

Rausell Guillot, H. (2016), "Pero ¿quiénes han protagonizado en realidad la historia? Los modelos de masculinidad propuestos en los libros de texto españoles de 2º de la ESO". López Facal, (ed). *Ciencias sociales, educación y futuro*. VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano, 1068-1078. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela. <http://www.7simposiodcs.com/>

Pero ¿quiénes han protagonizado en realidad la historia? Los modelos de masculinidad propuestos en los libros de texto españoles de 2º de la ESO.

Helena Rausell Guillot / Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.
Universidad de Valencia, España. Helena.rausell@uv.es

Línea temática en la que se inscribe dentro del congreso: Línea 3. Identidades y ciudadanía.

Resumen: En este trabajo presentamos el análisis de algunos de los materiales curriculares que se utilizan para la enseñanza de la historia moderna en educación secundaria desde la perspectiva de género. En él hemos podido comprobar el dispar tratamiento que reciben los personajes masculinos y femeninos, pero también cómo los libros de texto presentan y mantienen determinados estereotipos que contribuyen a seguir fomentando la desigualdad entre hombres y mujeres. Hemos tratado de incorporar a nuestras propuestas algunas de las aportaciones más recientes de historia del género, centradas en el estudio de la masculinidad y en la evolución de lo que es considerado un comportamiento legítimo e ilegítimo en un hombre. Con ello, además de confirmar una muy elevada representación masculina, hemos podido aproximarnos a los modelos de masculinidad propuestos en la iconografía que acompaña a los textos. Para ello, hemos incluido la identificación y el estudio de aquellos personajes masculinos que aparecen representados en solitario en los manuales y el análisis de los ámbitos donde esta presencia es mayor, así como la recurrencia de los prototipos masculinos que se incluyen (el creador, el reformador, el conquistador, el rey...).

Abstract:

Our text analyzes some scholar Spanish text books from gender perspective, studying how male and female characters are depicted and how text books still carry on sexual stereotypes which perpetuate inequality. We have tried to incorporate some of the most recent approaches from gender history which analyze masculinity and the evolution of appropriate and inappropriate men behavior. Our results confirm a high male representation in Spanish text books and offer an approach to masculinity models given by images, through the identification of male characters depicted individually, prevalent fields where they are shown and recurrence of male prototypes (the artist, the reformer, the conqueror, the king...).

Palabras Clave: didáctica, ciencias sociales, género, historia moderna, libros de texto.

Key words: didactics, social sciences, gender, early modern history, textbooks.

INTRODUCCIÓN

Pocos conceptos están ahora mismo más de moda en las Ciencias Sociales que el de identidad. La historia, la literatura, la sociología, la antropología, la psicología o la propia didáctica reflexionan desde hace algunos años sobre las identidades como elemento de articulación entre lo social y lo individual, lo atribuido y lo aceptado como propio en el complejo proceso de percepción y construcción del yo. En este sentido, la historia de las mujeres ofrece desde hace algunas décadas la posibilidad de entender a los seres humanos a partir de una serie de nuevos “marcadores de identidad” entre los que el de género ocupa un lugar central. Concebir a los hombres y mujeres como *gendered beings*, como seres que articulan la concepción de ellos mismos, sus diferencias y sus relaciones en torno al concepto de género podría ser, en este sentido, una de sus mayores aportaciones (Rose, 2012: 18).

Desde finales de los 80, una corriente significativa desde la historia del género intenta incorporar el estudio de la masculinidad, la construcción de género de los sujetos varones al proyecto de una historia feminista. Explora con ello los significados cambiantes de la masculinidad y la virilidad, además de interesarse por las categorías e ideas que crean las identidades y construyen los sujetos históricos (Aresti, 2010: 15-16 y 21). Esta contribución puede considerarse como especialmente relevante porque la historia tradicional ha escrito desde siempre sobre los hombres sin reconocerlos como sujetos modelados por el género o, lo que es lo mismo, los actores de la historia se han interpretado en las narrativas históricas como sujetos al margen del género, haciendo de aquellos que están y estaban en el poder, de quienes protagonizan y escriben la historia, seres *invisibles para sí mismos como grupos específicamente constituidos*, que se ven a sí mismos como “normales”, como universales, a pesar de su posición social, mientras que los otros son los considerados como “diferentes” (Kimmet, 2005, citado por Rose, 2012: 121 y 122).

Los códigos normativos en torno a la masculinidad son construidos y reinterpretados en cada época histórica, influyendo en las vidas y en las experiencias de los sujetos históricos y marcando lo que se considera un comportamiento legítimo e ilegítimo en un hombre (Aresti, 2010). Además, estos códigos normativos son transmitidos, perpetuados y vehiculados a través de diferentes instrumentos. El objetivo de este trabajo es aplicar este tipo de aportaciones a la didáctica de las Ciencias Sociales y conocer mejor cómo los manuales escolares que utilizamos a diario en nuestras aulas para la enseñanza de la historia transmiten y vehiculan determinados modelos de masculinidad.

1. LOS MANUALES ESCOLARES, ESPACIOS DE MEMORIA.

El estudio de los manuales goza de una trayectoria que empieza a ser ya considerable en nuestro país. A pesar de su carácter instrumental y de su apariencia más bien modesta, los manuales escolares se han convertido en un campo de conocimiento dotado de sustantividad propia. Aunque el análisis de sus contenidos aún posee una gran presencia, los trabajos más recientes han ampliado su objeto de estudio hacia otros ámbitos como el análisis de las actividades, su complejidad cognitiva, su relación con las competencias básicas y su contexto de uso por parte de profesores y alumnos. A ello se ha añadido un elemento más, crecientemente presente por los cambios en el aspecto formal del libro, como son las imágenes.

