

Artículo de Investigación

La construcción de imaginarios de poder y autoridad en los libros de texto de historia de bachillerato. Una perspectiva de género

The Construction of Imaginaries of Power and Authority in High School History Textbooks: A Gender Perspective

Isabel Tajahuerce Ángel¹: Universidad Complutense de Madrid, España.

isabeltj@ccinf.ucm.es

Manuel Rodríguez Gago: Universidad Complutense de Madrid, España.

manrod16@ucm.es

Fecha de Recepción: 09/06/2025

Fecha de Aceptación: 10/07/2025

Fecha de Publicación: 16/07/2025

Cómo citar el artículo

Tajahuerce Ángel, I. y Rodríguez Gago, M. (2026). La construcción de imaginarios de poder y autoridad en los libros de texto de historia de bachillerato. Una perspectiva de género [The Construction of Imaginaries of Power and Authority in High School History Textbooks: A Gender Perspective]. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2251>

Resumen

Introducción: La inclusión de la perspectiva de género en la educación es fundamental para formar una ciudadanía crítica y comprender las raíces de la desigualdad. A pesar de avances legales, los estereotipos y la división sexual del trabajo persisten en los libros de texto, que siguen reproduciendo un relato androcéntrico donde lo masculino es lo universal y lo femenino, lo marginal. **Metodología:** Esta investigación realiza un análisis cualitativo y comparativo con perspectiva de género de los manuales escolares de la asignatura de Historia en las diferentes etapas educativas, con el objetivo de valorar su contribución a una narrativa educativa igualitaria. **Resultados:** La investigación concluye que la incorporación

¹ Autor Correspondiente: Isabel Tajahuerce Ángel. Universidad Complutense de Madrid (España).

de la perspectiva de género en los libros de Historia es esencial para una educación democrática, pero su aplicación sigue siendo superficial, desigual y decreciente a medida que se avanza en el sistema educativo, en el que se reproduce un relato androcéntrico, se refuerzan estereotipos de género y se jerarquiza el imaginario del poder. **Conclusiones:** El relato histórico debe construirse desde una perspectiva crítica, inclusiva e interseccional que incorpore la igualdad de género y los derechos humanos como ejes centrales.

Palabras clave: Perspectiva de género; Androcentrismo; Estereotipos; Desigualdad; Educación; Historia; Narrativa; Igualdad.

Abstract

Introduction: The inclusion of a gender perspective in education is fundamental to forming a critical citizenry and understanding the roots of inequality. Despite legal advances, stereotypes and the sexual division of labour persist in textbooks, which continue to reproduce an androcentric narrative where the masculine is universal and the feminine is marginal. **Methodology:** This research carries out a qualitative and comparative analysis with a gender perspective of school textbooks on the subject of History at different educational stages, with the aim of assessing their contribution to an egalitarian educational narrative. **Results:** The research concludes that the incorporation of the gender perspective in History textbooks is essential for a democratic education, but its application continues to be superficial, unequal and decreasing as one moves through the educational system, in which an androcentric narrative is reproduced, gender stereotypes are reinforced and the imaginary of power is hierarchised. **Conclusions:** The historical narrative must be constructed from a critical, inclusive and intersectional perspective that incorporates gender equality and human rights as central axes.

Keywords: Gender perspective; Androcentrism; Stereotypes; Inequality; Education; History; Narrative; Equality.

1. Introducción

La educación en igualdad es educación en democracia. Incluir la perspectiva de género en todos los niveles de la enseñanza reglada y no reglada es fundamental para mostrar la complejidad de la realidad del mundo y formar a una ciudadanía crítica, analítica y libre tanto en la vida personal como en el futuro profesional.

Las mujeres acceden en España a la educación superior en igualdad de condiciones que los hombres a partir del 8 de marzo 1910, cuando un Real Decreto permite la igualdad de mujeres y hombres². Hasta entonces, sólo podían acceder a la universidad de manera excepcional con permisos especiales y, en algún momento, estuvo incluso explícitamente prohibido. El acceso a la educación no universitaria también estuvo marcado por importantes obstáculos, convirtiéndose en una de las principales reivindicaciones del feminismo del siglo XIX.

La historia de las mujeres y la educación no sigue una trayectoria lineal ni supone una conquista progresiva y continua de derechos. El acceso de las mujeres a la educación ha estado condicionado por contextos históricos diversos y momentos concretos. La exclusión explícita de las mujeres se articula con la instauración de la división sexual del trabajo (Pateman, 1988), que asigna a los hombres el ámbito productivo y a las mujeres el reproductivo.

² www.boe.es/gazeta/dias/1910/03/09/pdfs/GMD-1910-68.pdf

La educación, vinculada al espacio público, ha estado orientada a la formación de trabajadores asalariados y al ejercicio del poder, mientras que las mujeres han sido relegadas al ámbito de los cuidados, junto con hijos e hijas socializados para reproducir ese mismo sistema. De este modo, las mujeres han sido sistemáticamente apartadas del espacio público o reducidas a funciones subordinadas, especialmente en lo relativo al poder y al control económico.

La asociación entre feminidad y trabajo reproductivo se sostuvo históricamente mediante argumentos biologicistas, que naturalizaron el vínculo entre feminidad, maternidad y crianza. Bajo esta lógica, se asumía que las mujeres no necesitaban más formación que la requerida para cuidar y criar; en el caso de las esposas de los propietarios, su papel se centraba en ‘educar’ a las nuevas generaciones para que cumplieran con los papeles sociales establecidos.

