

La realidad invisible de las mujeres en los libros de texto de enseñanza secundaria: de la dictadura a la democracia en España (1975-1982)

The Invisible Reality of Women in Secondary School Textbooks:
From Dictatorship to Democracy in Spain (1975-1982)

Patricia Delgado-Granados

Universidad de Sevilla

patdelgado@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-4717-3406>

Bárbara de-las-Heras-Monastero

Universidad de Huelva

barbara.delasheras@dedu.uhu.es

<https://orcid.org/0000-0003-3062-6779>

Recibido: 21-05-2024 - Aceptado: 02-12-2024

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO /CITATION

Patricia Delgado Granados y Bárbara de las Heras Monastero, “La realidad invisible de las mujeres en los libros de texto de enseñanza secundaria: de la dictadura a la democracia en España (1975-1982)”, *Hispania Nova*, 24 (2026): 207 a 233.
DOI: <https://doi.org/10.20318/hn.2026.8784>

DERECHOS DE AUTORÍA

Copyright: © HISPANIA NOVA es una revista debidamente registrada, con ISSN 1138-7319 y Depósito Legal M 9472-1998. Los textos publicados están –si no se indica lo contrario– bajo una licencia Reconocimiento-Sin obras derivadas 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos y comunicarlos públicamente siempre que cite su autor y la revista y la institución que los publica y no haga con ellos obras derivadas. La licencia completa se puede consultar en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/es/deed.es>

* Este artículo se encuentra en el marco de los proyectos “Inclusión laboral femenina en las profesiones STEAM: análisis de los discursos sobre las mujeres en el ámbito STEAM en la manualística escolar de la España democrática (STEAM-MAESGE)” (referencia PID2023-149084OB-I00). “El giro copernicano en la política de educación y ciencia en el desarrollismo franquista: de la subsidiariedad a la intervención estatal”. (referencia: PID2020-114249GB-I00).

Resumen

El presente artículo analiza la presencia femenina en los manuales escolares de la etapa secundaria desde la dictadura a la transición democrática en España (1975-1982). En base a este objetivo se ha seleccionado una muestra de cuarenta libros de texto correspondientes a las asignaturas de Historia, Geografía, Lengua y Literatura en las etapas de BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) y COU (Curso de Orientación Universitaria) instauradas por la Ley General de Educación de 1970. Para ello, se parte del enfoque integrador de la metodología mixta, combinando el método histórico-educativo, con perspectiva de género, y el Análisis Crítico del Discurso (en adelante, ACD) mediante la implementación del software cualitativo Nvivo versión 12. Los resultados ponen de manifiesto dos modelos identitarios femeninos opuestos que subyacen en los manuales escolares de este periodo: uno tradicional y otro moderno. Ambos modelos erigidos sobre discursos, imágenes y representaciones culturales perfilaron y articularon la construcción identitaria de la población escolar.

Palabras clave

Material didáctico, manualística, identidad femenina, Transición democrática, España.

Abstract

This article analyzes the presence of women in secondary school textbooks from the dictatorship to the democratic transition in Spain. Based on this objective, a sample of forty textbooks corresponding to the subjects of History, Geography, Language and Literature in the stages of BUP (High School Education) and COU (University Foundation Course) established by the General Education Act of 1970 has been selected. The approach adopted is mixed, combining historical-educational methodology from a perspective of gender, and critical discourse analysis through the implementation of the qualitative software Nvivo version 12. The results obtained indicate two opposing female identity models that underlie the school textbooks of this period: one traditional and the other modern. Both models, built on discourses, images and cultural representations that shaped and articulated the identity construction of the school population.

Keywords

Didactic material, manual, female identity, Democratic transition, Spain.

Notas introductorias

La escuela como institución socializadora tiene un papel crucial en la reproducción de los modelos de desigualdad y en la jerarquización entre mujeres y hombres. En este contexto, los manuales escolares encabezan la herramienta didáctica más empleada en las aulas contribuyendo en la construcción identitaria de las personas. A través de sus contenidos se proyectan determinadas visiones del mundo, privilegiando unos roles y estereotipos de índole ideológico, sexual, físico y social frente a otros¹.

Bajo estos supuestos fundamentales, el objetivo principal del presente artículo es estudiar la identidad femenina en los manuales escolares de Educación Secundaria durante la Transición española², aplicándose la metodología histórico-educativa con perspectiva de género³. Las fuentes primarias consultadas son cuarenta manuales escolares pertenecientes a las Ciencias Sociales de las materias de Historia, Geografía, Lengua y Literatura de la etapa de secundaria y editados durante la Transición democrática. Con esta investigación se pretende analizar los diferentes discursos, relaciones sociales y formas de poder que subyacen en torno a la presencia de las mujeres en los libros de texto. Es decir, ¿qué implicaciones han tenido los contenidos, las imágenes y los símbolos transmitidos en los manuales escolares de la Transición en cuanto a la construcción de la identidad femenina? Como base para realizar el análisis de los códigos y los patrones masculinizantes presentes en los manuales escolares se toman los aportes de García-De la Cruz⁴. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la existencia de dos modelos identitarios femeninos opuestos: uno tradicional y otro moderno, erigidos sobre discursos, imágenes y represen-

1. El estudio de la manualística se ha consolidado principalmente en tres focos de análisis: contenido e influencia ideológica, naturaleza textual y producción científica. Agustín Escolano, “*La manualística en España: dos décadas de investigación (1992-2011)*”, ed. por Juri Meda y Ana Badanelli, *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balances y perspectivas* (Macerata: Università di Macerata, 2013), 17-46.

2. Acerca de la periodización de la Transición española la interpretación más generalizada abarca desde la muerte del dictador Francisco Franco (1975) a las primeras elecciones generales democráticas (1982), con el triunfo del PSOE (Partido Socialista Obrero Español). Un periodo convulso por los intentos de golpe de Estado, los atentados terroristas, las protestas sociales o la crisis mundial del petróleo en 1973. Marie-Claude Chaput y Julio Pérez, *La Transición española. Nuevos enfoques para un viejo debate* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2015).

3. Celia Amorós, *Tiempo de feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad* (Madrid: Cátedra, 1997).

4. Antonia García y Alba de la Cruz, “La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: libros de texto a debate”, *Clío: History and History Teaching*, nº 45 (2019): 99-115.

taciones culturales que fueron perfilando y articulando las percepciones y las conductas de la población escolarizada, forjando así su identidad en sociedad. Se constata asimismo que a partir de la década de los setenta se empiezan a identificar en los textos analizados mujeres activas que representan valores como la independencia o la autonomía, aunque siguen persistiendo roles estereotipados de carácter tradicional como la subordinación, la pasividad o la dependencia, acordes al orden patriarcal del momento que transmiten una visión androcéntrica sobre el mundo y las personas.

Política y educación en la transición a la democracia española

La influencia internacional, especialmente en los sectores más aperturistas, se hizo presente en España a partir de la década de los setenta permitiendo importantes cambios sociales, culturales y económicos⁵. Este proceso de modernización quedó reflejado en la construcción de un nuevo sistema educativo, la Ley General de Educación de 1970 (en adelante, LGE)⁶, que supuso, en palabras de la OCDE, “el punto de arranque del considerable desarrollo de la educación obligatoria en España, tanto en términos cuantitativos como cualitativos”⁷. Una de sus principales novedades fue la universalización de la educación adaptando el proceso formativo a las exigencias de una economía más industrializada⁸. Gradualmente aumentó la presencia femenina, especialmente en los niveles de enseñanza básica y media, hasta tal punto que no solo se logró la igualdad numérica, sino que comparativamente era mayor el número de mujeres matriculadas en el nivel de enseñanza media. Así en el curso 1981-82, según los datos del Instituto Nacional de Estadística⁹, la matrícula femenina alcanzó el 54% en los niveles de BUP y COU, con resultados académicos ligeramente mejores a los de sus compañeros.

Bajo la perspectiva de la LGE, los manuales escolares fueron una pieza clave para alcanzar dichas metas e introducir “la idea de progreso con desarrollo y justicia con igualdad”¹⁰. Para ello, fue necesario reorientar gran parte del discurso manualístico hacia la idea de una España renovada por la Constitución de 1978, el capitalismo, el bienestar social y el desarrollo de la ciudadanía¹¹. Un desafío político

5. Julio Ponce, “La modernización del Estado franquista y sus efectos”, *Memoria y Civilización*, nº 21, (2018): 251-279.

6. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto (1970): 12525-12546, <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>. Juan Fernández y Diego Sevilla, “La Ley General de Educación de 1970, ¿una ley para la modernización de España?”, *Historia y Memoria de la Educación*, nº 14 (2021): 23-68.

7. OCDE, *Examen de la Política Educativa Española, Estudios de Educación* (Madrid: CIDE, 1986), 51.

8. Patricia Delgado-Granados, “La Ley General de Educación en la memoria: del reconocimiento a la negación”, *Historia y Memoria de la Educación*, nº 14 (2021): 289-319.

9. Instituto Nacional de Estadística, *Estadísticas de la Enseñanza en España: 1982-83* (Madrid: INE, 1982).

10. Francisco Ramírez y John Meyer, “Los currículos nacionales: modelos mundiales y legados históricos nacionales”, comp. por Marcelo Caruso y Heinth-Elmar Tenorth, *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (Buenos Aires: Granica, 2011), 107-131, p. 110.

