

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS (INTERUNIVERSITARIO)
DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA**

ESPECIALIDAD DE HUMANIDADES

2019-2020

**El rol de la mujer en los libros de texto de Geografía e
Historia de 2º de ESO**

**La prehistoria y el mundo indígena de Canarias como
paradigmas**

Realizado: Leticia Díaz Polegre

Dirigido: A. José Farrujia de la Rosa

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	1
2. INTRODUCCIÓN	3
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	5
3.1. Antecedentes	5
3.2. Críticas sobre el sexismo en los libros de texto	6
3.3. Críticas sobre el sexismo en las ilustraciones de los libros de texto.....	9
3.4. Patrimonio y género en los libros de texto.....	10
3.5. Lenguaje sexista en los libros de texto.....	15
3.6. Cambios legislativos en materia de igualdad de oportunidades en educación.....	15
4. OBJETIVOS	17
5. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO	18
5.1 Currículum	18
5.2. Libros de texto.....	18
5.3. Programa enSeñas	22
6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	22
6.1. Análisis del currículum	22
6.2. Análisis de los libros de texto.	23
6.2.1. Elementos patrimoniales	23
6.2.2. El papel de la mujer en el discurso histórico.....	28
6.2.3. Uso del lenguaje en los manuales de texto	30
6.2.4. Los roles de género en las ilustraciones	31
6.2.5. Actividades	35
6.3. Programa enSeñas	38
7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	41
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
9. ANEXOS	51
9.1. Anexo I. Elementos patrimoniales en los manuales de texto.....	51
9.1. Anexo II. Análisis del uso lenguaje en los manuales de texto.	52
9.2. Anexo III. Análisis de los roles de género en las ilustraciones.....	55

9.3. Anexo IV. Ilustraciones extraídas de los libros de texto.....	58
9.3.1. Unidad dedicada a la Prehistoria: Santillana.	58
9.3.2. Unidad dedicada a Canarias prehistórica: Santillana.	60
9.3.3. Unidad dedicada a la Prehistoria: Anaya.....	61
9.3.4. Unidad dedicada a la Prehistoria: Vicens Vives.....	64
9.4. Anexo V. Actividades en los manuales de texto.....	68

Resumen: A pesar de los avances conseguidos en materia de igualdad de oportunidades, el sexismo continúa estando presente en las aulas y en los materiales didácticos de nuestro país. El objetivo de este estudio es analizar aquellos libros de texto de 2º de ESO publicados después de la aprobación de la última ley educativa para ver cómo se representa el papel de la mujer en el discurso histórico que se hace de la Prehistoria y del mundo indígena de Canarias. Para ello, se analizarán los elementos patrimoniales, el papel de la mujer en el discurso histórico, el uso que se hace del lenguaje en los manuales de texto, los roles de género en las ilustraciones y las actividades desde una perspectiva de género. Asimismo, se analizará el currículo de Geografía e Historia con el objetivo de comprobar si las disposiciones en materia de igualdad se representan en los materiales didácticos. Por último, también se analizará el programa enSeñas, por tratarse de un recurso muy utilizado entre el profesorado, con el objetivo de observar el material didáctico de apoyo existente para las etapas en las que se centra este estudio.

Palabras clave: *género; sexismo; Educación Secundaria; libros de texto; Geografía e Historia.*

Abstract: Despite the progress made in terms of equal opportunities, sexism continues to be present in the classrooms and in the teaching materials of our country. The objective of this study is to analyze those textbooks of 2nd of ESO published after the approval of the last educational law to see how the role of women is represented in the historical discourse that is made of Prehistory and the indigenous world of Canary Islands. For this, heritage elements, the role of women in historical discourse, the use of language in textbooks, gender roles in illustrations and activities from a gender perspective are analyzed. Likewise, to analyze the Geography and History curriculum in order to analyze whether equality provisions are represented in teaching materials. Lastly, enSeñas program will also be analyzed, as it is a widely used resource among teachers, with the aim of observing the existing support teaching material for the stages in which this study focuses.

Keywords: *gender; sexism; Secondary Education; textbook; Geography and History.*

1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La mujer, a pesar de los avances producidos en las últimas décadas, ha sido un agente social que tradicionalmente se ha visto ignorada en la construcción de la historia global, aunque se recurre a ella para expresar el peso de la vida doméstica y de las diferentes manifestaciones ideológicas, caso de las representaciones femeninas o “diosas”, identificadas en la sociedad que se esté estudiando de cualquier período histórico.

Históricamente, las mujeres no han sido consideradas como sujetos históricos por la historiografía (Roda, 1995: 48). Los acontecimientos históricos han sido definidos en masculino y se ha atribuido al hombre la representación de la humanidad entera. Esta distorsión de la realidad se conoce como androcentrismo (Varela, 2019: 227). Realizar estudios o investigaciones desde esta perspectiva y luego utilizar los resultados como válidos para todo el mundo, hombres y mujeres, ha supuesto que la Historia, entre otras, no sea una ciencia fiable. Pues, es sabido que a lo largo de la historia, y desde una perspectiva androcéntrica de la misma, se han seleccionado aquellos acontecimientos o personajes considerados como los más importantes, y que por ello, deben ser estudiados.

Este devenir de los acontecimientos supuso que, en la década de los años setenta, con la incorporación de las mujeres a las diferentes disciplinas científicas, como profesoras y estudiantes (Scott, 1980: 152), se empezara a cuestionar la ausencia y la escasa presencia de las mujeres en los libros de historia. Estas mujeres empezaron a cuestionar la propia historia con el fin de reconocerse a ellas mismas como sujetos históricos (García-Peña, 2016: 3). Para ello, utilizaron el concepto de género como categoría central de análisis de la teoría feminista, surgiendo de esta manera los estudios de género.

Las feministas se dieron cuenta que si el concepto género obedecía a una construcción social, tenía que ser objeto de estudio de las ciencias sociales. El nacimiento de la teoría feminista supuso un cambio en el paradigma de las ciencias sociales, pues, las mujeres, como investigadoras o como objetos de estudio, empezaron a cuestionar las investigaciones y la supuesta neutralidad con la que se efectuaban las mismas dando paso a la redefinición de todos los grandes temas de las ciencias sociales (Varela, 2019: 235).

Los estudios de las mujeres también pusieron el foco de análisis en el sistema educativo en los diferentes procesos de enseñanza y los materiales didácticos empleados, llegando a la conclusión de que la construcción del conocimiento se había hecho desde esa falsa neutralidad (Martínez, 2019: 118).

A tenor de esta realidad en el análisis, el objetivo del presente trabajo es una aproximación al estudio del rol de la mujer en los libros de texto a partir de la consulta de tres manuales pertenecientes a diferentes editoriales: Santillana, Anaya y Vicens Vives de Geografía e Historia de 2º ESO y concretamente las unidades correspondientes a la

prehistoria y el mundo indígena de Canarias. La elección de este marco específico de estudio permitirá, a tenor de los libros de texto utilizados, una aproximación al tema de la representación y el rol de la mujer en los manuales de secundaria de una forma más coherente, sistemática y completa posible.

La metodología que se ha llevado a cabo para este trabajo de fin de máster en la modalidad de investigación ha sido, en primer lugar, la elección de tres manuales de secundaria, con el objetivo de ver como se narra la prehistoria y el mundo indígena de Canarias, así como observar cuál es el papel que se les asigna a las mujeres y a los hombres en la construcción narrativa de la Historia. Como se puede comprobar, se ha optado, de forma consciente e intencionada, por elegir tres manuales pertenecientes a diferentes editoriales en los que esté presente tanto la prehistoria como el mundo indígena de Canarias para conocer si el discurso interpretativo que se desarrolla de la historia es igual o no, en función de la editorial, así como observar si el lenguaje que utilizan es inclusivo o, por el contrario, se sigue recurriendo al masculino genérico para hacer referencia a mujeres y hombres. Otra de las razones ha sido la de ver si con el paso del tiempo, el surgimiento de los estudios de género y las recientes modificaciones de los currículos, han cambiado las formas de representar la Historia en los manuales de texto o, por el contrario, se han mantenido tal y como se ha hecho hasta ahora y así comprobar si en las ediciones más actuales se han incorporado nuevas formas de representar la historia. Una historia en la que hombres y mujeres estén igual de representados.

2. INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que el libro de texto sigue siendo uno de los materiales didácticos más utilizados por el profesorado en las aulas. Saenz señala que el libro de texto es el recurso más empleado en los procesos educativos (2015: 44). Su éxito es debido a que este tipo de materiales proporcionan, tanto al profesorado como al alumnado, un discurso completo sobre la forma en que las personas hemos ido construyendo tanto el conocimiento como la manera en la que nos acercamos a él (Vaíllo, 2013a: 5).

Desde hace décadas, numerosos estudios revelan que muchos de los y las docentes de Geografía e Historia continúan no solo haciendo uso de los manuales en sus clases sino que, además, ese uso abarca casi la duración total de las sesiones (Valls y Parra, 2018: 87). Ciertamente es que el libro de texto es un instrumento de enseñanza-aprendizaje que ha facilitado la labor del profesorado (Prats, 2012: 8), llegando a convertirse en un recurso fundamental para el docente a la hora de enseñar la historia, pues le permite desarrollar el currículo de la materia que imparte, ya que los temas de los manuales suelen reproducir de manera fiel los epígrafes de los documentos oficiales (Gómez et al., 2014: 14) aunque investigaciones desarrolladas en el ámbito de Primaria, para el contexto canario, han sacado a relucir los desajustes que existen entre los libros de texto y los contenidos curriculares, en particular en el caso del estudio del mundo indígena canario (Farrujia y Hernández, 2019). Pero igual de cierto es que su empleo en las sesiones no ha disminuido, sino que, al contrario, ha aumentado considerablemente en los últimos tiempos (Valls y Parra, 2018: 88) pese a la gran variedad de recursos existentes en el mercado y los avances producidos en el campo tecnológico (Fernández y Caballero, 2017: 202).

Igual de numerosas son las investigaciones centradas en demostrar cómo los manuales escolares contribuyen a la perpetuación de las desigualdades. Son muchos los estudios, como los de Subirats (1993), Blanco (2000a), López-Navajas (2014), Saenz (2015), García Luque (2016), Pastor y Corredor (2019), Díaz y Puig (2020), que durante décadas han evaluado el papel que tienen los libros de texto a la hora no solo de transmitir sino de reproducir los roles y estereotipos sexistas, los cuales, se encuentran implícitos en nuestra sociedad (Vaíllo, 2013a: 5).

Es sabido que tanto el material didáctico como los textos escolares son un valioso instrumento pedagógico mediante, los cuales, se refuerzan las desigualdades, esto es mediante la transmisión de una visión de lo masculino y lo femenino atendiendo a las consideraciones sociales, consolidándose como una de las fuentes más eficaces para la transmisión de los estereotipos sexistas (García, 2012:12). Esto se debe a la existencia de una cultura androcéntrica, que lejos de erradicarse sigue estando presente. El androcentrismo no solo está presente en nuestra vida cotidiana sino que también forma parte de la institución académica y de los discursos implícitos en los manuales escolares, ya que en ellos, por un lado, se promueve la supremacía de lo masculino por encima de

otros valores, y por otro, se otorga a uno y otro sexo unos roles sociales y culturales específicos (Lomas, 2002: 197). Con esto podemos deducir que, la escuela como institución socializadora, ha transmitido y transmite esta visión androcéntrica sobre el mundo y las personas (Bel, 2016: 220).

Por ello, es fundamental prestar atención al discurso que se emiten en estos libros de texto ya que es sabido, que pese a los avances en materia de igualdad de oportunidades y la reformulación de los currículos educativos, los manuales de texto, en su mayoría, continúan plagados de un discurso androcentrista y de sesgos patriarcales. Investigaciones realizadas recientemente, revelan el escaso avance que se observa en lo relativo a la eliminación tanto del sexismo como del androcentrismo presentes en los libros de texto, ya que, tal y como afirma Eurydice (2009: 66) “son escasos los [libros de texto] que intentan hacer frente a los estereotipos o equilibrar la representación de hombres y mujeres [...]”. Algunos de los estudios muestran, incluso, un retroceso en algunas cuestiones como puede ser el uso no sexista del lenguaje, pues no ha habido apenas avances desde la década de los años ochenta (Vaíllo, 2013b: 5).

La intención de este trabajo es realizar una investigación educativa pudiéndose, incluso, clasificar de evaluativa ya que busca valorar los contenidos que se transmiten en los libros, prestando especial atención a las ilustraciones, el lenguaje que se emplea para explicar los períodos históricos seleccionados, la tipología de las actividades, el papel de la mujer en el discurso histórico, así como los elementos patrimoniales y su posible vinculación con el género femenino y masculino. Esta valoración de los contenidos tendrá como objetivo analizar cómo se presenta el rol de la mujeres en las sociedades prehistóricas y del mundo indígena de Canarias en los libros de texto de Geografía e Historia de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de plantear la eficacia que tendría replantear los contenidos de los manuales de texto para ofrecerlos de forma exclusiva e, incluso, plantear la posibilidad de que, con la cantidad de recursos de los que disponemos hoy en día no es necesario que el profesorado se base única y exclusivamente en los libros de texto como el principal apoyo didáctico y más si se tienen en cuenta todas las carencias que éstos encierran, entre ellas la práctica ausencia de la representación de género como contenido tanto educativo como histórico.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Antecedentes

Como se ha expuesto anteriormente, este tipo de estudios no es el primero. Las primeras investigaciones sobre género en educación surgen con la denominada segunda ola del movimiento feminista, es decir, a partir de los años setenta del siglo pasado para analizar la relación entre los sexos haciendo una diferenciación entre lo biológico y cultural. Fue en esta década cuando se empezó a utilizar la variable género como una categoría de análisis por sí misma que permitiera reflexionar sobre la realidad prestando especial atención a las desiguales relaciones de poder entre los sexos, las cuales, habían sido construidas social e históricamente (Vaíllo, 2013a: 41). Esta conceptualización de género, como una herramienta analítica y de estudio de las relaciones entre los sexos, considerada como el punto fundamental de la teoría feminista, permitió no solo descubrir la ideología sexista que se ocultaba en los textos de las ciencias humanas y sociales (Osborne y Molina, 2008: 147) sino que también “permitió integrar a las mujeres como agentes y sujetos de transformación social”. Incorporar el concepto de género al conocimiento histórico y social ha posibilitado conocer cómo se organizan las relaciones entre los sexos (García, 2016: 253) propiciando, a su vez, el replanteamiento de la Historia, pues, tal y como afirma López Cordón:

“El androcentrismo de la historia no se puede subsanar sólo en término de alteridad, o sumando elementos, sino replanteando las relaciones sociales en su conjunto, y teniendo en cuenta, al mismo tiempo, la historia específica de casa sexo” (1999: 258).

Este replanteamiento permitió conocer que las investigaciones puestas en marcha desde el campo de las Ciencias Sociales habían estado bajo el influjo de los postulados patriarcales, dando como resultado la omisión del colectivo femenino en los procesos de enseñanza-aprendizaje, contenidos y recursos didácticos en las aulas de los centros educativos (García, 2016: 250).

Es importante señalar que el punto de inflexión sobre la categoría género fue a raíz de la publicación de *El Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir y publicado en el año 1949, con la célebre afirmación “no se nace mujer, se llega a serlo” y que supuso la base teórica para una nueva etapa en el movimiento feminista, pues su obra fue considerada como bisagra entre la primera y segunda ola del movimiento feminista (Varela, 2019: 65). Desde entonces, el género ha servido para cuestionar lo que supone ser mujer u hombre, la reproducción de las discriminaciones y las asimetrías de poder que residen en la diferencia sexual (Vaíllo, 2013b: 41).

El acceso de las mujeres a los diferentes ámbitos del conocimiento, como estudiantes y como profesoras, propició el cuestionamiento de las diferentes ramas del conocimiento. Los estudios de las mujeres producidos en las últimas décadas han

permitido sentar las bases para la revisión del relato histórico. Desde entonces, hay numerosos trabajos centrados en rescatar la presencia de las mujeres en la historia (López-Navajas, 2014: 2), así como en denunciar el sesgo androcéntrico en la construcción del conocimiento y en los diferentes procesos de enseñanza (García, 2016: 249). Tal y como afirma Lagarde:

“La perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” (1996: 13).

En este sentido, todos estos trabajos han estado centrados en investigar desde la perspectiva de género cómo los libros de texto cuentan la historia, si tienen en cuenta o no los contenidos curriculares a la hora de elaborar los materiales de texto que serán empleados en las aulas, cómo son las ilustraciones que en ellos figuran y cuál es el lenguaje que se utiliza en estos materiales escolares. Todo este cuestionamiento planteado desde el surgimiento de los estudios de género, serán tratados más en profundidad en los siguientes epígrafes.

3.2. Críticas sobre el sexismo en los libros de texto

A medida que las mujeres se fueron incorporando a las diferentes disciplinas, comenzaron a cuestionar el lugar que la tradición patriarcal les había otorgado. El sistema educativo no quedó exento de este cuestionamiento, pues también surgieron voces críticas que plantearon la forma en la que el sistema no solo perpetuaba sino que también reproducía las relaciones de género a través de la escuela patriarcal, haciendo especial hincapié en la invisibilización de las mujeres tanto en las prácticas docentes como dentro del currículum (Scott, 1980: 152) denunciando, además, el silenciamiento y la ocultación que desde el sistema educativo se hace sobre la historia de las mujeres (Vaíllo, 2016: 100). No debemos olvidar que el sistema educativo, como institución socializadora, es un reflejo de la sociedad y, como tal, transmite unos modelos sociales que no se corresponden con la realidad social actual, lo cual, dificulta el acceso a una igualdad efectiva (De la Cruz y García, 2018: 175) si tenemos en cuenta los estereotipos de género vigentes en el sistema educativo (Díaz y Puig, 2020: 40). A su vez, es importante señalar que tradicionalmente, el conocimiento histórico se ha elaborado conforme a la mirada masculina occidental, de raza blanca y clase social alta, lo cual, significa que en los discursos históricos se nos ha mostrado un determinado modelo social que en nada tiene que ver con el resto de grupos sociales (García, 2016: 251).

En este contexto de cuestionamiento, en los años ochenta, se empezaron a realizar estudios sobre el sexismo imperante en el material escolar. El término “sexismo” ha sido muy utilizado en las ciencias sociales para hacer referencia a aquellas actitudes que introducen desigualdad y jerarquización en el trato que reciben los individuos en base a la diferenciación de sexo (Subirats, 1994: 63). Los resultados de estas investigaciones

denotaron el olvido sistemático de la existencia de las mujeres en los libros de texto (Rodríguez, 1998: 260).

Este olvido sistemático es un reflejo fiel de la historia positivista, la cual, centra su interés casi de manera exclusiva a la historia política y en lo que consideran como valioso y que debe ser conocido por las futuras generaciones. El positivismo histórico centró sus esfuerzos en aquellos personajes masculinos que han sido considerados como importantes para la historia y merecedores de ser estudiados. Esta selección de grandes personajes, como no puede ser de otra forma, ha sido realizada por hombres eruditos, de clase social alta y occidentales que automáticamente desplazaron a las mujeres del discurso histórico al reflejar únicamente su modelo cultural hegemónico, un modelo del que las mujeres han quedado excluidas por tratarse de un ámbito público, al cual, tenían prohibido participar debido a su naturaleza. Es por ello que la enseñanza de la historia basada en acontecimientos bélicos o políticos contribuye a la perpetuación de una enseñanza de la historia patriarcal y androcéntrica (García, 2016: 256), relegando la historia social y, por supuesto, la historia de las mujeres y de género a un segundo plano, en el mejor de los casos (González y Lomas, 2002: 197). Sin embargo, solamente han adquirido relevancia momentos muy concretos de la historia de las mujeres, aquellos en los que se puso en jaque el sistema de representación política y la desigualdad de derechos entre mujeres y hombres siendo su protagonismo nulo en otros períodos de la historia (Saenz, 2015: 46). Cuando las mujeres han aparecido en los discursos, en la mayoría de las ocasiones, lo han hecho como personajes secundarios. En aquellas ocasiones en las que han aparecido como protagonistas ha sido porque no respondían a los modelos de género imperantes en la época, hecho que fomenta aún más la ocultación de las mujeres en la historia, ya que, lo que se estudia en estos casos es la excepcionalidad de una manera descontextualizada (García, 2016: 256).

Este déficit se ha intentado subsanar mediante la incorporación de mujeres al relato histórico, pero la imagen no ha cambiado. Las mujeres siguen sin ser consideradas sujetos históricos cuyas “actividades son significativas para la dinámica social, la evolución de las sociedades en cualquiera de sus niveles” (Fernández, 2005: 11). Y limitarlas única y exclusivamente al ámbito familiar las excluye automáticamente de los contextos sociales, culturales y políticos en los que hayan podido estar presentes (García, 2016: 253). Su presencia y su historia ha sido censurada, pues ellas han vivido y experimentado diferentes realidades sociales, políticas, económicas y culturales muy diferentes a los relatos históricos presentes en los manuales (Rodríguez, 2014: 33).

Como se ha expuesto en páginas anteriores, el libro de texto es el material didáctico más recurrente en los procesos educativos, ofrece tanto al profesorado como al alumnado contenidos que la mayoría social cree que es importante enseñar y aprender y que ha dado como resultado una “selección social de saberes culturales”. Por tanto, estos

conocimientos que se transmiten no son objetivos y, además, entra en juego la ideología de los grupos sociales dominantes (Saenz, 2015: 44). En palabras de Agustín Escolano:

“El libro escolar es un espacio de memoria como espejo de la sociedad que lo produce, en cuanto que en él se representan valores, actitudes, estereotipos e ideología que caracterizan la mentalidad dominante, es decir, el imaginario colectivo que configura algunos aspectos fundamentales de lo que hoy se entiende por currículum oculto, y también del explícito. Textos e iconografía son un fiel reflejo del espíritu de un tiempo, de las imágenes de una sociedad” (1997: 42).

Siguiendo esta línea, los libros de texto se caracterizan por estar repletos de conductas morales como resultado de la ideología dominante. Esto, junto a los conocimientos no explícitos que transmiten los manuales por medio del currículum oculto, da como resultado la asimilación y aceptación automática de esta ideología (Bel, 2016: 220). Como señala Martín:

“Cuando estos modelos se proponen de forma no explícita y contienen rasgos propios de una ideología sexista, son aceptados de forma irresistible por niñas y niños, principalmente si son planteados como indiscutibles y tan evidentes que no necesitan ser formulados” (2006: 81).

La escuela, considerada como uno de los agentes socializadores en la vida del alumnado, en muchas ocasiones, fomenta lo que algunos investigadores e investigadoras han denominado “muros tradicionales”. Este concepto hace referencia a toda esa serie de normas y valores que se expresan mediante lo que se ha denominado como currículum explícito y el currículum oculto, y que oscilan entre la comodidad por parte del profesorado a la hora de utilizar el mismo material hasta una posición poco crítica ante temas como la perspectiva de género, entre otros (Hamodi, 2014: 32-33).

Uno de los retos actuales de la educación que debe plantearse el profesorado es la consecución de la coeducación, pues muchas de las y los profesores aún continúan basando su enseñanza en el uso exclusivo de los manuales, sin darse cuenta de que precisamente en los manuales de texto es donde se aglutinan los dos currículums mencionados anteriormente: el explícito, encargado de transmitir los conocimientos certificados por la Academia; y el oculto, compuesto por los mensajes connotados y que aun no siendo explícitos se asocia a lo que aparece escrito o a las imágenes (Subirats, 1993: 26). Por ello, es fundamental que el profesorado, en su proceso de formación inicial, aprenda a identificar en clave de género estos sesgos androcéntricos en la enseñanza de la historia y cuestione la presencia-ausencia de las mujeres en los manuales de texto para que, en base a esta identificación, decida libremente el tipo de docente que quiere ser y el tipo de contenido que quiere transmitir a su alumnado (García, 2016: 249). Asimismo, el profesorado debe tener en cuenta dos cuestiones en relación a los libros de texto, por un lado, dan información al mismo tiempo que guardan silencio y, por otro lado, los

contenidos que aparecen en los libros han sido previamente seleccionados por editores/as cuyos intereses, ya sean políticos o económicos, pueden no coincidir con los intereses del profesorado (Hamodi, 2014: 34).

