

# revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 363 ENERO-ABRIL 2014

Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada

Ana López-Navajas



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE



Calidad de Revistas  
Científicas Españolas  
FECYT FUNDACIÓN  
NACIONAL DE CALIDAD TECNOLÓGICA | 2013

# **Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada<sup>1</sup>**

## **Analysis of the absence of women in the ESO textbooks: a hidden genealogy of knowledge**

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188

Ana López-Navajas

*Universidad de Valencia. Departamento de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación. Valencia, España.*

### **Resumen**

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de un análisis llevado a cabo en la Universitat de València sobre la presencia de mujeres y hombres en los libros de texto de la ESO. El propósito del estudio es medir la presencia y la importancia que se les concede a las mujeres en la visión de mundo que se transmite desde la enseñanza y delimitar las carencias que presentan cada una de las asignaturas y sus implicaciones. Para ello se analizaron 115 manuales de tres editoriales en todas las asignaturas de los cuatro cursos de la ESO. Utilizamos indicadores de presencia y recurrencia, junto a otros de modo, lugar y contenido, que posibilitan un análisis cuantitativo y cualitativo de la etapa. Los resultados muestran una muy escasa presencia de mujeres –12,8%–, la cual revela la falta de consideración social de las mujeres y su práctica exclusión de la visión de mundo que se traslada desde la enseñanza. Esto implica una considerable falta de rigor en los contenidos académicos. Además, esta exclusión –que para las mujeres supone una ausencia de referentes que fragiliza su situación social y perpetúa las desigualdades– es una grave carencia colectiva porque, al desconocer la memoria y el saber de las mujeres, toda la sociedad pierde parte de su acervo cultural y cuenta con menos recursos para comprender el presente y proyectar el futuro. Para subsanar esta carencia en la educación, mostrada por el análisis, en la segunda

---

<sup>(1)</sup> Este trabajo se ha realizado en el marco de un proyecto TRACE *Las mujeres en los contenidos de la ESO (PET2008-0293)*, desarrollado por la Universitat de València y cofinanciado por el Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad y el Ministerio de Ciencia e Innovación.

fase del proyecto estamos construyendo una base de datos que sirva de instrumento de intervención didáctica al docente y permita incorporar a las mujeres ausentes y adecuar el relato de los hechos en los contenidos académicos.

*Palabras clave:* Educación Secundaria Obligatoria, sexismo, ausencia, mujeres, genealogía del conocimiento femenino.

### **Abstract**

The aim of this paper is to present the results of an analysis performed at the Universitat de València about the presence of women and men in the Compulsory Secondary Education (ESO) textbooks. The purpose of this study is, on the one hand, to measure the presence and the importance that women are given in the worldview transmitted from the compulsory education and, on the other, to delimit the lacks of each of the subjects and their implications. We have analyzed 115 manuals from three publishing houses that correspond to all the subjects of the four years of the ESO. We have used indicators of presence and recurrence, as well as others indicators of place, way and content that allow us to offer a quantitative and qualitative analysis of the stage. The results show a very poor women's presence: 12.8%. This reveals the lack of social consideration of women and their nearly complete exclusion of the worldview transmitted from the compulsory education. This implies a considerable lack of rigor in the academic contents. Moreover, this exclusion means for women an absence of models that weakens their social situation and perpetuate the inequalities. Last but not least, it is as well a serious collective lack because being unaware of the women's memory and knowledge, the whole society loses part of its cultural heritage and has less resources to understand the present and to project the future. In order to rectify this lack in the education, as has been showed in the analysis, in the second stage of this project, we are developing a database that can be used by teachers as an instrument of didactic intervention and that will allow the incorporation of the women that are absent and the adaptation of the account of the history in the academic contents.

*Key words:* Compulsory Secondary Education, sexism, absence, women, genealogy of the women's knowledge.

## Las olvidadas contribuciones de las mujeres a la historia y el conocimiento

La contribución de las mujeres al desarrollo humano y a la construcción del conocimiento se ha dado de forma continuada a lo largo de la historia desde la antigüedad. Muchas de estas mujeres –tanto escritoras como científicas, músicas, pintoras o profesionales de otros ámbitos– han hecho aportaciones a las humanidades y al conocimiento científico-técnico de todos los tiempos, por lo que se puede establecer una clara línea del saber producido por las mujeres del que no teníamos memoria. Los estudios de mujeres nos ofrecen sobrados datos sobre la continuidad de ese saber a lo largo de la historia y, actualmente, este constituye un hecho indiscutible. No solo han sacado a la luz las contribuciones individuales –numerosísimas– que hay que incorporar a la tradición como primer paso, sino que han sido capaces de proyectar una mirada que se fija en las mujeres, crea memoria histórica y, bajo ese prisma, fuerza a revisar las categorías interpretativas o la periodización en la historia.

Desde antiguo, queda constancia de las aportaciones de mujeres en los libros en que se las recopila o reseña<sup>2</sup>. Sin embargo, han sido los avances de los estudios sobre la mujer de las últimas décadas los que han permitido no solo recuperar autorías y trabajar de forma más intensiva ámbitos de estudio más específicos, sino también establecer las bases para la revisión del relato histórico. De manera que, en la actualidad, nos encontramos con un gran número de trabajos, publicaciones y recopilaciones de obras de diferentes autoras que han aquilatado de forma muy sólida la presencia de las mujeres en la historia.

Por citar algunas áreas y señalar algunos trabajos, entre los estudios de escritoras españolas tenemos los históricos de Serrano y Sanz (1975 [1898]) y Nelken (1930). Más actuales, son los estudios de Zavala y Díaz-Diocaretz (1993-2000), Montejo y Baranda (2002) o Caballé (2004). También existen algunos sitios de Internet como la Biblioteca de Escritoras Españolas –<http://www.uned.es/bieses/>– que dirige Nieves Baranda y que ha digitalizado los *Apuntes* de Serrano y Sanz, o la página que dirige Mercedes Arriaga sobre escritoras y pensadoras europeas –

---

<sup>2</sup> Como *Stromata* de Clemente de Alejandría, escrito en el siglo III, o *Clariss Mulieribus* de Boccaccio, del siglo XIV, o las recopilaciones de filósofas que hizo Gilles Menège (2009 [1690]) en el siglo XVII o la de escritoras de final del XIX, a cargo de Serrano y Sanz (1975 [1898]) por citar solo algunos.

<http://www.escriptoraspensadoras.com/>-. Sobre pensadoras encontramos también el estudio de De Martino y Bruzesse (1994).

En música, el estudio de Sadie y Samuel (1994) y más tarde el de Briscoe (2004) se han convertido en una referencia. También, en el ámbito español, tenemos el trabajo de Rosselló (1998) y de Álvarez (coord.) (2008) sobre compositoras españolas. Entre las páginas web, por su parte, algunas que divulgan partituras (como <http://mujeresenlamusica.blogspot.com> con su archivo <http://mujeresenlamusica.es> que contiene obras de compositoras, o <http://mujeryguitarra.wordpress.com/> para compositoras de guitarra).

En pintura, destacan los estudios de Greer (2005) y, en el ámbito nacional, los trabajos de Coll (2001) y Muñoz (2004), entre otros. También son de reseñar las páginas web <http://mujerspintoras.blogspot.com> donde encontramos biografías de pintoras, y <http://pintura.aut.org/> donde se puede encontrar parte de su obra.