11. Patricia Delgado-Granados y Virginia Guichot, “El concepto de ciudadanía y sus diferentes modelos”, ed. por Miguel Beas, *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)* (Sevilla: Díada, 2013), 29-51.

que, como señala Tussell, trataba de demostrar que era posible “[...] esa complicada ingeniería política que nos hizo pasar de la dictadura a la libertad sin graves traumas sociales”¹². Sin embargo, en esta visión de democratización social, la identidad femenina quedó relegada a un segundo plano y, en consecuencia, excluida como referente social y cultural¹³. Los discursos textuales e iconográficos de los manuales escolares silenciaron su presencia, evidenciando el grado de discriminación de género existente en el sistema educativo y en la sociedad, en general¹⁴.

Las editoriales también experimentaron una transformación en términos de planteamientos didácticos y pedagógicos, adaptándose al despegue económico y educativo del momento. La modernización de las nuevas editoriales pasaba por un cambio de modelo comercial más próximo al mundo de las empresas mediáticas y a la industria de la cultura¹⁵. Algunas de estas editoriales -Anaya, Santillana, Vicens Vives, Everest o Teide-, se consolidaron durante el proceso de Transición a la democracia¹⁶. Entre otros motivos, porque era necesario rehacer su discurso al quedar obsoletos los ya existentes. Para ello, las editoriales buscaron asesoramiento en especialistas procedentes del ámbito universitario al entender que estos recursos didácticos eran esenciales para el proceso de modernización iniciado en el país¹⁷. De manera gradual se introdujeron novedosos estilos de aprendizaje relacionados con el logro y la eficacia educativa y se organizaron los contenidos por materias y unidades didácticas¹⁸. No obstante, las editoriales de carácter más tradicional y asociadas al régimen franquista fueron quedando relegadas a un segundo plano y su sistema de producción quedó obsoleto. En estos casos, al no adaptarse a las nuevas demandas del sector fueron desapareciendo, y solo algunas -como SM, Bruño o Edelvives, entre otras- sobrevivieron gracias a la demanda de abastecimiento en los centros religiosos¹⁹.

12. Javier Tusell, *Dictadura franquista y Democracia, 1939-2004* (Barcelona: Crítica, 2010), 19.

13. La identidad femenina es entendida como una construcción social que parte de la alteridad, las relaciones e interacciones sociales, los roles y la forma en la que se narra y representa. Mariela Fargas, *Alternativas: mujeres, género e historia* (Barcelona: Universitat de Barcelona, 2020).

14. Patricia Delgado-Granados y Bárbara De-las-Heras-Monastero, “Representación femenina en la manualística escolar de Educación Secundaria: ausencias y deseos en la Transición española”, ed. por Virginia Guichot, *Mujer, educación e inclusión laboral. Una visión desde la manualística escolar (1975-2020)* (Barcelona: Octaedro, 2022), 141-166.

15. Mauricio Santos, “El pasado hasta casi el presente de los manuales escolares”, ed. por Miguel Beas, *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)* (Sevilla: Díada, 2013), 11-29.

16. Yovana Hernández, “El componente económico escolar como instrumento configurador de identidades: de la nación productiva a la nación democrática (España, 1960-1985)”, *Historia y Memoria de la Educación*, nº 12 (2020): 167-208..

17. Miguel Beas, “La Asociación Nacional de Editores de Libros de texto: Desde la Transición hasta el siglo XXI. Entrevista a Don Mauricio Santos”, *Historia de la Educación*, nº 19 (2000): 141-178.

18. Alejandro Tiana, *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (Madrid: UNED, 2000), 272.

19. Emilio Castillejo, “Análisis del contenido ideológico de los manuales de historia”, *Bordón. Revista de pedagogía* 61, nº 2 (2009): 45-57.

La situación de las mujeres en el mercado laboral franquista

Sin entrar en un estudio pormenorizado acerca de las desigualdades de género en el mercado laboral²⁰, hace ya tiempo que distintos estudios han puesto de relieve que las funciones entre hombres y mujeres se han construido a partir de unas relaciones desiguales y asimétricas de poder²¹. Esta división sexual del trabajo, a partir de las diferencias biológicas propias de cada sexo, es un fenómeno estructural arraigado que ha llevado una distribución desigual laboral y salarialmente²².

Durante la dictadura franquista se impuso una política de género regulada por un ordenamiento civil que negaba a las mujeres su autonomía individual y social²³. Acorde con esta política patriarcal y androcentrista, el sector femenino fue apartado del mercado laboral para cumplir sus funciones en el espacio doméstico como madre de familia y organizadora del hogar²⁴. Esta posición de inferioridad con respecto a los hombres se acuciaba, aún más si cabe, en el matrimonio que se regía por un trato desigual entre los cónyuges (potestad doméstica y licencia del marido para la administración de sus intereses económicos, limitación de su capacidad jurídica, etc.)²⁵. Un arquetipo femenino basado en la construcción de una triple identidad: madre, esposa y ama de casa, que se mantuvo hasta los años setenta²⁶.

El periodo de la Transición creó un marco propicio para introducir avances en la situación de las mujeres tanto a nivel sociolaboral como jurídico²⁷. Se examinaron los preceptos del Código Civil y las leyes preconstitucionales de 24 de abril de 1958, 22 de julio de 1972 y 2 de mayo de 1975 -esta última especialmente importante al modificar varios artículos, en concreto, los relacionados con la capacidad jurídica de las mujeres casadas y su régimen económico-matrimonial-. Además, en el artículo 35.1. de la Constitución se garantizaba el derecho al trabajo “[...] sin que en ningún caso pueda hacerse discri-

20. Richard Anker, “La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías”, *Revista Internacional del trabajo*, nº 116/3 (1997): 343-370.

21. Inmaculada Cebrián y Gloria Moreno, “Desigualdades de género en el mercado laboral”, *Panorama social*, nº 27 (2018): 47-63.

22. En el mercado de trabajo la segregación por género puede producirse de manera horizontal o vertical. Ann Morrison *et al.*, *Breaking The Glass Ceiling: Can Women Reach The Top Of America's Largest Corporations?* (Pearson Education, 1987).

23. El Fuero del Trabajo (*BOE*, 10 de marzo de 1938) se encargó de regular las relaciones de trabajo y de protección social, además de recoger el programa ideológico del régimen, hasta la creación del Estatuto de los Trabajadores, ya en democracia.

24. José Manrique, “La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista”, *HISPANIA NOVA. Revista de Historia Contemporánea*, nº 7 (2007): 193-221.

25. Este principio de inferioridad femenina se evidencia, por ejemplo, en que hasta 1975 las mujeres casadas necesitaban un permiso o consentimiento del marido para acceder al mundo laboral.

26. Entre las medidas adoptadas, la Ley 56/1961, de 22 de julio, de Derechos Políticos, Profesionales y Laborales planteaba la equiparación de derechos de mujeres y hombres, así como la igualdad salarial, siempre y cuando hubiera el mismo rendimiento.

27. Pilar Folguera, “Integrando el género en la agenda política. Feminismo, Transición y democracia”, dir. por Oliva Rubio e Isabel Tejeda, *100 años en femenino. Una historia de las mujeres en España* (Madrid: Acción Cultural Española, 2012), 99-121.

minación por razón de sexo". De esta forma, la demanda de una igualdad de derechos y libertades de las mujeres fue ganando espacio en el ámbito laboral y social.

El progreso económico y la necesidad de una mano de obra más cualificada y acorde al trabajo profesional se identificaron con la configuración de una identidad profesional propia de las mujeres. Principalmente eran jóvenes solteras [...] urbanas, trabajadoras, despreocupadas, autosuficientes²⁸. Aunque, como se señala en el Informe de la Fundación FOESSA (1976)²⁹, en cuanto se casaban o tenían su primer descendiente ponían fin a su relación laboral.

Respecto a la participación laboral femenina por sectores económicos ganó fuerza el sector terciario o de servicios, en detrimento de los sectores primario y secundario (tabla 1), aunque con mayores niveles de precarización e inestabilidad que el de los hombres. Por lo general, ocupaban puestos de trabajo de baja cualificación, responsabilidad y remuneración³⁰. Solían ser trabajos poco valorados socialmente, a pesar de que a nivel académico obtenían resultados más elevados, especialmente en la educación secundaria³¹.

Tabla 1. Porcentaje de actividad femenina por sectores económicos

Sectores económicos	1976	1982
Agricultura	21.36%	16.14%
Industria	32.67%	18.63%
Constructión	0.84%	0.63%
Servicios	54.13%	64.61%

Fuente: Guichot-Reina y De la Torre-Sierra (2020, p. 108).

Otro factor político fundamental en las políticas de igualdad fue el movimiento feminista de los años setenta que representó una oportunidad para reivindicar los derechos sociales y laborales de las mujeres silenciados durante la dictadura franquista³². A nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) proclamó 1975 *Año Internacional de la Mujer*, como respuesta al empuje que el feminismo iba tomando a

28. Virginia Guarinos, "La mujer en Constitución: la mujer española en el cine de la Transición", *Quaderns de Cine: Cine i Transició* (1975-1982), nº 2: 51-62, p. 58.

29. Fundación FOESSA, *Estudios sociológicos sobre la situación social de España, 1975* (Madrid: Euroamérica S.A, 1976).

30. Principalmente en los sectores de asistencia sanitaria, servicios sociales, educación, administración pública y venta al detalle. Fina Rubio, *La Bastida. Desigualtats de gènere* (Barcelona: Fundació Surt, 2008).

31. El porcentaje de mujeres que terminaban los estudios de BUP se situaba un punto por encima de los hombres. Y en cuanto al COU, la proporción de mujeres aprobadas era ligeramente superior: 68,62% de éxito femenino frente al 68,18% masculino. Consuelo Flecha, "Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco", *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, nº 8 (2010): 77-98.

