La evolución del tratamiento del género en los libros de texto españoles: ¿realidad o deseo?

Natalia López-Cortés
natlop@posta.unizar.es
Universidad de Zaragoza

Bárbara Marqueta Gracia
marqueta@unizar.es
Universidad de Zaragoza

Resumen: El objetivo de este trabajo es estudiar la evolución de aspectos gramaticales y semánticos desde una perspectiva de género en los manuales de secundaria. Para ello, se parte de una selección de manuales LOMLOE de 4.º ESO del ámbito de las ciencias sociales. El análisis que se ha llevado a cabo es tanto cualitativo como cuantitativo: así, por un lado, se contabiliza el uso del masculino como genérico, con el fin de comprobar si su uso ha ido disminuyendo a favor de otros usos más inclusivos (y, de ser así, cuáles); por otro lado, se estudia el léxico utilizado a la hora de nombrar a los hombres y a las mujeres, para determinar si existen asimetrías en este aspecto. Los resultados del análisis muestran que las estrategias de lenguaje inclusivo están más presentes en los manuales analizados, dependientes de leyes más abiertamente feministas, aunque hay aspectos manifiestamente mejorables.

Palabras clave: género; libros de texto; lenguaje inclusivo; mujer; historia contemporánea.

1. Introducción

Los libros de texto siguen siendo el material principal para la transmisión de conocimientos y el soporte básico para el profesorado que imparte docencia en la enseñanza obligatoria, si bien es cierto que, a día de hoy, el profesorado puede compatibilizarlos con recursos innovadores de otros formatos, especialmente los digitales. Puesto que el temario está vinculado a las directrices marcadas por el currículo, los manuales se actualizan conforme cambian las legislaturas. No obstante, no solo influye la ley en su diseño, sino que el contexto sociocultural también moldea

estas obras. Es por ello que los libros de texto han sido considerados como una herramienta esencial en la transmisión de valores culturales y de ideología (Blanco García, 2008; Atienza Cerezo y Van Dijk, 2010; Tosi, 2011).

Los libros de texto se convierten, así, en una fuente inagotable de estudio, pues permiten abordar muy diversos aspectos y, además, hacerlo desde una perspectiva comparada e histórica: los cambios sociales, culturales, políticos, etc., se verán necesariamente reflejados en ellos. Dentro de este panorama, tienen un especial protagonismo los avances relacionados con el papel de la mujer: en esta línea, existen numerosos trabajos con perspectiva de género, que analizan críticamente cómo se trata (y se ha tratado) lo femenino en los materiales escolares. Las perspectivas de análisis son múltiples: desde trabajos que revisan en profundidad manuales vinculados a leyes concretas (la LOGSE[1], Blanco García, 2000, y la LGE, Garreta y Careaga, 1987) hasta aquellos que estudian elementos específicos del diseño de los libros (como las imágenes en Gutiérrez-Esteban e Ibáñez-Ibáñez, 2014), pasando por análisis exhaustivos de materiales de una única asignatura (como la de Educación Física en González Pascual, 2005, las segundas lenguas en Cerezal y Jiménez, 1990, o la clase de ELE, Ezeiza, 2008). Precisamente porque existen tantas posibilidades, especialmente destacables son aquellos trabajos que suponen una revisión de todos los materiales disponibles desde una perspectiva comparada e histórica, como el de Vaíllo Rodríguez (2016), al que remitimos a toda persona interesada en la relación entre los estudios de género y los análisis de manuales.

En este estudio abordamos la representación del género en los libros de texto. En concreto, analizamos el concepto de género desde dos perspectivas distintas, pero complementarias. Por un lado, analizamos qué imagen de la mujer y de lo femenino se proyecta en los libros de texto. Esta aproximación se corresponde con la tercera acepción del *Diccionario* de la Real Academia (en adelante, *DLE*), de *género* como 'Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico'. Por otro lado, se analiza el reflejo lingüístico de la diferenciación de género, por ejemplo, en la presencia de estrategias de lenguaje inclusivo y de expresiones referenciales destinadas exclusivamente a hombres o mujeres. Esta aproximación se corresponde

[1] Las siglas de leyes usadas a lo largo del capítulo son las siguientes: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), Ley General de Educación (LGE) y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE). En cuanto a la LOMLOE, nos referimos a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

con la acepción octava de *género* 'Categoría gramatical inherente en sustantivos y pronombres, codificada a través de la concordancia en otras clases de palabras y que en pronombres y sustantivos animados puede expresar sexo'.[2]

Dado que, como indican las referencias citadas arriba, el sistema educativo no es ajeno a la ideología de una época, ponemos el foco en la entrada en vigor de una nueva ley educativa, la LOMLOE, evaluando hasta qué punto se promueve una visión continuista o transgresora en materia de género. Las leyes educativas democráticas españolas, particularmente las desarrolladas por gobiernos progresistas, han ido plasmando, paulatinamente, una mayor preocupación por el lugar de la mujer en la enseñanza. La LODE (1985) incluía varias menciones a la igualdad entre hombres y mujeres. La LOGSE (1990) incorporaba algunas citas muy significativas para el propósito de este capítulo:

> La educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje. («BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990, p. 28928)

> En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre sexos. («BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990, p. 28936)

Sin embargo, el análisis de los libros de texto llevado a cabo por Blanco García (2000), una década después, demostró apabullantemente que los agentes educativos, como parte de la sociedad de su época, no estaban predispuestos a llevar estas ideas a la práctica. Las más de tres décadas que han transcurrido desde la LOGSE hasta la LOMLOE pueden ser, de este modo, el factor llamado a marcar la diferencia, pues lo que se plasma en la nueva legislación no es muy distinto a lo que incluía la LOGSE, como puede comprobarse en las siguientes citas:

> Las administraciones educativas promoverán que los currículos y los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios. (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación, p. 65)

[2] Aunque hemos partido de la definición del *DLE*, somos conscientes de que delimitar el concepto de género es una tarea compleja, en la que intervienen factores que van más allá de lo puramente gramatical (Cañete Lairla, 2016). Además, es una noción que está en constante revisión y actualización: sirva como ejemplo que solo la edición más nueva del diccionario incorpora la revisión del concepto de género desde la perspectiva psicosocial, que cuestiona la identidad entre sexo y género. En esta misma línea, también podríamos plantearnos cómo definir otros términos, como *femenino* o *mujer*. Esto escapa al objetivo del presente trabajo; para los lectores interesados en estos asuntos podemos remitir a trabajos como el de Bengoechea (2015), sobre perspectiva de género y lingüística.

> El estudio de la memoria democrática deberá plantearse, en todo caso, desde una perspectiva de género, haciendo especial hincapié en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía. (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación, p. 13)

Más concretamente, dado que nuestro análisis se lleva a cabo sobre libros de 4.º de ESO, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, dictamina que la igualdad de género se ha de trabajar de manera transversal en todas las materias (p. 18). Para el bloque de "Saberes Básicos" de 4.º de la ESO de Geografía e Historia, se recogen los siguientes epígrafes relacionados con el género (pp. 108-109):

- Igualdad de género y formas de violencia contra las mujeres. Actitudes y comportamientos sexistas.
- La acción de los movimientos feministas y sufragistas en la lucha por la igualdad de género. Mujeres relevantes de la historia contemporánea.
- La igualdad real de mujeres y hombres. La discriminación por motivo de diversidad sexual y de género. La conquista de los derechos en las sociedades democráticas contemporáneas.

Finalmente, en lo que respecta al género desde la perspectiva lingüística, sorprendentemente, la actual ley supone un retroceso respecto a la LOGSE, dado que solo se apela a la necesidad de utilizar lenguaje inclusivo en el currículo de la materia de Tecnología (p. 168).

Aunque la legislación aporte estas pautas, es especialmente relevante para nuestro análisis recalcar nuevamente que los materiales no solo se rigen por la ley sino también por el llamado *currículo oculto* (Toledo y Moreno, 1994; Ruiz Oliveiras y Vallejo Martín-Albo, 1999), esto es, aquellos conocimientos que se trasladan al alumnado de manera implícita. Aunque puede pasar desapercibido, este currículo tiene la misma capacidad que el resto de los contenidos para potenciar y generar valores e ideas: en el caso que nos ocupa, los libros de texto pueden llevar aparejado "un código de símbolos sociales que comportan una determinada ideología sexista" (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado Palma, 2014, p. 160).

