



ULL

Universidad de La Laguna

Trabajo de Fin de Grado:

Herederas de lo “invisible”:

Los contenidos, las imágenes y el lenguaje que figuran en los manuales escolares que enseñan la Historia a niñas y niños de Primaria se alejan de un modelo de escuela coeducativa.

Grado en Maestra de Educación Primaria

Tutora: María del Mar Noda Rodríguez

Autora: Patricia Galbis Fuentes

***Herederas de lo “invisible”*: Los contenidos, las imágenes y el lenguaje que figuran en los manuales escolares que enseñan la Historia a niñas y niños de Primaria se alejan de un modelo de escuela coeducativa.**

***Inheriting the “invisible”*: Contents, images and language contained in textbooks which are teaching History to primary school children are away from a co-educational model school.**

Resumen

Los manuales escolares constituyen el recurso didáctico preferentemente utilizado por el profesorado en las aulas de enseñanza primaria. Sin embargo, este tipo de materiales representa, entre otros, un modelo cultural androcéntrico que, mediante imágenes, lenguaje y contenidos, define y sitúa a niñas y mujeres en un estatus social subordinado. El discurso histórico que los libros de texto sostienen da cuenta de ello; por un lado, obviando en sus relatos las contribuciones sociales, económicas y políticas del colectivo femenino al conjunto de la humanidad, y por otro, caracterizando a las mujeres a partir de roles y funciones estereotipadas. La selección y presentación de este tipo de contenidos contribuye al desarrollo de identidades diferenciadas según sexo, y en consecuencia, a la construcción de una sociedad menos democrática. En ese sentido, se hace necesaria, además de la correspondiente reflexión del equipo docente, una revisión curricular y jurídica enfocada a la superación de las desigualdades educativas que de este hecho se derivan, y que apueste por un modelo de escuela coeducativa.

Palabras clave: modelo androcéntrico; escuela mixta; escuela coeducativa; currículum; manuales escolares; sexismo, lenguaje; contenido; imagen.

Abstract

Textbooks are the main resource used by teachers in Primary Education classrooms. However, these materials represent, through images, language and content, a male-centered cultural model which defines and puts girls and women in a subordinate social status. The historical discourse held in textbooks shows it; on the one hand, hiding in their stories the social, economic and political contributions of women's collective to the whole of mankind, and on the other, characterizing women from stereotypical roles and functions. The selection and presentation of such content, contributes to develop differentiated identities by sex, and therefore the construction of a less democratic society. According to this matter, it is necessary a corresponding reflection from the teaching staff, a curricular and legal review which overcomes these educational inequalities and which banks on a co-educational model school.

Keywords: male-centered model; mixed school; coeducative school; curriculum; textbooks; sexism; language; content; image.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
La trascendencia de la desigualdad de género en el currículum de educación primaria	1
2. EL MODELO ANDROCÉNTRICO EN LOS MANUALES DE TEXTO, UN TEMA NO RESUELTO	3
2.1. Los libros de texto como instrumento de transmisión de modelos. Androcentrismo en la Historia; contenidos, lenguaje e imágenes	5
2.2. Un recorrido por los escenarios legislativos que amparan la igualdad educativa en materia de sexos, y en los libros de texto, en el Estado español.....	9
• <i>Ley General de Educación, 1970. La escuela mixta se institucionaliza bajo el emblema “igualdad de oportunidades”</i>	10
• <i>Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990. La escuela mixta avanza hacia el principio de igualdad entre sexos. Primeras responsabilidades con los manuales</i>	11
• <i>La LOE y la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género reiteran la supervisión de los manuales escolares y la eliminación de estereotipos sexistas</i> .	12
• <i>Y ahora, la LOMCE: el compromiso con manuales igualitarios sujeto a ambigüedades</i> 13	
2.3. Cinco investigaciones desvelan que ni la generalización de la escuela mixta, ni la supervisión de los manuales de texto ha garantizado la eliminación del currículum androcéntrico	14
□ <i>Investigación 1: Modelos masculino y femenino en los textos de EGB. Nuria Garreta y Pilar Careaga (1987)</i>	16
□ <i>Investigación 2: El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de un sistema de indicadores. Coordina: Marina Subirats (1993)</i>	17
□ <i>Investigación 3: Elige bien, un libro sexista no tiene calidad. Cuadernos de Educación no sexista (1996)</i>	19
□ <i>Investigación 4: El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O. Nieves Blanco García (2000)</i>	20
□ <i>Investigación 5: Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares. Ana López-Navajas (2015)</i>	22
2.4. ¿Modelo de escuela mixta o modelo de escuela coeducativa?	24
3. METODOLOGÍA	26
3.1. Planteamiento del problema e Hipótesis de trabajo.....	27
3.2. Técnica de investigación y Muestra.....	29
3.3. Variables e Indicadores	31
Variable 1: Lenguaje	32
Variable 2: Imagen	33
Variable 3: Contenido.....	34
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	35
5. CONCLUSIONES.....	43
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
ANEXOS	49

1. INTRODUCCIÓN

La trascendencia de la desigualdad de género en el currículum de educación primaria

El presente proyecto de investigación nace del deseo de conocer qué nos enseñan, y qué nos llevan enseñando durante muchos años en las escuelas de nuestro país, los manuales escolares sobre el papel que han desempeñado las mujeres en la historia.

Actualmente, en nuestras sociedades modernas, hablar y comprometerse con la igualdad de géneros no solo es políticamente correcto, sino que además deviene una decisión de emergencia a la vista de las desagradables noticias que sistemáticamente sacuden nuestras rutinas. Incluso podría llegar a considerarse que las pretensiones de igualdad y paridad entre sexos están dentro de la actual agenda política de muchos de los gobiernos del continente europeo.

En este sentido, si bien son muchas las dimensiones mediante las que abordar el concepto de igualdad de género, la presente investigación tiene el propósito de centrarse en las responsabilidades transferidas al sistema educativo, en relación a la construcción primaria de identidades de género colectivas e individuales, incidiendo en la trascendencia que las mismas tienen para con la igualdad de sexos. Es más, concretando todavía un poco más, y delimitando el espacio de actuación, lo que va a tratarse a continuación tiene que ver expresamente con aquello que los manuales escolares en materia de historia contemporánea sugieren, expresan o contribuyen a la confección de dichas identidades.

Para ello, en primer término, resulta interesante establecer las diferencias conceptuales entre el modelo de escuela mixta y el modelo de escuela coeducativa con el fin de poder situar nuestro objeto de análisis, el discurso histórico que los libros de texto presentan, dentro de uno u otro paradigma. Siendo así, valga decir que mientras la escuela mixta contempla escolarizar y educar a niños y niñas en un mismo sistema educativo obviando las desigualdades inherentes y heredadas que se transmiten a través de una cultura diferencial según sexos, el modelo coeducativo asume la escuela como un espacio social no neutral donde se generan contradicciones con respecto a la diversidad de género y donde, en

consecuencia, se vuelve necesario problematizar, cuestionar y superar dichos conflictos desde una mirada crítica e intercultural.

Dicho esto, el proyecto de investigación que se desarrolla a continuación concibe los manuales escolares como recursos didácticos indiscutibles en nuestro sistema escolar, mediante los cuales se transmiten y se construyen determinados modelos socioculturales que implican comprender la realidad de manera parcial. Uno de los modelos disponibles y recurrentes es aquel que confiere un papel hegemónico al arquetipo viril, considerándolo el eje de toda experiencia social, cultural, científica e histórica. Este modelo es conocido como el modelo androcéntrico, y sus consecuencias presentan serios inconvenientes en la construcción de un modelo de escuela coeducativa así como en la consecución de los objetivos y las competencias curriculares que velan por una educación no discriminatoria.

De hecho, la persistencia del mismo conlleva, especialmente para el caso de la didáctica de la historia, una conceptualización de mujer que la sitúa en un segundo plano, en calidad de espectadora o personaje secundario, en los procesos sociales e históricos. Esto acaba traducándose en el aula en una suerte de socialización diferencial donde niñas y mujeres se definen a partir de lo masculino e interiorizan el papel subordinado que tradicionalmente la historia les ha otorgado, hecho que de manera innegable, sino es por un profesorado consciente y comprometido, contribuye a perpetuar las desigualdades sociales entre niñas y niños, y en consecuencia, a construir una sociedad, y un modelo de escuela, menos democrática.

Del mismo modo, una actitud didáctica que reproduzca el androcentrismo en los manuales de texto entra en contradicción con el enfoque competencial que acompaña a nuestro sistema educativo, el cual pone de relieve que para la adquisición de la competencia social y cívica, se hace necesario comprender la realidad desde una óptica igualitaria y diversa.

Es por todo esto, que el presente proyecto de investigación, tomando en consideración lo expuesto anteriormente, tiene por objeto indagar en la cuestión, a partir de una fundamentación teórica que revele la vigencia o relevancia del problema. Para ello, la primera parte del trabajo hará un rastreo bibliográfico por las diferentes investigaciones que hayan tenido por objeto de estudio detectar patrones sexistas o androcéntricos en los manuales escolares.

Además, resultará necesario también hacer un recorrido por las sucesivas leyes educativas puestas en vigor en el Estado español, con el objetivo de rescatar cuáles son las responsabilidades que las mismas asumen tanto para la selección de contenidos no discriminatorios en los manuales escolares, como para la garantía de igualdad educativa entre sexos.

Solo una vez considerado el marco teórico concluido, se hará posible el diseño metodológico que conduzca al presente proyecto a una aproximación empírica. El objetivo de la misma se propondrá, a partir del análisis del discurso histórico de la contemporaneidad de dos manuales escolares, uno para cada una de las dos leyes educativas españolas más recientes, conocer si existe un modelo androcéntrico que sitúe al colectivo social femenino en una posición de desventaja en relación al masculino, y en consecuencia, que aleje al currículum, al menos en esta materia, de una perspectiva coeducativa.

Para efectuar dicho análisis, se tendrá en cuenta el tratamiento que reciben las mujeres en el discurso histórico a través del uso del lenguaje, de la distribución, utilización y contenido de las imágenes expuestas, y de la selección del contenido teórico y textual que en dichos manuales se relatan.

Solo después de haber sometido a examen la muestra seleccionada, podrán alegarse si los resultados obtenidos coinciden con nuestras hipótesis de trabajo, y si el problema de investigación aquí definido es, en consecuencia, un desafío presente que la comunidad educativa, política y social debe continuar asumiendo entre los objetivos de sus agendas.

2. EL MODELO ANDROCÉNTRICO EN LOS MANUALES DE TEXTO, UN TEMA NO RESUELTO

A continuación se expondrán las diferentes dimensiones teóricas que el presente proyecto considera previas al trabajo empírico. Para su elaboración se han tomado como referencias los principales conceptos que constituyen el problema de investigación y se han abordado teóricamente, aportando las referencias bibliográficas pertinentes para su fundamentación.

De este modo, en un primer lugar se tratarán los argumentos ideológicos que estiman a los libros de texto, en tanto que unidad de análisis principal, portadores de modelos sociales. De manera más específica, nos centraremos en señalar las evidencias teóricas que respaldan el

carácter androcéntrico que estos modelos adoptan. También, se hará necesario prestar atención a la didáctica de la historia y a la función que cumple en la transmisión de contenidos reproductores del paradigma masculino. Por último, será pertinente justificar, desde esta dimensión, la selección de las variables diseñadas para el presente estudio. Si bien una de ellas, la referente al contenido, tiene su razón de ser en el propio significado que sustenta el discurso histórico, también las variables de imagen y lenguaje suponen implicaciones irrefutables en la definición de arquetipos socio-culturales.

Una vez hecha una primera aproximación teórica al problema de investigación, resultará conveniente preguntar a nuestro Estado de derecho cuáles son las contemplaciones previstas para ello. Para ello, se llevará a cabo una lectura minuciosa de las cuatro leyes educativas que han regido este país, con la finalidad de aportar al presente marco teórico, las alusiones relativas a la igualdad educativa entre sexos y a las responsabilidades que de ella se derivan para con los contenidos en los manuales.

Sin embargo, el lenguaje jurídico deberá asimismo contrastarse con hechos empíricos fehacientes que pongan de relieve si las consideraciones que en cada una de las leyes se han encontrado han sido vinculantes tanto en la práctica como en la redacción responsable de manuales coeducativos. En ese sentido, se examinarán un conjunto de cinco investigaciones llevadas a cabo en los últimos treinta años que han tenido precisamente como objeto de estudio el análisis o persistencia de modelos androcéntricos en multitud de libros de texto editados bajo las diversas leyes educativas mencionadas. Ahora bien, cabe reconocer que no se han encontrado estudios relativos a la ley educativa vigente (LOMCE), para la cual esperamos que pueda dar respuesta, en parte, el presente proyecto de investigación.

Una vez expuestos los resultados de las investigaciones deberemos preguntarnos si el actual modelo de escuela del sistema educativo español descansa sobre el concepto de escuela mixta o sobre el de escuela coeducativa, o incluso quizás, cabría plantearnos la posibilidad de haber confundido ambos paradigmas, y en consecuencia, haber considerado suficiente la aceptación de uno de ellos, el de la escuela mixta.

Finalmente, en vista de la escasa bibliografía vinculada al presente objeto de estudio, y añadiendo las trabas referidas a la difusión y divulgación de la misma, se concibe necesario terminar las reflexiones teóricas proponiendo interrogantes sobre el estado actual del problema de investigación. En otras palabras, resulta conveniente preguntarse si pese a la persistencia de tales modelos, corroborada a partir de las investigaciones presentadas, y

asumiendo la escasa bibliografía correctamente difundida, cupiese pensar que la percepción de que este objeto de estudio es, todavía, un problema, se haya difuminado, diluido o desdibujado tanto de las preocupaciones de la comunidad educativa e intelectual como del conjunto del imaginario social-colectivo.

2.1. Los libros de texto como instrumento de transmisión de modelos. Androcentrismo en la Historia; contenidos, lenguaje e imágenes

Cabría empezar el análisis asumiendo que todo modelo de organización social está sujeto a una ideología, entendida como ese conjunto de ideas, creencias y actitudes, construidas, compartidas y aceptadas generalmente, que constituyen la forma de pensar y de actuar de una sociedad en un contexto histórico determinado.

Asimismo, conviene matizar que las ideologías contienen inmerso un sistema de valores articulado social e históricamente que implica la jerarquización de ciertos modelos culturales, definidos a partir de una serie de relaciones y experiencias sociales, en las que por un lado intervienen mecanismos de control y dominación, y por otro, la agencia de los individuos que cuestionan, confrontan o, sencillamente, asumen dicho sistema.

Entre los agentes y dispositivos que facilitan la generalización de las ideologías en las sociedades modernas, la educación y su expresión en la escuela constituyen uno fundamental, especialmente para la construcción, transmisión y divulgación de los modelos culturales dominantes y más influyentes en el sistema de valores vigente.

A propósito de ello, no están de más los estudios sobre reproducción cultural realizados por Bourdieu y Passeron (2003), por un lado, y los de Bernstein (1988), por otro, mediante los cuales, sin intención de adentrarnos en profundidad, se aludían conclusiones referentes a la transmisión en la escuela de una cultura arbitraria que respondía a la preponderancia y reproducción de modelos, ideologías y valores pertenecientes a los grupos sociales dominantes.

En este sentido, si consideramos la escuela moderna sujeta a un sistema de valores, fruto del cual emana la definición de modelos culturales y sociales, cabrá dilucidar qué función cumplen en este entramado la unidad de análisis que el presente estudio ha propuesto: *los libros de texto*.

Por el momento, sin ánimo de considerarlos el único elemento cómplice en la transmisión de modelos, valga decir que dentro de la metodología didáctica predominante en el sistema educativo español podría considerarse a los manuales escolares el principal instrumento de trabajo y/o consulta en esta institución, y por tanto, una de las herramientas determinantes en la comunicación escolar-educativa.

A tal efecto, Blanco (2000) señala que:

Los libros de texto son portadores de modelos sociales y, querámoslo o no, cumplen una evidente función ideológica. Contienen visiones del mundo, de la sociedad y de los diferentes grupos sociales que la integran, del ámbito del trabajo y del ocio, de los papeles que se espera que jueguen los colectivos y las personas en función del sexo, la edad, la raza, la cultura, etc. Y todo ello lo realizan a través de una selección de conocimientos que recaba para sí toda la legitimidad social y científica. (Blanco, 2000, cit. en Pérez y Gargallo, s.f)

De este modo, teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, la cuestión ahora estriba en detectar si entre los modelos sociales que transmiten los libros de texto en la escuela se encuentra el modelo cultural androcéntrico y, en caso de resultar afirmativo, en qué medida éste manifiesta la dominación de lo masculino sobre lo femenino.

Se entiende por androcentrismo la voluntad, consciente o no, de otorgar una posición central a los hombres o al punto de vista masculino en la propia visión del mundo, de la cultura, de la ciencia, de la historia de la humanidad, etc.

Subirats (coord.). (1993), la cual demuestra en sus investigaciones la persistencia del modelo androcéntrico en la escuela, explica algunas de las consecuencias adversas que para las mujeres y para el punto de vista femenino tiene su extensión en el sistema educativo, y en particular en la ciencia:

Las consecuencias del androcentrismo presente en la ciencia, que es el que se transmite en nuestro sistema educativo, son, por una parte la falta de modelos de referencia con los cuales poder identificarse por parte de las chicas; y por otra, el prejuicio todavía extendido de que la ciencia es y debe ser algo “con rasgos masculinos” que es necesario que los hombres sigan desarrollando, ya que son más aptos y han sido siempre sus promotores. Globalmente, esto se traduce en una desincentivación dirigida a las chicas que, efectivamente, responden a las expectativas sobre ellas generadas y para las cuales se les ha estimulado. (p.24)

No obstante, aparte de la investigación coordinada por esta autora, la cual se abordará a continuación, varios son los estudios que demuestran que los libros de texto, entendidos como instrumentos de transmisión cultural y de modelos socialmente dominantes, efectivamente recogen una epistemología androcéntrica que invisibiliza las contribuciones de las mujeres a la historia, a la cultura y a la ciencia. Y no solo eso, sino que además, cuando se les otorga

algún protagonismo éste suele estar sujeto a la reproducción disimétrica de roles de género tradicionalmente construidos y culturalmente aceptados.

Según las investigaciones halladas, en todas las áreas curriculares pueden encontrarse, en los manuales de texto, indicadores en el uso del lenguaje y en la presentación de las imágenes que señalan diferenciaciones de género. No obstante, el hecho que haga a este estudio concreto centrarse en el ámbito de las ciencias sociales no es otro que el de añadir, a la posibilidad de encontrar estereotipos diferenciados según sexo en lenguaje e imagen, la dimensión del **contenido**, que en el caso de la didáctica de la historia responde a una práctica que viene asumiéndose sistemáticamente, basada en el silencio, la omisión y la invisibilización del papel que han jugado los grupos oprimidos en la historia de la humanidad, entre ellos, el colectivo social de las mujeres, tal y como reconoceremos en las sucesivas referencias aportadas a lo largo del presente trabajo.

A nivel más concreto, Fernández (1991) describe algunas de las motivaciones de esta selección cultural en los contenidos de la “Historia” como disciplina:

La dimensión y las características de la selección operada se entiende mejor en relación a lo que se omite. Del saber escolar no forman parte la vida ni la actividad de los explotados, los oprimidos, los marginados. Al elegir la unidad nacional como centro de toda referencia histórica o social, la escuela excluye del entorno social inmediato, la pequeña historia, las relaciones sociales que están más a nuestro alcance. Al presentar una idea armónica de la sociedad, la escuela excluye el conflicto, la oposición, la lucha, o los sublima en formas nacionales o religiosas. Al señalar como único espacio público el político, la escuela deja fuera de discusión las esferas de la economía o la familia. Al optar por la actividad intelectual en los términos de la división sexual del trabajo imperante, excluye el trabajo manual y minimiza su aportación al progreso de la humanidad. (Fernández, 1991, cit. en Subirats, (coord.), 1993, p.27)

En este sentido, bajo sociedades patriarcales donde el papel de la mujer no estaba contemplado en la esfera de “lo público” o “lo político”, la didáctica de la historia en los manuales escolares se torna androcéntrica al obviar los espacios, los escenarios y las realidades sociales en las que ellas estaban inmersas, como son las funciones reproductivas, el cuidado y la familia, o las productivas como la tierra, la artesanía u otros trabajos manuales, considerándolas en sus contenidos como sujetos secundarios, complementarios, o en otras palabras, como simples espectadoras del devenir histórico que hombres blancos y guerreros protagonizaban.

Además de ello, otra de las justificaciones que comprometen el estudio y la selección de esta disciplina en el presente análisis, es la trascendencia que su contenido confiere a la construcción de identidades sociales.

El relato de la historia es el que proporciona, junto con la literatura y en mayor medida que cualquier otra disciplina, los referentes sociales y culturales en los que nos enmarcamos y aquellos que nos sirven para establecer un orden simbólico. Es el que nos presenta los hechos y los protagonistas considerados relevantes en nuestro pasado y nuestro presente; el que señala los temas o enfoques de interés y los criterios de calidad o importancia; el que establece la genealogía y los modelos sociales que nos sirven para la identificación no solo social, sino individual. (López-Navajas, 2015, p.212)

Es por esto que el contenido, y en materia de historia, debe sumarse al lenguaje y a la imagen como variable analítica responsable en la transmisión de modelos culturales androcéntricos en los materiales didácticos escolares.

Si bien en el diseño metodológico se desglosarán las dimensiones que afectan a las tres variables analíticas escogidas, no está de más abordar ahora, desde el plano teórico, qué supone para con la transmisión de modelos culturales el uso de éstas variables en los manuales escolares.

Dado que del contenido como variable ya se ha hecho mención, aleguemos ahora al motivo del **lenguaje**. Este debe entenderse como objeto de análisis en el sentido influyente que tiene sobre nuestra forma de percibir, nombrar, definir e identificar la realidad, siendo elemento de producción, transmisión y adquisición cultural, y por tanto, digno de atención desde un enfoque que pretende desenmascarar patrones sexistas.

Desde esta perspectiva, la investigación aquí presente utilizará la variable lenguaje para centrarse en el uso del masculino genérico en tanto que alusivo al conjunto de la humanidad. A tal efecto, la lengua española plantea un problema particular para este caso, y es que el masculino plural en castellano puede referirse tanto a un colectivo formado exclusivamente por hombres como a uno que incluya varones y mujeres. Es este último el que recibe el nombre del masculino genérico.

Sin embargo, resulta que el uso de este masculino, que sigue constituyendo el recurso más utilizado para nombrar a los personajes, sustenta cierta ambigüedad como término inclusor de hombres y mujeres. La confusión se debe, en primer lugar, a que habitualmente no se distingue cuándo se está refiriendo al colectivo mixto o cuándo al colectivo masculino, hecho que inevitablemente acaba otorgando un protagonismo de los hombres sobre las mujeres, puesto que ante la duda, identificar al masculino es acierto asegurado.

En segundo lugar, y en relación a lo anterior, dado que es la contextualización y no el término en sí quien esclarece la alusión, recae en manos del lector o lectora la responsabilidad de

determinar a qué sujeto colectivo está haciéndose mención. Si atendemos entonces a las referencias expuestas anteriormente que alegan que los contenidos históricos más frecuentes en los manuales escolares son los protagonizados por hombres, se deduce que de tal ambigüedad lingüística, la consecuencia habitual será identificar tales genéricos con el colectivo masculino, incidiendo y redundando en el protagonismo de los mismos en el curso de la historia de la humanidad.

En definitiva, lo que aquí se revela es que los efectos de esta situación ambigua se traducen en un sutil enmascaramiento que permite situar al varón hegemónico en el centro del imaginario colectivo.

Para el caso de la **imagen**, se entiende como variable que adquiere nuevamente importancia en el análisis desde el punto de vista que supone el dibujo en sí, el cual suele mantener una relación más figurativa con la realidad que representa, siendo ejemplo ilustrador de los modelos que buscan materializarse. En este sentido, todo signo icónico acaba siendo portador de un mensaje.

De otro lado, si bien la imagen habla por sí sola al ilustrar escenas y situaciones sociales que encuentran un símil en las sociedades a las que buscan representar, también lo son la distribución de tales imágenes, el número de veces que se hace uso de ellas para referirse a unos y otras, o el tamaño en que ésta se dispone en las páginas de los manuales de texto. Es decir, tanto expresa el contenido de la imagen (quiénes son, qué hacen, cómo van vestidos) como la forma en que ésta se nos presenta. De ahí que, también obtengan especial atención para la búsqueda de indicadores sexistas, el hecho de si las imágenes referidas a mujeres u hombres, son muchas o pocas, si ocupan espacios principales o secundarios y si adquieren tamaños altamente visibles o desapercibidos en la distribución de contenidos de una página.

2.2. Un recorrido por los escenarios legislativos que amparan la igualdad educativa en materia de sexos, y en los libros de texto, en el Estado español

Entendemos entonces, con lo expuesto hasta el momento, que los manuales escolares pueden ser considerados instrumentos de transmisión cultural, y que dentro de las posibilidades, el modelo social y cultural androcéntrico obtiene gran representación en ellos.

No obstante, el hecho que puedan encontrarse entre los discursos de los libros de texto modelos que supongan la subordinación de algunos colectivos, y en consecuencia, la

jerarquización de unos modelos sociales no es una cuestión baladí que las autoridades legales debieran pasar por alto.

Como bien se apuntó, actualmente la principal herramienta didáctica de la que se hacen servir escuelas y profesorado tiene su base en este tipo de materiales, hecho que no puede menoscabar la responsabilidad socializadora que de ellos se deducen.

Por ello, resulta conveniente indagar los referentes legales en los que se ampara tanto el propio principio de igualdad educativa en relación al sexo, como el uso de contenidos discriminatorios, explícitos o latentes, en los manuales escolares.

A continuación elaboraremos un itinerario por las sucesivas leyes educativas que han regulado en España este tipo de cuestiones. Aportaremos, cuando sea posible, los compromisos explícitos en esta materia tal y como hayan sido hallados en la redacción de las distintas leyes, sirviéndonos de principios, artículos, decretos o disposiciones adicionales.

- ***Ley General de Educación, 1970. La escuela mixta se institucionaliza bajo el lema “igualdad de oportunidades”***

La Ley General de Educación (1970) trató de incorporar los evidentes cambios económicos y culturales acaecidos en España que, entre otros, exigían la incorporación de las mujeres al mercado del trabajo asalariado.

En este sentido, en la citada Ley, y en nombre de la igualdad de oportunidades y del desarrollo económico, tecnológico y científico de la sociedad española y europea, se propugnaba la socialización conjunta de las niñas y de los niños en las escuelas y en las aulas, se eliminaban los currículos diferenciados según el sexo y se ampliaba la escolaridad obligatoria hasta los catorce años.

Sin embargo:

Hemos de ser conscientes que la enseñanza mixta se implantó por motivos económicos y funcionales, sin que mediara reflexión alguna sobre su virtualidad más allá de la evolución social hacia una aceptación generalizada de la igualdad formal entre hombres y mujeres y de la mitigación de los prejuicios que dificultaran la concurrencia de niñas y niños en una misma aula. (Ramos, 1993, p.118)

De modo que si bien la escuela mixta y la unificación de currículos para ellas y ellos fue el primer paso, no parece poder deducirse de ello una voluntad expresa de educar en igualdad a

niñas y niños, sino más bien la de ofrecer al conjunto de la población escolar las herramientas esenciales para su incorporación a la estructura productiva que España exigía para esa década.

Es decir, bajo el lema “igualdad de oportunidades” se configuraba un concepto de escuela mixta que simplemente suponía *invitar* a las mujeres a un sistema educativo pensado y diseñado para la formación académica y laboral tradicionalmente masculina.

