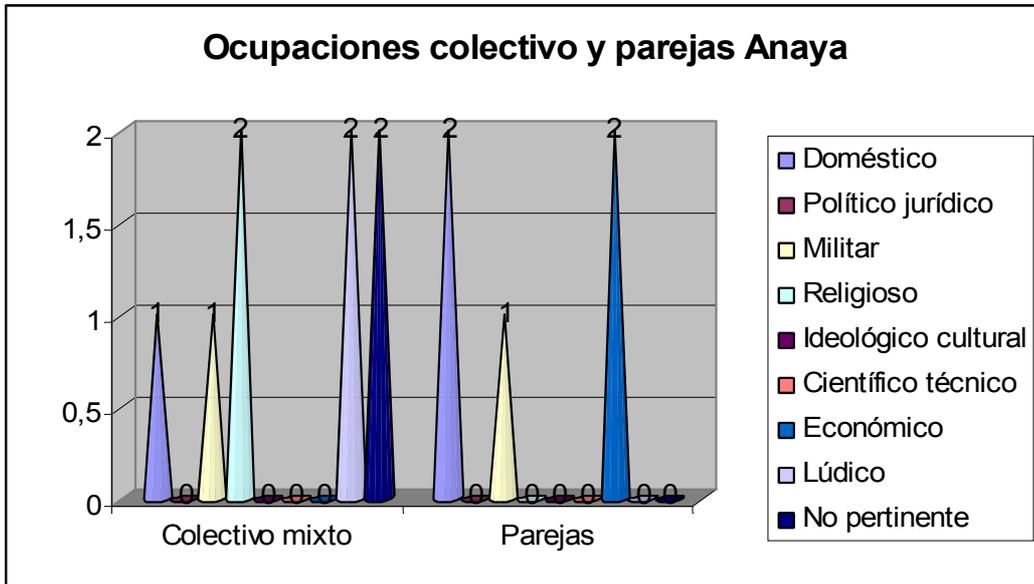
Respecto al grupo compuesto por las mujeres observamos también diferencias y similitudes. La más importante es quizás el número total de mujeres registradas. Mientras Vicens Vives recoge 9 menciones, Anaya se queda solo con 5. No obstante el reparto de las ocupaciones según el grupo representado es distinto. En Anaya no consta presencia del colectivo de mujeres anónimas, siendo la mujer anónima (1 ó 2) la más repetida con una 60% de las menciones o lo que es lo mismo tres representaciones. Con un 40% quedarían las mujeres (individuales) con nombre propio. En Vicens Vives los porcentajes femeninos son otros. Las mujeres anónimas individuales no constan en ningún momento, siendo como colectivo solo el 22,2% del total para esta editorial. Serán las mujeres individuales con nombre propio las que ostenten el grado mas alto con un 77,8% al aparecer 7 alusiones.

Aunque pudiera parecer que existe entonces una notable diferencia entre las dos editoriales, si nos fijamos en los ámbitos a los que aparecen adheridas, vemos que la realidad es otra. Exceptuando el caso de dos personajes con actividad no pertinente en Vives Vives, el resto solamente se encuadran en dos

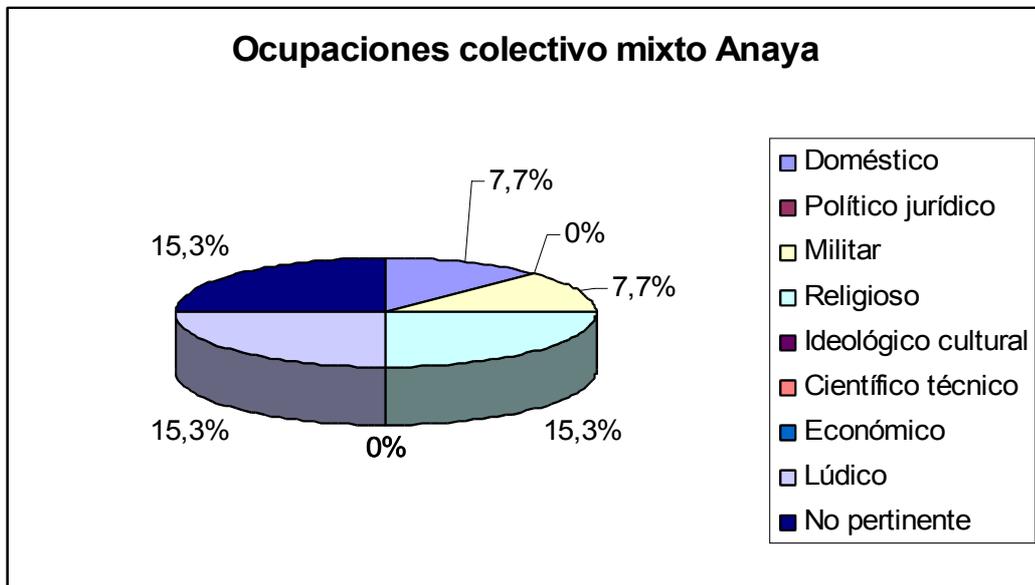
tipos de actividades. O se sitúan en lo doméstico, o lo hacen en lo religioso. Por tanto aunque se observe que en una y otra editorial existe mayor y menor peso de ilustraciones con protagonistas femeninas, vuelve a verse el estereotipo de mujeres en el hogar y mujeres religiosos.



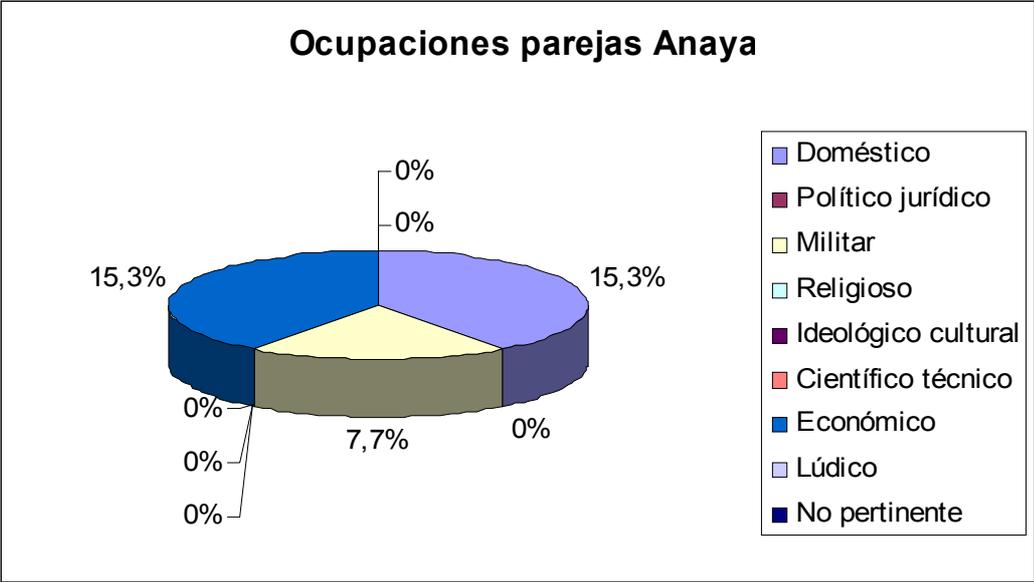
GRÁFICA 73a. Ocupaciones por grupos colectivo mixto y parejas ilustraciones Anaya



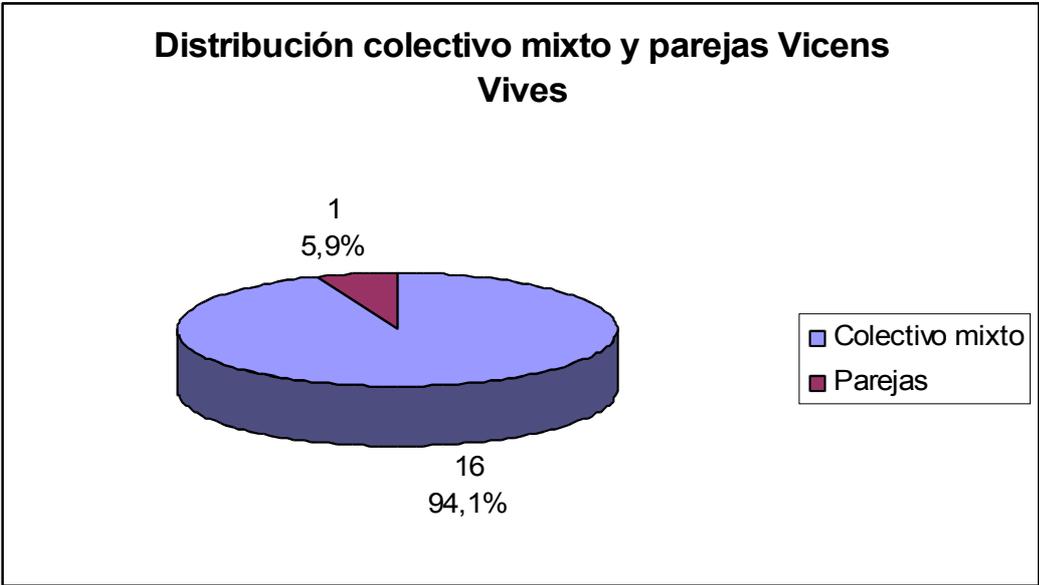
GRÁFICA 73b. Ocupaciones por grupos colectivo mixto y parejas ilustraciones Anaya



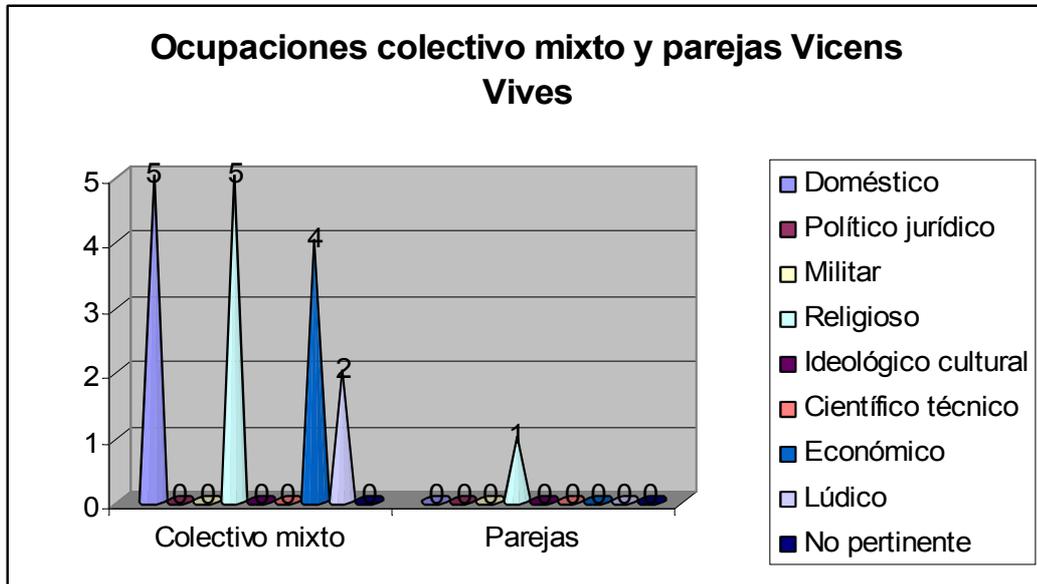
GRÁFICA 74. Ocupaciones colectivo mixto ilustraciones Anaya



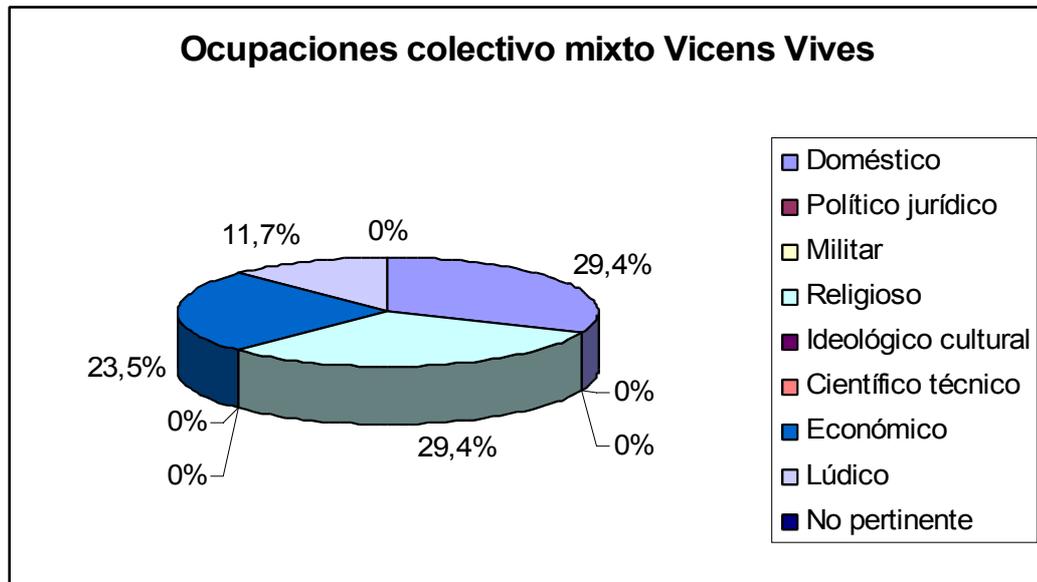
GRÁFICA 75. Ocupaciones parejas ilustraciones Anaya



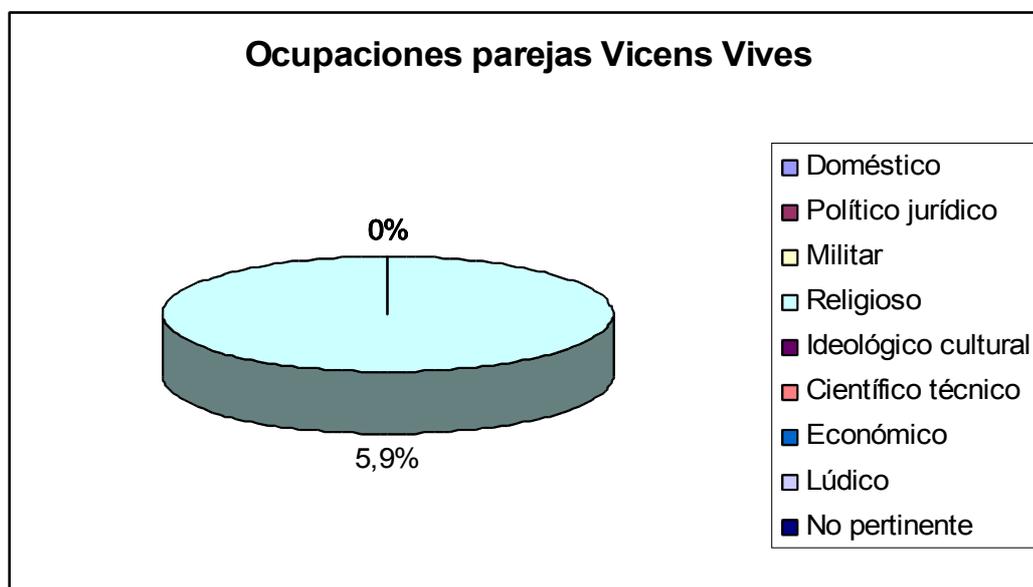
GRÁFICA 76a. Ocupaciones por grupos colectivo mixto y parejas ilustraciones Vicens Vives



GRÁFICA 76b. Ocupaciones por grupos colectivo mixto y parejas ilustraciones Vicens Vives



GRÁFICA 77. Ocupaciones colectivo mixto ilustraciones Vicens Vives



GRÁFICA 78. Ocupaciones parejas ilustraciones Vicens Vives

En el grupo compuesto por el colectivo mixto (recordemos formado por más de 3 varones y 3 mujeres) y las parejas (1 hombre y 1 mujer) se observa un mayor peso del 1º de ellos. Una de las pocas coincidencias de este punto entre las dos editoriales es que las parejas tienen menos peso, algo más notable en Vicens Vives donde suponen solamente el 5,9% frente al 38,5% de Anaya. La dispersión de los grupos de personajes representados también es muy dispar entre las ocupaciones que aparecen realizando. En Anaya el colectivo mixto reparte su presencia entre lo religioso, lo lúdico y lo no pertinente con un 15,3% para cada caso, mientras que el militar y el doméstico lo hacen con un 7,7% cada uno. Para el caso de las parejas, el ámbito doméstico y económico se destacan con un 15,3% cada uno, quedando un 7,7% para la militar.

Los valores para Vicens Vives son más variables. Respecto al colectivo mixto, lo doméstico, lo religioso y lo económico es lo más representado, con un 29,4% para los dos primeros y un 23,5% para el tercero, las actividades lúdicas quedan con un 11,5% siendo casi el doble de la única pareja que se registra con

valor religioso.

Una de las cuestiones dignas de mención en estos grupos, es que aparece presencian en el ámbito doméstico. Es estos casos suele ocurrir que la mujer es el personaje activo y el pasivo el hombre, al contrario de lo que ocurre cuando se ve un colectivo mixto asociado al ámbito militar, donde la pasiva es la mujer.

Por tanto a la hora de valorar si las imágenes reflejan a las mujeres no vale quedarse únicamente con la cantidad de féminas que aparecen. Es necesario realizar un análisis pormenorizado de su protagonismo y las actividades que realizan para ver si los estereotipos se mantienen o se dilucidan cambios hacia la igualdad. Es común a las dos editoriales que los personajes que aparecen en las ilustraciones suelen ser adultos, con poca presencia de infancia y ancianidad. También se ha observado que los varones son los personajes activos por excelencia, mientras que las mujeres suelen aparecer como pasivas, incluso cuando ellas son las protagonistas. También en ambos casos abunda la coherencia entre los pies de ilustración y la misma. No obstante ejemplos como este se observa una cierta contradicción entre la ilustración y el pie que alienta el androcentrismo y la invisibilidad de las mujeres.

La consulta del libro de códigos arroja más información sobre las ocupaciones concretas que realizan los varones y mujeres y los nombres propios que una u otra editorial citan. Respecto a las actividades, para los varones como hemos ido viendo destacan las religiosas (creyentes, santos, papas...), militares (soldados, caballeros...) político- jurídico (reyes), económicas (comerciantes, tintoreros, vendedores, campesinos), científicas y culturales (descubridores, científicos, artistas) y domésticas y lúdicas, siendo parecidas en ambas editoriales. Lo mismo ocurre con las mujeres que solo quedan asociadas a su papel en el hogar, como religiosas y como esposas, madres e hijas.

En cuanto a los nombres propios tanto masculinos como femeninos registrados, vemos una mayor profusión en Vicens Vives que en Anaya de personajes con nombre propio. Para los varones, se cuentan personalidades con

peso político y religioso además de bastantes explotadores y descubridores de América (Colón, Balboa, Cortes, Gama...), mientras que en Anaya tan solo aparece ilustrado Cortes y Moctezuma. En el caso de las mujeres, Anaya solo recoge a la Virgen y a Santa Eulalia, mientras que en Vicens Vives además de ilustrar varias veces a la Virgen María, también da protagonismo a Santa Ana, Venus y la India doña María. No obstante los nombres propios también coinciden con los estereotipos de los que venimos hablando.

Consideramos que las dos editoriales hacen esfuerzos por incluir a las mujeres en las ilustraciones. Y aunque con distinto resultado (algo más favorable a Vicens Vives) todavía se mantiene el papel secundario de las mujeres. Su proporción en algunas de ellas resulta irrisoria, y en otras incluso es más negativa que positiva. Ejemplos de estos serán las siguientes ilustraciones de ambos manuales sobre la pirámide social medieval. (Ilustraciones 1 y 7 de este trabajo) En ellas para explicar los estamentos sociales feudales, Anaya obvia a las mujeres, mientras que Vicens Vives si que las incluye. No obstante se podría haber mejorado sin usar el masculino genérico e introduciendo mujeres también en la nobleza, el clero y la realeza.

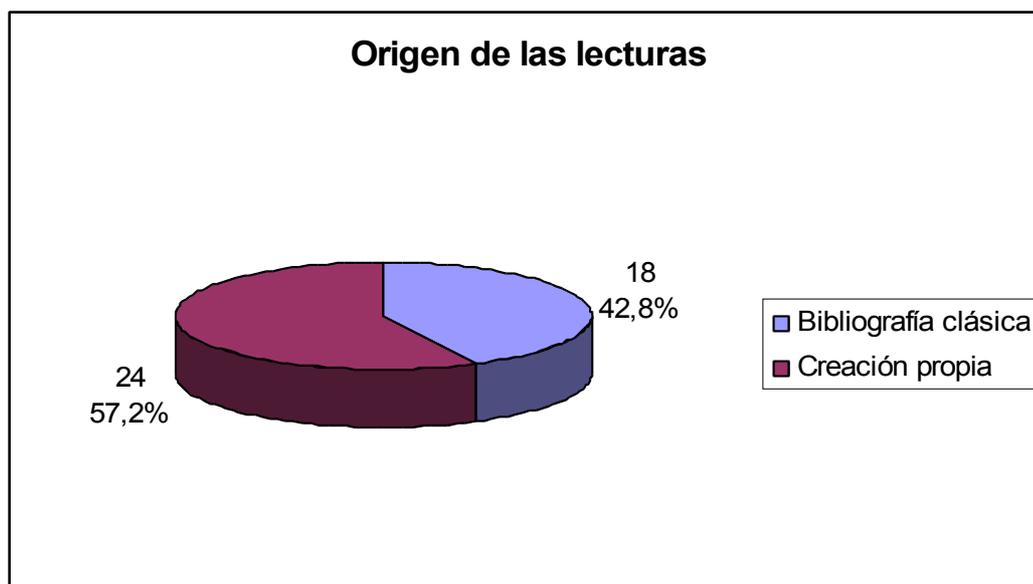
Lo mismo sucede en la reconstrucción de Anaya (ilustración 2 de este trabajo) en que se intenta representar a las mujeres campesinas, pero se cae en el estereotipo. O en la ilustración 9, en la que aparecen mujeres indígenas trabajando pero sin aludir a ellas en el pie de foto.

Por tanto creemos que es necesario explicar mejor las ilustraciones para evitar errores y confusiones y en el caso de crearlas específicamente para el libro no caer en estereotipos que sean más perjudiciales y erróneos que el hecho de no ilustrar a las mujeres.

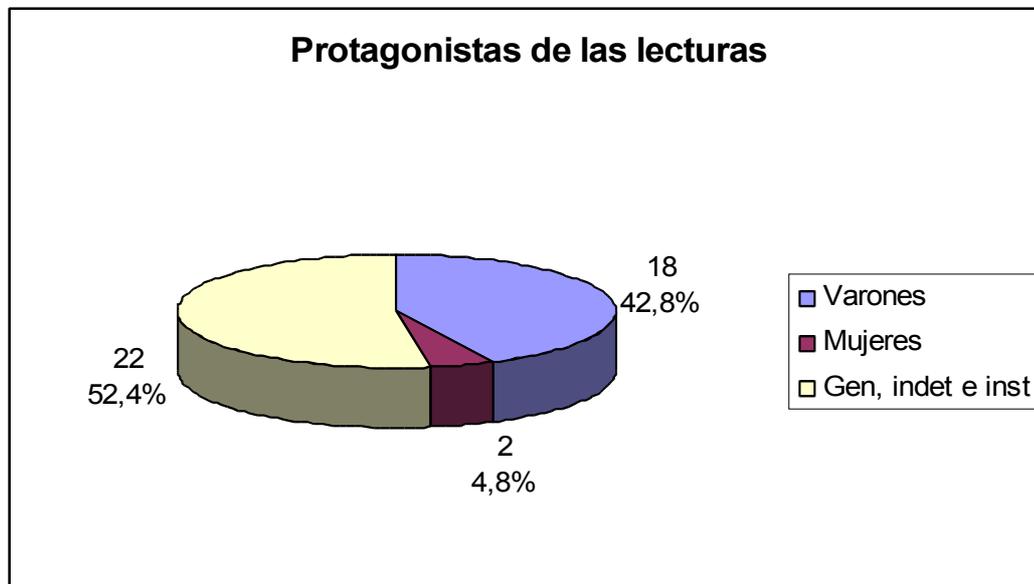
4.4.4. Balance de las lecturas

En el caso de las lecturas que aparecen a lo largo de las 8 unidades didácticas analizadas, hemos localizado dos tipos de lecturas. Por un lado aparecen lecturas pertenecientes a la bibliografía clásica, es decir fragmentos de obras, legislación, acuerdos.... del momento histórico que se explica en cada unidad. Y por otro lecturas confeccionadas y creadas por los autores de los libros de texto de forma específica. En ambos casos la intencionalidad de las lecturas es la de completar el corpus textual, aprovechando un espacio en el que puede incluirse información que de otra forma difícilmente podría encajar en el desarrollo de las explicaciones. Del computo de las lecturas hemos eliminado aquellas que están dedicadas a cuestiones artísticas o a otras temáticas en las que no hay personajes.

Así de las 8 unidades analizadas recogen un total de 42 lecturas de las que poco más del 57% son textos creados expresamente para los libros analizados y un 42,8% se compone de fragmentos de obras, legislación, del momento histórico que se este estudiando en cada unidad.

