

Mujer, educación e inclusión laboral

Una visión desde la manualística escolar

(1975-2020)

Este libro se enmarca en el proyecto PAIDI 2020: «El reto de la inclusión laboral femenina: Imaginarios sociales en torno a la identidad profesional de las mujeres en la España democrática desde la manualística escolar». Referencia PY20_00670, cuya investigadora principal es la Dra. Virginia Guichot Reina. Dicho proyecto ha sido cofinanciado por los Fondos del programa FEDER Andalucía 2014-2020 y por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación de la Junta de Andalucía.



Unión Europea

Fondo Europeo
de Desarrollo Regional
"Una manera de hacer Europa"



Virginia Guichot-Reina (editora)

Mujer, educación e inclusión laboral

Una visión desde la manualística
escolar (1975-2020)

Octaedro 

Colección Horizontes Universidad

Título: *Mujer, educación e inclusión laboral. Una visión desde la manualística escolar (1975-2020)*

Primera edición: noviembre de 2022

© Virginia Guichot-Reina (editora)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19312-98-3

Depósito legal: B 19237-2022

Diseño cubierta: Tomàs Capdevila

Realización y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Introducción	9
--------------------	---

PRIMERA PARTE:

Contextualización: Sesgos de género en las elecciones profesionales

1. Mujeres y democracia en España: el largo camino
(inacabado) hacia la igualdad real 19
VIRGINIA GUICHOT-REINA
2. Mujeres en la educación de la España democrática ... 35
CONSUELO FLECHA GARCÍA
3. Segregación ocupacional de las investigadoras y
académicas en la península ibérica: un estudio
comparado de España y Portugal 61
NAZARETH GALLEGO-MORÓN Y ESTRELLA MONTES-LÓPEZ

SEGUNDA PARTE:

Imaginarios sociales femeninos en la manualística escolar (1975-2020)

4. Manuales escolares, patrimonio educativo
y perspectiva de género. 89
MARÍA JOSÉ REBOLLO ESPINOSA Y PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ.
5. Representación femenina en la manualística de
la España democrática: Educación Primaria 116
ANA MARÍA DE LA TORRE-SIERRA

6. Representación femenina en la manualística de la transición española: Educación Secundaria	141
PATRICIA DELGADO-GRANADOS Y BÁRBARA DE-LAS-HERAS-MONASTERO	
7. Representación femenina en la manualística española del siglo XXI: Educación Secundaria	167
PILAR MORENO-CRESPO, MARIO FERRERAS-LISTÁN Y OLGA MORENO-FERNÁNDEZ	
8. Representación femenina fuera de la manualística: la mirada de las directoras cinematográficas españolas sobre la mujer trabajadora actual	183
VALERIO DURÁN MANSO	
A modo de epílogo	207
VIRGINIA GUICHOT-REINA	
Sobre la autoría	209

Manuales escolares, patrimonio educativo y perspectiva de género

MARÍA JOSÉ REBOLLO ESPINOSA Y PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ

4.1. Manuales escolares como patrimonio histórico educativo: testigos de la historia y del pensamiento de una sociedad

La manualística escolar hace referencia al «campo de conocimiento que estudia los libros de texto mediante diferentes perspectivas y enfoques, desde su composición interna, pasando por sus formas de producción y uso» (Escolano, 2013: 23). La investigación sobre libros de texto surgió precisamente en torno a la década de los años cuarenta y cincuenta del pasado siglo, cuando distintos organismos internacionales interesados en mejorar el entendimiento y la convivencia entre los pueblos señalaron el rol del libro de texto como «un artefacto cultural con un destacado papel en la promoción de la paz y la tolerancia» (Vaíllo, 2016: 98).

El Centro Virtual Cervantes (CVC),¹ creado y mantenido por el Instituto Cervantes de España en 1997, en aras de contribuir a la difusión de la lengua española y las culturas hispánicas, ha definido el manual escolar o libro de texto como «una de las posibles formas que pueden adoptar los materiales curriculares para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje a docentes y discentes». Hablamos en esta ocasión del manual escolar para

1. Véase: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/librotexto.htm

referirnos a un documento impreso pensado para que el profesorado desarrolle su programa docente con mayor facilidad, pues a través de él tiene a su disposición una selección, secuencia y organización temporal de los contenidos a impartir; textos de apoyo; imágenes para la discusión; actividades didácticas; pruebas de evaluación y autoevaluación; etc. En este sentido, aunque entraña una propuesta curricular concreta, puede transformarse tanto en un condicionante que limita la libertad pedagógica por decisión del profesorado como en un recurso abierto, con diversas opciones metodológicas, con propuestas de desarrollo y de recuperación, con material complementario, con lenguajes iconográficos enriquecedores, etc., cuyo uso requiere una orientación pedagógica activa por parte del profesorado (Beas y González, 2012). La controversia y los distintos puntos de vista no pueden permitirse no anidar en los libros de texto, debiéndose desterrar en lo posible aquellas verdades que se presentan y se dan a conocer como inmóviles e irrefutables. De Puelles (2000: 6) –muy acertadamente– hace hincapié en que los manuales escolares tienen encomendadas cinco funciones diferentes: *a) la función simbólica*, en la medida en que simbolizan y/o representan el poder oficial; *b) la función pedagógica*, en tanto en cuanto se encargan de transferir los conocimientos elementales; *c) la función social*, ya que intervienen en el proceso de socialización de los estudiantes; *d) la función ideológica*, al transmitir unos valores y unas ideas determinados, y *e) la función política*, puesto que son regulados por las clases dominantes siguiendo determinados objetivos que nada tienen que ver con la propia escuela.

Los manuales –simbólicamente– se han venido a constituir como la columna vertebral oficial de los sistemas educativos. Precisamente, Wainerman y Heredia (1999) consideran a la escuela primaria como un espacio de producción y orientación de ideología, de valores específicos, dentro de la cual los manuales escolares no solo son herramientas pedagógicas, sino «instrumentos de imposición cultural» que apuntan al deseo de instalación e interiorización de determinadas actitudes, comportamientos y normas por parte de los y las discentes. El manual escolar, tal y como argumentan Beas y González (2012), es un recurso de enseñanza-aprendizaje abierto, con diversas posibilidades de lectura, de análisis y de trabajo. Se trata de un recurso didáctico de los muchos con los que cuentan profesorado y alumnado en

el día a día escolar, pero en ningún caso, ni el único, ni el mejor, ni el más garantista. Contiene en sí mismo conceptos, procedimientos y actitudes; intenta difundir valores; trata de reflejar una determinada visión del mundo; pone de manifiesto una particular formación para la ciudadanía; es expresión y concreción histórica y cultural; y, en definitiva, representa un proyecto específico de transformación social, educativa, instructiva y formativa. Los libros de texto son, por tanto, instrumentos que favorecen el aprendizaje, ya que en ellos se condensan los contenidos y métodos que la sociedad quiere transmitir a la infancia como forma de perpetuar sus principios. A este respecto, y como apunta Martínez Pose (2019: 153):

[...] transmiten también la ideología y la cultura, lo que implica que, de manera directa o indirecta, se inculque en las personas receptoras aquellas ideas que se consideren adecuadas según la situación que atravesase la sociedad en ese momento.

