

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

TESIS DOCTORAL

Las mujeres que nos faltan
Análisis de la ausencia de las mujeres en los
manuales escolares

Autora:
Ana LÓPEZ-NAVAJAS

Director:
Ángel LÓPEZ GARCÍA

29 de octubre de 2015

Después de haber interrogado a la historia y observado el mundo viviente con ansiosa solicitud, una viva melancolía y una entristecida indignación se han apoderado de mi espíritu y he debido admitir, con un suspiro, una de estas dos cosas: o bien existen diferencias naturales considerables entre los humanos, o bien la civilización que el mundo ha desarrollado hasta ahora se ha mostrado muy parcial. He consultado diversas obras relativas a la educación, he observado parcialmente el comportamiento de los padres y el funcionamiento de las escuelas, y he llegado a la profunda convicción de que la miseria de mis compañeras —que deploro vivamente— proviene de su descuidada educación.

Mary Wollstonecraft
Vindicación de los derechos de la mujer (1792)

Antes creía tener talento creativo, pero he abandonado esa idea: una mujer no debe desear componer —no hubo nunca ninguna capaz de hacerlo—. ¿Y quiero ser yo la única? Sería arrogante creerlo.

Clara Wieck-Schumann
Diario (1839)

Tan importante es conocer como reconocer. Diré más: los procesos del reconocer forman gran parte de lo que entendemos como conocer y no me refiero a procesos cognitivos individuales, sino colectivos, es decir, a la educación en la genealogía.

Amelia Valcárcel
La política de las mujeres (1994)

En agradecimiento y reconocimiento
a las miles de mujeres de cientos de generaciones
que, desde antiguo, nos enseñan, nos sostienen y nos alientan.

Agradecimientos

Quiero agradecer a Ángel López su valor y gallardía, que le permitió, sin tener necesidad, embarcarse conmigo en aventuras inciertas.

A Ricardo Almenar, cuyas palabras y fructíferas conversaciones me han acompañado e iluminado desde los tiempos de soledad hasta ahora.

A Enrique, su apoyo impagable y su sabiduría interminable.

A Lucía Medea, imprescindible interlocutora de mente lúcida y precisa, cuya sensatez y alegría no hacen más que acrecentar un saber del que me nutro, y que compartimos.

A Miguel Horacio, por su valor frente a la adversidad, que admiro, y todo lo que hemos conseguido aprender y compartir.

A Irene y Elena, amazonas de otro tiempo que les pertenece, habitantes de un mundo distinto e imparable cuyo saber ellas proyectan.

A Lourdes Muñoz, conmigo y con las clásicas griegas y romanas desde el principio, y a Laura Capsir, por sus músicas y su fuerza.

A las compañeras y compañeros que en un momento dado me acompañaron en el proyecto.

A mi madre Ana, de quien aprendí a llegar adonde quería. A mis tías Teresa, Solín y Regina, que siempre me quisieron y apoyaron. A mis abuelas Teresa y Regina, que se alegrarían por mí. A mi tía abuela Ana María, cuyo recuerdo me dio valor cuando lo necesitaba. A mis bisabuelas Rosario, Teresa y Ana María, por su temperamento y valor. También a mi bisabuela Isabel, aunque no sé nada de ella. A la tía abuela Rosario, la bella y esforzada estraperlista, y a la tía abuela Lilian, cupletista, a ambas, por su determinación en tiempos difíciles. Y a aquella otra Ana López, del final del siglo XIX, que tuvo 25 hijos y los supo sacar adelante con temple.

A mi hermana Amparo y a mis primas Marisol, Maite y Marije, con quienes conformamos el particular matriarcado de las Navajas.

A todo el linaje de mujeres del que desciendo. Todas están aquí. El trabajo también es suyo.

A todo el linaje de mujeres que continuará, para que no nos olviden ni olviden una cultura que no se podrá explicar nunca sin ellas.

La base de datos en la que se basa esta tesis fue financiada por el proyecto de investigación TRACE «Las mujeres en los contenidos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria» (PET2008_0293), cofinanciado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y el Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad.

Índice general

1. Introducción	11
1.1. La genealogía del saber femenino y el actual sistema educativo	11
1.2. Un cambio transcendental: las aportaciones femeninas a la cultura. Los estudios de mujeres y el sexismo en la educación	14
1.3. De la autoridad femenina a la autoridad social	15
1.4. Cultura y canon cultural	18
1.5. La literatura española de creación femenina	21
1.6. El saber de las mujeres desde la Antigüedad	56
1.6.1. Un saber invisibilizado que se pierde en el tiempo	56
1.6.2. Las contribuciones científicas y tecnológicas de las mujeres	59
1.6.3. Música de creación femenina	63
1.6.4. Arte de creación femenina	69
1.6.5. Apuntes sobre la historia de mujeres	70
1.7. Los libros de texto	71
1.8. El desconocimiento de la genealogía del saber femenino	73
1.9. <i>Sin pasar a lo escrito</i>	75
1.10. Reconocimiento cultural y autoridad social de las mujeres	78
1.11. El sexismo en el material escolar	82
1.12. La normativa vigente sobre educación	83
1.13. La inclusión de las mujeres	86
2. Metodología	89
2.1. Introducción	89
2.2. Elaboración de un fichero electrónico	90
2.3. Ámbito de actuación	91
2.4. Marco de muestras	92
2.5. Análisis descriptivo: los personajes y sus apariciones	93
2.5.1. Magnitudes para su cuantificación	93
2.5.2. Lugar y modo de aparición de los personajes	95
2.5.3. Lugar y modo de aparición de las obras de autoría femenina	97
2.5.4. Cómputo de apariciones	98
2.6. Presentación de resultados del análisis descriptivo	99

2.6.1.	Personajes y apariciones: grupos de materias y variables cuantitativas utilizadas	99
2.6.2.	Presentación de obras de autoría femenina	100
2.7.	Análisis prescriptivo: el Índice de Equitatividad de Género (IEG)	100
3.	Resultados generales	105
3.1.	Introducción	105
3.2.	Resultados globales y evolución por niveles	108
3.3.	Resultados por Grupos de Materias	111
3.4.	Resultados por materias y asignaturas	114
3.5.	<i>Modo y lugar</i> en el texto de las apariciones de personajes	117
3.6.	<i>Obras</i> de autoría femenina	120
3.7.	El Índice de Equitatividad de Género por grupos y materias	125
3.7.1.	El IEG por grupos de materias	125
3.7.2.	El IEG por materias	126
4.	Grupo de Ciencias	133
4.1.	Grupo de Ciencias	133
4.2.	Matemáticas	137
4.3.	Ciencias de la Naturaleza	141
4.4.	Biología y Geología	145
4.5.	Física y Química	150
5.	Grupo de Tecnologías	155
5.1.	Grupo de Tecnologías	155
5.2.	Tecnologías	157
5.3.	Informática	161
6.	Grupo de Lenguas	165
6.1.	Grupo de Lenguas	165
6.2.	Latín	170
6.3.	Castellano	174
6.3.1.	La presencia de las mujeres en Castellano	176
6.4.	Valenciano	182
6.4.1.	Las escritoras en el canon literario de las letras catalanas	188
6.5.	Inglés	190
6.6.	Francés	197
7.	Grupo de Humanidades	203
7.1.	Grupo de Humanidades	203
7.2.	Ciencias Sociales. Geografía e Historia	209
7.2.1.	La presencia de las mujeres en Historia	212
7.3.	Música	225
7.4.	Educación Plástica y Visual	234

7.5. Educación para la Ciudadanía	240
7.6. Educación Ético-Cívica	244
7.7. Educación Física	250
8. Análisis del canon literario en español de la ESO	255
9. Conclusiones y actuaciones derivadas	289
9.1. Conclusiones del trabajo	289
9.2. Prospectiva	296
Bibliografía	301
Anexo I. Asignaturas y bloques de contenidos normativos según Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre	323
Índice de tablas	329
Índice de figuras	333

Capítulo 1

Introducción

1.1. La genealogía del saber femenino y el actual sistema educativo

La genealogía del conocimiento femenino o, lo que es lo mismo, la tradición cultural que conforman las contribuciones y logros de las mujeres a la cultura y el desarrollo social, además de tener unas características específicas y genuinas, se extiende de forma ininterrumpida desde la más remota antigüedad hasta nuestros días, es de una extraordinaria riqueza y resulta esencial como fuente y referencia cultural.

Tanto las numerosas mujeres —escritoras, científicas, músicas, pintoras o de otros ámbitos—, que a título individual han hecho aportaciones a las humanidades y al conocimiento científico-técnico de todos los tiempos, como el entero colectivo de mujeres han resultado esenciales en la creación y desarrollo cultural, estableciendo una clara línea del saber producido por las mujeres del que no teníamos memoria. Los estudios de mujeres han fundamentado sólidamente la continuidad de ese saber a lo largo de la historia, y hoy en día constituye un hecho indiscutible. No solo han sacado a luz las contribuciones individuales, numerosísimas y que hay que incorporar a la tradición cultural como primer paso, sino que estos estudios han sido capaces de proyectar una mirada que se fija en las mujeres, crea memoria histórica y, bajo ese prisma, fuerza a revisar las categorías interpretativas y la periodización en la historia.

Desde la antigüedad queda constancia de las aportaciones femeninas, a través de libros que las recopilan o reseñan. Sin embargo, han sido los avances de los estudios de mujeres en las últimas décadas los que han permitido no solo recuperar autorías y trabajar de forma intensa ámbitos de estudio más específicos, sino también establecer las bases para la revisión del relato histórico y cultural. De manera que, en la actualidad, nos encontramos con un gran número de obra crítica, investigaciones, publicaciones y recopilaciones de obras de diferentes autoras que han aquilatado de forma muy sólida el sustancial peso que las mujeres han tenido y tienen en la cultura.

El sistema educativo, y más en concreto la educación obligatoria, tiene una responsabilidad primordial en la transmisión del conocimiento y en la difusión de esa tradición

de saber femenino, porque llega a toda la población y porque proporciona los referentes culturales considerados esenciales, aquellos con los que construimos nuestra memoria cultural. Desde ella se transmite lo que sería el «*conocimiento legítimo*» (Carlos Lomas, 2002, 197)¹, el canon cultural que comparte toda la población. De forma que resulta un elemento clave tanto para la difusión del conocimiento como para la ocultación del mismo.

No obstante, esta tradición cultural de las mujeres, a pesar de formar parte indisoluble de la cultura común y estar estudiada, apenas es conocida. No conocemos ni sus aportaciones individuales, ni tampoco las colectivas. Más bien al contrario, existe una insidiosa idea, generalizada y profundamente enraizada, que consiste en pensar que las aportaciones de las mujeres a la cultura o han sido escasas o apenas han tenido importancia. Una idea que se ve avalada por el escaso reconocimiento que se concede a estas contribuciones femeninas en la educación y la difusión cultural, donde son mencionadas poco y de forma anecdótica. Estudios como los de Nuria Garreta y Pilar Careaga (1987), Marina Subirats (1993) o Nieves Blanco (2000) así lo indican ya, de manera que no existe apenas conciencia de esa importante tradición cultural que las mujeres han construido.

Sin embargo, un sistema educativo que no sea capaz de ofrecer unos referentes culturales universales, que contemplen los logros de las mujeres —de unos y de otras; de todos, en definitiva—, transmitirá un discurso cultural fallido, un discurso excluyente falto de rigor, carente de solidez, diversidad y cohesión. Una cultura que desconoce buena parte de sus logros, a la que le faltan referentes —todos aquellos textos, obras o aportaciones creados por mujeres— necesariamente se encuentra debilitada y mermada. Esto constituye una profunda y significativa pérdida para todos, hombres y mujeres, a los que deja con un acervo cultural incompleto y empobrecido.

Los contenidos educativos se ven concernidos directamente por esta situación de exclusión de las mujeres del canon cultural, puesto que en ese relato académico unos, los varones, cuentan mientras que otras, las mujeres, no. Y esta falta de reconocimiento de la tradición cultural femenina en ellos supone la desautorización social de las mujeres: no se le puede otorgar valor social a quien no se le reconocen los méritos. Así, el sistema educativo, principal responsable de esa exclusión, queda convertido en un instrumento al servicio de las desigualdades.

Todo esto lo sitúa en una difícil tesitura, pues no solo fallaría en su misión de transmisor y creador de cultura, sino que también incumpliría de forma flagrante la finalidad que le otorga la normativa vigente sobre educación. Esta refleja explícitamente, en los *principios, objetivos y fines* principales que persigue, la necesidad de que alumnas y alumnos «adquieran los elementos básicos de la cultura» y de una «educación en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres», tal y como veremos más adelante en el extracto de la LOMCE y el Real Decreto 1631/2006, del día 29 de diciembre donde se cita.

Por todo ello, el objetivo de este estudio es comprobar cuáles son los referentes culturales —el canon— que transmiten los contenidos de los manuales de la educación

¹Se ha optado por citar en el texto, en su primera aparición, a las autoras y autores con el nombre también. En citas posteriores se escribirá solo el apellido.

obligatoria para valorar qué peso tienen las mujeres en ellos, hasta qué punto se recogen las aportaciones femeninas y su tradición cultural en los contenidos de cada materia, y si esta representación existente refleja la participación y el protagonismo que las mujeres han tenido en la historia, la cultura y el desarrollo humano. Con los resultados del análisis se determinará la situación de cada materia, para poder establecer líneas de intervención adecuadas.

Para ello, se tomarán los personajes como elemento central del análisis: se estudiará la presencia y la recurrencia de las mujeres y los hombres en los libros de texto de todas las materias de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (de 1º a 4º ESO) para obtener un panorama completo sobre el canon cultural que se transmite tanto en toda la etapa, como en cada una de las diferentes áreas. Los personajes nos proporcionan la tipología de modelos que se proponen al alumnado y que, en función de su selección y jerarquización (medida por la recurrencia y por los modelos), transmite patrones sociales e individuales. De hecho, actúan como modelos de identificación para las y los estudiantes. Son elementos con los que se articula un orden social y simbólico y una determinada visión de mundo.

Con estos datos y su posterior tratamiento se propondrá un indicador de calidad de contenidos, el Índice de Equitatividad de Género (**IEG**), que explicamos en el apartado 2.7. Es un índice prescriptivo que nos servirá para perfilar las líneas de intervención educativa.

Se ha considerado un indicador de calidad en los contenidos la representación relativamente equitativa de mujeres y hombres. Esto significa que de ambos, mujeres y hombres, debe quedar constancia en el relato de la materia, sea esta literatura, historia, arte, ciencia u otra disciplina. Significa que ha habido un enfoque que otorga la categoría de sujeto histórico y cultural también a las mujeres e incluye en los contenidos modelos femeninos que, a través de su presencia, fuerzan un cambio de planteamiento en la materia. La inclusión de mujeres en el relato cultural lo vuelve polifónico. Con ellas se rompe la hegemonía del discurso cultural único y entra la diversidad de voces, no solo de mujeres sino también de todos aquellos que no pertenecen al discurso hegemónico del patriarcado. Aparecen más sujetos de la historia y con ello se obtiene una visión de mundo más rica y cabal. Por eso se ha considerado un indicador de calidad.

Debemos tener en cuenta que resulta imposible entender una cultura sin la participación de las mujeres, porque ellas siempre han estado presentes y activas. Como subraya [María Milagros Rivera Garreta \(1998, 15\)](#), «tanto durante el neolítico como durante el renacimiento italiano, la revolución francesa o el capitalismo postindustrial, las mujeres, bastantes mujeres, han dejado testimonio en las fuentes históricas de estar pasando, a su modo, por unas etapas de gran creatividad en las que estuvo o está presente un sentido propio de sí». Solo hay que preguntarse si se conoce cómo era su participación en esa época o en ese tema.

El análisis de la presencia y de la recurrencia de personajes femeninos y masculinos de las diferentes asignaturas de los manuales tiene como objetivo delimitar las carencias específicas de cada materia. Con esto se busca definir líneas de actuación prácticas y una metodología de inclusión que posibiliten la visibilidad de las mujeres, de forma diferen-

ciada según cada una de las materias, en los contenidos del material didáctico (libros de texto mayoritariamente, pero también cualquier otro material) con el que se trabaja en el aula. Es decir, se pretende cambiar el material escolar. Este es uno de los principales propósitos del trabajo.

Se trata de contribuir a reconstruir, desde abajo y a través de los manuales y el material didáctico, esa memoria conjunta de mujeres y hombres, que a todos nos pertenece.

1.2. Un cambio transcendental: las aportaciones femeninas a la cultura. Los estudios de mujeres y el sexismo en la educación

Como ya hemos dicho, la tradición cultural de las mujeres, heterogénea y variada, abarca toda nuestra historia como humanos y es de una riqueza extraordinaria. Sin ella no es posible entender ni la cultura ni la historia. Sin embargo, ha sido en las últimas décadas cuando los estudios de mujeres, la suma del trabajo de tantas investigadoras, han fundamentado sólidamente esta tradición cultural: partiendo de la consideración de las mujeres como sujeto y protagonista de la historia y la cultura, se ha revisado críticamente las categorías del saber y el canon cultural, forzando el replanteamiento de las categorías interpretativas y la periodización de la historia así como desenmascarando los mecanismos de desautorización y de discriminación que las mantienen en el olvido. Además, paralelamente, se han sacado a luz las contribuciones de las mujeres a las humanidades, la música, el arte, la literatura, las ciencias, la tecnología, etc. consiguiendo devolver autorías tanto colectivas como individuales a obras originales y recuperando creadoras y obras olvidadas.

Hoy en día, como apunta [Consuelo Flecha \(2004, 22\)](#), «se reconoce y se entiende como parcialidad la construcción de un relato histórico que prescindiera de ese cincuenta por ciento de la humanidad que son las mujeres». La toma de conciencia y reconstrucción de esta ininterrumpida genealogía de saber de las mujeres ha supuesto un cambio transcendental al que ningún campo de la cultura ha quedado ajeno. De hecho, cuando integramos las contribuciones de las mujeres en el discurso cultural, el significado de la cultura cambia y alcanza un sentido distinto y más completo, que afecta a todas las áreas del saber humano.

Así, el marco de estudios del que nos hemos servido ha sido, por un lado, los estudios de mujeres y, por otro, la teoría feminista. En ellos nos hemos apoyado para perfilar un recorrido de aportaciones femeninas a la cultura, emanadas del protagonismo femenino, que nos sirven de referencia para valorar los datos del análisis. Son estudios desarrollados específicamente en cada área de conocimiento, como la literatura de mujeres y la crítica literaria feminista; el arte y la música de mujeres y la crítica artística y musical feminista o los estudios de mujeres y ciencia. Todos ellos aportan el enfoque crítico y los datos con los que se reconstruye la genealogía del saber femenino. El reconocimiento de la autoridad femenina y la consideración de las mujeres como sujetos protagonistas de la cultura han resultado elementos claves para la revisión de la historia cultural.

Necesaria, aunque brevemente, debemos plantearnos el tema de la cultura, puesto que las creaciones culturales de las mujeres y sus genealogías se encuentran en el centro de este estudio. Qué es la cultura y los mecanismos de exclusión cultural que han padecido y padecen las creadoras nos llevan al replanteamiento del canon cultural y literario, de su constitución y su validez.

Por otro lado, el presente trabajo también se inserta en la línea de estudios sobre sexismo en el material escolar, a los que aporta nuevos datos y actualiza el estado de la cuestión. No sigue, sin embargo, una metodología similar de análisis, al centrarse el estudio en los referentes culturales, mientras los anteriores han estado centrados en las imágenes y el lenguaje. No obstante, todos estos aspectos deben de ser integrados en la metodología de restitución de las mujeres en los contenidos. Se trata, como ya hemos indicado, de ser capaces no ya de denunciar una situación, sino de llegar a definir e implantar líneas de intervención que se traduzcan en un cambio real de los libros de texto, la principal fuente compartida de transmisión cultural. Se trata de cambiar el relato de la cultura y la historia desde la educación obligatoria, la que alcanza a toda la ciudadanía, la que nos permite compartir referentes, entender la realidad. En definitiva, la que nos permite crear memoria colectiva conjunta.

1.3. De la autoridad femenina a la autoridad social

El reconocimiento de la autoridad femenina resulta un elemento clave para la revisión histórica y cultural porque parte de la propia consideración de la mujer como sujeto histórico. La importancia de este concepto —que nace de las mujeres y es un proceso individual, al que hoy se le conoce también como *empoderamiento femenino*— la pone de relieve [María Milagros Rivera Garreta](#) en su artículo de 1998 *Escribir y enseñar historia al final del patriarcado. Autoridad e historia*. Como esta autora señala, «una de las claves de la formulación y de la experiencia del final del patriarcado ha sido, para mí, el reconocimiento de autoridad femenina: el reconocerla y el reconocérmela» (1998, 13). Rivera convierte este reconocimiento de autoridad femenina en un elemento de descodificación histórica y de cambio. Lo que hace es comprobar que «la relación de autoridad es capaz de transformar los cánones con que se suele medir el progreso humano en el tiempo (una cuestión clave de la Historia), transformando así la explicación en el aula, el manual que se usa, las directrices de la investigación» (1998, 13). De esta manera, como se pregunta Rivera, «¿qué cambia si entra en juego la autoridad femenina?». Parece que mucho. Las mujeres, para empezar, se convierten en protagonistas de la historia. Rivera Garreta muestra, a través de un ejemplo de análisis histórico que reproduzco a continuación ([Rivera Garreta, 1998, 18–22](#)), cómo este reconocimiento de autoridad nos lleva a ver los acontecimientos históricos desde otra perspectiva.

Engels fue quien afirmó que las épocas de progreso para los hombres tendían a ser de retroceso para las mujeres ([Rivera Garreta, 1998, 14](#)). Esta afirmación generó polémica entre las feministas porque «se intuía que en ella había una trampa mortal para las mujeres. Una trampa de esas que escatiman infinito, que escatiman libertad femenina en nombre del principio de igualdad de los sexos (que es una cosa distinta de la igualdad

de oportunidades). Una trampa que en ese caso consistió en ponernos a las mujeres en contra del progreso humano». Como continúa Rivera Garreta (1998), Joan Kelly, en 1974, tomó la premisa, la revisó críticamente y concluyó que las mujeres privilegiadas del siglo XV no tuvieron Renacimiento. Sin embargo, esa explicación no satisfacía porque «robaba espacios de historia, espacios que seguían quedando oscuros, desconocidos». Como afirma Rivera Garreta (1998, 14), las mujeres «no nos reconocíamos en el canon de progreso», un progreso que parecía no tenerlas en cuenta. Por eso, Rivera propone otra perspectiva: dice que, si en vez de proyectar sobre ese —o cualquier— tiempo una mirada centrada en los hombres, se proyecta también una mirada que parta de las mujeres, «si esas experiencias femeninas son medidas en un juego propio, que dé cabida a la diferencia sexual, que reconozca su libertad y no solo la de ellos, que no vele ni borre la abertura de ellas a su trascendencia, entonces el panorama histórico que resulta es distinto; es menos homogéneo, menos oscuro, menos acusador también» (Rivera Garreta, 1998, 15).

La autora selecciona para su análisis el renacimiento otónida del siglo X en Sajonia (Rivera Garreta, 1998, 18–22), una época donde llama la atención la activa presencia de un buen número de mujeres en puestos políticos y en espacios de poder cultural. Entre ellas, un puñado de abadesas y fundadoras de monasterios, desde donde matrocinaron a escritoras, escritores y artistas. El medievalista Karl Leyser (1979) estudió el periodo y dice que estas nobles se adelantaron a las mujeres del siglo XII, que protagonizaron, en palabras de Leyser (1979, 73), «la primera emancipación de las mujeres en nuestra civilización». El autor basó esta hipótesis, por un lado, en la posibilidad de recibir herencias de las nobles sajonas en la época y, por otro, en la longevidad de todas ellas, que propiciaba una mayor acumulación de patrimonio, tal y como queda explicado detalladamente en el artículo. Sin embargo, a la pregunta de por qué se fundaron tantos monasterios femeninos (fueron mucho más que de varones) en la Sajonia otónida, «la explicación de este fenómeno que suele proponerse es que el monacato femenino resolvía un viejo problema de la aristocracia germánica: qué hacer con las mujeres que no convenía que contrajeran matrimonio [...] Según Leyser, en las casas nobles, las mujeres solteras y viudas eran una fuente constante de confusión y de peligro para el linaje porque acababan produciendo hijos incestuosos o ilegítimos. Los conventos de monjas, al quitar de en medio a las mujeres sin marido, protegerían al linaje de estas amenazas, contribuyendo a mantener la estirpe limpia y legal» (Rivera Garreta, 1998, 20–21).

Sin embargo, Rivera propone en su artículo una muy distinta hipótesis, que estas nobles invirtieron su riqueza «en la creación y mantenimiento de espacios imprevistos de libertad femenina en el mundo, en su mundo. Espacios de libertad que, significativamente, le dieron la espalda a dos ejes estructuradores de los renacimientos europeos: la familia con contrato sexual y el laicismo. Es decir, ellas ubicaron su libertad en la vida religiosa entre mujeres; fuera del tipo de familia que el matrimonio fundado en la pareja desigual ofrecía a las mujeres en las sociedades patriarcales de raigambre tanto germánica como grecorromana; y fuera, también, de los espacios definidos como espacios de libertad por los renacimientos, espacios que son siempre seculares, sin divino, sin otra oferta de trascendencia que la fama» (Rivera Garreta, 1998, 23).

Siguiendo a Rivera, «esa lectura de Leyser es, en realidad, un buen ejemplo de in-

terpretación masculina de una instancia de libertad femenina en la historia» (Rivera Garreta, 1998, 23). Este es un buen ejemplo para comprobar cómo la sola consideración de la autoridad femenina proyecta nueva luz sobre los acontecimientos históricos. Desde esa posición de autoridad, la reformulación del relato de lo que pasó evidencia un horizonte histórico más amplio.

A partir de este ejemplo, podemos ver cómo resulta relevante la consideración de los espacios que las mujeres habitaban y cómo se debería establecer una genealogía a partir de esos «espacios de libertad viables» que habitaron las mujeres. Tal y como concluye Rivera Garreta (1998, 23), «durante el renacimiento otónida, muchas sajonas nobles y libres no nobles se abrieron espacios de existencia en términos propios, en términos femeninos; espacios que quedan invisibles o incomprensibles si son mirados desde y medidos con los criterios que definen como progreso las etapas de renacimiento. Ellas siguen y recrean una tradición en la que hay lugar para la diferencia de ser mujer, abriendo en esa genealogía espacios de libertad viables en las circunstancias históricas en las que habían nacido y vivieron». La puesta en cuestión que hace la autora sobre el relato de la propia historia y los criterios que definen el progreso —un progreso que resulta distinto para mujeres y hombres— solo es posible a través de un acercamiento en femenino a la historia. Un acercamiento que permita conocer lo que hicieron, sus obras, lo que les interesó, los retos que superaron y cómo lo hicieron. Se trata de saber de nosotras, porque el desconocimiento de lo que fuimos e hicimos las mujeres sigue siendo, hoy en día, vastísimo.

Pronto surge la cuestión de por qué no están las mujeres en la historia documentada. Las historiadoras, feministas o no, la respondieron pensando que tenían derecho a estar en los libros de historia y empezaron a realizarse monografías, críticas y ensayos (Rivera Garreta, 1998, 24). Unos estudios que han resultado fértiles y han ido sacando a luz obras y recuperando autorías, focalizando el interés en otros espacios de ámbitos semiprivados donde se producían las creaciones culturales femeninas, revisitando la tradición discursiva, anclando en extensas genealogías —literarias, artísticas y musicales, científicas o tecnológicas— la producción femenina y además han generado obra crítica que ha sabido valorar esta producción. Y, a pesar de que todavía queda investigación por realizar que pueda concluir con un relato común que comprenda las creaciones de mujeres y hombres, los avances han sido espectaculares. Toda esta bibliografía la iremos presentando en los sucesivos apartados cuando abordemos los aspectos concretos de las mujeres en el arte, la música y las ciencias y tecnologías. Y por supuesto, en la literatura, que resulta especialmente importante porque la palabra y los textos son creadores de pensamiento y saber. De ella haremos un análisis más pormenorizado.

Así pues, la *autoridad femenina* que propone Rivera constituye un instrumento primordial para la revisión histórica y para el relato de los hechos, que tiene consecuencias directas en la consideración de la importancia cultural de las mujeres. En la línea de esta necesaria reapropiación de la historia queremos insertar este trabajo.

La *autoridad femenina* es un proceso individual que debería transformarse en un reconocimiento más amplio de carácter social y cultural, un reconocimiento compartido por todos los miembros de una sociedad. Es decir, alcanzar autoridad social, lo que sería

la *auctoritas* latina, el saber socialmente aceptado. Y en ese proceso de reconocimiento de la autoridad social de las mujeres, juega un papel importante la noción de cultura y el canon cultural que la sostiene, puesto que es ahí donde se legitiman los logros culturales. Solo cuando sea reconocido por todos el peso cultural de las mujeres, su «ser diferentes», sus aportaciones y su ininterrumpida tradición cultural, tendrán el reconocimiento social que les corresponde.

1.4. Cultura y canon cultural

Pero ¿a qué llamamos cultura? Iris María Zavala define la cultura como «un sistema de lenguajes cuyas manifestaciones concretas son textos que se transmiten por medio de la enseñanza» (1999, 10), dejando clara la relación tan estrecha que existe entre cultura y los textos que la sostienen. El canon cultural se nutre especialmente del canon literario. Y, tal y como indica Zavala (1999, 16), «la literatura es una institución social que proyecta imaginarios sociales, que revela en el plano simbólico las luchas de poder por el signo y que permite reconocer la memoria identitaria para deconstruirla». Su importancia a la hora de proponer modelos de identificación social e individual es enorme. Por ello, nos detendremos más en ella, tanto a la hora del análisis de resultados, como en el establecimiento de la genealogía de creación literaria femenina.

Iuri Lotman, de forma más amplia, define la cultura como «una de las formas de memoria colectiva» (Lotman, 1998b, 154). Una definición muy interesante, puesto que ser *colectiva* significa que debe guardar memoria de lo que todos, mujeres y hombres, han hecho y han sido. No debe ser la memoria *selectiva* de un grupo —aunque sea compartida por todos—, sino la memoria de todas y todos los que forman parte de esa cultura. En relación con ello, Lotman describe un mecanismo que explica muy bien de qué manera el canon cultural puede resultar un elemento «regulador» —o constrictor— de la propia cultura. Este autor proporciona una descripción de este proceso de selección y omisión cultural a partir de la idea del «automodelo» cultural (Lotman, 1998a,b), es decir, de la idea que tenemos de lo que es la propia cultura. Centrándonos en los manuales —elementos preferentes de transmisión de cultural— podemos entenderlo de la siguiente manera: Los hechos historiables, las categorías del saber y el conjunto de la memoria cultural que nos define se establece, en buena medida, mediante los personajes, los hechos y el punto de vista que aparecen mencionados en los contenidos de los manuales, que llegan a la inmensa mayoría de la población. Estos referentes conforman un *canon* cultural, compuesto a su vez de varios, como el *canon* científico, musical, literario o artístico, que acabarán siendo compartidos por la mayor parte de la sociedad. Todo ello conforma una determinada idea de la cultura y del mundo. Estos hechos, obras y personajes elegidos, convertidos en modelos culturales y sociales, forman parte del proceso mediante el cual, tal y como señala Lotman (1998a, 127), se van segregando «textos automodelizantes», en este caso, el que conforma el discurso de la ESO, y «se introduce en la memoria de la cultura una concepción de sí misma», la que se deriva de los referentes que se van conociendo en la ESO. Tales líneas dominantes de pensamiento, que en este caso se divulgan a toda la población al amparo de la obligatoriedad de la

educación, permiten construir «un sistema unificado que debe servir de código para el autoconocimiento», que empleamos tanto para la identificación individual y social, como para descodificar la realidad.

Así pues, el *canon* cultural que presenta esta etapa educativa, a causa de su extensa influencia social, convierte los referentes que propone en elementos constituyentes del código con el que desciframos la realidad, es decir, en un automodelo. «Los automodelos, la autoconciencia ideal de la cultura», según define Lotman (1998a, 128), «existen y funcionan separadamente de la cultura misma» y además «el automodelo es un poderoso medio de “regulación adicional” de la cultura». El *canon* cultural global transmitido en la educación —un canon cultural del que las mujeres están excluidas— es, en cierta manera, el resultado de la acción restrictiva que produce nuestro automodelo de cultura —un automodelo androcentrista— sobre la cultura misma, que discurre separadamente. Las mujeres, ciertamente, forman parte de la cultura, sin embargo sabemos que no forman parte del automodelo que se divulga en la educación. Las cifras que ofrecen los estudios que, antes de este, se han hecho sobre el sistema educativo, así lo muestran.

Es lo que Luisa Muraro (1995) denominó *Ley Lina Vannucci*, según la cual las mujeres están presentes en las relaciones sociales, pero no en los códigos culturales. La «regulación adicional» de la que habla Lotman, en este caso, ha ocasionado hasta el momento la omisión sistemática de las mujeres de los textos escolares, relegándolas como sujetos creadores de cultura, y esto ha impedido que formen parte de nuestras referencias culturales y sociales, de nuestro automodelo. Así, cuando Lotman (1998b, 154) define la cultura como «una de las formas de memoria colectiva», entendemos que una cultura que no guarde memoria de las mujeres, que no reconozca las contribuciones que, al desarrollo humano, han hecho las que son más de la mitad de la población mundial desde el principio de los tiempos, necesariamente es una cultura incompleta. No puede existir una memoria *colectiva* que no las tenga presentes, porque la colectividad la formamos mujeres y hombres.

Por su parte, desde la crítica feminista, Zavala dice que la cultura es «algo muy preciso: un sistema de significados, actitudes y valores compartidos, así como las formas simbólicas a través de las cuales se expresa o se encarna» (1999, 14). Por eso, según ella, la función de la crítica feminista pretende «empañar en algo la imagen idílica de la cultura desencadenando su potencial crítico y/o excluyente [...] reexaminar un conjunto de normas establecidas sobre los textos culturales que acentúan la necesidad de aceptar y obedecer los usos y leyes del país donde nacimos sin cuestionar la autoridad de los mismos» (Zavala, 1999, 10). Los estudios de Pierre Bourdieu, como señala Zavala, ya asociaban los programas educativos o el uso de clásicos, entre otros factores «como programas para borrar las disidencias culturales y convertir lo heterogéneo y conflictivo en espacio homogéneo y armónico» (1999, 16). Este planteamiento lleva necesariamente a la revisión del canon, lo que compartimos plenamente. Una revisión del canon, por otro lado, que ya propuso Peter Bürger en 1985.

La importancia del canon deriva de su capacidad para articular la memoria colectiva y determinar los referentes que compartimos, con los que descodificamos la realidad. No solemos encontrar presencia femenina en el canon o no la suficiente, lo que supone

un elemento distorsionador, una violenta minusvaloración de las realizaciones femeninas en la cultura. El presente trabajo, de hecho, nos mostrará hasta cuánto llega esa distorsión, cómo se refleja en el canon que transmiten los manuales; pero lo que sabemos ya, por estudios anteriores, es que la presencia femenina es escasa y no adecuada a su participación.

Para Zavala, la concepción de la cultura es dinámica y las «imágenes culturales y sus identidades están expuestas a transformaciones continuas dentro del proceso social de transmisión, recuperación y reensamblamiento de la totalidad de las prácticas discursivas» (Zavala, 1999, 10). Y esta concepción cultural implica también un canon sujeto a transformaciones. Sin embargo, pesa mucho aún una noción más estática y conservadora y muchos de los críticos actuales aceptan sin discusión las obras y autores del canon clásico al que fijan y convierten en inamovible, lo que «supone un concepto de literatura y un sistema de normas estéticas que se aceptan sin discusión». Por eso Zavala, «el discurso de la historia literaria tradicional se define por la falta de reflexión acerca de su propia historicidad» (Zavala, 1999, 10).

Otro de los elementos que nos debe llevar necesariamente a la revisión del canon clásico es la ausencia de las grandes obras de creación femenina en él. No tenemos un canon cultural ni literario colectivo, que sea reflejo de todas y todos los que forman parte de la sociedad, sino más bien un canon parcial, que solo representa a los hombres. Sin embargo, su pretensión de hacerse pasar por un canon universal, como si fuera un referente para todos, mujeres y hombres, adscribiendo, por añadidura, supuestos criterios de «calidad» que camuflan auténticos criterios sexistas y clasistas, lo convierten en un completo fraude cultural que, a todos, escamotea referencias. Por eso, como propone Zavala (1999, 12), «se trata de deslegitimar los grandes relatos legitimadores y de examinar la relación de la palabra con la formación de la subjetividad y la identidad». Por estas razones, importa cuestionar qué es lo que entendemos como cultura y como canon. La pregunta formulada por Zavala plantea «quién define el canon y lo que sea un artefacto cultural, y quién y en qué situación se determina», es decir, «¿de quién es el canon?» (1999, 14).

El canon no lo determina la calidad de sus obras, ni está establecido por un juicio académico; está determinado, como dice Zavala, por una compleja red donde las relaciones de poder están presentes. «El hecho es que toda evaluación —lo que sea buena literatura, un clásico, o lo considerado mala literatura, o lo silenciado o ignorado— no es simplemente un juicio formal de la crítica académica [. . .], sino una compleja red de actividades sociales y culturales que se revelan además en las relaciones de poder existentes dentro de cada comunidad y en su enfrentamiento con otras sociedades» (Zavala, 1999, 14). Hay figuras prominentes entre los hombres mismos que, sujetos como estaban algunos a circunstancias adversas, no han podido pasar al canon a pesar de tener sobrada calidad literaria. Sin ir más lejos, el caso de Casiodoro de Reina que ilustra Muñoz Molina (2014) y comentaremos más adelante (véase página 23).

Los criterios selectivos del canon muestran predilección por la temática, discursos e intereses de los hombres. La calidad, insistimos, no es el criterio principal que rige el canon. Como tan bien señala Noni Benegas (2005) a propósito de los poetas, pero extrapolable a todos los creadores: «En cuanto a calidad, no todos los poetas antiguos y actuales me-

recen estar en la historia literaria, pero por ser hombres entran y pasan al canon incluso como poetas menores, mientras que las autoras aparecen tarde, una o dos por generación. Ser hombre implica tener una tradición detrás que legítima, o sea, heredar un capital simbólico acumulado por siglos de autores consagrados de tu sexo, y un capital social —relaciones o contactos, por haber dominado siempre la esfera pública—. Esta situación se prolonga hasta hoy, con matices». Como señala en otro momento Benegas (2005), «la novedad de asuntos y puntos de vista que traen [las escritoras], obligaría a revisar los juicios de valor para todo el campo. Su ingreso cuestionaría las vías de consagración de muchos». Por ello, un canon que contenga las obras de todas y todos los escritores que consideramos significativos y que esté sujeto a transformaciones y cambios resulta un elemento enriquecedor para todos. En esa tarea de reapropiación cultural queremos participar mostrando los datos de la transmisión cultural y señalando las carencias.

En resumidas cuentas, podemos decir que la autoridad femenina es un elemento esencial para revisar y cuestionar el relato histórico androcéntrico, pero se debe alcanzar un reconocimiento más amplio de carácter social, la *auctoritas*. Para ello es necesario reconocer, por parte de todos, el protagonismo de las mujeres y su peso en la cultura. Y eso implica la revisión del canon cultural, de marcado carácter androcéntrico, porque resulta un elemento esencial a la hora de establecer un orden simbólico y unos referentes culturales compartidos. Se trata de construir una *memoria colectiva* que recoja las aportaciones de mujeres y hombres al desarrollo común. Y deconstruir esa memoria común, que solo representa a un grupo —los hombres— y se hace pasar por universal. El reconocimiento cultural de las creaciones femeninas, incluso en la actualidad, es uno de los últimos temas pendientes para la igualdad de oportunidades y para la madurez cultural de la sociedad. En este sentido, los libros de texto pueden resultar un importante elemento para el cambio.

En los siguientes capítulos, haremos un repaso, aunque breve, a la genealogía del saber femenino en diferentes áreas como la música, el arte, las ciencias y las tecnologías y, sobre todo, la literatura. Especial hincapié haremos en la literatura porque son sus textos los que alimentan fundamentalmente el canon cultural. Por eso lo hemos considerado caso de estudio y le dedicaremos más atención, tanto perfilando la literatura de creación femenina, un poco más extensa, como en el análisis más detallado de los datos, donde confrontaremos escritores y escritoras así como referentes culturales por siglos y géneros. Con esto se pretende poner en evidencia la riqueza y amplitud de una tradición cultural de la que no queda constancia.

1.5. La literatura española de creación femenina

Nos vamos a centrar, en primer lugar, en el ámbito literario de creación femenina. Las voces de las escritoras y su tradición literaria están presentes en todas las literaturas, pero la focalización androcéntrica del relato literario las relega, a ellas, sistemáticamente al olvido y nos condena, a todos, a conocer un legado literario fuertemente empobrecido.

Dado que el objeto del presente análisis es la Educación Secundaria Obligatoria, se

ha creído necesario proporcionar algunos datos sobre las contribuciones femeninas a la literatura española desde sus comienzos. A pesar de que la crítica literaria feminista rechaza la división de géneros del enunciado (Zavala, 1999, 15) —y esta es una importante cuestión a tener en cuenta—, se ha optado por seguir un relato cronológico y por géneros clásico, que es el criterio empleado en los manuales, para facilitar la tarea comparativa. El propósito es testimoniar esta línea ininterrumpida de escritoras españolas con la intención de hacer manifiesta la continuidad de su participación y su peso esencialísimo dentro de la literatura española. De manera que, con claridad meridiana, quede constancia de que no se puede hablar de literatura española sin contar con las obras de las escritoras. Cuando esto ocurre, constituye una distorsión de la tradición literaria que solo consigue hurtarnos, a todas y todos, fuentes y textos esenciales de nuestra cultura.

Los numerosos trabajos que han permitido sacar a luz escritoras olvidadas y dotar de autoría a textos, y la crítica literaria feminista, que ha proporcionado el enfoque para el relato literario, han logrado forzar la revisión inapelable de nuestro relato literario. En estos estudios nos hemos apoyado para mostrar esta literatura. Sin embargo, estas aportaciones femeninas apenas se vislumbran en los libros de texto, con lo que la gran mayoría de nuestras escritoras pasan a ser completamente desconocidas y no forman parte del canon literario. Este breve recorrido de las contribuciones femeninas a la literatura puede servir como elemento de referencia para confrontar la presencia de literatas en los manuales y así valorar si su representación en ellos es la adecuada o cuánto falta para que sea la adecuada. La idea de que las mujeres no han contribuido a la creación literaria está implícita en esta ausencia. Y esto es un error de peso. Su participación y sus obras responden a parámetros distintos a los masculinos, que es preciso considerar y conocer. Es bien sabido que la pluralidad de voces y perspectivas es lo que completa y engrandece la literatura.

Lydia Massenet (1998, 39) hace hincapié en este aspecto, en la necesidad de revisar los parámetros de enjuiciamiento de las obras. «Los elementos que configuran el yo discursivo femenino, a la vez que lo diferencian del canon masculino, lo relegan a una posición de marginalidad. Es necesario que cambien los parámetros de enjuiciamiento estandarizado para que entren en ellos modelos que discrepan de la tradición». Este cambio es el primer paso para lograr la inclusión de las escritoras en el canon literario. Compartimos plenamente la posición de Zavala (1999, 10), que señala los objetivos para una historia feminista de la literatura cuya pretensión es «reexaminar un conjunto de normas establecidas sobre los textos culturales». Para Zavala (1999, 10), la revisión de la historia literaria, que debe servir de revulsivo, tiene tres objetivos:

1. «Servir de introducción a una ruptura con una crítica tradicional que ubica en los textos de cultura una organización completa de la vida y de todos los valores como enunciados inamovibles».
2. «Abrir el campo de lo simbólico para explorar las fantasías ideológicas de exclusión que elabora la sociedad».
3. «Contribuir a la teoría de la cultura y de la ideología a través de una nueva lectura

de algunos conocidos textos maestros o monumentos culturales».

En el verano de 2014, un artículo de [Antonio Muñoz Molina](#) a propósito de Casiodoro de Reina, el traductor de la Biblia al español en el siglo XVI, explicaba muy bien lo que sucede cuando no conocemos obras esenciales de nuestra literatura. Él reivindica la obra del escritor, filósofo, traductor y polemista, que había quedado ocultada por provenir de un heterodoxo y cuyo conocimiento, sin embargo, hubiera reportado indudable riqueza a la literatura:

«Imagino un idioma cuya literatura tiene un gran espacio en blanco en el centro: la obra maestra en ese idioma permanece oculta durante siglos, olvidada o prohibida; el nombre de su autor no lo conocen más que dos o tres eruditos. El problema más grave no es la injusticia del desconocimiento, la falta de recompensa por un esfuerzo y un logro que fueron irrepetibles; más grave que la injusticia es la pérdida para ese idioma y para la literatura, toda la fecundidad que no condujo a nada, todas las influencias que una obra así podía haber irradiado [...] ha sido invisible o ha permanecido en los márgenes de nuestra cultura desde el momento mismo en que se publicó y no ha podido ejercer ninguna influencia vivificadora».

([Antonio Muñoz Molina](#): «La obra escondida»,
El País, sábado 26 de julio de 2014. Babelia p. 3.)

Él explica muy bien lo que ocurre cuando se desconoce buena parte del patrimonio literario, como dice: «más grave que la injusticia es la pérdida para ese idioma y para la literatura, toda la fecundidad que no condujo a nada, todas las influencias que una obra así podía haber irradiado [...] y no ha podido ejercer ninguna influencia vivificadora». Esto es lo que sucede con todas las obras de las escritoras que no se conocen. Y esa falta de «influencia vivificadora» lastra enormemente a la historia de la literatura, a la que deja desarticulada, falta de sus propias fuentes.

Nuestra pretensión es proporcionar un breve recorrido histórico de la literatura española, así como algunas referencias bibliográficas que puedan servir de guía.

Algunas de las fuentes principales para el estudio de las escritoras y sus obras son los *Apuntes para una biblioteca de escritoras españolas desde el año 1401 al 1833*, de [Manuel Serrano y Sanz](#) (1975 [1898]). La *Bibliografía de escritoras españolas* (BIESES) (<http://www.bieses.net>), dirigida por [Nieves Baranda](#), tiene digitalizados tanto la obra de Serrano y Sanz como numerosos estudios esenciales. Entre ellos se encuentra el importante estudio *Las escritoras españolas* de [Margarita Nelken](#) (1930), que, a pesar de contener algunos acercamientos críticos ya desfasados, constituye una fuente de consulta inmejorable para conocer las escritoras por periodos y obras. También se puede encontrar la obra de algunas escritoras hasta el siglo XVIII. La biblioteca del Instituto Cervantes ofrece también los textos de autoras que son difíciles de encontrar publicados. En 1954 tenemos la antología biográfica de [Isabel Calvo de Aguilar](#) (1954), y en 1986 se publica

Women writers of Spain. An annotated bio-biographical guide, de Carolyn Galerstein, con autoras desde el XV, pero centrada sobre todo en los siglos XIX y XX. Resultan referencias de interés las más recientes *Breve historia feminista de la literatura española*, en 6 volúmenes coordinada por Iris María Zavala y Miryam Díaz-Diocaretz (1993–2000), o *La vida escrita por las mujeres*, en 4 volúmenes, de Anna Caballé (2004a), que ofrece biografías y una selección de textos de diferentes escritoras a lo largo de la historia; *Las mujeres escritoras en la historia de la Literatura Española*, coordinado por Lucía Montejo y Nieves Baranda (2005), con artículos que ofrecen un acercamiento crítico a diferentes periodos literarios y, por supuesto, el trabajo de M^a del Carmen Simón Palmer, que recoge en fichas biobibliográficas la información de las escritoras del siglo XIX (1991) y XX (2006). Estos trabajos resultan referencias generales, pero cada una de las diferentes épocas y escritoras tienen estudiosas especializadas que se irán citando. Otras obras de crítica literaria de referencia son *Teoría literaria feminista* (1988), de Toril Moi, que analiza la ausencia de escritoras a partir de Kristeva y Derrida, o los estudios de Biruté Ciplijauskaitė (1994b), Beth Miller (1983), Teresa Garbí (1997), María Caballero (1998) o Alicia Redondo (2009a), entre otros.

En el periodo andalusí, la época en la que se empieza a gestar el romance español, contamos con ilustres representantes femeninas de poesía y literatura en árabe. El estupendo libro de Teresa Garulo, *Dīwān de las poetisas de al-Andalus* (1998), nos ofrece una reseña biográfica y la obra de estas poetisas. Ya en los primeros estudios que se realizaron sobre poetisas españolas, como el de Manuel Serrano y Sanz en 1915 o el de M^a Victoria de Lara en 1931, se resalta la actividad literaria de estas poetisas andalusíes. Entre ellas destacan tres: **Wallada bint al-Mustakfi**, **Hafsa ar-Rakuniyya** y **Nazhum bint al-Qala’i**. La poesía satírica, indicativa de un ambiente cultural de talante liberal, es bastante común entre las andalusíes y ellas tres también la practican. No obstante, también hay otras poetisas como **Munhya bint at-Tayyani** (Teresa Garulo, 1998, 105), de origen humilde (hija de un vendedor de higos), de la que se prendó la princesa **Wallada** y a quién esta última proporcionó una buena educación, que es recordada por sus sátiras y se la compara con Ibn ar-Rumi, el poeta oriental reconocido por sus sátiras. **Hafsa ar-Rakuniyya** (Garulo, 1998, 71–85), con su poesía refinada y resuelta, es considerada la mejor poeta; **Wallada bint al-Mustakfi** (Garulo, 1998, 141–146), con composiciones líricas y satíricas, resulta la más conocida y **Nazhum bint al-Qala’i** se encuentra inmersa en el ambiente libertino donde el zejel floreció.

La renovación literaria que se produjo en la época andalusí dio como fruto dos estrofas, de origen andalusí, que constituyeron no solo una absoluta renovación en la literatura árabe (Federico Corriente, 1996, 32), sino también un inigualable legado a la lengua romance en ciernes: el zejel, en su vertiente popular y cuyo cultivador esencial fue **Ibn Quzman**, y la moaxaja, en su vertiente culta. Nos interesan particularmente mencionar a aquellas que cultivaron las dos estrofas que tuvieron influencia en el romance, porque su práctica literaria determinó el yo lírico femenino en estas estrofas. Y en al-Andalus hubo poetisas que prestaron su voz tanto a la moaxaja como al zejel.

Las jarchas (Galmés de Fuentes, 1994), que son la primera manifestación literaria en romance —anterior a la épica—, aparecen por primera vez al final de las moaxajas y su voz poética es femenina. Entre las cultivadoras de moaxajas, pertenecientes principalmente a familias con acceso a la cultura escrita, hallamos a **Qasmuna bint Ismail bint Nagrela** (Garulo, 1998, 121) —descendiente del gran poeta judío en lengua árabe **Yusuf ibn Nagrela**— y a la princesa almeriense **Umm al-Kirām bint al-Mu'tasim** (Garulo, 1998, 133). Entre las relacionadas con el zejel, la estrofa —de ambas— que tuvo una mayor influencia en la literatura romance, destaca una de las poetas más interesantes de al-Andalus, **Nazhun bint Al-Qala'i** (Garulo, 1998, 110–118), de origen popular y muy reconocida entre sus propios contemporáneos. Esta escritora se movió en el ambiente en que se desarrolló el zejel, junto a los poetas **ibn Quzmán**, **al-Kutandi** o **Al-Majmudi**. Con una acerada capacidad de réplica y de creación poética, reivindicó su poesía en términos de igualdad con los hombres: su poesía era tan buena como la de ellos. Usó también la sátira en sus poesías.

Teresa Garulo recoge las referencias a estas poetas andalusíes de libros como el de **Jalal ad-Din as-Suyutī**, *Nuzhat al-ġulasā' fi aš'ār an-nisā*, del siglo XV o el de al-Maqqari en el siglo XVII y aún de otros anteriores. Paralelamente, en el artículo de **M^a Luisa Ávila** (1989) encontramos más información sobre otras mujeres andalusíes relacionadas con el ámbito cultural. Todas ellas, las andalusíes y las árabes, son muestra de la fortaleza y continuidad de una tradición literaria en árabe creada por mujeres. La recopilación de **Omar Reda Kahala** (1985) de más de 5.000 mujeres da buena muestra de la envergadura de esta tradición cultural femenina. Algo en lo que nos cuesta reparar habitualmente a causa de arraigados prejuicios que suelen presentar a las mujeres árabes bajo el único prisma del sometimiento.

En romance, esa creación andalusí que fue el zejel enraíza de manera fecunda en la lírica y da paso al villancico y a las cantigas de amigo, ambas en voz de mujer. Y fue esta también la estructura estrófica que adoptarían las canciones femeninas de ausencia, que llegaron hasta el cancionero, alcanzando, de esta manera, la poesía culta. Como apunta **Pérez Priego** (2005, 19), refiriéndose al zejel y siguiendo a **Pilar Lorenzo**, «se trata de un metro ejercitado tradicionalmente en las canciones de ausencia, tanto de la lírica gallego-portuguesa como en la provenzal». La voz de mujer parece encontrar especial acople en esta estructura estrófica. Así pues, la herencia andalusí, la práctica literaria de estas poetas, resultó fecunda para el yo lírico femenino, con el que se inicia la literatura española. Aún en el siglo XV, la famosa canción de **doña Mayor Arias** *¡Ay, mar brava, esquivá!* (1403) (**Pérez Priego**, 2005, 19) recurre al «zejel, habida cuenta de su pertenencia a las tradicionales canciones femeninas de ausencia» (**P. Lorenzo**, 2000, 56).

La primera manifestación literaria en romance, las jarchas (Galmés de Fuentes, 1994) tiene una voz poética femenina: esa voz de muchacha que requiere a su amado o pena de amor por él. A su vez, las jarchas están inscritas en una ancestral corriente poética con voz femenina en la que deberían enmarcarse cuando se estudian. **Pérez Priego** (2005, 13) las sitúa dentro de una larga tradición que va

«desde el Egipto de los faraones o las antiguas canciones escandinavas, pasando por la poesía griega y latina y las diversas manifestaciones de la poesía europea medieval: los *frauenlieder* germánicos, las *chanson de femmes* francesas, las jarchas mozárabes, las cantigas de amigo gallego-portuguesas o los cantares y villancicos castellanos del siglo XV».

Este yo lírico de mujer que aparece con las jarchas se inserta en esta tradición literaria femenina, en gran medida, a través de las poetas andalusíes. Rubiera Mata (2001) nos explica

«cómo la literatura hispanoárabe asimiló formas y temas procedentes de la lírica europea, cómo las jarchas provienen de una poesía ancestral femenina, común a las líricas europeas y cuyas raíces se pierden en la Grecia arcaica y cómo se expresan en unas lenguas que podríamos definir como pre-gallegas y pre-occitanas, teñidas de palabras árabes».

Y sus temas y formas llegan hasta nuestros días en las voces de las cantaoras flamencas o las cantadeiras gallegas, como nos cuenta Menéndez Pidal (1924, 49).

Después, como hemos visto, esta voz de muchacha presente en las jarchas se sigue escuchando en las cantigas de amigo y los villancicos. Las cantigas de amor, de carácter más culto y cuyo origen es la poesía provenzal, tienen una voz poética predominantemente masculina. Todo ello nos lleva a mostrar un panorama literario de la época que suele atribuir, de manera generalizada, la lírica culta a la voz masculina y deja para la lírica popular de carácter anónimo la voz femenina (aunque algunos autores escribieron *canciones de mujer*).

Es cierto que ellas, como hemos visto, tienen una voz predominante en la lírica primitiva de carácter popular, muy unida a la tradición oral. De hecho, buena parte de las grabaciones existentes hoy en día que recogen romances o endechas son recitadas o cantadas por mujeres, las depositarias principales de la tradición oral, tal y como podemos escuchar —por citar algunos— en la recopilación *Cantares y romances tradicionales sefardíes de Marruecos* de la investigadora Susana Weich-Shahak en 1991; en el disco *Cantos de mujeres en las tres culturas* de Eduardo Paniagua (2010) o en el libro cedé de 2013, *La cité des Dames. Música y mujeres en la Edad Media*, de Carles Magraner, Capella de Ministrers y otros, donde se puede encontrar algunos de los textos con voz femenina que pertenecen a la tradición oral y que han perdurado.

Sin embargo, no es menos cierto que este panorama resulta un poco engañoso, puesto que ellas también crean lírica culta y no considerarlo es un error que desvirtúa la literatura de la época. Las trovadoras occitanas, de las cuales quedan textos más que suficientes (Mariri Martinengo, 1997) para conocer sus planteamientos, son las primeras —en lengua romance— de las que quedan estrofas cultas como el *serventés*, la *tensó* y la *cansó*. Su creación lírica, dentro del canon de amor cortés o *fin'amor* y de la idiosincrasia que cada trovadora presenta, ofrece una perspectiva claramente diferenciada de la de los escritores varones. Sus voces y actitudes ante el amor aparecen en temas como el desprecio a los murmuradores (Condesa de Dia en Martinengo, 1997, 63) o la gallardía con la que tienen a gala reconocer estar enamoradas de un hombre que merece su amor (Martinengo,

1997, 59). Y sus requerimientos amorosos tienen un realismo del que carecen las voces masculinas. El reconocimiento de sus propios méritos y la conciencia de su autoridad son elementos indispensables en la construcción de la figura de la dama. Una figura potente que ennoblece a quien logra compartir su amor. Parece que las trovadoras apreciaban más el valor y la gentileza como actitud amorosa. Reconocer su amor (es decir, afirmar sus propios sentimientos, sin someterse a otras trabas que las implícitas en lides amorosas) constituye, para ellas, motivo de nobleza.

El tópico literario árabe del *fajr*, que expresa la conciencia del propio mérito, cultivado por las principales poetas hispanoárabes —como **Wallada**, **Hafsa ar-Rakkuniyya** o **Nazhun bint Al-Qala'i** (Garulo, 1998)— lo vemos, también, reflejado en esa poesía trovadoresca de creación femenina. Entre las trovadoras occitanas se encuentran formulaciones del *fajr*, por ejemplo, en los versos de la **Condesa de Dia** (Martinengo, 1997, 61), donde se reconoce llena de virtudes y es esa la razón por la que su enamorado la debe corresponder. Es un recurso similar al que utilizó **Hafsa**² (Garulo, 1998, 9) cuando emplea, para sí, los tópicos de la belleza o el valor, creando con esa atribución un efecto desconcertante. Este tópico dota de autoridad a su voz, reflejada en un diálogo amoroso donde la dama se muestra como igual o superior al enamorado y que, por supuesto, determina la consideración que el amado debe sentir por ella.

Sin embargo, hemos de señalar que este yo poético se va difuminando con el trascurso del tiempo para dar paso a otra voz que ganará en profundidad pero perderá en frescura y gallardía. Es más, en siglos posteriores algunas de las escritoras deberán adoptar incluso una imagen de humildad extrema para poder alcanzar el «derecho» a escribir: acordémonos de **Santa Teresa** o **sor Juana Inés de la Cruz** («Yo, la peor del mundo») o, posteriormente, las románticas (Kirkpatrick, 1998), sometidas a valores femeninos espurios que debían adoptar en pos de la posibilidad de publicar y de ser reconocidas.

Sin embargo, y volviendo a las occitanas, cuando se aborda el estudio de la poesía trovadoresca, encontramos un incomprensible empeño en explicar el amor cortés solamente desde la perspectiva masculina: el trovador que quiere alcanzar a su dama. No solemos encontrar la voz de ellas. Y eso claramente desvirtúa lo que entendemos como amor cortés, incompleto a causa de la falta de voces principales: las de las trovadoras, ineludibles interlocutoras, que complementan y aportan perspectivas diferentes al *fin'amor*, y cuya falta de mención resulta imperdonable.

Paralelamente a esta poesía culta, la voz de las mujeres resulta muy potente en la tradición literaria oral medieval, donde ellas están muy presentes: cuentos, sucedidos, leyendas, nanas, poemas... recorren todos los hogares. A su vez, el ámbito público de la juglaría está poblado de numerosas juglaresas, cantaderas, danzaderas o soldaderas (que trabajaban por una soldada) que formaron siempre parte de él con sus creaciones (Donatella Siviero, 2012), como las reconocidas músicas moriscas formadas en la Escuela de Juglaría de Xàtiva (Menéndez Pidal, 1924, 139). Menéndez Pidal reconoce una tradición juglaresca femenina, sobre todo en relación al cante y baile, muy influida por la calidad de la juglaría mora y cuyas raíces se hunden en las legendarias bailarinas de Gades. Esta

² «Llega a ti una visita de cuello de gacela» (p. 9).

línea recoge la tradición de la Grecia arcaica (Pérez Priego, 2005) y continúa hasta el presente a través sobre todo de las cantaoras flamencas y las cantadeiras gallegas. La tradición es de una longevidad y potencia tal que extraña la falta de consideración que hacia ella se ha tenido en la literatura.

Conocemos, incluso, algunos de los nombres de estas juglaresas que formaron parte de esta tradición: «la soldadera **María Sotil**; danzadera **Graciosa o Graciosa Alegre**» (Menéndez Pidal, 1924, 5), «**doña Teresa** en Santarén [...] **Mayor Pérez**, la cantadera de Lugo» (p. 99), «**Isabel, la cantadera**» (p. 49), y aún otras más. Pero entre ellas destaca **María Pérez Balteira** (Menéndez Pidal le dedica 29 páginas de su libro, pp. 224–253; Alvar, 1985; Pérez Priego, 2005), a quien le dirigieron algunos poemas de escarnio, pero que fue apreciada y reconocida en su época. Parece ser que tuvo propiedades en Coruña y dispuso siempre de su dinero.

Resulta esclarecedor el fino comentario de Menéndez Pidal reprendiendo la importancia desmedida que se le concedía a «su vida alegre y licenciosa», que llegaba a convertir su participación en la juglaría —su verdadero valor, como bien apunta antes, puesto que «esas habilidades eran las que le daban entrada en la corte»— en «cosa insignificante». Así, esta cita de Menéndez Pidal (1924, 232) referida a **la Balteira**, nos muestra que

«todo cuanto ella hacía caía en gracia y era motivo de chacota; mas de sus habilidades artísticas en el canto y en el baile ninguno dice una palabra, y, sin embargo, esas habilidades eran las que le daban entrada en la corte. ¡Hasta tal punto en las soldaderas podía ser la juglaría cosa insignificante al lado de su vida alegre y licenciosa!»

En otros géneros medievales dentro de la poesía culta, como la poesía cancioneril, destaca, ya en el siglo XV, la voz de **Florencia Pinar** (Deyermond, 2007 [1978]; Constance Wilkins, 1992; Rivera Garreta, 2000, 77–84), aunque existen también otras autoras líricas como **doña Mayor Arias** o **doña María Sarmiento** (Pérez Priego, 2005), cuya obra podemos encontrar en *Poesía femenina en los cancioneros* (Pérez Priego, 1990). Alan Deyermond (1983) estudia también algunas de estas escritoras.

En el siglo XV encontramos la primera autobiografía escrita, el breve *Testamento* de **Leonor López de Córdoba**, válida de Catalina de Lancaster, y es la época también de la importante escritora **Teresa de Cartagena** (Yonsoo Kim, 2008 y María Milagros Rivera Garreta, 2000, 47–62), cuya obra *Arboleda de los enfermos* creó polémica porque algunos no la concebían como obra de mujer. Ella respondió con su *Admiración Operum Dey*. A partir de la literatura mística «razonada» —como diría de ella Margarita Nelken (1930)— de **Teresa de Cartagena**, iremos encontrando una cada vez mayor presencia de escritoras religiosas y místicas. Todas ellas constituyeron una corriente literaria de expresión religiosa, genuina, diferenciada, abundante y claramente femenina. De las escritoras españolas hasta el siglo XIX resulta, en palabras de Nelken (1930, 48) «la contribución más interesante e independiente a la literatura universal». También Alicia Redondo (2001, 198), reconoce la importancia de la expresión religiosa entre las escritoras:

«Desde hace siglos la escritura de las mujeres españolas, como ellas mismas, ha incorporado el universo de los sentimientos, de los valores ético-morales y de lo divino como elementos centrales de su vida y, por tanto, de su escritura».

Y en esta corriente, entre una nutrida y variopinta representación de sensibilidades muy distintas, encontramos muy buenas escritoras. **Teresa de Cartagena** es una de estas maestras y **Teresa de Jesús** constituye su figura principal. Esta escritora resulta, además, capital en la literatura española, por su enorme y fructífero legado.

Sin embargo, las autoras de época renacentista se encuentran con una «ausencia de tradición literaria propia», como subraya **Baranda (2005)**. A pesar de que a lo largo del Siglo de Oro español podemos contabilizar a más de quinientas literatas, la mayor parte de ellas aparecen al final del siglo XVI y en el XVII. Lo que hace plantearse a **Nieves Baranda (2005)**, parafraseando el artículo de **Joan Kelly (1977)**, si las escritoras españolas tuvieron renacimiento. Lo que detecta Baranda es que estas autoras (salvo **Beatriz Bernal**), incluso las humanistas³, tuvieron un grado de conciencia autorial muy bajo y, hasta la llegada de **Teresa de Ávila**, fueron consideradas excepciones. Aunque entre ellas se encontraban mujeres que llegaron a impartir clase en la universidad⁴, solían escribir para unos ámbitos semi-privados o semi-públicos y estaban muy relacionadas con la oralidad en la mayoría de sus discursos (aunque después muchos de estos pasaran a lo escrito)⁵.

En Europa, en el siglo XV, la escritora **Christine de Pisan**, toda un clásico, con su libro *La cité des dames*, da inicio a la *Querelle des femmes*, que plantea el derecho de las mujeres al saber y a la educación y que se extendería, con una nutrida participación de autores y autoras, hasta el siglo XVIII.

En España, solo la humanista **Luisa Sigea**, que representa «un ejemplo de transgresión» de los códigos implícitos que son impuestos a las mujeres para alcanzar conocimiento, junto a la escritora de ficción **Beatriz Bernal**, que escribió la novela de caballerías *Cristalián de España*⁶, son autoras cuyas «obras manifiestan este carácter

³Entre las humanistas destaca **Beatriz Galindo La Latina** (**Baranda, 2005**, 42–47) que, entre otras obras, escribió *Anotaciones de escritores clásicos antiguos* y formó a las hijas de Isabel y Fernando según preceptos humanistas, aunque para las mujeres significara tasar el conocimiento que se les proporcionaba, ya que estos conocimientos «deben servir para mejorar su docilidad y su valor como esposas y madres» (**Baranda, 2005**, 35). Otras son **Ángela Mercader Zapata**, ensalzada por Luis Vives; **M^a Jesús Labrador, la sabia de Coria**; **Ana de Girón**, esposa de Boscán y erudita ella misma; **Clara María de Castro**; **Ana de Cervato**, dama de Germana de Foix; **Ana Osorio**, célebre «teóloga» o **María Pacheco**, comunera, esposa de Padilla (**Nelken, 1930**, 120–122). Caso aparte es **Luisa Sigea**.