El aspecto físico de los manuales ha sufrido un cambio considerable en las últimas décadas. Los libros presentan un formato eminentemente visual, con profusión de imágenes, fotografías e infografías, cuya cantidad y calidad son tenidas en cuenta por el profesorado a la hora de ser elegidas como libro de texto (Peñalver, 2003: 9). Se ha producido un aumento exponencial del número de ilustraciones contenidas en ellos y del espacio que se les asigna, un incremento de las reproducciones fotográficas e incluso tímidos cambios en su temática o en su tipología. Sin embargo, los materiales curriculares siguen ofreciendo posibilidades que no explotan y, en este sentido, el caso de las imágenes resulta paradigmático, ya que no el aspecto didáctico que menor transformación ha experimentado es el de su consideración y su uso (Valls, 2007).

A mediados del siglo pasado los húngaros Arnold Hauser y Friedrich Antal reaccionaban contra el formalismo imperante en la historia del arte. Al preguntarse hasta qué punto una obra de arte era una mera creación individual o la expresión del conjunto de valores y creencias compartidas por la sociedad en la que esta surgía pasaron a convertir la obra de arte en una fuente de primera magnitud para conocer las sociedades del pasado (Hauser, 1958; Antal, 1948). Pronto, este tipo de consideraciones fueron incorporadas a la propia disciplina histórica a través de lo que se ha denominado “nueva historia de la cultura” que ha llegado a considerar la imagen como una fuente histórica autónoma (Vovelle) o como un elemento más de lo que Roger Chartier Chartier vino a denominar “representaciones”, aquellos elementos que permiten a los individuos la interiorización de las divisiones objetivas del mundo social o la construcción y exhibición de una identidad social a través de imágenes, palabras, ritos y hábitos (1989). Con ello todo el universo de las imágenes ha dejado de estar subestimado, para pasar a reivindicar la necesidad de un nivel de análisis cuanto menos similar al de los propios textos.

Vivimos en un mundo marcadamente visual, donde “las imágenes y el hecho de ser reproducidas indefinidamente son el modo más eficaz de generar realidad” (Peñalver, 2003: 9). Lo que los manuales comunican a través de las ilustraciones son las representaciones que conforman el imaginario de la sociedad que describen y a la que van dirigidas. Cuando, además, representan personajes o situaciones correspondientes a roles sociales, relaciones de género, interacciones entre la infancia y el mundo de los adultos, comportamientos cívicos y morales o convivencia familiar expresan aquellos modelos de socialización que se adscriben mejor a ese imaginario colectivo, hasta el punto que autores como Agustín Escolano Benito afirman que los alumnos “se socializan internalizando el imaginario que en sus textos se representa” (Escolano Benito, 2009: 171, 178).

Esto nos ha llevado a intentar decodificar el imaginario masculino ofrecido a los alumnos de un nivel y de una etapa educativa en concreto: 2º de la ESO. Nos hemos centrado en la enseñanza de un período, el de la historia moderna, cuyo límite inicial suele situarse en torno a mediados del siglo XV y cuyo fin se fija con los inicios de la industrialización y las revoluciones liberales. Se trata de una etapa bastante maltratada en la enseñanza escolar de la historia, ya que su enseñanza se divide (y se interrumpe) entre dos cursos académicos, 2º de la ESO donde se enseñan los siglos XV y XVII, y 4º de la ESO, donde tradicionalmente se presenta a los estudiantes un siglo XVIII que suele entenderse como un prólogo de la contemporaneidad. A grandes rasgos, los contenidos que se explican en el primero de estos dos cursos son el renacimiento, la reforma y el barroco; el descubrimiento de América; el autoritarismo y el absolutismo; para el caso concreto de la historia de España, la Monarquía Hispánica de los Reyes Católicos y los denominados Austrias mayores y menores.

2. LA EXAGERADA REPRESENTACIÓN ICONOGRÁFICA MASCULINA.

En trabajos anteriores buscamos en una serie de manuales de 2º de la ESO diferentes indicadores de la presencia / ausencia de personajes y representaciones femeninas. Para ello analizamos los materiales curriculares propuestos por editoriales bastante populares en nuestro país como ECIR, Edebé, Santillana, SM y Vicens Vives, estudiando tanto la presencia de mujeres pertenecientes a las esferas más desfavorecidas de la sociedad (marginadas), como su papel como agentes políticos y, en general, el rol que los textos les conferían o les dejaban de conferir como sujetos históricos (Rausell, 2015 y 2016; Rausell y Valls, en prensa). Los resultados que obtuvimos están en la línea de trabajos como los de Rosa Peñalver o López-Navajas que muestran la escasa presencia de mujeres en los manuales de la ESO de prácticamente todas las asignaturas (Peñalver Pérez, 2003; López-Navajas, 2014). La propia naturaleza de los contenidos de los materiales examinados nos obligó a privilegiar las fuentes de naturaleza icónica e iconológica (imágenes) frente a los propios textos, porque las mujeres están algo más “presentes” en los primeros de la mano de la incorporación a los manuales “de un importante número de obras pictóricas como documento social de la época” (Fernández Valencia, 2001: 23). Sin embargo, dicha presencia es reducida y marginal, y se acompaña de una exagerada representación masculina tanto en el texto como en el paratexto. Por dar tan sólo los datos más generales, un 45,12% de las ilustraciones que hemos podido documentar incluye de forma exclusiva representaciones masculinas (individuales y grupales), frente a un 2´18% de representaciones femeninas, lo que otorga a los varones una sobre-representación iconográfica del 2000% (Rausell, 2016, en prensa). Entre estas ilustraciones hemos contabilizado tanto las representaciones masculinas individuales como aquellas ilustraciones en las que los varones aparecen de forma grupal, ilustrando desde la conquista y la colonización del nuevo mundo hasta funcionamiento de las cortes del reino de Valencia, el academicismo francés del siglo XVII o el Concilio de Trento. Se contarían aquí algunas de las obras icónicas del arte europeo, como la *Lección de anatomía* de Rembrandt, *Las lanzas* de Velázquez o *La escuela de Atenas*, las dos últimas presentes en todas las editoriales (tabla y figura 1).

