



La perspectiva de género en el Currículum de la ESO:
La necesidad de visibilizar lo aportado por las mujeres.

Presentado por:

Alicia Gallán Elfau

Tutora

Consol Aguilar Rodenas

Máster Universitario en Igualdad de Género en el Ámbito Público y Privado (Plan 2013)

A distancia

Edición

Curso académico 2019/2020

Segunda convocatoria

Palabras clave: historia, mujeres, manuales, análisis, ESO,

ÍNDICE

1. Historia de vida.....	4
2. El marco legislativo	7
2.1. En el marco internacional.....	7
2.2. En el marco nacional	7
2.3. En el ámbito autonómico.....	8
2.4. Legislación sobre contenidos educativos.....	10
2.5. Conclusiones del marco legislativo.....	13
3. El estado de la cuestión	14
3.1. Las contribuciones a la perspectiva de género en los materiales de la ESO.....	15
3.1.1. Investigaciones sobre los libros de texto.....	15
3.1.2. Las bases de datos para analizar la perspectiva de género.....	20
3.2. La perspectiva de género en la comunidad aragonesa.....	21
3.3. Conclusiones.....	21
4. Currículum de la ESO en el IES “Ramón y Cajal”	22
4.1. Currículum de la ESO aprobado en Aragón	22
4.1.1. Análisis del Preámbulo y los artículos de la Orden.....	23
4.1.2. El uso del masculino genérico en el texto.....	24
4.1.3. Análisis del articulado legislativo.....	25
4.1.4. Anexo I. Orientaciones metodológicas para la etapa.....	26
4.1.5. Anexo II Currículo de las materias de ESO. Geografía e Historia.....	27
4.1.5.1. Objetivos y orientaciones metodológicas.....	28
4.1.5.2. Los Contenidos reglamentados y los Estándares de Aprendizaje.....	29
4. 2. Los PLANES del IES “Ramón y Cajal”.....	30
4.2.1. El Instituto “Ramón y Cajal”.....	30
4.2.2. El profesorado del Instituto.....	31
4.2.3. Programación de la asignatura en los cursos de la ESO.....	32
4.2.4. Los planes de convivencia e igualdad. ¿Influyen en los contenidos escolares?.....	32
4.3. Análisis con enfoque feminista de los manuales de 1º, 2º y 4º ESO.....	33
4.3.1. Primero de la ESO.....	35
4.3.1.1. Análisis del texto de primero de la ESO.....	35
4.3.1.2. Análisis de las imágenes de primero de la ESO.....	38
4.3.1.3. Conclusiones del análisis de primero de la ESO.....	39
4.3.2. Segundo de la ESO.....	39
4.3.2.1. Análisis del texto de segundo de la ESO.....	39

4.3.2.2. Análisis de las imágenes de segundo de la ESO.....	41
4.3.3. Cuarto de la ESO.....	42
4.3.3.1. Análisis del texto de cuarto de la ESO.....	42
4.3.3.2. Imagen en cuarto de la ESO.....	45
5. Conclusiones finales.....	46
6. Reflexión final	49
7. Recursos bibliográficos y en Web.....	51

1. Historia de vida

Elegir el tema para el Trabajo Final de Máster en el perfil profesional no me resultó demasiado complicado porque es una continuación y una profundización de la labor que llevo a cabo desde hace cinco años.

La elección, del tema y de mi labor, tiene mucho que ver con el compromiso que adquirí con las mujeres más invisibles y menos reconocidas de la historia: las cuidadoras, las madres y las abuelas, las amas de casa, las trabajadoras domésticas.... Creo que introducir la perspectiva de género en los contenidos educativos debe ir mucho más allá que incorporar a mujeres de forma individual y que destacaron en ámbitos considerados como masculinos. Es innegable que, en cierta medida, contribuyen a desafiar el pensamiento patriarcal sobre las capacidades cognitivas de las mujeres y que es relevante, para la infancia y la adolescencia, conocer las vidas de mujeres científicas, por ejemplo. Sin embargo, creo que es necesario profundizar en las causas y las estrategias que ha seguido el patriarcado para hacer del ser mujer, un estigma.

Puedo hablar en primera persona de ello, con vivencias que he experimentado y que me han llevado a preguntarme, mil y dos mil veces, qué había hecho mal, en qué había ofendido, cómo podía obtener la aprobación de alguien, a quién pertenecía mi vida, qué importancia tenían mis sentimientos, qué medida se usaba para valorar mi trabajo, ... entre otras. Pero mis experiencias concretas no tienen muchas relevancia, lo que sí la tiene es el elevado número de mujeres que se habrán hecho preguntas parecidas a las que planteo. Puedo arriesgarme a decir que las dudas sobre nuestro valor como seres humanos, profesionales, trabajadoras... aparecen recurrentemente, porque vivimos en una sociedad que publicita y legitima constantemente la idea de que las mujeres somos inferiores y la idea de que es nuestra obligación, estar al servicio de quien lo requiera. Es todo un desafío para cualquier mujer, salirse un solo milímetro del estigma de inferioridad y del servicio obligatorio. Las mujeres que lo hemos hecho, y que también somos multitud, sabemos que salirse de ese estrecho margen lleva consigo algún tipo de castigo. Tomar decisiones sobre nuestra vida, viajar en solitario, demostrar conocimiento, ambicionar reconocimiento, competir con hombres en sus espacios,...todo ello conlleva críticas, desautorización, exposición pública y en los peores casos, violencia. Cada una sabe, para sí, cómo ha sido todo esto, en su vida. La mayor parte de las dificultades vividas ni siquiera se cuentan, ni siquiera se nombran, por habituales y sobre todo, porque queremos vivir sin ser conscientes, constantemente, de la opresión a la que estamos sometidas, por ser

mujeres. Todos los días hay miradas que no quieres recibir, todos los días hay tonos condescendientes o despreciativos, todos los días hay comentarios sexuales, todos los días hay dudas en quien tiene que valorar tu trabajo, todos los días reaprendes que las mujeres no hicimos nada que mereciera ser incluido en el discurso hegemónico que conocemos como Historia.

¿Cómo hacemos las mujeres para sobrellevar el castigo de olvidarnos de que existimos para servir a otros y vivir, a ratos, para nosotras mismas? ¿Cómo lo llevamos haciendo desde hace miles de años? ¿Cómo nos hemos sacudido toda esta ideología misógina y tantas mujeres han conseguido desafiar el estigma y ser recordadas por sus trabajos como científicas, escritoras, pensadoras, líderes, inventoras....? ¿Cuántas más cayeron en el olvido y no son recordadas pero igualmente se sacudieron el estigma en su época? ¿Cuánta violencia, real y simbólica, ha sido ejercida sobre las mujeres para mantener durante tanto tiempo la fantasía de que las mujeres somos menos que los hombres?

Ninguna de estas preguntas se responde en los manuales educativos que relatan la Historia. Las mujeres siguen apareciendo ocasionalmente, sin hacer referencia a sus condiciones de vida, las leyes o las costumbres que les afectaban especialmente, qué estrategias tenían para soslayarlas... Uno de los aprendizajes que he adquirido cursando el Máster es, comprobar la persistencia de una misoginia colectiva que obstaculiza muchos avances y que va acompañada de la misoginia interiorizada por las mujeres, que en parte, es herencia inconsciente de la padecida por todas nuestras antepasadas.

Esta falta de información genera, o contribuye a generar, el desprestigio que envuelve las labores de cuidado puesto que el discurso social atribuye estas tareas a mujeres, sin formación ni preparación profesional y que no tienen capacidad para tener empleos mejor remunerados. En mi vida he desempeñado trabajos de limpiadora y de cuidadora y he tenido la oportunidad de valorar su relevancia y el enorme bagaje de conocimientos que se ponen en marcha.

El motor que me ha traído hasta aquí, hasta el máster y hasta la elaboración del TFM, es el haber formado parte de “las que cuidan” y que son invisibles pero en especial con aquellas que cuentan menos para el patriarcado, por no tener suficiente formación o por realizar tareas de cuidado. Son ellas, las madres, las abuelas, las tías, las hermanas, las hijas, las amas de casa, las trabajadoras domésticas, las cuidadoras, las auxiliares, las limpiadoras, son las que no tienen ni voz ni prestigio para contar su

realidad o los derechos que les faltan, ni tampoco para contar cuánto saben por haber ejercido como tales, son todas ellas, las que me impulsan para atravesar los obstáculos internos y externos y adquirir suficiente valor (interno y externo) para hablar de ellas.

He tenido, y espero seguir teniendo, una vida rica en experiencias, en dificultades, en logros y en alegrías. En lo laboral he tenido un recorrido poco acostumbrado, por mi formación y capacidades. He tenido empleos gratificantes pero he tenido más, de los que sólo sirven para pagar facturas. He trabajado de lotera, camarera en todas las versiones, canguro, encuestadora, secretaria, limpiadora, cuidadora de personas ancianas, gestora de recursos en ONG, cooperante internacional, monitora de actividades infantiles, guía turística,...hasta que me volví a quedar en paro y con expectativas poco atrayentes, hace cinco años. Pese a todo, a mis inseguridades, mis carencias y mis dudas me pregunté si podía hacer algo más con mi vida y me puse a prueba con un curso de promotora de género. Así averigüé que mis convicciones feministas estaban bien asentadas conceptualmente, aunque me hacían falta conocimientos y práctica académica para transmitir un discurso coherente. Fue muy gratificante descubrir que sabía cosas y que podía transmitir las de forma ordenada y científica al acabar el curso. Comencé a ofertar charlas divulgativas sobre la historia de las mujeres, elaboradas desde un punto de vista de una cuidadora que habla de sus antepasadas, de su linaje. Desde entonces he conseguido convencerme de que tengo suficiente legitimidad como para presentarme como una profesional y eso me llevó a matricularme en el Máster.

Han sido meses duros porque he luchado más con mis inseguridades sobre la práctica académica, que con limitaciones reales. La relación que tiene todo esto con el tema del TFM es que mi historia corre paralela a la de muchas otras que no aparecen en el discurso histórico hegemónico. Es mi vida, desorganizada y paradójica la que me ha enseñado a mirar la vida desde el ángulo de las mujeres que cuidan porque he formado parte de ese mundo. Si hubiese seguido la senda más segura, la que me aconsejaban mis padres, estudiando unas oposiciones, jamás habría tenido la oportunidad de ver el cuidado con los ojos de las cuidadoras. Lo que aprendí es que hay muchísima humanidad, valores deseables, muchos conocimientos y capacidad de observación. A pesar de haberme sentido inferiorizada, en ocasiones, por estar realizando estos trabajos tan poco valorados y remunerados, he aprendido a admirar a las mujeres que cuidan y eso quiere decir, que admiro a todas las mujeres porque son excepción, las que han vivido sin cuidar de nadie. Por todo esto y algunas cosas más

que he vivido, siento el compromiso con poner luz en esta realidad. Por una parte deseo contribuir para que mis antepasadas recuperen su prestigio arrebatado y por otra es necesario que las futuras generaciones, puedan beneficiarse de las enseñanzas que obtendremos de conocer todo lo que hicieron las que estuvieron antes.

Por todo esto, quería aportar algo al análisis de los materiales educativos desde una perspectiva de género y a las distintas posibilidades que se abren cuando pensamos en abordar la historia de las mujeres.

2. El marco legislativo.

Para contextualizar el marco legislativo que rige los contenidos curriculares para la ESO en relación a la implantación de la perspectiva de género debemos atender a la siguiente normativa:

2.1. En el marco internacional:

- La Declaración Universal de Derechos Humanos ¹en su primer artículo declara que *todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros* lo cual apela al buen trato que debería ofrecerse a las mujeres. En el artículo 26 se especifica el derecho a la educación de todas las personas y que además, fortalezca el respeto a los derechos humanos, con lo cual se recoge el derecho a una educación con valores igualitarios entre los sexos.
- Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 ²expresan su compromiso con la educación igualitaria e inclusiva en el Objetivo 4, que además hace referencia a la calidad educativa y en el Objetivo 5, específicamente dirigido a lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.

2.2. En el marco nacional, las leyes vigentes son las que siguen:

- LOMCE Ley Orgánica 8/2013³, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. La importancia que el legislador otorga a la igualdad y a la perspectiva de género puede valorarse en función de dónde se nombra y cómo. La primera mención al tema de la igualdad entre hombres y mujeres aparece dentro del Artículo 1 (12ª posición de 17 principios) en el apartado I) y dice así: “El desarrollo, en la escuela, de

¹ https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

² https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

³ https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.” Como principio educativo debería regir en todos los ciclos y en todas las materias, así como en los materiales y las metodologías, es decir, que tendría que aplicarse de forma transversal en la función educativa pero al ocupar un lugar alejado de la cabecera pierde fuerza y queda desdibujado como principio rector. Además, tal y como señala García Luque (2016:14) es un artículo de poca efectividad, puesto que no va acompañado de indicaciones metodológicas para llevarlas a cabo. Señala el mismo defecto para el artículo 40 y el artículo 127, el primero referido a la educación en igualdad en Formación Profesional y el segundo referido a las competencias del Consejo Escolar. En la Disposición adicional cuarta se incluye la obligación de que los libros de texto y demás materiales curriculares “deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa”.

2.3. En el ámbito autonómico las leyes vigentes son las siguientes:

- Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo⁴, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, en el siguiente articulado:

Artículo 6. Objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria. La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las capacidades que les permitan alcanzar los siguientes objetivos, establecidos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo, afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos

⁴ <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910768820909>

que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

Artículo 11. Elementos transversales. 2. Se impulsará el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

Artículo 29. Innovación Educativa. 6. El Departamento competente en materia de educación no universitaria fomentará e impulsará proyectos o actividades que, como indica el art. 7.1 de la Ley 4/2007, de 22 de marzo, de Prevención y Protección Integral a las Mujeres Víctimas de Violencia de Género, “permitan prevenir, detectar y erradicar comportamientos violentos en el ámbito social, educativo y familiar, potenciando los valores de igualdad, respeto y tolerancia a través de modelos positivos de relación y convivencia entre mujeres y hombres”.

Artículo 31. Materiales didácticos. 2. Los materiales curriculares deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos constitucionales, así como los principios y valores establecidos en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y la Ley 4/2007, de 22 de marzo, de Prevención y Protección Integral a las Mujeres Víctimas de Violencia en Aragón.

Disposición adicional sexta. Acciones informativas y de sensibilización.

El Departamento competente en materia de educación no universitaria, en colaboración con otros Departamentos o Administraciones Educativas, promoverá la divulgación entre el alumnado del testimonio de las víctimas del terrorismo y de su relato de los hechos; la divulgación entre el alumnado de información sobre los riesgos de explotación y abuso sexual, así como sobre los medios para protegerse, en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 6 del Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual y actividades de información, campañas de sensibilización, acciones formativas y cuantas otras sean necesarias para la promoción de la igualdad de oportunidades y la no discriminación, en especial entre mujeres y hombres y personas con algún tipo de discapacidad, así como para la prevención de la violencia de género.

Disposición adicional octava. Referencia de género. Todas las referencias contenidas en la presente Orden para las que se utiliza la forma de masculino genérico, deben entenderse aplicables, indistintamente, a mujeres y hombres.