32. Eduardo Ranz, "La represión franquista contra la mujer", *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, nº 3 (2019): 53-70.

nivel mundial³³. En virtud de ello, la ONU se convirtió en garante de los derechos de las mujeres y en plataforma de las agendas feministas.

Ante este panorama, y como no podía ser de otra forma, España, miembro de la ONU desde 1955, orientó su discurso político hacia la incorporación de las mujeres a la vida pública con objeto de recuperar la influencia perdida a nivel internacional. Se trataba, por tanto, de mostrar a la sociedad y al exterior que el régimen podía adaptarse a los nuevos tiempos, empleando un discurso renovado y convirtiendo la situación de las mujeres en un objetivo político³⁴. De esta manera, se pretendía avanzar hacia un nuevo tipo de identidad propia sin necesidad de referentes masculinos.

No obstante, el golpe militar del 23 de febrero de 1981 hizo tambalear los cimientos en los que se estaba construyendo la incipiente democracia³⁵. En parte debido a que, en el fondo, un sector de la sociedad vivía anclado en las ideas religiosas sedimentadas en el pasado franquista y rechazaba cualquier transformación social.

Metodología

Para llevar a cabo este estudio se han analizado cuarenta manuales escolares de la etapa de secundaria, editados durante la Transición democrática española, de las materias de Ciencias Sociales de Historia, Geografía, Lengua y Literatura³⁶ (véase Tabla 2). Entre las razones de esta selección está su relevancia en la formación de la identidad del alumnado adolescente³⁷ y la construcción de los roles de género³⁸. En cuanto a las editoriales, se han seleccionado aquellas de mayor difusión y repercusión a nivel estatal, tales como: Anaya, Santillana, Vicens Vives y SM, incluyendo a su vez otras de menor proyección nacional.

Para su estudio se parte del enfoque integrador de la metodología mixta, combinando el método histórico-educativo³⁹, con perspectiva de género, y el ACD⁴⁰. Como uni-

33. Mediante la Resolución de la Asamblea General núm. 3010, en el desarrollo de la XXVIIº periodo de sesiones, el 18 de diciembre de 1972.

34. Carmen Martínez *et al.*, *El movimiento feminista en España en los años 70* (Madrid: Cátedra, Universitat de València, Institut de la Mujer, 2009).

35. Carme Molinero y Ysàs Pere, *La Transición española. Historia y relatos* (Madrid: Siglo XXI, 2024).

36. La localización de las fuentes primarias se ha realizado en el CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar, Soria), la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, el Museo Pedagógico de la Universidad de Sevilla y en los fondos del Centro de Investigación interuniversitario MANES (UNED), así como gracias a donaciones privadas.

37. Helena Rausell, “Tres veces olvidadas, tres veces excluidas. La presencia de las mujeres marginadas en los manuales de historia de la ESO”, *Clío: History and History Teaching*, nº 41 (2015): 1-22,

38. Zaida Vila, “Hacia la coeducación: análisis de los libros de Lengua Castellana y Literatura de 2.º de Bachillerato”, *Aula de encuentro*, 22, nº 2 (2020): 86-112.

39. Kira Mahamud y Ana Badanelli, “Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística”, *História da Educação*, Santa Maria, 20, nº 50 (2016): 29-48.

40. Ana De la Torre-Sierra y Virginia Guichot-Reina, “Referentes literarios en los manuales escolares de la España democrática: diagnóstico del androcentrismo mediante el Análisis Crítico del Discurso”, *Paedagogica Historica*, 59, nº 1 (2022): 145-170.

dad de análisis se ha tomado el personaje femenino en dos ámbitos diferentes⁴¹: en los *textos* y en las *ilustraciones*⁴², tanto para examinar y cuantificar su presencia y ausencia como para determinar su protagonismo y relevancia. La base de datos ha sido diseñada empleando la técnica de *codificación*, mediante el *software* Nvivo versión 12, identificándose tres categorías: 1) *Presencialidad y protagonismo del personaje femenino*; 2) *Espacios y ámbitos de actuación* de los personajes femeninos y sus diferentes ocupaciones, tanto en el espacio público como en el privado: a) religioso, b) doméstico, c) político, d) militar, e) científico, f) cultural, g) profesiones de los sectores primario, secundario y terciario, h) lúdico; y, i) social⁴³. Y, 3) *Lenguaje*, referida a las estrategias lingüísticas empleadas en los textos y en los anexos (masculino genérico, lenguaje inclusivo, género femenino y adjetivos sexistas). Posteriormente se ha procedido al análisis, comparación e interpretación de la información extraída de las unidades categoriales.

Tabla 2. Muestra de los manuales escolares

Nº	ASIGNATURAS	CURSO	EDITORIAL	AÑO
1	Historia de las Civilizaciones	1º BUP	Anaya	1977
2				1980
3			Bruño	1978
4				1980
5			Didascalia	1976
6			Edelvives	1976
7			Magisterio	1978
8			Santillana	1975
9			SM	1982
10			Teide	1975
11			Vicens Vives	1979

41. Adaptado de Ana López, “Las mujeres que nos faltan: análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares” (Tesis doctoral, Universitat de València, 2015).

42. Existen estudios que constatan que las imágenes constituyen el recurso más atractivo para el estudiantado. Juan Bel, “Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo”, *Revista de Educación*, Madrid, nº 377 (2017): 82-112.

43. Adaptado de Nieves Blanco, *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* (Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 2000).

12	Geografía Humana y Económica	2ºBUP	Anaya	1976
13				1979
14			Casals	1976
15			Didascalia	1976
16			Magisterio	1976
17				1981
18			Santillana	1976
19			SM	1978
20			Vicens Vives	1979
21				1982
22	Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos	3ºBUP	Alhambra	1978
23			Anaya	1981
24			Edelvives	1977
25			Santillana	1977
26			SM	1982
27			Vicens Vives	1977
28	Historia del Mundo Contemporáneo	COU	Anaya	1978
29			Bruño	1975
30				1980
31			Edelvives	1978
32			Vicens Vives	1980
33	Lengua Española	1ºBUP	Anaya	1979
34				1981
35	Lengua y Literatura Española	2ºBUP	Santillana	1976
36			SM	1982
37			Vicens Vives	1979
38	Lengua y Literatura Española	3ºBUP	Bruño	1977
39	Literatura Española	COU	Anaya	1978
40				1982

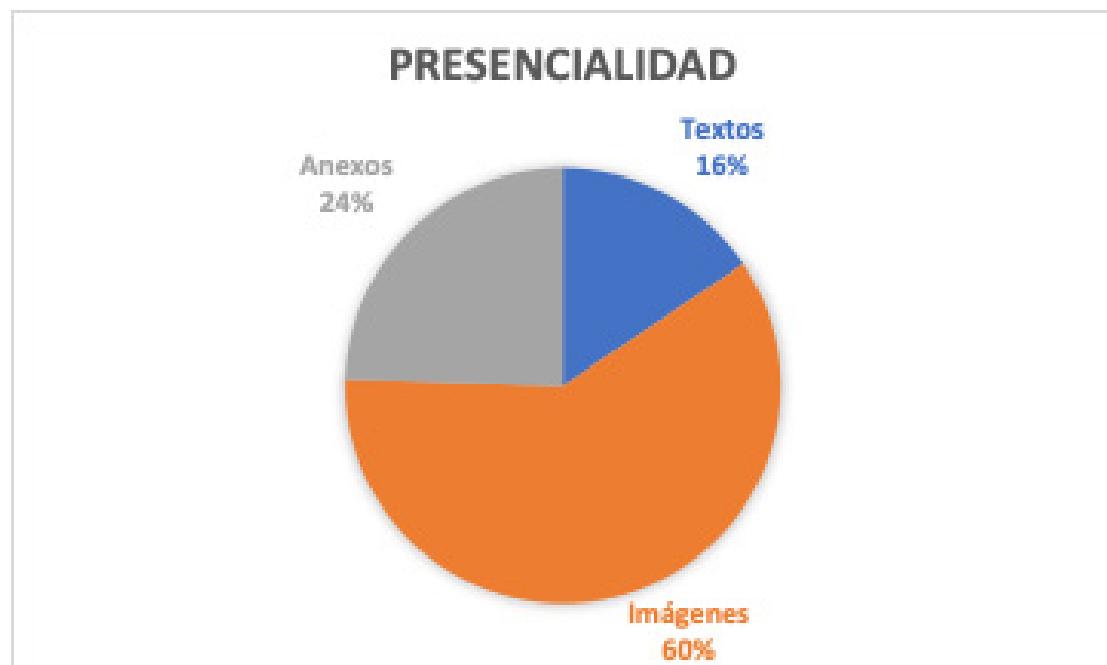
Fuente: Elaboración propia.

Representación de la identidad femenina en los manuales durante la transición

Presencialidad y protagonismo femenino

En los manuales analizados se observa un cambio significativo que se produce durante la etapa de la Transición en cuanto a la manera de organizar el contenido escolar. Con objeto de neutralizar la carga ideológica de los mensajes se pasó de un predominio lingüístico a una estética iconográfica⁴⁴. Tal como se desprende de la gráfica 1, con un mayor porcentaje de la presencialidad femenina en las *imágenes* (60%), seguido de los *anexos* (24%) y los *textos* (16%).

Gráfica 1. Grado de presencialidad femenina



Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de la *imagen* -como recurso didáctico que ayuda a desvelar el mensaje que se pretende transmitir y, con ello, convertir esa información iconográfica en conocimiento⁴⁵-, se constata el uso de la figura femenina de manera meramente decorativa y

44. Cecilia Milito, *Conflictos y convivencia en el discurso pedagógico oficial durante el tardofranquismo y la Transición* (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2021).

