



La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria

Contenidos, métodos y representaciones

Francisco García González, Cosme J. Gómez Carrasco
Ramón Cózar Gutiérrez, Pedro Martínez Gómez
(Coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

**LA HISTORIA MODERNA EN LA ENSEÑANZA
SECUNDARIA. CONTENIDOS, MÉTODOS
Y REPRESENTACIONES**

LA HISTORIA MODERNA EN
LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.
CONTENIDOS, MÉTODOS
Y REPRESENTACIONES

Francisco García González

Cosme J. Gómez Carrasco

Ramón Cózar Gutiérrez

Pedro Martínez Gómez

(coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2020

- © de los textos: sus autores
© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 27

Imagen de cubierta: *Felipe V, Rey de España* (1624). Diego Velázquez. (CC0 1.0) Metropolitan Museum

El procedimiento de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CNEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos deben responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos para las revistas científicas y capítulos de libros.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional

ISBN: 978-84-9044-400-9

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.00

Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (U.E.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
<i>Francisco García González, Cosme Jesús Gómez Carrasco, Ramón Cózar Gutiérrez y Pedro Martínez Gómez</i>	
1. LOS CONTENIDOS SOBRE LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
A época moderna nos manuais escolares portugueses: um balanço entre <i>história regulada, história ensinada e história desejada</i>	23
<i>Cristina Maia</i>	
Análisis del currículum de Historia Moderna en Enseñanza Secundaria desde la pedagogía crítica	39
<i>Sofía Díaz de Greñu Domingo</i>	
Contrastes de la presencia de la Edad Moderna en los libros de texto de secundaria	49
<i>Gemma Muñoz García, M^a Montserrat Pastor Blázquez y José Manuel Gómez Contreras</i>	
El papel de la mujer en la enseñanza de la Historia Moderna.....	61
<i>Antuanett Garibeh Louze y Rafael Duro Garrido</i>	
Imágenes e ilustraciones de la Edad Moderna en los manuales de ESO (de la LOGSE a la LOMCE)	71
<i>Raimundo A. Rodríguez Pérez</i>	
La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales escolares en el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria a partir de hitos significativos: América, el Imperio español y la Guerra de Sucesión	81
<i>Juan Manuel Casanova García</i>	
La idea de decadencia durante el reinado de los Austrias en el currículum de la LOMCE: la vigencia del paradigma decimonónico . . .	93
<i>Francisco Rubino</i>	

Las minorías ibéricas de la Edad Moderna. Moriscos y judeoconversos en los libros de texto de Enseñanza Secundaria (1970-2010). Una aproximación	105
<i>Francisco J. Moreno Díaz del Campo</i>	
Tiempo histórico, longuée durée y sistema-mundo en la Enseñanza Secundaria: una didáctica de las teorías de Wallerstein y Braudel .	115
<i>Jorge Velasco Baleriola</i>	
El conocimiento de la historia local a través de los principios científico-didácticos: la conquista de Illora y su organización señorial . . .	125
<i>José Antonio Jiménez López</i>	
El reino de Granada tras la incorporación a Castilla en los manuales de Bachillerato andaluces	137
<i>Valeriano Sánchez Ramos</i>	
El uso de la historia local en la enseñanza de la Historia Moderna. El proyecto “Alcalá en el aula”	153
<i>Javier Jiménez Rodríguez</i>	
Relegadas a un segundo plano: la figura femenina en los currículos de Educación Secundaria	165
<i>Begoña Martínez San Nicolás</i>	
Historia del arte con perspectiva de género. Diseño de materiales de Secundaria y Bachillerato	175
<i>Elvira Sanjuán Sanjuán</i>	
Análisis sobre el estudio de la Historia Moderna en un instituto de Enseñanza Secundaria en territorio cervantino	183
<i>Juan de Á. Gijón Granados</i>	
2. ENSEÑAR LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
La Historia del Arte de época moderna no es aburrida: la creatividad como herramienta didáctica en la universidad	197
<i>Aintzane Erkizia-Martikorena</i>	
Aprender la Historia Moderna desde las fuentes en Educación Secundaria	207
<i>Víctor Pampliega Pedreira y Alba de la Cruz Redondo</i>	
Innovación y prácticas de aula a través de dos propuestas: administrar la Monarquía hispánica y viajar por la España ilustrada	217
<i>Juan Díaz Álvarez, Carla Rubiera Cancelas, Fernando Rodríguez del Cueto, María Álvarez Fernández y Jorge Muñiz Sánchez</i>	