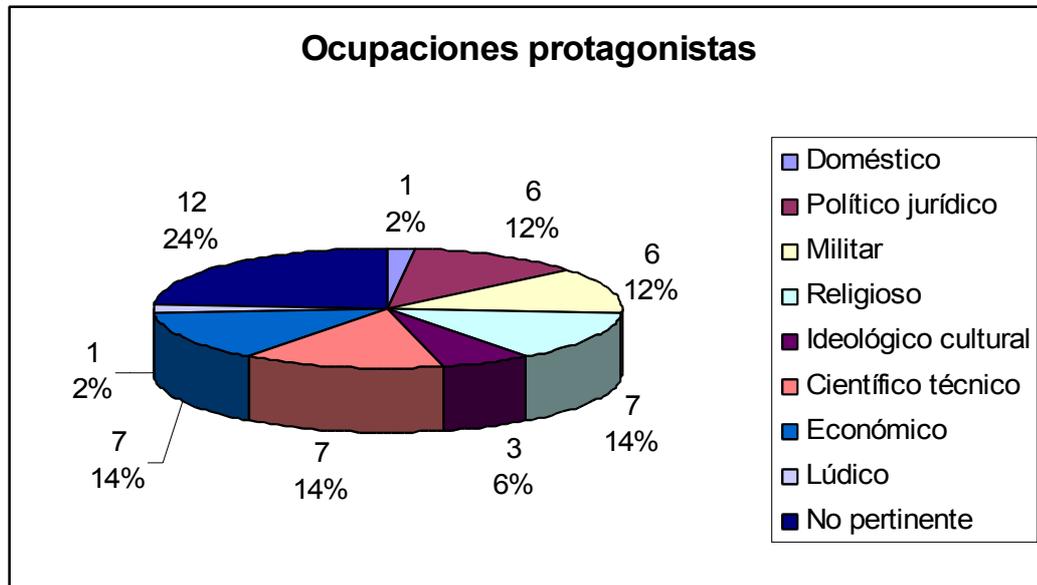


GRÁFICA 79. Tipo de lecturas totales



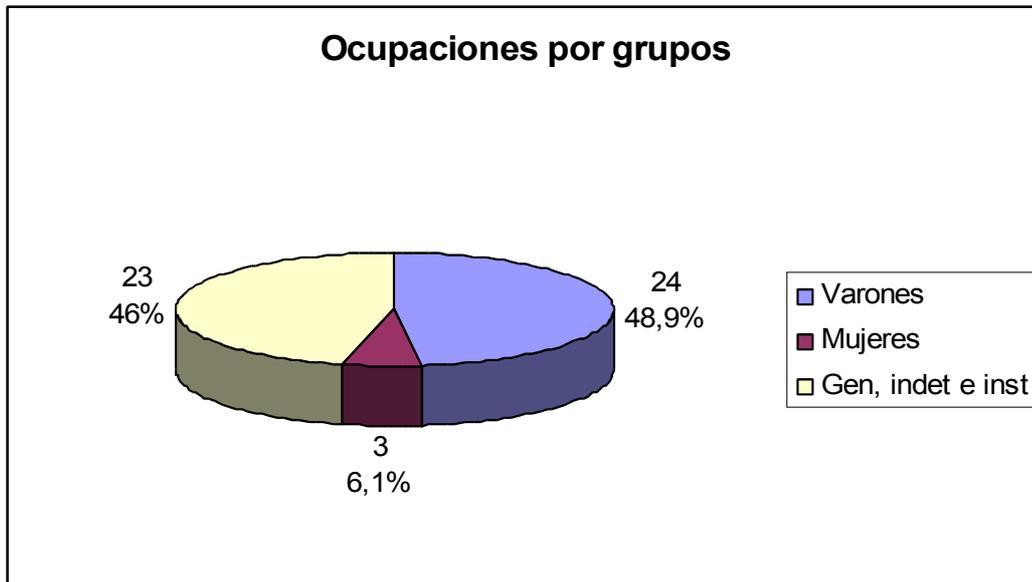
GRÁFICA 80. Personajes lecturas totales

Porcentajes más variables encontramos si le prestamos atención a los protagonistas de cada lectura, quedando casi todo el protagonismo repartido entre el conjunto de los varones con un 42,8% y el grupo compuesto por los genéricos, los indeterminados y las instituciones con más del 52,5%, quedando las mujeres con un 4,8% del total. Si analizamos en profundidad y por categorías según las ocupaciones en las que aparece cada colectivo, tendremos más información.

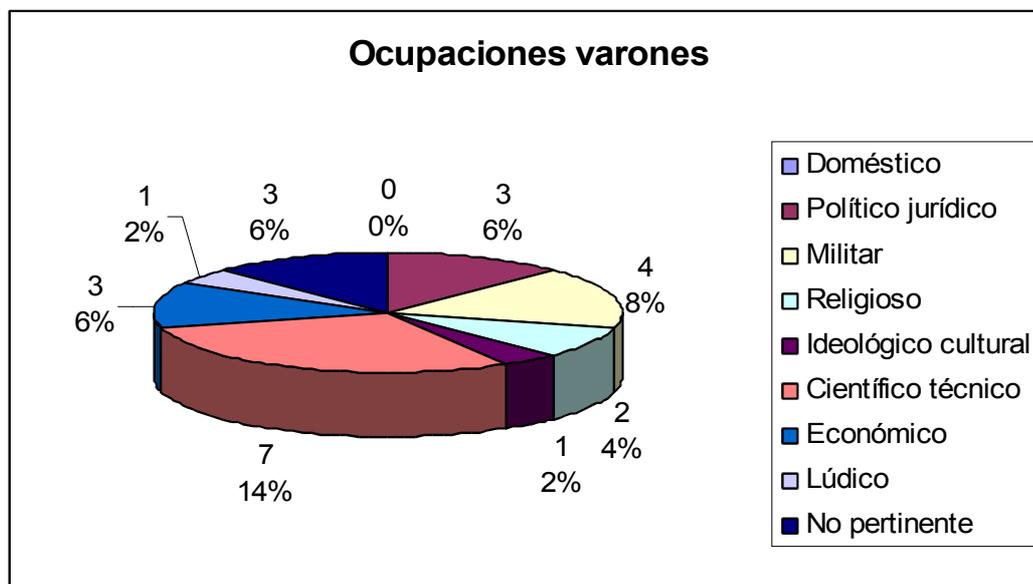


GRÁFICA 81. Ocupaciones personajes lecturas totales

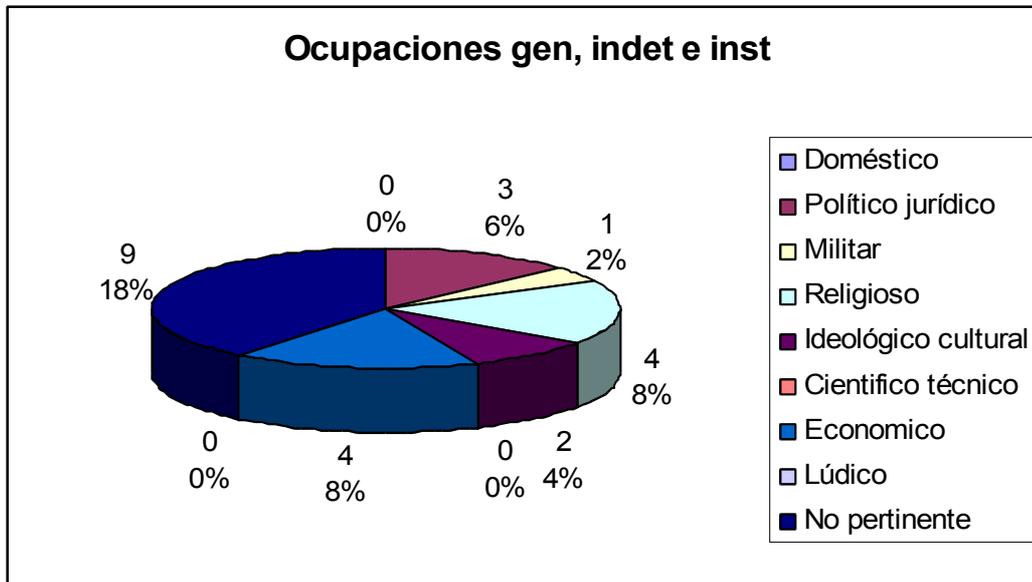
Dejando a un lado las no pertinentes con un 24% de las actividades no representadas en ninguna de las categorías establecidas, varias son las actividades que resaltan sobre el resto. Las labores religiosas, las científico-técnicas y las económicas, cada una con un 14% son las que aparecen más veces reflejadas en las lecturas. Le siguen con un 12% lo militar y lo político jurídico y ya con porcentajes bastante menores, el resto de actividades (ideológica y cultural, doméstica y el lúdico). Al centrarnos en las ocupaciones de cada grupo, los datos reflejan cuáles son las ocupaciones de cada uno de ellos.



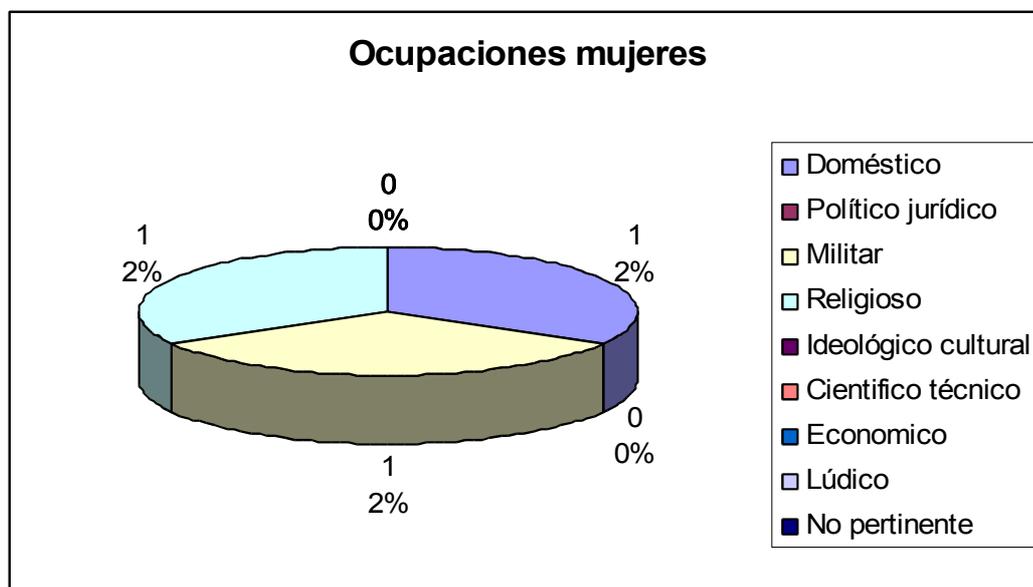
GRÁFICA 82. Ocupaciones por grupos lecturas totales



GRÁFICA 83. Ocupaciones varones lecturas totales



GRÁFICA 84. Ocupaciones genéricos, indeterminados e instituciones lecturas totales



GRÁFICA 85. Ocupaciones mujeres lecturas totales

Como observamos en las dos primeras gráficas, las ocupaciones de los varones y las del grupo compuesto por los genéricos, indeterminados e instituciones copan un 94% del total de todas las actividades registradas en las lecturas. En el caso de los varones, su presencia está repartida, aunque con desigualdad por todos los ámbitos exceptuando en doméstico. El porcentaje más alto se corresponde a las actividades científico técnicas (14%), algo que no ha de extrañarnos si pensamos que en las unidades didácticas analizadas se tratan cuestiones como la imprenta, la navegación... Los otros ámbitos con más peso, como ocurría en el corpus textual y las ilustraciones, son el militar con un 8 % y el político jurídico y el económico con el 6% cada uno. Dicho porcentaje también lo encontramos en las actividades no pertinentes. Para el conjunto de genéricos, indeterminados, instituciones (dejando a un lado las no pertinentes), el religioso y el económico son los ámbitos más importantes con un 8 % respectivamente seguido de cerca por el político-jurídico y el religioso y cultural con un 6% y un 4 % cada uno. Al igual que en el grupo de los varones el ámbito doméstico no tiene representación.

La gráfica en la que se describen las actividades de las mujeres se caracteriza por varias cuestiones. Por un lado su bajo porcentaje, pues solo es el 4% del total de las ocupaciones. Y por otro lado los ámbitos en los que aparecen las mujeres representadas. Las dos representaciones femeninas se circunscriben a dos ámbitos: el religioso y el doméstico. Por tanto no solo es que las mujeres aparezcan muy poco reflejadas en las lecturas. Es que cuando lo hacen, su vinculación nos remite a la Historia más tradicional que solo da protagonismo a las mujeres como madres, hijas, esposas o religiosas.

En cuanto a la edad, vuelve a repetirse la pauta de la que venimos hablando. El protagonismo de las lecturas recae sobre la población adulta e indeterminada quedando a un lado la ancianidad y la infancia. Por otro lado los verbos y adjetivos que integran las lecturas y que están registrados en el libro de códigos están evidentemente referidos a los varones. Los verbos concuerdan con las actividades que predominan en las lecturas, relacionados tanto con la religión

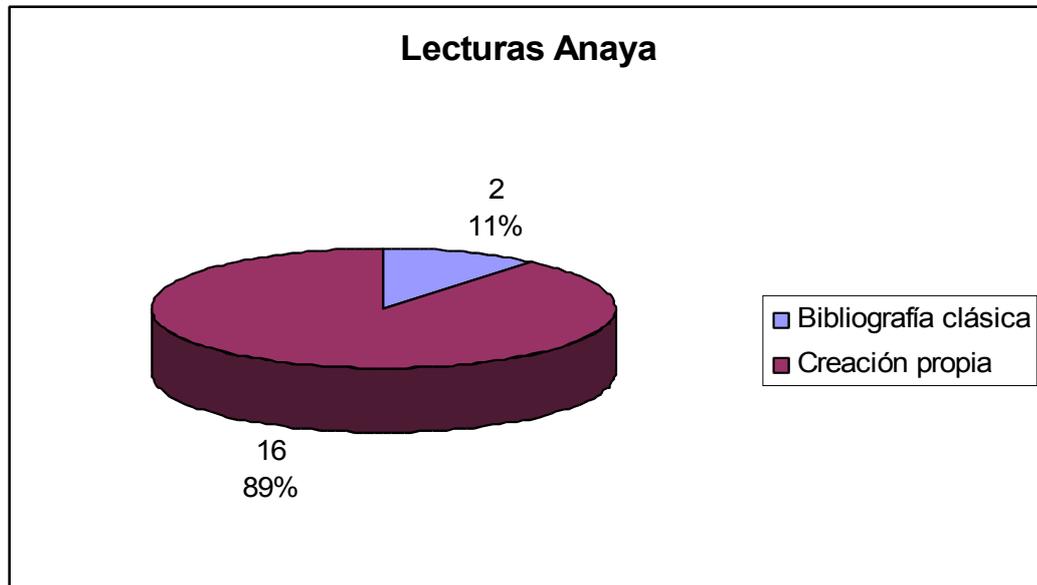
(confesarse, rezar...), lo militar (combatir, conquistar...), acciones político-jurídicas (jurar, convocar...), económicas (vender, comprar...) La misma situación nos encontramos en los adjetivos que se dedican a describir actitudes, capacidades o características de los hombres.

Ante la pobreza de lecturas protagonizadas por las mujeres, es lógico que los verbos y adjetivos referidos a ellas sean bastante más pobres y limitados, estando como hemos visto vinculados a sus labores domésticas y religiosas.

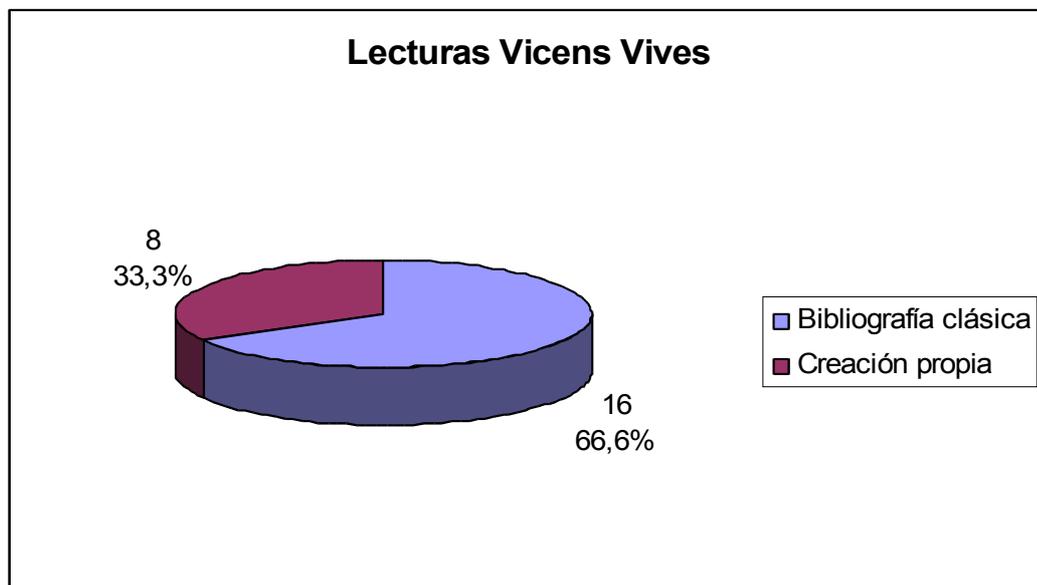
Por tanto creemos que como balance general de las lecturas puede observarse un predominio claro de los varones, quedando el grupo femenino en un plano secundario, cuestión esta que reafirma el sexismo y androcentrismo.

4.4.4.1. Diferencias y similitudes en las lecturas

Como venimos reconociendo, las lecturas son un espacio pensado para incluir información complementaria que no encuentra encaje en el corpus textual, pero que se incluye en el libro de texto como uno de los elementos clásicos que siempre aparecen. Se caracterizan porque ofrecen la posibilidad de ser creaciones realizadas expresamente por los autores del manual para completar algún punto no incluido en el contenido principal o ser ocupados por fragmentos de textos históricos, de historiadores relevantes, de legislaciones..., que acercan en muchos casos al alumnado a las fuentes primarias.



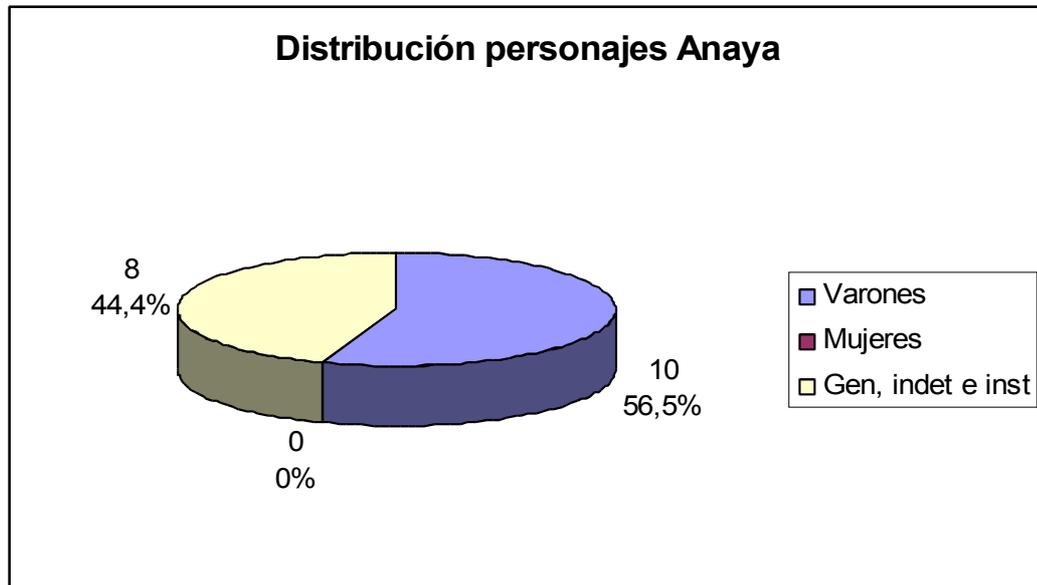
GRÁFICA 86. Tipo de lecturas de Anaya



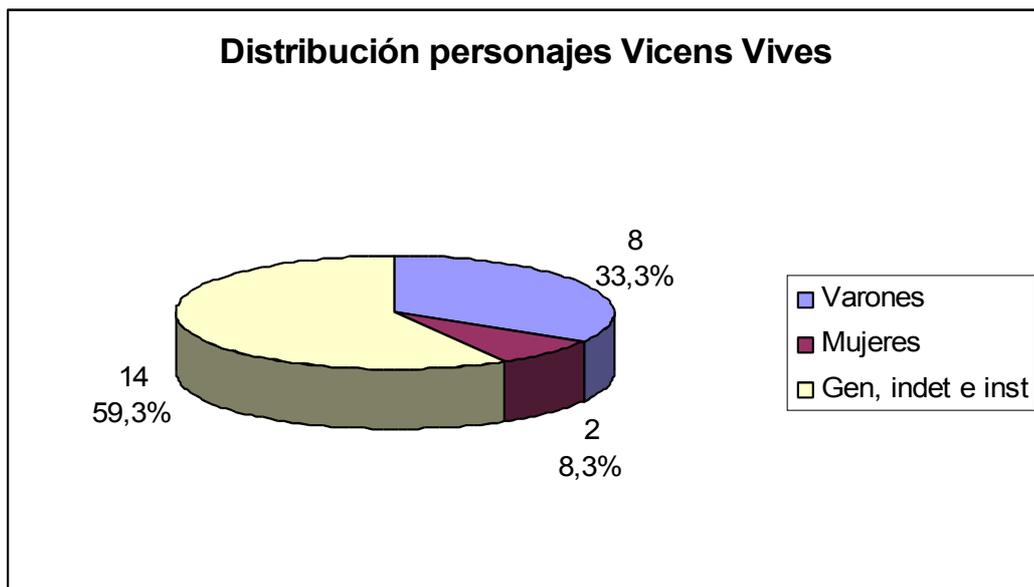
GRÁFICA 87. Tipo de lecturas de Vicens Vives

Si comparamos las lecturas de Anaya y Vicens Vives, podemos ver que la diferencia en número no es demasiado amplia. Frente a las 18 lecturas de Anaya,

Vicens Vives presenta 24. Sin embargo al analizar el tipo de lectura si observamos diferencias, que nos hacen pensar en una concepción distinta del uso y la labor de las lecturas en cada libro. Mientras que Anaya ofrece 16 lecturas de creación propia, Vicens Vives contiene 8 y de dos tipos: unas más amplias y otras breves tituladas “sabías qué”. Esta diferencia se observa mejor si acudimos a los porcentajes pues supone el 89% de las lecturas de Anaya frente al 33% de las de Vicens Vives. La situación es al contrario en el caso de las lecturas pertenecientes a la bibliografía clásica. Anaya con un 11% del total de sus lecturas contiene solo dos fragmentos de bibliografía clásica. Uno es de un autor contemporáneo al momento estudiado (Aldaberón, obispo de Laón) y el otro es un historiador de nuestro tiempo (Artola). En Vicens Vives la situación es muy distinta , ya que el porcentaje de lecturas de bibliografía clásica se eleva al 66%. A su vez entre estas se diferencian las que no tienen autoría reconocida, pero que se sabe que son documentos históricos, como leyes o decretos, y las que sí cuentan con un autor. Este sería el caso de Aldaberón, Alfonso X, Erasmo de Rotterdam, Bartolomé de las Casas... Aunque en ambos casos las edades que predominan son la etapa adulta y la edad indeterminada, el protagonismo de las lecturas difiere en ambas editoriales.



GRÁFICA 88. Personajes lecturas de Anaya



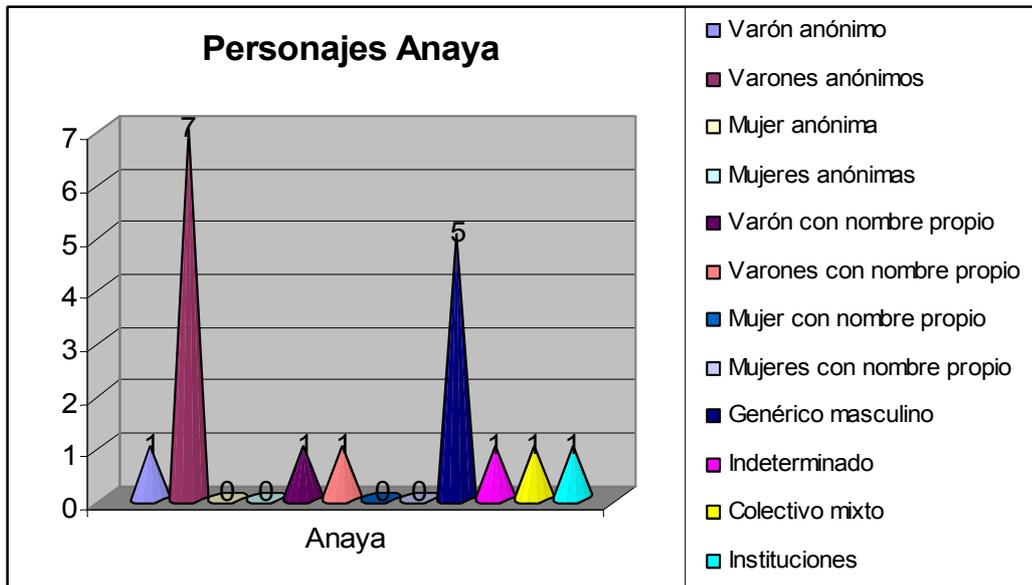
GRÁFICA 89. Personajes lecturas de Anaya de Vicens Vives

Mientras Anaya destaca al colectivo de varones con 55,5% del protagonismo de sus lecturas y de un 44,4% al grupo compuesto por los genéricos, los indeterminados y las instituciones, Vicens Vives hace lo propio

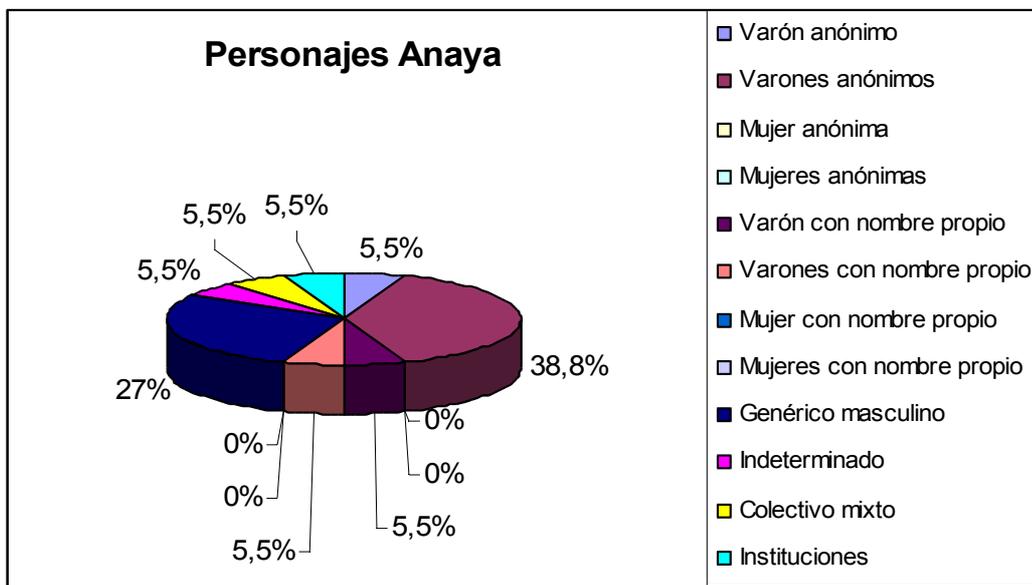
aunque con una distribución diferente de los porcentajes. Así los varones se quedan con un 33,3% frente al 58,3% de grupo de genéricos, indeterminados e instituciones, entendiéndose esto como un intento de dar protagonismo a otros y no solo a los varones. No obstante la mayor diferencia entre ambas editoriales es relativa a las mujeres.