Incluir estas explicaciones en los libros de texto resulta fundamental para comprender el contexto histórico y cultural de estas construcciones. Por ello, no deben aparecer de forma marginal en recuadros o contenidos excepcionales, como sucede habitualmente, sino estar integradas de forma transversal en el relato principal de los hechos.

La sociedad contemporánea, surgida tras la Revolución Francesa, ya incorpora desde sus bases filosóficas la división sexual. Un ejemplo paradigmático es Jean-Jacques Rousseau, quien, en *Emilio, o de la educación* (1762) —considerado uno de los textos fundamentales de la filosofía moderna— presenta, a través de los personajes imaginarios de Emilio y Sofía, un modelo educativo diferenciado según el sexo.

Mientras Emilio es formado para convertirse en ciudadano, Sofía encarna el ideal femenino: inferior, débil y subordinada, destinada exclusivamente a la maternidad y al cuidado del hogar (Núñez, 1997, p. 55). Estas ideas, legitimadas bajo argumentos supuestamente científicos e influidas por el pensamiento liberal emergente, consolidaron una estructura de género que perduró durante siglos.

Sin embargo, los libros de texto rara vez contextualizan adecuadamente a Rousseau dentro de este marco ideológico y social, que no sólo estructuró el nuevo orden político y económico, sino también las relaciones privadas entre mujeres y hombres.

A finales del siglo XVIII, la cuestión de los derechos de las mujeres se convirtió en un eje central del debate político tras la Revolución Francesa. Olympe de Gouges respondió a la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, aprobada por la Asamblea Nacional Constituyente, con su *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* (1791), en la que denunciaba la exclusión femenina del nuevo orden revolucionario.

Un año más tarde, la filósofa Mary Wollstonecraft publicó *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792), un alegato contra Rousseau y Talleyrand, en el que sostenía que la supuesta inferioridad de las mujeres no era natural, sino consecuencia de la falta de acceso a una educación en igualdad de condiciones.

Este debate atravesó todo el siglo XIX y fue clave para las reivindicaciones sufragistas, ya que se argumentaba que las mujeres no podían votar por su falta de formación, mientras se les negaba, al mismo tiempo, el derecho a educarse. Comprender la relevancia histórica de este debate permite entender la disputa política por la participación de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad y las desigualdades persistentes.

Incluso en la segunda mitad del siglo XX, cuando las barreras legales parecían superadas, muchas familias seguían priorizando la educación del varón cuando los recursos eran limitados, perpetuando el modelo de exclusión estructural.

Las reivindicaciones feministas fueron decisivas para el acceso de las mujeres a la educación durante los siglos XIX y XX. En España, no fue hasta la Ley General de Educación de 1970³, impulsada por el ministro José Luis Villar Palasí, cuando se implantó la educación mixta de forma oficial.

Hasta entonces, había estado vigente la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano⁴, que durante más de un siglo estableció la escolarización obligatoria para las niñas, pero con un modelo educativo diferenciado, en escuelas femeninas y con contenidos adaptados a los roles tradicionales asignados a las mujeres.

Artículo 5. En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexto del artículo 2º y los párrafos primero y tercero del artículo 4º, reemplazándose con:

Primero. Labores propias del sexo.

Segundo. Elementos de dibujo aplicado a las mismas labores.

Tercero. Ligeras nociones de higiene doméstica.

Más adelante, desde una perspectiva legal, se estableció la igualdad en el acceso a la educación para hombres y mujeres. Sin embargo, esa igualdad fue, en gran medida, formal, no real. Persistieron profundas diferencias en la práctica: los centros escolares para niñas y niños eran distintos, y en los colegios femeninos se seguía poniendo el foco en los cuidados y en las tareas tradicionalmente asignadas a las mujeres.

Incluso en contextos de educación mixta, muchas asignaturas se impartían de forma diferenciada, como las clases de gimnasia o materias específicas del franquismo como 'Formación del Espíritu Nacional' o 'Labores'. Además, los estereotipos de género arraigados en la sociedad y en las familias influían en la elección de estudios por parte de las jóvenes, que optaban por trayectorias más cortas y con menor proyección profesional, presionadas también por expectativas sociales ligadas al matrimonio.

En los hogares con escasos recursos, se priorizaba la educación del varón, sin tener en cuenta las capacidades individuales. Por todo ello, es fundamental que los libros de texto aborden estas cuestiones de forma transversal cuando se estudian las distintas etapas históricas; sólo así se pueden comprender las causas estructurales de la sobrerrepresentación masculina en los ámbitos del poder político, económico, científico y tecnológico.

Los libros de texto actuales continúan reproduciendo un imaginario heredado del siglo XIX, donde lo privado y lo cotidiano quedan fuera del relato histórico. Esta exclusión contribuye al desinterés del alumnado, que percibe la historia como una sucesión de luchas de poder y conflictos bélicos, desconectada de los procesos sociales y de la vida común.

Aunque en ocasiones se introduce la vida cotidiana, suele hacerse de manera marginal, en recuadros aislados, lo que refuerza la separación entre lo humano y lo político. Esta forma de narrar prioriza el poder y excluye las experiencias de las mujeres, haciendo la historia parcial e incomprensible.

³ www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852

⁴ www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551

¿Cómo explicar la existencia de reinas en una narración que borra a las mujeres o las presenta únicamente como figuras excepcionales?, ¿Acaso su acceso al poder no responde también a dinámicas históricas que merecen análisis?. Persisten muchas preguntas sin respuesta en una narración centrada en el poder masculino, que no ha cambiado sustancialmente a pesar de aparentes avances.