También hay mucho trabajo hecho respecto a la contribución de las mujeres al área científica. Espigamos el ensayo de Alic (1991), el de Álvarez, Nuño y Solsona (2003) por su enfoque didáctico, el de Figueiras, Molero, Salvador y Zuasti (1998) sobre las matemáticas y las páginas del CSIC, de finalidad divulgativa, con información sobre científicas (<http://www.csic.es/web/guest/mujeres-ilustres>) y tecnólogas (<http://www.oei.es/salactsi/Invento.pdf>) a cargo de Barcos y López Sedeño, o esta otra sobre inventoras: [http://inventors.about.com/od/womeninventors/a/women\\_inventors.htm](http://inventors.about.com/od/womeninventors/a/women_inventors.htm)

En el ámbito de la historia de mujeres, se encuentra el relato, ya clásico, de Duby y Perrot (1991); en el ámbito hispano, destacan la historia de Garrido (1997) y la de Morant (2005). Más reciente y como muestra del tipo de estudios más específicos, tenemos la de Muiña (2008) que aborda el siglo XIX. En todas ellas, además de ofrecer otras claves históricas, se valoran las aportaciones, actividades y espacios ocupados por las mujeres en la historia.

Todos estos estudios han ido consolidando un saber que no ha contado en nuestra tradición cultural: el de las mujeres. La visibilidad que les han otorgado a las mujeres ha demostrado su activa participación a lo largo del proceso histórico. Sobre todo, estos trabajos han reconstruido la genealogía del conocimiento femenino y, como cortinas que se descorren, han revelado otra visión del mundo en la que las mujeres sí están presentes.

Este discurso histórico excluyente sigue gozando de plena vigencia y se extiende a todos los ámbitos de la sociedad y el conocimiento, a pesar de que, como Flecha señalaba (2004):

Ya no se discute el hecho de que la historia escrita que tenemos a nuestra disposición nos dice muy poco de lo que realmente ocurrió [y] se reconoce y se entiende como parcialidad la construcción de un relato histórico que prescindiera de ese cincuenta por ciento de la humanidad que son las mujeres (p. 22).

Lo cierto es que las mujeres y su historia se hallan sistemáticamente en el olvido. Su actividad no parece estar recogida en el relato canónico de la historia ni tampoco en el de las artes o las ciencias, de marcado carácter androcéntrico, que las incorporan como una excepcionalidad.

Aquellos estudios de mujeres han evidenciado no solo la necesidad de recuperar la memoria de las mujeres, sino también la falta de rigor de un relato histórico sesgado e incompleto que normaliza lo que no es más que un elemento de marginación que asienta un orden social excluyente: la invisibilidad de las mujeres en la memoria histórica. Los mecanismos de encubrimiento y desautorización a los que son sometidas las mantienen ocultas. Sin embargo, no existe una historia sin mujeres. «Mutilada quedará cualquier visión del pasado que haga abstracción de la aportación femenina al desarrollo histórico» (Espigado, 2004, p. 120). Así, ese ocultamiento resulta un activo instrumento para impedir que ese acervo de saber femenino forme parte de nuestra tradición cultural y esto representa una pérdida colectiva.

La educación obligatoria, por su amplia influencia en la población, es un pilar fundamental en la difusión del conocimiento y de los referentes históricos, así como en la creación de identidades personales y sociales. Una escasa presencia de mujeres en los contenidos de la educación obligatoria revelaría que desde la enseñanza se están transmitiendo unos referentes sociales y una tradición de conocimiento que no cuenta con las mujeres. Eso implicaría una grave carencia con señaladas consecuencias.

Otro de los aspectos en los que puede incidir una presencia escasa de mujeres en los contenidos educativos es la innovación educativa. A pesar del indudable avance que ha tenido la innovación educativa al centrarse, para el desarrollo de capacidades, en aspectos procedimentales y actitudinales, este indicador puede señalar un campo de trabajo, el de la

revisión de la información transmitida en los contenidos, al que quizá sea preciso dedicar mayor atención.

Tomando en consideración esto, decidimos analizar la presencia y la relevancia de las mujeres y los hombres en los libros de texto de tres editoriales, de las 19 asignaturas obligatorias y de oferta obligatoria, en los cuatro cursos de la ESO. El propósito era medir, en toda la etapa, cuantitativa y cualitativamente la presencia de las mujeres en los manuales escolares. Queríamos tener datos que indicaran el grado de participación de las mujeres que reflejan los contenidos académicos, el modo en que lo hacen y la importancia que se les otorga en la visión del mundo y del desarrollo histórico y humano que se transmite en ellos. Para poder delimitar las carencias más significativas de cada una de ellas y las áreas sobre las que actuar, hemos analizado todas las asignaturas de los cuatro cursos de la ESO.

El objetivo de este análisis sobre la presencia de las mujeres no es realizar un estudio sobre sexismo, que implicaría la consideración de otros factores –como el análisis del lenguaje o de las representaciones–, a pesar de que también se inserta en esta línea de estudios y aporta una panorámica actual sobre el estado de la enseñanza. Su propósito principal es analizar cada asignatura para delimitar su situación y las carencias que pueda tener y, a partir de este análisis, establecer líneas de actuación específicas. Los indicadores de presencia y recurrencia nos proporcionan información que permite establecer de qué forma en particular se debe actuar en las asignaturas. Este estudio de la ESO debe servir para crear, en la segunda fase del proyecto, un instrumento de intervención didáctica que subsane las carencias señaladas en este análisis y posibilite la inclusión de las mujeres en los contenidos escolares, objetivo último de nuestro proyecto. Este es un trabajo delicado porque, como señala Blanco (2004)

Cambiar la selección de la cultura –científica, histórica o musical–, por tanto, no es cuestión de incluir a algunas, e incluso a todas las mujeres que han sobresalido en estos campos al lado de los hombres. Es la propia concepción de la ciencia y del conocimiento lo que ha de ser modificado [...], los criterios que definen qué problemas son importantes (pp. 46-47)

Si el análisis de los textos muestra un índice de presencia muy bajo, significa que las mujeres no están debidamente representadas, lo cual



indica que existe un importante problema que, sobrepasando el ámbito de interés de las mujeres, tiene una proyección social mayor y denota desajustes en varios ámbitos. En primer lugar, en el sistema de enseñanza, que mostraría déficits, por un lado, en lo académico al presentar un discurso falto de rigor que no cuenta con las mujeres; y, por otro, en la formación ciudadana, porque la transmisión implícita de esquemas sociales contribuye a crear identidades individuales y sociales desfavorecidas que perpetúan un orden excluyente. En segundo lugar, en el ámbito de la innovación educativa, que precisaría de una revisión y adecuación de la información transmitida en la enseñanza obligatoria. Por último, en su ámbito social más amplio: esa escasa presencia, convertida en un mecanismo de exclusión, mostraría la extensión de un relato histórico incompleto, limitado por la visión androcéntrica, que nos deja a todos faltos de parte de nuestra tradición. Y si, como reconocen los *Annales* franceses, «el conocimiento del pasado servía fundamentalmente para comprender nuestro presente» (Espigado, 2004, p. 120), desconocer la memoria y el saber de las mujeres nos deja, a todos, desprovistos de puntos de anclaje de nuestro pasado que nos pueden ayudar a comprender nuestro presente. Debemos comenzar a crear memoria «donde, en nuestro acercamiento al pasado, apenas encontrábamos algo más que silencio y olvido» (Flecha, 2004, p. 22). Si no tenemos presente la genealogía del conocimiento científico, cultural y artístico producido por mujeres, todos –mujeres y hombres– perdemos referencias y saber.