Teniendo en cuenta todo esto, este capítulo aborda ese doble concepto de género para comprobar cómo lo tratan los manuales de esta nueva ley educativa, tanto de una manera explícita como implícita. Para ello, el capítulo se articula como sigue: tras un breve repaso de los objetivos y la metodología (apartado 2), se presenta un análisis cualitativo de aspectos semánticos y estructurales, que ponemos en relación con el género como constructo sociocultural (apartado 3). A continuación, el apartado 4 recoge el análisis cuantitativo sobre las expresiones lingüísticas utilizadas para nombrar a las personas y a los colectivos, que se vinculan con el género como concepto gramatical. Acabamos con una discusión y unas conclusiones (apartado 5).

2. Objetivos y metodología del análisis

Para este trabajo se ha partido de dos libros de texto de la LOMLOE, ambos de la asignatura de Historia y del curso de 4.º ESO. Se ha seleccionado este curso porque en él se imparten de manera detallada contenidos de Historia (en oposición a otros cursos en los que los temarios están centrados en la Geografía): nos interesaba estudiar este campo, puesto que trabajos anteriores (Garreta y Careaga, 1987; Blanco García, 2000) señalaban que era en él donde las asimetrías en los tratamientos de varones y mujeres eran más aparentes; así, queríamos comprobar si en los manuales más modernos la tendencia se mantenía.[3] En concreto, se han analizado los manuales *Descubrimos* de Santillana y *Revuela* de SM, por ser dos editoriales de amplia distribución y gestionadas por grupos inversores vinculados, *a priori*, con visiones en mayor medida progresistas, en el caso de Santillana, y conservadoras, en el caso de SM. Dado el carácter exploratorio de este capítulo, no se han introducido más variables como distintos cursos, asignaturas o editoriales y, por tanto, una vía de futuro sería extrapolar este planteamiento a una muestra de análisis mayor, para comprobar si las tendencias aquí encontradas son o no sistemáticas.

En lo que respecta al género como constructo sociocultural, el análisis se centra en la imagen de la mujer y de lo femenino que transmiten estos manuales. Para ello, se pone el foco de atención en todo el armazón que rodea al tratamiento explícito de las mujeres: se analiza, por un lado, la estructuración de los contenidos y las fuentes que complementan al texto principal y, por otro, el vocabulario que rodea a la aparición de lo femenino en el discurso. De esta manera, esta aproximación sirve como complemento al análisis cuantitativo sobre el uso de las expresiones referenciales, y la lógica sería la siguiente: si existe un uso generalizado de tratamientos gramaticales inclusivos, sería esperable que esta inclusión también se reflejase en otros aspectos tanto lingüísticos como estructurales u organizativos.

En lo que respecta al reflejo lingüístico de la diferenciación de género, el análisis parte de un corpus de sustantivos que hacen referencia a personas y colectivos, extraídos todos ellos de los libros de texto que constituyen el objeto de estudio del trabajo. Como es convencional en los análisis cuantitativos gramaticales (Bybee, 2007), se ha anotado, por un lado, cada ocurrencia o lexema de un nombre de persona o colectivo, pero también el número de repeticiones de cada uno. Así, la muestra consta de un total de 1893 nombres de persona y colectivos, de los cuales 936 pertenecen al libro de Santillana y 957 al de SM, pero, si se tiene en cuenta el número de repeticiones de cada ejemplar, la cifra asciende a 5411 referencias, 2575 del libro de Santillana y 2836 del de SM.

[3] En esta línea, aunque nuestro trabajo se centra en manuales españoles, nos parece relevante mencionar un reciente informe de la UNESCO, que apunta a que los estereotipos de género siguen estando presentes en los materiales educativos de muchos países; https://gem-report-2020.unesco.org/gender-report/countries-are-still-falling-short-in-developing-textbooks-free-of-gender-based-stereotypes/

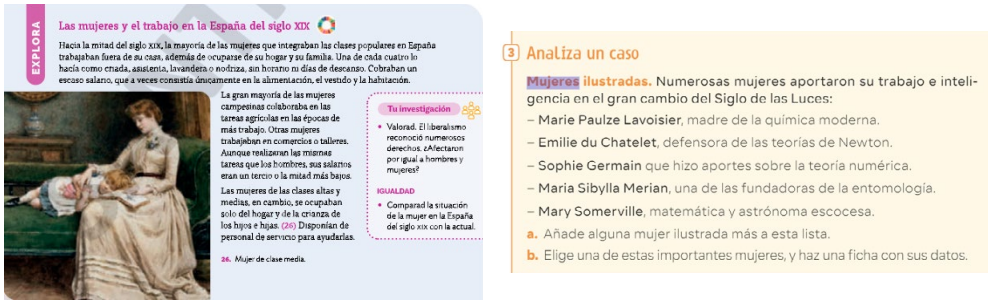
El propósito del análisis es doble. Por un lado, queremos determinar hasta qué punto se opta en cada uno de los textos por las estrategias gramaticales que se consideran más inclusivas. Con este fin, cotejaremos los resultados obtenidos con las alternativas inclusivas propuestas en Aliaga (2018), trabajo que se toma como referencia por el rigor filológico y exhaustividad en el tratamiento de la problemática. Por otro lado, queremos evaluar hasta qué punto la elaboración de libros de texto en el marco de la LOMLOE ha sido decisiva para que las mujeres ganen una mayor representatividad en los libros de Historia. Para ello, contrastaremos los resultados obtenidos con los análisis similares que se elaboraron sobre los materiales con leyes previas en vigor, EGB (Garreta y Careaga, 1987) y LOGSE (Blanco García, 2000). Como se verá a continuación, nuestro análisis comprende variables comunes a las de estos trabajos previos (atención a los paratextos, recuento de referencias femeninas), pero añade otros inéditos, como las atenuaciones o la convencionalización de las referencias.

3. El género como constructo social: la imagen de la mujer y lo femenino

En esta sección nos centramos en cómo los aspectos estructurales (subapartado 3.1) y semánticos (subapartado 3.2) modulan la trasmisión de conocimientos en torno a las mujeres y su historia. Así, se propone una aproximación cualitativa, que se complementará más adelante con el análisis cuantitativo sobre el corpus de sustantivos referidos a personas.

3.1. Aspectos estructurales

En primer lugar, la propia organización de los contenidos puede transmitir significados de manera implícita: así, no seleccionar ciertos contenidos es tan significativo como sí seleccionar otros; de la misma manera, la estructura de las unidades didácticas (y las decisiones de a qué se le da protagonismo y a qué no) puede ser relevante desde una perspectiva de género. En este sentido, uno de los principales puntos de debate es el de si los asuntos relativos a las mujeres han de incluirse como parte del hilo conductor principal de la unidad o si se han de presentar como un anexo o una sección aparte. Aunque esta última opción ha sido la más común en materiales previos (Guerra Pérez, 1996), en nuestro análisis encontramos ejemplos de las dos decisiones en ambas editoriales (Figuras 1 y 2). Por tanto, parece que la creación de un apéndice extra dedicado a los asuntos relativos a las mujeres está hasta cierto punto modulada por la relevancia que ese contenido específico tenga para quienes diseñan los manuales.



EXPLORA

Las mujeres y el trabajo en la España del siglo XIX

Hacia la mitad del siglo XIX, la mayoría de las mujeres que integraban las clases populares en España trabajaban fuera de su casa, además de ocuparse de su hogar y su familia. Una de cada cuatro lo hacía como criada, asistenta, lavandera o nodriza, sin horario ni días de descanso. Cobraban un escaso salario, que a veces consistía únicamente en la alimentación, el vestido y la habitación.

La gran mayoría de las mujeres campesinas colaboraba en las tareas agrícolas en las épocas de más trabajo. Otras mujeres trabajaban en comercios o talleres. Aunque realizaban las mismas tareas que los hombres, sus salarios eran un tercio o la mitad más bajos.

Las mujeres de las clases altas y medias, en cambio, se ocupaban solo del hogar y de la crianza de los hijos e hijas. (26) Disponían de personal de servicio para ayudarlas.

26. Mujer de clase media.

Tu investigación

- Valorad. El liberalismo reconoció numerosos derechos. ¿Afectaron por igual a hombres y mujeres?