2.4. Legislación sobre contenidos educativos

En cuanto a la legislación vigente que incorpora la perspectiva de género y regula su transversalización sobre los contenidos educativos, hay que tener en cuenta las siguientes leyes, a nivel estatal y autonómico:

- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres ⁵. Los artículos que tienen relación directa con la educación se especifican a continuación:

Artículo 24. 1. Las Administraciones educativas garantizarán un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través de la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que, por comportamientos sexistas por los estereotipos sociales asociados, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres. 2. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, desarrollarán, con tal finalidad, las siguientes actuaciones: a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres. b) 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 materiales educativos. f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

Artículo 24.2 a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres. b) 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 materiales educativos.

- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género⁶. Son destacables los siguientes artículos:

⁵ <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>

⁶ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>

Capítulo I. Artículo 7. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieran los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para: a) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. d) El fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como privado, y la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.

- Ley 4/2007, de 22 de marzo, de Prevención y Protección Integral a las Mujeres Víctimas de Violencia en Aragón.

Artículo 7. Medidas en el ámbito educativo.

1. La Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón impulsará el desarrollo de actividades dirigidas a la comunidad escolar que permitan prevenir, detectar y erradicar comportamientos violentos en el ámbito social, educativo y familiar, potenciando los valores de igualdad, respeto y tolerancia a través de modelos positivos de relación y convivencia entre mujeres y hombres.

2. En los diseños curriculares se incluirán los contenidos necesarios para promover la educación en igualdad de oportunidades como instrumento de prevención de la violencia y el respeto a los derechos fundamentales de las personas.

3. El Departamento competente en materia educativa elaborará, desarrollará y difundirá proyectos y materiales didácticos que contengan pautas de conducta que transmitan valores de igualdad, respeto y tolerancia, de manera que se favorezca la prevención de actitudes y situaciones violentas o sexistas. Asimismo, llevará a cabo un asesoramiento específico en materia de coeducación que sirva de soporte tanto a la labor orientadora de los centros educativos como a los centros de apoyo al profesorado.

4. Con el mismo fin se revisarán los materiales educativos reglados y no reglados para garantizar la exclusión de contenidos e imágenes estereotipadas que puedan fomentar la violencia contra las mujeres o que contengan referencias o ideas que potencien la desigualdad entre mujeres y hombres.

6. En el proyecto educativo de centro se recogerá la educación para la igualdad entre géneros y la prevención de la violencia. Asimismo, los planes de acción tutorial de todos los niveles educativos incluirán apartados específicos destinados a reflexionar sobre los modelos femenino y masculino, así como una orientación de estudios y

profesiones basada en las aptitudes y capacidades de las personas y no en la pertenencia a uno u otro sexo.

8. El Consejo Escolar de Aragón impulsará la adopción de medidas educativas que favorezcan la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres.

• Ley 7/2018 de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en Aragón. Capítulo I del Título III Igualdad en la educación. ⁷ Artículo 29. Principios de igualdad en educación.

1. El sistema educativo aragonés incorporará el principio de la educación en relación y el enfoque de género de forma transversal, promoviendo la dignidad de la persona y su desarrollo integral y la construcción de una sociedad justa y pacífica, capaz de eliminar las desigualdades entre mujeres y hombres en todos los ámbitos, que reconozca los derechos humanos de todas las personas, así como los derechos específicos derivados de la necesidad de eliminar todo tipo de discriminación por razón de género.

2. El sistema educativo aragonés garantizará el principio de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres y eliminará cualquier obstáculo que dificulte la igualdad efectiva para que la comunidad educativa crezca en un entorno de tolerancia, convivencia y respeto a los derechos y libertades fundamentales.

4. Los centros educativos aragoneses cumplirán el principio de inclusión de la perspectiva de género en el conjunto de sus actuaciones y aplicarán el uso integrador y no sexista del lenguaje en los materiales curriculares y recursos didácticos adaptados para los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema de enseñanza.

5. La administración educativa deberá asegurar la implantación de metodologías y actuaciones que garanticen la coeducación en la escuela.

6. La igualdad de género ha de reflejarse en el proyecto educativo de todos los centros y en su praxis educativa cotidiana.

7. Todo ello se articulará en la elaboración de un plan estratégico como herramienta de trabajo donde, a través de un diagnóstico de la realidad, se contendrá la disposición de medios personales, materiales y económicos, incidiendo en medidas favorables para la promoción e inclusión de la igualdad en los centros educativos, así como la especial consideración de los perfiles y funciones de las personas que trabajarán en materia de igualdad en el seno de los consejos escolares.

⁷ https://www.aragon.es/documents/20127/674325/ley_igualdad_aragon.pdf/d254c6ea-931d-bdac-1b33-bb160b7487cd

- La Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determina las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas ⁸

Este texto establece la obligación para todos los centros educativos de incluir un plan de igualdad en el Proyecto Educativo de Centro, la creación del Observatorio de Centro en Convivencia e Igualdad, la formación de un equipo de convivencia e igualdad con el fin de planificar, analizar y evaluar las distintas intervenciones enmarcadas en los planes de convivencia e igualdad del centro, entre otras cuestiones. Una de sus líneas de trabajo será: a) Educar en convivencia positiva desarrollando competencias y valores que impulsen la solidaridad, la tolerancia, la equidad y la igualdad, el respeto, la justicia y la valoración de las diferencias. Dicha línea se desarrollará en actuaciones concretas en los centros en relación a: f) Desarrollo de proyectos de innovación relacionados con la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres, la convivencia y gestión de las emociones.

2.5. Conclusiones del marco legislativo

Es evidente la abundancia de normativa a nivel internacional, estatal y autonómico que promueve, como principio educativo, la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, lo cual podría hacer pensar que existe un interés decidido por parte de quienes legislan en alcanzar la igualdad. Sin embargo, la realidad es que muchos de los artículos no precisan ni concretan cómo se van a materializar. En el mundo de la educación esto es especialmente, problemático porque los recortes presupuestarios de los últimos años y, la escasa inversión en medidas que promocionan la igualdad (asesorías externas, formación profesorado...) dejan en manos del profesorado la puesta en práctica de dichas medidas. Depende del compromiso personal de los cuadros directivos y de profesores y profesoras que se realicen cambios sustanciales en la práctica educativa, como por ejemplo, materiales educativos o currículums. Pero para alcanzar esta capacidad de introducir cambios sustanciales, por parte del profesorado, es necesario que reciban una formación adecuada y continua por parte de personas expertas, ya que sólo esta inversión en la capacitación del profesorado en temas de igualdad conseguirá que se implemente, con efectividad la legislación y la normativa. Si quien debe transmitir valores igualitarios a otras personas, no ha obtenido suficiente capacitación en el tema, no

⁸ <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025975423838>

podrá cumplir con los objetivos que pretenden alcanzar las leyes, ya que quien no está formado-a, no puede formar. La evidente contradicción que existe entre la abundante normativa y la escasa inversión nos lleva a preguntarnos si existe un compromiso real en los poderes públicos por introducir la perspectiva de género en la Educación Secundaria Obligatoria y el resto de ciclos educativos.

3. Estado de la cuestión.

El tema del análisis de la perspectiva de género en los libros de texto, ha generado una enorme producción académica y divulgativa que da la medida de su relevancia. Analizar los contenidos de los manuales educativos, es fundamental, entre otras razones, porque sus discursos alcanzan a la mayoría de la sociedad por el carácter obligatorio de la educación hasta los 16 años y por la enorme sensibilidad de este alumnado a ser influido por los discursos “académicos y educativos”. Aplicar dicha perspectiva tiene como finalidad, de una forma breve, según Pilar Colas y Patricia Villaciervos (2007), citadas en Consol Aguilar (2015:2) “la tarea de identificar y transformar las prácticas institucionales y las actitudes que originan y legitiman comportamientos discriminatorios”, puesto que, según Rosa Peñalver (2003:14) “este hecho supone una clara limitación para las expectativas laborales de las chicas, que no encuentran modelos ni referentes en los libros”, así como para los chicos que no reciben referentes en imágenes o textos de la participación de los varones en actividades de cuidado, lo cual refuerza el estereotipo sobre su escaso valor.

Este análisis se vuelve más relevante, cuando se trata de ofrecer una visión sobre el pasado histórico. Los discursos, las imágenes, las actividades...todo lo que compone un manual educativo dedicado a la Historia, es un reflejo de intenciones, conscientes o inconscientes. En este sentido, siguen vigentes las ideas expresadas por Jurjo Torres (1991) sobre los libros de texto, como el elemento dedicado a conseguir uniformidad en el sistema educativo y a que sus contenidos reflejen los intereses de los grupos dominantes de cada sociedad. Este potencial “adoctrinador” es el que promueve el interés por investigar los intereses ocultos de los libros de texto para transformarlos. En los contenidos se han ido reflejando (y evitando reflejar) las sucesivas leyes de educación, pero es necesario destacar el cambio que introdujo la LOMCE respecto de la LOE ya que si en ésta se reconocía el deber de los libros de texto de respetar la igualdad de género, en la LOMCE no aparece nada similar, tal y como señala Juan Carlos Bel (2016). A esta desaparición, se suma el uso del lenguaje sexista en la redacción del documento legislativo, la financiación pública a la educación segregada

por sexo y la desaparición de asignaturas en las que conocer los derechos humanos y la igualdad de género, tal y como relata Antonia García Luque (2016). Todo ello contribuye a legitimar la continuidad de una enseñanza sexista, sea por inercia o por desconocimiento. A pesar de la abundante producción científica, el análisis con perspectiva de género sigue estando de plena actualidad, puesto que los porcentajes de personajes femeninos siguen siendo escasísimos en los libros de texto. En este sentido, María Vaíllo (2016) reclama que todo este trabajo:

no parece haberse traducido en un cambio efectivo y real sobre el objeto de estudio: los resultados de las investigaciones emprendidas continúan dibujando una situación muy poco halagüeña en cuanto a la incorporación de la igualdad. (p.116)

Es necesario, por lo tanto, continuar investigando la cuestión de cómo los manuales y las prácticas educativas han alimentado y alimentan los estereotipos sobre hombres y mujeres, por dos cuestiones principales, la primera porque nos hace conscientes de la importancia del tema ya que ha generado una reflexión continua y la segunda, porque nos sirve para acreditar el lento progreso existente en la introducción de una perspectiva de género en la educación obligatoria.

3.1. Las contribuciones a la perspectiva de género en los materiales de la ESO.

3.1.1. Investigaciones sobre los libros de texto

Los trabajos de investigación, realizados sobre la perspectiva de género en los manuales educativos de la enseñanza obligatoria, han ido evolucionando a lo largo de los últimos cuarenta años. Es una buena ocasión para recordar las aportaciones realizadas en los primeros años de la Transición, como el realizado por el Colectivo de Educación del Frente de Liberación de la Mujer, en 1977 sobre los manuales de la EGB para analizar la presencia de hombres y mujeres y que detectó una diferencia evidente en los roles asignados a cada sexo y una sobreabundancia de imágenes masculinas (Vaíllo, 2016). Otra investigación interesante citada por Vaíllo (2016) es la realizada por Amparo Moreno (1986) sobre libros de Historia de Bachillerato, en la que constató que la presencia femenina o la alusión a las mujeres no superaba el 1,7%. Basándose en el análisis cuantitativo, la autora relacionó el sexismo de los manuales con la estructura androcéntrica de la materia y propuso una revisión de cuestiones tan relevantes como la cronología, la expansión territorial, la guerra y la jerarquización social. Es decir, que para eliminar completamente el sexismo de los manuales, era necesaria una revisión conceptual de la división de la Historia en épocas, por ejemplo,

ni la Edad Media, el Renacimiento o la Revolución Francesa significaron lo mismo para hombres que para mujeres. En este sentido se pronuncia Consuelo Vega (2002) y añade que se deberían replantear incluso la validez de las propias fuentes históricas, puesto que responden a los intereses del patriarcado.

Desde el Instituto de la Mujer se financió la investigación de Nuria Garreta y Pilar Careaga (1987) sobre los modelos masculino y femenino en los textos de la EGB, analizando 36 libros diferentes, de 14 editoriales y publicados durante siete años. Se detectó una preeminencia de personajes masculinos (75%) respecto a personajes femeninos (25%), además de una presentación estereotipada de oficios y profesiones que contribuía a educar sutilmente a niños y niñas en el sexismo (Vaíllo 2016).

Vaíllo (2016) cita el estudio realizado en los noventa por María Isabel Guerra Pérez (1996) sobre libros de texto de Ciencias Sociales y Geografía e Historia, en los que se detectó que los temas relativos a las mujeres aparecían en anexos o apéndices y que no se especificaban sus aportaciones al desarrollo social, histórico y científico. También se cita la investigación realizada por Teresa Nuño y Teresa Ruipérez (1997), en la que se constata un cambio en los manuales porque detectan que las figuras femeninas estaban menos estereotipadas que las masculinas, aunque, los hombres seguían siendo identificados con distintos personajes de autoridad. En esta década, en general, las investigaciones ampliaron sus análisis e incluyeron el cualitativo ya que según cita Vaíllo (2016), Marina Subirats (1993) señaló que, aunque aparecieran más mujeres en los libros de texto seguían ligadas a sesgos y patrones estereotipados. Otra investigación relevante es la realizada por Carmen Cerezo y Ángeles Rivas (1992) por estar enfocada en las imágenes y por crear un catálogo de imágenes alternativas para modificar la representación estereotipada de los personajes en las actividades domésticas, laborales y de ocio (Vaíllo, 2016). En la década de los noventa, también se publican las reflexiones del uso de la categoría "género" para el análisis histórico de Joan Scott (1990), convirtiéndose en una contribución académica muy relevante para la investigación del tema. Partiendo de los significados del término, muestra la utilidad del término "género" para visibilizar las relaciones de opresión entre los sexos por un lado y entre lo considerado como masculino y lo considerado como femenino, por otro. Para Scott puede resultar útil aplicarlo a la historia porque desvela la relación de poder entre hombres y mujeres, pero también puede tener una deriva invisibilizadora hacia las mujeres. Entre las preguntas que se hace, hay varias que siguen vigentes (Scott, 1990) por ejemplo las que se plantean el tipo de relación

existente entre las leyes de las mujeres y el poder del Estado o la razón por la que las aportaciones de las mujeres a la historia humana han quedado invisibilizadas.

En el estudio realizado por Ana López-Navajas (2014) destacan los trabajos de Nieves Blanco (2000), Rosa Peñalver (2001) y Gloria Espigado (2004) entre otros. Los dos primeros son significativos por la amplia dimensión de la muestra analizada y ambos perciben una ligera mejoría en aspectos como el lenguaje y las imágenes. El estudio elaborado por Espigado (2004) es relevante, según López-Navajas (2014), porque revisa estudios realizados hasta veinte años atrás, para ofrecer una visión global y porque confirma que la escasa presencia de mujeres en textos escolares ha variado escasamente, en dicho período. Apenas aparecen mujeres, “ni como personajes concretos ni como especificidad dentro de las categorías sociales” (López Navajas, 2014:288). Pero la investigación más ambiciosa sobre libros de texto, se realiza en 2009 por parte del equipo coordinado por Ana López Navajas (López Navajas, 2015) sobre 115 manuales, editados en 2007 y correspondientes a las 19 asignaturas de los cuatro cursos de la ESO. Las conclusiones a las que llega tras un minucioso estudio, son abrumadoras e inapelables. Las mujeres siguen estando ausentes de los libros de texto, ya que, la autora cifra en un 7,5% la presencia de referentes femeninos culturales y científicos. Además de la amplitud de la muestra, López Navajas (2015), introdujo otras novedades en su estudio, como los indicadores de presencia y recurrencia que facilitan de qué forma en particular se debe actuar en las asignaturas, ya que la segunda fase del proyecto es un instrumento de intervención didáctica que posibilite la inclusión de las mujeres en los contenidos escolares.