El callejero de La Carolina (Jaén) como fuente de conocimiento de la Historia Moderna.	229
<i>Luis Escudero Escudero</i>	
¿Qué preguntas? ¿Qué problemas? La enseñanza “crítica” de la Historia Moderna	241
<i>Marta Marín Sánchez</i>	
Tecnologías emergentes al servicio de la evaluación en la enseñanza de la Historia Moderna.	255
<i>Ramón Cózar Gutiérrez y Francisco de Borja Caparrós Ruipérez</i>	
Repoblando el futuro en las tierras de Albacete. Proyecto de innovación basado en el aprendizaje-servicio. IES Amparo Sanz de Albacete. Cursos 2016-2018	265
<i>Carmen Hernández López y Carmen Monzó González</i>	
“Cuartos de maravillas y gabinetes de curiosidades”. Una propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos en torno a la ciencia y la cultura en Época Moderna.	277
<i>Lorena Álvarez Delgado y Ana Luisa Martínez Carrillo</i>	
Ensenada en el Bachillerato: los cultivos en el reino de Córdoba a mediados del Setecientos	289
<i>M^a Soledad Gómez Navarro y Eduardo Lama Romero</i>	
El enemigo invisible: la peste. Una propuesta de estudio de la epidemia de Lucena de 1679 a través de las nuevas tecnologías.	307
<i>Elena X. Paoletti Ávila</i>	
Entre llaves y documentos: el uso didáctico de un <i>escape room</i> sobre la Edad Moderna en la formación inicial del profesorado	319
<i>Mercedes de la Calle Carracedo, María Sánchez-Agustí, Esther López Torres, José M.^a Martínez Ferreira, Diego Miguel-Revilla, y M.^a Teresa Carril Merino</i>	
<i>Flipped classroom</i> , gamificación y evaluación continua en la docencia de la historia precolombina y colonial de América	331
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Hacia una didáctica del Madrid de los Austrias: una propuesta desde el plano de Teixeira (1656)	343
<i>David Alonso García</i>	
La cultura morisca: nuevos espacios y métodos de aprendizaje para el estudio de la Historia Moderna	355
<i>Julia Hernández Salmerón</i>	

Metodología y propuesta didáctica sobre la población de Cáceres en 1787a través de las TIC's	365
<i>Raquel Tovar Pulido</i>	
La Edad Moderna a debate: la oratoria y la discusión como método activo de aprendizaje.	377
<i>Milagros León Vegas</i>	
Historia de la música durante los siglos XVI-XVII. Una propuesta didáctica	389
<i>Ricardo Largo Martín</i>	
Imágenes del Descubrimiento de América en los libros de texto de España y México	399
<i>Ana I. Irigoyen Bueno</i>	
La novela de los siglos XVI y XVII como fuente primaria para el conocimiento de la Edad Moderna.	411
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
La obra de Vandelvira en la provincia de Albacete (propuesta didáctica 3º ESO y 2º de Bachillerato)	423
<i>Mª del Mar Rodríguez Ruiz</i>	
Las dinámicas de rol en la gamificación de la enseñanza de la Historia Moderna.	431
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Las nuevas poblaciones de Sierra Morena y Andalucía en la España de Carlos III: una propuesta didáctica a partir de la legislación y la novela histórica.	445
<i>Adolfo Hamer-Flores</i>	
Los itinerarios calatravos. Una propuesta didáctica a través de las órdenes militares de Castilla	457
<i>Héctor Linares González</i>	
Mujeres en la historia. El proyecto “Identidad e imagen de Andalucía en la Edad Moderna” como recurso didáctico.	469
<i>María del Mar Felices de la Fuente, Domingo Marcos Giménez Carri- llo y Francisco Gil Martínez</i>	
Revueltas y revoluciones en la Edad Moderna. Una oportunidad didáctica	479
<i>Joaquim Enric López Camps</i>	

Una propuesta de recursos digitales interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de los avances científicos y tecnológicos de la Historia Moderna.	491
<i>Ana Luisa Martínez Carrillo y Lorena Álvarez Delgado</i>	
Conectando el pasado. La enseñanza de la historia en Bachillerato a través de la correspondencia epistolar.	501
<i>Álvaro Chaparro Sainz y Rafael Guerrero Elecalde</i>	
Una forma del uso del ABP y del <i>flipped classroom</i> en la enseñanza de la Historia Moderna a través de la novela picaresca	513
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Posibilidades concretas de desarrollo de contenidos de Historia Moderna mediante el ABP	527
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Una mirada a la enseñanza en Lorca durante la Edad Moderna. Del preceptor al profesorado actual.	541
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	
Una propuesta metodológica para el estudio del gremio en el aula. Las trayectorias de los linajes artesanos durante la Edad Moderna.	553
<i>Francisco Hidalgo Fernández</i>	
Sacar la Edad Moderna a la calle: la Marchena de Diego López de Arenas (1576-1640)	565
<i>Francisco Javier Gutiérrez Núñez</i>	
El estudio de la Corte y el estilo de vida cortesano en la Educación Secundaria	579
<i>David Quiles Albero</i>	
 3. LA IMAGEN DE LA EDAD MODERNA EN EL TIEMPO Y EN LA SOCIEDAD ACTUAL	
“Vivir como un canónigo”. Estereotipos y realidades de los componentes de una élite social y económica del Antiguo Régimen	591
<i>Santos Jaime Valor</i>	
Recursos didácticos con piezas del Museo de América que acercan a la ESO otras realidades de Época Moderna.	603
<i>Gemma M^a Muñoz García y Esther Jiménez Pablo</i>	