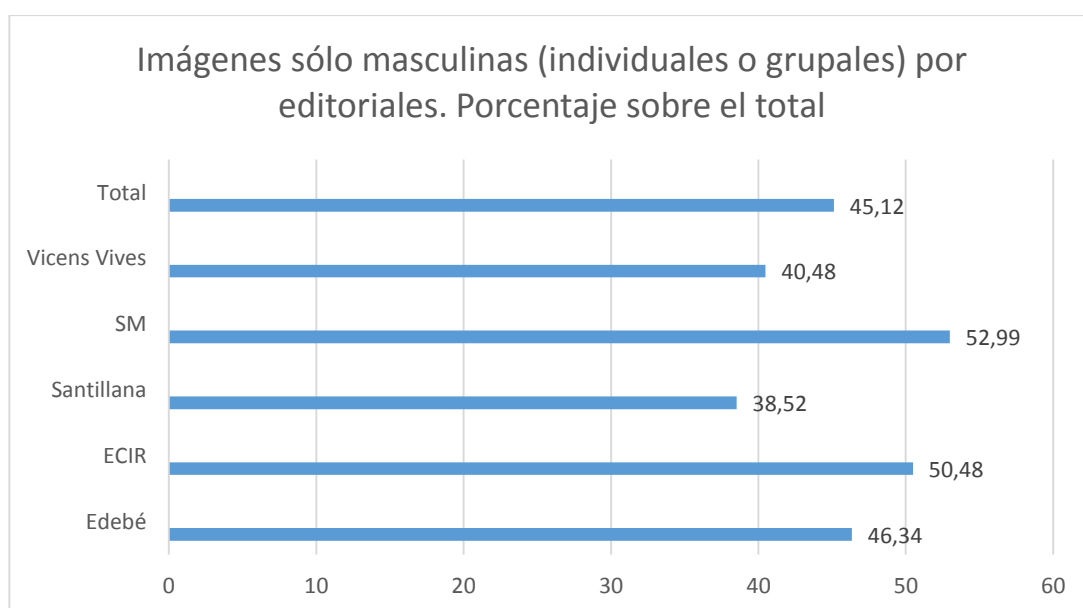


Figura 1: Porcentaje de las representaciones masculinas, grupales o individuales, por editorial.

Tabla 1: Representaciones masculinas totales (grupales o individuales) por editorial.

| | EDEBÉ | ECIR | SANTILLANA | SM | VICENS VIVES | TOTALES |
|------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|------------|--------|--------------|---------|
| Nº DE REPRESENTACIONES EXCLUSIVAMENTE MASCULINAS | 38 | 53 | 47 | 62 | 68 | 268 |
| PORCENTAJE DE LAS REPRESENTACIONES MASCULINAS SOBRE EL TOTAL DE LAS IMÁGENES | 46,34% | 50,48% | 38'52% | 52'99% | 40'48% | 45,12% |

Esta superior representación masculina se mantiene en términos casi idénticos si, en lugar de considerar tanto las representaciones grupales como las individuales, nos detenemos exclusivamente en estas últimas. De hecho, **una de cada cuatro imágenes elegidas para ser incluidas en los manuales** acompañando a los textos **representa a un hombre significado en solitario** (un rey, un intelectual, un conquistador, un pirata...), lo que claramente contribuye a reforzar el mensaje androcéntrico y eurocéntrico lanzado por el cuerpo del texto. La figura 2 recoge esta mayor representación masculina, comparándola con la femenina y mostrando, además, cómo el porcentaje de hombres representados en solitario varía algo en función de la editorial, oscilando entre el 21'3 de casas como Santillana y SM, hasta el 33% en una editorial como ECIR.