El enfoque, por lo tanto, supera el análisis cuantitativo de otros estudios previos, ampliando el enfoque cuantitativo a un análisis que incluye indicadores que evalúan los lugares y las veces en los que aparecen, o no, referentes femeninos. Aunque el trabajo se centra en analizar la presencia de personajes femeninos, la intención es utilizar esta información para localizar las deficiencias en los contenidos de las asignaturas. Algunas de las conclusiones más relevantes de este trabajo de investigación, se refieren a la escasa presencia de personajes y referentes femeninos en todos los libros de texto estudiados, y a que esta, ya escasa, presencia, disminuye conforme aumenta el nivel de la ESO, López-Navajas (2015) destaca:

Así, en la primera etapa (1.º y 2.º de ESO) tenemos una media de presencia del 13%, pero esta se convierte en 10% en la segunda etapa (3.º y 4.º de ESO)...Este último patrón de comportamiento, que también se

observaba en el estudio de Subirats (1993), se sigue encontrando casi dos décadas después en los textos de enseñanza. (p.293)

La importancia de este estudio ha trascendido el tiempo pasado, puesto que, desde su publicación, han aparecido varios artículos y entrevistas a la autora, en medios de comunicación, comentando los resultados y señalando trabajos posteriores que siguen confirmando las cifras de la ausencia. Es relevante mencionar, que además, reflejan datos que enriquecen el tema, por ejemplo, Pau Rodríguez (2014) incluye la llamativa reacción de las editoriales de los libros de texto a la ausencia de las mujeres: responsabilizan a la historia y señalan que los libros recogen los nombres que aparecen en ella. Marisa Kohan (2017) vuelve a divulgar las cifras más llamativas sobre la clara masculinización de los libros de texto y la ausencia de las mujeres refiriéndose al estudio de López-Navajas y, además, muestra la falta de iniciativa de Ministerio y Comunidades respecto a este tema, responsabilizando a las editoriales. Sin embargo, parece que la tendencia está cambiando tal y como se revela en un artículo de Carmen Serrano y Rocío Ibarra (2019), donde informan de la colaboración entre la editorial SM y López-Navajas para introducir mujeres científicas en libros de texto de educación primaria. Es llamativo que la representante de la editorial SM explique que el sector editorial “funciona con mucha inercia y sin apenas directrices” (Serrano e Ibarra, 2019) para justificar su tardanza en actuar. Además, se pretende vender como avance, que estén dispuestas a introducir mujeres científicas cuando es un cambio mínimo frente a la idea de transformar los libros de texto de todas las asignaturas, que es lo que se defiende desde análisis feministas.

Otro trabajo de relevancia en el tema es el de Nuria Solsona (2015) introduciendo la perspectiva de género en su asignatura de Química, aunque sus reflexiones han generado más artículos de investigación que contribuyen a profundizar en el sexismo de la educación y que pueden ser extendidas a cualquier otra materia. Con la originalidad de sus estrategias, la autora demuestra una reflexión profunda sobre los múltiples canales del machismo para transmitirse socialmente que superan ampliamente la más conocida, dar a conocer a algunas mujeres relevantes sobre el tema. Para ofrecer sus clases llega a fundir en un solo espacio, el laboratorio y la cocina, siendo esta iniciativa una muestra muy gráfica de cómo los conocimientos generados en cada uno de los espacios, se parecen lo suficiente como para poder con-fundirlos, superando así la dicotomía entre lo masculino y lo femenino. Solsona destaca (2015):

Los conceptos que organizan el pensamiento y la cultura no corresponden a formas de pensamiento universales, sino que corresponden a constructos con un sesgo de género, histórica y geográficamente específicos. (p.32)

En esa fusión espacial del laboratorio y la cocina, se funden también, los conocimientos que provienen de probetas y complicadas fórmulas científicas con los que llegan de levaduras para bizcochos y técnicas culinarias variadas y se trabaja en objetivos más sutiles como es el de reivindicar los saberes de las mujeres, por proceder de las tareas que tradicionalmente, se les han asignado en exclusividad (Solsona, 2015):

Decimos que las mujeres tienen una sabiduría que como grupo han elaborado y adaptado a las necesidades de cada momento histórico [...]. El objetivo es estimular el reconocimiento de la práctica científica de las mujeres y dar dignidad de saber a los saberes considerados tradicionalmente femeninos para incluirlos en el modelo de ciencia escolar (p.39)

En una línea similar, Aritza Sáenz del Castillo (2015) profundiza en la tarea de cuestionar el androcentrismo de la ciencia y presenta una propuesta didáctica para alumnado de bachillerato, encaminada a descifrar la historia de las mujeres durante el franquismo. Entre sus conclusiones, destaca los mecanismos de opresión para mantener a las mujeres subordinadas, lo cual es extensible a todos los tiempos históricos (Sáenz del Castillo, 2015). Otro enfoque novedoso del tema lo realiza Vaíllo, en su trabajo financiado por el Instituto de la Mujer y dirigido a los perfiles profesionales de las editoriales, centrado en ofrecer recomendaciones, eminentemente prácticas, para introducir la igualdad en los libros de texto, con la intención de facilitar la transformación de los libros de texto (Vaíllo, 2013) destaca:

Ante este panorama, las aproximaciones más recientes al tema parecen incidir en la necesidad de completar de una manera más efectiva el salto hacia la producción de los libros de texto, proporcionando herramientas de tipo práctico dirigidas a las personas encargadas de su elaboración, y facilitando la creación de nuevos materiales didácticos que representen una alternativa a los textos tradicionales. (p. 7)

Para finalizar este breve repaso sobre el tema, finalizaremos con el realizado por Cosme Gómez-Carrasco y Sergio Gállego-Herrera, (2016) en el que revisan los tres

manuales de Ciencias Sociales e Historia de 4º de la ESO y encuentran un pequeño avance porque aparecen más mujeres representadas pero los datos revelan que todavía se está lejos de alcanzar una representación paritaria (Gómez-Carrasco y Gállego-Herrera, 2016).

3.1.2. Las bases de datos para analizar la perspectiva de género

Además de los estudios mencionados para comprobar la presencia de mujeres en los libros de texto, hay que mencionar algunas bases de datos realizadas y que están a disposición del profesorado o de quien desee consultarlas. La más internacional es la creada por ONU MUJERES y que se aloja en una web llamada “La huella de las mujeres en la Historia” donde se muestran apuntes biográficos de mujeres desde el 400 ac hasta la actualidad.

En el ámbito nacional, destaca la realizada por López-Navajas, Ana; López García-Molins, Ángel et alii (2009). *La Presencia de las Mujeres en la E.S.O.* En este recurso de la web, se ofrece un fichero con datos relativos a la presencia de las mujeres y los hombres que son nombrados o citados dentro de los libros de texto de la ESO. Proporciona cantidad y listado de nombres de hombres y mujeres y además obtiene un indicador para medir la repercusión que tienen en el texto. También es útil para proporcionar referentes femeninos en cualquier asignatura, incluida la Historia.

Otra base de datos menos específica, pero muy práctica para el profesorado, es la elaborada por investigadores e investigadoras vinculadas al estudio de la cultura material de las mujeres y que se materializa en una web de acceso general denominada *Pastwomen*. Su objetivo es dotar de visibilidad a las líneas de investigación en Arqueología e Historia, al tiempo que proporciona recursos actualizados desde las perspectivas feministas. Incorpora aportaciones gráficas, textuales, técnicas y bibliográficas. Una de sus impulsoras es Marga Sánchez Romero de la Universidad de Granada.

Es evidente la enorme producción científica de estudios e investigaciones que avalan la idea de que los libros de texto presentan un sesgo de género que mutila el conocimiento transmitido a las nuevas generaciones en la ESO. Además, existen multitud de propuestas didácticas, bases de datos, guías y manuales que ofrecen pautas y contenidos al profesorado para soslayar, en la medida de lo posible y del compromiso personal del docente, este sesgo que excluye a las mujeres de los relatos de conocimiento. Estas aportaciones comenzaron hace cincuenta años, pero a día de hoy, los estereotipos y roles sexuales siguen presentes en las aulas.

3.2. La perspectiva de género en la comunidad aragonesa.

En lo que respecta a las aportaciones a este tema realizadas desde la comunidad educativa aragonesa, son muchas las iniciativas prácticas en centros escolares e institutos. En el año 2019 se recogieron reflexiones e iniciativas en un monográfico de la revista *Fórum Aragón* (2019, n.26) bajo el título “La coeducación, el camino hacia la igualdad de género” con la intención de recoger reflexiones e iniciativas de la comunidad. Begoña Garrido (2019) aborda el papel protagonista del profesorado en uno de los artículos de dicho número en cuanto a la incorporación de la perspectiva de género en la educación a través de la formación y también a través de la observación de “esos pequeños gestos que delatan nuestro ideario con tintes machistas y patriarcales, donde el poder, la dominación y el control tienen sentido, a veces en estado puro, a veces disfrazado de paternalismo” (Garrido, 2019:23). Esta es una cuestión crucial para el tema que nos ocupa, puesto que el profesorado es el único intermediario entre el libro de texto y el alumnado, y es quien puede actuar para analizar sus contenidos desde la perspectiva de género “Y son estos silencios los que el profesorado debe tratar de hacer «hablar», si pretende facilitar a sus estudiantes una formación rigurosa e impedir una distorsión de la realidad” (Torres,1991:100). Otro artículo relevante para nuestra investigación es el que recoge los resultados de una evaluación de la formación docente en género, coeducación y pedagogía feminista en Aragón, realizada por Lucía Sanagustín y Nieves Moyano (2019). Los resultados muestran que hay una formación docente en la que pasa desapercibida la pedagogía feminista y que por parte del profesorado se demanda mayor formación en género cuando reflejan actitudes menos sexistas. Es necesario mencionar también el trabajo realizado por Jose Antonio Julián, Alberto Abarca-Sos, Javier Zaragoza y Alberto Aibar (2016) analizando el currículum básico de la LOMCE para la asignatura de Educación Física en Aragón. En el artículo se expone de una forma precisa y clara la distribución de competencias entre administraciones respecto de cada uno de los aspectos implicados en la educación, dejando en evidencia la escasa coherencia entre criterios evaluables y contenidos y la escasa autonomía de los centros para adaptar las exigencias curriculares a su realidad cotidiana. Todo ello influye también, en la práctica educativa que afecta a la enseñanza de la Historia en la ESO.

3.3 Conclusiones

Es evidente, tras el repaso somero y rápido de contribuciones a la incorporación de la perspectiva de género en la educación secundaria, que existe un buen número de iniciativas y propuestas que han sido probadas en las aulas y que pueden replicarse.

Existe también una tradición educadora, investigadora y práctica, que reivindica desde hace más de cuarenta años, la transformación de los libros de texto y de la práctica educativa para eliminar el discurso androcéntrico y jerarquizante que sigue presente, como ha sido probado por distintas investigadoras: entre otras, Nuño y Ruipérez (1997), Blanco, (2000), López Navajas, (2015),.... También es reseñable el escaso apoyo recibido por las administraciones a la hora de regular los contenidos de los libros de texto y la escasísima financiación dedicada a la formación del profesorado. Estos dos hechos son determinantes para que la perspectiva de género sólo alcance a determinados centros, dependiendo de si cuentan entre su profesorado, alguien interesada o interesado, especialmente, en estos temas y decida actuar con los medios que tenga a su alcance. Es decir, que depende de muchos factores relacionados con la vida personal del profesorado como la maternidad y paternidad, si deben cuidar a algún familiar, si tiene tiempo personal para acudir a formaciones, si tiene posibilidades económicas para ofrecerse formación especializada, si hay buenas relaciones entre el profesorado, si hay sintonía con el equipo directivo, si se disponen de fondos para generar actividades,...etc...

Si reflexionamos sobre todos los obstáculos que pueden surgir a la hora de generar una dinámica colectiva de cambio en un centro, creo que las iniciativas todavía adquieren más valor, porque para salir adelante han tenido que darse unas circunstancias favorables muy concretas en muchas personas, al mismo tiempo. Coincido con el análisis de Ibeas y Garrido (2018) cuando reclaman mayor apoyo institucional en Aragón para que las iniciativas no dependan de las posibilidades de tiempo del profesorado o de encontrar financiación privada que busque sus propios intereses. Esta reclamación es extrapolable a todo el territorio estatal, un ejemplo muy revelador de esta falta de apoyo es que se exija a los centros elaborar Planes de Igualdad y de Convivencia, pero que no haya suficiente financiación para que todo el profesorado pueda formarse, con garantías, en igualdad.

Es una paradoja que quienes aprueban leyes para garantizar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, luego nieguen los recursos necesarios a quienes deben poner en práctica dichas leyes, para, entre otras cosas, cumplir la Ley. Es pertinente, por lo tanto, continuar en la línea de investigación que demuestre la falta de referentes femeninos en los libros de texto, la necesidad de seguir proponiendo iniciativas prácticas que puedan compensar en las aulas, estas ausencias así como divulgar las iniciativas que ya existen y son accesibles para quien desee utilizarlas.

4. Currículum de la ESO en el IES “Ramon y Cajal”

En este punto analizaré con perspectiva de género las influencias más importantes en la configuración del aprendizaje de la Historia en la ESO. Dado que la Comunidad de Aragón tiene transferidas las competencias educativas, se analizará en primer lugar, el texto de la Orden ECD/489/2016 que aprueba del currículo de la ESO por parte del Gobierno autonómico, en segundo lugar los Planes del IES “Ramón y Cajal” y por último los contenidos de los libros de texto de Geografía e Historia de 1º, 2º y 4º de Secundaria.

4.1. Currículum de la ESO aprobado en Aragón

El currículo aprobado en la Orden ECD/489/2016 incluye los contenidos fijados para las asignaturas troncales, orientaciones metodológicas para el profesorado, los objetivos de etapa, las competencias clave, los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias clave y del logro de los objetivos y los estándares de aprendizaje evaluables. En resumen, se fijan unos estándares comunes para superar la asignatura de Historia en la ESO y se fija, por lo tanto, qué contenidos “importan” cuando puntúan y cuáles se perciben como accesorios. Al aplicar una perspectiva de género a estas normas se hace visible la pervivencia de estereotipos machistas en la educación

4.1.1. Análisis del Preámbulo y los artículos de la Orden

En la exposición de la Orden y sus artículos puede detectarse la importancia que el legislador-a otorga a la introducción del análisis feminista en los contenidos educativos. En los primeros párrafos de la Orden aparece una referencia a la igualdad entre hombres y mujeres, aunque no de forma explícita (p.12641). Al enumerar los elementos característicos del modelo educativo aragonés se incluye el principio de igualdad de trato y no discriminación (sin referencia al sexo) y en tercer lugar la prevención de la violencia machista. Esto es un síntoma del concepto que se tiene de este tema y que resulta preocupante, puesto que, al enumerarse las causas de discriminación, no se incluye la construida sobre el sexo y que, por lo tanto, perjudica a las mujeres y las niñas. Al mencionarse la prevención de la violencia machista entre los elementos característicos, se otorga más relevancia al síntoma que a la enfermedad, sin desdeñar en absoluto la relevancia de prevenir la violencia que afecta a las mujeres. Si no se contextualiza este tipo de violencia en una estructura socialmente aceptada, el patriarcado, y se conecta con las otras formas de opresión más invisibilizadas, difícilmente se conseguirá una prevención eficaz. Hay que considerar el efecto que tiene este discurso en personas implicadas en la educación

pero que no cuentan con formación específica en igualdad y que entienden la violencia machista como situaciones que se salen de lo habitual y no como la más trágica expresión del sistema de opresión presente de forma estructural en la sociedad.