De hecho, si atendemos al concepto de escuela mixta encontramos que:

(...) el modelo de escuela mixta, dominante en nuestro sistema educativo actual, se basa en el principio democrático de igualdad entre todas las personas defendiendo la educación conjunta e igualitaria tanto en el ámbito curricular como en el pedagógico. Dentro de este modelo no tienen especial relevancia las políticas de género puesto que parte de la idea de que existe una igualdad plena entre hombres y mujeres y por tanto niega las diferencias culturales entre grupos. (Instituto de la Mujer, 2008, p.14)

Tanto es así, que en la presente ley tampoco respecto al contenido en los materiales didácticos, y la corresponsabilidad adyacente de la Administración pública y editoriales en la construcción de valores y saberes no discriminatorios, se ha encontrado dedicación alguna a lo largo de la redacción de esta ley.

- ***Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990. La escuela mixta avanza hacia el principio de igualdad entre sexos. Primeras responsabilidades con los manuales***

Con respecto al marco legislativo anterior, la LOGSE en cambio, sí supuso a nivel ideológico una contemplación jurídica en materia de igualdad educativa para hombres y mujeres tanto en los principios constituyentes de la ley como en posteriores decretos específicos para el uso de materiales didácticos.

En este sentido, si bien las consideraciones de la LGE para con la escuela mixta se constituyeron en torno a la igualdad de oportunidades y a la integración de la mujer a la estructura productiva española, la LOGSE avanzaba un paso más e incluía el principio de igualdad entre mujeres y hombres en la educación y el rechazo a cualquier tipo de discriminación.

Esto se deduce en el artículo 2 del Título Preliminar donde se establece en el apartado 3 el siguiente principio educativo:

“La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas” (LOGSE, 1990)

Asimismo, una vez la LOGSE entrada en vigor, el desarrollo e implementación de la ley parece sumar intereses e incidir sobre la igualdad educativa entre sexos y, considerándose los libros de texto elementos de transmisión cultural de modelos prescritos, se incorporaron a partir de dos reales decreto, el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de sexo en este tipo de materiales didácticos.

De hecho, en el Real Decreto 388/1992 se establece la revisión del proyecto editorial y se definen los requisitos para su aprobación atendiendo a la igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo.

Y por otro, el Real Decreto 1744/1998, insta en el apartado 1 del artículo 4, a que:

Todos los materiales curriculares que se pongan a disposición de los alumnos deberán reflejar en sus textos e imágenes los principios de igualdad de derechos entre los sexos, rechazo de todo tipo de discriminación, respeto a las diversas culturas, fomento de los hábitos de comportamiento democrático y atención a los valores éticos y morales de los alumnos, en consonancia con los principios educativos recogidos en el artículo 2, apartado 3, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

Con base en lo referido, podría considerarse este segundo marco legislativo ciertamente favorable al ejercicio y construcción de una educación garante de igualdad entre mujeres y hombres, y encaminado hacia un paradigma educativo inclusivo que superase la mera integración de las mujeres a un sistema prescrito.

Sin embargo, valga concluir que, nada más lejos de la realidad será lo que estudios posteriores evidenciarán en los resultados que obtuvieron a partir de análisis discursivos en manuales escolares editados bajo ambos paraguas legislativos.

• ***La LOE y la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género reiteran la supervisión de los manuales escolares y la eliminación de estereotipos sexistas***

En primer lugar, la LOE (2006) contempla la igualdad entre sexos a partir del Artículo 2 donde se establecen los Fines. El apartado b) señala:

La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

Por lo que se refiere a los libros de texto si bien no existen, o no se han encontrado, reales decretos como tal, en el artículo 121.3 se establece que:

Corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas y del profesorado.

De lo que debiera deducirse la responsabilidad institucional de revisar los contenidos de los libros de texto o de más materiales didácticos en busca de las atenciones diversas que puedan requerir “las distintas necesidades de los alumnos y alumnas”. Entre las que cabría cuestionar si una de ellas pueda ser la necesidad de sentirse, las mujeres, reconocidas e incluidas en ellos.

Pero además, en la disposición adicional cuarta, punto 2, se alude a:

La edición y adopción de los libros de texto y demás materiales no requerirán la previa autorización de la Administración educativa. En todo caso, éstos deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades de los alumnos y al currículo aprobado por cada Administración educativa. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa.

Expresado esto, sí debiera inferirse la responsabilidad administrativa de elaborar currículos atendiendo a diversidad de necesidades, pese a no imponer el uso de libros de texto, en el caso de usarlos, se compromete, o les compromete a desarrollar y transmitir una serie de valores contemplados en la misma Ley, como puede ser el apartado b) del Artículo 2. Además en la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a la que consecuentemente se ha recurrido, se agrega en el Artículo 6 que:

Con el fin de garantizar la efectiva igualdad entre hombres y mujeres, las Administraciones educativas velarán para que en todos los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y para que fomenten el igual valor de hombres y mujeres.

• ***Y ahora, la LOMCE: el compromiso con manuales igualitarios sujeto a ambigüedades***

Para finalizar, situamos a la última ley educativa, la LOMCE, promulgada en 2013. Para este caso, encontramos en el Artículo 1, apartado 1) la siguiente proposición:

“El desarrollo en la escuela de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.”

Al tiempo que se modifica el artículo 121.3 con respecto a la LOE, quedando éste nuevo así expresado:

En el marco de lo establecido por las Administraciones educativas, los centros establecerán sus proyectos educativos, que deberán hacerse públicos con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa. Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas y del profesorado.

Siendo por tanto la Administración co-responsable, en tanto que contribuyente, del contenido de los materiales didácticos, y nuevamente autora garante de las necesidades de alumnas y alumnos.

Sin embargo, la disposición adicional cuarta que en la LOE velaba por la supervisión y garantía de derechos en los materiales didácticos, reforzada bajo la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, desaparece en esta ocasión, donde no yace ninguna contemplación para este caso.

Elemento que sugiere deducir que de la primera proposición aquí expuesta y del Artículo 121.3, se derivan las exigencias pertinentes para con los manuales escolares. En cualquier caso esta ambigüedad puede ser el punto de partida para futuros resultados y futuras conclusiones.

2.3. Cinco investigaciones desvelan que ni la generalización de la escuela mixta, ni la supervisión de los manuales de texto ha garantizado la eliminación del currículum androcéntrico

Llegadas a este punto encontramos, por un lado, referencias teóricas que apuntan hacia la reproducción de modelos, entre ellos el androcéntrico, en los manuales escolares, y paradójicamente por otro, un compendio de leyes que paulatinamente han ido incluyendo entre sus consideraciones la igualdad educativa como principio ideológico y el manual escolar como instrumento a intervenir. Ahora bien, asumiendo por un lado las ambigüedades para el caso de la LOMCE, y sin referirse expresamente en ninguna de ellas a la confección del currículum y la selección de contenidos no androcéntricos.

En este sentido, lo correspondiente ahora sería agregar aportaciones empíricas que permitiesen resolver la contradicción entre los escenarios legales y los argumentos teóricos presentados.

Sin embargo, la superación de tal incoherencia está lejos de subsanarse si atendemos a las investigaciones halladas. En efecto, los estudios encontrados al respecto de este tema de

investigación reiteradamente anuncian que pese a las garantías legales acaecidas, la escuela mixta ha sido incapaz de responder a estas demandas, los modelos culturales androcéntricos siguen siendo una constante en los manuales escolares, y en definitiva, estamos lejos de considerar coeducativa la presentación de los contenidos curriculares en materia histórica.

Con el propósito de ratificar la anterior afirmación, expondremos a continuación cinco investigaciones, elaboradas por mujeres, que comparten como objetivo fundamental el análisis de patrones sexistas y modelos androcéntricos, expresados en imágenes, lenguaje y/o contenido, en manuales de texto de diversas editoriales presentes en el sistema educativo español a lo largo y ancho de las distintas leyes educativas, exceptuando la LOMCE, para la cual se encargará, en parte, la presente.

El hecho principal que ha motivado la selección de estas cinco investigaciones en calidad de referencias ideológicas y teóricas al presente no es otro que el de compartir el mismo interés y objeto de estudio. Pero no solo eso. Al mismo tiempo, carecería de modestia no reconocer que han sido precisamente estos cinco trabajos los responsables y encargados de configurar el pretexto, fundamento y diseño metodológico de la actual investigación. Es decir, es más que probable que sin la existencia de estas cinco investigaciones previas, la motivación que impulsa este trabajo perdería el rigor científico y la validez teórica que lo caracteriza.

Además, la razón última que constituye el problema de investigación que aquí y ahora se cuestiona tiene que ver justamente con la posibilidad de retomar las conclusiones que siguieron a los resultados de dichas investigaciones.

A su vez, el hecho que se haya especificado que son investigadoras, mujeres, bajo ningún concepto puede considerarse casual, y mucho menos banal, sino que las evidencias de que este tipo de bibliografía es, mayoritariamente, generada por mujeres caen por su propio peso.

Y no sólo llama la atención en este caso que las interesadas sean únicamente mujeres, sino que además, el hecho de que cuatro de las cinco publicaciones sean predilección y concesión del Instituto de la Mujer pareciera insinuar la posibilidad de que tampoco este objeto de estudio cuente abiertamente con el amplio apoyo de todos los recursos económicos e institucionales disponibles para su elaboración y difusión desde cualquier ámbito académico. De hecho, la última de las publicaciones consiste en una tesis doctoral inédita, de la cual, siendo la más reciente, puede esperarse menor divulgación que las anteriores.

A tales efectos, cabe preguntarse si es que el problema que aquí se discute afecta solo a los intereses particulares de las mujeres como colectivo social, puesto que en ese sentido quizá ya pueda concluirse que difícilmente podrán cimentarse las bases de una sociedad igualitaria y una escuela coeducativa cuando entendemos que la voluntad de ello cuenta solo con la predisposición de la mitad, casualmente la mitad directamente perjudicada, de la población.

Al mismo tiempo, resulta curioso y revelador también, que sean tan pocos los estudios pertinentes al tema, hecho que inevitablemente sugiere cuestionar si no somos tantas las que consideramos esto, verdaderamente, un problema de investigación.

- ***Investigación 1: Modelos masculino y femenino en los textos de EGB. Nuria Garreta y Pilar Careaga (1987)***

Así fue como se denominó la investigación que Garreta y Careaga coordinaron en 1987 bajo el amparo de la LGE. El objetivo de tal estudio pretendía analizar qué imagen recibían mujeres y hombres en los libros de texto de E.G.B y en qué medida los contenidos, los personajes, las ilustraciones y el uso del lenguaje contribuían a la construcción disimétrica de roles y arquetipos de género.

Adoptaron como muestra un total de 36 libros de texto de las áreas de lenguaje y de ciencias sociales editados por las 14 editoriales de mayor difusión en España para el curso de 1982-1983. Entre los resultados que se obtuvieron destacan las siguientes puntualizaciones.

La proporción de personajes femeninos en todos los manuales de la E.G.B analizados es infinitamente menor que la de personajes masculinos, atendiendo para el caso de ellas a un 25,6% frente al caso de ellos que es de un 74,4%. A su vez, el hombre adulto se impone sobre cualquier otro personaje, estando la variable sexo por encima de la de edad, pues incluso el niño se impone sobre la mujer adulta.

Además, los personajes masculinos, aparte de aparecer con una mayor frecuencia que los personajes femeninos, tienen casi siempre un mayor protagonismo y realizan acciones que reflejan mayor jerarquía y poder. Al tiempo que a la mujer, en las referencias icónicas, la insinúan como mero componente figurativo y cosificado que, la mayoría de veces, es utilizada como elemento de exaltación del varón.

En el estudio de los oficios analizados cabe señalar que mayoritariamente la representación del mismo la encarna un varón. De otro lado, el trabajo femenino al que se refieren las

imágenes y contenidos reproduce el estereotipo tradicional de ocupación femenina: maestras, enfermeras, secretarias, modistas, peluqueras, etc. instando a pensar que el trabajo asalariado de las mujeres no puede salirse de esos cánones, hecho que ni en ese entonces se correspondía con la realidad laboral femenina. De la misma manera, en el análisis de los diferentes manuales se advierte que conforme avanza la escolaridad a niveles más altos disminuye la cantidad de mujeres representando un oficio, aludiendo a la idea de que una mujer con una ocupación remunerada constituye una excepción.

Del lenguaje y contenido se deduce la siguiente cita:

En el conjunto de personajes analizados se puede observar una reafirmación del discurso androcéntrico a partir de los adjetivos y atributos que aparecen. El mayor porcentaje de los mismos se concentra en referencias a gentilicios que definen a los personajes protagonistas como pertenecientes a territorios concretos de la civilización occidental, mientras que las referencias relativas a otros grupos definidos como “no pertenecientes” a esta civilización son comparativamente muy inferiores. (...) Los personajes subordinados, tratados como sujetos pasivos en el discurso histórico, no se configuran como protagonistas del mismo. (Ruiz y Vallejo, 1999, p.128)

De estos y otros datos del estudio se concluye que las contemplaciones de la ley para con la escuela mixta y la homogeneización del currículo para todas y todos eran insuficientes.

Y a propósito de ello, valga la siguiente reflexión:

El modelo de educación que da lugar a la escuela mixta, no es el resultado de la fusión de los modelos anteriores, la educación masculina y la femenina, sino la generalización de uno de ellos, el masculino (...) El paradigma educativo de la escuela mixta es el patriarcado, reproduciendo cultura y valores masculinos, considerándolos como universales y óptimos. Esta generalización de la escuela masculina para toda la población escolar puede llegar a hacer invisible el trato diferencial que en ella reciben las niñas y las mujeres. (Ramos, 1993, p.119)

- ***Investigación 2: El sexismo en los libros de texto: análisis y propuestas de un sistema de indicadores. Coordina: Marina Subirats (1993)***

El presente estudio se realiza en el año 1993, al amparo legal de la LOGSE, y lo realizan Maribel García Gracia, Helena Troiano i Gomà y Miquel Zaldivar Sancho, y en la función de coordinación la socióloga Marina Subirats.

El objetivo principal de esta investigación fue, teniendo en cuenta también los resultados acaecidos en los estudios de Garreta y Careaga (1987), la construcción de un sistema de indicadores de sexismo en los libros de texto de ciencias sociales, y su aplicación concreta en todas las editoriales existentes en el mercado español en el curso de 1991-1992 para los cursos 5º EGB, 7º EGB y 1º de BUP.

Esto es, como Subirats (coord.)(1993) afirma más abajo, la hipótesis de este estudio partía de la asunción de contenidos sexistas en los materiales didácticos, la cuestión ahora derivaba en encontrar una fórmula que permitiese detectarlos bajo unos parámetros de observación y análisis que pudiesen ser generalizables.

El presente estudio, en cambio, ya parte de tal constatación, (...) se trata ahora de construir un sistema de indicadores válido para captar de una manera comparable en diferentes momentos del tiempo las formas sexistas, y aun androcéntricas, que incluyen en su discurso icónico y/o verbal los libros de texto. (p.37)

En este sentido, la investigación buscaba captar la ausencia/presencia de mujeres desde una perspectiva cuantitativa, y desde lo cualitativo, pretendía desenmascarar los estereotipos atribuidos a uno y otro género en el contexto del discurso histórico, atendiendo a las variables de contenido, lenguaje verbal y lenguaje icónico.

Entre los resultados que se obtuvieron se destaca en primer lugar la cuasi homogeneidad entre las distintas editoriales analizadas. A partir de aquí, se expone como aspecto más destacable el insignificante porcentaje de referencias a mujeres en el discurso verbal.

Al mismo tiempo, a la poca referencia a personajes femeninos debe agregársele la caracterización que estas presentan, cuando aparecen. Los modelos atienden a mujeres de clases altas o a referencias donde se refuerzan los estereotipos de género enfatizando el carácter dependiente y subordinado con respecto al hombre.

En cuanto a la forma del masculino plural, los resultados aluden a que el uso del masculino genérico tergiversa el discurso histórico al asociar los valores e intereses del colectivo de los varones hegemónicos con los intereses y valores de la humanidad en su conjunto. Valga esta cita aclaradora:

Efectivamente, este genérico, *presuntamente* “generalizable” para hombres y mujeres, encubre una constante referencia al arquetipo viril. En este sentido, la mayor parte de las actividades son referidas mayoritariamente al modelo masculino, y particularmente a aquel que detenta el poder político, económico o militar. Por eso el genérico resulta enmascarador y ambiguo, ya que bajo su pretendido carácter globalizador, refuerza un arquetipo o modelo específico del varón, y no de todos los varones, sino de los que se sitúan en el centro reglamentador de la vida social (Subirats, (coord.), 1993, p.119)

En lo que respecta al contenido, la interpretación de la historia que proponen estos manuales implica una visión reduccionista donde solo tenía cabida la esfera pública, con especial atención a los escenarios políticos, económicos, militar y científicos, donde el actor principal fue siempre el hombre.

Referente a la ilustración, la presencia de personajes femeninos en el lenguaje icónico superaba a sus escasas referencias en el verbal, pero aun así, en cualquier caso seguía estando muy por debajo de las referencias masculinas contabilizadas.

Por norma general, a lo largo de todas las editoriales, la representación de la mujer se constituía como un personaje secundario, espectador y “no como un ente con personalidad propia, sino como un elemento figurativo, como podrían ser muebles, árboles o un paisaje”. (Subirats, (coord.), 1993, p.239)

- ***Investigación 3: Elige bien, un libro sexista no tiene calidad. Cuadernos de Educación no sexista (1996)***

La autoría de este estudio corresponde al Instituto de la Mujer, el cual desde 1993 promovió un análisis de un total de 350 libros de texto en las etapas de Infantil y Primaria de 10 editoriales de gran difusión para todas las áreas curriculares. El estudio consideró tres elementos de análisis: las ilustraciones, los contenidos y el lenguaje.

El objetivo, nuevamente, consistía en averiguar si los cambios contemplados en la reforma educativa habían tenido una aplicación fehaciente en los materiales didácticos.

En el aspecto referente a las ilustraciones, se analizó la presencia, el protagonismo y las actitudes de los personajes femeninos y masculinos, así como las actividades desarrolladas en los ámbitos doméstico y laboral.

Entre los hallazgos se obtiene, como ya sucedía en el estudio de Garreta y Careaga (1987), que si bien en los primeros cursos la distribución de personajes femeninos y masculinos está bastante equilibrada, conforme aumentan los niveles escolares disminuyen los atributos a la mujer con respecto al hombre.

Además, los personajes femeninos, aparte de estar en minoría en las imágenes, se representan de modo estereotipado con actitudes de dependencia con respecto a los personajes masculinos.

En definitiva, las imágenes transmiten un modelo masculino que “para los niños, es fácil identificarse, mientras que las niñas y las mujeres no cuentan con ese espacio tan amplio de intereses y realizaciones que prometen éxito, por lo que tienen que forzar su imaginación para

comprender que esos modelos también corresponden a ellas” (Instituto de la Mujer, 1996, p.15)

En cuanto a contenidos, se tuvo en cuenta para el análisis las diferenciaciones que se establecían entre trabajo doméstico y trabajo remunerado así como la participación que presentaban unos y otras en las diferentes actividades sociales.

Destacaremos en este caso, únicamente las referentes al ámbito que aquí nos atañe, la didáctica de la historia. En este sentido, esta investigación contó con que seguía obviándose que la humanidad es sexuada, formada por mujeres y hombres.

Las aportaciones de las mujeres siguen sin ser consideradas importantes en el devenir de los acontecimientos, apareciendo sólo en escasas situaciones y relegadas a papeles secundarios, salvo en las referencias de algunas figuras históricas consideradas excepcionales. El protagonismo masculino es casi absoluto. (Instituto de la Mujer, 1996, p.18)

Lo mismo ocurre con la narración de hechos históricos; suelen centrarse en conquistas, guerras y demás contenido bélico donde la omisión de la mujer y su participación es casi absoluta.

Para terminar, en el caso del lenguaje el estudio se centró en los usos sexistas del lenguaje y en el empleo de formas lingüísticas no discriminatorias. En este sentido, se observó, nuevamente, que el género masculino sigue siendo mayoritario en los textos.

Este hecho es consecuencia de un pensamiento androcéntrico que considera a los hombres como ejes de toda experiencia. (...) la utilización sistemática del género masculino como un pretendido genérico que engloba a los dos sexos, cuando se refiere a grupos mixtos, además de no representar a las mujeres, ya que no las nombra, induce, muchas veces, a la confusión en el alumnado, especialmente entre las chicas, ya que deben realizar un esfuerzo en descifrar cuándo deben sentirse incluidas o no en los mensajes. (Instituto de la Mujer, 1996, p.25)

En definitiva, y a grandes rasgos, puede concluirse de este estudio que el material didáctico analizado menosprecia la presencia y el protagonismo de las mujeres en la sociedad, al tiempo que obvia sus aportaciones y actuaciones en la esfera pública.

- ***Investigación 4: El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O. Nieves Blanco García (2000)***

Este estudio, consideró, tomando como referencia investigaciones pasadas, en qué medida la LOGSE y la escuela mixta había modificado la representación de las niñas y de los niños, de las mujeres y de los hombres, en los textos escolares del primer ciclo de la E.S.O.

La muestra incluía un total de 56 libros correspondientes a seis editoriales y a cinco áreas obligatorias de conocimiento. Los elementos analizados eran el texto escrito y las ilustraciones, mientras que la unidad de análisis era el personaje.

Los resultados señalaban que seguía existiendo una diferenciación en los estereotipos de género que se expresaba en forma de abuso del masculino genérico como inclusivo, escasa presencia de personajes femeninos en los textos escolares y una caracterización social de los personajes donde se hacía diferenciaciones por razones de sexo.

Así, en su estudio señalaba que el sexismo se evidenciaba en los manuales escolares:

Por una parte, en la combinación que resulta de utilizar de modo abusivo el masculino genérico como pretendidamente inclusor, con la escasa presencia de personajes femeninos, sobre todo aquellos personajes singulares identificados por su nombre propio. Por otra, y de modo más sutil pero con mayor contenido sexista, en la definición social de los personajes. (Blanco, 2000, cit. en Martín, s.f)

Para el área de conocimiento del medio, refiriéndose a las unidades de historia, que son las que a nivel de contenido más interesan al estudio presente, destacan entre los resultados, que de todos los personajes abordados en los manuales por sus aportaciones a la historia se encuentra una presencia femenina del 5% y una masculina del 95%.

Sobre el estudio de Blanco el artículo de Pérez y Gargallo afirman que:

El hecho de que los hombres queden reflejados de una manera tan abrumadora como constructores de la realidad social e histórica, solo puede ser debido a una concepción patriarcal del mundo social y de la historia. Las mujeres no solo están ausentes en la práctica, sino que sus aportaciones, cuando las hay, no se presentan como obra de personajes individuales, sino del colectivo genérico e indiferenciado de las mujeres. (Pérez y Gargallo, s.f)

Se acentúa también que, mientras ellos encarnan personajes históricos con nombre propio como reyes, filósofos, artistas, fundadores de religiones, etc. ellas aparecen en el terreno sobrenatural, siendo visibles en calidad de vírgenes, musas y diosas.

Asimismo, los personajes históricos analizados se mueven en torno a la guerra, la conquista por el territorio o la dominación de unos pueblos por otros, y no tanto de su relación con la naturaleza, el cuidado de la casa y de las demás personas, hecho que vuelve a hacer más presente en “esa historia” a quienes dominaban el terreno de lo público, los hombres.

En definitiva, los datos ofrecidos por Blanco (2000) aluden a que si bien han aumentado las referencias a mujeres en los manuales de texto analizados con respecto a los resultados

obtenidos en anteriores investigaciones, siguen siendo insuficientes para la realidad pasada y presente, y configuran un modelo donde a ellas se les restringe la posibilidad de elegir, imaginar e identificarse, apareciendo sólo, en el estudio en general, y no en el caso de la historia que es aún menor, 10 personajes femeninos de cada 100 mostrados.

- ***Investigación 5: Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares. Ana López-Navajas (2015)***

En el año 2015, la profesora de la Universitat de València, Ana López-Navajas defiende su tesis doctoral llamada “*Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*”, donde una vez más, mediante un estudio de investigación, pone de relieve la escasa presencia que el colectivo femenino recibe en los libros de texto, esta vez, recientes.

El trabajo consistía en analizar la presencia (número de personajes) y relevancia (frecuencia de apariciones) de hombres y mujeres en manuales de las diecinueve asignaturas obligatorias de los cuatro cursos de la ESO a lo largo de tres editoriales (SM, Santillana y Oxford). Los materiales analizados estaban editados entre los años 2007 y 2008 y por tanto respondían a los compromisos legales de la LOE. El propósito radicaba en obtener datos relativos al grado de participación de las mujeres en los contenidos académicos, así como la importancia que se les concedía en el desarrollo histórico y humano que se transmitía en ellos.

Desde este punto de vista, los indicadores tomados en consideración para la metodología no fueron los mismos que en los estudios anteriores, ya que su principal unidad de análisis y observación fue la presencia o recurrencia de los personajes reales en las distintas asignaturas de los libros de texto escogidos, y la finalidad: “observar la constancia de la tradición cultural femenina.” (López-Navajas, 2015, p.89)

El procedimiento de análisis tenía por objeto también constatar las limitaciones y carencias de cada una de las asignaturas examinadas a fin de poder proponer, con posterioridad, una línea de actuación específica para cada una de ellas.

Entre los resultados generales encontramos que en cuestión de presencia, las mujeres mencionadas adquirirían el valor porcentual de un 12,7%, frente a los hombres que asumían el 87,3% restante. Con respecto a la frecuencia de aparición el dato todavía era más revelador,

siendo su recurrencia de tan solo un 7,6% de ocasiones, hecho que desvelaba su nimia relevancia en la genealogía del conocimiento.

A estos resultados se añade que, conforme iba aumentando el nivel de profundidad de las materias y los niveles educativos, las mujeres iban perdiendo peso y representación en ellos. Siendo, además, un dato especialmente relevante para el caso concreto de nuestra investigación presente, y deduciéndose de la anterior afirmación que, para la didáctica de la edad contemporánea en el área de historia, al situarse su estudio curricularmente en los cursos más altos, las mujeres paradójicamente devenían poco referenciadas.

Es la prueba de que ellas siguen teniendo un lugar completamente secundario no solo en periodos anteriores, sino en el relato de la historia reciente, del presente. Un hecho paradójico si, tal y como proclama el discurso oficial –presente incluso en la normativa-, hubiera un verdadero interés en el reconocimiento social y cultural de las mujeres. Puesto que de estas épocas más recientes tenemos datos más asequibles, todo se apuntaría a que esto se tradujera en una mayor presencia de mujeres en el relato de la Contemporaneidad. Algo que está lejos de ocurrir. (López-Navajas, 2015, p.215)

Con especial trascendencia también para el presente proyecto, en el análisis de la autora, las ciencias sociales junto con otras materias de enfoque histórico son consideradas esenciales para el estudio del androcentrismo. En la medida en que son quienes contribuyen en mayor proporción a la construcción de la memoria e identidades sociales. A tales efectos, entre los resultados obviados se destaca que, precisamente para estas ocasiones, la presencia de las mujeres se encontraba por debajo de la media.

Estas menguadas cifras de representación femenina, en un grupo tan repleto de personajes y cuyas materias son especialmente significativas en la transmisión de los referentes culturales, pone en evidencia, con mayor claridad aún si cabe, la falta de reconocimiento social y cultural que se les otorga a las mujeres en el relato de la(s) historia(s), en la memoria cultural que se difunde desde la ESO. (López-Navajas, 2015, p. 114)

Asimismo, entre los demás resultados relacionados con la presencia de las mujeres en la historia que son los que aquí y ahora más preocupan, se encuentra también la tendencia a considerar la historia de los hombres como la historia de la humanidad y la falta de referencias culturales e históricas femeninas, que ahondan de manera innegable en la escasa variedad de modelos de identificación para ellas.