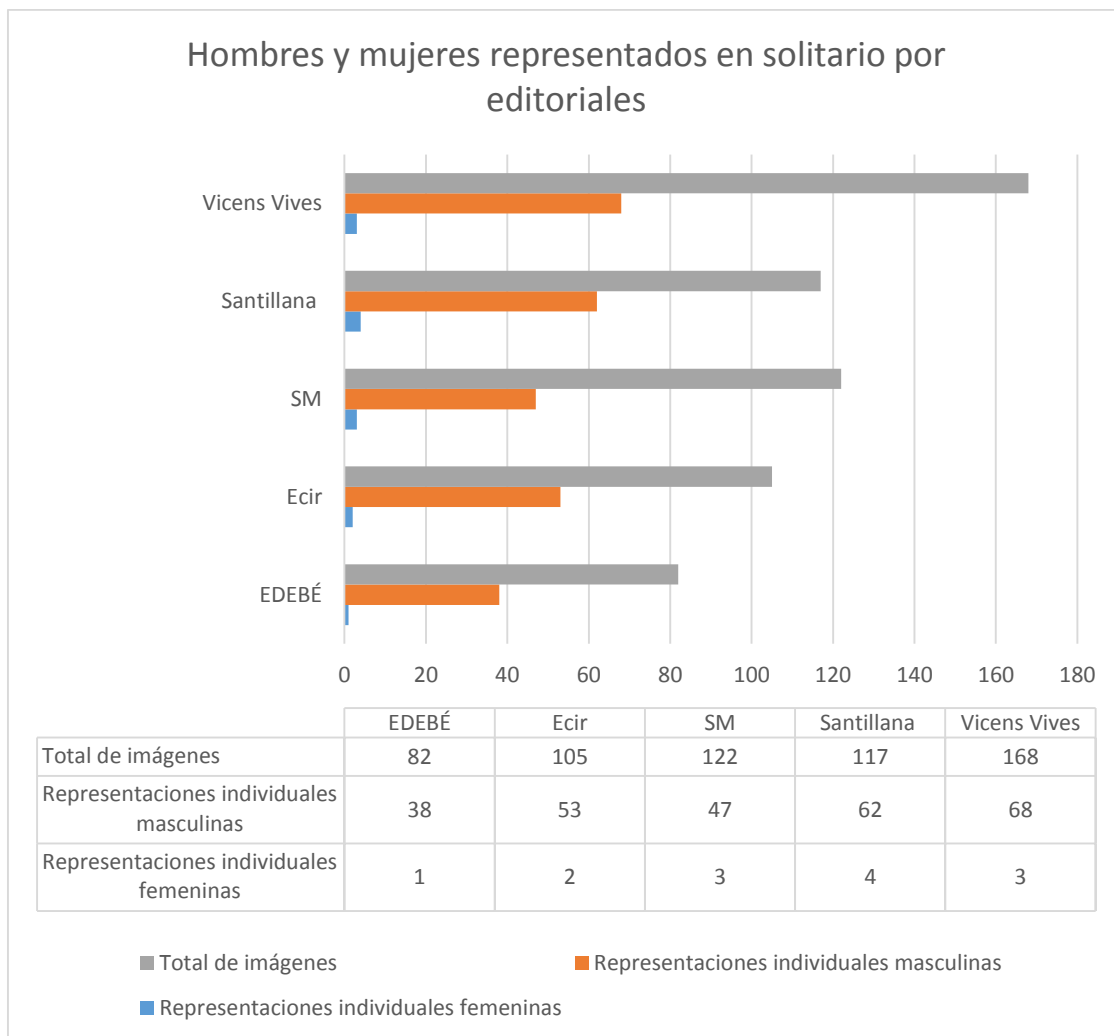


Figura 2: Hombres y mujeres representados en solitario por editorial en términos absolutos.

3. LOS MODELOS DE MASCULINIDAD PROPUESTOS.

Como evidencian estos datos, el mundo representado en los materiales curriculares es mayoritariamente masculino. Una vez realizada esta constatación, cabría interrogarse por los modelos de masculinidad presentes en los libros de texto, entendiéndolos como perpetuadores de un discurso sobre los géneros que, siguiendo a Nerea Aresti, entendemos no como *ideas ni expresiones lingüísticas de la realidad*, sino como *mediaciones que estructuran identidades y la acción humanas* (2010: 18). Para ello, hemos decidido interrogarnos en primer lugar acerca de los **ámbitos de actuación en los que se muestra en los manuales de historia el protagonismo**. Para responder a esta pregunta hemos confeccionado un listado de los personajes masculinos que aparecen en solitario por editoriales, estableciendo hasta seis categorías diferentes: reyes y hombres de Estado; personajes religiosos, bíblicos, santos y reformadores; científicos, artistas y hombres de letras; descubridores; miembros de las élites sociales y marginados. Los resultados son los que se incluyen en la siguiente tabla (tabla 2).

Tabla 2. Clasificación de los personajes masculinos representados en solitario por ámbito de actuación y editorial.

| | <i>EDEBÉ</i> | <i>ECIR</i> | <i>SANTILLANA</i> | <i>SM</i> | <i>Vicens Vives</i> | <i>Total</i> |
|-----------------------------------------------------------------|--------------|-------------|-------------------|-----------|---------------------|--------------|
| <i>Reyes y hombres de Estado</i> | 5 | 12 | 10 | 11 | 12 | 50 |
| <i>Personajes religiosos y bíblicos. Santos y reformadores.</i> | 4 | 9 | 8 | 4 | 7 | 32 |
| <i>Científicos, artistas y hombres de letras</i> | 8 | 8 | 3 | 4 | 5 | 28 |
| <i>Descubridores y conquistadores</i> | 1 | 3 | 2 | 2 | 5 | 13 |
| <i>Élites</i> | 1 | 2 | 2 | 2 | 4 | 11 |
| <i>Marginados y Aventureros</i> | | 1 | 1 | 2 | | 4 |
| TOTAL | 19 | 35 | 26 | 25 | 33 | 138 |

Los porcentajes indican el protagonismo de los varones en la esfera política (36,2% del total de las imágenes), religiosa (23,2%) y cultural (20,3%). También, muestran cómo los manuales confieren a los hombres un papel casi exclusivo en uno de los hechos mayores narrados en esa etapa histórica en concreto, el descubrimiento de América (9´4%), singularizándolos como descubridores, conquistadores o como colonizadores. En esta última faceta están más presentes desde un punto de vista iconográfico (y textual) que los propios miembros de las élites nobiliarias (8%) o que marginados, piratas y aventureros con tan sólo un 2´9% (figura 3).