## El sexismo en el material escolar

Desde los años ochenta se han realizado sucesivos estudios sobre sexismo en el material escolar. Los de Garreta y Careaga (1987), Subirats (1993), Blanco (2000) y Peñalver (2001) están entre los más importantes. En el cuadro que nos ofrece Espigado (2004, pp. 120-121) con los datos contrastados de los diferentes trabajos, podemos observar que la presencia de mujeres en los textos escolares es muy escasa y apenas ha aumentado en todo este tiempo. Casi no aparecen mujeres en ellos, ni como personajes concretos ni como especificidad dentro de las categorías sociales.

Muy pronto se reconoció que el sexismo era uno de los factores importantes que influyen en el currículo escolar (Torres, 1991). Uno de



los aspectos en que se manifiesta es, junto al lenguaje y a la representación de las mujeres –entre otros indicadores–, en la presencia o ausencia de mujeres en los contenidos. Sin embargo, ha sido en los últimos años –y debido a los datos concluyentes proporcionados por los estudios sobre las mujeres en la historia– cuando se ha considerado que este aspecto era cada vez más relevante.

Desde que en 1978 la Constitución sancionó la igualdad de sexos, ha existido la preocupación por el análisis de los sesgos sexistas en el material escolar. Los primeros trabajos que se hicieron analizando el sexismo en el sistema de enseñanza español estudiaron el material escolar de EGB y BUP de los años ochenta, y establecieron como objeto de estudio, sobre todo, el lenguaje y las imágenes, por su poder para crear estereotipos.

Algunos de estos primeros trabajos ponen de manifiesto la discriminación sexista que existe tanto en los libros de texto en general –están los de Moreno (1987) y Heras (1987)– como en asignaturas concretas como Lengua, Sociales y Matemáticas (Moreno, 1986); también se pone de relieve muy pronto (Moreno y Santos, 1986) que los contenidos de la historia son discriminatorios. Entre estos estudios destacan, por su mayor extensión, los de Garreta y Careaga (1987) y el que coordinó Subirats (1993). Este último trabajo, además de analizar los libros de texto, proporciona un sistema de indicadores para analizar el sexismo en los materiales escolares. Todos estos estudios concluían que se daba una fuerte presencia de elementos sexistas en los manuales.

En el año 2000, los estudios de Blanco (2000) y después de Peñalver (2001)<sup>3</sup>, advierten una ligera mejoría en algunos aspectos como las imágenes y el lenguaje, a pesar de que –como señala Blanco (2000) en sus conclusiones– el abuso del genérico que universaliza lo masculino y oculta lo femenino sigue estando muy presente. Son estas autoras las que conceden una mayor importancia a la ausencia de mujeres en los contenidos porque la entienden como una ocultación de modelos –que sí existieron, pero que no aparecen en los libros– que deja sin referencias a las mujeres. Podemos leer sobre el estado de investigaciones en Lomas (2002, pp. 199-205) y Espigado (2004, pp. 120-125). Esta última ofrece los datos contrastados de los diferentes estudios (Espigado 2004, pp. 120-121). En ellos observamos que la presencia de las mujeres en los textos apenas ha aumentado en ese tiempo.

---

<sup>3</sup> Los datos de este trabajo se pueden consultar en la Red, en una publicación de Peñalver en 2003: [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=7355&IDTIPO=246&RASTRO=c890\\$m23040](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=7355&IDTIPO=246&RASTRO=c890$m23040)

En este artículo se expondrán la metodología que se siguió en el análisis y los datos generales del estudio realizado de los manuales escolares de cada una de las asignaturas obligatorias y de oferta obligatoria de los cuatro cursos de la ESO, con los índices de presencia y de aparición de personajes y sus porcentajes. Se valorarán también los resultados por grupos de ciencias, tecnologías, lenguas, humanidades y el que forman las asignaturas que tienen un enfoque histórico. Por último, se expondrán las conclusiones.

## Metodología

El estudio cuyos datos ofrecemos se realizó en 2009. Como ámbito de actuación para este análisis se eligieron los cuatro cursos de la ESO –la última etapa de la enseñanza obligatoria– por su idoneidad. La obligatoriedad de la ESO –la manifestación más clara del derecho a la educación– le proporciona una extensa influencia social que llega a toda la población, forma a la ciudadanía y establece las referencias sociales que compartimos. Además, la educación, como reconocen numerosos autores (Blanco, 2000; Lomas, 2002; Espigado, 2004, entre otros) es un elemento fundamental en la creación de identidades sociales y personales, sobre todo, en las edades en las que se cursa la ESO.

Como marco de muestra se estudió toda la etapa: las 19 asignaturas obligatorias de los cuatro niveles de la ESO. Los datos se extrajeron de tres editoriales de ámbito nacional: SM, Oxford y Santillana. Se analizaron 115 libros de estas editoriales. Los textos son de 2007, publicados tras la última reforma de contenidos educativos.

De entre las editoriales de mayor difusión, se eligieron tres que proporcionaron manuales. Esta difusión permitía obtener un panorama amplio de los contenidos y los referentes culturales que recibe buena parte de la población escolar. Dentro del material didáctico, hemos escogido los libros de texto porque son un importante indicador para valorar los referentes sociales además de «la herramienta a partir de la cual se reproduce, en la escuela, el *conocimiento legítimo*, o sea, el caudal de saberes culturales que el currículo escolar selecciona y ordena para su transmisión y aprendizaje» (Lomas, 2002, p. 197) y no son ajenos a ideologías y hegemonías socioculturales. Es esta extensa influencia la que nos ha llevado a estudiar los libros de texto de esta etapa.

El fichero electrónico en que se volcaron los datos<sup>4</sup> se construyó a partir de la introducción de un elemento informativo principal: los personajes que aparecen en el material didáctico. No constan, no obstante, ni dioses ni personajes de ficción. La base contiene 5.527 personajes y 16.728 datos.

Para evaluar esta presencia, se incluyó un doble indicador: el de presencia de ‘personajes’, que nos informa de cuántos personajes hay en el texto y el del recuento de ‘apariciones’, que nos indica las veces que han sido citados –es decir, la recurrencia de esos personajes– en los manuales, lo cual nos informa de su repercusión. Este doble indicador nos posibilita saber quiénes aparecen y cuál es su importancia en el texto. Además, nos permite realizar un análisis cuantitativo de mujeres y hombres por nivel, asignatura y bloque temático.

A este doble indicador, le añadimos unos filtros que jerarquizan las coordenadas de modo y lugar en que aparecen. De cada personaje sabemos el nombre, el modo en que aparece en el manual (citado, reseñado, en una ilustración o con obra original) y el lugar (cuerpo, actividades y anexo). De las mujeres se ha recogido un dato adicional: sus obras. Estas, además, aparecen según el modo en que se presentan en el texto (citada, reseñada, como obra original o en ilustración) y el lugar (cuerpo, actividades y anexo). La combinación de estas coordenadas permite un análisis cualitativo de los datos.

Sin embargo, el criterio que se siguió para el cómputo de las apariciones de los personajes se debe tener en cuenta a la hora de interpretar los datos, puesto que resultó muy restrictivo en el cómputo de las apariciones de los hombres, pero apenas influyó en el de las mujeres. Sin este criterio, expuesto a continuación, las apariciones de los hombres habrían aumentado considerablemente, mientras que las de las mujeres apenas habrían variado, lo que significa que la diferencia numérica que hay entre las apariciones de los hombres y las mujeres aún habría sido mayor y más desfavorable para estas. Esto indicaría una repercusión de las mujeres en el texto todavía menor.