⁴En concreto, **Francisca de Nebrija**, hija del célebre gramático, que en ocasiones le sustituía en su cátedra de la Universidad de Alcalá o **Luisa** (o **Lucía**) **de Medrano**, que tuvo una cátedra de humanidades en la Universidad de Salamanca y a quien «su contemporáneo, Luis Vives, contrario al proyecto humanista de educación liberal de las mujeres, la silenció» (**Rivera Garreta, 2000**, 127).

⁵Entre las escritoras relevantes de entonces encontramos a **Constanza de Castilla**; **Francisca de Jesús Borja**; **sor Juana de la Cruz, la santa Juana**; **Valentina Pinela** (**Luna, 2000**) o la destacada escritora valenciana **sor Isabel de Villena**, con su *Vita Christi*, obra con la que participó de la *Querelle des femmes*.

⁶Parece que *Palmerín de Oliva* y el *Primaleón* también fueron de autoría femenina (**Baranda, 2005**, 49 y **Nelken, 1930**).

literario en la elección de los géneros —para el debate intelectual y la lectura de evasión, respectivamente— que son concebidos desde la escritura y para la lectura» (Baranda, 2005, 53).

Sin embargo, como bien ha determinado Nieves Baranda (2005, 53), esta situación cambiará para siempre con la publicación de las obras de **Santa Teresa de Jesús** en 1588, «porque con su obra impresa se rompió definitivamente la barrera que impedía a las mujeres expresarse públicamente», a lo que se añadió «la utilización político-religiosa que se hizo de su figura en la España de la Contrarreforma, cuyas consecuencias fueron imprevisibles para sus promotores» (Baranda, 2005, 36).

Teresa de Ávila, **Santa Teresa de Jesús**, representa uno de los hitos literarios de la época (Rosa Rossi, 1984)⁷ y de toda la literatura española. Y no solo por sus importantes contribuciones a la poesía mística y religiosa, que la convierten en figura de referencia inexcusable, como señala Nelken (1930, 83):

«Si se tratara de condensar en una sola figura todo el misticismo cristiano para oponerlo representativamente al originado por otros cultos [...] ninguna figura podría presentarse tan acabada, tan múltiple y tan entera en sus diversas facetas, como la de la doctora de Ávila».

Sino que también se ha de destacar su calidad y presencia como escritora, como nos muestra Rosa Rossi (1984), y su perdurable influencia en la posteridad. *Su Vida* representó un modelo de autobiografía, de escribir sobre sí. Para muchas escritoras ha supuesto el punto de partida, la referencia. Su forma de escribir ha dejado una huella indeleble hasta el presente en la escritura femenina —y también en la masculina—. Y al mismo tiempo, su obra, como ha estudiado Baranda (2005, 53), significó un cambio para las escritoras en España:

«Las mujeres encontraron en Teresa de Ávila su mejor modelo y escudo, porque con su obra impresa se rompió definitivamente la barrera que impedía a las mujeres expresarse públicamente. En adelante religiosas y seglares iniciarán una progresiva apropiación del derecho a escribir y a publicar, alcanzando en los primeros decenios del XVII una proyección y respeto públicos impensables poco tiempo antes».

A partir de entonces —y hasta el siglo XVIII, cuando decae—, se multiplican las autoras que escribieron literatura mística y religiosa⁸ y que dieron forma a esa escritura.

⁷Las obras de **Teresa de Ávila** las encontramos tanto en el Instituto Cervantes como en BIESES (Biblioteca de Escritoras Españolas) (<http://www.bieses.net/ediciones-en-formato-digital/>, captado el 7 de agosto de 2014) y Manuel Diego (2008) ofrece un extenso recorrido bibliográfico de la escritora.

⁸Entre otras escritoras cuyas obras están centradas en lo místico encontramos a **Sor María de San Jerónimo**, con una vida digna de una novela picaresca (Nelken, 1930, 53), **Lucrecia de León** (Márquez de la Plata, 2008), profetisa y enemiga de Felipe II (Nelken, 1930, 55), **Sor Luisa de la Ascensión La monja de Carrión** (Márquez de la Plata, 2008), cuyo «Romance de la soledad del alma» tanto dio que hablar (Nelken, 1930, 55–57) —y que acabó, como las dos anteriores, procesadas por el Santo Oficio— o, más tardía, **Sor María Jesús de Agreda**. Encontramos sus escritos en los *Apuntes* de Serrano y Sanz, digitalizados por BIESES.

Una de ellas fue **Sor Teresa de Jesús María**, cuyo lenguaje, que destila claridad expresiva, resulta un gran logro en un siglo donde, como recuerda **Nelken** (1930, 63),

«no hay escritor español que no se pierda, ni siquiera de cuando en cuando, en el laberinto del conceptismo. Sor Teresa de Jesús María, jamás.[...] lo cierto es que su estilo aparece, en el panorama literario que lo circunda, como modelo de buena prosa castellana».

Sor Teresa de Jesús María poseía una erudición bíblica «sobrepasada quizás tan solo, en su tiempo, y en España, por Fray Luis de León»⁹ (**Nelken**, 1930, 63).

En literatura religiosa encontramos también numerosas escritoras¹⁰, pero hay una, especialmente interesante, cuya voz es preciso conocer para entender la literatura de ese tiempo. Y, como otras mujeres en su siglo¹¹, también de vida convulsa: **Luisa de Carvajal y Mendoza** (**Anne J. Cruz**, 2014; **Caballé**, 2004a, 249–278 y **Nelken**, 1930), considerada como el mejor poeta religioso de su siglo. «En poesía religiosa y en su siglo, nadie la sobrepasa en castellano» diría, de ella, **Nelken** (1930, 75) y añade de su obra que «todas sus composiciones traslucen ese estado de pasión aguda, tan difícilmente sostenido por la generalidad de los poetas». De familia noble, ni casada ni monja, fue a Inglaterra a luchar a favor de los católicos, donde se convirtió en una pesadilla para los ingleses —llegó a estar en la cárcel— y en un problema para la diplomacia del rey. Su *Vida espiritual* resulta, en ocasiones, una inquietante lectura que choca frontalmente con las actuales convenciones morales y se adentra, a través de su sentido de la entrega y el sacrificio, en espacios fronterizos de difícil determinación. La expresión de sus vivencias da forma a una sugestiva voz narrativa.

⁹ «Sus meditaciones acerca del *Cantar de los Cantares* alcanzan, por su sencillez e inspiración, la más depurada belleza» (**Nelken**, 1930, 61). Entre sus obras tenemos una autobiografía, *Traslado de su vida, que escribió por obediencia*, siguiendo el modelo de **Teresa de Ávila**. Es esta una autora que merece mayor atención cuando se aborda la literatura de la época.

¹⁰ Algunas de ellas son **Sor Jerónima de la Asunción**, con un brío en su lírica parecido al de Santa Teresa; **Sor Marcela de San Félix**, hija de Lope de Vega, que componía «poesías en las cuales el fervor no está reñido con la gracia más desenvuelta, y hasta diríamos que más mundana» (**Nelken**, 1930, 78); **Ana de Jesús** o, en las postrimerías, **Sor Gregoria Francisca de Santa Teresa**, nacida en 1653 y muerta ya en el siglo XVIII a quien Menéndez Pelayo considera «un alma del siglo XVI» y de quien Torres Villarroel hará una biografía (**Nelken**, 1930, 78-82). No obstante, cientos de escritoras dejaron constancia escrita de su vivencia religiosa.

¹¹ Sin ir más lejos, la ya nombrada **Sor María de San Jerónimo** (**María de Villanueva**), que después de tener un amante morisco por quien renunció a su fe, se denunció a sí misma a la Inquisición; la monja-alférez **Catalina de Erauso** (**Márquez de la Plata**, 2006), monja, aventurera y soldado, de hierro fácil, cuya vida, a partir de su autobiografía, relató Thomas de Quincey en *La monja alférez*, o la almirante de barco **Isabel Barreto** (**Márquez de la Plata**, 2006), adelantada del Pacífico, entre otras muchas. También son destacables las soldados que dieron muestra de gran valor en diferentes batallas, como **Juliana de Cibo**, que sirvió en la toma de Granada y fueron reconocidos sus méritos por Fernando el Católico, **María de Estrada**, sirviendo a las órdenes de Hernán Cortés, **Sancha de Valenzuela**, defendiendo en Baeza a Isabel I, **Ana Fernández**, peleando en Camboya, **Isabel Vaz**, y otras muchas (**Juan Bautista Cubié**, 1768). En ciencia encontramos a **Oliva Sabuco** (**Márquez de la Plata**, 2008) o la transgénero **Elena/Eleno de Céspedes**, cirujana (**Márquez de la Plata**, 2008), entre otras.

Por último, debemos remarcar que la huella de **Teresa de Ávila** se traduciría en otros dos importantes aspectos: un cambio en los géneros que elegirán las autoras, donde pasamos a encontrar «mucha más poesía de carácter petrarquista y publicaciones literarias» y, muy importante, el camino que se abrió a «la escritora profesional, cuyas mejores representantes son **María de Zayas** o **Ana Caro Mallén**» (Baranda, 2005).

Así, tras **Teresa de Ávila** encontramos un amplio elenco de literatas que conforman un variado grupo de voces heterogéneas. Algunas de ellas imprescindibles, incluso en un escueto y somero panorama literario de la época. Ya entonces gozaron de prestigio y reconocimiento (por **Lope** y su *Laurel de Apolo* lo sabemos) la novelista **María de Zayas y Sotomayor** o la dramaturga **Ana Caro Mallén de Soto**.

María de Zayas y Sotomayor (Alicia Redondo, 2009c; Salvador Montesa, 2008 y Nelken, 1930) es una escritora barroca con una prosa heredera del *Decamerón* de **Boccaccio**, el *Heptamerón* de **Margarita de Navarra** o las *Novelas ejemplares* de **Cervantes**, sin cuyas *Novelas amorosas y ejemplares* no se puede entender la narrativa en el Barroco y cuyo modelo narrativo y temática marcó huella en escritoras posteriores como la dramaturga del XVIII, **M^a Rosa Gálvez** o la escritora romántica **Gertrudis Gómez de Avellaneda**, entre otras.

Ana Caro Mallén de Soto (Lola Luna, 1992; 2000, 263–278; Ana Suárez Miramón, 2005, 71–75; Juan Antonio Hormigón, 1996–2000 y Nelken, 1930) es una dramaturga barroca cuyas obras se representaron en Sevilla. De su producción dramática nos quedan las piezas de *El conde Partinuplés* (Suárez Miramón, 2005, 74) y *Valor, agravio y mujer* (Suárez Miramón, 2005, 73). Ambas, escritoras profesionales y con posiciones muy críticas respecto al valor y expectativas de las mujeres en ese tiempo.

No obstante, si alguien destaca entre los grandes es **Sor Juana Inés de la Cruz** (Octavio Paz, 1982; Iris María Zavala, 2000), poeta, dramaturga y escritora que constituye, por su obra, una de las cimas del Barroco. Su lenguaje entra en cuestiones epistemológicas ajenas a la mujer de esa época y muchas veces escribe en términos científicos. Se distinguió por su poesía. Escribió el *Primero sueño*, un largo poema que plantea el problema del conocimiento, único en su género en español y por el que ella manifestó su preferencia. No obstante, los numerosos sonetos y el resto de producción lírica da buena muestra de la calidad de su autora. Tiene una amplia, variada y penetrante poesía lírica. Hizo también teatro, *Los empeños de una casa* y *Amor es más laberinto* resultan buena muestra de ello. Y tuvo una polémica a raíz de una carta que escribió, *La carta atenagórica*, que era una crítica a un sermón de Antonio Vieira. Esta carta fue respondida por Fernández de Santa Cruz, el obispo de Puebla, bajo el seudónimo de Sor Filotea de la Cruz, quien desautorizó su opinión, a lo que ella contestó con la *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*, (Lledó, 2008) arguyendo que las almas son iguales y de Dios, así que nadie puede atribuirse la capacidad de enmendarle la plana a Dios (ella habla en calidad de «alma cristiana», igual a otras). Así, le espeta:

«Mi entendimiento tal cual ¿no es tan libre como el suyo, pues viene de un solar?»,

para dejar después patente que ella es tan libre de opinar como cualquiera:

«Si está bárbara [referido a la carta atenagórica] —que en eso dice bien—, ríase, aunque sea con la risa que dicen del conejo, que yo no le digo que me aplauda, pues como yo fui libre para disentir de Vieyra, lo será cualquiera para disentir de mi dictamen».

Tiene unas famosas redondillas satíricas —*Hombres necios que acusáis*— dedicadas a los hombres donde, con mucha agudeza, critica los usos amorosos masculinos y les describe utilizando las palabras que ellos emplean para desconsiderar a las mujeres. Toda la obra de **Sor Juana Inés de la Cruz** resulta, por su calidad, indispensable como referente literario en español.

Es inconcebible que ni siquiera estas autoras aparezcan cuando se ofrece el panorama literario de la época, porque ellas representan la punta del iceberg que conforman el resto de escritoras de ese tiempo, con unas creaciones que se hacen imprescindibles para conocer, con un cierto rigor, sin escamotear voces y sin falsear el relato, la literatura del Siglo de Oro. Sobre todo porque estas voces representan una perspectiva inédita y complementaria sobre la época.

Teatro, novela, autobiografía, cartas, poesía lírica y satírica... cada vez más discursos eran utilizados por las escritoras, además de la tradición oral que seguía su recorrido. Ya hemos nombrado algunas de las escritoras religiosas —un género genuinamente femenino— donde encontramos una gran cantidad y variedad de voces, y también muchos textos autobiográficos. Como señala [Anna Caballé \(2004a, 150\)](#), «las celdas de tantos conventos españoles (e hispanoamericanos) eran el cañamazo de la *habitación propia* de la que hablaba Virginia Wolf, germen de un espacio de autonomía a pesar de las dificultades».

Pero hallamos también poetisas muy diversas que escribieron no solo poesía religiosa, sino también amorosa —como **Cristobalina Fernández de Alarcón** o **Cristobalina Enríquez** con su *Romance morisco*— y satírica, como **Catalina Clara Ramírez de Guzmán** —cuya obra poética se publicó recientemente en 2011— o **Justa Sánchez del Castillo** ([Nelken, 1930, 139](#)), que alcanzó gran popularidad en vida, a causa también de la desenvoltura con que manejaba sus relaciones.

Caso aparte es **Oliva Sabuco** ([Márquez de la Plata, 2008](#)), que escribió *Nueva filosofía de la naturaleza del hombre*, con gran acogida en su tiempo y polémica sobre la autoría. Esta obra se centra en aspectos científicos y filosóficos y expresa ideas de gran originalidad en su tiempo, relacionando salud con bienestar personal cuando dice, por ejemplo, que la esperanza, la alegría y la armonía son necesarias para la salud y la felicidad.

Entre las prosistas, herederas de la narrativa de **María de Zayas**, encontramos, algún tiempo más tarde —aunque sin alcanzar su calidad— a **Mariana de Carvajal** con *Navidades de Madrid y noches entretenidas*. También tenemos a **doña Luisa de Padilla**, que destacará por su «estilo fluido y nítido» ([Nelken, 1930, 129](#)).

Escribieron teatro —además de la ya mencionada **Ana Caro**— ([Hormigón, 1996–](#)

2000), **Feliciano Enríquez de Guzmán**, sevillana, cuyos entreactos¹² resultan más actuales —y realmente sorprendentes para el siglo— que su obra *Tragicomedia de los Jardines y Campos Sabeos*, que seguía parámetros clásicos ajenos a la Comedia Nueva de **Lope de Vega**. Otra de las autoras es **Leonor de la Cueva**, con *La firmeza en la ausencia*. De la misma forma, tanto **Sor Juana Inés de la Cruz**, con *Los empeños de una casa* (Suárez Miramón, 2005, 76) y *Amor es más laberinto*, como **María de Zayas** con *La traición en la amistad* (Suárez Miramón, 2005, 77; Susan Paun, 1988), escribieron teatro, como ya hemos visto. No obstante, la nómina de dramaturgas es menor que la de escritoras de otros géneros.

El siglo XVIII, la Ilustración, presenta escritoras notables (Constance Sullivan, 2000; Emilio Palacios Fernández, 2005; Mónica Bolufer, 1998 y 2009) aunque no tantas como la anterior centuria. Todas ellas establecen genealogías con las escritoras anteriores y hacen aprecio de la amistad entre mujeres, un tema muy del siglo y del que solo se tiene la perspectiva de la amistad entre hombres, de la que sí nos han llegado escritos. También se preocupan de la educación (Virginia Trueba, 2004), tema muy presente, por otro lado, desde el siglo XIV a través de la *Querelle des femmes*, de la que participaron también escritoras y escritores del Barroco, como **María de Zayas**, **Ana Caro** o la propia **Sor Juana Inés de la Cruz**.

Destaca entre estas literatas **M^a Rosa Gálvez** (Hormigón, 1996–2000; Huerta Calvo, 2003; Caballé, 2004a; Aurora Luque, 2005), dramaturga y periodista ilustrada, que se ha visto relegada al más vergonzoso olvido por el desprestigio que le causó su supuesta intimidad con Godoy y su condición de separada, que anuló el reconocimiento de su obra. **Gálvez** padeció uno de los mecanismos clásicos de desautorización femenina, que para ella ha significado ser borrada como referente literario y para nosotros, no conocerla. Sin embargo, hoy en día la crítica la ha recuperado y se le reconoce la importancia «no solo como la mejor dramaturga de su siglo, sino como autora de gran capacidad» (Huerta Calvo, 2003, 1610). Su tema principal es el deseo de libertad y por ello su postura es muy crítica y se opone a maridos impuestos, a la esclavitud o a los condicionantes aceptados por la tradición, entre otros temas. Muchos de estos planteamientos son herederos de **María de Zayas**. Entre sus obras cabe citar *Los figurones literarios*, *Zinda*, *Safo* o *La familia a la moda*.

En poesía, encontramos a **Gertrudis Hore**, *la hija del sol* (Caballé, 2004a), o la más combativa **Margarita Hickey** (Caballé, 2004a), cuyos enardecidos versos están llenos de críticas a los hombres —que recuerdan a **Sor Juana Inés**— y a la desventajosa posición de las mujeres. Esta escritora fue también traductora —e introductora— del teatro francés, de **Racine** y de la *Zayra* de **Voltaire**¹³.

¹²*Las tres gracias mohosas*, entreacto de la obra y puesta en escena por el Teatro del Velador, dirigida por Juan Dolores González, se lleva representando desde el año 1999 en los escenarios españoles. La obra, disparatada y burlesca, tiene un final delirante donde las tres hijas de Baco se casan con seis pretendientes, celebrándose una boda múltiple de la que Baco espera 18 (3 × 6) nietos. Resulta llamativo ese final tan poco convencional para la época.

¹³En prosa, y en la tradición narrativa que marcó **María de Zayas**, encontramos a **Clara Jara de**

Junto a ellas destacamos, entre todas las que hubo¹⁴ (Bolufer, 1998, 2009), a dos ilustradas: **Josefa Amar y Borbón** (Morant y Bolufer, 2001), que en su *Discurso en defensa del talento de las mujeres y Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* defendía que la aptitud de las mujeres y los hombres es exactamente igual para desempeñar cualquier función política, social o cultural, e **Inés Joyes y Blake** (Mónica Bolufer, 2003) que, manteniendo una postura semejante, en su *Apología de las mujeres* mostraba su hartazgo por la situación que vivían las mujeres y reclamaba el fin de las desigualdades. Ambas concedieron mucha importancia al tema de la solidaridad o amistad femenina. Otra conocida ilustrada y primera escritora en bable fue **Josefa Jovellanos**. El artículo de **Rosalía Romero** (2006) da cuenta de las numerosas escritoras y pensadoras que a partir del XVIII escriben en España.

El siglo XIX depara un aumento considerable de participación femenina en distintos ámbitos de la cultura y la sociedad¹⁵ (Marieta Cantos Casenave y Beatriz Sánchez Hita, 2009), de la que da cuenta, en literatura, el trabajo de M^a del Carmen Simón Palmer (1990, 1991, 2005), donde encontramos la referencias de todas las escritoras del siglo XIX. En el Romanticismo surgen numerosas poetisas que conforman lo que se conoció como la «Hermandad lírica» (Kirkpatrick, 1990)¹⁶, aunque destacan dos escritoras esenciales: **Carolina Coronado**, importante poeta romántica cuyas poesías dejaban constancia de la desazón sobre la situación de las mujeres, y **Gertrudis Gómez de Avellaneda**. Esta última, una de las principales figuras del romanticismo español, además de reconocida poeta, fue novelista —en su extensa producción, encontramos la primera novela abolicionista española, *Sab*— y dramaturga. Su propuesta teatral, *Baltasar*, «donde el

Soto con *Las tertulias murcianas* y autora también de unas graciosas *Letrillas* (Nelken, 1930).

¹⁴Ilustradas como **Josefa Jovellanos**, quien, apoyándose en la genealogía de escritoras anteriores, en el prólogo del *Discurso sobre la educación menciona* como antecedentes a «**Aspasia**, [...] **Safo** o las humanistas **Luisa Sigea**, **Ana Cervatón**, **Juana Contreras**, **Luisa de Padilla** o **Juliana Morell**» (Trueba, 2004, 515); **María Lorenza de los Ríos**, marquesa de Fuerte Híjar; **Francisca Sales de Portocarrero**, condesa de Montijo, la erudita **María Catalina de Caso**, matemática y arquitecta militar, amén de música y pintora o casos como el de **María Isidra Guzmán de la Cerda**, doctora y primera académica de la Lengua Española.

¹⁵Solo en la gestación de la Constitución de 1812, *La Pepa*, y en la Guerra de la Independencia encontramos numerosas mujeres. Las tertulias gaditanas donde se fraguó la Constitución: la conservadora de **Frasquita Larrea** (madre de **Fernán Caballero** y traductora de *Vindicación de los derechos de la mujer* de **Mary Wollstonecraft**) (Guillermo Carnero, 1990) y la liberal de **Margarita López de Morla** (Muiña, 2008). Las periodistas **Carmen Silva**, liberal, a cargo durante meses del periódico *El Robespierre español* o la conservadora M^a **Manuela López de Ulloa** (Cantos y Sánchez, 2009), o incluso las guerrilleras, entre las que destaca **Martina de Ibaibarriaga**, que llegó a teniente coronel de infantería del ejército español.

¹⁶**Amalia Fenollosa**, **Josepa Massanés** (que también escribe en catalán), «**Robustiana Armiño** en Asturias, **Dolores Cabrera Heredia** en Aragón, **Manuela Cambroner** en Galicia, **Vicenta García Miranda** en Extremadura, **Rogelia León** en Andalucía y **Victoria Peña** en Baleares aparecieron regularmente en la prensa de 1845 en adelante» (Kirkpatrick, 1992). Todas ellas marcadas por los constreñidos límites y los valores femeninos que imponía la época para publicar. Alguna, de ánimo más esproncediano y rebelde y ajena a la Hermandad, como **Carolina Lamos y Letona**, quedó todavía más sepultada en el olvido. Encontramos la obra de estas poetisas en *Antología poética de escritoras del siglo XIX*, con una Introducción de Kirkpatrick (1992).

protagonista es un personaje dominado por el spleen, el mal del siglo XIX» [Huerta Calvo \(2003, 1935\)](#), tuvo un gran reconocimiento de crítica y público. En la creación de su personaje se observan rasgos que reaparecerán en algunos héroes del teatro de nuestro tiempo, como el *Calígula* de Camus. Fue propuesta como académica de la Lengua y fue rechazada, como más tarde le ocurriría a **Emilia Pardo Bazán**. Ellas dos fueron la muestra de una Real Academia demasiado lastrada por los hombres y que nunca —ni siquiera hoy en día— ha sido ni es capaz de evitar criterios sexistas ni de primar los méritos literarios por encima del sexo. La perpetuación de este sesgo sexista hasta el presente, anteponiendo sexo a talento o méritos para entrar, constituye, a día de hoy, un auténtico demérito para la institución, hecha a medida de los varones, que son los que ostentan una férreas cuotas de entrada.

El siglo XIX nos ofrece ya un buen número de periodistas. Algunas de ellas eran las propias poetisas o novelistas que desarrollaron también esa faceta. [Pilar Palomo \(2014\)](#) coordina un monográfico de la revista *Arbor* (2014): *Mujer y periodismo en el siglo XIX. Las pioneras*, que estudia algunas de las periodistas más representativas del siglo como **Concepción Gimeno de Flaquer** ([Guadalupe Arbona-Abascal, 2014](#)), **Cecilia Böhl de Faber** ([Antonio Arroyo, 2014](#)), **Gertrudis Gómez de Avellaneda** ([Paloma Fanconi, 2014](#)), **Joaquina Balmaseda** ([Ana María Gómez-Elegido, 2014](#)), **Robustiana Armiño** ([Bernardino Hernando, 2014](#)), **Ángela Grassi** ([Concepción Núñez, 2014](#)), **María Pilar Sinués** ([Leonardo Romero, 2014](#)), **Concepción Arenal** ([M^a del Carmen Simón Palmer, 2014](#)) o **Patrocinio de Biedma** ([Pilar Vega, 2014](#)).

En narrativa, con bastantes representantes en este siglo¹⁷, se debe nombrar a la hija de **Frasquita Larrea**, **Cecilia Böhl de Faber** —*Fernán Caballero*—, quien con su novela *La Gaviota* marca la estructura que seguiría la novela realista más adelante. Novela realista de la que es representante principal **Emilia Pardo Bazán** ([Maryellen Bieder, 1998](#)), que, junto a la poeta **Rosalía de Castro**, es una de las más reconocidas escritoras del siglo XIX. Introdutora del naturalismo en España con su novela *La Tribuna* (1883) —la primera que tiene un protagonista obrero: una cigarrera— y con el ensayo *La cuestión palpitante* (1883), que tanta polémica creó. Entre sus obras se cuentan novelas clave de la época como *Los pazos de Ulloa* (1886–87) y también otras obras como la deliciosa novela *Insolación* (1889) o sus cuentos.

Concepción Arenal, otra de las figuras remarcables del siglo entre todas las que hubo¹⁸, muestra con *La mujer del porvenir* o *La educación de la mujer* una vocación

¹⁷Novelistas olvidadas de los veinte, años antes de la aparición de la novela realista (1850–1870), son **Pilar Sinués de Marco**, **Faustina Sáez de Melgar** y **Ángela Grassi**, «que mantuvieron durante largos años una carrera literaria de mucho éxito» ([Alda Blanco, 1998, 15](#)). La novela por entregas y de carácter romántico fue mayoritaria en su producción y sus posiciones sobre la mujer son tradicionales.

¹⁸Otras escritoras republicanas, progresistas o heterodoxas son **Patrocinio de Biedma**, **Ángeles López de Ayala**, **Teresa Mañé** —*Soledad Gustavo*— (madre de la escritora y dirigente anarquista **Federica Montseny**), **Amalia Carvia**, **Belén Sárraga**, **Matilde Cherner** —*Rafael Luna*—, que escribe la única novela de este siglo con una protagonista prostituta o **Amparo Martí** ([Simón Palmer, 2005](#)). Todas ellas —y algunas más— se encuentran, como remarca Simón Palmer, muy alejadas del

claramente feminista. Algunas de sus obras son *Cartas a los delincuentes* o las *Fábulas en verso originales* (1851), que se encuentran publicadas en Castalia. En la misma línea se encuentra **Concepción Gimeno de Flaquer** con *Una Eva moderna* (Ángeles Ayala, 2008). Y también contemporánea de **Emilia Pardo Bazán** fue la librepensadora, periodista y escritora **Rosario de Acuña**, cuya obra dramática, *El padre Juan* (1891), causó gran polémica y obligó al exilio a la escritora.

En poesía, la inmensa figura poética de **Rosalía de Castro** (Helena González y María do Cebreiro Rábade, 2012; Yara González-Montes, 1986; Marina Mayoral, 1974) aparece en la segunda mitad del siglo y es una de las escritoras más firmemente asentadas dentro del, por otro lado, deficiente canon literario en español. Su repercusión en las y los poetas posteriores, tanto en español como en gallego es enorme. Su principal producción poética está reunida en varios libros: en 1863 se publica *Cantares Gallegos*, en 1880 aparece *Follas Novas*, su trabajo más relevante, donde denuncia la exclusión social de la mujer y la situación marginal de campesinos, huérfanos y desfavorecidos. Esto se convertirá en uno de los principales temas de **Rosalía**. Su último libro de poesía, *A las orillas del Sar* (1866), está en español.

El siglo XX presenta un cuantioso número de escritoras en todos los géneros y décadas, que no podemos abordar aquí y del que nos es difícil seleccionar algunas. Intentaremos hacer una sucinta propuesta por géneros que necesariamente será incompleta, pero que bien puede dar una idea de la cuantiosa creación literaria femenina en este siglo. Iris María Zavala (2000), Anna Caballé (2004a) o Carolyn Galerstein (1986) nos ofrecen un panorama general de las escritoras del siglo, pero cada periodo o género tiene diferentes especialistas. Elizabeth Ordoñez (1998), por su parte, nos ofrece una síntesis de las principales aportaciones teóricas desde el feminismo, destacando la teoría francesa feminista y su concepto de *l'écriture féminine*, que contesta a las propuestas de Freud y Lacan y que han desarrollado, sobre todo, Julia Kristeva, Luce Irigaray y Hélène Cixous. Esta última propone hacer frente «al “deseo masculino de dominio y dominación” a través de una revisión de la posición de la mujer en la historia» (Ordoñez, 1998, 218); y en la cultura, añadiríamos. Una propuesta que resulta muy interesante y productiva porque apunta hacia la reescritura de un nuevo relato histórico que restituya el protagonismo de las mujeres.

Para el teatro se puede consultar como obras de referencia el trabajo de Hormigón (1996–2000), de Pilar Nieva de la Paz (1993), que estudia el primer tercio del siglo, y José Romera (2003, 2005), Patricia W. O'Connor (1997) o Virtudes Serrano (1999, 2004) para la segunda mitad del siglo.

A fecha de hoy solo tenemos historias de género: historia de las mujeres, por un lado y las historias canónicas, que son solo de hombres —ambas, como vemos, de género—, pero no tenemos historias comunes donde se encuentren incluidas y reconocidas las aportaciones diferenciadas de mujeres y hombres. Algo similar a lo que ocurre con la literatura, las artes o las ciencias.

papel de *ángel del hogar* atribuido a las mujeres de la época.

La narrativa del siglo XX

En el siglo XX, hay una primera época que transcurre entre 1898 y 1936. En este tiempo encontramos dos grupos distintos de escritoras, el de 1898–1918 y el que va de 1918–1936 (Amparo Hurtado, 1998, 142). En este primer grupo encontramos a las novelistas **Concha Espina**, las también periodistas **Carmen de Burgos** —*Colombine*— y **Sofía Casanova**, cronista de la Gran Guerra, la dramaturga **María Lejárraga Gregorio Martínez Sierra** o **Isabel Oyarzábal**, y con prosa de no-ficción encontramos a **Carmen Baroja**, **María de Maeztu**, **María Goyri** y **Blanca de los Ríos**¹⁹. Un rasgo común de todas ellas es que cultivaron la *novela corta* (Hurtado, 1998) —género que inició para la escritura femenina **María de Zayas** hace centurias—. También de este tiempo es **Ángeles Vicente**, insólita escritora en la narrativa española de principio de siglo, cuya novela *Zeze* la convierte en «pionera —dentro de la literatura española y aun de la europea y la norteamericana— en el tratamiento de [...] la sexualidad femenina, emanado, y aquí está la novedad, de la mirada de mujer» y acompañado de una fuerte crítica social sobre la situación de las mujeres (Ángela Ena, 2005, X–XI). El segundo grupo incorpora a las escritoras **María Teresa León** (Aznar Soler, 1993), **Rosa Chacel** (Ana Rodríguez-Fischer, 1998), **Carmen Eva Nelken Magda Donato**, renovadora de la literatura infantil, **Margarita Nelken**, **Zenobia Camprubí** y **María Zambrano** (Chantal Maillard, 1998). Esta última, filósofa y escritora, es una de las figuras relevantes que empiezan su producción en esta época.

La Generación del 27 tuvo en **Josefina de la Torre**, **Ernestina de Champourcin** (Cansinos Assens, 1926; Cristina Mabrey, 2007; Zardoya, 1978) y, sobre todo, en la obra de **Concha Méndez**,²⁰ las más reconocidas poetisas (las tres, en Miró, 1999 y Ángel Valbuena, 1983. **Rosa Chacel** (Ana Rodríguez-Fischer, 1998), una de las grandes autoras del siglo, que también perteneció a esta Generación, empieza a escribir en este tiempo con la novela *Estación. Ida y Vuelta* (1930). Su obra se desarrolla posteriormente en el exilio.

En narrativa, tras la Guerra Civil encontramos a las novelistas que parecen estar más reconocidas en el desatinado canon literario español. Raquel Conde (2008) ofrece abundante bibliografía sobre la narrativa femenina desde 1940 hasta 1965. Y los trabajos de Isabel Calvo de Aguilar (1954), Joan Brown (1991), Biruté Ciplijauskaitė (1994b), que propone una estructura para la escritura femenina de este periodo siguiendo a Elaine Showalter (1984 [1977]), Francisca López (1995), que hace una revisión de la novela social, Janet Pérez (1988, 1996), Cristina Ruiz Guerrero (1997), Elizabeth Ordoñez (1998), M^a del Mar Jorge (2005) o Alicia Redondo (2009a) estudian este periodo.

En esta época de posguerra hallamos diferentes propuestas narrativas con voz femenina, así como también la práctica de diversos géneros, que van desde el autobiográfico,

¹⁹Entre las novelistas de esta primera parte del siglo encontramos también a **Sara Insúa**, **Ángela Barco**, **Adela Carbone**, M^a **Luz Morales** y aún otras.

²⁰Emilio Miró (1999) incluye en esta Generación la obra poética de **Rosa Chacel**, así como la de **Carmen Conde**, aunque a esta última también se la une a la discutible *Generación del 36* (Luis Jiménez, 1972).

a la literatura infantil o la novela rosa, que tuvo un enorme éxito.

Se produjo numerosa literatura autobiográfica en el periodo comprendido entre la Guerra Civil y el franquismo. [Anna Caballé \(1998\)](#) y [José Romera \(2009\)](#) estudian esta producción. Es una literatura que está escrita, sobre todo, por las mujeres modernas surgidas en los años veinte en España, que constituyeron una avanzadilla en la inserción en la vida social y cultural y se vieron abocadas al exilio. Y como indica [J. Romera \(2009, 177\)](#) en un artículo donde estudia y recopila esta producción,²¹

«la escritura femenina tanto en diferentes órdenes como en lo autobiográfico es muy significativa.

»Nunca antes, las mujeres plasmaron sus vivencias en tan abundantes textos, donde el recuerdo de lo vivido y perdido —especialmente la guerra civil de 1936, con sus terribles consecuencias con el franquismo imperante— aflorará con recio vigor testimonial, en algunas ocasiones y calidad artística, en otras».

Una de las obras más emblemáticas es *Doble esplendor* de **Constanza de la Mora** —publicada en EEUU en 1939 y en 1977, en España— que aborda el periodo de la II República y la Guerra Civil.

En literatura infantil se produjo una gran renovación que comenzó en la República, con las propuestas de diferentes escritoras. El teatro infantil se transforma gracias a la labor realizada por **Magda Donato**, **Elena Fortún** y **Concha Méndez**, un teatro «que pasa con ellas del aburrido y pedagógico género escolar decimonónico a convertirse en un foco de innovación estética, en clara sintonía con los afanes reformistas que en materia educativa manifestó la Segunda República» ([Nieva de la Paz, 1998, 176](#)). **Concha Méndez** fue la autora que llevó a cabo el proyecto más ambicioso de renovación con títulos como *El ángel cartero* (1931) y *El carbón y la rosa* (1935). «En sus obras para niños logra combinar sencillez y profundidad de significados, tradición cuentística y vanguardia espectacular, poesía y aventura, . . . » ([Nieva de la Paz, 1998, 178](#)).

En narrativa encontramos a **Elena Fortún** —**Encarnación Aragoneses**— y la inolvidable serie de *Celia*, que comenzó a escribir en 1928. **Elena Fortún**, católica y

²¹Algunas de las mencionadas son, con memorias políticas, **Dolores Ibárruri** *La Pasionaria*, **Irene Falcón**, **Federica Montseny**, **Sara Berenguer**, **Silvia Mistral**, **Carmen Parga Paradas**, M^a **Manuela de Cora**, **Leonor García Oliveros**, **Remedios Casamar Pérez**, **María Álvarez del Vayo**. Testimonios de las cárceles franquistas: **Felisa Gil**, **Soledad Real López**, **Juana Doña Jiménez**, **Carlota O'Neill**, **Isabel Ríos Lazcarro**, **Nieves Castro**, **Rosario Sánchez Mora** *Rosario dinamitera*, **Mercedes Nuñez**, **Ángeles García-Madrid**, M^a **Luz Mejías Correa**, **Remedios Montero**, **Ángeles Malonde** o **Tomasa Cuevas**. En el bando franquista encontramos a **María Topete Fernández**, funcionaria de prisiones y otros testimonios del «terror rojo» como los de **Concha Espina**, **Rosario Queipo de Llano** y **Margarita Olande Spencer**. Son solo algunas de las estudiadas. También [Anna Caballé \(1998\)](#) menciona la importancia, dentro del género autobiográfico —y además de la ya mencionada **Constancia de Mora**— de **María Martínez Sierra** (1953), **la condesa de Campo Alange**, **María Teresa León** (1970), **María Casares** (1981), **María Zambrano** (1989), **Concha Méndez** (1990), **Zenobia Camprubí** (1991, 1995) o **Felicidad Blanc**.

republicana, creó un personaje infantil que continúa, hoy día, aún vigente. *Celia*, a través de la lógica, cuestiona y deja en evidencia el mundo de los adultos —los insufribles y tontos adultos—, emprende aventuras y tiene gustos literarios poco ortodoxos. Este último rasgo lo comparte con otro conocido personaje, *Antoñita la Fantástica*, de **Borita Casas**, que se caracterizaba, además, por tener un sentido innato de la justicia. Gozaron ambas de poca atención por parte de la censura, beneficiándose por ser este un género considerado menor —aunque *Elena Fortún* sí la tuvo cuando Celia se hizo famosa—. De todas formas, no deja de resultar sorprendente que personajes como estas niñas pudieran tener tanto éxito durante el franquismo, porque resultan modelos muy heterodoxos para la época.

La novela sentimental o *rosa* tuvo en la posguerra un enorme éxito, aunque los primeros libros aparecen en la República. Su representante principal es **Corín Tellado**. Esta novela de evasión resulta, por su popularidad, un fenómeno crítico con la realidad social, a la que denunciaba como inviable. Es un género despreciado y de lectura mayoritariamente femenina, pero ha sido reconocido por autores como **Cabrera Infante**, **Julio Cortázar** o **Vargas Llosa** (Redondo, 2001). Si bien es cierto que presenta estereotipos y modelos de comportamiento femenino muy conservadores, también ofrece otros aspectos destacables. En las novelas de **Corín Tellado** —que también tuvo problemas con la censura— encontramos un erotismo suave y un despertar del deseo amoroso (tan subversivo para las mujeres durante el franquismo) que las lleva a reconocer «su incipiente libertad amorosa, y eso sí parece una labor socioliteraria importante», como afirma Redondo (2001, 29). Numerosas escritoras se encuentran entre los autores de este género. Destaca **Carmen de Icaza**, escritora de éxito y periodista de *El Sol* —que en 1935 lanzó una campaña de ayuda a las madres solteras—. Escribió la popular *Cristina Guzmán, profesora de idiomas* (1936), de la que se hicieron dos películas en 1943 y 1968 y se convirtió en serial radiofónico. También están **Concha Linares Becerra** (*La vida secreta de una señora*), **Luisa María Linares** (*En poder de Barba Azul*) o **Mercedes Formica**, una importante abogada y escritora falangista defensora de los derechos de las mujeres. Por ello, resultaría interesante revisar más críticamente la consideración de este género.

Finalmente, en novela de posguerra hasta los años 70 resultan fundamentales algunas autoras y obras.²² En síntesis, podríamos decir que en la primera etapa de la posguerra resulta obra indispensable *Nada* (1945) de **Carmen Laforet** y, en esa línea, pero años más tarde, una de las mejores novelas de **Ana María Matute**: *Primera memoria* (1959). *Entre visillos* (1957) de **Carmen Martín Gaité**, perteneciente a la llamada Generación del 50, resulta una obra esencial; representa un cambio de actitud, más beligerante con la condición femenina, y una renovación en la técnica narrativa que marca el desarrollo

²²Señalamos algunas, aunque son importantes otras muchas, como **Dolores Medio**, **Elena Soriano**, **Josefina Aldecoa**, **Liberata Masoliver**, **Eva Martínez Carmona**, **Luisa Forrellad**, **Susana March**, **Teresa Barbero**, **Rosa María Cajal**, **Concha Castroviejo**, **Paulina Crusat**, **Carmen Kurtz** o **Mercedes Formica**, entre otras muchas.

posterior de la novela. Dentro del realismo social, destaca la obra de **Dolores Medio** *El pez sigue flotando* (1959) o *Taller* (1960) de **Mercedes Ballesteros Gaibrois**, que pone en relieve unos temas claramente femeninos y los convierte en literarios. Años más tarde, **Esther Tusquets** en *El mismo mar de todos los veranos* (1978) aborda el tema del sexo con una renovada perspectiva e imprime un giro al desarrollo de la narrativa en voz femenina. Por su parte, **Elizabeth Ordoñez** (1998, 222) señala como representantes de las primeras décadas de posguerra a **Carmen Laforet**, **Ana María Matute**, **Elena Soriano** y **Elena Quiroga**. Como escritoras de transición propone a **Martín Gaité**, **Concha Alós** y **Esther Tusquets**, que preparan el terreno para **Carmen Riera**, **Gómez Ojea**, **Lourdes Ortiz** y **Adelaida García-Morales**.

La novela de posguerra, así pues, se inicia con *Nada* (1945) de **Carmen Laforet** (M^a del Mar Jorge, 2005; Lauren Schneider, 2011), que recibe el primer premio Nadal. Se trata, junto a *La familia de Pascual Duarte* (1942) de **Camilo José Cela**, de uno de los acontecimientos literarios de la inmediata posguerra y dejará huella en, al menos, dos generaciones de escritoras. Marca el inicio de una narrativa de carácter existencialista, que denuncia la miseria moral de la posguerra y que propone un nuevo modelo de mujer —la protagonista es una adolescente—, la «chica rara» (como la denominará posteriormente Martín Gaité, 1999). Andrea, la protagonista de *Nada*, subvierte las nociones que se tenían sobre la feminidad de la época: su introversión, su falta de coquetería e interés por gustar a los chicos, sus dificultades de comunicación o sus relaciones con el mundo de lo doméstico (Andrea es ajena al orden o desorden doméstico) ponen en cuestión la «normalidad» que en conducta amorosa y doméstica la sociedad manda acatar. Su escepticismo y peculiaridades la convierten en audaz pionera de las corrientes existencialistas. Tras el desencanto con Gerardo, reclama su derecho a un discurso autónomo y quizás sea esta la herencia menos evidente, pero la más perdurable de esta obra, según nos explica M^a del Mar Jorge (2005).

Estas «chicas raras»²³, que encontramos en distintas novelas de la época, son jóvenes, caracterizadas por su marginalidad o su inconformismo, que nace de su relación con los espacios interiores y su resistencia a las ataduras familiares (Martín Gaité, 1999). No soportan el encierro y el anonimato de la calle les resulta liberador. El modelo de chica a la que se enfrenta es la chica casadera, cuyas características son la ignorancia cultural, inocencia, sumisión, recogimiento y pureza sexual. Este prototipo es el que se recrea en la *novela rosa o romántica*, que tanto éxito obtuvo en esta época. La «chica rara» resultaría, pues, el contra-mito de la chica casadera con la que solo comparte la inocencia y la pureza sexual.

En la década de los cuarenta, aparte de **Carmen Laforet**, empieza a escribir la que sería una de los grandes escritores del siglo en español, **Ana María Matute**, en cuya primera obra *Los Abel* (1948) encontramos ya rasgos que definirían su estilo, como el

²³Encontramos a Valba (1948, en *Los Abel* de Matute); Lena (1953, en *Nosotros, los Rivero* de Dolores Medio); Victoria (1956, en *La vieja ley* de Carmen Kurtz); Natalia y Elvira (1957, en *Entre visillos* de Martín Gaité); Matia (1959, en *Primera memoria* de Matute) o Cristina (1963, en *Los cien pájaros* de Concha Alós).

lirismo y el realismo. Ha sido una de las escritoras de más amplio recorrido y mayor reconocimiento. Su obra *Primera Memoria* (1959) (Lauren Schneider, 2011), escrita en primera persona y con una protagonista a las puertas de la adolescencia y con la Guerra Civil de fondo, está considerada como uno de sus mejores libros. También en esta época, ya en el exilio, **Rosa Chacel** escribe *Teresa* (1941) y *Memorias de Leticia Valle* (1945).

Para Ciplijauskaitė (1994b), la tendencia de las mujeres a escribir en primera persona resulta una característica destacada de la literatura femenina en varias lenguas y responde a la diferente actitud que hombre y mujer tienen frente a la escritura. En la época que nos ocupa, la manifestación más característica de esta tendencia es la «novela de formación o aprendizaje» —aquellas que recogen la evolución de un personaje en un entorno determinado—. *Nada* de **Laforet**, *Luciérnagas* (Marisa Sotelo, 2012) o *Primera memoria* de **Ana María Matute** son algunos de los ejemplos de ello. Como indica Jorge (2005, 91) siguiendo a Ciplijauskaitė, «el punto de partida de la novela de formación femenina lo constituye la extrañeza de la heroína ante el mundo, la incomodidad que siente dentro de la sociedad que le ha tocado vivir».

Birutė Ciplijauskaitė (1994b) —que se apoya en la propuesta de Elaine Showalter (1984 [1977]) para la literatura inglesa y la adapta— propone tres etapas para la narrativa de creación femenina de posguerra. Una primera etapa —novela femenina— que presenta a las jóvenes protagonistas en un contexto social donde ellas no se sienten integradas, pero donde es aceptado el papel tradicional de la mujer. *Nada* de **Carmen Laforet** y *Primera memoria* de **Ana María Matute** se encontrarían aquí.²⁴ En la segunda etapa —la novela feminista— hay una actitud más beligerante con ese papel reservado a las mujeres. La novela de **Carmen Martín Gaité** *Entre visillos* (1957) sería un ejemplo. La tercera etapa se correspondería a una escritura más centrada en el autodescubrimiento —novela de mujer—, donde encontraríamos los casos de *Julia* (1970) de **Ana María Moix** o *Urraca* (1982) de **Lourdes Ortiz**.

No obstante, también se suele considerar la producción femenina de la posguerra hasta cerca de los años setenta como la primera generación de escritoras, como hace Cristina Ruiz Guerrero (1997). En esta época, los premios Nadal²⁵ y Planeta²⁶ contribuirán al reconocimiento y la divulgación de muchas de estas escritoras de posguerra. Sin embargo, buena parte de ellas han caído, en la actualidad, ya, en el olvido, como podemos comprobar en los libros de literatura.

Este tipo de *novelas de formación* presenta rasgos de género diferentes. Así, por ejemplo, a nivel social, el espacio de «aprendizaje» para los hombres es el mundo exterior,

²⁴También tendríamos en esta etapa *La playa de los locos* (1955) de **Elena Soriano**, *La enferma* (1955) de **Elena Quiroga** o *La trampa* de **Ana María Matute** (1969).

²⁵El Premio Nadal fue concedido en 1944 a **Carmen Laforet**, por *Nada*; en 1950 a **Elena Quiroga**, por *Viento del Norte*; en 1952 a **Dolores Medio**, por *Nosotros, los Rívero*; en 1953 a **Lluïsa Forrellad**, por *Siempre en capilla*; en 1957 a **Carmen Martín Gaité**, por *Entre visillos*; en 1959 a **Ana María Matute**, por *Primera memoria*.

²⁶El Premio Planeta fue concedido en 1954 a **Ana María Matute** por *Pequeño teatro*; en 1956 a **Carmen Kurtz** por *El desconocido*; en 1964 a **Concha Alós** por *Las hogueras*; en 1966 a **Marta Portal** por *A tientes y a ciegas*; en 1975 a **Mercedes Salisachs** por *La gangrena*.

mientras que el espacio de «aprendizaje» para las mujeres es el hogar. Un aspecto que no siempre han tenido en cuenta los críticos cuando determinan lo que es la novela social, tal y como indica [Francisca López \(1995\)](#), que ha revisado con mucho acierto este periodo.

La década de los cincuenta trae el realismo social. La resistencia a considerar las novelas de creación femenina dentro de esta denominación se debe, según [F. López \(1995\)](#), a que se le niega el carácter social a un tema como la imposibilidad de realización personal fuera del hogar. Sin embargo, la escritura femenina de la época, por un lado, cuestiona con sus temas el papel que se les asigna a las mujeres dentro del discurso oficial —la dependencia del varón, la conveniencia de la ignorancia cultural para las mujeres, la maternidad, entre otros— y, por otro lado, subvierte los cauces del realismo social por no ser los adecuados para representar la experiencia femenina ([Jorge, 2005, 95](#)). Esta última prefiere la primera persona a la tercera, habitual en el realismo social, y su temática está centrada en la vertiente femenina de los temas generales, como la falta de libertad, que en las mujeres es vivida —y contada— de diferente manera.

Carmen Martín Gaité, una de los más importantes escritores en la narrativa española del siglo XX, comienza a publicar en esta década. Se la suele situar dentro de la llamada Generación del 50 porque perteneció al grupo de **Sánchez Ferlosio** —su exmarido—, **Ignacio Aldecoa**, su gran amigo, **Josefina Aldecoa** y los demás miembros del grupo. Su obra *Entre visillos* (1957) supone, por sus planteamientos y renovación de técnicas narrativas, una aportación fundamental para la literatura de la época y un cambio en la narrativa de posguerra: incorpora una triple perspectiva narrativa que la aleja del realismo social. Además, su actitud frente a la situación de las mujeres, cada vez más combativa, pone en evidencia las dificultades que estas tienen para conseguir lo que quieren: sea estudios, trabajo o autonomía personal. Su carrera literaria es larga y exitosa: en EEUU está considerada como el gran clásico de la literatura española de posguerra —un reconocimiento que todavía no tiene en España— y es el único autor español de este periodo que se estudia en 56 universidades ([Constenla, *El País*, 29-4-2013](#)). Su libro *El cuarto de atrás* (1978), con el que obtuvo el Premio Nacional de Narrativa, resulta imprescindible para todos los estudiantes americanos que se adentren en este periodo.

La novela social en España, que aparece en los años cincuenta, tiene una de sus máximos representantes en **Dolores Medio**.²⁷ Obtuvo el Nadal en 1952 con *Nosotros, los Rivero*. Su novela *Funcionario público* (1956), «considerada como la primera novela fe-

²⁷Hay bastantes escritoras en esta línea de testimonio social. **Concha Barberá** con *Al final de la ría* (1958), donde plantea la violencia ejercida por los hombres a las mujeres a través de una chica con un hijo que es expulsada de casa. **Concha Castroviejo** en *Víspera de odio* (1958) narra cómo una mujer divorciada y vuelta a casar, tras la guerra, es obligada a quedarse con su primer marido que la trata mal. Muchas novelas son testimonio de la injusticia sufrida por las mujeres: **Carmen Kurtz** muestra una gran audacia en el tratamiento de temas como el suicidio, el divorcio, el aborto, la falta de libertad, de independencia, de formación. Siempre tuvo problemas con la censura. En su obra *Detrás de la piedra* (1958) queda esto en evidencia. Por su parte, **Elena Soriano** en *Medea* (1955) propone nuevos modelos de mujer ([Lucía Montejo, 2013](#)), por citar solo algunas de las escritoras.

menina del realismo social, cuestiona la idea, generalizada en la época, de que una mujer casada de clase media no debía trabajar fuera de casa» (Jorge, 2005, 96). En *El pez sigue flotando* (1959) desmitifica la necesidad de la dependencia femenina y afirma el valor de la formación cultural de las mujeres. Protagonista de esta novela es Lena Rivero, «uno de los personajes femeninos más libres que pueden encontrarse en la novelística de la posguerra» (F. López, 1995, 105): «es una mujer a la que le gustan el juego y la soledad y que ha subvertido el mito de la pureza femenina y el recato sin por ello quedar marginada socialmente» (Jorge, 2005, 96).

Mercedes Ballesteros Gaibrois, conocida dramaturga, también escribe una osada novela, *Taller* (1960), que se centra en cuestiones exclusivas de la experiencia femenina y que tuvo, además, un gran éxito. Se llegó a convertir en película. Esta novela también plantea la cuestión de la dependencia femenina con personajes que se salen de la norma. Concha busca «fuera de la relación con su hijo, al que le unen fuertes lazos de dependencia, vías para la realización personal, poniendo en entredicho el mito de la ética del sacrificio materno. Doña Luisa, por su parte, constituye un afortunado ejemplo de la subversión del mito de la solterona» (Jorge, 2005, 96). Con Ada, otro personaje, desmitifica la felicidad de la mujer casada. La novela trata temas como la menopausia o el aborto que constituyen «una forma de ruptura en sí mismo ya que supone investir de importancia la experiencia femenina, que no empieza a ser tema literario en España hasta esos momentos» (F. López, 1995, 111).

Concha Alós es una autora enmarcada también en el realismo social cuya obra aborda temas como el sexo, la homosexualidad o la prostitución, lo que le hizo tener problemas con la censura. Su obra *Las Hogueras* (1964) recibió el premio Planeta. Escribió también *La madama* (1969) y, más adelante, *Os habla Electra* (1975).

Mercedes Formica, abogada, doctora en Filosofía y falangista, resulta una escritora doblemente olvidada. Aun a pesar de pertenecer a la Falange, fue tachada de feminista por el propio régimen franquista. Propuso —y consiguió, aunque muy mermadas— reformas legales para mejorar la situación de las mujeres —la llamada *reformica*— y fue prolífica novelista. Su obra *A instancia de parte* (1954), que resulta muy crítica con las leyes matrimoniales, trata el tema del adulterio desde una perspectiva múltiple poniendo de manifiesto la indefensión jurídica de las mujeres dentro del matrimonio.²⁸

La renovación de la narrativa deja, en los 60, algunas obras como *Tiempo de silencio* (1962) de **Martín Santos** o *Señas de identidad* (1966) de **Juan Goytisolo**, que son las más mencionadas, y algunas tan importantes pero más olvidadas, como *Escuela de mandarines* (1974) de **Miguel Espinosa**. A esta renovación narrativa, *Entre visillos* (1957) de **Martín Gaité** incorpora algunos aspectos novedosos como la triple perspectiva narrativa con la que cuenta la novela. Por su parte, **Rosa Chacel** (Ana Rodríguez

²⁸Otras autoras interesantes en esta época sin estar tan ligadas al testimonio social son **Elena Quiroga** con *Viento del Norte* (1950) o *La enferma* (1955), cuya prosa se siente heredera de la escritora gallega **Emilia Pardo Bazán**. **Mercedes Salisachs** es otra prolífica escritora que no ha tenido nunca el aprecio de la crítica, a pesar de la popularidad de sus novelas como *Una mujer llega al pueblo* (1956) o *La gangrena* (1975) que obtuvo el premio Planeta.

Fernández, 1986) escribe en este periodo la que se considera su gran novela *La sinrazón* (1960). En esta década destaca la figura de **María Campo Alange** como dinamizadora del feminismo en España.

La etapa que se abre en los 70 está definida por el cuestionamiento y la relación con lo materno. A este periodo pertenecen algunas de las obras de escritoras anteriores consideradas como de transición, como *Retahílas* (1974) y *El cuarto de atrás* (1978) de **Martín Gaité**; *Os habla Electra* (1975) de **Concha Alòs**. Pero en esta década empiezan a escribir autoras en lo que se denominó la segunda generación de escritoras (**Ruiz Guerrero, 1997**). Los textos de estas autoras buscan subvertir los discursos autorizados que delimitan los sistemas de autoridad. El feminismo está más presente en sus escritos y en sus novelas se centran más en el autodescubrimiento. **Esther Tusquets** escribe *El mismo mar de todos los veranos* (1978), su primera novela, y a pesar de ser considerada una escritora de transición, su obra constituye todo un cambio. Como indica **Elizabeth Ordoñez (1998, 233)**, «un sitio principal de subversión y escape del poder del discurso falocéntrico ha sido el mismo cuerpo femenino [...] **Tusquets** ha forjado nuevos caminos por este terreno con sus redefiniciones del amor y del lenguaje». **Geraldine Cleary Nichols (1984)** dice de **Esther Tusquets** que, en *El mismo mar de todos los veranos*, muestra el amor como una perversión de la trama convencional —chico conoce chica— y una subversión del sistema sociosexual que sostiene esa trama. Por su parte, **Catherine Bellver (1984)** ha analizado cómo las mujeres de **Tusquets** llegan a crear nuevas definiciones de la sexualidad femenina.

Otras de las escritoras que se dan a conocer en los setenta son **Carme Riera** —*Una primavera para Domenico Guarini* (1980)—, **Nuria Amat**, **Lourdes Ortiz**, **Adelaida García Morales**, **Montserrat Roig** —*Ramona, adiós* (1980) o *La hora violeta* (1980)— o **Ana María Moix** con *Julia* (1970) y *Walter ¿por qué te fuiste?* (1973).

Con los años 80 la aparición de *la movida* supuso un gran cambio respecto a épocas anteriores. Se trata de un auténtico estallido cultural que afectó a todos los ámbitos de creación artística. Y también a la literatura. Numerosas escritoras empiezan a publicar obra y es imposible dar cuenta ni siquiera de las mejores; por ello, simplemente espigaremos algunas de ellas, sin ninguna pretensión de totalidad, que empezaron entonces y que continúan hasta la actualidad. Por ejemplo, **Almudena Grandes (Redondo, 2009a)** con *Las edades de Lulú* (1989), **Soledad Puértolas** con *La vida oculta* (1993), **Laura Freixas** con *Entre amigas* (1998) o *Amor o lo que sea* (2005), **Dulce Chacón** aborda en *Algún amor que no mate* (1996) la violencia de género, más adelante escribe *La voz dormida* (2002), **Luisa Castro**, también poeta, escribe *El somier* (1990) y *El secreto de la lejía* (2001). También escriben **Rosa Montero**, **Cristina Fernández-Cubas**, **Maruja Torres**, **Lucía Etxebarria (Redondo, 2009a)**, **Rosa Regàs**, **Belén Gopegui**, **Paloma Díaz-Mas** o **Marta Sanz**, entre otras muchas.

Por supuesto, la nómina de escritoras latinoamericanas es también enorme y, aquí, inabordable. Son nombres muy conocidos **Laura Esquivel**, **Isabel Allende**, **Ángeles Mastreta** o **Gioconda Belli**.

No obstante, dejamos constancia de que nos es imposible aquí reseñar la amplia variedad de propuestas narrativas, géneros cultivados y voces femeninas que pueblan el actual universo literario. Aportaciones literarias que, sin embargo, no parecen tener el reconocimiento y la difusión cultural que, tanto por la calidad de sus escritos como por el número de sus autoras, se merecen.

Teatro del siglo XX

Las dramaturgas del periodo inicial del siglo XX (Pilar Nieva de la Paz, 1998; Hormigón, 1996–2000) resultan muy variadas. Una de las más importantes es **María Lejárraga —Gregorio Martínez Sierra—**, que tiene una considerable producción. De 1911 es *Canción de cuna*, que llegó a convertirse en película. Ella es autora también de los libretos de **Falla** *El sombrero de tres picos* o *El amor brujo* y llegó a realizar guiones en Hollywood. Se tardó en reconocer la autoría de sus obras porque las firmaba con el nombre de su marido, Gregorio Martínez Sierra. Feminista, fue diputada socialista en las Cortes Republicanas.

Otra de las autoras, **María Palomeras Mallofré —Angélica del Diablo—** publica dos obras en 1918, una en castellano, *La luna romántica*, y otra en catalán, *Laura*, que tienen un esquema clásico, pero con temas renovadores: la prostitución y el incesto. También de temática renovadora es la obra que **M^a Teresa Borrágán** estrena en 1924, *La voz de las sombras*, una tragedia influida por Ibsen.

Concha Espina, de talante más conservador, también escribe teatro en esta época.

Pilar Millán Astray (Claudia Echazarreta, 2009; Nieva de la Paz, 1992) fue una de las dramaturgas de mayor éxito de su tiempo. Aunque desde posiciones muy conservadoras, siempre tuvo presente la situación de las mujeres. Escribió sainetes y comedias y su obra se siguió representando después de la Guerra Civil. Fue una de las autoras de mayor éxito en el periodo anterior a la guerra. En *El juramento de la Primorosa* (1924), la protagonista, que es madre soltera, cuando descubre que su futuro yerno tiene un hijo, le impide a su hija casarse. *La tonta del bote* (1925), una versión de la Cenicienta, tuvo un enorme éxito (en los años setenta **Lina Morgan** la seguía interpretando con gran acogida) y con *La mercería de la Dalia Roja* (1932) se posiciona contra el divorcio.

Entre las dramaturgas vanguardistas encontramos a **M^a Francisca Clar Margerit —Halma Angélico—**. Su obra *La nieta de Fedra* (1929) es «una atrevida desmitificación de la Fedra clásica» (Nieva de la Paz, 1998, 166). En la obra *Entre la cruz y el diablo* (1932)²⁹ trata la solidaridad entre mujeres, cuando una monja seducida vuelve al convento. De 1934 es *Al margen de la ciudad*, publicado en un volumen —*Teatro de mujeres*— junto a obras de **Matilde Ras** y **Pilar Valderrama**.

Emparentadas con la obra de **Halma Angélico** se encuentran las comedias de **Pilar Algora** (*Sin gloria y sin amor*, 1926) y de **Elena Arcediano** (*Mujeres solas*, 1934), donde Luci, una joven doctora, saca adelante a su madre y hermanos, arruinados.

El surrealismo también se notó con fuerza en *El personaje presentado* (1931), de

²⁹La bibliografía de las obras originales de teatro se encuentra en Nieva de la Paz (1998), p. 180–184.

Concha Méndez, «muy influido por el moderno cinematógrafo [...] y las vanguardias, especialmente por el surrealismo» (Nieva de la Paz, 1998, 178), novela en la que Sonia busca una alma gemela, un hombre que sea su «personaje presentido». Y también lo notamos en la breve pieza de carácter surrealista *Tienda de nieve* (1932) de la jovenísima —19 años— **Mercedes Ballesteros**, más adelante reconocida autora teatral y humorista de *La Codorniz*.

Dentro del teatro social y político nacido de la revolución soviética, de **Piscator** y **Brecht**, se encuentra *Huelga en el puerto* (1933), de **M^a Teresa León**, uno de los mejores ejemplos de teatro social en España. **M^a Teresa León**, asimismo, se convirtió en una de las primeras directoras escénicas cuando estrenó *La tragedia optimista* (1937), en plena Guerra Civil. **Irene Falcón**, con *El tren del escaparate* (1933) y **Carlota O'Neill** (1933), con *Al rojo* (1933), también escribieron teatro social. La falta de posibilidades para estrenar las obras propició los teatros de cámara, entre los que destacaron *El Mirlo blanco*, donde **Carmen Baroja** (*El gato de la Mère Michel*, 21 de junio 1926) e **Isabel Oyarzábal** (*Diálogo con el dolor*, 20 de marzo de 1926) estrenaron obras, así como el *Teatro íntimo Fantasio* de **Pilar Valderrama** (la *Guiomar* de **Antonio Machado**), donde esta autora estrenó *El tercer mundo* (1934), «poema dramático», cercano al teatro poético de los Machado, que plantea la situación de una mujer entre su marido y la huida con su amante. «Teatro de hondas indagaciones existenciales, que deber ser tenido en cuenta en cualquier acercamiento global a la corriente de teatro poético, de buscado misterio» (Nieva de la Paz, 1998).

Buena parte de estas escritoras, algunas provinientes de la Residencia de Señoritas creada por **María de Maztu**, formaron parte de El Lyceum Club, una asociación de mujeres progresistas con finalidad cultural, interesadas en las creaciones literarias y artísticas de las mujeres, creado en 1926, que resultó muy controvertida en su tiempo, pero también esencial para el reconocimiento de las creadoras. **María de Maeztu** fue su primera presidenta y **Halma Angélico**, la última.

Tras la Guerra Civil muchas de las escritoras tienen que partir al exilio³⁰, para otras las posibilidades de estrenar o dirigir, en un ámbito literario tan público como el teatro, se reducen todavía más que en otros géneros literarios. Sin embargo y a pesar de estos inconvenientes, seguimos encontrando un buen número de autoras que se deciden por este género y cuyas obras son estrenadas y tienen éxito. Algunas de ellas continúan durante un tiempo con el éxito de antes de la Guerra Civil, como es el caso de **Millán-Astray**, que escribe sainetes y comedia muy populares³¹, llegando a ser una de los autores más representados. Según **Patricia W. O'Connor** (1997), en esta época de

³⁰Como «**Sofía Blasco**, **Zenobia Camprubí**, **Magda Donato**, **Elena Fortún**, **M^a Teresa León**, **María Martínez Sierra**, **Concha Méndez**, **Margarita Nelken**, **Carlota O'Neill**...» (Nieva de la Paz, 1992, 136).

³¹Algunas de sus obras son *El juramento de la Primorosa* (1924), *La tonta del bote* (1925), *Madoiselle Nana* (1928), *La Galana* (1926), *Adán y Eva* (1929), *El millonario y la bailarina* (1930), *Los amores de la Nati* (1931), *La mercería de la Dalia Roja* (1932), *La casa de la bruja* (1932) o *Las tres Marías* (1936) (Nieva de la Paz, 1992).

posguerra y franquismo destacan, por su producción —además de **Pilar Millán**—, **Dora Sedano**, **Julia Maura**, **Mercedes Ballesteros Gaibrois**, **M^a Isabel Suárez de Deza**, **Luisa-María Linares** y más adelante, **Ana Diosdado**, que acaba de fallecer. Todas ellas recibieron importantes premios teatrales. No obstante, existen otras valiosas dramaturgas de la época que no tuvieron la posibilidad de estrenar tan a menudo, como **Carmen Troitiño** u otras destacadas escritoras³².

Dora Sedano estuvo muy activa desde 1945, cuando estrenó *La locura de Magda Arlay* (1945). La obra de esta autora está producida mayoritariamente por mujeres³³, lo que pone de relieve también la importante tarea que realizaron estas mujeres productoras en épocas tan difíciles. Por su parte, a pesar de su apariencia conservadora, **Julia Maura** —otra de las autoras que gozó de reconocimiento—, según **Inmaculada Plaza-Agudo** (2010), cuestiona el modelo femenino tradicional en dos comedias: *Chocolate a la española* (1953) y *Jaque a la juventud* (1965).