Resumiendo, si nos centramos en los hallazgos de la autora para con el área que más interesa a este proyecto concreto, se deduce que: “Los datos muestran que la insignificancia histórica de las mujeres en el relato de las Ciencias Sociales es abrumadora

y resultan una de las evidencias más concluyentes de la exclusión de las mujeres en los contenidos educativos.” (López-Navajas, 2015, p.214)

Finalmente, el estudio concluye señalando las bajas cifras de presencia y recurrencia en todos los bloques temáticos analizados, hecho que corroboraba que ni como partícipes en el relato histórico, ni como figuras relacionadas con el desarrollo artístico y científico, ni como referencias culturales, la existencia de las mujeres era destacable en los manuales escolares de la enseñanza secundaria obligatoria.

En este sentido una de las conclusiones más impactantes que de este estudio se extrajeron fue:

La escasa presencia de mujeres en los libros de texto es muestra evidente de la ocultación de las mujeres en el relato de la historia, su ausencia de la tradición cultural y la prueba de la falta de autoridad social que se les concede, que busca y consigue que ignoremos la genealogía del conocimiento femenino. Esta ausencia impone unos fallidos referentes históricos a todos, pero a las mujeres, además, les quita autoridad social y les impide reconocerse en una tradición que las acoga. Que esta visión del mundo sea la que se transmite desde la enseñanza obligatoria, desde donde se forjan identidades y patrones sociales, supone un grave déficit en la educación con marcadas consecuencias sociales. (López-Navajas, 2014, p.302)

2.4. ¿Modelo de escuela mixta o modelo de escuela coeducativa?

Llegadas a este punto, debiéramos plantearnos que, si bien la LOGSE supuso cambios legislativos que implicaban la revisión y supervisión de materiales didácticos en favor de una igualdad educativa en materia de sexos, ni la investigación de Blanco (2000) sobre la LOGSE, ni tampoco la reciente investigación de López-Navajas referente a manuales editados bajo la LOE, demuestran que dichos cambios llegaron a percibirse notoriamente en las aulas y currículos.

Por tanto, cabría cuestionar si han podido las sucesivas leyes educativas y sus respectivos documentos decretados, a excepción de la LOMCE para la cual no se han encontrado estudios, dar respuesta a las demandas de igualdad de sexos. Al mismo tiempo, un interrogante a plantear podría ser si la generalización de la escuela mixta, la cual viene asumiéndose desde la LGE ha sido suficiente para garantizar la inclusión efectiva de la mujer, con sus conocimientos y contribuciones, en la escuela y en el currículum.

En ese sentido:

La escuela mixta, tal como la conocemos, implica una primera forma de coeducación, todavía muy impregnada de androcentrismo y necesita avanzar en un aspecto fundamental, el de la

inclusión del género femenino y todos los saberes que ha producido como parte integrante de una cultura común e indispensable a chicos y chicas. (Subirats, 2009, p.94)

Quepa resaltar aquí, que el presente trabajo toma prestado del Instituto de la Mujer el concepto de escuela coeducativa, y lo adapta a la dimensión curricular, que es la que para esta ocasión, y para la definición del objetivo general de la investigación, más conviene. Sin embargo, el conjunto de implicaciones que recoge se definen así:

(...), el modelo de escuela coeducativa parte de la relevancia de las diferencias sociales y sexuales entre grupos (niños y niñas) por razón de género, incorporando la diversidad de género como diversidad cultural. Se reconocen valores culturales y prácticas tradicionalmente asociadas a mujeres. Este modelo contempla la escuela como un espacio no neutral en el que se transmiten valores patriarcales asumidos como tradicionales y que contribuye a aumentar las diferencias entre hombres y mujeres. La escuela coeducativa tiene por objetivo la eliminación de estereotipos entre sexos superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niños y niñas. (Instituto de la Mujer, 2008, p.15)

Dada esta situación, nos encontramos que, tras cinco investigaciones consecutivas interpellando a la persistencia de modelos androcéntricos en los manuales escolares y pese a las contemplaciones jurídicas que los desestimaban, la cuestión sigue sin estar resuelta.

Además, si bien son escasos los estudios dedicados al problema de investigación presente, también lo es que los resultados de los existentes no son ni han sido en cualquier caso vinculantes. En consecuencia, pareciera deducirse de ello que, o bien el interés no es colectivo ni significativo, o bien carecemos de una percepción plausible del problema. Es decir, quizá lo que venga sucediendo sea que la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto haya acabado aceptando la escuela mixta tal y como la conocemos e incluso haya terminado confundiéndola con la escuela coeducativa. Como si el mero hecho de escolarizar a las mujeres haya puesto fin a las desigualdades educativas en materia de sexos.

En cambio:

(...) la escuela mixta no ha acabado de resolver las cuestiones que tenía planteadas. Ha permitido un gran avance en términos de adquisición de títulos académicos, pero ha dejado a medias el cambio cultural necesario, especialmente en lo que concierne a la incorporación de los saberes y valores tradicionalmente femeninos. (Subirats, 2010, p.156)

Asimismo, tampoco el hecho actual que sitúa a las mujeres por encima de los hombres en cuanto a presencia en las instituciones educativas y rendimiento en los resultados académicos, debiera servir como argumento concluyente a la etapa de discriminación por sexos en la escuela, ni como triunfo fehaciente de la escuela mixta.

Siguiendo de nuevo a la profesora y socióloga Subirats, que parece no desistir en el intento de diferenciar escuela mixta de escuela coeducativa, en uno de sus artículos llamado, “*De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo*” (2016), propone nuevos dispositivos de discriminación que sitúan a mujeres en posiciones desfavorables con respecto a los hombres en ese mismo sistema educativo que comparten.

Así, establece que si bien el fracaso escolar no es, en materia de género, un indicador de desigualdades, lo son otro tipo de aprendizajes basados en la subordinación que continúan muy presentes en el currículum actual y que deja a las mujeres en una situación de desventaja con respecto a los hombres.

Este tipo de discriminación sucede mediante mecanismos mucho más sutiles que los que se emplearon en el pasado, y se basan generalmente en “la transmisión de una cultura androcéntrica, que a través del currículum oficial y el currículum oculto transmite a las niñas su carácter secundario en el mundo público, su no significancia en él y, por tanto, su no protagonismo”. (Subirats, 2016, p.29)

En ese sentido y para terminar, resulta idóneo advertir a los estudios que, como éste, decidan próximamente ahondar en la cuestión, de las nuevas formas sutiles que adoptan en materia de discriminación sexual los manuales escolares, donde no solo van a ser trascendentes los porcentajes de aparición o invisibilización, sino el trato que ellas reciben así como el lugar que ocupan en el discurso histórico y en la experiencia social-colectiva que constituye la didáctica de la historia de la humanidad.

3. METODOLOGÍA

Una vez aportada la fundamentación teórica que posibilita el marco de referencia de la presente investigación, es hora de abordar el diseño metodológico. Para ello, y como ya se ha explicitado, el presente proyecto utilizará como técnica de investigación cualitativa el análisis del discurso histórico de la contemporaneidad de dos manuales de ciencias sociales de la enseñanza primaria.

En este sentido, en el presente apartado se dispondrán, por un lado, los objetivos, generales y específicos, y las hipótesis de trabajo que articulan el problema de investigación.

Seguidamente, abordaremos la técnica de investigación oportuna para la consecución de los propósitos, que como ya se ha expuesto, se trata del análisis del discurso. Para ello, se hará servir de las premisas teóricas que el historiador, psicólogo y filósofo Foucault sostiene en su concepto de discurso.

A su vez, se hará necesario aportar una justificación de la muestra seleccionada, así como los componentes de la misma. Por último, se desglosarán las variables de contenido, lenguaje e imagen, anteriormente argumentadas en el marco teórico, y se presentarán los indicadores encargados de recoger e interpretar la información que de ellas se deducen.

Una vez presentado el diseño, se procederá al análisis del discurso propiamente dicho, para el cual se dispondrá en el apartado de Anexos de la Tabla 1 que corresponde a los registros de las dos unidades didácticas que plantean la contemporaneidad en el manual de la editorial SM, la Tabla 2 que expresa lo recogido en la unidad didáctica del manual de la editorial Anaya, y seguidamente las propias unidades didácticas anexadas según el orden de aparición en las tablas mencionadas.

3.1. Planteamiento del problema e Hipótesis de trabajo

Pese a que de una manera u otra las pretensiones de esta investigación se han señalado en otros apartados, recae aquí la responsabilidad de concretar y delimitar cuáles son los objetivos que persigue este trabajo, y cuáles las hipótesis de las que parte.

Siendo así, encontramos que, principalmente, la presente investigación buscar someter a examen dos manuales escolares del área de ciencias sociales enmarcados en las dos leyes educativas más recientes, la LOE y la LOMCE. Sin embargo, la selección y el análisis de esta muestra responden a una contextualización mayor.

En primer lugar, deben tomarse como referentes las cinco investigaciones aportadas en el marco teórico, en tanto que el diseño que tomará de ejemplo la presente investigación descansa en las anteriores.

En segundo lugar, haber puesto sobre la mesa los marcos normativos que en las dos últimas leyes orgánicas de educación se recogen, referentes a la igualdad educativa entre sexos, y a sus consideraciones para con los libros de texto, sirve también como pretexto para contrastar y cuestionar hasta qué punto pueden afrontar los contextos jurídicos el persistente y, a la vista

de las investigaciones previas, todavía no resuelto, modelo androcéntrico en los manuales escolares.

De modo que, recogiendo lo anterior, el presente proyecto se propone entonces averiguar si persiste un modelo de escuela que conciba la cultura y el conocimiento de manera androcéntrica en los libros de texto, especialmente, en el discurso histórico que manuales de ciencias sociales de primaria hacen servir. Y en caso afirmativo, considerar si sus formas y sus manifestaciones distan de las halladas en las investigaciones precursoras.

Por todo ello, llegando a la concreción del **objetivo general** que lidera la presente investigación, podemos expresarlo de la siguiente manera:

- *Conocer si los libros de texto de ciencias sociales de la enseñanza primaria, y especialmente la didáctica de la historia que en ellos figura, responden al modelo de escuela mixta o al modelo de escuela coeducativa, en relación al tratamiento y selección que hacen de los contenidos, del lenguaje y de las imágenes.*

Para ello, nos deberemos hacer servir de **objetivos específicos** que sirvan de paso previo y den respuesta a la consecución del objetivo general. En este sentido, se han considerado éstos últimos los siguientes:

- *Comprobar si, en los manuales escolares que tienen por objeto la didáctica de la historia, persiste actualmente un discurso reproductor de modelos culturales androcéntricos, a partir de imágenes, contenidos y lenguaje, mediante los cuales, las mujeres figuran como personajes secundarios y estereotipados.*
- *Conocer hasta qué punto las disposiciones jurídicas que en las nuevas leyes educativas contemplan una educación más igualitaria y menos discriminatoria, pueden considerarse vinculantes en relación a los contenidos, imágenes y lenguaje que aparecen en los libros de texto de ciencias sociales para la didáctica de la historia.*

De otro lado, en un afán de organizar las distintas dimensiones que componen los propósitos de la investigación presente, definamos debidamente cuáles son las hipótesis de las que partimos.

Siendo así, y dado todo lo introducido hasta el momento, las **hipótesis**, las cuales emanan del marco teórico acaecido, desvelan que:

- Los manuales de texto, principal recurso didáctico utilizado en las aulas de nuestro sistema educativo, son instrumentos de transmisión cultural de modelos sociales determinados, entre ellos el androcéntrico, y su presencia en el discurso histórico es una constante.
- La didáctica de la historia confiere al alumnado, preferentemente, referentes identitarios y culturales debido al tipo de contenido y discurso que relata.
- Los contenidos, el lenguaje y las imágenes de los manuales de texto que enseñan “la historia”, suponen un agente de socialización de niñas y niños, y contribuyen a la construcción de identidades diferenciadas según género.
- Las sucesivas leyes educativas puestas en vigor en este país, aun legislando la igualdad de sexos y la no discriminación en los manuales escolares, han sido incapaces de hacer efectiva una transformación del currículum hacia la selección de contenidos que permitan a niñas y mujeres reconocerse en ellos, y que dirija sus objetivos en torno a la construcción de un modelo de escuela coeducativa.

3.2. Técnica de investigación y Muestra

El presente proyecto se enmarca dentro de una metodología principalmente cualitativa, bajo la técnica de investigación del **análisis del discurso**. No obstante, se destaca aquí que, si en alguna ocasión se considera oportuno enfatizar la idea de número o cantidad, se hará uso de una metodología cuantitativa.

En términos de Foucault (1992) el discurso hace referencia a un sistema de ideas y de pensamiento que van mucho más allá de la palabra de un emisor concreto. El discurso responde a un contexto socio-histórico determinado que engloba todo un conjunto de creencias, doctrinas y concepciones político-ideológicas que lo sitúan en ese lugar y lo distinguen de otros discursos. Además, el discurso revela no sólo lo que expresamente manifiesta, sino también lo que omite, pues al obviarlo denota su carencia de valor, desvela lo que no es digno de ser nombrado. Y en ese sentido, del discurso emana voluntad de poder al constatar lo que existe y lo que no existe.

El discurso, por más que en apariencia sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él, revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. Y esto no tiene nada de extraño: ya que el discurso- esto el psicoanálisis nos lo ha mostrado- no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo: es también lo que es el objeto del deseo; y ya que -esto la historia no cesa de enseñárnoslo- el discurso no es simplemente el que traduce

las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse. (Foucault, 1992, p.6)

Desde ese punto de vista, el análisis discursivo que aquí se plantea asume tomar en consideración ese concepto de discurso, el cual supone someter a examen todo tipo de texto, escrito e icónico, así como valorar lo que podría decirse y no se dice, con el fin de encajar en un determinado contexto sociopolítico el sentido ideológico que de su expresión se desprende. Es decir, se trataría de valorar cuál es relato histórico que se narra y qué lugar ocupan las mujeres en él, y de prestar especial atención a cuándo a ellas se las está privando al no ser nombradas o reconocidas.

No obstante, si bien la metodología será principalmente cualitativa en tanto que buscarán interpretarse los discursos explícitos e implícitos del texto escrito e icónico de los manuales, también resulta complementaria, aunque en menor medida, el uso de una metodología cuantitativa en referencia a la contabilización de ciertos indicadores que puedan considerarse oportunos y esclarecedores del discurso referente. En otras palabras, no se busca expresamente enfatizar la idea de número ni de cantidad, pero si estas suponen y aportan valor adicional a la interpretación del discurso sí se harán pertinentes.

Atendiendo ahora, a la **justificación de la muestra** escogida, cabe señalar que para llevar a cabo el nombrado análisis discursivo, y como ya se expresó, se tomará el discurso histórico como referencia. Las razones de por qué este discurso y no otro, pese a que han quedado explicitadas varias ocasiones, se recordará aquí que tiene que ver con los referentes culturales e identitarios que a su contenido son inherentes.

Así mismo, y nuevamente tomando en consideración las aportaciones que la investigación de López-Navajas (2015) nos brinda, se ha optado por el relato de la contemporaneidad debido a la inexcusable visibilidad e influencia que las mujeres adquieren en el escenario social y político. Y no solo porque el movimiento feminista llega aquí a su auge y sus derechos sociales se hagan ahora efectivos tras sucesivas luchas, que también, sino porque además su presencia es ya ineludible, y porque en esta época más que en cualquier otra, ellas son referentes culturales reconocidos.

De tal manera que, si como bien sucedía en el estudio de esta autora, nos encontramos con que tampoco en este contexto histórico adquieren el papel que merecen, debiera deducirse, más que nunca, una voluntad masculina de tergiversar la historia y adueñarse de un discurso que no les pertenece totalmente.

A tal efecto, a la hora de determinar **los componentes de la muestra**, señalaremos como **universo** a todas las editoriales que ofrecen manuales de texto del área de ciencias sociales en Tenerife, estas son: Santillana, Anaya, SM, Edelvives, Bruño y Vicens Vives.

Dentro de ese universo, consideraremos como **población** dos de las tres editoriales más demandadas y vendidas en los centros escolares de Tenerife. Según las principales distribuidoras de estos materiales en la isla, estas son, la Librería Lemus, La Librería Universidad en San Cristóbal de La Laguna, y La Isla Libros en Santa Cruz, las editoriales más solicitadas por los centros son Santillana, SM y Anaya.

En consecuencia, la **muestra** escogida consistirá en dos manuales escolares del área de ciencias sociales para cada una de las leyes referidas. Para el caso de la LOMCE contamos con un manual de la editorial SM de sexto de primaria (que es donde el currículum oficial considera oportuno el estudio de esta etapa histórica). Se aportarán en los anexos las dos unidades didácticas relativas al estudio de esta época histórica. Por otro lado, en cuanto a la LOE, (la cual no determina el curso en el que debe estudiarse esta etapa), el manual seleccionado ha sido de la editorial Anaya para el curso de quinto de primaria, cuya unidad didáctica referida a la Edad Contemporánea figura también en los anexos del presente trabajo.

3.3. Variables e Indicadores

Detallaremos ahora las categorías de análisis o variables que se tendrán en cuenta para la realización de la investigación. Si bien nos basamos en los fundamentos del estudio de López-Navajas (2015) para la justificación de la muestra, ahora nos haremos servir de las otras cuatro investigaciones aportadas en el marco teórico para el diseño metodológico de las variables a examinar, de tal manera que una vez analizados los resultados hallados, podamos si cabe, establecer comparaciones o relaciones oportunas, entre las unas y las otras.

Siendo así, las variables que adoptará el análisis discursivo como unidades de investigación serán, la **variable contenido**, la **variable lenguaje** y la **variable imagen**. Las cuales han sido justificadas en el marco teórico del presente trabajo. Asimismo, en tanto que el interés perseguido tiene su fundamento en el tratamiento que recibe la mujer en cada una de ellas, se efectuará a la hora del análisis, un indicador especial que recoja esta dimensión.

Su registro en las tablas se presentará, cuando sea posible, a partir de los indicadores hallados cuando respondan de manera fidedigna a ellos, si no, se puntualizará la página en la que el

elemento a detallar se encuentra, y se describirá en qué consiste el mismo. En el caso del lenguaje y contenido resulta más sencillo clasificar lo observado según indicadores, cuando se trata de la imagen se ha considerado más adecuado, debido a la diversidad y variedad que ofrecen, describirlas una por una relatando qué sucede en cada una de ellas y dónde se encuentran.

Variable 1: Lenguaje

En este sentido de lo que se tratará aquí es de comprobar qué usos adopta el masculino genérico. Es decir, si la utilización del término alude a confusiones y ambigüedades, como así se expuso en el marco teórico, o si en cambio busca representar al conjunto de la humanidad.

Los indicadores a tener en cuenta en el uso del masculino genérico se refieren a:

- a) Se utiliza de manera confusa, sin determinar si se refiere al conjunto de la humanidad o solo a los hombres, y obliga al colectivo femenino a identificarse forzosamente.
- b) Se utiliza el masculino genérico para designar a colectivos protagonizados por hombres debido al contenido bélico, político o económico que lo acompaña.
- c) Se utiliza el masculino genérico para referirse a ambos colectivos aun existiendo formas lingüísticas neutras que incluyen a ambos sexos.
- d) Se utiliza el masculino genérico para referirse a un colectivo protagonizado mayoritariamente por mujeres.
- e) Se referencia a las mujeres debidamente, nombrándolas en femenino o con términos neutros que permitan reconocerlas.

Asimismo, dentro de esta variable, no solo se tendrá en cuenta el uso del masculino genérico sino también todas aquellas alusiones que, mediante el lenguaje incurran en algún tipo de discriminación, o desdibujen del imaginario colectivo a las mujeres.

La recogida de tal variable tendrá un componente cuantitativo cuando sea preciso resaltarlo, suponiendo la contabilización del número de veces que se emplea un término u otro en momentos determinados, y otro de carácter cualitativo que implicará exponer a modo de ejemplo, casos que de manera notoria y visible supongan determinar, imaginar, inferir o

interpretar una realidad social que establece diferenciaciones por géneros, o invisibiliza a una parte de la humanidad.

Variable 2: Imagen

El análisis de la imagen comprenderá varios indicadores, uno referente al contenido que en ellas se relata, otro referente al tamaño y ubicación de la imagen, y otro de carácter cuantitativo referente al número de imágenes donde sólo aparezcan hombres o solo mujeres y el hecho sea significativo. En los dos primero casos, el análisis consistirá en resaltar aquellas más representativas de tales inferencias. En el último indicador, se hará un recuento de esas imágenes por cada unidad didáctica si así se considera necesario.

a) Cuando la imagen denote una realidad social que represente funciones sociales diferenciadas por género, o asignación de roles y estereotipos de género. Es decir, cuando las acciones, vestidos o lugares en los que se encuentran los personajes de las imágenes denoten conceptualizaciones diferenciadas del género.

b) Cuando la imagen resalte la personalidad de algún héroe, guerrero, político, pensador, líder religioso o cualquier otro personaje masculino al que rendir homenaje, adoración o al que agradecer sus decisiones y/o hazañas.

c) Cuando la imagen designe a una mujer que por su condición represente algún tipo de subordinación, o caracterización especial que la considere como elemento a analizar en tanto que no representante del colectivo total de las mujeres de la época.

d) Cuando la imagen resalte debidamente al colectivo de las mujeres, haciéndoles partícipes del proceso socio-histórico.

d) Cuando el tamaño o ubicación de la imagen, y en relación al contenido que ella representa, suscita considerarla portadora de un mensaje sexista o parcial de la realidad que busca relatarse.

e) Cuando el número de veces que se hace uso de imágenes donde solo aparezcan hombres o solo mujeres conlleve reproducir un imaginario colectivo protagonizado por uno de los dos sexos y en detrimento la invisibilización del otro.

Variable 3: Contenido

Las referencias al contenido también contemplarán varios indicadores, y se recogerán, igual que en las anteriores variables, a partir de casos concretos que resulten ejemplificadores, o si conviene necesario, a partir de la contabilización de todos aquellos en los que las mujeres se encuentran ausentes, o como meras espectadoras de la trama. En definitiva se trata, en términos generales, de todos aquellos contenidos que supongan entender la historia de la humanidad como la historia de los hombres, donde el único sujeto histórico que hace la historia es el personaje masculino trabajador, guerrero, político o pensador. También se recogerán aquellos contenidos donde se aluda debidamente a las mujeres, y se especificará dónde y de qué manera se hace.

Los indicadores que determinan cuándo los contenidos cobran importancia analítica son:

- a) Aquellos donde se hace referencia exclusivamente a decisiones políticas o bélicas protagonizadas mayoritariamente por hombres debido al poder y jerarquía que ellos ostentan. Relacionadas con guerras, luchas de poder o conquista de pueblos y naciones. O en definitiva, aquellos donde la decisión de uno o varios hombres se exprese como condición o consecuencia del devenir histórico de la humanidad.
- c) Aquellos donde se expresen actividades protagonizadas por hombres y mujeres donde a ellas no se les dé ningún tipo de valor o visibilidad.
- d) Aquellos que relaten biografías masculinas que sugieran adoración, homenaje, idolatría o rendición.
- e) Aquellos que se refieren a mujeres que no representan al conjunto del colectivo social femenino sino a una parte de componente sobrenatural o clasista: diosas, musas, reinas o regentas, etc.
- f) Aquellos que las reconozcan adecuadamente como parte del proceso socio-histórico.

Para finalizar, cabe tener en cuenta las palabras de Fernández (1991) citadas en Subirats (coord.), (1993), y las expresadas por Foucault (1992) cuando señalaban que la selección de contenidos y discursos tiene su fundamento en relación a lo que se omite o encubre. En ese sentido, no se trata simplemente de analizar el discurso de lo visible, de lo relatado, sino poner de manifiesto todo lo que no se dice y todo lo que no se ve. A modo de ejemplo, si el

contenido denota un protagonismo exacerbado de hombres yendo a la guerra, aquello que se omite es toda esa estructura social silenciada dedicada a posibilitar una economía y una sociedad de guerra; mujeres, esclavos, clases populares, etc.

Desde ese punto de vista, cuando algunas de las unidades analíticas sugieran sacar a la luz aquello que se omite, o en otras palabras, aquello invisible que posibilita el hecho histórico visible, el presente trabajo responderá considerándolo como posible propuesta de discurso justo y responsable, desde el que también puede relatarse la historia humana.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Si bien el diseño metodológico del presente proyecto no difería, en esencia, del de las investigaciones aportadas en la fundamentación teórica, tampoco los resultados recientemente obtenidos han variado notoriamente de los que en su día se obtuvieron.

No obstante, quepa señalar que las características de la muestra escogida para esta ocasión responden a una versión más reducida, de ahí que sus resultados no busquen obtener el alcance de los trabajos precursores. Sin embargo, sirvan de precedente para demostrar que, de alguna manera, pese al aparente menospreciado interés teórico y bibliográfico del presente problema de investigación, los actuales materiales didácticos apenas han modificado sus conceptualizaciones ideológicas con respecto al discurso histórico hallado en los anteriores.

Valga decir también que, pese haber previsto el uso de una metodología cuantitativa en caso de que así se considerase, los resultados obtenidos responden finalmente a la interpretación del discurso que de ellos se desprende, siendo poco relevante el número de veces en que se recurre o se repiten las variables y/o indicadores diseñados en la metodología.

Dicho esto, desarrollaremos a continuación el análisis detallado, variable por variable, de los resultados obtenidos en el registro de la muestra sometida a examen. Comenzaremos con la variable contenido, a la que seguirá la variable lenguaje, posteriormente la variable imagen, y por último, de manera transversal, se tratará la presencia concedida expresamente a las mujeres a lo largo de las tres variables.

El hecho que motiva dar comienzo al análisis con la **variable de contenido**, no es otra que la interdependencia que su significado otorga a las demás variables. Es decir, es el contenido,

más que cualquier otro, quien marca los términos, a quien representan las ilustraciones y quien constata lo que se dice y lo que se omite. En otras palabras, aquello que se nombra, aquello que se narra y aquello que se ilustra es el propio contenido teórico, de manera que las variables asociadas a él podrán cobrar el sentido que ostentan si se han presentado previamente los resultados obtenidos para esta primera variable independiente.

En este sentido, puede decirse que los contenidos por excelencia que más se registran son aquellos relacionados con actividades eminentemente masculinas o donde ellos ocupan posiciones de poder y jerarquía, esto es, actividades relacionadas con la guerra, con la política o con los avances tecnológicos y económicos. En ellas se presenta al hombre como el sujeto histórico activo y pensante, fruto del cual emanan todas las decisiones y deviene el curso de la historia.

Sin embargo el frecuente protagonismo masculino no es casual, sino que en gran medida guarda un estrecho vínculo con el tipo de contenidos que han sido seleccionados para la didáctica de la materia en esta etapa histórica. Estos son, principalmente, la Revolución Industrial y la Revolución Francesa, a escala europea, (por cierto, el escenario de acción nunca atraviesa las fronteras de la civilización occidental), y a nivel estatal, para el siglo XIX la Guerra de la Independencia, los regímenes políticos del liberalismo y absolutismo, la Restauración y la sucesión de monarcas correspondientes, y las guerras carlistas, y para el siglo XX la Guerra Civil, la Transición política y la integración a la UE.

En consecuencia, el hecho de que se relacionen este tipo de contenidos de carácter eminentemente político, bélico y económico en ambas editoriales y en el conjunto de las tres unidades didácticas observadas, incurre en la relevancia de las decisiones de personajes masculinos. En ese sentido, figuras como Napoleón Bonaparte, Fernando VII o Francisco Franco adquieren un valor político, y a veces heroico, en el discurso histórico y en la narración de los hechos, que insinúa concebirlos como responsables primeros de los procesos sociales por los que ha pasado el continente europeo en los dos siglos pasados.