Aunque los factores que inciden en el proceso educativo son múltiples y variados, no nos queda otra que reconocer que el libro de texto sigue teniendo una gran importancia en él, al constituir un elemento globalizador, a la vez que unificador, tanto en lo que atañe a la transmisión de conocimientos como en cuanto a modelos y valores sociales y culturales. El papel que ostenta como herramienta de comunicación a través del lenguaje escrito e icónico lo convierte en instrumento, no solo de formación, sino de proyección personal y profesional-laboral. Los libros de texto, al ser portadores de modelos sociales, querámoslo o no, cumplen una evidente y reconocible función ideológica. Contienen visiones del mundo, de la sociedad y de los diferentes grupos sociales que la integran, del ámbito del trabajo y del ocio, de los papeles que se espera que jueguen los diferentes colectivos y las personas en función del sexo, la edad, la raza, la cultura, etc. Y todo ello lo realizan a través de una selección de conocimientos que recaba para sí toda la legitimidad social y científica (Blanco, 2000b). Justamente, estos conocimientos y referencias contribuyen a determinar el canon cultural que compartimos (López-Navajas, 2015: 72). Por ello, como expone Álvarez (2022: 106), los manuales escolares «operan como filtros de la selección oficial de la cultura en la que se integran e instalan». Si

como señala Blanco (2000b: 14), «los libros de texto no hacen sino reproducir visiones y concepciones dominantes», podemos concebirlos como un importante indicador para valorar los referentes sociales y culturales que se divulgan desde la educación.

Así, partiendo de que los manuales escolares contienen los saberes acreditados, podemos concebirlos como una opción que editoriales y autorías ofrecen a la comunidad educativa, como una concreción curricular específica que encierra un determinado potencial de desarrollo; pero que enmudecen cuando no se les interroga (González de Cardedal, 2004: 38), cuando su lectura no es ni abierta, ni poliédrica, ni caleidoscópica; cuando sus contenidos no se ponderan; y en definitiva, cuando profesorado y alumnado carecen de la posibilidad de hacer emerger pensamientos divergentes respecto a los expresados en ellos.

Si bien los libros de texto, tradicionalmente, han sido el soporte principal de los materiales curriculares, como se ha dejado entrever, el nivel de predeterminación de estos recursos impresos ha dado lugar a que los diferentes Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) desde principios del siglo xx lo hayan sometido constantemente a no pocas críticas y cuestionamientos (Martínez, 2021). Las pedagogías activas han puesto en entredicho, incluso, que el papel docente pueda limitarse al de ser un mero conector entre el texto que explica y el estudiantado a quien trata de enseñar, coartando de esta forma la iniciativa personal y la posibilidad de un aprendizaje autónomo, crítico, por descubrimiento y más dinámico. Si proyectamos desde el presente una mirada histórica hacia el papel de los manuales escolares en el tiempo y en el espacio escolar, no será difícil percatarnos de que en la actualidad más que nunca, se pone en tela de juicio su función como recurso didáctico innovador, debiéndose destacar la estructura lineal de presentación de los contenidos y la invalidez del argumento de la demanda del mercado para su utilización generalizada.

El manual escolar es un elemento que representa un papel primordial en la definición de a quién pertenece la cultura que se enseña. No se trata simplemente de la expresión de un sistema de transmisión de datos, sino que representa el resultado de diferentes hechos, actividades, conflictos y compromisos políticos, económicos, culturales y religiosos. Los libros de texto están concebidos, diseñados y escritos por personas reales con intere-

ses reales. Y a este respecto, en los términos apuntados por Apple (1993: 110), «se publican en función de las limitaciones políticas y económicas de los mercados, los recursos y el poder». A lo que añade que:

[...] resulta indiscutible que los libros de texto son importantes en sí mismos y por sí mismos. Conforman mensajes sobre el futuro, y como parte de un currículo, participan en el sistema de conocimiento organizado de la sociedad. Participan en la creación de lo reconocido como legítimo y verdadero. Ayudan a determinar los cánones de la veracidad y, al hacerlo, contribuyen también a crear un punto de referencia principal para saber lo que realmente es el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad. (Apple, 1993: 112)

No obstante, somos conscientes de que no es la sociedad la que crea los libros de texto, sino grupos específicos de personas integrados en ella. Así, no son solamente elementos de un contexto cultural, sino también vehículos culturales y mercancías económicas, por cuanto han llegado a convertirse en el centro del conflicto ideológico y educativo en muchos países. Si bien es cierto que, para bien o para mal, dominan el aprendizaje del alumnado, también es verdad que determinan el currículo de muchas materias y, a veces, incluso los hechos que hay que aprender. Una parte importante de la sociedad considera que los manuales escolares son precisos, necesarios e incluso imprescindibles en la trayectoria escolar de un/a niño/a. Y lo cierto es que, para la mayor parte del estudiantado, constituyen su primero y a veces el único contacto con los libros y con la lectura; lo que tampoco conviene perder de vista en aras de encontrar motivos y oportunidades para favorecer tan necesarios encuentros. Esto, sin embargo, no nos debe llevar a dejar de reconocer, de acuerdo con Apple (1993), que los propios libros de texto aparecen normalmente plagados de prejuicios clasistas, raciales, sexuales, etc. Ocurre así que el conocimiento legítimo y fundado en el manual escolar no suele incluir normalmente visiones ligadas a las experiencias históricas y las expresiones culturales de los trabajadores, de las mujeres en particular, de las personas de color, así como de otros colectivos que han sido menos visibles y considerados a lo largo de la historia.