Mercedes Ballesteros Gaibrois, autora teatral, novelista, periodista y humorista gráfica, resulta una escritora muy interesante. Su madre fue **Mercedes Gaibrois y Riaño**, historiadora y primera mujer en pertenecer a la Real Academia de Historia y, que a su vez, fue educada por **Soledad Acosta Samper**, una de las más destacadas novelistas colombianas del siglo XIX. **Mercedes Ballesteros** fue la primera mujer que trabajó en *La Codorniz*, como la *baronesa Alberta* y después de sus primeras obras de teatro de carácter más experimental que habían dado muestra de una voz genuina y original, pudo continuar su trabajo como dramaturga, en ocasiones colaborando con su marido, **Claudio de la Torre** (hermano de **Josefina de la Torre**, la poeta del 27), en ocasiones, sola. Como novelista destaca su obra *Taller* (1962). La producción de **Mercedes** va desde las propuestas más personales, como la ya mencionada *Tienda de Nieve* (1932) o la comedia *Las mariposas cantan* (1952), hasta las comedias de éxito al gusto de la época. *Las mariposas cantan* (1952), editada en Madrid por Ediciones Alfíl, en 1953, es una interesante comedia

«que juega a la perfección con las antiguas técnicas del engaño dentro del engaño hasta trastocar, en un brillante —aunque un tanto forzado— juego de espejos, la realidad en apariencia —y viceversa— al final de la obra. El éxito de esta obra justificó su edición impresa» (**Fernández de Cano**).

A pesar de que en 1940 estrenó, junto a su marido, *Quiero ver al doctor*, se prodigó, sobre todo, en los años cincuenta y sesenta.³⁴

³²Como «**Carmen Martín Gaité**, **Mercedes Salisachs**, **Carmen Conde**, **Concepción Llorca**, **Josefina Sánchez Pedreño**, **Marta Fábregas**, **Clemencia Laborda**, **Pilar de Molina Pérez** y un largo etcétera» (**O'Connor**, 1997, 36).

³³Otros de sus más renombrados estrenos son, en el mismo año, *Póker* (1945), *La boda de papá* (1946), *Nuestras chachas* (1953), *Travesuras de un señor* (1963) y *Cuando Juanita es don Juan* (1973): todos sus estrenos menos el primero han sido producidos por mujeres. Los dos últimos por **Lilí Murati** (<http://teatro.es/Plone/profesionales/dora-sedano-6044/estrenos>).

³⁴Los otros estrenos de **Ballesteros** según el **Centro de Documentación Teatral (CDT)** son *Las mariposas cantan* (1952); *El oso*, *La petición de mano*, *Un fénix demasiado frecuente* (1957) (las tres,

Por su parte, **María Isabel Suárez de Deza** tuvo una prometedora pero corta carrera teatral, ya que duró apenas dos años, en los que obtuvo el premio Farándula en 1950 (por *Grito en el mar*) y «el Calderón de la Barca en 1951, primer y segundo lugar, respectivamente, por *Buenas noches y Noche de San Miguel*» (O'Connor, 1997, 35).

Carmen Troitiño demostró un claro interés por lo experimental desde los años cuarenta, cuando compartió trabajo e inquietudes con los autores que constituían el grupo de Arte Nuevo (**Alfonso Sastre, Alfonso Paso, Medardo Fraile, José Gordon** y otros). Escribió *Si llevara agua*, Premio Jacinto Benavente 1954, que fue representada al año siguiente en el María Guerrero; *Los hijos de tus hijos* (1957), donde desarrolla el anhelo humano por el respeto o los efectos de la herencia o el medio ambiente. En *Pandereta* (1949) plantea «una indagación filosófica sobre la España típica y superficial promocionada por el turismo» (O'Connor, 1997, 36), aunque no deja de sorprender la fecha de representación: 1949. Sin embargo, su carrera como empresaria teatral y directora artística (Castro, 2013), que desarrolló posteriormente y hasta 1995, le han dejado poco tiempo para la creación teatral. Lo cierto es que hace falta estudiarla más porque se sabe poco de ella, ni siquiera si sigue viva (Castro, 2013).

Ana Diosdado (O'Connor, 1997, 33–34) fue una de las autoras dramáticas más populares. Mujer de estirpe teatral, comenzó a escribir teatro en 1970, con *Olvida los tambores*, que tuvo un éxito inmediato y rotundo. A partir de entonces desarrollaría una exitosa carrera en teatro y también en televisión³⁵. Según Virtudes Serrano, tiene una primera etapa hasta 1976 en la que es preciso destacar la visión crítica frente a la sociedad de consumo, como en *Usted también podrá disfrutar de ella*, 1973. En otra de sus obras plantea temas como la consideración de la vejez (*El okapi*, 1972) y «con *Los comuneros* (1974) realiza su incursión en el teatro de tema histórico con valor crítico e “iluminador” del presente, tal y como venía proponiendo el magisterio de **Antonio Buero Vallejo**» (V. Serrano, 1999). Su carrera se extiende hasta la primera década del siglo XXI, aunque sus planteamientos, sobre todo los de la primera etapa, comparten muchos aspectos de las dramaturgas del franquismo, sujetas a la presión de un sistema social tremendamente patriarcal del que, a pesar de intentarlo, no se podían desligar tan fácilmente.

En los ochenta surgen nuevas dramaturgas, «entre las de más reciente aparición las había de clara procedencia feminista (**María José Ragué-Arias** y **Lidia Falcón**); otras cuyo feminismo emanaba de su visión del mundo vertida en el texto (**Carmen Resino** o **Concha Romero**); participaba también **María Manuela Reina**, la más joven y el prototipo de una escritura dramática no diferenciada de canon conservador» (Virtudes Serrano, 2004, 564).

Carmen Resino es una de las dramaturgas de más densa escritura de los últimos años, aunque había empezado a ser representada años antes —en 1969 publicó *El presidente*—, fue a partir de los años ochenta cuando desarrolla «el tema explícito de la

versiones de Chejov y Fry), *Las mujeres cantan [sic]* (1960) y *Lejano pariente sin sombrero* (1967) (<http://teatro.es/Plone/profesionales/mercedes-ballesteros-17306/estrenos/null>).

³⁵Entre estos destacan *Anillos de oro* (1983) y *Juan y Manuela* (1974) o *Segunda Enseñanza* (1986).

posición de la mujer en una sociedad canónicamente organizada por los hombres; bajo este signo escribe *La nueva historia de la princesa y el dragón* (1989), *Los eróticos sueños de Isabel Tudor* (1992) o la inédita *De película*» (V. Serrano, 1999).

Concha Romero es considerada como una de las autoras que más ha tratado el tema de las mujer en la sociedad actual y, junto a **Carmen Resino**, ha sido cultivadora del teatro de tema histórico. *Un olor a ámbar*, su primera obra, de 1983, tiene como protagonista el cuerpo incorrupto de Santa Teresa y «muestra un espíritu innovador y rebelde» (O'Connor, 1997, 46). La pareja Robert y Clara Schumann serán protagonistas en *Abrázame*, *Rhin* y la condición femenina en la actualidad es abordada en *Un maldito beso* y en los monólogos *Allá él y ¿Tengo razón o no?*.

Lidia Falcón, proviene de una tradición de mujeres intelectuales³⁶ y es una dramaturga cuya temática es esencialmente feminista. Entre sus obras se encuentran *Parid*, *parid malditas* (1983) o *Tres idiotas españolas* (1987), representada también fuera de nuestras fronteras. Esta autora había comenzado a escribir ya durante el franquismo.

A instancias de Patricia O'Connor se crea en 1986 la Asociación de dramaturgas³⁷, que dura hasta 1990 y cuyo propósito era «promover el teatro español, en general, y el femenino en particular; incentivar el intercambio y los contactos culturales para un mayor desarrollo y divulgación del quehacer teatral; promocionar el papel de la mujer en el ámbito escénico» (V. Serrano, 2004, 565). Esta asociación dinamizó la dramaturgia femenina. Entre las escritoras que se dan a conocer en este tiempo encontramos a **Paloma Pedrero**, **Maribel Lázaro**, **Pilar Pombo**, **Lourdes Ortiz** o **Carlota Soldevila**, cofundadora de Els Joglars, entre otras muchas.

Paloma Pedrero estrena en 1985 *La llamada de Lauren*, que plantea el asunto de la identidad sexual, en concreto la homosexualidad masculina, algo que no fue bien admitido ni por el público ni por la crítica. A partir de aquí inicia una carrera teatral fecunda y no exenta de dificultades. En 1987 obtiene el Tirso de Molina por *Invierno de luna alegre*—**Claudia Echazarreta** (2009) hace un estudio comparativo entre esta obra y *La tonta del bote* de **Pilar Millán Astray**—. De 1986 es *Besos de lobo* y en 1989 estrena *Noches de amor efímero*, tres piezas breves que va ampliando después, *Locas de amar* es de 1996 y *Una estrella* de 1998. Como señala V. Serrano (1999), tiene un «personalísimo estilo que surge de la amorosa mirada que la autora proyecta sobre los seres (víctimas de una sociedad deshumanizada y cruel en que vivimos) que la rodean, antes de poner sobre la escena sus conflictos o sus defectos».

Maribel Lázaro, dramaturga beligerante con la situación de las mujeres y las difi-

³⁶Hija de la escritora **Enriqueta O'Neill**, su tía fue la también escritora y dramaturga **Carlota O'Neill**, cuya madre (abuela de **Lidia**) fue la escritora y activista **Regina Lamo y Jiménez**. Ambas (tía y madre), tuvieron a **Rosario Acuña**, la escritora librepensadora decimonónica, en la familia, por ser compañera sentimental de su tío Carlos Lamo.

³⁷Son fundadoras **Miren Díaz de Ibarrodo**, **Carmen Resino**, **Julia Butinya**, **Pilar Rodrigo**, **María Angélica Mayo**, **Pilar Pombo**, **Concha Romero**, **Ofelia Angélica Gauna**, **Maribel Lázaro**, **Carmen de Miguel Poyard**, **Milagros López Muñoz**, **Mayte Ayllón Trujillo**, **Carmen García Amat**, **Norma Bacaicoa** y **Paloma Pedrero**.

cultades para representar de las autoras teatrales, traslada a sus obras estas inquietudes. En *Humo de beleño*, premio Calderón de la Barca 1985, «Lázaro apunta hacia la autodefinición de lo femenino y de lo que puede entenderse como autoridad literaria femenina, invirtiendo revolucionariamente los códigos patriarcales» (O'Connor, 1997, 51), y en *La fosa* (1986) trata el ejercicio del poder por la mujer. «Constantes en su obra en general son el desafío, la exuberancia, y la energía» (O'Connor, 1997, 51).

Otra dramaturga que comparte con **Lázaro** la determinación por expresarse libremente y no dejarse influir por los gustos del público habitual es **Marisa Ares**. Su primera obra, *Negro seco* (1986), estrenada en el Olimpia, entreteje aspectos como la violencia, el sexo, la contracultura y el rock. El resultado recuerda a veces a **Pasolini**, **Warhol**, **Beckett**, **Arrabal** o **Boris Vian** (O'Connor, 1997, 51).

Pilar Pombo resulta también una autora de gran interés, a pesar de ser menos conocida. Comienza en 1988 con *Una comedia de encargo*, a la que siguen unos monólogos con nombre de mujer que, a la vez que introspecciones son radiografías de diferentes sectores de la sociedad. En 1991 recibe el Premio I Certamen de Autores de Teatro de la Comunidad de Madrid por *No nos escribas más canciones*. Entre sus últimas obras se encuentra *En igualdad de condiciones*, la historia de dos mujeres muy distintas con la Guerra Civil española de fondo (V. Serrano, 1999).

A partir de 1993 surge otra promoción de autoras³⁸ que se dan a conocer a través de premios. En esta generación se percibe la influencia del «teatro de la crueldad», el nihilismo beckettiano o la desorientación de las relaciones humanas a lo **Pinter** (V. Serrano, 1999). Entre las nuevas dramaturgas están **Yolanda Pallín**, con *DNI* (1996) o *Lista negra* (1997), **Angélica Lidell** (Emmanuelle Garnier, 2012), Premio Nacional de Literatura dramática 2012 con *La casa de la fuerza*, **Lluïsa Cunillé** o **Laila Ripoll**. Raquel García-Pascual nos ofrece en su trabajo *Dramaturgas españolas en la escena actual* (2011) el estudio de algunas obras representativas de estas autoras. Son objeto de su estudio *El local de Bernardeta A.*, de **Lourdes Ortiz**; *A vueltas con los clásicos*, de **Carmen Resino**; *Los ojos de la noche*, de **Paloma Pedrero**; *Après moi, le déluge*, de **Lluïsa Cunillé**, y *Los niños perdidos*, de **Laila Ripoll**.

Poesía del siglo XX

En poesía, el estudio preliminar de Noni Benegas de *Ellas tienen la palabra* (1998), aunque centrado en la producción de las últimas décadas del siglo XX, ofrece un panorama de la poesía escrita por mujeres que abarca todo el siglo y lo inserta en una tradición

³⁸Entre ellas, **Itziar Pascual** o **Julia García Verdugo**. Algunas dramaturgas también trabajan como directoras como **Sara Molina**, **Beth Escudé** o la ya mencionada **Angélica Lidell**. Con una producción menor están **Yolanda Dorado**, **Margarita Sánchez Roldán**, **Pilar Campos**, **Mercè Sarrias** o **Elvira Lindo**. Entre las directoras se encuentran las reconocidas internacionalmente **Helena Pimenta**, **Carme Portaceli** y **María Ruiz**, aunque también están **Magda Puyo**, **Teresa Devant** o **Garbi Losada**. El trabajo de dirección de **Laila Ripoll**, **Rosa Briones**, **Anxeles Cuña**, **Ana Vallés**, **Maite Hernangómez** o **Salomé Aguiar** es conocido en el ámbito español (Floeck, 1995; V. Serrano, 1999).

mayor que, pasando por románticas y el Siglo de Oro, llega hasta **Safo de Lesbos**. Más reciente, **María Cinta Montagut (2014)** propone una revisión de la poesía escrita por mujeres, adentrándose también en la tradición anglófona.

En el primer tercio del siglo XX destacan las poetisas de la Generación del 27³⁹ (**Emilio Miró, 1999**). A principios de los veinte se habían dado a conocer en España las grandes poetisas latinoamericanas —**Delmira Agustini, Alfonsina Storni, Gabriela Mistral o Juana de Ibarbourou**— que marcarían la poesía de creación femenina en España, pero cuya relación no se ha estudiado suficientemente. Observamos, de nuevo, la importancia del Lyceum Club como impulsor de la cultura creada por mujeres y del que fueron socias fundadoras, en 1926, dos de las más renombradas poetisas de esta Generación: **Concha Méndez y Ernestina de Champourcin**. También pertenece a esta generación **Josefina de la Torre**, así como **Rosa Chacel (Miró, 1999)**, a pesar de que esta última se decanta por una poesía barroca de raigambre gongorina (**Quance, 1998, 199**) que chocaba con las renovadoras corrientes de los años veinte (**Miró, 1999, 49**) y la distingue de las otras poetisas de su generación. Aun así, su propuesta de introducir imágenes informes o incongruentes dentro de una forma «clásica» —el soneto— está muy conforme a esos tiempos. Escribió *A orillas del pozo* (1936) y no volvió a escribir poesía hasta 1978, con *Versos prohibidos*.

Concha Méndez (Miró, 1999, 32–46; Quance, 1998, 196–198; María Zambrano, 1941) es una de las más activas poetisas del 27 y una de las mujeres más rompedoras de la época. Con la pintora **Maruja Mallo** (también del Lyceum Club) se convierten, para escándalo público, en *las sinsombrero*⁴⁰. Los dos primeros libros, *Inquietudes* (1926) y *Surtidor* (1928), «hacen gala de una imagen inusitada de la mujer, muy en consonancia con el ideal deportivo y juvenil defendido por la vanguardia», con un yo poético que es «patinadora, nadadora o viajera al Polo Norte» (**Quance, 1998, 194**). En 1929 publica *Canciones de mar y tierra*, siguiendo esta línea. *Vida a vida* (1932) y *Niño y sombras* (1936), ofrecen una voz más personal, donde «muchos de sus versos nacen en torno a un impedimento o pérdida» (**Quance, 1998, 195**) y son conceptualmente innovadores, como los poemas de *Niño y sombras* (1936) donde une lo íntimo femenino a lo tradicional, en parte bajo la influencia de **Alfonsina Storni**, a la que conoce en Argentina.

Ernestina de Champourcin⁴¹ (**Quance, 1998, 198 y Miró, 1999, 56–72**), a diferen-

³⁹Una selección de su obra la encontramos en *Antología de poetisas del 27 (1999)*, Introducción y notas de **Emilio Miró**. Madrid: Castalia. Y sobre ellas, **Biruté Ciplijauskaitė (1989)**, «Escribir entre dos exilios; las voces femeninas de la Generación del 27». También en **Adolfo Sotelo Vázquez y Marta Cristina Carbonell (ed.)**, *Homenaje al profesor Antonio Vilanova*, vol. II. Barcelona: Universidad. pp. 119–126. **José-Carlos Mainer (1990)**, «Las escritoras del 27 (con M^a Teresa León al fondo)», *Homenaje a María Teresa León*. Cursos de verano, El Escorial. Universidad Complutense de Madrid. pp. 13–39. **Ángel Valbuena (1983)**, «Las poetisas: De la Torre. Champourcin. Concha Méndez de Altolaguirre». En *Historia de la literatura española*, (9^a edición ampliada por **Pilar Palomo**), tomo VI. Barcelona: Gustavo Gili. pp. 124–128. **Dolores Romero López**, «Canon e historiografía: las mujeres poetisas del 27». En *Literaturas españolas y europeas: del texto al hipertexto*. LEETHI (<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/leethi/nav/texto.php?file=../docs/Canon%20e%20historiograf%EDa:%20las%20mujeres%20poetas%20del%2027.html>, captado el 10 de enero de 2015).

⁴⁰<http://www.lassinombrero.com>.

⁴¹Alguna de la bibliografía que se puede consultar sobre **Champourcin** es la de **Concha Zardoya**

cia de **Méndez y de la Torre**, se decantó por el modernismo y las influencias francesas en sus primeros libros, *Ahora* (1926) y *En silencio* (1928). Su tercer libro, *La voz en el viento* (1931), gusta a los críticos que ven en él la huella de **J. R. Jiménez** —con quien comparte postura sobre la poesía pura— y de **San Juan de la Cruz**.

Josefina de la Torre se estrenó con *Versos y estampas* (1927) «se trata de una colección de poemas breves hechos con indudable maestría, como reconocía Benjamín Jarnés. En algunos de sus poemas establece una relación de equivalencia entre lo clásico y lo moderno y reivindica la creación poética de las mujeres». De hecho, en su segundo libro, *Poemas de la Isla* (1930), la poeta recurre continuamente, para las personificaciones o las metáforas, a imágenes tradicionalmente femeninas (Quance, 1998, 197).

En 1932 se publica *Pez en la tierra* de **Margarita Ferreras** (María Ángeles Chaparro, 2014), cuyo título hace referencia «a cómo se movía el cuerpo de la mujer cuando hacía el amor» (Roberta Quance, 1998, 201). Fue editado por **Concha Méndez y Manuel Altolaguirre**. El lenguaje y los temas de este libro rezuman modernidad, tanto por sus alusiones al placer erótico como por su tono reivindicativo y no volverá a salir nada parecido en España en mucho tiempo. Un libro que debería ser rescatado, según Roberta Quance (1998). Existen otras voces prometedoras⁴², pero la Guerra Civil las acalla.

Tras la Guerra Civil encontramos la figura de **Carmen Conde**, que brindó su apoyo a poetas que fueron cercanas a la poesía social, como **Ángela Figuera Aymerich**. Más adelante tenemos a **Julia Uceda**, **María Victoria Atencia**, **Pilar Paz Pasamar** o **Francisca Aguirre**.

Carmen Conde (Roberta Quance, 1998, 205) fue una de las poetas más productivas y relevantes de la inmediata posguerra, aun a pesar de no publicar todo (su *Memoria de los muertos* redactada en 1938–1939, solo se publicó en España en 1967, en Italia lo había sido ya en 1952). Se identificaba con una corriente de poesía femenina «apasionada», heredera de **Carolina Coronado**. Con *Mujer sin Edén* (1947) entra de lleno en la tendencia existencialista inaugurada por **Dámaso Alonso** y **Aleixandre**, pero su inflexión de género (ya presente en *Ansia de la gracia*, 1945) abre caminos para otras mujeres. Influyó mucho en escritoras identificadas con la poesía social: **María Beneyto**, **María Elvira Lacaci**, **Susana March** o la propia **Ángela Figuera**. Esta última, sin embargo, rebasa este término de poesía social y «conforma una estrategia retórica destinada a tener en cuenta la posición secundaria de la mujer bajo Franco, al mismo tiempo que la poeta se abre espacio para su voz de vocación universal» (Quance, 1998, 206). Su libro *Belleza cruel* (premio de poesía Nueva España, 1958) así lo deja ver. Anteriormente, en *Mujer de barro* (1948) se asoma audazmente al deseo erótico femenino. Más adelante,

(1978), «La trayectoria poética de Ernestina de Champourcin». En *Arriba Cultural* (2 de noviembre de 1978). Madrid; Rafael Cansinos Assens (1926), «Ernestina de Champourcin», en *La Libertad* (4 de abril de 1926). Madrid; Biruté Ciplijauskaitė (1994a), «El yo invisible: Ernestina de Champourcin y las poéticas de la vanguardia», en *Bazar. Revista de Literatura* en Málaga. pp. 119–126; Cristina Mabrey (2007), *Ernestina de Champourcin, poeta de la generación del 27, en la oculta senda de la tradición poética femenina*. Madrid: Torremozas.

⁴²Poetas como Marina Romero, Martha Segarra, Josefina Romo, Lucía Sánchez Saornil o Josefina Pla.

en *El grito inútil* (1952), desmitifica la maternidad y «cada una de sus etapas, desde la cópula hasta la crianza será mostrada sin vanas euforias» (Noni Benegas, 1998, 44).

En los cincuenta y sesenta, las intuiciones de las poetisas se ven confirmadas por **Simone de Beauvoir** y *El segundo sexo* (1949), «donde prueba que la alienación femenina no es biológica, sino cultural» (Benegas, 1998, 44), pero, según sigue explicando Benegas, el concepto de literatura comprometida con la realidad social —que proviene de **Sartre**— hace que muchas de ellas se solidaricen con los hombres y «juntos coinciden en culpar al Régimen de la opresión que les impide realizarse como personas» (Benegas, 1998, 44). Pero incluso en la poesía social, ellas perciben aspectos diferentes a ellos. En esta línea de poesía social, estudiada por Janet Pérez (1996), se encuentran las anteriormente nombradas junto a **Concha de Marco** o **Concha Lagos**, entre otras.

Hay otras dos poetisas que en ocasiones se las asocia a la Generación del medio siglo, pero que tienen características diferenciadas: **Gloria Fuertes** y **M^a Victoria Atencia**.

Gloria Fuertes es, en palabras de Noni Benegas (1998, 45), «maestra en el arte de decir sin aleccionar». Sus versos se alejan del tono mesiánico y didáctico del poema militante y «trabaja con el potencial expresivo de la lengua coloquial, viva» (Benegas, 1998, 45). **Gloria Fuertes**, según Quance (1998, 207), «ha defendido siempre una poesía no-transcendente, que trate temas cotidianos [...], puesta al servicio del pueblo. Pero su obra se distingue de la poesía “social” por las grandes dosis de auto-ironía que hay en ella y por la habilidad de la poeta para explotar humorísticamente las dobleces del lenguaje».

Como remarca Benegas (1998, 45), **Fuertes**, que ya había participado en el *postismo*, utiliza el humor y la paradoja para poner en entredicho la ideología reaccionaria. Para acercar su voz y la de otras autoras al público **Gloria Fuertes** creó en los cincuenta «Versos con faldas», que ofrecían recitales poéticos a medianoche en el Madrid de esos años. **Fuertes**, como señala Quance (1998), asume con naturalidad un *tú* femenino para la poeta enamorada. Tiene mucha y muy buena producción de poesía infantil y ha sido tan reconocida por ello que, en ocasiones, ha actuado como una cortina sobre el resto de su producción. Entre su obra, *Isla ignorada* (1950), *Historia de Gloria (amor, humor y desamor)* (1983) o *Mujer de verso en pecho* (1983).

Por su parte, **M^a Victoria Atencia**, piloto de navegación, inicia su producción poética relativamente pronto con *Arte y parte* (1961) y *Cañada de los ingleses* (1961), pero entre 1961 y 1976 guarda silencio. Sus libros «dejan entrever lo que podría ser un imaginario femenino, o las experiencias de una mujer de su tiempo alzadas a nivel de mito. Su poesía se inserta en la tradición romántico-simbolista» (Quance, 1998, 208). **M^a Victoria Atencia** ha sido reconocida por varios premios, tiene una obra de gran calidad y es una maestra de los alejandrinos.

También **Julia Uceda**, considerada por el crítico Miguel García-Posada una de las más brillantes autoras que ha dado la lengua española, comenzó su andadura en estos años —los cincuenta— con *Mariposas en ceniza* (1959), *Extraña juventud* (1961) o *La caída* (1962), así como **Pilar Paz Pasamar**, que recibió el accésit del Adonais en 1954 por *Los buenos días*.

A finales de los sesenta, se revitaliza el mundo de las letras al suavizarse un poco la censura y hacer su aparición los *mass media*. «En el plano de la escritura se agudiza la llamada “conciencia del lenguaje”» (Benegas, 1998, 50). **Alejandra Pizarnik**, dada a conocer en España a final de los sesenta, ejerce una influencia que no ha dejado de crecer en las nuevas generaciones.

En estos tiempos escriben **Ana María Moix**, la única mujer de los «Nueve novísimos», con *La balada del dulce Jim* (1969) o *Call me stone* (1969); **Pureza Canela**, que gana el Adonais en 1970 con *Lugar común*; **Francisca Aguirre** que publica *Ítaca* (1971), su primer libro, a los 42 años; **Clara Janés** con el poema narrativo de 640 versos, *En busca de Cordelia* (1975) o la importante obra de **Paloma Palao** *Contemplación del destierro* (escrita en 1975 y publicada en 1982)⁴³. Para Benegas (1998) el libro de **Paloma Palao** es «el nexo indispensable entre las autoras anteriores y las que emergen en los ochenta y noventa, cuya persona poética pisa sobre suelo firme y puede afrontar con mayor holgura los retos de fin de siglo» (Benegas, 1998, 55).

Con la llegada de los ochenta se liberalizan las costumbres, la «movida», que reemplazó figuras en su madurez creativa por figuras prometedoras, supuso un cambio importante; sin embargo «las poetisas de los ochenta deberán conquistar para sus versos un espacio que nadie les tiene reservado» (Benegas, 1998, 56). Son muchas las poetisas que empiezan a escribir y continúan en la brecha. **Blanca Andreu** se da a conocer con *De una niña de provincias que se vino a vivir en un Chagall*, obra que ganó el Adonais de 1980 y es considerada como el punto de partida de la «generación postnovísima». **Ana Rossetti**, reconocida como una de los mejores poetisas contemporáneos, se da a conocer con los *Devaneos de Erato* (1980), donde introduce propuestas líricas cargadas de referentes eróticos y transgresión. Ambas, **Blanca** y **Ana**, representan la ruptura con los novísimos anteriores. «La materia verbal con la que trabajan es suntuosa en las dos. **Andreu** asimila el Simbolismo y las vanguardias, **Rossetti** el Siglo de Oro y el Barroco. Ambas, el modernismo, que es su piedra de toque, para recalcar en un posmodernismo de cuño propio, teñido de homenajes a toda la poesía anterior» (Benegas, 1998, 59). Junto a ellas, el panorama de poetisas se amplía con escritoras de gran calidad: **Olvido García Valdés** con *El tercer jardín* (1986) o *Caza nocturna* (1997); **Chantal Maillard** con su libro más querido, *Hianuwele* (1990); **Almudena Guzmán**, cercana a los poetisas de la Experiencia, que comienza con *Poemas de Lida Sal* (1981) o *El libro de Tamar* (1989), **Juana Castro**, **Aurora Luque**, **Elena Medel** o **Ada Salas**, una de las poetisas más valoradas en la actualidad, con sus poemas breves de verso libre que recuerdan al haiku y cuyo primer poemario es *Arte y memoria del inocente* (1988), entre otras muchas que recogen **Noni Benegas** y **Jesús Munárriz** (1998).⁴⁴ La abundancia de poetisas no nos

⁴³Este poema largo «será utilizado por las poetisas de los ochenta y noventa para revisar la historia de figuras míticas, tanto de la literatura, la historia o el arte, mezclado con “heroínas” corrientes de hoy. Es el caso de *Odisea definitiva* de **Luisa Castro** (1984); *Narcisia* de **Juana Castro** (1986); *Libro de Ainakls* de **Carmen Baroja** (1988); *El don de Lilith* de **Andrea Luca** (1990); *Hianuwele* de **Chantal Maillard** (1990); *Paisaje al fin* de **Ruth Toledano** (1994) o *El libro de Lilit* de **Guadalupe Grande** (1996), entre muchos otros» (Benegas, 1998, 52).

⁴⁴Encontramos en *Ellas tienen la palabra* (Benegas, 1998), la obra de otras poetisas, además de las

permite alargarnos aquí y quedan muchas importantes en el tintero, pero al menos se ha presentado un sucinto panorama de la poesía del siglo XX.

Por otro lado, debemos mencionar, aunque sea de pasada, a **Idea Vilariño** y **Alejandra Pizarnik**, que fueron algunas de las grandes poetisas latinoamericanas que han tenido una influencia indudable en la segunda mitad del siglo XX.

Como podemos comprobar en este sucinto recorrido por la literatura española, las escritoras han estado en todas las épocas, conformando una tradición literaria ininterrumpida y genuina y articulando una rica genealogía de creación femenina que discurre paralela al canon literario vigente. Por eso, no se trata de tener en cuenta a las mujeres en la literatura (o la historia, el arte, la música, las ciencias, en definitiva, en toda la tradición cultural): es que, sencillamente, no podemos hablar de literatura sin contar con ellas: no existe una literatura —ni una cultura— sin aportaciones femeninas salvo que queramos mermar, voluntariamente, su riqueza y calidad. Sin ellas, no es más que una literatura de género (masculino, por supuesto). Parcial, además de excluyente.

Saber cuántas de estas escritoras aparecen en el canon literario escolar nos permitirá saber cuál es el estado del relato literario.

1.6. El saber de las mujeres desde la Antigüedad

1.6.1. Un saber invisibilizado que se pierde en el tiempo

Las mujeres han contribuido a la cultura y al desarrollo social desde el principio de los tiempos, pues siempre han sido sujetos de la historia y la cultura. La visión androcéntrica que ha permitido naturalizar su exclusión del relato histórico y cultural ha sido puesta en evidencia y ha quedado obsoleta. El empobrecimiento cultural que acarrea es, a día de hoy, incontestable.

Sin embargo, el tipo de saber de mujeres y hombres es distinto. [Josemi Lorenzo \(2007, 43\)](#) lo distingue muy bien:

«Así, frente a un saber pragmático, que ayuda a enfrentarse a los problemas cotidianos, en que las mujeres han descollado (categorizándose frecuentemente en la cultura masculina bajo las formas de astucia o, directamente, maldad), se contrapusieron los saberes librescos, que no entienden de los anteriores, sino que remiten a una serie de preceptos más bien teóricos y especulativos».

ya mencionadas, como **Carmen Pallarés**, **Ángeles Mora**, **Julia Otxoa**, **Esperanza Ortega**, **M^a Antonia Ortega**, **M^a Ángeles Maeso**, **Concha García**, **Esther Zarraluki**, **María Sanz**, **Andrea Luca**, **Isla Correyero**, **Menchu Gutiérrez**, **Rosa Lentini**, **Graciela Baquero**, **Pilar González España**, **Lola Velasco**, **María Rosal**, **Amalia Iglesias Serna**, **Inmaculada Mengíbar**, **Amalia Bautista**, **Esperanza López Parada**, **Teresa Agustín**, **Eloísa Otero**, **M^a José Flores**, **Ruth Toledano**, **Mercedes Escolano**, **Rosana Acquaroni**, **Ángela Vallvey** como representantes de la década de los ochenta hasta mediados de los noventa.

A pesar de que, como muchos autores han señalado (Mercedes Madrid, 1999; Claude Mosse, 1990 o María Milagros Rivera Garreta, 1994), es justamente desde la Antigüedad, en concreto, en Grecia y Roma, donde se borra a las mujeres de la historia escrita, no es menos cierto que queda probada constancia de la participación de las mujeres en todos los ámbitos. Como colectivo resultan esenciales para entender el desarrollo cultural y social, pero, a título individual, resultan importantes igualmente, porque tienen la capacidad de servir de modelos. Recuperar y conocer esas experiencias femeninas, sus espacios de libertad y creación, resulta esencial para restituir la autoridad femenina, para proyectar una nueva mirada sobre un relato de la historia y la cultura que está ya caduco.

Ya en la Antigüedad tenemos textos que reconocen los logros de las mujeres. La *Vida de Pitágoras* de Jámblico (IV–III a.d.C.) es un ejemplo. En ella podemos encontrar la mención a las numerosas pitagóricas que formaron parte de esta comunidad, entre las que destaca Teano de Crotona (Mercedes Gutiérrez, Montserrat Jufresa, Cristina Mier y Félix Pardo, 1996). Más adelante, en el siglo III d.C., hallamos los *Stromata* de Clemente de Alejandría, que contienen también numerosas referencias a las mujeres de la Antigüedad. Los estudios realizados en la actualidad nos proporcionan información más contrastada y completa sobre ellas, sean científicas, pensadoras, artistas o figuras de relevancia social o histórica (Martino y Bruzzese, 2000; Mary Ellen Waithe, 1987; Alic, 1991; Eva Cantarella, 1996, entre otros).

Sin embargo, es *Mulierum virtutes* de Plutarco (1987 [c. 110]) uno de los textos más destacados de este periodo y cuya finalidad explícita es «demostrar la igualdad del hombre y la mujer en lo que respecta a la virtud» (Consuelo Ruiz y Ana María Jiménez, 2008, 118). Para ello «narra proezas de mujeres con el fin de que un receptor culto las compare ya con hazañas de hombres ya con otras hazañas de mujeres y quede convencido de su tesis» (Ruiz y Jiménez, 2008, 118). Así pues, en palabras de Plutarco, «una y la misma es la virtud del hombre y la mujer». El autor sigue a Gorgias (del s. V a.C.), «quien exhorta a que “no la belleza sino la fama de la mujer sea conocida por muchos”» (Ruiz y Jiménez, 2008, 104). Sin embargo, según Ruiz y Jiménez (2008, 104), de acuerdo con Consuelo Ruiz Montero (1989, 118), parece que «la idea de la igualdad de los sexos comienza con Sócrates y es continuada en los círculos socráticos, pitagóricos y estoicos, entre los que destacan Antípatro de Tarso y Musonio Rufo, quien ha podido influir mayormente en Plutarco» (Ruiz y Jiménez, 2008, 104). Sabemos que Sócrates sintió siempre reconocimiento por Aspasia de Mileto y por su madre, así como también conocemos la existencia de filósofas pitagóricas, estoicas y cínicas (Gilles Ménage, 2009 [1690]; Mary Ellen Waithe, 1987). La estructura de esta obra de Plutarco, donde se establece una genealogía de mujeres ilustres, es la que seguirían siglos más tarde Giovanni Bocaccio y Christine de Pisan con *La Cité des Dames*.

Plutarco no es el único en glosar la diversidad femenina. Ya hemos mencionado obras como *La vida de Pitágoras* de Jámblico, o los *Stromata* de Clemente de Alejandría, en el s. III. Siglos más tarde, Focio, patriarca bizantino del siglo IX, recopiló en su biblioteca o

Myriobiblon extractos de numerosas obras sagradas y profanas entre los que encontramos fragmentos de filósofas antiguas. Y en el siglo X, Suidas, bizantino también, recopiló en su enciclopedia (*Lexicon* también llamada *Suda*) más textos y fragmentos de mujeres (Gilles Ménage, 2009 [1690]).

En el siglo XIV Bocaccio escribe *Clarissimas mulieribus* y un siglo después, en el XV, es cuando Christine de Pisan (2001 [1405]) escribe la importante obra *La Cité des Dames*. Con ella Pisan busca autorizarse como escritora y mujer en una tradición femenina anterior. El libro de Pisan resulta fundamental y es considerado el texto con el que dio comienzo la *Querelle des Femmes*, género literario que se extiende hasta el XVIII, en el que participaron numerosas autoras y autores (entre ellos, María de Zayas y Sotomayor o sor Isabel de Villena) y que planteaba el derecho de la mujer a la educación y al saber.

En España tenemos una continuación de la obra de Bocaccio con las *Virtuosas e claras mugeres* de Álvaro de Luna en el siglo XV, así como *Las mujeres vindicadas de las calumnias de los hombres, con un catálogo de las españolas que más se han distinguido en ciencias y armas* de Juan Bautista Cubié en 1768.

Volviendo a la Antigüedad de nuevo, encontramos que, como es de esperar, está llena de tipos variados de mujeres. Desde las que ejercieron el poder directamente hasta las que participaron de forma significativa en la cultura, hay un amplio abanico de ejemplos. Entre aquellas que ejercieron el poder hallamos a Hatshepsut, faraón de Egipto c. 1500 a.C.; a Artemisia de Halicarnaso, tirana caria al mando de sus naves y su ejército en la batalla de Salamina, junto a Jerjes; a Boudica, la caudilla britana o Zenobia, la reina de Palmira, ambas haciendo frente a las legiones romanas. También en la Grecia clásica encontramos figuras como Gorgo, la reina espartana, Olimpia, la madre de Alejandro o, más adelante, las patricias romanas cuyo ejercicio del poder tuvo amplia repercusión en decisiones de estado. Livia (esposa de Augusto) o Fulvia (primera esposa de Marco Antonio) son ejemplos de ello.

Debemos destacar las influyentes mujeres dentro de la cultura que vivieron en ese tiempo, desde EnHeduAnna, hace casi 5 milenios (2850 a.C.), pasando por las tesalias o las médicas egipcias hasta llegar a Aspasia de Mileto, en Grecia, la gran pensadora de la que Sócrates aprendió. Así como Hiparquía la cínica, compañera de Crates, Teano y el grupo de pitagóricas que participaron activamente en la escuela de Pitágoras o la gran Hipatia de Alejandría, entre otras muchas. Tanto el estupendo estudio de Mary Ellen Waithe (1987) *A history of women philosophers. Ancient women philosophers 600 B.C. – 500 A.D.*, vol. 1, como el libro de Giulio de Martino y Marina Bruzzese (2000) *Las filósofas*, nos dan cumplida información sobre las pensadoras de este periodo.

Entre las líricas destaca Safo de Lesbos, que ejerció un indudable magisterio en la posteridad, junto a otras como Corina de Tanagra o Erina de Telos, que, sin tener tanta repercusión, sí muestran que Safo está lejos de ser una excepción en su momento. La poesía de Sulpicia, que pertenecía al famoso círculo de Mesala, o la oratoria de Hortensia, entre las romanas, también nos dejan muestra de sus expresiones (Jane Stevenson,

2005). Plutarco hace referencia también a las mujeres artistas más conocidas en la época.

Como vemos, de todos estos variados tipos de mujeres no nos ha llegado nada o casi nada. Restituirlas, por tanto, es un trabajo ineludible.

1.6.2. Las contribuciones científicas y tecnológicas de las mujeres

En ciencias, seguimos encontrando la participación de las mujeres desde el principio de los tiempos, aunque, como es habitual, no queda apenas su recuerdo. Su concepción de las ciencias es mucho más aplicada. La construcción, la recolección, la selección y siembra de especies, la tecnología de alimentos y vestidos, la salud y las hierbas medicinales o los partos y la crianza, entre otros aspectos importantes, han estado desde siempre en manos de mujeres. Y de la misma manera, comprobamos que existen tradiciones científicas fuertemente feminizadas desde los comienzos, que cambian la concepción tan androcéntrica que tenemos de las ciencias. La astronomía o las matemáticas, la química, la medicina, la farmacia y algunas ramas de la biología⁴⁵ (Alic, 1991; Levi-Montalcini y Tripodi, 2011) son algunos ejemplos de ello.

Así pues, las primeras notaciones astronómicas pertenecen a EnHeduAnna (Margaret Alic, 1991, 35), la hija de Sargón I, que vivió hace casi cinco mil años. Más adelante hallamos a Aglaonice de Tesalia (V a.C.), que, junto a las llamadas brujas de Tesalia, era capaz de predecir eclipses lunares, saber que aprendieron, al parecer, de los caldeos. Las pitagóricas e Hipatia de Alejandría también contribuyeron a los avances en astronomía. En la Edad Media hubo astrónomas árabes (Omar Reda Kahala, 1985). En el siglo XVI, el trabajo que realizó Sophia Brahe, hermana de Tycho, ha quedado en el completo olvido. Fue ella quien realizó las tres cuartas partes de la tablas que usaría Kepler. María Cunitz fue la primera mujer que intentó corregir las *Tablas rudolfinas* de Kepler. Tras ella encontramos a Elizabeth Hevelius, Maria Winckelman, Nicole-Reine Lepaute y otras muchas. En 1750, nace en Hannover Caroline Herschel, una de las más reconocidas astrónomas y en el siglo XIX y principios del XX encontramos a las mujeres del Harvard College Observatory, que revolucionaron la astronomía «con sus importantísimos estudios sobre los espectros fotográficos» (Alic, 1991, 144). Entre ellas, Mina Fleming, Annie Cannon Jump o Henrietta Leavitt.

En química encontramos igualmente contribuciones femeninas antiquísimas. Las primeras definiciones escritas de procesos químicos pertenecen a dos perfumistas babilonias, Tapputti-Belatekallim y [...] Ninu, del segundo milenio a.C. (Alic, 1991, 31). Ellas conocían y describieron las técnicas de la destilación, sublimación y extracción. «Esta tradición de mujeres químicas culminaría con las alquimistas alejandrinas del siglo I de nuestra era» (Alic, 1991, 35). Y en Alejandría es donde tenemos la grandísima figura de María la Judía, creadora del baño María, introductora del vidrio en el laboratorio y constructora de instrumentos, como el *kerotakis*, que se han seguido utilizando, con

⁴⁵Están mencionadas con su nombre actual. A lo largo de la historia han recibido otros nombres y otras definiciones, pero, p. e., cuando hablamos de la química, consideramos la alquimia o la cosmética, ya que su huella se nota en los actuales laboratorios de química.

mejoras, hasta nuestro días. Muchas mujeres se dedicaron a la química y alquimia a lo largo de los sucesivos siglos. Pero es en 1666 cuando se publica en París el primer tratado importante escrito por una mujer desde María la Judía, y lo hace Marie Meurdrac. La obra *La Chymie charitable et facile en faveur des dames* trata de laboratorios, aparatos y técnicas entre otros temas. Un siglo más tarde encontramos la importante labor de Mari Anne Paulze, Madame de Lavoisier, que constituyó con su marido un auténtico equipo de trabajo. Hoy en día debería hablarse del matrimonio Lavoisier cuando se hace mención a su trabajo y no solo de Lavoisier. «En 1805 Marie Lavoisier publicó las *Mémoires de chimie* con el nombre de su esposo» (Alic, 1991, 119). De esa obra de 8 tomos, Antoine Lavoisier «había escrito parte del primer tomo, todo el segundo y fragmentos del cuarto» (Alic, 1991, 119); el resto lo escribió su esposa. Otras de estas químicas fueron Claudine Picardet o Elizabeth Fulhame.

A partir del XVI, tras los trabajos de Van Helmont, los remedios médicos comenzaron a tener componentes químicos. En esa línea tenemos a Isabella Cortese, en Italia, a Oliva Sabuco, en España o, ya en el XVII a Mary Boyle (hermana del químico Robert Boyle), en Inglaterra. La tradición química y farmacéutica ejercida por mujeres ha seguido hasta el siglo XX.

La medicina, junto a la farmacia, constituye una de las ciencias más ejercidas por mujeres. «La medicina ya era una profesión establecida en Egipto antes del año 3000 a.C. y había mujeres instruidas que trabajaban como médicas y cirujanas» (Alic, 1991, 33). En las escuelas de Sais y Heliópolis estudiaron y enseñaron mujeres de todo el mundo antiguo. En Atenas trabajó Agnodice, que estudió junto a Herófilo y tuvo que disfrazarse de hombre para poder ejercer allí. En Roma, las médicas tuvieron un estatus plenamente reconocido que no se volvería a alcanzar hasta el XIX (Margaret Alic, 1991; Montserrat Cabré, 1993). Existen muchas y muy reconocidas médicas romanas, sobre todo en el siglo II, como Sorano de Éfeso, Metrodora, Antiochis o Aspasia y Cleopatra (que no hay que confundir con la pensadora y la reina), cuyos tratados fueron conocidos a lo largo de la Edad Media y conformaron parte del conocimiento médico de la escuela de Salerno, una escuela no vinculada a la Iglesia donde las mujeres eran admitidas como alumnas y como profesoras. En esta escuela, hallamos una de las más reconocidas médicas medievales, Trótula de Salerno, del siglo XI, cuya obra *Trotula Maior*, un tratado de ginecología y obstetricia, fue el libro más veces reproducido de la Edad Media. A través de las sanadoras y las parteras esta tradición se prolonga, con altibajos, hasta nuestros días. Trótula fue una de las grandes científicas (y desautorizadas, pues se le robó la autoría de su obra hasta que la recuperó en el XIX) que nos legó la Edad Media. La otra gran científica medieval es Hildegarda de Bingen. Pero la tradición continúa con las médicas, donde encontramos a Louyse Bourgeois, en el siglo XVI; a Marguerite du Tertre de la Marche, en el XVII; y en el XVIII y XIX encontramos a Marie Louise Lachapelle y Marie Anne Victorine Boivin, Madame d'Arconville o Anna Morandi, entre otras muchas.

Más allá de las aportaciones que las científicas de todos los tiempos han realizado a unas u otras ciencias, existen grandes figuras ineludibles. Ya hemos hablado de las pita-

góricas, Hipatia de Alejandría o María la Judía en la Antigüedad, Trótula o Hildegarda en la Edad Media. En la Edad Moderna y Contemporánea encontramos nombres como Madame de Lavoisier, Madame de Châtelet, Anne Conway —de donde se nutre Leibniz para desarrollar sus teorías (Alic, 1991, 17–22)—, Sophie Germain, Sonia Kovalevskaya, la grandísima Emmy Noether, reconocida, junto a Pitágoras, como los matemáticos más importante para la física, o las numerosas e influyentes científicas del siglo XX, algunas de ellas galardonadas con un Nobel (o incluso con dos, como es el caso de Marie Curie); otras, que han sufrido de algún modo la expoliación de sus logros o no se les ha reconocido, como Rosalind Franklin o Lise Meitner, pero todas estas y muchas otras han contribuido de forma poderosa a las ciencias y también, como veremos a continuación, al desarrollo tecnológico.

En el terreno tecnológico encontramos similar situación: siempre ha habido mujeres implicadas en los avances técnicos, tecnológicos y, en el último siglo, también informáticos, aunque parte de su trabajo se centra en aspectos distintos a los habituales, como son las tecnologías del hogar o relacionadas con las mujeres. Encontramos, entre las que tienen aportaciones a las tecnologías del hogar, numerosas poseedoras de patentes como Josephine Cochran, en 1886, con el lavavajillas; Sara Boone, en 1892, con la tabla de planchar, Lillian Moller con la batidora eléctrica y el cubo con pedal o Marion Donovan, en 1951, con los pañales y compresas desechables. Uno de los inventos más liberadores para las mujeres fue el sujetador, patentado por Mary Phelps Jacobs en 1914, que retiró el corsé y permitió a las mujeres la práctica deportiva y un mayor movimiento. O los leotardos o pantis, patentados por la actriz Julia Newmar, que han permitido mejorar la comodidad en el vestir y han reportado mucho dinero a la industria.

En un terreno más general, las contribuciones femeninas han sido también constantes: Mary Anderson, en 1903, patentó el limpiaparabrisas incorporándolo a la incipiente industria automovilística; Catherine Blodgett patentó en 1938 el cristal no reflectante, que ha sido utilizado con muchos propósitos, incluyendo la limitación de la distorsión en anteojos, microscopios, telescopios, cámaras fotográficas y lentes. Stephanie Kwolek es la inventora de la fibra kevlar, material sintético cinco veces más fuerte que el acero y extremadamente ligero y resistente al calor, empleado en chalecos antibalas, paracaídas, vehículos espaciales y otras aplicaciones. Erna Schneider Hoover patentó el sistema automatizado de conmutación telefónica en los Laboratorios Bell, una de las primeras patentes de software de todo el mundo. Edith Flanigen, tras licenciarse en Química y Física inorgánica comenzó a trabajar en la Union Carbide Corporation, identificando, extrayendo y purificando varios polímeros de silicón para ser usados en procesos químicos. Entre ellos, el más importante el Zeolite, que se usa para refinar el petróleo y como catalizador para obtener gasolina más eficiente, más limpia y más segura. Gertrude Elion (1918–1999) trabajó en la lucha contra la leucemia y el herpes. A los 19 años se licenció en química con los máximos honores y, tras perder a su padre por el cáncer, decidió dedicarse a la investigación. En 1944 ya había sintetizado la Mercaptopurina-6 o «purinetol», la primera medicina importante para luchar contra la leucemia. En 1962 patentó el Imuran, un medicamento que facilita los trasplantes de riñón y que ayuda

al cuerpo a aceptar los órganos trasplantados; también desarrolló el Zovirax, una droga usada para luchar contra el herpes. Tuvo 45 patentes más. En 1988, le concedieron el premio Nobel en medicina junto con George Hitchings y James Black.

En Informática encontramos una situación similar: las mujeres están presentes desde los mismos principios de la informática, pero ausentes de los escritos. La primera de ellas, Ada Byron, la hija de Lord Byron, fue, junto con Babbage, la precursora del lenguaje informático; y en su honor se bautizó un lenguaje con su nombre: ADA. Pero no debemos olvidar a otras que la siguieron, como Grace Murray Hopper (1906—1992), *Amazing Grace*, que fue una científica especializada en Matemáticas y también una militar norteamericana, con grado de almirante, considerada una pionera en el mundo de la informática. Fue la primera programadora que utilizó el Mark I y entre las décadas de los 50 y 60, propició la aplicación de los compiladores para el desarrollo de los lenguajes de programación y métodos de validación.

Evelyn Berezin inventó en 1953 el primer ordenador de oficina, y cuando trabajaba en la empresa Underwood, el primer sistema de reserva de vuelos del mundo. Lynn Conway fue pionera en el campo de la arquitectura de computadores y la microelectrónica y en 1965 participó en el diseño del primer ordenador superescalar. Además, es transexual y activista. Anita Borg trabajó durante años en el diseño y la investigación de memorias de alta velocidad. En 1997 fundó el Instituto de la Mujer y la Tecnología, renombrado como Instituto de Ana Borg. Betty Snyder fue una de las seis programadoras del ENIAC. Junto a Grace Hopper participó en el desarrollo de los primeros estándares para COBOL y FORTRAN. En 1997 recibió el premio Ada Lovelace, uno de los más importantes en este campo, junto a Kay Antonelli, Marlyn Wescoff Meltzer, Ruth Lichterman Teitelbaum, Jean Jennings Bartik y Frances Bilas Spence, que también fueron programadoras del ENIAC. Bárbara Liskov es la creadora del lenguaje de programación CLU, un lenguaje que sentó las bases sobre las que luego se diseñaron los lenguajes de programación orientados a objetos, dando lugar al nacimiento de lenguajes como Ada, C++, Java y C#. Elaboró el *teorema de sustitución de Liskov*, que define cómo deben comportarse los objetos cuando utilizan herencia. Frances Elizabeth Allen es una pionera en el campo de la optimización de compiladores. En el 2006, se convirtió en la primera mujer en recibir el Premio Turing de la ACM.

También existe un grupo de informáticas especializadas en software malicioso (*malware*) en ámbitos relacionados con la seguridad y la piratería, como la polaca Joanna Rutkowska, que está considerada una experta mundial en *malware*, o Barbara Thoens que, formada en humanidades, es una de las pocas integrantes femeninas del CCC (Chaos Computer Club), grupo de élite *hacker* en Alemania. Jude Milhon, «St. Jude», era una *hacker*, programadora informática, escritora, defensora de los ciberderechos, creadora del movimiento ciberpunk y luchadora incansable por la participación activa de las mujeres en la red. Su famosa frase «Girls need modems» (las chicas necesitan módem) recorría las míticas BBS allá por los albores de Internet animando a las mujeres a aventurarse en los «placeres del *hackeo*». Jude Milhon entendía el pirateo (*hacking*) como el deseo de descubrir, pero también como una lucha.

Existen muchas más pero no es posible nombrarlas aquí. No obstante, estos ejemplos nos dan una idea del vigor de la tradición científica y tecnológica creada por mujeres.

Entre la bibliografía de referencia en relación a las mujeres en las ciencias y tecnologías tenemos, en primer lugar, el estupendo ensayo de [Margaret Alic](#), *El legado de Hipatia* (1991), que recorre en profundidad la historia de la ciencia creada por mujeres desde los orígenes. La recopilación de científicas de [Rita Levi-Montalcini y Giuseppina Tripodi](#) (2011) o de [Marilyn Bailey Ogilvie](#) (1986) permite conocer sus biografías más en detalle y el trabajo de [Mari Álvarez, Teresa Nuño y Nuria Solsona](#) (2003) es muy recomendable por su enfoque didáctico. Esta última autora, [Núria Solsona](#), ha trabajado en profundidad tanto la historia de las científicas como su adecuación al aula (2000; 2001; 2002a; 2002b; 2003; 2006a; 2006b; 2007; 2009), también en esta línea se encuentra el trabajo de [Mercè Izquierdo, Clara García y Núria Solsona](#) (2009). Las matemáticas están estudiadas por [Lourdes Figueiras, María Molero, Adela Salvador y Nieves Zuasti](#) (1998), [Lynn M. Osen](#) (1974) y [Xaro Nomdedeu](#) (2007), esta última con enfoque más didáctico. [Montserrat Cabré](#) (1993, 2000) sobre autoridad femenina y [Eulalia Pérez Sedeño](#) (2011b), tratando el lenguaje de las metáforas en ciencias, abordan otros aspectos de la tradición científica femenina. Esta última es también autora de las páginas del CSIC, de finalidad divulgativa, con información de científicas, <http://www.csic.es/web/guest/mujeres-ilustres> o *Las mujeres en la historia de la ciencia* ([Pérez Sedeño](#), 2005), así como de técnicas (<http://www.oei.es/salactsi/Invento.pdf>), a cargo, este último, de [Raquel Barcos Reyero y Eulalia Pérez Sedeño](#) (2014). También encontramos información sobre técnicas en la página *Inventors*, http://inventors.about.com/od/womeninventors/a/women_inventors.htm.

1.6.3. Música de creación femenina

Como en otros ámbitos de la cultura, las ininterrumpidas contribuciones de las músicas a lo largo del tiempo lo cambian todo, incluso los propios acontecimientos fundacionales, como el nacimiento de la ópera, unido no solo a Monteverdi, sino también a Francesca Caccini. Las obras de estas músicas fuerzan necesariamente la revisión de los géneros musicales, porque revelan la importancia de las creaciones de menor formato donde se aprecian distintos valores musicales, o la relevancia de otros espacios de ejecución y escucha, como los salones románticos, auténticos centros de innovación y creación musical ([Pilar Ramos](#), 2003), muy alejados de la concepción de «entretenimiento de señoritas» con la que se suelen conocer. Y esta revisión llega hasta las mujeres músicas del XX, incluidas todas aquellas que hacen música popular, como el flamenco, el blues, el rock, el pop o el jazz. Como en arte y literatura, la música cambia esencialmente cuando comprendemos en ella a las mujeres.

La tradición musical femenina se pierde en el principio de los tiempos. Tanto mujeres como hombres comenzaron a hacer música muy pronto. Y desde entonces, la música y la danza para las mujeres ha acompañado los momentos del nacimiento, muerte, boda, despedidas, acogidas y ahí se ha mantenido siempre. Aún hoy día perviven músicas y danzas antiquísimas, como la música *zar*, en Egipto, practicada por mujeres que la trans-

miten de madres a hijas. Uno de los instrumentos empleados, un tipo de arpa resonante, que solo se usa en la actualidad para esa música, es originario de la época faraónica y existía hace 3.500 años, como prueba un modelo que se encuentra en el Museo Egipcio de El Cairo. Los movimientos de cabello, circulares hasta el trance, recuerdan a los de las bacantes y junto al tempo de la música, progresivo, y su forma de transmisión materno-filial, conforman un particular y resistente universo femenino que ha empleado y emplea esta música y danza, desde antiguo, para hacer frente a los constreñimientos sociales.

Las mujeres han llegado a nuestros días practicando una forma de bailar y cantar que arraiga esa manifestación en lo cotidiano. Aunque compartida también por hombres, esta forma de entender la música y la danza es muy femenina: no demanda reconocimiento social, ni escenarios, ni gradilocuencias, está ligada a hechos cotidianos, a celebraciones de nacimientos o muertes, de bodas o reencuentros, de alegrías o penas habituales; está ligada al mundo en el que viven las mujeres. Pero por otro lado, también ha existido una participación más pública de las mujeres en la música popular de todos los tiempos. Las corrientes de música popular y callejera se pierden en el principio de la historia. Junto al baile y a la poesía o la narración han estado siempre presentes y conforman un poderoso espacio de creación, siempre menos sujeto a normas, más propicio a las innovaciones y, al mismo tiempo, más conservador de lo antiguo. En esta corriente popular, las mujeres han sido constantes protagonistas y no han dejado nunca de participar de forma muy activa y diversa. Desde las legendarias bailarinas de Gades o las músicas de la Grecia arcaica, la tradición de canto y baile popular se extiende hasta nuestros días.

En la tradición juglaresca española, por ejemplo, resultaban protagonistas imprescindibles las músicas, cantoras o danzarinas, que forman parte importante de esta tradición. Existen numerosísimas cantoras⁴⁶ árabes (Aller, Gurbindo y otras, 2009, 23), que dan muestra de la potencia de esta música creada por mujeres también en la cultura árabe y que dejaron huella indeleble en la tradición hispánica. Menéndez Pidal (1924, 43) señaló también esta influencia: «las cantoras musulmanas, por ejemplo, tuvieron que influir mucho en las cristianas», porque ellas fueron las que tuvieron una formación que les permitió desenvolverse profesionalmente con la música, el canto y la literatura. Establecieron un estándar de calidad. Las había que, con esa poca o mucha formación, llegaban a palacio y las había que convertían esta formación en un buen oficio, remunerado, tanto en la calle como en espacios semiprivados. Menéndez Pidal registra juglaresas y juglares prácticamente por toda la península. Encontramos entre las juglaresas moras desde las *ghawazee*, que eran artistas callejeras, gitanas que venían de Egipto —y que aún hoy se pueden encontrar en sus calles— que bailaban y tocaban crótalos y panderetas, hasta músicas, danzaderas o cantoras, de estilos muy diversos; entre ellas algunas artistas cuya formación y calidad de su ejecución musical, poética o de danza, les permitiría acceder a la corte. Las escuelas de juglaría, como las de Úbeda o Játiva, formaban a buena parte de estas artistas, músicas, cantoras y danzarinas que resultaban muy apreciadas, como vemos en los ejemplos que nos ofrece Menéndez Pidal (1924, 136): «se formaron en la

⁴⁶ «Dos libros recogen una cantidad impresionante de cantoras de los periodos omeya y abasida: el *Kitāb al-āgānī* de Abū-l-Faraṣ de Ispahān, y el *Kitāb al-Qyān* (*Libro de las cantoras*) de Ibn Al-Kalbī».

España árabe importantes escuelas de juglares; Úbeda, por ejemplo, fue famosa por sus doctos músicos [...] y por sus danzaderas, encantadoras de ingenio y habilidad» (1924, 139). A estas artistas, Menéndez Pidal (1924, 139) las sitúa incluso en bodas reales:

«Una de las escuelas más importantes de juglares musulmanes se albergaba en las calles de la morería de Játiva [...] En 1439 varios moros y moras de Játiva fueron a Navarra para actuar en las bodas del príncipe de Viana celebradas en Olite».

Incluso a algunas les fueron dedicadas piezas, como algunas de las composiciones del Arcipreste de Hita:

«nos encontramos con el Arcipreste de Hita, que declara haber compuesto muchas cántigas para cantaderas moras; tan familiar era entonces el arte del juglar musulmán, que el Arcipreste se toma el trabajo de enumerar todos los instrumentos que no sirven bien para acompañar *los cantares en arábigo*» (Menéndez Pidal, 1924, 138).

Por otro lado, la música y danza de la juglaría femenina bebe de tradiciones musicales y artísticas antiguas que recogen el legado, según Menéndez Pidal, de las legendarias bailarinas de Gades, y también el de los diferentes tipos de danza oriental de Egipto y Siria. De la misma forma, su práctica musical está relacionada con los crótales de las bailarinas de Gades, la darbuka y el ravel de origen árabe y otros instrumentos de cuerda y percusión. Menéndez Pidal sitúa a las juglaresas moras en esta antigua tradición y establece, a través de la cantadera, danzadera y soldadera medieval que las perpetuaron, una relación ininterrumpida que llega a nuestros días, con las cantaoras andaluzas o las cantadeiras gallegas.

«La denominación de cantadera fue la que se perpetuó [...] y hoy mismo las cantadeiras gallegoportuguesas y las cantaderas de otras regiones españolas, sobre todo las cantaoras andaluzas, continúan la vieja tradición» (Menéndez Pidal, 1924, 49).

Conocemos por Menéndez Pidal (1924) algunos de los nombres de estas juglaresas que continuaron esta tradición como María Sotil, la danzadera Graciosa, Mayor Pérez o Isabel la cantadera, entre otras. Pero entre ellas destaca María Pérez Balteira (Menéndez Pidal, 1924, 224–253; Carlos Alvar, 1985), a quien le dirigieron algunos poemas de escarnio, pero que fue apreciada y reconocida en su época. Tanto Eduardo Paniagua (2010) con *Cantos de mujeres en las tres culturas*, como Carles Magraner, Capella de Ministrers y otros (2013) en *La Cité des Dames. Música y mujeres en la Edad Media*, recogen y recrean parte de esa tradición. La relevancia de esta importante tradición popular femenina de la que bebe la literatura, la música y la danza, no la vemos reflejada en los manuales escolares.

Todo esto, en relación con la participación de las músicas, cantaderas o danzaderas en la tradición de música popular. Pero, además de esta tipo de contribución, existe

constancia desde la Antigüedad de obras de autoría individual femenina en la música. Uno de los primeros himnos para ser cantados que tienen autoría femenina pertenece a EnHeduAnna, hija de Sargón I. Más adelante hallamos los cantos de las griegas Safo de Lesbos, Corina de Tanagra o Erina, entre otras, de las que no nos ha quedado la música. Sin embargo, adentrándonos en la Baja Edad Media, encontramos pronto música religiosa, la creada por bizantinas. Entre ellas se encuentra la más conocida, Kassia, del s. IX, alguno de cuyos himnos, pertenecientes a la liturgia, todavía se cantan.

Pero sin duda alguna, la gran figura musical que nos depara la Edad Media es Hildegarda de Bingen. Mujer esencial en la época medieval, es la Leonardo da Vinci de la época: música, científica, mística, escritora, botánica, abadesa de gran poder e influencia e inventora de una lengua, la *lingua ignota*. Su música, muy particular por su utilización de intervalos de quinta (Josemi Lorenzo, 2009), es toda una muestra de monodía religiosa con características genuinas. Frente a ella, con monodía profana, está la Condesa de Dia, la única de las *trovaíritz* de las que nos queda la música de una pieza.

En el Renacimiento encontramos las primeras piezas de Madalena Cassulana, en Italia y de Gracia Baptista, en España.

El siglo XVII nos ofrece, a través de algunas de sus mejores compositoras, un buen muestrario de tipos o modelos de músicas: con ellas podemos vislumbrar cuáles eran las situaciones en las que habían podido componer e interpretar. La ópera y los madrigales de Francesca Caccini, las cantatas de Barbara Strozzi, las sonatas de Isabella Leonarda y las piezas de clave de Élisabeth Jacquet de la Guerre han salido de muy diferentes recorridos personales y sociales. El punto común de estos recorridos personales es el haber permitido a estas mujeres desarrollar su proceso creativo.

Francesca Caccini (1587–1641), *la Cechina*, pertenecía a una familia de prestigiosos músicos: su padre formó a todos sus hijos e hijas, que resultaron todos ellos muy buenos compositores e intérpretes. La familia formó el *Concerto Caccini*. Francesca está asociada al nacimiento de la ópera, pues si bien Monteverdi fue el primero que la compuso (*Orfeo*, 1607), la primera ópera representada fuera de Italia, en concreto en las bodas del rey de Polonia, fue la ópera de Caccini, *La liberazione di Ruggiero dall'isola d'Alzina*, estrenada con mucho éxito en 1625. Cuando se casó, pudo seguir desarrollando su carrera porque su padre negoció un contrato de boda que le permitía continuar con ella. Este tipo de contratos pactados resulta una práctica que fue utilizada por algunas de ellas. La pertenencia de Caccini a una familia de músicos, conocedores del oficio, fue lo que permitió y favoreció su carrera y la de sus hermanas.

Barbara Strozzi (1619–1667) fue hija ilegítima de un noble veneciano, pero que supo proporcionarle una educación acorde a sus dotes. Parece ser que fueron excepcionales tanto su musicalidad como su calidad vocal. Compuso cantatas que ella misma interpretaba y se reunía habitualmente con los músicos venecianos. Cuando su padre murió, y a pesar de no haberse casado y tener cuatro hijos, consiguió vivir de su música a través de los contactos que estableció en su academia. En el caso de Strozzi (recordemos, madre soltera de cuatro hijos), el apoyo e interés de su padre para que ella pudiera desarrollar sus dotes y, seguramente, la proverbial liberalidad de Venecia favorecieron su carrera. En

otros lugares las restricciones sociales hubieran resultado insalvables.

Isabella Leonarda optó por una de las vías más elegidas por las mujeres que tenían aspiraciones culturales: se hizo monja. Vocación, pero en esta elección también contaban otras cosas: la posibilidad de tener tiempo, dedicación, estudio, lectura, música, creación... eso tenía un valor. Isabella Leonarda tiene una considerable producción de sonatas, casi 200, junto con otras obras. Su producción pudo darse porque el claustro le permitió su dedicación a la música. Un recurso que también utilizaron otras mujeres.