Protegiendo las murallas. La adopción del patrimonio de época moderna desde la Educación Secundaria	615
<i>Antoni Bardavio Novi y Sònia Mañé Orozco</i>	
Del acto a la identidad: la utilidad del estudio de la diversidad sexual en la Edad Moderna.	627
<i>Juan Pedro Navarro Martínez</i>	
Desmontando la Leyenda Negra	643
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
Didáctica crítica de la historia a través del cine: la «cultura popular» en la Edad Moderna	655
<i>Gustavo Hernández Sánchez</i>	
El cine como fuente de representaciones sociales de “El descubrimiento y conquista de América”	665
<i>Andrea M. Ordóñez Cuevas y Nicolás Pozo Serrano</i>	
El descubrimiento y la conquista de América en la televisión de la transición española: la censura del episodio “El Siglo de Oro español” de la serie <i>Érase una vez... El hombre</i>	677
<i>Julián Pelegrín Campo</i>	
El siglo XVII a través del arte Barroco. El trabajo con cuadros vivientes como aplicación en el aula	687
<i>Raúl Alcabut Utiel</i>	
Mujeres olvidadas en la historia. Estereotipos e invisibilidad en los libros de texto	695
<i>Daniel Maldonado Cid</i>	
Enseñando Historia Moderna en las aulas: didáctica con videojuegos	707
<i>Teresa Cantó Gomis</i>	
Lexical choices in the characterisation of King Henry VIII in the TV series <i>The Tudors</i>	715
<i>Verónica Falquet Aparisi</i>	
Las variaciones del clima a través de la “Gran historia”: algunas consideraciones para la enseñanza de la Edad Moderna.	727
<i>Francisco-Javier Rubio-Muñoz, Alejandro Gómez-Gonçalves y Diego Corrochano-Fernández</i>	
La imagen de la Edad Moderna a través de los videojuegos de temática histórica	737
<i>María de la Encarnación Cambil-Hernández, Daniel Camuñas-García y Rafael Marfil-Carmona</i>	

La imagen del cardenal Francisco Jiménez de Cisneros 500 años después	753
<i>Omar Gómez-Cornejo Aguado</i>	
La Guerra de Secesión española en la Educación Secundaria. Contenidos, materiales didácticos y propuesta metodológica	761
<i>Víctor Alberto García Heras</i>	
Individualismo. Discursos, prácticas y estereotipos en la Edad Moderna	771
<i>Carlos Vega Gómez</i>	
La paleografía como recurso didáctico interdisciplinar en el aula de Secundaria	781
<i>David Martín López y Francisco Fernández Izquierdo</i>	
Los <i>mass-media</i> como generador de conocimiento	793
<i>Isabel Escalera Fernández</i>	
Los sitios reales como espacios para la enseñanza. Historia, patrimonio y TIC	801
<i>Jorge Pajarín Domínguez</i>	
Nobleza y oligarquía en femenino. Un ejemplo de ascenso social en la ciudad de Granada durante el Antiguo Régimen	813
<i>Javier García Benítez</i>	
Una visión novedosa de Gonzalo Fernández de Córdoba desde la novela actual	823
<i>Andrés Palma Valenzuela</i>	
La imagen del poder. El poder de la imagen en la Edad Moderna . . .	837
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	

MUJERES OLVIDADAS EN LA HISTORIA. ESTEREOTIPOS E INVISIBILIDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO

DANIEL MALDONADO CID*

(Universidad de Castilla-La Mancha)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.58

INTRODUCCIÓN

En este trabajo abordamos la escasa representatividad de la historia de las mujeres en los libros de texto. Los análisis realizados hasta el momento muestran un bajo índice de presencia femenina en los recursos didácticos empleados por el docente. La invisibilidad femenina frente al elevado protagonismo masculino en la historia está provocando que los estereotipos sobre la percepción de la realidad arraiguen sobremedida en las mentalidades del colectivo más joven de nuestra sociedad. Por ello, nuestro objetivo fundamental consiste en identificar los clichés y las carencias en torno al ámbito femenino dentro de la diversidad temática de los contenidos impartidos en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sobre historia. Para cumplir dicho objetivo hemos comparado diferentes libros, concretamente los editados por Santillana, Anaya, y SM Savia, principalmente los que conciernen a las asignaturas de Geografía e Historia en los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º de los últimos años.