No obstante, que este tipo de personajes tuviesen su grado de influencia en los acontecimientos históricos más frecuentes entre los contenidos observados, tampoco debiera valer como justificación legítima del escaso papel que ha sido otorgado a las mujeres en el compendio de las unidades didácticas, ya que si bien pudieron no encarnar figuras emblemáticas, fueron, de un lado, parte de la sociedad civil que contestó, motivó, participó y

sufrió las mismas guerras y revueltas, y de otro, parte de la fuerza productiva garante de los avances adjuntos a la Revolución Industrial.

Pero no solo eso, al hacer especial hincapié en actividades vinculadas a la esfera pública donde ellos ostentaban el poder y donde ellas tan solo empezaban a conquistar ese espacio no reconocido, el discurso histórico olvida o excluye, además, las otras realidades sociales en las que ellas estaban inmersas y de las que sí eran protagonistas. Nos referimos a funciones, tradicionalmente asignadas, relacionadas con el cuidado, con los trabajos manuales y artesanales, con la transmisión de la cultura familiar y la educación a hijos e hijas, etc.

Resulta curioso que cuando los contenidos lanzan referencias al modo de vida de la época se interesan por la vestimenta, por la vida en las ciudades, la sociedad de clases, los movimientos artísticos donde nuevamente solo son dignos de ser nombrados los personajes intelectuales masculinos, etc. Pero en ningún caso se refieren a los espacios privados, a la función reproductiva, socializadora y familiar que ha sido, incuestionable e históricamente, atribuida a las mujeres, y que sin lugar a dudas ha posibilitado el desarrollo y construcción de la sociedad moderna.

Es por esto que el reconocimiento exigido no debiera basarse simplemente en la presentación de algunas de ellas a modo emblemático como podría ser el caso de Marie Curie, la reina Isabel II o Rosalía de Castro, que también, sino de concederles el espacio que merecen en tanto que parte de la población humana, de la sociedad civil, de la opinión pública, de la fuerza de trabajo, es decir, de otorgarles en definitiva el carácter que como colectivo aportan a la historia social y política contemporánea. Puesto que de lo contrario, el discurso devendría androcéntrico al quedar representados en este escenario tan solo el colectivo masculino, y ni siquiera tampoco éste mismo en su totalidad, sino el grupo social dominante e influyente dentro del conjunto.

A propósito de ello, sin que sea el objetivo de la presente investigación, resultaría conveniente reconocer, como también se insinuó en el marco teórico, que el discurso histórico hallado no está sujeto simplemente a la variable género, sino también a la de clase social y etnia. Como afirmaba Fernández: “del saber escolar no forman parte la vida de los explotados, los oprimidos, los marginados”. (Fernández, 1991, cit. en Subirats, (coord.), 1993, p.27). Y en ese sentido, las caracterizaciones que describen a hombres y mujeres en los manuales escolares examinados responden a una determinada clase social y etnia. Si por un lado ya se afirmó que

la didáctica de la historia escolar no sobrepasa las fronteras de la Europa occidental, tampoco es de esperar que rescate la historia de los grupos sociales dominados.

En otras palabras, el hecho de que la inmensa mayoría de los contenidos se refieran a actividades y decisiones dominadas por figuras masculinas de determinado rango y posición social, redundan en la concepción de un discurso histórico androcéntrico, eurocéntrico y clasista donde la historia se concibe a partir de la sucesión de hechos y acontecimientos que obvian las relaciones de poder inherentes a los conflictos que se narran. Pareciera como si esa fuese la única historia conocida, la real, la Historia con mayúsculas, donde fuera legítimo excluir, obviar o invisibilizar las realidades sociales, las aportaciones y las luchas de todos aquellos grupos sectores minorizados o subalternos.

Siguiendo en esta misma línea de análisis, cuando nos detenemos en la **variable lenguaje** nos encontramos con el mismo tipo de lógica discursiva: el uso ambiguo del masculino genérico para referirse a ambos colectivos, aun existiendo posibilidades lingüísticas neutras que permiten una mejor comprensión de los hechos y facilitan la identificación de las niñas y mujeres en los acontecimientos.

Este es el caso de cuando encontramos términos tales como “niños”, “trabajadores”, “campesinos”, donde el uso del masculino genérico para este tipo de expresiones, y en relación al contexto en que se encuentran supondría incluir a las mujeres dentro de estas significaciones. Sin embargo, favoreceríamos la tarea de identificación de ambos colectivos si para el caso se usasen palabras como *infancia*, *campesinado*, *clase trabajadora*, por ejemplo.

El hecho de que se utilice el masculino genérico con pretensiones globalizadoras obliga necesariamente a las mujeres a hacer esfuerzos por dilucidar si ellas formaban parte o no de estos hechos, si la idea de hombre alude al ser humano, o si por el contrario, ellas deben considerarse ajenas a ese tipo de designaciones puesto que lo que está narrándose se refiere a acciones que no las incumbían.

La cuestión se agrava cuando además de hacerse uso de este tipo de términos confusos, la utilización del masculino genérico se combina con aquel que, efectivamente, hace referencia a colectivos protagonizados eminentemente por hombres debido al carácter político y bélico del contenido donde ellos ocupaban las posiciones de poder y jerarquía. Este es el caso de “absolutistas”, “carlistas”, “turcos”, “navegantes”, etc. Este tipo de expresiones, estrechamente vinculadas a la selección de los contenidos, fortalecen las asociaciones de la

construcción de una historia con arquetipos viriles. Tales conceptos asumen un carácter combatiente en el que las mujeres no pueden sentirse identificadas, porque no formaban parte de esta historia.

Por tanto, el lenguaje y el uso del masculino genérico comprometen nuevamente al contenido. Es decir, si el contenido se reduce a las actividades y decisiones que las sociedades patriarcales otorgaban a los hombres, difícilmente ellas podrán reconocerse en ese genérico. Si por el contrario, los contenidos acceden y dan conocimiento de otro tipo de realidades sociales e históricas donde ellas sí encuentran su lugar, las asociaciones serán mucho más pertinentes.

Por añadidura, existe otro elemento de confusión como es el uso de los siguientes términos: “ciudadanos”, “españoles”, “franceses”, donde algunas de las veces hacen referencia al colectivo exclusivamente masculino en tanto que combatientes o poseedores del derecho al sufragio, y en otras al conjunto de la población en tanto que habitantes. Para este segundo caso cabría esperar una aclaración mediante los recursos lingüísticos de los que dispone la lengua española como *ciudadanía*, por ejemplo.

En este sentido podemos sacar dos conclusiones con respecto a las relaciones íntimas entre lenguaje y contenido. Por un lado, el contenido sugiere confusiones al tratar indistintamente acontecimientos donde ellas estaban presentes y donde no, por otro, el lenguaje, que es uno de los encargados de esclarecer esas cuestiones a través de los recursos lingüísticos neutros, redundante en la misma cuestión haciendo uso del masculino genérico unas veces con pretensiones globalizadoras y otras no, sin especificación alguna de cuáles sí y cuáles no. En consecuencia la situación que de ahí se deduce inevitablemente obliga al lector o lectora a resolver la cuestión acudiendo a fuentes de información alternativas a las que estos manuales ofrecen.

El caso de la **variable imagen** tampoco concede especial apoyo para descifrar tales ambigüedades. Si bien el primer detalle interesante a destacar es la escasa presencia femenina en las imágenes que se hacen servir en el conjunto de las tres unidades didácticas analizadas, el siguiente consiste en alegar que cuando son representadas suelen obedecer a caracterizaciones estereotipadas.

Las imágenes en que ellas aparecen (casi nunca solas, sino en calidad de acompañantes), reflejan una distribución de las funciones sociales asignadas según género. Esto es, su labor

en las imágenes no suele ser la de protagonista, sino la de espectadora, madre u objeto de deseo, y por tanto siempre vinculada a la presencia de un varón de referencia. Las imágenes raramente tienen por objetivo resaltar las figuras femeninas que en ellas aparecen, sino que más bien las mujeres suelen formar parte de la fotografía como un elemento figurativo del entorno, a la que además suelen asociársele mensajes implícitos como el tipo de vestimenta, el lugar que ocupa en la imagen o su condición de madre o esposa.

Al mismo tiempo, cuando aparecen en imágenes donde sugiere deducirse que su presencia implica la participación en esos procesos sociales e históricos, ni lenguaje ni contenido acompañan a la imagen, de tal modo que acaba relegándose a un hecho aislado y trivial. Además, tampoco en esos casos suelen ocupar dentro de la imagen posiciones principales sino que más bien su ubicación connota la función de personaje secundario o complementario.

En resumidas cuentas, podemos señalar que las representaciones femeninas en imágenes son escasas y cuando las hay reproducen una conceptualización de mujer sujeta a estereotipos de género y a la división sexual del trabajo. Sin embargo, la cuestión difiere cuando se trata de imágenes que ilustran personajes históricos emblemáticos a los que rinden algún tipo de adoración u homenaje, como es el caso de monarcas, militares o demás figuras políticas, así como de científicos. Hecho que nuevamente determina la incuestionable presencia del personaje masculino sobre el femenino en el discurso histórico acaecido.

Llegadas a este punto, podemos concluir que lo recogido hasta el momento alude a considerar una conceptualización del discurso histórico que sigue perpetuando un modelo androcéntrico de cultura donde la figura masculina de posiciones sociales altas constituye el eje de la experiencia histórica y asume la responsabilidad de todo proceso social y político.

En cambio, este estudio carecería de validez y precisión si solamente centrásemos nuestra mirada en el papel preponderante de lo masculino sobre lo femenino, que si bien los resultados muestran que es evidente, también es cierto que los manuales conceden en varias ocasiones **consideraciones a las mujeres como colectivo** que, desde una perspectiva justa, debiésemos mencionar. Sin embargo, la atención a este tipo de contenidos no puede en ningún caso tomarse distendidamente, sino que debe someterse a riguroso examen, buscando responder de qué tipo de contemplaciones estamos hablando, de qué manera y en qué medida aparecen, cuáles son los mensajes que se adscriben implícitos, y sobre todo, hasta qué punto podemos considerarlos suficientes.

Dicho esto, y en vista de lo observado, resulta conveniente destacar que los contenidos que se narran en la época histórica escogida debieran constituir un elemento determinante en el tratamiento que el colectivo femenino recibe. Es decir, tal y como se comentó anteriormente, el hecho de que se haya optado por la Edad Contemporánea tiene su razón de ser en la ineludible, y sin precedentes, presencia femenina en la esfera pública, tanto en el ámbito político como en el económico. Asumiéndose entonces como hipótesis de trabajo que las concesiones a las historias femeninas tendrían, en esta etapa histórica más que en cualquier otra, mayor atribución.

Sin embargo, las conclusiones aportadas hasta el momento suponen dejar a un lado tales expectativas y reconocer, como lo hizo el estudio de López-Navajas (2015), que los contenidos curriculares presentados en los materiales analizados no hacen justicia a los hechos ni a las contribuciones del colectivo, sino que más bien omiten, en la inmensa mayoría, sus aportaciones y su participación en la sociedad contemporánea.

A pesar de ello, también es cierto que pueden encontrarse algunas alusiones al colectivo femenino en su conjunto al trabajarse el concepto de igualdad en su dimensión relativa a derechos sociales. Todo y que quepa aclarar que tales concesiones difícilmente pueden considerarse vinculantes o transversales, ya que parecen más bien responder a una relación directa entre el acontecimiento histórico y la época en que se data. Es decir, las referencias a las mujeres tienen su razón de ser cuando implica considerarlas poseedoras de unos derechos sociales y políticos determinados sin precedentes en la historia. De ahí que su aparición en ese caso, se considere más bien el producto de una narración seriada y cronológica de hechos históricos que inevitablemente comprometen a este tipo de discurso a nombrarlas, pero donde en ningún caso parece haberse optado por la problematización de la situación social en que las mujeres contemporáneas se encontraban ni se encuentran hasta que se otorgaron tales derechos.

De algún modo pareciera como si el discurso histórico propuesto pretendiese contar la historia teleológicamente, esto es, centrando la mirada en el momento presente, desde sus triunfos, obviando las persistentes y ocultas derrotas inalienables a ellos, las cuales siguieron caminos más largos y arduos. Y en ese sentido, hablar de la igualdad social, y referirse a la igualdad de derechos entre hombres y mujeres como mero acontecimiento histórico supone diseccionar la historia y obviar la situación de dominación incuestionable que el colectivo denunció de manera contestataria durante toda la etapa histórica narrada. En otras palabras, aludir a la

igualdad entre hombres y mujeres sin hacer mención al movimiento feminista supone, como punto de partida, reconocer que el discurso histórico por el que se ha optado para narrar, y no para cuestionar, los acontecimientos carece de conflictividad y responde a un modelo historiográfico donde los hechos simplemente suceden y se consuman.

Por añadidura, otro dato relevante al caso es que precisamente el contenido que confiere la construcción de un conocimiento femenino, aparece únicamente en los apartados de las actividades, y rara vez en el texto principal de la página, sino en los márgenes. Este detalle no puede por tanto pasar desapercibido. Como se expuso con anterioridad en el trabajo, tan digno de observación es el contenido como la forma, es decir, la distribución espacial del relato otorga significado al análisis del discurso. En consecuencia, que las referencias a las mujeres como parte de la sociedad civil se encuentren en una posición periférica y en los márgenes de la trama alude al carácter, valga la redundancia, periférico y marginado que obtienen este tipo de dimensiones curriculares.

Ante todo lo expuesto, y en vista de los resultados obtenidos, constituiría un argumento legítimo reconocer la persistencia de un modelo cultural androcéntrico en los manuales de texto de ciencias sociales examinados, que se expresa a través de un discurso histórico que: omite las realidades históricas femeninas, restringe sus contribuciones al desarrollo de la sociedad contemporánea, reproduce estereotipos de género a través de la caracterización de las mujeres en las imágenes, abusa de un genérico que desdibuja la identificación y representación de mujeres en el imaginario colectivo, y perpetúa un conocimiento poco comprometido con las relaciones de poder que han situado a las mujeres en posición de subordinación durante siglos.

Es por ello que, después de todo esto, no podemos hablar todavía de un currículum coeducativo donde se tenga en cuenta la importancia que los saberes y conocimientos femeninos han tenido para el conjunto de la humanidad. Los manuales escolares siguen reproduciendo un discurso histórico que perpetúa una socialización diferencial de género y *recuerda* a las niñas de la escuela mixta que, pese a las garantías legales, es el lenguaje de la subordinación al poder masculino quien las define y las sitúa en el lugar en que se encuentran.

5. CONCLUSIONES

A lo largo del presente estudio, se habrá comprobado que son varias las dimensiones a tener en cuenta para la construcción de un cuerpo coherente y articulado de conclusiones. De modo que en esta ocasión, trataremos cada una de las vertientes que a nuestro parecer han quedado entreabiertas durante el desarrollo del mismo, y que conviene ahora resolver. El orden en el que van a exponerse no responde a jerarquías ni a relaciones de prioridad, esto es, cada una de ellas es considerada igual de relevante para el desenlace de la investigación.

En este sentido, comencemos por la relación que guardan los resultados obtenidos con los estudios precursores. En este caso, si nos centramos en las cuatro primeras publicaciones aportadas, con las que compartía el presente la caracterización de las variables, encontramos que, efectivamente, los manuales escolares, al menos en la didáctica de la historia y en el relato de la contemporaneidad, continúan sosteniendo un discurso y modelo androcéntrico en la presentación y construcción del conocimiento.

Este modelo se hace evidente, por un lado, a partir de la selección de los contenidos, donde ellas, o no son incluidas aun formando parte de los procesos y acontecimientos que se narran, o directamente se las excluye al optarse por relatos donde el protagonismo lo ostentan mayoritariamente los hombres de una determinada posición social y etnia, dejando al margen otras realidades y constatándolas de manera subalterna. Por otro lado, agrava la cuestión el uso de un lenguaje que alude a confusiones intermitentes que sitúa en perpleja incertidumbre al alumnado. Esto es, un lenguaje ambiguo que se sirve del masculino genérico para tratar indistintamente hechos conjuntos y globales o hechos diferenciados según géneros, donde en cualquier caso no confiere garantías de identificación ni reconocimiento de su historia a las niñas. Por último, las imágenes incurren aún más en el desconcierto al representar personajes femeninos estereotipados donde el papel por excelencia que mujeres cumplen en ellas responde a su rol secundario y complementario en el sistema social.

De otro lado, si nos centramos en la última aportación bibliográfica relativa al tema, la tesis doctoral de López-Navajas (2015), reiteramos que, el hecho de narrarse la contemporaneidad no concede mayores alusiones, y peor, hace todavía más evidente el androcentrismo epistemológico. Es decir, y en relación también a las aportaciones de Foucault (1992), si la didáctica de la edad contemporánea en los manuales ha sido capaz de omitir el incuestionable papel, trabajo y presencia que las mujeres como colectivo han desarrollado y protagonizado

en este periodo, estamos ante una disección y tergiversación del conocimiento histórico donde, de una manera parcial e injusta, el conjunto viril se ha apropiado de un discurso que no le pertenece en su totalidad.

Además, si conferimos al conjunto de esta disciplina su condición indispensable de agente socializador, cristizador de identidades colectivas y de paradigmas sociales, el caso es, si cabe, más preocupante, puesto que los resultados reconocen una legítima subordinación del conjunto femenino con respecto al masculino.

De igual manera, si dirigimos nuestra atención hacia lo acontecido en las sucesivas leyes educativas volvemos a tropezar ante la misma piedra. Y no sólo porque no se ha tenido en cuenta en ninguno de los manuales analizados, ni ahora ni en el pasado, las concesiones que el marco jurídico les exigía, que tampoco, sino porque además ese mismo marco jurídico ha sido incapaz de profundizar en la cuestión poniendo simplemente en tela de juicio el contenido estereotipado y discriminatorio en los manuales de texto. Dicho de otro modo, en ninguna de las leyes examinadas se ha encontrado preocupación alguna acerca del currículum en su conjunto. Es decir, las concesiones han velado por la forma en la que un compendio de contenidos puede o no presentarse en los manuales escolares, pero no se han detenido a analizar críticamente el tipo de contenidos que están institucionalizándose. Los cuales responden a una epistemología del conocimiento androcéntrica y patriarcal que sigue obviando que la humanidad es sexuada.

Por tanto, mientras las leyes educativas no definan esto último expresado como un problema, no podremos hablar de una escuela pretenciosamente coeducativa, puesto que la historia de las mujeres no solo es inexistente en el currículum oficial, sino que además cuando desvelamos algún guiño a sus contribuciones, estas carecen de la conflictividad que las acompaña. En ese sentido, como bien se expresó cuando se dispuso una definición del modelo de escuela coeducativa, esta tiene que partir de las diferencias culturales, del conflicto inherente y de la construcción de un conocimiento no neutral sujeto a relaciones de dominación. Y en consecuencia, el hecho de que las alusiones a los acontecimientos femeninos en los actuales manuales se expresen en calidad de hechos consumados, además de periféricos, dista con creces de este tipo de planteamientos.

Por tanto, hablar de escuela coeducativa supone ir mucho más lejos de que lo que hoy en día nuestro sistema educativo nos ofrece, esto es, una escuela mixta comúnmente aceptada, interiorizada, y resistentemente cuestionada.

La asimetría entre la posición de hombres y mujeres se sigue manteniendo en la escuela mixta. El saber escolar sigue transmitiendo, básicamente, una cultura androcéntrica, que no se ha transformado suficientemente para dar cabida a las aportaciones, los valores y las prácticas culturales tradicionalmente femeninas. Si algo ocurre en nuestra cultura es que sufrimos un exceso de masculinidad, entendida en su sentido más antiguo de valoración de la capacidad de violencia y riesgo, mientras paralelamente, las actitudes femeninas de empatía y entrega son cada vez menos valoradas no solo en hombres sino incluso en mujeres. Y esto no es una afirmación abstracta: no se ha conseguido modificar los libros de texto, a pesar del esfuerzo de años; no se ha conseguido introducir adecuadamente en los currícula los temas relativos a la igualdad entre hombres y mujeres, y el tímido intento realizado con la asignatura de educación para la ciudadanía ha desatado una batalla frontal por parte de la Iglesia y del PP, absolutamente excesiva si consideramos la moderación de la propuesta inicial y los recortes posteriores. (Subirats, 2010, pp. 156-157)

Bajo esta afirmación, es más que necesario reconocer que el problema sigue sin resolver. Incluso peor desenlace le espera mientras la comunidad educativa, política e intelectual no contemple considerarlo un problema vigente y vinculante. A propósito de ello, tenemos la evidencia de la escasez de estudios publicados y/o debidamente difundidos al respecto. El hecho de que, como ya se expresó, solo construyan este tipo de conocimientos unas pocas mujeres, respaldadas por el Instituto de la Mujer, o cuyos estudios queden relegados al ámbito universitario, deja entrever que la percepción del problema no ha adquirido aún las magnitudes deseables.

Dicho esto, cabe redundar en la responsabilidad que de aquí se traduce al conjunto de la comunidad docente. Si como bien apuntan los diversos resultados de todas las investigaciones aportadas (más la presente), los manuales de texto transmiten un modelo androcéntrico que difícilmente puede transformarse, solo nos queda la esperanza de que detrás de estos materiales haya un profesorado consciente, con la lectura crítica al modelo hecha, que adquiera el compromiso de enfrentarse y resistir a dicho discurso a partir de su problematización, o sugiriendo nuevos espacios y soportes didácticos donde mujeres y niñas puedan sentirse partes integrantes de conjunto de la humanidad.

Quizás un análisis interesante sería dilucidar hasta qué punto el profesorado es consciente del actual problema de investigación, puesto que de sus resultados podrían concluirse mejores o peores consideraciones para el aquí presente. En cualquier caso, ahora solo puede plantearse como un desafío que no estaría demás que la comunidad docente llevase a reflexión en el ejercicio de su profesión.

Otro argumento que probablemente interese a la comunidad docente es la eximición que de aquí se deriva con respecto a la plena adquisición de las competencias básicas en esta etapa. Primero, porque este tipo de contenidos impide ejercer una ciudadanía activa, elemento que

comparten todas las competencias tal y como así lo señala la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Segundo, porque especialmente para el caso de la competencia social y cívica, la finalidad es, entre otras, la comprensión de la realidad desde una óptica democrática que contemple la igualdad de género y la no discriminación sexual ni étnica, hecho que para esta cuestión no puede afirmarse.

Además de las competencias, tampoco los objetivos de la asignatura de Ciencias Sociales se estarían cumpliendo mediante este tipo de contenidos al advertir en el currículum oficial del área, publicado en el Decreto 89/2014 por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, que:

(...) la finalidad del área es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la solidaridad, la tolerancia, la igualdad de género, el respeto y la aceptación a las diferencias, la justicia, la ciudadanía democrática, la libertad personal y responsabilidad, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

En este mismo documento también se alude a que es precisamente este área quien promueve un escenario privilegiado para la puesta en práctica de la educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, cuestión que difícilmente podrá alcanzarse mientras se transmitan mensajes explícitos e implícitos donde las mujeres queden a la sombra y retaguardia de los procesos históricos, sociales y políticos.

Por todo esto, nos queda reconocer, desafortunadamente, que en relación a los resultados acaecidos, nuestras hipótesis pueden considerarse corroboradas, y nuestros objetivos comprobados. En síntesis, el modelo androcéntrico persiste, las leyes educativas han resultado insuficientes y superficiales, y estamos lejos de considerar el nuestro un currículum coeducativo que implique la integración de saberes femeninos.

Por último, los resultados aquí presentados, conllevan consecuencias nefastas para el conjunto de la comunidad educativa, puesto que, la distorsión de la realidad, y la falta de precisión y aceptación del problema, solo puede perpetuar una socialización diferencial de género, donde mujeres y niñas adquieren la condición de subordinadas, y su presencia, relevancia y trascendencia queda desdibujada del imaginario que todos y todas en la escuela compartimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, B. (1988) *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Barcelona: Akal.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Brotons, J.R., Gómez, R., y Valbuena, R. (2007). *Conocimiento del Medio 5. Canarias. Tercer Ciclo de Primaria*. Madrid: Anaya.
- De la Mata, A., Parra, E., Martín, S., Hidalgo, J.M., y Moratalla, V. (2015). *Ciencias Sociales. 6 Primaria. Savia. Canarias*. Madrid: SM.
- España. Ley 14/1970, 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE* núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546.
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE* núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927- 28942.
- España. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *BOE* núm. 313, de 29/12/2004.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- España. Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE* núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- España. Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *BOE* núm. 156, de 13 de agosto de 2014, pp. 21987-22058.
- España. Real Decreto 388/1992, 15 de abril, por el que se regula la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los Centros docentes. *BOE* núm. 98, de 23 de abril de 1992, pp. 13726-13728.
- España. Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de Régimen General. *BOE* núm. 212, de 4 de septiembre de 1998, pp. 30005-30007.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

- Garreta, N., y Careaga, P. (1987). *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Gobierno de Canarias. Consejería de Educación y Universidades.
<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/enseanzas/competencias/>
- Instituto de la Mujer, (1996). Elige bien: Un libro sexista no tiene calidad. *Serie Cuadernos de educación no sexista* (4).
- Instituto de la Mujer, (2008). *Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres*. Observatorio 9. Madrid.
- López-Navajas, A. (2014) Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO. Una genealogía del conocimiento ocultada. *Revista de Educación* (363), 282-308.
- López-Navajas, A. (2015) *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de València. València.
- Martín, R. (Sin fecha) *El sexismo en los contenidos de los libros de texto*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Pérez, C., y Gargallo, B. (Sin fecha) *Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. Addenda a la ponencia IV Lectura y género: Leyendo la invisibilidad*. Valencia: Universitat de València.
- Ramos, M. (1993) Colectivo Harimaguada. Catorce años de experiencias coeducativas. *DUODA Revista d'Estudis Feministes* (Núm. 5), 117-130.
- Ruiz, L., y Vallejo, C. (1999) ¿Qué queda del sexismo en los libros de texto? *Revista Complutense de Educación*, 10, (2), 125-145.
- Subirats, M. (coord.). (1993). El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios, nº 37.
- Subirats, M. (2009) La escuela mixta ¿garantía de coeducación? *Participación Educativa* (11), 94-97.
- Subirats, M. (2010) ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *RASE*, 3, (1), 143-158.
- Subirats, M. (2016) De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *RASE*, 9, (1), 22-36

ANEXOS

ANEXO 1. Tabla 1. Registro detallado, según las variables, en el manual “Ciencias Sociales Canarias, 6º de Primaria”. Editorial SM, Proyecto Savia. (2015)

ANEXO 2. Tabla 2. Registro detallado, según las variables, en el manual “Conocimiento del Medio. Canarias. 5º de Primaria”. Editorial Anaya. (2007)

ANEXO 3. Unidades didácticas del manual escolar analizado de la editorial SM.

ANEXO 4. Unidad didáctica del manual escolar analizado de la editorial ANAYA.