El problema de fondo radica en una formación universitaria todavía androcéntrica, que se traslada tanto a los libros de texto como a la práctica docente. Sin una formación crítica y con perspectiva de género, la inclusión de las mujeres en el relato histórico seguirá siendo superficial y simbólica, sin cuestionar verdaderamente el canon ni promover una educación igualitaria.

En la actualidad, la profesión docente en los primeros niveles educativos presenta una marcada sobrerrepresentación femenina: un 97,6% en Educación Infantil y un 82,1% en Primaria. Esta distribución responde a estereotipos de género que asocian el cuidado con lo femenino, lo que ha contribuido a desvalorizar social y económicamente una labor clave para la formación ciudadana y la transmisión de valores democráticos.

La feminización del profesorado en estas etapas no sólo responde a una construcción cultural del papel femenino, sino que tiene consecuencias directas sobre el reconocimiento profesional y salarial.

A medida que se asciende en la jerarquía educativa, la presencia masculina aumenta progresivamente, hasta llegar al ámbito universitario, donde el porcentaje de mujeres desciende al 43,3%⁵. Esta brecha se amplía aún más si se considera el acceso a los puestos de mayor prestigio y poder, como por ejemplo el número de catedráticas, donde la representación femenina ronda el 25% o en equipos editoriales de revistas académicas (Ganga Contreras *et al.*, 2024).

La escuela desempeña un papel decisivo en la construcción de los papeles que hombres y mujeres ocuparán en el futuro. Si el profesorado no cuenta con una formación adecuada en género, reproducirá estereotipos de manera consciente o inconsciente, y carecerá de herramientas para analizar críticamente los libros de texto y promover una enseñanza transformadora.

Las mujeres siguen siendo vistas como referentes del cuidado, incluso en el ámbito educativo, especialmente en las primeras etapas, donde predominan figuras femeninas como maestras y profesoras.

En cambio, los hombres son presentados en los libros como protagonistas de acciones trascendentales y contribuyentes al progreso de la Humanidad, reforzando un relato que jerarquiza el hacer sobre el cuidar. Esta narrativa ignora que, sin cuidados, la supervivencia humana sería inviable. Persisten imaginarios como el de que “mi madre no trabaja”, sin que se explique la diferencia entre trabajo y empleo remunerado.

En las aulas, la percepción que tienen chicos y chicas de lo importante y lo accesorio se ve influida por una enseñanza de la historia que refuerza el poder como atributo masculino y presenta la presencia femenina como algo excepcional.

⁵ Datos extraídos del informe Igualdad en Cifras MEFP 2023, del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La socialización de género construye funciones y valores diferenciados para mujeres y hombres, lo que condiciona su posición en el mundo. Esta socialización se produce a través de múltiples agentes: la familia, la escuela, el lenguaje, los medios, los productos culturales y, por supuesto, los libros de texto.

Los manuales de Historia son especialmente relevantes, ya que configuran una narrativa sobre la evolución del mundo y el papel de la Humanidad. Si ese relato excluye el valor del cuidado, el papel de las mujeres, las luchas de poder o los orígenes de la desigualdad, no es posible entender ni contextualizar las discriminaciones actuales por género, clase o raza.

Es fundamental no juzgar el pasado sólo desde valores presentes, pero sí romper con la historia construida desde el siglo XIX, basada en la división sexual del trabajo. Los avances de la historiografía con perspectiva de género deben integrarse en todos los niveles educativos, con un lenguaje adecuado a cada etapa.

La escuela socializa en género y contribuye a perpetuar o transformar los estereotipos: no es casual que las estadísticas muestren carreras universitarias feminizadas (como Enfermería, Magisterio, Trabajo Social, Comunicación o Veterinaria, esta última desde que se estudia para la clínica de mascotas) frente a otras altamente masculinizadas, como las STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), que además gozan de mayor prestigio social y mejor remuneración (Esteban Ramiro *et al.*, 2024).

2. Metodología

La presente investigación se basa en un análisis cualitativo y comparativo de los manuales escolares de la asignatura de Historia utilizados en diferentes niveles del sistema educativo formal (Primaria, Secundaria y Bachillerato). El objetivo principal es evaluar la incorporación de la perspectiva de género en estos materiales y su contribución a la construcción de una narrativa histórica que promueva la igualdad.

2.1. Selección de materiales

Se seleccionaron un total de 12 manuales de historia representativos, correspondientes a distintas editoriales y cursos educativos de todo el currículum académico:

- Ciencias Sociales, en 3º y 6 de Primaria.
- Geografía e Historia, en 2º y 4º de la E.S.O.
- Historia del mundo contemporáneo, en 1º de Bachillerato.
- Historia de España, en 2º de Bachillerato.

De todos ellos se escogieron 2 libros de dos editoriales diferentes, cuya selección se basó en su alta presencia y uso frecuente en el sistema educativo actual, para realizar una comparativa significativa.

2.2. Técnicas de análisis

El análisis se desarrolló mediante una revisión sistemática de tres ejes fundamentales: la autoría, el contenido textual y el contenido visual.

En primer lugar, se examinó la autoría de los libros de texto con el fin de identificar la proporción de mujeres y hombres implicados en su elaboración y valorar si existe paridad o una sobrerrepresentación masculina.