45. Cosme Gómez y Ana López, “Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, nº 13 (2014): 17-29.

ornamental⁴⁶. Como indica Pozo⁴⁷, las imágenes femeninas reflejaban la construcción social sobre lo femenino imperante en ese momento histórico. Asumiendo dicha idea, en los libros predominan las mujeres *acompañadas* por hombres o en pareja (71%), y, en menor medida, *solas* (29%). Por otro lado, los resultados muestran la escasa presencia femenina como recurso para comprender los contenidos expuestos en el texto. En la mayoría de los casos, su presencia se limita a elementos artísticos y pictóricos, produciéndose una información parcial de la identidad femenina -*La Gioconda* o *Monna Lisa* de Leonardo Da Vinci, *Las Meninas* de Velázquez o *La libertad guiando al pueblo* de Eugène Delacroix-.

Algo similar ocurre en las gráficas de los manuales de Geografía donde la presencia de mujeres es residual, a pesar de ser, junto a los mapas, un recurso habitual. En el caso de las *pirámides de población* el sexo femenino casi siempre se nombra en la gráfica, pero eventualmente se explican los factores demográficos por razones de género⁴⁸ y en contadas ocasiones se solicita en el apartado de ejercicios la atención a este aspecto⁴⁹. En cuanto a los libros de Literatura apenas se incluyen imágenes de mujeres, limitando su presencia en las *subportadas* a modo de introducción al tema. Lo que nos lleva a deducir que la función de la imagen femenina suele ser meramente figurativa o simbólica, en lugar de soporte del discurso o del aprendizaje.

En los anexos las representaciones femeninas alcanzan el 24% del total, aunque no suelen proporcionar información sobre sus datos identitarios. A diferencia de los personajes masculinos a los que se les identifica con nombres propios o con el colectivo al que pertenecen, minusvalorando así la importancia de actividades tradicionalmente femeninas. Esto se observa cuando se resalta el descubrimiento realizado por un científico bacteriólogo y se muestra su retrato, mientras que en la misma página se indica el avance de la medicina en el descenso de la mortalidad y aparece una enfermera asistiendo a una niña en su higiene personal sin hacerse referencia al colectivo feminizado de enfermería⁵⁰. Además, en los escasos espacios en los que tienen una función de complementar la información se les asignan roles estereotipados y patriarcales. En concreto, se han encontrado argumentos sexistas minusvalorando el trabajo agrícola femenino a favor del trabajo masculino como se muestra en la figura 1: “En las labores del campo participa frecuentemente la mujer, ayudando o liberando al hombre, que puede así ocuparse en trabajos industriales, [...]”⁵¹. Esta concepción corresponde a un modelo de maternidad idílica influenciado por la religión católica⁵² y por el ideario de la Sección Femenina que

46. Rafael Valls, “Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico”, *Clío & asociados. La Historia enseñada*, nº 11 (2007): 11-23.

47. María del Mar del Pozo, “Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula”, *Historia de la Educación*, nº 25 (2006): 291-315.

48. Pedro Plans y José Sancho, *Geografía humana y económica: 2º BUP* (Vitoria: Magisterio Español, 1976), 47-49.

49. José Gutiérrez et al., *Geografía Humana y Económica Del Mundo Actual*, 2º BUP (Madrid: Didascalia, 1976), 20 y 36.

50. Pilar Benejam et al., *Geografía Humana y Económica del Mundo Actual*, 2º BUP (Barcelona: Vicens-Vives, 1979), 14.

51. Gutiérrez et al., *Geografía Humana...*” (1976), *op. cit.*, 26.

52. Cecilia Jiménez y Esperanza Roquero, “Los discursos expertos sobre crianza y maternidad: aproximación al caso español 1950-2010”, *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 23, nº 2 (2016): 321-345.

consideraba el empleo femenino como algo transitorio para “ayudar al marido”⁵³. Una forma sutil de subordinación e inferioridad del personaje femenino que se construye a partir del masculino.

Figura 1. Argumento sexista del trabajo femenino



En las labores del campo participa frecuentemente la mujer, ayudando o liberando al hombre, que puede así ocuparse en trabajos industriales, simultaneando la agricultura y la industria.

Fuente: Gutiérrez Bravo et al. (1976, p. 26).

En cuanto a la presencia femenina en los textos apenas llega al 16%. En los manuales de Historia se reduce a dos roles fundamentales: las mujeres masculinizadas -percibidas como inteligentes, independientes, ambiciosas, dedicadas a la vida pública-; y, las mujeres víctimas -espirituales o mártires que se dejan llevar por sus sentimientos-⁵⁴. Entre las primeras se observan figuras representativas del ámbito de la política o la monarquía -las reinas Isabel I e Isabel II de España, la emperatriz bizantina Teodora y la reina egipcia Nefertiti-; y, en las segundas, se evidencian principalmente en el ámbito religioso a través de diosas o vírgenes -como la *Venus* prehistórica, la *Dama de Baza* o Santa Teresa de Jesús-. Además no son admitidas a participar en el conocimiento de lo sagrado, por lo que tienen un rol principalmente de acompañamiento. Cabe resaltar un subapartado titulado “Matriarcado” referido a la época neolítica en el que se expli-

53. Salvador Cayuela, “La biopolítica de la España franquista” (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, 2010).

54. Edda Sant y Joan Pagés, “¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?”, *Historia y memoria*, nº 3 (2011): 129-146, p. 136.

ca “la importante función ejercida por la mujer en el nuevo orden económico [...] (y) social”⁵⁵. En los manuales de Lengua y Literatura se profundiza en personajes de obras literarias -*La Celestina*-, o en figuras -dama medieval- o en alegorías -muerte o tiempo-. Encontramos también notas biográficas a escritoras, aunque su extensión es escasa. En consonancia con la información ofrecida, las imágenes siguen transmitiendo una visión androcéntrica del mundo que refuerza los valores dominantes y los prejuicios sexistas.

Por último, se aprecian diferencias significativas entre las asignaturas analizadas, siendo los manuales de Geografía e Historia los que más visibilizan a las mujeres frente a los de Lengua y Literatura. Esto se debe, en parte, a que determinados conceptos o hechos históricos sólo pueden entenderse a partir de recursos iconográficos⁵⁶. También las editoriales presentan variaciones con respecto al grado de representación femenina. Existe un mayor número de apariciones en aquellas que fueron adaptando sus contenidos pedagógicos a un modelo más comercial y moderno. Es el caso de las principales casas editoriales Anaya, Vicens Vives y SM. A excepción de Santillana que reúne menos alusiones e ilustraciones de mujeres que las editoriales de carácter más tradicional como Edelvives y Bruño.

Espacios y ámbitos de actuación

Los espacios, ya sean públicos o privados, son otros de los aspectos asociados al desarrollo de estereotipos de género y de actitudes sexistas. Su uso diferencial ha venido condicionado por una construcción social de género que a lo largo de la historia ha establecido una división de roles entre mujeres y hombres⁵⁷. Así se tiende a asociar la esfera pública con la masculinidad, el poder y la racionalidad, mientras que la feminidad con aspectos de la vida privada, la pasividad, la dependencia y la obediencia⁵⁸. Esta apreciación, en el caso de la Transición a la democracia, tuvo connotaciones diferentes que alteraron la visión estereotipada que se había dado durante la dictadura franquista.

El nuevo contexto educativo, económico y político propició la introducción de criterios en materia de igualdad por parte de los equipos editoriales y, con ello, una progresiva presencia de mujeres en la esfera pública. Como se muestra en la gráfica 2, la presencia femenina llegó a ser levemente superior en el ámbito público y social que en el privado, aunque edificado sobre valores masculinos. Las ocupaciones de los personajes femeninos son referenciadas principalmente en los manuales de Geografía e Historia y en la editorial Anaya, líder en el mercado de los libros de texto, seguida de Vicens Vives.

55. José Rodríguez et al., *Historia de las civilizaciones*, 1º BUP. (Madrid: Bruño, 1980), 20.

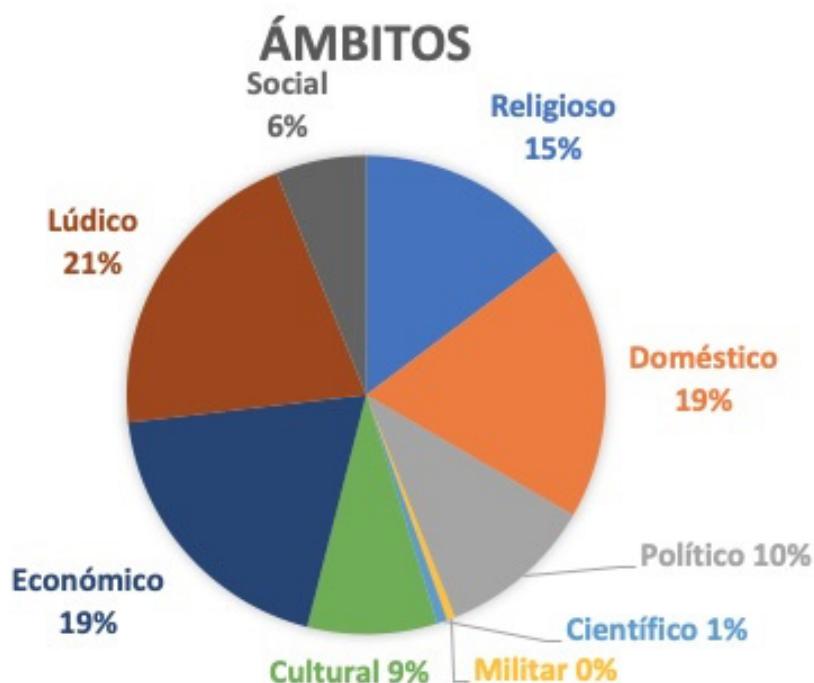
56. Gómez y López, “Las imágenes de los libros de texto...”