Se estableció el criterio de que solo se adjudicaría más de una entrada de personaje por tema cuando estos aparecieran en más de un lugar (cuerpo, actividades y anexo) y de más de un modo (citado, reseñado, obra original o ilustración) distinto. Por ejemplo, en el tema que trabaja el

---

<sup>(4)</sup> López Navajas, Ana; López García-Molins, Ángel et ál. (2009), *La presencia de las mujeres en la ESO* [<http://mujeresenlaeso.uv.es/informe/index.php>]. El fichero electrónico se encuentra a disposición en la Red y en él se pueden consultar los datos.

*Quijote*, Cervantes aparece en numerosas ocasiones ‘reseñado en cuerpo’, pero solo se podía introducir este dato una vez en ese tema. Ahora bien, si aparecía un fragmento del *Quijote* en el cuerpo, sí se podía introducir ‘obra original en cuerpo’, o bien si aparecía un fragmento de su obra en las actividades, también se podía introducir ‘obra original en actividades’.

Hemos centrado el análisis en los personajes porque, a partir del índice de presencia, se pueden delimitar las deficiencias en los contenidos de las diferentes asignaturas. Los indicadores de presencia y de recurrencia, por sí solos, nos ofrecen datos significativos sobre la forma que tienen los contenidos de perpetuar papeles sociales. Espigado (2004, p. 115) señala tres maneras que tienen las Ciencias Sociales para esta perpetuación de valores, pero esos indicadores son aplicables al análisis de toda la etapa. Las tres maneras son las siguientes: ofreciendo una determinada visión de mundo (en este caso, los datos apuntan a una visión de mundo con o sin mujeres), mediante la transmisión de valores (no pueden ser iguales quienes aparecen como protagonistas de la historia y quienes apenas aparecen. Está claro que unos cuentan más que otros) y condicionando la socialización (la ausencia indica una falta de relevancia social de las mujeres que, desprovistas como quedan de su memoria del pasado, condiciona su identidad personal y social. Ellas se encuentran desfavorecidas en los esquemas sociales implícitos que se transmiten). Los datos de este análisis nos permitirán conocer dos aspectos importantes de cada una de las asignaturas: qué mujeres están ausentes y qué relato –del ofrecido por cada asignatura– hace falta adecuar.

De esta forma, la información extraída de estos indicadores se convierte en una herramienta útil para diseñar un instrumento de intervención didáctica que permita definir dos líneas de actuación: la inclusión de las protagonistas de la historia y la adecuación del relato de los hechos. Además, nos permite saber qué visión del mundo se transmite y alcanzar conclusiones sobre el rigor y la calidad del conocimiento que se imparte en Educación Secundaria.

## Resultados

Los primeros datos que se han obtenido del fichero electrónico arrojan unas cifras muy bajas de presencia de mujeres y un avance apenas

perceptible respecto a los estudios de Blanco (2000) de hace una década: si atendemos al número total de ‘personajes’ que aparecen en el material didáctico de la ESO, las mujeres suponen un porcentaje del 12,8%; pero si atendemos al segundo indicador, el de ‘apariciones’, que muestra las veces que aparecen citados –su repercusión en el texto– el porcentaje disminuye por debajo del 7% de media. Estos datos indican, con claridad, el carácter excepcional con el que aparecen las mujeres y la escasa repercusión que tienen en los libros de texto.

Por añadidura, este patrón se repite siempre, en todas las asignaturas. Esta escasa presencia de mujeres y su aún menor repercusión nos indican su falta de relevancia en los textos.

TABLA I. Presencias y apariciones: evolución por cursos

PERSONAJES Y APARICIONES		Totales			1.º ESO			2.º ESO			3.º ESO			4.º ESO		
		hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.
Totales	p.	4709	690	12,8	995	156	13,6	1397	211	13,1	1329	156	10,5	2669	305	10,3
	a.	15.528	1.261	7,5	2.055	217	9,6	3.241	336	9,4	2.819	192	6,4	7413	516	6,5

Fuente: elaboración propia.

Otro de los patrones que se reproduce es la disminución de la presencia de las mujeres a medida que los niveles de la ESO aumentan. Es decir, a medida que los contenidos ganan en profundidad, la mujer pierde peso en ellos. Así, en la primera etapa (1.º y 2.º de ESO) tenemos una media de presencia del 13%, pero esta se convierte en 10% en la segunda etapa (3.º y 4.º de ESO). Los datos de recurrencia en el texto –aún más bajos– disminuyen su nivel de repercusión: en la primera etapa tenemos alrededor de 9,4% y en la segunda, sobre el 6,4%. Este último patrón de comportamiento, que también se observaba en el estudio de Subirats (1993), se sigue encontrando casi dos décadas después en los textos de enseñanza.

TABLA II. Resultados globales

PERSONAJES Y APARICIONES	TOTALES			1.º ESO			2.º ESO			3.º ESO			4.º ESO			
	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	
Totales	p. a.	4709 15.528	690 1.261	12,8 7,5	995 2.055	156 217	13,6 9,6	1397 3.241	211 336	13,1 9,4	1329 2.819	156 192	10,5 6,4	2669 7413	305 516	10,3 6,5
Biología y Geología	p. a.	171 293	21 22	10,9 7,0							55 62	11 11	16,7 15,1	119 231	10 11	7,8 4,5
Castellano	p. a.	1.212 3.540	164 259	11,9 6,8	263 511	36 45	12,0 8,1	345 672	52 67	13,1 9,1	490 1.018	47 59	8,8 5,5	578 1.339	65 88	10,1 6,2
CC. de la Naturaleza	p. a.	141 217	16 16	10,2 6,9	65 98	10 10	13,3 9,3	90 119	6 6	6,3 4,8						
Ciencias Sociales	p. a.	1.531 3.953	109 209	6,6 5,0	242 506	11 18	4,3 3,4	437 1.121	36 78	7,6 6,5	60 71	7 8	10,4 10,1	902 2.255	60 105	6,2 4,4
Educ. Cívico-Ética	p. a.	287 881	75 136	20,7 13,4										287 881	75 136	20,7 13,4
Educ. Física	p. a.	73 80	23 24	24,0 23,1	16 16	4 4	20,0 20,0	19 19	9 9	32,1 32,1	23 23	3 3	11,5 11,5	21 22	8 8	27,6 26,7
Educ. para Ciudadanía	p. a.	96 205	27 54	22,0 20,8				96 205	27 54	22,0 20,8						
Educ. Plástica	p. a.	343 778	32 36	8,5 4,4	146 275	12 12	7,6 4,2				211 398	16 19	7,0 4,6	90 105	5 5	5,3 4,5
Física y Química	p. a.	194 559	18 21	8,5 3,6							111 251	11 13	9,0 4,9	132 308	8 8	5,7 2,5
Francés	p. a.	108 155	30 40	21,7 20,5	20 29	12 15	37,5 34,1	21 22	1 1	4,5 4,3	59 78	14 15	19,2 16,1	16 26	6 9	27,3 25,7
Informática	p. a.	25 28	1 1	3,8 3,4										25 28	1 1	3,8 3,4
Inglés	p. a.	286 496	119 200	29,4 28,7	86 136	41 69	32,3 33,7	70 88	38 45	35,2 33,8	102 144	31 40	23,3 21,7	102 128	39 46	27,7 26,4
Latín	p. a.	330 784	18 25	5,2 3,1										330 784	18 25	5,2 3,1
Matemáticas	p. a.	156 363	19 19	10,9 5,0	46 91	11 11	19,3 10,8	68 115	5 5	6,8 4,2	81 157	3 3	3,6 1,9			
Matem. Opción A	p. a.	104 186	7 7	6,3 3,6										104 186	7 7	6,3 3,6
Matem. Opción B	p. a.	106 183	4 4	3,6 2,1										106 183	4 4	3,6 2,1
Música	p. a.	362 1.174	47 65	11,5 5,2				179 463	22 27	10,9 5,5	92 263	6 6	6,1 2,2	194 448	22 32	10,2 6,7
Tecnologías	p. a.	211 339	2 3	0,9 0,9	62 81	1 1	1,6 1,2				70 92	2 2	2,8 2,1	117 166	0 0	0,0 0,0
Valenciano	p. a.	550 1.314	70 120	11,3 8,4	176 312	25 32	12,4 9,30	219 417	31 44	12,4 9,54	139 262	9 13	6,1 4,73	198 323	18 31	8,3 8,76

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla II, en la que se ofrecen los resultados generales, podemos observar estos comportamientos en las diferentes asignaturas.