Ante ello, lo que sí es preciso poner de manifiesto es la escasa formación que recibe el profesorado para utilizar el libro de texto desde un posicionamiento más crítico y constructivo, para usarlo menos y con mayor criterio, o simplemente para no abusar de una enseñanza centrada en el libro de texto como recurso protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al profesorado le corresponde emprender una labor importante en este sentido que tiene que ver con aceptar, reinterpretar y/o rechazar con criterio lo que se puede considerar o no conocimiento legítimo (Apple, 1993: 124) refrendado por la propia historia para legarlo a las generaciones venideras. Al alumnado le correspondería participar más activamente en la construcción de los significantes y los significados expresados en los libros de texto con los que les corresponde trabajar, cuestionar y dialogar en el transcurso de su proceso formativo.

Las escuelas, durante tanto tiempo aliadas con lo prescrito en los libros de texto, han actuado precisamente como instituciones cuyos currículos y prácticas docentes han amenazado al universo moral del alumnado que las padecen. Martínez (2017), en esta línea, nos recuerda que los libros de texto tradicionalmente se han equivocado incluso en la reproducción de su propia verdad, de tal forma que han reiterado errores porque quizás no han pasado la criba de una evaluación de los propios usuarios. Asimismo, anota que los manuales escolares siguen manteniendo estereotipos sexistas, heteropatriarcales e incluso violentos, tal y como comentaremos en el apartado siguiente, ignorando una mayor representatividad en relación con todo cuanto acontece en las culturas populares, en relación con los diferentes sectores, grupos y personas que las integran. Además, reproducen el eurocentrismo y la historia oficial, alineándose de un modo acrítico con el actual sistema político, económico, social y cultural.

Precisamente, y en consonancia con lo anterior, la sociología crítica de la educación (Apple, 1993) ha puesto de manifiesto la existencia de un currículum oculto impregnado en los manuales escolares, argumentando que transmiten en la mayor parte de los casos las ideas dominantes sobre cuáles deben ser los contenidos legítimos que se han de transmitir en nuestras sociedades de generación en generación. Lo cierto es que estas ideas suelen ser aceptadas sin cuestionamiento alguno por parte del estudian-

tado, que llega a interiorizarlas como verdades innegables y de carácter universal.

Junto a todo lo anterior, y aun siendo conscientes de nuestra ineludible inmersión en la que se ha venido a denominar *sociedad digital*, lo que resulta evidente es que el libro de texto sigue siendo en la actualidad –con sus ventajas e inconvenientes, sus luces y sus sombras–, un recurso didáctico transcendental en la enseñanza reglada de nuestro país. No obstante, quizás sea necesario reivindicar en el tiempo presente un cambio de mentalidad que nos permita optar por nuevos materiales e innovadores procesos educativos que nos ayuden a potenciar el intercambio y la cooperación en la construcción del conocimiento y de un pensamiento más creativo, divergente y crítico.

En cualquier caso, conviene hacer notar que este libro de texto, ligado a su inevitable evolución con el paso del tiempo, ha sido capaz de revestirse de digitalidad para adecuarse a las necesidades de una nueva escuela y de cuantos estudiantes en la actualidad se forman en ella. El libro electrónico, libro digital o *e-book*, que es una mera traslación –sin más valor añadido– del libro de texto en papel al formato digital, en un breve período de tiempo se habrá convertido en libro digital de texto interactivo. Muy pronto, la mayor parte de las editoriales pondrán en la nube, a disposición de profesorado y alumnado, nuevos libros de texto que ayuden a estimular un proceso de aprendizaje más basado en la interacción del alumnado con todo tipo de recursos digitales: aplicaciones, imágenes, vídeos, gamificaciones, etc. En todo caso, no podemos perder de vista que, en el diseño y la elaboración tanto de estos libros como de los tradicionales, seguirá estando presente el pensamiento y la mano del ser humano, una determinada ideología y una particular manera de entender e interpretar el mundo, la historia y la cultura.

Lo que parece claro, en definitiva, es que los manuales escolares en la mayor parte de los casos no han facilitado hasta el momento que los y las docentes se conviertan en creadores de currículum, problematizadores de su propia práctica e investigadores críticos de su propio saber profesional (Álvarez, 2022). Por ello, como argumentan Beas y González (2012), el uso que se haga de los libros de texto dependerá del currículum prescrito, de la propuesta educativa editorial y de la cultura pedagógica de cada profesor/a.

Llegados a este punto, es preciso tener presente que el libro, en general, como uno de los máximos exponentes de la expresión escrita, representa uno de los pilares en los que se sustenta la construcción del patrimonio cultural e identitario de una sociedad. Base sobre la cual, si proyectamos una mirada histórico-educativa, podemos entender que el libro escolar, como hemos dejado entrever, ha sido el protagonista por excelencia de los recursos educativos formales a lo largo del tiempo, constituyendo uno de los iconos materiales más representativos de la historia de la cultura escolar. Precisamente, Martínez Pose (2019: 163) pone de manifiesto que «los manuales escolares pueden considerarse testigos escritos de la forma de pensar de una sociedad en un momento concreto de la Historia». Los libros de texto no son solo un elemento material del ajuar de los maestros/as y escolares, sino que constituyen una representación de todo un modo de concebir y practicar la enseñanza (Escolano, 2006). El uso del manual escolar, que debe ser empleado como marco general de conocimiento, requiere que consideremos con mayor énfasis una vinculación entre la vida cotidiana, la pluralidad de sujetos históricos, el patrimonio material e inmaterial que conecte con la realidad del alumnado; y todo ello, con tal de posibilitar una conexión con su historia y su comunidad (Farrujia, 2022: 69). Y lo que sí queda patente al hilo de lo expuesto es que los manuales escolares siguen siendo una fuente inagotable de conocimiento para la Historia de la Educación.

Cuando hablamos de *patrimonio histórico educativo material*, nos referimos al conjunto de objetos que reflejan formas de vida, formas de enseñar y aprender, conocimientos, valores y pensamientos de quienes fueron educados, instruidos y/o formados valiéndose de ellos. A través del patrimonio histórico educativo entramos en contacto directo con la historia de la educación de todas las épocas y culturas, experimentamos la diversidad del mundo educativo y ampliamos nuestra comprensión de lo que significa y ha significado educar, instruir y enseñar en el presente y a lo largo de la historia. Desde esta perspectiva, los manuales escolares son en sí mismos patrimonio histórico educativo. Y, además de conformar parte del grupo de piezas que componen el ajuar escolar, tenemos la posibilidad de estudiarlos y analizarlos en perspectiva en aras de descifrar las claves de la historia de la escolarización y de la cultura de nuestros pueblos y ciudades.