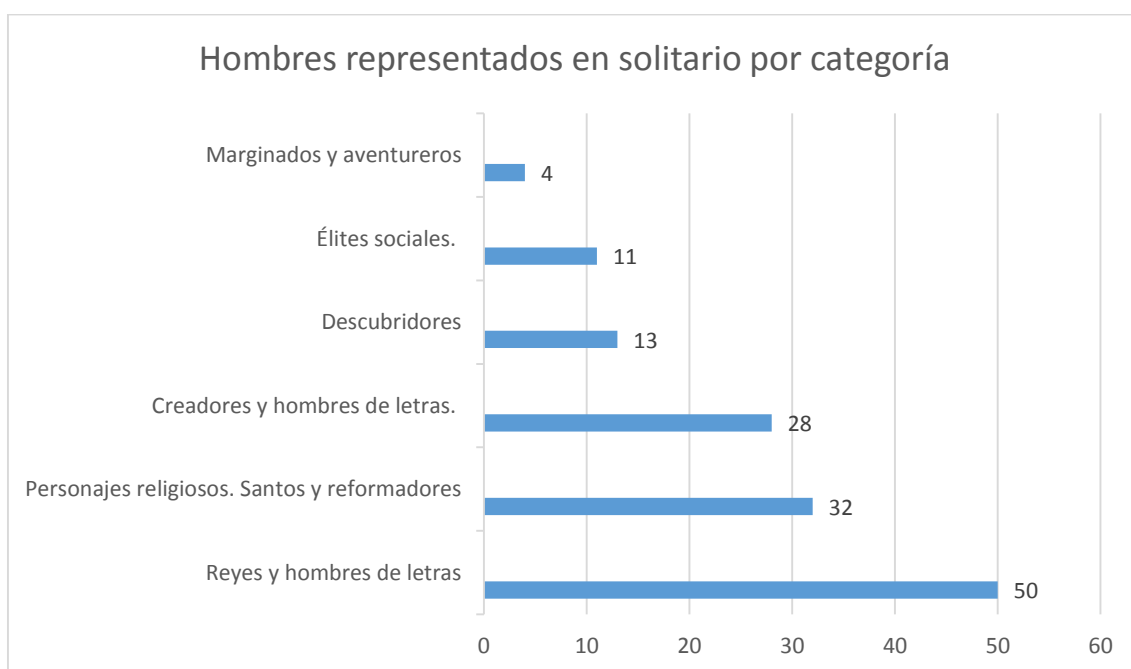


Figura 3. Clasificación de los hombres representados en solitario por ámbito de actuación.

En el ámbito político, los personajes más significados son los reyes de la Monarquía Hispánica, especialmente los de la Casa de Austria, que aparecen hasta en 29 ocasiones, copando casi el 60% de las imágenes en solitario de hombres en el ámbito político. Junto a ellos, sus validos, con preferencia por el Conde Duque de Olivares frente a los demás y con la inclusión de un puñado de reyes extranjeros, especialmente Luis XIV, pero también Carlos I de Inglaterra, Francisco I de Francia, Enrique VIII (Ecir) o incluso Cronwell (figura 4).

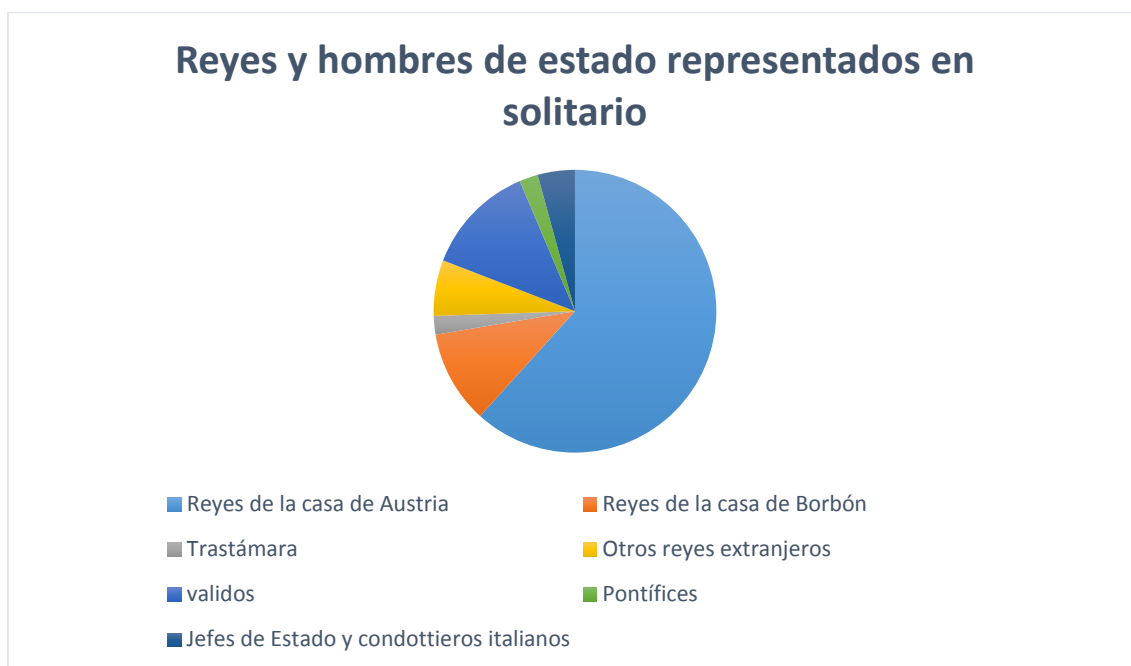


Figura 4. Reyes y hombres de estado representados en solitario

Reyes son también los personajes masculinos que aparecen en solitario con mayor frecuencia, tal y como muestra la imagen incluida *supra*. Les acompañan, con un índice menor de representatividad, militares y hombres de estado italianos como Cosme de Medici y el condottiero Gattamelata (Santillana) o el pontífice valenciano Alejandro VI (ECIR). Los manuales también incluyen y explican la iconografía del poder real masculino, a través de pinturas o retratos ecuestres de monarcas, jefes militares o validos, deteniéndose especialmente en los retratos de Luis XIV, que sigue encarnando el prototipo de monarca absoluto por excelencia a través del cuadro de Rigaud. Sin embargo, esos mismos manuales omiten por completo la iconografía del poder real en femenino, a pesar de que esos mismos símbolos del poder real (manto, cetro, espada, corona) recubrían a aquellas mujeres que consiguieron reinar, como ejemplifican el retrato, de autor desconocido, que presenta a Isabel I Tudor en su coronación en 1559 o la imagen de Cristina de Suecia a caballo de Sebastian Bourdon (1653). Algo similar ocurre con la excelente colección existente de retratos de reinas e infantas españolas, cuyas posibilidades didácticas sí aparecen en materiales editados por museos como el Prado pero que aquí no se contemplan, más allá de las sempiternas Meninas de Velázquez (Ruiz Gómez, L., González Escribano, R. & Guerrero Borrull, D., 2006).