ANEXO 1

Tabla 1. Registro detallado, según las variables, en el manual “Ciencias Sociales Canarias, 6º de Primaria”. Editorial SM, Proyecto Savia. (2015)

	Lenguaje	Imagen	Contenido
<p>Unidad didáctica 3: Los Inicios de la Edad Contemporánea</p>	<p>- Uso del masculino genérico de manera confusa, refiriéndose a ambos colectivos y existiendo formas lingüísticas neutras. Expresiones tales como: <i>niños, trabajadores</i> (pág.57), <i>padres, abuelos</i> (pág.58), <i>burgueses, cristianos, nobles</i> (pág. 60), <i>compañeros, todos, obreros, burgueses, ciudadanos</i> (pág. 62), <i>los campesinos, los artistas, los investigadores, los burgueses, los obreros</i> (págs. 68 y 69)</p> <p>- Uso del masculino genérico de manera confusa. Expresiones tales como: <i>historiador o historiadores</i> (pág.58) donde se presenta en masculino pero las imágenes que acompañan al texto las protagonizan mujeres.</p> <p>- Uso del masculino genérico para referirse únicamente a colectivos y actividades protagonizadas mayoritariamente por hombres debido al carácter político y bélico del contenido. Expresiones tales como: <i>los turcos, los navegantes españoles</i> (pág. 61), <i>los franceses, los españoles</i> (pág.64), <i>absolutistas, carlistas, los liberales, los isabelinos, los moderados, los progresistas, los conservadores</i> (págs. 66 y 67) <i>monarcas, franceses, ciudadanos, diputados</i> (págs. 70 y 71)</p>	<p>Páginas 56 y 57: Distribución de tareas laborales según edad y sexo. Ellas aparecen trabajando en actividades manuales en serie y el hombre en calidad de supervisor o realizando actividades relacionadas con la gestión u organización.</p> <p>Página 58: Imagen inferior derecha, protagonizada por hombres y asociada al contenido y lenguaje.</p> <p>Página 60: Imagen derecha, la Edad Antigua se resume en personajes de actividades eminentemente masculinas. La Edad Media se resume en la imagen de una mujer blanca, burguesa y cristiana no representativa del colectivo social de todas las mujeres de la época. La Edad Moderna se expresa mediante la figura de un colonizador.</p> <p>Página 62: Imagen inferior izquierda. Representa una realidad social donde se evidencian las funciones diferenciadas del género, los hombres trabajando y ellas son espectadoras o acompañantes.</p> <p>Página 62: Imagen inferior derecha. La imagen solo pone de relieve explotación infantil para el caso de los niños y no de las niñas.</p> <p>Página 63: Imagen principal. Considera a las mujeres partícipes de</p>	<p>- Contenidos relativos a las mujeres como colectivos o como personajes emblemáticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Página 56: Contenido sobre igualdad social, entendiéndose dentro de la misma la dimensión de igualdad entre sexos. La referencia a este contenido en esta página tiene una relación directa con el momento histórico que se presenta, la edad contemporánea, donde el concepto de igualdad social adquiere un valor político sin precedentes. • Página 66 y 67: Se hace referencia a tres mujeres, Isabel II, María Cristina de Borbón y María Cristina de Habsburgo. • Página 73: Una actividad resalta la única actividad de la unidad referida a la mujer exclusivamente. Se trata del segundo paso de la Tarea Final. Sin embargo es la última actividad de la unidad, y la referencia a la investigación de la vida de las mujeres es tan solo un sub-apartado de 5 que tiene la actividad en su conjunto. <p>- Contenidos referentes a guerras, decisiones políticas de personajes masculinos, o a avances económicos e industriales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Página 60 y 61: La Edad Antigua, la Edad Media y la Edad Moderna se narran haciendo referencia a contenidos bélicos o a actividades protagonizadas por hombres: líderes religiosos, políticos, guerreros o colonizadores. • Página 62: Los contenidos hacen referencia a las transformaciones económicas y políticas de las revoluciones del siglo XVIII donde se deduce que las mujeres formaron parte a partir de la imagen principal de la página 63, pero no porque el

		<p>las revueltas, sin embargo ni el contenido ni el lenguaje de la página 62 y 63, que acompañan a la imagen, las incluye como motor de cambio social ni resalta si también ellas se vieron afectadas por las transformaciones sociales de la época.</p> <p>Página 64: Imagen superior derecha. La mujer se representa en calidad de espectadora.</p> <p>Página 65: Imagen que representa un personaje político masculino, Fernando VII.</p> <p>Página 66. Imagen inferior izquierda, se representa al General Prim como personaje político asociado al contenido bélico y militar de la página.</p> <p>Página 69: La imagen principal refuerza lo acontecido en contenido y lenguaje, esto es, si bien las mujeres estaban presentes en la vida pública, su papel se expresa como el de mera espectadora o acompañante, nunca como protagonista.</p> <p>Página 71: Imagen inferior izquierda. Representa a un hombre construyendo una locomotora. Facilita la asociación e identificación del hombre con el manejo de la ciencia y tecnología.</p>	<p>contenido las nombre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Página 64 y 65: Los contenidos solo hacen referencia a guerras, decisiones políticas de personajes masculinos como Napoleón Bonaparte, Carlos IV y Fernando VII. • Páginas 66 y 67: Los contenidos hacen referencia a acontecimientos bélicos y decisiones políticas. Casi todos los personajes que se nombran son masculinos: infante Carlós Borbón, Narváez, Espartero, Amadeo I, Alfonso XII... • Páginas 70,71, 72 y 73: Los contenidos buscan organizar las ideas expresadas durante la unidad a modo de repaso. Sin embargo se resaltan, sobre todo, las de carácter bélico y político, reforzando esos contenidos y dejando de lado los de carácter social-organizativo <p>- Contenidos donde expresamente sólo aparecen hombres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenido, imagen y lenguaje se interrelacionan, el taller de historia en casa supone hombres que investigan a otros hombres. (pág.58) <p>- Contenidos relativos al modelo de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Página 68. Los contenidos buscan hacer referencia al modelo de vida del siglo XIX, sin embargo todo lo que se relata tiene un carácter predominantemente masculino. Se describen actividades relacionadas con la esfera pública: ciudades, transportes, campo, industrialización. Si bien las mujeres también formaban parte de este mundo, no se las nombra como tal. En el caso de la cultura y la ciencia sólo se nombran personajes masculinos.
<p>Unidad didáctica 4: Nuestra historia reciente</p>	<p>- Uso del masculino genérico para referirse a ambos colectivos, aun existiendo formas lingüísticas neutras. Expresiones como: <i>los europeos, los españoles</i> (pág. 74), <i>ciudadanos, republicanos, obreros, campesinos, católicos</i> (págs. 80 y 81) <i>políticos, ciudadanos, españoles, abuelos, padres,</i></p>	<p>Página 78: Imagen superior derecha. Representa funciones asignadas para cada género. Dos mujeres son objeto de deseo de dos hombres, uno de ellos Alfonso XIII.</p> <p>Página 79. Imagen izquierda. Se representa a la mujer en su calidad de madre y cuidadora. Paradójicamente,</p>	<p>- Contenidos referentes a guerras, decisiones políticas de personajes masculinos, o a avances económicos e industriales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Páginas 78 y 79: El contenido hace referencia a acontecimientos políticos, fruto de decisiones tomadas por personajes políticos masculinos. • Páginas 80 y 81: Los contenidos hacen referencia exclusiva al hecho bélico, político e

ministros, jueces (pág. 82)

esta imagen se asocia al contenido referente a su pérdida de derechos como ciudadana.

Página 81: Imagen superior derecha, representa la idea de división sexual del trabajo. Se identifican a dos hombres trabajando en la fábrica de Seat, como ejemplo del desarrollo económico acaecido en los años 60 y 70.

Página 81: Imágenes 1 y 4 en la parte inferior de la página. Representan actividades protagonizadas por hombres.

Página 82: Imagen superior derecha. Representa al rey Juan Carlos I, al que se asocia el contenido de admiración por sus decisiones políticas durante la Transición.

Página 82: Imagen inferior izquierda. Se representa a un supuesto equipo de gobierno. En él se encuentra a dos ministras y dos ministros, pero el presidente del Gobierno es una figura masculina.

ideológico de la Guerra Civil española, y no al resto de esferas sociales que se vieron afectadas por ella.

- Página 82: El contenido hace referencia a la Transición española, sin embargo devenir histórico se presenta como fruto de la decisión de dos personajes políticos concretos, ambos hombres: Juan Carlos I y Adolfo Suárez.
- Página 84: El contenido se refiere a la idea de España como Estado miembro de la UE y como un Estado de Bienestar. Cuando se hace una trayectoria desde la Transición hasta la actualidad, sólo se destacan los eventos políticos o económicos más importantes, todos ellos protagonizados por un hombre.

- Contenidos relativos a las mujeres como colectivos o como personajes emblemáticos.

- Página 79: Se hace referencia a la pérdida de derechos de la mujer durante la dictadura franquista. Sin embargo la imagen que va asociada al contenido representa una idea estereotipada de mujer: madre.
- Página 79: Se presenta una actividad que reproduce el conocimiento femenino, sin embargo su ubicación es arbitraria, se trata de la última de cuatro actividades propuestas, colocada en el ángulo inferior derecho.
- Página 80: Se propone en una actividad, la última de la página, inferir cómo vivía una mujer en 1936.
- Página 85: La nueva sociedad conlleva integrar el contenido referente a la reconocida igualdad de derechos de la mujer con respecto a los hombres. No obstante, el propio contenido desvela que no siempre se respeta dicha igualdad.
- Página 85: La actividad número 23 busca lanzar a debate la importancia de la igualdad de las mujeres.

ANEXO 2

Tabla 2. Registro detallado, según las variables, en el manual “Conocimiento del Medio. Canarias. 5º de Primaria”. Editorial Anaya. (2007)

	Lenguaje	Imagen	Contenido
<p>Unidad didáctica 15: La Edad Contemporánea</p>	<p>Uso del término “hombre” cuando hace referencia al conjunto de la especie humana, pero refiriéndose indudablemente a un hombre, concretamente a Neil Amstrong. La expresión dice: “El hombre llega a la Luna”.(Pág. 189)</p> <p>- Uso del masculino genérico de manera confusa, para designar a ambos colectivos aun existiendo formas lingüísticas neutras.</p> <p>Expresiones como: <i>muchos españoles, los franceses, muchos trabajadores del campo</i> (Págs. 190 y 191), <i>los españoles, los ciudadanos</i> (Págs. 192 y 193), <i>los españoles, los franceses</i> (Pág. 196)</p>	<p>Páginas 188 y 189. Imagen principal. Para representar la Revolución francesa se ilustra un grupo de hombres alzando el puño o la azada, donde, de siete personajes, sólo uno de ellos es una mujer. El resto de ilustraciones que forman parte de la imagen sólo representan figuras masculinas, que, por su contenido se asocian a la ciencia, televisión, guerra o avances tecnológicos.</p> <p>Página 190. Imagen principal. Representa la Aprobación de la Constitución de 1812 en Cádiz. Es una obra de Salvador Viniegra, pero seleccionada deliberadamente por la Editorial. En ella se resalta el protagonismo masculino en la esfera pública y política. Aparecen simplemente tres mujeres casi imperceptibles en calidad de observadoras.</p> <p>Página 191. Imagen superior derecha. Representa la inauguración de una línea de ferrocarril. En ella se representan funciones sociales asignadas según género. Para el caso de los hombres, ellos aparecen dirigiendo, arreglando o gestionando el correcto funcionamiento del ferrocarril, ellas solo esperan para poder montarse. Su función en la imagen deviene en mera espectadora.</p> <p>Página 191. Imagen inferior derecha. Trata de ilustrarse el tipo de vestimenta de</p>	<p>- Contenidos referentes a guerras, decisiones políticas de personajes masculinos, o a avances económicos e industriales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Páginas 188 y 189. Los contenidos expresados a partir de la imagen principal resaltan el protagonismo del hombre en el devenir histórico. De un lado se resalta su participación en guerras y revoluciones, en otro su relación directa con la ciencia y con los avances tecnológicos, y en otro con la aparición de la televisión, donde cabe resaltar que la imagen ilustra a un hombre viendo el fútbol, siendo esta la única alusión a tal invento audiovisual. • Página 190 y 191. El contenido versa sobre el siglo XIX en España. En la página, respecto a este tema se destaca la figura de Napoleón y Fernando VII en la Guerra de la Independencia. El contenido en ese caso es bélico y político, referente a actividades protagonizadas por hombres en su mayoría. De otro lado, se alude al contenido referente a la Revolución Industrial, en él de nuevo, se destacan las figuras masculinas asociadas a la ciencia y tecnología como fueron James Watt y Stephenson.

		<p>la época. Sin embargo, a la mujer se la representa no solo vestida de una determinada forma sino también en calidad de madre, debido al lugar que ocupa el niño en la imagen. Se alude, por tanto, a la diferenciación de funciones sociales según género.</p> <p>Página 192. Imagen principal. Representa las elecciones de 1977 donde se hace evidente el protagonismo político de las figuras masculinas en este evento concreto.</p> <p>Página 196. Imagen principal. En ella puede observarse una distribución de funciones sociales según género. En la imagen los hombres tienen una relación directa con los avances tecnológicos de los siglos XIX y XX y la única mujer de la imagen es representada en calidad de madre a la que acompaña un niño pequeño.</p>	<p>Cuando el contenido se refiere a la vida cotidiana del siglo XIX, pese a nombrar esferas referentes al saber y vida femenina (alimentos, vestuario y viviendas), no se hace mención alguna a las contribuciones de este colectivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Página 192 y 193. Los contenidos describen el siglo XX en España. Entre ellos se destaca la Guerra Civil, la Dictadura y la Transición. Tres hechos políticos en donde las únicas figuras que se nombran son Franco y Juan Carlos I. De otro lado, la integración de España a la UE y la vida cotidiana en el siglo XX, son otros dos contenidos donde las mujeres tampoco no gozan de mención ni alusión alguna. • Páginas 194 y 195. Los contenidos se refieren a La Edad Contemporánea en Canarias, donde las únicas cosas que se destacan son el crecimiento de la población en esa época, la división territorial en términos político-administrativos y la figura masculina de César Manrique. • Página 198. El contenido de la página busca resumir lo aprendido durante la unidad. En ella, el único contenido que se resalta tiene que ver con las actividades, económicas, políticas o bélicas protagonizadas mayoritariamente por hombres.
--	--	--	---

Los inicios de la Edad Contemporánea



¡Qué importante es... la igualdad social

Las leyes actuales de los países democráticos defienden la igualdad entre las personas, sea cual sea su condición social, sus estudios, su sexo, sus ideas o su edad. Pero esta la igualdad no existe desde hace mucho tiempo. Es un bien preciado de la sociedad contemporánea.

Tarea final

Vamos a grabar una película social, ambientada en el siglo XIX.

Un siglo de revoluciones

Seguramente no hay ni un solo fabricante que se haya establecido en esta zona desde mediados del siglo XVIII que no haya requerido niños del orfanato para su empresa.

Las condiciones acordadas son siempre parecidas, y consisten en que el orfanato proporciona los niños y asume los gastos por su parte; los fabricantes aceptan instruir a los niños en la especialidad requerida, sin salario, salvo alojamiento y combustible.

Texto anónimo alemán, 1824

Hablamos

- 1 ¿Qué describe el texto? ¿Se parece lo que relata a la España actual? ¿Por qué?
- 2 ¿Desde mediados del siglo XVIII se sucedieron en Europa todo tipo de revoluciones sociales, económicas, demográficas, políticas... La primera de ellas fue la Revolución industrial.
 - a) ¿Qué era comenzó con estas revoluciones?
 - b) ¿En qué siglo, según el texto, comenzaron los cambios causados por la Revolución Industrial?
- 3 En la ilustración puedes ver una fábrica en los tiempos de la Revolución Industrial.
 - a) ¿Qué fabrican? ¿Usan maquinaria? ¿Se parece a una fábrica actual?
 - b) Describe a los trabajadores. ¿De qué edades son? ¿De qué sexo?
 - c) Recuerda cuáles eran los estamentos sociales de finales de la Edad Moderna. ¿En qué grupo incluirías a estos trabajadores?

Y tú, ¿qué opinas?

¿Por qué crees que hoy día está prohibido que trabajen los niños? ¿Qué deberes tienen actualmente los niños en sus hogares y escuelas? ¿Crees que vives mejor que un niño del siglo XIX? ¿Por qué?

1 El estudio de la Historia

Cuando estudiamos Historia, una de las cosas más complicadas de aprender son las fechas. Pero ¿te has parado a pensar en cómo ordenaríamos los acontecimientos sin esas fechas? ¿Cómo explicaríamos la evolución del ser humano desde la Prehistoria hasta hoy? ¿Cómo dataríamos los documentos? ¿Cómo escribirías un diario?



Las fuentes históricas

El trabajo del historiador consiste en recopilar testimonios del pasado para localizarlos en el tiempo e interpretarlos. Esos materiales son las **fuentes históricas**.

Cualquier testimonio del pasado es una fuente histórica, si bien podemos agruparlas en tres **grandes tipos**:



• Las fuentes escritas son el principal recurso de los historiadores. La aparición de la escritura marca el final de la **Prehistoria** y el comienzo de la **Historia**.



• Los historiadores también estudian los objetos. Son las **fuentes materiales**, como la cerámica, las herramientas, los huesos, etc., que los **arqueólogos** extraen de las excavaciones.



• Para las etapas más recientes de la Historia también se utilizan **fuentes gráficas**, como cuadros, películas, esculturas y fotografías.

Taller de Historia

¡Fuentes históricas en casa!

Cualquier cosa ocurrida en el pasado es un hecho histórico. Los testimonios que aportan los testigos de los acontecimientos históricos suponen una fuente de estudio muy interesante.

Puedes pedir a tus padres o a alguno de tus abuelos que te cuente cómo vivieron ellos algún acontecimiento importante de los últimos años.



- 1 Anota lo que más te interese y escribe una breve redacción con la información recogida. Habrás utilizado una **fente oral** para convertirte en historiador.

Medidas del tiempo histórico

Para comprender mejor la Historia, ordenamos los hechos en el tiempo.

El tiempo se agrupa en **unidades de medida**. Además de los años, los lustros (cinco años) y las décadas (diez años), se usan medidas más amplias como los siglos (cien años) y los milenios (mil años).

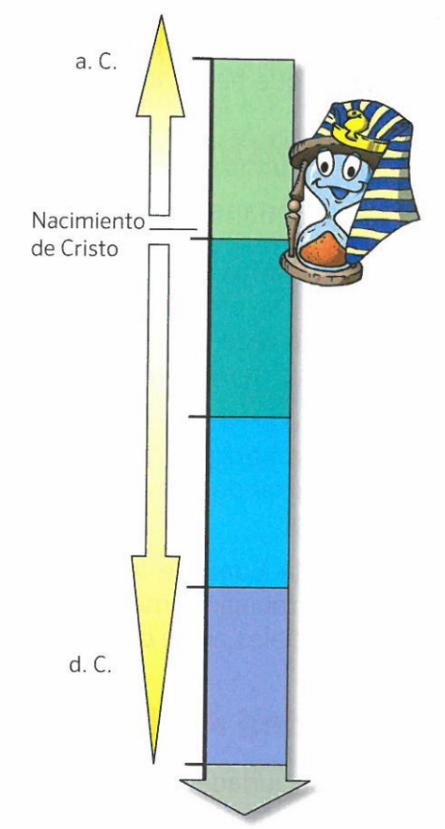
En nuestra cultura, organizamos las fechas a partir del **nacimiento de Cristo**, hecho que contamos como año 1. Si los hechos ocurrieron antes, escribimos las letras **a. C.** y contamos de forma descendente hasta llegar al uno. Si son posteriores, añadimos **d. C.** y contamos de manera ascendente.

Las causas y las consecuencias

Los hechos históricos no están aislados, sino que forman una sucesión relacionada entre sí como causas y consecuencias:

- **Causas:** para comprender un hecho histórico es necesario entender las causas que lo provocaron, es decir, los **motivos** que lo explican. Estas causas son múltiples y diversas, lo que obliga a conocer y analizar los acontecimientos que tuvieron lugar con anterioridad.
- **Consecuencias:** el hecho histórico estudiado produce a su vez unos **efectos** que serán el origen de nuevos acontecimientos históricos.

- ▶ La Historia estudia el pasado de los seres humanos mediante diversas **fuentes**.
- ▶ El tiempo se organiza en **unidades de medida**. Nuestra cultura usa el nacimiento de Cristo como referencia.
- ▶ Para estudiar la Historia tenemos que diferenciar y conocer las **causas** y **consecuencias** de los acontecimientos.



Actividades

- 2 Cita dos fuentes escritas, dos fuentes materiales y dos fuentes gráficas que sirvan para estudiar la Historia.
- 3 Imagina que encuentras un periódico de hace cien años. ¿Qué tipo de fuente histórica estarías utilizando?
- 4 La Edad Contemporánea comenzó en 1789. ¿Cuántos milenios, siglos, décadas, lustros habían pasado del nacimiento de Cristo?

Usa todos tus recursos

- 5 Lee el siguiente texto y señala a qué acontecimiento hace referencia, cuáles fueron sus causas y cuáles sus consecuencias:

La Revolución Industrial se produjo por el aumento de población, las mejoras en la agricultura y las innovaciones tecnológicas. Provocó la aparición de una sociedad industrializada y de un sistema económico capitalista.

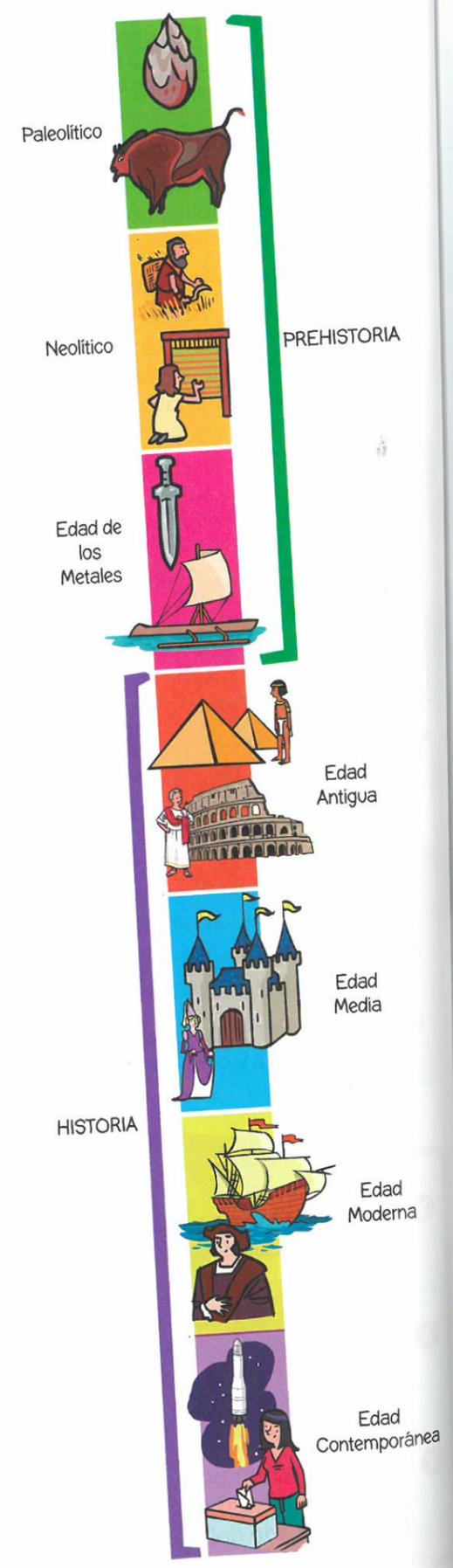
2 Las etapas de la Historia

¿Cuándo surgió la escritura? ¿Qué fue el Imperio romano? ¿Dónde vivió el pintor Velázquez? A lo largo de los años, has estudiado estos y otros hechos. Antes de avanzar, deberías asegurar que tienes las ideas bien ordenadas en tu cabeza.

La Prehistoria

La Prehistoria se divide en tres etapas:

- Los **primeros humanos** vivieron en el Paleolítico. Eran **nómadas** y se protegían del entorno en cuevas. Subsistían gracias a la caza y a la recolección. Aprendieron a fabricar las primeras herramientas y dominaron el fuego.
- Durante el Neolítico, los seres humanos aprendieron a controlar la agricultura y la ganadería, y se hicieron **sedentarios**, logrando grandes avances, como la cerámica, el telar o la rueda.
- Ya en la Edad de los Metales, las personas descubrieron cómo trabajar el metal y se extendieron las primeras redes comerciales entre **ciudades**.



La Edad Antigua

Algunas ciudades de los valles fluviales de Mesopotamia, Egipto, China o India crecieron gracias al comercio en la Edad de los Metales. Las ciudades se organizaron de forma desigual, con grandes líderes políticos y religiosos, y en ellas surgieron sistemas de organización y comunicación como la escritura. Fueron las **primeras civilizaciones** de la Historia.

Más tarde se desarrollaron culturas mediterráneas, como Grecia y Roma. Esta creó un gran imperio y llegó a conquistar a los pueblos del norte, íberos y celtíberos que habitaban la península Ibérica. Aquí establecieron provincias con grandes ciudades y dejaron una gran huella cultural.

La Edad Media

A comienzos de la Edad Media, la vida urbana había decaído y, tras el fin de Roma, en el siglo V, el continente quedó dividido en **reinos germánicos**. En ellos se desarrolló un **sistema feudal**, donde unos pocos nobles poseían toda la tierra. Uno de esos reinos fue el **reino visigodo de Toledo**, en Hispania.

En el siglo VIII, el Imperio islámico invadió el reino visigodo y dominó la Península, donde fundó **al-Ándalus**, uno de los mayores centros económicos y culturales de la época. Frente al islam, los **cristianos** iniciaron la llamada **Reconquista** de al-Ándalus, que finalizó en el siglo XV.

A lo largo de este período, la vida urbana quedó en manos de la **burguesía**, y se recuperaron el comercio y el desarrollo cultural.

La Edad Moderna

En el siglo XV, la toma de Constantinopla por los turcos y el **descubrimiento de América** dieron paso a una época. La nueva Edad Moderna estuvo marcada por grandes avances, como la imprenta y el humanismo, y por enormes descubrimientos científicos y geográficos.

La sociedad moderna era aún estamental, pero las monarquías redujeron el poder a la nobleza y dieron algunos privilegios a los burgueses. Uno de los principales ejemplos de monarquía autoritaria fueron los Reyes Católicos. Bajo su reinado se produjo la unión dinástica de los territorios de Castilla y Aragón, el inicio de la colonización de América, y se puso fin a la Reconquista de la península Ibérica.

Sus herederos, **Carlos I y Felipe II**, recibieron otros territorios en Europa central. Durante sus reinados, los navegantes españoles tomaron nuevas tierras en América, África y Asia, gracias a nuevos viajes y a la primera vuelta al mundo.

La **crisis de la Monarquía Hispánica** llegó en el siglo XVII. Fue provocada por las malas cosechas, las guerras, la peste, la emigración a América y los gastos de la monarquía, que además, delegó sus funciones en **validos**.

En 1700 los **Borbones** subieron al trono español. Superando la crisis, impusieron la centralización del Estado y el **absolutismo monárquico**. Los últimos reyes de la Edad Moderna introdujeron algunas **reformas ilustradas**.

La Edad Contemporánea

Hace poco más de doscientos años, las ideas ilustradas, los cambios sociales y la llegada de las **revoluciones** tecnológicas, sociales y políticas pusieron fin a la Edad Moderna y a la sociedad estamental.

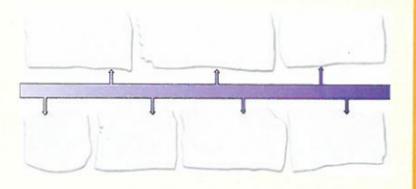
En el nuevo período, que es el actual, la **población mundial** ha crecido siete veces más que en todas las edades previas. Además, han surgido las primeras leyes que protegen la **igualdad de derechos** entre todas las personas. También se ha producido un gran desarrollo **tecnológico**.



- ▶ Las edades de la Historia son las **etapas** en que los **historiadores** dividen los miles de años de evolución del **ser humano**.
- ▶ Antes de la invención de la escritura, se dio un largo período llamado **prehistoria**.
- ▶ Tras la aparición de la escritura se han sucedido las edades **Antigua, Media, Moderna y Contemporánea**.