IGUALDAD

- Comparad la situación de la mujer en la España del siglo XIX con la actual.

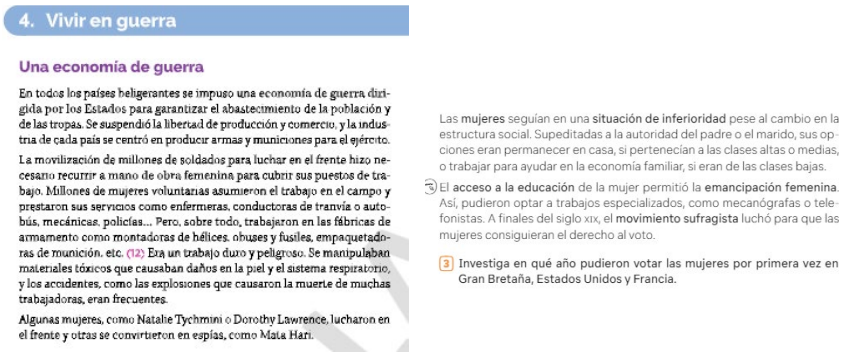
3 **Analiza un caso**

Mujeres ilustradas. Numerosas mujeres aportaron su trabajo e inteligencia en el gran cambio del Siglo de las Luces:

– **Marie Paulze Lavoisier**, madre de la química moderna.
– **Emilie du Chatelet**, defensora de las teorías de Newton.
– **Sophie Germain** que hizo aportes sobre la teoría numérica.
– **Maria Sibylla Merian**, una de las fundadoras de la entomología.
– **Mary Somerville**, matemática y astrónoma escocesa.

a. Añade alguna mujer ilustrada más a esta lista.
b. Elige una de estas importantes mujeres, y haz una ficha con sus datos.

Figura 1. Las mujeres en anexos al margen del texto principal, en ambas editoriales.



4. Vivir en guerra

Una economía de guerra

En todos los países beligerantes se impuso una economía de guerra dirigida por los Estados para garantizar el abastecimiento de la población y de las tropas. Se suspendió la libertad de producción y comercio, y la industria de cada país se centró en producir armas y municiones para el ejército.

La movilización de millones de soldados para luchar en el frente hizo necesario recurrir a mano de obra femenina para cubrir sus puestos de trabajo. Millones de mujeres voluntarias asumieron el trabajo en el campo y prestaron sus servicios como enfermeras, conductoras de tranvía o autobús, mecánicas, policías... Pero, sobre todo, trabajaron en las fábricas de armamento como montadoras de hélices, obuses y fusiles, empaquetadoras de munición, etc. (12) Era un trabajo duro y peligroso. Se manipulaban materiales tóxicos que causaban daños en la piel y el sistema respiratorio, y los accidentes, como las explosiones que causaron la muerte de muchas trabajadoras, eran frecuentes.

Algunas mujeres, como Natalie Tychmini o Dorothy Lawrence, lucharon en el frente y otras se convirtieron en espías, como Mata Hari.

Las **mujeres** seguían en una **situación de inferioridad** pese al cambio en la estructura social. Supeditadas a la autoridad del padre o el marido, sus opciones eran permanecer en casa, si pertenecían a las clases altas o medias, o trabajar para ayudar en la economía familiar, si eran de las clases bajas.

El **acceso a la educación** de la mujer permitió la **emancipación femenina**. Así, pudieron optar a trabajos especializados, como mecanógrafas o telefonistas. A finales del siglo XIX, el **movimiento sufragista** luchó para que las mujeres consiguieran el derecho al voto.

3 Investiga en qué año pudieron votar las mujeres por primera vez en Gran Bretaña, Estados Unidos y Francia.

Figura 2. Las mujeres como parte del cuerpo principal del texto, en ambas editoriales.

Se pueden encontrar argumentos tanto a favor como en contra de la creación de secciones exclusivas sobre las mujeres, como las que se reflejan en la Figura 1: por un lado, es una manera de que no queden invisibilizadas dentro del discurso general, como ha venido siendo habitual hasta el momento, ya que se les dota de un lugar destacado en el que son protagonistas. Por otro lado, los contenidos que aparecen en los márgenes de los libros no solo están en el margen físico sino también en uno simbólico. Como comentan Díaz López y Puig Gutiérrez (2020, p. 47), estos anexos representan "el último lugar de importancia" y, por tanto, es más fácil dejar de lado estos contenidos, por considerarse complementarios o de ampliación.

La idea de que aquello que está fuera del cuerpo principal del texto es considerado como contenido secundario también puede ponerse en relación con cómo están planteadas las actividades. Los ejercicios en sí ya suponen un esfuerzo activo por parte del alumnado, de manera que si se transmite en ellos un contenido esencial no existen garantías de que se vaya a llegar a él. En ambas editoriales se encuentran ejercicios sobre personajes femeninos individualizados (Figura 3) o sobre el papel de las mujeres en general (Figura 4), y suelen estar encabezados por el verbo *investiga*.

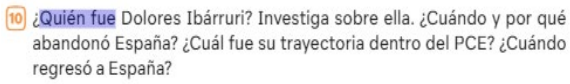


Figura 3. Ejercicio sobre un personaje femenino (SM).

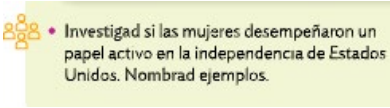


Figura 4. Ejercicio sobre las mujeres como colectivo (Santillana).

El planteamiento de ciertos enunciados deja entrever la visión androcentrista que sigue persistiendo en nuestra sociedad (y, por tanto, en los manuales de texto), según la cual vemos el mundo filtrado por lo masculino. Es por ello que en nuestro análisis es común encontrar actividades en las que se pide al alumnado que investigue sobre personajes femeninos, mientras que con los personajes masculinos hay una tendencia a utilizar el verbo *explica* (Figura 5). Esta manera de presentar las actividades puede transmitir, aunque de manera no explícita (ni probablemente intencionada), la visión de que los hitos vinculados al hombre son de conocimiento general y canónico, mientras que lo femenino son caminos que pueden ser recorridos por el alumnado (o, por el contrario, no llegarse a pisar nunca).

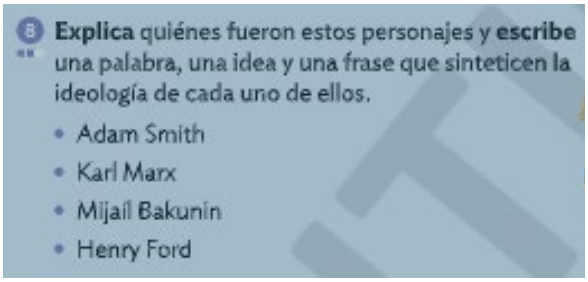


Figura 5. Ejercicio sobre personajes masculinos (Santillana).

Otro aspecto estructural relevante, más allá de la organización y distribución de los contenidos en sí, es la selección de fuentes y materiales que rodean al texto principal y, más concretamente, sobre las fotografías y las imágenes seleccionadas.[4] Existen numerosas investigaciones a este respecto y, precisamente por esto, simplemente vamos a hacer mención a algún asunto para mostrar cómo estos materiales pueden transmitir ese currículo oculto, ya que, como afirman Benavente y Núñez (1992), las imágenes rara vez son neutras. Partamos de un ejemplo: en ambos manuales se habla del "modo de vida americano": aunque en ningún momento se habla explícitamente de las mujeres, el texto se completa con imágenes publicitarias

[4] Como vía de futuro, sería provechoso también el análisis de otros elementos como los textos elegidos para las actividades y su autoría; o los proyectos que dan inicio o fin a las unidades didácticas.

de la época que sí que pueden relacionarse con los roles de género. Nótese la diferencia entre la Figura 6 y la 7: en ambas aparecen mujeres, pero en la primera la mujer se sitúa al mismo nivel que el resto de la familia y, por tanto, no se la vincula directamente con el artículo anunciado (en este caso, una nevera), mientras que en el segundo anuncio hay una clara vinculación de la mujer con la cocina y las tareas del hogar.

Figura 6. Anuncio publicitario (Santillana).

Figura 7. Anuncio publicitario (SM).