Junto a los monarcas, la iconografía escolar significa a reformadores como Lutero o Calvino, religiosos como Bartolomé de las Casas y hombres de letras como Erasmo de Róterdam. De hecho, la exagerada presencia masculina en el ámbito cultural es especialmente sangrante: en los apartados consagrados a historia de la cultura las mujeres apenas sí están presentes, más allá de ser objeto de representación en el ámbito pictórico o escultórico. No son significadas como creadoras, como artistas, como consumidoras ni como mecenas, como si, sencillamente, con existieran. A ello se añade la constatación de que los varones constituyen el único objeto posible de interés, como demuestran los materiales que las editoriales ofrecen para ser trabajados por los alumnos. Así, por ejemplo, Vicens Vives presenta el cortesano como ideal masculino a través del fragmento de un texto extraído de la obra de Castiglione acompañado por un retrato de Carpaccio de 1510, sin hacer lo propio con la dama, lo que refuerza nuevamente la idea de que la alta cultura (casi la única que se muestra en los manuales) es cosa exclusivamente de varones (Vicens Vives, 2008: 122). Algo similar ocurre, además, en las obras de arte que se ofrecen como ejercicio a los alumnos o como modelo para realizar el comentario de una obra de arte, caso por ejemplo, del análisis sobre el vestido que propone nuevamente Vicens Vives a partir de la observación del cuadro *La flagelación de Cristo* de Piero della Francesca (Vicens Vives, 2008: 125) o de las obras elegidas por SM para trabajar la composición y la perspectiva en el renacimiento, con lienzos donde todos los personajes son masculinos (SM, 2010: 200-201). En casos así, las editoriales simplemente optan por mantener el enfoque androcéntrico, cuando este sería fácil de solventar o de compensar con la elección de otra obra.

Por lo que respecta a las representaciones de las élites, menos habituales, hemos querido destacar la presencia de banqueros y prestamistas como Jacobo Fugger (SM), Luis de san Angel (Santillana) o de hombres de confianza del rey, como Antonio Pérez (ECIR) porque evidencian la emergencia de un nuevo grupo social, muy activo, el de comerciantes, banqueros y prestamistas, grandes protagonistas de esa tesis clásica que habla del surgimiento de la primera economía mundo (Wallerstein) y que demuestra el *progresivo abandono de los ideales de corte caballeresco y la construcción de una nueva respetabilidad masculina y burguesa* (Aresti, 2010: 24). En sentido contrario, destaca también el tratamiento que la editorial Vicens Vives dedica al segundo estado al elaborar un fotomontaje con “tres nobles del siglo XVI” _ Andrea Doria, Álvaro de Bazán y Luis de Requesens_ que, retratados con armadura, desempeñan un rol, el militar, que en sus orígenes había resultado identitario para este estado o estamento.

Por otro lado, creemos que no deja de ser relevante que sea un personaje bíblico el que acompañe a Carlos V a la cabeza de los personajes masculinos más representados. Se trata del rey David, encarnado de forma recurrente en las tallas de Miguel Ángel o Donatello. También es muy significativa la frecuencia de las representaciones individuales de Cristo, junto a otros personajes bíblicos como Moisés o santos como san Sebastián, san Jerónimo, san Bartolomé o san Jorge. De este modo, observar la recurrencia de los personajes masculinos más presentes no deja de ser la crónica de una alternancia de reyes de la monarquía hispánica, santos y personajes bíblicos, lo que, lejos de mostrar o explicar, como debería, el carácter profundamente sacralizado de la sociedad moderna, ilustra el peso en los contenidos escolares de la historia política de corte tradicional y la importancia de la pintura y la imaginerías religiosas en el arte español (figura 5).

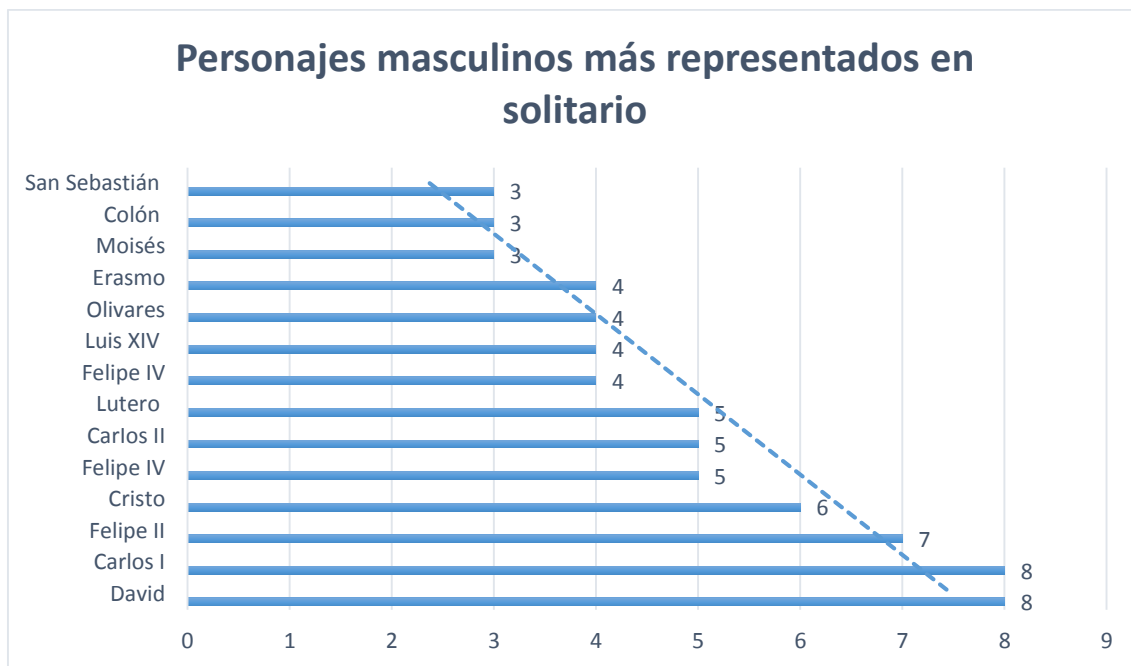


Figura 5. Personajes masculinos más representados de forma individual.