El análisis de estos materiales nos permite ver no sólo las ausencias, sino las distancias entre la historiografía y la didáctica de la historia. También nos brinda la oportunidad de aproximarnos a posibles soluciones que aporten una comprensión completa de la historia, sin excluir a ninguno de los sujetos que

* Este trabajo está avalado por el proyecto de investigación Familias, trayectorias y desigualdades sociales en la España centro-meridional, 1700-1930 [Referencia HAR2017-84226-C6-2-P], dirigido por Francisco García González y Jesús Manuel González Beltrán y que ha sido posible gracias a la financiación concedida por el Ministerio de Economía y Competitividad.

la protagonizaron. En este sentido, el presente estudio también pretende dar respuesta a uno de los objetivos principales de la investigación sobre jefaturas femeninas, que actualmente llevamos a cabo en el Seminario Historia Social de la Población (SEHISP) de la Facultad de Humanidades de Albacete y que se materializa en la tesis doctoral titulada “Mujeres al frente del hogar. Entre la ausencia y la soledad en el sureste de la Península Ibérica (1700-1860)”. Dicho objetivo consiste en desmontar los estereotipos evitando caer en generalizadas simplificaciones que nos llevan a pensar en la vida de las mujeres como un hecho excepcional ligado a determinados aspectos y conductas como pueden ser: el ámbito doméstico, los trabajos no remunerados y de baja cualificación, o la pobreza y la soledad, entre otros.

Desde el punto de vista legislativo, el artículo 23 c. de la Ley Orgánica de Educación (LOE) destacaba el papel determinante de las capacidades que deben adquirir los alumnos en términos de tolerancia e igualdad (Gallego y Gómez, 2016: 127). Esta apuesta por potenciar el conocimiento de los valores y el respeto se ha mantenido en la posterior y actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). En cambio, si descendemos a los contenidos expresados en los libros de texto, las referencias a esta realidad son escasas. Los bajos porcentajes de inclusión de las mujeres en el discurso histórico responden al simple hecho de que sigue imperando el discurso político económico sobre lo social (Santi, y Pagès, 2011: 131). El ámbito femenino ha quedado relegado a un segundo plano (García, 2015: 168). La balanza se halla descompensada. La prominencia y recurrencia de personajes monárquicos (en su gran mayoría hombres) u otros personajes de cierta relevancia social en los textos educativos apenas deja espacio a otros apartados temáticos. Prueba de ello son las numerosas páginas que tienen que ver con la conquista de un territorio o las guerras y los conflictos políticos. Sin embargo, y, más adelante veremos algunos ejemplos de este problema, los textos que se aproximan al estudio de la sociedad o a la vida cotidiana no sobrepasan las dos páginas, incluso una página.

A la hora de realizar nuestra investigación, trabajos como el de Gómez y Tenza (2015) y el de Gallego y Gómez (2016) que ahondan en el análisis de estereotipos de género a través de las ilustraciones del temario de los libros de historia, o el de Delfín y Pérez (2015), donde el análisis crítico del discurso permite identificar determinados clichés que potencian o, por el contrario, ocultan hechos históricos (Delfín y Pérez, 2015: 944), son una referencia para el estudio de la invisibilidad de las mujeres. Además, los estudios de Santi, y Pagès, (2011) y Pagès, y Santi, (2012), se preguntan de qué manera contribuyen la historia y las ciencias sociales

en el ámbito educativo, adentrándose en la visión que los más jóvenes adquieren cuando asocian principalmente el discurso histórico con el rol que juegan los grandes personajes. Aun así, es cierto que en los últimos años se ha desarrollado una tendencia positiva en cuanto a la inclusión de las mujeres en la historia como apunta el artículo de Fernández (2005). Por ello se hace necesaria la revisión y comparación de los materiales didácticos más actuales con los de hace una década. En este sentido, el exhaustivo trabajo de López-Navajas (2014) sobre la ausencia de las mujeres en la ESO ha sido fundamental gracias a la base de datos Mujeres en la ESO (MESO) del proyecto realizado en la Universidad de Valencia “Las Mujeres en los Contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria” (López-Navajas, López et ál. (2009).

METODOLOGÍA

El principal objetivo de este trabajo se ha centrado en observar los diferentes estereotipos reflejados en el ámbito femenino a lo largo de la historia. ¿Cuáles son los clichés que más se repiten y que han arraigado en relación con la posición social de las mujeres en el discurso histórico? A la hora de responder a estas cuestiones, a través de los libros de texto hemos analizado los contenidos referentes a cada época histórica. Además, se ha prestado especial atención al temario correspondiente a finales del Antiguo Régimen impartido durante el 4º curso de esta etapa puesto que corresponde con el arco cronológico de la tesis doctoral. En base a esto, la metodología se ha fundamentado en los siguientes aspectos:

- Han sido estudiadas las asignaturas de Geografía e Historia que se imparten en los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º de 2016 y 2017, centrándonos únicamente en las unidades referentes a la Historia. Las editoriales elegidas han sido, para el caso del primer ciclo (1º, 2º y 3º de ESO), Santillana; con respecto al segundo ciclo (4º de ESO) se han comparado los contenidos de “El siglo XVIII. La Época de la Ilustración” y “El Antiguo Régimen y la Ilustración” de los grupos editoriales de Anaya digital y SM Savia digital respectivamente.
- Han sido medidos los indicadores de presencia y ausencia del ámbito femenino mediante el desarrollo de las siguientes acciones:
 1. Contabilizar el número de páginas con o sin mujeres. En este caso, la presencia de mujeres y hombres puede ser o no exclusiva.
 2. Registrar todas las ilustraciones atendiendo a la presencia masculina y femenina.

3. En cuanto a cada uno de los contenidos, revisar las diferentes temáticas en las cuales tanto hombres como mujeres toman especial protagonismo.
4. Anotar los nombres de los distintos personajes que aparecen en las diferentes épocas.
5. Buscar y detectar aquellas frases y expresiones lingüísticas cuya interpretación desde el campo de la semántica determine una construcción estereotipada de la realidad.
6. Comparar la información recopilada con la base de datos MESO.

La sistematización de los datos procedentes de los libros de texto se ha estructurado conforme a una base de datos construida en Microsoft Access. Los diferentes campos se han elegido siguiendo algunas de las variables diseñadas en MESO:

- Páginas: Las páginas son los elementos principales sobre los que se ha proyectado la base de datos. Dicho esto, según la presencia o ausencia de mujeres y hombres, la cuantificación responde a los siguientes códigos: masculino (1); femenino (2); ambos (3); y ausencia (0).
- Ilustraciones: Se han diferenciado esencialmente según el sexo mediante los códigos: masculino (1); femenino (2); ambos (3); sin presencia de personajes, es decir, todas aquellas ilustraciones como mapas, naturalezas muertas, etc. (4); y la ausencia de ilustraciones (0).
- Temas: Sigue la misma codificación que el campo “Páginas” y aborda el rol que juegan algunos de los colectivos (Monarquía, ámbito artístico y político y social, entre otros) en la historia. Asimismo, se ha tenido en cuenta el papel que desempeñan los personajes destacados en dichos colectivos.
- Personajes: Sigue la misma codificación que el campo “Páginas” y recoge el nombre completo de aquellas figuras destacadas en el texto atendiendo a su posición social.
- Observaciones: En este campo se registran conceptos, expresiones y anotaciones que muestran los manuales en sus diferentes apartados y que suscitan reflexiones y hechos estereotipados.

En el desarrollo del análisis, se ha descartado la presencia de deidades y de personajes de ficción siguiendo el modelo MESO (López-Navajas, 2014: 291). Esto supone una presencia numerosa en algunos de los apartados temáticos como, por ejemplo: los dioses del Antiguo Egipto o el Renacimiento y la pintura religiosa,

ya que la excesiva referencia a estas figuras y deidades supone una distorsión en el cómputo total de datos recogidos.

RESULTADOS

Como atestiguan los datos reflejados en el Gráfico 1, las diferencias, durante el primer ciclo de ESO entre los textos elaborados al amparo de La Ley Orgánica (LOE) 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y el contenido de los manuales publicados bajo la mejora de la LOMCE casi una década después, son mínimas. Aunque se puede apreciar un leve aumento en el número de personajes femeninos destacados (6,9 % en el año 2007 y 8,66 % en 2016), la presencia de mujeres en las ilustraciones apenas ha cambiado. La gran mayoría son mujeres que se encuentran acompañadas por hombres, es decir, la presencia en ambos sexos ronda el 30 %, datos que coinciden de forma aproximada con los de (Gómez y Tenza, 2015: 787), 25,2 %, y raro es el caso en el que ellas sean protagonistas de la acción reflejada, tanto si se trata de obras pictóricas de cierto renombre o de simples ilustraciones explicativas. Además, dichas ilustraciones aparecen con mayor frecuencia en los temas concernientes a la prehistoria y el mundo grecolatino. Con respecto a esto, suelen ser representaciones del modo de vida. Los personajes son anónimos y mayormente revelan oficios, lugares y aptitudes según la posición social del individuo. Algo parecido ocurre con las ilustraciones en las que aparecen únicamente mujeres, de forma singular cobran valor las que se aproximan a temas como la vida cotidiana, la maternidad y el ámbito doméstico, en su gran mayoría durante la etapa de la Antigüedad. Por el contrario, según avanzan los cursos, 3º y 4º de ESO, y con ellos los periodos históricos que comprenden la Época Medieval y comienzos de la modernidad, hallamos mayormente alusiones al ámbito femenino que se corresponden exclusivamente con la alta nobleza.