Anaya no recoge ninguna lectura en la que el protagonismo recaiga sobre ellas. Sin embargo Vicens Vives registra dos lecturas lo que viene a suponer el 8,3% del total de las lecturas. En cambio, aunque en un primer momento pudiera verse como un intento de alejar el sexismo del manual incluyendo lecturas protagonizadas por mujeres, si analizamos las lecturas vemos que no es así. No solo son lecturas menores (incluidas en el apartado de “sabías que”... de carácter casi anecdótico), sino que los ámbitos vinculados son los tradicionales (religioso y doméstico) y solo referido a mujeres de clase social alta.

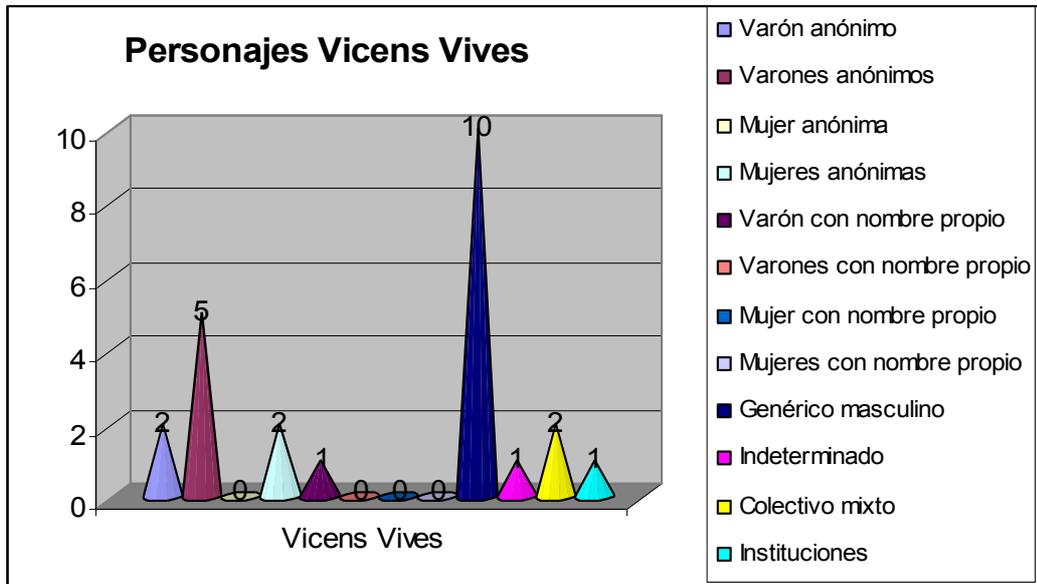
Un análisis más minucioso podemos hacerlo si observamos detenidamente estas gráficas sobre el tipo de personajes (anónimos y con nombre propio) que nos encontramos en cada editorial.



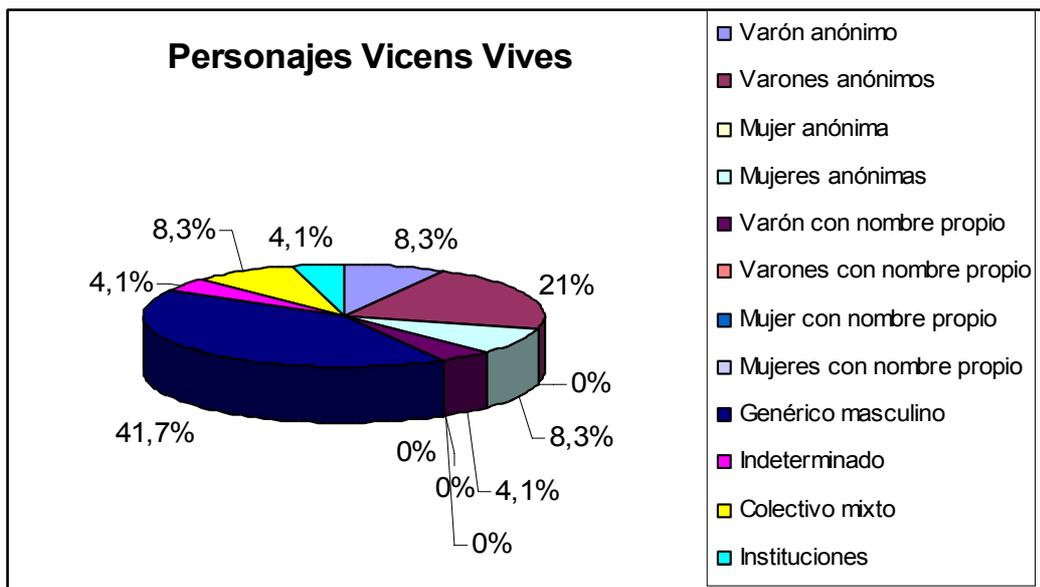
GRÁFICA 90a. Tipo de personajes lecturas Anaya



GRÁFICA 90b. Tipo de personajes lecturas Anaya



GRÁFICA 91a. Tipo de personajes lecturas Vicens Vives

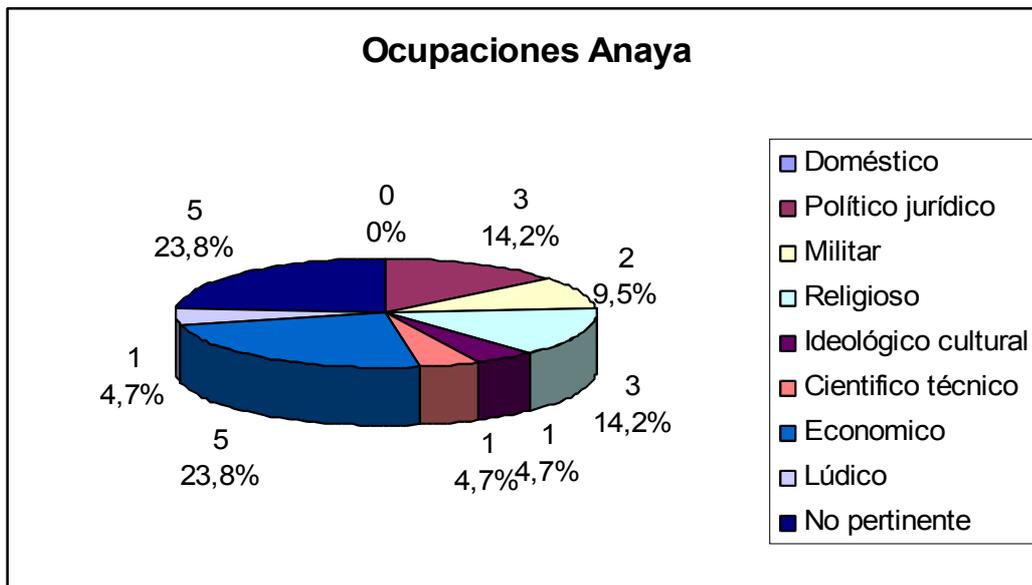


GRÁFICA 91b. Tipo de personajes lecturas Vicens Vives

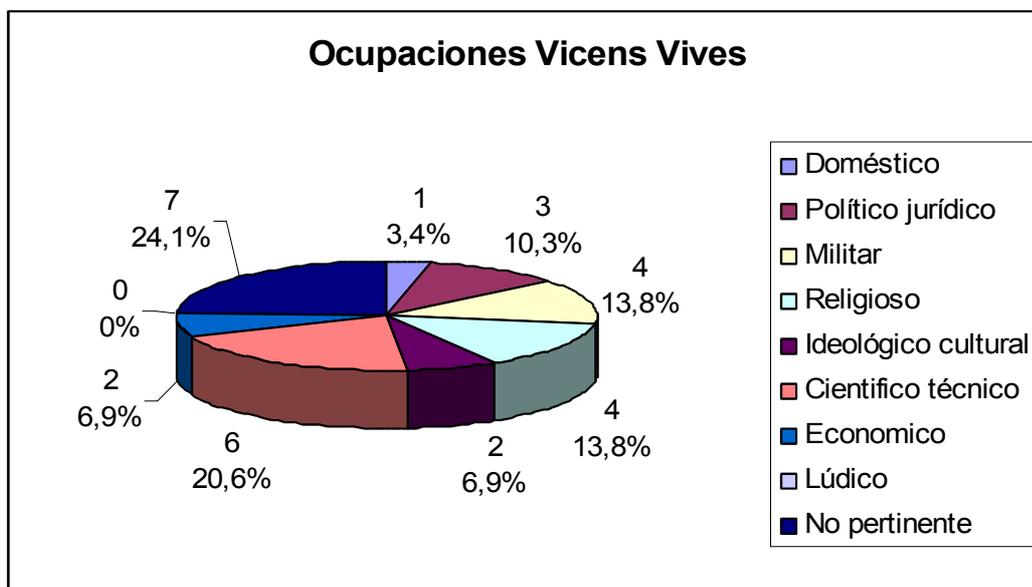
En ambos casos nos encontramos con dos categorías más numerosas. Tal es el caso del conjunto de los varones anónimos también del genérico masculino. Aunque con porcentajes invertidos (Anaya 38,8% para varones anónimos y 27%

para masculinos genéricos y Vicens Vives 21 frente a 41,7%) se demuestra el peso de los varones en las lecturas. En el resto de categorías Anaya es homogénea pues presenta una lectura para cada categoría exceptuando a las mujeres (anónimas y con nombre propio) que están ausentes. Vicens Vives en cambio presenta una representación más dispar con un porcentaje de 8,3% para varón anónimo y colectivo mixto, y un 4,1% para las instituciones, los indeterminados y el varón con nombre propio con una lectura cada uno. Los vacíos en las lecturas en algunas categorías los encontramos en el grupo de varones con nombre propio, y en las mujeres, exceptuando el caso de las mujeres anónimas. Para estas últimas la representación es idéntica a la del colectivo mixto y el varón anónimo, con un 8,3% o lo que es lo mismo, dos lecturas.

Al igual que ocurría en el caso del corpus textual, el protagonismo está copado por los varones, mientras que la representación de las mujeres es nula o no sobrepasa el 8,3%. Por tanto, teniendo en cuenta quienes son los personajes, podríamos decir que la visión androcentrista de la Historia también se mantiene en las lecturas.



GRÁFICA 92. Ocupaciones personajes lecturas de Anaya

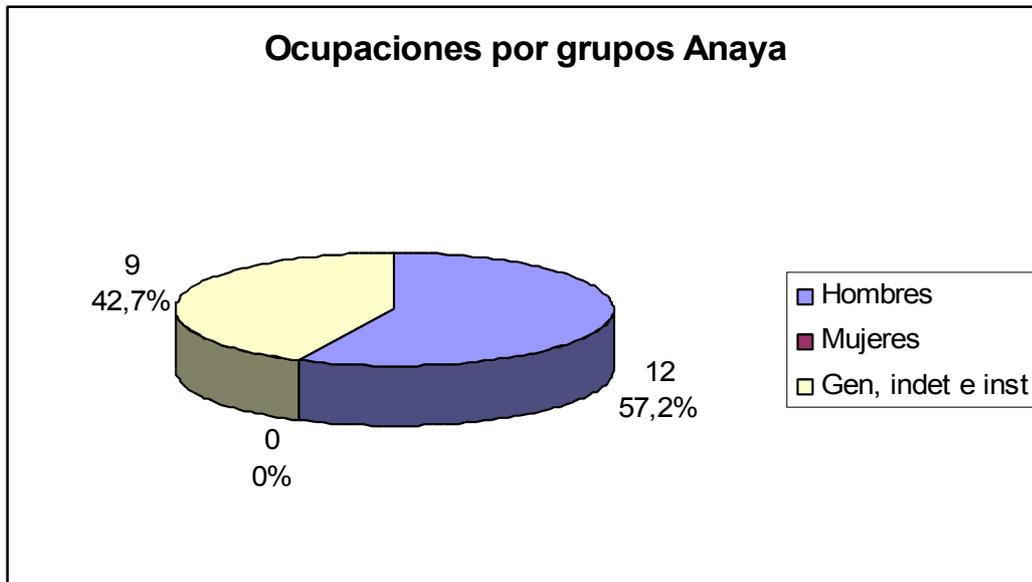


GRÁFICA 93. Ocupaciones personajes lecturas de Vicens Vives

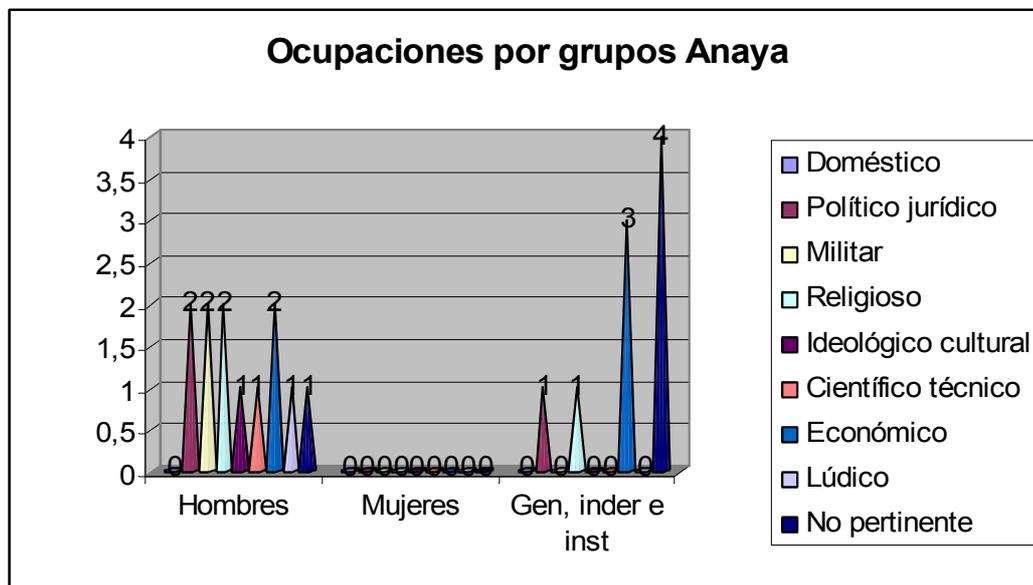
Respecto a las actividades que están realizando los protagonistas de las lecturas, dejando a un lado las actividades no pertinentes, podemos observar las

diferencias entre las dos editoriales. En Anaya aparecen porcentajes desiguales, destacando sobre todos los demás varios ámbitos. El primero es el económico que con un 23,8% copa 5 de las lecturas, seguido por las de tipo político-jurídico y también religioso. Con casi 5 puntos menos tenemos el ámbito militar y ya con porcentajes cercanos al 5% el resto de actividades quitando las domésticas que no tienen presencia entre las lecturas de Anaya. Por tanto, sin de duda, las actividades más representadas en las lecturas de esta editorial son las consideradas por la historiografía clásica como las más importantes. En el caso de Vicens Vives, la situación es distinta. Lo primero que llama la atención es que los porcentajes no son demasiado alejados los unos de los otros sin contar con lo científico- técnico con un 20,6%. A diferencia de Anaya el único ámbito no cubierto es el lúdico. Por encima del resto destacan el militar y el religioso con un 13,8% cada uno seguido del político-jurudico con un 10,3%. Con casi un 7% aparece lo económico y las actividades vinculadas a lo ideológico cultural quedando con un 3,4% lo científico técnico. Precisamente este porcentaje (3,4%) es el peso de las lecturas dedicadas al ámbito doméstico, cuestión relevante si tenemos en cuenta que es a este al ámbito al que se asocia la presencia femenina.

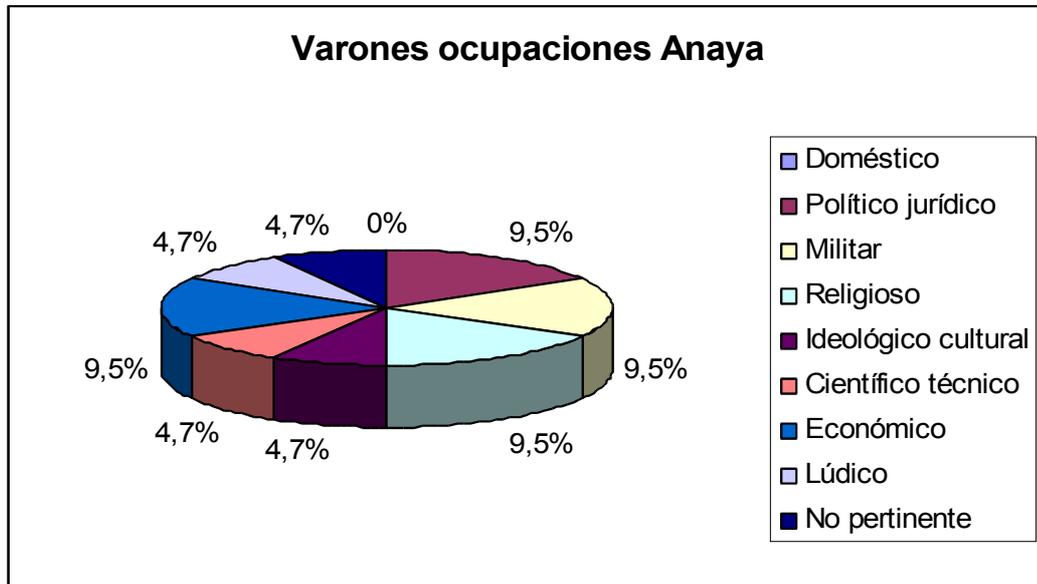
No obstante si cruzamos los datos de los personajes con las ocupaciones podremos conocer que el sexo femenino se vincula con mas asiduidad a cada actividad en las lecturas.



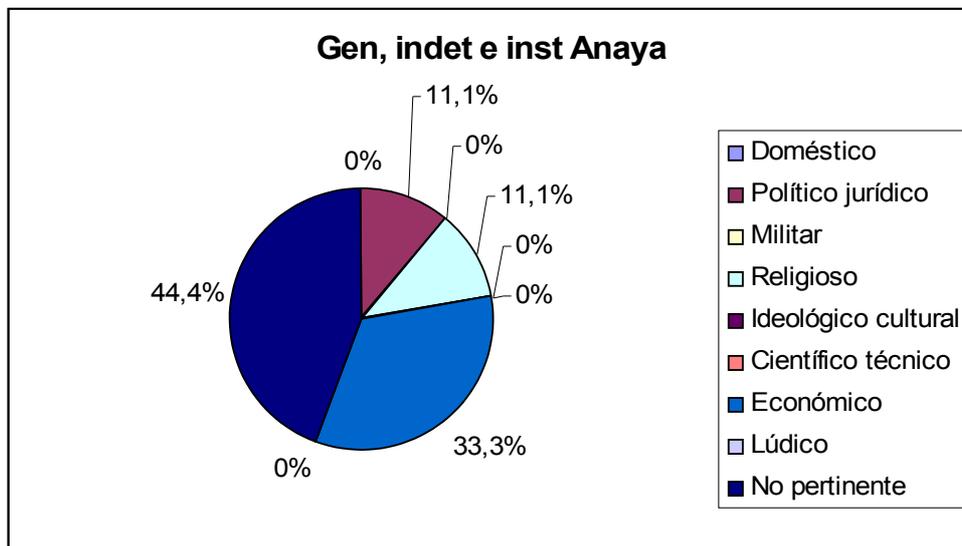
GRÁFICA 94a. Ocupaciones por grupos lecturas de Anaya



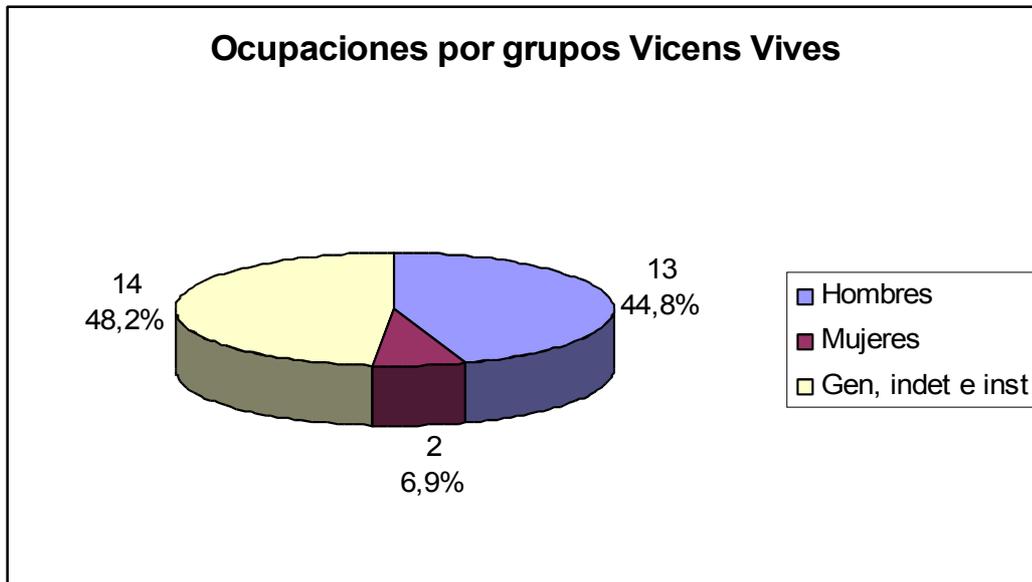
GRÁFICA 94b. Ocupaciones por grupos lecturas de Anaya



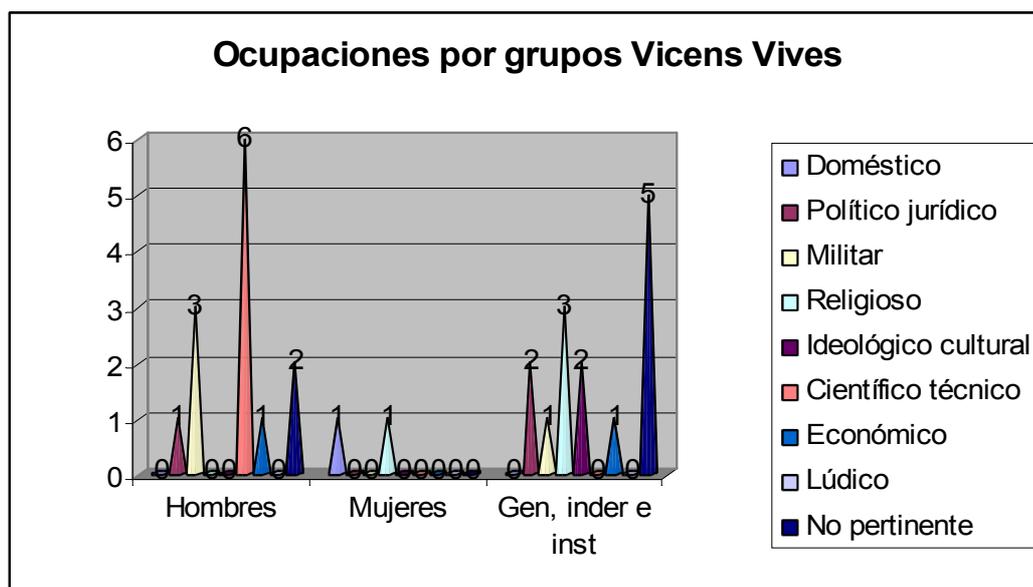
GRÁFICA 95. Ocupaciones varones lecturas de Anaya



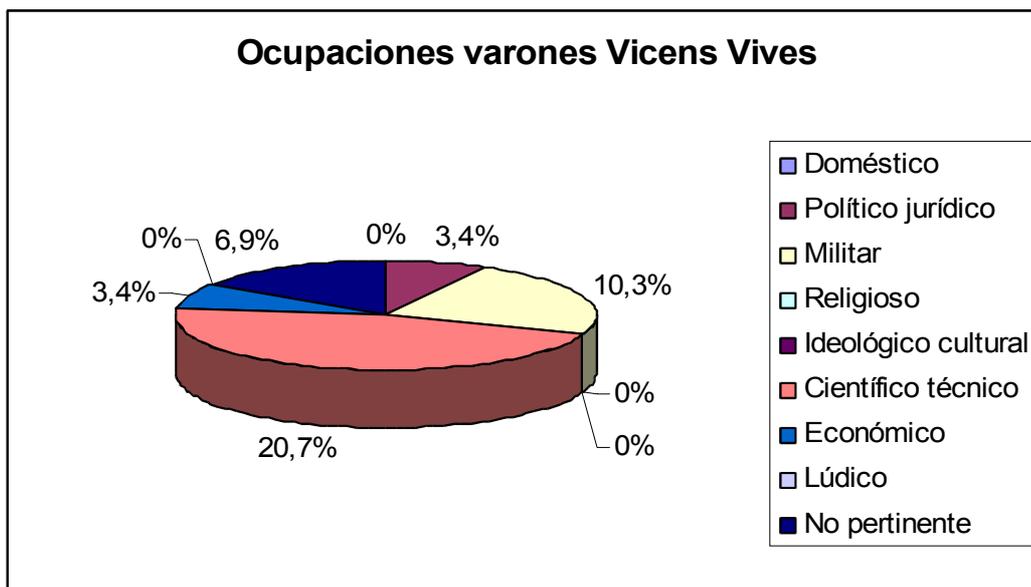
GRÁFICA 96. Ocupaciones genérico, indeterminados e instituciones lecturas de Anaya



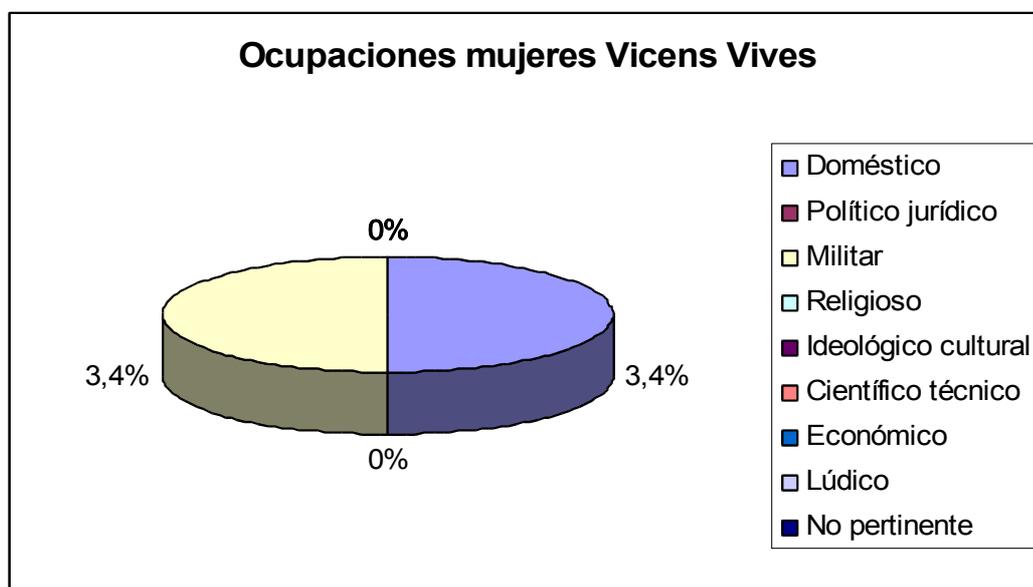
GRÁFICA 97a. Ocupaciones por grupos lecturas de Vicens Vives