Como muestra este ejemplo, la transmisión de estereotipos de género viene en la mayoría de las ocasiones dada por imágenes que se pueden considerar fuentes primarias, es decir, imágenes, fotografías o retratos elaborados de manera contemporánea a la época que se está explicando en el temario: así, si la sociedad era machista en ese momento, los anuncios publicitarios de esa época también lo van a ser. Somos de la opinión de que no hay que ocultar esta realidad y que es necesario que los estudiantes aprendan a trabajar con documentos y fuentes primarias. Sin embargo, sería interesante que estas fuentes primarias vinieran contextualizadas o que llevaran incluidas ciertas actividades para fomentar una reflexión crítica y, en estos casos, con perspectiva de género (como, de hecho, se hace en otras ocasiones: (Figura 8).

La piloto Asunción Irache compitiendo con su motocicleta (marzo de 1932).

Voluntaria del Auxilio Social de Falange ayudando a un ama de casa (1940).

- Compara las dos fotografías. ¿Qué diferencias hay entre las dos imágenes con respecto al concepto de la mujer? ¿Cuál es el que se potenció tras la Guerra Civil?

Figura 8. Ejercicio de reflexión partiendo de fotografías (SM).

Nos gustaría señalar un par de asuntos más sobre el uso de fuentes primarias. En primer lugar, la revisión de estos dos manuales parece apuntar a que la infancia siempre está vinculada con la imagen de la mujer: en el momento en que aparecen niños retratados o fotografiados, estos suelen aparecer acompañados de mujeres. La crianza sigue estando fuertemente ligada a las mujeres (Košir y Lakshminarayanan, 2022). En segundo lugar, otro aspecto destacable de estas fuentes primarias es que se encuentran numerosos ejemplos de la figura de la mujer utilizada a modo de alegoría, proporcionando una visión del cuerpo femenino como la representación de ideas y valores (como la Justicia o la Libertad). Así, tanto la maternidad como las alegorías políticas o morales aparecen siempre vinculadas con la imagen de la mujer, de manera que se despoja a estas de sus rasgos personales o individualizadores y se les define partiendo de su relación con los hijos o como un ideal abstracto e inalcanzable.

Una guerra atroz

La guerra del Vietnam no tiene paralelo; ha durado cerca de veinte años; dos potencias industriales occidentales de poderío abrumador han combatido a las guerrillas de campesinos en una forma que recuerda mucho a los japoneses en la Segunda Guerra Mundial.

7. Refugiados en la guerra de Vietnam.

Figura 9. Mujer y bebé (Santillana).

1 ¿Qué tienen en común estas figuras? ¿Qué ideales representan?

Figura 10. Mujer como alegoría (SM).

Una vez comentado todo esto, es necesario señalar que, pese a que ciertas fuentes primarias llevan aparejadas el sesgo androcéntrico o machista propio de la época de la que provienen, ambas editoriales se han esforzado en seleccionar otras muchas fuentes de este tipo en el que la mujer aparece vinculada al ámbito laboral, político o científico (Figura 11); además, en las ilustraciones de diseño propio se intenta en todo momento que haya paridad en la representación (Figura 12).

Telefonista a comienzos del siglo XX

Figura 11. Mujer vinculada al ámbito laboral (SM).

Figura 12. Ilustración (Santillana).

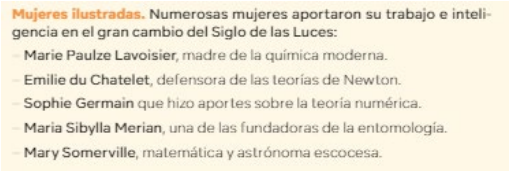
3.2. Aspectos semánticos

El tratamiento de lo femenino también puede estudiarse centrando la atención en qué vocabulario y expresiones rodean a la palabra *mujer*[5] o a los asuntos sobre las mujeres en los textos escolares. Un ámbito muy rico para analizar lo semántico es el que tiene que ver con la incorporación de las mujeres al mundo laboral. Así, en ambos textos las mujeres aparecen vinculadas a empleos que anteriormente se consideraban masculinos:

> Millones de mujeres voluntarias asumieron el trabajo en el campo y prestaron sus servicios como enfermeras, conductoras de tranvía o autobús, mecánicas, policías… Pero, sobre todo, trabajaron en las fábricas de armamento como montadoras de hélices, obuses, fusiles, empaquetadoras de munición, etc. Era un trabajo duro y peligroso. Se manipulaban materiales tóxicos que causaban daños en la piel y sistema respiratorio, y los accidentes, como las explosiones que causaron la muerte de muchas trabajadoras, eran frecuentes. Algunas mujeres, como Natalie Tychmini o Dortothy Lawrence, lucharon en el frente y otras se convirtieron en espías, como Mata Hari. (Santillana)

[5] Un apunte sobre el uso de la palabra *mujer*: en SM encontramos 143 ocurrencias de este término, frente a solo 39 de la palabra *hombre*. Esto puede haber sido una estrategia para evitar la ambigüedad de *hombre* (puede verse una reflexión al respecto en López-Cortés, 2021).

Es interesante que se hable de manera explícita de la peligrosidad de ciertos oficios y que se incluyan en el texto principal relatos sobre mujeres en el frente y sobre las espías, de manera que se abre la puerta a que los estudiantes descubran facetas menos conocidas de la historia laboral de las mujeres: no solo salen del ámbito doméstico, sino que se las vincula con trabajos que, en el imaginario colectivo, están muy masculinizados. Además del ámbito laboral, también se las vincula con ámbitos artísticos y científicos (Figura 13).


Mujeres ilustradas. Numerosas mujeres aportaron su trabajo e inteligencia en el gran cambio del Siglo de las Luces:

- **Marie Paulze Lavoisier**, madre de la química moderna.
- **Emilie du Chatelet**, defensora de las teorías de Newton.
- **Sophie Germain** que hizo aportes sobre la teoría numérica.
- **Maria Sibylla Merian**, una de las fundadoras de la entomología.
- **Mary Somerville**, matemática y astrónoma escocesa.

Figura 13. Mujer y ciencia (SM).

Especialmente interesante es la aparición de las mujeres en el ámbito político y de la lucha social. En estas ocasiones, el vocabulario que se utiliza es un vocabulario activo, como se puede observar en estos extractos (el destacado es nuestro):

> La *lucha* por el reconocimiento de los derechos de la mujer surge en España durante el siglo XIX, gracias a la labor de mujeres como Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán o Rosalía de Castro, quienes comenzaron a *demandar* cambios jurídicos y educativos. (SM)

> Las mujeres (…) también comenzaron a *organizarse* para *lograr* la equiparación de sus derechos con los de los hombres (…). Para *reivindicar* sus ideas, las sufragistas *organizaban* manifestaciones, desfiles, mítines o *irrumpían* en mítines políticos, lo que a veces desembocaba en *enfrentamientos* con la policía. (Santillana)

Un aspecto relevante es que, aunque estos avances se consideren positivos, suelen aparecen atenuados y matizados, para reflejar que esto queda lejos de ser suficiente:

> Tras la contienda, algunas continuaron en el ejército y fueron consideradas heroínas de la URSS, *aunque, en la mayoría de los casos, su labor en la guerra no fue reconocida.* (Santillana)

> El movimiento sufragista surgió en el siglo XIX para defender el derecho al voto de las mujeres. La reivindicación para que este derecho se haga extensible a todas las mujeres del mundo *sigue estando vigente.* (SM)

Estas atenuaciones se pueden poner en relación con el currículo oculto, pues se transmite un tono crítico ante unos datos (en principio) objetivos. En esta misma línea, encontramos también subjetividad en otros comentarios sobre la situación de la mujer. Nótese el uso del adverbio en *una situación profundamente desigual* o la elección del adjetivo *confinadas* en *Dejaron de estar confinadas al espacio doméstico.*

El currículo oculto se inclina, en estas ocasiones, a favor de las mujeres, puesto que se valora negativamente la situación de la mujer en los momentos históricos estudiados, introduciendo ese tono crítico del que hablábamos arriba. Sirva como ejemplo este extracto, que habla de la mujer en el fascismo, en el que se ha señalado este vocabulario connotativo negativo:

> La Sección Femenina (…) *relegó* a las mujeres al ámbito doméstico, pues su papel principal era el de esposas y madres. *Despojadas* de sus derechos, *dependían* en todo de sus padres, hermanos o maridos. Se *redujo* a la mujer a una escala *inferior* tanto por su formación como por su *falta* de autonomía, quedando *marginada* de la vida pública. (Santillana)

Al igual que comentábamos que en las imágenes se intentaba que las mujeres aparecieran siempre representadas en posiciones activas y fuera del ámbito doméstico, se ha hecho un esfuerzo similar por evitar que las protagonistas femeninas se describan en relación al hombre, dejando de lado expresiones como "su esposa" o "su madre", que antes abundaban para introducir a las mujeres en el discurso (en esta línea Díaz López y Puig Gutiérrez, 2020). Los casos que se han encontrado han sido muy reducidos y están justificados por el propio devenir histórico (p. ej., al hablar de Fernando VII y su sucesión, sí que se habla de *su hija* y *su viuda*; relaciones importantes desde el punto de vista histórico).