Son estos libros de texto, patrimonio tangible educativo; elementos que, en relación con el enfoque culturalista de la educación, encierran una síntesis del patrimonio cultural e identitario que a la escuela le ha interesado ir transmitiendo de generación en generación. Al fin y al cabo, la educación es y seguirá siendo un preciado bien cultural, síntesis de una visión conservadora y transformadora de la propia cultura. Y lo cierto es que:

[...] frente a los viejos libros escolares, nuestra memoria nos remite a nuestra infancia y juventud, y los percibimos como objetos que han forjado de alguna manera nuestra forma de ser. Pero más allá de esa memoria individual, los textos escolares en su evolución tienen también un gran poder para representar las expectativas y mentalidades colectivas de las sociedades escolarizadas, son «objetos-huella» que cuentan cosas relevantes del pasado formativo común de diversas generaciones y de los patrones que han determinado modos colectivos de comunicación intersubjetiva y de relación con el mundo. (Escolano, 2007, cit. en Ossenbach, 2010: 117)

Y, en este contexto, entendemos fundamental reivindicar el papel de bibliotecas (Ameneiros, 2021) y museos pedagógicos (Álvarez, 2016) como lugares para la custodia, conservación y exposición de manuales escolares. Tenemos la responsabilidad de contar, divulgar y transferir la historia del manual escolar, que es la historia de nuestra cultura, que es nuestra historia. Y desde bibliotecas y museos pedagógicos, se han de generar oportunidades para asegurar que se puedan acceder a ellos, impulsar nuevos servicios presenciales y virtuales adaptados a los usuarios del tiempo presente, y, además, proporcionar experiencias, actividades y talleres que nos permitan a las personas un diálogo con la historia y la cultura a través de este imprescindible recurso, que constituye un patrimonio educativo singular y único.

Así, y al margen de que los manuales escolares sigan siendo una herramienta clave para el desarrollo de los procesos didácticos, hoy en día no pueden seguir construyendo una mera visión teórica de los procesos históricos, desconsiderando los intereses y las necesidades de aprendizaje del estudiantado, lo que supone un riesgo importante para promover la desmotivación y una cierta conciencia laxa hacia el conocimiento.

4.2. El trinomio epistemológico patrimonio-manuales-género

Aparte de todas las matizaciones anteriores, nos interesa resaltar que los manuales escolares son un importante instrumento patrimonial que refleja y condensa la ideología androcéntrica y las prácticas sexistas en la escuela; es decir, se convierten en una de las vías a través de las cuales el propio sistema educativo reproduce las desiguales relaciones de género propias de una estructura patriarcal.

Porque los libros de texto, material didáctico privilegiado en el aula y a menudo casi exclusivo, funcionan como un soporte de la memoria colectiva, siempre tamizada por las relaciones de poder y los indicadores de alteridad. Constituyen, pues, un recurso formativo, esencial en la enseñanza tradicional, que contribuye a la construcción de las identidades individuales y sociales. Muestran las imágenes de feminidad y masculinidad prescriptivas, los rasgos de personalidad deseables, los valores a encarnar, los roles que está o no permitido desempeñar y los espacios que mujeres y hombres están legitimados a ocupar si no quieren romper los mandatos de género, sino recibir el beneplácito social. Pero, tal como han ido poniendo de manifiesto numerosas investigaciones al respecto, en la inmensa mayoría de los casos, no lo hacen de manera equitativa y democrática, ya que invisibilizan a las mujeres, las subrepresentan, desvalorizan sus acciones y estereotipan sus conductas, transmitiendo de esa manera una visión distorsionada del conocimiento, coja, parcial y manipulada. Se trata de uno de esos mecanismos complejos que permiten, legitiman y sancionan positivamente la configuración de una vida asimétrica en derechos y posibilidades de ser y estar en el mundo para los hombres y las mujeres, balanza en la cual ellas siempre resultan perdedoras. O sea, los libros de texto (los únicos de lectura obligatoria y, por desgracia, en muchas ocasiones los únicos leídos) son objetos de enculturación, herramientas de imposición cultural, instrumentos al servicio de la transmisión de las concepciones dominantes o hegemónicas (Blanco, 2000a) o del conocimiento legítimo (Lomas, 2002), determinantes del canon cultural compartido, y no lo hacen con neutralidad o inocentemente, sino de forma intencional. Y la

cultura académica, esa que se encierra en los manuales, es misógina, ha dejado de lado a las mujeres, ha obviado sus aportaciones a la sociedad o las ha minusvalorado. Por ende, las conclusiones generales derivadas de este tipo de estudios apuntan a que los libros de texto articulan la discriminación de las mujeres gracias al uso de multitud de mecanismos –comunes a algunos de los que en 1983 propusiera Joanna Russ (cit. en López Navajas, 2015: 76)–, entre ellos: invisibilización, desautorización, doble estándar de contenidos, falsa catalogación, excepcionalidad, falta de modelos o negación de precedentes, degradación de la imagen, etc.

Sin embargo, esta evidencia no siempre se ha visto como tal, dado que la sociedad patriarcal tiene la «virtud» de naturalizar este tipo de discriminaciones hacia las mujeres, consiguiendo que, especialmente desde el currículum oculto, pasen desapercibidas en apariencia, aunque calen profundamente en la formación del alumnado. Debemos a la teoría feminista de la denominada *tercera ola*, la de los años setenta del siglo XX, aquella que reivindicaba una igualdad real en un contexto de supuesta igualdad política ya conquistada, la oportunidad de leer críticamente el contenido de los libros de texto y descubrir el peligroso juego en el que han hecho participar ingenuamente a toda la comunidad educativa.