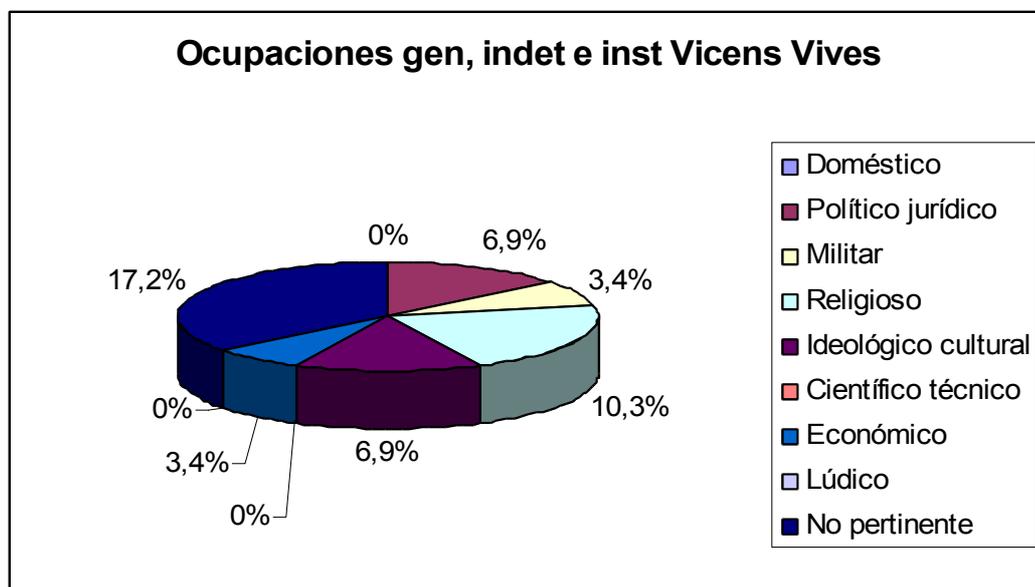
GRÁFICA 97b. Ocupaciones por grupos lecturas de Vicens Vives



GRÁFICA 98. Ocupaciones varones lecturas de Vicens Vives



GRÁFICA 99. Ocupaciones mujeres lecturas de Vicens Vives



GRÁFICA 100. Ocupaciones genéricos, indeterminados e instituciones lecturas de Vicens Vives

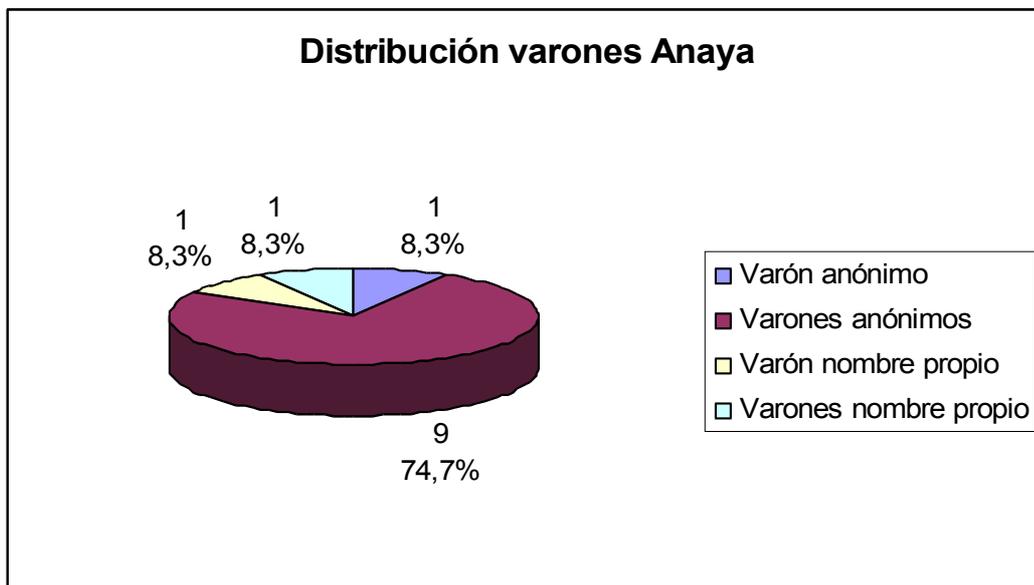
En ambas editoriales se observa que los grupos de los varones y el compuesto por los genéricos, los indeterminados y las instituciones son las que tiene más peso. Sin embargo el porcentaje está invertido. Mientras que en Anaya son los varones los que tienen un 57,2% siendo los más representados, en Vicens Vives supone un 44,8% frente al 48,2% del grupo de indeterminados, genéricos o instituciones; que en Anaya es del 42,7%. Por otro lado la representación de los varones en cada ámbito es distinto según la editorial. Si observamos el caso de Anaya vemos que existe un cierto equilibrio, al estar representados los hombres con una o dos lecturas por ámbito, quitando el doméstico en el que no hay presencia masculina. Con dos lecturas destacan el ámbito político jurídico, el militar, el religioso y el económico. Las lecturas referidas a varones en el caso de Vicens Vives presenta una mayor heterogeneidad pues se encuentran ausentes del doméstico, el religioso, el ideológico-cultural y el lúdico. En el resto de ámbitos si vemos su presencia pero de forma bastante dispar. Así destaca el ámbito científico

técnico que con seis representaciones supone el 20,7% de las lecturas de Vicens Vives. Le siguen en importancia el militar con 10,3% y el no pertinente con un 6,9%.

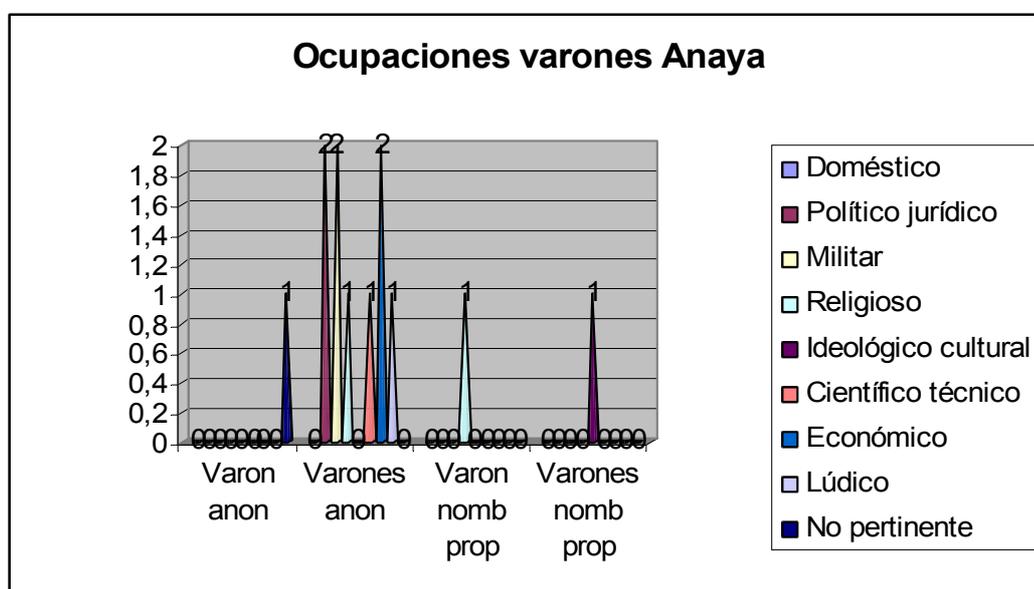
Resulta llamativo que no existan aquí lecturas de tipo religioso ni ideológico culturales teniendo en cuenta que entre las unidades didácticas analizadas tenemos la Reforma y la Contrarreforma, el Gótico y el Renacimiento.

Una situación contraria a esta nos encontramos en el grupo de los genéricos, los indeterminados e instituciones. Si Vicens Vives supone un 48'2% del total de las lecturas con presencia en todos los ámbitos menos en el doméstico, el científico técnico y el lúdico, siendo las actividades económicas (aparte de las no pertinentes) las más relevantes. Con tres lecturas, en Anaya la situación es distinta. La representación en este caso se centra en los ámbitos económico, el religioso y el político- jurídico (además del no pertinente) sumando en total un 42,7% del total de las lecturas.

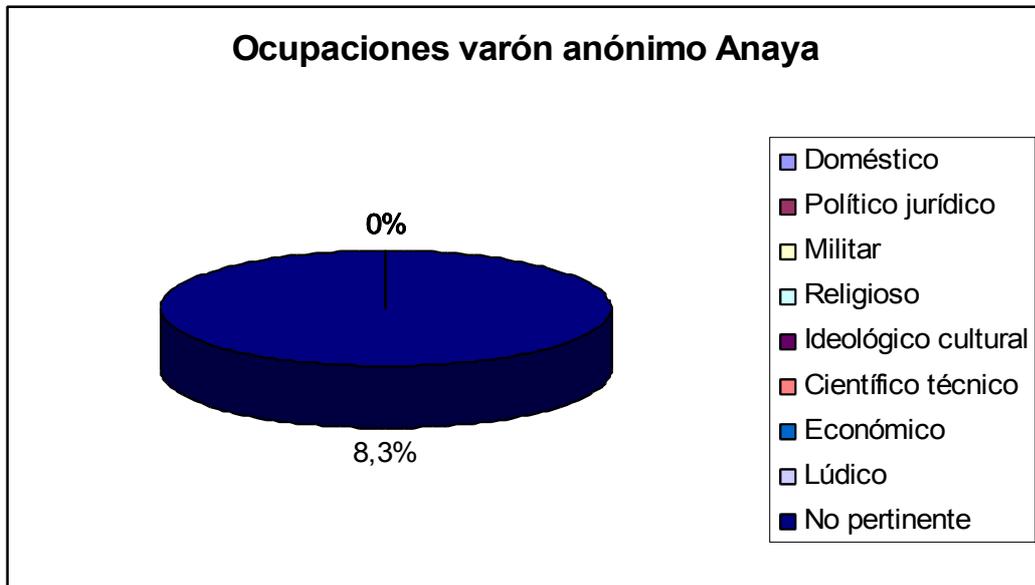
No obstante la mayor diferencia entre editoriales, la encontramos en el caso de las mujeres, como ya hemos visto. Su presencia solo aparece en el caso de Vicens Vives y vinculada al ámbito doméstico y al religioso. Por tanto se mantiene el estereotipo femenino a pesar del intento por incluirlas en las lecturas. Si analizamos las siguientes gráficas podemos ver de que tipo de hombres, mujeres se refieren en cada caso, es si el protagonismo es de los genérico, los indeterminados o las instituciones.



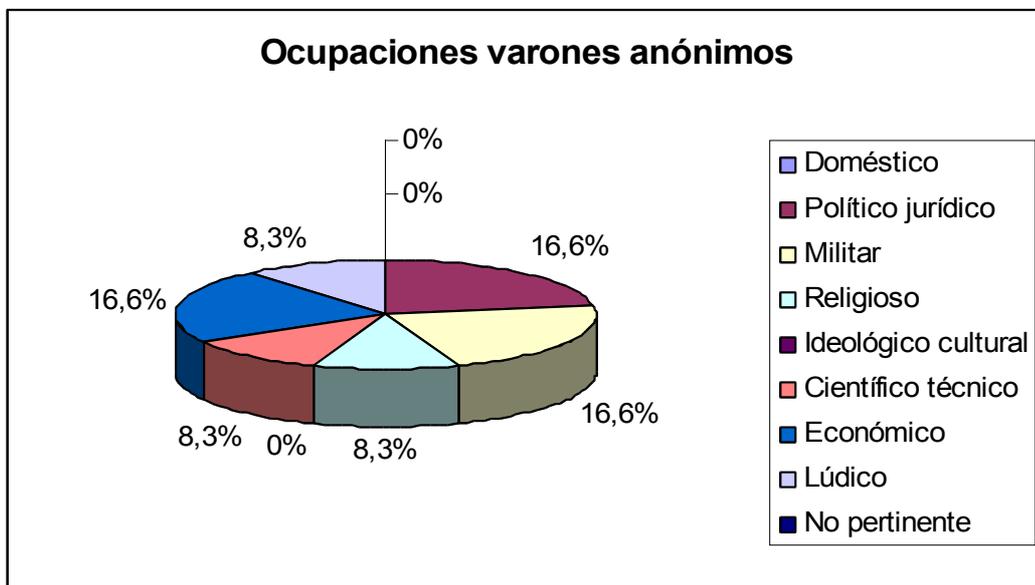
GRÁFICA 101a. Ocupaciones por grupos de varones lecturas Anaya



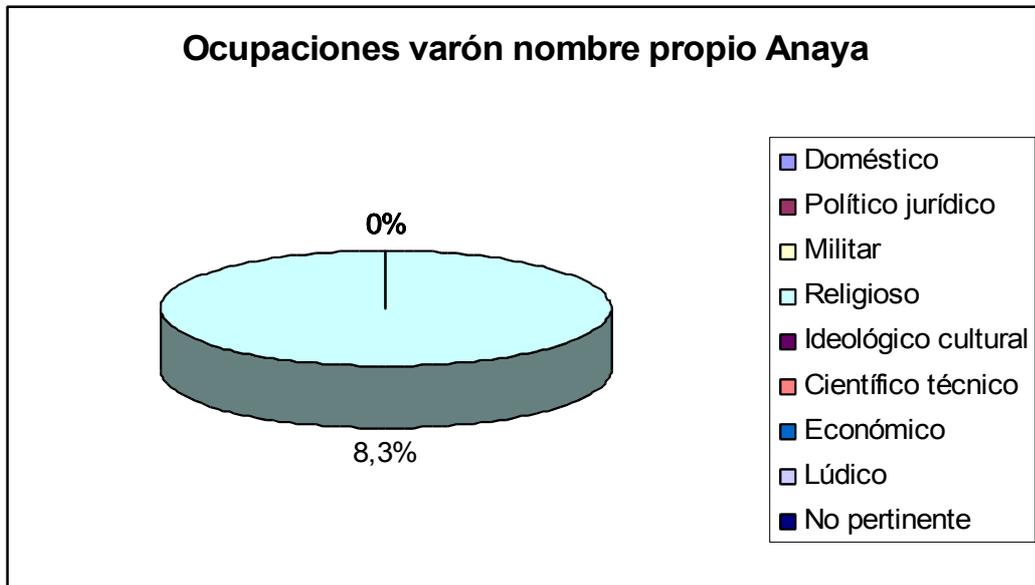
GRÁFICA 101b. Ocupaciones por grupos de varones lecturas Anaya



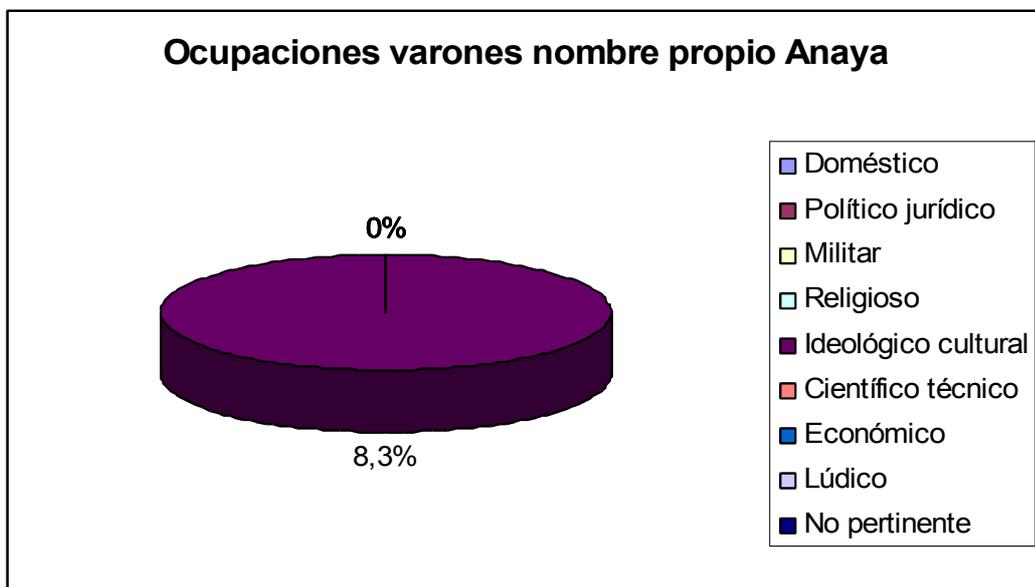
GRÁFICA 102. Ocupaciones varón anónimo lecturas de Anaya



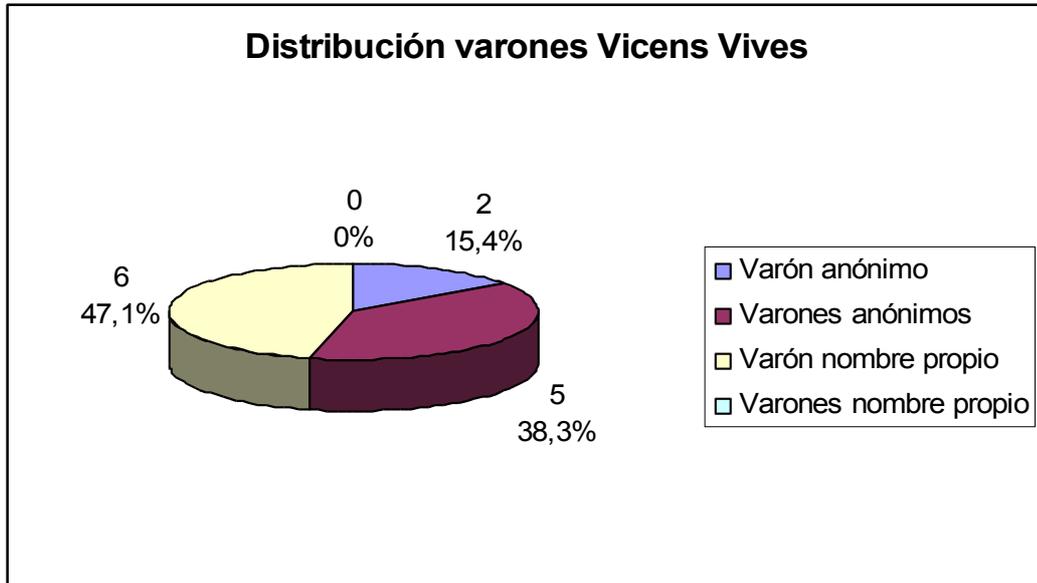
GRÁFICA 103. Ocupaciones varones anónimos lecturas de Anaya



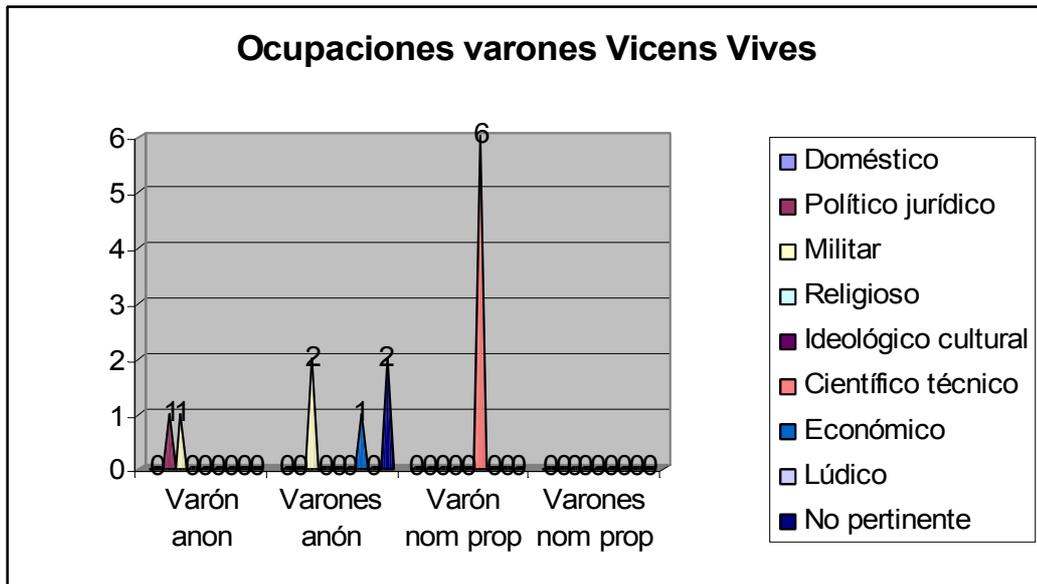
GRÁFICA 104. Ocupaciones varón nombre propio lecturas de Anaya



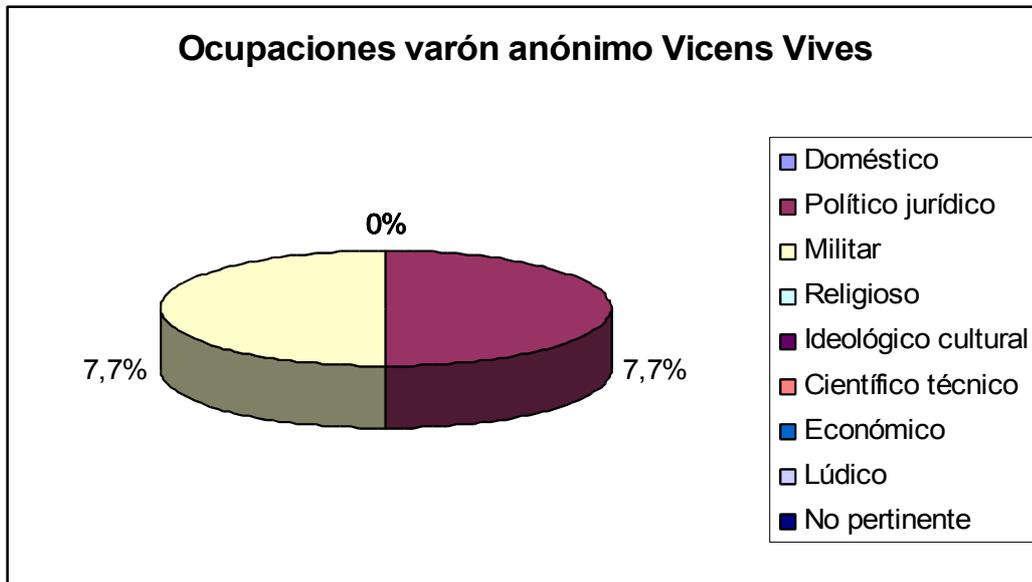
GRÁFICA 105. Ocupaciones varones nombre propio lecturas de Anaya



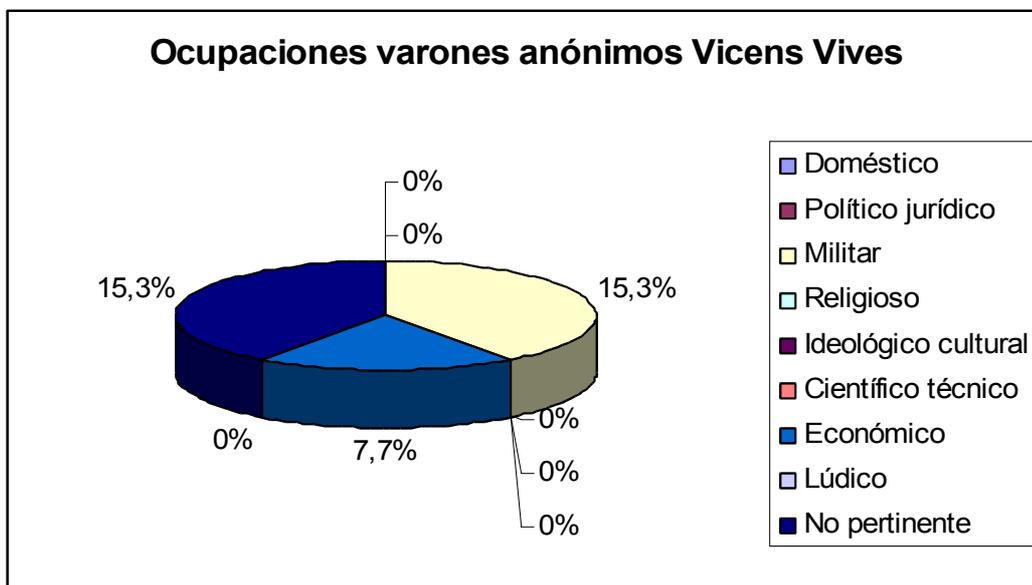
GRÁFICA 106a. Ocupaciones por grupos de varones lecturas Vicens Vives



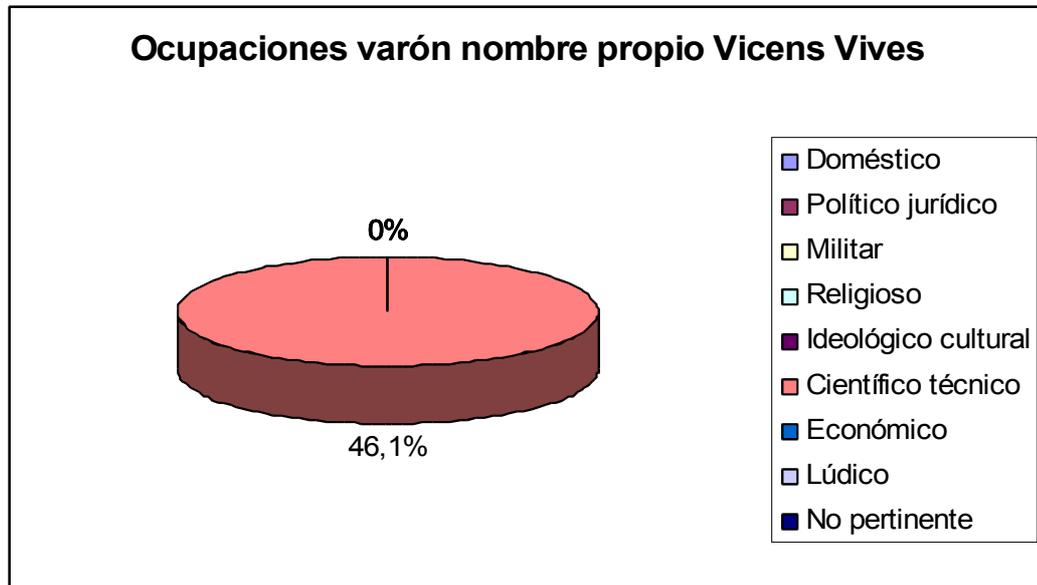
GRÁFICA 106b. Ocupaciones por grupos de varones lecturas Vicens Vives