Por último, Élisabeth Jacquet de la Guerre se movió bajo el mecenazgo de la corte. Su precocidad en la interpretación le permitió quedarse en la corte, donde fue educada. Se dedicó al clavecín, compuso varias óperas, de las que solo ha quedado *Céphale et Procris*, e introdujo la música italiana en Francia. Para Jacquet de la Guerre el mecenazgo de la corte resultó determinante como vía para desarrollar su obra. Un trabajo, por cierto, tanto el de Jacquet de la Guerre, como el de Caccini, Strozzi y Leonarda, muy reconocido y apreciado en su tiempo. Reconocimiento del que hoy en día no queda constancia.

En el siglo XVIII, la corte de M^a Teresa de Austria fue buen lugar para las compositoras. En Viena, destacaron Marianne Martínez, y Maria Teresia von Paradis, ciega, pianista y compositora, que desarrolló un método de aprendizaje de música para niños ciegos. Ambas, amigas de Mozart. Los salones, esos espacios de reunión propiciados por mujeres, comienzan a convertirse en lugares de creación cultural, y Marianne Martínez tuvo un salón musical muy concurrido en Viena. Entre las nobles encontramos compositoras como Anna Amalia de Prusia o Anna Amalia de Weimar, pero hubo también otras mujeres de la nobleza que recibieron una esmerada educación musical que se tradujo en composiciones. En Italia, encontramos a Anna Bon di Venezia.

Con el siglo XIX, esa restricción del espacio público que se impuso a las mujeres hace que los espacios privados, como los hogares, se conviertan en semipúblicos, puesto que en ellos se acoge a conocidos y amistades. Los salones musicales de Fanny Mendelssohn y Clara Schumann, dos de las grandes compositoras del XIX, estaban frecuentados por Liszt, Brahms, Schubert, los músicos más reconocidos del momento, que deseaban poder escuchar —y comentar— sus obras en ellos. Se organizaban veladas musicales donde se valoraban y comentaban las propuestas musicales, en ellas se decidía lo que después se interpretaba en público. Algunos de estos salones, como los mencionados de Schumann o Mendelssohn, resultaron verdaderos lugares de innovación.

Pero el siglo XIX se diversifica mucho. En Polonia está María Szymanowska, compositora y pianista, también con salón musical, y que resulta la antecesora de Chopin. Fue ella quien retomó las polonesas y los nocturnos, géneros que después Chopin desarrolló. Es la época de las grandes divas de la ópera, entre las que destacan las García, que también fueron compositoras: la Malibrán y su hermana, Pauline Viardot. También la hija de Pauline, Louise Heritte-Viardot, fue compositora. Más adelante encontramos a Augusta Holmes, con sus sinfonías, un género no muy habitual hasta entonces en las compositoras. Algunas otras de las numerosas compositoras del siglo son Mel Bonis, Teresa Carreño, Cecil Chaminade o la sufragista, compositora, lesbiana y dama del imperio británico —tras haber pasado por la cárcel— Dame Ethel Smith. Su ópera *The Snackers*

fue muy popular y se representó en muchas ocasiones.

Del siglo XX es imposible ni siquiera mencionar a las más importantes, pero apuntaremos algunos nombres. Germaine Tailleferre, del *Grupo de los Seis*, o Nadia y Lili Boulanger, la rusa Sofia Gubaidulina o la polaca Grazyna Bacewicz. En España, Matilde Salvador, Marisa Manchado, Zulema de la Cruz o Pilar Jurado. Sin embargo, la importancia de la música popular en este siglo se evidencia en el gran número de figuras que ha dado. También mujeres. Está el blues, repleto de unas cantantes que, tanto por sus letras como por su música, se mueven en otros parámetros sociales y vitales. El jazz, donde despuntan grandes cantantes, pero también instrumentistas. El rock, el rockabilly, el rock and roll y toda la diversidad de música popular.

El flamenco es otra de la música y baile del que las mujeres forman parte esencial. Al canto y al baile, por supuesto, pero también al toque. Hay guitarristas mujeres, seguramente desde siempre, puesto que encontramos registros gráficos desde el XIX.

En definitiva, se trata de espigar algunas de estas músicas a lo largo del tiempo para vislumbrar la línea ininterrumpida de sus creaciones. No se trata de hacer aquí una historia de la música creada por mujeres. Ya hay estudios que nos la ofrecen, como veremos a continuación. Todos los géneros musicales canónicos y no canónicos han tenido una manera de ser recreados, interpretados y asimilados por las mujeres. Sin embargo, de la misma forma que ocurre con otras creadoras, tampoco se las tiene en cuenta en el canon musical, tal y como plantea Marcia Citron (1993), y tampoco gozan de divulgación: apenas se pueden escuchar en conciertos o adquirir sus obras y ello actúa en detrimento de su re-conocimiento.

Existe mucha bibliografía y también discografía asociada que recoge esta producción musical femenina, tanto desde la crítica musical feminista como desde la historia de la música. El estudio de Julie Ann Sadie y Rhian Samuel (1994) y más tarde el de James Briscoe (2004) se han convertido en una referencia para conocer la producción de las músicas. La obra que coordinara Jane Bowers y Judith Tick (1987) ofrece un recorrido de mujeres y músicas desde la Edad Media hasta la mitad del siglo XX, donde se repara en la emergencia de las compositoras italianas en el XVII o de las compositoras británicas del XIX, entre otros, lo que nos proporciona el recorrido ininterrumpido y la tradición viva de las músicas.

Desde otra perspectiva tenemos el trabajo de Lucy Green (2001) o Marcia Citron (1993), que plantea la revisión del canon musical. En el ámbito español, encontramos el trabajo de Patricia Adkins (1995), Isabel Roselló (1998), Marisa Manchado Torres (1998), Josemi Lorenzo (1998, 2003), Pilar Ramos (2003) o la obra que coordinó Antonio Álvarez (2008) sobre compositoras españolas. Resulta muy interesante el estudio de Blanca Aller, M^a Jesús Gurbindo y otras (2009) por su formato divulgativo, que recoge las creaciones musicales de las mujeres a lo largo de todas las épocas y proporciona una visión general sobre esta tradición histórica. También está incluida la interpretación de una valiosa selección de obras que permiten recorrer, con creaciones musicales femeninas, todas las épocas. Por todo ello, resulta un material muy útil para el trabajo en el aula.

Entre las webs, algunas ofrecen partituras como <http://mujeresenlamusica.blogspot.com> con su archivo <http://mujeresenlamusica.es>, que contiene obra de compositoras o <http://mujeryguitarra.wordpress.com>, para compositoras de guitarra. Sin embargo, sería necesario realizar un gran trabajo de edición de las partituras de obras musicales femeninas. Faltan partituras. No se encuentran fácilmente, ni están a disposición de orquestas, bandas y agrupaciones musicales. Todo ellos dificulta enormemente su divulgación.

Dentro de la música popular del siglo XX, tenemos la obra de [Lucy O'Brien \(2013\)](#), que ofrece un panorama amplio de las mujeres en esta música. La participación más específica de las mujeres en el jazz la estudian [Sally Placksin \(1992\)](#), [Mary Unterbrink \(1983\)](#) o [Leslie Gourse \(1996\)](#), que recorre las instrumentistas de jazz desde los años 70 y cuyo apéndice contiene una amplia relación de músicas de jazz. También encontramos, entre otros muchos, el trabajo de [Mina Julia Carson y otras \(2004\)](#), el de [Gillian G. Gaar \(2002\)](#) sobre las músicas de rock o el de [Maria Raha \(2005\)](#) sobre punk e indie, recogiendo las propuestas musicales de Patti Smith, Eve Libertine, Debbie Harris o Hole. La bibliografía sobre estos temas es muy extensa y esto resulta una selección de muestra.

El flamenco es otro mundo del que ellas forman parte esencial. El trabajo de [Carmen García Matos \(2010\)](#), sobre mujeres en el cante flamenco o el de [Loren Chuse \(2007\)](#) sobre mujer y flamenco son algunos de los estudios que se hacen eco de esta poderosa presencia femenina en todos los ámbitos del flamenco: al cante, al baile y al toque.

La participación de las músicas y de su voz es singular y constante en todos los ámbitos: el blues, el rap, la música electrónica... pero no es posible abarcarlo aquí. Valga una pequeña muestra de bibliográfica que fundamenta esta participación femenina en la música popular del último siglo.

1.6.4. Arte de creación femenina

Plutarco ya dejó constancia de mujeres artistas de la Antigüedad, como Yaya de Cizico u Olimpia. Las hubo antes, en Egipto y en las culturas mesopotámicas, y las ha habido después, hasta nuestros días. No es concebible un arte sin artistas mujeres.

Las categorías del arte también se ven profundamente afectadas con las contribuciones femeninas, que consiguen difuminar esas artificiales y androcéntricas barreras entre arte y artesanía. Esta última, en general asociada a las mujeres, va ganando consideración y prestigio, y revelando espacios y manifestaciones artísticas no considerados hasta ahora. La tradición ininterrumpida de pintoras y artistas también nos muestra otras temáticas, otras manifestaciones y otras perspectivas del arte desconocidas hasta ahora ([Patricia Mayayo, 2003](#)).

La Edad Media encuentra a estas artistas en los conventos, donde muchas de ellas son iluminadoras. Conocemos a Ende (siglo X), iluminadora del Beato de Gerona, y también a la pintora gótica Teresa Diez, en el XIV, que tiene sus frescos «secos» en la iglesia de Santa Clara de Toro (Zamora).

En el Renacimiento y las épocas posteriores aumenta considerablemente el número de artistas, la mayoría de ellas reconocidas en la época y, de entre ellas, cabe mencionar a Artemisia Gentileschi, la gran pintora barroca. Las artistas trabajaban con éxito. Entre-

sacamos a Sofonisba Anguissola o la escultora *La Roldana*, en España; Lavinia Fontana o Marieta Robusti *la Tintoretta* en Italia, las grandes autoras del bodegón holandesas como Clara Peeters, Rachel Ruysch o francesas como Louise Moillon y Anne Vallayer-Coster. La retratista holandesa Judith Leyster o la veneciana experta en retratos a pastel, Rosalba Carriera. El neoclasicismo nos deja a la pintora suiza Angelica Kauffman, y con el siglo XVIII llega una de las más asentadas pintoras, que dejó un ininterrumpido legado de arte de creación femenina: Élizabéth Louise de Vigée-LeBrun. Contemporánea suya fue Adelaïde Labille-Guiard. Su huella se deja notar en pintoras como Guillermine Benoist, cuya obra *Portrait d'une negresse*, hoy en el Louvre, constituyó toda una bandera del abolicionismo.

A partir del siglo XIX, se multiplican todavía más las creaciones femeninas. Encontramos a Mary Cassat o Berthe Morrisot, a la genuina Suzanne Valadon, a la pintora pionera del arte abstracto Hilma af Klint y más adelante, ya en el XX, a Remedios Varo, Maruja Mallo, María Blanchard o Ángeles Santos, por citar las figuras ineludibles en España. La vanguardistas rusas como Natalia Goncharova o Liubov Popova, la pintura de Tamara de Lempicka, Frida Kahlo o Leonora Carrington y un sinfín de pintoras más conforman el abigarrado panorama del arte de creación femenina en el siglo XX, imposible de abarcar aquí. En definitiva, resulta evidente que no se puede comprender el arte sin tener en cuenta sus obras, sus temas, sus perspectivas.

Sobre arte tenemos numerosos estudios. Destacamos el de [Germaine Greer \(2005 \[1979\]\)](#) porque a pesar de que algunos datos sobre la localización y el estado de los cuadros deberían ser revisados, hace unos espléndidos comentarios a las obras y un recorrido detallado a través de la historia del arte de creación femenina. También nos presentan la genealogía de pintoras desde la crítica feminista el estudio de [Norma Broude y Mary Garrard \(1982\)](#) y la obra crítica de [Rozsika Parker y Griselda Pollock \(1981\)](#). En el ámbito nacional encontramos los trabajos de [Marian L. F. Cao \(2000\)](#), [Isabel Coll \(2001\)](#), [Pilar Muñoz López \(2004\)](#), [Victoria Combalía \(2006\)](#) o [Patricia Mayayo \(2003\)](#) entre otros muchos. [Rocío de la Villa](#) ha elaborado una bibliografía sobre arte y mujeres en España (<http://www.mav.org.es/documentos/BIBLIOGRAFIA%20Ha%20artistas%20espanolas.pdf>). La página web *Mujeres pintoras* (<http://mujerespintoras.blogspot.com>), ofrece parte de la obra y unas notas biográficas sobre más de mil pintoras.

1.6.5. Apuntes sobre la historia de mujeres

En historia los cambios son profundos también, además de constituir un área pionera en los estudios de mujeres y la recuperación de su protagonismo histórico. Estos cambios abarcan la esencia misma del relato histórico y afectan a innumerables aspectos como la propia periodización de la historia. Un ejemplo lo tenemos en el del Concilio de Trento, reconocido, sí, por su importancia en la Reforma y Contrarreforma, pero no se recuerda que supuso una significativa pérdida del poder y autonomía que hasta el momento tenían las mujeres en la iglesia y que cambió de forma notoria las prerrogativas femeninas y su autoridad dentro de la iglesia y la sociedad. Estos cambios también alteran la determinación de los periodos históricos, en los que no se tienen en cuenta aspectos fundamentales, como en el caso de la Edad Media, por ejemplo, donde el poder de las

grandes abadesas era considerable y donde el olvido de figuras de la envergadura de Rosvita de Gandersheim, en el siglo X, o de Hildegarda de Bingen en el XII, logran desvirtuar la comprensión de ese tiempo. Los estudios de mujeres señalan también la falta de categorización para abordar de forma más completa el estudio de la historia y reivindican la importancia del estudio de la familia como unidad de producción y reproducción. La reparación y revalorización de los espacios y las actividades que desarrollaban las mujeres resultan fundamentales para comprender las diferentes épocas. Todos ellos son factores que hacen que la historia y la memoria cultural se desdibuje y tome otras dimensiones. La necesaria reconstrucción de esta historia es la que permite entender y contextualizar adecuadamente el desarrollo y la importancia cultural de las mujeres.

En este ámbito, se han escrito libros de referencia como la *Historia de las mujeres* de DUBY y PERROT (1991–1993), en el ámbito occidental, aunque también es cierto que ha recibido críticas por parte de algunas representantes del feminismo de la diferencia sexual, como Rivera Garreta, que piensan que esa historia de mujeres es presentada más como una colección de agravios, que como una historia de los logros femeninos, de sus espacios de libertad, de poder o de creación.

En el ámbito hispano, encontramos las historias de Elisa Garrido (1997) e Isabel Morant (2005), o en periodos más concretos, la de M^a Antonia Bel Bravo (2002). Más reciente y como muestra del tipo de estudios más específicos, tenemos el trabajo de Ana Muiña (2008), que aborda el siglo XIX, el de Juan Francisco Maura (2005), que se ocupa de las españolas de ultramar en los siglos XV al XVII o el de Germán Vázquez (2004) sobre las piratas. En estos trabajos, además de ofrecer otras claves históricas, se pone en valor las aportaciones, actividades y espacios ocupados por las mujeres en la historia.

Estos estudios fuerzan la revisión del relato histórico con mayor urgencia, si cabe, que otras materias porque es en el recorrido histórico donde se insertan las contribuciones culturales de las mujeres. También somos conscientes de la dificultad de la empresa. Pero la adecuación de los libros de texto es una forma de empezar a trabajar en esta revisión. Un ejemplo es el libro *Femmes et hommes dans l'histoire: un passé commun (Antiquité et Moyen Âge)* de Claudine Marissal y otras (2013), financiado por la Fédération Wallonie-Bruxelles y el Institut pour l'Égalité des Femmes et des Hommes (http://www.avg-carhif.be/media/d_Femmesethommesdanslhistoire_71317.pdf).

1.7. Los libros de texto

Los estudios de mujeres, en su conjunto, han ido consolidando un saber que no había contado antes en nuestra tradición cultural: el de las mujeres. La visibilidad que todos ellos les han otorgado ha demostrado su activa participación a lo largo del proceso histórico, pero, sobre todo, estos trabajos han reconstruido y siguen reconstruyendo la genealogía del conocimiento femenino y, como cortinas que se descorren, han revelado otra visión de mundo donde las mujeres sí están presentes. De esta manera, esas contribuciones pasan a convertirse en nuevos referentes. Y eso representa un cambio trascendental tanto en la memoria cultural y en el conocimiento como en el orden social y simbólico. Y cuando cambian los referentes de cualquier disciplina del saber o del hacer humano, se

hace necesario reescribir los libros de texto.

En efecto, los manuales escolares son elementos esenciales para conformar una visión de mundo y la memoria colectiva, además de uno de los principales instrumentos que poseemos para la transmisión de un determinado orden social, cultural y simbólico. Los libros de texto, como señala [Nieves Blanco \(2000, 14\)](#), «no hacen sino reproducir visiones y concepciones dominantes». Estos manuales resultan un importante indicador para valorar los referentes sociales y culturales que se divulgan desde la educación. Ellos son «la herramienta a partir de la cual se reproduce, en la escuela, el *conocimiento legítimo*, o sea, el caudal de saberes culturales que el currículo escolar selecciona y ordena para su transmisión y aprendizaje» ([Carlos Lomas, 2002, 197](#)), no siendo, por tanto, ajenos a ideologías y hegemonías socioculturales. Y estos conocimientos y referencias contribuyen poderosamente a determinar el *canon cultural* que compartimos.

Las investigaciones realizadas hasta el momento muestran cómo el libro de texto se ha utilizado para ofrecer una visión parcial de la realidad; una realidad de la que se excluye sistemáticamente a las mujeres ([Gloria Espigado, 2004](#)). La visión de mundo androcéntrica de los manuales, de la que ya se dio buena cuenta a mitad de los años 80 en los estudios de [Montserrat Moreno \(1986\)](#), [M^a Carmen Moreno y Miguel Ángel Santos \(1986\)](#), [Pilar Heras \(1987\)](#) o [Amparo Moreno \(1987\)](#), parece seguir vigente. Y, a pesar de los reiterados estudios que han señalado otras fuertes carencias, como el sexismo en el lenguaje ([Eulalia Lledó y Mercè Otero, 1992](#)) o, más recientemente, una deficiente representación de modelos femeninos ([Nieves Blanco, 2000](#); [Rosa Peñalver, 2001](#)), los manuales continúan mostrándose deficitarios en esos aspectos.

La omisión de las mujeres de los textos educativos, es decir, su exclusión como referentes culturales y modelos, es uno de los factores que genera el desconocimiento actual de esta tradición de saber femenino ([López-Navajas, 2014](#)) y la convierte en una cultura no legitimada. Tal y como señala [Luce Irigaray \(1987\)](#), «en las sociedades patriarcales los conocimientos y los saberes producidos por mujeres no han creado tradición institucionalmente legitimada; no han creado genealogía socialmente visible». Una falta de visibilidad a la que han contribuido poderosamente los libros de texto. En palabras de [Amelia Valcárcel \(2008, 83\)](#), «con gran parte de la historia propia hurtada, sentimos confusamente que no somos herederas legítimas de ese mundo».

La falta de referencias de mujeres en los manuales fundamenta esa cultura femenina no legitimada y consagra una visión de mundo sesgada donde solo los varones parecen tener importancia. Esa falta de reconocimiento cultural lastra el posterior desarrollo social de las estudiantes, a las que se deja desprovistas de «genealogía socialmente visible», de modelos de identificación y por tanto, con menos recursos para su desempeño social y personal.

A tenor de lo que vemos en los libros de texto, donde apenas se ha avanzado en la inclusión de las mujeres en los contenidos de los manuales, parece que los estudios de género no han insistido suficiente o debidamente en ello.

Podemos encontrar, de hecho, significativos ejemplos que nos muestran las dificultades para ver esta exclusión: buenos proyectos de investigación e innovación educativa que buscan la inclusión —como las comunidades de aprendizaje ([Sandra Racionero, Sara](#)

Ortega, Rocío García y Ramón Flecha 2012 o Carmen Elboj, Ignasi Puigdemívol, Marta Soler y Rosa Valls 2002) desarrolladas por el grupo de investigación CREA liderado por Ramón Flecha—, siguen sin considerar las obras de escritoras cuando en sus tertulias dialógicas (R. Flecha, 1997, 2010; R. Flecha y otros, 2013) proponen como lectura esencial a «los clásicos»⁴⁷. Clásicos que no han sido revisados y que, por supuesto, apenas presentan escritoras, con lo que transmiten una serie de valores falsamente reconocidos por ellos como universales, pero que son claramente androcéntricos, pues son las expresiones y vivencias masculinas las únicas consideradas. Es un canon no representativo, que tiene excluida la producción literaria femenina; la histórica y la actual.

Este grupo de investigación —CREA— es reconocido por desarrollar proyectos cuya finalidad es la inclusión y la igualdad de oportunidades (como los de inclusión de las mujeres gitanas o sobre la violencia de género en la universidad) con muy buenos resultados y que se basan en lo que llaman «actuaciones de éxito», como las tertulias dialógicas o los grupos interactivos. Sin embargo, la falta de sentido crítico con la noción de la propia literatura y su *canon de clásicos* marcadamente androcéntrico donde las contribuciones de escritoras apenas son visibles, resulta un claro ejemplo de la dificultad que entraña, en la práctica, revisar críticamente nuestra memoria cultural.

1.8. El desconocimiento de la genealogía del saber femenino

La ignorancia sobre las contribuciones culturales y sociales de las mujeres está muy extendida y muy naturalizada la idea de que esta participación no ha existido. A pesar de que ellas siempre han estado presentes, en todos los momentos de la historia y la cultura, la falta de sentido crítico, largamente trabajada por mecanismos de encubrimiento y desautorización cultural que han calado muy hondo, nos ha llevado a normalizar el hecho de no saber nada de ellas: hemos dado por supuesto que o bien no pudieron o bien no supieron contribuir en nada. Y esto resulta una idea muy nociva y enraizada, que aparece de forma habitual incluso en los contextos donde menos se espera, como podemos ver en el siguiente ejemplo. Procede de un artículo de *El País Semanal* de 2013, titulado «Radiografía del posfeminismo»:

«... Eva mordió la manzana y sus hijas asumieron la condición de tener menos de todo. **Hasta que las primeras sufragistas salieron con sus faldas largas y sus *canotiers*.** Más de un siglo después, una mujer dirige Europa y otra el FMI. [...] políticas como la brasileña Dilma Rousseff o [...] Jóhanna Sigurdardóttir están definiendo un nuevo estilo de liderazgo femenino».

(Joana Bonet, «Radiografía del posfeminismo»,
El País Semanal, 2 de junio de 2013).

⁴⁷En <http://confapea.org/tertulias/clásicos> (captado el 2-02-2015), sitio web centrado en las tertulias dialógicas, leemos algunos de los criterios que permiten seleccionar una obra clásica: «que la obra y el/la autor/a aparezcan en una enciclopedia de literatura o general o que se le haya concedido un premio Nobel». Estos son lugares de donde suelen estar excluidas las grandes obras literarias escritas por literatas y se retroalimenta esta exclusión.

Como observamos en lo remarcado en negrita, la periodista hace *tabula rasa* desde el principio de los tiempos (Eva) hasta las sufragistas, como si en todos esos siglos las mujeres no hubieran hecho contribuciones ni creaciones, como si no hubiera nada relevante que contar hasta las sufragistas. Para más tarde, además, apuntar modelos de mujer en el poder —Merkel, Rousseff, Sigurdardóttir, Lagarde—, como si fueran nuevos.

Si la periodista —en este caso— conociera la historia, tendría ejemplos de mujeres ejerciendo el poder —que son a los que ella hace referencia en su artículo en concreto— desde la Antigüedad. Desde Hatshepsut en Egipto, la tirana Artemisia de Halicarnaso en Grecia, pasando por Zenobia, en Palmira, o Boudica, en Britania, las emperatrices bizantinas, las reinas cristianas o las sultanas árabes, hasta las grandes monarcas europeas como M^a Teresa de Austria o Catalina *la Grande*, muchas mujeres han ejercido el poder de diferente manera, de forma explícita o en la sombra. Todas ellas conforman una genealogía de gestión del poder donde también nuestras contemporáneas se inscriben. Sin embargo, al desconocer estos datos o al sentirlos como excepcionales, la periodista los ha obviado por completo. La naturalización de esa ausencia le ha permitido presentar a las actuales líderes como una excepción en la historia y una novedad contemporánea. Ambas cosas falsas. Pero no por ello, menos comunes.

Por su parte, el sistema educativo, elemento esencial de la divulgación cultural, como ya hemos apuntado, se encuentra participando de esta omisión a través de viejas estrategias de exclusión. Como señaló Montserrat Cabré (1993, 50): «Una de las estrategias utilizadas repetidamente para negar autoría y autoridad a las mujeres ha sido la negación de precedentes». A ello no son ajenos los libros de texto.

Por otro lado, «considerar ciertas actividades desarrolladas por mujeres como “excepcionales” o como “maravillas”, [...], ha abierto la puerta a desacreditar estas realizaciones, porque “excepción” implica regla creada y aceptada» (Montserrat Cabré, 1993, 50). Y eso es lo que ha ocurrido. Las escasas menciones quedan impregnadas de un carácter de excepcionalidad que las anula como creadoras de conocimiento relevante en cualquier tradición, ya sea artística, literaria, musical o científica. No obstante, desde siempre, ellas se han querido autorizar reconociendo una genealogía en la que se han inscrito. Así lo hacen ya Christine de Pisan o Laura Ceretta (Montserrat Cabré, 1993, 47–50) con la intención de dotarse de autoridad.

Sin embargo, como afirma Christine Planté (1998) «la regla más bien sería que las mujeres no son ninguna excepción en la producción de conocimientos importantes, al participar repetida y continuamente en esta generación de conocimiento». Algo que puede parecer una reivindicación muy actual, pero que en realidad han formulado y reformulado mujeres a lo largo de la historia, por lo menos, desde Christine de Pisan; lo que ocurre es que ha sido una idea que no ha tenido transmisión (Cabré, 1993). Y esta falta de transmisión ha resultado en ocasiones fatal.

Las palabras del diario de Clara Wieck-Schumann, en 1839 (citada por Pilar Ramos, 2003) muestran, mejor que nada, lo pernicioso de esa falta de transmisión de los referentes femeninos, de ese desconocimiento de la genealogía anterior, que se plasma en la dificultad para desarrollar el talento y la inseguridad con la que se enfrenta quien no se ve amparada por una tradición en la que apoyarse.

«Antes creía tener talento creativo, pero he abandonado esa idea: una mujer no debe desear componer —no hubo nunca ninguna capaz de hacerlo—. ¿Y quiero ser yo la única? Sería arrogante creerlo».

(Clara Wieck-Schumann, *Diario*, 1839).

El desamparo donde se encuentra y la falta de autoridad de quien no se reconoce en una tradición musical anterior, llevan a pensar a Clara Wieck-Schumann que no tiene talento. Lo pernicioso del desconocimiento de sus antecesoras, producido por su exclusión del *canon* musical («no hubo nunca ninguna capaz de hacerlo») asienta esa inseguridad. Por supuesto, antes de Clara, cientos de músicas habían compuesto, pero el hecho de no conocerlas interfiere en su producción y en su propia consideración como sujeto creativo. Esta falta de conciencia de la tradición musical femenina —derivada del desconocimiento—, que le hace creer que la música es un ámbito solo para los hombres, se vuelve inhabilitante para ella. Y de alguna forma también a nosotras y nosotros nos llega a afectar, que perdimos la música que Clara podría haber compuesto de haberse considerado una creadora de pleno derecho, de haberse visto respaldada por una tradición musical femenina.

Por eso, es responsabilidad también de las creadoras alcanzar el reconocimiento, a pesar de que, tal y como indica [Benegas \(2005\)](#) referido a las poetisas:

«Muchas dicen que no les interesa entrar en las luchas intestinas del campo; pero conviene recordar que esa es la vía para obtener los beneficios simbólicos, derivados de los materiales: la estima y el lugar en la historia literaria que merecen sus obras. Al resignarse a no ver reconocido su trabajo, no legan nada a las que vienen detrás, que han de empezar desde cero. Pues si los autores sufren lo que Harold Bloom llama la angustia de la influencia, ellas padecen de algo previo: la angustia de la autoría. Es decir, la ausencia de precursoras que legitimen su quehacer».

1.9. *Sin pasar a lo escrito*

En teoría feminista ha sido analizado y formulado «el hecho de que las mujeres *no pasamos a lo escrito*, es decir, que existimos en la realidad pero que no formamos parte de la historia» ([Redondo, 2001](#)). Algo que hemos podido comprobar con la *ley Lina Vanucci*, formulada por Luisa Muraro, mencionada anteriormente. En esta desaparición de la mujer de la memoria escrita que «es la consecuencia de un orden social patriarcal que ha eliminado culturalmente a la mujer y ha generado un claro vacío cultural» ([Alicia Redondo, 2001, 212](#)), los libros de texto tienen una importante responsabilidad.

Diferentes mecanismos de discriminación se han utilizado sistemáticamente para relegar a las mujeres del ámbito cultural y hurtarles relevancia social. Ya hemos mencionado algunos de los más importantes. No obstante, [Joanna Russ](#) en su libro *How to suppress Women's Writing* (1983) determina 11 formas de exclusión y desacreditación de las mu-

jeros que comentamos brevemente, y que ofrecen un abanico muy esclarecedor de los mecanismos de discriminación.

1. *Prohibiciones*. Las que impiden a las mujeres el acceso a las herramientas básicas para la escritura.
2. *Desautorización*. Cuando las estructuras sociales y culturales ignoran o devalúan la escritura de las mujeres.
3. *Denegación de autoría*. Cuando se niega que una obra esté escrita por una mujer o se le atribuye directamente a un hombre.
4. *Desacreditación*. Cuando se intenta demostrar que su obra no tiene calidad, o que es peor de lo que se dice o no debería haber sido escrita o no merece ser recordada.
5. *El doble estándar de contenido*. Cuando un conjunto de experiencias (las masculinas) se considera más valiosa que otra (las femeninas). De aquí deriva la determinación de criterios de calidad espurios.
6. *Falsa catalogación*. Cuando catalogas a las mujeres artistas o creadoras como esposas, madres, hijas, hermanas o amantes de los artistas masculinos.
7. *Logro aislado*. Cuando se afirma que solo una pequeña parte de la producción de una escritora es buena, es decir, que no es que la literata sea buena, sino que ha tenido un momento de brillantez o de buena suerte.
8. *Excepcionalidad a la norma*: La consideración de que las escritoras son excepcionales, anómalas, atípicas y excéntricas, es decir, que son hechos aislados que no crean conocimientos ni genealogía.
9. *La falta de modelos*. Cuando, para reforzar la dominación masculina en los cánones literarios, se excluye de él a las literatas con el fin de no ofrecer modelos de inspiración y conducta de escritoras. Es la ya mencionada, en palabras de [Cabré \(1993\)](#), «negación de precedentes».
10. *Rechazo de identidad*. Cuando las mujeres se sienten obligadas a negar su identidad femenina con el fin de ser tomadas en serio.
11. *Degradación de la imagen*. Popularizar obras que contienen tipos y caracterizaciones denigrantes de las mujeres.

Encontramos ejemplos de todo tipo que van desde la desautorización moral (M^a Rosa Gálvez o Maria Sibylla Merian); la atribución de su producción a varones (Trótula de Salerno, Teresa Díez o Sofonisba Anguissola), hasta el rechazo de identidad —muy habitual en el XIX— o la minusvaloración de su obra (*George Sand* o *Victor Català*), la consideración de excepcionalidad o la falta de modelos, «la negación de precedentes» a la que se refiere [Cabré \(1993, 50\)](#).

El sistema educativo articula esta discriminación a través de varios de estos mecanismos. Tras el análisis de los contenidos comprobaremos los que siguen vigentes. No obstante, entre los que siempre ha utilizado la educación se encuentran, en primer lugar, la «negación de precedentes» o *falta de modelos*: la escasísima mención de mujeres como referentes culturales es la causa de este desconocimiento, de esta *falta de modelos*, tan sistemática, que llega a hacer creer que no han existido. Esta misma razón es la que provoca la consideración de *excepcionalidad* de las pocas escritoras y artistas que son mencionadas, al aparecer desprovistas de genealogía y como elementos aislados.

Otro de los mecanismos que dejan honda huella en los contenidos educativos es el *doble estándar de contenidos*, puesto que los referidos a mujeres y la producción femenina no son reconocidos, al no responder al estándar androcéntrico. De ahí se deriva la falacia de los «criterios de calidad», que en realidad no son tales, puesto que solo son capaces de valorar la producción de los hombres, los contenidos que se consideran legitimados, pero se muestran incapaces de hacer una valoración crítica de obras de creación femenina, lo que invalida esos supuestos de «calidad». Este *doble estándar de contenidos* marca también la determinación del canon cultural y literario.

Por último, los contenidos académicos son receptivos a la *desautorización* moral que han sufrido algunas escritoras y a la *desacreditación* de sus escritos, puesto que no incluyen ni consideran ninguna de las autoras que han sido víctimas de esta desautorización y, con ello, reafirman el prejuicio en el que se ha basado la desautorización.

Las implicaciones que esa ausencia, causada por estos mecanismos de ocultación, tiene en el acervo cultural común, así como el empobrecimiento cultural al que aboca, los explicaba muy bien [Antonio Muñoz Molina](#) en el artículo ya citado dedicado a la Biblia de Casiodoro de Reina, donde hacía referencia al desconocimiento de esta obra como la causa de que no haya «podido ejercer ninguna influencia vivificadora» en la posteridad.

Los mecanismos de exclusión que se dan en los contenidos académicos del sistema educativo deben llevarnos a una reflexión sobre qué tipo de memoria cultural conformamos con esta educación que comparte toda la ciudadanía. La responsabilidad es mayúscula. Como remarca [Josemi Lorenzo](#) (2007, 62),

«falta una crítica en profundidad al concepto de “cultura” desde la propia Historia Cultural, a fin de saber si el tributo ideológico e historiográfico que se le tributa a esa noción de cultura (la formal, académica) que excluye las demás es pareja a lo que ésta ha revertido en beneficio de toda la sociedad».

Mientras creamos leyes e iniciativas sociales que parecen buscar la igualdad de oportunidades, en un baluarte tan esencial como el sistema educativo el igual reconocimiento de los méritos de unas u otros o las aportaciones de las mujeres son casi inexistentes, originando, de esta forma, no solo flagrantes desigualdades, sino también transmitiendo una cultura excluyente, empobrecida y empobrecedora.

Por ello, con el análisis que el presente trabajo aspira a realizar, se busca también comprobar qué mecanismos de exclusión siguen vigentes en los contenidos del actual sistema educativo. Tener conciencia de ellos ayudará a delimitar áreas de carencia de las asignaturas, así como categorizaciones y temporalizaciones que no responden a la

trayectoria, siempre diferenciada, de hombres y mujeres. La delimitación de estas áreas junto con el análisis de personajes y el indicador de equitatividad (**IEG**) servirán para establecer el estado en que se encuentra cada asignatura y por tanto, poder realizar una propuesta de adecuación del discurso.

Otro de los aspectos que nos interesa conocer es la cantidad y los tipos de personaje o modelos de identificación que pueden encontrar las estudiantes —ellas en concreto— en los textos. Ya hemos hablado antes de su importancia. Esos modelos resultan determinantes a la hora de definir sus identidades individuales, y también sociales, en una etapa vital, la adolescencia, donde se desarrolla este proceso. A quienes les sean ofrecidos un mayor número y variedad de modelos, tendrán mayores posibilidades de desarrollo social, porque la constatación en la actualidad de sus contribuciones en el pasado —constatación que también se produce a través de la variedad de modelos propuestos— proporciona a los estudiantes, ellos y ellas, reconocimiento social y los legitima como ciudadanos de pleno derecho. Y ellas no están en la misma situación que ellos: parece que la educación más bien las deslegitima y les roba autoridad.

1.10. Reconocimiento cultural y autoridad social de las mujeres

El desconocimiento del saber femenino lleva aparejada, para ellas, una notoria falta de reconocimiento cultural. Esto es una realidad constatada por numerosos estudios. Y cuando no se reconocen los méritos de las mujeres en la construcción común, difícilmente se les puede conceder valor social.

De todas formas, es justo reconocer que hasta el momento se han obtenido importantes logros, aquellos que se conformaron como reivindicaciones históricas: la igualdad de mujeres y hombres frente a la ley, el derecho al voto, los mismos derechos y deberes ciudadanos y el acceso a la educación, que en España no se consiguieron hasta la llegada de la democracia. Sin embargo, esto no ha llegado a conseguir el reconocimiento social de las mujeres como individuos de pleno derecho.

A pesar de que desde hace más de tres décadas salen más mujeres que hombres de las licenciaturas de nuestras universidades —ya en 1982–1983, había un 53,7 % de licenciadas e ingenieras (Eulalia Pérez Sedeño, 2003, 16)— y, por tanto, contamos desde hace tiempo con un alto número de mujeres profesionalmente muy preparadas en todos los ámbitos, no hemos visto que esa capacitación haya revertido en el acceso a puestos de poder y reconocimiento.

En el ámbito académico y científico, los datos nos ofrecen una recurrente gráfica en forma de tijera que muestra la trayectoria de los estudiantes, ellos y ellas, y la carrera docente. Las mujeres son más y se licencian más, pero llegan a menos puestos de responsabilidad académica. El número de catedráticas, por ejemplo, aumenta de forma muy lenta. En la Figura 1.1 (Comisión Europea, 2013) —una clara representación de lo que llamaríamos *techo de cristal*— se puede ver que las diferencias se acentúan a partir de la entrada en la carrera académica (Grado C).

Figure 3.1: Proportions of men and women in a typical academic career, students and academic staff, EU-27, 2002–2010

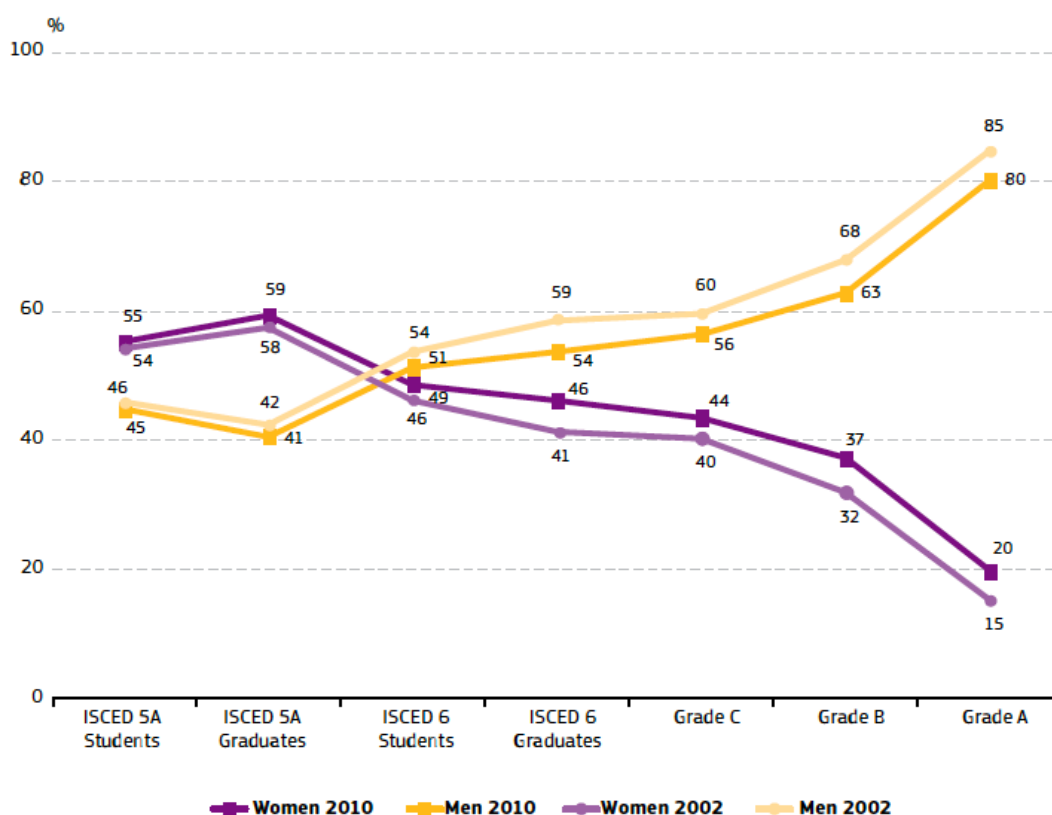


Figura 1.1: Porcentajes de hombres y mujeres en la carrera académica (Comisión Europea, 2013). Los grados a los que hace referencia la gráfica son, en orden de exposición: Estudiantes, Graduados, Doctorandos, Doctores, Ayudantes doctores (C), Titulares de Universidad (B), Catedráticos de Universidad (A).

En el mundo literario y cultural nos encontramos con parecida situación. [Laura Freixas \(2000, 2010\)](#) ofrece significativos datos sobre el reconocimiento de las escritoras dentro del ámbito cultural y apunta algunos de los mecanismos que se utilizan para devaluar la escritura de mujeres.

En el ámbito periodístico encontramos que en las colaboraciones en periódicos su presencia es minoritaria, las obras de las escritoras aparecen menos difundidas y reseñadas y, además, las críticas literarias que las comentan infunden un tono menospreciativo a lo que consideran «literatura femenil»: las atribuciones a lo femenino son negativas. Tal y como comenta [Freixas \(2010\)](#), sigue siendo norma considerar lo masculino como universal y lo femenino como particular.

Tabla 1.1: Presencia de mujeres en los Premios Nacionales de Literatura.

PREMIOS NACIONALES	EDICIONES	HOMBRES	MUJERES	% MUJERES
Cervantes	36	33	3	8 %
de las Letras	27	24	3	11 %
de Narrativa	32	31	1	3 %
de Poesía	32	29	3	9 %
de Obra Dramática	19	18	1	5 %
de Ensayo	32	31	1	3 %
de Historia	30	29	1	3 %
de Literatura Infantil y Juvenil	34	27	7	21 %
de Mejor Traducción	38	33	5	13 %
de Obra de Traductor	22	18	4	18 %
TOTALES				10 %

Fuente: *Mujeres y Cultura: Políticas de Igualdad*, Guatier (coord.) (2011). Datos de 2010.

Tabla 1.2: Presencia de mujeres en los Premios Nacionales de Arte.

PREMIOS NACIONALES	EDICIONES	HOMBRES	MUJERES	% MUJERES
Príncipe de Asturias	29	29	0	
de Artes Plásticas	54	47	7	13 %
Velázquez	8	7	1	11 %
de Fotografía	18	15	3	17 %
de Artes Visuales [gc]	15	13	2	
de Cinematografía	39	33	6	15 %

Fuente: *Mujeres y Cultura: Políticas de Igualdad*, Guatier (coord.) (2011). Datos de 2010.

Tabla 1.3: Presencia de mujeres en los Premios Nacionales de Artes Escénicas y Música.

PREMIOS NACIONALES	EDICIONES	HOMBRES	MUJERES	% MUJERES
de Teatro	45	29	9	20 %
de Circo	21	12	2	10 %
de Música	60	49	7	12 %
de Danza	34	15	16	47 %
de Teatro Autores Noveles Calderón de la Barca	28	21	7	25 %

Fuente: *Mujeres y Cultura: Políticas de Igualdad*, Guatier (coord.) (2011). Datos de 2010.

Si observamos los datos de las Tablas 1.1, 1.2 y 1.3, sobre el número de mujeres en los Premios Nacionales, estos nos siguen ofreciendo cifras muy bajas de presencia (Andrea Gautier (coord.), 2011). Entre los premios nacionales, el de Danza, un ámbito muy feminizado, es el que obtiene una cifra alta —47 %—, pero ni siquiera alcanza la mitad. El de Literatura juvenil y el de Teatro son los únicos que alcanzan el 20 % de representación. El resto de cifras se encuentran por debajo de ese porcentaje, con el factor

Tabla 1.4: Presencia de mujeres en las Reales Academias.

REALES ACADEMIAS	AÑO 2013			
	MUJERES	HOMBRES	% MUJERES	% HOMBRES
Real Academia Española	5	35	12,5	87,5
R.A. de la Historia	5	31	13,9	86,1
R.A. de Bellas Artes de San Fernando	2	54	3,6	96,4
R.A. de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	3	44	6,4	93,6
R.A. de Ciencias Morales y Políticas	1	40	2,4	97,6
R.A. Nacional de Medicina	2	46	4,2	95,8
R.A. de Jurisprudencia y Legislación	1 (electa)	31	3,1	96,9
R.A. Nacional de Farmacia	7	38	15,6	84,4
TOTAL ACADEMICOS/AS	26	319	7,5	92,5

Fuente: Pilar Vicente de Foronda. *Investigaciones Feministas* (2013).

añadido de que a medida que el premio tiene mayor resonancia, menor representación femenina tiene —o incluso ninguna, como el Príncipe de Asturias de Arte—. El Nacional de Ensayo, Historia, Obra dramática y Narrativa tan solo tenían, en 2010, una ganadora por género. Toda una falta de reconocimiento a la ingente labor de escritura talentosa que realizan las literatas y las artistas.

En la participación de las mujeres en las Academias, importante por lo que implica de reconocimiento social y referente de autoridad, nos encontramos igualmente con una escasa representación. Los datos de la Tabla 1.4 (Freixas, 2010, 95–98) muestran el obsoleto estado en que se encuentran las academias, que en este momento actúa más como un demérito para ellas que otra cosa. Hace más de 30 años que salen más filólogas, lingüistas, escritoras, traductoras o periodistas de las universidades españolas. Entre ellas tenemos un buen número de reconocido prestigio, sin embargo la R.A.E. sigue sin incorporarlas. Y qué decir de la Academia de Ciencias Morales y Políticas —por comentar solo dos, pues todas ellas ofrecen datos de representación bochornosos— que tiene una única representante, a pesar de que las grandes figuras de la ética en España son mujeres: Amelia Valcárcel, Celia Amorós, Victoria Camps o Adela Cortina, entre las más conocidas. Todas ellas ofrecen una representación femenina que deja en evidencia que el criterio de selección que se sigue no es el de mérito, sino el de sexo. Esta mayoría representativa de varones, distribución que no se corresponde con los méritos culturales de los y las especialistas en el ramo, acaba dejando en mal lugar el nombre de las academias, que ven cómo su prestigio queda en entredicho y pierden autoridad: van dejando de ser representativas y se van convirtiendo en un obsoleto círculo de varones, alejado de los avances en las especialidades y cada vez con menor representación social.

Por ello, esta situación general de falta de reconocimiento de las contribuciones culturales y sociales de las mujeres afecta también —y en consecuencia— a uno de los valores

más esencialmente democráticos: la meritocracia.

La falta de reconocimiento —la omisión— de la tradición cultural femenina resulta un elemento clave para entender esta desigualdad. Y la educación obligatoria tiene un papel fundamental en este olvido, pues conforma y perpetúa un *canon* que las excluye de sus referentes y menosprecia sus méritos, adulterando la cultura y generando desigualdades sociales de hondo calado. El reconocimiento de las contribuciones culturales de las mujeres resulta, por un lado, condición indispensable para alcanzar la autoridad social que les corresponde a las mujeres y, por otro, elemento esencial para alcanzar la madurez cultural que, como sociedad, todavía nos falta.

1.11. El sexismo en el material escolar

Desde que en 1978 la Constitución Española sancionara la igualdad de sexos ha existido la preocupación por el análisis de los sesgos sexistas en el material escolar. El sexismo fue reconocido muy pronto como uno de los factores importantes que influyen en el currículo escolar (Jurjo Torres Santomé, 1991). Uno de los aspectos donde se manifiesta es, junto al lenguaje y a la representación de las mujeres —entre otros indicadores—, en la presencia o ausencia de mujeres en los contenidos. Sin embargo, ha sido en los últimos años —y debido a los concluyentes datos proporcionados por los estudios sobre las mujeres en la historia— cuando este aspecto se ha ido considerando cada vez más relevante.

Los primeros trabajos que estudiaron el sexismo en el sistema de enseñanza español se centraron en el material escolar de EGB y BUP de los años 80, y establecieron como objeto de estudio, sobre todo, el lenguaje y las imágenes, por su poder para crear estereotipos. Algunos de estos primeros trabajos ponen de manifiesto la discriminación sexista que existía tanto en los libros de texto en general —los estudios de Amparo Moreno (1987) y Pilar Heras (1987)— como en asignaturas concretas como Lengua, Sociales y Matemáticas (Montserrat Moreno, 1986); también se pone de relieve muy pronto (M^a Carmen Moreno y Miguel Ángel Santos, 1986) que los contenidos de Historia son discriminatorios. Entre estos estudios que analizan el sexismo en el material escolar destacan, por su mayor extensión, los de Nuria Garreta y Pilar Careaga (1987) y el que coordinó Marina Subirats (1993). Este último trabajo, además del análisis de los libros de texto, estableció un sistema de indicadores para analizar el sexismo en los materiales escolares. Todos estos estudios concluían con la fuerte presencia de elementos sexistas en los manuales.

En el 2000, los estudios de Nieves Blanco (2000) —también por estas fechas aparece el del IMOP (2000)— y después el trabajo de Rosa Peñalver (2001), advierten una ligera mejoría en algunos aspectos como las imágenes y el lenguaje, a pesar de que, como señaló Blanco (2000) en sus conclusiones, el abuso del genérico que universaliza lo masculino y oculta lo femenino sigue estando muy presente. Son estas autoras las que conceden una mayor importancia a la ausencia de mujeres en los contenidos porque la entienden como una inexistencia de modelos —que sí existieron pero que no aparecen en los libros— que deja sin referencias a las mujeres. Podemos encontrar un estado de la cuestión sobre estas investigaciones en Carlos Lomas (2002, 199–205) y Gloria Espigado (2004, 120–125). Esta autora ofrece los datos contrastados de los diferentes estudios aquí mencionados

(Espigado, 2004, 120–121): en ellos observamos que la presencia de las mujeres en los textos apenas ha aumentado en todo ese tiempo.

El presente trabajo se inserta también en esta línea del estudio del sexismo en el material escolar, ya que sus resultados aportarán información sobre el estado de la educación. Sin embargo, el análisis se ha realizado sobre personajes y obras, para evaluar su presencia como modelo cultural y sus creaciones en artes, ciencias, tecnología, literatura, música y en todas las áreas, así como para conocer el estado en que se encuentran los contenidos. Por ello, este análisis no ha estado centrado en las imágenes y el lenguaje, objetos preferente de estudio hasta la fecha y de una importancia determinante. Aunque los datos de los estudios de Gloria Espigado (2004, 120–125) presentan una evolución apenas favorable, sí que empieza a existir sobre estos temas conciencia social de su importancia y diferentes iniciativas se llevan a cabo con esta finalidad (como manuales de uso no sexista del lenguaje, mayor presencia y diversidad de modelos femeninos en imágenes, tratamientos menos sexistas del cuerpo femenino). Sin embargo, no ocurre lo mismo con la importancia de la huella cultural de las mujeres. Sobre este aspecto nos mostramos muy acríticos, no nos resulta extraño que la presencia y los hechos de mujeres no aparezcan en los contenidos escolares. Este vacío sobre las mujeres lo vivimos con normalidad. Ese desconocimiento —no sabemos apenas nada de las mujeres en las diferentes épocas o en las corrientes culturales— no causa extrañeza. Tenemos naturalizado (el pensamiento patriarcal que compartimos) que ellas no han podido contribuir demasiado o, al menos, no en asuntos de relevancia como para ser mencionadas. Y sin embargo, las implicaciones de esta ausencia son enormes en el aspecto social y cultural.

De ahí el interés en centrar este análisis en el rastreo de la huella cultural de las mujeres en los contenidos, hasta el momento, apenas analizado.

1.12. La normativa vigente sobre educación

También desde el terreno legislativo encontramos problemas con los actuales contenidos escolares. En concreto, leyes —incluida la reciente LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa)— que parecen ir por delante de lo que aparece en los libros de texto, pues, en desacuerdo a lo legislado, el sistema educativo no está cumpliendo bien la función de formación de la ciudadanía, ni a la hora de transmitir «los referentes culturales básicos» (referentes que, por supuesto, deben comprender a mujeres y hombres, por eso son básicos), ni a la hora de «proporcionar una educación en igualdad de oportunidades». Aspectos, ambos, que se recogen explícitamente como puntos fundamentales por toda la normativa vigente en educación y cuyo incumplimiento es, en la práctica, manifiesto.

Tanto la LOMCE —así como la antigua LOE, puesto que en este aspecto no se han cambiado apenas sus enunciados— como el Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, sancionan la educación en igualdad de oportunidades y la obligación de transmitir «los referentes culturales básicos». Se hace mención explícita de la obligación por parte del alumnado de adquirir «los aspectos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico,

científico y tecnológico». De tal forma aparece recogido en la LOMCE, en el capítulo III, artículo 22, *Principios generales*, en el apartado 2, así como en el artículo 23, *Objetivos*, donde el apartado j) y l) lo incluyen explícitamente. De la misma manera, en el Real Decreto 1631/2006, también queda perfectamente reflejado este punto tanto en el artículo 2, *Fines*, donde aparece como la primera finalidad de la ESO, como en el artículo 3, *Objetivos de la ESO*, cuyos objetivos j) y l), como podemos observar a continuación en el extracto de la normativa, hacen referencia expresa a este aspecto.

Por otro lado, en relación a la equidad y la discriminación, la LOMCE, en el Capítulo 1, en su artículo 1, *Principios*, en los apartados b), c) y l), así como en el artículo 2, *Fines*, en el apartado 1b), y en el capítulo III sobre Educación secundaria obligatoria, en el artículo 23, *Objetivos*, en los apartados c) y d), y también en el Real Decreto 1631/2006, en su artículo 3, *Objetivos de la Educación secundaria obligatoria*, en el apartado c) y d), que se encuentran reproducidos a continuación, dejan claro cómo la igualdad de oportunidades y la no discriminación forman parte esencial de los principios, fines y objetivos de la ESO. Seguidamente se ofrece un extracto de la normativa con los artículos citados:

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. LOMCE

CAPÍTULO I. Principios y fines de la educación

Artículo 1. Principios

b) *La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.*

c) *La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.*

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

Artículo 2. Fines.

1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

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

2. Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria *al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza.*

CAPÍTULO III. Educación secundaria obligatoria

Artículo 22. Principios generales.

2. *La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.*

Artículo 23. Objetivos.

c) *Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.*

d) *Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.*

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

l) *Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.*

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria

Artículo 2. Fines.

La finalidad de la Educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y las alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

Artículo 3. Objetivos de la Educación secundaria obligatoria.

c) *Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.*

d) *Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.*

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

1) *Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.*

Como vemos, la legislación avala y obliga al sistema educativo a proporcionar y hacer valorar tanto los *elementos básicos de la cultura* como *la educación en igualdad de oportunidades*. Sin embargo, los actuales contenidos escolares parecen incumplirlos. ¿Podemos hablar de «elementos básicos de la cultura» cuando escamoteamos de estos «elementos básicos» toda aquella parte de producción cultural que corresponde a las mujeres? Por supuesto que no. De ahí que ni siquiera seamos capaces de transmitirlos a la población escolar y futura ciudadanía, despojándolos de conocimientos esenciales. Todavía más, ¿podemos decir que educamos en igualdad de oportunidades cuando dejamos a la mitad de la población sin reconocimiento de sus logros culturales y contribuciones sociales, tanto actuales como históricas, como si estas no tuvieran valor y condenándolas al olvido? Es indudable que no. Al desentendernos de ellas, no podemos conocer nuestro patrimonio cultural al completo, ni comprender la polifonía de sus distintas manifestaciones. Con ello faltamos no solo al más elemental sentido del rigor cercenando el relato cultural, sino al cumplimiento de la letra y el espíritu de la ley, algo que viene siendo bastante habitual en los libros de texto. Pero que no por habitual, resulta menos grave.

Por todo ello, con este estudio también queremos comprobar el cumplimiento real de la normativa educativa vigente, determinar los incumplimientos y proponer iniciativas para subsanar esa situación.

1.13. La inclusión de las mujeres

Como se ha mencionado con anterioridad, la incorporación a los libros de texto de esta genealogía de saber femenino, recogiendo sus logros en unos manuales que tienen amplia influencia social, resulta un elemento esencial para proporcionar reconocimiento a las mujeres como creadoras de cultura, como protagonistas indiscutibles de la historia y para reapropiarnos, todos, de ese saber. A ese propósito de conseguir esa inclusión va dirigido este estudio.

No obstante, no se trata de incorporar a las mujeres sin más, porque, como señala Nieves Blanco (2004, 46–47):

«Cambiar la selección de la cultura —científica, histórica o musical—, por tanto, no es cuestión de incluir a algunas, e incluso a todas las mujeres que han sobresalido en estos campos al lado de los hombres. Es la propia concepción de la ciencia y del conocimiento lo que ha de ser modificado,[. . .] los criterios que definen qué problemas son importantes».

De la misma forma, para el arte, Rozsika Parker y Griselda Pollock (1981) sostienen que la recuperación histórica debe necesariamente estar acompañada de una desarticulación de los discursos y prácticas de la propia historia del arte. Algo, por otro lado, que debe ser común a la totalidad de áreas. Sin duda, resulta una tarea minuciosa, sostenida y ardua esa desarticulación de discursos y prácticas patriarcales en todas las disciplinas.

Para ello hay que cambiar el enfoque del relato, adoptar la concepción de la mujer como sujeto e incluir una variedad de mujeres que sirvan como modelos.

Por eso, la reelaboración de los manuales —con su capacidad de llegar a toda la población escolar— puede resultar un instrumento idóneo de intervención. Insiste también *Amelia Valcárcel* (2008, 84) en la necesidad de deconstruir tales versiones, que son perpetuadas, no olvidemos, por los manuales escolares:

«Al ocultar esta historia [de las mujeres] o al presentarla como anecdótica no se hace otra cosa que intentar la pervivencia de las explicaciones patriarcales en sus versiones áulicas. Es un deber para con la verdad deconstruir tales versiones y es un imperativo pragmático hacerlo para acabar con la inseguridad a la que se condena a las mujeres en el ámbito de lo público».

La inclusión de las mujeres arrastra un profundo cambio en las propias disciplinas. Ellas aportan nuevas categorías, nuevos espacios y perspectivas, distintas manifestaciones culturales. Ninguna historia queda igual, ningún relato permanece inalterable, ningún discurso transcurre por los mismos derroteros. El conocimiento de la tradición cultural de las mujeres no solo implica un mayor reconocimiento para ellas, sino que proporciona un sentido distinto, más completo y rico de la cultura, lo que la convierte en una tarea, por costosa que sea, ineludible.

Capítulo 2

Metodología

2.1. Introducción

La metodología establecida para el análisis de la presencia/ausencia de mujeres en los contenidos de los manuales escolares tiene como elemento central del estudio a los personajes reales —hombres y mujeres— que aparecen mencionados en los libros de texto. No se han considerado dioses ni otros personajes de ficción. Me he centrado en los personajes mencionados en los libros de texto, sin analizar el lenguaje ni las imágenes, porque el propósito es comprobar si queda constancia de las voces y las contribuciones femeninas a la cultura y el desarrollo en los manuales escolares. Este análisis nos permitirá saber cuántas mujeres hay y quiénes son, cuántas veces aparecen en los textos de la educación secundaria, de qué manera y en qué lugar del texto son mencionadas y el peso relativo que se les concede en la visión de mundo que se transmite en esta etapa educativa. En suma, quiénes forman parte de los referentes que constituyen nuestra cultura y el peso que se les otorga a las mujeres en ella. El presente análisis también nos permitirá saber el estado concreto de cada asignatura en relación con la representación femenina que tiene.

Los personajes son la misma unidad de estudio que han escogido trabajos precedentes sobre sexismo en materiales escolares (Garreta y Careaga, 1987; Subirats, 1993; Blanco, 2000), pero no hemos empleado sus mismos indicadores, ya que nuestro propósito explícito es observar la constancia de la tradición cultural femenina: para ello nos hemos centrado en la presencia y recurrencia de personajes en los textos. Por otro lado, nuestro marco de muestras es más amplio, tanto en asignaturas (han sido todas ellas analizadas) como en los cursos (se han analizado los cuatro cursos de la ESO, primera y segunda etapa, mientras Blanco analizó 1º y 2º ESO). Así pues, estas diferencias metodológicas permiten la comparación tan solo respecto a algunos datos, como los personajes masculinos y femeninos, que son elementos coincidentes. No obstante, y hechas las salvedades, una comparativa del presente trabajo con los citados permitiría una primera estimación de la evolución de esta temática en los últimos años.

Por lo tanto, el análisis de los personajes nos permitirá, por una parte, conocer los referentes culturales —las mujeres y los hombres que están presentes en las diferentes áreas—, quiénes son los personajes considerados relevantes, quiénes conforman nuestro

orden cultural. Dichos referentes, a su vez, nos indicarán la cantidad y diversidad de modelos individuales y sociales que aparecen, para ellas y ellos, en el relato cultural que explícita e implícitamente se desprende de los manuales escolares. Por último, todo ello nos permitirá saber cuánto del discurso de esos contenidos están desajustados y dónde y cómo lo está: en resumen, qué hará falta adecuar en los contenidos escolares.

Comenzaremos por observar lo más simple: qué personajes son nombrados en cada una de las materias, en Arte, en Historia, en Ciencia, en Música... A través de una primera selección de estos personajes obtendremos ya información sobre los elementos sustanciales que conforman una genealogía cultural. Una desproporcionada diferencia de ejemplos entre hombres y mujeres, de modelos donde reconocerse, para ellos y para ellas, mostraría que las mujeres continúan estando excluidas en gran medida del relato cultural. Esta omisión de la tradición cultural femenina significaría, más allá de una aguda discriminación, una grave tergiversación del relato de nuestra cultura que sería preciso corregir.

La metodología que presentamos a continuación está pensada para proporcionar respuestas a los interrogantes planteados.

2.2. Elaboración de un fichero electrónico

Comenzaré aclarando que todos los datos recopilados, base del presente estudio, se han volcado en una web de acceso público y gratuito que se puede consultar en la Red: <http://mujeresenlaeso.uv.es>. Este trabajo ya ha servido de base para los estudios de Raquel Sánchez Ibáñez y Pedro Miralles Martínez (2014) y Maria Lacueva Lorenz (2013), entre otros.

Este fichero, en el que se han introducido los resultados obtenidos del análisis, contiene 16.585 datos y 5.393 personajes mencionados en las 48 asignaturas analizadas —la totalidad de asignaturas de la ESO— y los 109 libros de texto examinados. En dicho fichero electrónico se pueden consultar los resultados numéricos de las diferentes asignaturas, así como los listados onomásticos completos. Ha sido diseñado para que proporcione información sobre cada una de las asignaturas, a través de los indicadores de presencia \mathcal{Pp} y relevancia \mathcal{Pa} de los personajes, según se seleccionen los distintos *niveles* de la ESO, *asignaturas*, *bloques de contenidos*, *sexo*, *editoriales* y *temas*. También se puede encontrar información de cada uno de los personajes en la Red a través de un enlace.

Las tres primeras variables (*niveles*, *asignaturas* y *bloques de contenidos*) se han establecido siguiendo la normativa vigente en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo y el Real Decreto 1631/2006 del 29 de diciembre de enseñanzas mínimas de la ESO y que, por ahora, mantiene la LOMCE, a fin de seguir la distribución temática que marcan estas disposiciones narrativas y que sirve de referencia para la realización del material didáctico. La última variable, el *tema* se ha nombrado tal y como lo hace cada una de las editoriales. En todas las selecciones se puede hacer una discriminación por *sexo*.

La base de datos está construida con un doble propósito:

- por un lado, convertirse en un instrumento para estimar la evolución de la presencia

femenina en los manuales escolares. Al tener este fichero electrónico la capacidad para introducir nuevos datos dentro de unos años, ofrece la posibilidad de contrastarlos con los actuales, de forma que permita observar la evolución de cada asignatura y valorar así, si ha habido una mejora en la integración de las mujeres en la educación obligatoria;

- por otro lado y en relación a este estudio, facilita y permite ampliar la consulta de todos los datos aquí expuestos, posibilita el acceso a búsquedas más detalladas sobre aspectos concretos y sirve para realizar análisis más detallados de cada una de las materias, como hemos comprobado con los trabajos de [Sánchez Ibáñez y Miralles Martínez \(2014\)](#) y [Lacueva \(2013\)](#).

Esta base de datos ha sido realizada a través de un convenio firmado entre el Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad y la Universitat de València, dentro del marco del proyecto de investigación TRACE *Las mujeres en los contenidos de la ESO* (PET2008-0293), del que la autora fue coordinadora general.

2.3. **Ámbito de actuación**

Como ámbito de actuación hemos elegido la ESO, el último tramo de la educación obligatoria, que incluye a los estudiantes desde los 12 a los 16 años. La obligatoriedad de la ESO le proporciona una extensa influencia social al alcanzar a toda la población, formar a la ciudadanía y establecer las referencias sociales y culturales que compartimos como sociedad. En este sentido, los libros de texto son un instrumento esencial para el establecimiento de la visión de mundo que proporciona la educación, tal y como se encuentra reconocido por numerosos autores como [Blanco \(2000\)](#), [Lomas \(2002\)](#) o [Espigado \(2004\)](#), entre otros. Además, como ya se ha dicho, resultan un elemento fundamental en la creación de identidades personales, sobre todo, en las edades en las que se cursa la ESO. Por ello, la transmisión de un orden social descompensado, donde las estudiantes apenas encuentren modelos ni referentes, en contraste con lo que se les ofrece a ellos, resulta determinante para asentar y perpetuar las desigualdades. Por estas razones se ha centrado el estudio en esta etapa.

A la hora de desarrollarlo, se ha considerado importante abordar el análisis no de algunas, sino de la totalidad de las asignaturas por dos razones. La primera, a fin de obtener una visión completa, no fraccionada, del relato global que presenta toda la etapa. Para lo cual resulta necesario conocer también los referentes culturales —el *canon*— que proponen todas y no solo algunas de las materias, tanto las ciencias, como las tecnologías, las humanidades o las lenguas. La segunda razón, porque un análisis de todas las asignaturas nos permite saber cuáles son las carencias y necesidades propias de cada una de ellas y este análisis particular sirve para definir acciones específicas y diferenciadas de intervención, determinadas en función de los déficits observados.

Con todo ello se busca que dicho análisis descriptivo, tras completarlo con el prescriptivo, pueda servir para establecer aquellas directrices con las que crear el material didáctico, dejando así la puerta abierta a una posterior colaboración con las distintas

editoriales para la realización de los manuales escolares. De ahí que, con ese horizonte, la autora del presente trabajo se decidiera a hacer el análisis completo de las 48 asignaturas¹ obligatorias y de oferta obligatoria de los cuatro cursos de la ESO, correspondientes a 17 materias diferenciadas.

La distribución de las asignaturas por cursos quedaría así:

- 1º ESO: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Castellano, Inglés, Francés, Matemáticas, Música (opcional para impartir en 1º o 2º), Educación Física, Tecnología, Valenciano.
- 2º ESO: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Castellano, Inglés, Francés, Matemáticas, Educación Plástica y Visual (opcional para impartir en 1º o 2º), Educación Física, Educación para la Ciudadanía, Valenciano.
- 3º ESO: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Castellano, Inglés, Francés, Matemáticas, Música, Educación Plástica y Visual, Educación Física, Tecnología, Valenciano.
- 4º ESO: Ciencias Sociales, Castellano, Inglés, Francés, Matemáticas A, Matemáticas B, Biología y Geología, Física y Química, Latín, Informática, Música, Educación Plástica y Visual, Educación Física, Tecnologías, Educación Ético-Cívica, Valenciano.