57. La *Teoría de la socialización diferencial* plantea que las personas desde su nacimiento, a partir de la influencia de los agentes socializadores, adquieren identidades diferenciadas de género que conllevan estilos cognitivos, actitudinales y conductuales, códigos axiológicos y morales y normas estereotípicas de la conducta asignada a cada género. Stephen Walker y Len Barton, *Gender, class and education* (Nueva York: The Falmer Press, 1983).

58. Victoria Ferrer y Esperanza Bosch, “Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17, nº 1 (2013): 105-122.

El ámbito más representado es el *lúdico* (21%) que denota el tímido giro que durante la Transición se produce con respecto al binomio espacio privado-mujeres y espacio público-hombres, incorporando a éstas a la esfera asignada tradicionalmente a ellos. Sin embargo, se observa la persistencia de estereotipos sexistas que construyen la identidad femenina desde un *modelo de género en transición*⁵⁹. Mientras la mayoría de las mujeres aparecen en actividades de ocio al aire libre (compras, paseos), participando en reuniones sociales o en ambientes festivos, suelen ir en compañía de uno o más varones. De este modo cuando las mujeres tratan de desenvolverse en el espacio público lo realizan bajo un modelo de comportamiento tradicional legitimado por el orden patriarcal⁶⁰. Además, las actividades de ocio frecuentadas por mujeres se conciben poco atractivas, escasas de diversión e inventiva y no cuentan con la admiración social.

Gráfica 2. Ámbitos de actuación



Fuente: Elaboración propia.

59. Engloba aquellos rasgos psicosociales como la autonomía, la independencia, el nivel cultural y la participación en la vida pública. En el contexto de la Transición en España con la incorporación de las mujeres a la educación, al trabajo formal y al espacio público convivirán los roles de género tradicionales con los nuevos. Sara Velasco, *Recomendaciones para la práctica del enfoque de género en programas de salud* (Madrid: Minerva, Observatorio de Salud de la Mujer, 2009).

60. Emilia Moreno, “La transmisión de modelos sexistas en la escuela”, coord. por Miguel A. Santos Guerra, *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar* (Barcelona: Graó, 2000), 11-32.

La presencia femenina en el ámbito *económico* (19%) se evidencia principalmente en la asignatura de Geografía, observándose una segregación horizontal en determinadas profesionales que tiende a ser más pronunciada según el sector. En el *sector terciario* destacan ocupaciones comerciales y de la limpieza, aunque también se muestran sanitarias y del sector servicios. Sin embargo, en contraste con el estudio de Rubio⁶¹, apenas existen alusiones o ilustraciones en torno a otros sectores feminizados como el educativo y la administración pública. En cuanto al *sector secundario* es donde se refleja una mayor segregación horizontal, ya que las ocupaciones más representadas corresponden a la industria textil, ámbito asociado a las labores domésticas propiamente femeninas. Y, en menor medida, aparecen imágenes de trabajadoras en la industria electrónica. Por último, en el *sector primario* la presencia femenina se reduce a actividades agrícolas tales como recolectoras de arroz o segadoras.

En lo que respecta a las profesiones que requieren de capacidades de liderazgo, intelectuales o creativas, encontramos una manifiesta segregación vertical. En el ámbito *político* (10%) las figuras femeninas se hallan fundamentalmente en los libros de Historia, entre otras razones porque “buena parte de los contenidos históricos son de historia política” predominando sobre las otras “historias”⁶². De esta manera, el liderazgo femenino suele reforzarse con la figura masculina.

En cuanto a las profesiones que más se presentan en el ámbito *cultural* (9%) corresponden a *escritoras* ubicadas en los manuales de Literatura -Gabriela Mistral, Fernán Caballero, entre otras-⁶³, aunque sigue siendo abrumador el número de monográficos dedicados a sus homólogos varones. Asimismo, en el ámbito *científico* (1%) llama la atención las dos únicas menciones detectadas sobre científicas de considerable prestigio académico en los manuales de Historia. En concreto, la antropóloga Margaret Mead⁶⁴ y la afamada física y química Marie Curie⁶⁵, que es mostrada junto a su marido. Por ello, aunque en algunos manuales se visibiliza a las mujeres en profesiones en las que es requisito el pensamiento racional -generalmente atribuido a las ocupaciones masculinas-, la segregación vertical es patente debido a que la proporción entre ambos sexos es realmente significativa.

En el *ámbito social* (6%), de manera puntual, se refleja el movimiento feminista internacional, que estaba irrumpiendo con fuerza en nuestro país durante la década de los setenta, o se realizan denuncias sociales a determinados colectivos. Como ejemplos encontramos la crítica que la filósofa Lucía Duplin hizo sobre el modelo romántico de mujer en su época⁶⁶; o el incremento de las mujeres en el mundo del trabajo en las sociedades occidentales contemporáneas, como se aprecia en la Figura 2: “La incorporación de la mujer al trabajo es un fenómeno característico del siglo XX [...]”⁶⁷.

61. Rubio, *La Bastida. Desigualtats de gènere,... op. cit.*

62. Sant y Pagés, “¿Por qué las mujeres son invisibles ...” *op. cit.*: 131-132.

63. Ignacio Bonín y José Comas, *Literatura Española*, 2º BUP (Barcelona: Vicens Vives, 1979), 19 y 344.

64. Sánchez et al., *Historia de las civilizaciones*, 1º BUP (Madrid: Santillana, 1975), 419.

65. Palomares et al., *Historia del Mundo Contemporáneo*, COU (Madrid: Anaya, 1978), 365.

66. *Ibidem*, 247.

67. Antonio Domínguez et al., *Historia de las civilizaciones y del arte*, 1º BUP (Madrid: Anaya, 1980), 388.

Figura 2. Incremento de las mujeres en el mundo laboral



Fuente: Domínguez et al. (1980, p. 388).

En relación con el espacio privado se constata un *modelo identitario tradicional* basado en ocupaciones vinculadas con el mundo *doméstico* (19%) y *religioso* (15%). Se representan a las mujeres como madres, esposas, diosas de la fertilidad, santas, vírgenes o musas. Estas figuras transmiten roles estereotipados que se justifican, por un lado, con el trabajo reproductivo⁶⁸, que es visto como algo natural por su condición biológica; y, de otro lado, con el prototipo espiritual católico que guarda relación con valores de sumisión y entrega. Esta idea de la esposa tradicional se visualiza, por ejemplo, en una ilustración en la que se escenifica la visita de unos frailes a una casa burguesa. El anexo destaca de manera explícita el modelo de esposa servicial que realiza actividades domésticas como limpiar y cocinar, señalando que: “son atendidos solícitamente por la dueña de la casa”⁶⁹. Sin embargo, cuando el personaje masculino se ilustra en el ámbito

68. Abarca la reproducción biológica y todas las actividades necesarias para garantizar el bienestar y la sobrevivencia del hogar.

69. Julio Valdeón e Isidoro González, *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*, 3º BUP (Madrid: Anaya, 1981), 293.

privado del hogar, como padre o esposo, mantiene un rol pasivo en las tareas domésticas y familiares⁷⁰. De esta manera, se perpetúa una identidad femenina que tiene que ver con el modelo tradicional androcéntrico. Conforme a los principios patriarcales y el espacio privado se establece “el espacio del no-reconocimiento” adjudicado a las mujeres⁷¹. En consecuencia, en el imaginario social se produce una dicotomía entre los dos arquetipos femeninos que representan dos modelos identitarios antagónicos en cuanto a las ocupaciones. Por un lado, un modelo tradicional que sigue las normas patriarcales de asimilación de un papel impuesto con respecto a las actividades consideradas propias del sexo femenino, por lo que no es compartido por los varones. Y, por otro lado, un modelo más abierto, relacionado con las profesiones emergentes que rompen, de alguna manera, con los estereotipos sexistas introduciendo valores como la independencia o la autonomía⁷². De este modo, se conforma una identidad laboral femenina basada en dualismos opuestos -tradición/modernidad- que viene dada por los procesos de segregación por género -vertical-horizontal- desarrollados en el mercado de trabajo. En cuanto a la posición de masculinidad se constata un único modelo hegemónico que responde a “una estructura predominante y legitimada como referente para la construcción de las identidades masculinas”⁷³. De esta forma, se normalizan significados relacionados con la superioridad masculina, el individualismo, la racionalidad y el conocimiento, y la exclusión y subordinación de la otredad.

Lenguaje

Resulta interesante observar cómo el lenguaje, en sus diversas manifestaciones (escrito, verbal e iconográfico), representa una de las principales vías para interpretar la realidad dentro del contexto educativo. Cuando se analizan los valores sexistas en los libros de texto, se percibe la omnipresencia de lo masculino y la dificultad para identificarlo, consecuentemente el alumnado adolescente va incorporando sutilmente el mensaje permanente de la valoración primordial de lo masculino⁷⁴.