Si atendemos a los contenidos y el enfoque, podemos decir que hay tres tipos de asignaturas, o aún mejor, tres tipos de bloques de contenido –que son las agrupaciones temáticas de cada asignatura que establece la normativa–: los que tienen un enfoque histórico, como Historia, Literatura Española y Autónoma y, en menor medida, Educación Plástica, Música y Latín; los que tienen un enfoque más conceptual y los que lo tienen más instrumental. Estos grupos no son excluyentes: la mayor parte de las asignaturas poseen todos los enfoques aunque en diferente proporción, pero no encontramos diferencias remarcables entre sus cifras de presencia de mujeres. Así nos encontramos con que la presencia de las mujeres no es relevante de ninguna de las tres maneras, ni como partícipes del relato histórico implícito y explícito, ni asociadas a los conceptos que tienen que ver con el desarrollo científico o artístico, ni como referencia cultural secundaria a partir del material de ejemplificación utilizado en las asignaturas.

A continuación desglosaremos las cifras de presencia de mujeres en los cinco grandes grupos de asignaturas que hemos delimitado: las ciencias, las tecnologías, las humanidades y las lenguas. Hemos hecho también un grupo de asignaturas de enfoque histórico, formado por materias del grupo de lenguas y de humanidades porque sus datos resultan significativos para explicar esta ausencia.

TABLA III. Asignaturas de ciencias: evolución por cursos

CIENCIAS		TOTALES			1.º ESO			2.º ESO			3.º ESO			4.º ESO		
		hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.
Biología y Geología	p.	171	21	10,9							55	11	16,7	119	10	7,8
	a.	293	22	7,0							62	11	15,1	231	11	4,5
CC. de la Naturaleza	p.	141	16	10,2	65	10	13,3	90	6	6,3						
	a.	217	16	6,9	98	10	9,3	119	6	4,8						
Física y Química	p.	194	18	8,5							111	11	9,0	132	8	5,7
	a.	559	21	3,6							251	13	4,9	308	8	2,5
Matemáticas	p.	156	19	10,9	46	11	19,3	68	5	6,8	81	3	3,6			
	a.	363	19	5,0	91	11	10,8	115	5	4,2	157	3	1,9			
Matem. Opción A	p.	104	7	6,3										104	7	6,3
	a.	186	7	3,6										186	7	3,6
Matem. Opción B	p.	106	4	3,6										106	4	3,6
	a.	183	4	2,1										183	4	2,1

Fuente: Elaboración propia.



Las asignaturas de ciencias mantienen un porcentaje de presencia femenina en torno al 8%, por debajo de la media. En este grupo tenemos las Matemáticas generales (11%), las Matemáticas de 4.º Opción A (6%) y Opción B (4%), Física y Química (8%), Biología y Geología (11%) y Ciencias Naturales (10%). Como en los otros grupos, observamos que no solo los porcentajes en general son muy bajos, sino que, en todas las ciencias, la ausencia de mujeres se hace más notoria a medida que el nivel avanza, lo cual reproduce el patrón antes expuesto. Así, en Matemáticas, en 1.º ESO, hay 18%, que baja en 2.º ESO a 6%, y en 3.º ESO, a 3%. En Ciencias de la Naturaleza está 1.º ESO con 14% y 2.º ESO, con 6%. Después, Física y Química en 3.º ESO, con un 9% y en 4.º ESO con un 6%. Finalmente, Biología y Geología, en 3.º ESO se sitúa en el 17% y en 4.º ESO baja al 10%.

TABLA IV. Asignaturas de tecnología: evolución por cursos

TECNOLOGÍAS		TOTALES			1.º ESO			2.º ESO			3.º ESO			4.º ESO		
		hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.
Informática	p.	25	1	3,8									25	1	3,8	
	a.	28	1	3,4									28	1	3,4	
Tecnología	p.	211	2	0,9	62	1	1,6				70	2	2,8	117	0	0,0
	a.	339	3	0,9	81	1	1,2				92	2	2,1	166	0	0,0

Fuente: Elaboración propia.

La parte de las tecnologías, que hemos separado de las ciencias para no desvirtuar las cifras generales, presenta unos números mucho más bajos aún y es, sin duda, el sector en que existe menor presencia femenina: sobresale Tecnología (1%) –la de menor representación femenina–, donde solo aparecen dos mujeres entre 211 hombres a lo largo de los tres cursos en que se imparte. Por añadidura, en 4.º de ESO no aparece ninguna mujer entre 117 hombres. Informática, con un (4%), que presente a una mujer entre 25 hombres, mantiene un nivel parecido de ausencia. Esta ausencia parece marcar una distancia entre mujeres y tecnología que no se da en la realidad –pues numerosas mujeres participan de este ámbito, tanto en la informática como en la posesión de patentes tecnológicas– y señala una de las pronunciadas carencias del temario.

TABLA V. Asignaturas de lenguas: evolución por cursos

LENGUAS		TOTALES			1.º ESO			2.º ESO			3.º ESO			4.º ESO		
		hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.
Castellano	p.	1.212	164	11,9	263	36	12,0	345	52	13,1	490	47	8,8	578	65	10,1
	a.	3.540	259	6,8	511	45	8,1	672	67	9,1	1018	59	5,5	1339	88	6,2
Francés	p.	108	30	21,7	20	12	37,5	21	1	4,5	59	14	19,2	16	6	27,3
	a.	155	40	20,5	29	15	34,1	22	1	4,3	78	15	16,1	26	9	25,7
Inglés	p.	286	119	29,4	86	41	32,3	70	38	35,2	102	31	23,3	102	39	27,7
	a.	496	200	28,7	136	69	33,7	88	45	33,8	144	40	21,7	128	46	26,4
Latín	p.	330	18	5,2										330	18	5,2
	a.	784	25	3,1										784	25	3,1
Valenciano	p.	550	70	11,3	176	25	12,4	219	31	12,4	139	9	6,1	198	18	8,3
	a.	1.314	120	8,4	312	32	9,30	417	44	9,54	262	13	4,73	323	31	8,76

Fuente: Elaboración propia.

Las Lenguas tienen una desigual presencia de mujeres. Por un lado, tenemos Castellano (12%), Valenciano (11%) y Latín –una de las más bajas (5%)–; en contraste, Inglés (29%) y Francés (22%) forman parte del grupo de cinco asignaturas (Francés, Inglés, Ciudadanía, Ética y Educación Física) cuyo porcentaje de presencia de mujeres es más alto (sobrepasa el 20%). Esto es debido, en parte, a la didáctica de las lenguas extranjeras, que hace anclar los contenidos en la actualidad y cuyas referencias de personajes se encuentran en muchas ocasiones entre actores, cantantes, artistas, personajes de actualidad... Por eso, la representación es algo más igualitaria. Sin embargo, el enfoque histórico que tienen Castellano, Valenciano y Latín hace que sus cifras bajen considerablemente.