Aun así, sí que se encuentran ciertos pares desiguales, que reflejan una concepción asimétrica en dependencia del sexo: el concepto de asimetría es esencial en el estudio del sexismo lingüístico, y ya se puso de relieve en el trabajo pionero sobre sexismo en español (Suardiaz, 2002). Por ejemplo, se habla de *los ilustrados,* pero no de *las ilustradas* (sino de *las mujeres ilustradas*, con un etiquetaje innecesario de los referentes como mujeres). Sin embargo, en otras ocasiones sí que se utiliza sin el sustantivo *mujer*: *las sufragistas* o *las feministas*. Parecería que estos últimos ejemplos muestran que se elimina el término *mujer* porque se está hablando de asuntos inherentemente femeninos, pero no se puede hablar de un patrón regular porque también encontramos otros casos como *las diputadas o las revolucionarias.* Este proceso de etiquetado de las mujeres como tales, aunque no sea sistemático, transmite la idea de que las mujeres son una especie de categoría aparte, que se sale de la norma (marcada por el varón) y, por tanto, es una muestra de visión androcéntrica.

También es interesante comprobar cómo la perspectiva de género de los manuales se refleja en la introducción de términos vinculados con el discurso feminista. Por ejemplo, en el manual de Santillana se hace mención expresa al término *feminismo*, tal y como se refleja en la Figura 14. En este caso se introducen palabras cargadas de significado como *diversidad* o *plural*, que conectan a la perfección con las nuevas corrientes que optan por hablar preferentemente de *feminismos* (una aproximación a este asunto en Castañeda Salgado, 2016). Por otro lado, en el manual de SM se

habla explícitamente de la violencia de género (Figura 15) y se presenta como un asunto pendiente y prioritario, que requiere de compromiso y acción por parte de la ciudadanía.

La **primera ola del feminismo** –desde sus inicios en el siglo XIX hasta aproximadamente la década de 1960– luchó por lograr los derechos políticos (voto, elección...) y la igualdad legal para las mujeres.

A partir de la década de 1960 las demandas de la **segunda ola del feminismo** en los países desarrollados se centraron en suprimir las desigualdades en otros ámbitos de la vida de la mujer: su papel en la familia, la aprobación del divorcio, la incorporación al trabajo fuera del hogar, el control de la natalidad, etc.

Actualmente, aunque no todos los objetivos citados se han logrado, la **tercera ola del feminismo** ha incorporado otras demandas, sobre todo la lucha contra la violencia de género en todas sus facetas, la valoración social del trabajo que las mujeres realizan en el hogar o el logro de la igualdad salarial y de derechos laborales.

La incorporación de la mujer a la educación secundaria y universitaria ha sido uno de los medios para su empoderamiento social y económico. No obstante, también hay que tener en cuenta que existen múltiples modelos de mujer en función de consideraciones socioeconómicas, étnicas o religiosas.

El **pensamiento feminista** actual es **plural**, con una gran diversidad de puntos de vista, aunque siempre persisten unos principios básicos comunes.

Figura 14. Olas del feminismo (Santillana).

La violencia de género, las altas tasas de paro juvenil o la necesidad de establecer nuevas formas de consumo y de producción, más acordes con el medioambiente, son prioridades que requieren de una acción política y ciudadana comprometida.

Figura 15. Violencia de género (SM).

4. El género gramatical: análisis de la expresión lingüística del género en la referencia a personas y colectivos

En esta sección comprobaremos cómo los mecanismos referenciales del lenguaje modulan la manera en que se hace referencia de manera inclusiva o exclusiva a hombres y mujeres, haciendo un énfasis en aquellos que suponen la invisibilización de este último colectivo. Se propone una aproximación fundamentalmente cuantitativa, en esta ocasión, que complementa el análisis desarrollado previamente.

4.1. Aclaración de conceptos

A la hora de referirse a personas y colectivos, en español se hace uso solo de dos géneros, el masculino y el femenino (aunque los pronombres poseen un género llamado *neutro*). A la hora de definir *género masculino* y *género femenino*, el *DLE* indica lo siguiente: 'Género que se manifiesta a través de determinada concordancia y que en pronombres y sustantivos que designan seres animados *suele* denotar sexo femenino/masculino. Las voces *profesora*, *ella*, *misma*, *cuya* e *inteligencia* tienen género femenino; *profesor*, él, *mismo*, *cuyo* y *amor* tienen género masculino'.

Hemos destacado la palabra "suele" porque, de manera previa a la presentación del análisis del género en los libros, es necesario aclarar algunas cuestiones, que se resumen, básicamente, en la siguiente idea: no es correcta ni posible la

identificación de género *masculino* con "aquel que se refiere a hombres" y género *femenino* con "aquel que se refiere a mujeres", porque hay que tener en cuenta varios factores.

Por ejemplo: los sustantivos colectivos como *profesorado* o *clientela* son de género masculino y género femenino, respectivamente, pero no podemos por ello entender que un *profesorado* está formado solo por hombres y una *clientela* por mujeres. Aunque los sustantivos colectivos se refieran a grupos de personas, su género, que puede ser masculino o femenino, es *arbitrario*, y no guarda ninguna relación con la referencia a hombres y mujeres.

Algo semejante, aunque menos frecuente, sucede con sustantivos que se refieren, no a colectivos, sino a personas individuales, como *colono* y *persona*. El primero es arbitrariamente masculino, pero puede referirse a un hombre o a una mujer (pues no existen ni **las colonas* ni **las colonos* para referirnos solo a mujeres, ni usamos **persono* para referirnos a un hombre). Estos sustantivos se denominan *epicenos.*

Otro fenómeno importante atañe a los sustantivos referidos a personas individuales que se llaman *comunes respecto al género*, como *artista* o *modelo*, referidos a personas individuales. Aunque tendamos a pensar que un sustantivo de persona terminado en *a* se referirá a mujeres y uno acabado en *o* a hombres, esta correspondencia no se da siempre: solo podemos saber que *artista* se refiere a una mujer si el nombre concuerda en femenino con otro elemento (*la artista*), y solo podemos saber que *modelo* no se refiere a un hombre con la misma prueba (*modelo alta*). La tradición gramatical (NGLE, 2009, 2.4a) mantiene que sustantivos como *artista* o *modelo* poseen ambos géneros, masculino y femenino, y solo podemos saber cuándo se usa uno u otro mediante la concordancia, aunque hay autores que plantean otras alternativas (Mendívil, 2020, p. 58).

En penúltimo lugar, tanto los sustantivos comunes con concordancia de masculino explícita (*los estudiantes*) como los sustantivos con variación de género (*alumno/a*, *los alumnos*) representan el que es, sin duda, el asunto más polémico: el uso *genérico* del masculino, es decir, de *los estudiantes* y *los alumnos* para hacer referencia conjunta a hombres y mujeres.