Llegados a este punto, también conviene señalar el papel que juegan las editoriales, pues, tal y como afirma Lomas:

“Cualquier libro de texto incluye tanto ideas como concepciones sobre la realidad como modos de entender el pasado y el presente de las sociedades, tanto estereotipos culturales como prejuicios sociales y sexistas, en definitiva unas u otras actitudes sobre mujeres y hombres, sobre las clases sociales y sobre los grupos culturales” (2002: 222).

Es cierto que los libros de texto ofrecen una visión estereotipada de las sociedades e incluso de los grupos sociales pero, además, no debemos olvidar que estos estereotipos que se muestran en los manuales cumplen con la función social de crear y mantener la ideología colectiva, la cual, establece diferencias y jerarquías en la valoración de unos grupos sobre otros (Blanco, 2000b: 120).

En este sentido, cabe destacar que el sexismo que aparece en los libros de texto también vendría determinado por estos distintos intereses editoriales y pueden manifestarse de diferentes formas, por un lado, el sexismo explícito, aquel que implica una preferencia de un sexo sobre el otro y, por otro lado, el sexismo latente, que se manifiesta mediante visiones estereotipadas, omitiendo tanto actitudes como comportamientos de uno de los dos sexos (Pérez, 2011: 46).

3.3. Críticas sobre el sexismo en las ilustraciones de los libros de texto

Un tema que también ha sido objeto de numerosos debates e investigaciones recientes han sido las ilustraciones que figuran en los manuales. Entre estos estudios destaca la investigación coordinada por Subirats (1993) en la que, mediante el análisis de las ilustraciones de los libros de texto de primaria, consiguió no solo determinar cómo se manifestaba el sexismo en los manuales de texto sino también crear indicadores que permitieran, a su vez, detectarlo.

Otra investigación relevante fue la llevada a cabo por Blanco (2000a: 121), quien estudió el discurso e ilustraciones presentes en los libros de texto. Los resultados que obtuvo fueron parecidos a los de investigaciones anteriores. Por un lado, la presencia de las mujeres continuaba siendo muy baja cuando es representada de manera individual. Por otro lado, la asociación de mujer-ámbito doméstico seguía estando muy presente, al igual que la identificación de las mujeres con figurillas o diosas. García Luque (2016: 86) apunta que es necesario visualizar y dar valor a las actividades que a lo largo de la historia han realizado las mujeres, pues en distintos espacios y tiempos sus actividades no han sido tenidas en cuenta y mucho menos se le ha dado valor. Y esto es significativo, porque a las mujeres se les asocia con el ámbito doméstico, en cambio, en los discursos no se le ha dado valor a estas actividades de mantenimiento que tan importantes son para el

sostenimiento de la vida: gestación, crianza, tejido, procesamiento de alimentos e incluso salud y sin embargo, todas ellas han quedado reducidas a lo doméstico y excluidas de los discursos históricos.

Pese al surgimiento de los estudios de género, las ilustraciones apenas han cambiado, pues investigaciones posteriores vuelven a confirmar que las mujeres continúan apareciendo mayormente en el ámbito privado y los hombres en el ámbito público, y el número de representaciones no ha aumentado en este tiempo (López-Navajas, 2014: 5). Algunas incluso han revelado que el escaso número de representaciones femeninas obedece al sexismo y androcentrismo que presentan los manuales escolares. No obstante, señalan que a pesar de que los roles, tanto masculinos como femeninos, han ido cambiando con el paso del tiempo son cada vez más sutiles (Hamodi, 2014: 35). A parte de la sutileza que puedan presentar, hay que tener en cuenta el grado de captación que tienen las ilustraciones para las niñas y los niños, pues por lo general, las imágenes son coloridas y están repletas de lenguaje simbólico, es decir, a través de las imágenes se trasmite mucha información de forma sintética. Por lo tanto, no debemos olvidar el poder que tienen a la hora de consolidar los estigmas sociales (Bel, 2016: 220).

3.4. Patrimonio y género en los libros de texto

Desde tiempos ancestrales, todas las sociedades han dejado sus huellas en el territorio. Estos legados conforman una parte fundamental de nuestra identidad como comunidad, tanto a nivel individual como colectivo y se conoce como patrimonio cultural. Comprender el patrimonio nos ayuda a entender una parte importante de quiénes somos (Ruiz, 1997: 360). Por tanto, y según expone Ballart, el patrimonio es un constructo social que se establece en base al valor de uso o en función de su utilidad, como puede ser el valor didáctico en los libros de texto, el valor formal o el valor de identidad (2001: 52).

A los efectos de la Ley 11/2019, de 25 abril, de Patrimonio Cultural de Canarias, se entiende por patrimonio:

- a) “Patrimonio cultural inmueble: el constituido por los bienes culturales que no pueden ser trasladados de un lugar a otro, por estar vinculados al terreno.
- b) Patrimonio cultural mueble: el formado por los bienes culturales que pueden ser trasladados o transportados sin perder su identidad patrimonial cultural.
- c) Patrimonio cultural inmaterial: el correspondiente a los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas de las poblaciones indígenas de Canarias, de la cultura popular y tradicional que las comunidades, grupos y, en algunos casos, individuos reconozcan como parte integral del patrimonio cultural de Canarias.”

En este sentido, es de vital importancia que se incluya el patrimonio como recurso en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ferrerías y Jiménez, 2013: 595), pues cuando hablamos de patrimonio hacemos referencia a objetos que perduran en el tiempo y, como

afirman González y Pagès, “como el paso del tiempo es la sustancia de la historia, se concibe el patrimonio como el conjunto de objetos de la historia” (2005: 56).

Numerosas investigaciones realizadas durante las últimas décadas han evidenciado una paradójica controversia. Por un lado, el gran interés por la enseñanza del patrimonio y, por otro lado, el poco esfuerzo por conceptualizarlo como contenido escolar y actualizarlo a partir de las investigaciones recientes provenientes desde las distintas áreas de las ciencias sociales como pueden ser la prehistoria o la historia (Farrujia y Hernández, 2019). Otros autores señalan que pese a la potencialidad que supondría el patrimonio como recurso educativo se observa escaso interés por parte de las autoras y autores de los libros de texto, docentes e incluso de la administración educativa en incorporar las aportaciones resultantes de las recientes investigaciones (Cuenca 2004; Estepa et al., 2011; Farrujia y Hernández, 2019).

En los últimos años se han hecho encomiables esfuerzos para que se tome en consideración la enseñanza del patrimonio en las aulas. Un ejemplo de ello es el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria. Uno de los objetivos del artículo 11 es contribuir a desarrollar en el alumnado capacidades que les permitan:

j) “Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.”

Asimismo, el currículo de Geografía e Historia que está inserto en el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, fija como uno de los ejes la educación patrimonial para el estímulo de la conciencia histórica:

“La utilización del patrimonio natural e histórico, tangible e intangible, en su doble vertiente pedagógica, como recurso didáctico y como objeto de aprendizaje, apuntala otra de las dimensiones esenciales del ser humano como individuo social, en este caso depositario y garante de un legado que debe transmitir a las generaciones venideras. En este sentido, el patrimonio deberá ser tratado atendiendo a todos sus valores, desde los más utilitarios en los que se incluye el valor científico como fuente de información, a los estrictamente estéticos que fomentan el enriquecimiento y disfrute personal, hasta los simbólicos que se organizan en torno a los fenómenos de identidad cultural.”

Además, el patrimonio cultural es un recurso didáctico esencial para el desarrollo y la adquisición de las competencias clave:

“Conciencia y expresiones culturales (CEC). La descripción, el análisis, la valoración crítica incluso la contemplación estética de las manifestaciones artísticas que han desarrollado las distintas culturas a lo largo de la historia favorece la adquisición de una conciencia artística, lo que lleva aparejado el interés por la conservación y protección del patrimonio histórico en sentido amplio.”

Como se ha mencionado anteriormente, el patrimonio es una construcción social mediante la cual se sustentan el conjunto de valores que definen las señas de identidad contribuyendo así a la construcción de una memoria común. Es decir, es el resultado de procesos de selección de aquellos bienes o valores para su transmisión, por lo que el resultado final no es neutro sino fruto de elecciones intencionadas (Birriel y Rísquez, 2016: 128).

En este sentido y con la irrupción de los estudios de género en la academia, se ha denunciado la transmisión del patrimonio histórico desde la óptica del varón, pues son ellos quienes están en el centro de la vida social y, en consecuencia, es a ellos a los que se cree pertinente recordar, mostrar y transmitir al futuro. Tal y como destaca Olwig:

“El patrimonio contribuye a reforzar política y socialmente a aquellos que reconoce, que designa como importantes, mientras que aquellos que invisibiliza o desplaza al fondo son marginalizados” (1999: 372).

Cuando se observan las reconstrucciones que se hacen del pasado a través del patrimonio lo que observamos es la invisibilidad de las mujeres y sus acciones. Esta forma de transmitir el patrimonio contribuye a la perpetuación de los estereotipos de género. Por ello, es fundamental cambiar la forma en la que se está transmitiendo el patrimonio y representar al conjunto de la sociedad (Birriel y Rísquez, 2016: 131).

Otro aspecto a tener en cuenta es la arqueología, ciencia que estudia los cambios sociales a través de los restos materiales. Este TFM se centra precisamente en el estudio del rol de la mujer mediante el análisis del patrimonio en la prehistoria y el mundo indígena de Canarias y dado que las fuentes de estudio para estas etapas son en su mayoría arqueológicas, resulta interesante ver cómo se presenta el patrimonio arqueológico en los materiales educativos.

Es en la asignatura de Geografía e Historia donde el alumnado se familiariza con la arqueología donde, en la mayoría de los casos, desarrollan una predisposición positiva. Su metodología posibilita que el alumnado vaya construyendo su propio conocimiento mediante el desarrollo de las denominadas habilidades del pensamiento histórico (Meseguer et al., 2017: 66). Sin embargo, el peso conceptual que poseen los libros de texto hace que la parte más procedimental, ligada al patrimonio arqueológico, sea escasa. Sin mencionar que la presencia del patrimonio en los libros de texto queda reducida a representaciones ilustrativas, donde prima lo estético, y sobre el que apenas se exigen habilidades procedimentales (Cuenca, 2004; Farrujia y Hernández, 2019).

Además de las críticas que se hacen de los libros de texto ante la escasa presencia en relación con la enseñanza del patrimonio arqueológico también se ha criticado a la arqueología tradicional por establecer jerarquías entre las diferentes actividades, valorando unas más que otras. Algunas investigaciones han revelado que el desarrollo de aquellas actividades consideradas de gran relevancia están asociadas a los hombres,

mientras que a las mujeres de la Prehistoria se las asocia con actividades secundarias (Pastor y Corredor, 2019: 38). Incluso, en aquellos casos en los que la arqueología no ha podido obtener evidencias se han atribuido determinadas actividades a mujeres y hombres en función a su sexo (Montón, 2000: 47). Esto entraña dos problemáticas, la primera, la arqueología como disciplina está contaminada por los sesgos de género que existen actualmente en nuestra sociedad y se trasladan a los resultados de las investigaciones. La segunda, estos sesgos de género claramente androcéntricos son, a posteriori, presentados en museos arqueológicos y tomados como datos de interés a presentar en los libros de texto educativos (González, 2009: 92). Esta atribución de estereotipos de género en la prehistoria no solo se da en el ámbito académico ya que el androcentrismo presente en los estudios históricos ha generado una imagen sesgada del pasado donde la etapa prehistórica no ha quedado exenta. Así, desde la academia se ha reproducido el modelo de hombre cazador-recolector, encargado de proveer el alimento a unas mujeres pasivas y sumisas (Conkey, 1991: 105). Esta imagen pasiva que se ha transmitido de las mujeres continúa siendo alimentada por el sexismo presente en las ilustraciones que se realizan de la prehistoria (Pastor y Corredor, 2019: 43). Esta visión patriarcal es la que ha tomado la academia para la transmisión del conocimiento arqueológico y la que ha llevado a los museos (Querol y Hornos, 2015: 234).

Como se ha comentado anteriormente, la arqueología tradicional ha sido sometida a numerosas críticas desde la década de los años setenta por limitar sus estudios a los objetos arqueológicos y a la evolución humana haciendo hincapié en las hipótesis del macho cazador que ha servido para explicar el origen de la humanidad. Fue entonces cuando surgió la *New Archaeology*, también denominada arqueología procesual. Esta nueva arqueología consistía en una exigencia de conocimiento verdadero, basado en la verificación de las hipótesis mediante procedimientos rigurosos de contrastación. Sin embargo, esta renovación de la arqueología no aportó ningún avance en concreto en la investigación de las mujeres (Sanahuja, 2002: 72). En respuesta a la arqueología procesual, en los años ochenta surgió la arqueología postprocesual con el fin de dar respuesta a los problemas detectados en la arqueología procesual (Renfrew y Bahn, 2008: 110).

Esta nueva corriente comenzó a abordar unas identidades que han sido muy discutidas, como la del género (Sánchez, 2005: 15). Surgiendo, de esta manera, la arqueología de género cuyo principal objetivo era equilibrar el interés arqueológico de forma igualitaria tanto para mujeres como hombres e intentando prestar el mismo interés a las actividades femeninas y masculinas (Renfrew y Bahn, 2008: 62). La arqueología de género apuntó que el estudio de la prehistoria no podía abordar individualidades como se había hecho hasta entonces. Como alternativa propusieron una historia colectiva que escapara de lo masculino y aportara información neutra (Sanahuja, 2002: 59). No obstante, algunas arqueólogas empezaron a buscar mujeres en la prehistoria porque tal y como

afirma Margaret Conkey “los hombres ya están presentes y activos en el registro arqueológico” (Sánchez, 2005: 16-17).

Desde entonces arqueólogas como Margarita Sánchez Romero, Almudena Hernando o Paloma González Marcén, entre otras, han realizado numerosas investigaciones arqueológicas sobre la mujer en la prehistoria, la cerámica prehistórica, la cultura material y utillaje lítico, obteniendo resultados muy diferentes a las investigaciones llevadas a cabo por los arqueólogos (Sánchez, 2005: 27). En Canarias, han sido escasas las investigaciones que han abordado estas cuestiones. Pero un estudio reciente sobre la mujer aborigen de Gran Canaria, mediante el análisis de los relatos y crónicas de la conquista de la isla y los resultados de los análisis bioantropológicos de los yacimientos arqueológicos (Santana, 2018: 208) han puesto de manifiesto el marcado carácter patriarcal que poseen los textos, además de la escasa atención que se ha dedicado a lo femenino (González y Rodríguez, 2006: 112). Esta realidad también se ha puesto de manifiesto en el ámbito canario, en relación con la temática del mundo indígena canario y los libros de texto de Primaria y Secundaria (Farrujia y Hernández, 2019)

Según esas fuentes, mujeres y hombres realizaban las funciones que han sido desde tiempos ancestrales relacionadas con unas y otros. Pero no hay que olvidar que estas fuentes no son un reflejo de la realidad sino fruto de los escritos de unos viajeros y los datos fehacientes son los resultantes de las evidencias arqueológicas, como los restos óseos y los materiales que se encuentran en los yacimientos, ya que pueden asociarse a un género en concreto. El estudio de Santana refleja la complejidad de atribuir determinados objetos a un género u otro debido a la dificultad que supone asociar unos elementos a hombres o mujeres, donde además, podría intervenir el prejuicio androcéntrico y asociar lo doméstico con lo femenino, reproduciendo de esta manera, nuestras propias concepciones a la realidad que se aborda (2018: 209).

En relación a los restos óseos, se han realizado estudios con el fin de analizar las asimetrías sexuales en la cotidianeidad de la población aborigen y pese a que los resultados indicaron diferencias de género, estas actividades eran de gran importancia para el mantenimiento del grupo independientemente de que fueran realizadas por hombres o por mujeres (Santana, 2018: 215).

Una cuestión a destacar es ¿Por qué esa ausencia de información entre los contenidos que se ofrecen en los materiales educativos y las investigaciones arqueológicas? La cuestión es simple, los sesgos androcéntricos siguen estando presentes y activos en nuestra sociedad y esa falta de información en los materiales escolares pese, a que existe una legislación que aboga por la eliminación y el rechazo de contenidos sexistas, con especial consideración en los libros de texto, no se han incluido porque aún vivimos en una sociedad patriarcal que continúa transmitiendo un discurso que fomenta la presencia masculina en la construcción de la historia a la par que transmite una invisibilidad femenina.

3.5. Lenguaje sexista en los libros de texto

La ausencia de uso de un lenguaje no sexista en los manuales escolares tampoco ha estado exenta de críticas. El término de lenguaje sexista hace referencia a un código de comunicación que invisibiliza o que subordina a las mujeres y se produce, principalmente, por la utilización del masculino genérico para hacer referencia a ambos sexos. Subirats afirma que el uso sexista del lenguaje está inscrito en la práctica docente y que hacer uso de este lenguaje supone la exclusión sistemática de las niñas, pues, a menudo, se recurre al uso del masculino para hacer referencia a colectivos que incluyen a personas de ambos sexos. Esta autora señala que hacer abuso del masculino genérico contribuye a invisibilizar e incluso a diluir la identidad femenina (1994: 68).

Algunas investigadoras señalan mejorías en el uso del lenguaje, sin embargo, se sigue abusando del genérico que generaliza lo masculino y oculta lo femenino (López-Navajas, 2014: 6), como por ejemplo, utilizar en el discurso histórico “el ser humano” en lugar de “la humanidad” que es un término que engloba a toda la sociedad en su conjunto.

Debemos tener en cuenta que los discursos que se encuentran implícitos en los libros de texto forman parte de la socialización del alumnado. Es por ello que, en la medida de lo posible, tenemos que intentar usar un lenguaje que nos permita englobar al conjunto de la población. Esto es importante porque, como es sabido, el uso que hacemos del lenguaje refleja la sociedad patriarcal en la que todavía vivimos (Bejarano, 2013: 84).

En este sentido, no solo es necesario configurar nuestro lenguaje y hacer uso de un lenguaje inclusivo sino también es necesario que se promueva desde los centros educativos y los materiales escolares. Pues, si atendemos al objetivo 6 del Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades del Instituto de la Mujer (2008-2011) recoge:

“Promover la elaboración de manuales educativos que contribuyan a transformar los usos sexistas del lenguaje, poniendo de manifiesto que la sociedad se compone de hombres y mujeres y que la lengua tiene recursos suficientes para nombrar este hecho.”

El uso del masculino genérico es uno de los motivos por el que las mujeres se hacen invisibles en los discursos y, de manera concreta, en el discurso histórico que se transmite en las aulas, pues existe una confusión entre el género gramatical de las palabras y el sexo de las personas y no tienen nada que ver el uno con el otro. En nuestra lengua, hacemos uso constantemente del masculino genérico, tanto en singular como en plural, y a lo que se asiste es a la invisibilización de las mujeres (González y Delgado, 2016: 88).

3.6. Cambios legislativos en materia de igualdad de oportunidades en educación

Si se hace un recorrido por la legislación en materia de igualdad de oportunidades, vemos que en las últimas décadas se han producido avances de esta índole en el sistema educativo. Prestando atención, de manera particular, a la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres en su artículo número 24, integración del principio de igualdad en la política de educación, se hace mención a:

“La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres. La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.”

La Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres, en su artículo 15, principio de igualdad en educación, establece que:

“Las políticas educativas deben ir dirigidas a conseguir un modelo educativo basado en el desarrollo integral de la persona al margen de los estereotipos y roles en función del sexo, del rechazo de toda forma de discriminación y la garantía de una orientación académica y profesional no sesgada por el género. Por ello, se potenciará la igualdad real entre mujeres y hombres en todas sus dimensiones: curricular, organizativa y otras.”

La Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, en su artículo 3 refleja que:

“La educación en y para la convivencia basada en el respeto, la solidaridad y la igualdad, la construcción de una cultura de paz dirigida a la prevención de los conflictos y su resolución mediante el diálogo, la coeducación y la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.”

A pesar de estos avances legislativos en educación, los discursos patriarcales y los sesgos androcéntricos siguen teniendo una amplia repercusión tanto en las prácticas docentes como en los materiales didácticos (Rodríguez, 1998: 262). Esta transmisión de valores desde la perspectiva masculina no es inocente sino un claro síntoma de que la igualdad de género no es real ni efectiva en los centros escolares y materiales didácticos. Una evidencia muy clara de esto que comentamos, es que se sigue trasladando al alumnado contenidos en los que la ausencia de referentes femeninos impide que las niñas puedan identificarse con otros roles que no sean los socialmente impuestos.

El sistema educativo, como agente socializador, y el profesorado, tienen un papel perentorio en la construcción social del género (Pintero et al., 2018: 36). Por ello, si el objetivo es formar ciudadanas y ciudadanos iguales y libres de prejuicios y de estereotipos sexistas, el cambio pasa por la reformulación del sistema educativo, estableciendo como eje central la coeducación. Para ello, sería fundamental la creación y difusión de nuevos materiales escolares en los que se contemplen las aportaciones de las mujeres a la vida social y a la cultura, el diseño de programas específicos que permitan facilitar a las niñas el acceso a las nuevas tecnologías y a las profesiones tradicionalmente consideradas como masculinas, la revisión de los libros de texto y la modificación del currículum escolar, entre otras (Subirats, 2010: 156).

4. OBJETIVOS

El Real Decreto 1105/2015, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en su artículo 11 c), *Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria*, establece la necesidad de:

“Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.”

El Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias en su artículo 20.3 a) y b), *Objetivos y fines de la Educación Secundaria Obligatoria*, se expone que el currículo en la Comunidad Autónoma de Canarias se orientará a la consecución de los siguientes fines:

- a) “La igualdad efectiva entre hombres y mujeres, en todos los aspectos, y el respeto a la diversidad afectivo sexual, eliminando los prejuicios, los estereotipos y los roles en función de su identidad de género u orientación sexual; la integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad; y la prevención de la violencia de género y el fomento de la coeducación.
- b) El desarrollo en el alumnado de hábitos y valores solidarios para ejercer una ciudadanía crítica que contribuya a la equidad y la eliminación de cualquier tipo de discriminación o desigualdad por razón de sexo, identidad de género, orientación afectiva y sexual, edad, religión, cultura, capacidad, etnia y origen, entre otras.”

Si prestamos atención a la Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres, en su artículo 16.2 a), *promoción de la igualdad de género en los centros educativos*, establece la necesidad de “hacer visible y reconocer la contribución de las mujeres en las distintas facetas de la historia, la ciencia, la política, la cultura y el desarrollo de la sociedad.”

En este sentido, y tomando como referencia este marco legal y los trabajos que han sido previamente analizados, se ha decidido abordar este trabajo de fin de máster teniendo en cuenta los siguientes objetivos:

- Identificar las iniciativas en materia de igualdad de género presentes en el currículum de Geografía e Historia de 2º ESO.
- Analizar el rol de la mujer en la prehistoria y el mundo indígena de Canarias en los libros de texto de Geografía e Historia de 2º ESO.
- Revisar si se hace uso de un lenguaje no sexista en los libros de texto seleccionados.

- Seleccionar varios manuales para la asignatura de Geografía e Historia pertenecientes a las diferentes editoriales anteriormente mencionadas y comparar si las iniciativas de igualdad de género recogidas en el currículum se manifiestan en dichos materiales didácticos.
- Observar si, en lo referente al mundo indígena de Canarias, el programa enSeñas cuenta alguna propuesta en materia de igualdad de género.

5. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

A lo largo de este trabajo se analizarán diferentes manuales escolares con la finalidad de detectar cómo se transfiere el conocimiento y cómo se representa el rol de la mujer en ellos. Igual de importante es examinar el currículum ya que está considerado como el vehículo mediante el cual se deben alcanzar determinados objetivos educativos. En este sentido, se realizará un estudio analítico de los libros de 2º ESO para la asignatura de Geografía e Historia, el currículum para dicho curso y el programa enSeñas, proyecto promovido desde el Servicio de Innovación Educativa de la dirección General de Ordenación, Innovación Educativa de la Dirección General de Educación y Universidades.

Es importante aclarar que el objetivo de este estudio no es realizar un análisis diacrónico, es decir, no se abordará un análisis de los libros de texto a lo largo de las diferentes leyes educativas. Lo que se pretende en este trabajo es analizar aquellos libros de texto publicados después de la aprobación de la última ley educativa, es decir la LOMCE y, por tanto, en el marco legal educativo vigente.