La siguiente mención a la igualdad (p.12641) aparece al especificar los elementos transversales a introducir en el currículo educativo: *“la educación para la igualdad entre hombres y mujeres, la pluralidad, el respeto a los derechos humanos, el fomento de los valores constitucionales y la convivencia”*. Es relevante señalar que es el primer elemento mencionado, porque le aporta un grado de prioridad, aunque en realidad, el resto de los temas incluyen la idea de igualdad entre hombres y mujeres. Es posible interpretar que la intención del legislador-a al hacerlo así, es demostrar el interés y el compromiso con la educación en valores igualitarios, pero al estar precedido por el párrafo comentado más arriba, pierde fuerza su importancia, porque no se relaciona de ninguna manera con la violencia de género. Estos detalles nos muestran falta de formación en quien redacta y es un aviso de que las declaraciones, puede que no se conviertan en hechos.

4.1.2. El uso del masculino genérico en el texto.

Además de estas referencias a la igualdad y a los detalles problemáticos mencionados, el tema del uso del lenguaje no-sexista y el masculino genérico merecen una reflexión por la falta de criterio evidente en el texto. Esta falta de criterio transmite falta de coherencia y eso afecta a la credibilidad.

El uso del masculino genérico “alumnos” es abrumador sobre el uso de “alumnado” en una proporción de 3 a 1, y el uso desdoblado de “alumnos y alumnas” es testimonial, puesto que se usa en una sola ocasión. Esta preferencia por el masculino genérico alcanza menor proporción en el uso de “profesorado”, dicho término prevalece, por muy poco, respecto al uso de profesores. Por otro lado, se usa en un número relevante de veces la fórmula “profesor-tutor”, otorgándole un plus de autoridad a ambas figuras masculinas ya que no se usa en ningún caso, “profesora-tutora”. No se usa en ningún caso “profesora” en esta parte legislativa y sólo aparece en alguna ocasión, junto a “profesor”, en la redacción de los estándares de aprendizaje en los Anexos. Por ejemplo en el Est.GH.7.2.1. (p.12882) se menciona al profesor o profesora que guiará el análisis del tema.

La mezcla del uso del masculino genérico con el inclusivo, incita a una confusión sobre a quién se refiere el texto cuando se usa “alumnos” y si son distintas personas a cuando se usa “alumnado”. También genera confusión sobre cuál es el uso correcto,

sobre todo por la existencia de la Disposición adicional octava. Referencia de género. *Todas las referencias contenidas en la presente orden para las que se utiliza la forma de masculino genérico, deben entenderse aplicables, indistintamente, a mujeres y hombres.*

La pregunta que se plantea es, ¿a qué se debe entonces el uso de otras fórmulas? ¿A qué se debe la necesidad de dicha aclaración? ¿Es porque hay conciencia de que usar una palabra en masculino induce a pensar únicamente en hombres? Y sobre todo ¿En qué medida es eficaz esta disposición para promover la inclusión? Todo esto nos hace preguntarnos si son reales las intenciones del legislador-a, cuando se compromete a incluir la igualdad entre hombres y mujeres en el currículo educativo.

4.1.3. Análisis del articulado legislativo

Las menciones a la igualdad entre hombres y mujeres continúan estando presentes en el articulado de la parte legislativa como uno de los objetivos generales de la ESO. Dicho específicamente en el Artículo 6 punto a, y refrendado en los apartados c y d, al incluir como objetivo general, valorar y respetar la diferencia de sexos, rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo y los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres y rechazar la violencia y los comportamientos sexistas (p.12644).

El uso de esta redacción neutra y objetiva que no identifica qué sexo oprime y cuál es oprimido, promueve el sexismo que pretende evitar ya que propicia la idea de que la opresión y la discriminación también puede darse hacia los hombres por parte de las mujeres y esto, no es posible. Para las personas que no han realizado una reflexión sobre el tema desde una perspectiva feminista, es una redacción difusa y abstracta que no identifica claramente cómo se genera desigualdad, sexismo y violencia. En el Artículo 11 (p.12649) dedicado a los Elementos transversales (2) se incluye otra referencia a desarrollar en las aulas *la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género. [...] La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género. [...] Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación.* Al tratarse de un elemento transversal queda en manos del profesorado la forma y el tiempo que ocupan estos contenidos en cada asignatura. Además, se repite el lenguaje neutro que puede interpretarse erróneamente por parte de quienes no han recibido formación en igualdad.

Otra mención específica al tema es el contenido del último punto del Artículo 29. Innovación Educativa (p.12660), que se refiere a la obligación institucional de apoyar proyectos o actividades *“permitan prevenir, detectar y erradicar comportamientos violentos en el ámbito social, educativo y familiar, potenciando los valores de igualdad, respeto y tolerancia a través de modelos positivos de relación y convivencia entre mujeres y hombres”*, tal y como indica el artículo 7.1 de la Ley 4/2007, de 22 de marzo, de Prevención y Protección Integral a las Mujeres Víctimas de Violencia de Género. Es llamativo que ocupe el último lugar entre la lista de los ámbitos en los que se pretende innovar, entrando en contradicción con los otros artículos que otorgan más relevancia a la introducción de la igualdad entre hombres y mujeres. Además, no se incluye el apoyo a materiales o acciones con perspectiva de género, lo cual iría un paso más allá que prevenir o detectar la violencia y significaría un empuje a introducir en los contenidos educativos una descripción útil y eficiente sobre cómo se generan los mecanismos sociales, culturales, legales, económicos y religiosos que mantienen a las mujeres y a las niñas en situación de opresión.

Este discurso tan abstracto parece que se concreta en el Artículo 31. Materiales didácticos puesto que establece la obligatoriedad de que los materiales estén supeditados al currículo y que dichos materiales reflejen y fomenten el respeto a los principios y valores constitucionales y a los establecidos en la L.O. 1/2004 y la Ley 4/2007. Aunque no especifica que dichos materiales deban incorporar la perspectiva de género para ser considerados válidos y esto, es un obstáculo para que se materialicen las prescripciones legales antes analizadas.

En las disposiciones adicionales se añade el compromiso a facilitar la divulgación entre el alumnado de los riesgos de explotación y abuso sexual entre otros temas relacionados con la violencia, pero al no formar parte de los contenidos ni tienen el mismo peso para el alumnado ni aparecen conectados con los temarios de las asignaturas, con lo cual es muy complicado que estos valores lleguen a impregnar realmente a las chicas y chicos de la ESO.

Como conclusión podemos decir que desde el Departamento de Educación aragonés existe la conciencia de que es importante educar en igualdad entre hombres y mujeres pero todavía no han adquirido suficiente formación para comprometerse con una educación con perspectiva de género eficaz y transformadora, basada en los principios de la coeducación.

4.1.4. Anexo I. Orientaciones metodológicas para la etapa

De acuerdo con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la redacción dada en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, a la Administración educativa de la Comunidad Autónoma le corresponde realizar recomendaciones sobre metodología didáctica para los centros docentes de su competencia. Dentro de las orientaciones metodológicas no se alude en ningún momento a principios coeducativos ni a cómo integrar la perspectiva de género en la etapa de la ESO, aunque se determina la necesidad de que los *aprendizajes sean auténticamente significativos, ligados a la vida* (p.12664). Es cuestionable que los aprendizajes estén ligados a la vida, sin una exposición razonada de los motivos por los que es necesario realizar declaraciones sobre lo importante que es la igualdad entre hombres y mujeres. Si no hay una comprensión de cómo actúa el paradigma vigente, difícilmente podremos decir que se ofrece una educación que prepara al alumnado para interactuar en la sociedad de forma respetuosa.

4.1.5. Anexo II. Currículo de las materias de ESO. Geografía e Historia (pp.12859-12885)

En la introducción a este apartado se define así la Historia⁹: *“La Historia, que no es sino la memoria colectiva de los grupos sociales (pueblos, naciones, clases sociales o instituciones), estudia los cambios y conflictos de las sociedades, que dan lugar al llamado tiempo histórico.”* Al leer esta definición de Historia y constatar que las mujeres no son tenidas en cuenta como grupo social, es difícil que las aportaciones, los cambios y los procesos históricos impulsados por mujeres estén reflejados en los contenidos curriculares. Sí que se menciona que, entre las competencias ligadas a la asignatura, está la matemática y las básicas en ciencia y tecnología. Esto implica familiarizarse con el método científico, es decir con el aprecio de la objetividad, la pertinencia, la precisión y el rigor. La práctica de estas competencias debería realizarse sobre un discurso histórico que reflejara con precisión, rigor y objetividad las vidas de hombres y mujeres sin estereotipos que destaquen a unos e invisibilicen a otros. Las mismas actividades programadas por el centro o por el Departamento de Educación encaminadas a fomentar la igualdad entre los sexos, ponen en cuestión muchos de los contenidos divulgados en las aulas, lo cual es perjudicial para el alumnado, porque detecta las incoherencias y duda sobre qué es cierto, y para el sistema educativo en general, porque no respeta sus propias reglas y recomendaciones. Esta confusión entre los contenidos normativos y los contenidos de las actividades de igualdad, beneficia al sistema patriarcal porque sus mensajes están

⁹ La cursiva es mía

presentes en todos los discursos, reforzándose continuamente. Los mensajes que refuerzan la idea de igualdad entre hombres y mujeres en el aula, quedan diluidos y es complicado que generen relaciones igualitarias en una juventud que se nutre de estereotipos ligados al sexo en muchos otros espacios (videojuegos, películas, publicidad, política....)

4.1.5.1. Objetivos y orientaciones metodológicas

La asignatura de Historia forma parte de las asignaturas troncales comunes a todo el Estado y sus contenidos vienen determinados por el Ministerio de Educación y autorizados por el Gobierno de Aragón. En el objetivo GH.1 (p.12862) se incluye el conocer “el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas (las sociedades actuales) y sus problemas más relevantes”, lo cual no se refleja en el desarrollo del temario de la asignatura ni en los manuales educativos. Es interesante señalar el objetivo GH.5 porque se refiere a: “Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa, de España y de Aragón”, es decir, que los acontecimientos relatados en el contexto de la asignatura “son los relevantes” y los que no están incluidos, se considerarán por lo tanto “irrelevantes”. Es una forma sutil de seguir contribuyendo a determinar en cada alumna y alumno lo que se considera “relevante” y lo que no, es decir, que se sigue alimentando de una forma oculta, tal y como describía Torres (1990), la jerarquía vigente.

En ninguno de los objetivos se menciona la necesidad de comprender el sistema de opresión sobre las mujeres, su origen, sus herramientas para mantenerse, los derechos negados, las luchas por recuperarlos... Sí que hay varias alusiones a la educación en derechos humanos tolerancia y respeto, pero se obvia mencionar explícitamente los derechos negados a las mujeres. En el último párrafo del apartado (12864) se aprecia la contradicción interna de todo el documento. Por una parte se dice que “cualquier decisión metodológica y organizativa debe tener como horizonte la educación en valores democráticos y cívicos... [...], la resolución pacífica de los conflictos...[...], clima de convivencia en las aulas” pero contrasta con el uso continuado del masculino genérico con “profesor” y el de “alumnos” con el genérico “alumnado” que incluye tanto a los alumnos como a las alumnas. El reforzamiento constante del vínculo entre autoridad y profesor, mediante el masculino genérico, contribuye enormemente a reforzar los estereotipos machistas sobre las mayores capacidades intelectuales y directivas de hombres profesores frente a las mujeres profesoras, en particular y las de hombres sobre mujeres, en general.

4.1.5.2. Los Contenidos reglamentados y los Estándares de Aprendizaje.

En la plantilla que ofrece el Gobierno de Aragón sobre cada asignatura, en cada curso, desglosada por bloques y a su vez éstos, en CONTENIDOS, se puede analizar qué temas aparecen como prioritarios para superar la asignatura. El análisis de los contenidos nos muestra una interpretación androcéntrica de la Historia basada en la política, el imperialismo, la economía y el capitalismo que sólo incorpora, de vez en cuando, alguna mención sobre las mujeres. Destacan algunas ausencias clamorosas en los Bloques 1 y 2 de 1º de ESO, ya que agrupan más de 300 mil de años de la vida humana y no hay ni una sola mención a la experiencia femenina, cuestión flagrante en el tema de la evolución humana, donde no se menciona el efecto de la bipedestación sobre los cuerpos de las mujeres y de cómo influyó en dicho proceso evolutivo. El uso del masculino genérico acrecienta esta invisibilidad que obstaculiza al profesorado y alumnado tener en cuenta a las mujeres. Todo esto tiene su reflejo en los criterios de evaluación, en los que tampoco hay ninguna alusión a las mujeres. La misma situación se repite en el Bloque de La Historia de 2º de la ESO, así como en los tres primeros bloques de 4º de la ESO, dedicados a las revoluciones de los siglos XVIII y XIX, así como a la revolución industrial y científica.