Actividades

- Define:
 - sedentario
 - fluvial
 - feudalismo
 - monarquía autoritaria
 - Ilustración
- smSaviadigital.com **JUEGA Y APRENDE** Cada edad, una novedad.
- Usa todos tus recursos
- Dibuja una línea del tiempo con las edades de la Historia y añade los hechos que has estudiado.
- Investiga cuáles son los principales inventos del siglo XXI. ¿Usas alguno?



El inicio de la Edad Contemporánea

Imagina que mañana te obligan a ir a trabajar todos los días para poder comer, mientras que algunos de tus compañeros pueden seguir estudiando. Eso sucedía a comienzos de la Edad Contemporánea, pero varias revoluciones prepararon el cambio social que nos dio nuevos derechos a todos.

Las revoluciones del siglo XVIII

La **Revolución Industrial** comenzó con la aparición de la **máquina de vapor**: quemando carbón se calentaban enormes calderas de agua, cuyo vapor se usaba para obtener energía de movimiento. De tal modo, la máquina pudo aplicarse tanto en las **fábricas** textiles, para mover enormes telares, como en los **trenes** y **barcos** de vapor.

En 1789 estalló la **Revolución francesa**. El pueblo se levantó contra las injusticias del absolutismo y se organizó un gobierno basado en **ideas ilustradas** como la igualdad de derechos políticos y la libertad. Estas ideas se defendieron en dos textos: la **Declaración de los Derechos** del Hombre y del Ciudadano, y una **Constitución** que establecía el funcionamiento de un Gobierno democrático.

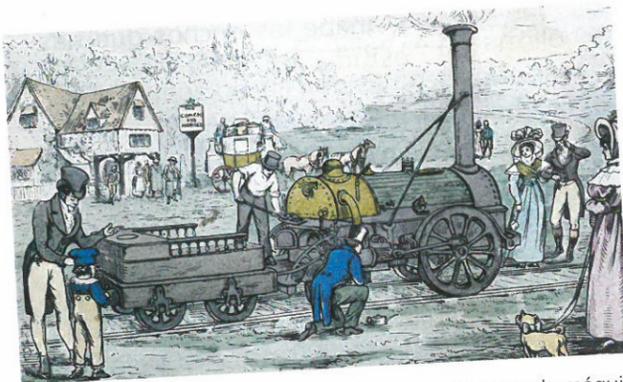
La sociedad de clases

Tras las revoluciones, el siglo XIX trajo nuevos cambios. Uno de ellos fue la aparición de las **clases sociales**. La nueva sociedad pasó a dividirse según el **dinero** que poseía cada individuo: las clases altas, como los grandes burgueses, eran ricas; las clases bajas, como los obreros, eran pobres. Entre ambos grupos existían clases medias.

También **mejoraron las condiciones de vida**. Gracias a los avances técnicos, la agricultura empezó a producir más alimentos. Además, las nuevas medidas higiénicas y los avances médicos, como las vacunas, evitaron miles de muertes.

En el siglo XIX se luchó, además, por ampliar los **derechos** de los ciudadanos. Algunos europeos exigieron el **sufragio**, es decir, el derecho a elegir a sus representantes.

Por su parte, los obreros de las fábricas, que recibían el nombre de **proletariado**, se asociaron para exigir unas condiciones laborales y de vida dignas y protagonizaron huelgas y protestas. Esta lucha se ha conocido como **movimiento obrero**.



La Revolución Industrial trajo grandes avances, como la máquina de vapor, pero también graves problemas, como la explotación infantil en las industrias.



1. Los **ilustrados** extendieron ideas de libertad e igualdad política y social entre las personas de los distintos estamentos.

LA REVOLUCIÓN FRANCESA

2. El pueblo se levantó contra la nobleza, el alto clero y la monarquía absoluta. Finalmente obtuvo **derechos políticos y libertades**.

- revolución
- clase social
- sufragio

- ▶ La **Edad Contemporánea** comenzó con la Revolución Industrial y la Revolución francesa.
- ▶ En el siglo XIX nacieron **las clases sociales** y se luchó por los **derechos y las libertades**.

Actividades

- 10 Cita dos derechos exigidos en los países europeos del siglo XIX.
- 11 Recuerda qué era el absolutismo y la sociedad estamental. ¿Cómo cambiaron en la Edad Contemporánea?
- 12 smSaviadigital.com **COMPRENDE** ¿Otra revolución? La Independencia de los **Estados Unidos**.

Usa todos tus recursos

- 13 ¿Trabajando a tu edad? En el siglo XIX los niños también tenían que trabajar.
 - a) Analiza la fotografía de los niños obreros. ¿Qué edades tienen? ¿En qué crees que trabajan? ¿En qué condiciones?
 - b) Enumera cinco cosas importantes de tu vida que no podrías hacer si trabajases todo el día.

4 España a comienzos del siglo XIX

Los comienzos de la Edad Contemporánea en España fueron muy agitados, pero también fue el período en que nació nuestra primera Constitución, conocida popularmente como la *Pepa*.
¿Por qué le dieron un nombre tan extraño? ¿Por qué no sigue siendo nuestra Constitución?



1800 1808 1810 1812 1814

La guerra de la Independencia

En 1808, **Napoleón Bonaparte** gobernaba en Francia y extendía su imperio por Europa.
En España, el rey **Carlos IV** y su hijo **Fernando VII** estaban enfrentados, lo que permitió al emperador francés **invadir el reino** y colocar en el trono a su hermano **José I Bonaparte**.
Los españoles se levantaron entonces contra el Ejército francés y lucharon en la dura **guerra de la Independencia**.

El nacimiento del liberalismo...

En la guerra de la Independencia lucharon españoles contra franceses, pero también se enfrentaron españoles con diferentes ideas políticas, como en una **guerra civil**.
Durante el conflicto se celebraron las **Cortes de Cádiz**. Allí se redactó la **primera constitución** de la Historia de España.
Era un texto **liberal**, es decir, defendía conceder libertades y derechos a los ciudadanos. Fue publicada el 19 de marzo de 1812.

... y la vuelta al absolutismo

En la guerra participaron otros países, en uno y otro bando. **Gran Bretaña**, que luchó contra Napoleón, fue fundamental para la victoria española, que tuvo lugar en 1814.
Tras la guerra, **Fernando VII** volvió al trono español.
A pesar de las esperanzas que los españoles tenían en el rey, este suprimió la Constitución y recuperó el **poder absoluto**. Por esta razón, durante los años siguientes se sucedieron enfrentamientos entre liberales y absolutistas, que se prolongarían tras la muerte del monarca, ocurrida en 1833.
Los habitantes de **América**, descontentos por la situación en España, proclamaron su **independencia**.

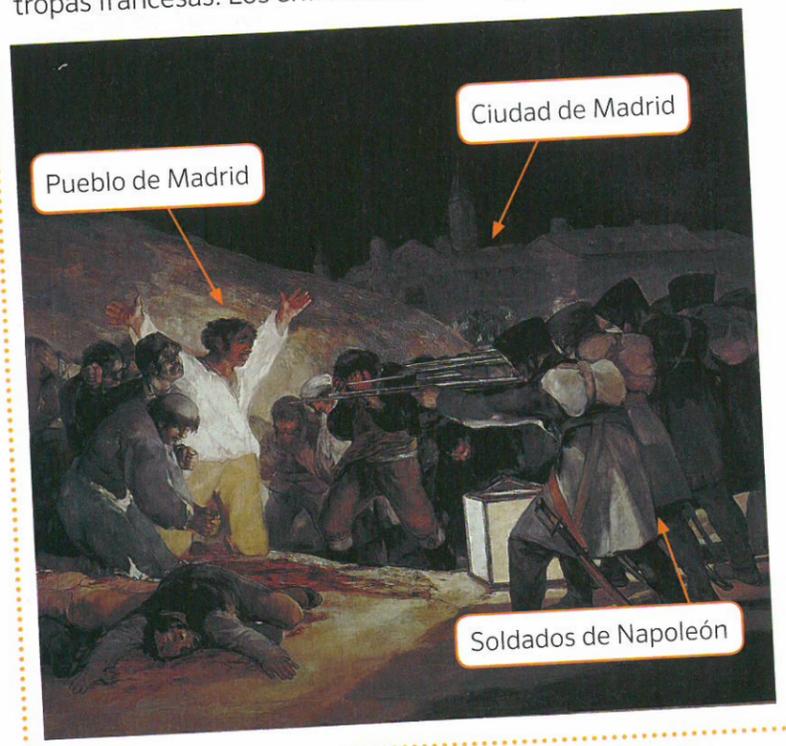
- *Constitución
- *Liberal
- *Absolutismo



Taller de Historia

Analizar una pintura histórica

El arte es una **fuentes historiográfica**. El 2 de mayo de 1808 las gentes de Madrid se sublevaron contra las tropas francesas. Los enfrentamientos significaron el inicio de la guerra. Analiza el hecho en esta pintura.



Observa la obra:

- ¿Qué se representa en la pintura? ¿En qué momento del día sucede? ¿Dónde? ¿Quién participa?
- ¿Quién parece sufrir más?
- ¿Crees que sufren los soldados? ¿Por qué crees que no vemos su rostro?
- ¿Qué sucedía en ese momento en España?

- 14 Dibuja en tu cuaderno un hecho de este período y deja que un compañero lo analice.
- 15 Analiza más obras históricas del período y aprende más sobre la Historia de España.

- ▶ Durante la **guerra de la Independencia** los españoles redactaron la **Constitución de Cádiz**.
- ▶ Durante el reinado de Fernando VII hubo luchas entre **liberales** y **absolutistas**, y se independizaron **colonias** americanas.

- 16 ¿Qué fue la guerra de la Independencia?
- 17 Completa en tu cuaderno la tabla sobre la guerra de la Independencia.

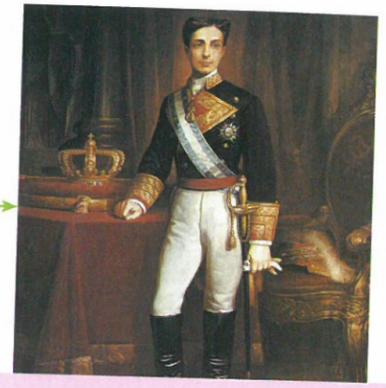
Causas	Consecuencias
...	...

- 18 ¿Cuándo se aprobó la primera Constitución española? ¿Quién la suprimió?
- 19 ¿Qué quiere decir que una constitución es liberal?

- Usa todos tus recursos
- 20 smSaviadigital.com **COMPRENDE** Goya y su tiempo.

- 21 Busca en el *Atlas* el mapa de la guerra de la Independencia. ¿Por dónde entraron los soldados franceses a la península Ibérica?
- 22 Analiza la independencia de las colonias americanas en la sección *Aprende más*. ¿Qué países actuales surgieron de ese proceso?
- 23 ¿Qué santo se celebra el 19 de marzo? ¿Cómo se relaciona con la *Pepa*?

5 España en el siglo XIX



Una guerra por el trono

Fernando VII cambió la **ley de sucesión** al trono. La nueva ley permitía que reinase su hija **Isabel**, que fue declarada heredera.

A la muerte del rey, Isabel tenía tan solo tres años, y su madre, la reina **María Cristina de Borbón**, ejerció de **regente**. El **infante Carlos**, hermano de Fernando VII, no aceptaba la nueva ley de sucesión y reclamó el trono.

Carlos fue apoyado por los **absolutistas**, llamados **carlistas**. Por su parte, la reina regente buscó el apoyo de los **liberales**, quienes pudieron aprobar la **Constitución de 1837**.

Los absolutistas o carlistas rechazaron entonces la situación, y se enfrentaron a los **isabelinos** en la **Primera Guerra Carlista (1833)**.

El reinado de Isabel II

En 1843, Isabel tenía tan solo trece años, pero las Cortes la proclamaron reina.

Durante su reinado, los políticos liberales se organizaron en dos partidos:

- Los **moderados**, representados por **Narváez**, que contaban con el apoyo de las clases acomodadas y defendían un liberalismo limitado o **conservador**. Durante su gobierno, se aprobó la **Constitución de 1845**.
- Los **progresistas**, liderados por **Espartero**, que agrupaban a las clases medias y populares. Defendían ampliar las libertades y que estas favorecieran a más sectores de la población.

Un período de democracia

El reinado de Isabel II se prolongó hasta 1868. Ese año, un grupo de militares se alzó contra la reina, que hubo de exiliarse en Francia.

La caída de Isabel II abrió un **proceso democrático** en España. La nueva **Constitución de 1869** estableció una monarquía parlamentaria, es decir, había un rey pero no gobernaba. El rey elegido fue **Amadeo I**.

El nuevo rey afrontó numerosos problemas, que lo llevaron a renunciar al trono en 1873.

Se proclamó entonces la **Primera República española**, es decir, el primer gobierno sin monarca. Sin embargo, un nuevo levantamiento militar llevó a la **restauración de la monarquía** en 1874.

La Restauración

Un año más tarde, **Alfonso XII** de Borbón, hijo de Isabel II, fue restaurado en el trono.

En ese período se aprobó la **Constitución de 1876**, más conservadora que la anterior, y un nuevo sistema de Gobierno permitió la alternancia de los dos partidos dominantes, los **conservadores** de **Cánovas del Castillo** y los **liberales** de **Sagasta**.

El sistema de la Restauración perduró tras la muerte del rey. Con un hijo recién nacido, su esposa, **María Cristina de Habsburgo**, fue nombrada regente.

Durante su regencia se perdieron las **últimas colonias** españolas en América: Cuba, Puerto Rico y Filipinas.

smSaviadigital.com
COMPRENDE Repasa la España del siglo XIX con esta animación.

- ▶ Durante el reinado de **Isabel II** se implantó el **liberalismo**.
- ▶ Tras un **período democrático**, se restauró la monarquía de los **Borbones**.

- carlistas
- república
- guerra civil



¿Sabías que...?

Durante el siglo XIX hubo numerosas guerras y revueltas en España, y los militares cobraron un gran protagonismo social y político.

Como consecuencia, la mayoría de los líderes políticos de la época fueron militares.

El uso de la fuerza se hizo constante en la política española y los militares protagonizaron varios **pronunciamientos**: rebeliones para modificar el rumbo político del país.

Actividades

- 24 ¿Por qué estalló la Primera Guerra Carlista?
- 25 ¿Por qué fueron regentes María Cristina de Borbón y María Cristina de Habsburgo?
- 26 ¿Qué es una república? Consulta la sección **Aprende más** y conoce otros países con ese sistema de Gobierno.

- Usa todos tus recursos**
- 27 Copia y completa la línea del tiempo. ¿Cuántas constituciones se aprobaron? ¿Cuáles eran más liberales?
 - 28 ¿Qué gobierno del siglo XIX se parece más a la monarquía parlamentaria actual?

La vida en España durante el siglo XIX

Hoy día España es uno de los mayores constructores mundiales de trenes de alta velocidad y exporta sus trenes a países como Japón. Aunque te resulte normal, te parecerá sorprendente cuando sepas que los primeros trenes llegaron a España con décadas de retraso...

Una economía poco industrializada

A lo largo del siglo XIX, España experimentó transformaciones económicas y sociales que la aproximaron al modelo de vida de la Edad Contemporánea. Pero esos cambios llegaron con mucha lentitud.

Durante todo el siglo, la mayoría de la población siguió trabajando en el **campo** con técnicas agrícolas muy **atrasadas**, frente a países como Inglaterra o Alemania, que usaban maquinaria avanzada y producían grandes cantidades de grano.

La **industrialización** se concentró en zonas como el País Vasco y Cataluña, y en grandes **ciudades**, y los **transportes** modernos, como el ferrocarril, no llegaron hasta la segunda mitad del siglo. La falta de zonas industrializadas y de transportes modernos en gran parte del territorio retrasó aún más la **débil** industrialización y el comercio.

¿Cómo era la sociedad de clases?

A pesar de lenta industrialización, la **burguesía** logró cierto enriquecimiento. Además, apoyándose en las ideas liberales, exigió derechos políticos y llegó a convertirse en la **clase social dominante**.

Por el contrario, las **clases obreras**, que trabajaban en las industrias, sufrían duras condiciones laborales y gran **pobreza**. Estas desigualdades impulsaron sus **reivindicaciones políticas**. En el campo, los **campesinos** también vivían en situación de **pobreza extrema**.

Cultura frente a analfabetismo

La mayoría de la población era **analfabeta**, pese a los intentos de algunos gobiernos por lograr la escolarización infantil. Por el contrario, una **minoría** disfrutaba de una importante **vida cultural**. Los artistas y escritores reflejaron los cambios del momento:

- A comienzos del siglo XIX destacaron las obras de **Francisco de Goya**. Además, los artistas y escritores del **romanticismo** reflejaron el ambiente revolucionario y la vida burguesa.
- A mediados de siglo, los escritores y pintores del **realismo** reflejaron la realidad y retrataron la sociedad industrial.
- A finales del siglo XIX, los pintores **impresionistas** se vieron influidos por los avances técnicos: la velocidad de los transportes a vapor, las primeras fotografías... y los plasmaron en sus obras. Fue el caso de Darío de Regoyos o, más tarde, de Joaquín Sorolla.
- Ya en el paso al siglo XX, escritores como Machado, Unamuno y Baroja formaron la **Generación del 98**. Juntos denunciaron los males de la sociedad española y pidieron la modernización del país y su acercamiento a Europa.

Además, varios **investigadores** realizaron avances científicos. Ramón y Cajal, por ejemplo, recibió el Premio Nobel de Medicina.



1. La riqueza se convirtió en la base de las nuevas **clases sociales**. Los **burgueses** enriquecidos con la industria pasaron a ser la **clase alta**, sin necesidad de pertenecer a la nobleza. Vivían en las ciudades, en barrios modernos y cuidados llamados ensanches.

- industrialización
- obrero
- absolutismo

smSaviadigital.com
JUEGA Y APRENDE Busca las palabras ocultas.

3. El tren y el barco de vapor se convirtieron en los principales **transportes** del siglo XIX. Sin embargo, el ferrocarril también llegó con retraso a España. No fue hasta 1848 cuando se inauguró la primera línea entre Barcelona y Mataró.

LA CIUDAD INDUSTRIAL

4. El **carbón** que se quemaba en las fábricas y en los transportes era muy **contaminante**.

2. En las ciudades existían **barrios obreros** donde las condiciones de vida eran extremadamente malas. Allí vivían las **clases bajas** más pobres, como los obreros de las **fábricas**. Aún así, la mayoría de la población eran campesinos, y sus condiciones de vida igual de malas.

- ▶ La **industrialización** española fue un proceso muy lento.
- ▶ Los **burgueses** dominaban la industria y el comercio. Los **obrerros y campesinos** sufrían condiciones de extrema pobreza.

Actividades

- 29 ¿Qué problemas tuvo la economía española durante el siglo XIX?
- 30 ¿Por qué el proletariado aumentó sus reivindicaciones políticas en el siglo XIX? ¿Contra qué clase social crees que protestaba?
- 31 ¿Por qué crees que la mayoría de la población española era analfabeta? ¿Qué clase social disfrutaba de la cultura?

Usa todos tus recursos

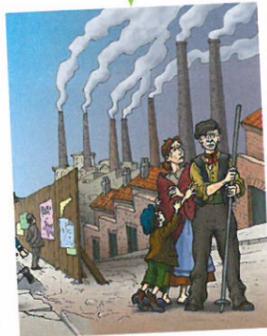
- 32 Busca en el *Atlas* el mapa sobre la economía española del siglo XIX y responde a las preguntas:
- a) ¿En qué zonas del país hubo mayor desarrollo industrial? ¿Tenían tren o puerto?
- b) ¿Qué actividades económicas eran las propias de tu comunidad autónoma?

Organiza tus ideas

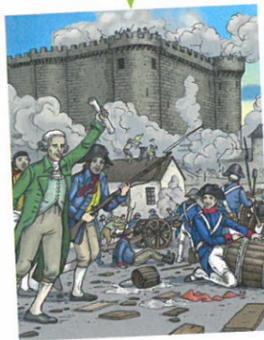
1750 REVOLUCIÓN INDUSTRIAL EN GRAN BRETAÑA

1789 REVOLUCIÓN FRANCESA

EL SIGLO XIX EN ESPAÑA



- 1808 Invasión napoleónica. Reinado de ●●● Bonaparte
- 1814 Reinado de ●●● VII de Borbón
- 1833 Inicio de la regencia de María Cristina de ●●●
- 1843 Inicio del reinado de ●●● II de Borbón
- 1868 Período democrático
- 1871 Inicio del reinado de Amadeo I de ●●●
- 1873 Primera República
- 1874 Restauración de los Borbones. Reinado de ●●● XII
- 1885 Inicio de la regencia de María Cristina de ●●●



Trabaja con el esquema

33 Copia el esquema en tu cuaderno y complétalo con los nombres de los monarcas y regentes que faltan.

34 Señala las causas y consecuencias de los siguientes acontecimientos.

guerra de la Independencia Primera República

Restauración borbónica

35 Observa el orden del esquema.
• ¿Crees que la llegada de las ideas ilustradas a España fue causa o consecuencia de la invasión napoleónica? Justifica tu respuesta.

36 Sitúa en tu esquema estos hechos. ¿Bajo qué reinado sucedieron?
a) 1814. Fin de la guerra de la Independencia
b) 1833. Primera Guerra Carlista
c) 1848. Primera línea ferroviaria española
d) 1870. Extensión de la industrialización en España

37 Define y explica las parejas de términos.

burguesía - ensanche

Napoleón - guerra de la Independencia

obrero - Revolución Industrial

38 Señala en tu esquema, con un solo color, los períodos que consideras que fueron más democráticos.

39 ¿Qué relación familiar existía entre los reyes Alfonso XII y Fernando VII?

40 Sitúa en tu esquema las principales constituciones españolas del siglo XIX.

41 Escribe en tu cuaderno el nombre de estos hechos históricos:
a) Los franceses se levantaron en 1789 contra el absolutismo.
b) Entre 1808 y 1814 el pueblo español luchó para expulsar a las tropas de Napoleón.

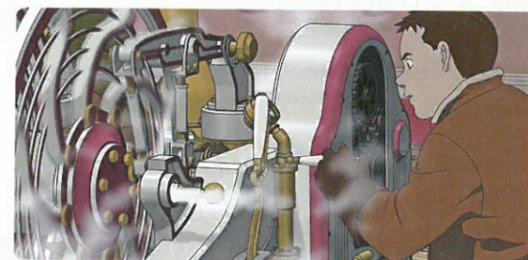
Repasa la unidad

42 Observa la caricatura.



- a) ¿Qué representa?
- b) ¿Qué tipo de fuente histórica es?

43 ¿Quién es y en qué siglo vivió?



- a) Trabaja en una fábrica que construye la primera locomotora de vapor para España.
- b) Necesita leyes que protejan sus derechos.
- c) Reside en un barrio obrero.

44 Identifica el error de las siguientes afirmaciones y cópialas corregidas en tu cuaderno.

- a) En la Primera Guerra Carlista se aprobó la Constitución de Cádiz.
- b) Las colonias españolas en América pidieron su independencia al rey Amadeo I.
- c) Durante el siglo XIX la economía española tuvo una rápida industrialización.
- d) Al morir Alfonso XII, asumió la regencia María Cristina de Borbón.

45 ¿Qué medida del tiempo es más adecuada para la Edad Contemporánea? ¿Por qué?

lustros siglos milenios décadas

46 Lee estos artículos de la Constitución de Cádiz y responde a las cuestiones en tu cuaderno.

- Art. 14. El Gobierno de la nación es una monarquía moderada hereditaria [...].
- Art. 16. La potestad de hacer las leyes reside en las Cortes con el Rey [...].
- Art. 27. Las Cortes son la reunión de todos los diputados que representan a la nación, nombrados por los ciudadanos [...].

- a) ¿Qué es una Constitución?
- b) Según los artículos, ¿por qué la Constitución de 1812 supuso un avance democrático?
A. Porque acabó con el liberalismo.
B. Porque acabó con el absolutismo.
- d) ¿En qué contexto histórico se redactó? ¿Qué rey suprimió la suprimió?

47 Observa y responde a las cuestiones.



GUSTAVE CAILLEBOTTE: *Calle de París, un día lluvioso*, 1877

- a) ¿Qué tipo de barrio de la sociedad industrial se ve representado?
- b) ¿Cómo son las calles? ¿Cómo van vestidas las personas? ¿A qué clase social pertenecen?

¿Quién vive aquí?

El ensanche de Barcelona fue el primer barrio burgués español. Es un barrio con calles anchas y ordenadas, donde se construyeron edificios lujosos para los burgueses. Fue muy importante el arquitecto Antoni Gaudí, que construyó casas que son auténticas obras de arte.



- 1 ¿Qué zonas de España concentraron el desarrollo industrial?
- 2 ¿Cómo vivía la burguesía española en el siglo XIX? Explica cómo eran sus barrios.
- 3 Investiga sobre una de estas obras de Gaudí y averigua para qué familia los construyó. ¿A qué se dedicaban?

Palacio Güell

Casa Batlló

Casa Milà

Pinturas y novelas muy sociales

1. Las obras del **Romanticismo** se solían ambientar en épocas, países y paisajes lejanos. A menudo mostraban sentimientos de profundo sufrimiento, como el miedo de quienes luchaban en las **revoluciones** por toda Europa o el dolor por la pérdida de un ser querido.
2. Por otra parte, las nuevas **ciudades industriales** de finales del siglo XIX dieron lugar a un arte más **realista**. Reflejaba las condiciones de extrema pobreza en que vivían las clases más desfavorecidas, en un intento por representar la propia realidad y no los sentimientos del autor.

A. El trabajo en una mina

Ya ves cómo nos tienen aquí. [...] No somos gente, sino animales. A veces se me pone en la cabeza que somos menos que las mulas, y yo me pregunto si me diferencio en algo de un borrico...

BENITO PÉREZ GALDÓS, *Marianela*



B. La pérdida de los padres

Huérfano casi al nacer, quedé al cuidado de unos parientes. Ignoro los detalles de su niñez; solo puedo decir que, cuando le hablaban de ella, se oscurecía su frente y exclamaba con un suspiro: —¡Ya pasó aquello!

GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER, *¡Es raro!*

- 1 Lee los dos textos. ¿Qué clase social se describe en el texto A? Explica sus condiciones de vida en el siglo XIX en España.
- 2 ¿Qué texto crees que es realista? Justifica tu respuesta.

La Historia en la pared

En *La familia de Carlos IV*, Francisco de Goya retrató a los protagonistas históricos de los comienzos del siglo XIX en España.



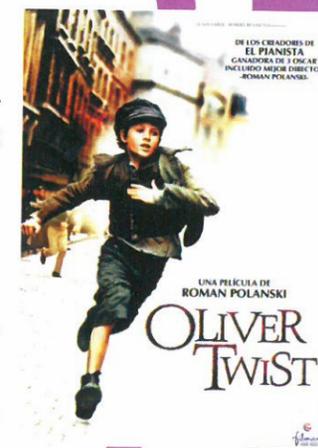
- 1 El rey **Carlos IV**, padre de Fernando VII, ya había iniciado el cambio de la ley de sucesión en España, pero no llegó a publicarse.
- 2 **Fernando VII**, hijo de Carlos IV, reinó de 1814 a 1833. Impuso una nueva ley sucesoria que permitió a su hija Isabel heredar el trono al morir él.
- 3 El hermano de Fernando VII, **Carlos María Isidro**, luchó por subir al trono de España en la Primera Guerra Carlista (1833).
- 4 Otra hermana de Fernando VII, la **infanta María Isabel** será la madre de la futura reina regente, **María Cristina de Borbón**.