En segundo lugar, el contenido textual se evaluó atendiendo a cuatro dimensiones clave: el lenguaje utilizado, analizando si el texto emplea un lenguaje inclusivo o no sexista, si visibiliza de forma equilibrada a mujeres y hombres, si recurre a términos neutros y si reproduce estereotipos de género mediante adjetivaciones o estructuras lingüísticas; los referentes femeninos, observando la presencia o ausencia de mujeres en el relato histórico, los términos en los que se las menciona y el lugar discursivo que ocupan (marginal, complementario o central).

La perspectiva feminista, valorando si los materiales abordan el movimiento feminista y su evolución, así como si incluyen una revisión crítica del relato histórico desde esta mirada; y la interseccionalidad, es decir, si se consideró la representación de discriminaciones múltiples interrelacionadas, aplicando una perspectiva crítica que incluyera la decolonialidad, la construcción de la otredad, la presencia de personas del sur global y las referencias al colectivo LGBTIQ+.

En tercer lugar, se abordó el análisis del contenido visual, entendiendo que las imágenes no son meros complementos del texto, sino elementos simbólicos que refuerzan o cuestionan los discursos. Se revisó el lenguaje visual tanto cuantitativa como cualitativamente, prestando atención a la proporción de mujeres y hombres representados, a los papeles y acciones que desempeñan, a los estereotipos que puedan reproducir, y a la posible inclusión de feministas, discursos feministas o miradas no coloniales.

También se tuvo en cuenta la representación del colectivo LGBTIQ+ y de las personas del sur global, evaluando si las imágenes perpetúan visiones estereotipadas o si promueven una mirada más inclusiva y diversa.

2.3. Limitaciones

Se reconoce que el análisis se limita a una muestra representativa pero no exhaustiva de manuales y que el estudio no incluye el uso real de los materiales en aula ni la interpretación que hacen los docentes o estudiantes, aspectos que deberían ser abordados en futuras investigaciones.

3. Resultados

3.1. La perspectiva de género en los materiales didácticos, una cuestión de igualdad y democracia

La Cátedra Extraordinaria de Valores Democráticos y de Género, del Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid y el Instituto de las Mujeres del Ministerio de Igualdad, han llevado a cabo una investigación a lo largo del año 2023 sobre los contenidos de los libros de texto de la asignatura de Historia en todo el currículum académico y la inclusión de la perspectiva de género en los mismos.

Los manuales y libros de texto utilizados en los centros educativos son herramientas clave para avanzar en igualdad, ya que permiten revisar y desconstruir los imaginarios históricos contruidos desde las revoluciones liberales, marcados por la división sexual del trabajo y la invisibilización del cuidado doméstico.

No basta con añadir nombres de mujeres o imágenes femeninas: incorporar la perspectiva de género implica transformar el lenguaje, transversalizar los contenidos, contextualizar los hechos históricos e integrar la vida cotidiana como parte esencial de las estructuras de poder; sólo así se puede desarrollar una mirada crítica y una educación verdaderamente inclusiva.

La Ley de Igualdad de 2007, en su artículo 24, Integración del principio de igualdad en la política de educación, ya incorpora dos apartados específicos en este sentido: b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos y f) El establecimiento de medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia⁶.

La educación constituye un pilar esencial en la conformación de una ciudadanía democrática, justa, libre e igualitaria. Asumir la igualdad como principio estructural del sistema educativo es condición necesaria para garantizar el ejercicio efectivo de la libertad en condiciones de equidad, sin violencia y con una centralidad explícita en la sostenibilidad de la vida. En ausencia de igualdad real, el acceso a las oportunidades y la capacidad de elección se ven estructuralmente condicionados.

Desde la filosofía política, la relación entre igualdad y libertad ha sido ampliamente debatida. Isaiah Berlin (1958) distinguió entre libertad negativa -entendida como ausencia de interferencias externas- y libertad positiva -como la capacidad de autodeterminación o de “ser el propio amo”-. Esta distinción es especialmente relevante en el ámbito educativo, donde no basta con eliminar barreras formales para garantizar la libertad: es necesario crear condiciones materiales y simbólicas que permitan ejercerla.

En esta línea, la teoría educativa crítica, representada por autores como Paulo Freire, ha defendido que la educación debe ser un proceso liberador y no reproductor de las desigualdades sociales. Freire (2021) subraya que sólo una pedagogía dialógica y emancipadora puede promover sujetos críticos capaces de transformar su realidad. Del mismo modo, el enfoque de las capacidades de Amartya Sen (2000) y Martha Nussbaum (2012) aporta una clave esencial: la libertad real no consiste sólo en tener opciones, sino en contar efectivamente con los medios para desarrollarlas.

Desde esta perspectiva, la igualdad es la base estructural de la libertad, y la educación desempeña un papel central al dotar a las personas de las capacidades necesarias para ejercer sus derechos, tomar decisiones y participar activamente en la vida democrática. Así entendida, la igualdad educativa no se limita a la distribución de recursos, sino que implica también el reconocimiento de la diversidad, la eliminación de las jerarquías culturales y la construcción de entornos escolares donde todas las personas puedan florecer en condiciones de dignidad.

En una estructura que jerarquiza en función del sexo, de la clase social, de la raza, de la orientación o de las diferentes capacidades, hay personas con privilegios y personas con sus derechos limitados. La igualdad, en consecuencia, es garantía de justicia, de democracia.

⁶ Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Sin igualdad no hay democracia y para garantizarla hay que revisar la desigualdad desde lo estructural, en el centro de lo cual está la educación desde las edades tempranas, como constructora y destructora de realidades e imaginarios, y que afecta a cómo se ve cada persona en relación con ella misma, las otras, y el entorno próximo y lejano, desde los valores democráticos o totalitarios en función del enfoque.