La primera alusión a la participación de las mujeres en los procesos históricos aparece en el Estándar de Aprendizaje Evaluable 3.2.1(Est.GH.3.2.1.p.12872) en su última frase “Explica *la situación laboral femenina e infantil* en las ciudades industriales” Es preocupante que se presente la situación laboral femenina junto a la infantil, puesto que esto infantiliza a las mujeres y vincula ambas situaciones como parecidas, lo cual no responde a una realidad material conocida que nos presenta a las mujeres como partícipes de cualquier tipo de labores, fueran las domésticas, agrícolas, ganaderas, artesanas...etc... En el bloque 5: “La época de “Entreguerras” (1919-1945) aparece la siguiente alusión a las mujeres en el Est.GH.5.1.3 (p.12880) “comprende las causas de la *lucha femenina por obtener el derecho al sufragio*” aunque al no relacionarlo con el tema global de los derechos humanos, se transmite la idea de que es “algo de mujeres”, quedando inferiorizado y desconectado de la historia previa. En el bloque 7: “La estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético” se incluye en el Est. GH.7.1.3 (p.12882): “Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado.” La redacción induce a pensar que antes de esta época, las mujeres no tenían trabajos asalariados, cuando en realidad tenían bloqueado el acceso al reconocimiento profesional y titulado de muchos trabajos. Una ausencia injustificable se puede detectar en el Est.GH.7.2.2, relacionado

con el franquismo, puesto que no especifica el brutal retroceso en derechos civiles que sufrieron las mujeres respecto del régimen republicano anterior. En los siguientes tres bloques no hay ninguna mención a cómo afecta a las mujeres especial y particularmente ninguno de los procesos históricos estudiados: Capitalismo, regímenes soviéticos, Transición española, la Unión Europea, revolución tecnológica y globalización...No deja de ser llamativo que no se considere suficientemente relevante la experiencia femenina en cualquiera de estos procesos, para ser un estándar evaluable. En conclusión, tal y como expresaron Marcos J. Correa y Gloria Espigado (2003) las buenas intenciones de las leyes se van diluyendo conforme nos acercamos a la práctica educativa cotidiana, se constata que “Las últimas tendencias denuncian la uniformización en pro de un modelo masculinizante dominante [...] en el que se diluye la diferencia femenina en la escuela simplemente mixta, que no, verdaderamente coeducadora” (Correa y Espigado, 2003, p.26)

4.2 Los PLANES del IES “Ramón y Cajal”

Para analizar el papel que juega el Instituto estudiado en la enseñanza de la Historia, con el mayor rigor posible desde una perspectiva de género, se estudiará la composición del profesorado, las programaciones de cada curso de la asignatura de Historia y los planes puestos en marcha para actuar en favor de una enseñanza igualitaria y respetuosa con ambos sexos. Para ello se analizará la siguiente documentación relativa al curso 2019/2020: la Programación General Anual (PGA), las programaciones de cada curso de la ESO para la asignatura de Historia, la programación de mínimos para Geografía e Historia y el Plan de Convivencia e Igualdad. También se analizará el Plan de Igualdad realizado en el curso 2018/2019

4.2.1. El Instituto “Ramón y Cajal”.

El centro educativo “Ramón y Cajal” de Huesca tiene una trayectoria muy relevante en la historia contemporánea de la ciudad, ya que el actual edificio fue inaugurado en 1938. Además puede vanagloriarse de ser el heredero de la antigua Universidad Sertoriana de casi seiscientos años de antigüedad. Según los datos proporcionados por el Plan de Igualdad, en el curso de 2018/2019 el centro albergaba 850 estudiantes, 91 docentes y 16 personas del ámbito administrativo, conserjería y limpieza. Además de los cuatro cursos de la ESO, en el centro se ofrecen las enseñanzas de Bachillerato (diurno y nocturno), Formación Profesional Básica de Servicios Administrativos y dos Ciclos Formativos, uno de vídeo y sonido y el otro de Sonido para audiovisuales y espectáculos. Siguiendo la información ofrecida en dicho Plan de Igualdad, la mayoría

del alumnado es nacido en Huesca y proceden de familias en las que la mayoría de madres trabajan fuera de casa y su formación predominante es universitaria. Eso hace que las expectativas del alumnado se proyecten hacia la misma meta.

4.2.2. El profesorado del Instituto.

Según el Diagnóstico incluido en el Plan de Igualdad puede considerarse que el IES “Ramón y Cajal” es un centro educativo que se acerca bastante a la paridad en lo que se refiere al profesorado (55% Mujeres y 41% Hombres) y en cuya dirección predominan las mujeres (4 mujeres y 2 hombres). Aun así se mantienen algunos estereotipos de género en asignaturas como Educación Física, Física y Química o Tecnología, impartidas mayoritariamente por hombres. Así mismo en las asignaturas relacionadas con la Lengua predominan las profesoras (Lengua y Literatura, Francés, Griego, Inglés y Latín).

En el alumnado de la ESO se registraron un total de 485 estudiantes, 52,4% mujeres y 47,6% hombres. Es relevante señalar que solo en 1º de la ESO se matriculan más hombres que mujeres y que en los siguientes tres cursos la diferencia entre ambos sexos es del 10%, a favor de las mujeres, lo cual nos indica un mayor éxito académico de ellas. Este dato coincide con el resultado a nivel nacional.

En el mismo documento aparece una valoración de los recursos didácticos por parte del profesorado. El análisis realizado por cada profesor o profesora sobre el material didáctico de su asignatura revela que siguen reproduciendo estereotipos sexistas a favor de los hombres en los tres ítems analizados: Ilustraciones, Contenidos y Roles de Género. Un ejemplo de la permanencia de estos estereotipos en el manual *Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 1º de la ESO* (Luis Tornamira, Flora Ayuso, José A. Hernández y Marina Requero, 2011), es el único párrafo dedicado a las mujeres de época romana que se presenta incluido en el epígrafe dedicado a “La familia romana”. En la primera línea, destacada en negrita se dice que “El papel social de la mujer se limitaba a las tareas del hogar” y continúa con una serie de derechos que no tenían (políticos, libertad de decisión...). La frase destacada tiene dos ideas muy importantes que por resonar con situaciones conocidas, refuerza los estereotipos sociales. Por un lado relaciona a las mujeres con las tareas del hogar y por otro, al utilizar el verbo “se limitaba” introduce la idea de que eran (y por lo tanto siguen siendo) tareas fáciles, ligeras y sin importancia, es decir, inferiores. Por lo tanto se refuerza la idea de que las mujeres no actúan en el espacio público porque no están

capacitadas y que las labores de cuidado no necesitan de ninguna capacitación técnica.

La realidad del Instituto refleja la realidad social a nivel global en cuanto al nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes, el número de profesoras y profesores y la persistencia de estereotipos machistas que siguen condicionando la formación recibida. En general se percibe un interés por introducir el principio de igualdad entre hombres y mujeres.

4.2.3. Programación de la asignatura en los cursos de la ESO.

En las programaciones de los tres cursos en los que se imparten enseñanzas de Historia, se introduce, como elemento transversal la educación para la igualdad. El profesorado de Historia en el curso 2019/2020 tenía preparadas sus programaciones según los objetivos aprobados y con las estrategias para ir incluyendo todos los requerimientos del alumnado. El problema es que parece que la educación para la igualdad se desarrolla de forma paralela a los contenidos históricos, sin que se influyan mutuamente. Al menos eso parece sobre el papel, tal vez, en el aula, en la práctica cotidiana, el profesorado consigue conectar los dos temas y que la enseñanza de la Historia se beneficie de la educación para la igualdad. Un buen ejemplo es la propuesta de visionar el documental de Mary Beard, reconocida especialista en el mundo clásico y feminista, “Cómo vivían los romanos”¹⁰ para 1º de la ESO, centrado en la vida cotidiana. Aunque el objetivo del documental no sea visibilizar la contribución de las mujeres, seguro que forma parte de su discurso, además es casi una novedad que haya mujeres referentes entre las recomendaciones al alumnado.

4.2.4. Los planes de convivencia e igualdad. ¿Influyen en los contenidos escolares?

Es complicado contestar de forma rotunda a esta cuestión, sobre todo porque, por el contexto del covid-19 que ha originado una pandemia global, no ha sido posible observar en directo la dinámica de las clases. Es cierto que el IES es un centro escolar en el que se practica el compromiso con la igualdad entre las personas, celebrando los días clave y promoviendo actividades que conduzcan a una reflexión sobre la violencia de género, en particular. También se organizan actividades que cuestionen todos los discursos androcéntricos, para sensibilizar al alumnado y al profesorado, presentes en todas las asignaturas, aunque no existe como tal, un proyecto de revisión de materiales. Por otra parte, también se participa en proyectos globales junto a otros

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=rZZYAbbXNCQ>

centros, como por ejemplo, el dedicado a visibilizar a Mujeres Científicas y el profesorado encargado de la igualdad, participa en las sesiones de la Escuela de Igualdad, impulsada por la Concejalía de Derechos Sociales del Ayuntamiento de Huesca.

En el curso de 2017/2018 ofrecí, como Promotora de Género, sesiones de 50 minutos sobre las contribuciones de las mujeres a la Historia, comenzando por la evolución humana. A pesar de que eran sesiones muy cortas con muchos temas por hablar, se puso en cuestión el discurso androcéntrico de la Historia y se ofreció información sobre contribuciones femeninas invisibilizadas. Las reacciones a esta actividad fueron muy positivas por parte de la mayoría del alumnado y buena parte del profesorado. Aunque no se pudo transmitir mucho contenido sí que influyó para despertar interés y curiosidad, tanto en alumnas y alumnos como en el equipo docente, tal y como se reflejó en las encuestas. También influyó en impulsar líneas pedagógicas del profesorado que se desarrollaban en sintonía con el proyecto.

En conclusión, puedo afirmar que sí hay una influencia de las actividades que se organizan desde la Educación para la Igualdad, aunque sería muy recomendable que el profesorado recibiese formación y conocimientos para visibilizar la contribución de las mujeres en todos los ámbitos académicos.

4.3. Análisis con enfoque feminista de los manuales de 1º, 2º y 4º ESO.

Los manuales educativos siguen jugando un papel fundamental en la educación de los niños y las niñas, a pesar de los debates surgidos en el ámbito educativo sobre si es un buen recurso o si se deberían eliminar de la práctica educativa. La realidad es que las alumnas y alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria siguen usando estos materiales y la ideología, más o menos explícita, que transmiten sigue influyendo en su educación y en su forma de entender y participar en la sociedad. En el caso de la enseñanza de la Historia, esta influencia es todavía más determinante puesto que aprenden “un pasado” del que, teóricamente, deben extraer enseñanzas para su vida. El objeto de investigación de este trabajo es analizar estos materiales educativos, desde una perspectiva feminista, para intentar determinar qué visión adquiere el alumnado a lo largo de la ESO sobre el papel de hombres y mujeres en la Historia. Para ello se han analizado los tres manuales de 1º, 2º y 4º de la ESO elegidos por el profesorado del IES “Ramón y Cajal” para el curso 2019/2020. Son de tres editoriales diferentes (Akal, Oxford y Santillana) y esto nos permitirá preguntarnos si hay discrepancias en la forma de tratar el tema entre ellas. Entre los tres manuales se

recorre la Historia de la Humanidad, desde la hominización hasta nuestros días, ocupando un total de 683 páginas.

En este primer acercamiento he optado por trabajar la parte cuantitativa, avanzando algunos aspectos, pocos, de la cualitativa. La razón es el contexto y la imposibilidad de abordar ambos análisis en profundidad en un TFM, dado el contexto de pandemia global y, por tanto, la imposibilidad de trabajar en el centro.

Para determinar si hay una visión masculinizadora en los materiales y en qué medida se integra la historia de las mujeres, he optado por cuantificar las categorías ligadas al objetivo del análisis: ¿qué visión tendrá el estudiantado sobre el papel representado por los hombres y por las mujeres en la historia y en la actualidad a partir de la visibilización o invisibilización en los textos e imágenes de los manuales escolares? Son los siguientes:

- Mujeres y hombres identificadas-os con nombres y apellidos o con un nombre lo suficientemente conocido.
- El uso del masculino genérico para cuantificar las posibilidades de los niños de reflejarse en el discurso y visibilizar que las niñas, al ser invisibilizadas, no pueden sentirse reflejadas de la misma manera.
- La categoría de “Femenino Genérico” es útil para recopilar el número de veces que se usan palabras de género gramatical femenino para aludir a hombres y mujeres, por ejemplo: población, gente común, comunidad, aristocracia, burguesía.... Porque creo que ha sido un esfuerzo de las editoriales por rebajar la carga del masculino genérico y, aunque escaso, debe ser visibilizado.
- La categoría “Genérico Femenino” para recoger todas las palabras que tienen relación exclusiva con las mujeres, así como el genérico “mujer” porque hace referencia a todas las mujeres. Aquí se han recogido palabras como: mujer, mujeres, esposas, madres, niñas, sacerdotisas, lavanderas,... todas aquellas menciones a roles o actividades desempeñadas por mujeres y expresadas en femenino. He analizado todo el texto en conjunto, sin distinguir si aparece en el cuerpo del texto o en las actividades.
- En cuanto a las imágenes, he seguido la misma norma. He recogido las veces que muestran a hombres o a mujeres, si hay imágenes mixtas, estrictamente hablando y para finalizar si las imágenes muestran a más hombres que mujeres o a más mujeres que hombres.

Además de esta visión cuantitativa, en el análisis de cada manual, añadiré algunos extractos de los manuales que nos puedan ilustrar sobre su nivel de androcentrismo o de feminismo y cómo algunas explicaciones contribuyen a reforzar los estereotipos patriarcales.

4.3.1. Primero de la ESO

En 1º de la ESO se dedica la mitad del curso a estudiar Geografía y la otra mitad a la Historia, con lo cual el peso académico es bastante menor que en los cursos posteriores. El manual fue elaborado por dos hombres (Luis Tornamira y José A. Hernández) y dos mujeres (Flora Ayuso y Marina Requeco) y publicado en 2011, es decir, que hace casi diez años, que fue publicado por la editorial Akal. El manual recorre una dimensión de tiempo enorme si la comparamos con el recorrido en los siguientes manuales.

4.3.1.1. Análisis del texto de primero de la ESO.

Comienza con la hominización hace unos 4 millones de años y acaba en el Imperio Romano, hace unos dos mil. Desde el inicio del manual se detecta una masculinización, puesto que el masculino genérico se usa para nombrar a todas las personas especialistas que participan en la Ciencia de la Historia: arqueólogo, antropólogo, historiador...etc.. En ninguna ocasión se utiliza femenino para aludir a mujeres profesionales. Casi todas las imágenes usadas para ilustrar la hominización o la prehistoria representan a varones. Además, la confusión sobre las formas sociales paleolíticas se refleja en este texto (Tornamira et al., 2011)¹¹:

La única división social existente debió de ser la de género: los hombres adultos eran cazadores, mientras que la recolección de frutos y la preparación del alimento correspondería a las mujeres y a los niños. [...] En todo caso, los adultos conocían todas las destrezas necesarias para vivir, de forma que ninguno dependía de los demás para su subsistencia.
(p.19)

En el mismo párrafo se expresan dos ideas completamente contradictorias pero queda destacada la que se enuncia en primer lugar, además de ir en **negrita** los dos conceptos más relevantes: división social y género. Es decir, que sin enunciarlo explícitamente, se sigue alimentando la idea tradicional histórica de que el patriarcado (y por lo tanto, la autoridad y la superioridad de los hombres sobre las mujeres) es

¹¹ La cursiva es mía

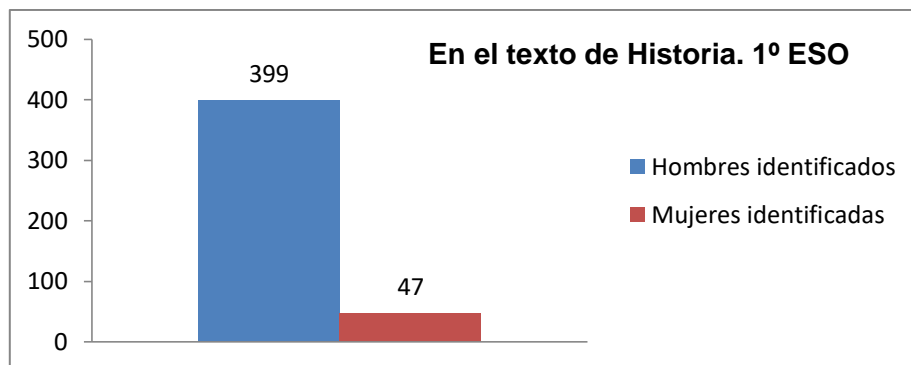
inherente a la humanidad. Esta idea va en contra de la misma ciencia, puesto que no hay ninguna evidencia material que indique que haya sido así, más bien, indican que no existían jerarquías y que el papel desempeñado por las mujeres fue relevante a la hora de garantizar la supervivencia de la especie, tal y como relata Carolina Martínez Pulido (2012)

El renovado paisaje científico revela que, en la evolución del linaje humano, las mujeres no han sido seres pasivos y dependientes, esa mera comparsa de unos esclarecidos compañeros varones, sino que han desplegado una notable y diversificada actividad: pudieron crear cultura, ostentar poder y en muchos casos ocupar posiciones centrales en las sociedades en las que vivieron. (pp 253,254)

En los siguientes temas dedicados a Egipto, Grecia y Roma, encontramos párrafos dedicados al “papel social de la mujer”. En ocasiones pueden resultar casi ofensivos, como por ejemplo: “las mujeres griegas cuidaban de su apariencia personal” (p.70). En todos los párrafos añadidos a cada civilización o tiempo histórico en los que se habla de las mujeres, se especifica que, en general, se dedicaban a cuidar de los hijos y de la familia y a las tareas domésticas. El único rol de personajes femeninos que se sale de esta interpretación es el representado por las estatuillas paleolíticas y las diosas de cada mitología. En general, el discurso es claramente androcéntrico y es muy evidente que no han incorporado una visión coeducativa de la Historia, puesto que no sólo se mencionan a muchos más hombres que mujeres, sino que todas las actividades humanas (excepto las tradicionales femeninas) se enuncian en masculino: jefes de tribu, ancianos, sacerdotes, dirigentes, cazadores, agricultores, tejedores,...etc..