5.1 Currículum

El currículum es la herramienta educativa que dicta los contenidos que deben abordarse para cada curso académico. La revisión de este documento oficial nos sirve para analizar tanto los contenidos como la metodología que siguen los libros de texto y, de esta manera, realizar una comparación entre ambos con el objetivo principal de observar si los manuales tienen en cuenta el currículo a la hora de estructurar los contenidos. Como este estudio se centra en el rol de la mujer en la prehistoria y en el mundo indígena de Canarias, se analizará de manera crítica y exhaustiva el currículum propuesto para el curso de 2º ESO, prestando especial atención a lo que se expone sobre igualdad de género en los criterios de evaluación que se corresponden con estos temas y que en este caso son: el criterio 2 referente a las sociedades prehistóricas y el criterio 6 relativo a la sociedad indígena antes de la Conquista bajomedieval del Archipiélago, recogidos en el Decreto 83/2016 del 4 de julio.

5.2. Libros de texto

Para analizar en profundidad el rol de la mujer tanto en la prehistoria como en el mundo indígena de Canarias se estudiarán estos dos temas presentes en cada uno de los

manuales de texto que hemos seleccionado. Los criterios que hemos establecido para su elección son los siguientes:

- Que pertenecieran a editoriales de gran difusión nacional.
- Que los temas de estudio seleccionados, la prehistoria y el mundo indígena de Canarias, figuraran en los libros de texto a estudiar ya que manuales como el de la editorial SM no contiene ningún tema de contenidos canarios.
- Que todos fueran publicados con posterioridad al Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerado en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Que todos fueran la edición específica para Canarias.

Del libro de texto de la editorial Santillana se han consultado la primera unidad relativa a “La Prehistoria” y la sexta “Canarias prehistórica”. Por su parte, del manual de Anaya se ha consultado también la unidad primera “La Prehistoria” y los cuatro epígrafes que se encuentra en el apartado final dedicado a la historia de Canarias. Por último, del manual de Vicens Vives se ha consultado la primera unidad “La Prehistoria” y la octava “Canarias en la Antigüedad”. La metodología que se empleará será la propuesta por Subirats (1993), de carácter cuantitativo, y consistirá en utilizar fichas técnicas. El procedimiento que se llevará a cabo para analizar los libros de texto es simple. Se analizará página por página desde la introducción hasta el final de cada unidad. La revisión de los libros de texto se hará en torno a las siguientes categorías de análisis:

- Elementos patrimoniales:

Se estudiará en profundidad todo lo relacionado con los restos arqueológicos. Los indicadores no serán los mismos para las unidades de Prehistoria y Canarias, ya que depende de los elementos patrimoniales a los que se haga mención en ambas unidades. En este sentido, se prestará atención a la posible vinculación entre el sexo y los vestigios patrimoniales y se revisará la posible descripción que tenga cada elemento. En caso de que no exista se acudirán al texto o a las recreaciones. Por ejemplo, cuando en el libro de Santillana se habla de las herramientas del Paleolítico se muestra una punta de flecha y aunque en la descripción no se vincule su uso a un sexo u otro, tanto en el texto como en las recreaciones que se hacen, la caza aparece siempre vinculada al hombre, por tanto este objeto estaría asociado al hombre. Los resultados obtenidos de este análisis se mostrarán en formato tabla y pueden ser consultados en el anexo I.

- El papel de la mujer en el discurso histórico:

Analizar el discurso histórico que presentan los libros de texto nos servirá para estudiar el papel de la mujer en la construcción histórica del pasado. En este sentido, observaremos si están presentes en las narrativas de la prehistoria o la historia de Canarias, si se refieren a ellas como sujetos activos de la sociedad o si se les asocia alguna

actividad en concreto. Al tratarse de una revisión de los textos de los manuales los resultados se expondrán directamente en su apartado correspondiente.

- Uso del lenguaje en los manuales de texto:

Se analizará el uso del lenguaje y se tendrán en cuenta tanto los textos principales como los incluidos al pie de las imágenes, con el objetivo de observar el uso que se hace del lenguaje en los temas seleccionados. Para ello, se tomará como referencia la guía para un uso no sexista del lenguaje en el ámbito educativo de Lledó (2008). La información resultante de este análisis será expuesta mediante la elaboración de fichas técnicas en las que se recogerán los datos obtenidos de cada una de las unidades. Asimismo, se sumarán los datos obtenidos de las unidades analizadas y se hallará el porcentaje correspondiente para cada manual. Tanto las fichas técnicas como las gráficas pueden consultarse en el anexo II. Para llevar a cabo el análisis se contabilizará el número de veces que:

- Se alude al género femenino.
- Se alude al género masculino.
- Se usa el masculino genérico para hacer referencia a un grupo de personas o incluso como sinónimo de humanidad.
- Se usa un lenguaje no sexista.

Para este análisis conviene aclarar que cuando hacemos referencia al “masculino genérico”, nos estamos refiriendo al uso del masculino para englobar al conjunto de la sociedad (mujeres y hombres). En este sentido, si en los libros de texto encontrásemos términos como “los habitantes” o “los indígenas” se contabilizará como “número de veces que se usa el masculino genérico para hacer referencia a un grupo de personas o como sinónimo de humanidad” tantas veces como aparezca esta palabra ya que entendemos que también incluye a las mujeres habitantes e indígenas.

- Los roles de género en las ilustraciones:

En esta categoría prestaremos atención a los mapas y recreaciones que sirven de apoyo a los textos con el objetivo de analizar tanto el número de veces que se representa a mujeres y hombres, como los roles o las funciones sociales que se les asocian. A la hora de escoger los criterios para analizar las imágenes de los manuales de texto se ha tenido en cuenta el sistema de indicadores y el método utilizado por Subirats (1993), Blanco (2000a) y Hamodi (2014). No obstante, se han modificado y adaptado los modelos propuestos por estas autoras. Los resultados de este análisis pueden consultarse en el anexo III, donde se expondrá una tabla de resultados acompañadas de varias gráficas. Asimismo, en el anexo IV se pueden consultar las imágenes a las que se hará referencia en el apartado de resultados relativo a los roles de género en las ilustraciones. Los indicadores previstos para llevar a cabo el análisis de las imágenes vendrán determinados por el número de veces que mujeres y hombres aparecen:

- Como protagonistas de la imagen.
- Con un rol activo o protagonista.
- Con un rol pasivo o sumiso.
- Realizando actividades que requieren mayor esfuerzo físico.
- Realizando actividades que no requieren tanto esfuerzo físico.
- Realizando actividades de mantenimiento (domésticas o de cuidados).

Conviene aclarar algunas cuestiones en relación a la contabilización de las imágenes. La primera es si, por ejemplo, un hombre aparece en una imagen como protagonista, con un rol activo y que además está realizando alguna actividad de esfuerzo físico será contabilizada como “hombres como protagonistas de la imagen” pero también como “hombres con un rol activo” y “hombres realizando actividades que requieren mayor esfuerzo físico”. La segunda es que quedarán automáticamente excluidos del recuento aquellos personajes asexuados, y cuya identificación no es evidente, como pueden ser los bebés u otros personajes representados de forma ambigua.

- Actividades:

Para analizar las actividades de las unidades didácticas seleccionadas, dos serán los factores a analizar. Por un lado, se clasificarán las actividades según la tipología que figuren en los manuales de texto, quedando establecidas de la siguiente manera:

- Actividades para responder a los contenidos del texto y que son aquellas que pueden ser resueltas mediante la lectura de los textos.
- Actividades para la expresión escrita, entendidas como el conjunto de actividades en las que el alumnado tiene que elaborar tablas, ejes cronológicos o sintetizar información de lo aprendido.
- Actividades para trabajar con las TIC, aquellas en las que el alumnado tiene que hacer uso de internet para poder realizar la actividad.
- Actividades de interpretación de imágenes o mapas, aquellas en las que el alumnado tiene que interpretar, comentar o describir la imagen o mapa.
- Actividades para el trabajo cooperativo son aquellas en las que es necesario que el alumnado trabaje de manera conjunta mediante la conformación de grupos.

Por otro lado, se procederá a analizar solamente aquellas actividades en las que la temática de patrimonio y género, objeto central de este estudio, pueda ser abordada. Los resultados obtenidos de este análisis pueden consultarse en el anexo V, donde mediante la elaboración de tablas se expondrán los datos resultantes del análisis de las actividades presentes en las unidades didácticas de Prehistoria y del mundo indígena de Canarias. También se expondrán aquellas actividades relacionadas con el patrimonio y género y se plasmarán en tablas todas las preguntas relacionadas con el patrimonio y el género.

5.3. Programa enSeñas

Hemos optado por estudiar el Programa enSeñas por ser un recurso online de referencia y muy utilizado por parte del profesorado. Para ello, se examinará de manera exhaustiva y crítica su web y se analizarán los contenidos, los recursos de los que dispone y las actividades e iniciativas que se plantean con la finalidad de observar si desde este programa se fomenta la educación desde una perspectiva de género y de igualdad de oportunidades para el contexto de este curso de Educación Secundaria.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1. Análisis del currículum

Tras analizar de manera exhaustiva el currículum correspondiente a la asignatura de Geografía e Historia para el curso de 2º ESO se ha podido comprobar que existe una preocupación en la consecución de la igualdad de género. Desde la primera página del documento, concretamente en el cuarto párrafo, se hace referencia expresa a ella.

Dentro del análisis del currículum también se ha prestado especial atención al uso que se hace del lenguaje a lo largo de las páginas y se ha podido comprobar la presencia y el uso del lenguaje inclusivo, pues se ha cuidado mucho el uso de los pronombres masculinos y, en muchas ocasiones, se ha recurrido a la voz pasiva e incluso a las oraciones impersonales. Otro hecho a destacar es la utilización de palabras como “alumnado”, “profesorado”, “ser humano”, “mujeres y hombres” en lugar de usar las palabras que única y exclusivamente hacen referencia al género masculino. No obstante, esta redacción cuidada e inclusiva no es extensible a todo el documento, ya que, en ocasiones se recurre al uso del masculino genérico.

Pese a estos descuidos, esta primera parte del currículum de Geografía e Historia otorga mucha importancia a la educación en igualdad de género, pues a lo largo de las páginas se habla de “[...] el análisis y la reflexión no androcéntrica en torno a la historia de la tecnología” o “evitar la brecha entre los sexos” en relación a la formación del alumnado como ciudadanía digital. En páginas posteriores, se alude a lo fundamental que resulta fomentar la empatía entre el alumnado y que esta pueda entender el “origen de las desigualdades” para así adoptar “posturas éticas frente a las desigualdades de género”. Asimismo, se incide en que tanto el alumnado como el profesorado deben hacer el esfuerzo por evitar los “prejuicios sexistas”, el “uso sexista del lenguaje” así como fomentar un “entorno inclusivo”. Si prestamos atención al apartado de contenidos, se expone que la historia está “protagonizada por mujeres y hombres” y, pese a que en el primer curso de la ESO no se hace referencia alguna al respecto, en segundo se habla de “una secuenciación lineal no androcéntrica”, en tercero es reseñable “las contribuciones realizadas por mujeres relevantes de esos momentos históricos [Edad Moderna]” y en cuarto que es necesario visibilizar “el papel desempeñado por las mujeres en el acontecer histórico”.

Sin embargo, todo el buen hacer y las buenas intenciones percibidas en la primera parte del currículum desaparecen en las dos partes restantes. Lo correcto hubiera sido que, conforme se avanzaba en la lectura, se fuera materializando la igualdad de género a lo largo de las páginas, pero lo cierto es que no se percibe en absoluto la prioridad que, en principio, parecían concederle. Si volvemos a leer los contenidos correspondientes para el curso de 2º de ESO, que en un principio consideramos inclusivos, encontramos:

“En segundo de la ESO se inician los contenidos de Historia. Para su estudio se ha optado por una secuenciación lineal no androcéntrica que parte de los orígenes de la humanidad, continúa con la Edad Antigua y finaliza en la Edad Media. Estos contenidos se centran en las caracterización de las organizaciones sociales de cada época y en el análisis de los procesos de continuidad y cambio, lo que se acometerá a través de la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes y herramientas propias de la disciplina.”

Como vemos, hay una clara intención por eliminar el androcentrismo del discurso histórico, sin embargo, cuando leemos los criterios de evaluación relativos a este curso hay una contradicción, pues de los nueve que se proponen solo el criterio dos hace alusión a las mujeres “[...] prestando especial atención a los datos arqueológicos que revelan el papel desempeñado por las mujeres, con la finalidad de valorar las implicaciones de todo ello en la formación de colectivos humanos cada vez más complicados”. Otro hecho destacable es lo que se expone en el criterio nueve, relativo a la Edad Media “[...] valora su impacto en los rasgos culturales y artísticos de la España actual, respetando la perspectiva de género”. En el resto de criterios no se menciona nada de manera específica ni se expone la necesidad de plantear el discurso histórico exento de androcentrismo, tal y como se exponía, a priori, en los contenidos correspondientes para este curso.

Si prestamos atención a los estándares de aprendizaje, la situación empeora, pues ni siquiera en los estándares de aprendizaje correspondientes al criterio nueve se hace mención a la construcción de un discurso histórico teniendo en cuenta la perspectiva de género, tal y como se expone en el criterio.

6.2. Análisis de los libros de texto.

6.2.1. Elementos patrimoniales

Tras analizar los elementos patrimoniales en los manuales de texto es importante destacar que los resultados obtenidos figuran en el anexo I. La primera tabla que se muestra (anexo I, tabla I), recoge los resultados obtenidos en las unidades de Prehistoria de los tres manuales de texto, mientras que la segunda recoge los resultados de las unidades de Canarias. Asimismo, conviene destacar que se irá anotando en cada uno de los descriptores el número de veces que se asocie a la mujer (M) o al hombre (H). Aquellas ocasiones en las que el elemento patrimonial no se vincule a un sexo u otro se anotará en la casilla “sin vinculación” y que corresponde a estas iniciales: SV.

6.2.1.1. Prehistoria

- Restos humanos:

En relación al primer indicador, restos humanos, solo en el manual de Santillana se alude en dos ocasiones a restos humanos como tal y lo hace para explicar que en el yacimiento de la Sima de los Huesos (Burgos) se han encontrado un gran número de huesos humanos entre los que destaca el cráneo de Miguelón, el mejor conservado del mundo. También se hace mención al hallazgo de una mandíbula en la Sima del Elefante, pero en este caso no se menciona si pertenece a una mujer o a un hombre.

- Enterramientos:

Para el caso de los enterramientos, en el manual de Anaya no se menciona nada al respecto y en el de Vicens Vives se habla de ellos pero la imagen que ponen es una recreación por lo que no se ha tenido en cuenta. En el manual de Santillana, aporta la imagen de un enterramiento y pese a que en el texto se diga “El hombre Neandertal fue el primero en enterrar a los muertos” (p. 20) en la descripción de la imagen no se especifica si los restos pertenecen a una mujer o a un hombre, por lo que se ha clasificado como “sin vinculación”.

- Pinturas:

Cuando hablamos de arte, nos estamos refiriendo a las manifestaciones rupestres. Las unidades de los tres manuales dedican una página y varias ilustraciones y ejemplos de pinturas rupestres de diferentes localizaciones geográficas. En la explicación que se hace del arte rupestre en el manual de Santillana se exponen como ejemplo las pinturas rupestres de la cueva de Lascaux (Francia) sin especificar el sexo de la persona que las pudo haber hecho. Sin embargo, en esa misma página se muestra una representación de como se hacían estas pinturas tomando como modelo a hombres y poniendo en el pie de foto que acompaña a la recreación “artistas del Paleolítico” (p. 21), por lo que la pintura de Lascaux se ha contabilizado como masculina al recrear la ilustración los mismos dibujos que se representan en Lascaux. En páginas posteriores se muestra una imagen de las pinturas de la cueva de la Araña (Valencia) que ha sido contabilizada como femenina, porque pese a no especificarse la autoría, se representa a una mujer en el momento de la recogida de la miel y se hace alusión a que era una actividad realizada por mujeres. La tercera pintura que se muestra en este manual ha sido contabilizada como masculina porque en la imagen se representa a un grupo de hombres cazando y los textos hacen alusión a esta actividad como masculina.

En el manual de Anaya, se presentan tres ejemplos de arte rupestre, siendo la primera las pinturas de la cueva de Lascaux, vinculada también al sexo masculino, las otras dos pinturas rupestres que se muestran las hemos catalogado “sin vinculación”

porque no se hace mención a ningún sexo y una de las representaciones es difusa mientras que en la otra se muestran varias manos humanas.

Por último, en el manual de Vicens Vives, se muestran dos pinturas que están relacionadas con la caza y se han asociado como masculinas porque en la recreación de cómo los seres humanos realizaban el arte también aparecen hombres haciendo este tipo de pinturas. Este manual también muestra la pintura de la Cueva de la Araña (Valencia) y que también hemos contabilizado como femenina porque aparece una mujer representada. A parte de esta ilustración, también se expone una pintura en la que se aprecian siluetas de manos en la cueva del Castillo (Cantabria), en el pie de foto no se especifica el sexo pero el texto que acompaña la imagen y que complementa la imagen lleva por título “pinturas con sello femenino” (p. 21), donde se explica que las investigaciones han revelado que el 75% de las siluetas halladas en la cueva del Castillo son de mujer. Por último, también se expone una pintura con figuras humanas y animales hallada en Lleida y que se ha catalogado “sin vinculación” porque no se hace alusión alguna.

- Cerámicas:

En relación a la cerámica, en el libro de Anaya se explica su utilidad pero no ha sido contabilizada porque se ha representado una recreación. En Vicens Vives, se habla de la cerámica en el apartado del Neolítico en la Península Ibérica y se muestra un modelo de cerámica cardial y otro de cerámica almagra, que han sido categorizados “sin vinculación” por no hacerse alusión a uno u otro sexo. El manual de Santillana expone que uno de los avances técnicos del Neolítico fue la cerámica porque permitió almacenar el grano y la elaboración de cuecos para comer y cocinar. La imagen que se muestra no hace alusión a quien la elaboró y en el texto tampoco se menciona, en cambio, en las recreaciones se asocia el uso de la misma a la mujer, por lo que se ha contabilizado de uso femenino. También se exponen vasijas cerámicas de la cultura del Argar y que se han catalogado como “sin vinculación” porque no se hace alusión ni en el texto ni en el pie de la foto a la persona que las pudo haber elaborado.

- Útiles:

Para el caso de los útiles o herramientas de diferentes materiales se ha seguido el mismo criterio. En la unidad de Santillana los útiles asociados a los hombres han sido el bifaz (para cortar carne desollar animales, etc.), las puntas de flecha (para la caza), el arpón (para la fabricación de huesos), el buril (elaboración de herramientas) y el hacha pulimentada porque pese a que en las descripciones y en el texto no se vincule a ninguno de los dos sexos, en todas las recreaciones que se ofrecen se les asocia a ellos. En cambio, los útiles vinculados a la mujer son las agujas (para coser pieles), la raederas (para curtido de las pieles) y el molino de mano porque también en las recreaciones es a ella a quien se les asocian estas herramientas. En el manual de Anaya se representa una espada de hierro

fundido que ha sido atribuida al hombre porque en el texto se menciona a los guerreros y en la recreación del poblado fortificado que se ofrece en esa misma página son los hombres los que llevan espadas. En Vicens Vives, la única alusión que se hace a útiles o herramientas es cuando se habla del descubrimiento de los metales y se muestra una espada de bronce y una tenaza de hierro, que han sido automáticamente vinculadas al sexo masculino porque la recreación que se hace para explicar la elaboración de los metales se ve a un grupo de hombres elaborando útiles metálicos.

- Ídolos:

Los ídolos o estatuillas están presentes en los tres manuales y todas han sido atribuidas a mujeres porque aunque no se sabe quien realizó las estatuillas o venus, a pesar de estar vinculadas al cuerpo femenino. La venus de Willendorf aparece en los tres libros de texto, si bien, en el manual de Santillana también se recurre a un ídolo femenino del Neolítico. Estas figurillas están asociadas con el culto a la fecundidad y con lo importante que esto era para estas sociedades y, precisamente, por estar vinculado estrechamente a la maternidad se han categorizado como femeninas.

- Manifestaciones arquitectónicas:

Para acabar, las manifestaciones arquitectónicas o construcciones megalíticas ocupan un espacio importante en la narración de la historia. En los tres manuales se habla de las tipologías que existen: dolmen, crómlech, menhir, y han sido asociados directamente con los hombres porque en todas las reconstrucciones en las que se explica cómo se hacían estas grandes construcciones se les toma a ellos como ejemplo.

6.2.1.2. El caso canario:

Los resultados para el caso de Canarias son muy diferentes, las unidades tienen una menor extensión que las páginas dedicadas para los temas de la Prehistoria, por lo que, los elementos patrimoniales presentes en estas unidades también son inferiores. Los resultados obtenidos pueden ser consultados en el anexo I, tabla II.

- Habitat:

Para el caso del habitat se muestran ejemplos de los diferentes espacios habitacionales de la población indígena sin hacerse distinción en función de sexo y que hemos catalogado “sin vinculación”.

- Cuerpos mirrados:

Para estas unidades, en lugar de hablar de enterramientos, hemos usado como indicador los cuerpos mirrados, pues se nombran así tanto en el manual de Anaya como en el de Vicens Vives y también se alude a la momificación que se practicaba en las islas. Cuando se habla de los cuerpos mirrados se ponen como ejemplo las momias que se encuentran en el MUNA, el Museo de la Naturaleza y Arqueología en Tenerife, y se dice

que era el ritual funerario que consistía en la preparación del cadáver para preservarlo de la putrefacción. Este tipo de ritual no se practicaba con todos los habitantes, pues solo se hacía con aquellas personas que pertenecían a los miembros destacados de la sociedad, por lo que era un signo de relevancia social asociada a la nobleza de las islas. Al no hacerse especificación concreta se ha clasificado como “sin vinculación”.

- Cerámicas:

En relación a la cerámica, un dato curioso es que en los textos tanto de Santillana como de Anaya se dice que eran las mujeres las encargadas de la elaboración de las vasijas cerámicas, mientras que en el manual de Vicens Vives no se hace esta asociación de género, sino simplemente se centra en mencionar las diferencias existentes entre las cerámicas de las diferentes islas. En este sentido, las cerámicas que aparecen en los libros de Anaya y Santillana han sido vinculadas a las mujeres mientras que las de Vicens Vives han sido catalogadas como “sin vinculación” por no hacerse referencia expresa en las páginas de este manual.

- Pintaderas:

Cuando se habla de las pintaderas, los manuales de Santillana y Anaya relatan que eran sellos que podían estar hechos de arcilla o madera y que se utilizaban para señalar la propiedad de los objetos, mientras que el libro de Vicens Vives dice que las pintaderas podrían haberse utilizado para decorar el cuerpo humano o como sello identificador de los graneros colectivos. Debido a que en los tres manuales no se hace especificación alguna se ha catalogado como “sin vinculación”.

- Pinturas:

En relación a las manifestaciones artísticas de la población indígena se exponen diferentes grabados y las figuras halladas en la Cueva Pintada de Gáldar y que han sido todas catalogadas “sin vinculación” porque no se hace especificación alguna en clave de género.

- Útiles:

Los útiles instrumentales que usó la población aborígen han sido apenas mencionados en las páginas de los tres manuales. En el manual de Anaya, por ejemplo, no se hace mención alguna. El manual de Santillana hace mención al molino circular y explica que era de roca volcánica y que se empleaba para elaborar el gofio pero no se asocia a ninguno de los dos sexos. El manual de Vicens Vives menciona los instrumentos de obsidiana o tabona y el molino de mano rotatorio pero tampoco se especifica su vinculación, por lo que también han pasado a ser catalogados como “sin vinculación”.

- Ídolos:

Para el caso de los ídolos o estatuillas solo se mencionan en Vicens Vives en dos ocasiones y mediante imágenes, una para referirse a la venus guanche, y que ha sido catalogada como femenino, que se encuentra en el Museo Canario de las Palmas de Gran Canaria y la otra para hablar del ídolo de Guatimac, que representa a un espíritu protector y que fue hallado en el barranco de Herques en Tenerife. Este ha sido catalogado como “sin vinculación” por la escasa información que presenta.