2.4. Marco de muestras

Cuando se inició este estudio, se pretendía tener una visión lo más amplia posible de la información transmitida en la ESO; esa fue la razón por la que se decidió estudiar los manuales escolares. Entre todas las editoriales existentes, se escogieron las editoriales de mayor implantación en el ámbito estatal, puesto que su mayor área de influencia las hacía más representativas. Por este motivo, se desconsideraron aquellas editoriales de exclusivo ámbito autonómico. Se decidió también analizar más de un ejemplar de cada libro de texto por asignatura y nivel, así que me centré finalmente en tres editoriales: SANTILLANA, SM y OXFORD, de las que se estudiaron 109 libros de texto completos. Todos ellos están editados entre el 2007 y 2008. En la Tabla 2.1 se detallan los libros analizados por editoriales.

Alguna de ellas no tiene toda la línea editorial. Así, SM no ha editado el manual de Educación Física y OXFORD no ha publicado los manuales de Latín, Música, Educación Plástica y Visual, Educación Física y Ética y Ciudadanía. Cuando se da esta situación, el libro aparece en la tabla con un guion (–).

También faltan algunos libros que por diferentes causas no se pudieron obtener en las fechas en las que se realizó el análisis. En la tabla están señalados con un aspa (×). En blanco están los cursos donde no se imparte la asignatura.

¹Las asignaturas son parte de la materia. Así, la materia de Matemáticas se divide en 5 asignaturas: Matemáticas 1º, Matemáticas 2º, Matemáticas 3º, Matemáticas 4ºA y Matemáticas 4ºB.

Tabla 2.1: Listado de libros de texto analizados.

MATERIAS	CURSOS Y EDITORIALES											
	1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO		
	SM	Santillana	Oxford	SM	Santillana	Oxford	SM	Santillana	Oxford	SM	Santillana	Oxford
Castellano	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Valenciano	×	✓	✓	×	✓	✓	×	×	✓	×	×	✓
Francés	✓	×	×	✓	×	×	✓	×	×	✓	×	×
Inglés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓
Latín										✓	✓	—
Matemáticas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Matemáticas A										✓	✓	✓
Matemáticas B										✓	✓	✓
Ciencias de la Naturaleza	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
Biología y Geología							✓	✓	✓	✓	✓	✓
Física y Química							✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ciencias Sociales	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Música				✓	✓	—	×	✓	—	✓	×	—
Educación Plástica y Visual	✓	✓	—				✓	✓	—	×	✓	—
Educación para la Ciudadanía				✓	✓	—						
Ética										✓	✓	—
Educación Física	—	✓	—	—	✓	—	—	✓	—	—	✓	—
Tecnologías	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓
Informática										✓	✓	✓

[—]: no se edita el libro; [×]: no se ha analizado.

2.5. Análisis descriptivo: los personajes y sus apariciones

2.5.1. Magnitudes para su cuantificación

Para el análisis que pretendemos efectuar partimos de dos sencillas variables: el **número de personajes (p)** y el **recuento de apariciones (a)** de estos personajes en los libros de textos.

La primera variable —**número de personajes (p)**— nos muestra las cifras absolutas de las mujeres y los hombres que aparecen nombrados en los textos.

La segunda variable —**recuento de apariciones (a)**— nos indica la recurrencia, es decir, el número de ocasiones en las que aparecen mencionados aquellos personajes. Se trata de un marcador que permite delimitar el grado de representación que tienen las mujeres y los hombres en los textos, y por tanto, establecer la importancia y el reconocimiento que se les otorga a unas y otros en el relato. Esta es la variable de

referencia.

De cada una de las **apariciones** (**a**) de personajes, se puede consultar el *lugar* del texto donde se encuentran (cuerpo, actividades y anexo) y el *modo* como aparecen (reseñado, citado, obra original e ilustración).

Cuando dividimos el recuento de apariciones (**a**) entre el número de personajes (**p**) obtenemos el **coeficiente de recurrencia** (**CR**). Este coeficiente describe cuántas veces un personaje dado o un grupo de personajes (mujeres u hombres) aparecen en una determinada materia o asignatura; es decir, mide su recurrencia. Y a mayor recurrencia, mayor relevancia. Sin embargo, para calibrar bien estas cifras de recurrencia, debemos tener en cuenta los restrictivos criterios empleados para la selección de apariciones, que serán explicados más adelante, en el apartado 2.5.4. Así, el *coeficiente de recurrencia* (**CR**), para un determinado personaje, puede alcanzar distintos valores discretos (1, 2, 3...), pero si lo calculamos para un conjunto dado de personajes (**p**) y apariciones (**a**) (como los que aparecen en una asignatura, por ejemplo) tendremos el *coeficiente de recurrencia* medio *femenino* (**CR_m**) o *masculino* (**CR_h**).

Al dividir el *coeficiente de recurrencia* mayor (supongamos que el **CR_h**) por el menor (supongamos que el **CR_m**) obtenemos el **cociente de recurrencia** (**CR_{h/m}**), que nos señala el número de veces que aparecen unos más que otras, es decir, el ajuste o desajuste representativo de cada uno de los grupos (mujeres u hombres) en una determinada materia o asignatura.

Las dos variables básicas anteriormente presentadas —personajes (**p**) y apariciones (**a**)— pueden convertirse respectivamente en **indicadores de presencia y de relevancia** cuando en lugar de cifras absolutas utilizamos cifras porcentuales, es decir, el porcentaje de personajes (**Pp**) o de apariciones (**Pa**), sea de mujeres (*m*) o de hombres (*h*), sobre el 100 % del total (*t*). De esta forma, disponemos de datos absolutos y relativos, tanto de los personajes que aparecen en las diferentes asignaturas (**p**, **Pp**), como de sus respectivas apariciones (**a**, **Pa**).

Como la información de los personajes y sus apariciones la obtenemos siempre enmarcada en los apartados de *asignatura*, *curso*, *bloque temático*, *tema*, *editorial* y *sexo*, podemos saber en qué asignaturas, cursos, bloques normativos y temas de cada libro aparece cada personaje, cuál es su nombre, en cuántas ocasiones aparece, dónde y cómo lo hace, la importancia que tiene en los textos o si se ofrece obra original.

También hemos definido otro indicador, en este caso referido solamente a las mujeres, que nos proporciona una información adicional: las *obras* de autoría femenina. En función del mismo podemos saber cuánta obra original de autoría femenina aparece en los manuales escolares, cuáles son los títulos de esas obras, de qué tipo son (se han delimitado tres tipos: *texto*, *obra artística*, *obra musical*), qué asignaturas presentan un mayor número de obras o si existen diferencias entre asignaturas. Y sobre todo, podemos obtener datos para poder contrastar las contribuciones de las mujeres mencionadas en esa materia y la producción femenina que, actualmente, sabemos que ha existido en ese determinado periodo histórico o movimiento cultural. Este indicador también determina la ausencia de obra femenina.

Los indicadores de *presencia* (**Pp**) y de *relevancia* (**Pa**), así como el *coeficiente de*

recurrencia (**CR**) y el *cociente de recurrencia* ($\mathbf{CR}_{h/m}$), por sí solos, nos ofrecen datos significativos sobre la forma que tienen los contenidos de perpetuar roles sociales. Este hecho se concretaría de tres formas distintas, siguiendo a Espigado (2004, 115): ofreciendo una determinada visión de mundo (en este caso, los datos referirían a una visión de mundo con o sin mujeres), mediante la transmisión de valores (no pueden ser iguales los que aparecen como protagonistas de la historia y las que apenas aparecen; unos cuentan más que otras) y, por último, condicionando la socialización (una marcada ausencia de modelos femeninos indicaría una falta de relevancia social de las mujeres que condicionaría su identidad personal y social).

De esta forma, la información sintetizada en las anteriores variables e indicadores derivados se convierte en una herramienta útil no solo para evaluar la situación actual, sino también, tras la valoración prescriptiva, para diseñar un instrumento de intervención didáctica que permita definir líneas de actuación sobre el material escolar. Un resumen de dichas variables e indicadores junto a su significado matemático puede verse en la Tabla 2.2.

2.5.2. Lugar y modo de aparición de los personajes

Como *lugar de aparición* en los manuales examinados de los personajes, hombres y mujeres, se han delimitado tres espacios siguiendo un orden decreciente de importancia:

Cuerpo (cp). Es donde se encuentra la información sustancial del texto, aquella que se debe conocer y que constituye la parte central del tema. Este es el lugar más relevante ya que la información que aquí aparece es la que tiene mayor repercusión al ser de obligada lectura.

Actividades (ac). Es el conjunto de ejercicios y actividades que aparecen en un tema, tanto sea al final de este como a lo largo de su desarrollo. Su importancia es menor, ya que dichas actividades no siempre son realizadas por el alumnado, con lo que su repercusión es más limitada.

Anexo (ax). Se considera anexo el lugar donde se encuentra la información que se ofrece con carácter subsidiario, para completar el tema o como sugerencia para hacer trabajos complementarios. La mayor parte de las veces no es utilizada. Se suele encontrar en los márgenes de los textos y representa el último lugar en importancia, puesto que la repercusión de esta información sobre el alumnado es muy escasa.

El *modo de aparición* de los personajes se ha establecido de cuatro formas distintas, también siguiendo un orden de importancia decreciente:

Reseñado (rs). Se considera así cuando un personaje aparece mencionado con algo más que su mero nombre. Representa la forma más relevante de aparición del personaje. En la práctica, estará *reseñado* todo aquel o aquella que no esté *citado*, que es la otra denominación de referencia en esta pareja de complementarios que son *reseñado/citado*. Así, estará *reseñado* un personaje tanto cuando se mencione de él únicamente una obra o una característica junto a su nombre, como cuando

Tabla 2.2: Magnitudes empleadas.

- Variables básicas (resultados absolutos)

Número de personajes		
p	p_m : femeninos	
	p_h : masculinos	
	p_t : totales	p_t = p_m + p_h
Número de apariciones		
a	a_m : femeninas	
	a_h : masculinas	
	a_t : totales	a_t = a_m + a_h

- Coeficientes de recurrencia

CR	CR : individual	CR_i = 1, 2, 3 ...
	CR_m : medio femenino	CR_m = $\frac{a_m}{p_m} > 1$
	CR_h : medio masculino	CR_h = $\frac{a_h}{p_h} > 1$

- Cociente de recurrencia

CR_{h/m}	masculino sobre femenino	CR_{h/m} = $\frac{CR_h}{CR_m}$
-------------------------	--------------------------	--

- Indicadores de presencia de los personajes: porcentaje de personajes

P_p	P_{p_m} : femeninos	P_{p_m} = $\frac{p_m}{p_t} \times 100$
	P_{p_h} : masculinos	P_{p_h} = $\frac{p_h}{p_t} \times 100$

- Indicadores de relevancia de los personajes: porcentaje de apariciones

P_a	P_{a_m} : femeninos	P_{a_m} = $\frac{a_m}{a_t} \times 100$
	P_{a_h} : masculinos	P_{a_h} = $\frac{a_h}{a_t} \times 100$

se dé cumplida información de él, incluso a lo largo de varias páginas. En ambas ocasiones, a pesar de la desigual carga informativa, ese personaje constará como *reseñado*, con *una sola entrada* en el tema. Por otra parte, la explicación que pueda haber sobre una obra determinada de un autor o autora convierte a ese personaje en *reseñado*, aunque no se encuentre ninguna información más de la persona autora.

Citado (ct). Se considera así cuando un personaje aparece citado *tan solo* con su nombre, sin ninguna información adicional. Cualquier detalle más allá del nombre, como

puede ser su mención junto al título de su obra, por ejemplo, lo convierte ya en *reseñado*. Es la forma menos destacada de aparición porque ofrece una información mínima del personaje: su simple mención. Disminuye aún más su repercusión cuando el personaje *citado* se encuentra en un lugar secundario (*actividades* o *anexo*).

Obra original (ob). Cuando el personaje aparece en el texto a través de su obra original, sea esta un texto, una obra gráfica o una obra musical —partitura o audición—. En función del lugar donde se encuentre (no es igual en el cuerpo que en las actividades o el anexo) puede resultar un modo bastante relevante de aparición de personaje.

Ilustración (il). Este es el modo de aparición que reviste menor importancia y de hecho solo ofrece una combinación: *ilustración* en *anexo*. Comprende las ilustraciones, fotos o cuadros, con autoría, que aparecen en los márgenes y que no se clasifican como obra original por no pertenecer al desarrollo del tema. Por ejemplo, en el tema en que se trabaja a Debussy, en el margen aparece una foto, con autoría, de su casa en París: el autor o la autora de esta fotografía se introducirá como «Ilustración en el Anexo».

Así pues, una estimación de la relevancia que alcanza un personaje es la combinación del *lugar* y *modo* de aparición que presenta en el texto. *Reseñado en cuerpo* es la posición que confiere una mayor importancia y repercusión dentro del texto, ya que se referencia al personaje de la forma más extensa (*reseñado*), en un lugar de obligada lectura (*cuerpo*). En el extremo opuesto, la de menor relevancia es *citado en anexo* (excepción hecha de *ilustración en anexo*, de la que encontramos pocas apariciones), ya que esta se corresponde con la posición que tiene una menor repercusión en el tema, al no dar apenas información del personaje (*citado*) y encontrarse este en un lugar por completo subsidiario, el *anexo*, que en pocas ocasiones se consulta. Entre estas dos posiciones extremas se encuentra un abanico de combinaciones de *modo/lugar* que permiten valorar la repercusión de los personajes, sobre todo de aquellos que tienen recurrencia, porque indican cuántas de esas apariciones se encuentran en *lugares* y *modos* influyentes dentro del texto.

Como ya sabemos, otro de los indicadores de la importancia alcanzada por un determinado personaje en la materia o asignatura es el *coeficiente de recurrencia (CR)*. Así, para obtener una valoración más perfilada de la importancia y repercusión de un personaje se pueden combinar ambos marcadores, el de recurrencia (**CR**) y el de *modo/lugar*. Un personaje es especialmente relevante cuando tiene bastante recurrencia y sus apariciones son *reseñada/cuerpo*.

2.5.3. Lugar y modo de aparición de las obras de autoría femenina

La clasificación de las obras de mujeres que aparecen a lo largo del texto sigue criterios semejantes a los atribuidos a los personajes. Se mantienen así el *lugar de aparición* de la obra (*cuerpo*, *actividades* y *anexo*) y el *modo de aparición* (*reseñada*, *citada*, *obra original* e *ilustración*):

Reseñada. Cuando aparece la obra con más información que la simple mención del nombre, sea esta información referida tanto al argumento de la obra, como a las circunstancias que la envuelven.

Citada. Cuando aparece la obra simplemente citada, con el mero nombre.

Obra original. Cuando aparece la obra original o un fragmento de ella.

Ilustración. Cuando sirve para ilustrar un tema y no pertenece a la parte esencial de este.

2.5.4. Cómputo de apariciones

El criterio que se ha seguido para el cómputo de las apariciones en los textos de los personajes se debe tener en consideración a la hora de interpretar los datos que presentamos en este trabajo, puesto que ha resultado muy restrictivo en relación al número de apariciones realmente existentes de los hombres (\mathbf{a}_h), mientras que apenas si ha afectado a las de las mujeres (\mathbf{a}_m).

Se decidió que se incluiría más de una entrada de personaje por tema *solo* cuando estos aparecieran en más de una combinación distinta de *lugar* (cuerpo, actividades y anexo) y *modo* (citado, reseñado, obra original y anexo) en ese tema. Por ejemplo, en el tema en que se estudia *El Quijote*, Cervantes aparece en numerosas ocasiones «reseñado en cuerpo», pero *solo* se podía introducir este dato *una vez* en ese tema. Ahora bien, si aparecía un fragmento del Quijote en el cuerpo, sí se podía introducir «obra original en cuerpo», o bien, si existía un fragmento de su obra en las actividades, también se podía introducir «obra original en actividades».

La aplicación de este criterio de inserción afectó mayoritariamente a los hombres, que en caso de no haberlo empleado, hubieran tenido un *número mucho mayor* de apariciones. Personajes como Pitágoras o Newton en ciencias, Cervantes, Lope, García Lorca o Garcilaso en literatura, Carlos I o Felipe II en historia, y tantos otros en diferentes asignaturas —por citar solo algunos— hubieran visto aumentado muy considerablemente su coeficiente de recurrencia (\mathbf{CR}_h). Sin embargo, las mujeres se vieron poco afectadas por ese criterio; las cifras de su coeficiente de recurrencia (\mathbf{CR}_m) no habrían cambiado apenas si se hubiera hecho una constatación completa de todas las veces que ellas aparecen: no es nada frecuente que una misma mujer tenga varias apariciones en el mismo tema. Eso significa que la brecha que existe en los textos entre la relevancia de hombres frente al de las mujeres es mucho mayor, *en realidad*, que la que ofrecen los datos de sus respectivos coeficientes de recurrencia (\mathbf{CR}). Lo que indica, como conclusión, que las mujeres ostentan una repercusión en los manuales todavía más escasa que la que revelan los datos del estudio empírico que ha servido de base para el presente trabajo. Este factor debe tenerse en cuenta a la hora de exponer las conclusiones.

2.6. Presentación de resultados del análisis descriptivo

2.6.1. Personajes y apariciones: grupos de materias y variables cuantitativas utilizadas

La presentación de resultados la ofrecemos, en primer lugar, en una gran tabla —[Tabla General \(3.1\)](#)— con los datos completos del análisis, para poder consultarlos conjuntamente. En ella, se presentarán los resultados globales por niveles, acto seguido se mostrarán los resultados por grupos de materias, tras lo cual, se presentará una tabla con los datos desagregados por asignaturas y cursos. Se han distribuido los resultados del trabajo empírico desarrollado en cuatro grandes grupos de materias afines, siguiendo un criterio de áreas de conocimiento, para facilitar una visión más definida del panorama que ofrecen las ciencias, las tecnologías, las humanidades o las lenguas por separado. En estos grupos se enmarcan las 17 materias y las 48 asignaturas obligatorias y de oferta obligatoria de la ESO. Las materias incluidas en cada bloque son las siguientes:

Grupo I. CIENCIAS. Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Biología y Geología, Física y Química.

Grupo II. TECNOLOGÍAS. Tecnologías, Informática.

Grupo III. LENGUAS. Castellano, Valenciano, Latín, Francés, Inglés.

Grupo IV. HUMANIDADES. Ciencias Sociales, Música, Educación Plástica y Visual, Educación para la Ciudadanía, Ética, Educación Física.

Las asignaturas que tienen un enfoque histórico total o parcialmente (Ciencias Sociales, Castellano, Valenciano, Música, Educación Plástica y Latín) y que poseen una reconocida importancia como transmisoras de referentes culturales y patrones sociales, pertenecen a dos grupos distintos: Lenguas y Humanidades. Sin embargo, estas características comunes hacen que nos refiramos a ellas, en ocasiones, como un único grupo diferenciado.

En cada grupo, materia y asignatura se han incluido los datos absolutos correspondientes a las variables de **número de personajes** (\mathbf{p}) y **recuento de apariciones** (\mathbf{a}), tanto referidas a mujeres ($\mathbf{p}_m, \mathbf{a}_m$) como a hombres ($\mathbf{p}_h, \mathbf{a}_h$).

A continuación incluimos un **coeficiente de recurrencia** (\mathbf{CR}) que describe cuántas veces un personaje dado aparece en los textos. Ha sido calculado, para el conjunto de personajes, de forma diferenciada para mujeres (\mathbf{CR}_m) y para hombres (\mathbf{CR}_h) por asignaturas y grupos. El **cociente de recurrencia** ($\mathbf{CR}_{h/m}$) es el resultado de la división entre el *coeficiente de recurrencia* masculino (\mathbf{CR}_h) y el femenino (\mathbf{CR}_m) y nos indica cuántas veces más aparecen unos que otras, es decir, cuánta más repercusión tienen estos o si esta es igualada.

Tras ello se reseñan las cifras porcentuales obtenidas de las anteriores cifras absolutas y que pueden contemplarse como **indicadores de presencia** ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m, \mathcal{P}\mathbf{p}_h$, porcentajes de presencia de personajes) y **de relevancia** ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m, \mathcal{P}\mathbf{a}_h$, porcentajes de apariciones), tanto para mujeres como para hombres.

2.6.2. Presentación de obras de autoría femenina

Las cifras relativas a las obras de autoría femenina aparecerán en primer lugar, en un cuadro comparativo con los hombres y mujeres que disponen de obra original en los manuales (Tabla 3.9). Con ello situaremos las cifras de producción femenina dentro de los datos globales.

A continuación, se presentarán distribuidas en la Tabla 3.10 por tipos de obra: textos, obra plástica y obra musical, lo que nos dará idea de aquella producción que aparece más asociada a las mujeres y, por tanto también, qué modelos productivos resultan más visibles para ellas.

Por último, se confeccionará una tabla (3.11) con los datos de obras relativos a cada materia y se indicará la posición más o menos destacada que tienen dentro del texto. Esto se determinará en función del *lugar* y el *modo* donde aparezcan en el texto. No tiene igual relevancia aparecer varias veces *reseñada* en *cuervo*, que una sola vez y *citada* en *anexo*. Ello nos permitirá observar la situación relativa de cada asignatura respecto a la producción femenina que exhibe.

El listado onomástico de obras de autoría femenina presentes en los manuales escolares, tanto sea el global como el de cada asignatura o incluso nivel o tema, se puede consultar en la base de datos <http://mujeresenlaeso.uv.es>.²

2.7. Análisis prescriptivo: el Índice de Equitatividad de Género (IEG)

Las variables e indicadores que hasta aquí han sido mencionados, introducidos en el apartado 2.5.1, e incluidos en la Tabla General (3.1) de resultados, son de carácter descriptivo. Pero a la autora de este trabajo le ha parecido conveniente la introducción, cálculo y utilización de sendos índices de naturaleza normativa referidos tanto a personajes como a apariciones:

- el Índice de Equitatividad de Género relativo a personajes, \mathbf{IEG}_p ,
- el Índice de Equitatividad de Género relativo a sus apariciones, \mathbf{IEG}_a .

Estos índices, de los cuales el Índice de apariciones \mathbf{IEG}_a es el de referencia, señalan la distancia a la que se encuentra cada grupo de materias, cada materia y cada asignatura de la representación paritaria entre hombres y mujeres. La naturaleza prescriptiva de estos índices los convierte en un buen instrumento para delimitar el camino que es necesario recorrer para alcanzar una correcta adecuación de una materia o asignatura dadas, en relación a las respectivas contribuciones que mujeres y hombres han aportado a su desarrollo. Además, facilita la comparación con otros índices de diseño semejante.

²Para consultar la lista de obras de autoría femenina se debe ir a la pestaña superior *listado de obras* y seleccionar: *Nivel*, todos; *Asignatura*, todas; *Sexo*, ambos; *Bloques temáticos* y *temas*, todos; *Editoriales*, todas, y a continuación pulsar *consulta*. Para búsquedas más específicas (por ejemplo, las obras que aparecen en Lengua y literatura en la editorial Santillana), se pueden combinar las variables según conveniencia.

Es el caso, por ejemplo, del Índice de Desarrollo relativo al Género (**IDG**) o del Índice de Potenciación del Género (**IPG**), elaborados por el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Los Índices de Equitatividad de Género, tanto el relativo a presencias como el de apariciones —**IEG_p** e **IEG_a**, respectivamente— se definen, en términos de los indicadores respectivos — $\mathcal{P}_{\mathbf{p}_h}$ y $\mathcal{P}_{\mathbf{p}_m}$, o $\mathcal{P}_{\mathbf{a}_h}$ y $\mathcal{P}_{\mathbf{a}_m}$ —, como el cociente entre dos diferencias: la del numerador se da entre *el menor de los valores de la pareja* de indicadores correspondiente y el *mínimo absoluto* que pueden tomar los indicadores — $\mathcal{P}_{\min} = 0\%$ —, y la del denominador, entre *el valor correspondiente a la completa equitatividad* — $\mathcal{P}_{\text{equi}} = 50\%$ — y el mínimo absoluto anterior; es decir,

$$\mathbf{IEG}_p = \frac{(\text{menor de } \mathcal{P}_{\mathbf{p}_h} \text{ y } \mathcal{P}_{\mathbf{p}_m}) - \mathcal{P}_{\min}}{\mathcal{P}_{\text{equi}} - \mathcal{P}_{\min}}$$

e

$$\mathbf{IEG}_a = \frac{(\text{menor de } \mathcal{P}_{\mathbf{a}_h} \text{ y } \mathcal{P}_{\mathbf{a}_m}) - \mathcal{P}_{\min}}{\mathcal{P}_{\text{equi}} - \mathcal{P}_{\min}}.$$

Dado que el menor valor en una pareja de indicadores —por ejemplo, $\mathcal{P}_{\mathbf{p}_h}$ y $\mathcal{P}_{\mathbf{p}_m}$ — es siempre menor o igual que $\mathcal{P}_{\text{equi}}$, ambos índices presentan un rango o recorrido entre 0 a 1. El límite superior, 1, corresponde a la completa equitatividad de los valores porcentuales masculinos y femeninos (50 % y 50 %), y el inferior, 0, a la dominancia absoluta de uno de ellos (100 % y 0 %).

Así, para un valor correspondiente a una representación de personajes femeninos de un 30 % sobre el total (y, complementariamente, de un 70 % de personajes masculinos), el **IEG_p** será el siguiente

$$\mathbf{IEG}_p = \frac{30\% - 0\%}{50\% - 0\%} = \frac{30}{50} = 0,6.$$

Si en idéntica asignatura o grupo de asignaturas, encontráramos un 20 % de apariciones femeninas ($\mathcal{P}_{\mathbf{a}_m}$) respecto al total (y un 80 %, por tanto, de apariciones masculinas), el **IEG_a** sería, a su vez

$$\mathbf{IEG}_a = \frac{20\% - 0\%}{50\% - 0\%} = \frac{20}{50} = 0,4.$$

En ambos casos, el porcentaje escogido de personajes y apariciones es el correspondiente a personajes y apariciones femeninas, al tener estas valores porcentuales inferiores o iguales al 50 %: un 30 % en el caso de personajes y un 20 %, en el de apariciones.

Supongamos ahora que una asignatura dada tuviera una representación femenina de personajes ($\mathcal{P}_{\mathbf{p}_m}$) del 60 % (y una masculina del 40 %), su **IEG_p** sería

$$\mathbf{IEG}_p = \frac{40\% - 0\%}{50\% - 0\%} = \frac{40}{50} = 0,8.$$

(Al ser, en este ejemplo, $\mathcal{P}_{\mathbf{p}_h} < \mathcal{P}_{\mathbf{p}_m}$, el porcentaje de personajes incluido en el cálculo es el masculino [40 %]).

Supongamos, a continuación, que esta misma asignatura tuviera una representación femenina de apariciones ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) del 70 % (y una masculina del 30 %), su \mathbf{IEG}_a sería

$$\mathbf{IEG}_a = \frac{30\% - 0\%}{50\% - 0\%} = \frac{30}{50} = 0,6.$$

(Al ser aquí $\mathcal{P}\mathbf{a}_h < \mathcal{P}\mathbf{a}_m$, el porcentaje de personajes incluido en el cálculo es el masculino [40 %]).

Tal y como se desprende de los ejemplos anteriores, los porcentajes tanto de personajes como de apariciones que se tienen en cuenta para el cálculo respectivamente del \mathbf{IEG}_p y el \mathbf{IEG}_a comprenden al género peor representado, independientemente de que este sea el femenino o el masculino. Pues el \mathbf{IEG} penaliza la dominancia, tanto masculina como femenina: cuanto mayores sean una u otra, más bajo tendrá el \mathbf{IEG} .

Los valores obtenidos, sea del \mathbf{IEG}_p o del \mathbf{IEG}_a , pueden, además, enmarcarse en diferentes **clases de equitatividad**. Convencionalmente, se han propuesto cinco:

- *muy alta* ($0,80 < \mathbf{IEG} \leq 1,00$)
- *alta* ($0,60 < \mathbf{IEG} \leq 0,80$)
- *moderada* ($0,40 < \mathbf{IEG} \leq 0,60$)
- *baja* ($0,20 < \mathbf{IEG} \leq 0,40$)
- *muy baja* ($0,00 \leq \mathbf{IEG} \leq 0,20$)
 - *ínfima* ($0,00 \leq \mathbf{IEG} \leq 0,05$)

Dentro de la última clase, se ha introducido una subclase de equitatividad, *ínfima*, para remarcar este espacio tan extremo. De hecho, el \mathbf{IEG} valora una relación porcentual más o menos equitativa. Un \mathbf{IEG} de 0,6 —a partir del cual sería ya *alto*— se correspondería a una proporción representativa del 30 %/70 %.

El cálculo, presentación tabulada y pertenencia a una determinada clase del Índice de Equitatividad de Género (\mathbf{IEG}), tanto referido a personajes (\mathbf{p}) como a apariciones (\mathbf{a}), suministra una valiosa información de carácter prescriptivo. Nos indica en cuánto tendríamos que variar respecto a la situación de partida en que nos encontramos —prescripción— para situarnos en una posición considerada como *deseable*. Esta *posición deseable* no tiene por qué corresponderse necesariamente con una completa equitatividad ($\mathbf{IEG} = 1$) entre los personajes y apariciones de hombres y mujeres. Pero sí delimitaría el espacio donde se debería encontrar el \mathbf{IEG} de todas las materias y asignaturas: entre un \mathbf{IEG} *alto* y *muy alto* —los valores comprendidos entre 0,61 y 1—, en coherencia con el necesario reconocimiento de las aportaciones, siempre diferenciadas, que mujeres y hombres han hecho de forma continuada a las diferentes disciplinas. En contraposición, valores de \mathbf{IEG} próximos a 0 revelan una muy elevada dominancia, sea masculina o femenina, que sería indicador de un discurso excluyente, lo que constituye, a tenor de los conocimientos que ahora mismo poseemos, un sesgo injustificado.

Esta *posición deseable* se ha establecido con extrema laxitud, para que sea adaptable a cada materia. Recordemos que la franja que corresponde a un **IEG** *alto* o *muy alto* es aquella que recoge la relación que va del 30 %/70 % al 50 %/50 %.

Capítulo 3

Resultados generales

3.1. Introducción

Los resultados generales del análisis se encuentran en la [Tabla General \(3.1\)](#), donde se hallan distribuidos por grupos, materias, asignaturas y niveles, de manera que puedan compararse los datos entre sí. Aparecen expuestos según se describió en el apartado 2.6.1 de este estudio. Se presentan, en primer lugar, las variables base correspondientes a las cifras absolutas de personajes (**p**) y apariciones (**a**), seguidas por el *coeficiente de recurrencia*, tanto femenino (\mathbf{CR}_m) como masculino (\mathbf{CR}_h) y el *cociente de recurrencia* ($\mathbf{CR}_{h/m}$), así como los porcentajes, convertidos en *indicadores de presencia* (porcentaje de personajes, $\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de *relevancia* (porcentaje de apariciones, $\mathcal{P}\mathbf{a}$). Por último, se presenta el Índice de Equitatividad de Género (**IEG**), tanto referido a los personajes (**p**) existentes como a sus apariciones (**a**) en los textos. Todos estos datos nos permiten estimar el peso que tienen las mujeres en cada nivel, asignatura, materia o grupo y, por tanto, la huella del legado cultural femenino en los manuales de la Educación Secundaria Obligatoria.

El **IEG** le concede un valor prescriptivo al análisis; prescripción que permitirá, más adelante, delimitar acciones para adecuar los contenidos. Con los datos del **IEG** se realizará un cuadro propio (Figura 3.2), tanto de presencias como de apariciones, que nos permitirá visualizar y valorar el estado de cada materia en referencia a las mujeres que presenta en sus contenidos.

La mayor parte de las tablas que se utilizarán en este capítulo emanan de la [Tabla General \(3.1\)](#).

Los datos globales que se han obtenido del análisis presentan unas cifras muy bajas de presencia de mujeres. Un escaso 12,7 % de todos los personajes mencionados son mujeres, pero estas solo aparecen en los manuales en un 7,6 % de ocasiones. Este último indicador de relevancia, que es el que, de hecho, señala la importancia y repercusión que tienen las mujeres en los textos, se ve afectado, además, por el restringido criterio de cómputo de apariciones empleado (véase el apartado 2.5.4), que afecta sobre todo a los varones. Sin él, la repercusión de las mujeres en los textos se volvería aún más limitada.

A este bajo índice de personajes, hay que añadir la pérdida de relevancia femenina que observamos en los porcentajes totales de apariciones ($\mathcal{P}\mathbf{a}$) frente a los de presencias ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y que tiene que ver con una recurrencia mucho mayor de los varones frente a las mujeres, tal y como muestra la diferencia entre el coeficiente de recurrencia medio femenino (\mathbf{CR}_m : 1,85) y masculino (\mathbf{CR}_h : 3,25). Disparidad que se encuentra plasmada en el cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$: 1,76). Es decir, de media general de la etapa, los hombres aparecen un 76 % *más* que las mujeres.

Por último, el Índice de Equitatividad de Género (\mathbf{IEG}), tal y como veremos, sitúa a todas las materias —véase [Tabla General \(3.1\)](#)— alejadas de lo que podríamos denominar la zona *deseable*, aquella que se halla entre una equitatividad *alta* o *muy alta* (valores de 0,6 a 1 en el Índice), mostrando una absoluta dominancia masculina en ellas. De hecho, el \mathbf{IEG}_a general de toda la etapa, con un valor de 0,15, se encuentra en la franja *muy baja*. Un claro diagnóstico de la pésima situación de la equitatividad en la que se encuentran los contenidos educativos.

Estos datos muestran un avance apenas perceptible en relación con los resultados del estudio de [Blanco \(2000\)](#) de hace una década —salvando las diferencias metodológicas que hacen que solo se pueda comparar la primera etapa (1º y 2º ESO), que fue la que estudió esta autora— y en relación únicamente con los personajes individuales.

Estos resultados globales, que pasaremos a detallar a continuación, indican de forma evidente, no solo el carácter excepcional con el que aparecen las mujeres y la escasa repercusión que tienen en los libros de texto, sino *la sistematicidad de esta exclusión*, que ha dejado fuera de los referentes culturales y el conocimiento escolar las aportaciones que han hecho las mujeres. Los datos indican que no hay constancia en los manuales de la genealogía del saber femenino, es decir, de las contribuciones históricas que de forma continuada han hecho las mujeres al desarrollo social y a la cultura, y de las que hay pleno conocimiento en la actualidad. Esta falta de reconocimiento cultural las sitúa en clara desigualdad frente a los varones.

Por último, todos estos datos parecen poner de relieve la vigencia de un viejo mecanismo de discriminación —dejar a la mujer fuera de lo escrito— en un ámbito, la educación, que resulta determinante para la formación de la ciudadanía o las identidades sociales y que se revela con severas carencias tanto en la transmisión cultural como en la formación en igualdad de oportunidades, dos de sus principales objetivos.

3.2. Resultados globales y evolución por niveles

Un primer acercamiento a los resultados del análisis va a realizarse a través de la observación de los datos totales y su evolución por niveles.

Como observamos en la [Tabla 3.2](#), la totalidad de personajes contabilizados en los manuales analizados es de 684 mujeres (\mathbf{p}_m) y 4.709 hombres (\mathbf{p}_h), lo que significa un 12,7 % de mujeres mencionadas ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$) frente al 87,3 % de hombres ($\mathcal{P}\mathbf{p}_h$). Sin embargo, el indicador de relevancia femenina ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$), que es el encargado de indicar la importancia que se les concede en los textos, es el que resulta significativamente más bajo: un 7,6 %.

Tabla 3.2: Resultados generales de la ESO. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, \mathbf{p} , y apariciones, \mathbf{a}), coeficiente de recurrencia (\mathbf{CR}) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}$).

Asignaturas	Variables básicas						Recurrencias			Indicadores (%)			
	presencias			apariciones						presencias		relevancias	
	\mathbf{p}_m	\mathbf{p}_h	\mathbf{p}_t	\mathbf{a}_m	\mathbf{a}_h	\mathbf{a}_t	\mathbf{CR}_m	\mathbf{CR}_h	$\mathbf{CR}_{h/m}$	$\mathcal{P}\mathbf{p}_m$	$\mathcal{P}\mathbf{p}_h$	$\mathcal{P}\mathbf{a}_m$	$\mathcal{P}\mathbf{a}_h$
Totales	684	4.709	5.393	1.266	15.319	16.585	1,85	3,25	1,76	12,7	87,3	7,6	92,4
Totales [1°]	155	1.016	1.171	221	2.042	2.263	1,43	2,01	1,41	13,2	86,8	9,8	90,2
Totales [2°]	207	1.402	1.609	334	3.157	3.491	1,61	2,25	1,40	12,9	87,1	9,6	90,4
Totales [3°]	160	1.340	1.500	197	2.709	2.906	1,23	2,02	1,64	10,7	89,3	6,8	93,2
Totales [4°]	308	2.688	2.996	514	7.411	7.925	1,67	2,76	1,65	10,3	89,7	6,5	93,5

Este indicador corresponde a las 1.266 ocasiones (\mathbf{a}_m) en que aparece una mujer en los textos, en contraste con las 15.319 veces (\mathbf{a}_h) en las que se cita a un varón en la totalidad de los manuales. Debemos tener en cuenta, además, que este porcentaje de apariciones femeninas resultaría todavía más bajo en el caso de no haber aplicado el restrictivo criterio que ha sido empleado en el cómputo de apariciones.

La mengua de repercusión femenina que muestra el indicador de relevancia frente al de presencia está determinada por el coeficiente de recurrencia tan desigual que tienen ambos sexos. Los hombres, con un \mathbf{CR}_h de 3,25, tienen mucha más recurrencia que las mujeres, con un \mathbf{CR}_m del 1,85. El cociente de ambos coeficientes de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$) —el denominado *cociente de recurrencia*— nos indica que, en términos generales, por cada vez que aparece una mujer, un hombre lo hace 1,8 veces, es decir, un 80 % más de las ocasiones. Este cociente ayuda a visualizar la pérdida de repercusión de las mujeres en los textos cuando pasamos de considerar personajes a contabilizar sus apariciones.

Cuando, en la misma tabla (3.2), observamos los datos de la evolución por cursos nos damos cuenta de un aspecto característico de esta evolución: aunque pueda parecer paradójico, a medida que aumenta el nivel de los cursos y los contenidos ganan en amplitud y profundidad, las mujeres pierden peso en ellos.

En la segunda etapa —3° y 4° ESO— la representación femenina disminuye en relación con la inicial. Así, en la primera etapa —1° y 2° ESO— encontramos un porcentaje de aparición de mujeres ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) de un 9,8 % y 9,6 %, respectivamente, que se reduce, en la segunda etapa, a un 6,8 %, en 3° ESO y un 6,5 %, en 4° ESO. Los indicadores de presencia femenina ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$) de la primera etapa presentan la misma tónica, con una media en torno al 13 % (en 1° ESO: 13,2 % y en 2°: 12,9 %), mientras que en la segunda etapa la media desciende a cerca del 10 % (3° ESO: 10,7 % y 4° ESO: 10,3 %).

La evolución por cursos del cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$) muestra, lógicamente, esta misma tendencia. El factor de recurrencia para los hombres no solo es mayor (\mathbf{CR}_h : 3,25, frente al femenino, \mathbf{CR}_m : 1,85), sino que aumenta más que el de las mujeres a medida que avanzan los cursos. El cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$) en la primera etapa (1° y 2° ESO) es de 1,4 y va en aumento a medida que avanzan los cursos. Así, en 3° ESO, es de 1,6 y en 4° ESO de 1,7. Por lo tanto, en la primera etapa, los varones aparecen en un 40 % más de ocasiones que las mujeres, en 3° ESO lo hacen en un 60 % más de veces y en

4º ESO, aparecen en un 70 % más de ocasiones. Esto marca, para ellos, un incremento de repercusión en los textos y, para ellas, una progresiva pérdida de relevancia. Este patrón de comportamiento —la disminución de mujeres en los contenidos más avanzados—, que también se observaba en el estudio coordinado por Marina Subirats (1993) en las etapas iniciales de la EGB, sigue encontrándose incólume casi una quincena de años después en los textos de enseñanza.

La pérdida progresiva de relevancia femenina es más significativa aún si se tiene en cuenta otro factor añadido: en esta segunda etapa, concretamente en 4º ESO, es precisamente cuando se estudia la época contemporánea en diversas asignaturas, algunas troncales como Castellano, Ciencias Sociales o Valenciano y otras optativas, como Música o Educación Plástica. Este hecho resulta especialmente elocuente para mostrar la escasa repercusión que tienen las mujeres en el relato de la Contemporaneidad, tal y como tendremos ocasión de comprobar más adelante con los datos concretos que ofrecen tanto la historia como la literatura.

Sin duda, los resultados generales por cursos nos proporcionan, ya, patrones que como comprobaremos se repiten a lo largo de toda la etapa y asignaturas:

- *La presencia de las mujeres en los manuales es extremadamente baja.* No solo en contraste con las aportaciones que estas han realizado en los diferentes ámbitos del conocimiento —como actualmente se sabe— o en relación con la importancia que les corresponde en la historia, que es el aspecto más sobresaliente; sino también en relación con el número y variedad de hombres empleados para ilustrar épocas, aspectos culturales e historia. Esta exigua presencia se da en todas las materias. En estos momentos, ellas no forman parte de los referentes culturales y sociales que transmite la Educación Secundaria Obligatoria, salvo como elementos marginales.
- *La cifra porcentual de apariciones femeninas ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) es siempre menor que la de su mera presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$).* Así pues, el impacto de esta escasa presencia se ve agudizado por los resultados, todavía más bajos, del indicador de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$), que implica una pérdida añadida de visibilidad y reconocimiento. A esto le debemos sumar lo dicho anteriormente: para una buena estimación de estos datos, hay que tener en cuenta el criterio restrictivo de cómputo de apariciones, sin el cual, la recurrencia de los varones sería todavía más elevada y, por tanto, la repercusión de las mujeres, menor aún.
- En paralelo, el cociente de recurrencia ($\mathbf{C}\mathbf{R}_{h/m}$) nos indica que *los hombres tienen una repercusión mucho mayor que las mujeres en los textos*, otro de los elementos que incrementan el desajustado peso de los hombres en los manuales: de media, por cada vez que aparece una mujer, un varón lo hace 1,8 veces, es decir, ellos aparecen un 80 % más de las veces que ellas. Esta mayor recurrencia masculina es un elemento que vamos a encontrar en prácticamente todas las asignaturas.
- *A medida que los contenidos ganan en profundidad, las mujeres pierden peso y representación en ellos.* En la segunda etapa —3º y 4º ESO— encontramos menos

mujeres que en la primera. Este es otro elemento común. La evolución de los coeficientes de recurrencia (\mathbf{CR}) así lo explicita también en la mayor parte de los casos, pues en la segunda etapa suelen señalar una todavía mayor recurrencia masculina que en la primera.

- Como consecuencia de esta evolución y, dado que la Contemporaneidad se estudia en el último curso, encontramos un rasgo que resulta paradójico: *las mujeres no ganan, sino al contrario, pierden presencia e importancia en el relato de la Contemporaneidad respecto a épocas anteriores.*

3.3. Resultados por Grupos de Materias

Abordamos ahora los datos que ofrecen los contenidos por áreas de conocimiento. En la Tabla 3.3 encontramos los resultados generales agrupados por dichas áreas. Hemos seleccionado de cada grupo algunas variables como son las cifras absolutas de mujeres y hombres tanto de presencias (\mathbf{p}) como de apariciones (\mathbf{a}), sus porcentajes de mujeres ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$ y $\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) y el coeficiente de recurrencia femenino (\mathbf{CR}_m) y masculino (\mathbf{CR}_h), así como el cociente ($\mathbf{CR}_{h/m}$), para establecer la diferente recurrencia que tienen ellas en relación con ellos. Las materias quedan, por tanto, así agrupadas:

Bloque de Ciencias: Matemáticas, Física y Química, Biología y Geología y Ciencias de la Naturaleza.

Bloque de Tecnologías: Tecnologías e Informática.

Bloque de Humanidades: Ciencias Sociales, Música, Educación Plástica y Visual, Educación para la Ciudadanía, Educación Ético-Cívica y Educación Física.

Bloque de Lenguas: Castellano, Valenciano, Inglés, Francés y Latín.

En la Tabla 3.3 destacan, en un extremo, el grupo de Tecnologías por tener unos resultados, con menos de un 1 %, de representación femenina, muy por debajo de la media general. En el extremo opuesto, está el grupo de Lenguas, con sus dos indicadores por encima de la media general femenina. El único grupo, por cierto, donde esto ocurre.

El grupo de Tecnologías, como hemos dicho, ofrece los resultados más extremados de todos los grupos, a causa de la ausencia prácticamente total de mujeres en ellos. Tanto es así que necesitamos recurrir a las cifras absolutas para llegar a entender el panorama que presentan. Solo encontramos 2 mujeres entre 228 hombres, en lo que se refiere a personajes. Esas 2 mujeres aparecen en 4 ocasiones, aunque en cursos distintos, mientras que los 228 hombres lo hacen 363 veces. El porcentaje de presencia y apariciones de mujeres se encuentra entorno al 1 %. Sin embargo, el coeficiente de recurrencia general de las mujeres es 1,5, muy cercano al de los hombres —1,59—, aunque este dato, claro está, se encuentra desvirtuado por las bajas cifras absolutas. La dominancia masculina en este grupo es absoluta, lo que induce a admitir como cierto algo que no es real: que la disociación entre mujeres y tecnologías es completa.

Tabla 3.3: Resultados generales por grupos de materias. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}$).

PERSONAJES y APARICIONES	Totales			1° ESO			2° ESO			3° ESO			4° ESO			
	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Ciencias	p	643	85	11,7	108	22	16,9	152	12	7,3	235	28	10,6	351	30	7,9
	a	1.748	99	5,4	187	22	10,5	232	12	4,9	452	30	6,2	877	35	3,8
	CR	2,7	1,2	2,3	1,7	1,0	1,7	1,5	1,0	1,5	1,9	1,1	1,8	2,5	1,2	2,1
Grupo Lenguas	p	2.169	368	14,5	509	111	17,9	629	119	15,9	724	98	11,9	1.141	133	10,4
	a	6.223	650	9,5	964	163	14,5	1.182	157	11,7	1.450	127	8,1	2.627	203	7,2
	CR	2,9	1,8	1,6	1,9	1,5	1,3	1,9	1,3	1,4	2,0	1,3	1,5	2,3	1,5	1,5
Grupo Humanidades	p	2.419	285	10,5	419	26	5,8	721	88	10,9	405	34	7,7	1.405	159	10,2
	a	6.985	513	6,8	811	35	4,1	1743	165	8,6	716	38	5	3.715	275	6,9
	CR	2,9	1,8	1,6	1,9	1,3	1,4	2,4	1,9	1,3	1,8	1,1	1,6	2,6	1,7	1,5
Grupo Tecnologías	p	228	2	0,9	62	1	1,6				71	2	2,7	138	1	0,7
	a	363	4	1,1	80	1	1,2				91	2	2,2	192	1	0,5
	CR	1,6	2,0	0,8	1,3	1,0	1,3				1,3	1,0	1,3	1,4	1,0	1,4

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

El grupo de Ciencias tiene una presencia femenina de un 11,7 %, no tan alejada de la media de los resultados generales; sin embargo, el porcentaje de apariciones femeninas, con solo un 5 %, se sitúa casi 3 puntos por debajo de la media general. La explicación de esta pérdida de repercusión tan marcada en los manuales de ciencias nos la proporciona el cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$), el más contrastado de todos los grupos: por cada vez que aparece una mujer, un hombre aparece 2,3 veces, es decir, un 130 % más. La recurrencia de los hombres en Ciencias es muy pronunciada, no solo es mucho más alta que la de las mujeres de su grupo, sino mayor también que la del resto de hombres de otros grupos y que la media global de la etapa, que se encuentra en 1,8. A ello se une el que las mujeres, por su parte, aparecen, generalmente, solo una vez. Su coeficiente de recurrencia media (\mathbf{CR}_m) es 1,2, pero, de hecho, en la mayoría de asignaturas del grupo se puede observar que es de 1 —véase [Tabla General \(3.1\)](#)—. A esta falta de recurrencia se suma el hecho de que las apariciones femeninas ocupan posiciones muy subsidiarias en el texto. La conjunción de todos estos aspectos relega a las mujeres a una secundariedad muy marcada en los manuales de ciencias y da forma a otro tipo de predominancia masculina.

El grupo de Lenguas es el que mejores resultados presenta. Los indicadores de presencia de mujeres (14,5 %) y apariciones (9,5 %) se encuentran, ambos, por encima de la media general, algo que solo ocurre en este grupo. Sin embargo, como veremos cuando detallemos el análisis por asignaturas, estos porcentajes son debidos a la diferencia de resultados que hay entre dos subgrupos distintos. Por un lado tenemos las asignaturas de

idiomas extranjeros, Inglés y Francés, que ostentan las cifras más altas de representación femenina de toda la etapa, con valores muy por encima de la media. Pero, por contra, las otras tres asignaturas, que tienen un enfoque histórico, ofrecen resultados por debajo de la media general. En conjunto, el grupo de Lenguas presenta unas cifras absolutas de personajes más altas que los dos anteriores (368 mujeres por 2.169 hombres). El cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$) es 1,62, es decir, de media, por cada vez que aparece una mujer, un hombre lo hace 1,62 veces, lo que viene a ser un 62 % más.

El grupo de Humanidades ofrece mejores resultados que el de Ciencias, pero peores que el de Lenguas. De hecho, si bien el porcentaje de presencia femenina ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$) es inferior al que presentan las Ciencias, el porcentaje de apariciones ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) es superior. De todas formas, estas cifras, tanto en lo relativo a personajes como a apariciones, también se quedan por debajo de la media de los resultados globales. Este grupo es el que aporta más personajes que cualquier otro (2.419 hombres frente a 285 mujeres) y la recurrencia (\mathbf{CR}) que presentan sus personajes —mujeres y hombres— es bastante parecida a la del grupo de Lenguas, así como su cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$): por cada vez que aparece una mujer, un hombre aparece 1,6 ocasiones, es decir, un 60 % más. Nos encontramos también con una situación dual similar a la del grupo anterior: mientras que Ciudadanía, Ética y Educación Física se encuentran entre las cinco materias que obtienen resultados por encima de la media; Ciencias Sociales, Música y Plástica, con enfoque histórico, tienen cifras bastante por debajo de la media. Destacan, por su escasísima presencia femenina a la vez que por su importancia en la transmisión de referencias culturales, las Ciencias Sociales, evidenciando un aspecto esencial: la omisión de las mujeres en el relato de la historia. Las bajas cifras de presencia femenina condicionan poderosamente la presencia de mujeres en otras materias, sobre todo, en las transmisoras clásicas de referentes culturales como arte, literatura, música y ciencia.

Tras examinar los resultados por grupos y teniendo en cuenta también los resultados por materias que se encuentran en la Tabla 3.5, se observa que existe un grupo de materias, especialmente importante por la cantidad de personajes que reúnen, que se encuentran repartidas entre los grupos de Lenguas y Humanidades y que tienen algunos elementos en común: el *enfoque histórico* que parcial o totalmente poseen en sus contenidos, la notable cantidad de personajes aportados por cada una de ellas y sus menguadas cifras de representación femenina. Estas materias serían: Ciencias Sociales, Lengua y Literatura tanto española como autonómica, Plástica, Música y Latín. Las tres primeras son troncales y las tres últimas obligatorias en algún nivel o de oferta obligatoria en el último curso. Dada su importancia, se ha estimado oportuno calcular los resultados globales que presentarían como grupo y que ofrecemos en la Tabla 3.4.

El grupo agregado de Enfoque Histórico concentra, contando todas sus asignaturas, tal cantidad de personajes que lo convierte, de lejos, en el más grande de todos. Tiene 3.501 hombres (que aparecen en 11.305 ocasiones) y 386 mujeres (que aparecen en 720 ocasiones). Esto le otorga, tanto por razones cuantitativas como cualitativas, una gran

Tabla 3.4: Grupo agregado de asignaturas con Enfoque Histórico. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}$).

PERSONAJES y APARICIONES		Totales			1° ESO			2° ESO			3° ESO			4° ESO		
		<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m
Grupo Enfoque Histórico	p	3.501	386	9,9	779	82	9,5	1.109	131	10,6	912	82	8,2	1.974	169	7,9
	a	11.305	720	6,0	1.579	112	6,6	2.806	215	7,1	1.892	105	5,3	5.243	288	5,2
	CR	3,2	1,9	1,7	2,0	1,4	1,5	2,5	1,6	1,5	2,1	1,3	1,6	2,7	1,7	1,6

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

importancia para transmitir modelos de identificación, referentes culturales y patrones sociales. Sus porcentajes resultan esclarecedores sobre la repercusión de las mujeres en los manuales, a causa, precisamente, del gran número de personajes que este agregado de materias tiene. Así, observamos que ellas representan un 10 % (386 mujeres por 3.501 hombres) de todos los personajes del grupo, pero solo aparecen en un escaso 6 % de las ocasiones (ellas, 720 veces; ellos, 11.305). Las cifras absolutas a las que nos referimos convierten estos porcentajes en abrumadores. A pesar de que la recurrencia femenina es aquí la más alta de todos los grupos (\mathbf{CR}_m : 1,9), la masculina lo es todavía más. El \mathbf{CR}_h (3,2) es superior incluso al que presentan los dos grupos de origen de las materias aquí reunidas, de manera que, como indica su cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$: 1,7), por cada vez que se menciona a una mujer, un varón aparece 1,7 veces, un 70 % más.

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

3.4. Resultados por materias y asignaturas

A continuación analizamos las diferentes variables que presentan cada una de las materias, con sus diferentes asignaturas. Este análisis completará el realizado anteriormente por grupos de materias (véase Tabla 3.5).

Tabla 3.5: Resultados generales por materias. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}$) [véase pág. siguiente].

PERSONAJES y APARICIONES		Totales			1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO		
		<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m
Totales	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1.266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Matemáticas (*)	p	251	26	9,4	46	11	19,3	68	5	6,8	81	3	3,6	133	7	5,0
	a	731	30	3,9	91	11	10,8	114	5	4,2	157	3	1,9	369	11	2,9
	CR	2,9	1,2	2,5	2,0	1,0	2,0	1,7	1,0	1,7	1,9	1,0	1,9	2,8	1,6	1,8
Matemáticas A	p	104	7	6,3										104	7	6,3
	a	186	7	3,6										186	7	3,6
	CR	1,8	1,0	1,8										1,8	1,0	1,8
Matemáticas B	p	106	4	3,6										106	4	3,6
	a	183	4	2,1										183	4	2,1
	CR	1,7	1,0	1,7										1,7	1,0	1,7
CC Naturales	p	139	18	11,5	139	18	11,5	89	7	7,3						
	a	214	18	7,8	214	18	7,8	118	7	5,6						
	CR	1,5	1,0	1,5	1,5	1,0	1,5	1,3	1,0	1,3						
Biología y Geología	p	164	26	13,7							54	13	19,4	113	13	10,3
	a	289	27	8,5							61	13	17,6	228	14	5,8
	CR	1,8	1,0	1,7							1,1	1,0	1,1	2,0	1,1	1,9
Física y Química	p	186	21	10,1							108	12	10,0	128	10	7,2
	a	514	24	4,5							234	14	5,6	280	10	3,4
	CR	2,8	1,1	2,4							2,2	1,2	1,9	2,2	1,0	2,2
Castellano	p	1.223	165	11,9	265	36	12,0	349	54	13,4	488	47	8,8	589	64	9,8
	a	3.516	273	7,2	510	46	8,3	671	71	9,6	984	59	5,7	1.351	97	6,7
	CR	2,9	1,7	1,7	1,9	1,3	1,5	1,9	1,3	1,5	2,0	1,3	1,6	2,3	1,5	1,5
Valenciano	p	548	66	10,7	177	25	12,4	218	29	11,7	138	8	5,5	197	18	8,4
	a	1.271	117	8,4	294	35	10,6	401	40	9,1	255	13	4,9	321	29	8,3
	CR	2,3	1,8	1,3	1,7	1,4	1,2	1,8	1,4	1,3	1,8	1,6	1,1	1,6	1,6	1,0
Latín	p	341	16	4,5										341	16	4,5
	a	801	22	2,7										801	22	2,7
	CR	2,3	1,4	1,7										2,3	1,4	1,7
Francés	p	108	30	21,7	20	12	37,5	21	1	4,5	59	14	19,2	16	6	27,3
	a	154	38	19,8	28	15	34,9	22	1	4,3	78	15	16,1	26	7	21,2
	CR	1,4	1,3	1,1	1,4	1,3	1,1	1,0	1,0	1,0	1,3	1,1	1,2	1,6	1,2	1,4
Inglés	p	286	119	29,4	86	41	32,3	70	38	35,2	102	31	23,3	102	39	27,7
	a	481	200	29,4	132	67	33,7	88	45	33,8	133	40	23,1	128	48	27,3
	CR	1,7	1,7	1,0	1,5	1,6	0,9	1,3	1,2	1,1	1,3	1,3	1,0	1,3	1,2	1,0
CC Sociales	p	1.538	104	6,3	243	10	4	445	33	6,9	60	7	10,4	910	59	6,1
	a	3.975	207	4,9	502	18	3,5	1.119	74	6,2	71	8	10,1	2.283	107	4,5
	CR	2,6	2,0	1,3	2,1	1,8	1,1	2,5	2,2	1,1	1,2	1,1	1,0	2,5	1,8	1,4
Educ. Plástica	p	343	32	8,5	146	12	7,6				211	16	7,0	90	5	5,3
	a	754	36	4,6	273	13	4,5				376	18	4,6	105	5	4,5
	CR	2,2	1,1	2,0	1,9	1,1	1,7				1,8	1,1	1,6	1,2	1,0	1,2
Música	p	362	44	10,8				179	21	10,5	92	6	6,1	194	20	9,3
	a	988	65	6,2				400	30	7,0	206	7	3,3	382	28	6,8
	CR	2,7	1,5	1,8				2,2	1,4	1,6	2,2	1,2	1,9	2,0	1,4	1,4
Educ. Ético-Cívica	p	288	74	20,4										288	74	20,4
	a	887	123	12,2										887	123	12,2
	CR	3,1	1,7	1,9										3,1	1,7	1,9
Educ. Ciudadan.	p	96	27	22,0				96	27	22,0						
	a	205	52	20,2				205	52	20,2						
	CR	2,1	1,9	1,1				2,1	1,9	1,1						
Educ. Física	p	138	27	16,4	36	4	10,0	19	9	32,1	53	5	8,6	51	12	19,0
	a	176	30	14,6	36	4	10,0	19	9	32,1	63	5	7,4	58	12	17,1
	CR	1,3	1,1	1,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2	1,0	1,2	1,1	1,0	1,1
Tecnologías	p	211	2	0,9	62	1	1,6				71	2	2,7	117	0	0,0
	a	335	3	0,9	80	1	1,2				91	2	2,2	164	0	0,0
	CR	1,6	1,5	1,1	1,3	1,0	1,3				1,3	1,0	1,3	1,4		
Informática	p	25	1	3,8										25	1	3,8
	a	28	1	3,4										28	1	3,4
	CR	1,1	1,0	1,1										1,1	1,0	1,1

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $CR_{h/m} = CR_h/CR_m$.

Al observar los datos separados por asignaturas, comprobamos que los patrones que aparecían en los datos generales se cumplen en todas las asignaturas, salvo en Inglés. A continuación anotamos algunas conclusiones:

- La repercusión de las mujeres en los textos ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) siempre es menor que su presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$), y esto tiene que ver con un mayor coeficiente de recurrencia masculino (\mathbf{CR}_h) frente al femenino (\mathbf{CR}_m), salvo en Inglés, donde hombres y mujeres tienen el mismo coeficiente de recurrencia.
- Las materias que ostentan una menor representación femenina, con sus indicadores de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) y presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$) por debajo del 5 %, son las **Tecnologías**, **Informática** y **Latín**.
- Las materias que tienen una mayor representación femenina (aquellas que se encuentran por encima del 20 % de apariciones, $\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) son **Inglés**, **Francés** y **Ciudadanía**. **Inglés**, con las cifras globales más altas de representación femenina, constituye un caso aparte porque casi alcanza el nivel *deseable*. Dichas materias, junto a **Ética** (que incluso llega a tener su indicador de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$) por encima del 20 %), **Educación Física** y **Biología y Geología** forman el grupo de las seis materias que tienen ambos indicadores por encima de la media, aunque cada una debido a causas distintas, como comprobaremos más adelante. El resto de materias se encuentran todas por debajo de la media general.
- Las dos materias con mayor número de personajes en cifras absolutas son **Castellano** y **Ciencias Sociales**, las principales responsables de transmitir los referentes sociales y culturales y que, además, se imparten en todos los cursos. Pese a ello, se distinguen por tener una muy baja representatividad femenina.
- Las materias con menor número de personajes en cifras absolutas son **Informática** y **Ciudadanía**, con resultados muy desiguales de representación femenina.
- **Matemáticas** y **Física y Química** son las que más alto coeficiente de recurrencia masculina (\mathbf{CR}_h) poseen; por tanto, son las asignaturas donde los varones tienen una mayor repercusión. **Inglés**, en el extremo opuesto, es la única que presenta el mismo coeficiente de recurrencia (\mathbf{CR}) para mujeres y para varones.
- La recurrencia femenina más alta la tiene **Ciencias Sociales** y la más baja —aquella cuyo cociente de recurrencia (\mathbf{CR}_m) se encuentra por debajo de 1,1— la comparten varias materias: todas las Ciencias (**Matemáticas**, **Ciencias de la Naturaleza**, **Biología y Geología**, **Física y Química**), **Plástica**, **Educación Física** e **Informática**. Esto resulta suficientemente elocuente para calibrar la repercusión femenina en los textos escolares.

Dentro de un análisis más pormenorizado y atendiendo a los contenidos y el enfoque de cada materia, podemos decir que nos encontramos con tres tipos de asignaturas, o aún mejor, tres tipos de bloques de contenido —que son las agrupaciones temáticas

de cada asignatura que establece la normativa—: los que tienen un enfoque histórico, como Historia, dentro de Ciencias Sociales, Literatura Española y Autónoma dentro de Lengua y Literatura y, en menor medida, Educación Plástica, Música o Latín; los que tienen un enfoque más conceptual y, por último, los que lo tienen más instrumental. Estos grupos no son excluyentes: la mayor parte de las asignaturas poseen todos los enfoques¹ aunque en diferente proporción.

Las asignaturas que tienen un enfoque histórico son las que contribuyen preferentemente a construir la memoria histórica o el legado cultural y, con ello, a establecer un orden social y simbólico, a través, entre otros mecanismos, de la selección de personajes relevantes o de determinados hechos históricos y referentes culturales que se citan en cada época histórica, a los que se les asigna importancia por el hecho de ser mencionados. Esta selección de sucesos históricos y culturales contribuye poderosamente a determinar la visión de mundo y el papel que la mujer juega en ella.

En los contenidos conceptuales, que tienen un gran peso en algunas asignaturas como la Biología y la Geología, la Física y la Química o la Ética, se relacionan los conceptos básicos y principales de cada materia con los personajes que a ellas hicieron contribuciones y, por tanto, son estas menciones las que indican la importancia de dichos personajes o contribuciones en el desarrollo de ese ámbito del conocimiento.

Por último, los contenidos procedimentales, donde se trabajan habilidades y competencias —que en algunas asignaturas son especialmente importantes, como en Matemáticas, Música, Plástica, Tecnologías o las diferentes lenguas—, van construyendo las referencias culturales y sociales que ilustran la visión de mundo implícita que se transmite. Esto se realiza a través de las obras o contribuciones de los autores y las escasas autoras, que se utilizan, estas últimas, como ejemplos ilustrativos o subsidiarios.

Atendiendo a las cifras de los distintos bloques, no encontramos diferencias destacables entre ellos. Se puede observar que de ninguna de las tres maneras la presencia de las mujeres es relevante: ni como partícipe del relato histórico explícito o implícito, ni asociadas a los conceptos que tienen que ver con el desarrollo científico o artístico, ni como referencia cultural secundaria a partir del material de ejemplificación utilizado en las asignaturas.

3.5. *Modo y lugar* en el texto de las apariciones de personajes

Las combinaciones de *modo* y *lugar* donde aparecen los personajes nos permiten establecer unos valores de relevancia añadidos. A través de su posición en los textos y de

¹Para consultar los bloques de contenidos de cada asignatura acudimos a <http://mujeresenlaeso.uv.es>. Una vez allí entramos en la pestaña *Consultas*, seleccionamos la o las asignaturas que deseamos observar y pulsamos *Consulta*. En ese momento aparecerán en *Bloque de contenido* todos aquellos bloques de contenidos pertenecientes a la o las asignaturas seleccionadas previamente. Entonces seleccionamos el o los bloques de contenidos que deseamos ver y pulsamos *Consulta*. Si queremos ver el listado onomástico, en lugar de las estadísticas, sencillamente pulsamos en la parte superior *listado de personajes* y nos proporcionará el listado de la selección realizada.

Tabla 3.6: Apariciones de mujeres y hombres en los tres *lugares* del texto.

Lugar	Apariciones de personajes		
	Totales	Mujeres	Hombres
<i>cuervo</i>	9.372 (57 %)	705 (4,2 %)	8.667 (52,7 %)
<i>actividades</i>	4.085 (25 %)	293 (1,7 %)	3.792 (23,1 %)
<i>anexo</i>	2.984 (18 %)	265 (1,6 %)	2.719 (16,6 %)
Total	16.441 (100 %)	1263 (7,6 %)	15.178 (92,4 %)

su modo de aparición obtenemos un mayor detalle en el análisis sobre el reconocimiento y repercusión de las mujeres mencionadas en los manuales.

Para presentar los datos así obtenidos vamos a ofrecer, en primer lugar y en la Tabla 3.6, la distribución de las apariciones de mujeres y hombres en los tres lugares del texto que en el capítulo anterior se establecieron según su importancia: *cuervo* del texto, *actividades* y, por último, el *anexo*.

El *lugar* del texto que cuenta con una representación más numerosa de personajes es también el más importante, el *cuervo*, que contiene un 57 % del total de las apariciones: más de 8.600 de varones y unas 700 de mujeres. Le siguen las *actividades*, con un 25 % y el *anexo*, con un 18 %.

Atendiendo a la distribución de las apariciones de mujeres, que representan el 7,6 % del total, por lugares, nos encontramos con un 4,2 % del total de apariciones femeninas en el *cuervo* (que corresponde a un 7,5 % de las \mathbf{a}_m en *cuervo*), un 1,7 % en las *actividades* (que se corresponde a un 7,1 % de las \mathbf{a}_m en *actividades*) y un 1,6 % en el *anexo* (que corresponde a un 8,8 % de las \mathbf{a}_m en *anexo*).