Y ello ha sido posible sobre todo gracias a la utilización de un enfoque de género como categoría de análisis. Una de las ideólogas de ese movimiento, Joan Kelly, advirtió metafóricamente con sencillez que:

Cuando miramos solo con un ojo, nuestro campo de visión es limitado y carece de profundidad. Si miramos luego con el otro, nuestro campo visual se amplía, pero todavía falta profundidad. Solo cuando abrimos ambos ojos a la vez logramos tener todo el campo de visión y una percepción exacta de la profundidad. (cit. en Lerner, 1990: 10)

Podemos, así, disfrutar de una mirada más amplia y profunda desde la conjunción hermenéutica manuales escolares-perspectiva de género, puesto que los «impertinentes color violeta» nos han facilitado multiplicar las miradas y escuchar todas las voces, no solo las masculinas, a la hora de interpretar críticamente los

contenidos de los libros. El empleo de dicha perspectiva, un tanto discutida en los últimos tiempos, aunque quizá haya perdido su inicial fuerza política, como categoría analítica ha supuesto una verdadera revolución metodológica en muchos campos y, en el que nos ocupa, continúa ofreciéndonos una inestimable ayuda para resituar a las mujeres en su lugar dentro de los manuales y, por consiguiente, como sujetos históricos activos. Pero, sobre todo, como afirma Ana López-Navajas (2015: 71):

Estos trabajos han reconstruido y siguen reconstruyendo el conocimiento femenino y, como cortinas que se descorren, han revelado otra visión del mundo donde las mujeres sí están presentes. De esta manera, estas contribuciones pasan a convertirse en nuevos referentes. Y eso representa un cambio trascendental tanto en la memoria cultural y en el conocimiento como en el orden social y simbólico. Y cuando cambian los referentes de cualquier disciplina del saber o del hacer humano, se hace necesario reescribir los libros de texto.

En la segunda mitad del siglo pasado, el afortunado encuentro entre la manualística escolar –entendida como patrimonio histórico educativo y todo lo que hemos visto que ello supone– y los estudios de las mujeres y de género comenzó a producir frutos sospechados, impactantes e ineludibles. María Vaíllo y Ana López-Barajas hacen un recorrido sobre el género como variable de análisis en los manuales escolares y una revisión de la investigación española sobre la cuestión, casi siempre basada en los textos y en las imágenes que estos incluyen (Vaíllo, 2016: 99-108; López-Barajas, 2015: 82-83).² A continuación, se expone una breve síntesis de sus relatos. Las investigaciones en manualística cuyo eje de análisis gira en torno al género comenzaron, y abundan más, en el ámbito anglosajón: pueden considerarse iniciadores los trabajos de Françoise Thébaud o de institutos como el Centre Hubertine Auclert (Rausell y Valls, 2012). Aquí, en España, amparados por el reconocimiento de la igualdad, declarada como principio democrático constitucional en 1978, se estrenan a principios de los ochenta, con los estudios del Colectivo de Educación del Frente de Liberación de la Mujer (1977) y de

2. También Carlos Lomas (2002:199-205) y Gloria Espigado (2004: 120-125) dedican algunas páginas a la evolución del estado de la cuestión.

Sylvia Lezcano (1977), que ya anunciaban conclusiones presentes en análisis posteriores (elevada aparición de estereotipos, abrumadora mayoría de personajes masculinos, uso del masculino genérico en los textos, etc.). En los ochenta varios organismos ampliaron el número de libros analizados desde esta perspectiva y se centraron en contextos geográficos específicos. También desde el Ministerio de Educación y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) se encargaron (a Nuria Garreta y Pilar Careaga en 1987) trabajos en esta línea, que facilitaron datos acerca de las características de los personajes, protagonismo de estos y los oficios y profesiones que realizaban. En 1986, Montserrat Moreno añadió el androcentrismo como factor clave en la elaboración de los discursos manualísticos. La multiplicación de esta clase de estudios proporcionó, a su vez, la posibilidad de realizar análisis comparativos. En cambio, a partir de los noventa la tendencia se decantó por trabajos especializados en materias curriculares determinadas y mostró una preferencia por metodologías cualitativas (actitudes de los personajes, rasgos psicológicos, modelos de identidad ofrecidos a mujeres y hombres, etc.), abanderadas por Marina Subirats (que ofreció un interesante y provechoso instrumento para la evaluación sistemática del sexismo). La promulgación de la LOGSE amparó esta temática de investigación, dado que defendía una formación en igualdad, aunque se puso en evidencia que los manuales continuaban mostrando una imagen discriminatoria hacia las mujeres: ausencia de aportaciones femeninas a la historia y a la ciencia, profesiones estereotipadas, poca presencia en los espacios públicos, etc. Los análisis sobre el sexismo en los contenidos de los manuales de Primaria y Secundaria se refuerzan en la década del 2000 –con investigaciones como las de Blanco (2000a), el Instituto de Marketing y Opinión Pública, IMOP (2000) o Rosa Peñalver (2001)–, incluyendo progresivamente nuevos enfoques, indicadores y categorías y optando frecuentemente por combinar métodos cuantitativos y cualitativos. En relación más directa con el tema central que ocupa al Grupo de Investigación que suscribe esta obra, habría que mencionar la contribución de Manassero y Vázquez (2003), que conecta la falta de referentes femeninos con la escasa y aprendida preferencia de las chicas por las carreras STEM. Una de las autoras más relevantes actualmente en esta área de intereses es López Navajas, que propone

un esquema de análisis muy completo, que sirve como punto de referencia a muchas de las investigaciones más recientes en este ámbito que, además, se plantean el objetivo de describir los progresos conseguidos en el camino hacia la eliminación del sexismo en estos materiales didácticos, así como la desafortunada persistencia de elementos obstaculizadores.

La aplicación práctica de los resultados de toda esta trayectoria investigadora se empezó a poner de manifiesto a partir de los años noventa, cuando diversas instituciones oficiales comenzaron a darles difusión y a ponerlas al servicio de la docencia, con recomendaciones acerca de la selección crítica de los manuales teniendo en cuenta el criterio de rechazar aquellos que presentaban contenidos sexistas. Nos referimos a la Guía de Emakunde (Instituto Vasco de la Mujer) para el profesorado, a la conocida campaña del Instituto de la Mujer de 1996 «Elige bien, un libro sexista no tiene calidad», o la de la Secretaría de la Mujer de CC. OO (1995) titulada «Mamá lee el periódico y papá friega los platos. ¿Y por qué no? Rechaza los materiales sexistas». Por otro lado, también se han elaborado recursos destinados al asesoramiento de las editoriales, marcando pautas para evitar estereotipos y sesgos androcéntricos, en aras de producir y comercializar manuales mucho más acordes con el principio de igualdad de oportunidades y respeto a la diferencia sexual. De hecho, existen algunos trabajos teóricos que desembocan en sugerencias alternativas y propuestas de intervención a través de unidades didácticas concretas para mejorar este problema (Vaíllo, 2016: 108-116; López-Barajas, 2015). Y, asimismo, organismos oficiales como la Xunta de Galicia han publicado documentos que persiguen el mismo propósito, el de actuar como orientación para las buenas prácticas editoriales desde una perspectiva de género (2002). Incluso se han creado varios grupos de trabajo en los que colaboran personas expertas en esta perspectiva con responsables de las editoriales, gracias a los cuales se han comenzado a publicar ya manuales escolares concebidos desde dicho enfoque para impartir diversas asignaturas en diferentes niveles, materiales coeducativos alternativos, algunos de ellos galardonados con premios como los prestigiosos Rosa Regás de la Junta de Andalucía.