Entre los descubridores, Cristóbal Colón se coloca en primer lugar, por delante de Pizarro, Magallanes, Martín Alonso Pinzón, Vespucio, Jean de Bethune o Américo Vespucio que aparecen singularizados iconográficamente en solitario tan sólo una vez. En el caso al menos de descubridores y conquistadores, el mensaje mostrado por las imágenes se corresponde casi por completo con el de los textos. A modo sólo de ejemplo, hemos analizado la recurrencia de la presencia de los nombres individuales de conquistadores y descubridores en el cuerpo del texto de la unidad didáctica que la editorial Vicens Vives consagra al descubrimiento y la colonización de América. En el texto del manual, Colón es significado como auténtico protagonista del descubrimiento, en una aproximación aún bastante heroica: su nombre aparece mencionado en el texto hasta en 29 ocasiones y puede ser identificado en 3 ocasiones en cuadros que también incluyen otros personajes, además de ofrecerse su *Diario* como fuente a comentar. En este mismo orden de cosas, los nombres de los veinte varones occidentales que se significan como autores de la conquista se repiten a lo largo de la unidad didáctica hasta en 72 ocasiones. En el sentido contrario, sólo se menciona a dos mujeres, la reina Isabel (una única vez) y la india Malinche (3 veces). Al mismo tiempo, el apartado dedicado a los pueblos precolombinos se ilustra con mapas, fotografías e infografías de lugares y no de personajes y en el cuerpo del texto sólo se significan los nombres propios de Moctezuma (una vez, como *rehén* de Cortés) y de Atahualpa (tres veces, *ajusticiado* y *vencido* por los españoles), lo que contrasta con la referida reiteración de nombres propios de varones occidentales, sean estos descubridores, conquistadores, navegantes, geógrafos, cronistas o religiosos.

Así lo hemos significado en la última de nuestras figuras (figura 6), que recoge el número de veces que el nombre del conquistador (o del “conquistado”) aparece significado en el cuerpo del texto, en las actividades o en los textos a comentar en la referida unidad didáctica. El apartado de “otros” contabiliza hasta ocho descubridores, navegantes o conquistadores que aparecen una sola vez en el texto, concretamente Pigafetta, Cabeza de Vaca, Orellana, Valdivia, Juan de Garay, Legazpi, Urduñeta y Francisco de Jérez. En contraste y como hemos señalado, los nombres del gran inca y del emperador azteca aparecen tan sólo en cuatro ocasiones.

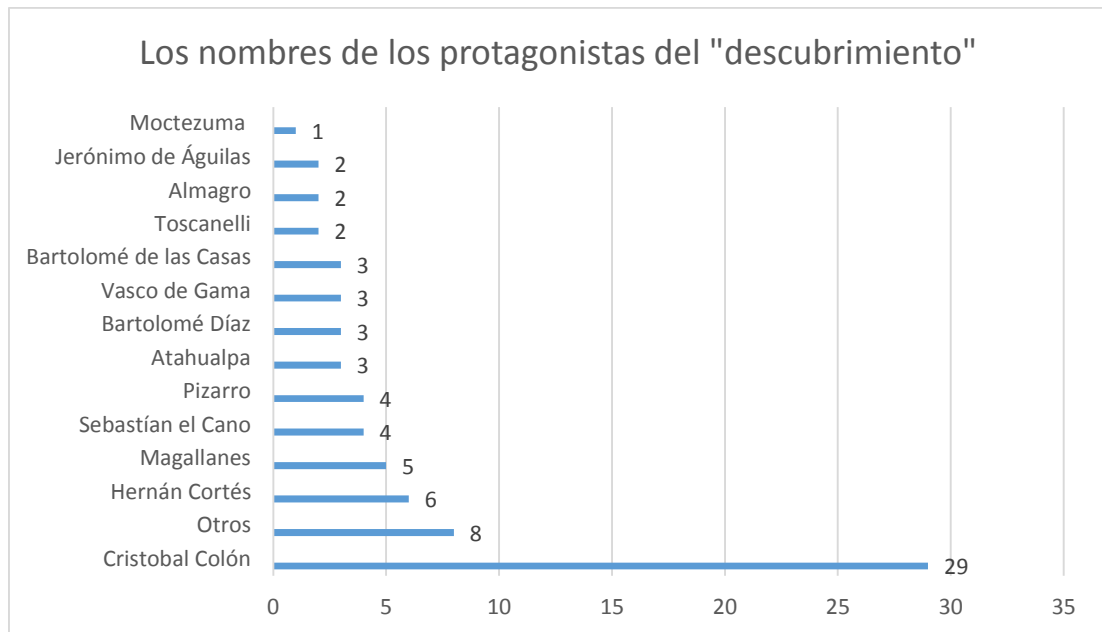


Figura 6. Recurrencia de los nombres propios de los protagonistas del descubrimiento y la conquista de América en una de las editoriales analizadas (Vicens Vives).

CONCLUSIÓN

Creemos que todo lo expuesto nos permite afirmar que los materiales curriculares analizados contribuyen a ensalzar y a perpetuar lo que Raewyn Connel definía como **“masculinidad hegemónica”**, esto es, una *concepción dominante en cada sociedad y momento histórico, un ideal normativo que inspira o sirve de referente a la mayoría y estigmatiza otras formas de ser un hombre* (Aresti, 2010: 16-17). Abundarían en ese sentido la exagerada presencia de personajes masculinos en los ámbitos político, religioso y cultural, la predilección mostrada por los miembros de las élites sociales frente a los marginados o el protagonismo conferido al “conquistador”. Nuestros resultados demuestran, igualmente, la **relativa estabilidad de los ideales de género** que se ofrecen y que aparecen como *poco permeables a las transformaciones en otros ámbitos* (Aresti, 2010: 13). Los textos no llegan a mostrar que la masculinidad es una categoría inestable, como tampoco llegan a hacer evidente que la sociedad define masculino y femenino, adjudica funciones, derechos y deberes a hombres y mujeres y genera formas específicas de desigualdad e igualdad (Fernández Valencia, 2001: 27). Por ello no deberían tolerarse *textos que menosprecien implícita o explícitamente a la mujer, ni libros de texto que las ignoren, ya que este hecho produce en las niñas sentimientos colectivos de inferioridad, que las sitúa en considerable desventaja frente al varón, y las aboca hacia la idea de que las acciones de las mujeres tienen poco valor, que no pueden influir en la marcha de la historia* (Moreno, 1986: 68).