Queremos destacar dos cifras entre estos datos: por un lado, el 52,7 % de las apariciones de todos los personajes —más de la mitad del total— corresponde a los hombres en el lugar relevante —el *cuervo*—, otra de las cifras que da cuenta de la dominancia masculina en los manuales; por otro lado, es el *anexo*, el lugar más subsidiario, donde las mujeres tienen mayor representación porcentual respecto a los varones (un 8,8 %, como se ha dicho en el párrafo anterior).

Se ha seleccionado a continuación el *cuervo*, por ser el lugar más relevante y donde se encuentran la mayoría de las apariciones, para observar la distribución del *modo* de estas apariciones de mujeres y hombres. En la Tabla 3.7 se encuentran los datos de los tres *modos* en los que se puede aparecer: *reseñado*, *obra original* y *citado*, en orden de importancia. Con ello obtendremos datos sobre la relevancia de las apariciones femeninas en la parte central del texto: el *cuervo*.

Observada con mayor detalle la distribución de las apariciones en el *cuervo*, los datos siguen ofreciendo una tónica similar a los anteriores. La representación femenina en el cuerpo del texto se sitúa en el 7,5 %, cifra prácticamente similar a la de su representación en las cifras globales (que es 7,6 %). El modo más numeroso de aparición de personajes (tanto de hombres como de mujeres) es *reseñado* en *cuervo* (rs/cp), con un porcentaje del 48 %, casi la mitad de todas las apariciones presentes en el *cuervo*. Aquí, la representación femenina corresponde a un exiguo 3,6 %, meramente testimonial (son 345 veces las que

Tabla 3.7: Apariciones de mujeres y hombres en *cuero* de los tres *modos* considerados.

Modo	Apariciones de personajes en <i>cuero</i>		
	Totales	Mujeres	Hombres
<i>reseñado</i>	4.531 (48 %)	345 (3,6 %)	4.186 (45,7 %)
<i>obra original</i>	1.870 (20 %)	111 (1,2 %)	1.759 (19 %)
<i>citado</i>	2.970 (32 %)	248 (2,6 %)	2.722 (29 %)
Total	9.371 (100 %)	704 (7,5 %)	8.667 (92,5 %)

aparece una mujer reseñada/*cuero* por 4.186 veces de los varones) que contrasta con el casi 46 % de representación masculina en esta posición. Esta alta cifra de representación en el lugar predominante del texto es otra de las formas de preponderancia masculina que aparece en los contenidos. Ellos copan los lugares prioritarios del texto.

La *obra original* en *cuero* (ob/cp), que recoge las fuentes directas que llegan al alumnado como los textos, obra artística o musical u otras contribuciones de autoría personal, representa un 20 % del total de apariciones. De este porcentaje, un 1,2 % corresponde a obra de autoría femenina (111 menciones a obra femenina en *cuero* por 1.759 a obra masculina), la cifra más baja de representación femenina en *cuero*. Este nimio porcentaje es muestra significativa de que esta *obra original* femenina, tan escasa, resulta prácticamente inapreciable en el *cuero*, el lugar más relevante del texto.

Por último, en la Tabla 3.8 ofrecemos las cifras porcentuales de las apariciones femeninas que se encuentran en los lugares y modos más destacados (reseñada en *cuero* y obra original en *cuero*), en relación con la totalidad de apariciones femeninas presentes en los manuales.

Comprobamos (Tabla 3.8) que solo el 36 % de las apariciones femeninas está en posición destacada. La gran mayoría de las apariciones de mujeres en los textos (64 %) se encuentra en posiciones secundarias del texto. De este 36 % de apariciones femeninas en el *cuero*, únicamente un escaso 9 % corresponde a las *obras originales* de producción femenina. Y todo ello, no olvidemos, con relación al escueto 7,6 % que representan las apariciones femeninas globales. Así pues, la tendencia de las mujeres a aparecer en los *lugares* y los *modos* menos significativos del texto, así como la limitada presencia de obra original femenina en el *cuero* del texto reitera, también desde esta perspectiva, el escaso reconocimiento femenino en los contenidos escolares.

Tabla 3.8: Apariciones de mujeres en *lugares* y *modos* destacados del texto.

Apariciones de mujeres			
totales	en <i>cuero</i>	<i>reseñadas</i> en <i>cuero</i>	<i>obra original</i> en <i>cuero</i>
1.263	456 (36 %)	345 (27 %)	111 (9 %)

3.6. Obras de autoría femenina

Uno de los objetos de análisis específicamente relacionados con las mujeres en este trabajo es el seguimiento de las obras de autoría femenina en los textos escolares: y para ello se han recogido en la base de datos todas las que aparecen. El propósito es saber cuántas de estas obras están presentes en los manuales y cuáles son, así como el tipo de obras que aparecen (textos, obra musical o artística) y qué creadoras están asociadas a esta producción. De esta forma, tenemos un indicador del reconocimiento de estas obras, de cuál es la huella de la producción cultural femenina en los manuales y, además, esto nos proporciona un elemento de contraste con la producción femenina real que conocemos actualmente.

Los resultados nos muestran 330 obras que pertenecen a 252 creadoras diferentes y que son mencionadas en 415 ocasiones. Entre estas obras encontramos 235 *obras originales*² que corresponden a 192 autoras.

El resto de obras mencionadas están o bien *reseñadas* o bien simplemente *citadas*. Para nuestro análisis revisten mayor valor las *obras originales* por representar una fuente directa. El listado de creadoras con *obra original*, así como el listado onomástico de obras,³ que se puede consultar en la base de datos Mujeres en la ESO.⁴

En la Tabla 3.9, encontramos el número de personajes, desagregados por sexo, que aparecen con *obra original*. Las cifras absolutas y porcentuales reflejan la producción femenina en contraste con la masculina y nos permiten enmarcar la producción femenina dentro de la total. A continuación, en la Tabla 3.10, se encuentran las *obras originales* de autoría femenina separadas por tipos (textos, obra musical o artística). En la Tabla 3.11 encontramos las apariciones de obras femeninas desglosadas por materias y distribuidas por *lugares* del texto y, por último, en la Tabla 3.12 encontramos los datos relativos a las apariciones de obras de autoría femenina en *lugares* y *modos* destacados del texto.

Tabla 3.9: Presencia de personajes con *obra original* en los textos y apariciones de la *obra original* en los textos.

	Totales	Mujeres	Hombres
personajes con <i>obra original</i>	1.894	192 (10,1 %)	1.702 (89,9 %)
apariciones de <i>obra original</i>	3.781	275 (7,3 %)	3.506 (92,7 %)

Los datos donde se enmarcan las mujeres con *obra original* continúan ofreciendo un porcentaje muy bajo de mujeres: frente a 1.702 hombres, 192 mujeres presentan *obra*

²*Obra original* es aquella que aparece en el texto tal cual fue creada. Se trata de un fragmento de texto, una obra artística o una partitura o audición en lo referente a música.

³Consúltese <http://mujeresenlaeso.uv.es>. En la pestaña *Consultas*, púlsese la opción *listado de obras* que se encuentra en la parte superior y aparecerán todas las obras con sus autoras y la asignatura y el curso donde se encuentran.

⁴Consúltese <http://mujeresenlaeso.uv.es>. En la pestaña *Consultas*, hágase clic en la opción *listado de personajes* que se encuentra en la parte superior. Una vez allí, selecciónese *Sexo: mujer* y *Modo de aparición: Obra original*. Después púlsese *Consulta* y aparecerá el listado onomástico de las creadoras con obra original.

Tabla 3.10: Distribución de *obras originales* de autoría femenina según el tipo.

Número de obras	<i>texto</i>	<i>obra visual</i>	<i>obra musical</i>
235	205 (87,2 %)	30 (12,8 %)	0

original, un 10 %. Y además, como siempre que observamos la recurrencia, las obras de aquellas creadoras aparecen, en realidad, en tan solo un 7 % de ocasiones. Es decir, únicamente 275 apariciones de *obra original* (pertenecientes a las 235 obras) son de mujeres, frente a las 3.506 que corresponden a *obra original* de varones, contando que esta cifra se ve afectada también por el restrictivo cómputo de apariciones empleado. Sin dicho criterio, las cifras de obras de hombres serían todavía más elevadas.

A continuación, la Tabla 3.10 nos permite saber cómo quedan distribuidas en los manuales las *obras originales*, qué tipo de producción femenina encontramos y cuál es el mayoritario; es decir, permite constatar a través de las obras originales, cuál es la presencia de la genealogía artística, musical o literaria de las mujeres.

Destaca poderosamente en los datos la ausencia absoluta de *obra original musical* femenina. Es la certificación de la inexistencia en los manuales escolares de legado musical femenino. Sin duda, podemos decir que esto representa un fraude a la tradición musical, a la que falsea por completo omitiendo buena parte de la producción musical realmente existente. Es uno de los más contundentes indicadores de la exclusión del saber femenino en los manuales y de la adulteración de la cultura que transmitimos en la escuela.

De la misma manera, las escasas —aunque al menos algo presentes— creaciones artísticas femeninas en los textos (30 obras, un 13 % de las obras femeninas), con carácter casi anecdótico o testimonial, revelan otro de los ámbitos de exclusión: el arte. Además, ilustran igualmente esta amputación cultural que transmitimos en los contenidos de la secundaria, en este caso del legado artístico occidental del que omitimos e ignoramos buena parte de su producción.

Por otro lado, el tipo predominante de obra femenina que aparece en los manuales escolares es el texto (87 %), lo que cabía suponer puesto que textos son tanto la narración, la poesía, el teatro como la didáctica, las cartas o los escritos científicos y periodísticos y abarcan muchos ámbitos. A pesar de reunir la mayoría de la *obra original* presente en los manuales, su representación no deja de ser insignificante, puesto que ese porcentaje solo es una parte del 7 % de la totalidad de *obra original* femenina presente en los textos (Tabla 3.9).

Estos datos evidencian la marcada exclusión en los manuales, sobre todo, de la producción artística y musical generada por mujeres, aunque también de la literaria, puesto que ese 87 % está referido al escueto porcentaje de obras de autoría femenina. Esta falta de obras es uno de los elementos que contribuye más poderosamente al desconocimiento de las creaciones artísticas femeninas y por tanto a borrar su genealogía. Deja a las alumnas y a los alumnos sin conocer buena parte de las fuentes directas del legado musical, artístico y literario que les correspondería saber.

La Tabla (3.11) nos permite conocer tanto la distribución de las apariciones de las

Tabla 3.11: Distribución de obras y sus apariciones, por materias, en los tres *lugares* del texto.

MATERIAS	Obras	Aparic.	<i>cuerpo</i>	<i>actividades</i>	<i>anexo</i>
Matemáticas	0				
CC. Naturales	9	10			10 (100 %)
Biología y Geología	14	14	1 (7 %)		13 (93 %)
Física y Química	12	12		1 (8 %)	11 (92 %)
Castellano	152	199	76 (38 %)	95 (48 %)	28 (14 %)
Valenciano	53	68	41 (60 %)	24 (4 %)	24 (35 %)
Latín	4	5	3 (60 %)	2 (40 %)	
Francés	3	3	3 (100 %)		
Inglés	5	5	1 (20 %)	2 (40 %)	2 (40 %)
Ciencias Sociales	19	26	10 (38 %)	8 (31 %)	8 (31 %)
Plástica	27	27	22 (81 %)	4 (15 %)	1 (4 %)
Música	5	5	5 (100 %)		
Ética	29	38	15 (40 %)	10 (26 %)	13 (34 %)
Ciudadanía	3	3	1 (33 %)	2 (67 %)	
Educación Física	0				
Tecnologías	0				
Informática	0				
TOTALES	335 ^a	415	178 (43 %)	146 (35 %)	91 (22 %)

^aNo resulta 330, como dijimos en la página anterior, porque hay algunas obras que aparecen en dos o más asignaturas, como se puede comprobar consultando en la base de datos, por ejemplo, el caso de *Frankenstein* de Mary Shelley.

obras femeninas en los diferentes *lugares* del texto, como la distribución de estas por materias.

La distribución de las obras indica que el lugar más concurrido de las apariciones de obras femeninas es el *cuerpo*, con un 43 %, aunque la mayoría de obras, el 57 % restante, se encuentra en lugares secundarios: un 35 % en las *actividades*, y un 22 % en el *anexo*. Las obras localizadas en el cuerpo no llegan ni a la mitad de la ya escasa producción femenina.

Comprobamos que las asignaturas que contienen más obras, en su inmensa mayoría textos, son las literaturas, donde sobresaie Castellano, con 152 obras mencionadas, seguida de Valenciano, con 53 (aunque cabe señalar que no son todas textos, también encontramos algo de obra gráfica). Después continúan en número Ética, con 29 obras y Plástica, con 27. Ciencias Sociales, con sus 19 obras, se distingue especialmente por su escaso número. Teniendo en consideración la cantidad de personajes y épocas que abarca esta última materia y el número de textos y obra gráfica que se emplean para ilustrar cada una de las épocas, destaca la casi nula utilización de obra femenina en ello, ni en cuanto a textos ni a obra artística. Todas ellas, sin embargo, se encuentran bastante ale-

Tabla 3.12: Apariciones de obras de autoría femenina en *lugares* y *modos* destacados del texto.

Apariciones de obras de mujeres			
totales	en <i>cuervo</i>	<i>reseñadas</i> en <i>cuervo</i>	<i>obra original</i> en <i>cuervo</i>
415	127 (30 %)	15 (3,5 %)	112 (26,5 %)

jadas de Castellano en número de obras. Destaca significativamente, por sus bajas cifras, la producción artística en Plástica y, sobre todo, las cinco obras que ofrece Música, que por añadidura están *citadas*, ni siquiera son *obra original*, como ya hemos visto antes. No presentan ninguna obra Matemáticas, Educación Física y Tecnologías e Informática. Estas dos últimas en consonancia con su prácticamente nula presencia de mujeres en sus contenidos y la precaria situación que presentan.

En el grupo de Ciencias observamos algunas características específicas: además de no presentar apenas obras (el caso más notorio es Matemáticas, que no presenta ni una sola obra), estas se encuentran en abrumadora mayoría en el *anexo*, el lugar menos relevante del texto y sin recurrencia, aparecen solo una vez, tal y como observamos comparando la cifra de obras con la de apariciones de las mismas. La totalidad de obras mencionadas en Ciencias de la Naturaleza y la casi totalidad de las de Física y Química y Biología y Geología se encuentran en el *anexo* y, salvo dos casos, corresponden a una mención bibliográfica que proponían al final del tema. Por añadidura, estas menciones solo aparecen en una editorial: Santillana. Las otras dos no presentan apenas ninguna. Por ello, se puede afirmar que la presencia de científicas y su obra es meramente anecdótica en los manuales escolares. Aquí tenemos otra de las áreas con una pronunciada exclusión de las contribuciones femeninas, que se encuentran ignoradas y favorecen el alejamiento entre mujeres y ciencia.

Por último, en la Tabla 3.12 encontramos los datos de las apariciones destacadas de las obras, es decir, aquellas que aparecen en un *modo* y *lugar* principales, entendiendo estos como la combinación del *lugar* más importante y concurrido —el *cuervo*—, con los *modos* de aparición más relevantes —*reseñado* y *obra original*—.

Comprobamos que solo el 30 % de las apariciones de obras femeninas (127 entre 415 apariciones totales de obras femeninas) se encuentran en una posición destacada del texto (rs/cp o ob/cp). El 26,5 % corresponde a *obra original* en *cuervo*. Ni un tercio de las escasas obras femeninas que aparecen en los textos se encuentra en una posición relevante. La mayoría de ellas, el 70 % restante, se encuentra en posiciones secundarias.

En conclusión, podemos decir que

- La presencia de obra original femenina es ínfima y omite la producción femenina real e histórica, al no dar cuenta de sus continuadas contribuciones. En los manuales, ellas representan un 10 % de todos los creadores con obra, pero sus obras solo aparecen en un 7,5 % de las ocasiones. Estas cifras suponen una evidencia de la exclusión de esta producción cultural femenina en los contenidos.

- El mayor número de obras de creación femenina lo tiene, de lejos, Castellano, casi todas textos. En el otro extremo, encontramos a las Matemáticas, Educación Física y Tecnologías e Informática, que no presentan ninguna obra.
- El *lugar y modo* de aparición mayoritario de estas obras en los textos se da en posiciones secundarias: solo el 30 % se encuentra en posición destacada. Esta posición secundaria es especialmente significativa, sobre todo, en ciencias, donde este dato, junto a su presencia en una sola editorial, resulta indispensable para calibrar la falta de peso de las científicas en los manuales.
- El tipo de obra más frecuente son los textos, representando un 87 % de todas las obras de autoría femenina mencionadas.
- No obstante, el dato que presenta con más claridad la evidencia de la exclusión sistemática de la producción femenina, de su genealogía, nos lo proporciona Música y Plástica con el reducidísimo número de obras artísticas y musicales de autoría femenina que encontramos. Considerando la enorme producción artística y musical generada por mujeres, tanto históricamente como en la actualidad, esta flagrante escasez de obras ilustra perfectamente el olvido al que se condena toda esa genealogía artística y musical de las mujeres, y también ilustra cómo esto debilita la cultura.

Todos estos datos inducen a pensar que no existe obra artística o musical femenina, una falsedad que adultera la historia de la música y el arte, lo que, por un lado, incumbe a las alumnas especialmente, a las que deja sin modelos ni de artistas ni de músicas y entraña una importante amputación de la tradición artística y musical. Al mismo tiempo, esta ausencia de obra femenina transmite la idea de que ellas no han sido capaces de contribuir con nada relevante a la cultura. La omisión de obras de autoría femenina pone en evidencia no solo la falta de formación del profesorado y de revisión crítica de los contenidos por parte de las editoriales —ya que a pesar de tener recursos tan a mano, no son capaces de utilizarlos e incorporarlos—, sino el incumplimiento de los propios fines y objetivos que marca la ley (véase el apartado 1.12) que hace patente la falta de seriedad y rigor que ostenta el discurso educativo al omitir dichos referentes culturales, indispensables para entender la cultura y la historia con todos sus protagonistas.

En resumidas cuentas, estos datos señalan otra de las brechas que presenta el temario, que se puede resumir en dos puntos:

- La gran escasez de obras de autoría femenina, evidencia de la exclusión del legado cultural de las mujeres, convierte en tarea ineludible la incorporación de esta producción cultural a los contenidos académicos para recuperar la genealogía del saber femenino. Se debería favorecer la inclusión de obra textual, visual y musical de autoría femenina en los lugares relevantes de los contenidos y, tras ello, revisar el canon para comenzar a recuperar ese legado cultural.
- La pronunciada carencia de obras en el arte y, todavía más acusada, en la música, convierten estos ámbitos en lugares de intervención prioritaria, donde se debe producir una necesaria e impostergable incorporación.

3.7. El Índice de Equitatividad de Género por grupos y materias

Las consideraciones finales del apartado anterior, centradas en las manifiestas carencias de obras de autoría femenina en los libros de texto y las propuestas esbozadas para corregir tal situación nos llevan del terreno de la descripción al ámbito de la prescripción. Dentro de este último, un análisis centrado en el **Índice de Equitatividad de Género (IEG)** aparece como fundamental, puesto que nos proporciona el estado de cada uno de los grupos y materias en relación con la representatividad que tienen las mujeres y los hombres en ellas. La gradación de valores que se adjudica a cada materia permite determinar la situación actual de cada una de ellas (véase las *clases de equitatividad* en la página 102, apartado 2.7).

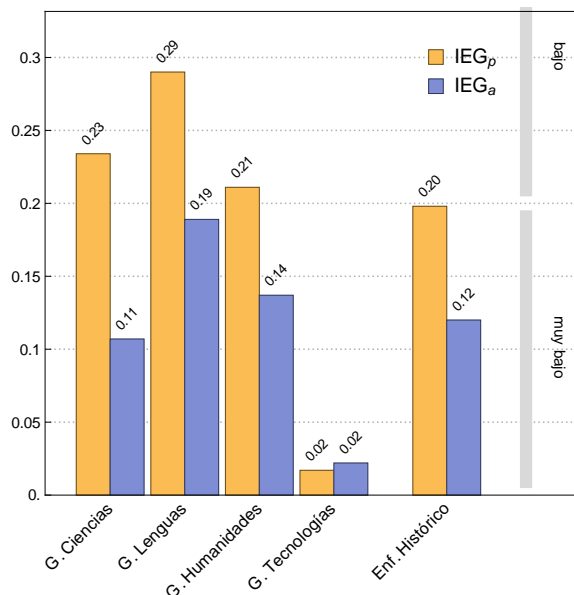
A partir de los valores actuales del \mathbf{IEG}_a , podemos determinar cuánto y cómo con- vendría hacer en cada uno de los grupos y materias para su mejoría. Consideramos que una materia o asignatura tiene un Índice de Equitatividad de Género aceptable cuando se encuentra entre el \mathbf{IEG} *alto* o *muy alto* ($0,60 < \mathbf{IEG} \leq 1,00$).

A continuación presentamos el \mathbf{IEG} de cada uno de los grupos y de las materias analizadas tanto en lo referido a personajes como a apariciones.

3.7.1. El IEG por grupos de materias

El grupo de **Tecnologías**, con un \mathbf{IEG}_p y \mathbf{IEG}_a *muy bajos* y valores, ambos, por debajo del 0,05, se encuentra en un franja extrema que hemos denominado de equitatividad *ínfima*. Son los peores resultados de todos los grupos y, además, los diferentes valores de

Figura 3.1: Índice de Equitatividad de Género por bloques de materias.



cada una de sus asignaturas se encuentran, todos ellos, en el tramo *muy bajo*. Es el único grupo que se encuentra íntegramente en este tramo.

El grupo de Ciencias, con un \mathbf{IEG}_a de apariciones *muy bajo* y un \mathbf{IEG}_p de presencia *bajo*, es el siguiente en la gradación. Todas sus asignaturas se encuentran en el tramo de *bajo* o *muy bajo*. La fuerte repercusión de los hombres también se deja notar en el marcado contraste que hay entre sus valores de presencia (*bajo*) y apariciones (*muy bajo*).

El grupo de Humanidades, con un \mathbf{IEG}_a *muy bajo* y un \mathbf{IEG}_p *bajo*, pero con mejores valores de \mathbf{IEG}_a que las Ciencias, presenta un espectro más amplio de calificación para las diferentes materias. Así, dos de las asignaturas que lo forman, como veremos más adelante, alcanzan en algunos de sus valores el \mathbf{IEG} *moderado*. El resto de ellas se encuentra entre \mathbf{IEG} *bajo* y *muy bajo*.

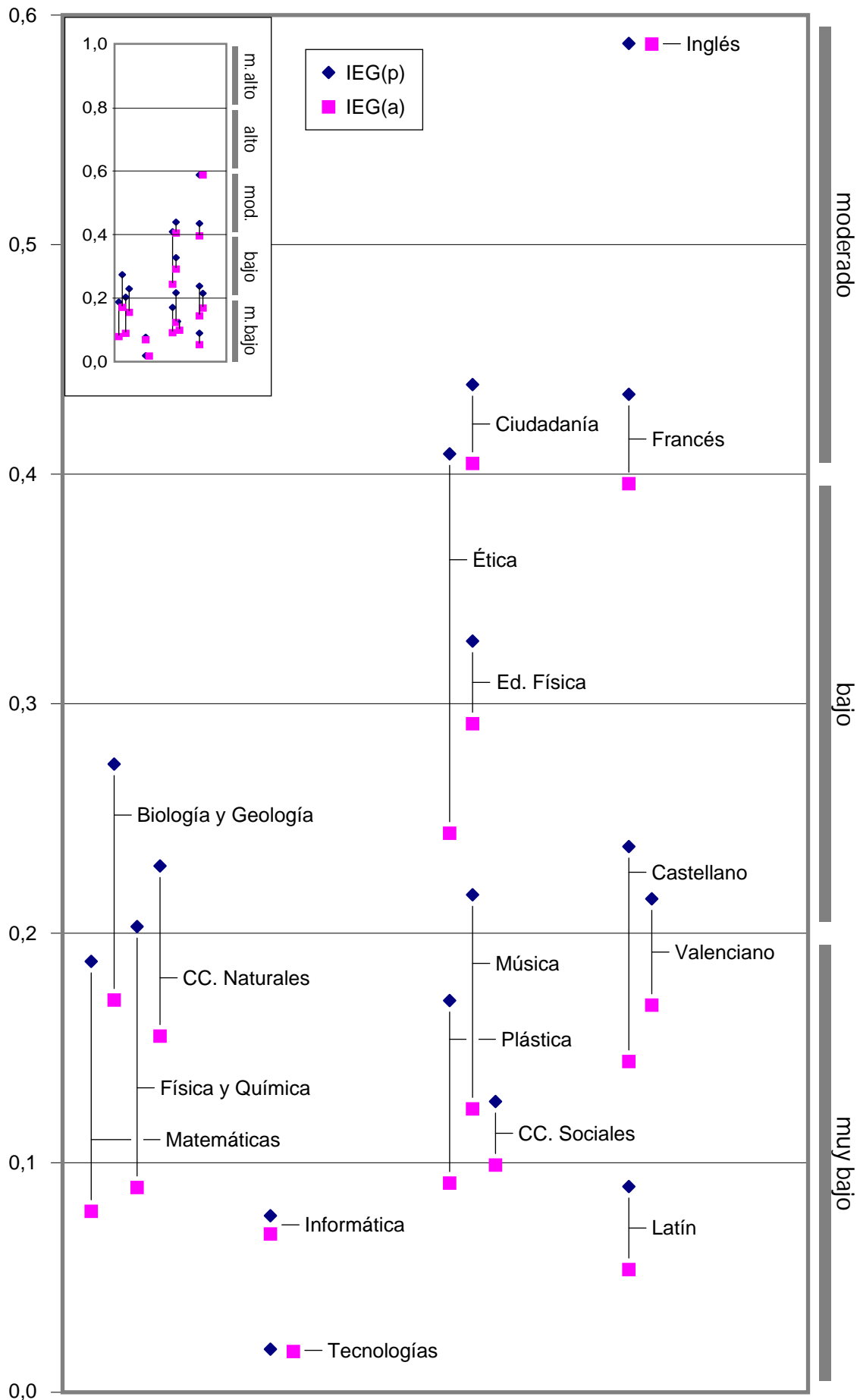
El grupo de Lenguas, a pesar de mantener, como los dos grupos anteriores, un \mathbf{IEG}_a *muy bajo* y \mathbf{IEG}_p *bajo*, tiene los valores más altos que cualquier otro grupo, tanto en presencias como en apariciones. Su espectro de valores, que, como en el anterior grupo, abarca tres tramos y va de *muy bajo* a *moderado*, presenta, no obstante, en dos de sus asignaturas, los mejores valores de \mathbf{IEG} de toda la etapa, como veremos en un análisis más detallado.

El grupo agregado de Enfoque histórico, sin embargo, presentaría peores resultados que estos dos últimos, puesto que sus dos valores de \mathbf{IEG} se encuentran en el tramo *muy bajo*, algo que solo ocurre en el grupo de Tecnologías. Sin embargo, el espectro de valores de sus materias recorrería al menos dos tramos: *muy bajo* y *bajo*. A pesar de que todas sus materias tendrían sus valores de \mathbf{IEG}_a en el tramo *muy bajo*, al menos tres de ellas alcanzarían, por los pelos, el tramo *bajo* en su \mathbf{IEG}_p . Dado que en este grupo se encuentran asignaturas fundamentales en la ESO, como CC. Sociales o las literaturas, esos valores tan bajos resultan muy elocuentes.

3.7.2. El \mathbf{IEG} por materias

Lo más descabado que muestra esta gráfica es la equitatividad tan unánimemente baja que, incluso con sus diferencias, presentan todas las materias. Todas ellas se encuentran por debajo de un \mathbf{IEG} 0,6. Ninguna alcanza, no ya en el \mathbf{IEG}_a de apariciones, sino ni siquiera en el de personajes \mathbf{IEG}_p , un Índice de Equitatividad *alto* o *muy alto*, que es el tramo considerado como *deseable*. El \mathbf{IEG}_a de la etapa completa (véase [Tabla General \[3.1\]](#)) es *muy bajo*.

Figura 3.2: Índice de Equitatividad de Género por materias.



Estos datos indican la necesidad global de adecuación de la totalidad de los contenidos académicos. Todos ellos se encuentran lastrados, en mayor o menor medida, por la exclusión de mujeres. El análisis de cada asignatura permitirá proponer distintas líneas de adecuación. No obstante, estos datos tan unánimes, donde ni siquiera alguna asignatura destaca por una presencia femenina normalizada, resultan apabullantes, máxime si consideramos que el Índice de Equitatividad de Género referido a apariciones (\mathbf{IEG}_a) —el más indicativo de los dos— continúa sujeto a los criterios restrictivos que sobre el conjunto de las apariciones fueron explicados en el apartado 2.5.4. Más aún. Si las diferentes apariciones femeninas que constituyen la base para el cálculo del \mathbf{IEG}_a estuvieran ponderadas en función de su distinta importancia en los libros de texto, tanto de lugar (como por ejemplo: anexo: 1, actividades: 2; cuerpo: 3) como de modo (Ilustración: 1; citado: 2; obra original: 3; reseñado: 4), ese \mathbf{IEG}_a así ponderado presentaría valores aún más bajos al estar, por lo general, las mujeres en lugares más marginales y modos de menor relevancia que los hombres.

Los valores del \mathbf{IEG} ponen en evidencia el desajuste global de los contenidos académicos.

\mathbf{IEG}_a muy bajo ($0,00 \leq \mathbf{IEG} \leq 0,20$)

La abrumadora mayoría de las materias, el 70 % (12 de las 17), se encuentra en el tramo *muy bajo* del Índice, todas ellas por debajo de 0,20 y con escasísima equitatividad representativa. Es la franja del Índice más concurrida, lo que da una idea del estado general en el que se encuentran las materias de la ESO. Con esta valoración se encuentra la totalidad de las ciencias (Ciencias de la Naturaleza, Biología y Geología, Física y Química y Matemáticas) y las tecnologías (Tecnologías e Informática), además de las materias con enfoque histórico, donde encontramos a las Ciencias Sociales, Castellano, Valenciano, Plástica, Música y Latín, todas ellas con valores del \mathbf{IEG}_a en el tramo *muy bajo*. De hecho, *en este tramo se encuentran las materias esenciales de la Educación Secundaria Obligatoria*.

Entre estas materias con \mathbf{IEG} *muy bajo* hallamos algunas de ellas en un estado de desequilibrio de género todavía más pronunciado y cuya situación podríamos calificar de extremada: todas aquellas cuyo índice de apariciones (\mathbf{IEG}_a) se encuentra por debajo de 0,10, que son 7 y representan el 41 % del total de materias. Ahora bien, dentro de este grupo tenemos 2 materias en un estado de falta de equitatividad más agudo aún: aquellas que llegan a alcanzar lo que hemos denominado la franja de equitatividad *ínfima*, es decir, las que ostentan un \mathbf{IEG}_a menor de 0,05.

El grupo de materias con $\mathbf{IEG}_a \leq 0,10$ son las siguientes:

- **Informática** (0,07), dentro del grupo de tecnologías,
- **Matemáticas** (0,08) y **Física y Química** (0,09), dentro del grupo de ciencias,
- **Ciencias Sociales** (0,10) y **Plástica** (0,09), dentro del grupo de humanidades. CC. Sociales, quizás la más significativa, muestra una representación femenina que roza lo insignificante en una materia que se encarga de proporcionar, más que las

otras —solo se le puede comparar la literatura—, la memoria cultural y la visión de mundo. Plástica, a su vez, encargada de proporcionarnos las referencias artísticas, presenta una falta de artistas y pintoras muy pronunciada, falseando la tradición artística y poniendo en evidencia una mala transmisión de conocimiento.

Y en la franja de equitatividad *ínfima* ($\mathbf{IEG}_a \leq 0,05$), con resultados desequilibradísimos, encontramos

- **Tecnologías** (0,02), dentro del grupo de Tecnologías,
- **Latín** (0,05), dentro del grupo de Lenguas,

suprimiendo, por un lado, la huella de las mujeres en la cultura clásica, por lo que respecta a Latín y, por otro, omitiendo las aportaciones tecnológicas y la traza femenina en la tecnología.

Continuando dentro del \mathbf{IEG}_a *muy bajo*, aunque en esta ocasión en la franja superior de dicho tramo, la que va desde 0,1 hasta 0,2, encontramos asignaturas de la envergadura de **Castellano** (0,14) y **Valenciano** (0,17), **Música** (0,12) y, en el grupo de ciencias, **Biología y Geología** (0,17) o **Ciencias de la Naturaleza** (0,16). Estos valores de \mathbf{IEG}_a no hacen más que corroborar la falta de referencias femeninas en ámbitos como la literatura, la música o las ciencias de la naturaleza. En algunas de estas materias, los valores del \mathbf{IEG}_p de presencia son un poco más altos y logran alcanzar el tramo superior. En esta situación se encuentra Biología y Geología, Ciencias de la Naturaleza, Castellano, Valenciano y Música, que presentan un \mathbf{IEG}_p *bajo* ($0,20 < \mathbf{IEG} \leq 0,40$) en su índice de personajes. No obstante, todas ellas, situadas en el tramo inferior del índice, determinan las materias con mayores carencias en los contenidos de la ESO, que son, no olvidemos, un 70 %. La gran mayoría.

\mathbf{IEG}_a bajo ($0,20 < \mathbf{IEG} \leq 0,40$)

Presentan un \mathbf{IEG}_a de apariciones *bajo*, cuatro asignaturas: **Francés** (0,4), **Ciudadanía** (0,4), **Ética** (0,24) y **Educación Física** (0,29). Sin embargo, alcanzan el tramo superior —*moderado* [0,41–0,60]— en lo relativo a su \mathbf{IEG}_p de presencia de personajes, tanto Francés (0,43), como Ciudadanía (0,41) y Ética (0,44). Solo Educación Física permanece, con sus dos valores de presencias y apariciones (\mathbf{IEG}_p y \mathbf{IEG}_a), dentro del tramo de *baja* equitatividad.

Destaca el marcado contraste que ofrece Ética entre su índice de presencias, \mathbf{IEG}_p , *moderado* y el de apariciones \mathbf{IEG}_a , *bajo* y en el tramo inferior. Esto indica que pesar de existir ya un número significativo de mujeres en la asignatura, la desigual recurrencia entre mujeres y hombres causa la pérdida de repercusión que sufren ellas en los textos.

\mathbf{IEG}_a moderado ($0,40 < \mathbf{IEG} \leq 0,60$)

Tan solo una asignatura, **Inglés**, que se convierte por sus características en un caso aparte, consigue un \mathbf{IEG} *moderado*, tanto en lo relativo a personajes (\mathbf{IEG}_p : 0,59) como

a apariciones (\mathbf{IEG}_p : 0,59), valores que no solo se encuentran en el límite superior del tramo de \mathbf{IEG} moderado sino que además son iguales. No es ajeno a ello el hecho de que su coeficiente de recurrencia (\mathbf{CR}) sea idéntico en mujeres y hombres —véase [Tabla General \(3.1\)](#)— lo que la convierte en la única asignatura donde ambos sexos tienen la misma recurrencia. Por todo ello, (su \mathbf{IEG} moderado y un coeficiente de recurrencia (\mathbf{CR}) similar para ambos sexos) es también la única materia que se acerca a lo que se ha considerado una *situación deseable*. Casi a punto de alcanzar una normalidad representativa, esta es sin duda la materia mejor valorada. Un análisis cualitativo nos permitiría determinar más detalladamente su situación.

En conclusión y tal y como comprobamos en las tablas de \mathbf{IEG} , absolutamente *ninguna materia* alcanza un \mathbf{IEG} aceptable, el que se encuentra entre *alto* y *muy alto* (valores desde 0,6 hasta 1), tanto sea referido a presencias como a apariciones. Solo Inglés, que representa una excepción, alcanza un \mathbf{IEG} moderado, que roza el tramo de equitatividad *alta*. No obstante, queremos destacar que estos valores de equitatividad tan bajos que muestran las materias —no olvidemos que el 70 % de todas las materias tienen un \mathbf{IEG}_a muy bajo— conforman tres aspectos fundamentales, que determina [Gloria Espigado \(2004, 115\)](#), asociados a la transmisión de valores, que quedan severamente alterados y tienen importantes implicaciones educativas y sociales:

1. Determinan una visión de mundo sin mujeres.
2. Transmiten valores de desigualdad, puesto que no pueden ser iguales los que aparecen como protagonistas de la historia y los hechos relevantes y las que apenas aparecen. Está claro que unos, los hombres, cuentan más que otras, las mujeres, que quedan marcadas por la falta de relevancia social.
3. Por último, condicionan la socialización de las mujeres, que, lastradas por la falta de relevancia en los textos y despojadas de su memoria cultural que actúa como condicionante de su identidad individual y también social, quedan relegadas a ciudadanas de segunda categoría, bajo la tramposa apariencia de una falsa igualdad.

Así, prácticamente todas las materias de la etapa se encuentran en un estado de marcada dominancia masculina, de lo que se desprende que todas ellas necesitan una intervención en los contenidos para su adecuación a condiciones de mayor equitatividad entre los dos géneros. En conclusión, a pesar de que las materias tienen carencias diversas, el análisis de los datos generales muestra tres aspectos esenciales en los que el sistema educativo está fallando:

1. La falta de consideración de las mujeres como sujeto protagonista de la historia y la cultura. Este error ha generado perspectivas equivocadas (más evidentes en materias de índole cultural o histórico) que han desvirtuado el relato en cada materia.
2. La falta de referencia a personajes históricos o mujeres creadoras o científicas. Su mención conforma la genealogía y el entramado histórico-social y cultural donde se asienta el saber femenino. Actúan como modelos y fuerzan la revisión del discurso

en cada una de las materias. Su falta alimenta la «negación de precedentes» y adultera el relato histórico-cultural.

3. La ausencia de creaciones femeninas, tanto individuales como colectivas y tanto en el ámbito humanístico como en el científico técnico o histórico. No se mencionan ni obras ni logros femeninos.

Determinados estos aspectos, debemos centrar las actuaciones en ellos para corregir los manuales. Así pues, la metodología de inclusión de mujeres en los contenidos debe tenerlos presentes para trabajar en las tres líneas maestras que estas carencias marcan. Estas líneas de actuación, *grosso modo*, serían:

1. Revisar los contenidos de cada materia bajo la consideración de las mujeres como sujeto histórico y cultural. Nos debemos plantear si damos la información adecuada sobre ellas, sus hechos, situación, logros o espacios donde viven.
2. Incluir a las mujeres como modelos individuales que sirvan para mostrar la variedad de tipos femeninos que han poblado las diferentes épocas y la manera en la que han participado en la cultura.
3. Incluir sus obras, tanto sus creaciones literarias, artísticas o musicales como su producción científica. Siempre debidamente enmarcada, creando genealogía y sin carácter de excepcionalidad.

Capítulo 4

Grupo de Ciencias

4.1. Grupo de Ciencias

El grupo de Ciencias comprende las materias de Matemáticas, Física y Química, Ciencias de la Naturaleza y Biología y Geología. Se han analizado 33 libros de texto correspondientes a la totalidad de asignaturas de ciencias en todos los niveles y en las tres editoriales. Presentamos en la Tabla 4.1 los resultados generales del grupo de materias en contraste con los totales de la etapa, que aparecen en primer lugar.

Los resultados generales en Ciencias se encuentran por debajo de la media general de la etapa. Tanto el porcentaje de presencia femenina ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$: un 12 %, correspondiente a 85 mujeres entre 643 varones) como el porcentaje de apariciones ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$: 5 %, correspondiente a 99 ocasiones donde aparecen mujeres, frente a 1.748 en que lo hacen los hombres) son menores que la media general de la etapa. Resulta destacable, a causa de la especialmente baja representatividad femenina, el indicador de relevancia (porcentaje de apariciones, $\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) en el último curso —4º ESO— de las distintas asignaturas: Matemáticas tiene 3 % (de media de los grupos A y B); Biología y Geología, un 6 % y Física y Química, un 3 %.

Confirmamos, con esta evolución de los cursos, el patrón general que sigue la etapa: según van avanzando los cursos hay una menor representación femenina, las mujeres pierden peso en los contenidos. El indicador de relevancia femenino del grupo de ciencias ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) muestra unos porcentajes del 10 %, 5 %, 6 % y 4 % respectivamente de 1º a 4º ESO. La misma disminución paulatina que evidencian, aunque con cifras algo superiores, los indicadores de presencia femenina, $\mathcal{P}\mathbf{p}_m$: 17 %, 7 %, 11 % y 8 %, de 1º a 4º ESO respectivamente. La evolución del coeficiente de recurrencia (\mathbf{CR}) tanto femenino como masculino, que en 4º llega a proporcionar a los hombres más del doble de recurrencia que a las mujeres ($\mathbf{CR}_{h/m} = 2,1$), es uno de los factores distintivos de este grupo y explica la extraordinaria repercusión masculina en él.

Una de las singularidades de las Ciencias frente a otros grupos de materias es la gran diferencia que existe entre la —escasa— recurrencia femenina y la —abundante— recurrencia masculina. El cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$) es el mayor de todos los grupos —2,3—, es decir, por cada vez que aparece una mujer, un hombre lo hace en 2,3 ocasiones, un 130 % más. A esto contribuye el hecho de que el coeficiente de recurrencia femenino

Tabla 4.1: Datos generales del grupo de Ciencias. Evolución por cursos y materias. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}$).

PERSONAJES y APARICIONES		Totales			1° ESO			2° ESO			3° ESO			4° ESO		
		<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Ciencias	p	643	85	11,7	108	22	16,9	152	12	7,3	235	28	10,6	351	30	7,9
	a	1.748	99	5,4	187	22	10,5	232	12	4,9	452	30	6,2	877	35	3,8
	CR	2,7	1,2	2,3	1,7	1,0	1,7	1,5	1,0	1,5	1,9	1,1	1,8	2,5	1,2	2,1
Matemáticas (*)	p	251	26	9,4	46	11	19,3	68	5	6,8	81	3	3,6	133	7	5,0
	a	731	30	3,9	91	11	10,8	114	5	4,2	157	3	1,9	369	11	2,9
	CR	2,9	1,2	2,5	2,0	1,0	2,0	1,7	1,0	1,7	1,9	1,0	1,9	2,8	1,6	1,8
Matem. Opción A	p	104	7	6,3										104	7	6,3
	a	186	7	3,6										186	7	3,6
	CR	1,8	1,0	1,8										1,8	1,0	1,8
Matem. Opción B	p	106	4	3,6										106	4	3,6
	a	183	4	2,1										183	4	2,1
	CR	1,7	1,0	1,7										1,7	1,0	1,7
CC Naturales	p	139	18	11,5	139	18	11,5	89	7	7,3						
	a	214	18	7,8	214	18	7,8	118	7	5,6						
	CR	1,5	1,0	1,5	1,5	1,0	1,5	1,3	1,0	1,3						
Biología y Geología	p	164	26	13,7							54	13	19,4	113	13	10,3
	a	289	27	8,5							61	13	17,6	228	14	5,8
	CR	1,8	1,0	1,7							1,1	1,0	1,1	2,0	1,1	1,9
Física y Química	p	186	21	10,1							108	12	10,0	128	10	7,2
	a	514	24	4,5							234	14	5,6	280	10	3,4
	CR	2,8	1,1	2,4							2,2	1,2	1,9	2,2	1,0	2,2

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

es casi nulo: el \mathbf{CR}_m general es 1,1 —aunque en la mayor parte de las asignaturas es, sencillamente, 1—, lo que indica una falta de repercusión femenina en los textos muy pronunciada. Estas cifras tan diferenciadas entre la recurrencia femenina y masculina no se repiten en ningún otro grupo y es uno de los rasgos peculiares que tienen las ciencias.

En este aspecto, destaca Matemáticas, con un $\mathbf{CR}_{h/m}$ de 2,5 (por cada vez que aparece una mujer, un hombre lo hace 2,5 veces) y Física y Química, con un $\mathbf{CR}_{h/m}$ de 2,4 (los hombres aparecen en los textos un 140 % más que las mujeres). Estas son las materias con una mayor diferencia entre la recurrencia femenina y masculina de todas las de la etapa.

Este notable peso de los varones en las materias, como ya hemos mencionado, se ve acrecentado por la falta de recurrencia femenina que encontramos en la gran mayoría de asignaturas del grupo. No hay recurrencia femenina en 9 de las 11 asignaturas (el \mathbf{CR}_m es 1): en Matemáticas al completo, desde 1° ESO a los 4° ESO A y B; en Física y Química de

Tabla 4.2: Científicas en el grupo de Ciencias.

	personajes en el grupo	mujeres en el grupo	científicas en el grupo	% científicas sobre total mujeres	% científicas sobre total grupo	% científicas en s. XX
Grupo de Ciencias	728	85 (12 %)	33	39 %	4 %	23/33 (70 %)

4º ESO; en Biología y Geología de 3º ESO y en Ciencias de la Naturaleza de 1º y 2º ESO.

Para el análisis cualitativo de las mujeres nos hemos fijado en las *especialistas*. En este grupo, se ha considerado así a las científicas o a aquellas que han hecho aportaciones a la ciencia. En la Tabla 4.2 presentamos los datos relativos a las *especialistas* en el grupo de Ciencias.

Las científicas suponen un 4 % de todos los personajes (33 científicas entre 728 personajes), lo que constituye un notable descenso desde el 12 % que representan la totalidad de mujeres entre ellos. No obstante, y centrándonos ya en el grupo femenino, el porcentaje de científicas, entre todas las mujeres del grupo, es del 39 % y, de estas, el 70 % (23) pertenecen al siglo XX, por lo que observamos una cierta huella de las científicas del pasado. La asignatura de Matemáticas es, con sus únicas cuatro científicas pertenecientes a otros siglos, la que aportaría —si no fueran tan pocas— una mayor constancia del carácter histórico de las contribuciones femeninas a las matemáticas.

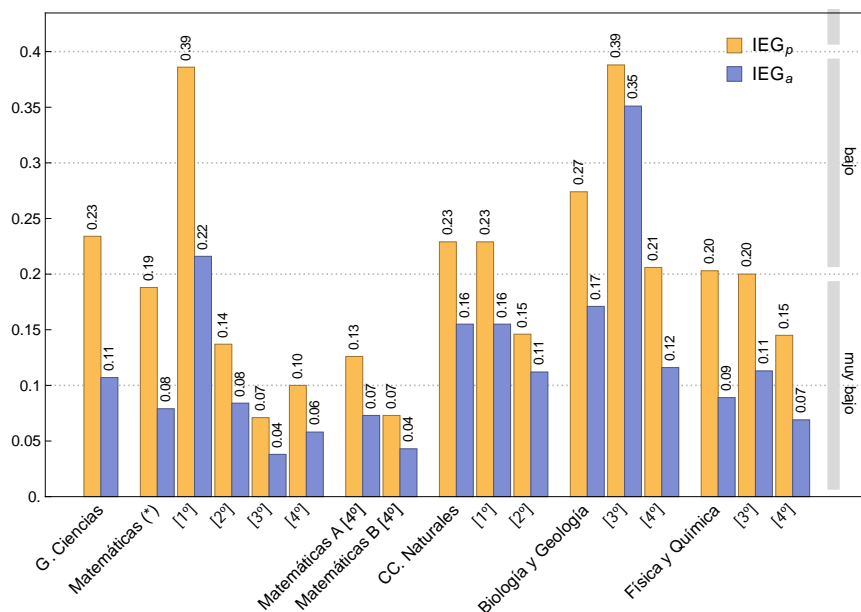


Figura 4.1: Índice de Equitatividad de Género de personajes (IEG_p) y de apariciones (IEG_a) en el grupo de Ciencias. Resultados generales del grupo y de las materias y evolución por cursos.

A continuación tenemos la Figura 4.1 con el Índice de Equitatividad de Género (**IEG**) de Ciencias. En el grupo de Ciencias, las materias se encuentran, todas, con un **IEG_a** *muy bajo* —0,11— (como hemos indicado, el **IEG** de apariciones es el de referencia) y, aunque algunas de ellas en el **IEG_p** alcanzan valores del tramo *bajo* (dando una media general al grupo de 0,23), estos datos muestran una marcada preponderancia masculina.

Ciencias de la Naturaleza y Biología y Geología son las que tienen los valores generales más altos, puesto que su **IEG_p** alcanza el tramo *bajo* de IEG.

Matemáticas y Física y Química tienen ambos resultados generales con un **IEG** *muy bajo* (hasta 0,2). Matemáticas, que se imparte en todos los cursos y es la asignatura troncal de ciencias, es la que presenta los peores resultados generales de **IEG** de todas ellas (**IEG_p**: 0,19 y **IEG_a**: 0,08), mostrando una equitatividad de género muy deficiente. No obstante, sus resultados por asignaturas presentan un fuerte contraste entre 1º ESO, que alcanza el tramo *bajo* del **IEG**, y el resto de cursos.

Las asignaturas con mejores resultados son Biología y Geología de 3º ESO y Matemáticas de 1º ESO, ambas con sus dos **IEG** en el tramo *bajo*. Las que tienen peores resultados son Matemáticas de 3º ESO y de 4º ESO, opción B, con los valores más bajos de **IEG_a** ambas —0,04—, ya dentro del tramo *ínfimo*.

Situación del grupo. El **IEG** del grupo (**IEG_a**: 0,11) se encuentra mayoritariamente en el tramo *muy bajo*, en lo relativo a apariciones y apenas alcanza el **IEG** *bajo* ($0,2 < \mathbf{IEG} \leq 0,4$) en lo relativo a presencias, lo que pone en evidencia una situación de marcado desequilibrio, con un discurso predominantemente masculino y con falta de reconocimiento de la tradición científica femenina. Los indicadores de representación femenina en este grupo —**Pa_m**, **Pp_m**— están por debajo de la media general de la etapa educativa, por tanto, encontramos en él una todavía más escasa presencia y repercusión femenina que la media, lo que sustenta un relato notoriamente androcéntrico de las ciencias y una patente exclusión de las científicas y de las aportaciones femeninas a la ciencia.

Las *especialistas* (matemáticas y científicas, en este caso), que constituyen un 4 % del total de personajes y un 39 % del total de mujeres, no tienen apenas visibilidad en relación a sus contribuciones científicas e históricas. Dato que se ve magnificado por la situación tan secundaria (los *lugares* y *modos*) que ocupan las mujeres en los textos. Hay que remarcar el hecho de que *solo* una editorial —Santillana— es la que nombra, aunque sea en el *anexo*, a la mayor parte de las mujeres que aparecen mencionadas. En las otras dos editoriales, la presencia femenina es prácticamente inexistente.¹

El tipo particular de preponderancia masculina en el grupo tiene que ver con la alta repercusión de los varones en él. Las ciencias tienen la más alta cuota de repercusión de los varones de los cuatro grupos de materias. Su cociente de recurrencia (**CR_{h/m}** = 2,3) es el más alto de todos ellos. A esta preponderancia contribuye de forma sustancial la falta

¹Para acceder a estos datos, en <http://mujeresenlaeso.uv.es>, en la pestaña de *Consultas*, se debe ir a la subpestaña *listados de personajes*, seleccionar mediante selección múltiple, en *asignaturas*: las asignaturas de ciencias (o cualquiera de ellas en particular, si se desea consultar los datos por asignaturas concretas), *nivel*: todos, *sexo*: mujer y en *editorial*, ir contrastando los datos de la tres editoriales.

de recurrencia femenina ($\mathbf{CR}_m = 1,2$), la menor de todos los grupos. De esta manera, las ciencias son presentadas como un campo casi exclusivamente masculino.

Líneas de actuación. Estos datos hacen patente la necesidad de adecuación de los contenidos de las materias del grupo. En primer lugar, cabría cambiar la concepción de las ciencias y considerar las aportaciones sustanciales de las mujeres a las ciencias y a ellas mismas como científicas, mencionándolas en aquellos contenidos donde sea requerido.

Sería muy conveniente, dado la cantidad de casos donde se ha trabajado junto a familiares o esposos, la introducción del concepto de *trabajo en equipo* en ciencias: el matrimonio Lavoisier, los hermanos Tycho y Sophia Brahe o los hermanos Herschel, etc. Muchos de los logros científicos adjudicados al hombre en estas —y otras— parejas tienen detrás el trabajo de las mujeres, sin el cual no se podrían haber conseguido y al que no se le reconoce la importancia.

Por otro lado, sería necesario incluir a las científicas ausentes, las actuales y las que históricamente han hecho aportaciones, haciendo visible la genealogía del saber científico producido por mujeres. Y esta inclusión debería concretarse *mencionándolas en los manuales*, tanto al lado de los conceptos en que han trabajado o a los que han contribuido, como *utilizando el enunciado de las actividades* para su visibilización, mencionándolas en él.

4.2. Matemáticas

Matemáticas es una de las materias troncales de la ESO y, por ello, esencial en la educación. Se imparte en todos los niveles de la etapa, de 1º a 4º ESO. Junto a Castellano, Valenciano y Ciencias Sociales, es un referente importante de la etapa. En 4º ESO se divide en dos asignaturas: Matemáticas A y Matemáticas B, la primera enfocada al ámbito científico y la segunda enfocada al ámbito social.

Han sido analizados los 15 manuales correspondientes a los cuatro cursos de las tres editoriales. Los bloques temáticos son los mismos en los cuatro cursos: Contenidos comunes, Números, Álgebra, Geometría, Funciones y Gráficas y Estadística y Probabilidad. Los resultados generales de la asignatura los encontramos en la Tabla 4.3, en contraste con los resultados totales y los del grupo de Ciencias en su conjunto, así como la tabla del **IEG** por niveles.

Matemáticas, con un porcentaje de presencia femenina ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$) del 9,4 % (26 mujeres entre 251 varones), que aparecen en un 3,9 % de ocasiones ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) (30 veces las mujeres por 731 ocasiones los hombres), muestra una exigua representatividad femenina. Sus resultados no solo son más bajos que la media general de la etapa (que tiene un $\mathcal{P}\mathbf{p}_m$ 12,7 % y $\mathcal{P}\mathbf{a}_m$ 7,6 %), sino también que la media del grupo ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$ 12 % y $\mathcal{P}\mathbf{a}_m$ 5 %), como comprobamos en la Tabla 4.3. Es la materia que presenta los resultados más bajos de las asignaturas de Ciencias.

Destaca especialmente el fuerte contraste que existe entre 1º ESO —con una presencia femenina ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$) del 19 % y un porcentaje de apariciones ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) del 11 %— y el resto de asignaturas de la materia, cuya presencia disminuye drásticamente, en lo referido

Tabla 4.3: Datos generales de Matemáticas. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}$).

PERSONAJES y APARICIONES	Totales			1° ESO			2° ESO			3° ESO			4° ESO			
	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Ciencias	p	643	85	11,7	108	22	16,9	152	12	7,3	235	28	10,6	351	30	7,9
	a	1.748	99	5,4	187	22	10,5	232	12	4,9	452	30	6,2	877	35	3,8
	CR	2,7	1,2	2,3	1,7	1,0	1,7	1,5	1,0	1,5	1,9	1,1	1,8	2,5	1,2	2,1
Matemáticas (*)	p	251	26	9,4	46	11	19,3	68	5	6,8	81	3	3,6	133	7	5,0
	a	731	30	3,9	91	11	10,8	114	5	4,2	157	3	1,9	369	11	2,9
	CR	2,9	1,2	2,5	2,0	1,0	2,0	1,7	1,0	1,7	1,9	1,0	1,9	2,8	1,6	1,8
Matem. Opción A	p	104	7	6,3										104	7	6,3
	a	186	7	3,6										186	7	3,6
	CR	1,8	1,0	1,8										1,8	1,0	1,8
Matem. Opción B	p	106	4	3,6										106	4	3,6
	a	183	4	2,1										183	4	2,1
	CR	1,7	1,0	1,7										1,7	1,0	1,7

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

tanto a apariciones [$\mathcal{P}\mathbf{a}_m$] (4 %, 2 % y 4 %, respectivamente en 2°, 3° y 4° ESO), donde todavía es más pronunciada, como en lo referido a personajes [$\mathcal{P}\mathbf{p}_m$] (7 %, 4 % y 5 %, en los mismos tres cursos). De hecho, 3° y 4° ESO de Matemáticas son los cursos con los resultados más bajos de representación femenina de todos los del grupo de Ciencias y, en general, dos de los más bajos de toda la etapa. El patrón habitual donde las mujeres pierden peso en los cursos más avanzados se cumple sobradamente en esta materia.

Un dato característico en Matemáticas es el comportamiento del cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$) de la materia: es el más alto de todas ellas, el que presenta mayor diferencia entre mujeres y hombres de toda las asignaturas de la ESO y, en consecuencia, se observa una mayor recurrencia masculina. Por cada vez que aparece una mujer, un hombre lo hace 2,5 veces, es decir, un 150 % más de las ocasiones. Esto la convierte en la asignatura donde los hombres tienen una mayor repercusión y preponderancia en los textos. Para que esto ocurra, a un alto coeficiente de recurrencia medio masculino (2,9), se le une uno femenino muy bajo (\mathbf{CR}_m : 1,2), lo que aumenta considerablemente la relevancia masculina frente a la femenina en los manuales de matemáticas. De hecho, el coeficiente de recurrencia — \mathbf{CR}_m — de cada curso desde 1° ESO hasta 4° A y B es, en realidad, 1, lo que ilustra esa continuada falta de recurrencia —de importancia— femenina en los manuales. En cada uno de los cursos, las mujeres mencionadas tan solo aparecen una vez.

En 1° ESO, a pesar de ostentar esta asignatura los mejores datos de representatividad femenina de la materia —y uno de los mejores del grupo de Ciencias—, la diferencia de relevancia entre unos y otras es la más pronunciada, llegando la recurrencia masculina

Tabla 4.4: Científicas en Matemáticas.

	personajes en la materia	mujeres en la materia	<i>científicas</i> en la materia	% <i>científicas</i> sobre total mujeres	% <i>científicas</i> sobre total materia	% <i>científicas</i> en s. XX
Matemáticas	277	26	6	23 %	2 %	0 %

(\mathbf{CR}_h : 2) a ser el doble que la femenina (\mathbf{CR}_m : 1): los hombres aparecen un 100 % más que las mujeres. Mientras tanto, 2º ESO y, sobre todo, 3º y 4º, acusan también esta alta repercusión masculina, ya que los varones son mencionados, respectivamente, un 70 %, 90 % y 80 % más que las mujeres. Añadiremos también que el personaje que más veces aparece citado de toda la etapa es un matemático: Pitágoras.

El análisis cualitativo nos acerca al escueto listado con los nombres de las mujeres presentes en todos los libros de matemáticas en los cuatro niveles², de las que nos interesan las *especialistas*. En el caso de las matemáticas, hemos definido como tal a las científicas o a todas aquellas que por un motivo u otro han hecho aportaciones significativas a las matemáticas o las ciencias. Así, tenemos las siguientes *especialistas* (6 en total) distribuidas por épocas:

Siglo IV (1): Hipatia [$\Upsilon\pi\alpha\tau\acute{\iota}\alpha$] de Alejandría (IV–V) (matemática y astronoma).

Siglo XVIII (2): Maria Gaetana Agnesi (XVIII) (matemática), Sophie Germain (XVIII–XIX)(matemática).

Siglo XIX (3): Ada Byron, condesa de Lovelace (matemática), Sonia Kovalevskaya (matemática), Florence Nightingale (enfermera y matemática).

En la Tabla 4.4 encontramos un porcentaje de matemáticas en la materia del 2 %, que representan un 23 % de las mujeres que aparecen en ella, es decir, entre las escasas mujeres mencionadas ni siquiera un cuarto (25 %) son matemáticas. Singularmente, esta materia no presenta ninguna matemática del siglo XX, todas son históricas. Todas ellas, a excepción de Hipatia, que aparece en las *actividades*, se encuentran en el *anexo*. Una situación en el texto que aumenta su secundariedad en los manuales. La materia no presenta tampoco ninguna obra de autoría femenina.

El **IEG** recogido en la Figura 4.2 nos ofrece una valoración de la materia nada halagüeña.

Los datos ubican la materia en el tramo inferior del índice, con un **IEG** *muy bajo* en ambos indicadores (\mathbf{IEG}_a : 0,08 e \mathbf{IEG}_p : 0,19), lo que la sitúa en una posición desastrosa, con una falta de equitatividad muy pronunciada. Además, cuando atendemos a la evolución del índice por cursos, vemos reflejado en el **IEG** el fuerte contraste que antes hemos mencionado entre Matemáticas de 1º ESO y el resto de cursos. Los niveles de 2º,

²Para consultar la lista desde la cual hemos seleccionado las especialistas se ha de entrar a <http://mujeresenlaeso.uv.es>. Ir a *Consultas* y en la parte superior pulsar la pestaña *Listado de personajes*. A continuación marcar en *Nivel*: todos; *Asignatura*: Matemáticas; *Sexo*: mujer y pulsar consulta. Ahí las encontraremos.

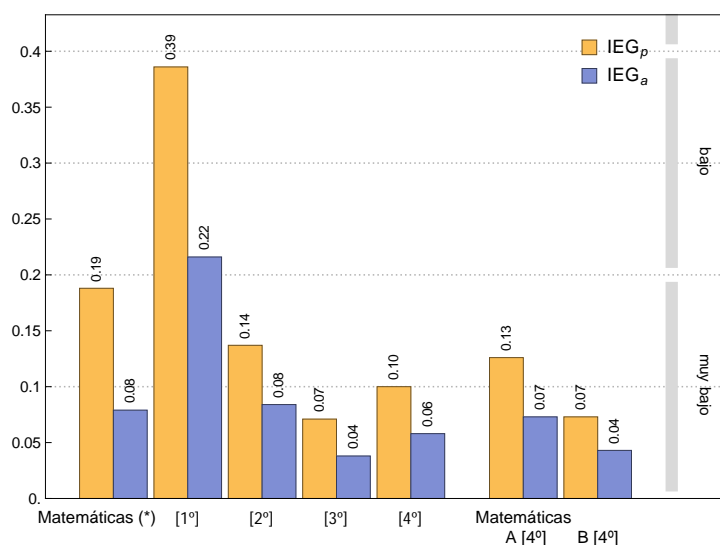


Figura 4.2: Índice de Equitatividad de Género de personajes (\mathbf{IEG}_p) y de apariciones (\mathbf{IEG}_a) en Matemáticas. Datos totales de la materia y evolución por cursos.

3º y 4º ESO se encuentran en el tramo más bajo del índice — \mathbf{IEG} muy bajo—, tanto en relación con las presencias como a las apariciones, alcanzando en 3º ESO el valor de equitatividad *ínfima* (\mathbf{IEG}_a : 0,04), por debajo de 0,05. Sin embargo, en 1º ESO alcanza el tramo superior — \mathbf{IEG} bajo—, tanto en relación con los personajes como a las apariciones. La evolución por cursos del \mathbf{IEG} , de presencias y de apariciones, desciende —con brusquedad en el paso de 1º a 2º ESO— a medida que avanzan los cursos, siguiendo el patrón general.

La necesidad de adecuación de la materia, dado que además es troncal, es perentoria.

Situación de la materia. El \mathbf{IEG} de Matemáticas, en el tramo *muy bajo* (\mathbf{IEG}_a : 0,08), indica la penosa situación de la materia y subraya la insignificancia de la presencia femenina en ella. El valor del \mathbf{IEG} remarca la necesidad de adecuación de los contenidos de una materia que no solo es la más importante de las Ciencias en el currículo escolar, sino una de las materias troncales del temario.

Los indicadores de representación femenina en este grupo — $\mathcal{P}a_m$ y $\mathcal{P}p_m$ — están por debajo no solo de la media general de la etapa educativa, sino del propio grupo de Ciencias. La deficiente representación femenina y su falta de repercusión en los textos es especialmente preocupante y señala a las matemáticas como un ámbito muy masculinizado, que desarrolla un potente discurso excluyente para las mujeres matemáticas en concreto y la participación femenina en la ciencia, en general. Algo bastante alejado de la realidad histórica y contemporánea.

Las *especialistas* (matemáticas y científicas), que representan un 2 % del total de

personajes de la asignatura, están infrarrepresentadas con relación a sus contribuciones científicas. Un aspecto particular de la asignatura, que no se repite en otras, es el hecho de que no haya ninguna matemática del siglo XX, contrariamente a lo que ocurre en el resto de asignaturas, donde la mayoría de especialistas presentes son del último siglo. Tampoco hay *ninguna* matemática en lugares relevantes (solo hay una mujer en el *cuervo* y es Cleopatra). Todas ellas se encuentran en *lugares* y *modos* de aparición muy secundarios.

El cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m} = 2,5$) es el más alto de todas las materias y, por tanto, ostenta la cuota más alta de repercusión de los varones de todas ellas. Mientras, las mujeres no tienen apenas recurrencia. Esto constituye una de las singularidades de la preponderancia masculina de esta materia.

Líneas de actuación. Los valores de **IEG** hacen patente la adecuación de una materia tan importante como esta. Siguiendo las indicaciones para todo el grupo, en primer lugar, haría falta cambiar la concepción de las matemáticas y reconocer tanto a las mujeres matemáticas, como sus aportaciones, como elementos sustanciales de la materia, mencionándolas en aquellos contenidos donde sea conveniente.

Otra de las líneas sería incluir a las matemáticas ausentes, las actuales y las que históricamente han hecho aportaciones, haciendo visible la genealogía de las matemáticas producidas por mujeres, reconociendo y visibilizando no solo las grandes aportaciones individuales, como la importancia esencial de Emy Noether o los números primos de Sophie Germain, sino la importancia del *trabajo en equipo*, en referencia a los trabajos en los que han colaborado y en los cuales se obvia su participación como el teorema de Cauchy-Kovaleski (en lugar de Kovaleskaia) o las pitagóricas, con Teano a la cabeza y el número áureo como ejemplo.

Esta inclusión debería concretarse *mencionándolas en los manuales*, al lado de los conceptos en que han trabajado o a los que han contribuido y, sobre todo, *utilizando el enunciado de las actividades* para que, sin ampliar la materia pero utilizando los recursos del trabajo escolar, se mencione su participación y se las visibilice.

4.3. Ciencias de la Naturaleza

Ciencias de la Naturaleza es una asignatura que se imparte en 1º y 2º ESO. Reúne contenidos de Biología y Geología y también de Física y Química que se encuentran repartidos en los diferentes bloques temáticos³. En 3º ESO, la asignatura también se denomina Ciencias de la Naturaleza, pero sus bloques temáticos se encuentran claramente divididos entre los que corresponden a Biología y Geología (Las personas y la salud; La actividad humana y el medio ambiente; Transformaciones geológicas debidas a la energía externa) y a Física y Química (Energía y electricidad; Diversidad y unidad de la estructura de la materia; Cambios químicos y aplicaciones). Por eso se ha decidido, para el análisis de los datos, que los bloques de Biología y Geología de 3º ESO se estudiarán junto a los de 4º de la misma asignatura, y lo mismo se hará con Física y Química.