En los manuales escolares analizados se produce una realidad distorsionada donde el masculino genérico suele emplearse de manera indiscriminada para describir personas y cosas invisibilizando a las mujeres. Esta dimensión sexista se lleva a su máxima expresión en los manuales de Geografía e Historia mediante el empleo de expresiones comunes como “el hombre”, “el niño” o “los burgueses” para referirse a personas o colectivos, como ocurre en una imagen de cinco obreras trabajando y en el pie de la ilustración se indica “los obreros”⁷⁵. Esta forma de identificar lo masculino con la humani-

70. Sánchez *et al.*, *Historia de las civilizaciones*, 1º BUP ..., 15.

71. Amorós, *Tiempo de feminismo...*, *op. cit.*, 5.

72. Carlota Coronado y Elena Galán, “Mujer y ámbito laboral en la ficción española sobre la Transición”, *Cuadernos de relaciones laborales*, 35, nº 1 (2017): 209-226.

73. Luis Bonino, “Masculinidad hegemónica e identidad masculina”, *Dossiers Feministes*, nº 6 (2002): 7-35.

74. Jiménez *et al.*, Currículum Oculto de Género desde la Mirada Docente: Los Libros de Texto, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12, nº 2 (2023): 25–44.

75. Sánchez *et al.*, *Historia de las civilizaciones*, 1º BUP (Santillana, 1975), 310.

dad conlleva una serie de consecuencias significativas en la construcción de la identidad personal y social.

En esta misma línea, los manuales de Lengua y Literatura tienden a emplear el masculino genérico y solo aparece el lenguaje inclusivo si forma parte del contenido del tema⁷⁶. En ocasiones, se produce una incoherencia semántica entre el uso combinado del masculino genérico y del género femenino en un mismo párrafo. Así se pone de manifiesto cuando se destaca el papel de la mujer en el desarrollo de la agricultura durante el Neolítico y, más adelante, se menciona: “El hombre dejaba de ser simple consumidor [...] para convertirse en decidido colaborador de la naturaleza en su producción de bienes”⁷⁷. En este caso se desvela la ocultación de la identidad femenina por el empleo constante de voces masculinas en sentido genérico.

Por otro lado, la descripción complementaria de las imágenes son también un reflejo de la brecha de género, como ocurre con el empleo de adjetivos sexistas que estereotipan determinados comportamientos como naturalmente femeninos. Esta concepción queda definida en una ilustración del siglo XVIII que escenifica a varias mujeres de la burguesía comprando en un establecimiento mientras se señala: “La vida femenina, en la calle; el lujo [...], que permite el ‘ir de tiendas’”⁷⁸. De esta manera, se produce una asociación de los personajes femeninos a actividades consumistas en el espacio público que son estereotipadas según la época analizada. En otras descripciones se constata la cosificación sexual del cuerpo femenino mediante dualismos ontológicos como mente/cuerpo o sujeto/objeto. Una forma de discriminación sexista en la que las mujeres son minimizadas y devueltas⁷⁹. Así ocurre en la descripción del cuadro de la *Venus* del pintor Tiziano cuando se señala que: “Sus *Venus*, finamente eróticas presentan una femineidad laica, alejada de las concepciones severas de la religión”⁸⁰. Se emplea la expresión “finamente eróticas” para atribuir, de un lado, el significado de objeto sexual al cuerpo desnudo de una mujer joven -condición de inferioridad y vulnerabilidad-; y, de otro lado, el deseo carnal masculino -condición de superioridad y dominación-. Además de vincularse el laicismo con la libertad sexual que refleja, como señala Molina⁸¹, la complicidad de una tradición filosófica con tintes misóginos que reduce el cuerpo de las mujeres a las funciones de reproducción/sexo. En definitiva, la representación artística femenina se convierte en el objeto de la mirada masculina, tanto del personaje como del espectador, por lo cual “la visión masculina de ver el mundo es definida como la norma universal”⁸².

En cuanto a las editoriales emergentes destaca el empleo de estrategias lingüísticas para visibilizar a las mujeres. Un ejemplo evidente lo constituye Vicens Vives

76. Fernando Lázaro, *Curso de Lengua Española*, COU (Anaya, 1978), 242.

77. José Rodríguez et al., *Historia de las civilizaciones*, 1º BUP (Madrid: Bruño, 1978), 19.

78. Antonio Domínguez et al., *Historia de las civilizaciones*, 1º BUP (Madrid: Anaya, 1977), 213.

79. Alicia Puleo, “Ese oscuro objeto del deseo: cuerpo y violencia”, *Investigaciones Feministas*, nº 6 (2015): 122-138.

80. Domínguez et al., “*Historia de las civilizaciones*, 1º BUP” (Anaya, 1977), 167.

81. Cristina Molina, “La construcción del cuerpo femenino como victimizable”, *Investigaciones Feministas*, nº 6 (2015): 69-84.

82. Nuria Rodríguez Díaz, “Las mujeres y un pintor. La imagen de la femme fatale y la mujer española de principios de siglo XX” (Trabajo de Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid, 2012).

que incorpora un lenguaje inclusivo en su narración: “pueblo” o “clase burguesa”⁸³. Las editoriales Anaya y Vicens Vives integran el uso de términos en género femenino en su currículum educativo mediante referentes femeninos -reinas o personajes de la aristocracia-. Por el contrario, las editoriales tradicionales, como son SM, Edelvives o Bruño, lo designan en menor medida. Ahora bien, es necesario matizar que el uso específico del género femenino no siempre posee la función de perceptibilidad y empoderamiento de las mujeres. En ocasiones reproduce aquellas actividades femeninas que son valoradas socialmente de forma positiva según la moral católica. Este aspecto se evidencia cuando se trata, por ejemplo, la figura de Martín Lutero y se valora la profesión de monja de su esposa⁸⁴. Esto último supone reconocer el ideal heredado de la etapa franquista, es decir, el modelo de esposa vinculada con la vocación religiosa⁸⁵.

En definitiva, el discurso en los manuales escolares analizados se centra en personajes identificados en el universo del lenguaje masculino genérico transmitiendo una visión estereotipada donde predomina la construcción mental masculina sobre lo que realmente piensan y sienten ellas.

Conclusiones

Como observaciones finales, se pone de manifiesto que los manuales escolares son una herramienta importante en la superación o consolidación de estereotipos y que las editoriales tienen una responsabilidad en su elaboración. En esta tarea, participan de manera activa en la dimensión identitaria de la población escolarizada y constituyen una de las fuentes documentales más importantes por la gran cantidad de información que transmiten⁸⁶. Algunas de las investigaciones más recientes sobre manualística en Ciencias Sociales y Literatura han constatado como la masculinidad hegemónica tradicional sigue siendo la protagonista en los manuales escolares, legitimando así una visión del mundo determinada en base al género⁸⁷.

En nuestro estudio, los resultados globales muestran que durante la Transición española la educación y, por ende, los libros de texto tuvieron que adaptar sus contenidos a las nuevas circunstancias económicas, pedagógicas y culturales del país. Los cambios introducidos con la LGE, con mayor o menor éxito, modificaron el panorama educativo español de los años setenta y mediados de los ochenta, y el contenido de los libros de texto fue tratado de manera más objetiva y crítica. Si bien se constata que en

83. Antonio Fernández *et al.*, *Historia de las civilizaciones*, 1º BUP (Barcelona: Vicens Vives, 1979).

84. Domínguez *et al.*, “*Historia de las civilizaciones*, 1º BUP” (Anaya, 1977), 162.

85. Teresa González Pérez, “Dios, patria y hogar. La trilogía en la educación de las mujeres”, *Hispania Sacra*, 66, nº 133 (2014): 337-363.

86. Rafael Valls *et al.*, “Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español”, *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, nº 25 (2017): 8-21.

87. Patricia Martínez, “La narrativa escrita por mujeres en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria Obligatoria”, *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, nº 9 (2022): 78–99. Mario Ferreras *et al.*, “La identidad profesional femenina en la manualística escolar. La imagen de la mujer en los libros actuales de Secundaria”, coord. por María Cambil *et al.*, *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (Madrid: Narcea, 2023), 43-51.

este contexto de reforma se produce un tímido avance con respecto a la perspectiva de género, los estereotipos sexistas continuaron estando presentes, reflejo de una concepción androcéntrica del discurso y, por ende, del mundo. No es casualidad, por tanto, la ínfima conexión entre el lenguaje empleado y la posición femenina en la sociedad. La tónica dominante, independientemente de la asignatura, fue el uso del género masculino como neutro, mostrando una realidad distorsionada en los contenidos y, con ello, creando una barrera en la construcción de la identidad femenina. Esta falta de exactitud o ambigüedad en el lenguaje ha conllevado, aparte de una discriminación lingüística, una simplificación de la realidad en el que el imaginario colectivo se ha ido construyendo a través de referencias masculinas y ocupaciones desiguales según el género.

En el análisis es frecuente observar que la representación femenina se reduce a determinados personajes históricos que se repiten en casi todas las editoriales, por lo que su representación es casi testimonial. Las ocupaciones de los personajes masculinos y femeninos también aparecen claramente diferenciadas en los manuales escolares analizados. A los hombres se les dota de autonomía, autoridad y fortaleza (ingenieros, médicos, políticos, administradores, conductores, etc.), mientras que a las mujeres se les asignan roles pasivos, orientados al plano afectivo, y casi siempre subordinados a ellos (enfermeras, vendedoras, obreras de la industria textil, mujeres de limpieza o amas de casa). Lo que implica que los y las adolescentes de la Transición apenas tenían referentes femeninos productivos y activos en los que identificarse.