- Manifestaciones arquitectónicas:

Como manifestaciones arquitectónicas hemos englobado los silos y los ejemplos de tagoror que se presentan. En relación a los silos, se menciona tanto en Santillana como en Anaya el Cenobio de Valerón que servía para el almacenaje del grano, que ha sido catalogado “sin vinculación” porque no se relaciona con un sexo u otro. La otra manifestación arquitectónica que se menciona es el Tagoror de El Julán, en Vicens Vives, y una réplica del Tagorror de la Gomera, en Anaya, y que han sido vinculados al hombre por estar relacionados con la organización política del poder de las islas, mediante el cual, quedaban divididas en reinos o tribus gobernadas cada uno de ellos por un rey.

6.2.2. El papel de la mujer en el discurso histórico

Conocer cuál es el discurso histórico que se ofrece en los manuales de texto es muy importante porque, en este caso, nos permite saber si la mujer está presente en la construcción de la historia que se enseña en las aulas y, de estarlo, observar qué espacios/actividades se le asocian. Para este análisis solamente hemos atendido a los textos principales de cada unidad, dejándose a un lado las ilustraciones o recreaciones, actividades o el uso del lenguaje, que será analizado con posterioridad. Por lo tanto, solo se mencionará las veces en las que las mujeres aparecen en el discurso y se señalará cuál es la atribución o la presencia que se les otorga en la historia.

Los manuales de Santillana y Anaya, por lo general, tienden a hablar en masculino genérico para hablar del proceso de hominización, de las comunidades cazadoras recolectoras, de la fabricación de los instrumentos, la metalurgia o el arte rupestre y aunque no sea la forma más correcta de referenciarlo hemos de dar por hecho que se refiere de manera conjunta a mujeres y hombres aunque en el texto no se haga referencia en ningún momento a las mujeres. Sin embargo, el manual de Vicens Vives ha sido mucho más cuidadoso porque a la hora de narrar todos estos cambios sociales lo ha hecho haciendo referencia a mujeres y hombres por igual, independientemente que luego unas actividades hayan sido catalogadas como femeninas o masculinas o que las representaciones contradigan lo expuesto en los textos.

Han sido muy pocas las veces en las que se ha hecho alusión a las mujeres de manera concreta en los manuales. En el manual de Anaya se les ha mencionado para hacer

alusión a que algunas personas de las sociedades prehistóricas podrían haber tenido una mayor importancia que el resto, mencionando a las curanderas. La mención es vana pues solamente se hace esa referencia y no se explica nada más. En el manual de Santillana se menciona a las mujeres cuando se habla del arte rupestre y, en concreto, de las pinturas halladas en La Cueva de la Araña (Valencia), donde se representa a una mujer como la encargada de recolectar la miel. Además, en el texto se indica que esta era probablemente una labor reservada a las mujeres. Un tema en el que los tres libros han coincidido y donde se hace mención a la mujer, ha sido únicamente a la hora de hablar de los ídolos o estatuillas, pues los tres libros muestran como ejemplo la Venus de Willendorf y detallan de manera breve que representaban mujeres con rostro impreciso y con una exageración de las partes del cuerpo relacionadas con la maternidad, por lo que se ha creído que formaban parte del culto a la fecundidad. A parte de la Venus de Willendorf, en Santillana también se menciona que en el Neolítico se representaron pequeñas figuras de arcilla conocidas como diosas de la fertilidad o diosas madres, las cuales se enterraban para propiciar las buenas cosechas.

Para el caso de las unidades dedicadas a Canarias se hace alusión a las mujeres en varios aspectos. El primero es cuando se habla de la cerámica: tanto el manual de Santillana como el de Anaya, consideran que la elaboración de la cerámica era un trabajo femenino e incluso dicen que esto era extensible a todo archipiélago, mientras que en el de Vicens Vives no se hace referencia alguna en función del sexo. El segundo, cuando en el manual de Santillana se habla de la vida de los primeros habitantes se dice que mientras que los hombres se ocupaban de cuidar los rebaños y buscar pescado y marisco, las mujeres atendían los campos de cultivo, recolectaban frutos silvestres y elaboraban vasijas (p. 142), con lo cual se está haciendo alusión a una división sexual del trabajo. El tercero, tiene que ver con la matrilinealidad, pues en el libro de Anaya cuando se habla de la población La Gomera se hace referencia a que las crónicas afirman que en esta isla la herencia era matrilineal (p. 273), es decir, la mujer era la que transmitía el linaje y los bienes materiales. En este mismo manual, también se expone que existe la creencia de que las mujeres de La Palma gozaban de la misma estima social que los hombres porque presenciaban los combates o por el hecho de que una de ellas, según se cuenta, fuera reina de una parte de la isla (p. 274). Asimismo, para la isla de Fuerteventura destaca la existencia de dos adivinas, Tibiabín y Tamonante, que ejercían como mediadoras de los jefes tribales (p.274). El cuarto es cuando en el manual de Santillana se habla de los ritos religiosos y se narra que en la isla de Gran Canaria había un grupo de sacerdotisas llamadas harimaguadas (p. 149). Por último, el libro de Vicens Vives alude a la mujer cuando se habla de los ídolos mediante la ejemplificación de la Venus guanche sin entrar en detalles (p. 151). La otra alusión es un texto que se aporta como complemento al discurso principal del libro, el cual, habla de la importancia de las mujeres. En el texto se

explica que la isla de Fuerteventura, en el momento de la conquista, estaba dominada por duques y por dos mujeres principales, las cuales eran muy respetadas:

“[...] La una se decía Tamonante, la cual regía las cosas de la justicia y decidía las controversias y las dimensiones que ocurrían entre los duques y los principales de la isla, y en todas las cosas era superior en su gobierno. La otra era Tibiabín, mujer de mucho saber, quien, por revelación profetizaba varias cosas que después resultaban verdaderas, por lo cual era considerada por todos como una dios y venerada; y) esta gobernaba las cosas de las ceremonias y los ritos, como sacerdotisa” (p.148).

Como vemos mientras que el manual de Anaya solamente las nombra y dice que son sacerdotisas, Vicens Vives enriquece el dato mediante la aportación de un texto en el que se especifica las funciones de estas mujeres, así como su posición de poder en la sociedad de la isla de Fuerteventura.

6.2.3. Uso del lenguaje en los manuales de texto

En el apartado dedicado al lenguaje sexista en los libros de texto, comentábamos que el uso de este en los manuales había sido ampliamente criticado por utilizar el masculino genérico para hacer referencia a ambos sexos, quedando la identidad femenina diluida en los discursos. Con el objetivo de comprobar si, con el paso del tiempo y los avances que se han producido en materia de igualdad, ha habido un cambio sustancial en cuanto al uso que se hace del lenguaje en el discurso histórico, hemos revisado las unidades relativas a la Prehistoria y Canarias. En el anexo II pueden consultarse tanto el desglose de los resultados obtenidos del análisis de las unidades didácticas de cada uno de los manuales como las gráficas.

- Santillana:

Después de analizar las unidades relativas a “La Prehistoria” y “Canarias prehistórica”, ambas correspondientes al manual de texto de Santillana (anexo II, tablas 3 y 4, gráfica 1), se aprecia lo que muchas autoras y autores han criticado, el abuso del masculino genérico en los manuales de texto, pues en estas unidades solo el 5,9% de las veces se alude expresamente al género femenino frente al 21,5% de alusiones al género masculino. El 57,5% hace referencia al uso del masculino genérico, pues continúa siendo muy común hablar en términos genéricos para hacer referencia a un grupo de personas, mujeres y hombres. El 15,1% corresponde a las veces en las que para referirse a un grupo de personas lo han hecho evitando el uso del masculino genérico.

- Anaya:

En las unidades analizadas del libro de texto de Anaya (anexo II, tablas 3 y 4, gráfica 2), observamos que aunque hay una diferencia porcentual de un 3% con respecto

al libro de Santillana, el número de veces que se alude al género femenino es de un 8% y de un 17% para las alusiones al género masculino, que a su vez es un poco menor que el uso que se hace en el manual de Santillana. En relación al uso del masculino genérico, con un 65%, continúa siendo la forma más utilizada a la hora de ofrecer el discurso histórico. Si atendemos al porcentaje relativo al uso no sexista del lenguaje solo representa un 10%, y presenta un porcentaje menor en relación al manual de Santillana.

- Vicens Vives:

En las unidades correspondientes a los temas de Prehistoria y Canarias de Vicens Vives (anexo II, tabla 3 y 4, gráfica 3), se aprecian leves mejorías con respecto a los dos manuales analizados anteriormente. Si nos atenemos al número de veces que se hace alusión al género femenino, ha aumentado en relación a los anteriores manuales. Si bien no es un cambio sustancial, lo cierto es que a la hora de hacerse la reconstrucción histórica se tiene más en cuenta la alusión al género femenino con respecto a los otros manuales.

Porcentualmente también ha aumentado el número de veces que se alude al género masculino aunque no es una diferencia abismal entre el porcentaje que presenta Santillana, 21,5%. Sin embargo, se puede apreciar una disminución en el abuso que este manual hace del masculino genérico, que no dejando de ser amplio se aleja bastante del 65% que presenta el manual de Anaya, por ejemplo. En relación al uso del lenguaje inclusivo, los manuales de Santillana y Vicens Vives se encuentran a la par y con una diferencia porcentual de un 5% con respecto al manual de Anaya, si bien, un 15% no deja de ser un porcentaje muy bajo si tenemos en cuenta que, en los tres manuales, el mayor porcentaje lo adquiere el uso del masculino como genérico para hacer alusión tanto a mujeres como a hombres.

6.2.4. Los roles de género en las ilustraciones

Al igual que el uso del lenguaje, las ilustraciones han sido objeto de numerosos debates en los que se ha determinado cómo se manifiesta el sexismo en los manuales escolares. No debemos olvidar que las imágenes están repletas de lenguaje simbólico y nos transmiten mucha información de forma sintética ya que complementa la información que se transmite en los textos. Con el objetivo de identificar el sexismo en los libros de texto nos hemos centrado en analizar, por un lado, la presencia de mujeres y hombres en las ilustraciones y, por otro lado, los roles que se les asignan a unas y otros. En este sentido y atendiendo a los indicadores que nos propusimos estudiar para este apartado se ofrecen los resultados obtenidos para cada una de las unidades de los libros seleccionados, las gráficas y tablas correspondientes pueden ser consultadas en el anexo III.

- Santillana:

Los resultados obtenidos del análisis de la unidad didáctica relativa a la prehistoria en Santillana (anexo III, tabla 5, gráfica 4) muestran una presencia desigual de mujeres y

hombres en las ilustraciones, con una brecha de un 7% a favor de los hombres, pues nada más comienza la unidad de prehistoria aparece una representación del Homo antecessor para explicar el yacimiento de Atapuerca en Burgos (anexo IV, figura 1). Cuando se habla del proceso de hominización se expone un eje cronológico donde se representa la evolución del ser humano y sus principales características anatómicas (anexo IV, figura 2) en la que se puede apreciar la presencia de dos mujeres frente a cinco hombres, por no comentar los roles que se les asocian a ambos, pues, el género femenino es representado con su descendencia mientras que el género masculino es representado en una actitud activa, hecho que demuestran las lanzas que portan en las manos, lascas de piedra (para la confección de los instrumentos de caza) o el fuego.

Lo mismo pasa cuando observamos el índice de actividad (rol activo), los hombres son los que presentan un rol más activo: cazan, hacen fuego o incluso se les denomina como los artistas del paleolítico para hacer referencia a las manifestaciones de arte rupestre (anexo IV, figuras 3, 4 y 5), mientras que son ellas las que presentan un mayor índice de inactividad (rol pasivo). Similar resultado obtenemos cuando se habla de la fabricación del metal, pues son los hombres los que se emplean para ejemplificar la evolución de las técnicas metalúrgicas (anexo IV, figura 6).

En cuanto a las actividades de esfuerzo físico que realizan unas y otros, son ellos también los que, en la mayoría de las ocasiones, son representados realizando actividades de mayor esfuerzo en comparación con las mujeres. Este hecho puede contrastarse cuando se exponen ilustraciones del grupo completo (anexo IV, figura 7) en la que se aprecia lo que venimos comentando pues, a parte de haber un mayor número de hombres representados, diez, se aprecia claramente la división sexual del trabajo, donde ellos son los que cazan, pescan y fabrican los útiles instrumentales para cazar. Las mujeres representadas son cinco, de las cuales, una intenta hacer fuego, otra recolecta, dos realizan el curtido de pieles y la elaboración de los vestidos y otra pesca, pero si comparamos la manera en la que es representada en contraste con el hombre que también pesca, las posturas son muy sutiles: él está en una actitud más activa que la mujer, que aparece de rodillas intentando coger un pez con las manos mientras que él porta una lanza.

Similares resultados obtenemos cuando observamos el tema relativo a Canarias, con algunas variaciones como puede ser el rol de actividad. Esta unidad contiene un menor número de imágenes si lo comparamos con la unidad ya analizada, pero pese a esto, mujeres y hombres aparecen representados el mismo número de veces con un rol activo y en actividades que requieren un esfuerzo físico.

No obstante, continúan siendo ellos los que aparecen un mayor número de veces como protagonistas de las ilustraciones (anexo IV, figura 8) o tomados como modelo para hablar de la cultura indígena en los museos arqueológicos o etnográficos (anexo IV, figura 9). El hecho de que en esta unidad los hombres presenten un mayor porcentaje de inactividad (rol pasivo) o realizando actividades que requieren de un menor esfuerzo

físico puede que se deba a su amplia aparición en las ilustraciones, si lo contrastamos con el número de veces que aparecen las mujeres.

Un hecho a destacar es que, pese a que las mujeres tienen una menor presencia en las ilustraciones, son representadas un mayor número de veces realizando actividades de mantenimiento ya sean labores domésticas o de cuidados (anexo IV, figura 10). Estos datos presentan un claro sesgo androcéntrico, no solo porque no son representadas el mismo número de veces que los hombres sino que, cuando se les representa, están directamente asociadas con las actividades que están relacionadas con el mantenimiento del grupo y con los cuidados.

- Anaya:

En relación al manual de texto de Anaya, pese a haber analizado las unidades relacionadas con la Prehistoria y los temas relacionados con la Historia de Canarias, solo se ofrecerán resultados para el tema de la Prehistoria (anexo III, tabla 5, gráfica 5) ya que las ilustraciones que figuran en la unidad de Canarias se centran en representar los restos arqueológicos y mapas de las diferentes islas.

Centrándonos en la unidad dedicada a la Prehistoria, se vuelve a repetir el mismo patrón. La mujer carece de presencia como protagonista, con una brecha de representación del 17,9%, e incluso el panorama es peor porque aumenta la presencia masculina y se reduce la presencia femenina si lo comparamos con la unidad de prehistoria del manual de Santillana. Un ejemplo de ello lo obtenemos en los ejes cronológicos que ofrece esta unidad para explicar la evolución de la humanidad (anexo IV, figuras 11 y 12) donde de las trece ilustraciones que se ofrecen para explicar el cambio evolutivo solo dos corresponden a mujeres en las que, por su puesto, se les representa portando su descendencia en las manos mientras que los hombres, al igual que en el manual de Santillana, vuelven a ser representados con lanzas, lo cual indica que la caza es una actividad reservada única y exclusivamente para ellos. En relación a las ilustraciones grupales, mayor en número que en el manual analizado anteriormente, se observa que los hombres presentan un mayor porcentaje de actividades que requieren un mayor desplazamiento frente a las mujeres (anexo IV, figuras 13 y 14). Aunque en el cómputo total de la gráfica también se observa que a ellos pertenece el porcentaje de inactividad (rol pasivo) que, si nos fijamos, no se aleja tanto del que presentan las mujeres, pese a estar ampliamente infrarrepresentadas. Al inicio de la unidad también se ofrece una imagen grupal de arqueólogas y arqueólogos para ejemplificar como se “lee” el pasado mediante la acción de excavar un yacimiento arqueológico (anexo IV, figura 15). En la imagen se representan a mujeres y hombres por igual y participando ambos en la actividad arqueológica lo cual representa, al menos, una imagen paritaria en cuanto a representación entre ambos sexos, donde no se aprecian diferencias ya que ambos están haciendo lo mismo.

Cuando se hace alusión a las actividades que requieren esfuerzo físico como puede ser la construcción de los megalitos, las mujeres desaparecen de las ilustraciones y solo aparecen representados ellos realizando esa ardua labor (anexo IV, figura 16) mientras que, por el contrario, sobre las mujeres recae el mayor porcentaje de actividades que no requieren esfuerzo físico y sus actividades pasan a estar estrechamente relacionadas con las actividades de sostenimiento del grupo (anexo IV, ver de nuevo la figura 13).

Es muy significativo como en todas aquellas actividades que implican una mayor actividad, desplazamiento, esfuerzo físico y que, por lo tanto, implican un rol activo estén asociadas a los hombres mientras aquellas situaciones que son sinónimo de inactividad, es decir, mayor quietud y menor esfuerzo físico siempre estén relacionadas con las mujeres. Esto induce a pensar que estas ilustraciones no son inocentes, sino que tras ellas se esconde un sesgo androcéntrico a la hora de representar la historia.

- Vicens Vives

Al igual que en el manual de Anaya, de este libro de texto solo se ofrecerán los datos extraídos del análisis de la unidad centrada en la Prehistoria debido a la ausencia de ilustraciones que presenta la unidad dedicada a Canarias.

Tras la revisión de las ilustraciones de esta unidad, y en el mismo hilo que las unidades de prehistoria anteriormente comentadas, continúa detectándose una presencia desigual entre mujeres y hombres. Si prestamos atención al rol de actividad-inactividad, son las mujeres las que continúan teniendo un mayor índice de inactividad (rol pasivo) aunque el porcentaje es inferior al que se presenta en las unidades de prehistoria de Santillana y Anaya.

En esta unidad, las mujeres han ganado más protagonismo cuando se representa la evolución humana. Un ejemplo de ello es la ilustración que se muestra para explicar el árbol genealógico de la evolución de la humanidad (anexo IV, figura 16), en la que se presenta a mujeres y hombres por igual, aunque como en los árboles genealógicos anteriores, los hombres son los que portan las lanzas, hecho que nos confirma que es una actividad reservada para los hombres y que aparece de manera constante cada vez que se hacen recreaciones del grupo. En relación a las diferentes ilustraciones grupales que se muestran en la unidad, vuelve a quedar manifiesta la división sexual del trabajo, pues las actividades que implican mayor esfuerzo físico y que están asociadas con la caza, la pesca así como la elaboración de los instrumentos de caza, quedan automáticamente asociadas a los hombres, mientras que a las mujeres se les representa elaborando vestidos y curtiendo las pieles (anexo IV, figuras 17 y 18). Esto también sucede cuando se hacen representaciones grupales en las que se muestra al grupo plasmando en las cuevas expresiones artísticas, que conocemos como arte rupestre, aunque también se representa a mujeres participando en esta actividad, tiende a representarse a un mayor número de hombres (anexo IV, figura 21), cuando no aparecen solamente ellos. Si atendemos a los

porcentajes relativos a las actividades que requieren un mayor esfuerzo físico, como en las anteriores unidades, los hombres son los que, por excelencia, aparecen en las ilustraciones realizando todas aquellas actividades que, además de gran desplazamiento, requieren un gran esfuerzo físico (anexo IV, figuras 19 y 20).

Aunque los datos obtenidos, en algunos de los indicadores que nos hemos propuesto para analizar, no son tan negativos como los obtenidos en el manual de texto de Anaya o Santillana, esto no deja de evidenciar el sexismo presente en los manuales escolares, pues, no es casualidad que en los tres libros analizados sean las mujeres las que tienen una menor presencia, las que son representadas un mayor número de veces con un rol poco activo (rol pasivo), o en actividades que requieren menor esfuerzo. Tampoco es casualidad que cuando son representadas en los tres manuales estén estrechamente relacionadas con las tareas de cuidados o domésticas. En cambio, en las representaciones en las que aparecen los hombres, se les representa constantemente en actividades que implican mayor movilidad, o incluso en actividades que implican riesgo, como puede ser la caza, así como en aquellas actividades que implican mayor destreza y mayor esfuerzo físico, como puede ser las recreaciones relacionadas con la metalurgia o la construcción de los megalitos.

No debemos olvidar, tal y como se ha comentado con anterioridad, que las imágenes están repletas de lenguaje simbólico y nos transmiten mucha información de manera sintética, ya que complementan la información que se transmite en los textos. El ver constantemente estas recreaciones hace que los niños y niñas interioricen un discurso de género que es diferencial y que minimiza el papel de las mujeres en el discurso histórico y, por tanto, en el contenido educativo.

6.2.5. Actividades

6.2.5.1. Actividades en las unidades de Prehistoria

Tras analizar la tipología de las actividades en las unidades de Prehistoria (anexo V, tabla 6) en los tres manuales de texto, podemos observar la amplia presencia que tienen las actividades que hemos denominado como tipo 1 y tipo 2, y que hacen referencia a aquellas actividades que pueden ser respondidas recurriendo a la lectura de los textos y a las actividades de expresión escrita, como pueden ser: realización de esquemas, resúmenes, ejes cronológicos o mapas. El siguiente tipo de actividad que más se ha repetido en el análisis han sido las de tipo 4 y que se refiere a las actividades de interpretación de imágenes o mapas, pues han sido muy comunes las actividades que indican al alumnado que interpreten imágenes en las que aparecen sociedades prehistóricas realizando sus actividades cotidianas, interpretación de objetos prehistóricos o, incluso, manifestaciones de arte rupestre.

En menor presencia, encontramos las actividades de tipo 3 y que están en estrecha relación con las actividades para trabajar con las TIC. En su mayoría, estas actividades

tratan de buscar información en un recurso web ya proporcionado por el propio manual, cuando no te indican la terminología que debes de buscar para luego responder a una serie de preguntas. Si nos paramos a pensar detenidamente en este tipo de actividades, viene a ser lo mismo que se plantea en las actividades de tipo 1, solo que en esta ocasión la información es extraída de un recurso exterior al manual de texto. Por último, y con una menor presencia, hallamos las actividades que fomentan el trabajo cooperativo, que en la mayoría de los casos implican la formación de grupos para debatir situaciones que se plantean, así como la realización de murales.

6.2.5.2. Actividades en las unidades de Canarias

Antes de comentar los resultados del análisis de las actividades para el tema de Canarias (anexo V, tabla 7), cabe destacar que el escaso número de actividades que se plantean en el manual de Anaya se debe a que no es una unidad como tal dentro del libro sino que corresponde a cuatro epígrafes que se encuentran en el apartado dedicado a la historia de Canarias al final del mismo, de ahí que solo haya quince actividades para este tema en concreto.

Para el caso de las unidades dedicadas a Canarias, con un menor número de actividades si lo comparamos con las unidades relativas a la Prehistoria, se repite el mismo patrón. Las más repetidas son aquellas que requieren releer los textos para responder a las preguntas o definir conceptos como: guanche, majo, bimbache, mencey, guanarteme, etc., que previamente han sido explicados. Para el tema de Canarias hay un menor porcentaje de actividades de expresión escrita, a excepción del manual de Vicens Vives. En estas actividades, por lo general, se requiere que el alumnado resuma principales actividades económicas, explicar cómo se organizaba el poder en las islas de Tenerife y Gran Canaria, etc. En las actividades relacionadas con las TIC, al igual que en las unidades de prehistoria, la propia actividad te indica la dirección web que debes consultar y luego, por lo general, tras investigar el alumnado tiene que responder determinadas preguntas. En relación a las actividades relacionadas con la interpretación de imágenes o mapas, es muy inferior a las unidades anteriores pero en todas ellas el alumnado tiene que interpretar, ya sean figuras con las que se decoraban las cuevas, averiguar cómo se molía el grano o describir las imágenes que se le presentan. Por último, y en relación a las actividades de trabajo cooperativo, pese a ser escasas, requieren que el alumnado realice actividades de valoración sobre la importancia de los museos arqueológicos y etnográficos del archipiélago o elaborar de manera grupal un escrito en el que expongan las razones por las que Risco Caído debería ser nombrado como Patrimonio Mundial.

Como las competencias clave son el principio organizador del currículo es necesario analizar si los libros de texto siguen un enfoque competencial. Para el caso de las actividades presentes en los manuales de texto analizados se trata más de una cuestión

formal que de un verdadero enfoque competencial. Esto se debe a la poca coherencia que existe a la hora de plantear el diseño de las actividades, pues como se ha podido ver, cada actividad trabaja una determinada competencia sin estar relacionada con la siguiente actividad planteada. Por lo que nos encontramos, como ha sido en la gran mayoría de las actividades analizadas en los tres manuales de texto, ante ejercicios que se caracterizan por una sucesión de pequeñas preguntas de nivel cognitivo bajo debido a que las repuestas pueden ser fácilmente localizables en los textos.