³Los bloques temáticos que corresponden a cada curso y materia se pueden consultar en el anexo I.

Tabla 4.5: Datos generales de Ciencias de la Naturaleza. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}$).

PERSONAJES y APARICIONES		Totales			1° ESO			2° ESO			3° ESO			4° ESO		
		<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Ciencias	p	643	85	11,7	108	22	16,9	152	12	7,3	235	28	10,6	351	30	7,9
	a	1.748	99	5,4	187	22	10,5	232	12	4,9	452	30	6,2	877	35	3,8
	CR	2,7	1,2	2,3	1,7	1,0	1,7	1,5	1,0	1,5	1,9	1,1	1,8	2,5	1,2	2,1
CC. Naturales	p	139	18	11,5	139	18	11,5	89	7	7,3						
	a	214	18	7,8	214	18	7,8	118	7	5,6						
	CR	1,5	1,0	1,5	1,5	1,0	1,5	1,3	1,0	1,3						

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

Por lo tanto, en este apartado, analizaremos los datos correspondientes a Ciencias de la Naturaleza de 1° y 2° ESO.

De esta asignatura se han analizado los 6 libros de las tres editoriales correspondientes a los dos niveles. Los resultados generales de la asignatura los encontramos en la Tabla 4.5, en contraste con los resultados totales y los del grupo de Ciencias en su conjunto.

En esta asignatura encontramos 18 mujeres entre 139 hombres, un 11,5 % de mujeres mencionadas que aparecen en un 7,8 % de ocasiones (aparecen en 18 ocasiones frente a las 214 en que lo hacen los hombres). En relación con estas variables la asignatura se encuentra cercana a la media general y, junto a Biología y Geología, son las materias de Ciencias que presentan mejores resultados. La evolución que sigue la representación femenina mantiene el patrón general:

- El indicador de relevancia femenina ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$: 8 %) es menor que el de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$: 12 %).
- La evolución de los indicadores de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) y presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$) en los dos cursos marca una merma de representatividad femenina. En 2° ESO (6 % de apariciones) existe una disminución frente a 1° ESO (8 % de apariciones). Los indicadores de presencia femenina ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$) siguen la misma tónica menguante (1° ESO, 11 % y 2° ESO, 7 %).

El coeficiente de recurrencia femenino (\mathbf{CR}_m) destaca por ser 1, tanto en 1° como en 2° ESO, es decir, no existe ninguna recurrencia para las mujeres, por lo que su repercusión en los textos es casi inexistente. Repercusión que todavía mengua más a causa de la posición secundaria que ocupan en los textos. En esta materia la diferencia entre el coeficiente de recurrencia masculino (\mathbf{CR}_h) y femenino (\mathbf{CR}_m) no es tan acusada como en Matemáticas y Física.

Tabla 4.6: *Científicas* en Ciencias de la Naturaleza.

	personajes en la materia	mujeres en la materia	<i>científicas</i> en la materia	% <i>científicas</i> sobre total mujeres	% <i>científicas</i> sobre total materia	% <i>científicas</i> en s. XX
CC. de la Naturaleza	157	18	10	55 %	6 %	(9/10) 90 %

Para hacer el análisis cualitativo hemos seleccionado del listado general de mujeres de la asignatura⁴ a las *especialistas*. Hemos considerado como tal a las científicas y a todas aquellas cuyo trabajo se desarrolla en áreas directamente relacionadas con el contenido de la asignatura. En este caso hemos encontrado y hecho también mención de las *divulgadoras*, es decir, escritoras, periodistas o profesoras cuyo trabajo se inscribe dentro de la divulgación de la ciencia, en muchos casos dirigida específicamente, a estudiantes de la ESO. Las hemos separado porque, a pesar de que estas *divulgadoras* están relacionadas directamente con la materia, también es cierto que su finalidad es instrumental, como facilitadoras de los contenidos. No obstante, son objeto preferente de nuestro interés aquellas profesionales relacionadas con la materia, *las especialistas*. Estas son las que nos indican, en realidad, cuánto y cómo se cuenta con ellas en la transmisión de los contenidos específicos. Hemos encontrado 5 divulgadoras en el grupo general del mujeres de la materia. Las *científicas* presentes en esta asignatura son las diez siguientes:

Amanda Vicent (bióloga), Carmina Virgili (geóloga), Dorothy Crawford (microbióloga), Irene Joliot-Curie (física y química), Lyn Margulis (bióloga), María la Judía (alquimista), Marie Curie (física y química), Marta Prada (física), Sue Rigby (paleobióloga), Lise Meitner (física).

De ellas, solo María la Judía no pertenece al siglo XX, es del II–III d.C.

Aparecen en una posición relevante del texto (*reseñadas en cuerpo*) Amanda Vicent, Marie Curie e Irene Joliot-Curie. El resto aparecen *citadas* en el *anexo*, la posición más irrelevante de todas las posibles. De hecho, las citas corresponden a menciones bibliográficas que se encuentran al final del tema. Esta situación subsidiaria en los textos, junto a la falta de recurrencia antes comentada, refuerzan su falta de importancia.

En la Tabla 4.6 ofrecemos los datos en relación con el número de especialistas en Ciencias de la Naturaleza y su presencia en el siglo XX.

Las *especialistas* que encontramos son 10 entre las 18 mujeres nombradas —un 55 % de las mujeres citadas en la materia— y tenemos, además, 5 *divulgadoras* —un 28 % del total de mujeres—. Así pues, el porcentaje total de *científicas* entre todos los personajes de la materia es del 6 %; esta es la cifra a la que quedaría reducida ese 8 % de apariciones femeninas que presentan los resultados generales (Tabla 4.5), si atendiéramos a las científicas en exclusiva. No obstante, el porcentaje de especialistas entre las mujeres

⁴Para consultar la lista desde la cual hemos seleccionado las especialistas se puede entrar a <http://mujeresenlaeso.uv.es>. Allí, hay que ir a *Consultas* y en la parte superior pulsar la pestaña *Listado de personajes*. A continuación, márquese en *Nivel*: todos; *Asignatura*: Ciencias de la Naturaleza; *Sexo*: mujer y pulsar *consulta*. Ahí las encontraremos. Igual procedimiento se debe seguir en cada una de las materias o asignaturas.

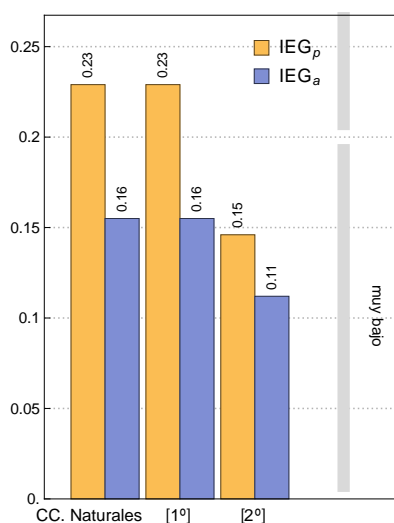


Figura 4.3: Índice de Equitatividad de Género de personajes (\mathbf{IEG}_p) y de apariciones (\mathbf{IEG}_a) en Ciencias de la Naturaleza. Datos totales de la materia y evolución por cursos.

mencionadas es mayor que el de Matemáticas. En esta materia, en contraste con Matemáticas, el 90 % de estas científicas pertenecen al siglo XX, no habiendo casi huella de la línea histórica de científicas.

A continuación, la Figura 4.3, con el Índice de Equitatividad de Género (\mathbf{IEG}) tanto referido a personajes como a apariciones, nos permite valorar el estado de la asignatura.

Vemos que los datos del \mathbf{IEG}_a de la materia y de las dos asignaturas se encuentran en el tramo *muy bajo* (hasta 0,2). Únicamente alcanza el tramo superior — \mathbf{IEG} bajo— el \mathbf{IEG}_p de presencia de 1º ESO. Todo ello es indicador de un estado que, a pesar de tener valores ligeramente más altos que los de otras materias del mismo grupo, sigue mostrando una deficiente equidad representativa en sus contenidos, hallándose un relato que no incluye las aportaciones de científicas femeninas en él.

Situación de la materia. El \mathbf{IEG}_a , en el tramo *muy bajo*, nos señala la situación de inadecuación en la que se encuentra la materia, lo que indica la necesidad de revisión del relato. Encontramos también en Ciencias de la Naturaleza una deficiente representación femenina. Aunque el porcentaje de científicas —*especialistas*— entre las mujeres mencionadas es mayor, la falta de recurrencia que tienen en los textos y la posición tan subsidiaria que ocupan en él siguen señalando un discurso fuertemente androcéntrico de la materia. No aparecen ni en el *cuadro*, relacionadas con los conceptos que se imparten, ni en las *actividades*; lo hacen en el *anexo* y son mencionadas en una sola ocasión cada una de ellas.

Aunque no existe la fuerte diferencia entre la recurrencia masculina (\mathbf{CR}_h) y femenina (\mathbf{CR}_m) que encontramos en Matemáticas y Física y Química, donde los hombres dominan

completamente el discurso, la nula recurrencia de las mujeres ($CR_m: 1$) en esta materia sigue manteniéndolas con un carácter marginal.

Líneas de actuación. En primer lugar, como en el resto de las asignaturas del grupo, haría falta considerar a las mujeres como elementos sustanciales de las ciencias para la adecuación del discurso científico. Pero en este caso, el desarrollo de los contenidos también deja en evidencia otros graves errores emanados de esta falta de reconocimiento femenino. Uno de los más importantes es el deficiente tratamiento del dimorfismo sexual en los temas de biología humana, donde sobresale el deficitario tratamiento de la gestación y el parto. Respecto a este tema, cabe señalar que:

- Ocupa muy poco espacio dentro del temario en comparación con el estudio del sistema digestivo, circulatorio o nervioso, mucho más técnicos y alejados de las vivencias cotidianas.

Sin embargo, la gestación y el parto serán experiencias que tanto ellas, como protagonistas, como ellos, como colaboradores esenciales, tienen un altísimo porcentaje de posibilidades de vivir y deben conocer.

- El tratamiento que recibe es, a todas luces, y en los libros que hemos analizado, deficiente: se aborda la gestación a través de la evolución del feto, focalizándolo en él y no en ambos, madre y feto. No se tratan los cambios, necesidades y cuidados que necesita la madre. No se abordan los aspectos del parto, la secuenciación y los posibles problemas. No se aborda la lactancia. En resumidas cuentas, el tratamiento de la gestación y el parto muestra la falta de consistencia del discurso científico en la materia y uno de los elementos para revisar.

Por otro lado, debería conocerse y mencionarse en los contenidos a las numerosas científicas, históricas y actuales, que han trabajado en los diferentes aspectos que tratan los contenidos de estas asignaturas. Botánica, farmacopea, medicina, cuidados y salud, entre otras, ciencias relacionadas directamente con esta materia, han sido patrimonio histórico de las mujeres y esa tradición debe necesariamente tenerse en cuenta en los contenidos académicos de la materia.

Así pues, para la adecuación del relato, haría falta, considerar a las científicas como elementos importantes e *incluir a las científicas donde y como corresponde y junto a los conceptos que ellas hayan trabajado* y, como en las otras materias del grupo de Ciencias, *a través del enunciado de las actividades* que se realicen en la unidades didácticas, mencionando sus aportaciones específicas y su trabajo general. Por otro lado, hay que tener en cuenta el tratamiento diferenciado del dimorfismo sexual.

4.4. Biología y Geología

Los datos que ofrecemos de Biología y Geología se corresponden a los de 4º ESO y a la mitad de la asignatura de 3º ESO que, aunque mantiene el nombre de Ciencias de la Naturaleza en este nivel, divide el curso en dos grandes bloques que se corresponden a

Tabla 4.7: Datos generales de Biología y Geología. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}$).

PERSONAJES y APARICIONES		Totales			1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO		
		<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Ciencias	p	643	85	11,7	108	22	16,9	152	12	7,3	235	28	10,6	351	30	7,9
	a	1.748	99	5,4	187	22	10,5	232	12	4,9	452	30	6,2	877	35	3,8
	CR	2,7	1,2	2,3	1,7	1,0	1,7	1,5	1,0	1,5	1,9	1,1	1,8	2,5	1,2	2,1
Biología y Geología	p	164	26	13,7							54	13	19,4	113	13	10,3
	a	289	27	8,5							61	13	17,6	228	14	5,8
	CR	1,8	1,0	1,7							1,1	1,0	1,1	2,0	1,1	1,9

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

Biología y Geología y a Física y Química. Para este análisis hemos considerado los bloques de 3º correspondientes a Biología y Geología (Las personas y la salud; La actividad humana y el medio ambiente; Transformaciones geológicas debidas a la energía externa) y el curso entero de 4º ESO. Se han analizado los 6 libros correspondientes a los dos niveles de las tres editoriales.

En la Tabla 4.7 se encuentran los datos generales de la asignatura, en contraste con los resultados totales y los del grupo de ciencias en su conjunto.

Los resultados de esta asignatura son los mejores del grupo de Ciencias. No tiene muchos personajes (26 mujeres y 164 hombres), lo que ayuda a que sea la única, dentro de este grupo, cuyos datos generales de representación femenina tanto de personajes (14 %) como de apariciones (8 %) se encuentran *por encima de la media*, tanto del grupo de Ciencias, como de la general. Parte de esos buenos resultados generales son debidos a los datos de 3º ESO, que presentan un fuerte contraste con los de 4º ESO.

Cumple con los dos patrones de comportamiento:

- El indicador de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$: 8 %) es siempre menor que el de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$: 14 %)
- Las cifras de representación femenina de 4º son menores que las de 3º ESO.

El curso de 3º ESO es el que mejores datos presenta de todas las asignaturas del grupo de Ciencias. El hecho de que corresponda a medio curso es un factor que se debe tener en cuenta, ya que tiene pocos personajes, 13 mujeres y 54 varones. No obstante, un 19 % de presencia femenina y un 18 % de apariciones son datos sobresalientes en un grupo de materias con tan escasa representación femenina.

Otro de los factores diferenciales de este curso es que el coeficiente de recurrencia (**CR**) de mujeres (1) y hombres (1,1) es prácticamente el mismo. De hecho, ambos se igualan por lo bajo, ya que tanto unas como otros apenas tienen recurrencia, una

característica que suele ir ligada a las cifras de repercusión femeninas, pero que en este caso se ha extendido, contra pronóstico, también a los varones, dando como consecuencia unos resultados apartados del comportamiento general de las asignaturas de Ciencias.

En 4º ESO encontramos una situación más acorde con el resto de asignaturas del grupo. De hecho el **CR** masculino (2) es casi el doble que el femenino (1,1). Por cada mujer que aparece, un hombre lo hace 1,9 veces, un 90 % más, casi el doble. Esto explica el marcado contraste entre sus cifras de presencia femenina (\mathcal{P}_{p_m} : 10 %) y de apariciones (\mathcal{P}_{a_m} : 6 %) y se traduce en una considerable disminución de la relevancia femenina respecto a 3º ESO.

Del listado de mujeres que aparecen en la asignatura⁵, hemos seleccionado como *especialistas* las científicas relacionadas con la materia, con el mismo criterio que hemos seguido en Ciencias de la Naturaleza y en Física y Química. También en esta materia hemos enumerado las *divulgadoras*, aquellas que, sin hacer aportaciones a la disciplina, actúan como elementos de difusión de los contenidos científicos. Entre las 26 mujeres que están presentes en esta materia, encontramos 14 *especialistas* y 6 *divulgadoras*. La relación de las 14 científicas —*especialistas*— que encontramos en la materia es la siguiente:

s. **XVIII–XIX (1)**: Mme Arcanville (científica y escritora).

s. **XX (13)**: Charlotte Avers (genetista); Diana Northup (bióloga); Lyn Margulis (bióloga); Marie Curie (física y química); Rosa Tejero (geóloga); Ruth Fraile (bióloga); Ruth Williams (bióloga); Rosalyn Franklin (bióloga); Jan McHarry (consultora en desarrollo sostenible); Inge Lehmann (geóloga); Carol Hill (geóloga); Carmen Sesé Benito (bióloga); M^a Ángeles Dal-Re Saavedra (farmacéutica y escritora).

En esta relación destacan las figuras de 4 científicas: Marie Curie, Mme de Arcanville, Diana Northup y Rosalyn Franklin, todas ellas *reseñadas* en *cuervo*. Franklin es la única que aparece dos veces, las otras tres científicas, solo en una ocasión. En realidad podemos considerar que son estas 4 las que llegan al alumnado. Después nos encontramos con la matemática Ruth Williams que aparece simplemente *citada*, aunque en el *cuervo* del texto. El resto de ellas aparecen en el lugar del texto donde se sitúa la información anecdótica y prescindible: en el *anexo* y *citadas* tan solo. Llama la atención que Margulis, tan importante en el estudio de las células, que es contenido esencial del temario, aparezca relegada al *anexo*. Todas ellas son científicas del siglo XX, solo Mme de Arcanville vivió en el siglo XVIII. Por tanto, no hay constancia de las aportaciones históricas de las científicas a este campo.

En la Tabla 4.8 ofrecemos los datos del número de científicas que se hallan en Biología y Geología y de su pertenencia al siglo XX.

Las científicas representan un 54 % de las mujeres presentes en la materia, lo que significa que son un 8 % de todos los personajes, el dato al que se ve reducido, si atendemos

⁵Para consultar la lista desde la cual hemos seleccionado las especialistas, se puede entrar a <http://mujeresenlaeso.uv.es>. Allí, hay que ir a *Consultas* y en la parte superior pulsar la pestaña *Listado de personajes*. A continuación se debe marcar en *Nivel*: todos; *Asignatura*: Biología y Geología; *Sexo*: mujer y pulsar *consulta*. Ahí las encontraremos.

Tabla 4.8: *Científicas* en Biología y Geología.

	personajes en la materia	mujeres en la materia	<i>científicas</i> en la materia	% <i>científicas</i> sobre total mujeres	% <i>científicas</i> sobre total materia	% <i>científicas</i> en s. XX
Biología y Geología	164	26	14	54 %	8 %	13/14 (93 %)

solo a las científicas, ese 14 % de presencia general de mujeres. Pertenecen al siglo XX el 93 % de todas estas científicas, un dato que indica, como ya pasaba en Ciencias de la Naturaleza, la omisión de la línea de las aportaciones científicas que las mujeres han hecho históricamente a esta disciplina.

Los resultados de esta materia son los menos malos del grupo de Ciencias, tanto en lo relativo al **IEG** de personajes como al de apariciones (véase Figura 4.4). Aun así, el **IEG_a** de apariciones sigue estando en el tramo *muy bajo*, si bien es cierto que el **IEG_p** es *bajo*.

Destaca el **IEG** de 3º ESO, cuyos dos indicadores se encuentran en el tramo *bajo*, (**IEG_p**: 0,39 y **IEG_a**: 0,35) pero casi a punto de alcanzar un **IEG moderado**. También tiene un **IEG_p** *bajo* —0,21—, pero esta vez mínimo, 4º ESO. Estos resultados de 3º repercuten en los generales de la asignatura, cuyo **IEG** de personajes está en el tramo *bajo*, superior al que suelen presentar las asignaturas de Ciencias (véase Figura 4.1 del grupo de Ciencias). Sin embargo, el **IEG** de apariciones, tanto de 4º ESO, como también el general de la materia, se encuentran en la franja más baja del índice —**IEG muy bajo**—, en consonancia con el resto de asignaturas de este grupo.

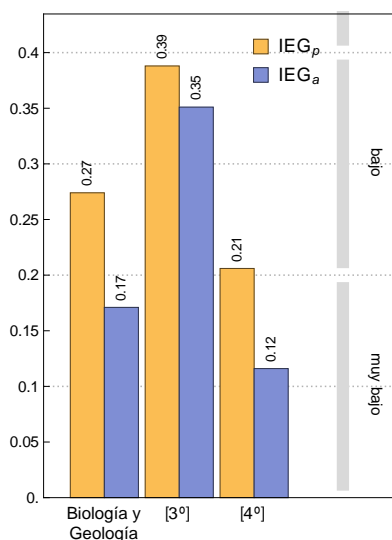


Figura 4.4: Índice de Equitatividad de Género de personajes (**IEG_p**) y de apariciones (**IEG_a**) en Biología y Geología. Datos totales de la materia y evolución por cursos.

Situación de la materia. El IEG_a del 0,17, en el tramo *muy bajo*, alejado de lo que sería una situación de equitatividad *deseable*, nos revela con claridad la necesidad que también tiene esta materia de visibilizar e incorporar a las científicas y las contribuciones femeninas a las ciencias. A pesar de ofrecer los mejores datos de representatividad femenina del grupo de Ciencias, Biología y Geología se sigue encontrando en una situación precaria, donde continúa siendo manifiesta la ausencia de gran número de científicas relevantes que han trabajado en la materia y la consideración de las mujeres como sujetos científicos, capaces de aportar elementos sustanciales al área. Solo encontramos una geóloga —y en el *anexo*—, y cinco biólogas —y, de estas, solo 2 en el cuerpo—. Como muestran los estudios arriba mencionados, el número de biólogas y geólogas que han hecho aportaciones significativas en este campo es mucho mayor. Por otro lado, cuando aparecen, no se mantiene una presencia jerárquica en los textos en función a sus aportaciones, básicamente porque ellas siempre se encuentran relegadas a posiciones secundarias con poca relevancia; el caso de Margulis o Curie son ejemplos de ello.

Líneas de actuación. Como en las anteriores materias del grupo, en esta hace falta también *ajustar el enfoque didáctico e introducir la consideración de las mujeres como científicas* atendiendo a sus aportaciones y trabajo.

Sería conveniente, en primer lugar, revisar todos los contenidos e incorporar en ellos a las numerosas científicas, históricas y actuales, que han trabajado en los diferentes aspectos que tratan los contenidos de estas asignaturas. Para la revisión del enfoque de la materia, sería necesario tener en consideración en Biología humana, el tratamiento diferenciado por sexos. Para ello —como ya hemos mencionado en las Líneas de actuación en Ciencias de la Naturaleza—, sería preciso tener en cuenta algunos aspectos y proporcionar un renovado enfoque a algunos temas.

- En primer lugar, cabría señalar, como en Ciencias de la Naturaleza, la importancia de los temas de la gestación, el parto y la lactancia, cuyo tratamiento es a todas luces, y en los libros que hemos analizado, deficiente: se aborda la gestación a través de la evolución del feto, focalizándolo en él y no en ambos, madre y feto. No se tratan los cambios, necesidades y cuidados que necesita la madre gestante. No se abordan los aspectos del parto, la secuenciación y los posibles problemas. Ni tampoco la lactancia ni la alimentación. En resumidas cuentas, el deficiente tratamiento de la gestación y el parto es una de las pruebas de un relato científico mal entendido.
- Es preciso tratar el dimorfismo sexual de los sistemas biológicos: músculos diferentes entre mujeres y hombres, sistema circulatorio que irriga de forma diferenciada (por ejemplo, el útero en la mujer), etc.
- Se requeriría también la introducción de un enfoque donde los cuidados e higiene se tuvieran en cuenta cuando se estudia la biología humana. Algo de lo que se carece hoy en día en función de una supuesta asepsia que no es más que una carencia. A modo de ejemplo, cuando se estudia el sistema digestivo, plantear también los

problemas más habituales como estreñimiento o diarreas; en el sistema circulatorio, las hemorragias o las heridas abiertas; en el sistema nervioso, el funcionamiento de las alteraciones más habituales, etc. No se ha visto nada de esto en los textos analizados.

Así pues, para la adecuación del relato, haría falta introducir parte de esta información *a través del enunciado de las actividades* que se realicen en la unidades didácticas, mencionando las aportaciones específicas de las científicas en los contenidos que lo requieran.

4.5. Física y Química

Física y Química, como ocurre con Biología y Geología, se imparte en 4º ESO, donde se ofrece como asignatura optativa de oferta obligatoria y en 3º ESO, dentro de la asignatura de Ciencias de la Naturaleza, se imparten los siguientes bloques: Energía y Electricidad; Diversidad y Unidad de la Estructura de la Materia; Cambios Químicos y Aplicaciones.

Estos se corresponden con la mitad del temario de ese curso. Hemos seguido los mismos criterios que con Biología y Geología. Así, los datos que ofrecemos a continuación pertenecen a la mitad del curso de Ciencias de la Naturaleza de 3º y a 4º ESO de Física y Química.

Están analizados los 6 libros de las tres editoriales correspondientes a los dos niveles. Los resultados generales de la asignatura los encontramos en la Tabla 4.9, junto a los resultados totales y los del grupo de Ciencias en su conjunto. También podemos ver los datos del **IEG** por niveles en la Figura 4.5.

Física y Química, con un porcentaje de presencia femenina ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$) del 10,1 % (21 mujeres entre 186 hombres) y de apariciones ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) del 4,5 % (24 ocasiones en que se

Tabla 4.9: Datos generales de Física y Química. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}$).

PERSONAJES y APARICIONES		Totales			1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO		
		<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1.266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Ciencias	p	643	85	11,7	108	22	16,9	152	12	7,3	235	28	10,6	351	30	7,9
	a	1.748	99	5,4	187	22	10,5	232	12	4,9	452	30	6,2	877	35	3,8
	CR	2,7	1,2	2,3	1,7	1,0	1,7	1,5	1,0	1,5	1,9	1,1	1,8	2,5	1,2	2,1
Física y Química	p	186	21	10,1							108	12	10,0	128	10	7,2
	a	514	24	4,5							234	14	5,6	280	10	3,4
	CR	2,8	1,1	2,4							2,2	1,2	1,9	2,2	1,0	2,2

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

mencionan a mujeres frente a 514 en que se mencionan hombres), se encuentra por debajo de la media general y de la del propio grupo de Ciencias y muestra una casi total omisión de las científicas. Encontramos en ella algunas características similares a Matemáticas, como la considerable pérdida de representatividad femenina que muestra su marcador de apariciones ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$), en contraste con el de presencias ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$), y la gran repercusión de la que gozan los varones, como muestran las cifras del cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$).

La evolución de los cursos muestra, de nuevo, la pérdida de repercusión femenina en la evolución de la materia. Así, respecto al porcentaje de apariciones, tenemos un 6 % y un 3 %, respectivamente en 3º y 4º ESO y, en cuanto a presencias, de un 10 %, en 3º ESO, se pasa al 7 % en 4º ESO. Por otro lado, mantiene los dos patrones generales y, tal y como acabamos de ver, el indicador de relevancia también es menor que el de presencia.

El coeficiente de recurrencia (\mathbf{CR}), como en Matemáticas, es uno de los elementos esenciales para explicar el fuerte contraste entre los indicadores de presencia y de recurrencia femenina y es el segundo en importancia, tras el de Matemáticas. El cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}: 2,4$) nos indica que por cada vez que una mujer aparece en la materia, un hombre lo hace en 2,4 ocasiones, un 140 % más de las veces. Los datos de 4º ESO donde, por cada vez que aparece una mujer, un varón lo hace 2,2 veces, un 120 % más, es la cifra más alta de cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$) que posee una asignatura concreta. A ello contribuye un elemento característico ya en las Ciencias: la falta de recurrencia femenina que, en este curso, no existe, pues su \mathbf{CR}_m es 1.

En el análisis cualitativo hemos considerado como *especialistas* a las científicas citadas en los manuales. Como en anteriores materias, hemos encontrado *divulgadoras*, es decir, escritoras, periodistas o profesoras cuyo trabajo se inscribe dentro de la divulgación de la ciencia, y las hemos tenido en cuenta. No obstante, son las físicas y químicas o científicas relacionadas con la materia las que nos indican, en realidad, con qué aportaciones suyas se cuenta en los contenidos específicos. Son 7 las científicas que encontramos y 6 las divulgadoras, entre las 21 mujeres nombradas. Aparece casi el mismo número de científicas que de divulgadoras. Las científicas que aparecen en esta asignatura son las 7 siguientes:

- s. **II**: María la Judía (alquimista).
- s. **IV**: Hipatia de Alejandría (matemática y astrónoma).
- s. **XIX–XX**: Annie Jump Canon (astrónoma), Williamina Fleming y Henrietta Leavitt (astrónomas).
- s. **XX**: Marie Curie (física y química) y Lise Meitner (física).

Aparecen en una posición relevante del texto (*reseñadas en cuerpo*) Annie Jump Canon, Hipatia de Alejandría, Williamina Fleming y Henrietta Leavitt. No deja de resultar sorprendente, dado el reconocimiento que parece tener, la posición que ocupa Marie Curie, simplemente *citada* en el *cuerpo*.

Encontramos 7 científicas entre las 21 mujeres de la asignatura, el 33 % de todas ellas, que corresponden al 3 % de todos los personajes de la materia. Las divulgadoras

Tabla 4.10: *Científicas* en Física y Química.

	personajes en la materia	mujeres en la materia	<i>científicas</i> en la materia	% <i>científicas</i> sobre total mujeres	% <i>científicas</i> sobre total materia	% <i>científicas</i> en s. XX
Física y Química	207	21	7	33 %	3 %	5/7 (71 %)

representan el 29 % de las mujeres. Entre las científicas, el 71 % trabajaron en el siglo XX. A pesar de que las científicas citadas pertenecen a dos épocas (Antigüedad y Edad Contemporánea), aparecen en los textos de forma secundaria o excepcional, no dentro de un relato que las contenga.

Esta materia es la única del grupo que se encuentra íntegramente y en todos sus valores, tanto los generales de la materia como los de cada asignatura, en el tramo de **IEG muy bajo**. Destaca el **IEG_a** de 4º ESO, que se encuentra por debajo de 0,10 y que arrastra los resultados generales del **IEG_a** también a ese tramo. Ninguno de los dos alcanza el valor de 0,10, convirtiéndose en una de las asignaturas con un mayor déficit de equitatividad de género.

Situación de la materia. El **IEG** de la asignatura se encuentra en el tramo *muy bajo* (**IEG_a**: 0,9 y **IEG_p**: 0,2) en todos sus indicadores, lo que manifiesta una falta de equitatividad muy marcada y la evidencia de un discurso científico fuertemente masculinizado. Como en el resto de materias científicas, los datos indican que las mujeres, y más en concreto las científicas, no tienen apenas representatividad en estos contenidos y su escasa relevancia se ve agravada por la posición secundaria que ostentan las pocas científicas

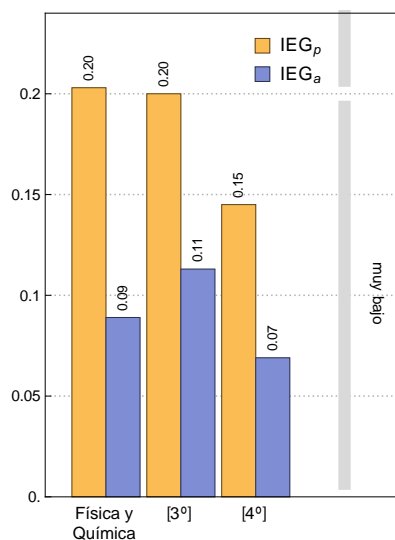


Figura 4.5: Índice de Equitatividad de Género de personajes (**IEG_p**) y de apariciones (**IEG_a**) en Física y Química. Datos totales de la materia y evolución por cursos.

que aparecen, que tienen un carácter meramente subsidiario. Junto a Matemáticas, es la materia de Ciencias donde las mujeres están menos presentes y evidencia el androcen-trismo que presenta el discurso científico en la ESO. Las científicas, que representan un 33 % de las mujeres de las asignatura -y un 3 % del total de personajes- están, como en el resto de asignaturas de ciencias, infrarrepresentadas en relación con sus contribuciones históricas. Faltan importantes físicas y químicas relacionadas directamente con los temas de la asignatura.

El coeficiente de recurrencia (**CR**) es, como en Matemáticas, uno de los elementos característicos de la preponderancia masculina de esta materia. 4º ESO presenta la mayor diferencia entre la recurrencia de varones y mujeres de todas las de la etapa, lo que la sitúa como la asignatura concreta con más alta cuota de repercusión de los varones en los textos.

Líneas de actuación. La materia necesita seguir las tres líneas de actuación que se han marcado, pues en las tres tiene fallos. Para el relato de la asignatura se debe partir de la consideración de las mujeres como sujetos esenciales en las ciencias y, por tanto, visibilizar sus aportaciones (previa formación, por supuesto) e incluirlas en los contenidos. El sentido del *trabajo en equipo* (mencionado en las Líneas de actuación del grupo de Ciencias) debe tenerse presente para situar a las científicas en los temarios. Pero hay que hacer una profunda revisión y adecuación de los contenidos de la materia hasta conseguir la inclusión de las físicas y las químicas en ellos, así como las contribuciones femeninas tanto prácticas como epistemológicas que han realizado. Estas se deben incluir de la siguiente manera: junto a los conceptos sobre los que han hecho contribuciones; mediante el uso del enunciado de las actividades para darlas a conocer y como elemento de ejemplificación para exponer sus aportaciones.

Capítulo 5

Grupo de Tecnologías

5.1. Grupo de Tecnologías

El grupo de Tecnologías comprende las asignaturas de Tecnologías e Informática. Se ha estimado oportuno separar este grupo del de Ciencias porque los resultados tan dispares de ambos grupos hacen que los resultados comunes resulten desvirtuados.

Han sido analizados los 12 manuales de las tres editoriales correspondientes a los tres cursos en donde se imparten las materias (véase Tabla 5.1). Este es el grupo que presenta peores datos de representación femenina: con 2 mujeres entre 228 varones, el porcentaje de presencia femenina ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$) no alcanza ni el 1 %. La cifra es tan baja que el indicador de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$), que en los resultados generales del grupo resulta mayor que el de presencia, se ve desbaratado, justamente, por el bajo número de mujeres presentes

Tabla 5.1: Datos generales del grupo de Tecnologías. Evolución por cursos y materias. Variables básicas (presencias, \mathbf{p} , y apariciones, \mathbf{a}), coeficiente de recurrencia (\mathbf{CR}) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}$).

PERSONAJES y APARICIONES		Totales			1° ESO			2° ESO			3° ESO			4° ESO		
		h	m	\mathcal{P}_m	h	m	\mathcal{P}_m	h	m	\mathcal{P}_m	h	m	\mathcal{P}_m	h	m	\mathcal{P}_m
TOTALES	\mathbf{p}	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	\mathbf{a}	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	\mathbf{CR}	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Tecnologías	\mathbf{p}	228	2	0,9	62	1	1,6				71	2	2,7	138	1	0,7
	\mathbf{a}	363	4	1,1	80	1	1,2				91	2	2,2	192	1	0,5
	\mathbf{CR}	1,6	2,0	0,8	1,3	1,0	1,3				1,3	1,0	1,3	1,4	1,0	1,4
Tecnologías	\mathbf{p}	211	2	0,9	62	1	1,6				71	2	2,7	117	0	0,0
	\mathbf{a}	335	3	0,9	80	1	1,2				91	2	2,2	164	0	0,0
	\mathbf{CR}	1,6	1,5	1,1	1,3	1,0	1,3				1,3	1,0	1,3	1,4		
Informática	\mathbf{p}	25	1	3,8										25	1	3,8
	\mathbf{a}	28	1	3,4										28	1	3,4
	\mathbf{CR}	1,1	1,0	1,1										1,1	1,0	1,1

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

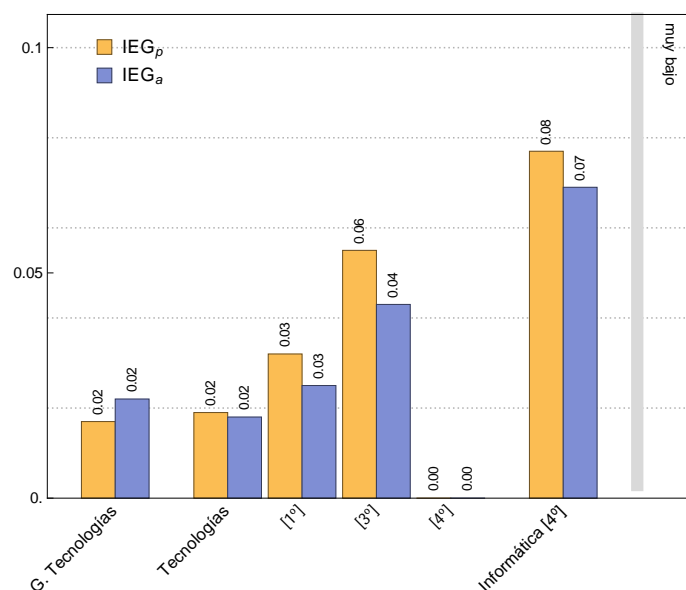


Figura 5.1: Índice de Equitatividad de Género de personajes (\mathbf{IEG}_p) y de apariciones (\mathbf{IEG}_a) en el grupo de Tecnologías. Resultados generales del grupo y de las materias y evolución por cursos.

(hay solo 2, Ada Byron y Grace Hooper, que aparecen en 4 ocasiones) algo que logra distorsionar los indicadores de recurrencia.

Destaca el resultado de 4º ESO de Tecnología, que constituye un hito: es la única asignatura en la que todas las editoriales muestran una *nula* representatividad femenina. Ninguna otra llega a tales extremos ni muestra una omisión tan absoluta. Cabe añadir que en Tecnologías, dos editoriales —Oxford y Santillana— no presentan *ni una sola mujer*, en todas las asignaturas y cursos. Sin embargo, en Informática, son Santillana y SM las que no incluyen *ni una sola mujer*. Es decir, 7 de los 9 libros analizados de Tecnología y 2 de los 3 libros analizados en Informática no presentan ni una sola mujer. Estos datos son reveladores de la magnitud de la ausencia de las mujeres en estas materias.

La recurrencia —en este grupo interesa observar los valores concretos del cociente de recurrencia (\mathbf{CR}_m) en cada asignatura por separado— tiene una característica común con la del grupo de Ciencias: las mujeres no tienen ninguna recurrencia en las diferentes asignaturas. Así, el \mathbf{CR}_m de los distintos cursos es 1 o menos de 1, como en 4º de Tecnología, donde no se ha podido calcular por no haber ninguna mujer.

Como antes se ha dicho ya, el análisis cualitativo nos indica que solo hay dos mujeres: Ada Byron (matemática y protoinformática) y Grace Hooper (informática), ambas relacionadas directamente con la materia. No hay más mención a ninguna otra mujer.

A continuación presentamos, en la Figura 5.1, los valores del Índice de Equitatividad de Género. El grupo de Tecnologías, con un \mathbf{IEG} no ya *muy bajo*, sino en el subtramo *ínfimo*, tiene los peores valores de Índice de Equitatividad de Género de todos los grupos,

tanto referidos a presencia (\mathbf{IEG}_p) como a apariciones (\mathbf{IEG}_a). La materia de Tecnologías destaca por estar, al completo (1º, 3º y, por supuesto, 4º ESO), por debajo de los valores de 0,05, en la franja de equitatividad *ínfima*. Destacan especialmente las Tecnologías de 4º ESO, por tener un \mathbf{IEG} de 0. Informática tiene unos resultados ligeramente superiores de \mathbf{IEG}_p y \mathbf{IEG}_a , pero aun así, no alcanza el valor de 0,10.

Situación del grupo. Las bajísimas cifras de presencia femenina, con los dos valores del \mathbf{IEG} en el tramo *ínfimo* (0,02), son las peores de todos los grupos y representan una de las más pronunciadas carencias de la etapa educativa, además de mostrar un discurso para las tecnologías extremadamente androcéntrico, que lo marca como un ámbito exclusivamente masculino. La disociación implícita entre tecnologías y mujeres que estos datos suponen y que se transmite desde la secundaria obligatoria se encuentra, sin embargo, alejada de la realidad y tergiversa los contenidos de estas materias. Todo ello señala la necesidad de una profunda reestructuración del discurso de la asignatura para adecuarlo a criterios más acordes al desarrollo tecnológico, tal y como ahora lo conocemos. La omisión casi total de mujeres supone un ataque frontal al rigor con el que deberían impartirse estas materias, encumbradas hasta el exceso en el discurso sociopolítico contemporáneo.

Líneas de actuación. El cambio de la concepción que debe darse en la materia pasa necesariamente por la consideración de las mujeres como partícipes fundamentales en los avances tecnológicos y como elementos indispensables de los contenidos que se desarrollan en tecnologías. Para ello, se deben tener en cuenta en el discurso de la materia otras perspectivas que permitan abordar, por ejemplo, las tecnologías del hogar o las tecnologías de los cuidados como formantes de la materia: pañales, electrodomésticos, etc., conforman otra idea más participada y real de la tecnologías.

Por otro lado, a través de la mención de los avances tecnológicos femeninos y sus protagonistas en el enunciado de las actividades se puede adecuar el discurso tecnológico y presentar modelos femeninos.

5.2. Tecnologías

Esta materia se impartía en 3 niveles de la ESO: 1º, 3º y 4º ESO. Las dos primeras asignaturas las cursa, de forma obligatoria, todo el alumnado, mientras que Tecnologías de 4º ESO es una optativa de obligada oferta.

Están analizados los 9 libros de las tres editoriales correspondientes a los 3 niveles. En la Tabla 5.2 tenemos los datos generales de la asignatura en contraste con los generales y los del grupo.

Con un porcentaje de presencia de mujeres $\mathcal{P}\mathbf{p}_m$ del 0,9 % (2 mujeres entre 211 hombres) y uno similar de apariciones ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$: 0,9), esta asignatura es la que muestra el índice más bajo de presencia de mujeres de todo el temario. Las cifras absolutas de presencia femenina son tan bajas que llegan a desvirtuar el comportamiento de los indicadores. Estas cifras —afinando con dos decimales— son, en presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$), 0,88 %

Tabla 5.2: Datos generales de Tecnologías. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}$).

PERSONAJES y APARICIONES		Totales			1° ESO			2° ESO			3° ESO			4° ESO		
		<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Tecnologías	p	228	2	0,9	62	1	1,6				71	2	2,7	138	1	0,7
	a	363	4	1,1	80	1	1,2				91	2	2,2	192	1	0,5
	CR	1,6	2,0	0,8	1,3	1,0	1,3				1,3	1,0	1,3	1,4	1,0	1,4
Tecnologías	p	211	2	0,9	62	1	1,6				71	2	2,7	117	0	0,0
	a	335	3	0,9	80	1	1,2				91	2	2,2	164	0	0,0
	CR	1,6	1,5	1,1	1,3	1,0	1,3				1,3	1,0	1,3	1,4		

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

y en recurrencia ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$), 0,94 %, a pesar de que aparecen en la tabla con la misma cifra (0,9 %).

La materia, como es habitual, a medida que avanzan los cursos, va perdiendo representatividad femenina, pero en este caso, lo hace de manera concluyente y categórica, ya que en 4° ESO, entre 117 hombres, no aparece *ni una sola mujer* en ninguna editorial. Un dato extremo y único que no se repite en ninguna asignatura. La repercusión de este dato está magnificada por el hecho de que las dos mujeres mencionadas solo aparecen en una editorial: SM. Ni Oxford (0 mujeres/28 hombres), ni tampoco Santillana (0 mujeres/89 hombres)¹ presentan ni una sola mujer en todo el temario, lo que aumenta aún más la naturaleza de excepcionalidad con la que se las considera.

Por otro lado, observamos que el número de hombres (**p**) mencionados es considerable: 211. Esto desmonta un tópico; aquel que pretende que en esta asignatura no aparecen nombrados personajes, ni hombres ni mujeres. Frente a lo que se suele considerar, sí hay una presencia masculina notable; por tanto, no nos encontramos frente a una asignatura que presenta un bajo índice de presencia de personajes en general, sino, pura y llanamente, frente a una pronunciadísima —que llega a ser absoluta al final de la etapa— ausencia de mujeres: técnicas, ingenieras, inventoras con patente, científicas aplicadas, informáticas. . . que no aparecen y, por tanto, se induce a creer que no existen.

El comportamiento del coeficiente de recurrencia (**CR**) es similar al de Ciencias en la recurrencia femenina: tal recurrencia no existe. En cada uno de los cursos comprobamos que el coeficiente de recurrencia femenino (\mathbf{CR}_m) es 1. Las mujeres solo son mencionadas una vez en cada curso. No obstante, hay que tener en cuenta que el $\mathbf{CR}_{h/m}$ queda, como pasó con los anteriores indicadores, desvirtuado, ya que al haber solo 2 mujeres y aparecer en 3 ocasiones, el \mathbf{CR}_m general sube a 1,5, una cifra parecida a la que presentan

¹Las cifras por editoriales se pueden consultar en <http://mujeresenlaeso.uv.es>, yendo a *Consultas* y seleccionando en *Asignatura*: Tecnologías y utilizando el desplegable de *Editorial* para seleccionar la editorial de la que se quiera observar las cifras.

Tabla 5.3: *Tecnólogas* en *Tecnologías*.

	personajes en la materia	mujeres en la materia	<i>tecnólogas</i> en la materia	% <i>tecnólogas</i> sobre total mujeres	% <i>tecnólogas</i> sobre total materia	% <i>tecnólogas</i> en s. XX
Tecnologías	213	2	2	100 %	0,9 %	1/2 (50 %)

los varones (1,55), pero que nada tiene que ver con una parecida repercusión.

El análisis cualitativo nos proporciona el nombre de las dos únicas mujeres que son mencionadas: Ada Byron (matemática-protoinformática) y Grace Hooper (programadora informática y militar). Ambas, por añadidura, en el lugar donde hallamos la información prescindible: el *anexo*, donde están *reseñadas*. Ada Byron es del siglo XIX y Hooper, del siglo XX.

A pesar de que la práctica ausencia de mujeres en esta asignatura conlleva un gran error en los porcentajes calculados, en la Tabla 5.3 ofrecemos los datos en relación con el número de especialistas en Tecnología y su presencia en el siglo XX.

A continuación, el **IEG** de la materia (Figura 5.2) nos indica cuál es su situación en relación a la equitatividad en la asignatura

El **IEG** de la materia se halla en el subtramo *ínfimo*. Con cifras generales que se encuentran hundidas por debajo del 0,02, tanto en lo relativo a presencias **IEG_p** como a apariciones **IEG_a**, resultan las peores de toda la etapa. Todos sus valores, tanto generales como por cursos, se encuentran por debajo de 0,05, en la franja extrema de equitatividad *ínfima*.

El caso de 4º ESO, con una ausencia absoluta de mujeres, representa un hito en la eta-

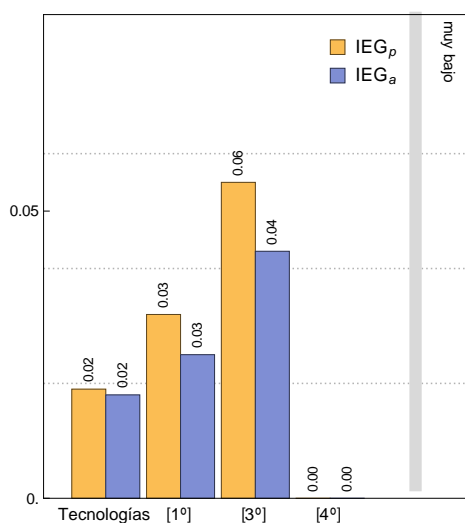


Figura 5.2: Índice de Equitatividad de Género de personajes (**IEG_p**) y de apariciones (**IEG_a**) en *Tecnologías*. Datos totales de la materia y evolución por cursos.

pa y concreta el panorama más negativo que puede ofrecer una asignatura. Sencillamente no puede ser peor.

Situación de la materia. Los valores del IEG, tanto el medio (IEG: 0,02), como el de los tres cursos, todos ellos con valores inferiores a 0,05, en la franja de equitatividad *ínfima*, muestran los peores resultados de todas las asignaturas de la etapa educativa. Esta asignatura presenta, por lo tanto, una de las más pronunciadas carencias de toda la etapa. El déficit de mujeres en los contenidos de la materia es señaladísimo, llegando en 4º ESO a la ausencia absoluta de mujeres. Esos resultados con relación a la editorial SM. En las otras dos editoriales —Oxford y Santillana—, lo que es más grave aún, no encontramos *ninguna mujer* en *ningún curso*. Solo dos manuales (1º y 3º ESO de SM) de los nueve analizados mencionaron a dos técnicas. Los otros siete, ni tan solo a una.

En Tecnologías, la manifestación característica de la rotunda dominancia masculina que exhibe la asignatura toma una forma clara: la exclusión radical de mujeres. La disociación implícita entre tecnologías y mujeres que estos datos suponen se encuentra tan alejada de la realidad actualmente conocida, que adultera los contenidos de la materia y distorsiona la visión de la tecnología que se transmite, para aumentar el desaguado, desde la enseñanza secundaria obligatoria. Esta situación priva de todo rigor el relato de la asignatura. Por añadidura, esa destacada ausencia de modelos femeninos alimenta la falta de preferencia que las mujeres muestran por estos estudios.

Todos estos datos señalan la necesidad de una profunda reestructuración del discurso de la asignatura para adecuarlo tanto a criterios de precisión científica —y también histórica—, de la que se encuentra muy alejada, como a los requisitos académicos de rigor que marca la ley. Las tecnologías deben incorporar a las numerosas mujeres que en distintas áreas técnicas —las *artes prácticas*, como se decía en épocas anteriores al siglo XX— han hecho aportaciones a la disciplina. En caso de no hacerlo, supondría un ataque frontal al rigor con el que debería impartirse esta asignatura.

Líneas de actuación. Para adecuar el relato que presentan las Tecnologías, proponemos seguir las líneas siguientes, definidas en función de sus carencias actuales:

En primer lugar, se deberían incluir, como elementos de desarrollo tecnológico, todos aquellos avances técnicos relacionados con lo doméstico (tratamiento de los alimentos, lavadoras, lavaplatos, frigoríficos, planchas, etc.), así como los avances técnicos relacionados con las mujeres o la crianza que hayan tenido repercusión y éxito comercial (los pantis, el sujetador o los pañales desechables, etc., todas patentes femeninas, por cierto). Cabría también incorporar la gran cantidad de inventoras con patentes, científicas aplicadas, técnicas e informáticas que, desde siempre y más en concreto, desde el siglo XIX, han hecho aportaciones significativas a la tecnología. Todas estas mujeres conforman modelos que se ofrecen a las estudiantes. También en esta línea de adecuación del discurso habría que citarlas, junto a los conceptos donde sea conveniente mencionar sus contribuciones concretas.

En segundo lugar, se deberían utilizar los inventos o patentes de mujeres como elementos de ejemplificación cuando haya que trabajar mecanismos, tecnologías de la comuni-

cación o lo que requiera el temario, ya que en todos los aspectos han habido aportaciones femeninas, para dejar constancia de su participación.

Por último, su mención en los enunciados de las actividades sería un eficiente modo de divulgarlas.

5.3. Informática

Esta asignatura se imparte en 4º ESO como optativa de oferta obligatoria y, por tanto, su repercusión en el alumnado es bastante limitada. Están analizados los 3 libros de 4º ESO de las tres editoriales. En la Tabla 5.4 se encuentran los datos generales de la asignatura contrastados con los globales del grupo y los generales de la etapa.

Esta asignatura, donde solo aparece una mujer entre 25 hombres y con un porcentaje de presencia de mujeres (\mathcal{Pp}_m) del 3,8 % y de apariciones (\mathcal{Pa}_m) del 3,4 %, muestra una representación femenina algo superior a las Tecnologías, aunque también muy baja. No obstante, el caso de Informática —debido a la escasa presencia, también de hombres, en números absolutos— no reviste la magnitud alcanzada por las Tecnologías. Otro de los elementos que concurren en esta asignatura es la falta de recurrencia femenina. El coeficiente de recurrencia femenino (\mathbf{CR}_m) es 1; de forma similar a lo que ocurre en Tecnologías y en el grupo de Ciencias, la(s) mujer(es) que aparecen aquí, solo lo hacen en una ocasión. Sin embargo, tal y como ocurre también en Tecnologías —pero al contrario, esta vez, que en las Ciencias, donde los varones tienen una fuerte recurrencia—, en Informática los hombres no tienen tampoco mucha recurrencia, siendo su coeficiente \mathbf{CR}_h de 1,1.

Respecto al análisis cualitativo, la única mujer que aparece es Ada Byron —por cierto, una de las dos que aparece en Tecnologías— y solo lo hace en una editorial, en este caso Oxford, y en una posición secundaria: *citada* en *cuervo*. A esto hay que añadir que carece

Tabla 5.4: Datos generales de Informática. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, \mathbf{p} , y apariciones, \mathbf{a}), coeficiente de recurrencia (\mathbf{CR}) e indicadores de presencia (\mathcal{Pp}) y de relevancia (\mathcal{Pa}).

PERSONAJES y APARICIONES		Totales			1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO		
		h	m	\mathcal{P}_m	h	m	\mathcal{P}_m	h	m	\mathcal{P}_m	h	m	\mathcal{P}_m	h	m	\mathcal{P}_m
TOTALES	\mathbf{p}	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	\mathbf{a}	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	\mathbf{CR}	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Tecnologías	\mathbf{p}	228	2	0,9	62	1	1,6				71	2	2,7	138	1	0,7
	\mathbf{a}	363	4	1,1	80	1	1,2				91	2	2,2	192	1	0,5
	\mathbf{CR}	1,6	2,0	0,8	1,3	1,0	1,3				1,3	1,0	1,3	1,4	1,0	1,4
Informática	\mathbf{p}	25	1	3,8										25	1	3,8
	\mathbf{a}	28	1	3,4										28	1	3,4
	\mathbf{CR}	1,1	1,0	1,1										1,1	1,0	1,1

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h/\mathbf{CR}_m$.

Tabla 5.5: *Informáticas* en Informática.

	personajes en la materia	mujeres en la materia	<i>informáticas</i> en la materia	% <i>informáticas</i> sobre total mujeres	% <i>informáticas</i> sobre total materia	% <i>informáticas</i> en s. XX
Informática	26	1	1	100 %	3,8 %	0/1 (0 %)

de recurrencia: solo aparece una vez. Además, dos de las tres editoriales no presentan ni una sola mujer en sus contenidos.

A pesar de no ser significativa, la Tabla 5.5, ofrece los datos en relación a la sola mujer que aparece en Informática.

Los datos del IEG, en la Figura 5.3, ofrecen los valores alcanzados por la asignatura. El **IEG** tanto de personajes (0,08) como de apariciones (0,07) de Informática se encuentra en el tramo más bajo del índice: **IEG muy bajo**, en la franja inferior a 0,1, en una situación algo mejor que las Tecnologías, pero que denota una severa e incuestionable falta de equitatividad de la materia.

Situación de la materia. Con un **IEG muy bajo** (0,07), en la franja inferior del tramo, los datos de Informática confirman de forma inequívoca el estado de carencia en que se encuentra la asignatura y subraya las carencias que hemos señalado ya en Tecnología:

- Ausencia de mujeres muy acentuada en sus contenidos.
- Falta de recurrencia femenina.
- Situación subsidiaria en el texto.

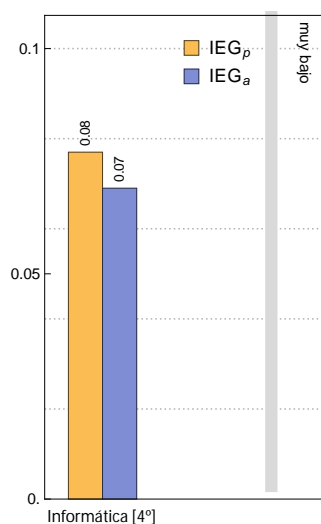


Figura 5.3: Índice de Equitatividad de Género de personajes (**IEG_p**) y de apariciones (**IEG_a**) en Informática.

Todo ello delimita un área que presenta una perentoria necesidad de adecuación del relato e inclusión de las mujeres ausentes para no abundar en el hecho —que estos datos, llevándonos a error, parecen confirmar— de una disociación más o menos completa entre mujeres y tecnologías.

Líneas de actuación. Como esta asignatura presenta carencias de la misma índole que Tecnologías, sus necesidades de adecuación son también similares: en primer lugar, necesita adecuar el relato de la materia a través de la consideración e inclusión de la gran cantidad de informáticas, matemáticas e ingenieras que han hecho aportaciones significativas a la materia. También, en esta línea de adecuación del discurso, habría que citarlas, en el plano teórico, donde sea conveniente en relación con sus contribuciones, aunque como hemos visto, en esta asignatura no acostumbra a citarse a muchos personajes.

En segundo lugar, se deben utilizar las contribuciones de estas informáticas como elementos de ejemplificación y para ello resultan un espacio propicio los enunciados de las actividades que se propongan. También se pueden utilizar estas contribuciones como elementos secundarios; por ejemplo, mediante la creación de una página web cuya temática pueda estar relacionada con mujeres: aventureras, empresarias, activistas, etc.

Capítulo 6

Grupo de Lenguas

6.1. Grupo de Lenguas

El grupo de lenguas comprende las materias de Latín; Castellano: Lengua y Literatura; Valenciano: Lengua y Literatura; Inglés y Francés. Se han analizado 35 libros de texto correspondientes a la totalidad de asignaturas de lenguas en todos los niveles. En la Tabla 6.1 presentamos los resultados generales del grupo en contraste con los totales de etapa, así como los resultados por materias.

Los datos que ofrece el grupo de lenguas presenta algunas singularidades propias. Para empezar, es el único de todos los grupos que *tiene los resultados grupales por encima de la media general*. Su indicador de presencia $\mathcal{P}\mathbf{p}_m$ —porcentaje de presencia de mujeres— es de un 14,5 % (frente al 12,7 % de los generales de la etapa) y su indicador de relevancia $\mathcal{P}\mathbf{a}_m$ —porcentaje de apariciones de mujeres— es de un 9,5 % (frente al 7,6 % del general). Con 2.537 personajes, entre mujeres y hombres, es el segundo grupo más numeroso, solo superado por el de Humanidades.

Otro de los aspectos peculiares es el fuerte contraste que ofrecen los resultados de las diferentes asignaturas que lo componen. En él encontramos la materia con los segundos datos más bajos de toda la etapa —tras Tecnologías, por supuesto—: Latín ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$: 4 %; $\mathcal{P}\mathbf{a}_m$: 3 %). Y, en contraposición, también encontramos la materia con mejores datos de representación femenina: Inglés ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$: 29 %; $\mathcal{P}\mathbf{a}_m$: 29 %). Incluso tenemos en el grupo la asignatura concreta con mejores resultados por curso, el techo de toda la etapa, que es Francés de 1º ESO ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$: 37 %; $\mathcal{P}\mathbf{a}_m$: 35 %).

Este fuerte contraste crea dos subgrupos claramente diferenciados: uno de ellos con resultados por debajo de la media general de la etapa y también del propio grupo (Castellano, Valenciano y Latín) y el otro, con resultados muy superiores a la media general y grupal, por encima del 20 % de representatividad femenina (Inglés y Francés). El aspecto que marca tan fuertemente la separación de estos dos subgrupos es el enfoque histórico. Las asignaturas que tienen en sus contenidos, o en parte de ellos, una perspectiva histórica tienen unos resultados de representación femenina muy bajos; las que no lo tienen, presentan resultados más altos. Y tanto Francés como Inglés, cuya didáctica de lenguas extranjeras lleva a la asignatura a centrarse en la actualidad, obtienen así los mejores

Tabla 6.1: Datos generales del grupo de Lenguas. Evolución por cursos y materias. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}$).

PERSONAJES y APARICIONES		Totales			1° ESO			2° ESO			3° ESO			4° ESO		
		<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Lenguas	p	2.169	368	14,5	509	111	17,9	629	119	15,9	724	98	11,9	1.141	133	10,4
	a	6.223	650	9,5	964	163	14,5	1.182	157	11,7	1.450	127	8,1	2.627	203	7,2
	CR	2,9	1,8	1,6	1,9	1,5	1,3	1,9	1,3	1,4	2,0	1,3	1,5	2,3	1,5	1,5
Castellano	p	1.223	165	11,9	265	36	12,0	349	54	13,4	488	47	8,8	589	64	9,8
	a	3.516	273	7,2	510	46	8,3	671	71	9,6	984	59	5,7	1.351	97	6,7
	CR	2,9	1,7	1,7	1,9	1,3	1,5	1,9	1,3	1,5	2,0	1,3	1,6	2,3	1,5	1,5
Valenciano	p	548	66	10,7	177	25	12,4	218	29	11,7	138	8	5,5	197	18	8,4
	a	1.271	117	8,4	294	35	10,6	401	40	9,1	255	13	4,9	321	29	8,3
	CR	2,3	1,8	1,3	1,7	1,4	1,2	1,8	1,4	1,3	1,8	1,6	1,1	1,6	1,6	1,0
Latín	p	341	16	4,5										341	16	4,5
	a	801	22	2,7										801	22	2,7
	CR	2,3	1,4	1,7										2,3	1,4	1,7
Francés	p	108	30	21,7	20	12	37,5	21	1	4,5	59	14	19,2	16	6	27,3
	a	154	38	19,8	28	15	34,9	22	1	4,3	78	15	16,1	26	7	21,2
	CR	1,4	1,3	1,1	1,4	1,3	1,1	1,0	1,0	1,0	1,3	1,1	1,2	1,6	1,2	1,4
Inglés	p	286	119	29,4	86	41	32,3	70	38	35,2	102	31	23,3	102	39	27,7
	a	481	200	29,4	132	67	33,7	88	45	33,8	133	40	23,1	128	48	27,3
	CR	1,7	1,7	1,0	1,5	1,6	0,9	1,3	1,2	1,1	1,3	1,3	1,0	1,3	1,2	1,0

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

resultados. Por el contrario, los datos más bajos del resto de materias tienen que ver con la omisión de las mujeres en la memoria histórica y cultural.

Las cifras de recurrencia también revelan esta separación de materias en dos subgrupos. Así tenemos que, en Francés e Inglés, mujeres y hombres tienen coeficientes de recurrencia muy similares. En Inglés, de hecho, los dos sexos tienen exactamente el mismo coeficiente de recurrencia, **CR**: 1,7, por eso su cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m}$ es 1: ambos sexos, aunque no tienen la misma presencia, tienen idéntica repercusión en los textos. En Francés, con un cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m}$ de 1,1, los varones aparecen solo un 10 % más que las mujeres.

Sin embargo las cifras son muy distintas para el resto de materias. Castellano y Latín tienen un cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m}$ de 1,7, lo que indica que por cada vez que aparece una mujer, un hombre lo hace en 1,7 ocasiones, es decir, un 70 % más de las veces. Valenciano suaviza este contraste con un $\mathbf{CR}_{h/m}$ de 1,3, donde los hombres aparecen un 30 % más de las ocasiones.

La manera de abordar el análisis cualitativo de las mujeres en las materias de este

grupo no es igual para todas. Las lenguas (frente a la literatura), que, por sus características y su trabajo con variedad de textos y temáticas, ofrecen una visión que concierne a distintos aspectos de la realidad, se prestan mejor a un análisis de la totalidad de mujeres presentes en ellas y esto nos proporciona datos sobre la diversidad de modelos que se brindan a las alumnas (y, por supuesto, también a los alumnos). Por ello, en algunas ocasiones no se han considerado *especialistas* como tales, sino que se ha estudiado a todas ellas, convertidas, en este caso, en las *referentes disciplinares*: de esta forma sabemos qué modelos o grupos de mujeres están presentes, cuáles de esos grupos son más representativos y cuánta variedad de modelos femeninos detentan.

El propósito de esta tesis, comprobar la presencia de la tradición cultural femenina en los contenidos académicos, ha llevado a su autora a realizar un análisis más detallado de la literatura española, en concreto, del canon literario que se presenta y del peso e importancia que las escritoras tienen en él. La representación que tienen las mujeres dentro del canon cultural nos interesa especialmente y la literatura, por la profusión de personajes que ofrece y la importancia que tiene, es la más adecuada para este estudio. Este análisis más detallado se encuentra en el capítulo 8, [Análisis del canon literario en español de la ESO](#).

Por otro lado, la escasa presencia de obras de autoría femenina es una de las grandes y graves carencias de la etapa, puesto que omite sistemáticamente la producción femenina. Apenas encontramos obras, y cuando nos centramos en la historia de la literatura, tanto en Valenciano como en Castellano —y a pesar de que esta última es la materia que presenta más obras—, se nota especialmente, porque el panorama que ofrecen es muy pobre y no deja constancia de la tradición literaria histórica de las obras de escritoras. Por lo tanto, se les impide ser inspiradoras o dejar influencias en la posteridad. El resto de asignaturas del grupo apenas presenta obras, ni siquiera Inglés, que sin embargo, en otros aspectos tiene mejores resultados. La escasez de obras de autoría femenina en este grupo se revela como uno de los elementos que con más eficiencia contribuye al desconocimiento de sus aportaciones y creaciones y a la exclusión de la genealogía de producción cultural femenina.

La Figura 6.1, con el Índice de Equitatividad de Género, completa la información de las asignaturas del grupo y ofrece una valoración de su situación. El histograma muestra muy gráficamente la separación de los dos subgrupos, convertidos en el suelo y el techo de la etapa.

En el tramo *muy bajo* del Índice de Equitatividad de las apariciones (\mathbf{IEG}_a) se encuentran la práctica totalidad de los valores de Castellano, Valenciano y, sobre todo, Latín. De hecho Latín tiene su \mathbf{IEG}_a en la franja de equitatividad *ínfima*. Algo que solo ocurre con las Tecnologías. Por el contrario, Francés —con valores un tanto erráticos— y, sobre todo, Inglés con los dos valores de \mathbf{IEG} en el tramo *moderado*, presentan cifras considerablemente más altas y representan el techo de toda la etapa.

Encontramos 3 asignaturas con sus dos valores de \mathbf{IEG} — \mathbf{IEG}_p e \mathbf{IEG}_a — en la franja *alta*: 1º y 2º ESO de Inglés y 1º de Francés. Son las únicas asignaturas de toda

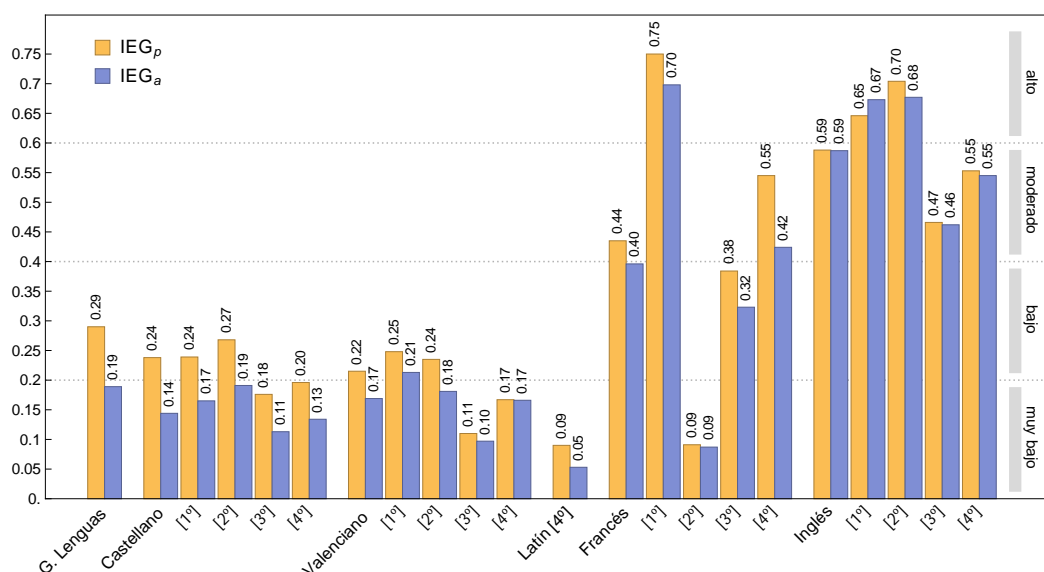


Figura 6.1: Índice de Equitatividad de Género de personajes (\mathbf{IEG}_p) y de apariciones (\mathbf{IEG}_a) en el grupo de Lenguas. Resultados generales del grupo y de las materias y evolución por cursos.

la etapa que consiguen alcanzar este tramo, ya que ninguna materia —abarcando todas sus asignaturas por curso— llega a ese nivel. Solo Inglés, como materia, con su \mathbf{IEG} *moderado* (0,59), se encuentra cerca de ese límite.