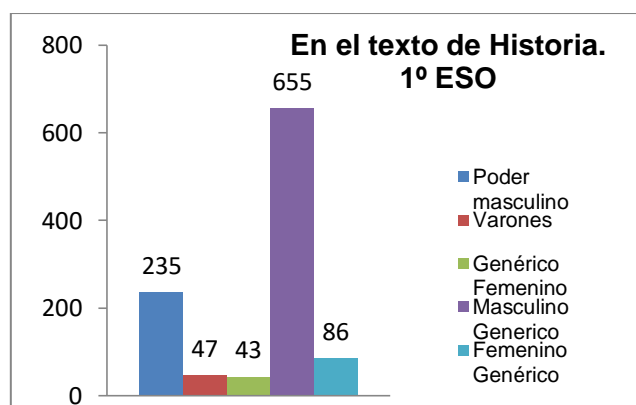
En el análisis cuantitativo puede verse reflejada esta situación. En primer lugar la abismal diferencia entre los hombres identificados y las mujeres identificadas. Pese a que en 1º ESO los nombres de protagonistas históricos son bastante menos que en los siguientes cursos, siguen apareciendo muchísimos más hombres que mujeres. La diferencia tan abismal se explica por la repetición constante de los protagonistas masculinos, tanto en el cuerpo del texto como en las actividades. Por ejemplo, en una sola página, Alejandro Magno es citado en cinco ocasiones. En las actividades vuelven a repetirse los nombres que más aparecen en el Tema estudiado. Esta repetición constante contribuye a aumentar significativamente, el número de veces de hombres mencionados (89,4%) frente a las mujeres mencionadas (10,5%).

Gráfico 1. Hombres y mujeres en 1º ESO – 1



En el siguiente gráfico se reflejan las veces que aparecen mencionados los varones, en abstracto y en colectivo como: Hombres, hijos, maridos...En el ítem “poder masculino” he incluido todas las menciones a cargos expresados en masculino, sean históricos o no. Los he incluido bajo un solo epígrafe porque alimentan la idea de que el poder, la autoridad y el conocimiento siempre ha sido cuestión de los varones. Además, se usa la palabra “hombre” para referirse a la humanidad, así como, por ejemplo en el Tema 1, se habla de “jefes de tribu”, “ancianos”, “hechicero” aunque no haya constancia ni de que existieran ni de que fueran los hombres quienes solo desempeñaran estas actividades. También se incluyen los “faraones” “sacerdotes” “emperadores” porque sí que, mayoritariamente, eran hombres y no podía incluirlos en el uso del masculino genérico. El uso del masculino para incluir a hombres y mujeres se realiza en un 65,5% de las veces, se nombran experiencias específicas de varones en 4,4% y el 22 % se usan palabras en masculino para nombrar cargos jerárquicos. Esto nos lleva a comprobar que el 91,9 % de menciones se realizan en masculino, sea pertinente o no. Por el contrario solo se nombra a mujeres, en colectivo, un 4% de veces.

Gráfico 2. Hombres y mujeres en 1º ESO – 2



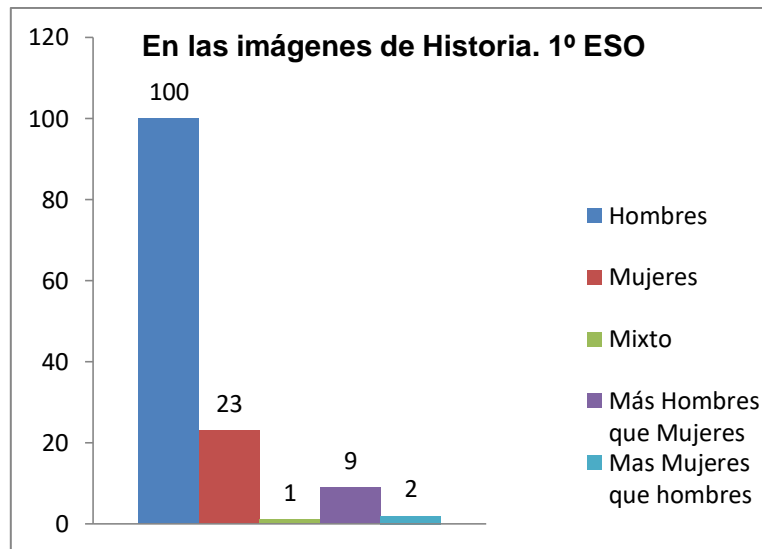
En cuanto a la visibilidad de las palabras con género gramatical femenino (población, comunidad...) aparece en un 8% para referirse al conjunto de los seres humanos. Esta cifra demuestra que hay cierta conciencia sobre el abuso del masculino genérico por parte de las autoras y autores y rebaja la masculinización.

En conclusión, las mujeres solo aparecen en el texto, cuando es imprescindible mencionarlas, sea porque se habla del rol de la maternidad o porque, en las antiguas civilizaciones, tuvieron presencia en la mitología. Esta invisibilidad de las mujeres afectará a las niñas porque les muestra muy pocas referencias de su participación en la historia y afectará también a los niños, porque se reforzarán los estereotipos sociales que ya están adquiriendo sobre la falta de relevancia de las mujeres y de todas sus realizaciones.

4.3.1.2. Análisis de las imágenes de primero de la ESO.

En las imágenes encontramos una preponderancia de imágenes de hombres, en solitario y en colectivo, que en este período tan lejano e impreciso, podría estar más equilibrado. La evolución del ser humano queda reflejada única y exclusivamente en cuerpos masculinos y en los siguientes temas aparecen muchos personajes conocidos así como figuras masculinas que ilustran el texto, por ejemplo: en las pinturas, escenas de cerámicas...etc... Para concretar la escasa presencia de las mujeres he distinguido aquellas imágenes en las que predominan mujeres de las que predominan hombres. Así, tenemos que de un total de 135 imágenes con figuras humanas, un 74% corresponden a hombres y si le sumamos el 6,6% en la que predominan los mismos, se rebasa el 80% de imágenes masculinas. Aparecen mujeres, en este tema, sobre todo como diosas, amas de casa y poco más en un 17% de veces. Si le sumamos el 1,5%, imágenes en las que predominan mujeres respecto de los hombres, ni siquiera se llega a un 20%. Hay que aclarar que he incluido en esta categoría a las diosas de los panteones egipcio, griego y romano, puesto que considero que pueden contribuir a que las niñas se vean reflejadas de alguna manera.

Gráfico 3. Imágenes en Historia de 1º ESO



4.3.1.3. Conclusiones del análisis de primero de la ESO.

El sesgo androcéntrico de este manual es muy evidente y se refleja tanto en el texto como en las imágenes que incluye. En el texto no sólo se habla de más hombres, sino que se considera que todas las contribuciones relevantes fueron realizadas por ellos, o no se aclara si cuando se habla en masculino genérico, se incluye también a las mujeres. La percepción de los alumnos y las alumnas será que los hombres tienen iniciativa, inteligencia, liderazgo y que las mujeres han estado, desde siempre, en un segundo plano ocupándose de cubrir las necesidades materiales. A esta actividad no se le otorga ningún reconocimiento ni relevancia y esto provoca que la inferiorización de las mujeres sea todavía, más evidente.

4.3.2. Segundo de la ESO.

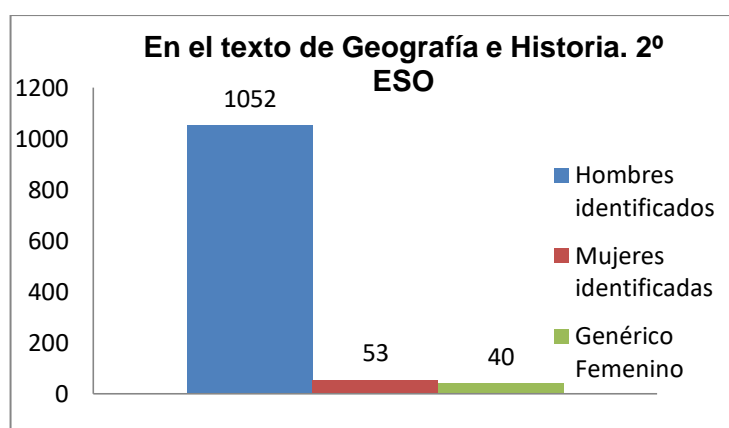
El manual utilizado para segundo de secundaria fue elaborado por Francisco J. Ayén, en la editorial Oxford Educación, en 2016, es decir, hace cuatro años, y comprende desde el s. V de nuestra era hasta el s XVII, es decir mil doscientos años de historia, en los que parece que tampoco participaron mucho las mujeres.

4.3.2.1. Análisis del texto de segundo de la ESO

Además de analizar la presencia y ausencia de hombres y mujeres como personajes históricos, es muy relevante el lenguaje del manual, ya que acrecienta el androcentrismo utilizando el masculino genérico para dirigirse al alumnado mediante palabras como: Compañero, profesor, alumno, explorador... La presencia de personajes masculinos identificados es abrumadora respecto a la de las mujeres, porque aparecen el 91%, de veces. En el caso de la presencia femenina, se registran

las mujeres identificadas y todas aquellas alusiones relacionadas (mujer, mujeres, cocinera, sirvientas, bailarina....) Sumando ambos ítems, Mujeres identificadas (4,6%) con los términos recogidos bajo Genérico Femenino (3,5%), se llega al 8,1% de presencia femenina en todo el manual. Este porcentaje de presencia de mujeres, se reduce respecto del manual de 1º de la ESO. Además de esta escasísima presencia, hay algunas afirmaciones que incrementan esta minusvalorización cuantitativa. En las primeras páginas del manual encontramos a una figura femenina que destacó en su tiempo (s.VI), la emperatriz Teodora. En un pie de foto, fuera del cuerpo del texto se ofrece la siguiente información: “Teodora era una bella actriz y bailarina de gran inteligencia. Justiniano se casó con ella a pesar de su origen humilde. Tuvo un papel muy activo durante su gobierno”. (p.14). El texto muestra claramente que se alude, por ejemplo, a su belleza, algo que no se aplica en el caso de los hombres.

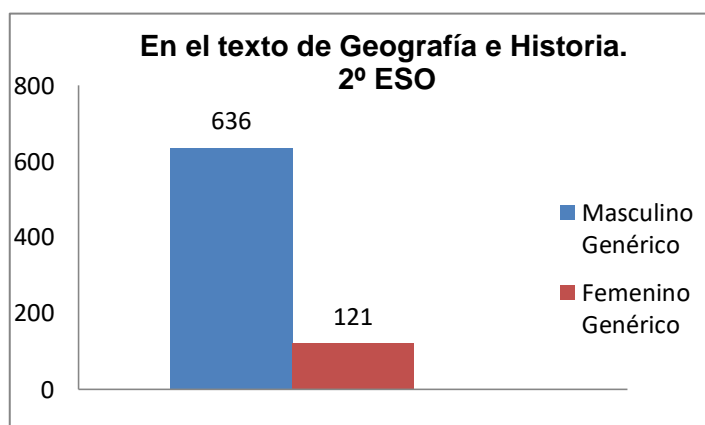
Gráfico 4. Hombres y mujeres en 2º ESO – 1



El análisis feminista de esta información nos hace preguntarnos el interés que tiene saber que fue una mujer humilde, actriz, bailarina y la razón por la que no se profundiza un poco más en el papel tan activo que desempeñó en el gobierno. Este tipo de comentarios sobre mujeres relevantes, minimizan sus logros y alimentan la idea de que han alcanzado el éxito a través del matrimonio con hombres poderosos. A contenidos parecidos se suma la escasa atención que se dedica a la situación de las mujeres en las épocas y culturas estudiadas. Al estudiar la expansión del Islam se incluye un breve sobre “la mujer musulmana” en el que la idea principal es que estaba subordinada al hombre de la familia y que se impuso el uso del velo obligatorio. Es curioso que las referencias a cómo visten las mujeres en cada época se repite casi tanto como su dedicación a la crianza y el cuidado (“las mujeres vestían con faldas largas” p.54) y se insiste en la idea de que las mujeres (las damas) “no intervenían en los asuntos públicos” (p.55). Otra cuestión que sirve para seguir ahondando en la idea

de que el destino de las mujeres siempre fue el de casarse aparece cuando se menciona la política matrimonial entre casas reales como estrategia política para crear alianzas. En ningún caso se critica dicha estrategia ni se especifica que era una manera de arrebatar los derechos de las niñas y las mujeres de la realeza. Respecto a este asunto hay una afirmación llamativa que, por invisibilizar a las mujeres, resulta chocante, ya que en esa época no se aceptaban uniones homosexuales. “Establecieron acuerdos o alianzas políticas casando a sus hijos con reyes y príncipes de otros reinos” (p.130). Este uso del masculino genérico provoca esta diferencia abismal respecto a un uso de palabras, gramaticalmente femeninas, que se refieren al conjunto de la sociedad

Gráfico 5. Hombres y mujeres en 2º ESO - 2



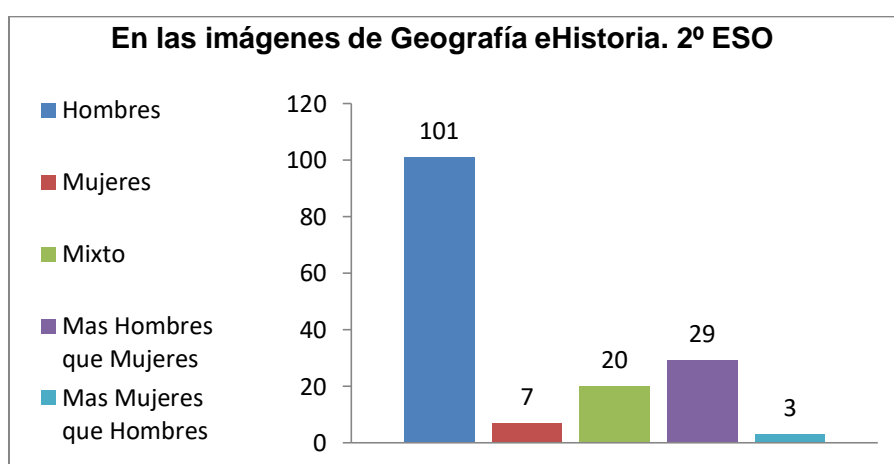
4.3.2.2. Análisis de las imágenes de segundo de la ESO

La diferencia entre imágenes que muestran hombres y mujeres es enorme, como puede verse en el Gráfico 6. Antes de entrar en el análisis de las cifras, es necesario aclarar que en el ítem "Mujeres" no se han contabilizado las vírgenes y eso ha rebajado considerablemente la cifra. En este manual aparecen 10 imágenes con distintas vírgenes, sea por cuestiones artísticas o religiosas. Es revelador que sean más numerosas las vírgenes que las mujeres identificadas. También es bastante abultada la cifra de imágenes mixtas, en comparación con el manual de 1º de ESO, probablemente por las parejas reales de la época, por ejemplo los Reyes Católicos, Justiniano y Teodora y matrimonios como tema de varios pintores. Esta elección de imágenes no puede considerarse como algo casual, ya que las que reflejan solo mujeres, son ínfimas comparadas con las masculinas. Una excepción es la imagen de una pintura de la época medieval (p.72) en la que aparece una mujer dispensando pan y en el comentario de la foto se aclara que las mujeres trabajaban en la artesanía y el

comercio. Esto entra en contradicción con el uso del masculino genérico a la hora de enumerar profesiones y crea la duda de cuando se está hablando únicamente de hombres y cuando de hombres y mujeres.