- 1 Carlos IV era el monarca español durante la Revolución francesa. ¿Qué le sucedió al rey durante la invasión napoleónica? ¿Regresó al trono tras la guerra?
- 2 ¿Cuándo reinó en España Fernando VII? ¿Qué forma de monarquía representó? Explícalo.
- 3 ¿Quién fue Carlos María Isidro? ¿Cómo influyó en la Historia de España? Explica su relación con María Cristina de Borbón, futura reina regente.

Tarea final La sociedad en pantalla

Vamos a crear una película social ambientada en el siglo XIX.

- PASO 1** A punto de terminar el siglo XIX, apareció uno de los grandes medios de comunicación de masas actuales: el cine. Investiga y responde a las cuestiones:
 - ¿Cuántos colores se veían en una pantalla cinematográfica del siglo XIX?
 - ¿Quién inventó el proyector de cine?
 - ¿Cómo se generan imágenes en movimiento?
- PASO 2** En grupos, investigad y comparad cómo vivían la mujer obrera y la mujer burguesa en el siglo XIX.
- PASO 3** Cread un guion para una secuencia de cine ambientada en el siglo XIX. Procurad representar la forma de vida de alguna de las clases sociales del período, tanto hombres como mujeres.
- PASO 4** Preparad la representación de la escena ambientada en el XIX y grabadla.
- PASO 4** Organizad una proyección de vuestras secuencias para otras aulas.



smSavialdigital.com

VALORA LO APRENDIDO ¿Cómo has trabajado en esta tarea?

Nuestra historia reciente



Un experimento sorprendente

En 1960 un psicólogo social norteamericano de la Universidad de Harvard, Stanley Milgram, trató de dibujar la red de las conexiones entre las personas de Estados Unidos. Para ello, envió una serie de cartas a personas del país seleccionadas al azar. Les pedía que trataran de hacer llegar esa misma carta a un amigo suyo que vivía en Boston, pero no daba la dirección. Para lograrlo, debían enviarla a alguien conocido, que la enviaría a otro conocido, etc. La mayoría de las cartas llegaron al amigo de Stanley Milgram. Lo más asombroso es que en la mayoría de los casos, bastaron solo seis personas de enlace.

El famoso descubrimiento de Milgram fue conocido popularmente como "los seis grados de separación" y establece que cada persona del planeta se hallaría separada de otra solo por seis intermediarios personales.

VICENTE VERDÚ: *Yo y tú, objetos de lujo*. Debate, 2005

Hablamos

Según el texto, estamos conectados con cualquier ser humano a través de seis personas. Un presidente africano o un sherpa del Himalaya están más cerca de nosotros de lo que creemos. Pero, ¿quién nos conecta?

- 1 ¿A quién te gustaría conocer si pudieses hacer este experimento? ¿Para qué lo usarías?
- 2 Hoy día más de dos millones de españoles viven en el extranjero por trabajo, estudios o porque regresan a los países en que nacieron. ¿Cuándo crees que emigra más gente: en época de crisis o en época de crecimiento económico?
- 3 La inmigración y la emigración unen culturas y nos enseñan a adaptarnos. ¿Es algo positivo? ¿Por qué?
- 4 En la primera mitad del siglo xx algunos gobiernos europeos rompieron las relaciones con otros países del continente, e incluso invadieron sus territorios y sometieron a sus habitantes. ¿Cómo es la relación actual entre los países europeos?

Y tú, ¿qué opinas?

- 5 Cuando dos culturas o dos personas defienden diferentes ideas sobre un mismo tema, ¿cuál es la forma más adecuada de llegar a un acuerdo? ¿Cómo se aplica esto a un gobierno?

¡Qué importante es... dialogar con respeto!

A lo largo de los siglos xx y xxi la democracia se ha estabilizado en Europa, a pesar de sufrir serios peligros. Para lograrlo, los europeos y los españoles han aprendido a dialogar y a respetar las opiniones y los derechos de los demás.

Tarea final

Ponemos en marcha una democracia y la comparamos con una dictadura.

1 El mundo entre los siglos xx y xxi

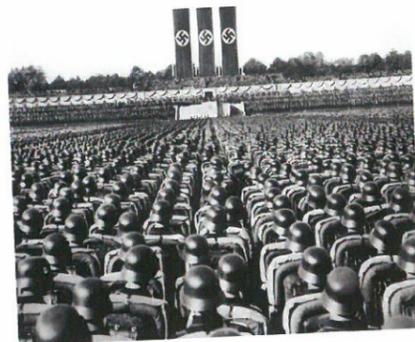
A lo largo de los siglos xx y xxi ha habido grandes **avances tecnológicos** y sociales. Sin embargo, a pesar de la llegada de la **democracia** a Europa, también se han vivido las guerras más devastadoras de la Historia de la humanidad: las dos guerras mundiales del siglo xx.

Los difíciles comienzos del siglo xx

En estas fotografías aparecen algunos de los principales hechos de la **primera mitad del siglo xx**. ¿Qué representan? ¿Cuáles muestran abusos de los derechos de las personas?



1. En 1900 los europeos habían colonizado el continente africano y gran parte de Asia. Algunos **países imperialistas** trataban a los habitantes de esos territorios como esclavos, atentando contra el derecho a la **libertad**.



2. La lucha por los territorios y las materias primas llevó a la **Primera Guerra Mundial**. Más tarde, los nuevos **gobiernos** dictatoriales en Europa causaron la **Segunda Guerra Mundial**. Estos conflictos atentaron contra el derecho más básico: la **vida**.



3. Aun así, muchos países europeos prohibieron la esclavitud y lograron el **sfragio universal** pleno, que permitía a la mujer votar por primera vez. En estos países democráticos se dio un gran avance en el derecho a la **igualdad**.



¡Qué moderno es todo!
¡Cuántos medios de transporte!
¡Qué cantidad de entretenimientos!

Taller de Historia

Un texto para defender los derechos

Los Estados deberán:

- Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita, y fomentar la enseñanza secundaria para todos los niños.
- Cooperar para eliminar el analfabetismo en el mundo y para facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza.

Con ayuda de la información que aparece en el texto, responde a las siguientes preguntas.

- 1 Este año acabas una etapa de tu educación y empiezas otra. ¿Son las dos obligatorias? ¿Sabes por qué?
- 2 ¿En qué continentes pueden estar las aulas que ves en la página? ¿En qué se diferencian? ¿Deben ayudar los países ricos a la educación de los pobres?



Los problemas de nuestro mundo

A pesar de los avances que se han realizado, en nuestra sociedad aún hay **graves problemas** que necesitan soluciones urgentes. Entre todos ellos destacan estos:

- **Las desigualdades.** En zonas de África, Asia y América, e incluso en nuestro propio continente y país, se viven situaciones de injusticia, debidas a las dictaduras, a las guerras o a las situaciones de pobreza.
- **La conservación del planeta.** El consumo excesivo de combustibles, plásticos y electricidad provoca la contaminación del agua potable y agota los recursos del planeta. La falta de agua es uno de los problemas más graves que afecta a muchos países.

- ▶ En la primera mitad del siglo xx hubo dos **guerras mundiales**.
- ▶ En los **países ricos** y **democráticos** se invierte en grandes avances tecnológicos.
- ▶ La **pobreza** y los **daños al medioambiente** son graves problemas actuales.

Actividades

- 3 Señala dos hechos positivos y dos hechos negativos de la primera mitad del siglo xx.
- 4 ¿Qué transportes y medios de comunicación usas a diario? ¿Existían en la Edad Moderna?
- 5 ¿Por qué es una ventaja para las personas recibir una buena educación?

Usa todos tus recursos

- 6  **smSaviadigital.com**
COMPRENDE Durante la primera mitad de siglo xx surgieron en Europa occidental los **fascismos**, como el nazismo de Hitler. En la Europa del este, surgieron a su vez los **regímenes comunistas**. Observa los hechos.
- 7 Esta noche, visualiza el telediario y toma notas sobre los problemas que te parezcan más graves en España.

2 España a comienzos del siglo xx

¿Tienes un hermano o un primo mayor, en la universidad o trabajando? ¿Has pensado que nació en otro siglo? ¿Y que todos los españoles mayores de 40 años que conoces nacieron durante una dictadura? ¡El siglo xx, por raro que parezca, forma parte de nuestra historia reciente!

El complejo reinado de Alfonso XIII

Los comienzos del siglo xx en España, al igual que en el resto de Europa y del mundo, fueron difíciles. Entre 1902 y 1931 reinó **Alfonso XIII** de Borbón.

- En la primera etapa del reinado, se desarrolló el **regeneracionismo**, un intento de aplicar reformas para mejorar la situación del país.
- El regeneracionismo no evitó la gran **crisis de 1917**, protagonizada por las duras huelgas y las muertes de soldados españoles en la **guerra en Marruecos**.
- Impulsado por el descontento de la población, el general **Primo de Rivera** dio un golpe de Estado y, en 1923, instauró una **dictadura**.

En 1930, ante la imposibilidad de controlar el Estado, Primo de Rivera renunció y el rey intentó recuperar las reformas democráticas. Sin embargo, la crisis y la dictadura habían puesto a muchos grupos en contra del monarca.

En las elecciones municipales de 1931 los republicanos ganaron las elecciones en las principales ciudades y **Alfonso XIII abdicó**.

La Segunda República

La crisis de la monarquía permitió que en 1931 se proclamase la **Segunda República**.

Tras unas primeras elecciones, las nuevas Cortes aprobaron una **constitución democrática** y pusieron en marcha una profunda reforma del país: se expropiaron tierras a grandes propietarios y se repartieron a campesinos, se reformó el Ejército, se establecieron estatutos de autonomía en Cataluña y País Vasco, y se reformó la educación primaria.

Pero las reformas fueron algo lentas y muchos sectores eran contrarios a ellas. La **tensión política** fue cada vez mayor, y los partidos, tanto de izquierdas como de derechas **se radicalizaron**.

Además, las huelgas, el descontento del Ejército y la corrupción se agravaron, poniendo el sistema democrático en peligro.



Alfonso XIII



El 14 de abril se proclamó la Segunda República en las principales ciudades de España. Una de las mayores concentraciones tuvo lugar en la famosa Puerta del Sol de Madrid.

La Guerra Civil y la dictadura

Aprovechando la situación en España, un grupo de militares se sublevó contra la República. Sucedió en 1936 y entre ellos estaba el **general Franco**. Durante tres años, una dura **Guerra Civil** enfrentó a los españoles y dejó el país arrasado y arruinado.

La guerra tuvo un gran **impacto internacional**, pues en ella intervinieron soldados voluntarios de otros países europeos, representando la lucha entre la **democracia** y el **fascismo**.

Al finalizar el conflicto, Franco impuso una **dictadura militar**, y muchos de los perdedores fueron perseguidos, encarcelados y ejecutados. La dictadura eliminó las leyes democráticas y las libertades.



A pesar de la dictadura, **desde 1960** España vivió un considerable **crecimiento económico** y superó la posguerra, pero sus habitantes continuaban privados de libertades. En esos años muchas personas emigraron a las **ciudades** en busca de empleo en las fábricas y en el turismo. Además de este **éxodo rural** interno, miles de españoles emigraron a otros países de **Europa**.

Franco murió en 1975.

- ▶ A comienzos del siglo xx reinó en España **Alfonso XIII**. Su reinado concluyó tras la dictadura de **Primo de Rivera**.
- ▶ La **Segunda República** hizo profundas reformas, pero la **Guerra Civil** puso fin al sistema democrático.
- ▶ La dictadura del **general Franco** fue antidemocrática y duró hasta 1975.



Francisco Franco

Al acabar la guerra, los bombardeos habían dejado las ciudades destrazadas.

Muchos republicanos tuvieron que exiliarse a otros países al perder la guerra. Los países que más españoles recibieron estaban en Europa y América.

Durante la dictadura, las mujeres españolas perdieron todos los derechos adquiridos en épocas anteriores. No podían sacar dinero de un banco o trabajar sin la firma de su marido.

Actividades

- Corrige los errores en tu cuaderno.
 - La Segunda República favoreció a los grandes propietarios de tierras.
 - Durante el franquismo se aprobó en España una constitución democrática.
 - El período franquista concluyó con el estallido de la Guerra Civil.

- Completa la tabla en tu cuaderno.

	Causas	Consecuencias
Segunda República
Guerra Civil

Usa todos tus recursos

- Elabora un eje cronológico que abarque de 1902 a 1975. Incluye los principales hechos y señala los períodos democráticos y los no democráticos.
- Pregunta a dos mujeres mayores de 60 años sobre las limitaciones que la dictadura franquista imponía a las mujeres.

Párate a pensar

Has estudiado uno de los períodos más duros de la política contemporánea en Europa. Repasa e interpreta lo que has aprendido para comprender mejor los cambios que estudiarás a continuación.

12 Lee el texto y responde a las cuestiones.

Los fascismos fueron movimientos políticos que aparecieron entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial en Europa. Controlaban todas las actividades del Estado, sin separar los poderes ejecutivo, legislativo y judicial. Eran militaristas y nacionalistas, es decir, para ellos el Estado y el país estaban por encima de los ciudadanos.

Esos partidos eran contrarios a las democracias, y no aceptaban la oposición política ni las leyes votadas democráticamente. Además, defendían la expansión de sus territorios de forma imperialista.

Los dos dictadores fascistas más destacados fueron Mussolini en Italia y Hitler en Alemania.

- Define fascismo en tu cuaderno.
- Indica contra qué derechos fundamentales atentaron los fascismos.
- Explica qué puntos del fascismo piensas que fueron comunes al franquismo.
- Tras leer el texto, ¿por qué crees que los fascismos lucharon contra la Segunda República española?

13 Observa los mapas y lee la información. Después, contesta a las preguntas.



La **zona sublevada o nacional** estuvo controlada por los militares dirigidos por Franco, y fue apoyada por los sectores más conservadores: las clases altas, los campesinos con más tierras y las personas más cercanas a la Iglesia. Se permitió un solo partido político afín al levantamiento, llamado Falange, y se persiguió y mató a miles de republicanos.

La **zona republicana**, durante la guerra, vivió revoluciones de obreros y campesinos, y se dio una dura represión contra el bando contrario, especialmente contra los católicos y la derecha. En esta zona estaban las grandes ciudades y pronto faltaron los alimentos. Miles de niños y mujeres fueron enviados a otros países para protegerlos.

- Por parejas, explicad a qué bando pertenecía en 1936 y en 1939 la zona en la que vivís.
- Resumid cómo creéis que vivían estas personas en vuestro territorio en 1936.

un republicano

un sublevado

una mujer

14 Tras largos años de dura posguerra, se produjo un período de desarrollo económico durante la dictadura que se conoció como desarrollismo. Corrige las afirmaciones en tu cuaderno.

- El crecimiento económico se dio a partir de 1939.
- El dictador durante el desarrollismo fue Primo de Rivera, que murió, años más tarde, en 1930.
- Durante el desarrollo, las mujeres contaban con las mismas libertades y derechos que los hombres.
- A lo largo de ese período hubo varios partidos políticos en el Gobierno, como Falange.
- El crecimiento económico se dio en las zonas rurales, a las que emigraron miles de personas.



El Seat 600 fue el coche español que simbolizó el crecimiento económico en los años 60 y 70.

España era así...

15 Copia y completa las fichas en tu cuaderno con lo que has aprendido. Relaciona cada hecho con una fotografía.

Hecho	Fotografía	Sucedió en el bando
Apoyo de la Alemania nazi
Control de Francisco Franco
Evacuación de Madrid ante los bombardeos
Huida a otros países tras los avances de la guerra



3 El proceso de Transición

En 1975 murió Franco. En apenas unos años, España pasó a ser una democracia en la que las mujeres y los hombres habían recuperado sus libertades y sus derechos. ¿Cómo fue posible?

El cambio hacia la democracia

Tras la muerte del dictador, los políticos y ciudadanos se esforzaron para llegar a acuerdos y, a pesar del dolor del pasado, **lograr una democracia estable** con vistas al futuro. Así se puso en marcha un proceso denominado **Transición**.

En ese proceso, Franco fue sustituido por el rey **Juan Carlos I** de Borbón, que nombró presidente a **Adolfo Suárez**. Durante su Gobierno se aprobaron leyes que ponían fin a la dictadura.

La Constitución de 1978... ¡y de hoy!

La culminación del proceso llegó con la aprobación de la **Constitución de 1978**. En ella se establece cómo es el Estado:

- La **soberanía nacional** reside en el pueblo y los ciudadanos eligen a sus representantes por **sufragio universal**.
- España es una **monarquía parlamentaria**: el jefe del Estado español es el **rey**, pero el pueblo elige a los miembros de las **Cortes**. Las Cortes aprueban las leyes y eligen al **Presidente del Gobierno** en representación de los ciudadanos. Las Cortes son el Congreso de los Diputados y el Senado.
- En España hay **separación de poderes**: cada uno de los poderes del Estado reside en una institución independiente.
- Los españoles tienen derechos y libertades, pues España es un **Estado social y democrático de derecho**.
- España es un **Estado de las autonomías**, en el que las comunidades autónomas pueden gestionar aspectos como la sanidad y la educación.

¿Sabías que...?

En 1981 un grupo de militares asaltó el Congreso de los Diputados y secuestró al Gobierno y a los parlamentarios.

Los españoles pasaron la noche con miedo, pegados a los televisores y a las radios, pues temían una nueva dictadura. Al día siguiente, se detuvo a los rebeldes y España confirmó su democracia.

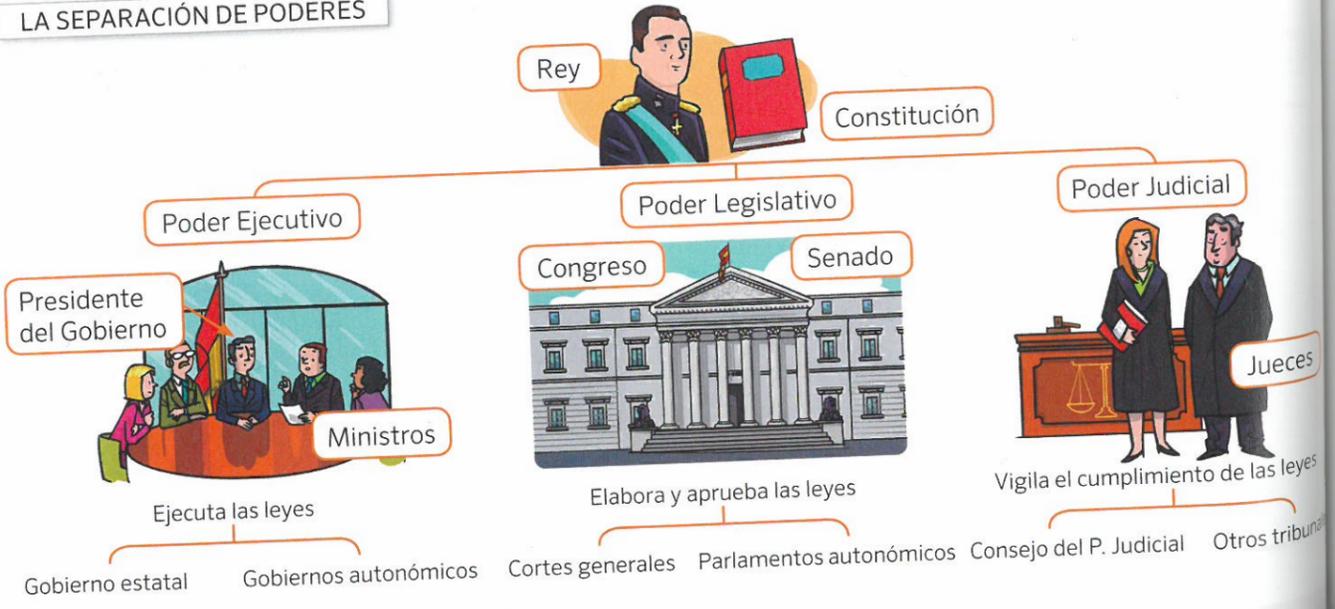
- ¿Tus abuelos o tus padres vivieron este episodio? ¡Pídeles que te cuenten su experiencia!



Trabaja con el esquema

- 16 ¿Qué es la separación de poderes? Explícalo.
- 17 ¿Quién gobierna en España?

LA SEPARACIÓN DE PODERES



EL ESTADO DE LAS AUTONOMÍAS



smSaviadigital.com **PRACTICA** ¿Cómo se organiza el Estado?

smSaviadigital.com **PRACTICA** Repasa el sistema político español. ¿Qué son las comunidades autónomas?

Actividades

- 18 Establece cuatro diferencias entre una democracia y una dictadura.
- 19 ¿Cómo es el Estado español, según la Constitución?
- **Usa todos tus recursos**
- 20 Explica este artículo de la Constitución.

Art. 10/2. Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales.

- ▶ El rey **Juan Carlos I** y el presidente del Gobierno, **Adolfo Suárez** pusieron en marcha la **Transición** a la democracia.
- ▶ La **Constitución de 1978** establece y protege la democracia en España.

4 La España actual

En las últimas décadas, España ha experimentado un proceso de **modernización** que ha cambiado nuestra forma de vida. ¡Y tú lo has vivido!

Un país estable y social

Desde la Transición, España vive un **período de estabilidad** democrática, marcado por la **alternancia en el poder** de dos partidos políticos: el Partido Socialista y el Partido Popular. Durante estos años se ha consolidado el **Estado de bienestar**.



Hoy día, España es también un Estado miembro de la **Unión Europea**. Este hecho y la adopción del **euro**, han proporcionado grandes ventajas económicas y mayor estabilidad al país. Pero la **crisis** iniciada en 2008 ha hecho peligrar el Estado de bienestar, debido a los **recortes de gastos públicos**.

- Estado de bienestar
- euro

Desde la Transición hasta hoy	
1975	Juan Carlos I, rey.
1976	Adolfo Suárez es nombrado presidente del Gobierno por el rey.
1977	Elecciones democráticas. Adolfo Suárez es elegido presidente del Gobierno en las urnas.
1978	Aprobación de la Constitución actual.
1979	Nacimiento de las primeras comunidades autónomas.
1982	Primer gobierno del PSOE. Durante el gobierno de Felipe González se iniciaron reformas para desarrollar el Estado de bienestar.
1986	España accede a la Comunidad Económica Europea (CEE).
1992	Se inaugura la primera línea de AVE para la Exposición Universal de Sevilla. Barcelona acoge los Juegos Olímpicos. Se forma la UE a partir de la CEE.
1996	Primer gobierno del PP. Durante el gobierno de José María Aznar continuaron el crecimiento económico y la modernización del país.
2002	Se pone en circulación el euro.
2004	Segunda etapa de gobierno del PSOE, con José Luis Rodríguez Zapatero. Nuevas leyes favorecieron la igualdad y los derechos ciudadanos.
2008	Inicio de la crisis económica.
2011	Segundo gobierno del PP, con Mariano Rajoy.
2014	Felipe VI, nuevo rey.

La sociedad del siglo XXI

La sociedad española actual es muy diferente a la de la Transición. En ella, la globalización ha facilitado el movimiento de personas e ideas.

- Los **jóvenes** tienen más libertades en la sociedad y en el hogar. La educación, que cada vez se acerca más a las nuevas tecnologías, es ahora un derecho, y es obligatoria y gratuita hasta los 16 años.
- Las **mujeres** tienen reconocida ahora la igualdad de derechos respecto a los hombres, aunque aún existen casos en los que no se respeta.
- Se ha dado un **envejecimiento** de la población, es decir, cada vez nacen menos niños y las personas viven más años.
- La sociedad es más abierta e **intercultural** gracias a la llegada de inmigrantes y a la apertura hacia Europa y al mundo.



La migración del campo a la ciudad ha provocado el abandono de muchas zonas del país. Sin embargo, la llegada de inmigrantes ha aportado a los pueblos y ciudades una mayor variedad cultural.

- ▶ Las últimas décadas han sido de crecimiento y modernización, y se ha consolidado el **Estado de bienestar**.
- ▶ En esos años se han alternado gobiernos **socialistas** y **populares**.
- ▶ La **sociedad** española del siglo XXI se ha **modernizado**.

Actividades

21 Copia en tu cuaderno y completa la tabla.

Año	Presidente	Partido	Rey
1977
1982
1996
2004
2011

22 ¿Qué ventajas aporta a nuestra sociedad el Estado de bienestar? Explica la relación entre los impuestos y los beneficios sociales.

¿Sabías que...?

La Constitución reconoce que la sociedad española es diversa y defiende esa diversidad.

“Artículo 3/3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección”.

- ¿Cuántas lenguas oficiales se hablan en España? ¿Cuántas hablas tú? ¿Sabías que, durante años, muchas de ellas no estaban protegidas por la ley?

Usa todos tus recursos

23 ¿Qué importancia crees que tienen?

- La educación para todos.
- La igualdad de la mujer.

24 Los museos protegen la herencia cultural, la historia y la diversidad de España.

- Cuenta a tus compañeros tu experiencia en un museo de Historia.
- Debatid en clase. ¿Por qué es importante que los museos conserven el patrimonio? ¿Cuál debe ser nuestra actitud al visitarlos?

15 La Edad Contemporánea

La Edad Contemporánea es la etapa más reciente de la Historia. Empieza en 1789, cuando estalló la revolución francesa, y llega hasta nuestros días.

En este período de algo más de doscientos años se han producido muchos más cambios que en los cuatro mil años anteriores. La mayor parte de esos cambios empezaron en el siglo XIX, con la revolución industrial.

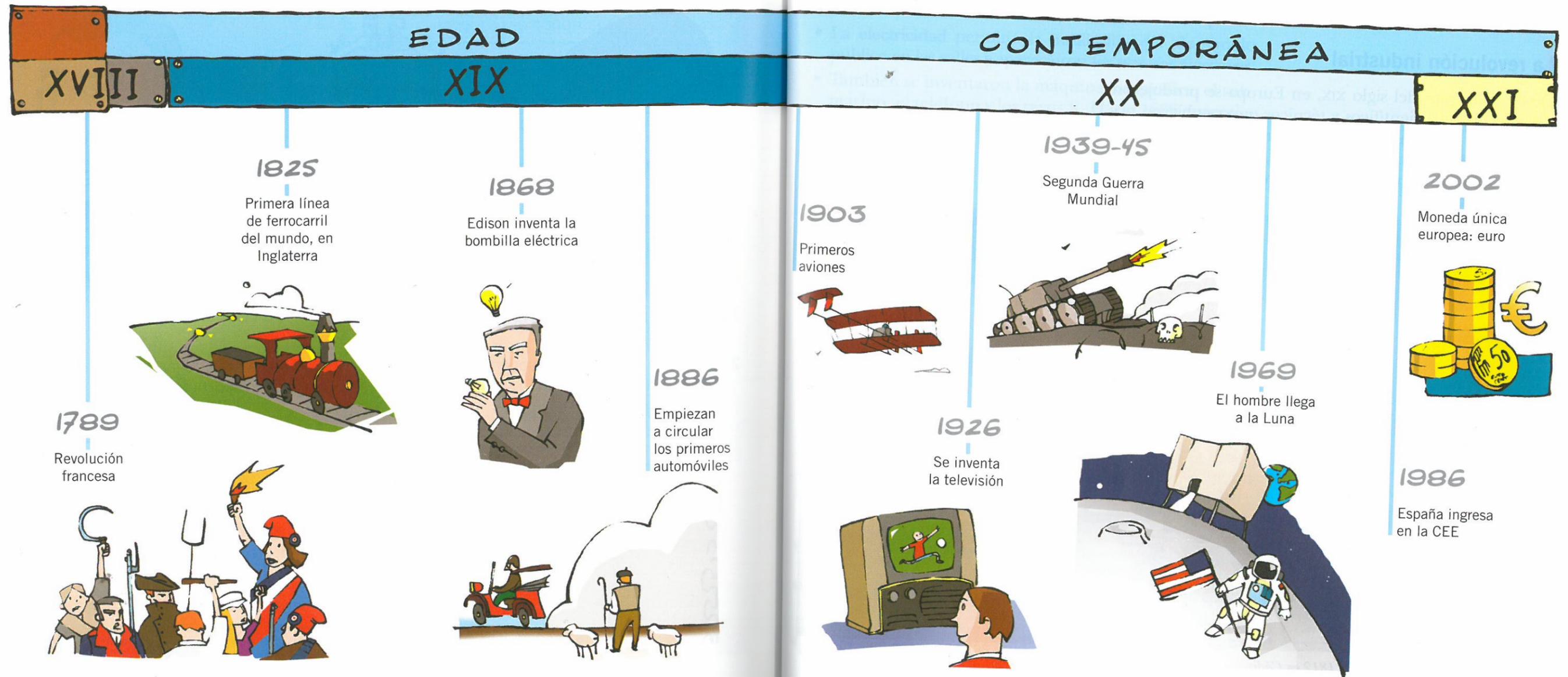
La Edad Contemporánea es, por tanto, la época que vivimos en la actualidad.