TABLA VI. Asignaturas relacionadas con las humanidades: evolución por cursos

HUMANIDADES		TOTALES			1.º ESO			2.º ESO			3.º ESO			4.º ESO		
		hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.
Ciencias Sociales	p.	1.531	109	6,6	242	11	4,3	437	36	7,6	60	7	10,4	902	60	6,2
	a.	3.953	209	5,0	506	18	3,4	1121	78	6,5	71	8	10,1	2.255	105	4,4
Educ. Cívico-Ética	p.	287	75	20,7									287	75	20,7	
	a.	881	136	13,4									881	136	13,4	
Educ. Física	p.	73	23	24,0	16	4	20,0	19	9	32,1	23	3	11,5	21	8	27,6
	a.	80	24	23,1	16	4	20,0	19	9	32,1	23	3	11,5	22	8	26,7
Educ. para Ciudadanía	p.	96	27	22,0				96	27	22,0						
	a.	205	54	20,8				205	54	20,8						
Educ. Plástica	p.	343	32	8,5	146	12	7,6				211	16	7,0	90	5	5,3
	a.	778	36	4,4	275	12	4,2				398	19	4,6	105	5	4,5
Música	p.	362	47	11,5				179	22	10,9	92	6	6,1	194	22	10,2
	a.	1.174	65	5,2				463	27	5,5	263	6	2,2	448	32	6,7

Fuente: Elaboración propia.

También las asignaturas de humanidades muestran una desigual presencia de mujeres. Por un lado, las asignaturas que tienen algún tipo de enfoque histórico –Historia, Música y Plástica– ostentan índices bastante bajos. Sin embargo, dentro de este grupo, Educación Cívico-Ética y Educación para la Ciudadanía se encuentran entre aquellas asignaturas que consiguen un índice más alto de presencia de mujeres, respectivamente del 21 y del 22%, aunque es remarkable el hecho de que una asignatura de tan reciente incorporación al currículo escolar como Educación para la Ciudadanía –que comenzó a impartirse el curso 2007-2008, y que por sus contenidos cívicos y sus objetivos debería de facilitar la presencia de mujeres– se mantenga tan alejada, con un 22% de representación de la mujer, de una presencia equitativa de ambos sexos.

Educación Física tiene también un porcentaje de presencia femenina superior a la media (24%), pero es una presencia que se circunscribe mayoritariamente a las ilustraciones del anexo, donde aparecen deportistas destacadas como ejemplificación de cada deporte. En pocos casos aparecen reflejadas en el texto.

TABLA VII. Asignaturas con enfoque histórico: evolución por cursos

ENFOQUE HISTÓRICO		TOTALES			1.º ESO			2.º ESO			3.º ESO			4.º ESO		
		hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.	hom.	muj.	% m.
Castellano	p.	1.212	164	11,9	263	36	12,0	345	52	13,1	490	47	8,8	578	65	10,1
	a.	3.540	259	6,8	511	45	8,1	672	67	9,1	1.018	59	5,5	1.339	88	6,2
Ciencias Sociales	p.	1.531	109	6,6	242	11	4,3	437	36	7,6	60	7	10,4	902	60	6,2
	a.	3.953	209	5,0	506	18	3,4	1121	78	6,5	71	8	10,1	2.255	105	4,4
Educ. Plástica	p.	343	32	8,5	146	12	7,6				211	16	7,0	90	5	5,3
	a.	778	36	4,4	275	12	4,2				398	19	4,6	105	5	4,5
Latín	p.	330	18	5,2										330	18	5,2
	a.	784	25	3,1										784	25	3,1
Música	p.	362	47	11,5				179	22	10,9	92	6	6,1	194	22	10,2
	a.	1.174	65	5,2				463	27	5,5	263	6	2,2	448	32	6,7
Valenciano	p.	550	70	11,3	176	25	12,4	219	31	12,4	139	9	6,1	198	18	8,3
	a.	1.314	120	8,4	312	32	9,30	417	44	9,54	262	13	4,73	323	31	8,76

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, queremos resaltar por su importancia el grupo de asignaturas que tienen un enfoque histórico en alguno de sus bloques de contenido, como Historia, Literatura –española y autonómica–, Música, Plástica y Latín. Son ellas las que proporcionan, en mayor medida que otras, el relato histórico establecido y las que transmiten los patrones ideológicos y forjan identidades sociales. Es significativo que los resultados de todas estas asignaturas se encuentren por debajo de la media: Valenciano (11%), Música (11%), Plástica (9%) y Latín (5%).

Pero, entre ellas, queremos destacar las Ciencias Sociales y la Lengua y Literatura Castellana. El alto número de personajes que incorporan estas asignaturas (sobre 3.000 entre las dos, más de la mitad de los personajes que contiene el fichero), la diferencia tan señalada entre hombres y mujeres que se da en ellas y el hecho de que se impartan en todos los cursos de la ESO les confiere una importancia estratégica a la hora de transmitir una visión de mundo con unos determinados patrones sociales e ideológicos. Esta importancia está reconocida también por los numerosos estudios (Espigado, 2004; Peñalver, 2003; Blanco, 2000; Garreta y Careaga, 1987) entre otros) que han analizado estas asignaturas por considerarlas las más idóneas para observar en ellas estas marcas ideológicas y otros rasgos sexistas.

Lengua y Literatura Castellana, con 1.376 personajes (164 mujeres y 1.212 hombres) y un 12% de presencia del sexo femenino, aún mantiene

la media en lo relativo a la presencia, aunque se desmorona al 6,8% cuando observamos el índice de recurrencia. Ciencias Sociales, en cambio, con 1.634 personajes (109 mujeres y 1.532 hombres) y un escaso 7% de presencia, que desciende al 5% cuando consideramos la recurrencia, marca un nivel muy bajo de representación.

Además, este grupo de asignaturas nos aporta un dato que revela con mayor claridad aún la invisibilidad a la que están sometidas las mujeres en los manuales escolares. El estudio de la época contemporánea se aborda, desde varias asignaturas, en 4.º de ESO, el curso más amplio en cuanto a contenido. Sobre todo se trabaja desde Literatura española y autonómica y desde Historia y, de forma más tangencial, desde Música y Plástica. Las cifras de 4.º de ESO son bajas respecto a las que presentan las mismas asignaturas en los otros niveles. Un estudio por bloques de contenido, que no podemos ofrecer aquí<sup>5</sup>, aún lo muestra con mayor claridad. Esta época histórica, mucho más reciente en el tiempo, es la que presenta, en principio, una mayor facilidad para acceder a datos relativos a mujeres, ya que su participación está más y mejor documentada. Sin embargo, y paradójicamente, su presencia en los contenidos del último curso disminuye. Esto pone en evidencia un dato controvertido y significativo: la práctica ausencia de las mujeres en la narración de la época contemporánea.

Por otro lado, los bajos porcentajes que nos encontramos en las asignaturas de talante más artístico –Música (11%) y Educación Plástica y Visual (8%)– son también muy significativos, ya que muchas mujeres han destacado en estos campos, pero los libros de texto no recogen ni su participación, ni su importancia. El análisis cualitativo que permite el listado de mujeres asociadas a estas asignaturas aún resalta más ese olvido.