Además de la escasez de imágenes de mujeres, los roles de las que aparecen se alinean con los estereotipos machistas, puesto que abundan las vírgenes y las mujeres casadas. Esto incide en el refuerzo de dichos estereotipos en la actualidad y pone en cuestión la capacidad de las mujeres para dirigir, crear, explorar, escribir...etc..

Gráfico 6. Hombres y mujeres en 2º ESO -3



4.3.3. Cuarto de la ESO.

El manual elegido para la asignatura de Historia está elaborado por el equipo formado por María Ángeles Fernández, José Manuel Fernández, Iñaki Mendoza y Ana María Palacios y dirigido por Teresa Grence en la editorial Santillana, en 2016, es decir hace cuatro años. Es el manual más voluminoso de los tres estudiados (335 páginas) y el que relata un período de tiempo más corto, desde finales del s. XVIII hasta la actualidad, s. XXI.

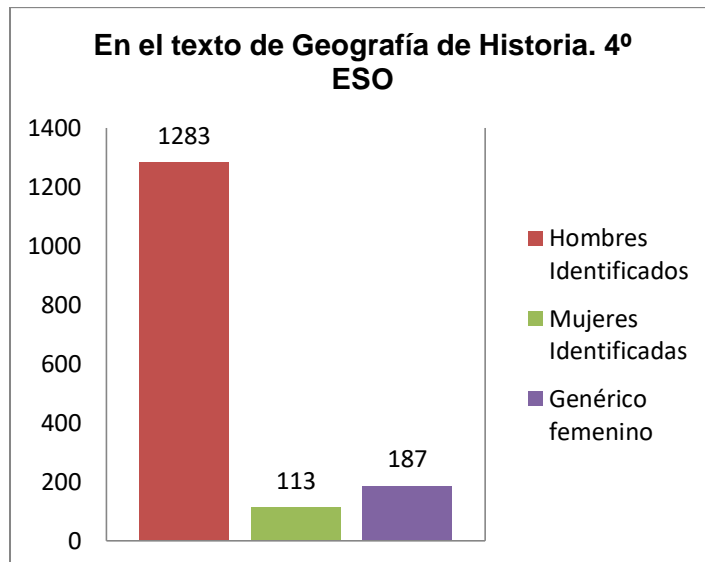
4.3.3.1. Análisis del texto de cuarto de la ESO.

En una primera observación de los títulos de los temas se advierte una presencia indiscutible de las mujeres, cosa que en los otros manuales no sucedía. Es más problemático el lugar en el que aparecen y cómo se enuncian. En los temas 2 y 3, dedicados a las revoluciones liberales e industrial, en la sección Formas de pensar se plantean los temas del papel desempeñado por las mujeres en la Revolución Francesa y el análisis ético-moral de las condiciones de trabajo de mujeres y niños. Esta sección

se sitúa fuera de la sección Saber, es decir, fuera del contenido central. Además ligar las condiciones de trabajo de las mujeres y niños, infantiliza tanto las capacidades como los conocimientos de las mujeres. En todo el manual encontramos ejemplos que apartan a las mujeres del foco central de la historia, aunque es cierto que se aprecia una preocupación por incluir a las mujeres, sin llegar a ocupar en ningún momento el contenido más importante del manual.

En cuanto a la presencia cuantitativa sigue siendo mucho mayor la masculina, pero sí se aprecia un ligero descenso si lo comparamos con los manuales de cursos anteriores. Los hombres identificados aparecen un 81%, un 7% de mujeres y un 11% de referencias femeninas (mujer, reina, madre, hermana...). Creo que es importante incluirlas aunque no sean personajes concretos porque se salen del masculino genérico y nombran situaciones que, o afectan a las mujeres o nombran experiencias femeninas. A pesar de esto, las diferencias siguen siendo enormes. Los hombres siguen apareciendo en más ocasiones y ligados a los ámbitos en los que se ejerce el poder, sea el económico, el político, el militar o el cultural. Las mujeres siguen apareciendo como añadidas al discurso central.

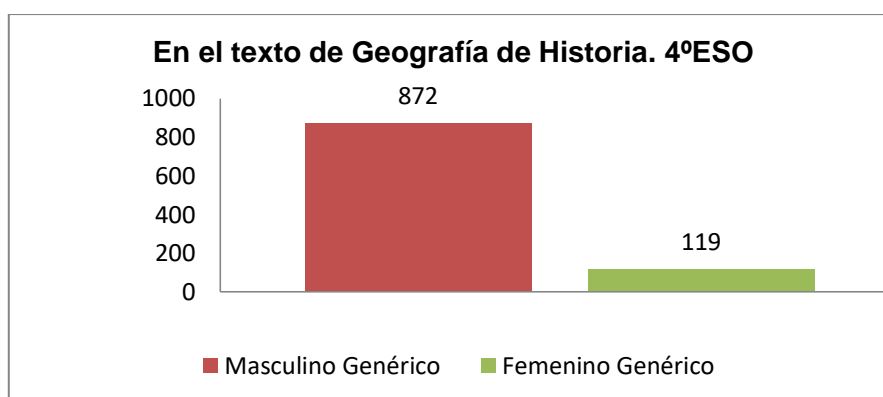
Gráfico 7. Hombres y mujeres en 4º ESO - 1



El análisis de la presencia del masculino genérico nos remite de nuevo, a la confusión que produce el lenguaje y que para el alumnado tiene más importancia de la que parece. Algunas veces el masculino se refiere a los hombres, otras veces a hombres y a mujeres y otras no se sabe bien, pero a las mujeres se las menciona aparte. Sin embargo es reseñable una introducción de palabras referidas al conjunto de las sociedades de género gramatical femenino, que, en cierta medida, alivia el discurso

masculino que, invisibiliza a las mujeres y que induce a pensar, únicamente, en hombres.

Gráfico 8. Hombres y mujeres en 4º ESO – 2



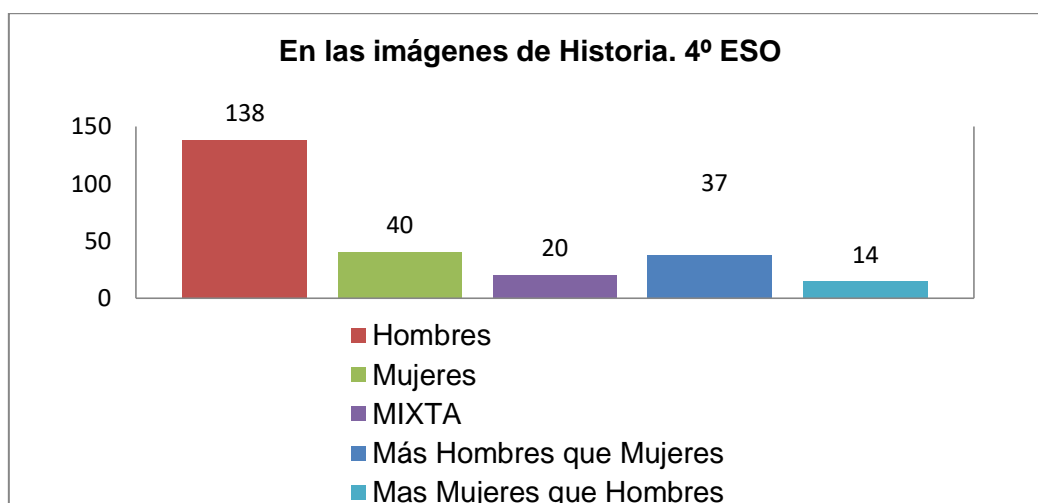
Al análisis cuantitativo hay que añadir un análisis cualitativo sobre la forma de introducir el contenido que incluye a las mujeres. En estos ejemplos, y en los anteriores, se detecta una evidente falta de formación sobre igualdad en las personas que han elaborado este manual, ya que se cometen fallos muy evidentes. Un ejemplo revelador de la confusión creada entre conceptos es este párrafo de la página 11. “En esta etapa estallaron numerosas guerras [...] se logró que las personas dejaran de ser súbditos, convirtiéndose en ciudadanos, y que las mujeres vieran reconocidos sus derechos políticos y sociales” La confusión se genera por el uso de “personas”, “súbditos”, “ciudadanos” y como una clase aparte “mujeres”. Es reseñable el espacio dedicado al análisis del papel desempeñado por las mujeres en la Revolución Francesa, aunque se limita a una cara y la mitad del espacio está ocupada por imágenes. Es decir, se ofrece poco contenido y se induce al alumnado a investigar por su propia cuenta. Otro ejemplo (p.130) discutible es el enfoque aplicado a la obtención del derecho al voto en algunos países en el período de entreguerras, “La contribución de las mujeres en la guerra fue esencial y demostró su capacidad [...]. Por ello, cuando terminó el conflicto, muchos países concedieron derechos políticos a las mujeres.” Es problemático el uso del verbo “concedieron” como si las mujeres no lo hubiesen reclamado por tratarse de una prueba de opresión el haberlo negado hasta ese momento. En otra página, en la que también se habla de la adquisición del voto femenino, llama la atención el epígrafe previo (p.151) cuyo título es “Una nueva mujer” y su contenido se centra en los cambios de la forma de vestir, los nuevos peinados y la práctica de deportes. Parece una incitación a pensar que los intereses de las mujeres vienen regidos por la frivolidad y la superficialidad. Este enfoque resuena con las modas actuales en las que multitud de mujeres siguen presas de dietas alimenticias,

maquillajes, moda y cuestiones de arreglo personal, no solo en medios de comunicación y publicidad, también en el mundo virtual, por ejemplo, las “Influencers”. El uso de “mujer” en lugar de “las mujeres” se repite en varias ocasiones en todo el manual y es criticable que, a estas alturas, se siga usando. En el Tema 11 dedicado al período tras la II Guerra Mundial, se dedica un espacio a “La revolución de la mujer” en el que se alterna el uso en singular y plural. El espacio ocupado es de dos páginas y se introducen varios temas importantes, como el de la dedicación a las tareas del hogar por parte de hombres y mujeres. Sin embargo, se detecta una falta de conocimiento de la historia del feminismo puesto que en el epígrafe “El feminismo de los años sesenta y setenta” parece que el movimiento naciera en los años 60. No se realiza ninguna conexión con el movimiento sufragista o con las movilizaciones femeninas de la Revolución Francesa y esto, en quien no lo sabe, provoca una visión distorsionada del movimiento feminista.

4.3.3.2. Imagen en cuarto de la ESO.

El gráfico de la distribución de las imágenes, ya nos muestra una situación distinta a la de los otros manuales y a la relación entre las menciones de hombres y mujeres en el texto. Aunque es evidente que el equilibrio está lejos, se aprecia un acercamiento. Los hombres protagonizan un 55% de imágenes en solitario, las mujeres un 16% que si se suma al ítem MIXTA (8%) y Más Mujeres que Hombres (5,6%) se alcanza casi un 40% de imágenes en las que aparece alguna mujer. Se aprecia por lo tanto una tendencia significativamente distinta. Es relevante señalar que algunas imágenes de mujeres, sorprenden y se crean dudas sobre su intención, por ejemplo en “El legado de la época de la Ilustración” aparece una fotografía (2008) de una mujer modelando un vestido de época de Christian Dior. También merece la pena señalar una de las ausencias más reveladoras (hay muchas) en cuanto a identificación de una mujer que aparece en una imagen. Se trata de Marie-Anne Pierrette Paulze, esposa de Lavoisier, prominente químico del siglo XVIII. En la página 34 aparece una línea de tiempo en la que aparece una pintura de ambos, pero en la que solo él aparece identificado. La ausencia es más evidente, porque ella apoyó activamente el trabajo de su marido, tanto con sus conocimientos de otras lenguas, sus habilidades para dibujar y sus propias reflexiones sobre temas de química. Sin embargo, se obvia su existencia.

Gráfico 9. Hombres y mujeres en 4º ESO - 2



5. Conclusiones finales

Las conclusiones a las que se puede llegar tras el análisis realizado es que la historia de las mujeres sigue ausente de los libros de texto, de las programaciones didácticas, las orientaciones metodológicas y de los contenidos fijados para cada curso.

La legislación vigente, a día de hoy, en la ESO, la LOMCE, ha perjudicado gravemente el avance de la implementación de medidas dirigidas a equilibrar la presencia de mujeres y hombres en el discurso de la Historia. Uno de los efectos de este último cambio es la rigidez de los contenidos que deben tratarse en el aula y que impide enriquecerlos con los que no están recogidos en los Objetivos, Criterios y Estándares de Aprendizaje. Los contenidos considerados como Elementos Transversales quedan en un segundo plano, porque no se integran en el aula de una forma cotidiana ni se incluyen dentro de los estándares de aprendizaje. Esto, provoca un menor interés por parte del alumnado, a priori, puesto que su foco se pone en los exámenes, las notas y pasar de curso.