Todo ello lo podemos ver por medio de los personajes citados en las diversas temáticas. Por ejemplo, en cuanto a las reinas del Antiguo Egipto se enumeran algunos casos, algo que igualmente ocurre con las damas de la nobleza, reinas y princesas que toman protagonismo cuando se habla de la formación del Imperio español. En cualquier caso, existe un aspecto alentador, y es la relevancia que tienen los apartados de la cultura y el arte, poniendo sobre la mesa el nombre y la obra de algunas escritoras y artistas.

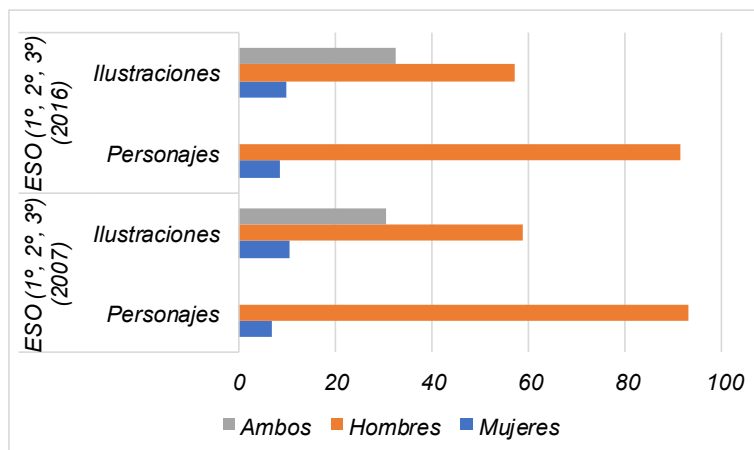


Gráfico 1. Porcentaje de ilustraciones y personajes de la editorial Santillana en el primer ciclo de ESO según el año de publicación

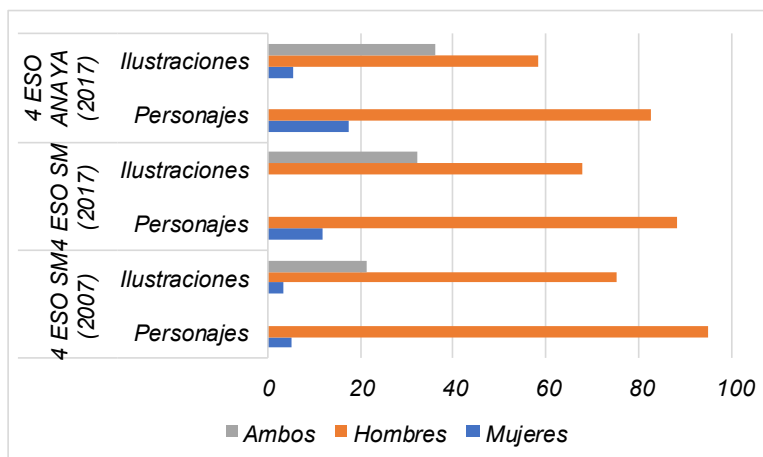


Gráfico 2. Porcentaje de ilustraciones y personajes según el año de publicación y la editorial

Más aún, tomando una perspectiva general se puede apreciar un ligero cambio entre el primero y el segundo ciclo de secundaria. En este sentido, comparamos los contenidos de la editorial SM de los cursos de 4º de ESO, donde, tras diez años, vemos que el porcentaje de personajes femeninos ha aumentado de un 5,1 % en 2007 hasta un 12 % en 2017 (Gráfico 2). Incluso en la edición de Anaya de 2017 y para el mismo curso, el porcentaje de mujeres rebasa el 17 %, un hecho que

muestra un cierto avance. Aun no siendo totalmente significativo, este cambio también implica la disminución del número de personajes masculinos, de un 95 % aproximadamente hace una década, a menos del 88 % actualmente. Pese a lo positivo de este aspecto, lo cierto es que los contenidos en el segundo ciclo repiten la misma estructura basada en una perspectiva socializadora donde se reafirma el poder predominante de los hombres (Pagès y Santi, 2012: 94).

Los datos anteriores en cuanto a desigualdad de género se corroboran si revisamos el número de páginas y la presencia de ambos sexos. Como podemos ver en el Gráfico 3, en el caso del primer ciclo y la editorial Santillana, el porcentaje es mínimo y en el caso de Anaya, no existen páginas con presencia única de mujeres. Igualmente, más de un 20 % de las páginas no alberga hombres ni mujeres. En ellas se suceden explicaciones apoyadas en mapas históricos y esquemas político-económicos.

Finalmente, y de igual forma que con el número de páginas, la posición social de determinados colectivos e individuos pertenece sobre todo al ámbito masculino. Son muy pocos los casos de mujeres y su protagonismo concierne a la esfera de personajes ilustres del arte y de la alta nobleza. Como son los casos de la duquesa María Josefa Pimentel, la reina egipcia Hatshepsut de la dinastía XVIII o Madame Geoffrin. Más allá de estos casos, las menciones a la posición social de las mujeres son muy escasas quedando circunscritas a determinados clichés y frases estereotipadas como las mostradas en la Tabla 1.