3.2. La Historia, materia clave contra los estereotipos

La asignatura de Historia no sólo relata el pasado, sino que moldea activamente la comprensión del presente. Su enfoque puede reforzar o cuestionar estereotipos de género, culturales, étnicos o religiosos. Incorporar una perspectiva de género no implica únicamente señalar la presencia de mujeres en determinados momentos, sino analizar críticamente cómo se han construido históricamente la feminidad y la masculinidad, qué se ha invisibilizado, qué se ha resaltado y con qué fines.

Como advierte Walter Benjamin (1940), “no existe un documento de cultura que no lo sea también de barbarie”; la historia, narrada por los vencedores, requiere una lectura crítica que recupere las voces silenciadas y cuestione el supuesto progreso lineal.

Además, el análisis histórico exige abandonar el juicio anacrónico. Mirar el pasado desde los valores del presente distorsiona la comprensión de los procesos sociales y políticos. En los libros de texto, esta mirada puede traducirse en valoraciones moralizantes o en la desvalorización de culturas sin base argumentativa suficiente.

En este sentido, recurrimos a la hermenéutica histórica contextualizada, en línea con la hermenéutica filosófica de Gadamer, como herramienta interpretativa que permite comprender los hechos en su propio marco cultural y temporal, evitando proyecciones ideológicas contemporáneas. Esta perspectiva es clave para una educación histórica orientada a la democracia, la inclusión y la no violencia.

3.3. Los estudios de Historia con perspectiva de género en las diferentes etapas académicas

Uno de los resultados más significativos de la investigación es que, a medida que se avanza en los niveles educativos, se estanca el progreso en la incorporación de la perspectiva de género. De entre los libros analizados (3.º y 6.º de Primaria, 2.º y 4.º de ESO, y 1.º y 2.º de Bachillerato), es en los de Primaria donde se observa una mayor integración de ésta. Esto podría deberse a que en esta etapa no se requiere un tratamiento profundo de los contenidos, lo que facilita introducir cambios visibles, especialmente en el lenguaje inclusivo y en la visibilización de las mujeres.

Se observa un uso generalizado de términos como “ciudadanía”, “conductoras y conductores”, “alcaldesas y alcaldes” o “juezas y jueces”, tanto en los textos como en las referencias a los grupos de trabajo (“compañeras y compañeros”) de los libros de Primaria (Pérez Carmuega y Álvarez Martínez, 2025).

Aunque existen diferencias entre editoriales, se percibe un esfuerzo por romper con los estereotipos de género, especialmente a través de las imágenes: niñas jugando al fútbol, niños expresando emociones, niñas arqueras o escenas prehistóricas en las que hombres y mujeres comparten tareas como la caza, la recolección y el cuidado.

Si bien persisten algunos estereotipos puntuales (como representaciones masculinas ancladas en un imaginario tradicional de la migración campo-ciudad, o imágenes que vinculan exclusivamente a las mujeres con la pobreza o el agua), predominan los intentos conscientes de representar igualdad. Además, se incluyen nombres de mujeres relevantes en distintos campos del saber y de la historia, lo que contribuye a ampliar el canon tradicional desde una óptica más inclusiva.

Como observación relevante, se ha detectado una frecuente confusión en el uso del concepto de *ciudadanía* en los textos analizados. En algunos casos, se emplea este término para referirse a períodos históricos previos al sufragio universal, sin aclarar que este sólo puede considerarse verdaderamente universal cuando incluye a todas las personas; es decir, tanto a hombres como a mujeres.

Cabe señalar que durante mucho tiempo se ha enseñado como “sufragio universal” un derecho exclusivamente masculino. En otras ocasiones, el concepto de ciudadanía no se vincula con su dimensión ética y democrática, ni con la responsabilidad social que implica. No obstante, de forma general, se aprecia una voluntad pedagógica orientada a la educación en igualdad.

En los ejercicios que incorporan ejemplos protagonizados por personas en los libros de Primaria, se observa una representación equilibrada entre mujeres y hombres, lo que indica un esfuerzo por reflejar cierta igualdad de género. Además, algunos textos reconocen explícitamente el silenciamiento histórico de las mujeres y valoran las políticas actuales en materia de igualdad y lucha contra la violencia de género.

Asimismo, todos los manuales analizados integran los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a lo largo del temario, lo que garantiza la presencia del ODS 5 sobre igualdad de género, si bien en algunos casos se detectan confusiones conceptuales.

En los libros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se aprecian diferencias significativas entre editoriales. Mientras algunas incorporan lenguaje inclusivo de forma consistente, otras continúan utilizando un lenguaje sexista o recurren escasamente a fórmulas neutras. En cuanto al contenido visual, se detecta una mayor presencia de estereotipos de género que en los manuales de Primaria: los hombres suelen aparecer como reyes, caballeros o exploradores, mientras que las mujeres son representadas principalmente como cuidadoras o en situaciones de pobreza.

Este enfoque resulta especialmente problemático en una etapa educativa clave para la consolidación de valores igualitarios y la prevención de la violencia de género en adolescentes y jóvenes, lo que evidencia la necesidad de una revisión crítica del material didáctico.

En algunas editoriales se aprecia un esfuerzo por incorporar referentes femeninos y reconstruir una genealogía feminista dentro del relato histórico. Sin embargo, esta inclusión no siempre se integra de forma coherente en el discurso principal: en ciertos casos, los nombres de mujeres aparecen en el cuerpo central del texto, mientras que en otros se relegan a recuadros complementarios.