GRÁFICA 107.Ocupaciones varón anónimo lecturas de Vicens Vives

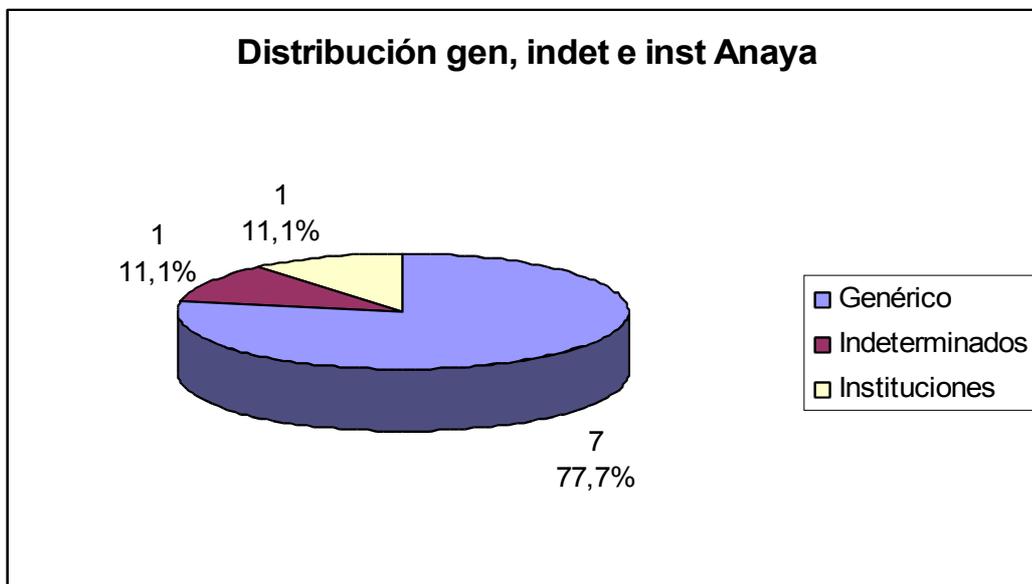


GRÁFICA 108.Ocupaciones varones anónimos lecturas de Vicens Vives

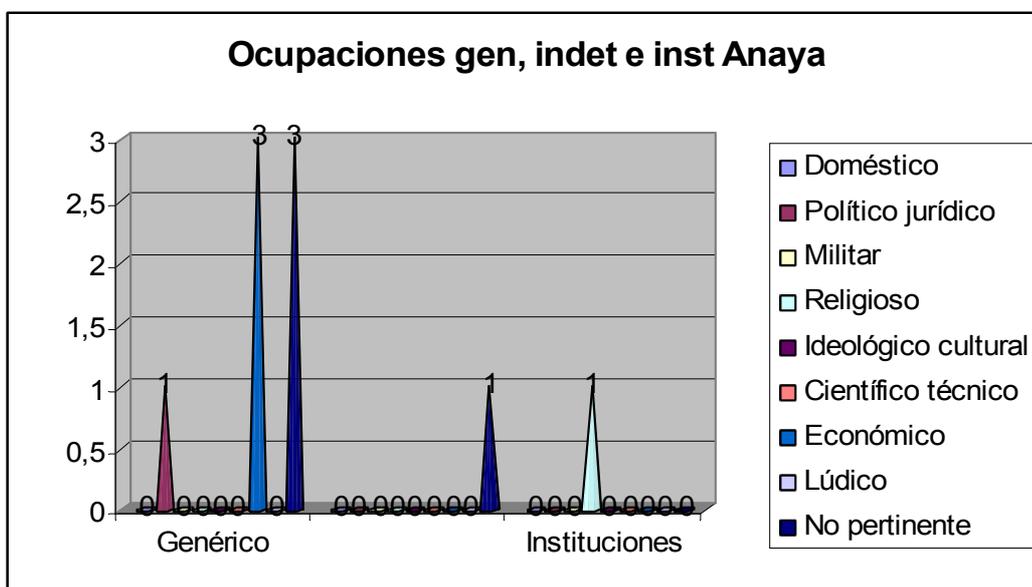


GRÁFICA 109. Ocupaciones varón nombre propio lecturas de Vicens Vives

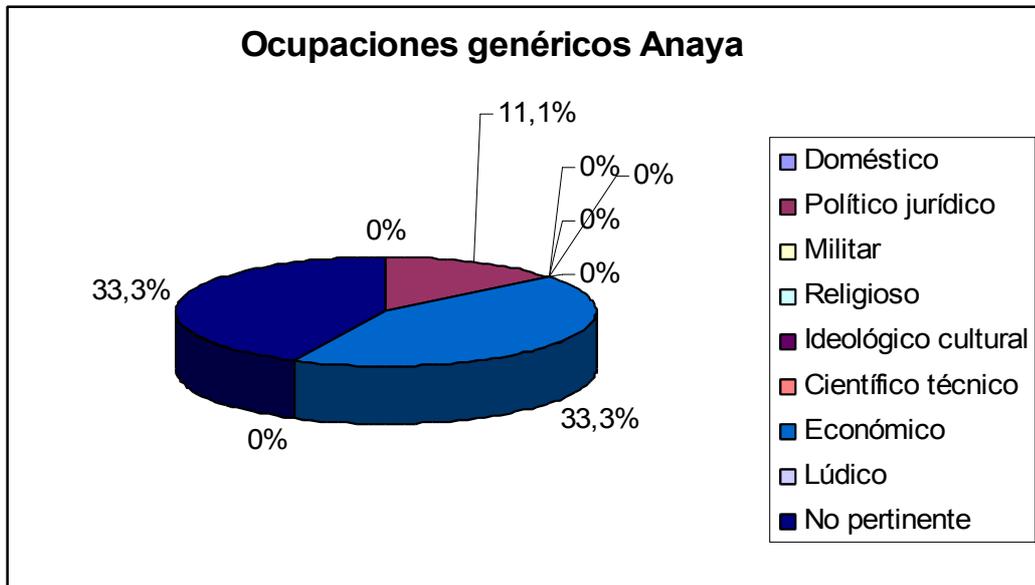
En el caso de los varones destaca que mientras Anaya muestra representación en todos los grupos de varones, Vicens Vives deja el grupo de varones con nombre propio sin representación. En Anaya casi la tercera parte está copada por los varones anónimos, presentes en casi todos los ámbitos, mientras que los varones individuales (con nombre propio y anónimo) y el grupo de varones con nombre propio solo están ocupados por una lectura en cada caso. Por otro lado Vicens Vives presenta dos porcentajes elevados y uno más bajo. Así entre los varones anónimos y el varón con nombre propio, registran un 84,4% frente al 15,4% del varón anónimo (individual). De cualquier forma, se observa que aquellos ámbitos considerados importantes (militar, económico...) son los que tienen mayor representación entre los varones mayoritariamente anónimos, tanto individuales como el colectivo.



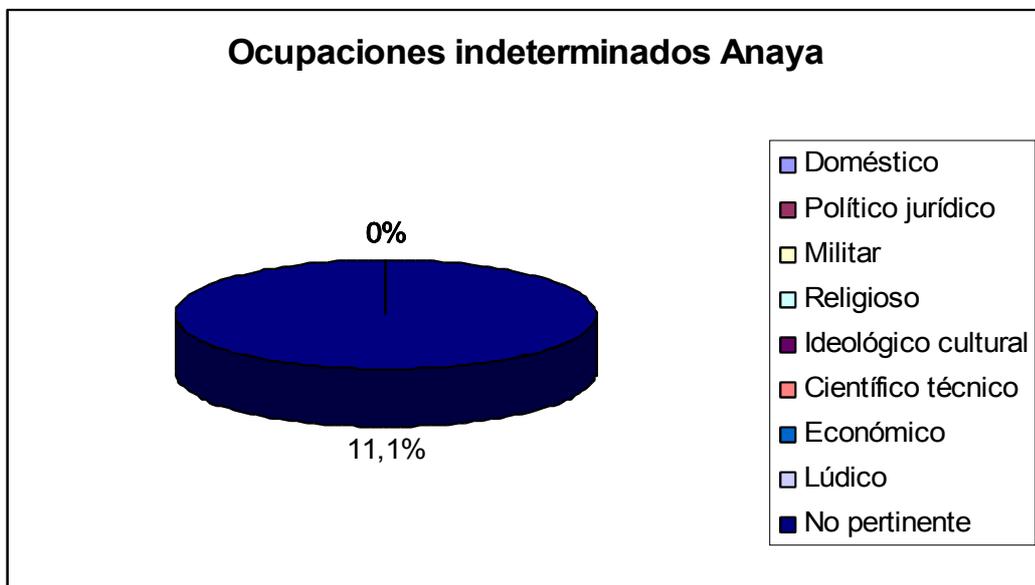
GRÁFICA 110a. Ocupaciones por grupos gen, indet e inst lecturas de Anaya



GRÁFICA 110b. Ocupaciones por grupos gen, indet e inst lecturas de Anaya



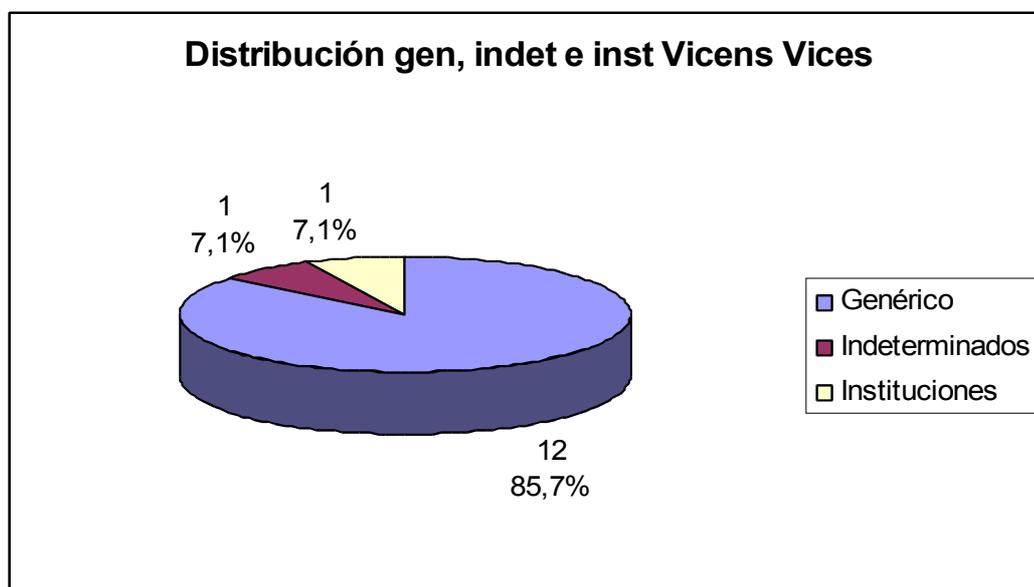
GRÁFICA 111. Ocupaciones genéricos lecturas de Anaya



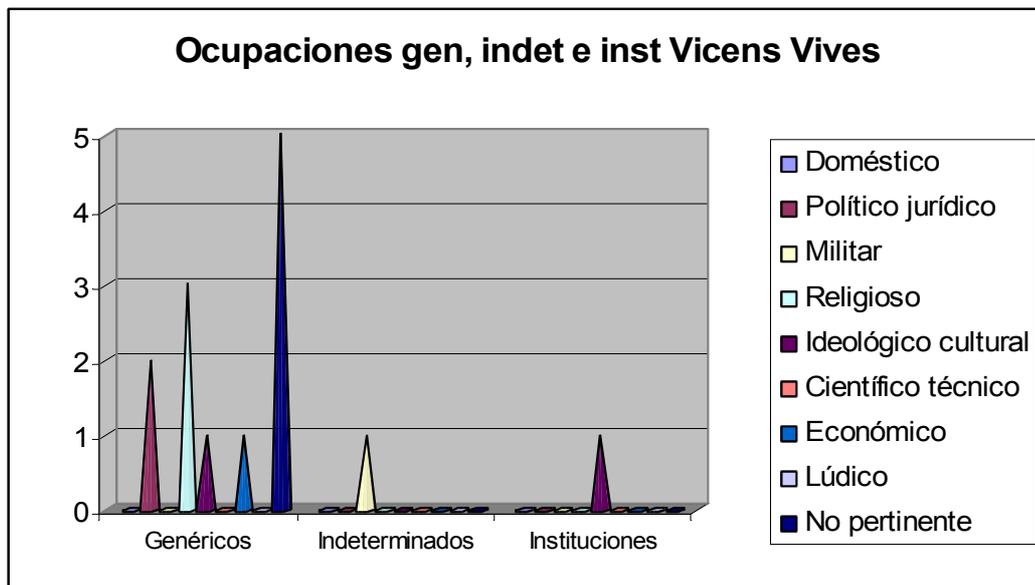
GRÁFICA 112. Ocupaciones indeterminados lecturas de Anaya



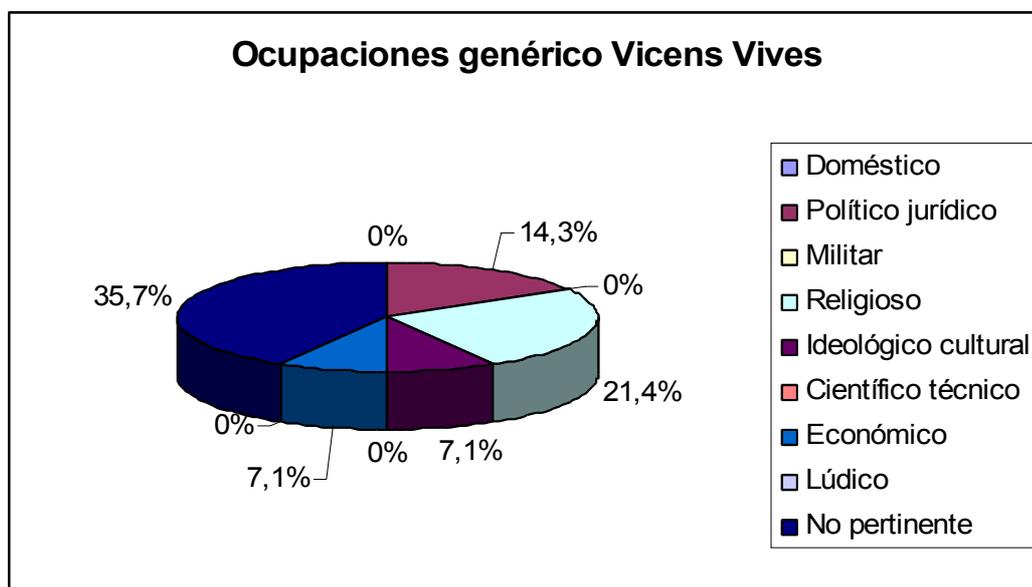
GRÁFICA 113. Ocupaciones instituciones lecturas de Anaya



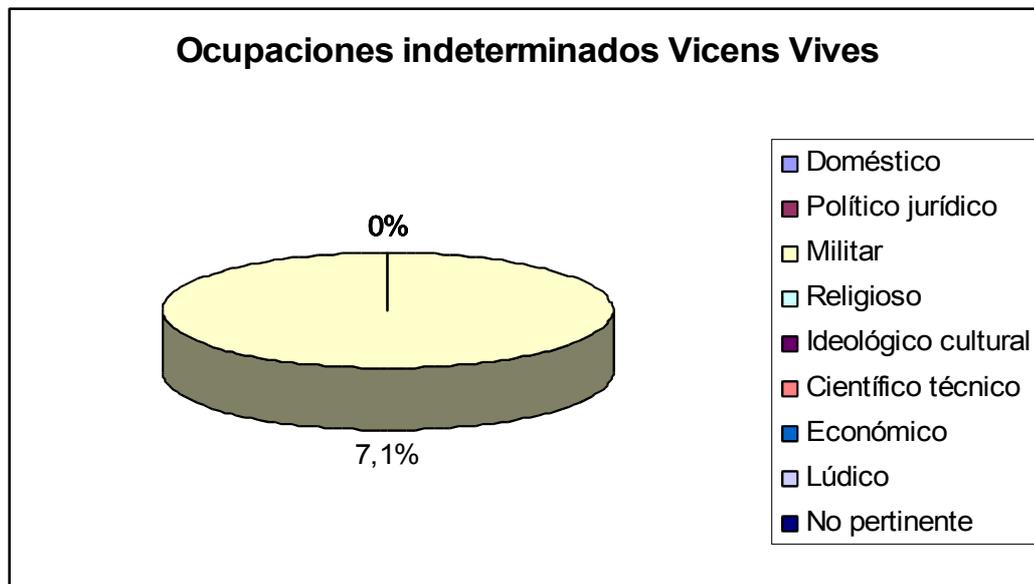
GRÁFICA 114a. Ocupaciones por grupos genéricos, indeterminados e instituciones lecturas de Vicens Vives



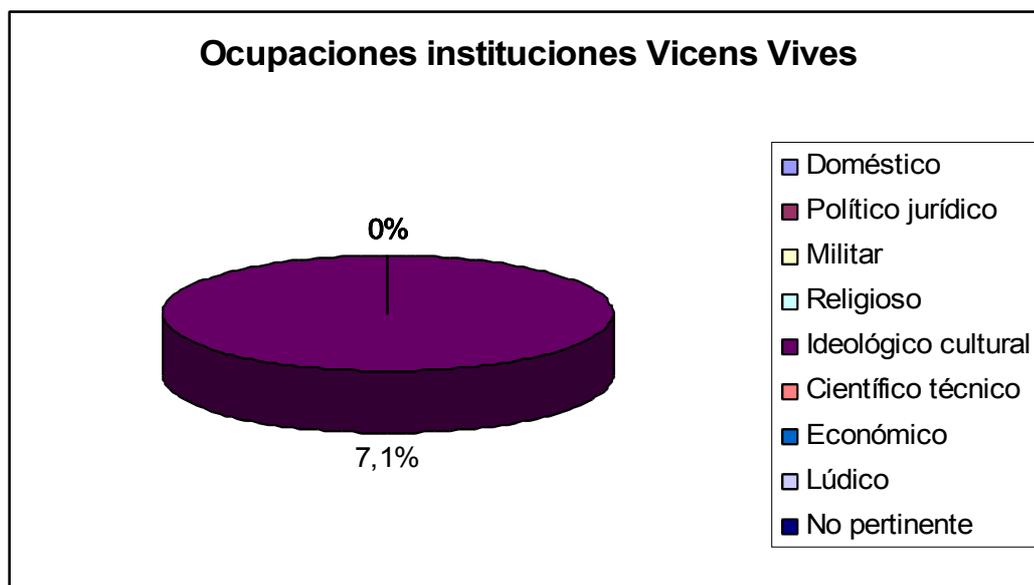
GRÁFICA 114b. Ocupaciones por grupos genéricos, indeterminados e instituciones lecturas de Vicens Vives



GRÁFICA 115. Ocupaciones genéricos lecturas de Vicens Vives



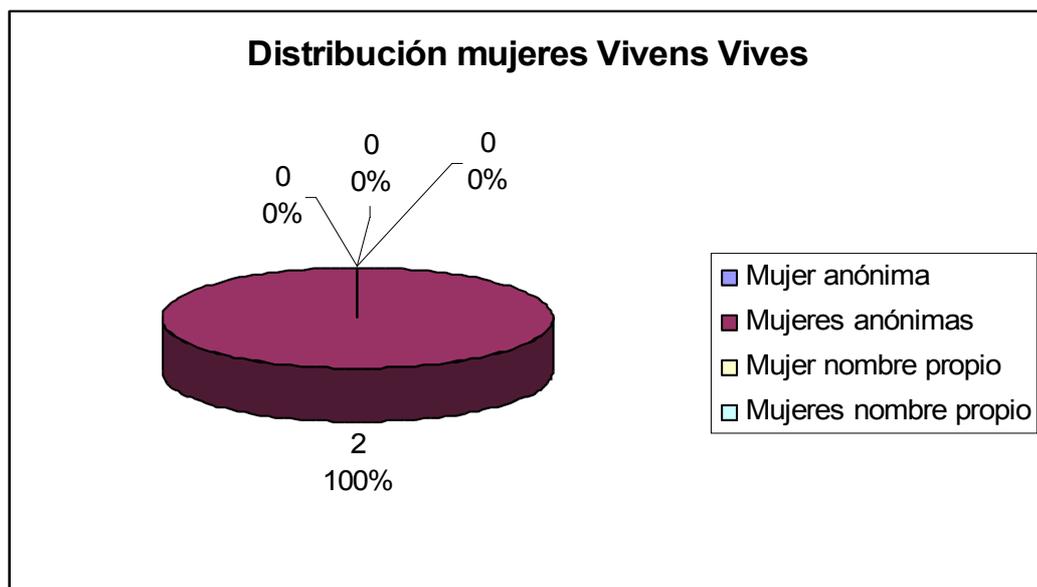
GRÁFICA 116. Ocupaciones indeterminados lecturas de Vicens Vives



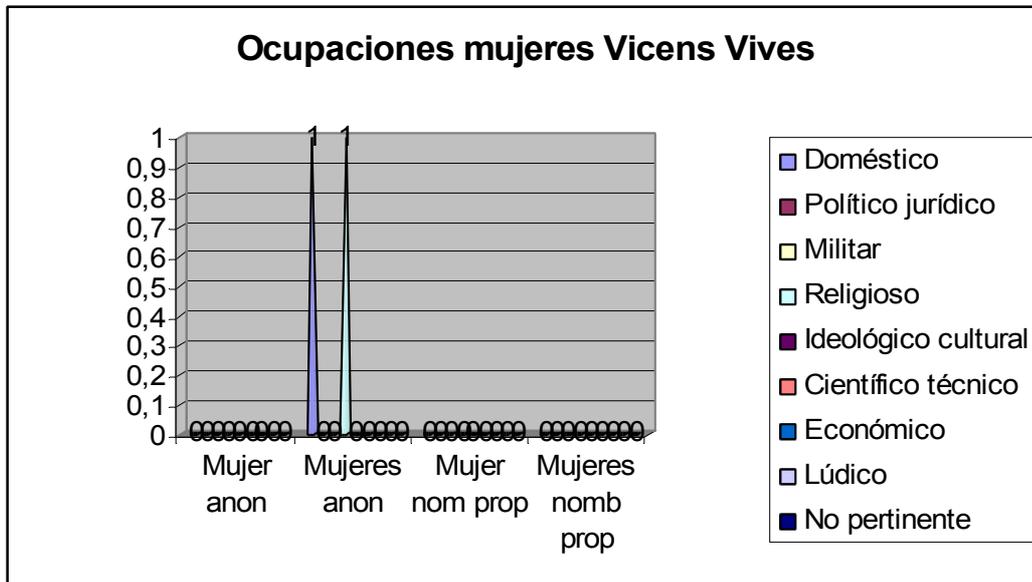
GRÁFICA 117. Ocupaciones instituciones lecturas de Vicens Vives

El grupo formado por los indeterminados, genéricos e instituciones y el colectivo mixto suponían como vimos para Anaya un 42,9% y para Vicens Vives un 48,25% por lo que el peso de este grupo en el total de las lecturas es muy

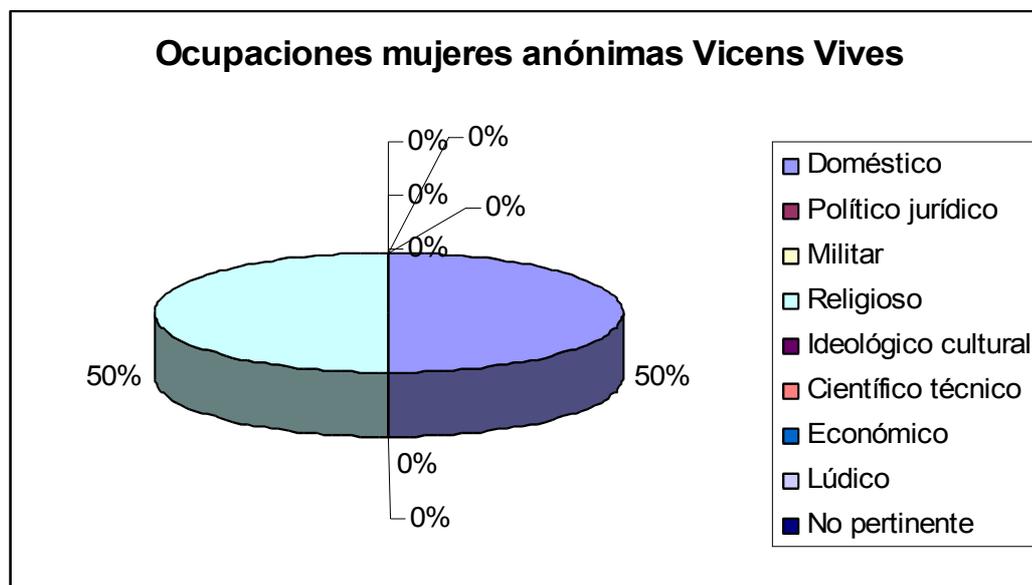
relevante. Si analizamos con más detenimiento estas categorías por separado según las ocupaciones a las que se vinculan, obtenemos mas información. En ambos casos es el grupo del masculino genérico el que obtiene mayor representación siendo en Anaya un 77,7% y en Vicens Vives un 85,7%. Este dato es importante porque no hemos de olvidar que en la mayoría de los casos el masculino genérico termina refiriéndose solamente a los hombres. Por otro lado las ocupaciones mas repetidas (dejando a un lado las no pertinentes en un porcentaje bastante alto) son las tradicionales, es decir lo político- jurídico, las religiosa, las económicas... Respecto al grupo de los indeterminados y las instituciones su representación es bastante exigua con una lectura para cada una de ellas en ambas editoriales.



GRÁFICA 118a. Ocupaciones grupos de mujeres lecturas de Vicens Vives



GRÁFICA 118b. Ocupaciones grupos de mujeres lecturas de Vicens Vives



GRÁFICA 119. Ocupaciones mujeres anónimas lecturas de Vicens Vives

Para terminar hemos de hacer referencia al grupo de las mujeres. Su presencia como vemos solo está registrada en Vicens Vives. Se trata de dos lecturas en las los protagonistas pertenecen al grupo de las mujeres anónimas

estando vinculadas al ámbito doméstico y al religioso (Lecturas 1 y 2 de este trabajo). Sin embargo aunque hemos de entender la presencia de estas lecturas como un intento de inclusión de las mujeres en los libros de texto, tras su lectura y análisis concluimos otras cuestiones.

- △ Las actividades a las que aparecen vinculadas son las actividades tradicionalmente asociadas a las mujeres (rezar y tejer) es decir, el ámbito doméstico y el religioso.
- △ Ambas lecturas pertenecen al grupo de “Sabías que ...” que se caracterizan por ser lecturas de corte más anecdótico y complementario que las otras lecturas.
- △ Las mujeres protagonistas son de clase privilegiada en ambos casos, lo que deja fuera al resto de mujeres de otros estamentos sociales.
- △ Al contrario de lo que ocurre es esta misma editorial con los hombres donde el varón con nombre propio destacaba sobre el resto, las mujeres son parte del colectivo anónimo femenino.