El problema ya no es sólo que casi una de cada dos imágenes propuestas por las editoriales analizadas presente únicamente a varones. Ellos son, además, los protagonistas casi en exclusiva del relato textual que acompaña a las imágenes, de las actividades y textos propuestos, pero también de algunos de los modelos de obras de arte que se plantean para comentar, obras que, además, parecen haber creado sólo ellos. Obviamente, las editoriales

tampoco plantean análisis iconográficos que contemplen el género como categoría analítica ni muestran cómo en el arte se ha construido un modelo de mujer que afirma la exclusión del concepto de sujeto, de la acción, de la independencia (Marian López F. Cao, 2001: 175).

Las imágenes son importantes porque ellas son las que contribuyen a dotar de rostros a la historia. Creemos que la excesiva representación masculina en los materiales curriculares analizados transmite un mensaje claro: reafirmar al varón como sujeto en general y como sujeto histórico en particular, además de asociarlo indefectiblemente con el poder, la acción y la creatividad. La pervivencia de este tipo de representaciones estriba, a nuestro juicio, en dos razones. De un lado, en la pervivencia del patriarcalismo en las sociedades generadoras y receptoras de los propios textos, que siguen manteniendo una óptica androcéntrica que hace de lo masculino el eje de toda experiencia (Peñalver, 2003: 7). De otro, en argumentos de tipo disciplinar. Cuando la Historia se configuró como disciplina académica de la mano del historicismo lo hizo como un saber de contenido fundamentalmente político y estilo narrativo, en la que los sujetos a estudiar eran aquellos que eran considerados "individuos importantes": reyes, conquistadores, colonizadores, eruditos, santos..., hombres (y no mujeres) capaces casi, con su mera voluntad, de trazar el curso de la historia. De algún modo, ellos siguen poblando los libros de texto con los que enseñamos historia. Sigue, de este modo, aún presente el ideal que subyacía en los orígenes de la enseñanza pública universal de las sociedades occidentales en el siglo XIX: "pensar y conjugar la historia en masculino para formar ciudadanos y grandes hombres que actuarán solos en el espacio público" (Dermejian, Jami, Rouquier & Thébaud, 2010: 9).

RECONOCIMIENTOS.

Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de investigación "Construcciones del yo: narraciones y representaciones del sujeto moderno, entre lo personal y lo colectivo, siglos XVII-XIX", financiado por el MINECO, referencia HAR2014-53802-P.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias utilizadas.

Geografía e historia (2008). ECIR, 2º de la ESO. Proyecto Koré.

Ciències Socials. Geografia i Història. (2012). Marjal-Grupo EDEBÉ, 2º de la ESO.

Geografía e historia (2008). Santillana, 2º de la ESO. Proyecto "Los caminos del saber"

Ciencias Sociales. Geografía e historia (2010). SM, 2º de la ESO.

Geografía e historia (2008). DEMOS, 2º de la ESO. Vicens Vives.

Referencias bibliográficas

Aresti, N. (2010). Masculinidades en tela de juicio. Madrid, Lavel.

Centre Hubertine Auclert (2014). Faire des manuels scolaires des outils de l'égalité entre les femmes et les hommes. París, Île de France.

Dermejian, G., Jami, I., Rouquier, A. & Thébaud, F. (2010). La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte. París, Belin.

- Escolano Benito, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias pedagógicas* 14: 169-179. Madrid, Universidad Autónoma.
- Fernández, A. (2001). Las mujeres en la enseñanza de las CCSS. Madrid, Síntesis.
- Hauser, A. (1958). *Introducción a la historia del arte*. Barcelona, Lábora.
- Juliana Corregido, M^a D. Perspectiva de la antropología para estudiar construcciones de género. Fernández, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las CCSS*. Síntesis, Madrid, 35-59.
- Kimmet, M. S. (2005). *The history of men: essays in the history of American and British masculinities*. Albany, Sunny Press.
- López F. Cao, M. “Modelos, conductas y estereotipos femeninos en la creación icónica”, en Fernández, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las CCSS*, Síntesis, Madrid, 169-205.
- López-Navajas, A (2014). “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimientos ocultada”. *Revista de educación*, 363, 282-308.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niño*. Icaria: Barcelona.
- Panofsky, E. (1983). *El significado de las artes visuales*. Madrid, Alianza.
- Peñalver Pérez, R. (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Murcia, Instituto de la Mujer.
- Rausell Guillot, H., (2015). Tres veces excluidas, tres veces veces marginadas. *CLIO. History and History teaching* (2014). Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- Rausell Guillot, H. (2016). “Los rostros de la historia. La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales de secundaria a través de sus imágenes”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (en prensa).
- Rausell Guillot, H. y Valls Montes, R. (2016). *EL derecho al mal. Las mujeres como sujetos políticos en los libros de secundaria de segundo de la ESO. Congreso Internacional creando ciudadanos, construyendo identidades*. Murcia: Universidad de Murcia (en prensa).
- Rose, S. O. (2012), *¿Qué es historia de género?* Madrid, Alianza editorial.
- Ruiz Gómez, L., González Escribano, R. & Guerrero Borrull, D., coord. (2006). *El retrato español en el Prado. Del Greco a Goya. Materiales didácticos*. Madrid, Ministerio de Cultura.
- Scott, J. W. (1990). El género, una categoría útil para el análisis histórico. Amelang J. & Nash, M. (Comps.). *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (23-56). Valencia, Alfons el Magnànim.
- Valls, R. (2007). “Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico”. *Clio y Asociados*, 1 (11), 11-23.
- Valls, R. (1999). “Sobre la selección y uso de las imágenes de los manuales escolares de Historia: un ejemplo español (1900-1998)”. *Clio y Asociados*, 4, 77-100.