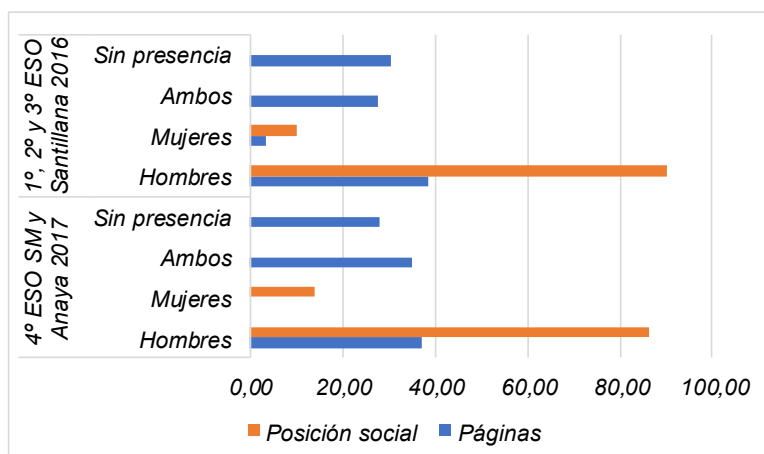


Gráfico 3. Porcentaje de presencia de mujeres y hombres según el número de páginas y posición social (4º ESO SM y Anaya, 2017; 1º, 2º y 3º ESO Santillana)

Tabla 1. Ejemplos de frases estereotipadas

Frase 1	Descubre: La vida en el castillo: “Las mujeres rara vez salían del castillo y pasaban el tiempo cuidando de los hijos pequeños y bordando”.
Frase 2	Los artesanos y los gremios: “Las mujeres eran admitidas en los gremios solo en raras ocasiones, por ejemplo, cuando se quedaban viudas”.
Frase 3	La mayor parte de las mujeres campesinas y las que trabajaban en el servicio doméstico eran analfabetas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos reflejados en el apartado anterior muestran notoriamente como el incremento, tanto en el número de ilustraciones como en la importancia de los personajes señalados, atañe más a la visibilidad de hombres bien situados social y económicamente, dejando a las mujeres enclaustradas en un estadio marginal de la sociedad. Por lo cual, si queremos llevar a cabo cambios estructurales en los libros de texto y sus contenidos, es crucial estrechar vínculos entre una historiografía enriquecida por la historia de las mujeres (Fernández, 2005: 15) y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Se debe pues intentar no encasillar y aislar los hechos que trascienden en la vida de las mujeres. Para ello, hay que apostar por contextualizar y explicar (Coudannes, 2015: 137) realidades como la desigualdad y la marginación social. Esto implica incluir a las mujeres contemplando una historia con perspectiva de género (Latapí y González 2015: 225).

Hay varios factores que marcan esta tendencia a la invisibilidad de las mujeres en la historia. Uno de los más importantes radica en la falta de formación en materia de igualdad y feminismo (García, 2016: 490), que a su vez provoca la inmovilidad y la actualización de los contenidos. Las frases de la Tabla 1 muestran de forma clara como están contruidos los estereotipos ligados al ámbito femenino. En numerosos casos estos se definen por expresiones como “en raras ocasiones...”, no obstante, también aparecen palabras como “marginal”, “excepcional” y “anecdótico”. No podemos admitir el tono negativo que emana de estos conceptos. La frase 2 hace referencia a las mujeres viudas de un modo marginal, cuando en realidad este colectivo jugaba un rol fundamental en el momento en el que tomaban las riendas de su hogar desarrollando mecanismos de acción para afrontar la nueva situación ante la muerte o el abandono del marido (Pascua, 1993-1994: 463). Otro de los ejemplos es la dicotomía entre campo y ciudad que ha constituido la permanencia de estos clichés: “las mujeres campesinas poseen niveles inferiores de alfabetización que en el ámbito urbano”. Ideas como estas

arraigan profundamente, hasta tal punto que los materiales didácticos proyectan el mensaje general de que las mujeres no toman partido de los cambios producidos a nivel social y cultural (López-Navajas y Querol, 2014: 220); que su nivel participativo es prácticamente nulo. Asimismo, si no queremos caer en generalizaciones simplistas de esta naturaleza, tenemos que saber que no todas las mujeres bordaban ni todas tenían hijos (Frase 1). Igualmente, hechos tan actuales como la soltería o la viudez se encuentran fuera del eje temático de los libros de texto. Realmente, cierta imagen de linealidad y estatismo, o, mejor dicho, de mirada unidireccional (García, 2017: 41) que impregna el orden social de estas mujeres se ha instalado en el discurso de estos manuales.