6.2.5.3. Actividades sobre patrimonio y género en los manuales de texto

Aparte de analizar cuáles son las competencias que priman en las actividades de los libros de texto que hemos seleccionado para la elaboración de este trabajo, nos ha parecido pertinente analizar también, como no podía ser de otra manera, aquellas actividades en estrecha relación con el patrimonio y la cuestión de género (ver anexo V, tablas 8). Además del análisis se han recogido en tablas todas aquellas preguntas referidas a estos temas en concreto (anexo V, tablas 9-14).

En las unidades analizadas hay un determinado número de actividades que se centran en tratar tanto aspectos patrimoniales como de género. En relación a las actividades de patrimonio, los tres manuales presentan actividades centradas en reflexionar sobre la utilidad o la importancia de los materiales y herramientas del Paleolítico o Neolítico y la cultura material de las sociedades indígenas canarias. Algunas actividades presentes en el manual de Vicens Vives proponen al alumnado establecer semejanzas y diferencias entre el arte rupestre peninsular y las pinturas encontradas en la Cueva Pintada de Gáldar. También hay actividades, concretamente en el manual de Santillana, en las que invitan a reflexionar al alumnado sobre la importancia de yacimientos como el de Atapuerca y los hechos que constataron que fuera declarado Patrimonio de la Humanidad. Asimismo, se habla de la importancia de la conservación de las pinturas rupestres poniendo como ejemplo la Cueva de Altamira y su apertura al público, así como la importante función que tienen los museos arqueológicos y etnográficos del archipiélago canario. En relación a Canarias, es el manual de Vicens Vives el que dedica más actividades destinadas a poner en valor el patrimonio inmaterial como puede ser la lucha canaria, el salto del pastor o el silbo gomero.

Las actividades relacionadas con el discurso de género no son tan diversas como las mencionadas anteriormente, pues la mayoría de ellas se centran en observar las recreaciones de las sociedades prehistóricas y comentar tanto las funciones sociales como las actividades que realizaban unas y otros. De hecho, en las unidades analizadas son muchas las preguntas que van destinadas a hacer mención a la división sexual del trabajo de mujeres y hombres. El tipo de actividades en las que se invita al alumnado a hacer diferenciaciones de género son más persistentes en el manual de Anaya donde se plantean varias cuestiones en esta línea. En relación a las estatuillas o ídolos femeninos, en los tres

manuales se plantea al alumnado qué función podrían tener las Venus, sus características, interpretación, así como la importancia que tenía la fertilidad tanto para mujeres como para hombres. En el caso de Canarias se acentúa más en la importancia que podrían tener la venus guache para la sociedad aborigen de Canarias.

Una cuestión que me ha parecido muy positiva a la par que rupturista, en relación a las actividades planteadas en los manuales de Santillana y Anaya, es que al final de la unidad de prehistoria de Vicens Vives se expone un pequeño artículo, el cual, lleva por título “pinturas con sello femenino” (p. 21) en el que se expone que las siluetas de manos halladas en la cueva prehistórica del Castillo (Cantabria) corresponden en gran parte a manos femeninas. El propio texto habla que históricamente el arte rupestre ha sido asociado a los hombres porque en la mayoría de las pinturas aparecen representadas escenas de caza, pero lo que nunca se ha tenido en cuenta es que las mujeres también estaban involucradas en la caza para transportar, despedazar y cocinar los animales, y que por tanto esas pinturas también podrían haber sido realizadas por mujeres. Como complemento del texto se plantea una pregunta de debate que consiste en reflexionar si las mujeres pueden ser consideradas como las grandes olvidadas de la historia al no estar presentes en los relatos históricos. Esta pregunta es de suma importancia porque directamente pone el foco en el androcentrismo existente en los discursos históricos, y no solo eso, sino que al plantear esta cuestión puede que al alumnado, no siendo consciente de ello, le permita reflexionar sobre lo que han estudiado y así cuestionarse por qué las mujeres han sido las grandes olvidadas de la historia.

6.3. Programa enSeñas

Cuando accedemos a la página web¹ del proyecto enSeñas podemos obtener la siguiente información: cuáles son sus objetivos, tanto generales como específicos, cuáles son sus líneas de actuación, proyectos y programas. También tenemos acceso a las convocatorias, así como a las publicaciones y los recursos digitales.

En la información general sobre el proyecto conocemos que el programa enSeñas retoma el ya extinto Programa de Contenidos Canarios que puso en marcha la Consejería en los años noventa y que en su momento tuvo gran importancia, pues sentó las bases para la integración de contenidos canarios de manera específica tanto en los currículos como en la confección de los recursos educativos. Lo que conocemos actualmente como Proyecto enSeñas, nace en el curso académico 2016-2017 desde el servicio de Innovación Educativa como respuesta a la alta demanda por parte de la ciudadanía canaria para incorporar de manera integral los valores históricos, culturales y patrimoniales a la práctica educativa. Entre sus objetivos, generales y específicos, destaca el otorgar valor y conocimiento para que la ciudadanía disfrute del patrimonio histórico, natural, social y

¹ <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/ensenas/>

cultural, acercándolo de manera inclusiva y transversal a la comunidad educativa de Canarias.

En cuanto a las líneas de actuación destacan varios niveles: institucional, curricular, familiar e interinstitucional. Todas estas líneas persiguen el objetivo de acercar el patrimonio de nuestras islas a la sociedad mediante las instituciones. En relación al ámbito educativo lo que se propone es una revisión y mejora de los currículos de configuración autonómica, realizar situaciones de aprendizaje adaptadas a las realidades de las islas, el fomento de proyectos patrimoniales e incentivar la presencia de personajes ilustres canarios, entre otras. A nivel familiar, se proponen rutas histórico-culturales a las que puedan asistir las familias. Todo esto con el apoyo de las instituciones.

Los proyectos y programas que se ofrecen son variados pero el que está más estrechamente relacionado con el patrimonio de Canarias es el proyecto que lleva por título “Educación Patrimonial”. Entre sus objetivos se encuentra proporcionar al alumnado los instrumentos formativos que les permitan conocer las claves interpretativas del patrimonio cultural de Canarias convirtiéndolo, de esta manera, en un recurso didáctico en cuanto al desarrollo de los programas curriculares, favoreciendo, asimismo, la aproximación entre las distintas áreas de conocimiento y el desarrollo de los contenidos desde la transversalidad.

En lo que a este trabajo respecta, conocer si existen iniciativas que integren a las mujeres en los contenidos dentro del Programa enSeñas, se ha detectado una redacción cuidada donde se hace uso de un lenguaje inclusivo en las iniciativas patrimoniales, así como en los concursos, pues se tiene en cuenta la paridad entre el número de niñas y niños partícipes en los proyectos. Cuando accedemos al apartado “publicaciones y recursos digitales” se distinguen tres apartados: formación del profesorado, situaciones de aprendizaje sobre contenidos canarios y publicaciones y recursos digitales.

En relación al apartado de formación del profesorado, hemos descubierto que dentro del itinerario formativo de este curso académico, 2019-2020, enSeñas está poniendo en marcha acciones con la finalidad de actualizar al profesorado en materia de igualdad e incorporar en los discursos educativos a las mujeres desde todas las perspectivas, con lo cual, podemos apreciar un creciente interés en este tema. Así lo demuestran algunas de las situaciones de aprendizaje de la revista Sitúate referentes a contenidos canarios, entre las que destacan *Una cuestión de tiempo*, que tiene como protagonista a Mercedes Pindo, *A walk with Agatha*, donde se analizan figuras relevantes del siglo XIX en la Orotava y *Canarias y Ciencia*, donde visibiliza el papel de las mujeres científicas.

Sin lugar a dudas, desde el Programa enSeñas se hace el esfuerzo para que todas y todos estemos presente en la historia de Canarias. Sin embargo, la sensación es que todavía se puede hacer mejorar mucho más. Sin ir más lejos, entre sus objetivos no se resalta el compromiso con la igualdad de género a la hora ofrecer un discurso histórico,

impartir los contenidos en el aula o plantear proyectos y recursos libres de sesgos de género. Asimismo, cuando accedemos al contenido de la CanariWiki y más concretamente a las biografías, que no debemos de olvidar que este apartado pretende recuperar la memoria de todos los personajes ilustres de las islas, nos sorprende que de las dieciséis biografías que se recogen solo una de ellas haga referencia a una mujer, María Rosa Alonso. Este hecho es de profunda gravedad porque es sabido que ha habido mujeres destacadas en el ámbito de la escritura y que actualmente están intentado rescatarlas del olvido, como por ejemplo a Pino Ojeda, Josefina de la Torre y Mercedes Pinto, escritoras todas.

Como conclusión, consideramos que el Programa enSeñas es muy necesario porque fomenta el conocimiento histórico y pone en valor el patrimonio de nuestras islas, haciéndolo extensible a profesorado, alumnado y familias, lo cual es muy positivo. Sin embargo, en cuanto a igualdad de género puede mejorarse bastante, máxime cuando estamos en un momento de reivindicación y de visibilización de las aportaciones que han realizado y realizan las mujeres desde los distintos ámbitos del conocimiento.²

² Un análisis similar sobre el programa enSeñas se ha planteado también en el Trabajo de Fin de Máster de Celia del Castillo Fernández: La presencia de la mujer en las materias de Geografía e Historia, e Historia y Geografía de Canarias de 4º de ESO. Del diseño curricular a la realidad de las aulas (2018-2019).

7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Una vez realizado el análisis exhaustivo de los libros de texto, del currículo propuesto para el curso de 2º ESO y del programa enSeñas, cabe hacerse una serie de preguntas cuyas respuestas serán claves, pues nos permitirán deducir si la enseñanza que se imparte actualmente en las aulas abarca los objetivos educativos propuestos en el currículo y si se ajustan al marco educativo legal en lo que respecta a la temática que este tema de estudio aborda: ¿se tienen en cuenta los contenidos curriculares a la hora de elaborar los materiales de texto?, ¿siguen los manuales de texto transmitiendo una historia androcéntrica?, ¿continúan teniendo las mujeres un papel secundario en el devenir de la historia, en los discursos históricos y en los contenidos educativos?, ¿son las ilustraciones que se muestran en los libros la mejor forma de representar la Historia?, ¿fomentan las actividades de los manuales de texto la valoración y conservación del patrimonio?, ¿promueve el programa enSeñas la enseñanza de la historia libre de sesgos de género?, ¿el libro de texto debería ser el único material de apoyo didáctico en el aula?

Con respecto a la primera pregunta, el currículo de Geografía e Historia para 2º de ESO manifiesta la necesidad de hacer un análisis y una reflexión no androcéntrica de la historia, evitar los prejuicios sexistas, el uso del lenguaje sexista y fomentar un entorno inclusivo. Además, y muy estrechamente relacionado con los contenidos para este curso, se hace alusión a una secuenciación lineal no androcéntrica de la historia. Si embargo, cuando nos disponemos a revisar los materiales educativos, nada de lo que manifiesta el currículo se materializa en las páginas de los libros, pues si atendemos a los resultados obtenidos de los análisis de los manuales de texto que hemos seleccionado para la elaboración de este estudio se puede apreciar que el lenguaje inclusivo brilla por su ausencia y, pese a los esfuerzos que se hacen por ofrecer un lenguaje inclusivo, el masculino genérico es el que ha estado ampliamente representado en los tres libros de texto. Las imágenes que se seleccionan no son las más adecuadas para evitar los prejuicios sexistas, pero de este tema hablaremos posteriormente, y tampoco entre las páginas de los libros podemos encontrar una secuenciación lineal no androcéntrica porque la historia que se sigue divulgando es la que pone en el centro y como protagonistas a los hombres.

En relación a esto, y más estrechamente ligado a la segunda pregunta, los manuales continúan transmitiendo una visión androcéntrica de la historia porque se sigue tomando como modelo a los hombres para la elaboración de los discursos, las acciones que se ejemplifican son las que han estado asociadas a ellos, a ellos también se les ha asociado un rol activo mientras que las mujeres apenas aparecen en los discursos y, cuando se las menciona, siempre están en segundo plano ejerciendo roles pasivos y en actividades que no son consideradas de gran valor. En cambio, siempre se recurre a ellas a la hora de hacerse referencia a las manifestaciones ideológicas, caso de las figurillas o diosas y que están en estrecha relación con la maternidad, el hándicap femenino.

Por ello, al inicio de este apartado planteamos la pregunta ¿continúan teniendo las mujeres un papel secundario en el devenir de la historia, en los discursos históricos y en los contenidos educativos? Tristemente la respuesta sigue siendo afirmativa por todo lo que hemos comentado y por los resultados obtenidos de los análisis de los manuales de texto. Aquí es importante destacar el papel que tienen las editoriales a la hora de ofrecer una visión estereotipada de la historia sin olvidar que los estereotipos que se muestran en los manuales cumplen con una doble función social que es la de crear y mantener la ideología sexista que impera en nuestra sociedad. De ahí que siga recayendo sobre las mujeres el peso de la vida doméstica y de los cuidados como una actividad de segundo rango sin poner en valor lo importante que son estas actividades para el sostenimiento del grupo. De entre los manuales analizados hay excepciones, como sucede con el de Vicens Vives, pues pese a no ser un manual de texto libre de estereotipos sexistas, se observa en él un mayor cuidado en cuanto al uso que se hace del lenguaje, de las representaciones que se muestran e incluso de las actividades, las cuales no enfatizan la división sexual del trabajo. Este libro, incluso, propone como una actividad de reflexión el olvido de la mujer en la historia.

Como es sabido, y a lo largo de este trabajo se ha hecho referencia a ello, las ilustraciones no han estado exentas de críticas y con razón. Tras el análisis de los libros hemos obtenido que las ilustraciones siguen otorgando mayor protagonismo a la figura masculina, pues son ellos los que en mayor número de veces aparecen de manera solitaria en las recreaciones y, cuando se representa al grupo aparecen en mayor número, el rol que presentan es por; cazar, pescar, construir monumentos megalíticos, inventar el arte. Por su parte, la presencia de las mujeres es siempre lineal y en estrecha relación con el ámbito doméstico y los cuidados.

Las actividades también han sido ampliamente analizadas y pese a la gran presencia que tienen en los manuales de texto, son muy pocas las que estimulan la reflexión crítica tanto de la historia como de la valoración y conservación del patrimonio. Entre estas pocas actividades destaca, por poner un ejemplo de este tipo de actividad que comentamos, la actividad que propone al alumnado la unidad dedicada a Canarias del manual de Vicens Vives. En esta actividad se plantea al alumnado que redacte un escrito a la UNESCO argumentando las razones por las que el yacimiento arqueológico y astronómico de Risco Caído merece estar en la lista del Patrimonio Mundial. El hecho de que este manual de Vicens Vives plantee la realización de esta actividad marca una diferencia con los manuales de texto de Santilla y Anaya. No debemos olvidar que en la gran mayoría de las actividades lo que se pide es que el alumnado vuelva a leer los textos para poder responder a las preguntas o realizar algunas definiciones, cuando no tienen que hacer un ejercicio de síntesis o un eje cronológico a modo de resumen de los contenidos aprendidos. Las actividades relacionadas con las TIC son simples, pues en la mayoría de ellas la búsqueda no es autónoma, sino que en la propia actividad se especifica

los términos que deben buscar o la página a la que deben acceder para ampliar conocimientos. También han sido muy frecuentes las actividades en las que el alumnado tiene que interpretar las ilustraciones que se encuentran en los libros de texto y que tampoco estimulan la reflexión, pues la mayoría de ellas se basan en relatar lo que se observa en ellas. Por último, las actividades de trabajo cooperativo han estado infrarrepresentadas en los manuales y cuando se planteaban son muy simples, como realizar en grupo murales o reflexionar sobre un tema en concreto. La conclusión que, en definitiva, obtenemos del análisis de las actividades es que, pese a que en los manuales de texto examinados las actividades aparecen relacionadas mediante iconos con el tipo de competencia que se pretende trabajar en cada una de ellas, en absoluto responden a un aprendizaje competencial por ser representadas de manera aislada y carentes de conexión unas actividades con otras. Por lo tanto no es un aprendizaje competencial porque son preguntas o actividades inconexas entre sí, no están contextualizadas con la realidad del alumnado y, por último, el objetivo del aprendizaje competencial es que el alumnado sea competente en determinadas habilidades y actitudes y las actividades que aparecen en los libros de texto analizados carecen de estas características.

Uno de los objetivos de este trabajo era observar si, en lo referente al mundo indígena de Canarias, el programa enSeñas cuenta con alguna propuesta para la prehistoria en materia de igualdad de género. En este sentido, y tras realizar un análisis en profundidad, hemos de decir, por un lado, que la prehistoria en enSeñas está infrarrepresentada en cuanto a lo que material didáctico y de apoyo se refiere si lo comparamos con otras etapas históricas de Canarias, por lo que también hay una escasa atención al rol de la mujer para esta etapa concreta. Por otro lado, y pese a que la redacción que se presenta en enSeñas es inclusiva, entre sus objetivos no se resalta el compromiso con la igualdad de género a la hora de ofrecer un discurso histórico, impartir los contenidos en el aula o plantear proyectos y recursos libres de sesgos de género. La incorporación de la perspectiva de género sería una estrategia muy positiva, sobre todo si se tiene en cuenta la alta demanda por parte de la ciudadanía canaria a la hora de incorporar de manera integral los valores históricos, culturales y patrimoniales a la práctica educativa.

En relación a todo lo anteriormente comentado, la conclusión a la que llegamos es que los libros de texto no deberían de ser el único material de apoyo didáctico en el aula por varias razones. En primer lugar, siguen promoviendo una enseñanza parcial de la historia y desde la perspectiva masculina donde las mujeres aparecen en un segundo plano. En segundo lugar, las ilustraciones que en ellos se muestran están repletas de sesgos de género, donde se subordina a la mujer y se realza la presencia del hombre. Además, no debemos olvidar que las ilustraciones sirven como complemento a los textos y que, en muchas ocasiones, son más esclarecedoras que los propios textos y precisamente por esto es por lo que se debería de tener más cuidado a la hora de seleccionar las

imágenes. En tercer lugar, la información que contienen los manuales de texto está desactualizada, es decir, existe un divorcio entre los resultados obtenidos en las investigaciones recientes y los contenidos propuestos para su estudio. Sin ir más lejos, para el caso de la historia de Canarias se podría incorporar el estudio que realizó Santana en el año 2018 y que lleva por título “Reflexionando sobre la mujer aborigen de Gran Canaria: integrando arqueología y etnohistoria desde una perspectiva de género” y que serviría para evitar una enseñanza que fomente las diferencias sexuales, pues los resultados de este estudio revelan que las actividades que realizaban hombres y mujeres eran igual de importantes para el sostenimiento del grupo independientemente de que fueran realizadas por uno u otro sexo. Estos pequeños cambios contribuyen a cambiar la forma en la que hemos venido haciendo y enseñando la Historia. Asimismo, es importante destacar la importancia de formar al profesorado en materia de igualdad de género. Si el profesorado estuviera concienciado en este aspecto serviría para que fueran capaces de cuestionar de manera crítica los contenidos de los textos y que, libremente, decidieran si ceñir única y exclusivamente sus clases a los libros de texto o simplemente tenerlos como recurso, pero no centrarse única y exclusivamente en ellos a la hora de impartir la historia. Para que esto suceda debe de haber, por un lado, una concienciación entre el profesorado acerca de la necesidad de impartir una enseñanza libre de sesgos de género y, por otro lado, la voluntad de actuar para que las cosas cambien y de enseñar una historia que no deje a nadie atrás.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballart, J. (2001). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- Bejarano Franco, M. T. (2013). El uso del lenguaje no sexista como herramienta para construir un mundo más igualitario. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, nº 124, pp. 79-89.
- Bel Martínez, J.C. (2016). El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula*, nº 22, pp. 2019-233.
- Birriel Salcedo, M. y Rísquez Cuenca, C. (2016). Patrimonio, turismo y género. Estrategias para integrar la perspectiva de género en el patrimonio histórico. *Revista ph Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, nº 89, pp. 128-133.
- Blanco García, N. (2000a). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blanco García, N. (2000b) Mujeres y hombres para el siglo XXI: El sexismo en los libros de texto. En M. Á. Santos Guerra (coord.) *El Harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 119-147). Barcelona: Graó.
- Conkey, M. W. (1991). Original narratives. The political economy of gender in Archaeology. En Di Leonardo, M. (ed.), *Gender at the crossroads of knowledge: Feminist anthropology in the postmodern era* (pp. 102-139). Berkeley: University of California Press.
- Cuenca, J. M. (2004). [El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria.](#) (Tesis doctoral). Departamento de Didácticas de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva.
- De la Cruz, A. y García, A. (2018). Educar contra la violencia de género: detección de ideas previas y estrategias coeducativas en la formación inicial del profesorado. En E. López, C.R. García y M. Sánchez (Coord.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovaren Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 171-186). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.
- Díaz López, M.; Puig Gutiérrez, M. (2020). Análisis de la Vigencia de una Educación Sexista en los Libros de Texto de Historia de 4º de E.S.O. *HSE - Social and Education History*, vol. 9, nº 1, pp. 38-64.

- Escolano, A. (1997). El libro escolar: perspectivas históricas. En L. Arranz Márquez (coord.), *El libro de texto. Materiales didácticos*. Actas del 5º Congreso. Tomo I, pp. 37-50. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Estepa Giménez, J.; Ferreras Listán, M.; López Cruz, I. y Morón Monje, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, pp. 573-589.
- Eurydice (2009). *Gender differences in Educational Outcomes. Study on the Measures taken and the current situation in Europe*. Bruselas, Agencia ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultura.
- Farrujia de la Rosa, A. J. y Hernández Gómez, C. M. (2019). El patrimonio arqueológico canario en los libros de texto de Educación Primaria y Secundaria: un análisis comparativo y cualitativo. En: T. Sola Martínez et al. (Eds). *Innovación educativa en la Sociedad Digital* (pp. 2509-2521). Madrid: Editorial Dykinson.
- Fernández Palop, M.P. y Caballero García, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), pp. 201-217.
- Fernández Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 18, pp. 5-24.
- Ferreras Listán, M. y Jiménez Pérez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, pp. 591-618.
- García Luque, A. (2016). El género y la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las ciencias sociales: fundamentos, contextos y propuestas*, pp. 249-270.
- García-Peña, A. L. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. Contribuciones desde Coatepec, nº 31, pp. 1-16. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 27, 1-18.
- González, A. y Lomas, C. (coord.) (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- González, M. C. y Delgado de Smith, Y. (2016). Lenguaje no sexista. Una apuesta por la visibilización de las mujeres. *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal*, vol. 14, nº 2, pp. 86-95.

- González Marcén, P. (2009). La otra prehistoria: creación de imágenes en la literatura científica y divulgativa. *Arenal*, 15 (1), pp. 91-109.
- González, N. y Pagès, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la eso en Cataluña. *Investigación en la escuela*, pp. 55-66. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gómez Carrasco, C.J.; Cózar Gutiérrez, R. y Miralles Martínez, P. (2014). La enseñanza de la Historia y el análisis de identidades y desarrollo de competencias. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 27-1, pp. 1-25.
- Hamodi, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? Estudio del lenguaje icónica de dos editoriales. *REIRE*, vol. 7, nº 1, pp. 30-55.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo*. Madrid: Horas y horas.
- Lledó Cunil, E. (2008). [Guía de lenguaje para el ámbito educativo](#). Emakunde. Instituto Vasco de la Mujer. Vitoria - Gasteiz.
- Lomas, C. (2002) El sexismo en los libros de texto. En A. González y C. Lomas (coords.) *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 193-209). Barcelona: Graó.
- López-Cordón Cortezo, M. V. (1999). Mujer e Historiografía: del androcentrismo a las relaciones de género. En A. Reig; J. L. de la Granja y R. Miralles (coords.) *Tuñón de Lara y la historiografía española* (pp. 257-275). Madrid: Alianza.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: un genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, pp. 1-17.
- Martín, R. (2006). El sexismo en los contenidos de los libros de texto. En M. Núñez (coord.) *Educación y Mujeres* (pp. 75-95). Sevilla: Arcibel.
- Martínez Delgado. C. (2019). Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 18, nº 2, pp. 117-132.
- Meseguer Gil, A. J.; Arias Ferrer, L y Egea Vivancos, A. (2017). El patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Secundaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 33, pp. 65-82. Universidad de Murcia.
- Montón, S. (2000). Las mujeres y su espacio: una historia de los espacios sin espacio en la Historia. *Revista Arqueología espacial*, nº 22, pp. 45-59.