Por tanto se termina de nuevo cayendo en los estereotipos sexistas y se desaprovecha la posibilidad de incluir información que los elimine y contribuya a una visión de la Historia de las Mujeres más acorde con la realidad de los estudios que se van realizando. También es interesante analizar los verbos y los adjetivos. Sin embargo como vemos en el libro de códigos son bastante similares, ciñéndose estas a las actividades que predominan (religiosa, militares, económicas...) la única diferencia es que Vicens Vives incluye verbos como heredar formarse o adjetivos como nobles, sometidas... que se refieren a las mujeres que aparecen en los lecturas.

Creemos que las lecturas siguen la línea general del manual al que pertenecen, siendo en ambos casos, lecturas que no contribuyen a la erradicación del sexismo y ni siquiera son aprovechadas como espacios de inclusión de información complementaria.

5. RESULTADOS

5.1. ¿Ha habido cambios de la LOGSE a la LOE?

Respondemos con reservas a esta pregunta. Nuestra muestra es pequeña en comparación con las empleadas en los estudios precedentes a este. No obstante la consideramos válida como inicio de un trabajo más profundo al haber seguido una pauta de análisis similar.

A primera vista de todo lo analizado podemos concluir que los cambios introducidos por la LOE y la legislación posterior vinculada a la igualdad, no ha calado aun en los manuales escolares.

Cambios de la LOGSE a la LOE
♣ Ley Orgánica 3/2007, de 22 de Marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres → ...reconocer en la enseñanza el papel de la mujer en la Historia.
♣ Plan Estratégico para la Igualdad de Oportunidades (2008-2011) →... incluir aportaciones de las mujeres en los contenidos escolares vigilando el lenguaje y las imágenes.
♣ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía →... apreciar la aportación de las mujeres al conocimiento de la humanidad. También habla de materiales curriculares libres de estereotipos sexistas.
♣ I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Educación para Andalucía →... dar existencia a las mujeres en el lenguaje.
♣ I Plan estratégico para la igualdad de mujeres y hombres en Andalucía (2010-2013) → ... eliminar estereotipos sexistas y discriminatorios. Dar presencia a las mujeres en el currículo, imágenes y lenguaje para que desaparezcan los estereotipos sexistas.

TABLA 60. Cambios de la LOGSE a la LOE

Como observamos en este cuadro, todas las normativas de 2007 en

adelante señalaban la importancia de introducir en los libros de texto las aportaciones de las mujeres de la Historia, prestando especial atención a su presencia en los contenidos, las ilustraciones y al uso del lenguaje que se hacía. Se consideraba así que esta era una fórmula efectiva para ayudar a la eliminación de estereotipos sexistas dentro de un “vehículo transmisor” de valores, comportamientos, conocimientos...tan relevante como es el manual escolar.

Sin embargo a la luz del análisis realizado en este trabajo, hemos de señalar que las modificaciones e inclusiones de mujeres en los libros de Historia, como sujetos dignos de reconocimiento, es deficiente. Por tanto la contribución desde los manuales a la eliminación de estereotipos, discriminaciones y visualización de las mujeres todavía está lejos de cumplir con las expectativas marcadas por la legislación educativa. Centrándonos en cada uno de los elementos que hemos ido estudiando podemos señalar diferentes cuestiones:

1. El lenguaje

Al igual que reconocía Nieves Blanco (2000) no se ha localizado aquí tampoco términos o expresiones que denoten una discriminación clara hacia la mujer por cuestión de sexo. No obstante el lenguaje vehicula todavía el sexismo de varias formas:

- △ Los saltos semánticos, aunque no demasiado habituales, aparecen en momentos y situaciones que pueden provocar equívocos en lo que asimila el alumnado mientras utiliza el manual escolar. Para reconcerlos suele ser necesario muchas veces un cierto conocimiento histórico que presumiblemente el alumnado no posee. De ahí que consideremos importante que sean definidos y explicados de forma correcta.
- △ Teniendo en cuenta los resultados de Nieves Blanco (2000) que establecía un porcentaje del 41% para el uso del masculino genérico, nosotros observamos una cierta disminución respecto a ese dato, pues nuestra media entre ambas editoriales analizadas se sitúa en un 32,6%. Estos datos nos indican que se reduce el peso de los masculinos genéricos. Sin embargo no se registra un aumento de términos indeterminados (como sería lógico) ya

que se pasa de un 15% en el estudio del año 2000, a un 8,8% en los manuales LOE. Por tanto aunque se ha reducido el masculino genérico como intento de método inclusivo de ambos sexos, no se ha logrado en vista del descenso del número de indeterminados computados. Estos mecanismos, sumado a los adjetivos y verbos que se asocian de forma distinta a hombres y a mujeres, son muestra de que el sexismo y el androcentrismo del lenguaje aun está muy presente en los manuales escolares, quedando en segundo plano los intentos que se realizan por incluir a las mujeres en el lenguaje.

2. Corpus textual

El corpus textual es la parte del manual escolar que más peso y prioridad tiene. En él se recoge toda aquella información que es considerada como relevante en cuanto a la adquisición de conocimientos que deben asumir los alumnos y alumnas. Como hemos visto, nuestro objeto fue el análisis del personaje, teniendo en cuenta si era o no anónimo, individual o colectivo, su ocupación, edad, verbos asociados... Dicho análisis también había sido llevada a cabo en los estudios precedentes a este. Aún siendo conscientes de la diferencia muestral de esos estudios y el presente, destaca por encima de todo lo demás un dato: la presencia de los varones.

Nieves Blanco (2000) señalaba que de los 6634 personajes registrados para los manuales de Ciencias Sociales en la ESO, 2012 protagonistas eran varones. Es decir un 30% eran varones, mientras que 284 (4%) eran féminas. Sin embargo nuestros datos son distintos, pues de los 386 personajes, 187 (48,4%) son varones y 16 (4,1%) son mujeres. Observamos así que de la LOGSE a la LOE se ha producido un incremento de los varones en un 18% mientras que en el protagonismo asignado a las mujeres solo ha aumentado en un 0,1%. La explicación a estos resultados nos remite al análisis de los personajes del masculino genérico.

Si en año 2000 se registraba un 41% de masculinos genéricos, ahora el porcentaje ha descendido al 32,6%. Se ha producido entonces un transvase desde

el masculino genérico hacia el protagonismo de los varones, cuando en realidad dicho aumento debiera haberse producido en la categoría de indeterminados si lo que se buscaba era favorecer la igualdad y desterrar el sexismo. Es más, el estudio dirigido por García, M. en 1993 nos permite comparar el porcentaje de varones, mujeres y masculino genérico con nuestro estudio.

ESTUDIO DE GARCÍA, MARIBEL

	Varones	Mujeres	Masculinos genéricos
Anaya	58,30%	3,40%	31,70%
Vicens Vives	39,90%	3,90%	43,80%

TABLA 61. Estudio de García Maribel

NUESTRO ESTUDIO

	Varones	Mujeres	Masculinos genéricos
Anaya	42,60%	3,30%	37,60%
Vicens Vives	53,40%	4,80%	28,40%

TABLA 62. Nuestro estudio

Tras casi 29 años del estudio de 1993 hasta hoy día, habiendo por medio dos legislaciones educativas diferentes LOGSE (que ya estaba implantada) y LOE, los porcentajes no demuestran evolución en cuanto al protagonismo de varones y mujeres en los manuales. Es más en Vicens Vives se ha producido un aumento sorprendente del número de varones (ya sea de forma explícita o implícita con el masculino genérico). Además no hay más que ver el peso de las mujeres en el corpus textual que no llega nunca al 5%. Ni siquiera ha aumentado su peso, que desde los estudios del año 2000 parece haberse estancado en un 4% del total de los personajes.

Otro dato que es similar en el estudio de Nieves Blanco y el nuestro, se refiere al protagonismo de los personajes. Si en el año 2000 se registraban los porcentajes más altos entre los varones (en individual) con nombre propio y los varones anónimos, nuestro análisis muestra una situación similar. Lo mismo ocurre en el recuento de las mujeres anónimas y el de mujeres con nombre propio.

PERSONAJES DEL ESTUDIO DE BLANCO, NIEVES		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Varón anónimo	227	10,00%
Varones anónimos	887	29,60%
Varón con nombre propio	1064	47,30%
Varones con nombre propio	4	0,10%
Mujer anónima	42	1,80%
Mujeres anónimas	182	8,10%
Mujer con nombre propio	60	2,60%
Mujeres con nombre propio	-	-
TOTAL	2246	100,00%

TABLA 63. Personajes del estudio de Blanco, Nieves

PERSONAJES DE NUESTRO ESTUDIO		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Varón anónimo	12	6,00%
Varones anónimos	61	30,00%
Varón con nombre propio	114	56,00%
Varones con nombre propio	-	-
Mujer anónima	3	1,50%
Mujeres anónimas	5	2,50%
Mujer con nombre propio	8	4,00%
Mujeres con nombre propio	-	-
TOTAL	204	100,00%

TABLA 64. Personajes de nuestro estudio

La explicación a tales resultados es que el personaje por excelencia continua siendo el varón y sobre el resto, el varón con nombre propio. Por tanto prevalece una visión de la Historia que destaca a los grandes personajes sobre el resto, quedando así las mujeres relegadas con un porcentaje muy pobre respecto a los primeros. No obstante, las similitudes no se quedan allí, las actividades que aparecen relacionadas a cada personaje continúan aún hoy en la línea de lo que señalaron en sus estudios García, M. y Blanco, N. El predominio es para las actividades vinculadas al ámbitos político y militar sobre todo. En nuestro trabajo también destacan el ámbito religioso y el artístico, cuestión esta relacionada directamente con la temática de las unidades didácticas que hemos analizado. También se mantiene otra constante: las mujeres aparecen vinculadas a lo doméstico y también a lo religioso, siendo por tanto evidente que las actividades asociadas a los hombres son mucho mas heterogéneas que las que ocupan las mujeres. Así que este sería otro elemento que demuestra cómo se mantienen en los manuales escolares los estereotipos y las imágenes inexactas asociadas a cada sexo.

Respecto a las edades y a la actividad o pasividad de los personajes no es estable la diferencia entre LOGSE y LOE, y lo mismo sucede con los verbos y los adjetivos que acompañan a cada personaje. Además de ser más numerosos y variados para los varones que para las mujeres, los referidos a estas suelen hacer referencia casi exclusiva a su papel como madres, esposas, hijas... Por tanto teniendo en cuenta como se adjetivan las mujeres podemos decir que a las mujeres todavía se las asocia con el ámbito privado y se las define según su situación respecto al hombre. Las mujeres son casi invisibles en el acontecer histórico. Y esto llama la atención por varios motivos:

- △ Se contraviene claramente lo dictado por la legislación promulgada desde la LOE que señalaba insistentemente la necesidad de visibilizar a las mujeres y sus aportaciones de forma explícita en la Historia.
- △ En la actualidad y en general en las últimas décadas la Historia de las Mujeres se ha implantado en las Universidades como una parte de interés en la investigación histórica, olvidada durante siglos. Proliferan los estudios y los historiadores (Duby, Zinnser...) que han dedicado su trabajo a desvelar la Historia olvidada de las mujeres. Sin embargo las conclusiones y la información que han producido no haN llegado a los manuales escolares.
- △ Si las mujeres no son visibles en los libros de Ciencias Sociales, difícilmente podremos cumplir con las expectativas marcadas por la legislación actual, por lo que pensar en lograr así la igualdad y desterrar la discriminación por razón de sexo, no dejara de ser una quimera.

Como decía Blanco (2000)

la ocultación de la genealogía de las mujeres nos priva de un elemento clave de identificación social; crea un imaginario que pretende que cada mujer que ocupa un determinado lugar social es la primera, que nadie la ha precedido, y puede hacernos pensar que está allí por alguna suerte de benevolencia protectora y condescendiente. (p. 172)

No necesitamos una reconstrucción de la Historia que incluya a las mujeres como la otra parte de la humanidad que son y que ha sido ocultada, reconociendo su papel y contribución. Distinta a la de los hombres pero igual de necesaria, importante y relevante.

3. Las ilustraciones

Las imágenes que ilustran los manuales escolares no son triviales no están elegidas o situadas aleatoriamente. Su función, aprovechando el poder de lo visual, es reforzar, aclarar y enfatizar lo expuesto en el corpus textual. De ahí la importancia de analizar qué transmiten. Los estudios del año 2000 no presentan registros minuciosos ni detallados sobre las ilustraciones, quedándose solo en descripciones generales. En base a ellas se determina que los manuales regidos por la LOGSE cuentan con más mujeres respecto a las localizadas en el corpus textual, pero con un porcentaje bastante menor que en de los varones que aparecen en las imágenes. También predominan los adultos sobre el resto de las edades y la distribución de personajes y ámbitos vuelve a repetir la pauta de asociar a las mujeres con el ámbito doméstico, con formaciones colectivas frente a las representaciones individuales con las que representa a los varones muchas veces.

Un ejemplo de que la representación de los personajes no ha cambiado en demasía la tenemos claramente si recurrimos a los datos aportados en el estudio de García, M. (1993) que señalaba las siguientes porcentajes para las ilustraciones de 7º de EGB sería 1º de ESO.

PERSONAJES ILUSTRACIONES GARCÍA, MARIBEL		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Varón	399	55,10%
Mujer	89	12,30%
Colectivo varones	132	18,20%
Colectivo mujeres	9	1,20%

Colectivo mixto	76	10,50%
Parejas	19	2,60%
TOTAL	724	100,00%

TABLA 65. Personajes ilustraciones García, Maribel

PERSONAJES ILUSTRACIONES DE NUESTRO ESTUDIO		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Varón	41	37,20%
Mujer	5	4,50%
Colectivo varones	31	28,10%
Colectivo mujeres	2	1,80%
Colectivo mixto	22	20,00%
Parejas	9	8,20%
TOTAL	110	100,00%

TABLA 66. Personajes ilustraciones de nuestro estudio

Aquí se observa el varón (uno o dos) como protagonista de la imagen ha perdido peso en en el estudio de los manuales de la LOE pero ha sido a costa de ganarlo el colectivo de varones, por lo que no puede hablarse de un cambio importante. Además se ha producido una disminución de la presencia femenino, de forma individual, mitigada en cambio por el aumento del colectivo de mujeres, del colectivo mixto y las parejas.

Respecto a las ocupaciones comparando nuestros resultados con los de 1993 si que se observan modificaciones vinculadas al reparto de las ocupaciones que realizan los protagonistas de las ilustraciones. Así se alcanza un 9,7% de ilustraciones vinculadas a lo doméstico, muy lejos del 0,7% que se señalaba en el

estudio de 1993. Esta situación nos indica que se da más importancia a las actividades cotidianas aunque éstas aparecen siempre vinculadas a escenas donde aparecen mujeres.

También nos parece de recibo destacar la cuestión de la tipología de las ilustraciones. Aunque predominan los originales pertenecientes a grabados, pinturas... del momento histórico que se está explicando, creemos que es interesante destacar aquellas imágenes creadas de forma específica para el manual. Hemos localizado casos en los que el sesgo sexista está presente en las ilustraciones diseñadas por los autores del manual y esto es cuanto menos preocupante. Estas ilustraciones podrían haber sido diseñadas en pos de la igualdad, demostrando el verdadero trabajo de las mujeres, por ejemplo, no asociándola al estereotipo más típico.

Algo parecido ocurre con los pies de las ilustraciones ya que a veces se confeccionan con el masculino genérico cuando lo que aparece son mujeres, un colectivo mixto o una pareja. Así no se hace otra cosa que contribuir a la ocultación de las mujeres. Creemos por tanto que las ilustraciones registran una cierta mejoría respecto a la situación anterior, porque aunque hay una disminución de ilustraciones con protagonistas femeninas, su presencia en colectivos y parejas ha aumentado y ello es beneficioso en cuanto a que aparecen junto a los varones. No obstante las actividades que aparecen realizando (salvo contadas excepciones) suelen ser religiosas y domésticas por lo que se mantiene la tónica registrada en el texto. Por tanto aunque no se localiza ninguna imagen que denigre a las mujeres, son bastantes las que caen en el estereotipo, haciendo un flaco favor a la intención de eliminar la discriminación en los manuales escolares.

4. Lecturas

Las lecturas son entendidas como recursos válidos para completar y ampliar el corpus textual. Blanco (2000) señalaba que las lecturas se caracterizaban por repetir las pautas del texto en cuanto a que se caracterizaban por repetir las pautas del texto en cuanto a que señalaba a los varones como

protagonistas principales y con ello se resaltaban sus actividades vinculadas a lo político, lo económico, militar... También decía que aunque había historiadoras, siempre se utilizaban lecturas cuya autoría masculina.

Nosotros nos hemos encontrado también con una situación similar. Casi la totalidad de las lecturas están referidas a varones y también escritas por ellos (ya sean historiadores, autores o personalidades de ese momentos histórico). A lo largo de nuestro análisis, solo hemos localizado dos lecturas con mención específica a las mujeres, que sin embargo son muestra de cómo se representa o las féminas como excepciones. Dichas lecturas, localizadas en Vicens Vives, se titulan "Sabías qué..." un tipo de fragmentos creados por los autores del manual para incluir la mayoría de las veces, información anecdótica o poco relevante. Por tanto podemos decir que estos espacios favorecen el mantenimiento de los estereotipos, y que no contribuyen a visibilizar a las mujeres.

5.2. Conclusiones y propuestas de mejora

Tras nuestra investigación consideramos que la nueva legislación pretende unos fines que todavía están bastante lejos de conseguir lo que a la eliminación de sexismo se refiere. Se pueden observar ciertos avances, pero estos son demasiado pequeños para ser relevantes. Aunque cuando comenzamos el análisis, a primera vista nos pareció que había aumentado la presencia de mujeres en el corpus textual y las ilustraciones, el análisis de los porcentajes nos ha indicado que no ha sido así. No obstante nos parece que Vicens Vives está mas cerca de atajar el sexismo que Anaya, quizás porque en su autoría son 3 mujeres y un hombre frente a la pareja de Anaya.

Debe darse un paso adelante en cuanto al tratamiento de la Historia de las Mujeres. Si está asimilado por parte de la comunidad científica (histórica en este caso) que las mujeres quedaron fuera del análisis histórico porque interesaba una visión patriarcal y androcéntrica, pero que tiene Historia y que forma parte de ella, deben ser modificados los libros de texto. Ya hemos visto que los intentos por añadirles el ilustraciones y lecturas complementarias son vanos. Deben pasar a

formar parte del total del corpus textual. Su presencia favorecerá el visibilizarlas, sirviendo de modelo y desterrando esa idea de que las mujeres no están en la Historia. Creemos así necesario incorporar a los equipos que realizan los manuales escolares a personas que vean con los “ojos de género” a fin de dar espacio a las mujeres y favorecer la eliminación de imágenes, lenguaje o contenidos de corte sexista. Si avanzamos hacia la igualdad entendida ésta como meta, los estereotipos, el sexismo y el androcentrismo deben desaparecer de los manuales escolares, pues no se busca alentar la visión androcentrista de la Historia, sino una Historia Total que incluya a toda la humanidad. Por eso nos parece interesante añadir una serie de propuestas de mejora para ni cambiando ésta situación:

1. Debe darse más importancia a la necesidad de eliminar el sexismo y los estereotipos de los manuales escolares.
2. Es necesario aprovechar todas aquellas situaciones que se presten como oportunidad para trabajar temas a favor de la igualdad.
3. Revisar la oferta de manuales escolares con “ojos de género” buscando aquellos mas cercanos al tratamiento efectivo de la igualdad.
4. Fomentar la preparación y concienciación del cuerpo docente a fin de que sean capaces de detectar el sexismo y androcentrismo y puedan explicar el por qué de la ausencia de las mujeres.
5. La formación en materia de género debe extenderse a los autores de los manuales que debieran contar con asesoría en materia de igualdad.

No obstante el trabajo realizado en esta investigación nos lleva a aventurarnos a esbozar algunas líneas que podrán servir de guía para mejorar la situación de sexismo y androcentrismo presente en los manuales escolares. Respecto al lenguaje. Ha quedado claro que el uso de masculinos genéricos no consigue incluir a las mujeres en el discurso, es más muchas veces el masculino genérico implica errores y confusiones. Nuestra lengua es rica y como tal cuenta con los recursos suficientes para usar otros términos (denominados indeterminados en nuestra investigación) que sí consiguen la inclusión de ambos

sexos sin género alguno de dudas. Así, además de enriquecer el lenguaje, las mujeres serían visibilizadas con términos que de verdad las incluyen.

En cuanto al corpus textual creemos que debe modificarse la forma en la que se incluye (escasamente como hemos visto) a las mujeres. Situarlas en apartados específicos fomenta la creación de guetos con la plausible posibilidad de arrinconarlas. No consiste tampoco en aumentar el número de veces que se les alude o se las nombra, sino también tener en cuenta la imagen con la que se las proyecta. De nada sirve aludir muchas veces a las mujeres si solo las vinculamos al hogar y a lo religioso. Mujeres hubo en casi todos los ámbitos de actividad (unas más poder y otras con menos) como los hubo en el caso de los hombres. Si queremos terminar con la discriminación y visibilizarlas debemos situarlas en el relato histórico.

El profesorado deben recurrir a los estudios sobre la Historia de las Mujeres como fuente para adquirir más conocimientos que les permitan mostrar que la contribución de las mujeres siempre fue importante. Así se destruyen estereotipos y construimos una visión histórica más cercana a la realidad de nuestro pasado. Es evidente que la mejoría en las ilustraciones también es necesaria. Si con ellas queremos complementar y enfatizar los contenidos, de ellas debe esperarse algo mejor. Si se van a usar imágenes originales sería positivo indagar en las fuentes en busca de aquellas que recojan una imagen de la mujeres no estereotipadas. Y si se recurre a las creadas de forma específica para el manual escolar, no debe haber lugar a representaciones contrarias a lo que se pretende (visibilizar a las mujeres). Otro aspecto que es necesario cuidar son los pies de las ilustraciones en los que es bastante común encontrar usos del lenguaje o descripciones que ignoran a las mujeres que se representan en las imágenes.

Por último, respecto a las lecturas creemos que han de ser espacios que completen y aumenten los conocimientos transmitidos al alumnado. Deben desaparecer aquellas lecturas que se asocian a las mujeres con temáticas que rozan lo anecdótico siendo este lugar ocupado por textos procedentes de la Historia de las Mujeres que arrojen luz sobre este tema. Creemos fervientemente que es

necesario desterrar esa visión androcéntrica de la Historia que se transmite todavía hoy en los manuales escolares. Estos, como una de las fuentes principales que educan a los alumnos y alumnas (además de los padres, los medios de comunicación...) deben ser profundamente revisados y pasar a ser vehiculadores de la Historia Total. Hubo mujeres con poder, mujeres artistas, científicas, literatas, abadesas, mercaderes, prestamistas, descubridoras... que contribuyeron a hacer de nosotros lo que somos. Y la Historia como disciplina que estudia el pasado de la humanidad debe recuperar su memoria, desvelar su ocultamiento y situarlas en el mismo plano que a los varones, porque eso precisamente será la semilla necesaria para terminar con la discriminación y lograr la igualdad. Solo entonces comprenderá que Historia no fue hecha solo por hombres. Allí también estaban las mujeres. Ellas contribuyeron a la evolución, los cambios, las luchas....

En definitiva ambos, hombres y mujeres son los legítimos protagonistas de la Historia de la Humanidad y por ello es necesario que así se refleje en los manuales escolares.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1. Bibliografía utilizada

ACKER, Sandra. (2001). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*. Madrid: Editorial Narcea.

AIGNEREN, Miguel. (2007). *Análisis de contenido; una introducción*, 16. Recuperado el 15 de mayo de 2011, de <http://revinut.udea.edu.co/index.php/ceo/article/viewFile/1550/1207>

ALARIO, Teresa. (1997). La imagen: un espejo distorsionador. En Teresa Alario y Carmen García, *Persona, género y educación* (pp. 87-112). Salamanca:

Amaru Ediciones.

ALBERDI, Inés. (1999). El significado de las Ciencias Sociales. *Política y sociedad*, 32, 9-21.

ALTABLE, Charo. (2001). Educación para el amor, educación para la violencia. En Nieves Blanco (Coord.), *Educación en femenino y en masculino* (pp. 99-110). Madrid: Akal.

ANDERSON, Bonnie y ZINSSER, Judit. (2007). *Historia de las mujeres. Una historia propia*. Barcelona: Crítica.

ANDREU, J. (2008). *Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada*. Recuperado el 10 de mayo del 2011, de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

BARDIN, Laurence. (1996). *Análisis de contenido*. Akal Ediciones: Madrid.

BARRIO, Emilia. (1992). Bases y tendencias de la coeducación en España. En Pilar Ballarín (Ed), *Desde las mujeres modelos coeducativos: coeducar/segregar?* (pp. 11-27). Granada: Universidad de Granada.

BELLUCCI, Mabel. (1992). De los estudios de la mujer a los estudios de género: han recorrido un largo camino. En Ana María Fernández (Ed.), *Las mujeres en la imaginación colectiva* (pp. 27-50). Buenos Aires: Paidós.

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

— (2000b). Mujeres y hombre para el siglo XXI. El sexismo en los libros de texto. En Miguel Angel Santos (Coord). *El harén pedagógico: perspectivas de género en la organización escolar* (pp. 119-147).

Barcelona: Gráo.

— (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Ediciones Akal.

— (2007). Análisis de materiales curriculares. En AnaVega., *Mujer y educación: una perspectiva de género* (pp. 105-115). Málaga: Ediciones Aljibe.

BOCK, Gisela. (1991). La Historia de las Mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional. *Historia Social*, 9, 55-77.

BOIX, Montserrat. (2005). *La historia de las mujeres todavía una asignatura pendiente*. Recuperado el 5 de abril de 2001 de http://www.mujeresenred.net/news/article.php3?id_article=272

CANTERO, M^a Angeles, MARTÍN, Rafael y DE HARO, Isabel. (1992). Hacia la igualdad desde la práctica escolar. En Pilar Ballarín (Ed.), *Desde las mujeres modelos educativos: coeducar/ segregar?* (pp.84-102). Granada: Universidad de Granada.

CARBONELL, Jaume. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

CHOPPIN, Alain. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista de Educación y Pedagogía*, 29-30, 209-229.

COBO, Rosa. (2005). El género en las Ciencias Sociales. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 249-258.

DE PUELLES, Manuel. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE. Participación Educativa*, 7, 7-15.

DE WOLFE, Patricia. (1993). Estudios sobre la mujer: contradicciones para los alumnos. En Dale Spender y Elisabeth Sarah, *Aprender a perder: sexismo*

y educación (pp.71-78). Barcelona: Paidós Educador.