## Conclusiones

Los datos analizados del fichero electrónico nos proporcionan los siguientes indicadores:

- Los resultados globales muestran una presencia general de mujeres

---

<sup>5</sup> Se pueden consultar los datos más detalladamente en <http://mujeresenlaeso.com>

en todas las asignaturas muy baja: el 12,8%, que se reduce casi a la mitad (7,5%) cuando atendemos a su recurrencia, es decir, a las veces que aparecen. Su presencia es anecdótica y su ausencia, sistemática. No forman parte de la información relevante ni son protagonistas del relato general que transmite la enseñanza.

- El doble indicador de ‘personajes’ y ‘apariciones’ muestra siempre unos porcentajes de aparición –la recurrencia de los personajes– menores que los de personaje y se convierte en un patrón de comportamiento de todas las materias. El indicador de apariciones, que siempre es más bajo, señala que la repercusión en el texto de las mujeres es aún menor que la que cabría esperar atendiendo solo a la presencia de los personajes. Esto refuerza y amplía el ámbito de su exclusión.
- La presencia de mujeres disminuye a medida que los cursos aumentan de nivel y los contenidos ganan en profundidad. En la segunda etapa (3.º y 4.º de ESO) su presencia es menor (10%) que en la primera (1.º y 2.º de ESO), con un 13%. La pérdida de importancia de las mujeres en los contenidos fundamentales es otro indicador de su falta de relevancia.
- La presencia de mujeres en asignaturas y bloques de contenido de enfoque histórico se encuentra por debajo de la media. Estas asignaturas son las que proporcionan, en mayor medida que el resto, los datos que construyen la memoria cultural y las identidades sociales. Con este indicador no solo comprobamos, una vez más, la falta de autoridad social que se les concede a las mujeres en el relato histórico que se transmite en la enseñanza, sino que, por añadidura, en esta ausencia persistente de referencias femeninas, observamos un eficiente instrumento de ocultación sistemática del saber femenino.
- La exigua presencia de las mujeres en la narración de la contemporaneidad (datos relativos a 4.º de ESO) es el resultado de la confluencia de los dos puntos anteriores y el claro indicador de que el mecanismo de ocultación y discriminación social está plenamente activo.
- Por último, las bajas cifras de presencia en todos los bloques de contenido, sean estos de carácter procedimental, conceptual o tengan un enfoque histórico, nos muestran que la presencia de las mujeres no es relevante ni como partícipes del relato histórico, ni asociadas a

los conceptos que tienen que ver con el desarrollo científico o artístico, ni como referencias culturales secundarias a partir del material de ejemplificación.

Estos indicadores nos llevan a una serie de conclusiones:

- La escasa presencia de mujeres en los libros de texto es muestra evidente de la ocultación de las mujeres en el relato de la historia, su ausencia de la tradición cultural y la prueba de la falta de autoridad social que se les concede, que busca y consigue que ignoremos la genealogía del conocimiento femenino. Esta ausencia impone unos fallidos referentes históricos a todos, pero a las mujeres, además, les quita autoridad social y les impide reconocerse en una tradición que las acoja. Que esta visión de mundo sea la que se transmite desde la enseñanza obligatoria, desde donde se forjan identidades y patrones sociales, supone un grave déficit en la educación con marcadas consecuencias sociales.
- Una de las más importantes consecuencias de esta ausencia es que revela el sistemático ocultamiento al que se somete la genealogía del saber femenino. Los textos escolares no recogen las aportaciones de las mujeres a la cultura y la sociedad ni su activa participación en la historia. Con ello, se deja a las mujeres huérfanas de referencias históricas, culturales y sociales; por su parte, a la sociedad se la despoja de parte de su memoria y de su conocimiento, que debería pertenecer a la tradición cultural común. Todo ello es un indicador de la honda huella del androcentrismo, que se revela como una auténtica lacra cultural y social.
- Esta ausencia, en sí misma, se convierte en un activo mecanismo discriminatorio con una gran inercia y que articula la ocultación de los logros femeninos, puesto que presenta una visión de mundo androcéntrica y epistémicamente muy limitada y que se difunde desde la enseñanza. El hecho de que la presencia de la mujer en la narración de la época contemporánea sea tan paradójicamente baja, como señalan los indicadores, muestra que este mecanismo discriminatorio sigue plenamente vigente. La posición acrítica de la sociedad en general y de los docentes en particular (Torres, 1991) a este respecto indica la interiorización tan profunda de esta discriminación como un hecho normalizado.
- La escasa relevancia de las mujeres en los textos escolares transmite



con suma eficiencia unos patrones de desigualdad social que fragilizan la posición de la mujer y la dejan en inferioridad de condiciones. Estos patrones están ligados a la falta de referencias socioculturales que se les proporcionan a las chicas y a los desajustes que esto provoca en la forja de identidades sociales. Como señala Blanco (2000, p. 202) «el ocultamiento de la genealogía de mujeres sustrae a las niñas y a las adolescentes de un elemento clave de identificación social». Son estos patrones los que se encuentran en la base de un amplio abanico de comportamientos discriminatorios que van desde la brutalidad de la violencia de género a la sutileza del techo de cristal. Tales comportamientos asientan, de esta manera, un orden social excluyente.

- Estos datos señalan, como apuntábamos al principio, importantes carencias en el sistema de enseñanza que afectan, directamente, a sus objetivos. Por un lado, a la formación académica, a causa del discurso –no revisado y enormemente androcéntrico– de la historia y la ciencia que se transmite desde la enseñanza, que no incorpora a sus mujeres. La falta de rigor que supone para los contenidos académicos el hecho de no considerarlas se traduce en la transmisión de un conocimiento incompleto y una herencia cultural empobrecida y fallida, difundida, además, desde la enseñanza. Por otro lado, respecto a la formación cívica, esta ausencia de mujeres transmite eficientemente unos marcados patrones de desigualdad que convierte, a través de la extensa influencia de la educación obligatoria, en valores sociales. Las carencias de la enseñanza desvirtúan sus dos objetivos principales: formar académicamente y educar en valores de igualdad. Esto perpetúa los desequilibrios sociales y, en consecuencia, impide que iniciativas de tipo social, político o legislativo, como la ley de igualdad o contra la violencia de género, tengan el anclaje y la repercusión social que necesitan.
- En la innovación educativa, esta ausencia de mujeres en los contenidos escolares también indica, como señalábamos al principio, un campo en el que es preciso avanzar, ya que parece no repararse del todo en la importancia de revisar y adecuar la información transmitida en los contenidos académicos, ni en la mengua que, para el desarrollo de las capacidades del alumnado, eso significa.

- Por último, y muy importante, esta ausencia de mujeres en los textos escolares marca una carencia cultural con un alcance social mayor, que sobrepasa el ámbito de las mujeres y afecta a toda la sociedad. Para las mujeres, tener al alcance este conocimiento significaría recuperar referencias históricas propias y un pasado donde anclarse, que ahora mismo desconocen. Esto las llevaría a recuperar autoridad social. Pero para el resto, para todos, también tiene implicaciones en la medida en que supone una carencia enorme en nuestra tradición cultural y nuestro saber. La exclusión de las contribuciones y el saber de la mitad de la población nos desprovee a todos –y no solo a las mujeres– de nuestra propia historia, conocimiento y acervo cultural. Que no conozcamos la memoria y el saber de las mujeres –un conocimiento que, incorporado a nuestra tradición, modificaría y engrandecería el sentido mismo de la cultura– nos deja más pobres y con menos recursos sociales a nuestro alcance para dar respuesta a las nuevas encrucijadas que el vivir nos presenta: al desconocer parte de nuestro pasado, tenemos menos instrumentos para entender nuestro presente y proyectar el futuro. Es preciso tomar conciencia de la necesidad de subsanar esta pérdida y empezar a actuar.