La escasa presencia de las mujeres participando de manera activa en la política o en la creación científica y cultural refleja que su contribución específica a la construcción del conocimiento fue casi nula. Y si aparecían se trataba de mujeres anónimas nombradas colectivamente, a pesar de que tuvieran cierto protagonismo en las imágenes, mientras que las hazañas de los personajes masculinos sí son identificados por su propio nombre. No obstante, se advierte que las empresas editoriales de amplia implantación como Vicens Vives y Anaya fueron modificando progresivamente sus contenidos para adaptarlos al nuevo contexto socioeconómico. Para ello, emplearon un discurso orientado a visibilizar tímidamente a las mujeres a través del uso, entre otros recursos, del lenguaje inclusivo para destacar alguna aportación, actividad u ocupación. Ahora bien, esta visión integrada se rompe con el uso de adjetivos sexistas -eufemismos- que tratan de normalizar determinadas conductas -consumistas o eróticas-, simplificando la percepción social de la identidad femenina. Una identidad caracterizada, en muchas ocasiones, por sus cualidades biológicas -un cuerpo sexuado femenino-. A esto se une la preponderancia de la presencia de personajes masculinos sobre los femeninos, produciendo la casi invisibilidad de las mujeres que se pretende camuflar con imágenes estereotipadas y sexistas. Esta carencia de protagonismo se asevera al primar la función estética de las imágenes por encima de la explicativa, potenciando la carga simbólica en torno a las féminas. En el caso de las obras de arte de autoría masculina contribuyen, más si cabe, a una visión androcéntrica.

Si leemos los datos obtenidos como referencias posibles de identificación de la población estudiantil a los que los manuales escolares iban dirigidos, podemos deducir que se identifican dos modelos identitarios femeninos opuestos: uno tradicional y otro moderno. El nuevo contexto que se va consolidando a finales de los setenta, asociado a

un modelo económico que valora el proyecto democrático y la modernización del país, invita a que la presencia femenina se identifique más con la esfera pública que con la privada. Lo que contribuye a la constitución de un sujeto-activo basado en un nuevo ideal femenino alejado del modelo tradicional de esposa-madre. Sin embargo, la persistencia de estereotipos sexistas en las actividades sociales, la evidente segregación ocupacional manifiesta tanto vertical como horizontal, así como las contadas incursiones textuales que cuestionan prejuicios sexistas y reivindican nuevas identidades femeninas, perpetúan una imagen irreal y sesgada de las mujeres desde parámetros androcéntricos. Este hecho facilita la configuración de una identidad femenina vinculada a relaciones de dependencia y falta de autonomía con respecto a los hombres que suelen asumir roles relacionados con responsabilidades de dirección.

Para concluir, a la luz del presente estudio, existe, por tanto, una correlación entre identidad y discurso que desvela la ideología androcéntrica subyacente y polarizada existente en los manuales escolares analizados. Y, consecuentemente, en el modo en el que la población escolarizada percibe la realidad transmitida y construye sus identidades a través de las representaciones discursivas presentes en los libros de texto de la Transición española. Con la llegada de la democracia se produjo un tímido avance en la visibilización y en la presencia activa de las mujeres. Un nuevo panorama que convivió con estereotipos sexistas asociados a roles de género tradicionales.

Bibliografía

- Abreu, María, Bernardo de Nalda y Julián Viera. *Lengua Española Y Literatura, 2º BUP*. Madrid: Santillana, 1976.
- Acosta, Felicitas, Antonio Francisco Canales y Luis Grosso Correia. “La reconfiguración de la educación secundaria a partir de la posguerra: de la élite a las masas. Una introducción”. *Anuario de Historia de la Educación*, nº 25 (2024): 9-21.
- Amorós, Celia. *Tiempo de feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid: Cátedra, 1997.
- Andrés, José, y Javier Zabalo. *Historia de las Civilizaciones, 1º BUP*. Vitoria: Magisterio Español, 1978.
- Anker, Richard. “La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías”. *Revista Internacional del trabajo* 116, nº 3 (1997): 343-370.
- Balanzá, Manuela, Pilar Benejam, Montserrat Llorens, Juan Roig y Rosa Ortega. *Geografía e Historia de España y de los Países hispánicos, 3º BUP*. Barcelona: Vicens Vives, 1977.
- Barrado, Antonio, y José Mas. *Geografía económica, 2º BUP*. Barcelona: Casals, 1976.
- Beas, Miguel. “La Asociación Nacional de Editores de Libros de texto: Desde la Transición hasta el siglo XXI. Entrevista a Don Mauricio Santos”. *Historia de la Educación*, nº 19 (2000): 141-178.
- Bel, Juan. “Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo”. *Revista de Educación*, nº 377 (2017): 82-112.
- Benejam, Pilar, Juan Roig y José Vergara. *Geografía Humana y Económica, 2º BUP*. Barcelona: Vicens Vives, 1982.
- Benejam, Pilar, Montserrat Llorents, Rosa Ortega, Juan Roig y José Vergara. *Geografía Humana y Económica del Mundo Actual, 2º BUP*. 4.ª ed. Barcelona: Vicens-Vives, 1979.
- Blanco, Nieves. *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 2000.
- Bonín, Ignacio, y José Comas. *Literatura Española, 2º BUP*. Barcelona: Vicens Vives, 1979.
- Bonino, Luis. “Masculinidad hegemónica e identidad masculina”. *Dossiers Feministes*, nº 6 (2002): 7-35.
- Burgos, Cirio, y Rosario Navarro. *Historia de las Civilizaciones, 1º BUP*. Zaragoza: Edelvives, 1976.
- Calero, Antonio, José Cepeda, Francisco Gutiérrez, Manuel Rodríguez y Sebastián Coll. *Historia del mundo contemporáneo, COU*. Madrid: Bruño, 1980.
- Cano, Agustín, y Aurora García. *Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos, 3º BUP*. Madrid: Alhambra, 1978.
- Castillejo, Emilio. “Análisis del contenido ideológico de los manuales de historia”. *Bordón. Revisa de pedagogía* 61, nº 2 (2009): 45-57.
- Cayuela, Salvador. “La biopolítica de la España franquista”. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, 2010.
- Cebrián, Inmaculada, y Gloria Moreno. “Desigualdades de género en el mercado laboral”. *Panorama social*, nº 27 (2018): 47-63.
- Centeno, Enrique, Javier Gallifa y Ángel Sánchez-Gijón. *Geografía e historia de España y de los países hispánicos, 3º BUP*. Madrid: Santillana, 1977.
- Chaput, Marie-Claude, y Julio Pérez (eds.). *La Transición española. Nuevos enfoques para un viejo debate*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015.
- Coronado, Carlota, y Elena Fajardo. “Mujer y ámbito laboral en la ficción española sobre la Transición”. *Cuadernos de relaciones laborales* 35, nº 1 (2017): 209-226.

- De la Torre-Sierra, Ana, y Virginia Guichot-Reina. "Referentes literarios en los manuales escolares de la España democrática: diagnóstico del androcentrismo mediante el Análisis Crítico del Discurso". *Paedagogica Historica* 59, nº 1 (2022): 145–170.
- Delgado-Granados, Patricia. La Ley General de Educación en la memoria: del reconocimiento a la negación. *Historia y Memoria de la Educación*, nº 14 (2021): 289-319.
- Delgado-Granados, Patricia, y Bárbara De-las-Heras-Monastero. "Representación femenina en la manualística escolar de Educación Secundaria: ausencias y deseos en la Transición española". En *Mujer, educación e inclusión laboral. Una visión desde la manualística escolar (1975-2020)*, edición por Virginia Guichot, 141-166. Barcelona: Octaedro, 2022.
- Delgado-Granados, Patricia, y Virginia Guichot. "El concepto de ciudadanía y sus diferentes modelos". En *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*, edición por Miguel Beas, 29-51. Sevilla: Díada, 2013.
- Domínguez, Antonio, José Martínez y Luis Cortés. *Historia de las civilizaciones*, 1º BUP. Madrid: Anaya, 1977.
- Domínguez, Antonio, Luis Cortés y José Martínez. *Historia de las civilizaciones y del arte*, 1º BUP. Madrid: Anaya, 1980.
- Escolano, Agustín. "La manualística en España: dos décadas de investigación (1992-2011)". En *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balances y perspectivas*, edición por Juri Meda y Ana Badanelli, 17-46. Macerata: Università di Macerata, 2013.
- Fargas, Mariela. *Alternativas: mujeres, género e historia*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2020.
- Fernández, Antonio, Montserrat Llorens, Rosa Ortega y Juan Roig. *Historia de las civilizaciones*, 1º BUP. Barcelona: Vicens Vives, 1979.
- Fernández, Antonio. *Historia del Mundo Contemporáneo*, COU. Madrid: Vicens Vives, 1980.
- Fernandez, Juan, y Diego Sevilla. "La Ley General de Educación de 1970, ¿una ley para la modernización de España?". *Historia y Memoria de la Educación*, nº 14 (2021): 23-68.
- Ferrer, Victoria, y Esperanza Bosch. "Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 17 nº 1, (2013): 105-122.
- Ferreras, Mario, Olga Moreno y Pilar Moreno. "La identidad profesional femenina en la manualística escolar. La imagen de la mujer en los libros actuales de Secundaria". En *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, coordinación por María Cambil, Antonio Fernández y Nicolás de Alba, 43-51. Madrid: Narcea, 2023.
- Flecha, Consuelo. "Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco". *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, nº 8 (2010): 77-98.
- Folguera, Pilar. "Integrando el género en la agenda política. Feminismo, Transición y democracia". En *100 años en femenino. Una historia de las mujeres en España*, dirección por Oliva Rubio e Isabel Tejeda, 99-121. Madrid: Acción Cultural Española, 2012.
- Fundación FOESSA. *Estudios sociológicos sobre la situación social de España, 1975*. Madrid: Euroamérica S.A, 1976.
- García, Antonia, y Alba de la Cruz. "La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: libros de texto a debate". *Clío: History and History Teaching*, nº 45 (2019): 99-115.
- Garmendia, José, y Juan Rastrilla. *Geografía humana y económica*, 2º BUP. Madrid: SM, 1979.
- Garmendia, José, y Juan Rastrilla. *Historia de las civilizaciones*, 1º BUP. Madrid: SM, 1982.
- Garmendia, José, y Pedro García. *Geografía e historia de España y de los países hispánicos*, 3º BUP. Madrid: SM, 1982.