Por un lado, muchos lingüistas (Bosque, 2012; Mendívil, 2020, o Escandell-Vidal, 2020, entre otros) no ven en el uso genérico del masculino una manifestación de sexismo o discriminatoria hacia las mujeres (sí, por supuesto, en muchas otras facetas del lenguaje, como la "desambiguación" que puede hacer el hablante a la hora de pensar primero en un hombre al oír la expresión *una eminencia*, pese a que esta sea femenina). Para estos lingüistas, el género masculino, el utilizado por defecto por la gramática (*Estudiar es bueno/*buena para la salud*), es una categoría vacía de contenido semántico en usos como *el estudiante*: son sustantivos como *sacerdote* los únicos que sí especifican semánticamente la referencia a un hombre (Roca, 2005; Mendívil, 2020). Para otros lingüistas (como Aliaga, 2018;

De Miguel, 2022, o Bengoechea y Gumiel, 2023, entre otros), sin embargo, el que sea el género masculino el que se usa como genérico no es un hecho fortuito, sino una manifestación de la desigualdad histórica entre hombres y mujeres, y de la menor presencia de las últimas en muchos ámbitos de la esfera social. Así, el uso del masculino genérico (*los camioneros*) mantiene invisible la presencia de las mujeres en ámbitos tradicionalmente masculinos. El argumento más importante contra su uso, sin embargo, reside en el hecho de que, como siempre existe la posibilidad de hacer la interpretación restrictiva y exclusivamente referida a hombres de estos masculinos, que el uso sea inclusivo o no depende del hablante y del contexto (Aliaga, 2018, p. 54).

De hecho, finalizamos estas aclaraciones con la apreciación, muy relevante para el análisis de libros de la materia de Historia, de que la posibilidad de que una referencia en masculino pueda considerarse genérica depende muchas veces del contexto histórico. Así, nuestros estudiantes pueden entender, erróneamente, que *los ministros* o *los votantes* son referencias genéricas cuando estudia el siglo diecinueve, pero no lo son (Moreno, 1986).

4.2. Análisis del corpus lingüístico[6]

Para llevar a cabo el estudio, los datos de la muestra –1893 ejemplares, 936 de Santillana y 957 de SM; 5411 referencias contando repeticiones, 2575 de Santillana y 2836 del de SM– se han distribuido en las siguientes 9 variables de análisis:

1. Sustantivos colectivos (p. ej. *la sociedad).*
2. Sustantivos epicenos (p. ej. *la figura).*
3. Referencias desdobladas (p. ej. *compañeras y compañeros*).
4. Sustantivos comunes sin especificación de género a través de la concordancia (p. ej. *miles de votantes*) y sustantivos comunes con uso de masculino genérico (p. ej. *el votante*).
5. Sustantivos variables con uso de masculino genérico (p. ej. *los alemanes*).
6. Sustantivos comunes sin especificación de género o con masculino genérico que solo pueden entenderse referidos a hombres por el contexto (histórico, del libro) (p. ej. *los monarcas de la casa de Austria*), o porque solo hacen referencia a hombres (p. ej. *sacerdote*).
7. Sustantivos femeninos o con referencia femenina (p. ej. *esposa, las sufragistas*) o que pueden entenderse referidos a mujeres por el contexto (histórico, del libro) (p. ej. *telefonista*).

[6] La muestra se puede consultar en este enlace: https://drive.google.com/file/d/1gEKP1wjyc5vpcmPp_sSoAQt7jDRowiF3/view?usp=sharing

8. Nombres propios masculinos (p. ej. *Lenin*).
9. Nombres propios femeninos (p. ej. *Isabel II*).

Las variables están clasificadas de menor a mayor especificación del género del referente. Las comprendidas entre 1 y 3 son las que se recomiendan como inclusivas (Aliaga, 2018, pp. 12-13; p. 37). Algunas variables habían sido empleadas ya en análisis previos de libros de texto, pero otras han sido incorporadas como novedad en el análisis, para conseguir una mayor precisión analítica. Debemos precisar que en las categorías de "colectivo" y "epiceno" hemos recogido expresiones que, aunque no figuran en los diccionarios como tales, tienen un funcionamiento equivalente, por ejemplo, *mano de obra* en el caso de los colectivos o *alto cargo* en el de los epicenos. En la variable de "referencias desdobladas" se han añadido las expresiones con nombres propios cuando aparecen representados hombres y mujeres (p. ej. *Isabel y Fernando*).

En el siguiente apartado, presentaremos el recuento de cada una de las diferentes variables analizadas. Se han sumado los datos de diferentes variables cuando era relevante (por ejemplo, para contrastar todos aquellos usos que se refieren a hombres, por oposición a los que se refieren a mujeres).

También, hemos calculado el número de coincidencias de ejemplares en ambos libros por categoría, e identificado cuáles son los ejemplares más frecuentes, para ser capaces de evaluar qué categorías de análisis son más estables o están más "convencionalizadas" en el género.

Finalmente, hemos calculado el porcentaje de ejemplares que se repiten en cada libro en ciertas categorías, para saber, por ejemplo, si algunos sustantivos que aparecen en referencias desdobladas como *ciudadanos y ciudadanas* aparecen también usados como masculinos genéricos. Ello nos permite evaluar hasta qué punto los libros usan con consistencia las alternativas inclusivas. Por ejemplo, respecto a la palabra *ciudadano*, en la página 255 del manual de SM aparecen dos imágenes. En una de ellas se usa la estrategia de desdoblamiento y en otro no:

Figura 16. Uso inconsistente de estrategias inclusivas (SM, p. 225).

En el libro de Santillana, encontramos dos textos en la página 127. En uno se usa *niño* como genérico y en otro no:

Se entraba a esta habitación de la cabaña por una pequeña puerta. Dentro te envolvía un pestilente olor y una gran oscuridad. Acostada sobre la paja había una joven campesina, sucia y rodeada de enjambres de moscas. Nos contó su historia. Se moría de hambre, tuberculosis y escorbuto. Cerca había un bebé y un niño pequeño de tres o cuatro años, envuelto en harapos, junto a varias gallinas y una ternera tumbada en un montón de paja llena de estiércol.

HOWARD P. KEENARD, *The Russian peasant* (Adaptación)

La comida del campesino consiste en sopa de repollo, gachas de avena o patata y pan. Después de comer, los campesinos descansan y luego regresan a los campos. Llevan un poco de pan para comer por la tarde. Cuando se pone el sol, se van a casa.

Cuando hay hambruna comen pan duro mojado en agua y, a veces, toda la familia sale a mendigar. Cuando la nieve se derrite, los niños hambrientos recogen raíces y hierbas para comerlas.

OLGA SEMYONOVA TIAN-SHANSKAIA, *Village life in late Tsarist Russia* (Adaptación)

Figura 17. Uso inconsistente de estrategias inclusivas (Santillana, p. 127).

Y en la página 81 de SM, encontramos la palabra *ilustrado*, que, aunque por la etapa puede funcionar en referencia a ambos sexos, aparece ejemplificada únicamente con hombres:

Entre los ilustrados españoles destacan Benito Jerónimo Feijoo, que ayudó a difundir las ideas ilustradas, e importantes científicos, como el botánico José Celestino Mutis, o los marinos y exploradores Jorge Juan y Alejandro Malaspina.

Algunos ilustrados desempeñaron funciones políticas, como el marqués de la Ensenada, el conde de Aranda, Pedro de Campomanes y Gaspar Melchor de Jovellanos.

Figura 18. Uso no genérico del masculino (SM, p. 81).

Finalmente, queremos aclarar que el hecho de que se usen alternativas inclusivas, como colectivos y epicenos, no significa que se usen de una manera idónea. Por ejemplo, los sustantivos y expresiones colectivas, al no individualizar al referente, lo deshumanizan, lo cual da lugar a usos poco sensibles a los eventos históricos como estos localizados en Santillana, cuando se hace mención de "El exterminio premeditado, planificado y sistemático de las *comunidades judías* (en lugar de "personas") o de los "los *recursos humanos* y económicos de los países ocupados" (p. 174).

4.3. Resultados

Tabla 1. Distribución del total de ejemplares y referencias por libro.