Esta última fórmula resulta problemática, ya que tiende a reforzar la idea de excepcionalidad, presentando la participación de las mujeres o de los movimientos feministas como hechos aislados y marginales.

En contraste, los ejercicios que, al final de algunos temas, promueven la reflexión sobre la igualdad de género y visibilizan aportaciones concretas de mujeres a lo largo de la historia contribuyen de manera más efectiva a una narrativa inclusiva y transformadora.

Desde una perspectiva feminista, se observa que la editorial Santillana incorpora un intento explícito de revisión crítica del relato histórico, integrando la perspectiva de género y reconociendo el papel del feminismo como parte constitutiva de los procesos históricos. En contraste, la editorial Anaya tiende a presentar figuras femeninas como elementos anecdóticos o marginales, especialmente en los niveles educativos más avanzados, lo que supone un retroceso respecto a una mayor integración observada en la etapa de Educación Primaria.

Tal como señala Joan Scott (1990), la historia no puede considerarse verdaderamente inclusiva si no se problematizan las estructuras de poder que han definido la exclusión de las mujeres del relato histórico central.

En los manuales analizados correspondientes a la asignatura de Historia en Bachillerato (Historia del Mundo Contemporáneo en 1.º e Historia de España en 2.º, se constata una tendencia decreciente en la incorporación de la perspectiva de género respecto a las etapas educativas anteriores. Esta limitación se manifiesta, en primer lugar, en la autoría de los materiales: mientras que en Primaria y Secundaria se observa una cierta aproximación a la paridad, en Bachillerato ninguno de los libros cumple este criterio. En los cuatro manuales revisados, solo el 11,11% de las personas autoras eran mujeres y en varios casos la autoría era íntegramente masculina.

Además, ninguno de los autores identificados presenta publicaciones previas que integren la perspectiva de género en sus trabajos académicos, lo cual pone de relieve una carencia formativa que repercute directamente en los enfoques pedagógicos adoptados. Como señalan Lagarde (1997) y Sanchidrián (2008), sin una formación específica en género es inviable construir discursos educativos que cuestionen los marcos patriarcales tradicionales.

La ausencia de esta formación en quienes elaboran los contenidos perpetúa una narrativa histórica centrada en el androcentrismo, desatendiendo las contribuciones de las mujeres y otros grupos históricamente marginados. En algunos casos, incluso, los autores no son especialistas en historia contemporánea, o bien su producción académica se limita a estudios de carácter local, lo que plantea dudas sobre la adecuación del enfoque historiográfico adoptado en estos materiales.

En los libros de editorial Santillana se observa un intento de emplear términos neutros, como ciudadanía, proletariado o campesinado, aunque rara vez se realiza un desdoblamiento explícito del género. Cuando se hace referencia a las mujeres, suele usarse el término “la mujer” en singular, presentándola como un ente homogéneo y abstracto, en lugar de reconocer la diversidad de “las mujeres”. Las mujeres referentes suelen aparecer como casos excepcionales, generalmente ubicadas en recuadros al margen o en apartados al final de algunos temas, frecuentemente vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Además, las imágenes femeninas presentes en el texto central tienden a reproducir estereotipos y, en ocasiones, resultan denigrantes; por ejemplo, en el caso de Isabel II, se enfatiza su vida privada y sus “amoríos” como elementos que la desacreditan, aunque se introduce una reflexión adecuada sobre cómo ese descrédito está relacionado con su condición de mujer, contraste que no se observa en la representación de figuras masculinas.

A pesar de estas limitaciones, el material incluye referencias al feminismo y a la historia feminista, menciona a mujeres destacadas en el movimiento y aborda la igualdad de género. Destaca, asimismo, la inclusión de un apartado específico sobre la violencia sexual en la guerra, lo que constituye una práctica positiva y relevante que merece ser resaltada.

En cuanto a la editorial Anaya, el lenguaje utilizado es casi exclusivamente masculino. Se observa la presencia periódica de recuadros grandes, de color morado, titulados “La mujer en...”, que abordan temas relacionados con mujeres o historia feminista. Sin embargo, estos recuadros se mantienen segregados del cuerpo principal del texto y reproducen estereotipos incluso a través del uso del color.

Surge así la cuestión de si dichos recuadros recibirán protagonismo en el aula, dependiendo de la formación y compromiso con la igualdad de quien imparta la asignatura, o si serán ignorados. Esta separación contribuye a marginar a las mujeres del relato histórico global, como si hubieran estado ajenas al devenir de la Humanidad, lo que refuerza las desigualdades de género en una etapa crucial para la construcción de la igualdad tanto en niñas como en niños.

En cuanto a otros ejes de interseccionalidad, aunque persisten estereotipos que asocian al sur global con la pobreza, se aprecia un esfuerzo por ofrecer una revisión crítica de la conquista de América, incorporando una perspectiva anticolonialista en el relato histórico. Asimismo, se mencionan movimientos sociales feministas, antirracistas, antiglobalización, ecologistas y animalistas; sin embargo, el colectivo LGBTIQ+ permanece completamente ausente en los textos analizados.

Las imágenes de ambas editoriales y de todos los libros presentan, en general, una marcada tendencia a la estereotipación, pese a los esfuerzos por incluir a las mujeres. Estas suelen representarse como figuras dependientes (la mujer de, la esposa de), madres o en situaciones de pobreza. Además, las ilustraciones con mujeres se concentran principalmente en los recuadros mencionados anteriormente.