Para obtener toda la información mencionada, la perspectiva de género nos sugiere plantear a los manuales toda una serie de preguntas:

- En primer lugar, tenemos que saber es: *¿qué mirar?* En este sentido, es posible dirigir la atención a los textos en sí, al lenguaje utilizado o a las imágenes que los ilustran. En los textos es difícil encontrar a las mujeres y aún menos en los principales, en los que constituyen los núcleos de aprendizaje, y dicha omisión es uno de los síntomas más evidentes de la discriminación. El lenguaje usado para redactarlos, hasta muy recientemente y solo en contados ejemplos, es no inclusivo o sexista, oculta a las mujeres dando la impresión de que estas jamás han hecho nada en el mundo o, en el mejor (peor) de los casos, convierte los discursos en impersonales, como si todo en la vida de la humanidad se hubiera hecho solo. Y las imágenes merecen atención especial y análisis específico desde esta perspectiva, dado que es ahí donde más mujeres están presentes. Además, la iconografía puede tener un mayor impacto en el público, porque, al apelar directamente a lo inconsciente, sin el filtro de la razón, utiliza un paralenguaje que facilita la perpetuación de estereotipos resistentes al cambio. El hecho de que las mujeres se hallen más representadas en ella a menudo no significa, pues, algo positivo, sino que se convierte en un vehículo más visual y poderoso a la hora de transmitir los mandatos de género.
- La cuestión que de entrada suele proponerse es: *¿cuántas mujeres aparecen?* Esta medición, propia de las metodologías cuantitativas, proporciona unos datos iniciales muy evidentes y útiles (la abrumadora mayoría de hombres en los manuales escolares), ya que poner los problemas en cifras o en gráficos ayuda a dar importancia a cuestiones que podían pasar desapercibidas, aparte de ser un criterio de cientificidad casi obligatorio en los paradigmas de investigación actuales. Sin embargo, siempre será un elemento que debe ser afinado, completado y enriquecido desde lo cualitativo, todavía más quizá en este ámbito, en esta mirada sutil que exige la interpretación crítica de la realidad.
- Es importante, asimismo, identificar: *¿dónde lo hacen?* Es significativo determinar en qué lugar del soporte físico del libro hallamos a las mujeres, porque la composición y el formato tampoco son asépticos. El corpus textual central recoge la información que se considera más relevante, aquella que se pretende que el alumnado retenga, y es ahí donde se hace más

evidente la falta de referencias a las mujeres. En cambio, podemos encontrarlas con algo más de frecuencia, en los «paratextos»; por ejemplo, en los pies de foto, que casi nunca se leen, en las escrituras complementarias que ocupan los márgenes, en las actividades que se sugieren para trabajar los temas y casi nunca se hacen, o en las ampliaciones «para saber más» de las que también se pasa. Esa posición es un factor más para subrayar la infravaloración femenina.

- Conviene también detallar: *¿quiénes son?* Poner nombre propio a los personajes femeninos de los libros es un paso para visibilizarlas, por eso son muy escasos en los textos y, cuando aparecen, pocas veces van acompañados de explicaciones que den a conocer sus aportaciones. Hay que comprobar, por otro lado, si son siempre las mismas mujeres las que se citan y si son modelos aplaudidos por la sociedad patriarcal, ya que entonces tampoco benefician al crecimiento en libertad de las mujeres.
- Interesa igualmente describir: *¿cómo o por qué se las representa?* Es decir, qué papeles cumplen, ¿solo los tradicionales o van introduciéndose novedades que anuncien cierta apertura en la «norma-horma»? Los estudios confirman que en su mayoría se trata de lo primero, de representaciones femeninas que desempeñan roles estereotipados que interesan para preservar una estructura social jerarquizada y androcéntrica (esposas, madres, cuidadoras, bellas, acompañantes sumisas, domésticas, etc.), pero que no son valorados por esta, aunque en gran medida sean el soporte de la vida.
- Y, por último, realizando un análisis comparativo, se puede averiguar: *¿han cambiado los manuales?* En esta cuestión, pueden barajarse distintas variables: modificaciones a lo largo del tiempo en consonancia o disonancia con los avances sociopolíticos, diferencias entre editoriales, diferencias entre manuales de asignaturas variadas, etc.

Respondiendo a esta batería de cuestiones y a todas aquellas más que nos surjan, podremos revelar dos indicadores principales: ausencias y presencias de personajes femeninos en los manuales escolares.

Las *ausencias* son lo más llamativo una vez que los manuales se observan desde una perspectiva de género, no antes, porque,

como apuntábamos más arriba, esta omisión de la mitad de la humanidad está tan bien orquestada por el sistema que termina por naturalizarse y pasar desapercibida: no causa extrañeza el desconocimiento de la labor de las mujeres en la historia, la literatura, las ciencias. Mientras la historia que se cuenta en los manuales siga siendo una historia tradicional, positivista, fundamentalmente política, parecerá que las mujeres han sido sujetos pasivos, porque no han tenido fácil acceso a los órganos de decisión y privilegio que son los que conservan memoria de su gestión en los documentos de archivo, principal fuente para este tipo de relato histórico. La cultura académica no las contempla y de ello podría inducirse que no están porque no han podido o no han querido participar en la construcción del mundo –interpretación que refuerza en las propias estudiantes su sensación de inferioridad, como ya comentara Simone de Beauvoir en *El segundo sexo*–, cuando la explicación deriva de que la cultura académica no concede valor a los saberes de las mujeres y a sus tareas como agentes de civilización. Esta manera de proceder presenta un discurso falto de rigor científico y perpetúa un orden excluyente justificado por un relato:

[...] incompleto, limitado por la visión androcéntrica, que nos deja a todos faltos de parte de nuestra tradición [...]. Si no tenemos presente la genealogía del conocimiento científico, cultural y artístico producido por mujeres, todos –mujeres y hombres– perdemos referencias y saber. (López-Navajas, 2014: 288)

Los estudios de género y feministas permiten aflorar estas estrategias de ocultamiento, estos silencios tan estridentes, y nos enseñan, además, a «leer la ausencia» –algo en lo que tanto ha insistido Antonia Fernández Valencia (2001)– la marginación y discriminación de las mujeres, transformándola en un recurso didáctico innovador para reconstruir el conocimiento y construir nuevos aprendizajes por descubrimiento.