- Olwig, K. F. (1999). The Burden of Heritage: Claiming a Place for a West Indian Culture. *American Ethnologist*, vol. 26(2), pp. 370-388.
- Osborne, R. y Molina Petit, C. (2008). La evolución del concepto de género: selección de textos de Simone de Beauvoir, Kate Miller, Gayle Rubin y Judith Butler. *EMPIRIA. Revista de metodología de ciencias sociales*, nº 15, pp. 147-182.
- Pastor Quiles, M.; Corredor, D. M. (2019). Trabajo y roles de género durante la Prehistoria. Un estudio sobre su percepción en el alumnado de Historia. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, pp. 37-53.
- Pérez, A. (2011). El sexismo en los manuales escolares de Ciencias Sociales de la ESO. Recuperado del Repositorio Institucional de la Universidad de Almería.
- Pinero González, R.; Arroyo González, M.J.; Berzosa Ramos, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Edu*, 21, pp. 35-51.
- [Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades \(2008-2011\)](#). Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. 2007.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Querol, M^a A. y Hornos, F. (2015). La representación de las mujeres en el nuevo Museo Arqueológico Nacional: comenzando por la Prehistoria. *Complutum*, 26 (2), 231-238.
- Renfrew, C. y Bahn, P. (2008). *Arqueología, conceptos clave*. Ediciones Akal. Madrid.
- Roda, P. (1995). La Historia de las mujeres: la mitad desconocida. *Gerónimo de Uztariz*, nº 11, pp. 47-70.
- Rodríguez Izquierdo, R. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *Escuela Abierta*, I, pp. 257-265.
- Rodríguez Martínez, C. (2014). La invisibilidad de las mujeres en los contenidos escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 447, pp. 32-35.
- Rodríguez Rodríguez, A. (2006): «Etno» historias y arqueologías de la periferia. El caso de la reconstrucción del pasado preeuropeo del Archipiélago Canario. *Treballs d'etnoarqueologia*, 6, pp. 109-120.
- Ruiz Pérez, R. (1997). El patrimonio histórico. *Revista de investigación e innovación educativa*, nº 16, pp. 359-401.

Saenz del Castillo, A. (2015). ¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, Currículum escolar y Libros de texto: una relación problemática. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 29, pp. 43-59.

Sánchez Romero, M. (2005). *Arqueología y género*. Universidad de Granada.

Scott, M. (1980). Teach her a lesson: sexist curriculum in patriarchal education. En D. Spender y E. Sarah, E. (Eds.), *Learning to lose* (pp. 146-163). London: The Women's Press.

Sanahuja Yll, E. (2002). *Cuerpos sexuados, objetos y prehistoria*. Ediciones Cátedra: Madrid.

Santana Cabrera, J. (2018). Reflexionando sobre la mujer aborigen de Gran Canaria: integrado arqueología y etnohistoria desde una perspectiva de género. *Cumplutum*, 29 (1), pp. 207-224.

Subirats Martori, M. (coord.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Subirats Martori, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de Educación*, nº 6, pp. 49-78.

Vaíllo Rodríguez, M. (2013a). [Libros de texto e igualdad: análisis y propuestas para las editoriales españolas desde la perspectiva de género](#). (Tesis doctoral). Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Vaíllo Rodríguez, M. (2013b). [Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto](#). Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad). Madrid.

Vaíllo, M. (2016). La investigación sobre los libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias pedagógicas*, nº 27, pp. 97-124.

Valls, R. y Parra, D. (2018). Las competencias educativas en los libros de texto de Historia. En P. Miralles y C. J. Gómez (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias*, pp. 99-109. Barcelona: Octaedro.

Varela, N. (2019). *Feminismo para principiantes*. Barcelona, España: Ediciones B.

- LIBROS DE TEXTO:

Burgos Alonso, M. y Muñoz-Delgado y Mérida, M.C. (2016). *Geografía e historia 2º ESO*. Canarias. Madrid: Anaya.

Fernández de Bartolomé, M., López Santana, T., Martín Hernández, U., Medina Rodríguez, V. y Zabaleta Estévez, F. J. (2016). *Historia 2º ESO*. Canarias. Madrid: Santillana.

García, M., Gatell, C. y Riesco, S. (2016). *Geografía e Historia 2.1*. Canarias. Barcelona: Vicens Vives.

- LEGISLACIÓN:

Comunidad Autónoma de Canarias. [Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres](#). [Internet] Boletín Oficial del Estado, 18 de marzo de 2010, núm. 67 [consulta 5 de abril de 2020].

Comunidad Autónoma de Canarias. [Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria](#). [Internet] Boletín Oficial de Canarias, 7 de agosto de 2014, núm. 152 [consulta el 5 de abril de 2020].

Comunidad Autónoma de Canarias. [Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerado en la Comunidad Autónoma de Canarias](#). [Internet] Boletín Oficial de Canarias, 31 de agosto de 2015, núm. 169. [consulta el 7 de abril de 2020]

Comunidad Autónoma de Canarias. [Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias](#). [Internet] Boletín Oficial de Canarias, 15 de julio de 2016, núm. 136. [consulta el 2 de mayo de 2020].

Comunidad Autónoma de Canarias. [Ley 11/2019, de 25 de abril, de Patrimonio Cultural de Canarias](#). [Internet] Boletín Oficial del Estado, 12 de junio de 2019, núm. 140 [consulta el 20 de mayo de 2020].

España. [Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres](#). [Internet] Boletín Oficial del Estado, 23 de marzo de 2007, núm. 71 [consulta 5 de abril de 2020].

España. [Real Decreto 1105/2015, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato](#). [Internet] Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015, núm. 3 [consulta el 7 de abril de 2020].

9. ANEXOS

9.1. Anexo I. Elementos patrimoniales en los manuales de texto.

Tabla 1. Análisis de los elementos patrimoniales en la de Prehistoria								
Libro	Persona	Restos humanos	Enterramientos	Arte	Cerámica	Útiles	Ídolos o estatuillas	Manifestaciones arquitectónicas
Santillana	M	-	-	1	1	3	2	-
	H	1	-	3	-	5	-	3
	S.V	1	1	-	1	1	-	-
Anaya	M	-	-	-	-	-	1	-
	H	-	-	1	-	1	-	7
	S.V	-	-	2	-	-	-	-
Vicens Vives	M	-	-	4	-	-	1	-
	H	-	-	2	-	2	-	5
	S.V	-	-	1	2	-	-	-

Tabla 2. Análisis de los elementos patrimoniales en las unidades de Canarias									
Libro	Persona	Hábitat	Cuerpos mirrados	Cerámica	Pintaderas	Arte	Útiles	Ídolos o estatuillas	Manifestaciones arquitectónicas
Santillana	M	-	-	1	-	-	-	-	-
	H	-	-	-	-	-	-	-	-
	S.V	3	-	-	1	2	1	-	1
Anaya	M	-	-	2	-	-	-	-	-
	H	-	-	-	-	-	-	-	1
	S.V	2	1	-	1	2	-	-	1
Vicens Vives	M	-	-	-	-	-	-	1	-
	H	-	-	-	-	-	-	1	1
	S.V	3	1	5	1	4	3	-	1

9.1. Anexo II. Análisis del uso lenguaje en los manuales de texto.

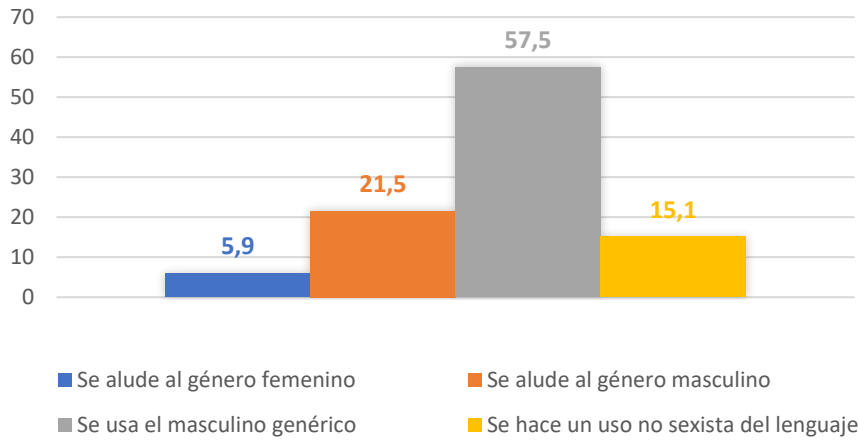
TABLA 3. USO DEL LENGUAJE EN LAS UNIDADES DEDICADAS A LA PREHISTORIA

Número de veces que:	LIBRO DE TEXTO 1		LIBRO DE TEXTO 2		LIBRO DE TEXTO 3	
	Número	%	Número	%	Número	%
Se alude al género femenino	8	8,7%	6	6,4%	8	10,4%
Se alude al género masculino	21	22,8%	5	5,4%	7	9,1%
Se usa el masculino genérico para hacer referencia a un grupo de personas o como sinónimo de humanidad.	45	48,9%	70	75,3%	45	58,4%
Se hace un uso no sexista del lenguaje.	18	19,6%	17	12,9%	17	23,1%
TOTAL:	92	100%	93	100%	77	100%

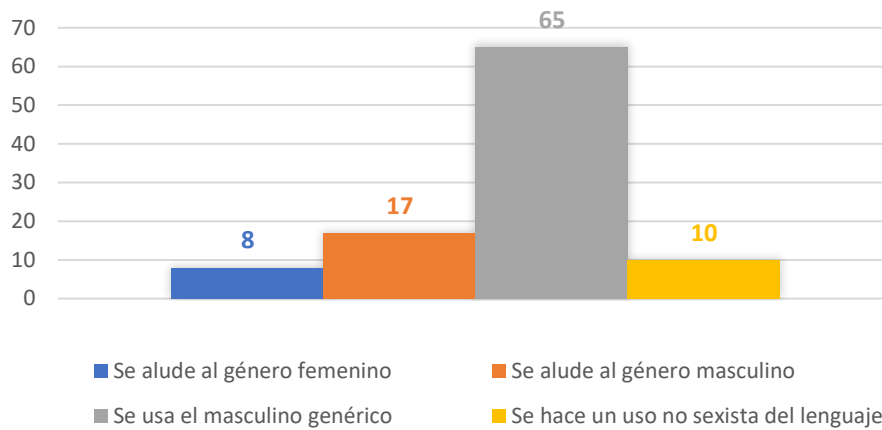
TABLA 4. UNIDADES DEDICADAS A CANARIAS

Número de veces que:	LIBRO DE TEXTO 1		LIBRO DE TEXTO 2		LIBRO DE TEXTO 3	
	Número	%	Número	%	Número	%
Se alude al género femenino	3	3,2%	8	10,7%	12	10,3%
Se alude al género masculino	19	20,2%	22	29,3%	38	32,8%
Se usa el masculino genérico para hacer referencia a un grupo de personas o como sinónimo de humanidad.	62	66%	40	53,3%	56	48,3%
Se hace un uso no sexista del lenguaje.	10	10,6%	5	6,7%	10	8,6%
TOTAL:	94	100%	75	100%	116	100%

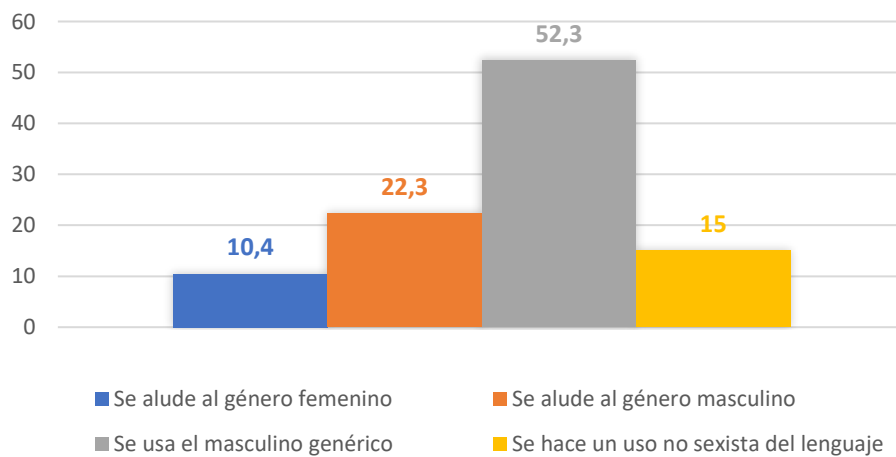
Gráfica 1. Uso del lenguaje en el libro de Santillana



Gráfica 2. Uso del lenguaje en el libro de Anaya



Gráfica 3. Uso del lenguaje en el libro de Vicens Vives

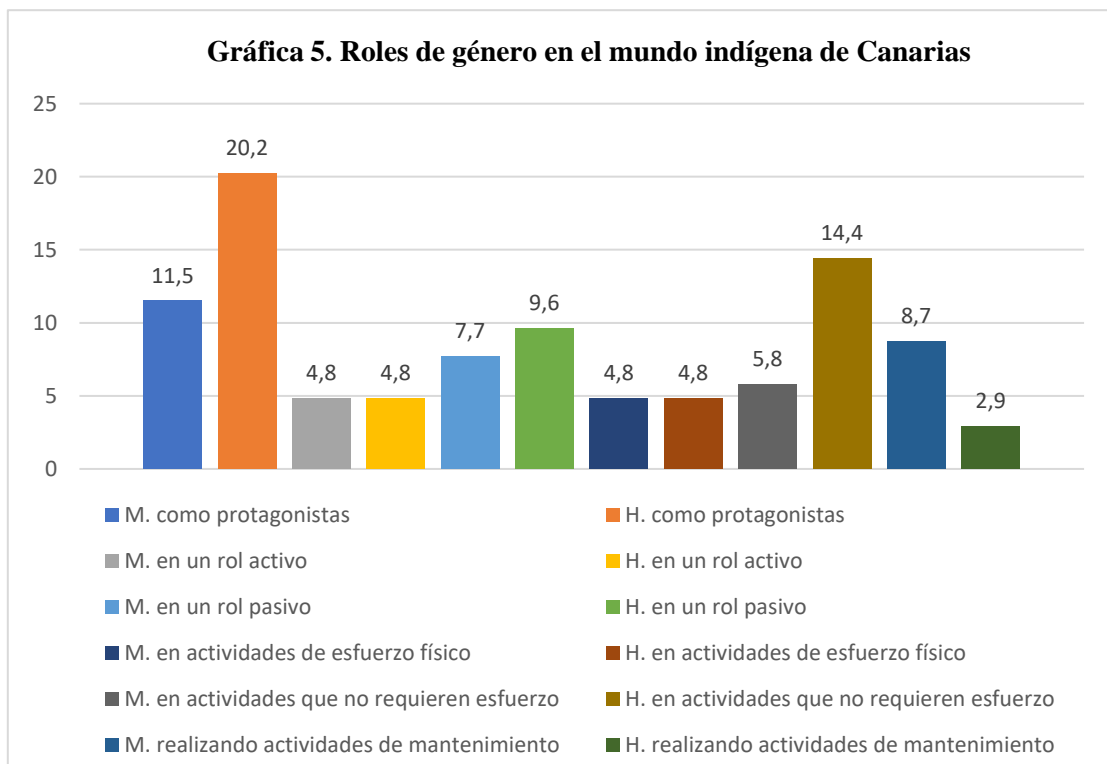
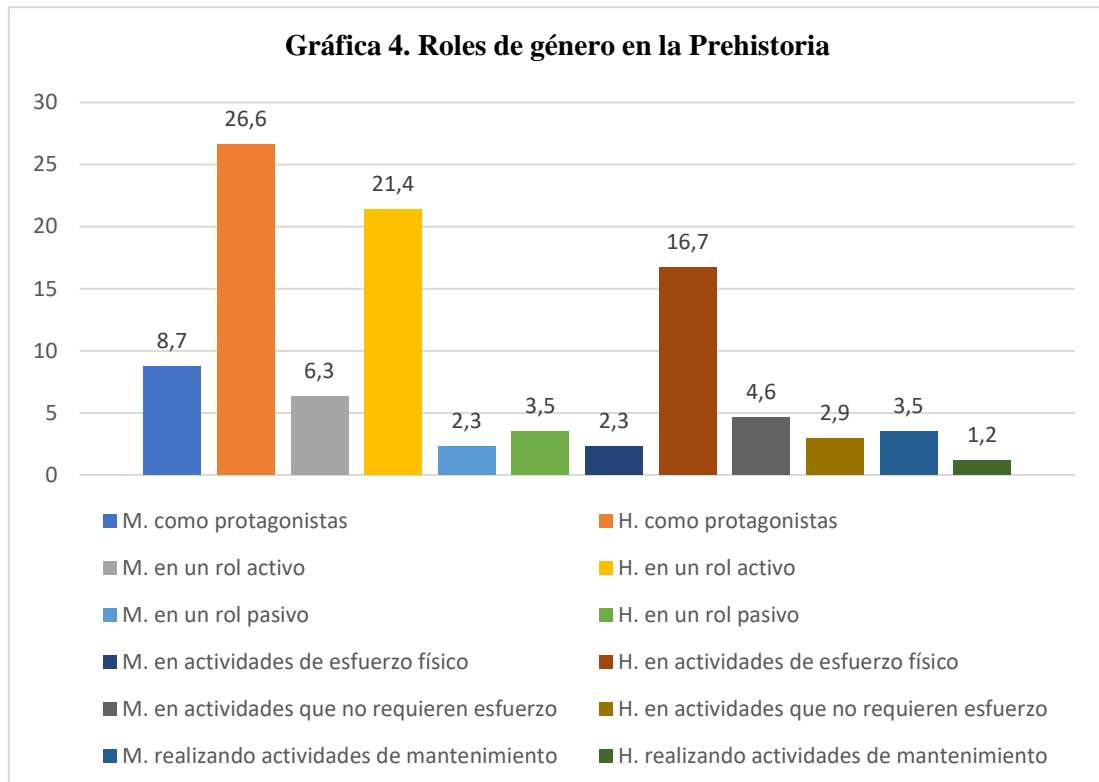


9.2. Anexo III. Análisis de los roles de género en las ilustraciones.

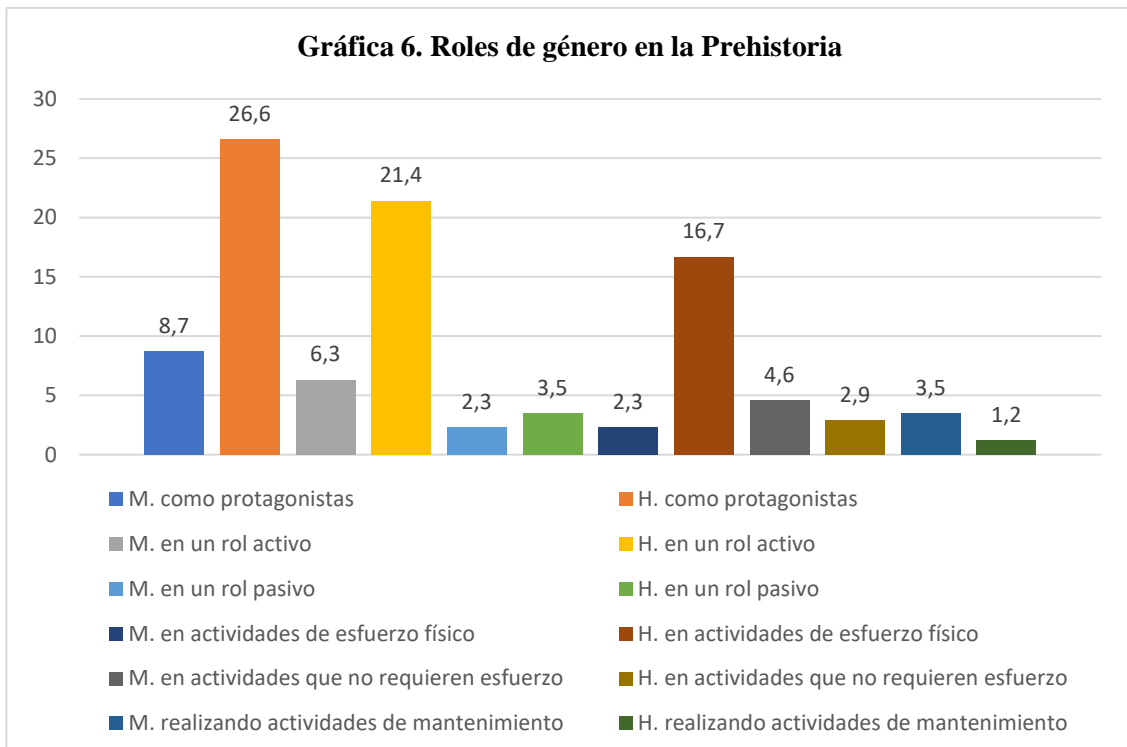
TABLA 5. UNIDADES DE PREHISTORIA Y CANARIAS

	LIBRO DE TEXTO 1		LIBRO DE TEXTO 2		LIBRO DE TEXTO 3	
	Editorial: Santillana		Editorial: Anaya		Editorial: Vicens Vives	
	Fecha de publicación: 2016		Fecha de publicación: 2016		Fecha de publicación: 2016	
	Analizado el 14/05/2020		Analizado el 14/05/2020		Analizado el 26/05/2020	
Número de veces que aparecen:	Prehistoria	Canarias	Prehistoria	Canarias	Prehistoria	Canarias
Mujeres como protagonistas	33	12	15	-	25	-
Hombres como protagonistas	52	21	46	-	50	-
Mujeres en un rol activo	7	5	11	-	20	-
Hombres en un rol activo	37	5	37	-	48	-
Mujeres en un rol pasivo	19	8	4	-	5	-
Hombres en un rol pasivo	4	10	6	-	2	-
Mujeres en actividades de esfuerzo físico	7	5	4	-	5	-
Hombres en actividades de esfuerzo físico	25	5	29	-	39	-
Mujeres en actividades que no requieren esfuerzo	24	6	8	-	13	-
Hombres en actividades que no requieren esfuerzo	6	15	5	-	7	-
Mujeres realizando actividades de mantenimiento	18	9	6	-	12	-
Hombres realizando actividades de mantenimiento	4	3	2	-	8	-

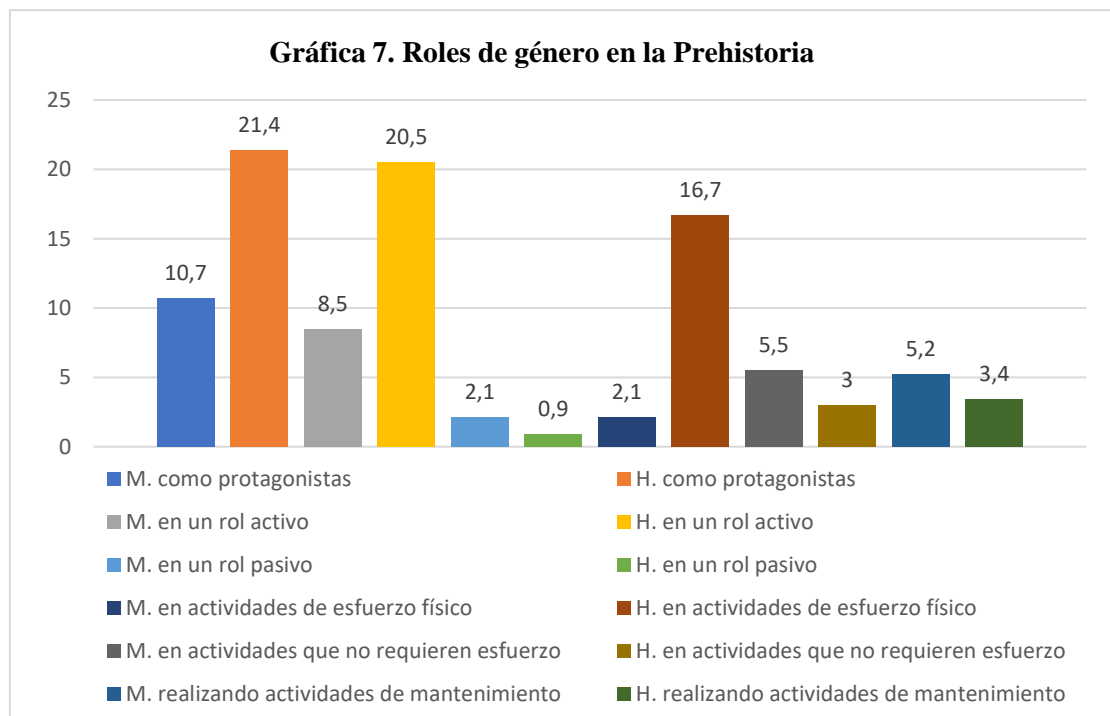
- Roles de género en el manual de Santillana



- Roles de género en el manual de Anaya



- Roles de género en el manual de Vicens Vives



9.3. Anexo IV. Ilustraciones extraídas de los libros de texto.

9.3.1. Unidad dedicada a la Prehistoria: Santillana.



Figura 1. Homo antecessor. Fuente: Santillana, 2016: 12.