DEL AMO, M^a Cruz. (2009). La educación de las mujeres en España: de la “amiga” a la Universidad. *CEE Participación Educativa*, 11, 8-22.

ESCOLANO, Agustín. (2001). Sobre la construcción histórica de la manualística en España. *Revista Educación y pedagogía*, 29-30, 13-24.

FERNÁNDEZ, Adriana. (2005). *La importancia de ser llamado libros de texto: hegemonía y control del currículum en el aula*. Argentina: Miño y Dávila

FERNÁNDEZ, Antonia. (2001). La enseñanza en la configuración de los modelos de género. En Antonia Fernández (Coord.), *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 15-34). Madrid: Síntesis.

GARCÍA, Álvaro. (1988). *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona: Editorial Montesinos.

GARCÍA, Clara y ROSET, Montserrat. (1992). Sexismo y coeducación en el área de Ciencias Sociales. En Montserrat Moreno, *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa* (pp. 140-152). Madrid: Instituto de la Mujer.

GARCÍA, Jesús y BEAS, Miguel (Comp). (1995). *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur Ediciones.

— (1995). Análisis histórico del libro de texto. En Jesús García Minguéz y Miguel Beas (Comp.), *Libros de texto y construcción de materiales curriculares* (pp. 13-46). Granada: Proyecto Sur Ediciones.

GARCÍA, Lourdes y HUERTAS, Purificación. (2001). Trabajando desde la coeducación transformamos la situación. En Nieves Blanco (coord.),

Educar en femenino y en masculino (pp. 71-85). Madrid: Akal.

- GARCÍA, Maribel. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de un sistema de indicadores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- GIMENO, José (1995). Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. En Jesús García y Miguel Beas (Comps.), *Libros de texto y construcción de materiales curriculares* (pp. 75-130). Granada: Proyecto Sur Ediciones.
- GONZÁLEZ, Begoña. (2001). Genealogía femenina. En Consuelo Flecha y Marina Núñez (Eds.), *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp. 33-38). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- GRAÑERAS, Montserrat y MAÑERU, Ana. (Coords) (2007). *Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España (1983-2007)*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- GUERRA, María Isabel. (1996). La mujer en los manuales escolares de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del segundo ciclo de la ESO. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 7, 15-24.
- INSTITUTO DE MARKETING Y OPINIÓN PÚBLICA ENCUESTAS. (2000). *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- KRIPPENDORFF, Klaus. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Ediciones Paidós: Barcelona.
- LERNER, Gerda. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.
- LLEDÓ, Eulalia. (1992). *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y*

propuestas de cambio. Barcelona: Institut de Ciències. Universitat Autònoma de Barcelona.

LOMAS, Carlos. (2002a). El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas. En Ana González y Carlos Lomas (Coords), *Mujer y educación: educar para igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 95-112). Barcelona: Gráo.

— (2002b). El sexismo en los libros de texto. En Ana González, Carlos Lomas (Coords). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. (pp. 193-209). Barcelona: Gráo.

LÓPEZ, Eduardo. (2005). El análisis de contenidos . En Ferrando García, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira (comp), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (pp. 554-574). Alianza Editorial: Madrid.

LÓPEZ, Laura. (2002). La presencia de la mujer en la Universidad española. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 4, 291-299.

MANRIQUE, Juan Carlos., LÓPEZ, Victos Manuel., TORREGO, Luis., MANGAS, Roberto. (2008). La labor formativa desarrollada por la sección femenina de la falange en la preparación de sus mandos e instructoras durante el periodo franquista. *Historia educativa*, 27, 347-365.

MARTÍN, Rosario. (2001). La coeducación en la familia un elemento clave para creer en la igualdad. En Consuelo Flecha, Marina Núñez (Eds), *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp. 155-164). Sevilla: Universidad de Sevilla.

MARTÍNEZ, Jaume. (2002). Políticas del libro de texto escolar. Madrid: Ediciones Morata.

- MICHEL, Andréé. (1987). *Fuera moldes: hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: La Sal, edicions de les donnes.
- MORANT, Isabel. (1996). Mujeres e historia o sobre formas de la escritura y de la enseñanza de la Historia. *Didáctica de Ciencias Experimentales y Sociales*, 10, 11-35.
- MORENO, Amparo. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la Historia: ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: LaSal.
- (2006). Más allá del género: aportaciones no androcéntricas a la construcción de un humanismo plural. En Carmen Rodríguez (Comp), *Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 103- 130). Madrid: Akal.
- (2007). *De qué hablamos cuando hablamos del hombre. Treinta años de crítica y alternativas al pensamiento androcéntrico*. Barcelona: Icaria Editorial.
- MORENO, Emilia. (2000). La transmisión de los modelos sexista en la escuela. En Miguel Angel Santos (coord.), *El harén pedagógico: perspectivas de género en la organización escolar* (pp. 11-32). Barcelona: Gráo.
- MORENO, Montserrat. (1993). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria Editorial.
- MUÑOZ, Ana María. (2004). Teoría sexo-género: el androcentrismo en la Historia. En Carmen Rodríguez (Comp), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Madrid: Miño y Dávila.
- OSSENBACH, Gabriela. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 2, 115-132.

- PARCERISA, Artur. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Gráo.
- PEÑALVER, Rosa . (2003). *¿Qué quieres enseñar?. Un libro sexista enseña la mitad*. Murcia: Instituto de la Mujer de la Región de Murcia.
- PÉREZ, María Julia. (2011). *Manual para el uso no sexista del lenguaje*. México: CONAVIM.
- PORTA, L. y SILVA, M. (2008). *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. Recuperado el 10 de mayo de 2011, de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- POSADA, Luisa. (2008). Sobre la violencia de género: algunas reflexiones a propósito de la educación. En Rosa Cobo (Ed.), *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas* (pp. 81-106). Madrid: Los libros de la Catarata.
- POSTIGO, Marta. (2001). El patriarcado y la estructura social de la vida cotidiana. *Contrastes. Revista Interdisciplinar de Filosofía*, 4, 199-208.
- PULEO, Alicia. (2000). Multiculturalismo, educación intercultural y género. *Tabanque*, 15, 79-91.
- (2001). Horizontes filosóficos de una educación no androcéntrica. En Nieves Blanco (Coord), *Educación en femenino y en masculino* (pp. 21-29). Madrid: Akal.
- (2005). El patriarcado: ¿una organización social superada?. *Temas para el debate*, 133, 39-42.
- RADKAU, Verena. (1996). Los estudios del Instituto Georg Eckert para la

investigación internacional sobre los libros de texto. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 10, 3-9.

RAMOS, M^a Dolores (2006). Arquitectura del conocimiento, historia de las mujeres, historia contemporánea. Una mirada española. 1990-2005. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 28, 17-40.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Madrid, España: Autor

REBOLLO, Angel. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.

RIVERA, María Milagros. (1994). *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona: Icaria Editorial.

RODRÍGUEZ, Carmen. (2006). *Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid, Akal.

RODRÍGUEZ, Rosa. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *Escuela Abierta*, I, 257-265.

SÁNCHEZ, Ana y IGLESIAS, Ana. (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipar en acción. En Rosa Cobo (Ed). *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas* (pp. 123-149). Madrid: Los libros de la Catarata.

SAU, Victoria. (1990). *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria Editorial.

SCANLON, Geraldine. (1987). La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República. *Historia de la educación. Revista*

interuniversitaria, 6, 193-208.

SELANDER, Staffan. (1990). Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 293, 345-354.

SIERRA, Carmen. (2002). La planificación de los aprendizajes de las relaciones de género. En María Luisa Abad , et al. *Género y educación: la escuela coeducativa* (pp. 13-22). Barcelona: Gráo.

SIMÓN, Elena. (2006). Convivencia y relaciones desiguales. En Carmen Rodríguez (Comp), *Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 153-167). Madrid: Akal.

SPENDER, Dale. (1993). ¿Educación o adoctrinamiento?. En Dale Spender y Elisabeth Sarah. *Aprender a perder: sexismo y educación* (pp. 41-51). Barcelona: Paidós Educador.

SUBIRATS, Marina. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.

— (2000). Género y escuela. En Carlos Lomas (Coord.), *¿Iguales o diferentes?: Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp.19-31).Barcelona: Paidós.

SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina. (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

— (2002). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. En Ana González, Carlos Lomas (Coords), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp.133-167). Barcelona: Gráo.

TORRES, Jurjo. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

- TORRES, Laura. (2002). Mujer y filosofía. En Ana González y Carlos Lomas (Coords.), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 47-58). Barcelona:Gráo.
- TORRES, Yuri y MORENO, Raúl. (2008). El texto escolar, evolución e influencias. *Laurus. Revista de Educación*, 27, 53-75.
- VARELA, Miriam. (2010). Sobre los manuales escolares. *Escuela Abierta*, 13, 97-114.
- VEGA, Consuelo. (2002). La mujer en la historia y la historia de las mujeres. En Ana González y Carlos Lomas (Coords), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 13-20) Barcelona: Gráo.

6.2. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2000). Decreto 51/2000, de 7 de febrero, por el que se regula el registro, la supervisión y la selección de libros de texto. *BOJA*, 18 de 12-2-00.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN JUNTA DE ANDALUCÍA (2005). I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Educación.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2005). Orden de 2 de septiembre de 2005, `pr la que se establecen criterios y normas sobre la homologacion de materiales curriculares para el uso en los Centros docentes. *BOJA*, 193 de 3-10-05.

CONSEJERÍA PARA LA IGUALDAD Y EL BIENESTAR SOCIAL. I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y hombres en Andalucía (2010-2013).

CONSEJERÍA DE LA IGUALDAD Y BIENESTAR SOCIAL (2010). Acuerdo de 19 de enero de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013. *BOJA*, 31 de 16-2-10.

CORTES GENERALES (1978). Constitución Española. *BOE*, 311 de 29-12-78.

JEFATURA DEL ESTADO (1970). Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE*, 187 de 6-8-70.

JEFATURA DEL ESTADO (1990). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 238 de 4-10-90.

JEFATURA DEL ESTADO (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE*, 307 de 24-12-02.

JEFATURA DEL ESTADO (2004). Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de protección Integral contra la violencia de género. *BOE*, 313 de 29-12-04.

JEFATURA DEL ESTADO (2006). Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo , de Educación. *BOE*, 106 de 4-5-06.

JEFATURA DEL ESTADO (2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *BOE*, 71 de 23-3-07.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1974) Decreto 2531/1974, de 20 de julio, sobre autorización de libros de texto y material didáctico. *BOE*, 220 de 13-9-74.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). Real Decreto 388/1992, de 15 de abril, por el que se regula la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en Centros docentes. *BOE*, 98 de 23-4-92.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1998). Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de Régimen General. *BOE*, 212 de 4-9-98.

NACIONES UNIDAS (1995). Documentos de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing.

MINISTERIO DE SANIDAD, POLÍTICA SOCIAL E IGUALDAD (ÁREA IGUALDAD). Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2008-2011)

PRESIDENCIA (2007). Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. *BOJA*, 247 de 18-12-07.

PRESIDENCIA (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *BOJA*, 252 de 26-12-07.

CONSEJO DE EUROPA (2005). Recomendación 1281/1995 sobre la igualdad de

sexos en educación de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa.

6.3. REFERENCIA DE LOS MANUALES ESTUDIADOS

BURGOS, Manuel y MUÑOZ-DELGADO, M^a Concepción. (2008). Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Andalucía. Grupo Anaya

GARCÍA, Marcela., GATTEL, Cristina., ALBET, Abel y BENEJAM, PILAR. (2008). Ciencias Sociales. Geografía e Historia. Andalucía. Vicens Vives.

7. LIBRO DE CÓDIGOS

Codificación de los personajes del corpus textual

v1 - UNIDAD DE ANALISIS: EL PERSONAJE.

11. VARON SIN NOMBRE PROPIO *Passar a v3.*
12. MUJER SIN NOMBRE PROPIO *Passar a v3.*
13. COLECTIVO DE VARONES SIN NOMBRE PROPIO *Passar a v3.*
14. COLECTIVO DE MUJERES SIN NOMBRE PROPIO *Passar a v3.*
15. COLECTIVO DE HOMBRES Y MUJERES SIN NOMBRE PROPIO *Passar a v3.*
16. INSTITUCIONES SIN NOMBRE PROPIO *Passar a v3.*
17. GENERICO (UNIVERSAL MASCULINO) *Passar a v3.*
18. INDETERMINADO: EN REFERENCIA A LA TOTALIDAD DE LA SOCIEDAD O POBLACION O A UN GRUPO SOCIAL ESPECIFICO. (*A codificar sobre la ficha 2 y Passar a v3.*)
21. VARON CON NOMBRE PROPIO *Passar a v2.*
22. MUJER CON NOMBRE PROPIO *Passar a v2.*
23. COLECTIVO DE VARONES CON NOMBRE PROPIO *Passar a v2.*
24. COLECTIVO DE MUJERES CON NOMBRE PROPIO *Passar a v2.*
25. COLECTIVO DE HOMBRES Y MUJERES CON NOMBRE PROPIO *Passar a v2.*
26. INSTITUCIONES CON NOMBRE PROPIO *Passar a v2.*

v2 - Especificar de qué nombre se trata.

v3 - EDAD.

1. INFANCIA (NIÑO/NIÑA).
2. ADULTEZ/VEJEZ.
3. EDAD INDETERMINADA.
0. NO PERTINENTE.

v4 - SUJETO.

1. ACTIVO.
2. PASIVO.

v5 - OCUPACION (Abierta).

La codificación de esta variable es abierta, está en función de aquella actividad que aparece en el libro y responde a la pregunta ¿Qué hace el personaje o los personajes?

v6 - OCUPACION (Cerrada).

CLASIFICACION DE LAS ACTIVIDADES/OCCUPACIONES.

00. NO PERTINENTE.
10. ACTIVIDADES VINCULADAS AL AMBITO MILITAR.
11. Caudillos, decuriones, almirantes, generales, etc. (Altos Cargos o posiciones de mando en el ejército).
12. Descubridores, invasores, conquistadores.
13. Soldados, guerreros, mercenarios (posiciones de subordinación en el ejército).
14. Otros (militares sin especificar).
20. ACTIVIDADES VINCULADAS AL AMBITO POLITICO Y/O JURIDICO.
21. Ministros-as, lores, comunes, senadores-as, presidentes-as.

22. Políticos-as y gobernantes (en general, es decir, sin especificar el cargo) —jefes-as, líderes, gobernantes...—.
23. Juristas y magistrados-as.
24. Otras actividades del ámbito político y/o jurídico sin especificar.
25. Patricios, comicios, cónsules, pretores (H.º de Roma).
30. ACTIVIDADES VINCULADAS AL AMBIENTO RELIGIOSO.
31. Papas.
32. Obispos, cardenales, arzobispos, cardenales, abadesas (cargos en la estructura eclesial).
33. Monjas-es, curas, clérigos, frailes...
34. Peregrinos-as, fieles, discípulos-as...
35. Apóstoles, profetas, evangelistas.
36. Jesús, Cristo (apelaciones a la persona de Jesús).
37. Otros-as religiosos-as sin especificar (religiosos-as, mártires...).
40. OFICIOS Y/O PROFESIONES DE CARÁCTER MANUAL.
41. Trabajadores-as de la hostelería y/o los servicios (cocinero-a, etc.).
42. Trabajadores-as del textil (sastre-modista, hilanderas, bordadores-as, etc.).
43. Trabajadores-as de la construcción (albañil, cantieros...).
44. Trabajadores-as de la madera.
45. Trabajadores-as de la metalurgia.
46. Trabajadores-as técnicos-as cualificados pero con trabajo de carácter manual.
47. Trabajadores-as de la agricultura, ganadería, caza, pesca (por ejemplo cultivador-a, cazador-a, jornalero-a, ganadero-a, etc.).
48. Trabajadores-as y/o artesanos-as sin especificar (obrero-as, proletarios-as...).
49. Trabajo doméstico.
50. ACTIVIDADES VINCULADAS AL MUNDO DE LAS LETRAS, EL TRABAJO INTELECTUAL Y CIENTÍFICO.
51. Actividades vinculadas a las Humanidades y las Ciencias Sociales (Por ejemplo: Escritores-as, Pensadores-as, Filósofos-as, Ilustrados-as, Historiador-a, enciclopedista, autores-as, copistas, editores-as y escritores-as).
52. Actividades vinculadas a las CC. Experimentales y Exactas (Por ejemplo: Inventores-as, sabios-as, químicos-as, etc.).
53. Actividades vinculadas a las CC. de la Vida y de la Salud (Por ejemplo: Médicos-as, Biólogos-as, etc.).
54. Docentes, maestros-as, etc. (Dedicados a la enseñanza).
55. Actividades vinculadas a la ingeniería.
56. Actividades intelectuales de aprendizaje.
60. ACTIVIDADES VINCULADAS A LA POSESIÓN DE UN TÍTULO NOBILIARIO.
61. Monarcas, reyes, reinas, emperadores, emperatrices.
62. Señores-as feudales.
63. Príncipes y princesas.
64. Nobles, condes-esas, marqueses-esas, duques-esas, aristócratas, etc.
65. Caballeros, hidalgos, infanzones, damas.
70. ACTIVIDADES VINCULADAS AL MUNDO ARTÍSTICO.
71. Juglares, trovadores-as, magos-as, bufones-as, actores-actrices.
72. Pintores-as.
73. Escultores-as, grabadores-as.
74. Músicos-as.
75. Poetas, poetisas, novelistas, dramaturgos-as, oradores-as.
76. Otros trabajos artísticos no contemplados anteriormente.
80. OTRAS ACTIVIDADES NO ESPECIFICADAS EN LAS RUBRICAS ANTERIORES.
81. Comerciantes, Mercaderes, burgueses-as, financieros-as, banqueros-as, potentados-as, usureros-as, especuladores-as, mecenas.
82. Siervos-as, esclavos-as, súbditos-as, criados-as, plebeyos-as, vasallos-as.
83. Grupo funcional: trabajos administrativos (sin especificar).
84. Bandideros-as, salteadores-as, ladrones-as, proscritos-as, etc.
85. Desocupados-as.
86. Grupos o personas organizadas de carácter utópico o transformador.
87. Navegante, viajero-a, aventurero-a, explorador-a, descubridores-as, etc.
88. Proprietarios-as, dueños-as, amos-as, directores-as, patrones-as, terratenientes.
89. Indigentes.
90. Otras no clasificadas anteriormente.

22. Subordinación respecto al territorio (Víctimas de invasiones o ataques bélicos).
23. Verbos referidos a personas dominadas ideológicamente (por ejemplo ser evangelizados-as) o falta de conocimiento (por ejemplo ser analfabetos-as).
24. Verbos referidos a la subordinación a las instituciones políticas (por ejemplo ser gobernados-as).
25. Verbos que implican resistencia (Conflicto entre dominados-as/subordinados-as con diferentes cuotas de poder).
27. Otros tipos de subordinación sin especificar.
30. OTROS VERBOS.
31. Verbos que denotan estado lúdico.
32. Verbos que expresan oficios, ocupaciones: trabajo directo; el personaje y la ocupación de la ficha debe indicar que el mismo trabajador-a es el que (la que) ejecuta la acción.
33. Verbos que denotan movimiento, cambio de estado.
34. Verbos que denotan estaticidad porque describen maneras de ser o maneras de hacer ("adjetivales").
35. Verbos auxiliares.
36. Otros verbos no clasificados anteriormente.
37. Posar para foto.
38. Verbos de comunicación y ayuda.

Nota: Si en la ficha aparece más de un verbo codificar el más significativo desde el punto de vista del análisis de la dominación/subordinación, y borrar los verbos restantes de la ficha.

v9 - ADJETIVOS.

CLASIFICACION DE LOS ADJETIVOS CALIFICATIVOS Y ATRIBUTOS.

000. NO PERTINENTE.
010. REFERIDOS A ATRIBUTOS FISICOS.
011. Belleza.
012. Fealdad.
013. Fortaleza.
014. Debilidad.
015. Edad.

v7 - AMBITO DE LA ACCION.

1. Ambito doméstico.
2. Ambito político/jurídico.
3. Ambito militar.
4. Ambito religioso.
5. Ambito ideológico/cultural.
6. Ambito científico/técnico.
7. Ambito económico.
8. Ambito lúdico.
0. No pertinente.

v8 - VERBOS.

La codificación de esta variable es también abierta y dependerá de los verbos que aparezcan en el texto.

CLASIFICACION DE LOS VERBOS.

00. NO PERTINENTE.
10. VERBOS QUE IMPLICAN DOMINACION.
11. Dominación sobre seres humanos.
12. Dominación sobre la naturaleza, medio ambiente, verbos referidos al dominio técnico de carácter agrario (Cualquier equivalente al concepto actual de "rentista" entra dentro de esta categoría, en contraposición a lo que es la explotación a través del trabajo directo del campesinado).
13. Dominación sobre el territorio, verbos referidos a descubrimientos de territorio, innovaciones o descubrimientos técnicos de dimensión bélica.
14. Verbos referidos a la dominación ideológica, de conocimiento o de información.
15. Verbos referidos a la dominación sobre instituciones políticas (por ejemplo gobernar, modernizar el Estado).
16. Verbos que implican resistencia (Conflicto entre iguales con las mismas cuotas de poder).
17. Verbos que impliquen dominación sin especificar de qué tipo.
20. VERBOS QUE IMPLICAN SUBORDINACION.
21. Subordinación respecto a seres humanos.

080. ATRIBUTOS DE CARACTER.

081. De independencia y autonomía (por ejemplo: solitario-a).
 082. De dependencia y falta de autonomía.
 083. Atributos de agresividad (conquistador-a, etc.).
 084. Atributos de pacificidad (no belicidad).
 085. Atributos de sumisión.
 086. Atributos de rebeldía.
 087. Atributos de estabilidad psicológica (por ejemplo: tranquilo-a, equilibrado-a, etc.).
 087. Atributos de inestabilidad psicológica (por ejemplo "Carácter ligero").
 088. Atributos en relación con la capacidad *positiva* del personaje (excepto capacidad intelectual).
 089. Atributos en relación con la capacidad *negativa* del personaje (excepto capacidad intelectual).
 090. Atributos de innovación (por ejemplo: ser el/la primero-a, original, nuevo-a, creativo-a, novedoso-a, cam-biar etc.).
 091. Atributos que indiquen inmovilismo, permanencia, poca innovación.

100. ATRIBUTOS NEGATIVOS REFERIDOS A LA ACTIVIDAD QUE REALIZAN LOS PERSONAJES.

110. ATRIBUTOS POSITIVOS REFERIDOS A LA ACTIVIDAD QUE REALIZAN LOS PERSONAJES (por ejemplo: un pintor-innovador no estaría dentro de la categoría carácter-innovador sino en ésta, ya que el atributo va referido a la actividad del personaje).

120. OTROS ATRIBUTOS NO ESPECIFICADOS.

Nota: Cuando encontramos dos o más adjetivos se ha de codificar el más significativo desde el punto de vista del sexismo y/o androcentrismo borrando los restantes.

v10.- EDITORIALES.

A cada una de las editoriales analizadas le deberá ser asignado un número de codificación.

v11.- CURSO.

A cada uno de los cursos seleccionados para la muestra deberá asignársele un número de codificación.

v12.- TEMAS.

A cada uno de los temas seleccionados para la muestra deberá asignársele un número de codificación.

Codificación de las lecturas

v1.- UNIDAD DE ANALISIS: EL PERSONAJE.

11. VARON SIN NOMBRE PROPIO *Passar a v3.*
12. MUJER SIN NOMBRE PROPIO *Passar a v3.*
13. COLECTIVO DE VARONES SIN NOMBRE PROPIO *Passar a v3.*
14. COLECTIVO DE MUJERES SIN NOMBRE PROPIO *Passar a v3.*
15. COLECTIVO DE HOMBRES Y MUJERES SIN NOMBRE PROPIO *Passar a v3.*
16. INSTITUCIONES SIN NOMBRE PROPIO *Passar a v3.*
17. GENERICO (UNIVERSAL MASCULINO) *Passar a v3.*
18. INDETERMINADO: EN REFERENCIA A LA TOTALIDAD DE LA SOCIEDAD O POBLACION O A UN GRUPO SOCIAL. ESPECIFICO. (A codificar sobre la ficha 5 y *Passar a v3).*
21. VARON CON NOMBRE PROPIO *Passar a v2.*
22. MUJER CON NOMBRE PROPIO *Passar a v2.*
23. COLECTIVO DE VARONES CON NOMBRE PROPIO *Passar a v2.*
24. COLECTIVO DE MUJERES CON NOMBRE PROPIO *Passar a v2.*
25. COLECTIVO DE HOMBRES Y MUJERES CON NOMBRE PROPIO *Passar a v2.*
26. INSTITUCIONES CON NOMBRE PROPIO *Passar a v2.*

v2.- Especificar de qué nombre se trata.

.....

v3.- EDAD.

1. INFANCIA (NIÑO/NIÑA).
2. ADULTEZ/VEJEZ.
3. EDAD INDETERMINADA.
0. NO PERTINENTE.

v4.- SUJETO.

1. ACTIVO.
2. PASIVO.

v5.- OCUPACION (Abierta).

La codificación de esta variable es abierta, está en función de aquella actividad que aparece en el libro y responde a la pregunta ¿Qué hace el personaje o los personajes?

v6.- OCUPACION (Cerrada.)

CLASIFICACION DE LAS ACTIVIDADES/OCUPACIONES.

00. NO PERTINENTE.
10. ACTIVIDADES VINCULADAS AL AMBIENTO MILITAR.
11. Caudillos, decuriones, almirantes, generales, etc. (Altos Cargos o posiciones de mando en el ejército).
12. Invasores, conquistadores.
13. Soldados, guerreros, mercenarios (posiciones de subordinación en el ejército).
14. Otros (militares sin especificar).
20. ACTIVIDADES VINCULADAS AL AMBIENTO POLITICO Y/O JURIDICO.
21. Ministros-as, lores, comunes, senadores-as, presidentes-as.
22. Políticos-as y gobernantes (en general, es decir, sin especificar el cargo) —jefes-as, líderes, gobernantes...—.
23. Juristas y magistrados-as.
24. Otras actividades del ámbito político y/o jurídico sin especificar.
25. Patricios, comicios, cónsules, pretores (H.ª de Roma).
30. ACTIVIDADES VINCULADAS AL AMBIENTO RELIGIOSO.
31. Papas.
32. Obispos, cardenales, arzobispos, cardenales, abadesas (cargos en la estructura eclesiástica).
33. Monjas-es, curas, clérigos, frailes...
34. Peregrinos-as, fieles, discípulos-as...
35. Apóstoles, profetas, evangelistas.
36. Jesús, Cristo (apelaciones a la persona de Jesús).