En cuanto a las *presencias*, habremos de analizarlas en cantidad y calidad. Es decir, contaremos el número de personajes femeninos que aparecen, con o sin nombre propio, pero estudiaremos, asimismo, en calidad de qué están presentes. Con respecto al número, siempre exiguo, hay que advertir del peligro de la «excepcionalidad», la negación de precedentes o el aislamiento

en el que esas pocas mujeres parecen haberse abierto paso. Las niñas y adolescentes necesitan sentirse respaldadas por una genealogía de autoridad femenina, necesitan referentes en los que fijarse, modelos a los que imitar que, con sus comportamientos y aportaciones, les marquen un camino en su desarrollo hacia la madurez personal, social o profesional. Si el reflejo que devuelven los libros de texto es el de un grupo de élite que ha destacado de manera excepcional o, con más frecuencia, una imagen devaluada, minimizada y precaria de las mujeres, estas no podrán actuar como adecuados referentes de identificación positiva para las chicas y proseguirán acentuando en los chicos su negativa consideración hacia ellas. Si el alumnado femenino se fija en estos personajes que muestran la «verdadera femineidad» (sumisa, pura, piadosa, reina de su hogar...), difícilmente desplegarán sus alas y quebrarán los techos de cristal que el sistema les ciñe para edificar identidades más sanas y activas.

4.3. Balance final

En conclusión, es más que recomendable continuar en esta línea de análisis de los manuales escolares con perspectiva de género, ya que los avances conseguidos en tantos años no son demasiado evidentes y todavía queda trabajo por hacer si se pretende enmendar la parcialidad e injusticia de su visión androcéntrica del mundo. Los tres vértices del triángulo hermenéutico formado por el patrimonio histórico educativo, los libros de texto y la perspectiva de género, siguen constituyendo una potente fuerza para reflexionar sobre la necesidad de reinterpretar y reconstruir una memoria colectiva sin fisuras, ni páginas en blanco. El estudio de estos objetos patrimoniales tan especiales –que, a su vez, encierran una síntesis del patrimonio cultural que interesa transmitir– no debe obviar a la mitad de la humanidad y dejar huérfanas de referentes eficaces a las nuevas generaciones de mujeres.

Los manuales escolares parecen resistirse al cambio, e incluso se atreven de continuo a desafiar a la normativa oficial (LOGSE, LOE, LOMCE, Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, los Planes Estratégicos para la Igualdad de Género en Andalu-

cía...) que obliga a que el sistema educativo español se empeñe en el logro de una igualdad efectiva entre hombres y mujeres y en la transmisión de aspectos básicos de la cultura humanística, artística y científica que cimenten una adecuada formación ciudadana equitativa y no discriminatoria; cuando la igualdad de género es una prioridad para diferentes instancias político-académicas nacionales e internacionales, hasta el punto de considerarla una de las claves para que la investigación y la innovación puedan responder responsablemente al desafío de la inclusión social.

Cumplir la ley implica desarrollar aún todo un conjunto de acciones en relación con los manuales escolares:

Deben seguir rescatando del olvido y la ocultación la memoria de las mujeres. Es un primer paso, es lo más fácil, se trata de llevar a cabo un proceso de *visibilización* que pasa por incluir un mayor número de aportaciones femeninas en los textos, en aras de reivindicar su papel fundamental en la construcción del mundo.

De esta manera, las alumnas se sentirán partícipes de una *cadena de referentes* de genealogía femenina reconstruida, cuya omisión las priva de modelos de identificación reales, limita sus recursos para el éxito social y personal y perpetúa desigualdades. No se robará autoridad a quienes también han sido protagonistas y no actrices secundarias o extras en la película de la vida. Se proporcionará a las chicas un asidero de seguridad, autoestima y empoderamiento, porque:

[...] con gran parte de la historia propia hurtada, sentimos confusamente que no somos herederas legítimas de ese mundo [el académico]. (Valcárcel, 2008: 83)

Además de nombrar a las mujeres, añadiéndolas a los libros, a un nivel más profundo de actuación habrá que legitimar la cultura femenina, *revalorizar los saberes de las mujeres*, lo cual no significa otra cosa que optar por el rigor científico frente a una visión deformada y sesgada de la realidad, que solo contempla a la mitad de sus actores.

Esto supone algo más complejo todavía, una *modificación de los marcos epistemológicos*, un profundo cambio en las disciplinas: nuevos espacios, categorías y manifestaciones: «Ninguna historia queda igual, ningún relato permanece inalterable, ningún dis-

curso transcurre por los mismos derroteros», sentencia Ana López-Navajas (2015: 87). Hay que llenar vacíos que compensen y expliquen la «ablación de la memoria» –como con dureza lo califica Aritza Sáenz del Castillo (2015: 46)–. Hay que completar un acervo cultural menguado, limpiar el espejo para que no solo lo masculino se refleje, porque «Mutilada quedará cualquier visión del pasado que haga abstracción de la aportación femenina al desarrollo histórico» (Espigado, 2004: 120). Y para ello será preciso recurrir a fuentes documentales alternativas que den voz a las mujeres y nos alejen de una historia tradicional (imágenes, testimonios orales, textos extraoficiales...).

Semejante redefinición del conocimiento partirá de una *lectura no androcéntrica* de los manuales escolares en uso en el pasado y en el presente. Será responsabilidad del profesorado enseñar a leerlos críticamente, acompañar al alumnado en el proceso de quitarse las anteojeras intelectuales para que sean capaces de ver la violencia simbólica y la falta de respeto que se esconde en este tratamiento discriminatorio hacia las mujeres. Dicha lectura supondrá también una reflexión conceptual de términos solo usados en los libros desde la óptica patriarcal (*reproducción, maternidad, natalidad, trabajo, espacio doméstico, alimentación, higiene, cuidados, políticas de bienestar, desarrollo, progreso, etc.*).