Se observa también que, en los ejes cronológicos utilizados para generar mapas mentales de distintas épocas, las fotografías de personajes destacados son exclusivamente masculinas. Los hombres no se representan como sujetos de género, lo que evidencia una perspectiva androcéntrica en la narración histórica. Por su parte, las mujeres aparecen como excepciones o como “adelantadas a su tiempo”.

3.4. La feminidad invisibilizada y en los márgenes y la masculinidad ligada al poder en la asignatura de Historia

Los textos tienden a destacar lo que las mujeres no hicieron, presentándolas como ausentes de los acontecimientos considerados relevantes y, por ende, del progreso histórico. Más que incluir a las mujeres, esta perspectiva refuerza y legitima su invisibilidad.

La pregunta fundamental -¿qué hicieron las mujeres?, ¿cómo participaron en la Historia?- queda sin respuesta, como si hubieran sido inexistentes. Por ello, resulta imprescindible transformar el relato histórico para visibilizar su presencia y aportes en su contexto real.

Cuando una imagen muestra un grupo de mujeres, se especifica explícitamente su género; en cambio, cuando aparecen grupos de hombres, esta identificación parece no ser necesaria.

Además, los hombres suelen estar presentes en numerosas imágenes, mientras que las mujeres solo se representan cuando el contenido se centra directamente en ellas, limitándose a ilustrar aspectos relacionados con lo femenino.

En los libros de texto de Historia, los hombres suelen aparecer vinculados al poder y a los acontecimientos considerados decisivos para el devenir de la Humanidad. Las mujeres, en cambio, se sitúan en los márgenes del relato: como esposas, hijas o figuras excepcionales que irrumpen de forma aislada, especialmente en los niveles de Bachillerato. Cuando se intenta incorporar a las mujeres, se las presenta como sujetos marcados por el género, destacando su diferencia por el hecho de ser mujeres.

Sin embargo, la masculinidad representada por los varones nunca se problematiza como construcción de género, lo que perpetúa una mirada androcéntrica de la historia. Esta perspectiva tiene implicaciones significativas en la forma en que las y los jóvenes entienden las relaciones de género y conceptualizan la evolución histórica de la Humanidad.

La enseñanza de la Historia en los niveles de secundaria y bachillerato sigue centrada en acontecimientos como guerras, conquistas, reinados o cambios de fronteras, protagonizados casi exclusivamente por hombres. Éstos aparecen vinculados a valores como el honor, la lealtad o el sacrificio, hasta el punto de glorificar la muerte por la patria o por los ideales (Tajahuerce y Rodríguez, 2024). Esta narrativa no sólo naturaliza una visión belicista y jerárquica del pasado, sino que consolida una asociación entre masculinidad y centralidad histórica.

Lo relevante en la Historia se presenta, por tanto, como inseparable de lo masculino, mientras que la presencia femenina es residual, excepcional o, en el mejor de los casos, secundaria. Al finalizar la etapa educativa obligatoria, el alumnado ha memorizado listas de reyes, conquistadores y generales sin haber sido interpelado sobre la ausencia estructural de mujeres en ese relato.

De este modo, la ocupación del espacio público por los varones se configura como un eje incuestionado de la construcción histórica, legitimado por la tradición y reproducido en la educación formal.

En este marco, las mujeres que logran aparecer en los contenidos suelen hacerlo como figuras extraordinarias, que destacan por encima de su contexto o que vencen enormes obstáculos. Esta representación refuerza la idea de que el protagonismo femenino en la Historia es excepcional y, por tanto, no normativo.

El efecto en el imaginario juvenil es especialmente problemático: para que una mujer sea considerada relevante, debe ser magnífica o sobresaliente, lo que perpetúa modelos de exclusión simbólica y de desigualdad en la percepción del mérito y la participación histórica.

4. Conclusiones

El relato histórico es una herramienta fundamental en la construcción del presente y del futuro. Su elaboración no es neutra, ya que implica decisiones ideológicas, marcos interpretativos y posiciones de poder.

Por ello, es imprescindible incorporar una narrativa que sitúe los derechos humanos, los valores democráticos y la igualdad como ejes centrales de los manuales escolares, con el objetivo de superar la reproducción de desigualdades estructurales en el ámbito educativo formal.

Aunque se han identificado avances significativos en la inclusión de la perspectiva de género en los libros de Primaria -especialmente en el uso del lenguaje inclusivo y en la representación visual de papeles no sexistas-, esta tendencia se diluye progresivamente en los niveles educativos superiores, siendo especialmente débil en Bachillerato. La correlación entre presencia de mujeres, perspectiva de género y enfoque crítico, por un lado, y la etapa educativa, por otro, resulta inversamente proporcional.

A mayor especialización y prestigio disciplinar, mayor masculinización física y discursiva; a mayor relación con los cuidados y heteronomía del alumnado, mayor feminización. Esta jerarquización no sólo reproduce las desigualdades simbólicas, sino que también se traduce en una valoración social y económica desigual de las profesiones y los saberes.

La exclusión de las mujeres del relato oficial, su representación como excepciones o su aparición en espacios marginales -recuadros, notas laterales o secciones aisladas-, así como la falta de cuestionamiento de la masculinidad como categoría de análisis, consolidan una visión androcéntrica de la Historia.