Recuerda

- La Edad Contemporánea es la época de los grandes inventos.

Y ponte en marcha

- 1 Observa la línea del tiempo: ¿Qué sucedió en el año 1903? ¿Y en 1969?
- 2 ¿Cuáles son los dos siglos más importantes de la Edad Contemporánea?



El siglo XIX en España

La guerra de la Independencia

A comienzos del siglo XIX, el general francés Napoleón Bonaparte quería conquistar toda Europa y, en 1808, quiso invadir España. Pero muchos españoles no querían ser dominados por los franceses, y empezó una guerra que llamamos **guerra de la Independencia**.

La **guerra de la Independencia** comenzó en Madrid el 2 de mayo de 1808 y terminó en 1814.

En 1812 se aprobó en Cádiz la primera **Constitución** española, texto en el que se reconocían por primera vez los derechos y las libertades de los españoles.

La guerra acabó con la retirada del ejército francés y el regreso de **Fernando VII** como rey de España.

La revolución industrial

Desde principios del siglo XIX, en Europa se produjeron descubrimientos científicos y técnicos que cambiaron notablemente la forma de vida de las personas, sobre todo en las ciudades. A esos descubrimientos, y a los cambios que ocasionaron, los conocemos como **revolución industrial**.



Aprobación de la Constitución de 1812 en Cádiz.

De la máquina de vapor de Watt al ferrocarril de Stephenson

A finales del siglo XVIII, James Watt aplicó por primera vez la fuerza del vapor a una rueda. Después, este invento se utilizó para construir máquinas que movieran los telares de las fábricas de tejidos.

Algunos años más tarde, a principios del siglo XIX, Stephenson aplicó la fuerza del vapor al transporte y construyó la primera locomotora de ferrocarril.

Durante la revolución industrial, se aplicó la fuerza del vapor a las máquinas, mejorando así su rendimiento. Gracias a las nuevas máquinas, aparecieron grandes fábricas y nuevos medios de transporte, como el **ferrocarril** que, junto al automóvil, revolucionó el transporte terrestre.

En España, la primera línea de ferrocarril se inauguró en 1848, y unía las localidades de Barcelona y Mataró.

Una época de grandes cambios

Durante la revolución industrial la forma de vida en España cambió y empezó a ser parecida a la actual.

- Se introdujeron mejoras en la medicina, como las **vacunas**, que provocaron un descenso de la mortalidad.
- El **desarrollo industrial** supuso que muchos trabajadores del campo se marcharan a las ciudades para trabajar en las nuevas fábricas. Así, las ciudades crecieron mucho y cambiaron considerablemente su aspecto.
- La **electricidad** permitió la instalación del alumbrado público en las calles y aparecieron los tranvías eléctricos.
- También se inventaron la máquina fotográfica, el submarino, el teléfono y los rayos X. Hacia 1886 aparecieron los primeros automóviles y la bicicleta.

La vida cotidiana en el siglo XIX

Durante el siglo XIX:

- Los **alimentos** estaban preparados de forma artesanal y, generalmente, se consumían en las casas.
- El **vestuario** se confeccionaba con tejidos naturales, como algodón, lana, seda, lino o paño. Las modas se mantenían durante bastantes años.
- Las **viviendas** en los pueblos eran de pequeño tamaño, estaban construidas de madera y adobe y carecían de agua corriente. Sin embargo, en las ciudades, se construían en piedra o ladrillo y tenían agua corriente, lámparas de gas o petróleo, etc.

Actividades

- 1 ¿Por qué estalló la guerra de la Independencia? ¿Quiénes lucharon en ella?
- 2 ¿Qué supuso la aplicación de la fuerza del vapor a las máquinas durante la revolución industrial?
- 3 ¿Por qué crecieron las ciudades durante el siglo XIX?



Inauguración de la línea de ferrocarril entre Barcelona y Mataró.



Vestimenta de la clase media del siglo XIX.

El siglo xx en España

La Guerra Civil y la dictadura

España no participó en las dos guerras mundiales que tuvieron lugar en Europa durante la primera mitad del siglo xx, pero sí vivió una **guerra civil**.

La guerra se produjo porque no se respetaron las normas democráticas. En ella, los españoles se enfrentaron entre sí por motivos ideológicos.

La **Guerra Civil** se inició en 1936, con el alzamiento de parte del ejército contra el gobierno democrático y terminó en 1939 con la derrota de dicho gobierno.

Al terminar la Guerra Civil, se implantó una **dictadura**, es decir, un gobierno no democrático. Esa dictadura estuvo dirigida por el general **Francisco Franco** y duró casi cuarenta años. Durante ese tiempo no hubo libertad.

La transición democrática

El proceso de cambio de la dictadura a la democracia por medio de pactos se conoce como la **transición**.

En 1975 **Juan Carlos I** fue nombrado rey de España. Posteriormente, se iniciaron las reformas necesarias para implantar el sistema democrático que los españoles deseaban.

En 1977 se celebraron las primeras **elecciones democráticas** después de más de cuarenta años y, en 1978, los españoles aprobaron la actual **Constitución**.



Elecciones de 1977.



La democracia y la Constitución de 1978

La democracia es el sistema político que mejor garantiza la libertad y la convivencia respetuosa entre todos los ciudadanos, ya que son los ciudadanos los que eligen a sus gobernantes.

El texto más importante de nuestra democracia es la Constitución de 1978. En ese texto se dice que todos los españoles:

- somos libres,
- somos iguales ante la ley
- y tenemos los mismos derechos.

España forma parte de la Unión Europea

En 1957 seis países europeos se asociaron y crearon la Comunidad Económica Europea (CEE). Con ello pretendían mejorar sus relaciones económicas y comerciales.

Años más tarde, otros países europeos decidieron incorporarse también, y la comunidad pasó a tener doce miembros.

España entró a formar parte de la CEE en 1986.

En 1992 los países que formaban la Comunidad Económica Europea quisieron que la unión fuera no solo económica, sino también social y política. Con este fin, la Comunidad Económica Europea pasó a ser la **Unión Europea**.

Posteriormente, se unieron otros países, hasta llegar a los quince miembros que configuran la Unión Europea en la actualidad.

Actualmente, los ciudadanos de la Unión Europea tenemos muchas cosas en común, como, por ejemplo, la misma moneda: el **euro**.



Mapa de la Unión Europea.

La vida cotidiana en el siglo xx

Durante el siglo xx, igual que en la actualidad:

- Los **alimentos** se preparaban de forma industrial y no artesanalmente como en épocas pasadas. Asimismo, se conservaban durante mucho tiempo, y muchas personas los consumían fuera de casa, en restaurantes o cafeterías.
- El **vestuario** varió con la aparición de tejidos sintéticos, como el nailon o el poliéster. Las modas en la forma de vestir cambiaban de un año para otro.
- Las **viviendas**, tanto rurales como urbanas, tendieron a parecerse. Se construían con materiales como el ladrillo, el hormigón, el acero o el vidrio y contaban ya con todas las comodidades: calefacción, luz eléctrica, etc.



Vestimenta de la clase media del siglo xx.

Actividades

- 1 ¿Por qué se produjo una guerra civil en España? ¿Cuánto tiempo duró?
- 2 ¿Qué sistema político había en España antes de la transición?
- 3 ¿Qué es la Unión Europea? ¿En qué año entró España a formar parte de ella? ¿Cómo se llamaba entonces?

La Edad Contemporánea en Canarias

El siglo XIX en nuestra comunidad

Durante el siglo XIX la población canaria creció mucho. De los casi 200 000 habitantes que había a principios de este siglo, se pasó a más de 350 000 a finales de este. Este crecimiento se produjo a pesar de algunas graves epidemias y de la emigración de canarios a América.

Las nuevas máquinas e inventos aparecidos durante la revolución industrial, como el barco de vapor, comenzaron a llegar al archipiélago.

Por último, nuestro territorio quedó organizado en una sola provincia en el año 1812. Su capital fue Santa Cruz de Tenerife.

El siglo XX en nuestra comunidad

Durante el siglo XX, la población canaria creció mucho. De los 350 000 habitantes que había a comienzos de siglo, se pasó a casi 2 millones en el año 2000.

En 1927 Canarias quedó definitivamente dividida en las dos provincias que hoy conocemos. Fue a finales del siglo, en 1982, cuando nuestro territorio se constituyó en comunidad autónoma, con la capitalidad compartida entre Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas de Gran Canaria.

Durante la Guerra Civil, Canarias no sufrió los problemas y desastres que afectaron a la Península.



El Puerto de Santa Cruz de Tenerife a principios del siglo XX.

La Fundación César Manrique

Durante la Edad Contemporánea han existido diferentes estilos arquitectónicos. Algunos de ellos se han preocupado de que las construcciones no destruyan la belleza del paisaje en el que se encuentran. Uno de los artistas que más defendió estas ideas fue el canario César Manrique, y uno de los mejores ejemplos al respecto es la que fue su casa de Taro de Tahiche, en Lanzarote.

César Manrique fue pintor y escultor, pero hoy se le conoce en todo el mundo por su trabajo para la conservación del paisaje natural de Lanzarote. Una de las mejores demostraciones de que se podía construir respetando el paisaje fue su propia casa. Está situada en una zona de lava, y en su construcción aprovechó los huecos dejados por las pompas volcánicas para situar en ellos salas, habitaciones o pequeños jardines.

En 1992 la casa se transformó en el edificio de la Fundación César Manrique, con el fin de que sirviera de museo y galería de exposiciones.



Fundación César Manrique, en Lanzarote.

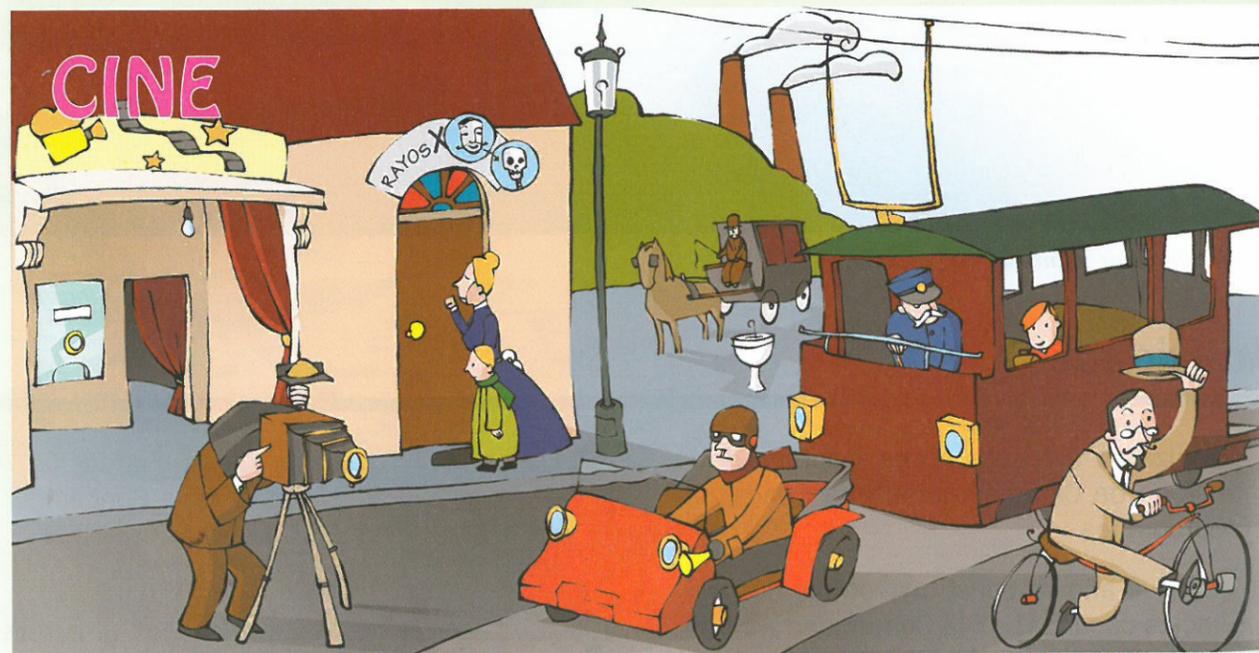
Actividades

- 1 Realiza en tu cuaderno un resumen de la historia de Canarias durante la Edad Contemporánea.
- 2 ¿En qué año se constituyeron las dos provincias canarias? ¿Y la Comunidad Autónoma de Canarias?
- 3 Observa la fotografía de la Fundación y compárala con la iglesia de la Concepción de la página 183. ¿Cuál es la principal diferencia que observas entre ambas?
- 4 ¿Cuál de las dos construcciones te parece más original? Razona tu respuesta.

Actividades

Repasa lo esencial

- Copia en tu cuaderno las frases correctas:
 - La revolución industrial cambió totalmente la forma de vida de las personas.
 - El ferrocarril es un medio de transporte que se inventó en el siglo xx.
 - Una guerra civil se produce cuando los habitantes de un país luchan entre sí.
 - La guerra contra Napoleón se llamó guerra de la Independencia.
 - Durante la transición los españoles pasamos de una monarquía a una dictadura.
 - La Unión Europea se creó en 1892.
- Escribe en tu cuaderno los cambios que experimentó la forma de vida en España durante la revolución industrial.
- Escribe en tu cuaderno cuándo se inauguró la primera línea de ferrocarril de España y qué localidades unía.
- El dibujo inferior representa una ciudad de finales del siglo xix. Fíjate bien y escribe en tu cuaderno qué cosas aparecen en él que no existían en el siglo xviii.
- Señala cuál de estas causas fue la que ocasionó la guerra civil española:
 - Nadie quería gobernar.
 - No se respetaron las normas democráticas.
 - Los franceses querían invadir España.
 - Los más pobres se sublevaron.
- Clasifica estos sucesos relacionados con España y con nuestra comunidad en la Edad Contemporánea, según pertenezcan al siglo xix o al xx:
 - Se constituye la Comunidad Autónoma de Canarias.
 - Santa Cruz de Tenerife es la única capital provincial.
 - La transición política.
 - Canarias queda definitivamente dividida en dos provincias.
 - España entra en la CEE.
- Escribe en tu cuaderno dos características principales de la fundación César Manrique de Lanzarote.



Relaciona con lo que ya sabías

- A comienzos del siglo xix Napoleón quiso invadir España, pero, antes, otros muchos pueblos también estuvieron en nuestro territorio. Elabora una lista con los nombres de los pueblos que, a lo largo de la historia, han invadido nuestro país e indica los siglos en los que llegaron hasta nuestras tierras cada uno de esos pueblos.

- Completa en tu cuaderno el cuadro siguiente:

	Monumento	Características
Edad Contemporánea		
Edad Moderna		
Edad Media		
Edad Antigua		
Prehistoria		

Aprende a consultar: Cómo visitar un museo en Internet

Ya sabes que a través de Internet se puede encontrar abundante y variada información. Pero quizá lo que no sepas es que también puedes, por ejemplo, visitar un museo sin salir de casa o del aula.

Te proponemos que visites el Museo Thyssen de Madrid. Para entrar en la página web del museo puedes recurrir a un buscador, pero es más rápido si tecleas directamente la dirección www.museothyssen.org

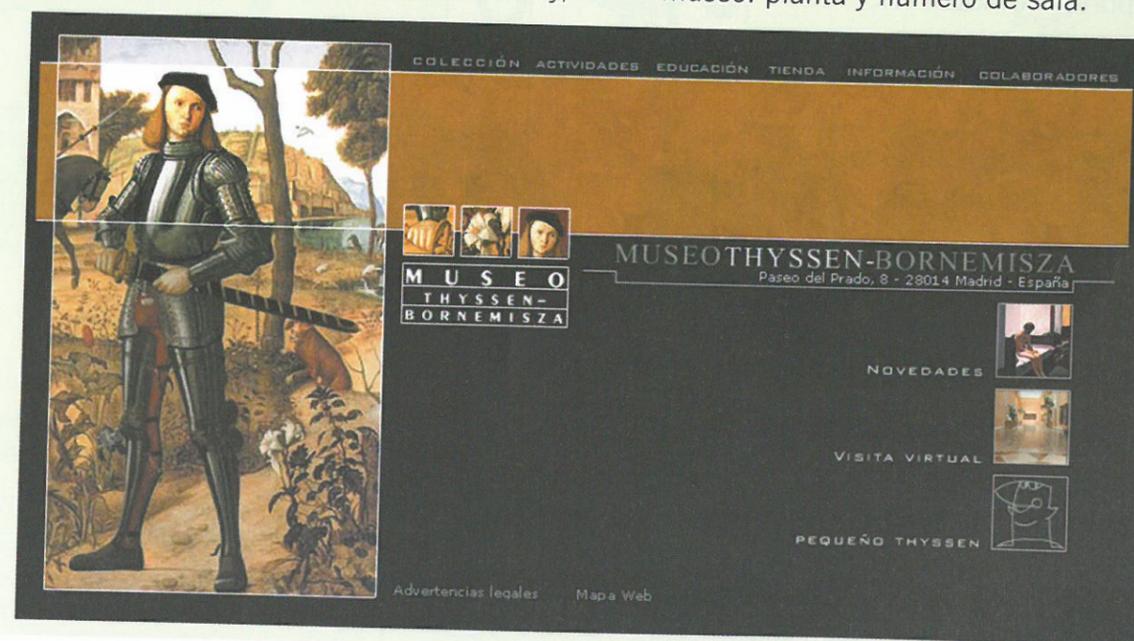
Una vez que estés en la página web del museo, puedes hacer un recorrido por las distintas salas que lo forman. Para ello, selecciona la imagen correspondiente a "visita virtual" y,

a continuación, elige una planta para comenzar la visita.

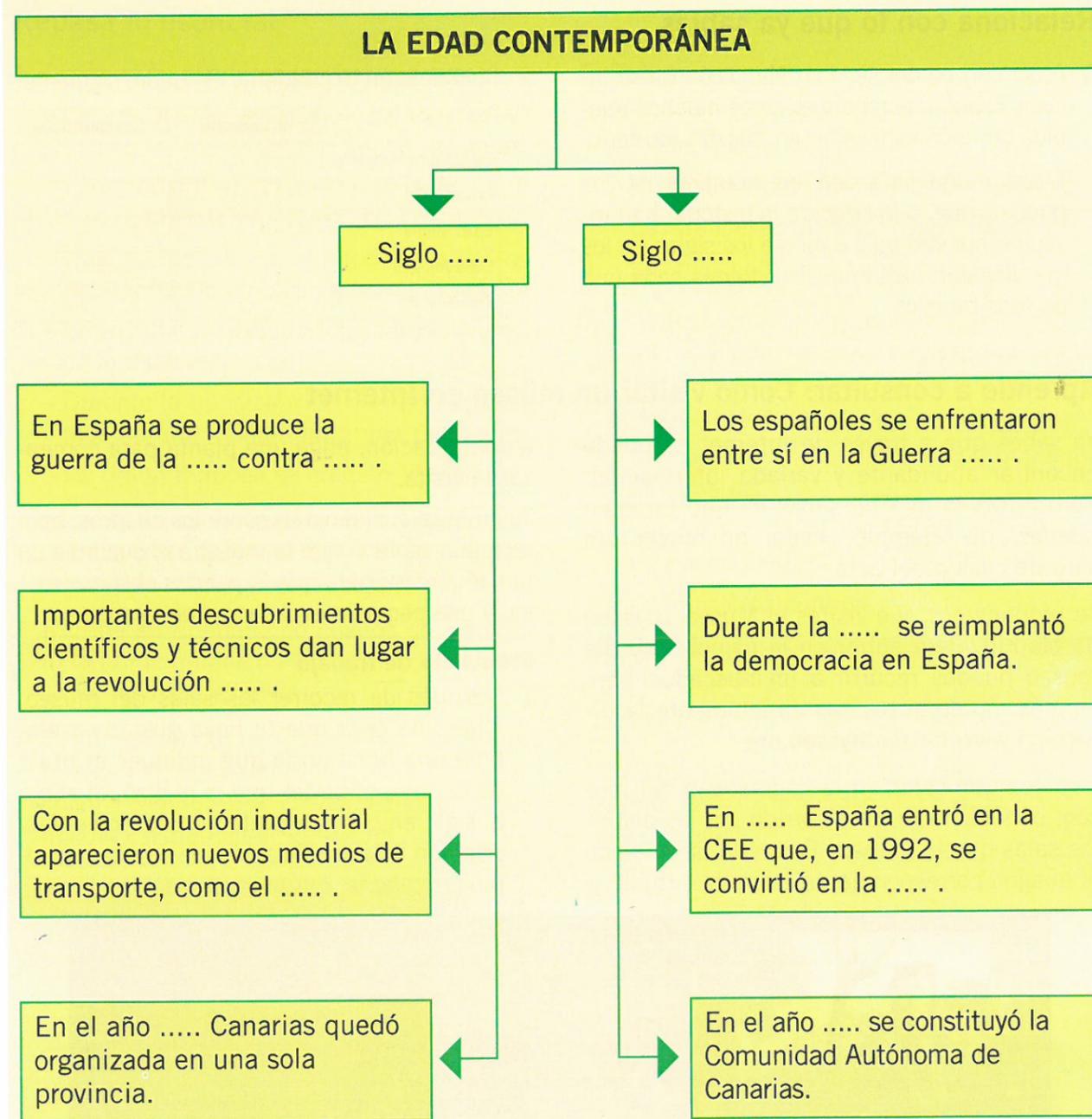
Ya en la sala, si pinchas sobre los cuadros, aparece una ventana que te muestra el cuadro a un tamaño mayor para que lo puedas observar mejor, y una pequeña explicación de la obra.

Propuesta de trabajo

- Después de recorrer las salas del museo, elige una obra que te haya gustado y elabora una ficha en la que indiques el título de la obra, el pintor que la realizó, el año o el siglo en que fue pintada, una breve descripción y la localización de la obra en el museo: planta y número de sala.



Resume lo aprendido



- 1 Copia y completa el esquema anterior en tu cuaderno.
- 2 ¿Qué guerra vivió España en el siglo XIX? ¿Por qué se produjo?
- 3 ¿Cuáles fueron las principales consecuencias de la revolución industrial en nuestra comunidad?
- 4 ¿Qué sistema político hay en España desde la época de la Transición?
- 5 ¿Qué pretendían los países europeos al formar la Unión Europea?



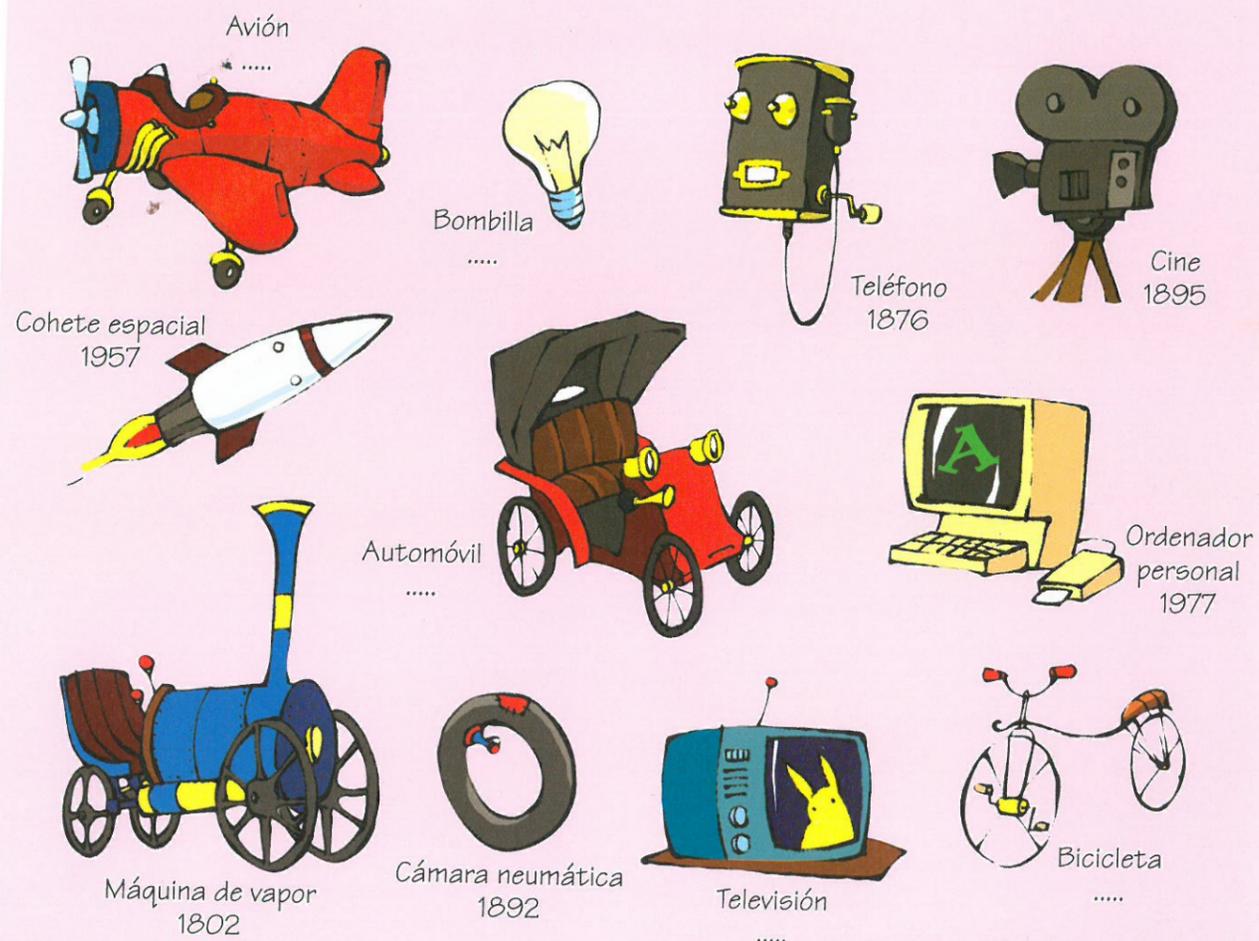
Piensa y juega

Construye una línea del tiempo de los inventos de la Edad Contemporánea

En esta página puedes ver una serie de dibujos que ilustran algunos de los principales inventos de los siglos XIX y XX. Observarás que a algunos de ellos les falta la fecha en que fueron construidos.

Para completar las fechas, deberás hacer una pequeña investigación. Si buscas bien, en esta unidad encontrarás las fechas que faltan.

Una vez que tengas fechados todos los inventos que aparecen aquí, te proponemos que construyas una línea del tiempo de los inventos de la Edad Contemporánea.



Puedes ampliar tu línea del tiempo con otros inventos o descubrimientos que conozcas.

Otra forma de ampliar esta línea del tiempo de los inventos es clasificándolos por temas: medios de transporte, sistemas de comunicación, medicina y electrónica. Para ello, una vez realizada la línea del tiempo, subraya de distinto color los pertenecientes a cada grupo.