Sin embargo y a pesar de lo inquietante que puede llegar a ser la ausencia de las mujeres en los libros de texto, otros elementos sí intentan incentivar la integración de las mujeres. Es decir, sí ayudan al alumno a construir una visión crítica de la historia, por medio de planteamientos como los siguientes ejemplos: “¿Qué consecuencias provocaría el hecho de que las mujeres no pudieran estudiar? Da tu opinión sobre ello” o “¿Están presentes los dos sexos? Comenta cómo visten las mujeres y los hombres”. Se trata de fórmulas que no van más allá de la opinión o reflexión (aquí debería entrar en juego la capacidad de respuesta del profesor que comentábamos anteriormente), pero que coincidiendo con la reflexión de Prats (como se citó en Gómez, Cózar y Miralles, 2014: 12) capacitan la motivación de los alumnos. A raíz de esto, existen multitud de proyectos innovadores como el de Martínez (2016) que plantea actividades diseñadas para incentivar el aprendizaje de una manera crítica y en términos de igualdad.

En definitiva, podemos afirmar que existe un desequilibrio en el bloque de Historia, donde unos determinados temas no cuentan en absoluto con explicaciones y reflexiones que se alejen o rompan con los estereotipos formulados e incluyan a las mujeres señalando su impronta en la historia de la humanidad. Y otros cuyo discurso intenta aproximarse desde una perspectiva de carácter social pero que no logra totalmente su cometido. Finalmente, la escasa presencia de mujeres en los libros de texto hace que no formen parte del todo. Su protagonismo ha quedado en segundo y tercer plano; han sido relegadas como algo excepcional y no integrado en el ritmo histórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coudannes, M. A. (2015). Los invisibles/olvidados en la enseñanza de la historia reciente. Una experiencia en la escuela secundaria argentina. En A. M.^a Hernández, C. R. García y J. L. de La Montaña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futu-*

- ro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 135-143). Cáceres: AUPDCS.
- Delfín, O. Pérez, C. (2015). Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º de ESO. En A. M.^a Hernández, C. R. García y J. L. de La Montaña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 781-791). Cáceres: AUPDCS.
- Fernández, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. (18). 5-24.
- Gallego, S. y Gómez C. J. (2016). Imágenes y estereotipos de género en las unidades didácticas del siglo XVIII y XIX. En F. García, C. J. Gómez, R. A. Rodríguez, (coords.). *La Edad Moderna en Educación Secundaria: experiencias de investigación* (pp. 127-140). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- García, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la historia en la educación primaria. Cambios y pervivencia al amparo de la LOMCE. En A. M.^a Hernández, C. R. García y J. L. de La Montaña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 163-173). Cáceres: AUPDCS.
- García, F. (2017). Mujeres al frente de sus hogares. Soledad y mundo rural en la España interior del Antiguo Régimen. En F. García y C. Contente (Eds.): *Mujeres al frente del hogar en perspectiva histórica, ss. XVIII-XXI* (pp. 19-46). *Revista de Historiografía*, (26).
- García, Y. (2016). La ausencia de las mujeres en el sistema educativo: el CEIP Victoria Díez, un ejemplo de buenas prácticas. En M. Blanco, y R. San Segundo, (Eds.). *Actas del I Congreso de jóvenes investigadorxs con perspectiva de género*. Investigación joven con perspectiva de género (pp. 483-504). Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Estudios de Género.
- Gómez, C. J. y Tenza, S. (2015). Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de texto de Historia de 4.º de la ESO. En A. M.^a Hernández, C. R. García y J. L. de La Montaña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 781-791). Cáceres: AUPDCS.
- Gómez, C.J, Cózar. R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (29-1), 11-25.
- Latapí, P. y González, E. (2015). Visibilización de las mujeres en libros de texto gratuitos de la Historia. Una mirada etiológica al caso de secundaria de México. En A.

- M.^aHernández, C. R. García y J. L. de La Montaña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 223-230). Cáceres: AUPDCS.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- López-Navajas, A. y Querol, M. (2014). Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión. *Didáctica. Lengua y Literatura* 26, 217-240. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46840
- López-Navajas, A.; López, A. et ál. (2009). *La presencia de las mujeres en la ESO* [<http://mujeresenlaeso.uv.es/informe/index.php>].
- Martínez, N. (2016). Inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia moderna. En C. J. Gómez, F. García, y P. Miralles, (coords.). *La Edad Moderna en educación secundaria: propuestas y experiencias de innovación* (pp. 17-26). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Pagès, J. y Santi, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do Cdbis, Uberlândia*, 24, (1), 91-117.
- Pascua, M.^a. J. (1993-1994). La cara oculta del sueño indiano. Mujeres abandonadas en el Cádiz de la carrera de Indias. *Chronica Nova*, (21), 441-468.
- Santi, E. y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Historia y Memoria*, (3), 129-146.