Esta visión limita la comprensión crítica del estudiantado sobre el poder, el género y sus relaciones, perpetuando imaginarios jerárquicos que se asumen como naturales. Se sigue transmitiendo, implícita o explícitamente, que “lo importante” lo han hecho los hombres y que lo seguirán haciendo como norma.

Asimismo, la escasa incorporación de otras dimensiones interseccionales, como la raza o la clase social, ponen de manifiesto una grave carencia en la construcción de un enfoque inclusivo mucho más integral. Aunque se nombran algunos movimientos sociales -feministas, antirracistas, ecologistas o antiglobalización-, éstos no se articulan como parte estructural del relato histórico.

Formar una ciudadanía crítica, consciente de la diversidad y comprometida con la justicia social, exige una revisión a fondo de los contenidos escolares desde un enfoque interseccional (Vallejos, 2024).

Esta transformación no puede recaer exclusivamente sobre el profesorado. Es necesaria una responsabilidad compartida con las editoriales y, sobre todo, con las administraciones educativas, quienes deben establecer criterios normativos claros y vinculantes sobre la incorporación de la perspectiva de género en los materiales escolares.

Además, resulta urgente incluir formación específica y transversal en igualdad y género en los estudios universitarios del profesorado, así como en su desarrollo profesional continuo. Sólo con una formación adecuada podrán garantizarse usos pedagógicos que promuevan una educación verdaderamente inclusiva, democrática y transformadora.

En definitiva, el relato histórico no sólo informa, sino que forma: moldea las representaciones sociales, legitima jerarquías simbólicas y condiciona las relaciones de género.

Por eso, reconocerlo como una construcción ideológica -y no como una simple recopilación objetiva de hechos- es clave para abrir la puerta a nuevas narrativas que sean plurales, contextualizadas y justas. Incorporar una mirada crítica, respetuosa con el contexto histórico y libre de juicios anacrónicos, es un paso imprescindible para avanzar hacia una educación que promueva la igualdad real y la justicia social como principios estructurantes del conocimiento y de la convivencia democrática.

5. Referencias

- Andreu-Miralles, X. (2022). Nación y masculinidades: reflexiones desde la historia. *Cuadernos de historia contemporánea*, 43, 121-144. <https://doi.org/10.5209/chco.78174>
- Benjamin, W. (1940). *Tesis sobre la filosofía de la historia*. Ítaca.
- Berlin, I. (2002). *Libertad: Incorporando cuatro ensayos sobre la libertad*. Oxford University Press.
- Ganga Contreras, F., Alarcón Henríquez, N., Troncoso Ahúes, E. y Suárez-Amaya, W. (2024). Representación de género en equipos editoriales y órganos directivos de revistas científicas Scopus: Análisis para distintas áreas del conocimiento. *Profesional de la información*, 33(5). 1-11. <https://doi.org/10.3145/epi.2024.0508>
- Esteban Ramiro, B., Moreno López, R. y Marí Ytarte, R. M. (2024). ¿De ciencias o de letras? Brechas de género en el espacio educativo STEM. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1462>
- Freire, P. (2021). *Pedagogía del oprimido* (50ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Lagarde, M. (1997). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Núñez, V. (1997). Sofía o la educación de la mujer. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*. 15-16, 49-67. <https://acortar.link/Oo4opq>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Mujeres y desarrollo humano: El enfoque de las capacidades*. Siglo XXI.
- Pateman, C. (2019). *El contrato sexual*. Ménades.
- Pérez Carmuega, C. y Álvarez Martínez, R. (2025). El alumnado de Educación Infantil y los estereotipos de género sobre los juegos y juguetes para ciencias y tecnología. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1005>
- Sanchidrián Blanco, C. (2008). *La educación de las mujeres en la historia de España*. Síntesis.
- Scott, J. W. (1993). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2000). *La desigualdad revisada*. Siglo XXI.
- Tajahuerce Ángel, I. y Rodríguez Gago, M. (2024). Hombres en guerra. La construcción de una masculinidad bélica en los ritos y tradiciones como una forma de violencia política. En L. Nuño Gómez y L. Fernández Montes (Eds.), *La violencia contra las mujeres en el siglo XXI*. (pp. 67-82). Comares.

Vallejos, R. M. (2024). El enfoque de género como propuesta para la justicia en los programas de estudio: visión del profesorado de educación media chilena. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-826>

Zapatero-Ayuso, J. A., Ramírez Rico, E., Rocu Gómez, P. y Navajas Seco, R. (2021). Orientaciones para el cambio de los patios escolares como impulsores de la igualdad de género a través de la actividad física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 241-264.

AUTOR/ES:

Isabel Tajahuerce Ángel

Universidad Complutense de Madrid, España.

Doctora y profesora española de la Facultad de Ciencias de la Información, feminista, investigadora social, experta en Violencia de Género y en Comunicación y Movimientos Sociales, ha sido vicerrectora en la Universidad Complutense de Madrid y delegada del Rector para Igualdad.

isabeltj@ccinf.ucm.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8706-3992>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=r14QGOcAAAAJ>

Scopus: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57192640776>

Manuel Rodríguez Gago

Universidad Complutense de Madrid, España.

Licenciado en Psicología por la Universidad de Salamanca (USAL) y cursando el Grado en Antropología Social y Cultural por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Máster en Éticas Aplicadas por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Posgrado Especialista y Experto en Género, Masculinidades y Acción Social por la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Pública de País Vasco (UCM y UPV/EHU).

manrod16@ucm.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0001-6948-1282>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=l6JmbwQAAAAJ&hl=es>