37. Otros-as religiosos-as sin especificar (religiosos-as, mártires...).
40. OFICIOS Y/O PROFESIONES DE CARACTER MANUAL.
41. Trabajadores-as de la hostelería y/o los servicios (coctí-nero-a, etc.).
42. Trabajadores-as del textil (sastre-modista, hilanderas, bordadores-as, etc.).
43. Trabajadores-as de la construcción (bañil, cañle-ros...).
44. Trabajadores-as de la madera.
45. Trabajadores-as de la metalurgia.
46. Trabajadores-as técnicos-as cualificados-as pero con trabajo de carácter manual (por ejemplo alquimista).
47. Trabajadores-as de la agricultura, ganadería, caza, pesca (por ejemplo cultivador-a, cazador-a, jornalero-a, ganadero-a, etc.).
48. Trabajadores-as y/o artesanos-as sin especificar (obre-ros-as, proletarios-as...).
49. Trabajo doméstico.
50. ACTIVIDADES VINCULADAS AL MUNDO DE LAS LE-TRAS, EL TRABAJO INTELECTUAL Y CIENTIFICO.
51. Actividades vinculadas a las Humanidades y las Cien-cias Sociales (por ejemplo: Escritores-as, Pensadores-as, Filósofos-as, Ilustados-as, Historiador-a, enciclope-dista, autores-as, copistas, editores-as y escritores-as).
52. Actividades vinculadas a las CC. Experimentales y Exactas (por ejemplo: Inventores-as, sabios-as, quími-cos-as, etc.).
53. Actividades vinculadas a las CC. de la Vida y de la Salud (por ejemplo: Médicos-as, Biólogos-as, etc.).
54. Docentes, maestros-as, etc. (Dedicados a la enseñanza).
55. Actividades vinculadas a la Ingeniería.
56. Actividades intelectuales de aprendizaje.
60. ACTIVIDADES VINCULADAS A LA POSESION DE UN TITULO NOBILIARIO.
61. Monarcas, reyes, reinas, emperadores, emperatrices.
62. Señores feudales.
63. Príncipes y princesas.
64. Nobles, condes-esas, marqueses-esas, duques-esas, aristócratas, etc.
65. Caballeros, hidalgos, infanzones, damas.
70. ACTIVIDADES VINCULADAS AL MUNDO ARTISTICO.
71. Juglares, trobadores-as, magos-as, bufones-as, acto-res-actrices.
72. Pintores-as.
73. Escultores-as, grabadores-as.
74. Músicos-as.
75. Poetas, poetasas, novelistas, dramaturgos-as, oradores-as.
76. Otros trabajos artísticos no contemplados anterior-mente.
80. OTRAS ACTIVIDADES NO ESPECIFICADAS EN LAS RUBRICAS ANTERIORES.
81. Comerciantes, mercaderes, burgueses-as, financieros-as, banqueros-as, potentados-as, usureros-as, especu-ladores-as, mecenas.
82. Siervos-as, esclavos-as, súbditos-as, criados, plebeyos-as, vasallos-as.
83. Grupo funcional, trabajos administrativos (sin espe-cificar).
84. Bandideros-as, salteadores-as, ladrones-as, proscrios-as, etc.
85. Desocupados-as.
86. Grupos o personas organizadas de carácter utópico o transformador.
87. Navegante, viajero-a, aventurero-a, explorador-a, des-cubridores-as, etc.
88. Proprietarios-as, dueños-as, amos-as, directores-as, pa-trones-as, terratenientes.
89. Indigentes.
90. Otras no clasificadas anteriormente.
- r7- *AMBITO DE LA ACCION.*
1. Ambito doméstico.
2. Ambito político/jurídico.
3. Ambito militar.
4. Ambito religioso.
5. Ambito ideológico/cultural.
6. Ambito científico/técnico.
7. Ambito económico.
8. Ambito lúdico.
0. No pertinente.

v8. - VERBOS.

La codificación de esta variable es también abierta y dependerá de los verbos que aparezcan en el texto.

CLASIFICACION DE LOS VERBOS.

00. NO PERTINENTE.
10. VERBOS QUE IMPLICAN DOMINACION.
11. Dominación sobre seres humanos.
12. Dominación sobre la naturaleza, medio ambiente, verbos referidos al dominio técnico de carácter agrario (Cualquier equivalente al concepto actual de "rentista" entra dentro de esta categoría, en contraposición a lo que es la explotación a través del trabajo directo del campesinado).
13. Dominación sobre el territorio, verbos referidos a descubrimientos de territorio, innovaciones o descubrimientos técnicos de dimensión bélica.
14. Verbos referidos a la dominación ideológica, de conocimiento o de información.
15. Verbos referidos a la dominación sobre instituciones políticas (por ejemplo gobernar, modernizar el Estado).
16. Verbos que implican resistencia (conflicto entre iguales con las mismas cuotas de poder).
17. Verbos que impliquen dominación sin especificar de qué tipo.
20. VERBOS QUE IMPLICAN SUBORDINACION.
21. Subordinación respecto a seres humanos.
22. Subordinación respecto al territorio (víctimas de invasiones o ataques bélicos).
23. Verbos referidos a personas dominadas ideológicamente (por ejemplo ser evangelizados-as) o falta de conocimiento (por ejemplo ser analfabetos-as).
24. Verbos referidos a la subordinación a las instituciones políticas (por ejemplo ser gobernados-as).
25. Verbos que implican resistencia (conflicto entre dominados-as/subordinados-as con diferentes cuotas de poder).
27. Otros tipos de subordinación sin especificar.
30. OTROS VERBOS.
31. Verbos que denotan estado lúdico.

32. Verbos que expresan oficios, ocupaciones: trabajo directo; el personaje y la ocupación de la ficha debe indicar que el mismo trabajador-a es el que (a que) ejecuta la acción.

33. Verbos que denotan movimiento, cambio de estado.

34. Verbos que denotan estaticidad porque describen maneras de ser o maneras de hacer ("adjetivales").

35. Verbos auxiliares.

36. Otros verbos no clasificados anteriormente.

37. Posar para foto.

38. Verbos de comunicación y ayuda.

Nota: Si en la ficha aparece más de un verbo codificar el más significativo desde el punto de vista del análisis de la dominación/subordinación, y borrar los verbos restantes de la ficha.

v9. - ADJETIVOS.

CLASIFICACION DE LOS ADJETIVOS CALIFICATIVOS Y ATRIBUTOS.

000. NO PERTINENTE.
010. REFERIDOS A ATRIBUTOS FISICOS.
 011. Belleza.
 012. Realidad.
 013. Fortaleza.
 014. Debilidad.
 015. Edad.
 016. Etnia.
 017. Sexo.
020. REFERIDOS A ATRIBUTOS INTELLECTUALES.
 021. Inoligente, sabio-a, ilustrado-a, humanista (valoración positiva de la capacidad intelectual).
 022. Ignorante (valoración negativa de la capacidad intelectual).
 023. Otros atributos (*A especificar*).
030. REFERIDOS AL TERRITORIO.
031. Gentilicios donde se especifica el territorio de pertenencia.

032. Referencia a colectivos definidos como no pertenecientes a gentilicios.
033. Otras referencias (Ciudadanos-as, súbditos-as, vecinos-as, etc.).
040. ATRIBUTOS EN RELACION CON EL PARENTESCO.
041. Hacen referencia a la filiación y/o consanguinidad.
042. En relación con el patrimonio.
043. Otros: Compañero-a, amigo-a, etc.
050. ATRIBUTOS EN RELACION CON LA RELIGION.
051. Pertenecientes a órdenes religiosas católicas.
052. Pertenecientes a la estructura de la iglesia católica.
053. Pertenecientes a otras religiones.
060. ATRIBUTOS EN RELACION CON EL PODER.
061. Indican dominación/posesión a nivel político (Incluir la figura del "Candidato-a al poder" en esta categoría).
062. Indican sumisión a nivel político.
063. Indican autonomía a nivel político.
064. Indican dominación/posesión a nivel económico.
065. Indican sumisión a nivel económico.
066. Indican autonomía a nivel económico.
067. Indican dominación/posesión a nivel intelectual.
068. Indican sumisión a nivel intelectual.
069. Indican autonomía a nivel intelectual.
070. Indican dominación/posesión sin especificar ámbito.
071. Indican sumisión sin especificar ámbito.
072. Indican autonomía sin especificar ámbito.
080. ATRIBUTOS DE CARACTER.
081. De independencia y autonomía (por ejemplo: solitario-a).
082. De dependencia y falta de autonomía.
083. Atributos de agresividad (conquistador, etc.).
084. Atributo de pacificidad (no belicida).
085. Atributos de sumisión.
086. Atributos de rebeldía.
087. Atributos de estabilidad psicológica (por ejemplo: tranquilo-a, equilibrado-a, etc.).
087. Atributos de inestabilidad psicológica (por ejemplo "Carácter ligero").
088. Atributos en relación con la capacidad positiva del personaje (excepto capacidad intelectual).
089. Atributos en relación con la capacidad negativa del personaje (excepto capacidad intelectual).

090. Atributos de innovación (por ejemplo: ser el/la primero-a, original, nuevo-a, creativo-a, novedoso-a, cambiar, etc.).
091. Atributos que indican inmovilismo, permanencia, poca innovación.
100. ATRIBUTOS NEGATIVOS REFERIDOS A LA ACTIVIDAD QUE REALIZAN LOS PERSONAJES.
110. ATRIBUTOS POSITIVOS REFERIDOS A LA ACTIVIDAD QUE REALIZAN LOS PERSONAJES (por ejemplo: Un pintor innovador no estaría dentro de la categoría carácter innovador sino en ésta ya que el atributo va referido a la actividad del personaje).
120. OTROS ATRIBUTOS NO ESPECIFICADOS.
- Nota: Cuando encontramos dos o más adjetivos se ha de codificar el más significativo desde el punto de vista del sexo/mo y/o androcentrismo borrando los restantes.
- v10.- TIPO DE LECTURA.
1. Lectura es extraída de bibliografía existente (no creada por los autores-as del libro de texto).
 2. Lectura creada por los autores del libro de texto para ilustrar el tema.
- v11.- TITULO DE LA LECTURA.
9. No hay título.
- v12.- TITULO DE LA OBRA (en el caso de que sea un fragmento o de un libro que no sea el que estamos analizando (cita de otro libro: literario, histórico, etc.).
9. No hay título.

Codificación para las ilustraciones

v1.- UNIDAD DE ANÁLISIS: EL PERSONAJES QUE APARECE GLOBALEMENTE EN LA ILUSTRACION.

- VARON (Uno o dos varones como máximo) ... *pasar a v3 poner un 0 en la v2.*
- MUJER (Una o dos mujeres como máximo) ... *pasar a v3 poner un 0 en la v2.*
- Colectivo de varones (tres o más varones) ... *pasar a v3 poner un 0 en la v2.*
- Colectivo de mujeres (tres o más mujeres) ... *pasar a v3 poner un 0 en la v2.*
- Colectivo de varones y mujeres (tres o más personajes de ambos sexos) ... *pasar a v2. poner un 0 en la v2.*
- Pareja (un varón y una mujer) ... *pasar a v3 poner un 0 en la v2.*

v2.- ¿Cuántas mujeres aparecen?—Marcar con un círculo—
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 ... 15 o más.

¿Cuántos varones aparecen?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 ... 15 o más.

v3.- *Ambito dominante de la accion (Sólo en el caso en que ellos personajes de la ilustración representen una actividad, en caso de que la ilustración sea un retrato, es-cultura, etc. poner un 0 en la v3 y pasar a v4).*

- Ambito doméstico.
- Ambito político.
- Ambito militar.
- Ambito religioso.
- Ambito ideológico/cultural.
- Ambito científico/técnico.
- Ambito económico.
- Ambito lúdico.
- No pertinente.

v4.- ¿La ilustración es...?

- Una foto escultura o pintura (es decir, ilustraciones ya existentes extraídas de algún documento histórico o de pinturas existentes).
- Un dibujo (realizado expresamente para ilustrar el tema).
- No se sabe.

v5.- ¿El protagonista es...? (Para cercionarse ayudarse con el comentario elaborado a pie de la ilustración).

- Varón (Uno o dos varones como máximo) ... *pasar a v6.*
- Mujer (Una o dos mujeres como máximo) ... *pasar a v6.*
- Colectivo de varones (tres o más varones) ... *pasar a v7.*
- Colectivo de mujeres (tres o más mujeres) ... *pasar a v7.*
- Colectivo de varones y mujeres (tres o más personajes de ambos sexos) ... *pasar a v7.*
- Pareja (un varón y una mujer) ... *pasar a v7.*

v6.- Si únicamente hay un personaje protagonista: ¿Qué hace el protagonista individual? Responder y pasar a v15, poniendo 0 en las preguntas intermedias.

v7.- Los/Las protagonista/s ¿Tienen la misma actividad entre sí?

(v8)

- Si ¿Cuál es esta actividad?
- No.
- No pertinente.

v9.- Señalar cada una de las actividades diferenciadas que hacen los protagonistas.

Personajes protagonistas					
1.	Varón (Uno o dos varones como máximo).				
2.	Mujer (Una o dos mujeres como máximo).				
3.	Colectivo de varones (tres o más).				
4.	Colectivo de mujeres (tres o más).				
5.	Colectivo de varones y mujeres (tres o más personajes de ambos sexos).				
6.	Pareja (un varón y una mujer).				
	Personi/grupo	Actividad			
v9bis	1 2 3 4 5 6	Actividad	.....		v10
v11	1 2 3 4 5 6	Actividad	.....		v12
v13	1 2 3 4 5 6	Actividad	.....		v14

v15.- ¿Todos los personajes representados son protagonistas?

1. Sí..... Fin del análisis (Poner 0 en las "V" siguientes).
2. No.....
9. No está claro n.º de página de la ilustración.

v16.- Los personajes no protagonistas (personajes secundarios) ¿Tienen la misma actividad entre sí?

1. Sí ¿El personaje no protagonista es...? (v17)
 2. No.....
1. Varón (Uno o dos varones como máximo).
 2. Mujer (Una o dos mujeres como máximo).
 3. Colectivo de varones (tres o más varones).
 4. Colectivo de mujeres (tres o más mujeres).
 5. Colectivo de varones y mujeres (tres o más personajes de ambos sexos).
 6. Pareja (un varón y una mujer).

(v18)

¿Cuál es esta actividad?

.....

Poner 0 en las "V" siguientes.

Fin del análisis

(No olvides responder a las 5 preguntas últimas de texto de pie de fotografía, coherencia con la ilustración, editorial, curso y tema.)

Pasar a v19.

v19.- Señalar cada una de las actividades diferenciadas que hacen los diferentes personajes secundarios o cada grupo de personajes secundarios.

Personaje o grupo		
1. Varón (Uno o dos varones como máximo).		
2. Mujer (Una o dos mujeres como máximo).		
3. Colectivo de varones (tres o más).		
4. Colectivo de mujeres (tres o más).		
5. Colectivo de varones y mujeres (tres o más personajes de ambos sexos).		
6. Pareja (un varón y una mujer).		
Personi/grupo	Actividad	
v19bis 1 2 3 4 5 6	Actividad	v20
v21 1 2 3 4 5 6	Actividad	v22
v23 1 2 3 4 5 6	Actividad	v24

v25.- EL PERSONAJE.

11. VARON SIN NOMBRE PROPIO *Pasar a v27.*
12. MUJER SIN NOMBRE PROPIO *Pasar a v27.*
13. COLECTIVO DE VARONES SIN NOMBRE PROPIO *Pasar a v27.*
14. COLECTIVO DE MUJERES SIN NOMBRE PROPIO *Pasar a v27.*
15. COLECTIVO DE HOMBRRES Y MUJERES SIN NOMBRE PROPIO *Pasar a v27.*
16. INSTITUCIONES SIN NOMBRE PROPIO *Pasar a v27.*
17. GENERICO (UNIVERSAL MASCULINO) *Pasar a v27.*
18. INDETERMINADO: EN REFERENCIA A LA TOTALIDAD DE LA SOCIEDAD O POBLACION O A UN GRUPO SOCIAL ESPECIFICO *Pasar a v27.*
21. VARON CON NOMBRE PROPIO *Pasar a v26.*
22. MUJER CON NOMBRE PROPIO *Pasar a v26.*
23. COLECTIVO DE VARONES CON NOMBRE PROPIO *Pasar a v26.*
24. COLECTIVO DE MUJERES CON NOMBRE PROPIO *Pasar a v26.*

8. ANEXO

PERSONAJES CORPUS TEXTUAL ANAYA

CUADRO 1

Varón nombre propio	Varón anónimo	Varones anónimos	Mujer nombre propio	Mujeres anónimas
Carlomagno	señor	nobles	Virgen	mujeres nobles
San Benito de Nursia	rey	reyes	Catalina de Aragón	viudas
Cristo	heraldo	guerreros		monjas
Lutero	maestro	funcionarios eclesiásticos		abadesas
León X		caballeros		
Calvino		obispos		
Enrique VIII		sacerdotes		
Marsilio Ficino		monjes		
Picco de la Mirandola		juglares		
Erasmus		trovadores		
Tomás Moro		para humanistas		
Copérnico		emperadores		
Vesalio		artesanos		
Gutenberg		hidalgos		
Brunelleschi		marinos		
Alberti		conquistadores		
Bramante				
Ghiberthi				
Donatello				

Massacio				
Boticelli				
Leonardo				
Miguel Ángel				
Rafael				
Tiziano				
Carlos V				
Dureri				
Francisco I				
Roger van der Weyden				
Hermanos van Eyck				
El Bosco				
Tolomeo				
Enrique el navegante				
Bartolomé Díaz				
Vasco de Gama				
Cristóbal Colon				
Juan II				
Américo Vespucio				
Núñez de Balboa				
Fernando de				

Magallanes				
Hernán Cortes				
Moctezuma				
Francisco				
Pizarro				
Atahualpa				
Antonio de				
Montesinos				
Bartolomé de				
las Casas				

OCUPACIONES CORPUS TEXTUAL ANAYA

CUADRO 2

VARONES	MUJERES
invasores	monjas
emperadores	viuda
reyes	abadesa
nobles	noble
campesinos	
señor	
guerreros	
siervos	
servidores	
eclesiásticos	
funcionarios	
maestro	
oficiales	

mercaderes	
duques	
marqueses	
condes	
caballeros	
obispos	
sacerdotes	
monjes	
heraldo	
juglares	
trovadores	
clérigos	
comerciante	
peregrinos	
magistrado	
aprendices	
banqueros	
criados	
marinos	
papa	
humanista	
escritores	
artistas	
arquitectos	
pintores	
escultores	
hidalgos	
conquistadores	
virreyes	

**VERBOS ASOCIADOS A VARONES Y A MUJERES EN EL CORPUS
TEXTUAL ANAYA**

CUADRO 3

VARONES	MUJERES
impulsar	hilar
diseñar	cuidar
realizar	vendimiar
crear	tejer
comprar	sembrar
defender	orar
estudiar	rezar
traducir	
viajar	
renovar	
inventar	
inspirar	
excomulgar	
pagar	
condenar	
gobernar	
administrar	
invadir	
orar	
servir	
predicar	
explorar	
conquistar	
descubrir	

ADJETIVOS ASOCIADOS A VARONES Y A MUJERES EN EL CORPUS TEXTUAL ANAYA

CUADRO 4

VARONES	MUJERES
libre	casada
invasores	soltera
incapaces	esposa
poderosos	
sometido	
influyente	
culto	
lujoso	
excelentes	
superiores	
americano	
musulmán	
cristiano	
forzoso	

PERSONAJES CON NOMBRE PROPIO EN LAS ILUSTRACIONES ANAYA

CUADRO 5

MASCULINOS	FEMENINOS
Calvino	Virgen
Hernan Cortés	Virgen de las Rocas
Moctzuma	Santa Eulalia
Gutenberg	

Lutero	
Erasmus de Rotterdam	
Moisés	
David	
Jaime I	
Federico II	
Enrique VIII	

OCUPACIONES DE VARONES Y MUJERES EN LAS ILUSTRACIONES DE ANAYA

CUADRO 6

VARONES	MUJERES
Soldados	Santa
Enfermos	Esposa
Obispos	Noble
Curas	Sirvienta
Santos	Cocinera
Papas	Niña
Rey	Enferma
Emperador	Hilandera
Descubridor	Tejedora
Niño	Madre
Cantero	
Descubridor	
Conquistador	
Artista	

Científico	
Campesino	
Herrero	
Comerciante	
Artesano	
Humanista	
Copista	
Cruzado	
Noble	
Vasallo	
Fraile	

VERBOS Y ADJETIVOS DE LAS LECTURAS ANAYA

CUADRO 7

VERBOS	ADJETIVOS
Invitar	Absoluto
Seguir	Perfecto
Jurar	Huidos
Velar	Emigrados
Declarar	Insano
Defender, Atender	Curiosos
Trabajar	Tosco
Decidir	Escaso
Comprender	Habitual
Formar	Grandioso
Reconquistar	Famoso
Buscar	(...)

Obedecer	
Diezmar	
Liquidar	
Convocar	
Residir	
Gobernar	
(...)	

PERSONAJES CORPUS TEXTUAL VICENS VIVES

CUADRO 8

Varón nombre propio	Varón anónimo	Varones anónimos	Mujer anónima	Mujeres anónimas	Mujer nombre propio
Carlomagno	marques	musulmanes	hija	mujeres	Isabel
Dios	rey	hungaros	abadesa	damas	Virgen
Pantocratot	hijo	navegantes	monja		Santa Teresa
Cristo	alcalde	benedictinos	creyente		Catalina de Aragón
Carlos VII de Francia	inca	marineros			
Pere Joan	emperador	hombres			
Pere Oller	virrey	funcionarios			
Guillermo		conquistadores			
Sagrega		literatos			
Gil de Siloé		humanistas			
Planton		sacerdotes			
Aristóteles		eclesiasticos			
		medicos			

Erasmus		magistrados			
Leon X		profesores			
Lutero		estudiantes			
Carlos V		ecardenales			
John Knox		obispos			
Enrique VIII		monjes			
Clemente VII		curas			
Carlos I		abades			
S. Ignacio de		condes			
Loyola		señores			
Lorenzo de		caballeros			
Medici		consejeros			
Francisco I					
Hernan Cortés					
Moctezuma					
F.Pizarro					
Diego					
Almagro					
Atahualpa					
N.Cabeza de					
Vaca					
P.Valdivia					
Orellana					
Juan de Garay					
Legazpi					
Urbareta					
Infante Felipe					
Colón					
Eratóstenes					

Toscanelli					
V.N.de Balboa					
Elcano					
Magallanes					
B. de las casas					
Vespucio					
Calvino					
Brunelleschi					
Alberti					
Donatello					
Ghiberti					
Masaccio					
Franchesca					
Botichelli					
Bramante					
Miguel Angel					
Cellini					
da Vinci					
Giorgione					
Tintoretto					
Tiziano					
v.d. Weyden					
Hermanos van					
Eyck					
Memling					
El Bosco					
Brueghel					
Durero					
Holbein					

Cranach					
---------	--	--	--	--	--

OCUPACIONES CORPUS TEXTUAL VICENS VIVES

CUADRO 9

VARONES	MUJERES
monjes	monjas
marineros	santa
estudiantes	abadesa
obispos	reina
curas	damas
médicos	
reyes	
nobles	
humanistas	
filósofos	
emperadores	
santos	
virrey	
hijo	
cardenales	
conquistadores	
descubridores	
consejeros	
señores	
abades	

escultores pintores arquitectos navegantes alcalde marqués inca	
---	--

**VERBOS ASOCIADOS A VARONES Y A MUJERES CORPUS TEXTUAL
VICENS VIVES**

CUADRO 10

VARONES	MUJERES
proclamar	organizar
unificar	entretener
elaborar	fundar
organizaar	acudir
dirigir	rezar
gobernar	permitir
recaudar	iniciar
entregar	
transfomar	
acudir	
ostentar	
poseen dediar	
entregar	
ejercer	

controlar	
poseer	
trabajar	
cobrar	
comprar	
servir	
copiar	
enseñar	
expandir	
producir	
intercambiar	
leer	
escribir	
controlar	
revitalizar	
repoblar	
convocar	
educar	
publicar	
bautizar	
evangelizar	
pintar	
innovar	

**ADJETIVOS ASOCIADOS A VARONES Y A MUJERES CORPUS
TEXTUAL VICENS VIVES**

CUADRO 11

VARONES	MUJERES
ricos	refinadas
humildes	
abandonados	
sometidos	
reducido	
educados	
valientes	
leales	
únicos	
aficionados	
atemorizados	
independientes	
poderoso	
débil	
virtuosos	
solemne	
exagerado	
magnífico	
hermosos	
prósperos	

PERSONAJES CON NOMBRE PROPIO ILUSTRACIONES VICENS VIVES

CUADRO 12

MASCULINOS	FEMENINOS
Pantocrator de Santo Isidoro de León	Virgen de Vico
Rey David	Virgen Eva
Santo Domingo de Soria	Santa Ana
Lutero	Virgen María
Erasmus de Rotterdam	Venus
Papa Pablo III	India Doña María
San Ignacio de Loyola	
David	
San Jorge	
Cristo	
Adan	
Durero	
Carlos IV de Francia	
Dios	
Jesús	
Reyes Magos	
Vasco de Gama	
Cristobal Colon	
Vasco Nuñez de Balboa	
Antonio Pigafetta	
Hernán Cortes	
Jerónimo de Aguilas	

OCUPACIONES ILUSTRACIONES VICENS VIVES

CUADRO 13

VARONES	MUJERES
copista	tejedora
labrador	hilandera
vendimiador	recolectora
rey	pastora
caballeros	monja
recolectores	penitente
agricultores	madre
artesanos	esposa
penitente	santa
creyentes	
soldados	
comerciantes	
tintoreros	
trabajadores	
docente	
estudiantes	
aprendices	
vendedores	
compradores	
conquistadores	
vigilantes	
marido	

VERBOS Y ADJETIVOS LECTURAS VICENS VIVES

CUADRO 14

VERBOS	ADJETIVOS
rezar	soltero
trabajar	encinta
combatir	malvadas
mantener	absueltos
guiar	libres
obedecer	importantes
someter	buenos
heredar	indispensables
casarse	noble
entretener	adecuado
casarse	refinadas favoritas
conversar	viudas
impartir	generosos
recaudar	belicosos
organizar	eterna
peregrinar	seria
rezar	salvajes
ayunar	perfecto
confesarse	obligado
formase	diabólicas
acoger	desconocidos
residir	poderoso
teñir	venerado
enseñar	libres

desarrollar	felices
poblar	humildes
donar	
traicionar	
comprar	
vender	
saber	
guiar	
crear	
interpretar	
saber	
escribir	
dar	
recibir	
someter	
atemorizar a	
abandonar	
conquistar	
perder	
castigar	
destruir	