Tras revisar los manuales desde un enfoque cuantitativo se sigue encontrando una prevalencia clara de personajes masculinos y de temas relacionados con el mundo de los hombres. En los tres manuales estudiados y elaborados por tres editoriales diferentes (Akal, Oxford y Santillana) la presencia de personajes masculinos alcanza el 80%, constituyendo su experiencia como universal y, por lo tanto, como la referencia a seguir para los alumnos y alumnas de educación secundaria. La presencia de personajes femeninos identificados solo supera el 10% en el manual de primero de la ESO (Ed.Akal) y, sorprendentemente, no supera el 7% en el manual de cuarto de la

ESO (Ed. Santillana) que se ocupa de la historia más reciente y de la actualidad. Estos datos empeoran los obtenidos por López-Navajas (2015) en ambas etapas de la ESO, aunque debemos tener en cuenta que su muestra es mucho mayor. Si sus resultados ofrecían una media de presencia del 13%, en la primera etapa, es desalentador comprobar que ha bajado a un 9,3% como media de los dos primeros cursos. Además, se sigue repitiendo el dato sorprendente de la bajada de personajes femeninos identificados en el último curso, cuando trata de épocas en las que las mujeres destacaron en diversos campos de conocimiento, de la cultura y de la política.

Existe continuidad en la escasa presencia de mujeres, aunque se puede apreciar un tímido avance en el manual del 4º de la ESO porque incluye contenido sobre el movimiento feminista y cuestiones sobre las consecuencias de la incorporación de las mujeres al mundo profesional. Es tímido porque ocupa poco espacio y porque el tratamiento de los temas, reitera el estereotipo patriarcal en la mayoría de sus títulos, usando “La mujer...” en lugar de “las mujeres” como si solamente hubiera un modelo femenino, una manera de ser mujer. Además, sorprendentemente, solo proporciona un nombre femenino relacionado con el tema y no es el de una teórica, sino el de una actriz en su discurso ante la ONU, Emma Watson. Estos detalles y otros mencionados nos demuestran que, por parte de las editoriales, no existe una revisión decidida e informada de sus manuales desde una perspectiva de género, tal y como demostraba en su entrevista Kohan (2017). Esta falta de acción viene legitimada por una falta de claridad y liderazgo por parte de las instituciones educativas que no exigen a las editoriales, que reflejen con rotundidad, los valores en los que se dice educar a las niñas y los niños.

Se sigue impartiendo, por lo tanto, un discurso histórico centrado en los hombres y en las cuestiones consideradas como “relevantes” por el patriarcado: las guerras, los imperios, expansiones territoriales o acumulación de riquezas y poder. Tal y como propuso Vega (2002) es necesario revisar incluso las fuentes históricas utilizadas puesto que responden a sus intereses. En la misma dirección se pronunciaba Moreno (1996, citada por Vaíllo, 2016) al proponer una revisión conceptual de las épocas históricas puesto que no significaron lo mismo para hombres que para mujeres. Este marco conceptual se alimenta con una presencia recurrente de personajes masculinos en todos los aspectos revisados en los libros de texto: en el contenido, las actividades, las imágenes, las referencias documentales, autores de prestigio.

El análisis de los tres manuales deja, por lo tanto, una sensación agridulce. Se aprecian algunos intentos por avanzar en un lenguaje menos masculino, menos

centrado en personalidades concretas, pero que no acaba de asumir que hombres y mujeres compartimos capacidades y conocimientos. En general, sigue pareciendo que el mundo está dirigido por hombres y que esto llega desde el principio de los tiempos. No se presenta ninguna explicación marco del patriarcado y solo se menciona de pasada, como si apareciera solo en determinados contextos y territorios (mundo musulmán, franquismo). Esto, además de ser un error, dificulta entender el desarrollo de la Humanidad, la situación de las mujeres en la Historia, su contribución a la misma y cómo y por qué se genera el movimiento feminista. Hay una ausencia muy relevante en los temas dedicados a la actualidad, aunque también podría mencionarse en otras épocas históricas, y es la violencia contra las mujeres, por el hecho de serlo. No hay ninguna mención a su existencia y a que sea un hecho común a todas las culturas y territorios. Esta falta es muy llamativa y demuestra la subjetiva comprensión del mundo y de la historia que se ofrece a los niños y a las niñas. Podemos concluir por lo tanto, que el alumnado que termine la ESO, si no tiene inquietud por hacer un aprendizaje personal sobre el tema, no habrá adquirido una visión objetiva y realista de la Historia ni habrá recibido información sobre hechos que pueden aparecer en sus vidas.

En el profesorado, pueden encontrarse distintas actitudes ante el tema de la educación en la Igualdad, que pueden ir desde el desinterés por considerar que es un tema ya alcanzado, hasta un compromiso que abarque desde el deseo de formarse para poder implementar la perspectiva de género, hasta la búsqueda de actividades interesantes para su alumnado. Tal y como concluyen Sanagustín y Moyano (2019) en su estudio, cuando encuentran una relación directa entre profesorado menos sexista y que reclama mayor formación en igualdad de género.

Otra circunstancia que contribuye a la inercia de considerar la historia masculina como la historia universal, es la falta de formación sobre perspectiva feminista en la redacción, y por lo tanto la concepción, de los manuales escolares, que impide reconocer los múltiples mecanismos vigentes que siguen manteniendo el orden patriarcal, el androcentrismo en los textos e imágenes. Si realmente se quiere introducir una perspectiva feminista en la educación de las niñas, y también de los niños porque de coeducación hablamos, es necesario proveer de formación en el tema a todas las personas y entidades involucradas: las autoras y autores que escriben los manuales, en las editoriales que los publican, en el profesorado universitario de formación inicial que forman a las futuras y futuros maestros, en el Máster en Profesorado de la ESO y en los Centros de Formación del Profesorado. Si no se aborda este cambio radical y se continúa separando la educación en Igualdad de los

contenidos de las asignaturas e impartíendolos de forma paralela, sin una base teórica de rigor científico conectada con unas prácticas cuidadosamente diseñadas, seguiremos manteniendo un currículum androcéntrico, aunque se vayan introduciendo tímidos cambios que se quedarán en la superficie y no llegarán ni a la raíz ni a la causa de la ausencia de las mujeres en la Historia.

Por supuesto, también deben incluirse las legisladoras y legisladores que redactan y aprueban leyes y que deciden el destino de los presupuestos públicos. Toda esta necesidad de formación básica en Igualdad de género debe ser provista por parte del Estado, no sólo asumiendo su coste económico, sino también proporcionando ventajas y apoyos a quienes se formen en esta materia y cuidando la capacitación y el rigor científico de las propuestas del profesorado que se va a formar. Hay una inercia muy fuerte instalada en la sociedad para que todo siga más o menos igual y frenarla para cambiar el rumbo, exige de un esfuerzo colectivo en el que debe implicarse la sociedad entera.

Este TFM aporta el análisis cuantitativo de los textos de Historia utilizados en un IES concreto en la Comunidad de Aragón. Demuestra, por tanto, que lo que se va publicando desde la teoría es cierto, también que lo que se ha analizado en algunas comunidades autónomas es extrapolable a otros contextos. Poco a poco debería ser posible cartografiar el contenido de todos los centros escolares, la visibilización de la realidad escolar es lo que nos permite ser conscientes de los problemas, y a partir de aquí, transformarlos y avanzar.

6. Reflexión final

Los aprendizajes adquiridos durante la elaboración del TFM han sido no solo numerosos, sino que también pertenecen a distintos ámbitos de conocimiento. He aprendido que existen multitud de personas, (muchas mujeres y algunos hombres) comprometidas con el trabajo de sacar a la luz la memoria de la experiencia femenina. Repasando investigaciones previas he podido conocer una profusión de investigaciones que prueban el androcentrismo de los libros de texto y también, de la ciencia. He tenido problemas en elegir cuáles mencionar y cuáles no, porque existen muchísimas y desde diferentes perspectivas, pero era necesario hacerlo. He aprendido a elaborar ideas, sintetizarlas, ordenarlas, probarlas...y eso me satisface, porque no lo había hecho antes. Otros aprendizajes tienen más relación con mi evolución personal, sobre todo con la idea de "hablar" públicamente. Ha sido un poderoso obstáculo que ha alargado, mucho, la elaboración de este trabajo, tanto que,

en algún momento he pensado que no lo conseguiría. Supongo que muchas otras mujeres, antes que yo, han pasado por este mismo trance de atravesar los estereotipos que nos asignaron y que dicen que nuestra capacidad intelectual o, el valor de nuestro discurso, son inferiores al de los hombres. Hay multitud de pruebas que invalidan esta creencia, son igual de numerosas que las que prueban el androcentrismo de los libros de texto. Pero ambas realidades, siguen vigentes. He aprendido que esta persistencia no tiene relación con la posibilidad de acabar con ellas y que cada mujer que da el paso de “hablar” y cada trabajo de investigación realizado sobre el androcentrismo de los libros de texto, es un apoyo menos para el patriarcado y una semilla más lanzada al viento, para que fructifique en más trabajos de investigación y en más mujeres hablando sobre la experiencia femenina, en el pasado y en el presente.

7. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS Y EN WEB

Aguilar, Consol. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI). *Revista Temas de educación*, 21(1), 77-95.

<https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/666>

Arroyo, Carlos (2013). Escritoras silenciadas en clase de literatura. *El País*. 30 de mayo.

<https://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/05/escritoras-silenciadas-en-clase-de-literatura.html>

Ayén, Francisco J. *Geografía e Historia. Historia. 2 ESO*. Madrid. Oxford University Press.

Bel, Juan Carlos (2016) “El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE.” *Revista de Pedagogía Aula*, 22, 219-233. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/aula201622219233>

Blanco, Nieves (2004). “El saber de las mujeres en la educación”. *XXI Revista de Educación*, 6, 43-53. Universidad de Huelva.

<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1945/b15152856.pdf?sequence=1>

Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Asamblea General Naciones Unidas. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Julián, José A. - Abarca, Alberto- Zaragoza, Javier y Aibar, Alberto, (2016). “Análisis crítico de la propuesta del currículo básico de la LOMCE para la asignatura de Educación Física. Acciones derivadas en la Comunidad Autónoma de Aragón y propuestas de futuro.” *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 173-181. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/40968/25463>

García, Antonia (2016). “La LOMCE bajo una mirada de género/s. ¿Avances o retrocesos en el s. XXI?” *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1 (2), 100-124. http://media.wix.com/ugd/e5dccd_1b31be4e355a4f8793f18070393dab39.pdf

Garrido, Begoña (2019). “La perspectiva de género como constante en la escuela” *Revista Fórum Aragón. Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón. Revista digital de educación del FEAE-Aragón*, (26) 20-23. https://issuu.com/feae-aragon/docs/forumarag_n26

- Gómez, Cosme Jesús y Gallego, Sergio (2016). "La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España." *Revista Electrónica Educare*, 20 (3), 1-28.
<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194146862001.pdf>
- Grence, Teresa – Fernández, M^a Angeles – Fernández, Jose M. – Mendoza, Iñaki – Palacios, Ana M^a, (2016) *Historia. Serie Descubre*, Madrid, Santillana Educación S.L.
- Ibeas, Nieves y Garrido, Begoña (2018) *La perspectiva de género en la educación aragonesa*. Zaragoza. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
<https://zaguan.unizar.es/record/88496/files/BOOK-2020-071.pdf>
- Kohan, Marisa (2017) "Cinco formas de perpetuar el machismo en los libros de texto". Público.es, 14 de octubre.
<https://www.publico.es/sociedad/igualdad-aulas-cincoformasperpetuarmachismo-libros-texto.html>
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa. (LOMCE)
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.(LOHEIM).
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOEA20076115#:~:text=Art%C3%ADculo%203.,familiares%20y%20el%20estado%20civil.>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>
- Ley 4/2007, de 22 de marzo, de Prevención y Protección Integral a las Mujeres Víctimas de Violencia en Aragón.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-11593>
- Ley 7/2018 de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en Aragón.
https://www.aragon.es/documents/20127/674325/ley_igualdad_aragon.pdf/d254c6ea-931d-bdac-1b33-bb160b7487cd
- López Navajas, Ana; López García-Molins, Ángel y otros (2009). La presencia de las mujeres en la ESO.
<http://meso.uv.es/informe/index.php>

López-Navajas, Ana (2010). La ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión. *II Congreso Internacional de Didáctiques, Girona 3-6 febrero*. Universitat de Girona.

<https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2780/259.pdf?sequence=1>

López-Navajas, Ana y López García-Molins, Ángel (2012). "El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres." *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, (17), 27-40.

<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/31668/27.pdf?sequence=1&isAllowed>

=y

López-Navajas, Ana (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeeducacion/articulos363/re36312.pdf?documentId=0901e72b817cfba>.

López-Navajas, Ana (2015) Las mujeres que nos falta. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares. TESIS DOCTORIAL. Dir. Angel López García.

<http://roderic.uv.es/handle/10550/50940>

Martínez, Carolina. (2012). *La senda mutilada. La evolución humana en femenino*. Madrid. Minerva Biblioteca Nueva

Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030. (2015). Naciones Unidas.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-developmentgoals/>

ONU MUJERES – La huella de las mujeres en la historia.

<https://interactive.unwomen.org/multimedia/timeline/womensfootprintinhistory/es/index.html>

Orden ECD/489/2016 de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

<http://www.boa.aragon.es/cqibin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910768820909>

Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determina las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas.

<http://www.boa.aragon.es/cqibin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025975423838>

Pastwomen. Historia material de las mujeres. <http://www2.pastwomen.net/proyectos>

Peñalver Pérez, Rosa (2003) *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Murcia. Instituto de la Mujer de la Región de Murcia.

[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=7355&IDTIPO=246&RASTR O=c1775\\$m23040](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=7355&IDTIPO=246&RASTR O=c1775$m23040)

Rodríguez, Pau (2014), "¿Dónde están las mujeres en los libros de texto?" *El diari de l'Educació*. 8 de marzo

https://www.eldiario.es/catalunya/educacion/mujereslibrostexto_1_4992553.htm

Saenz del Castillo, Aritza (2015) "¡La Enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, currículum escolar y libros de texto: una relación problemática." *Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (29), 43-59.
<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3820/7402>

Sanagustín, Lucía y Moyano, Nieves (2019) "Evaluación de la formación docente y actitudes hacia la pedagogía feminista en Aragón." *Revista Fórum Aragón. Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón. Revista digital de educación del FEAE-Aragón*, (26) 24-27.

https://issuu.com/feae-aragon/docs/forumarag_n26

Scott, Joan W, (1990) "El género: una categoría útil para el análisis histórico." En Amelang, James y Nash, Mary (eds), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. (pp.23-58). València: Alfons el Magnanim.

<http://bivir.uacj.mx/Reserva/Documentos/rva2006191.pdf>

Serrano, Carmen e Ibarra, Rocío (2019) "Por fin unos libros de texto con mujeres." *Periodistas por la igualdad*. 11 de febrero.

<http://www.periodistasporlaigualdad.org/2019/02/11/por-fin-unos-libros-de-texto-con-mujeres/>

Solsona Nuria (2015) "Los saberes científicos de las mujeres en el currículum." *Revista Currículum*,28;33-54.

<http://curriculum.webs.ull.es/wp-content/uploads/2015/04/02-Nuria-Solsona.pdf>

Tornamira, Luis – Ayuso, Flora – Hernández, José A. – Requeco, Marina (2011) *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. 1º ESO – 2*. Madrid. Ediciones Akal.

Torres Santomé, Jurjo (1991) "El currículum oculto". Madrid. Ed. Morata

Vaíllo María, (2016) "La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos?." *Revista*

Tendencias Pedagógicas, 27, 97-124.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5342038>

Vaíllo, María (2013), *Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto*. Madrid. Instituto de la Mujer.
https://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/publicaciones/docs/Recomendaciones_CD.pdf