Para conseguir todos estos objetivos, en adelante será preciso *mejorar los libros de texto*, atendiendo a las sugerencias de personas expertas en la cuestión. Tenemos que aprovechar sus potencialidades dándoles un giro: si han sido tan eficaces para mantener y transmitir los rasgos y valores de la cultura patriarcal, confiemos en que sean, a su vez útiles, para contribuir a crear una nueva cultura «dominante» basada en solventar esta injusta carencia colectiva, porque así mejoraremos mujeres y hombres y disfrutaremos con un conocimiento total, sin restas. Terminamos este balance compartiendo unas recentísimas palabras de Marina Subirats (2022: 31):

Si seguimos como ahora, vamos hacia la masculinización de toda la humanidad, y a privar a los niños y a los hombres de una parte de lo que la vida y la propia naturaleza humana ofrece como posibilidades de experimentar, crecer y construir. Necesitamos una cultura académica andrógina, que no olvide ni a mujeres ni a hombres, y que ofrezca a todas las personas la posibilidad de desarrollarse en

toda su potencia y capacidades. Y la cultura que les transmitimos a través de los libros, y de los libros de texto, es fundamental para llegar a este cambio.

4.4. Bibliografía

- Álvarez, Humberto A. (2022): «Los libros de texto y sus discursos: representaciones de las mujeres en la historia escolar chilena (13.000 a. C.-1810)». *Història da Historiografia*, 15(38): 97-136.
- Álvarez, Pablo (coord.) (2016): *Los Museos Pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad*. Gijón: TREA y EUS.
- Ameneiros, Rocío (2021). «Las bibliotecas como instituciones patrimoniales: vínculo del presente con el pasado y del presente con el futuro». *Revista PH Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 106, junio: 143-144.
- Apple, Michael W. (1993). «El libro de texto y la política cultural». *Revista de Educación*, 301, 109-126.
- Beas, Miguel; González, Erika (2012). «Los libros de texto como patrimonio cultural escolar». *Revista de Ciencias de la Educación*, 231-232: 479-491.
- Berardi, Melisa (2019). «Representaciones visuales sobre género y sexualidad. Un análisis de manuales escolares». *Descentrada*, 3(1): e076. <https://doi.org/10.24215/25457284e076>.
- Blanco, Nieves (2000a). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blanco, Nieves (2000b). «Mujeres y hombres para el s. XXI: El sexismo en los libros de texto». En: Santos, Miguel A. (coord.). *El Harén pedagógico* (págs. 119-148) Barcelona. Graó.
- Centre Hubertine Auclert (2014). *Faire des manuels scolaires des outils de l'égalité entre les femmes et les hommes*. París: Île de France.
- De Puellas, Manuel (2000). «Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19: 5-11.
- Escolano, Agustín (2006). «El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción». En: Escolano, Agustín (ed.). *Currículo editado y sociedad del conocimiento* (págs. 13-34). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Escolano, Agustín (2013): «La manualística en España: dos décadas de investigación (1992-2011)». En: Meda, Juri; Badanelli, Ana M. *La*

- historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas* (págs. 17-46). Macerata: EUM.
- Espigado, Gloria (2004). «Historia y genealogía femenina en los libros de texto». En: Rodríguez, Carmen (ed.). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (págs. 113-144). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Farrujia, A. José (coord.) (2022). *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández-Valencia, Antonia (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Fernández-Valencia, Antonia (2004). «El género como categoría de análisis» En: Vera-Muñoz, M. Isabel; Pérez i Pérez, David (coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (págs. 1-24). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1454197.pdf>
- Fernández, M. Pilar; Caballero, Presentación A. (2017). «El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217.
- Garreta, Nuria y Careaga, Pilar (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- González de Cardedal, Olegario (2004). «Profesor, texto, Red». *El País*, 13 de septiembre, 38.
- IMOP (2000). *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios, 64.
- Lerner, Gerda (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.
- Lezcano, Sylvia (1977). «Tontas útiles desde la EGB». *Cuadernos de Psicología*, 11-12: 40-46.
- Lomas, Carlos (2002). «El sexismo en los libros de texto». En: González, Ana; Lomas, Carlos (coords.). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 193-222). Barcelona: Graó.
- 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, enero-abril, 282-308.
- López-Navajas, Ana (2015). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares* [tesis doctoral]. Universidad de Valencia.
- Manassero, M. Antonia; Vázquez, Ángel (2002). «Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias». *Cultura y educación*, 14: 415-429.

- Martínez, Jaume (2017). «¿Innovación educativa con libros de texto?». *El Diario de la Educación*, 09/10. <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/10/09/innovacion-educativa-con-libros-de-texto>
- Martínez, Jaume (2021). «Los Movimientos de Renovación Pedagógica en España: de la Ley General de Educación hasta nuestros días». En: Feu, Jordi; Besalú, Xavier; Palaudàries, Josep. M. (coords.). *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (págs. 85-108). Madrid: Morata.
- Martínez Pose, Beatriz (2019). «La representación de la mujer en los manuales escolares de la Segunda República y del primer Franquismo (1931-1945)». *Investigaciones Feministas*, 10(1), 149-166.
- Michel, Andrée (1987). *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: La Sal.
- Moreno, Montserrat (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Nuño, Teresa; Ruipérez, Teresa (1997). «Análisis de los libros de texto desde una perspectiva de género». *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 11: 54-64.
- Ossenbach, Gabriela (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28(2): 115-132.
- Peleteiro, Isabel (2000). *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Peñalver Pérez, Rosa (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Murcia: Instituto de la mujer.
- Rose, Sonya O. (2012). *¿Qué es historia de género?* Madrid: Alianza.
- Raussell, Helena; Valls, Rafael (2016). «El derecho al mal. Las mujeres como sujetos políticos en los textos de secundaria de 2.º de ESO». En: Molina, Sebastián *et al.* (ed.). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (págs. 347-358). Murcia: Editum.
- Sáenz del Castillo-Velasco, Aritza (2015). «¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, Currículum escolar y Libros de Texto: una relación problemática». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29: 43-59.
- Subirats, Marina (coord.) (1993). *El sexismo en los libros de textos, análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer, Serie Estudios, 37.
- Subirats, Marina (2022). «Libros de texto: una cultura androcéntrica». En: Farrujá de la Rosa, A. José. En: *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (págs. 17-32). Barcelona: Octaedro.

- Vaíllo Rodríguez, María (2014). *Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Valcárcel, Amelia (2008). *La política de las mujeres*. Madrid: Cátedra, Feminismos.
- Wainerman, Catalina; Heredia, Mariana (1999). *¿Mamá amasa la masa?: cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación Editorial de Belgrano.