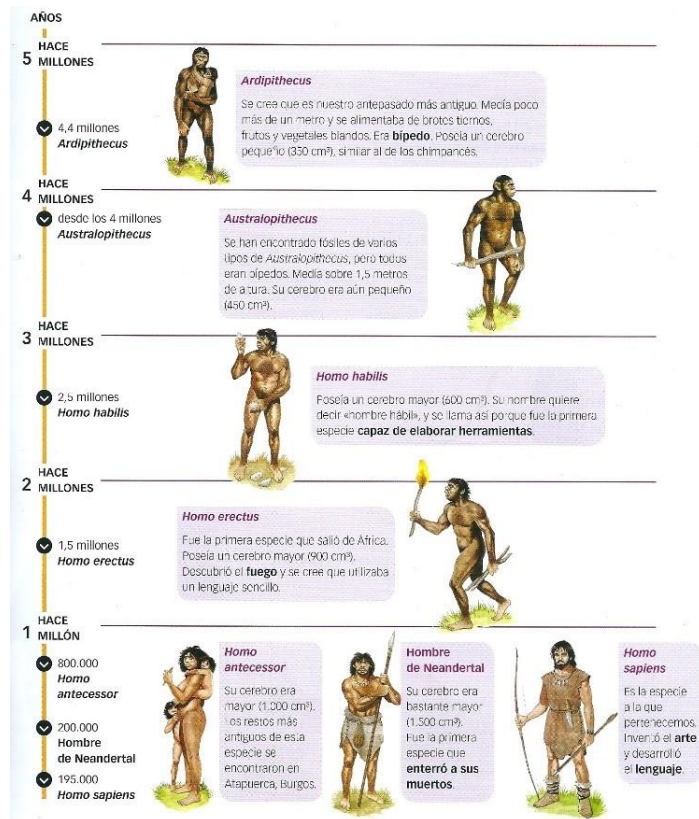


Figura 2. El proceso de hominización. Fuente: Santillana, 2016: 12.

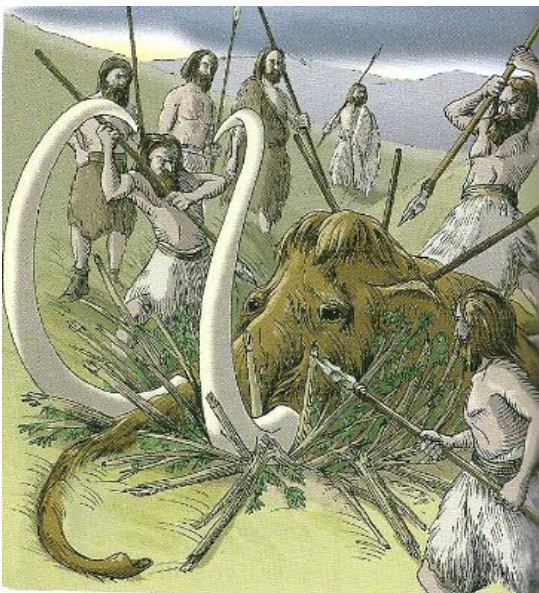


Figura 3. Caza en grupo. Fuente: Santillana, 2016: 16.



Figura 4. Técnica para encender fuego. Fuente: Santillana, 2016: 16.

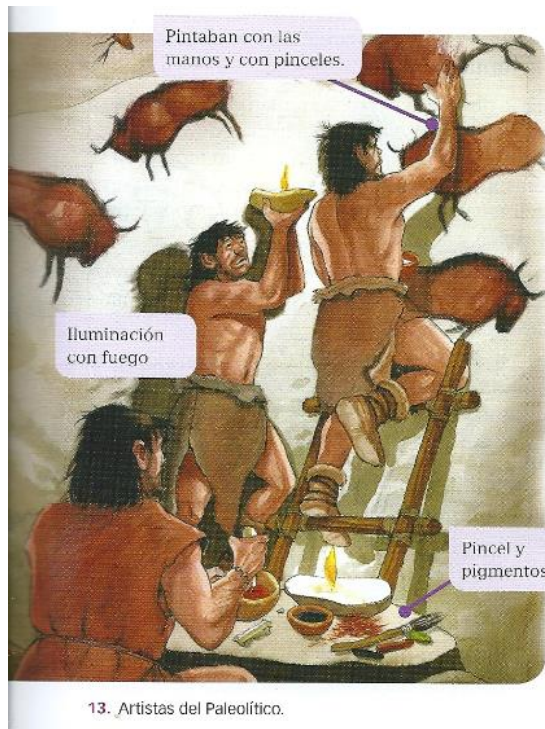


Figura 5. Artistas del Paleolítico. Fuente: Santillana, 2016: 21.

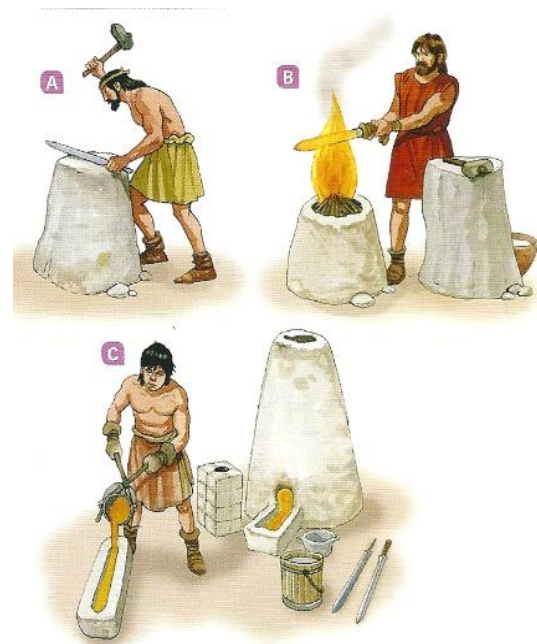


Figura 6. Evolución de las técnicas metalúrgicas. Fuente: Santillana, 2016: 26.



Figura 7. La vida en la tribu. Fuente: Santillana, 2016: 18.

9.3.2. Unidad dedicada a Canarias prehistórica: Santillana.

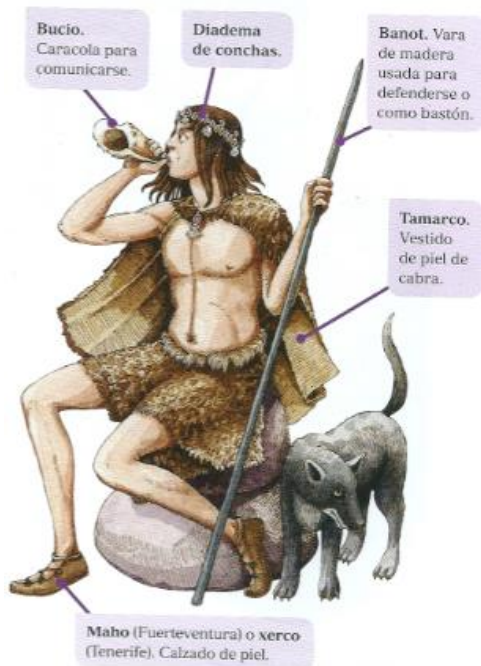


Figura 8. Representación ideal de un joven aborigen. Fuente: Santillana, 2016: 141.

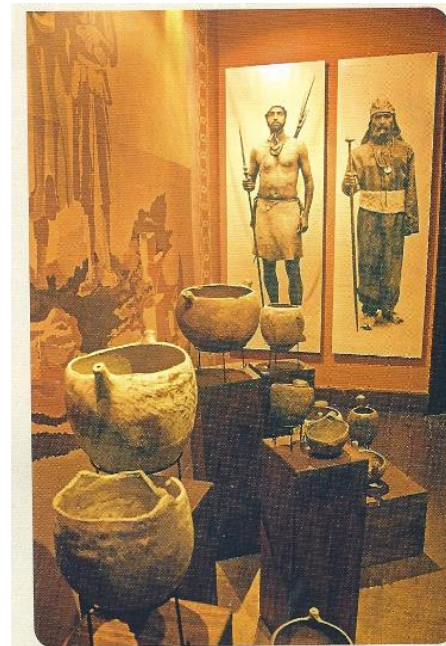


Figura 9. Cultura aborigen en museos arqueológicos y etnográficos. Fuente: Santillana, 2016: 153.

6 Canarias prehistórica

SABER

- El origen de los primeros pobladores del archipiélago canario.
- Las actividades económicas de los aborígenes: la ganadería, la agricultura y la pesca.
- Las viviendas aborígenes.
- La organización del territorio canario.
- Las formas de vida aborígenes.

SABER HACER

- Interpretar topónimos canarios.
- Analizar un texto.
- Investigar sobre la cultura prehistórica.

¿CÓMO LO SABEMOS?

Los autores clásicos, como Plinio el Viejo, son una importante fuente histórica para conocer las formas de vida de los aborígenes canarios. Sus escritos ofrecen una información muy rica que los historiadores analizan, comparan con otras fuentes e interpretan para obtener conclusiones.

- Averigua quién fue Plinio el Viejo y en qué época vivió.
- ¿Por qué piensas que se refirió al archipiélago canario como las islas Afortunadas?

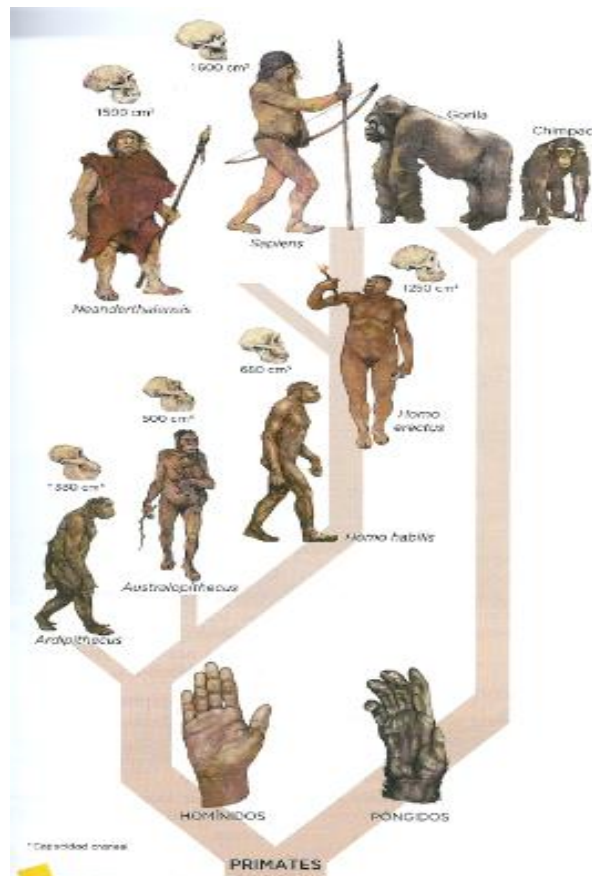
Figura 10. Ilustración Canarias prehistórica. Fuente: Santillana, 2016: 138-139.

9.3.3. Unidad dedicada a la Prehistoria: Anaya.



Figura 11. La evolución humana. Fuente: Anaya, 2016: 11-12.

Figura 12. El árbol de la evolución humana. Fuente: Anaya, 2016: 17.



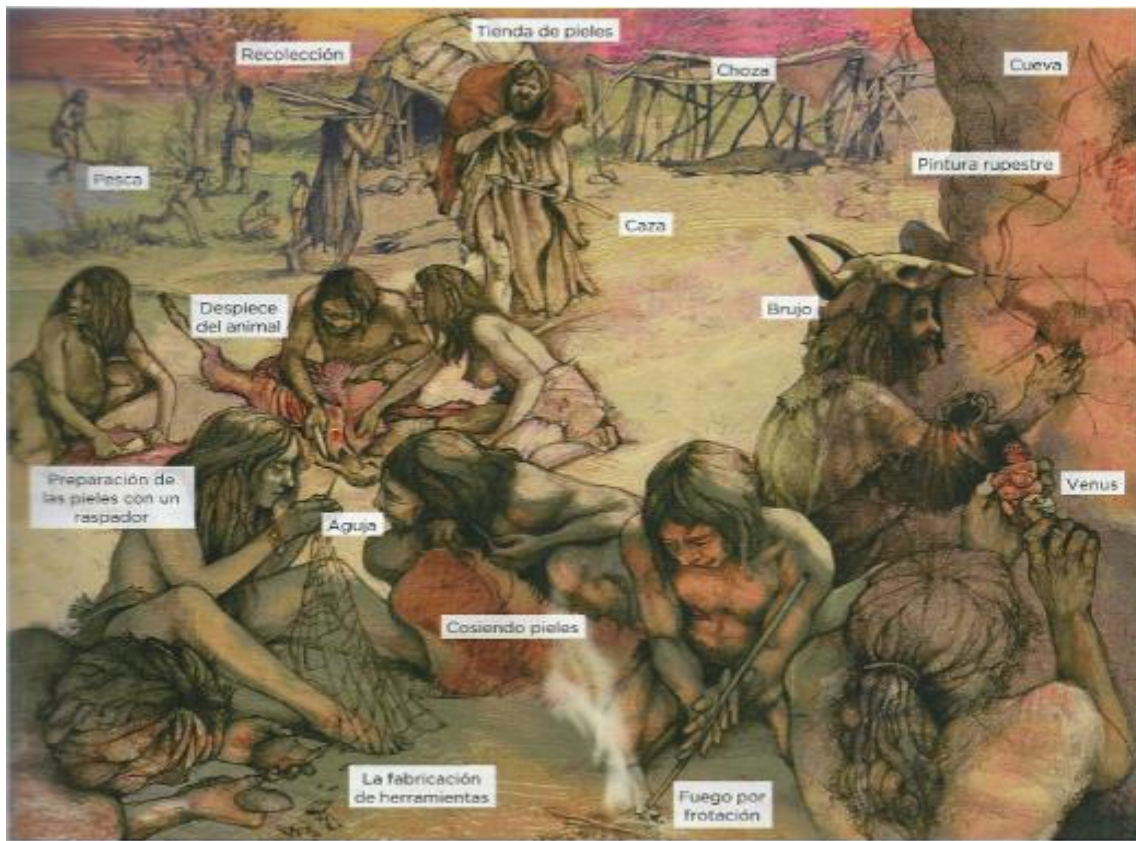


Figura 13. La vida de los pueblos cazadores recolectores. Fuente: Anaya, 2016: 19.

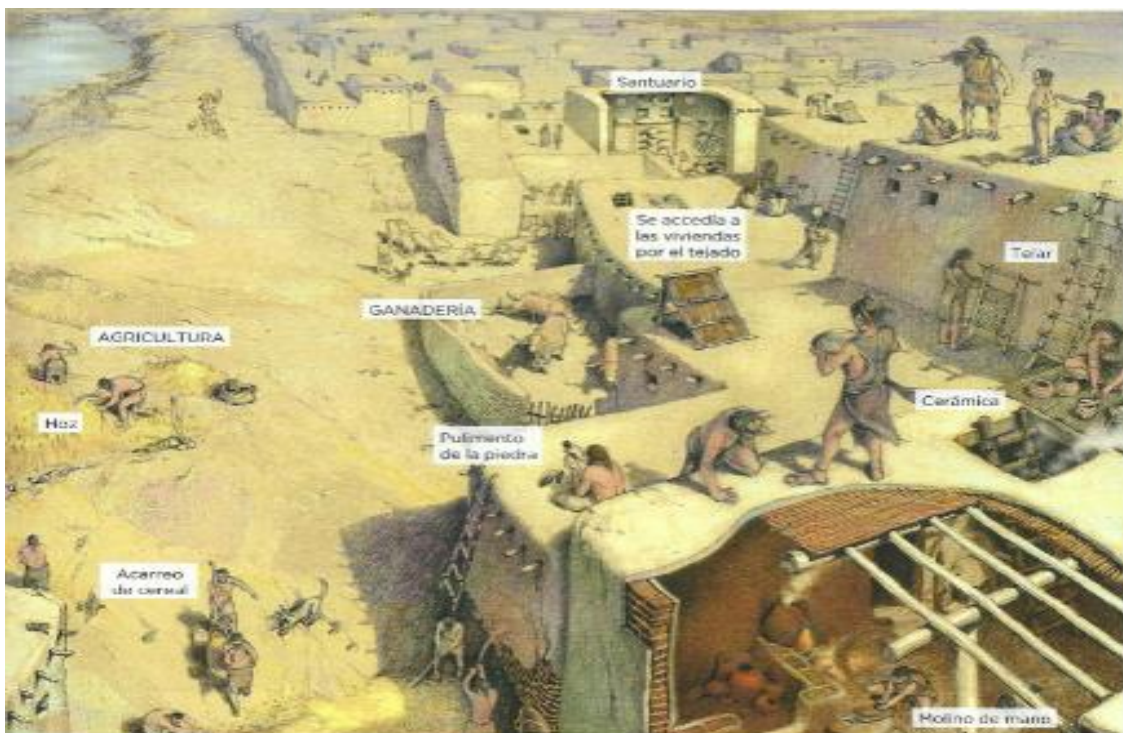


Figura 14. Nacimiento de la vida sedentaria. Fuente: Anaya, 2016: 19.

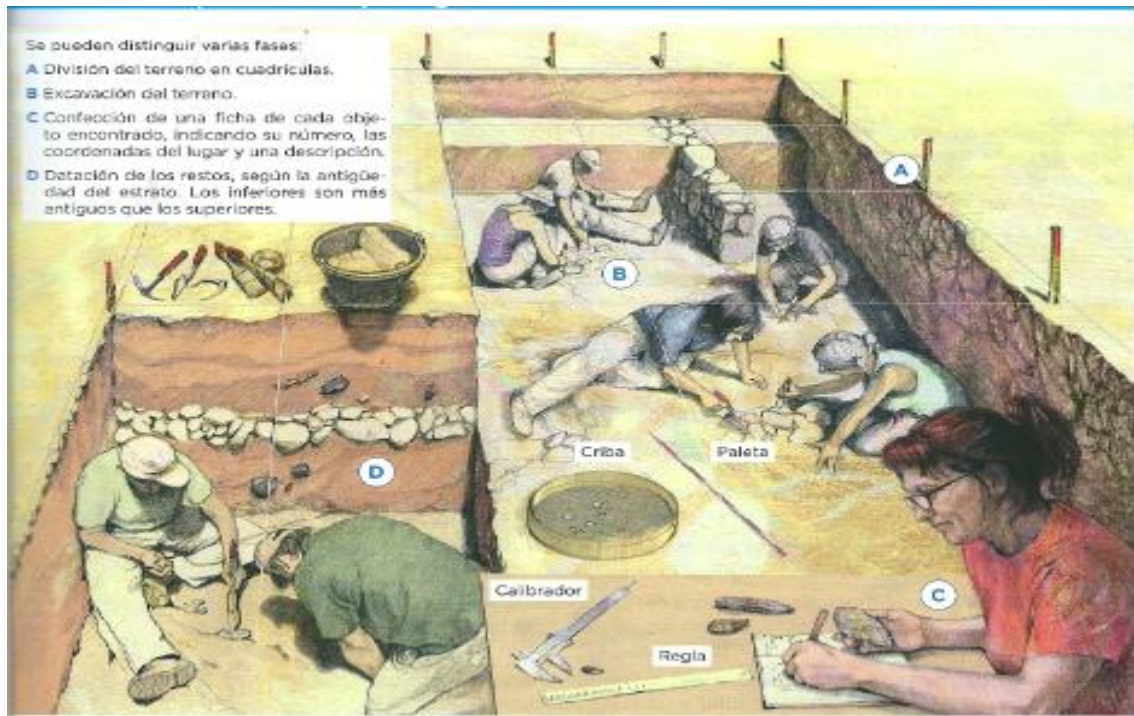


Figura 15. Cómo leen el pasado los arqueólogos. Fuente: Anaya, 2016: 15.

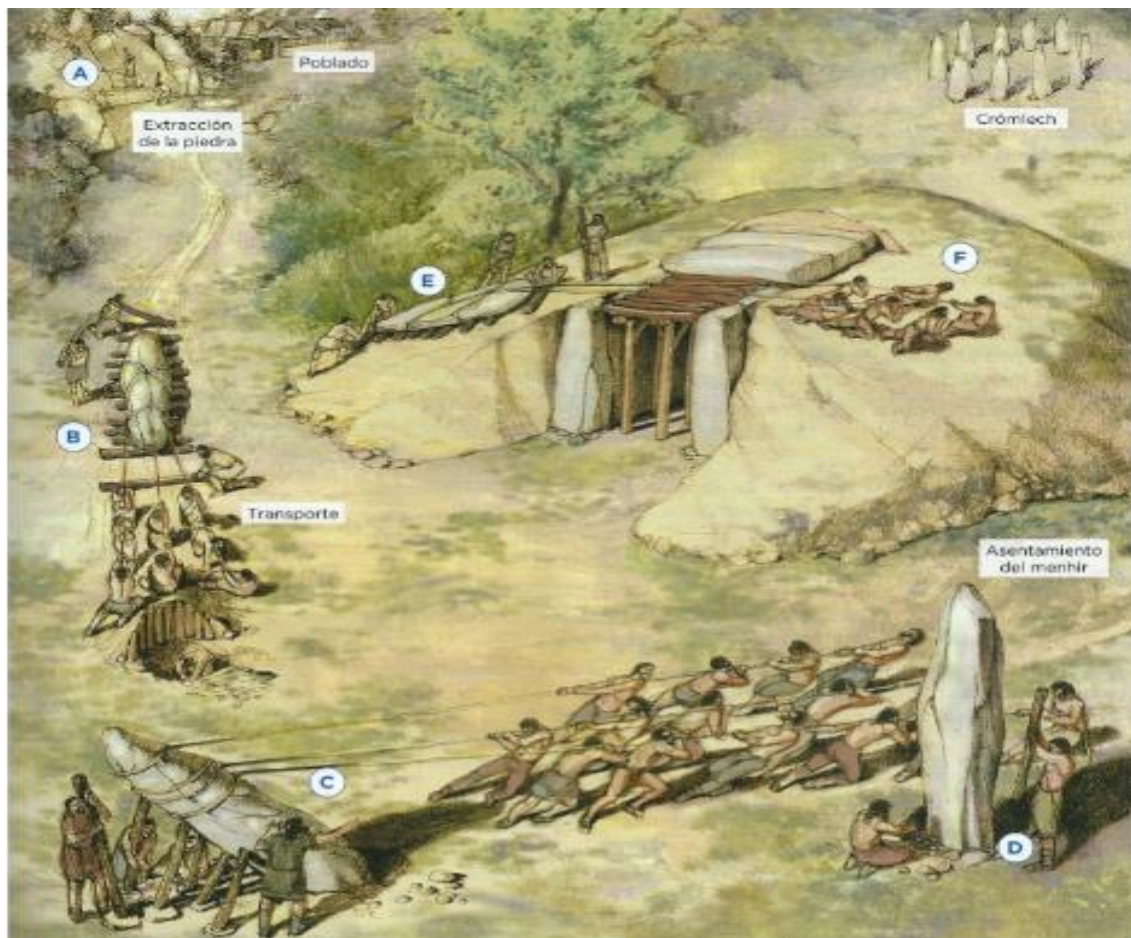


Figura 16. La construcción de megalitos. Fuente: Anaya, 2016: 27.