		Santillana	SM
Colectivos	N.º ejemplares	74 (7,9 %)	73 (7,6 %)
	N.º referencias	532 (20,7 %)	551 (19,4 %)
Epicenos	N.º ejemplares	16 (1,7 %)	17 (1,8 %)
	N.º referencias	213 (8,3 %)	145 (5,1 %)
Desdobladas	N.º ejemplares	37 (4 %)	15 (1,6 %)
	N.º referencias	100 (3,9 %)	37 (1,3 %)
Comunes genéricos	N.º ejemplares	76 (8,1 %)	99 (10,3 %)
	N.º referencias	139 (5,4 %)	240 (8,5 %)
Masculinos genéricos	N.º ejemplares	88 (9,4 %)	156 (16,3 %)
	N.º referencias	189 (7,3 %)	410 (14,5 %)
Comunes y masculinos usados para hombres	N.º ejemplares	111 (11,9 %)	97 (10,1 %)
	N.º referencias	268 (10,4 %)	217 (7,7 %)
Comunes usados para mujeres y femeninos	N.º ejemplares	58 (6,2 %)	35 (3,7 %)
	N.º referencias	210 (8,2 %)	151(5,3 %)
Nombres propios masculinos	N.º ejemplares	346 (37 %)	389 (40,6 %)
	N.º referencias	764 (29,7 %)	973 (34,3 %)
Nombres propios femeninos	N.º ejemplares	130 (13,9 %)	76 (7,9 %)
	N.º referencias	160 (6,2 %)	112 (3,9 %)
Total		**936 / 2575**	**957 / 2836**

En lo que respecta a los ejemplares, vemos que, en ambos libros, los tipos más numerosos son los nombres propios masculinos (37 % y 40,6 %), pero, mientras el segundo lugar en Santillana lo ocupan los nombres propios femeninos (13,9 %), en el de SM estos (7,9 %) se ven superados por ejemplares de sustantivos masculinos y comunes usados genéricamente (16,5 % y 8,5 %), e incluso por los comunes y masculinos usados para referirse a hombres (10,1 %).

Si tenemos en cuenta el número de repeticiones de cada ejemplar, la referencia predominante en Santillana y SM son, nuevamente, los nombres propios masculinos (29,7 % y 34,3 %; algunos como Franco, Hitler o Stalin se repiten muchas veces), ocupando el segundo lugar en ambos los nombres colectivos (20,7 % y 19,4 %), pues *la población* o *la sociedad* son referencias que aparecen reiteradamente en ambos libros.

En la tabla, se han coloreado aquellos datos en los que los libros presentan las diferencias más significativas. Vemos que Santillana hace un uso considerablemente mayor del epiceno *persona* y de referencias desdobladas, lo que posiblemente explica que su uso de masculinos genéricos sea la mitad que en SM, que favorece, en mayor medida, esta estrategia. Aunque la proporción de nombres propios masculinos es considerablemente mayor que la de femeninos en ambos libros (algo esperable, al tratarse de la materia de Historia), la desproporción es mucho más acusada en el libro de SM, al incluir mayor número de nombres propios masculinos y menor número de femeninos que el de Santillana. Del total de nombres propios extraídos de los libros, pertenecen a mujeres el 17,3 % en Santillana y el 10,3 % en SM. Si contrastamos, conjuntamente, los ejemplares de nombres comunes y propios destinados exclusivamente a hombres, estos constituyen un 48,8 % del total (N=936) en Santillana y un 50,8 % del total (N=957) en SM. En el caso de los nombres comunes y propios referidos solo a mujeres, el porcentaje es del 20,1 % en Santillana y un 11,6 % en SM, por lo que la diferencia es muy marcada entre ambos libros de texto. Los porcentajes sobre el total de las repeticiones (las 2575 de Santillana y las 2836 de SM) es de un 41,7 % de referencias en Santillana a hombres, y de un 42 % en SM (prácticamente idénticas); para las referencias a mujeres, el porcentaje dedicado en Santillana es del 14,4 % en Santillana y del 9,3 % en SM (bastante inferior).

El recuento de los ejemplares coincidentes entre los libros por cada categoría ha resultado ser muy revelador. La mayor coincidencia se da entre sustantivos epicenos (92 %), algo esperable porque es la clase menos numerosa, pese a que cuenta con ejemplares, como *persona*, de gran frecuencia. Colectivos y comunes usados genéricamente también coinciden en ambos libros por encima de la mitad de ejemplares, lo que revela que las estrategias más inclusivas son compartidas por ambos manuales, a excepción de la estrategia del desdoblamiento, que es la que suele suscitar más reticencia por parte de los hablantes (al ser "poco económica").

Las diferencias llamativas se producen al comparar los usos exclusivos de nombres comunes y propios destinados a hombres o a mujeres. Mientras que los datos de coincidencia para los ejemplares referidos a hombres son elevados (40,4 % y 47,3 %), la coincidencia entre ejemplares, tanto en nombres comunes como en nombres propios, usados para mujeres, es baja (29 % y 19,4 %).

Lo que este hecho revela es que, como todavía resulta forzada la introducción de referencias femeninas en los textos de historia, su presencia no está convencionalizada, como sí está la de las menciones masculinas. En el caso de los nombres propios, la ausencia de un canon de mujeres relevantes para la historia hace que los autores y autoras de los textos escojan hablar de aquellas de su preferencia, sin sentir la "presión" de "dejarse" a alguien "imprescindible" por la relevancia tradicionalmente atribuida a muchas figuras históricas masculinas.

Tabla 2. Coincidencias por categorías y ejemplares más frecuentes.

		Santillana	SM
Colectivos	Coincidencias	96/147 (**65,3 %**)	
	Ejemplares más frecuentes	*población* *sociedad* *grupo* *clase*	*población* *clase* *sociedad* *sector*
Epicenos	% Coincidencias	24/33 (**72,7 %)**	
	Ejemplares más frecuentes	*persona* *personaje*	*persona* *personaje*
Desdobladas	% Coincidencias	18/52 (**34,6 %)**	
	Ejemplares más frecuentes	*compañeros y compañeras* *hombres y mujeres*	*trabajadores y trabajadoras* *compañeros y compañeras*
Comunes genéricos	% Coincidencias	106/175 (**60,6 %)**	
	Ejemplares más frecuentes	*miembro* *representante* *líder*	*nazi* *intelectual* *habitante*
Masculinos genéricos	% Coincidencias	100/244 (**41 %)**	
	Ejemplares más frecuentes	*ciudadano* *niño* *autor*	*británico* *ciudadano* *español*
Comunes y masculinos usados para hombres	% Coincidencias	84/208 (**40,4 %)**	
	Ejemplares más frecuentes	*rey* *hombre*	*zar* *hombre*
Comunes usados para mujeres y femeninos	% Coincidencias	27/93 (**29 %**)	
	Ejemplares más frecuentes	*mujer* *reina* *española*	*mujer* *madre* *reina*
Nombres propios masculinos	% Coincidencias	350/735 (**47,3** %)	
	Ejemplares más frecuentes	*Franco* *Hitler* *Napoleón*	*Franco* *Hitler* *Stalin*
Nombres propios femeninos	% Coincidencias	40/206 (**19,4 %)**	
	Ejemplares más frecuentes	*Isabel II* *María Cristina*	*Isabel II* *Clara Campoamor* *Olympe de Gouges*

Tabla 3. Coherencia en el uso de estrategias inclusivas.

		Santillana	SM
Ejemplares empleados en referencias desdobladas que se usan también como masculinos genéricos	Ejemplo	*las alemanas y alemanes / los alemanes*	
	% Coincidencias	16/37 (43,2 %)	13/15 (86,7 %)
Ejemplares de nombres comunes en uso genérico que se usan también como referidos solo a hombres	Ejemplo	*artistas / el artista*	
	% Coincidencias	13/76 (17,1 %)	17/99 (17,2 %)
Ejemplares empleados como masculinos genéricos que se usan también como referidos solo a hombres	Ejemplo	*hijos / hijos varones*	
	% Coincidencias	18/88 (20,5 %)	28/156 (17,9 %)

En esta tabla, se confirma que la estrategia de desdoblamiento goza de escasa incidencia en ambos libros, pues a sus modestas cifras en contraste con las estrategias inclusivas se suma que muchos de los sustantivos que se desdoblan se usan indistintamente, a lo largo del libro, como masculinos genéricos. Aunque los resultados relativos a los sustantivos comunes y variables que se usan en el mismo libro como genéricos y como exclusivamente referidos a hombres son, a primera vista, bajos, indican que en torno a una quinta parte de los sustantivos considerados tradicionalmente inclusivos de ambos sexos se usan en ambos libros en alguna ocasión como exclusivamente referidos a hombres.