- Gómez, Cosme, y Ana López. "Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis". *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, nº 13 (2014): 17-29.
- González Pérez, Teresa. "Dios, patria y hogar. La trilogía en la educación de las mujeres". *Hispania Sacra* 66, nº 133 (2014): 337-363.
- Guarinos, Virginia. "La mujer en Constitución: la mujer española en el cine de la Transición". *Quaderns de Cine: Cine i Transició (1975-1982)*, nº 2, 51-62. Alicante: Vicerectorat d'Extensió Universitària, Universitat d'Alacant, D.L, 2008.
- Guichot, Virginia, y Ana De la Torre. "Identidad profesional y socialización de género: un estudio desde la manualística escolar en la España democrática". *Historia y Memoria de la Educación*, nº 12 (2020): 101-136.
- Gutierrez, José, Guillermo Fatás y Antonio Borderías. *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*, 3º BUP. Zaragoza: Edelvives, 1977.
- Gutiérrez, José, María Rodríguez, Manuel Domínguez y María Arteaga. *Geografía Humana Y Económica Del Mundo Actual*, 2º BUP. Madrid: Didascalia, 1976.
- Hernández, Yovana. "El componente económico escolar como instrumento configurador de identidades: de la nación productiva a la nación democrática (España, 1960-1985)". *Historia y Memoria de la Educación*, nº 12 (2020): 167-208.
- Iglesia, Rosario, y María Parrondo. *Geografía humana y económica*, 2º BUP. Madrid: Santillana, 1976.
- Instituto Nacional de Estadística. *Estadísticas de la Enseñanza en España: 1982-83*. Madrid: INE, 1982.
- Jiménez, Cecilia, y Esperanza Roquero. "Los discursos expertos sobre crianza y maternidad: aproximación al caso español 1950-2010". *Arenal. Revista de Historia de las mujeres* 23, nº 2 (2016): 321-345.
- Jiménez, Eva, Estefanía Monforte y Lourdes Alcalá. Curículum Oculto de Género desde la Muestra Docente: Los Libros de Texto. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 12, nº 2 (2023): 25-44.
- Lázaro, Fernando, y Vicente Tusón. *Lengua española*, 1º BUP. Madrid: Anaya, 1981.
- Lázaro, Fernando, y Vicente Tusón. *Lengua española*, 1º BUP. Madrid: Anaya, 1979.
- Lázaro, Fernando. *Curso de Lengua Española*, COU. Madrid: Anaya, 1978.
- López, Ana. *Las mujeres que nos faltan: análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. Tesis doctoral, Universitat de València, 2015.
- Mahamud, Kira, y Ana María Badanelli. "Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística". *História da Educação*, Santa Maria 20, nº 50 (2016): 29-48.
- Manrique, José. "La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista". *Hispania Nova: revista de historia contemporánea*, nº 7 (2007): 193-221.
- Martínez, Carmen, Purificación Gutiérrez y Pilar González (Eds.). *El movimiento feminista en España en los años 70*. Madrid: Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer, 2009.
- Martínez, Patricia. "La narrativa escrita por mujeres en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria Obligatoria". *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, nº 9 (2022): 78-99.
- Milito, Cecilia. *Conflictos y convivencia en el discurso pedagógico oficial durante el tardofranquismo y la Transición*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2021.
- Molina, Cristina. "La construcción del cuerpo femenino como victimizable". *Investigaciones Feministas*, nº 6 (2015): 69-84.

- Molinero, Carme, y Ysàs Pere. *La Transición española. Historia y relatos*. Madrid: Siglo XXI, 2024.
- Montero, Julio, y José Revuelta. *Historia del Mundo Contemporáneo*, COU. Madrid: Bruño, 1975.
- Moreno, Emilia. "La transmisión de modelos sexistas en la escuela". En *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*, coordinado por Miguel A. Santos Guerra, 11-32. Barcelona: Graò, 2000.
- Morrison, Ann, Randall White y Ellen Van Velsor. *Breaking The Glass Ceiling: Can Women Reach the Top Of America's Largest corporations?* EE.UU.: Pearson Education, 1987.
- OCDE. *Examen de la Política Educativa Española, Estudios de Educación*. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE), 1986.
- Palacio, Vicente, y Luis Álvarez. *Historia del Mundo Contemporáneo*, COU. Zaragoza: Edelvives, 1978.
- Palomares, Jesús, Celso Almuñá, Juan Helguera, Mateo Martínez y Germán Rueda. *Historia del Mundo Contemporáneo*, COU. Madrid: Anaya, 1978.
- Piñero, Pedro, y Rogelio Reyes. *Lengua y literatura española, 3º BUP*. Madrid: Bruño, 1977.
- Plans, Pedro, y José Sancho. *Geografía humana y económica: 2º BUP*. Vitoria: Magisterio Español, 1976.
- Ponce, Julio. "La modernización del Estado franquista y sus efectos". *Memoria y Civilización*, nº 21 (2018): 251-279.
- Pozo, María del Mar del. "Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula". *Historia de la Educación*, nº 25, (2006): 291-315.
- Puleo, Alicia. "Ese oscuro objeto del deseo: cuerpo y violencia". *Investigaciones Feministas*, nº 6 (2015): 122-138.
- Ramírez, Francisco, y John Meyer. "Los currículos nacionales: modelos mundiales y legados históricos nacionales". En *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, compilado por Marcelo Caruso y Heinth-Elmar Tenorth, 107-131. Buenos Aires: Granica, 2011.
- Ranz, Eduardo. "La represión franquista contra la mujer". *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género* 4, nº 3 (2019): 53-70.
- Rausell, Helena. "Tres veces olvidadas, tres veces excluidas. La presencia de las mujeres marginadas en los manuales de historia de la ESO". *Clío: History and History Teaching*, nº 41 (2015): 1-22.
- Roa, Manuel, y Mariano Yus. *Historia de las civilizaciones, 1º BUP*. Madrid, España: Didascalia, 1976.
- Rodríguez Díaz, Nuria. "Las mujeres y un pintor. La imagen de la femme fatale y la mujer española de principios de siglo XX". Trabajo de Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid, 2012.
- Rodríguez, José, Alfonso Lazo, Manuel González y Manuel Bendala. *Historia de las civilizaciones, 1º BUP*. Madrid: Bruño, 1978.
- Rodríguez, José, Alfonso Lazo, Manuel González y Manuel Bendala. *Historia de las civilizaciones, 1º BUP*. 4.º ed. Madrid: Bruño, 1980.
- Rodríguez, Milagros, y Felipe Pedraza. *Literatura española, 2º BUP*. Madrid: SM, 1982.
- Rubio, Fina. *La Bastida. Desigualtats de gènere. Mercat de treball*. Barcelona: Fundació Surt, 2008.
- Sánchez, Juan, Enrique Centeno, Rosario De la Iglesia, María Parrondo y María Pedreño. *Historia de las civilizaciones, 1º BUP*. Madrid: Santillana, 1975.

- Sant, Edda, y Joan Pagés. “¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?”. *Historia y memoria*, nº 3 (2011): 129-146.
- Santos, Mauricio. “El pasado hasta casi el presente de los manuales escolares”. En *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*, editado por Miguel Beas, 11-29. Sevilla: Díada, 2013.
- Sanz, Pedro, y José Sancho. *Geografía humana y económica*, 2º BUP. 6.ª ed. Madrid: Magisterio español, 1981.
- Tiana, Alejandro (ed.). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, 2000.
- Tusell, Javier. *Dictadura franquista y Democracia, 1939-2004*. Barcelona: Crítica, 2010.
- Tusón, Vicente, y Fernando Lázaro. *Literatura española*, COU. Madrid: Anaya, 1982.
- Valdeón, Julio, Isidoro González, Mariano Mañero y Domingo Sánchez. *Historia de las civilizaciones*, 1º BUP. Madrid: Anaya, 1977.
- Valdeón, Julio, y Isidoro González. *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*, 3º BUP. Madrid: Anaya, 1981.
- Valls, Rafael, David Parra y Carlos Fuertes. “Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español”. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, nº 25 (2017): 8-21.
- Valls, Rafael. “Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico”. *Clío & asociados. La Historia enseñada*, nº 11 (2007): 11-23.
- Velasco, Sara. *Recomendaciones para la práctica del enfoque de género en programas de salud*. Madrid: Minerva, Observatorio de Salud de la Mujer, 2009.
- Vergés, Oriol. *Historia de las civilizaciones*, 1º BUP. Barcelona: Teide, 1975.
- Vilà, Juan, José Pons y Carlos Carreras. *Geografía humana y económica del mundo actual*, 2º BUP. Madrid: Anaya, 1976.
- Vilá, Juan, y José Pons. *Geografía humana y económica del mundo actual*, 2º BUP. Madrid: Anaya, 1979.
- Vila, Zaida. “Hacia la coeducación: análisis de los libros de Lengua Castellana y Literatura de 2º de Bachillerato”. *Aula de encuentro* 22, nº 2 (2020): 86-112.
- Walker, Stephen, y Len Barton (eds.). *Gender, class and education*. Nueva York: The Falmer Press, 1983.