Todo ello nos lleva a la necesidad de articular instrumentos de intervención en la educación que permitan revertir este estado de cosas e incluir a las mujeres ausentes en el material didáctico, como primer paso.

Tras los datos del estudio, que son los que han delimitado las carencias de las asignaturas, nuestro propósito, en la segunda fase del proyecto, es crear una base de datos –que ya se está realizando– que permita intervenir en dos ámbitos con carencias: en la inclusión de mujeres en los contenidos y en la adecuación del relato de los hechos. Esta base debe proporcionar información y actividades que se puedan incluir en el aula con cualquier material escolar que se utilice. Debe servir al docente y a la creación de material didáctico. Su propósito es romper la impermeabilidad de los contenidos educativos a la presencia de las mujeres.

Para realizar esta segunda base de datos, hemos diseñado una metodología de inclusión de mujeres en los contenidos de Educación Secundaria con cuatro modos de hacerlas visibles. Estos modos actúan sobre los dos campos antes mencionados y nos permiten saber lo siguiente: las mujeres que se deben incluir en cada asignatura; el lugar donde hacerlo (asignatura, curso, bloque temático), la manera de llevarlo a cabo; y el cambio de enfoque de la asignatura, que se debe traducir,

cuando sea necesario, en una revisión del relato de los hechos y contenidos de la materia y de la que debe quedar constancia en el enfoque didáctico. La exposición de esta metodología será objeto de otro escrito.

Antes de finalizar, queremos subrayar que este análisis también ha evidenciado la necesidad de volver a escribir los libros de Historia, así como los de Literatura, Arte, Ciencia, etc. Se necesitan libros en los que las mujeres y los hombres que aparezcan formen parte de una historia que haya guardado memoria de ambos. Y se conviertan en referencia.

Se ha analizado la Educación Secundaria Obligatoria porque es la educación que recibe toda la ciudadanía, pero haría falta una revisión crítica de los contenidos académicos de todas las etapas de la enseñanza.

## Referencias bibliográficas

- Alic, M. (1991). *El legado de Hipatia*. México: Siglo XXI.
- Álvarez, M., Nuño, T. y Solsona, N. (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez Cañibano, A. (coord.) (2008). *Compositoras españolas: la creación musical femenina desde la Edad Media hasta la actualidad*. Madrid: Centro de Documentación de Música y Danza, INAEM.
- Arriaga, M. (coord.) (2007). *Escritoras y pensadoras europeas*. Recuperado de <http://www.esritorasypensadoras.com/>
- Asociación Mujeres en la Música. *Archivo de partituras*. Recuperado de <http://mujeresenlamusica.es>
- AA.VV. (2012). *Mujer y guitarra española*. Recuperado de <http://mujeryguitarra.wordpress.com>
- AA.VV. (2012). *Mujeres pintoras*. Recuperado de <http://mujerespintoras.blogspot.com>
- Baranda Leturio, N. (coord.). *Biblioteca de Escritoras Españolas*. Recuperado de <http://www.uned.es/bieses/>
- Barcos Reyero, R. y Pérez Sedeño, E. *Mujeres inventoras*. Madrid: Instituto de Filosofía del CSIC. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/Invento.pdf>
- Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

- (2004). El saber de las mujeres en la educación. *XXI Revista de Educación*, 6, 43-53.
- Briscoe, James, R. (2004). *New Historical Anthology of Music by Women*. Bloomington (Indiana): Indiana University Press.
- Caballé, A. (2004). *La vida escrita por las mujeres*, vol. 4. Barcelona: Lumen.
- Coll Mirabent, I. (2001). *Diccionario de mujeres pintoras de la España del siglo XIX*. Barcelona: El Centaure Groc.
- CSIC. *Mujeres científicas*. Recuperado de <http://www.csic.es/web/guest/mujeres-ilustres>
- Duby, G. y Perrot, M. (2006). *Historia de las mujeres*, vol. 5. Madrid: Taurus.
- Espigado Tocino, G. (2004). Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto. En C. Rodríguez Martínez (coord.), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (113-144). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Figueiras, L., Molero, M., Salvador, A. y Zuasti, N. (1998). *Género y Matemáticas*. Madrid: Síntesis.
- Flecha García, C. (2004). Las mujeres en la historia de la educación. *XXI Revista de Educación*, 6, 21-34.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Garrido González, E. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Síntesis.
- González, A. y Lomas, C. (coords.) (2002). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- Greer, G. (2005). *La carrera de obstáculos. Vida y obra de las pintoras antes de 1950*. Madrid: Bercimuel.
- Heras i Trias, P. (1987). El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Catalunya. En A. Moreno et ál., *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En A. González y C. Lomas (coords.), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (193-209). Barcelona: Graó.
- López Navajas, A., López García-Molins, A. et ál. (2009). *La presencia de las mujeres en la ESO*. Recuperado de: <http://mujeresenlaeso.com/informe/index.php>

- Ménage, G. (2009 [1690]). *Historia de las mujeres filósofas*. Barcelona: Herder.
- Martino, G. de y Bruzzese, M. (1994). *Las filósofas*. Madrid: Cátedra.
- Montejo Gurruchaga, L. y Baranda Leturio, N. (2002). *Las mujeres escritoras en la historia de la literatura española*. Madrid: UNED.
- Morant Deusa, I. (Dir.) (2005). *Historia de las mujeres en España y América Latina*, vol. 4. Madrid: Cátedra.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Moreno Martín, M. y Santos Guerra, M. (1986). *Valoración del papel de la mujer en los textos de historia y en su didáctica por parte de los alumnos del ciclo superior de EGB de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga
- Moreno Sardá, A. (1987). *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Muñoz López, M. (2004). *Mujeres españolas en las artes plásticas*. Madrid: Síntesis.
- Muiña, A. (2008). *Rebeldes periféricas del siglo XIX*. Madrid: La Linterna Sorda.
- Nelken, M. (1930). *Escritoras españolas*. Barcelona: Labor.
- Peñalver Pérez, R. (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de ESO*. Murcia: Secretaría Sectorial de la Mujer y de la Juventud de la Región de Murcia.
- (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Murcia: Instituto de la Mujer de la Región de Murcia. Recuperado de [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=7355&IDTIPO=246&RASTRO=c890\\$m23040](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=7355&IDTIPO=246&RASTRO=c890$m23040)
- Pérez Sedeño, E. (2003). *Mujeres en la historia de la ciencia*. Recuperado de <http://naturzientziak.wordpress.com/2011/03/16/mujeres-en-la-historia-de-la-ciencia/>
- Rodríguez Martínez, C. (coord.) (2004). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Rosselló, I. (1998). *Música, feminí singular*. Binissalem (Baleares): Di7.
- Sadie, J. y Samuel, R. (1994). *The New Grove Dictionary of Women Composers*. Londres y Basingstoke (Reino Unido): Macmillan Press.
- Serrano y Sanz, M. (1975 [1898]). *Apuntes para una biblioteca de escritoras españolas desde el año 1401 al 1833*. Madrid: Biblioteca de Autores Españoles.

- Subirats, M. (coord.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Torres Santomé, J. (1991). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Zavala, I. y Díaz-Diocaretz, M. (2000). *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*, vol. 6. Barcelona: Anthropos.

**Dirección de contacto:** Ana López-Navajas. Universidad de Valencia. Departamento de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación. Avda. Blasco Ibáñez, 32; 46010 Valencia, España. E-mail: ana.lopez-navajas@uv.es