5. Discusión y conclusiones

En cuanto al género como constructo sociocultural, es innegable que ambas editoriales se han esforzado por incluir a las mujeres en el discurso histórico, ya sea a través de personajes femeninos relevantes (y con nombre propio), ya sea a través de la historia como grupo colectivo. Cuando se habla del conjunto de las mujeres se las presenta fuera del espacio doméstico, en posiciones activas (luchando por sus derechos, votando, manifestándose) que además se pueden vincular con avances sociales y políticos. En este sentido, se cumple con ciertos "saberes básicos" marcados por el Real Decreto (2022, p. 108), puesto que se transmite "la acción de los movimientos feministas y sufragistas en la lucha por la igualdad de género" (y, de hecho, se habla explícitamente de *feminismo*).

Todavía persiste cierta visión androcentrista, que se refleja en algunas asimetrías o en el planteamiento de algunas actividades, tal y como se ha comentado en el apartado 3; no obstante, no es una falta de los manuales en sí, sino un reflejo de nuestra propia sociedad, que en muchas ocasiones sigue utilizando a los varones como punto de referencia. El androcentrismo es mucho más difícil de erradicar, puesto que no tiene por qué estar vinculado a prácticas activamente machistas, sino que tiene mucho más que ver con nuestra visión y conceptualización del mundo.

En esta línea, la vía de mejora de estos manuales, cuyo análisis deja entrever una perspectiva de género clara, es el mismo que tenemos por delante como sociedad: aun habiendo avanzado muchísimo en materia de género, aún hay que sacar a la luz muchos presupuestos androcéntricos, que todavía nos pasan desapercibidos. Solo así se conseguirá verdaderamente una "igualdad real de mujeres y hombres", de la que también se habla en el Real Decreto (2022, p. 102).

En lo que respecta a la expresión lingüística del género, los resultados del análisis de las 10 variables manejadas, expuestos en la Tabla 1, revelan que este refleja la todavía notable desproporción en la representatividad de hombres y mujeres en la materia de Historia. En su conjunto, el libro de Santillana se decanta en mayor medida por estrategias lingüísticas inclusivas que el de SM, y esto se corresponde con una mayor presencia de lo femenino en el conjunto del primer libro. No obstante, los resultados de las Tablas 2 y 3 manifiestan, en ambos casos, la ausencia de un canon de figuras históricas femeninas, de una tradición favorable a tratar los ámbitos históricos donde la mujer sí ha estado presente, así como la falta de una atención cuidadosa y sistemática a las recomendaciones de empleo inclusivo del lenguaje.

Con todo, comparados con los resultados de Garreta y Careaga (1987) para EGB y Blanco García (2000) para LOGSE, los resultados son prometedores. En el primer estudio se revelaba, entre otros datos impactantes, que en todo octavo de EGB solo aparecían mencionadas 11 mujeres –compárese con las 160 de Santillana y las 76 de SM– (1984, p. 301). En el segundo, podemos comentar, por ejemplo (2000, p. 77), que había 1064 referencias a hombres con nombres propio por 60 para mujeres, una desproporción que ya no se observa en ninguno de los dos libros analizados, o que el estudio del libro LOGSE de Ciencias Sociales de Santillana revelaba (2000, p. 76) que un 41 % de los usos eran referencias en masculino genérico y solo un 4 % a mujeres –cuando su porcentaje actual es de un 17,5 % de genéricos, contando sustantivos comunes y variables, y un 14,9 % para mujeres–.

Agradecimientos

Las autoras de este capítulo desean agradecer a los profesores José Luis Mendívil y José Luis Aliaga su interés en nuestra investigación y sus útiles comentarios, así como a los revisores o revisoras que, anónimamente, han ayudado a mejorar el capítulo.

Financiación

Esta investigación ha sido financiada con las ayudas de la Agencia Estatal de Investigación MOTIV (PID2021-123302NB-I00) y del Grupo de Investigación de Referencia PSYLEX (H11-17R) del Gobierno de Aragón.

Referencias bibliográficas

Aliaga, J.L. (2018). *Lenguaje inclusivo con perspectiva de género*. Gobierno de Aragón.

Atienza Cerezo, E. y Van Dijk, T.A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.

Benavente, J.M. y Núñez, A. (1992). El androcentrismo en la enseñanza de la historia y la geografía. Moreno Marimón, M. (coord.). *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa* (pp. 153-176). Instituto de la Mujer.

Bengoechea, M. (2015). *Lengua y género*. Síntesis.

Bengoechea, M. y Gumiel, S. (2023). Lenguaje y sexismo. Carmona Cuenca, E. y Garrido Gómez, M.I. (coords.). *Igualdad efectiva de mujeres y hombres: manual interdisciplinar* (pp. 51-68). Tirant Lo Banch.

Blanco García, N. (2000). El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O. Junta de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2000/14110950.pdf

Blanco García, N. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Revista Investigación en la Escuela*, 65, 11-22.

Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española,* 1. www.rae.es/sites/default/files/Bosque_sexismo_linguistico.pdf

Bybee, J. (2007). *Frequency of use and the organization of language*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195301571.001.0001

Cañete Lairla, M. (2016) (ed.). *Alguna forma de violencia. Mujer, conflicto y género.* Zaragoza. PUZ.

Castañeda Salgado, M.P. (2016). Feminismo/Feminismos. *INTERdisciplina*, *4*(8), 9-19. https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2016.8.54966

Cerezal, F. y Jiménez, C. (1990). La discriminación genérica en textos de inglés y francés en EGB. *Revista internacional de formación del profesorado*, *8*, 87-98.

De Miguel, E. (2022). Lengua, norma y mundo: relaciones y puntos de fricción. A propósito del lenguaje inclusivo. *Puntoycoma* 174, 5-30.

Díaz López, M. y Puig Gutiérrez, M. (2020). Educación sexista en los libros de texto de Historia. *Social and Education History*, *9*(1), 38-64. https://doi.org/10.17583/hse.2020.4294

Escandell-Vidal, M.V. (2020). En torno al género inclusivo. *IgualdadES*, 2, 223-249.

Etxebarría, L. (Dir.) (2023). *Historia. Serie Descubrimos.* 4.º ESO. Santillana. https://aulavirtual.santillana.es/demoViewer?visor=lm50&product=339701_U32_U1

Ezeiza, J. (2008). Analizar y comprender la evolución metodológica de los manuales de E/LE". Pastor, S. y Roca, S. (eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. Actas del XVIII Congreso ASELE* (pp. 246-256). Universidad de Alicante.

Garreta, N., y Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB.* Instituto de la mujer.

González Pascual, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, *5*(18), 77-88.

Guerra Pérez, M.I. (1996). La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO. *Iber*, 7, 15-23.

Gutiérrez-Esteban, P. e Ibáñez-Ibáñez, P. (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las tic en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching*, *31*, 109-125.

Košir, S., y Lakshminarayanan, R. (2023). Do visual constructs in social science textbooks evince gender stereotypes and bias? A case study from India. *Gender and Education*, 35(1), 69–88. https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2144626

Llorent-Bedmard, V. y Cobano-Delgado, V. (2011). La mujer en los libros de texto de bachillerato en España. *Cadernos de Pesquisa, 4*(151), 156-175.

López-Cortés, N. (2021). De mujeres y hombres: el androcentrismo en lo ambiguo. *Pragmalingüística*, *29*, 262-279. https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2021.i29.14

Mendívil, J.L. (2020). El masculino inclusivo en español. *Revista Española de Lingüística*, *50*(1), 35-64.

Ministerio de Educación (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*. https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf

Ministerio de Educación (1990). *Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf

Ministerio de Educación (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf

Ministerio de Educación (2022). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975

Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela.* Icaria.

RAE y ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española.* Espasa.

Roca, I.M. (2005). La gramática y la biología en el género del español. *Revista Española de Lingüística*, *35*, 17-44 y 397-492.

Ruiz Oliveiras, L. y Vallejo Martín-Albo, C. (1999). ¿Qué queda del sexismo en los libros de texto? *Revista Complutense de Educación*, *10*(2), 125-145,

Suardiaz, D.E. (2002). *El sexismo en la lengua española*. Zaragoza: Libros Pórtico.

Toledo, J.M. y Moreno, M. (1994). Materiales para una educación no sexista. *Trabajadores de la enseñanza*, 154, 46-47.

Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, *39*(2), 469-500.

Vaíllo Rodríguez, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, *27*, 97-124. https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003

VV.AA. (2023). *Revuela. Geografía e Historia. 4 Secundaria*. SM. https://visor.grupo-sm.com/214897/