9.3.4. Unidad dedicada a la Prehistoria: Vicens Vives.

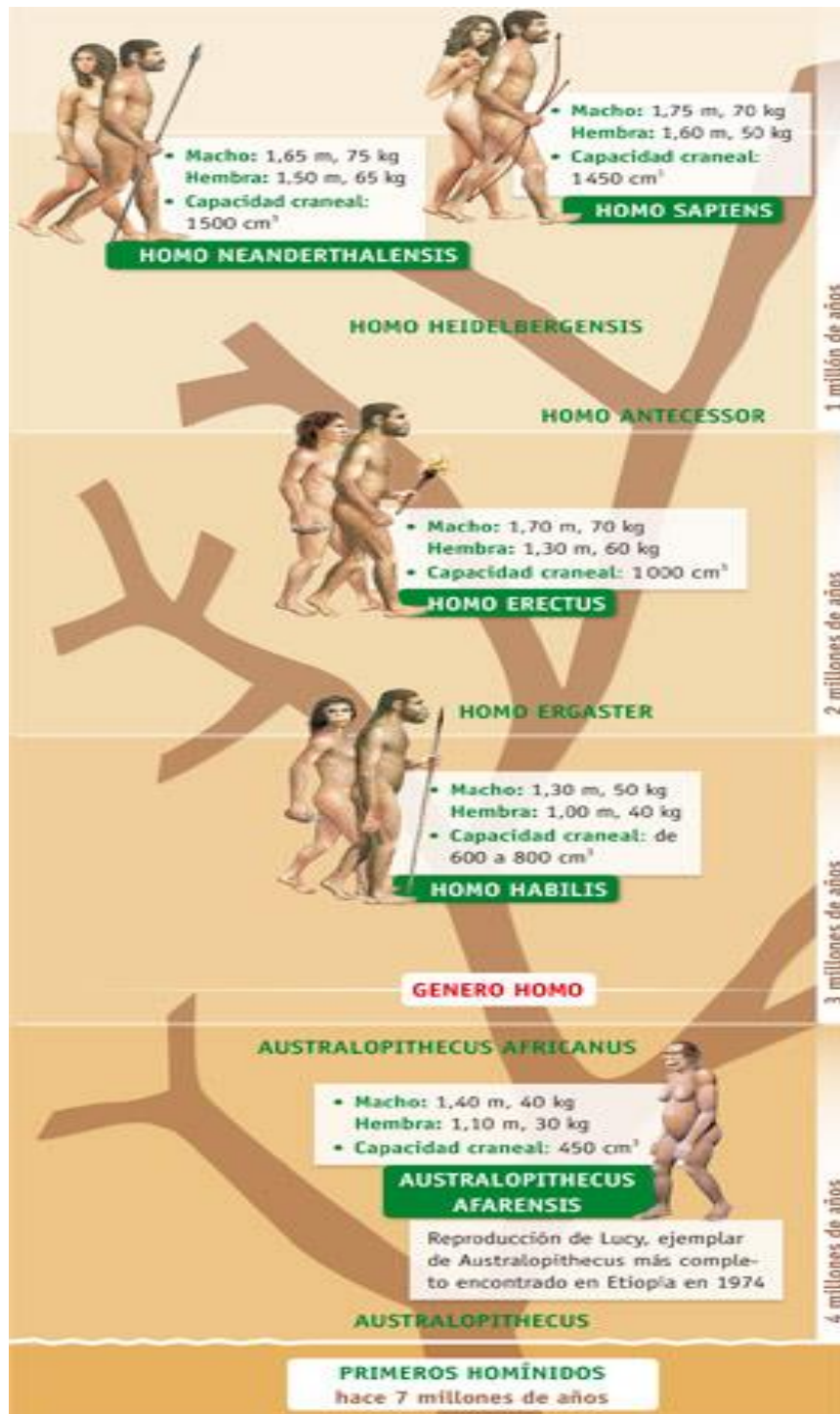


Figura 16. De los homínidos al ser humano actual. Fuente: Vicens Vives, 2016: 5.



Figura 17. De los homínidos al ser humano actual. Fuente: Vicens Vives, 2016: 5.

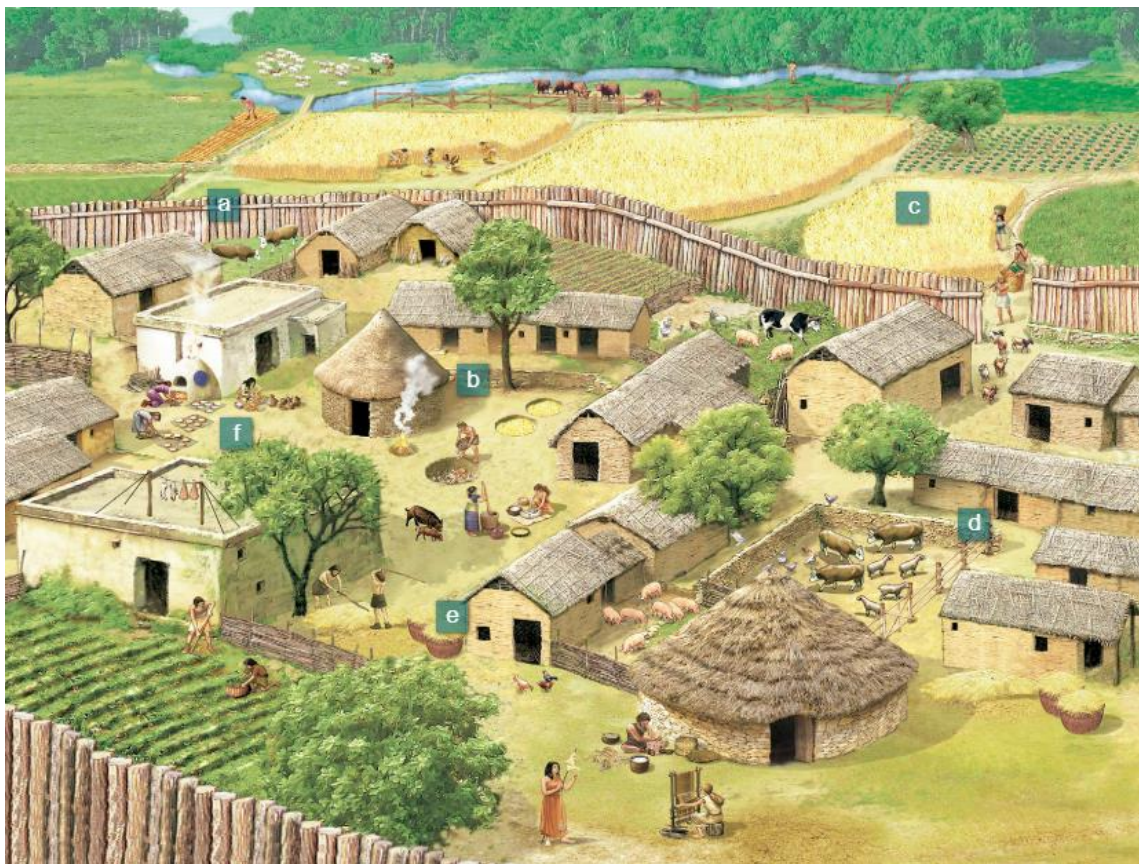


Figura 18. ¿Cómo era un campamento neolítico? Fuente: Vicens Vives, 2016: 7.



Figura 19. Los poblados de la Edad del Bronce. Fuente: Vicens Vives, 2016: 11.

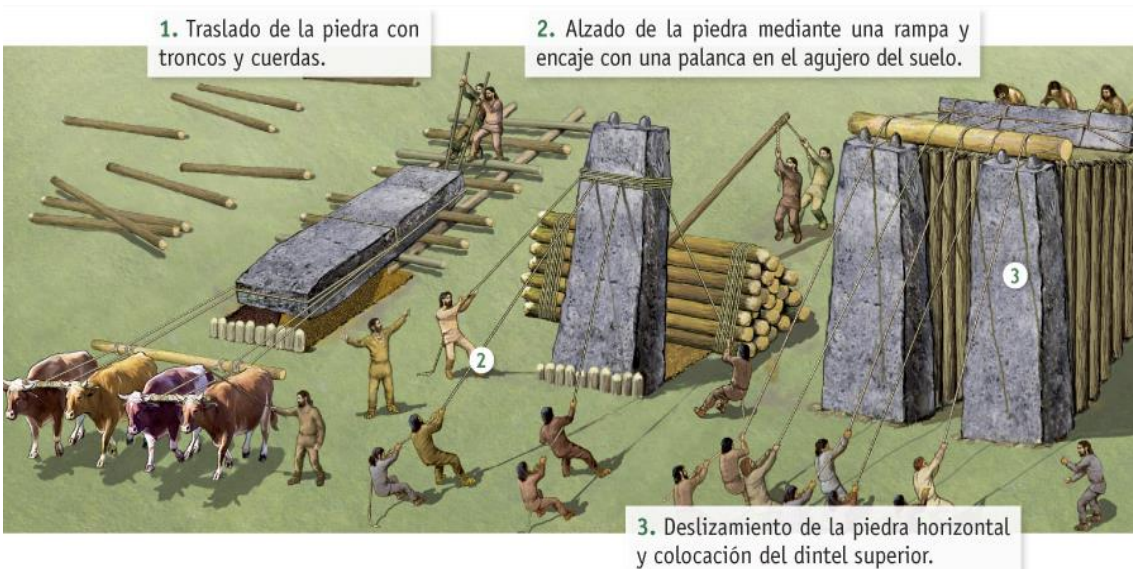


Figura 20. Construcción de un megalito. Fuente: Vicens Vives, 2016: 15.

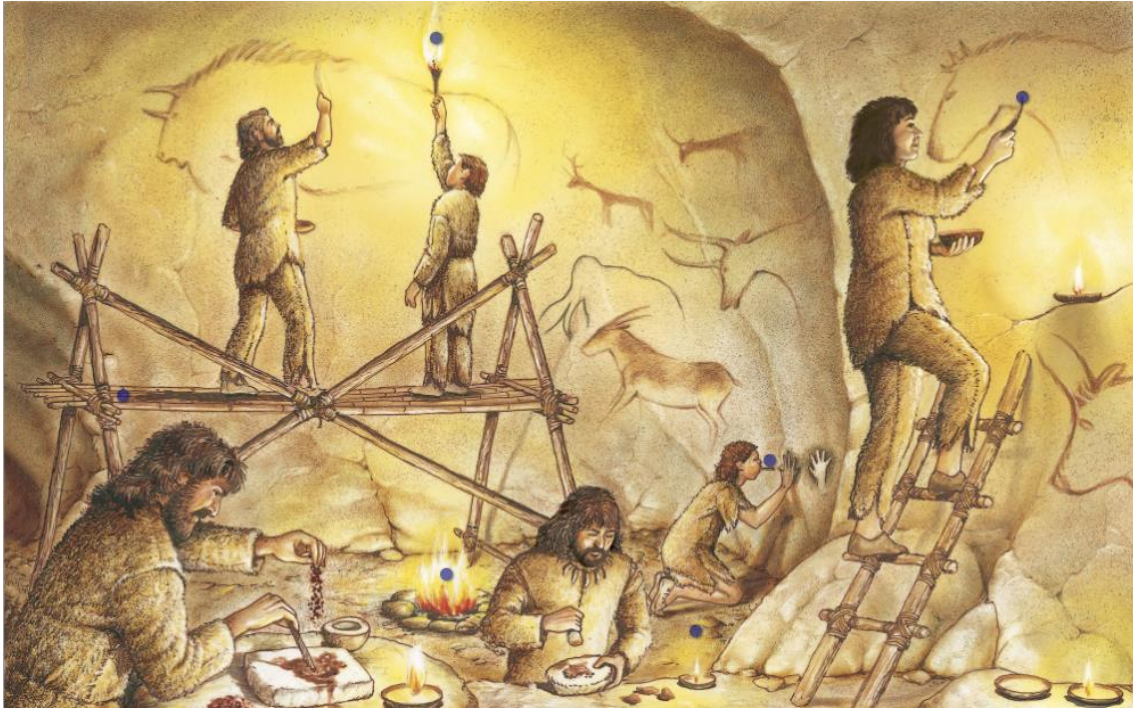


Figura 21. ¿Cómo pintaban las cuevas? Fuente: Vicens Vives, 2016: 17.

9.4. Anexo V. Actividades en los manuales de texto

Tabla 6. Tipos de actividades en las unidades sobre Prehistoria

Editorial	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Total
<i>Santillana</i>	16 (31,5%)	9 (17,6%)	10 (19,6%)	13 (25,4%)	3 (5,9%)	51
<i>Anaya</i>	35 (57,4%)	10 (16,4%)	1 (1,63%)	14 (23%)	1 (1,63%)	61
<i>Vicens Vives</i>	18 (35,3%)	18 (35,3%)	4 (7,8%)	10 (19,6%)	1 (2%)	51

Tipo 1: Actividades para responder a los contenidos de texto

Tipo 2: Actividades de expresión escrita

Tipo 3: Actividades para trabajar con las TIC

Tipo 4: Actividades de interpretación de imágenes o mapas

Tipo 5: Actividades para el trabajo cooperativo

Tabla 7. Tipos de actividades en las unidades sobre Canarias

Editorial	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Total
<i>Santillana</i>	12 (38,7%)	5 (16,1%)	5 (16,1%)	6 (19,4%)	3 (9,67%)	31
<i>Anaya</i>	5 (33,3%)	5 (33,3%)	1 (6,7%)	4 (26,7%)	--	15
<i>Vicens Vives</i>	14 (38,9%)	13 (36,1%)	5 (14%)	2 (5,5%)	2 (5,5%)	36

Tipo 1: Actividades para responder a los contenidos de texto

Tipo 2: Actividades de expresión escrita

Tipo 3: Actividades para trabajar con las TIC

Tipo 4: Actividades de interpretación de imágenes o mapas

Tipo 5: Actividades para el trabajo cooperativo

Tabla 8. Actividades sobre patrimonio y género en los manuales de texto

	Prehistoria	Canarias
Santillana	20	10
Anaya	13	4
Vicens Vives	14	9

Tabla 9. Actividades de la unidad dedicada a la Prehistoria que están relacionadas con el patrimonio y género en el manual de Santillana.

1. Investiga y explica las razones por las que Atapuerca fue declarada Patrimonio de la Humanidad.
2. ¿Qué herramientas utilizaban los seres humanos del Paleolítico? ¿De qué materiales estaban hechas?
3. Identificar herramientas del paleolítico. ¿Para qué se empleaba cada herramienta? ¿Cuáles de estas herramientas estaban fabricadas con piedra? ¿Cuáles con hueso o asta de animales?
4. ¿Crees que en el Paleolítico un individuo podía sobrevivir fuera de la tribu?
5. Describe todas las tareas que se hacían habitualmente en una tribu paleolítica.
6. Interpreta la imagen. ¿En qué posición está enterrado el difunto? ¿Qué objetos del ajuar reconoces?
7. Dividan la clase en grupos. Elijan cada grupo una cueva del norte de la Península que contenga arte rupestre paleolítico y elaboren un mural.
8. ¿Qué eran las venus? Descríbelas y explica su posible fertilidad.
9. ¿Por qué crees que la fertilidad era tan importante para los hombres y las mujeres que vivieron en el Paleolítico?
10. Interpretar pinturas levantinas. ¿Quiénes cazaban los hombres o las mujeres? ¿Lo hacían de forma individual o en grupo?
11. ¿Qué actividades se realizaban en una aldea neolítica? ¿Cómo se elaboraba la cerámica? ¿Y los tejidos?
12. Define monumentos megalíticos, menhir, dolmen, crómlech.
13. Interpreta la imagen. ¿Es una pintura paleolítica o neolítica? ¿Qué se representa en ella?
14. ¿Dónde se localizan las principales muestras de arte rupestre y neolítico que se han conservado en nuestro país?
15. Indica una característica de la cultura de Los Millares y otra de la cultura del Argar.
16. Imagina que eres un ser humano que vive en una tribu del Paleolítico. Describe como es tu vida: cuántas personas forman la tribu, dónde vives, de qué te alimentas, cómo vas vestido...

17. La cultura y el arte. Observa las imágenes, descríbelas e indica si pertenecen al paleolítico o al neolítico.
18. ¿Qué semejanzas existen entre las venus del Paleolíticos y las esculturas que representan a la diosa madre en el Neolítico?
19. ¿Qué daños podría causar a las pinturas de Altamira su reapertura al público?
20. ¿Para qué se utilizaron los monumentos megalíticos? ¿Qué otros monumentos megalíticos conservamos?

Tabla 10. Actividades de la unidad dedicada a Canarias que están relacionadas con el patrimonio y género en el manual de Santillana.

1. Interpreta la imagen. ¿Qué actividades realizan los personajes? Descríbelas.
2. ¿Es el salto del pastor un patrimonio cultural canario? ¿Por qué?
3. ¿Qué objetos utilizaban nuestros antepasados en su vida cotidiana?
4. Interpreta la imagen. Describe cómo era la vivienda aborigen de Gáldar.
5. Interpreta la imagen. Describe cómo son las pinturas que decoran la cueva de Gáldar. ¿Son figurativas?
6. ¿Se parecen las pinturas rupestres canarias a las que se han encontrado en la Península? Compáralas.
7. Busca información sobre las pintaderas, molinos y cuencos. ¿Para qué empleaban los aborígenes canarios estos utensilios? ¿Con qué materiales están realizados, respectivamente?
8. El lenguaje silbado. Busca información y escribe un breve informe sobre el silbo canario en el que expliques: su origen, sus características lingüísticas y su protección y uso actual.
9. Busca algunas tradiciones o costumbres aborígenes que todavía se lleven a cabo en tu isla.
10. Valoren la importancia de los museos arqueológicos.

Tabla 11. Actividades de la unidad dedicada a la Prehistoria que están relacionadas con el patrimonio y género en el manual de Anaya.

1. Observa las ilustraciones y responde. ¿Qué actividades realizan los personajes de la ilustración?
2. Reflexiona y haz una relación de posibles trabajos masculinos y femeninos en una sociedad tribal.
3. ¿Qué manifestaciones pueden indicar la existencia de un culto a la fertilidad?
4. Comenta la imagen de la venus de Willendorf: cronología, material, anatomía, interpretación, etc.
5. Comenta las pinturas rupestres de las ilustraciones: lugar donde se encuentran, colorido, tema, forma de representar y posible significado.
6. Imagina que un grupo de arqueólogos descubre un poblado. ¿Qué hallazgos les permitiría saber que el poblado es neolítico?
7. Interpretar imágenes. Escribe los inventos de la Edad de los Metales que aparecen reflejados. Explica la evolución del trabajo del metal.
8. Observa la ilustración y resuelve las cuestiones: ¿Qué actividades realizan los habitantes de la aldea? ¿Qué aportaciones o inventos están presentes?
9. Observa las fotografías superiores y explica las diferencias entre: un menhir y un alineamiento, un crómlech y un dolmen.
10. Observa la ilustración y responde. ¿Qué monumentos megalíticos de están construyendo?
11. Compara las pinturas rupestres de las zonas cantábrica y levantina. Debes contemplar los siguientes aspectos: localización, qué se representa, y cómo se representa.
12. Asigna a qué período de la prehistoria corresponde: la hoz, cerámica, molino de mano, horno. Después explica cada una, qué representa, de qué material está realizada y para qué servía.
13. Demuestra tus conocimientos y diferencia estos dos ejemplos de pintura rupestre.

Tabla 12. Actividades de la unidad dedicada a Canarias que están relacionadas con el patrimonio y género en el manual de Anaya.

1. Trabajar con imágenes. ¿Qué representan las fotografías de esta página? (Grabados rupestres de El Hierro y Réplica de Tagoror de La Gomera). Elige una de ellas, busca información y redacta un resumen en el que expliques qué función tenía, su localización, interpretación, etc.
2. Busca información sobre el roque de Idufe en La Palma y explica la importancia de este lugar para los habitantes de la isla.
3. Fíjate en la imagen de la momia del Museo de Tenerife, ¿qué otras culturas han practicado la momificación?
4. Elige otra imagen de esta página, busca información sobre ella y escribe un resumen en tu cuaderno: Cenobio de Valerón, Gran Canaria o Pintaderas Guanches, Museo Canario (Las Palmas de Gran Canaria).

Tabla 13. Actividades de la unidad dedicada a la Prehistoria que están relacionadas con el patrimonio y género en el manual de Vicens Vives.

1. Describe las diferencias físicas entre un gorila y un ser humano, los factores que las provocaron y qué cambios culturales se derivaron de ellas.
2. Observa la escena del Paleolítico y describe dónde se instalaban los campamentos, cuáles eran sus formas de hábitat y las principales actividades cotidianas: cómo se elaboraban los vestidos, qué instrumentos se fabricaban (cómo y con qué materiales).
3. Identificación de útiles prehistóricos. ¿Cuál de estas dos imágenes es un útil prehistórico? ¿Cómo lo has reconocido? ¿Cuál es su nombre? ¿De qué material está elaborado? ¿Cuál era su utilidad?
4. Observa la imagen. ¿Qué actividades realizaban las mujeres? ¿Cómo contribuían a la economía doméstica?
5. Imagina que eres un arqueólogo. Dibuja la estratigrafía de una excavación de una vivienda. En el estrato superior, sitúa cinco objetos del Neolítico y, en el inferior, otros cinco del Paleolítico.

6. Imagina que eres un arqueólogo que colabora con Paloma en su equipo para interpretar los restos hallados. ¿Qué tipo de hábitat se muestra? ¿Cómo se organizaba su interior? ¿Qué restos se han encontrado dentro y fuera de la vivienda?
7. ¿Qué son los megalitos? ¿Cuántos podemos diferenciar? ¿Qué funciones tenían?
8. Observa el dibujo sobre una escena de pintura prehistórica y describe detalladamente que está haciendo cada personaje.
9. Dibujad una pintura rupestre y, en parejas, argumentad cuál era su finalidad, según las interpretaciones que conocéis.
10. Descripción e iconografía. ¿Qué representa la escena? ¿Qué personajes y animales aparecen en la pintura rupestre? ¿Qué actividad realizan?
11. Consulta la página web del Museo de Altamira. ¿Qué tipos de pinturas aparecen en el yacimiento y cuál es su cronología? ¿Qué representan algunas de sus pinturas?
12. Completa el siguiente cuadro sobre los diferentes periodos de la Prehistoria peninsular: etapa, cronología, aspectos relevantes, principales yacimientos, ubicación.
13. Busca información en internet sobre las tribus de bosquimanos africanos y explica sus formas de vida: medio natural, técnicas de caza y recolección, hábitat, tradiciones y costumbres, papel del hombre y la mujer, etc.
14. Pinturas con sello femenino. El artículo pone en duda la visión que se tenía sobre el papel que desempeñaban las mujeres en las sociedades de cazadores. ¿Qué nueva evidencia proponen? ¿Crees que las mujeres pueden considerarse como las grandes olvidadas de la historia porque están ausentes en la mayoría de los relatos históricos?

Tabla 14. Actividades de la unidad dedicada a Canarias que están relacionadas con el patrimonio y género en el manual de Vicens Vives.

1. La importancia de las mujeres. ¿Qué significa la expresión “mujeres principales”? ¿En qué aspectos destacan las mujeres mencionadas por Torriani?
2. ¿En qué consistía el culto a los difuntos? ¿Qué tipos de enterramientos existían?
3. Explica las principales características del arte rupestre canario. ¿Por qué está en riesgo? ¿Qué podríamos hacer para garantizar su conservación?

4. Describe los ídolos ilustrados y relaciónalos con la religiosidad de los aborígenes canarios.
5. Consulta el PowerPoint sobre la cerámica canaria y responde: ¿Quiénes se dedicaban a la alfarería? ¿Qué utensilios y técnicas utilizaban? ¿Cómo se elaboraban? ¿Qué usos tenían?
6. Describe las dos ánforas ¿para qué se utilizaban?
7. Los vestidos aborígenes. Dibuja a una mujer y a un hombre canarios siguiendo las indicaciones del texto.
8. Realizar un escrito sobre yacimiento arqueológico y astronómico de Risco Caído, candidato a ser patrimonio mundial de la UNESCO en el que se argumentes las razones por las que consideráis que este yacimiento merece estar en la lista del Patrimonio Mundial.
9. Las crónicas describen la lucha canaria como uno de los juegos más comunes de los aborígenes en las fiestas que celebraban. Busca información en Internet y establece las semejanzas entre la lucha actual y la de los aborígenes: formas de agarre, mañas...