Estos valores de \mathbf{IEG} ponen en evidencia la necesidad imperiosa de adecuación de contenidos que tienen las asignaturas de Castellano, Valenciano y Latín. En claro contraste con ellas, Francés, pero sobre todo Inglés, marcan, por el contrario, las líneas que se deberían seguir para conseguir una mejor equitatividad representativa en los manuales, a saber:

- Una presencia de mujeres y hombres más igualada en cifras absolutas.
- Una repercusión en los textos similar, con un coeficiente de recurrencia (\mathbf{CR}) igual para ambos.
- En suma, un \mathbf{IEG} , tanto referido a personajes como, sobre todo, a apariciones, en los tramos *alto* o *muy alto*

Situación del grupo. Como resumen, del grupo de Lenguas son destacables varios aspectos:

- Presenta las cifras de representatividad femenina más altas de todos los grupos. Es el único grupo que tiene sus resultados por encima de la media general. Y también el que ofrece más contrastes: Latín tiene los resultados más bajos de las materias del grupo de Ciencias, Humanidades y Lenguas, mientras que Inglés ofrece los datos de representatividad femenina más altos de todas ellas.

- Está dividido en dos subgrupos diferenciados a los que separa la perspectiva histórica. Aquellas materias que integran esta perspectiva tienen unos datos de representación femenina considerablemente más bajos. Sin embargo, Inglés y, en segundo lugar, Francés, ambos anclados en la actualidad, poseen los mejores datos de representación femenina de toda la etapa.
- Los valores del **IEG** muestran claramente esta división y marcan también las diferentes necesidades. Mientras Castellano, Valenciano y Latín, con un **IEG_a** *muy bajo* e incluso, en el caso de Latín, *ínfimo*, necesitan una revisión de contenidos importante, que lleve consigo la adecuación del relato y la incorporación del recorrido histórico femenino. Inglés, por el contrario, marca las líneas que se deben seguir para conseguir una representación más equitativa y un grado de coherencia mayor en el relato que presentan las asignaturas en los manuales.
- Por otro lado, la notable carencia de obras de autoría femenina se convierte en uno de los aspectos más deficitarios del temario. Afecta a todos los grupos y encontramos este déficit en todas las asignaturas, incluida Castellano que, a pesar de poseer las mejores cifras de producción femenina, se encuentra lejos de tener una representación adecuada a las contribuciones de las escritoras. Esta marcada ausencia de obras de autoría femenina es importante para entender dónde se asienta la creencia de la falta de contribuciones de las mujeres a la literatura (y por tanto, a la cultura) y resulta un dato clave para comprender cómo se perpetúa el desconocimiento de la producción femenina.

Líneas de actuación. Las asignaturas que necesitan una mayor y urgente revisión son las que contienen una perspectiva histórica: Castellano, Valenciano y Latín. Como vemos, principales encargadas de la transmisión de la tradición cultural.

En este sentido, se debería partir de la consideración de las mujeres como creadoras de literatura. Este debería ser el punto de partida para la adecuación del relato literario que debe llevar consigo la incorporación del recorrido literario histórico femenino, la revisión del canon literario y la inclusión tanto de creadoras y figuras significativas de la tradición literaria de las mujeres, como de las obras de autoría femenina. Es decir, en cada periodo y movimiento literario deben estar presentes las escritoras y literatas que en ese tiempo crearon. Nunca se deben presentar como «las escritoras en el Barroco» —a modo de ejemplo—, sino insertas en el entramado cultural y social de su tiempo. Apartados de este tipo solo ayudan a aumentar la excepcionalidad con la que son presentadas las mujeres.

Sin embargo, las materias de Inglés y Francés deberían seguir en la línea en que se encuentran, si bien deberían añadir una mayor variedad de modelos de mujeres y una mayor cantidad de obras de autoría femenina.

6.2. Latín

La asignatura de Latín se imparte únicamente en 4º ESO como optativa de oferta obligatoria, de manera que solo es estudiada por el alumnado que la elige y, por ello, tiene una repercusión limitada. Se han analizado 2 libros de 4º de Latín correspondientes a las editoriales SM y Santillana. Oxford no edita manual de Latín.

Esta asignatura consta de cuatro bloques temáticos, cuyos resultados parciales pueden ser consultados en la Red. No obstante, a pesar de que es en el bloque temático *Vías no lingüísticas de transmisión del mundo clásico* donde encontramos un enfoque histórico más marcado, el análisis se centrará en la totalidad de bloques que presenta la asignatura.

Uno de los aspectos que hemos querido comprobar en los datos de Latín es si la visión del mundo clásico cuenta con representación femenina. También comprobaremos si se citan obras femeninas y cuáles son estas. Nos interesa comprobar cuántas y qué modelos de mujeres de la Antigüedad greco-romana son citadas en los manuales. Queremos, además, contrastar los números y los nombres de las mujeres que presenta esta asignatura con el bloque de Historia que estudia la Antigüedad (1º ESO: Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Edad Antigua) para ver los modelos de mujeres que se presentan de esta época, importante por ser este un periodo que consideramos fundacional.

En la Tabla 6.2 ofrecemos los datos generales de presencia (**p**) y recurrencia (**a**) de las mujeres y los hombres que se encuentran en los libros de texto de Latín.

Resalta la cantidad de personajes que tiene la materia: 357 entre mujeres y hombres. Sin embargo, la representación femenina con la que se ilustra esa época es mínima. El porcentaje de presencia de mujeres ($\mathcal{P}_{\mathbf{p}_m}$) en Latín es del 4,5 %, pero solo aparecen en los textos en un 2,7 % de ocasiones ($\mathcal{P}_{\mathbf{a}_m}$). Los números absolutos (16 mujeres entre 341 hombres, que aparecen 22 veces frente a las 801 veces que son mencionados los varones) muestran con mucha claridad el desequilibrio entre unos y otras. Las cifras de representación femenina son ínfimas y pueden compararse (en relación con las humanidades y

Tabla 6.2: Datos generales de Latín. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}_{\mathbf{p}}$) y de relevancia ($\mathcal{P}_{\mathbf{a}}$).

PERSONAJES y APARICIONES		Totales			1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO		
		<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Lenguas	p	2.169	368	14,5	509	111	17,9	629	119	15,9	724	98	11,9	1.141	133	10,4
	a	6.223	650	9,5	964	163	14,5	1.182	157	11,7	1.450	127	8,1	2.627	203	7,2
	CR	2,9	1,8	1,6	1,9	1,5	1,3	1,9	1,3	1,4	2,0	1,3	1,5	2,3	1,5	1,5
Latín	p	341	16	4,5										341	16	4,5
	a	801	22	2,7										801	22	2,7
	CR	2,3	1,4	1,7										2,3	1,4	1,7

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

Tabla 6.3: Mujeres *especialistas* en Latín.

	personajes en la materia	mujeres en la materia	<i>especialistas</i> en la materia	% <i>especialistas</i> sobre total mujeres	% <i>especialistas</i> sobre total materia
Latín	357	16	10	62 %	3 %

las letras), con las de Tecnologías. Como vimos en la [Tabla General \(3.1\)](#), Latín y Tecnologías son las materias con menor representación femenina, con el \mathbf{IEG}_a en el tramo de equitatividad *ínfima*. En el caso del Latín, este dato es significativo porque tiene una gran cantidad de personajes, todos ellos ilustrando una época y cultura, especialmente importante, donde las mujeres parecen no tener ni cabida ni importancia.

Esta ya exigua representación femenina ve reducida todavía más su repercusión, como es habitual, por el indicador de recurrencia: el cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m}$ es 1,7. Los varones aparecen en un 70 % más de ocasiones que las mujeres. Su coeficiente de recurrencia \mathbf{CR}_h es 2,3 y se encuentra entre los más altos valores de recurrencia masculina; el femenino (\mathbf{CR}_m), en cambio, es de 1,4.

Para realizar un análisis más detallado de la asignatura, hemos seleccionado como *especialistas* de la asignatura a todas aquellas que pertenecen a la Antigüedad clásica —Grecia y Roma— y aquellas que tienen obra en latín, al constituir los modelos que ilustran esa época o esa lengua. Así, de las 16 mujeres que presenta la asignatura, cumplen estas condiciones solo 10. Las otras 6 mujeres son figuras históricas de otras épocas (Isabel I *La Católica* y Victoria I de Gran Bretaña) o novelistas (J.K. Rowling, Rosalía de Castro, Matilde Asensi y Mary Renault), de las cuales, las dos últimas sitúan sus novelas en el mundo clásico o medieval. Las *especialistas* en la asignatura son las siguientes 10 mujeres que distribuimos por siglos:

- s. **VII a.C.:** Safo de Lesbos.
- s. **I a.C.:** Cecilia Metela, Cleopatra, Livia (madre de Tiberio), Mesalina, Pompeya Sila (segunda mujer de César).
- s. **I:** Flavia Domitila (Santa Domitila).
- s. **III:** Santa Eulalia (mártir cristiana bajo Diocleciano).
- s. **IV:** Egeria.
- s. **X:** Rosvita de Gandersheim.

En la [Tabla 6.3](#) tenemos los datos desglosados de la asignatura. No hemos marcado en ella el apartado que recoge las mujeres en el siglo XX porque carece de sentido en esta asignatura. El hecho de que solo un 3 % de los personajes mencionados correspondan a modelos femeninos que ilustren la época, confirma, a tenor de estos datos, la escasa repercusión que estas detentan y el nulo interés que parecen tener para el estudio de la época. A pesar de ser las *especialistas* un 62 % de todas las citadas, su reducido número

(16 en total) deja en nada este porcentaje. Es una cifra ciertamente baja para una época cuya importancia la vemos reflejada a través de los tantísimos varones establecidos como referentes: en la política, en el arte, en la ciencia, en la guerra, en el pensamiento, en la literatura, en los viajes, etc. Esto proporciona un catálogo de modelos sociales muy amplio que forja referentes culturales y sociales, pero exclusivamente para los varones, ya que solo parecen importar ellos. Esta asignatura transmite con meridiana claridad —solo reconoce las contribuciones de los varones— la idea de que únicamente estos últimos merecen el reconocimiento por sus aportaciones y la divulgación de sus logros, es decir, ellos son presentados como los *únicos* protagonistas de la historia.

Con relación a las mujeres mencionadas, el siglo I, antes y después de Cristo, son los siglos más concurridos, coincidiendo con la época de César, y relacionadas con él encontramos 2 de las 10 mujeres. En el grupo hallamos a una griega, Safo; 4 patricias romanas; 2 mártires cristianas; 2 escritoras en latín, y a Cleopatra. Entre todas ellas Cleopatra destaca en importancia por el número de referencias que tiene ya que, a pesar de ser citada solo dos veces aquí, aparece también en otras 3 materias (Matemáticas, Historia e Inglés), con lo que su repercusión se ve reforzada por el resto de asignaturas. Aparte de las patricias romanas, todas cercanas a la época de César, aparecen dos figuras interesantes: Egeria, una viajera hispánica, que escribió su peregrinación a Jerusalén en el s. IV, y Rosvita de Gandersheim, autora del s. X, que fue el primer autor en escribir teatro clásico en latín en la Europa medieval. Esta última solo aparece —*citada*— en uno de los manuales. Por último cabría destacar la importancia de la figura de Safo de Lesbos en contraste con la consideración que recibe en los manuales, donde es presentada con muy poca relevancia. A pesar de la incuestionable herencia literaria que nos dejó y de su reconocido valor desde antiguo, solo aparece —y dos veces— en esta asignatura. Además, no se incluye ni en Historia, ni en Literatura, ni en Música. Los estudiantes que no cursen Latín no sabrán nada de ella, ni siquiera que ha existido.

El grupo de mujeres más destacadas, porque de ellas se cita algo más que el nombre y están en el *cuero* del texto, son Pompeya, Safo y Rosvita de Gandersheim. Y hay 4 que solo aparecen *citadas* en el *anexo*, lo que les sustrae toda importancia. Son Cecilia Metela, Santa Eulalia, Flavia Domitila y Mesalina. Añadir que Santa Eulalia aparece como el nombre de una iglesia, no como referencia a la persona.

De las cuatro obras que aparecen en Latín, dos tienen que ver directamente con el mundo clásico o la lengua latina. Así, en *La peregrinación de Egeria*, escrita en latín, se relata el viaje de la monja hispánica Egeria a Jerusalén en el siglo IV; en *El rey debe morir*, Mary Renault recrea la leyenda de Teseo, rey de Atenas; *Iacobus*, de Mateldi Asensi, ambientada después de las cruzadas, también recrea épocas donde el latín era lengua franca. Por último, *Harry Potter y la cámara secreta*, de J.K. Rowling, tiene interés literario para el alumnado, pero se encuentra ajeno a la temática de la asignatura.

Los datos del **IEG** de la asignatura, recogidos en la Figura 6.2, no hacen más que confirmar lo observado ya. Así, el **IEG_a** de apariciones —el segundo más bajo de todas las asignaturas— se encuentra, con un 0,05, en la franja de equitatividad *ínfima*, algo que solo ocurre en las Tecnologías. El **IEG_p** de presencia, con un valor de 0,09, no alcanza

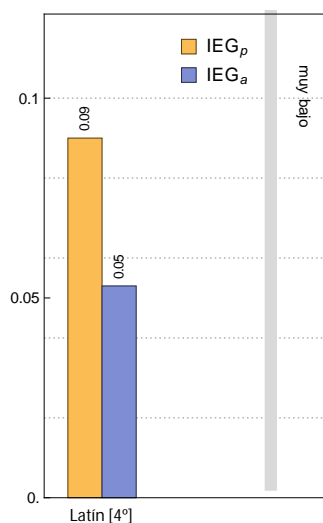


Figura 6.2: Índice de Equitatividad de Género de personajes (IEG_p) y de apariciones (IEG_a) en Latín.

ni siquiera el tramo superior del **IEG** *muy bajo*, quedándose en el tramo inferior.

Situación de la asignatura. Los datos de Latín constatan una de las más bajas representaciones femeninas de todas las asignaturas, con un IEG_a en la zona de *ínfima* equitatividad de género. Las mujeres nombradas aparecen en un escaso 2,7 % de ocasiones. Estos datos confirman el patrón ya marcado por la asignatura de Historia (véase el apartado 7.2.1), donde se barre con la presencia de mujeres desde la Antigüedad y de donde no pueden extraerse modelos femeninos. Los varones son presentados como los *únicos* protagonistas de la época, y, al ser esta una época fundacional, el dato reviste especial gravedad. La asignatura no tiene mucha repercusión en el alumnado, pero sus cifras —en coherencia con las que presenta Historia en su relato de este tiempo— muestran abiertamente cómo, desde estos periodos clásicos, desaparecen las mujeres de lo escrito, lo que alimenta su posterior ausencia en el relato de las sucesivas épocas históricas. Desde el relato de la Antigüedad, que no presenta modelos femeninos, ni se las tiene en cuenta, tanto sea en Historia como en Latín, queda normalizada la exclusión.

Entendemos que hay dos carencias principales en la asignatura. De un lado, el falseamiento del discurso histórico a través de la ausencia de modelos femeninos, que permite creer que no ha habido mujeres ni aportaciones femeninas relevantes en la Antigüedad. De otro, la omisión de sus contribuciones, tanto culturales y sociales como individuales. Todo ello implica revisar el contenidos y adecuar el relato de la asignatura entera y, sobre todo, del bloque temático *Vías no lingüísticas de transmisión del mundo clásico*.

Líneas de actuación. Para paliar estas carencias que se derivan del análisis, pensamos que se deberían citar a algunas de las numerosas mujeres —abajo nombramos a algunas principales— que, a título individual, han participado de los diferentes aspectos del

desarrollo social y cultural de la época.

Otro de los aspectos a revertir es la consideración social de las mujeres que, como grupo social diferenciado, actualmente es inexistente y cuyos trabajos específicos están desprestigiados. Sin ir más lejos, el mantenimiento de una familia en la época contempla, entre otras cosas, conseguir, manipular y conservar alimentos, cocinar y proveerse de fuego y leña, tejer, coser y vestir a la familia, atender la casa, lavar, parir, criar, cuidar la salud de todos, atender enfermos, ancianos, las necesidades de infraestructura, cuidar animales y también cultivos. . . todo ello la convierte en una unidad de producción esencial, que no es considerada como tal. Sería también necesario reconocer a las mujeres su relación con los oficios que han ejercido y en las condiciones en que lo han hecho y su consideración social en tanto que ciudadanas, cuáles eran sus obligaciones y sus derechos. Este es otro de los aspectos que esta asignatura debería tener en cuenta.

Queremos proponer algunos de los modelos indispensables que deberían ser incluidos en la materia. De Grecia debería mencionarse a Safo de Lesbos —también en Literatura, en Historia y en Música, al menos— y otras líricas como Corina; en astronomía a Aglaonice de Tesalia; en ciencia a Teano y las pitagóricas y a Hipatia de Alejandría; en medicina a Agnodice de Atenas; en política a Aspasia de Mileto —con amplia influencia cultural, además— y a Artemisia de Halicarnaso o Telesilla de Argos; en filosofía a la misma Aspasia, Areté de Cirene o Hiparquia la cínica, por citar algunos ejemplos.

En Roma, haría falta la mención especial de aquellas patricias que han ostentado parcelas relevantes de poder, como Fulvia, esposa de Marco Antonio y activa política; Livia, esposa de Augusto y con un poder palpable; Agripina, mujer de Claudio; Julia Mesa y Julia Soemia, abuela y madre de Heliogábalo y primeras mujeres en ser admitidas en el Senado. También encontramos oradoras como Hortensia, escritoras como Sulpicia, filósofas neoplatónicas como Asclepigenia o Edesia, alquimistas como María la Judía (la del «baño María»), referentes culturales como Cornelia, la madre de los Gracos, entre otras muchas. Incluso tenemos figuras malditas como Clodia, la Lesbia de Catulo o Locusta, esclava envenenadora y asesina en serie al servicio de Agripina y Nerón, por poner otros ejemplos menos evidentes. Destaca, sin embargo, la medicina romana, que tuvo ilustrísimos nombres como Elefantis, Aspasia o Cleopatra (nada que ver con sus homónimas griega y egipcia), que escribieron tratados de notable influencia en el medievo (se convirtieron en las fuentes de la escuela Salernitana donde trabajó Trótula de Salerno) y ejercieron su profesión de manera reconocida.

6.3. Castellano

La asignatura de Castellano se imparte en los cuatro cursos de la ESO y es una de las asignaturas troncales, junto a Matemáticas y Valenciano. Su importancia también viene derivada de los numerosos personajes que reúne, lo que le proporciona una gran capacidad de presentar modelos individuales y también sociales. Además, el enfoque histórico que tiene la literatura, aporta elementos fundamentales para establecer una visión de mundo, unos parámetros culturales y una determinada memoria histórica donde, a través de la selección de obras, hechos y autores y autoras, prevalece lo considerado como esencial.

Tabla 6.4: Datos generales de Castellano. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia (\mathcal{P}_p) y de relevancia (\mathcal{P}_a).

PERSONAJES y APARICIONES		Totales			1° ESO			2° ESO			3° ESO			4° ESO		
		<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Lenguas	p	2.169	368	14,5	509	111	17,9	629	119	15,9	724	98	11,9	1.141	133	10,4
	a	6.223	650	9,5	964	163	14,5	1.182	157	11,7	1.450	127	8,1	2.627	203	7,2
	CR	2,9	1,8	1,6	1,9	1,5	1,3	1,9	1,3	1,4	2,0	1,3	1,5	2,3	1,5	1,5
Castellano	p	1.223	165	11,9	265	36	12,0	349	54	13,4	488	47	8,8	589	64	9,8
	a	3.516	273	7,2	510	46	8,3	671	71	9,6	984	59	5,7	1.351	97	6,7
	CR	2,9	1,7	1,7	1,9	1,3	1,5	1,9	1,3	1,5	2,0	1,3	1,6	2,3	1,5	1,5

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

La Enseñanza Secundaria Obligatoria no deja de ser un apretado resumen de lo que consideramos los elementos claves de nuestra cultura, y la literatura es elemento esencial para su transmisión.

Se han analizado en esta asignatura los 12 manuales de las tres editoriales correspondientes a los cuatro niveles. Por la importancia, arriba ya señalada, que tiene la literatura, se ha efectuado un análisis completo del canon literario que presentan los manuales analizados (véase capítulo 8). En el presente apartado, el análisis de esta materia se hará de forma general: presentaremos los datos numéricos de toda la asignatura por niveles y después observaremos tanto los grupos de especialistas, como el resto de mujeres, en aras de determinar no solo el peso que escritoras y periodistas tienen en ella, sino también qué grupos de mujeres encontramos en la asignatura y cuáles son los modelos femeninos más representativos y la variedad de modelos que presentan.

En la Tabla 6.4 tenemos los datos generales de presencia (**p**) y recurrencia (**a**) de las mujeres y los hombres que se encuentran en los libros de texto de Castellano.

El primer dato que destaca es la cantidad de personajes de la asignatura. Junto con Ciencias Sociales, es la única materia que sobrepasa los mil personajes. Encontramos 1.223 hombres y 165 mujeres; estas últimas representan un 12 % de todos los personajes, aunque tan solo aparecen mencionadas en un 7 % de las veces (273 ocasiones por las 3.516 apariciones de hombres). No obstante, debemos tener en cuenta que, en realidad, las mujeres aparecen en un número significativamente menor de ocasiones, puesto que Castellano es una de las materias donde más se deja notar el restrictivo criterio de cómputo de apariciones que con anterioridad hemos comentado (véase apartado 2.5.4). Dicha restricción debe tenerse en especial consideración en esta asignatura para valorar las cifras obtenidas: sin él, los hombres aparecerían mucho más y esta cifra del 70 % se vería notoriamente aumentada, alcanzando ellos todavía más repercusión.

Como en las otras materias, la segunda etapa tiene peores cifras de representación femenina (6 % y 7 %, en 3° y 4° ESO, respectivamente) que la primera (1° y 2° ESO

tienen unos porcentajes de apariciones de 8 % y 10 % respectivamente). Hay una gran diferencia entre el coeficiente de recurrencia masculino (\mathbf{CR}_h), que es 2,9, y el femenino (\mathbf{CR}_m), que es 1,7. De hecho, el cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$), 1,7 muestra la mayor repercusión masculina en esta materia. Los hombres aparecen un 70 % más de las ocasiones.

6.3.1. La presencia de las mujeres en Castellano

Para realizar un análisis cualitativo, se ha estudiado, en primer lugar, a las *especialistas*. En este caso se ha considerado así a las escritoras, periodistas o lingüistas, del listado total de mujeres. Paralelamente, también se ha analizado la totalidad de mujeres, para poder conocer los modelos femeninos y la variedad que presentan.

A continuación se ofrecen las agrupaciones de mujeres de la materia. Para determinar estos grupos se ha empleado como criterio o bien su actividad profesional principal o más significativa, o bien aquella dedicación por la que han sido mencionadas en el texto. Huelga decir que estas agrupaciones proporcionan una visión de conjunto aproximada y que la clasificación de las mujeres en unos u otros grupos a veces presenta problemas por pertenecer estas a dos grupos. En ese caso hemos optado por situarla o bien en razón de lo que es citada en el manual, o bien por la parte de su obra o realización por la que ha sido más reconocida.

Presentamos, en primer lugar, los grupos de *especialistas* —escritoras, periodistas y lingüistas— y después el resto de agrupaciones. Todo ello nos permitirá una aproximación a la variedad de tipos que se encuentran y al peso relativo que tienen tanto entre las mujeres, como entre los personajes de la asignatura.

El listado general de mujeres en Castellano es de 165, que solo aparecen en el texto en un 7 % de ocasiones, a lo que también añadiremos que en posición destacada (*reseñada* en *cuerpo*) aparecen 18 mujeres de los 325 personajes que ocupan esta situación, es decir, únicamente un 5 % de los personajes que se encuentran en posición relevante en los contenidos literarios son mujeres y estas tan solo aparecen en un 4 % de ocasiones.

Grupos de mujeres en Castellano

Escritoras (76):

- s. XX (68): Almudena Guzmán, Anna Frank, Carlota Pérez-Reverte, Isabel Allende, J.K. Rowling, Laura Gallego, Rosa Montero, Gloria Garrido (divulgadora sobre plantas), Susan E. Hinton, Carolina Dafne Alonso, Agatha Christie, Susana Fernández, Joanne Harris, Mercè Rodoreda, Helga Weber, Carmen Posadas, Diane Tong, Hazel Townson (literatura infantil), Fernanda Krahn (literatura juvenil), Ana Pelegrín, Ana Alcolea, Ana María Shua, Amelia Bautista, Alicia Esteban Santos, Mercé Company, Carmen Laforet, Carmen Martín Gaité, Elvira Lindo, Lois Lowry, Idea Vilariño, Judith Kerr, Laura Esquivel, Marguerite Yourcenar, Montserrat del Amo, Rosa Chacel, Virginia Woolf, Florence Languevin, Marta Batanero, Jean M. Auel, Delmira Agustini, Blanca Andreu, Karen Blixen *Isak Dinesen*, Paloma Bordons, Luisa Castro, Dulce

Chacón, Mar Cole, Ana Diosdado, Lucía Etxebarria, Gloria Fuertes, Belén Gopegui, Almudena Grandes, Ana María Matute, Gabriela Mistral, Ana María Moix, Isabel Molina, Amelie Nothomb, Paloma Pedrero, Alejandra Pizarnik, Soledad Puértolas, Ada Salas, Carlota Soldevila, Alfonsina Storni, Mariasun Landa, Karmentxu Marín, Concha López Narváez, María de la Válgoma (abogada y escritora), Rosemary Sutcliff, Pilar Gómez Esteban.

- s. XIX (4): Mary Shelley, Rosalía de Castro, Cecilia Böhl de Faber *Fernán Caballero*, Emilia Pardo Bazán.
- s. XVIII (1): Josefa Amar y Borbón.
- s. XVII (1): Sor Juana Inés de la Cruz.
- s. XVI (1): Teresa de Ávila.
- s. X (1): Murasaki Shikibu.

Periodistas (20): s. XX: Carmen Aguilera, Jamila Mujahed (periodista afgana), Sol Alameda, Carmen Pérez-Lanzac, Eva Quintana, Susana Hidalgo, Natalia Gironella, Ane Urdangarín, Cathy Newman, Malén Ruiz de Elvira, Mónica L. Ferrado, Naiara Galarraga, Sonia Garde, Angela Botzer, Lourdes Gómez, Mercè Molist, Elena Sánchez, Olalla Cernuda, Elsa Fernández-Santos, Sonia Vizoso.

Filólogas (3): s. XX: María Brey, Margit Frenk Alatorre, Mercedes Aguirre (filóloga).

Personajes históricos (17):

- s. XX (5): Ganxhe Agnes Bojaxhiu *Teresa de Calcuta*, Zenobia Camprubí (citada como esposa de J.R.J.), Eva Quintana (analista de Intermón Oxfam), Amparo Rubiales (política), Ángeles Parra (ecoactivista).
- s. XIX (4): Isabel II de Borbón (reina de España), Teresa Mancha (amante de Espronceda), Mariana Pineda, Thérèse Martin *Santa Thérèse de Lisieux*.
- s. XVIII (1): M^a Pilar Teresa Cayetana de Silva y Álvarez de Toledo (XIII Duquesa de Alba).
- s. XVI (5): Elena de Zúñiga, Isabel Freyre, Juana *La Loca*, *La Gioconda*, Duquesa de Soma.
- s. XV (1): Isabel la Católica.
- s. I (1): María de Nazareth (madre de Jesús).

Otras personas (6) s. XX: Margarita Sánchez *La viuda negra de Barcelona* (asesina en serie), Florencia Pinto Cohen (lectora de El País), Rosario Urrutia (especialista en radioestesia), Lola Venegas (nutricionista), Mercedes Sánchez (bloguera de moda y estilo), Duquesa de Beresford.

Científicas (8): s. XX: Irène Joliot-Curie, María Eugenia Sansaturio (matemática), Marie Curie, Nuria Sebastián (investigadora del GRNC), Juliet Clutton-Brock (bióloga), Nancy King (NASA), Myriam Seco (egiptóloga), Elena Menotti (arqueóloga).

Tabla 6.5: Mujeres *especialistas* en Castellano.

	personajes en la materia	mujeres en la materia	<i>especialistas</i> en la materia	% <i>especialistas</i> sobre total mujeres	% <i>especialistas</i> sobre total materia	% <i>especialistas</i> en s. XX
Castellano	1.388	165	99	60 %	7 %	146/165 (88 %)

Historiadoras (2): s. XX: Mónica Gloria Hoss de le Compte, Elisa Garrido González.

Filósofas (3): s. XX: Adela Cortina, Victoria Camps, María Zambrano.

Cantantes (9): s. XX: Bebe, Dolo Beltrán, Eva Amaral, Björk, La Mala Rodríguez, Nati Mistral, Shakira, Mona Bell, Amaia Montero.

Actrices (13): s. XX: Silvia Abascal, Rosa Vivas, Julieta Serrano, Terele Pávez, Amparo Rivelles, Isabel Álvarez, Penélope Cruz, Magüi Mira, Marta Nieto, Ariadna Gil, Wynona Ryder, Liz Taylor, Susana Hidalgo.

Bailarinas (3): s. XX: María Chouinard (bailarina y coreógrafa), Tamara Rojo (bailarina), M^a Cristina del Pino Segura Gómez *Pinito del Oro* (trapezista).

Artistas gráficas (5): s. XX: Tamara de Lempicka (pintora), Maruja Mallo (pintora), Esperanza Santos (ilustradora y diseñadora), Sindría Segura (pintora), Frida Kahlo (pintora).

Deportista (1): s. XX: Yelena Isinbayeva (pertiguista).

En la Tabla 6.5 recogemos la presencia de mujeres en la materia. Como cabía esperar (véase Tabla 6.6), el grupo mayoritario es el de las *especialistas* (escritoras, periodistas y filólogas). Las escritoras por sí solas representan un 46 % de todas las mujeres. Un cuota

Tabla 6.6: Desglose por grupos de mujeres en Castellano.

Grupos	mujeres del grupo	% grupo sobre total de mujeres en Castellano		% grupo sobre todos los personajes	% mujeres del s. XX en el grupo	
escritoras	76	46 %	60 %	63 %	5 %	
periodistas	20	12 %			1,4 %	100 %
filólogas	3	2 %			0,2 %	100 %
historiadora	2	1 %	8 %		0,1 %	
filósofas	3	2 %			0,2 %	100 %
científicas	8	5 %			0,6 %	100 %
cantantes	9	5 %	15 %		0,6 %	
actrices	13	8 %			0,9 %	100 %
bailarinas	3	2 %			0,2 %	100 %
históricas	17	10 %	14 %		5/17 (29 %)	
otr. personas	6	4 %			0,4 %	100 %
art. gráficas	5	3 %			0,4 %	100 %
deportista	1	0,7 %			0,1 %	

porcentual que aumenta hasta el 60 % si contamos a las periodistas y las filólogas y que se extiende hasta el 63 % incluyendo en él a las dos historiadoras y a las 3 filósofas. Si contamos las pequeñas agrupaciones, el grupo que le sigue en número al de las periodistas es el de las figuras históricas con un 10 %, seguido por el de las actrices con una cuota del 8 %. El resto ostenta porcentajes ya minoritarios donde científicas y cantantes se igualan en la cuota del 5 %.

Las agrupaciones más amplias que hemos hecho nos proporcionan otra visión más general. Observamos que el grupo más numeroso, tras las **Escritoras** y **Periodistas**, es el de **Actrices**, **Cantantes** y **Mundo del espectáculo**, que, con un 15 % de la cuota porcentual, sobrepasa al de las **Figuras históricas**, este último con un 14 %. A continuación tenemos el grupo de **Universitarias** que reúne a las **Científicas** y también a **Historiadoras** y **Filósofas**, con un porcentaje del 8 %. Para acabar, las **Artistas** ostentan una cuota del 3 % y la **Deportista** es una mera anécdota, con una sola mención y un 0,7 % de cuota. Destaca sobremanera la reducida cifra de **Artistas** que encontramos, que con un 3 % de cuota sobre todas las mujeres (e insignificante entre todos los personajes), pasan completamente desapercibidas, muy lejos de tener una representación acorde a sus aportaciones y de resultar un referente cultural.

Otro de los aspectos destacables es el peso que tiene en el total de mujeres el grupo de **Actrices** y **Cantantes**, que se revela como uno de los más representativos, tras el de **Escritoras**. Carece también el temario de **Figuras históricas** de referencia, pues si bien encontramos desde el siglo XV una representante, al menos, por siglo (salvo en el XVII, lo que no deja de resultar sorprendente dada la importancia de este siglo en la historia española y en el que, por supuesto, encontramos muchas mujeres en distintos ámbitos de la cultura y la política), no es menos cierto que el número de representantes históricas es meramente anecdótico. Las referentes históricas no tienen apenas peso, como demuestra el hecho de que **Actrices** y **Cantantes** las sobrepasen en número. El escaso número de dichas **Figuras históricas** forma parte de ese relato histórico implícito que no reconoce el protagonismo de las mujeres.

Respecto a la constatación de la genealogía literaria femenina, las abrumadoras cifras de escritoras contemporáneas (un 89 %; solo hay 8 escritoras que no pertenecen al siglo XX) dejan claro que de la tradición literaria histórica no queda huella en los contenidos, que las escritoras de épocas anteriores ni se estudian ni se reconocen como referentes literarios y que, por supuesto, no forman parte del canon. Estos datos constituyen una prueba más de la sistematicidad con la que es demolida la genealogía literaria femenina.

Las obras de autoría femenina en Castellano son, de lejos, las más abundantes entre las de todas las materias, como pudimos constatar en el apartado 3.6. Ellas solas corresponden prácticamente a la mitad de obras de autoría femenina presentes en todos los contenidos de la ESO. Sin embargo, siguen estando muy lejos de dejar constancia de la tradición literaria creada por mujeres. Faltan muchas voces y el reconocimiento de su valor. Porque no conocemos las obras literarias que en cada momento histórico han realizado las mujeres, de qué han hablado y cómo han escrito. Y nada de eso aparece en los contenidos. Su lugar en los textos es muy secundario.

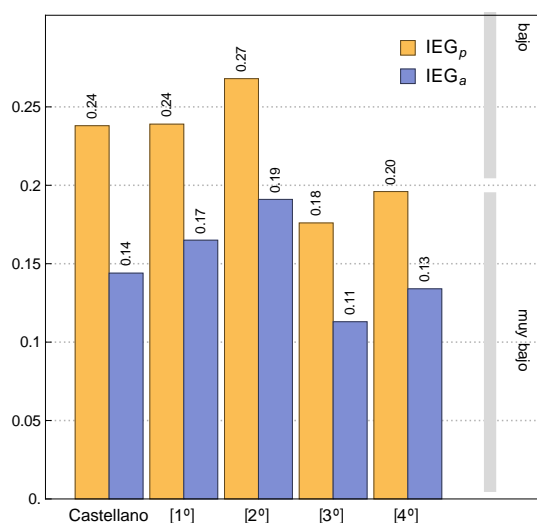


Figura 6.3: Índice de Equitatividad de Género de personajes (\mathbf{IEG}_p) y de apariciones (\mathbf{IEG}_a) en Castellano. Datos totales de la materia y evolución por cursos.

El listado de obras se puede consultar en la red¹. La Figura 6.3 nos muestra los valores de \mathbf{IEG} de Castellano.

Los valores medios del Índice de Equitatividad de Género de Castellano se encuentran entre el tramo *muy bajo* (\mathbf{IEG}_a) y el *bajo* (\mathbf{IEG}_p). Así, los valores del \mathbf{IEG}_a de apariciones de cada nivel se encuentran en el tramo *muy bajo*. Destacan, sin embargo, los malos resultados de la segunda etapa —3º y 4º ESO—, cuyos valores en el \mathbf{IEG} , tanto de apariciones como de personajes, se encuentran, ambos, en el tramo *muy bajo*. No obstante, el \mathbf{IEG}_p de presencia de personajes de la primera etapa, así como el general de la materia, se encuentran en el tramo *bajo*.

Los reducidos valores de \mathbf{IEG} que ofrece una asignatura de la importancia de Lengua y Literatura, todos ellos en el tramo *muy bajo* cuando nos referimos a apariciones \mathbf{IEG}_a , revelan la perentoria necesidad de una adecuación en profundidad del relato hoy existente en la asignatura.

Situación de la materia.

- Los valores del Índice de Equitatividad de Género de las apariciones (\mathbf{IEG}_a), todos ellos en el tramo *muy bajo*, indican la apremiante necesidad de adecuar una materia de esta envergadura.
- El bajo porcentaje de presencia femenina ($\mathcal{P}\mathcal{P}_m$), un 7 %, manifiesta la exclusión de las mujeres del relato de la materia.

¹<http://mujeresenlaeso.uv.es>. En *Consultas*, hay que seleccionar en *Asignatura*: Castellano. Pulsar e ir a la subpestaña *Listado de obras*, pulsar y allí se encuentra el listado de las obras y las autoras en Castellano.

- No queda reflejada la tradición literaria histórica, su genealogía. La falta de autoras históricas es enorme, y las que aparecen lo hacen en posiciones secundarias. Los datos tan bajos de 3º ESO —los peores de la materia—, encargada del recorrido histórico, así lo muestran.
- A pesar de que las escritoras suponen casi la mitad de las mujeres presentes en la materia (el 43 %), estas se encuentran lejos de estar debidamente representadas: ni las contemporáneas ni las históricas. Apenas hay escritoras que dejen constancia de la tradición literaria femenina en el tiempo.
- La falta de producción femenina es también señalada. A pesar de ser la asignatura con mayor número de obras de autoría femenina, estas no son representativas de la producción literaria femenina creada a lo largo de los siglos.
- Encontramos un canon literario tremendamente descabulado por la ausencia de escritoras y de obras, que no se ven reconocidas, resultando este marcadamente androcéntrico.
- La muy escasa variedad de tipos de mujeres presentes en la materia es otra de las cuestiones para tener en cuenta. Destaca el peso que tienen las *actrices* y *cantantes*, el grupo mayoritario tras las escritoras, por encima de *personajes históricos* o de *artistas*.
- No existe un entramado cultural que recoja las aportaciones y creaciones artísticas y culturales históricas de creación femenina. Esta falta de mención tanto a escritoras, como a referentes culturales femeninos y a sus propias producciones, muestra con claridad cómo actúan los mecanismos que dejan a las mujeres y sus creaciones fuera de la cultura oficial. Los resultados de esta asignatura son la prueba palpable de la exclusión de las mujeres del entramado cultural que nos proporcionamos y de la formación de la memoria colectiva.

Líneas de actuación. Encontramos en Castellano unas fuertes carencias que hacen necesaria su intervención, puesto que esta materia actúa como transmisora preferente de un orden cultural, social y simbólico que, en estos momentos, no da cuenta de las mujeres. Es preciso acometer una seria revisión de los contenidos de la materia. Esta adecuación tendría tres ejes básicos:

- La revisión de los parámetros históricos y culturales bajo los cuales se estudia la literatura, que conlleva la adecuación del enfoque didáctico y la presentación de un abanico más amplio de modelos femeninos y escritoras, siempre bajo la consideración de las escritoras como sujetos literarios. Cada uno de los temas debe ser revisado para introducir en él los cambios que corresponda con relación a la visibilidad de las escritoras, los temas y los géneros tratados por ellas.
- La revisión del canon literario, donde se debe incorporar a las escritoras ausentes para recuperar la tradición literaria al completo. Habría que establecer una línea

continuada de escritoras, que permita seguir, sin solución de continuidad, la trayectoria de esta literatura de producción femenina. En cada época histórica deben ser mencionadas aquellas escritoras que son relevantes o ilustrativas de dicho periodo. Ello ayudará a establecer la genealogía de la producción literaria femenina a lo largo del tiempo, que contiene temas, tratamientos y géneros distintos a los normativos. No obstante, las escritoras deben estar siempre incluidas en unas coordenadas históricas. Se debe rechazar de plano apartados del tipo «Las escritoras en el Barroco», que solo logran confirmar la excepcionalidad de sus aportaciones, cuando las creaciones literarias femeninas, tanto en géneros como en temas, son diferentes, y no excepcionales.

- La incorporación de obras originales de autoría femenina y, entre estas, no solo obra literaria, sino también artística y musical, como referentes culturales donde se enmarcan. Las obras de las escritoras se deben incluir en todas las épocas y en todos los temas y se deben incorporar tanto en las actividades como en el cuerpo, en tanto que modelos de escritura de la época, del género o del tema.

El cambio de los parámetros históricos y culturales que utilizamos cuando se estudia la literatura, en la actualidad completamente obsoletos, es una tarea inaplazable y esencial porque sustraen al alumnado el conocimiento de parte de su bagaje literario. Se deben proporcionar las referencias, indispensables a todos, para conocer la tradición literaria completa en castellano. Este cambio de parámetros debe prestar especial atención a un planteamiento: las escritoras o las creadoras que aparezcan, jamás deben hacerlo en un aparte. Unas mismas coordenadas culturales y sociales, que son comunes a ambos, proporcionan distintas respuestas culturales y sociales, por ello hay que explicar qué hicieron las mujeres y qué los hombres, puesto que cada uno de ellos dio respuesta diferenciada. No se debe olvidar que es un derecho de las y los estudiantes conocer ese pasado y presente literario e histórico.

Por su parte, el canon literario necesita incorporar las escritoras que ha habido en las diferentes épocas para dejar constancia de las aportaciones femeninas a la literatura, tanto individuales como colectivas, tanto orales como escritas y de esta manera, reconstruir la tradición literaria común.

La incorporación de obras literarias femeninas es una tarea también sustancial e inaplazable. La falta de obras es otro de los elementos que no solo impide el conocimiento de buena parte de las fuentes directas de la literatura, mermando el bagaje literario que recibe el alumnado, sino que transmite, con esa ausencia, la capciosa idea de la falta de creaciones femeninas a la literatura.

6.4. Valenciano

Valenciano se imparte en los cuatro niveles y es una de las asignaturas troncales de la etapa. Se estudian los mismos bloques temáticos que en Castellano.

De esta materia solo se han podido analizar 6 libros de los cuatro niveles. De 1º y 2º ESO, los libros de texto de Santillana y Oxford. De 3º y 4º ESO, los manuales de

Tabla 6.7: Datos generales de Valenciano. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}$).

PERSONAJES y APARICIONES		Totales			1° ESO			2° ESO			3° ESO			4° ESO		
		<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Lenguas	p	2.169	368	14,5	509	111	17,9	629	119	15,9	724	98	11,9	1.141	133	10,4
	a	6.223	650	9,5	964	163	14,5	1.182	157	11,7	1.450	127	8,1	2.627	203	7,2
	CR	2,9	1,8	1,6	1,9	1,5	1,3	1,9	1,3	1,4	2,0	1,3	1,5	2,3	1,5	1,5
Valenciano	p	548	66	10,7	177	25	12,4	218	29	11,7	138	8	5,5	197	18	8,4
	a	1.271	117	8,4	294	35	10,6	401	40	9,1	255	13	4,9	321	29	8,3
	CR	2,3	1,8	1,3	1,7	1,4	1,2	1,8	1,4	1,3	1,8	1,6	1,1	1,6	1,6	1,0

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

Oxford. El hecho de no haber analizado el mismo número de libros que en Castellano y que, además, sea en 3° y 4° ESO donde se estudia historia de la literatura, justamente la etapa donde se ha analizado únicamente un manual por curso, nos ha llevado a no ofrecer un análisis contrastado entre ambas literaturas, puesto que el marco de muestras es muy distinto para cada una de ellas. Las cifras que muestra el estudio de Valenciano deben observarse bajo este prisma también.

En la Tabla 6.7 tenemos los datos generales de presencia (**p**) y recurrencia (**a**) de las mujeres y los hombres que se encuentran en los libros de texto de Valenciano, en contraste con los datos del grupo y los generales de la etapa. También esta asignatura, como Castellano, se ve afectada por el restrictivo cómputo de apariciones que ha penalizado la presencia de varones y, por tanto, se deben observar estos datos teniéndolo presente. Si se hubiesen computado todas las apariciones de hombres en estos contenidos, el indicador de relevancia femenino ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) sería aún menor.

Esta materia reúne menos personajes que Castellano, 66 mujeres entre 548 hombres, que corresponden a un porcentaje de mujeres del 10,7 %, que aparecen en los textos en un 8,4 % de ocasiones. Los peores datos los ofrece 3° ESO —como en Castellano—, con un porcentaje de apariciones —indicador de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$)— casi del 5 % y de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$) de un 5 % holgado. La materia sigue el patrón general y en la segunda etapa hay una menor representación femenina: de 1° a 4° ESO tenemos una secuencia declinante de apariciones en términos porcentuales ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) de 11 %, 9 %, 5 % y 8 %, respectivamente.

El coeficiente de recurrencia es otro de los indicadores que se ve afectado por el distinto marco de muestra de cada etapa. La media general del cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$) de la asignatura nos indica que por cada vez que aparece una mujer, un hombre lo hace 1,3 veces, o lo que es lo mismo, un 30 % más de ocasiones. Si observamos la evolución de los cocientes de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$) de los distintos cursos, nos damos cuenta de que en 3° y 4° ESO, donde solo se ha analizado un manual, la diferencia de recurrencia entre mujeres y hombres disminuye, llegando a tener ambos sexos el mismo

coeficiente de recurrencia que en 4º ESO, hecho que no es ajeno el análisis de un solo manual.

En el caso de esta asignatura, para realizar un análisis más detallado, hemos seleccionado como *especialistas* del listado total de mujeres (66 mujeres) a las escritoras, periodistas y filólogas. Sin embargo, siguiendo la línea iniciada en Castellano, se ha analizado la totalidad de mujeres como *referentes disciplinares* para saber qué modelos femeninos aparecen en ella. Con intención de determinar qué escritoras forman parte del canon literario de las letras catalanas que ofrecen los manuales, también analizaremos, en el apartado 6.4.1, las escritoras que aparecen mencionadas en los bloques relativos a la historia de la literatura de 3º y 4º ESO. Su presencia dentro de ese canon literario nos permitirá saber qué constancia queda de las contribuciones literarias femeninas.

Comenzaremos por el panorama general que reúne a las siguientes mujeres, a las que hemos clasificado en 7 grupos diferentes. Hay 66 mujeres en Valenciano:

Escritoras (42):

s. **XX**: AD Soeters, Adelaida García Morales, Aitana Guia, Alba Alsina, Anna Montero, Ann McPherson, Asha Miró, Brigitte Peskine, Carme Miquel, Carmelina Sánchez-Cutillas, Christine Nöstlinger, Dolors Garcia i Cornella, Elvira Lindo, Fina Cassalderrey, Gabriela Mistral, Gemma Surribas, Gemma Lluch, Gemma Pasqual Escrivà, Glòria Llobet, Isabel Alamar, Isabel-Clara Simó, J.K. Rowling, Lliris Picó, M. Dolors Pellicer, M. Jesús Álava, Maria Beneyto, Maria Mañeru, Maria Jesús Bolta, Marisol González (poeta), Marta Molas, Mercè Company, Mercè Viana, Mercè Rodoreda, Raquel Ricart, Rosa Serrano, Rosa Pagés, Rosario G. Gómez, Theresa Greenaway, Véronique Tadjo y Xaro Vidal.

s. **XIX**: Caterina Albert (*Víctor Català*).

s. **XV**: Sor Isabel de Villena.

Periodistas (5): Martina Grau, Mónica Baixauli, Pepa Guardiola, Rocío Ros y Virginia Mascarós.

Filólogas (2): Margarida Bassols (lingüista y pragmática), Anna María Torrent (filóloga).

Cantantes (3): Britney Spears, La Mari (Chambao), M^a del Mar Bonet.

Actrices (4): María Pineda, Raquel León, Sarah Jessica Parker y Brenda Jackson.

Personajes históricos (3):

s. **XV**: Isabel I *la Católica*, Germana de Foix.

s. **XVI**: Isabel I Tudor (reina de Inglaterra).

Varias (7): s. XX: Ester Ruiz (pintora), Victoria Palau (política), Rosa Sanchis (especialista en educación afectiva), Mercè Coll (profesora de Historia), M^a José Carrau (botánica), Gemma Ferrer (psicóloga) y Ángela Navarro (peluquera).

La Tabla 6.8 muestra las cifras generales de las mujeres en Valenciano y su presencia en el s. XX.

El grupo mayoritario de mujeres es, como cabía esperar, el de *especialistas* —**Escritoras**, **Periodistas** y **Filólogos**—, que representan el 74 % de todas las mujeres presentes en la asignatura, aunque esto solo se corresponda con el 8 % de la totalidad de personajes mencionados (Tabla 6.9). No obstante, son cifras de representación porcentual mayores que las que presenta Castellano para este grupo.

El resto de mujeres que aparecen representan un escaso 2 % de todos los personajes (y un 24 % de las mujeres). Una cifra que por sí sola habla ya de la falta de modelos femeninos. Pasemos a ver cuáles son. **Actrices y Cantantes** forman un grupo que tiene el 10 % de la representación femenina. Es el más importante, tras el de **Escritoras** y **Periodistas**, aspecto que confirma este modelo de mujer como el más nutrido y transversal tras las *especialistas*. Las **Figuras históricas** apenas tienen peso entre las mujeres, con un 4 %, de apariciones que corresponde a un 0,5 % de los personajes totales. Su insignificancia numérica es otra prueba de su omisión en la memoria histórica. Hay un grupo que podríamos llamar de *universitarias* (comprendería a la historiadora, la botánica y las psicólogas) que suman, todas juntas, el 6 % de las mujeres (el 0,5 % de todos los personajes). Las otras tres, donde se encuentra la única artista mencionada, son meras individualidades.

Es llamativo la ausencia de pintoras, fotógrafas o artistas gráficas (especialmente si tenemos en cuenta que el manual está bien ilustrado), sin mencionar la práctica ausencia de científicas, políticas, viajeras, empresarias y otras muchas que se encuentran dentro de la historia. Esto no deja de ser una muestra de cómo se omite la utilización de figuras y obras femeninas, incluso para la ejemplificación subsidiaria. La variedad de modelos femeninos es muy pobre.

Y con ello, abordamos el tema de las obras de autoría femenina. Valenciano, con 53 obras de 50 escritoras, es la materia que tiene más obras tras Castellano. A pesar de ello, su número es claramente insuficiente comparado con las contribuciones literarias de autoría femenina, tanto históricas como actuales, existentes en la literatura catalana.

La Figura 6.4 con el **IEG** nos ofrece la valoración del estado de la materia. Tenemos unos datos pobres de representación femenina, que siguen los mismos patrones que Castellano. La segunda etapa completa —3^o y 4^o ESO— tiene un **IEG muy bajo**, en sus dos valores de presencia y apariciones. Sin embargo, en la primera etapa, 1^o ESO,

Tabla 6.8: Mujeres *especialistas* en Valenciano.

	personajes en la materia	mujeres en la materia	<i>especialistas</i> en la materia	% <i>especialistas</i> sobre total mujeres	% <i>especialistas</i> sobre total materia	% <i>especialistas</i> en s. XX
Valenciano	614	66	49	74 %	8 %	61/66 (92 %)

Tabla 6.9: Desglose por grupos de mujeres en Valenciano.

Grupos	mujeres del grupo	% grupo sobre total de mujeres en Valenciano		% grupo sobre todos los personajes		% mujeres del s. XX en el grupo
escritoras	42	64 %	74 %	7 %	8 %	40/42 (95 %)
periodistas	5	7 %		0,8 %		
filólogas	2	3 %		0,3 %		
actrices	4	6 %	10 %	0,6 %	1 %	100 %
cantantes	3	4 %		0,5 %		100 %
históricas	3	4 %		0,5 %		0 %
psicólogas	2	3 %	6 %	0,3 %	0,5 %	100 %
historiadora	1	1,5 %		0,1 %		100 %
botánica	1	1,5 %		0,1 %		100 %
política	1	1,5 %		0,1 %		100 %
pintora	1	1,5 %		0,1 %		100 %
peluquera	1	1,5 %		0,1 %		100 %

con el mejor **IEG** de la materia, consigue alcanzar el tramo *bajo* en sus dos valores de presencia **IEG_p** y apariciones **IEG_a**, aunque en 2º ESO las apariciones descienden hasta alcanzar un **IEG_a** *muy bajo*. Con todo, destaca 3º ESO, la asignatura cuyos valores de **IEG** resultan los más bajos de la materia. No debemos olvidar que es en 3º ESO donde se estudia la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XIX. Es la evidencia de la omisión de la línea de contribuciones histórica: la «negación de precedentes».

Estos valores del IEG, con una equitatividad *muy baja*, indican, como en Castellano, la necesidad perentoria de una adecuación de sus contenidos.

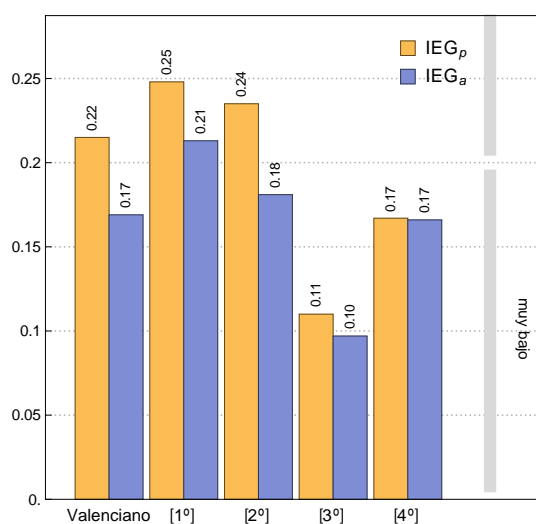


Figura 6.4: Índice de Equitatividad de Género de personajes (**IEG_p**) y de apariciones (**IEG_a**) en Valenciano. Datos totales de la materia y evolución por cursos.

Situación de la materia.

- Los valores de Índice de Equitatividad de Género (**IEG_a**), la mayoría en el tramo *muy bajo*, indican, de la misma manera que en Castellano, la necesidad acuciante de intervención en la materia.
- La escasa cifra de mujeres que presenta la materia se encuentra muy lejos de ofrecer un panorama más o menos completo o real de la literatura en catalán, tanto histórica como actual.
- El recorrido histórico es prácticamente inexistente. Con un 92 % de las mujeres mencionadas pertenecientes al siglo XX, la constancia de las aportaciones históricas en literatura (solo encontramos dos escritoras fuera del XX), así como también en arte, ciencia o música como referencias culturales, es prácticamente nula. Aquí se encuentra otro de los instrumentos de exclusión expresamente patentes. Estos datos falsean la realidad literaria, puesto que inducen al alumnado a pensar que las escritoras —y las mujeres en general— no han hecho ninguna contribución cultural a lo largo de la historia o, al menos, ninguna lo suficientemente importante como para estar reseñada dentro de los contenidos esenciales de la educación.
- La escasísima presencia de obras literarias catalanas de autoría femenina es palmaria. Ni como ejemplificación ni como elemento esencial del estudio de la literatura en catalán su presencia resulta significativa. La falta de obras es otro de los elementos que, por un lado, impide el conocimiento de buena parte de las fuentes directas de la literatura, mermando el bagaje literario que se transmite al alumnado y, por otro lado, transmite la falsa idea de la carencia de aportaciones femeninas a la tradición literaria.
- Escritoras y periodistas, las *especialistas*, apenas representan un 8 % del total de personajes, un escaso porcentaje en una disciplina donde ellas han hecho continuadas contribuciones desde el principio.
- Sobre los modelos de mujeres presentados, los nombres y cifras constatan una paupérrima diversidad. El grupo mejor representado tras las especialistas es, como en Castellano, el de **Actrices** y **Cantantes**. Sin embargo, el mundo artístico está claramente infrarrepresentado, no hay modelos de artistas gráficas, por ejemplo, ni pintoras. Como tampoco los hay, por otro lado, de casi nada: ni cineastas, ni guionistas, ni fotógrafas, ni activistas, ni deportistas o viajeras, ni empresarias. . . ni un largo etcétera. La falta de modelos femeninos constituye otra de las carencias.
- El canon literario que se presenta, como veremos a continuación, queda sin constancia histórica de las literatas (salvo sor Isabel de Villena) hasta el siglo XIX, y presenta una literatura actual depauperada que no recoge las numerosas aportaciones que han hecho las escritoras en catalán durante el último siglo —donde apenas encontramos escritoras y ninguna poeta ni dramaturga—. Todo ello es una muestra de la exclusión de las escritoras de la literatura en catalán y la evidencia

de la omisión de las mujeres de lo escrito. Está claro que estos datos están lejos de ofrecer un panorama fidedigno de la literatura en catalán.

Líneas de actuación. Por todo ello, es preciso acometer una seria adecuación de los contenidos de la materia. Esta adecuación, como en Castellano, tendría tres ejes básicos:

- La revisión de los parámetros históricos y culturales bajo los cuales se estudia la literatura, que conlleva la adecuación del enfoque didáctico general y por temas, además de la presentación de un abanico más amplio de tipos femeninos, así como la mención de los géneros literarios practicados por mujeres. En cada uno de los temas que se estudien en literatura, tanto la contemporánea como la histórica, debemos saber cuál fue la contribución de las escritoras.
- La revisión del canon literario incorporando en él a las escritoras ausentes para reconstruir la tradición literaria común, al completo. Esto debe hacerse mencionándolas en cada época y tema. Tanto en las actividades como en el cuerpo. Y tanto a ellas como a sus obras.
- La inclusión de obras originales de autoría femenina, y entre estas, no solo obra literaria, sino también artística y musical. La incorporación de obras literarias femeninas en catalán, sobre todo de los dos últimos siglos, es una tarea también sustancial e inaplazable.

El cambio de los parámetros históricos y culturales que utilizamos cuando se estudia la literatura, actualmente obsoletos por completo y que además sustraen al alumnado el conocimiento de parte de su bagaje literario, es una tarea improrrogable y esencial. Se deben proporcionar la referencias, indispensables a todos, para conocer la tradición literaria completa en catalán.

En esta línea de cambio de parámetros, hay que tener en cuenta un aspecto ya mencionado en Castellano: las escritoras o las creadoras que aparezcan jamás deben hacerlo en un aparte. Unas mismas coordenadas culturales y sociales, comunes a ambos, proporcionan respuestas culturales y sociales diferenciadas de hombres y mujeres. Y de ambas hay que dejar constancia.

6.4.1. Las escritoras en el canon literario de las letras catalanas

Para un estudio más detallado de las escritoras que están presentes en este canon literario, hemos separado el bloque temático que se dedica específicamente a la historia de la literatura: *Educación literaria*; lo hemos hecho expresamente en 3º y 4º ESO, que es donde se estudia la historia de la literatura. En concreto, en 3º ESO se estudia desde los comienzos (el siglo XII) hasta el siglo XVIII. En 4º ESO se trabaja el siglo XIX y XX. Los datos numéricos sobre estos periodos los ofrecemos en la Tabla 6.10.

Las cifras que emanan del bloque de literatura conceden a las mujeres (9 entre 222 hombres) un peso bastante menor (4 %) que la media general de la asignatura. En 3º ESO encontramos un 4,9 % de mujeres (4 entre 78 hombres) que aparece en un 4,7 %

Tabla 6.10: Resultados generales de personajes por sexos y por cursos en el bloque temático *Educación literaria* de Valenciano.

bloque	3º ESO			4º ESO			
	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	
VALENCIANO: <i>Educación Literaria</i>	P	78	4	4,9	144	5	3,4
	a	163	8	4,7	250	11	4,2

de ocasiones. En 4º ESO encontramos una proporción todavía menor, un 3 % (5 mujeres entre 144 hombres) que, como dato excepcional, tiene una mayor recurrencia, pues su porcentaje de apariciones es de 4,2 %, más alto que el de presencia (aunque dadas las bajas cifras de las que hablamos, no tiene ninguna repercusión).

Las mujeres que aparecen en los dos cursos, en *Educación literaria*, son las siguientes:

3º ESO *Educación literaria* (4):

- s. **XV**: sor Isabel de Villena (escritora), Germana de Foix (virreina de Valencia), Isabel *La Católica*.
- s. **XX**: Isabel Clara Simó.

4º ESO *Educación literaria* (5):

- s. **XIX**: Caterina Albert *Víctor Català*,
- s. **XX**: Alba Alsina, Gemma Lluch, Mercè Rodoreda y Rosa Serrano.

Por tanto, escritoras en 3º ESO correspondientes a los diferentes periodos históricos estudiados, solo encontramos una: sor Isabel de Villena. No hay mención a más escritoras que pertenezcan a alguno de los periodos literarios desde el siglo XII hasta el XVIII, puesto que Simó, cuyo fragmento de obra aparece como elemento de ejemplificación, pertenece al siglo XX. La situación es similar a la que presenta Castellano, donde se ha hecho desaparecer la tradición histórica de la literatura creada por mujeres.

En 4º ESO, a pesar de que las 5 son escritoras, el panorama es todavía peor, puesto que el número de varones que ilustran ese periodo es bastante más alto (casi el doble que en 3º ESO). En el siglo XIX solo encontramos a Caterina Albert *Víctor Català*. Y en el XX a las otras 4, dos de las cuales son coautoras de la recopilación de las rondallas valencianas (Gemma Lluch y Rosa Serrano) y donde destaca la figura de Mercè Rodoreda. No queda constancia de las aportaciones diferenciadas y en los distintos géneros literarios que han hecho las escritoras a lo largo del siglo XIX, ni sobre todo, del XX. Cabría preguntarse si estas son todas las escritoras que deberían ser mencionadas en el siglo XX cuando se proporcionan las referencias literarias al alumnado. Parece claro que la información proporcionada sobre estos dos siglos —repletos de escritoras en todos los géneros y a las que aquí no vemos el pelo— carece de rigor, puesto que escamotea autoras y voces esenciales de la literatura en catalán.

Así pues, tal y como hemos podido comprobar, la genealogía literaria femenina en las letras catalanas no hace acto de presencia y el panorama actual de la literatura está tremendamente lastrado por la manifiesta ausencia de escritoras, sin las cuales, el estudio

de la literatura en catalán queda incompleto, adulterado y falto del rigor exigible a los contenidos de la educación obligatoria.

Respecto a las obras literarias que han sido mencionadas en *Educación Literaria* de 3º y 4º ESO, encontramos únicamente 7 obras.

Obras: *Els francesos a la picota*, Alba Alsina; *Drames rurals*, Víctor Català; *Noves lectures de les rondalles valencianes*, Gemma Lluch y Rosa Serrano; *La plaça del Diamant*, Mercè Rodoreda; *Júlia*, Isabel-Clara Simó y *Obra poética* de Sor Isabel de Villena.

6.5. Inglés

Esta asignatura se imparte en todos los niveles de la ESO, de 1º a 4º ESO, con carácter obligatorio para aquellos que cursan inglés como lengua extranjera —la gran mayoría del alumnado—. También se oferta en los cuatro niveles de la ESO de segunda lengua extranjera, como optativa para aquellos cuya lengua extranjera obligatoria sea el francés. Es una de las asignaturas que tienen peso en la etapa, ya que prácticamente todo el alumnado la estudia y en los cuatro niveles. Sin embargo, Francés, que tiene el mismo estatus como asignatura, dado el reducido número de estudiantes que la eligen, tiene una menor repercusión en la etapa.

Se han analizado los libros de texto de los 4 cursos en las tres editoriales, a excepción del libro de 4º ESO de SM. En total, 11 manuales de Inglés. Se ofrecen los datos de Inglés en contraste con los resultados generales del grupo de lenguas y de toda la etapa en la Tabla 6.11.

Los datos de Inglés, los mejores en relación con la representación femenina en toda la etapa, presentan algunas singularidades. Tenemos un alto número de personajes, 286 hombres para 119 mujeres; estas últimas representan un 29 % de todos los personajes

Tabla 6.11: Datos generales de Inglés. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia (**Pp**) y de relevancia (**Pa**).

PERSONAJES y APARICIONES		Totales			1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO		
		<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Lenguas	p	2.169	368	14,5	509	111	17,9	629	119	15,9	724	98	11,9	1.141	133	10,4
	a	6.223	650	9,5	964	163	14,5	1.182	157	11,7	1.450	127	8,1	2.627	203	7,2
	CR	2,9	1,8	1,6	1,9	1,5	1,3	1,9	1,3	1,4	2,0	1,3	1,5	2,3	1,5	1,5
Inglés	p	286	119	29,4	86	41	32,3	70	38	35,2	102	31	23,3	102	39	27,7
	a	481	200	29,4	132	67	33,7	88	45	33,8	133	40	23,1	128	48	27,3
	CR	1,7	1,7	1,0	1,5	1,6	0,9	1,3	1,2	1,1	1,3	1,3	1,0	1,3	1,2	1,0

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

y aparecen, y esto es una de las singularidades de la materia, en un 29 % de ocasiones. Como vemos, el indicador de presencia femenina ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$) y el indicador de apariciones ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) son iguales. Es en la única asignatura donde esto ocurre.

El coeficiente de recurrencia (\mathbf{CR}) depara otra particularidad, ya que es idéntico para mujeres (1,7) y para varones (1,7), por lo que su cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m}$ es 1. Es decir que mujeres y varones tienen, en esta asignatura, la misma repercusión en los textos. Por cada vez que se nombra una mujer, un varón también aparece nombrado una vez. Es más, en la evolución de los cursos, aún observamos otra excepción. En 1º ESO, la recurrencia de las mujeres (1,6) es mayor que la de los varones (1,5). Estos datos acercan la materia a cotas de equitatividad razonables, de las que se encuentran lejos el resto de asignaturas.

No obstante, mantiene en su evolución el mismo patrón de comportamiento que el resto de asignaturas. Así, en 3º y 4º ESO, con un 23 % y 27 % respectivamente de apariciones ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$), existe una menor representación femenina que en la primera etapa, donde el indicador de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$), alcanza el 34 %, tanto para 1º como para 2º ESO, en los manuales de Inglés.

Para el análisis cualitativo en esta asignatura, no hemos seleccionado *especialistas*, si no que hemos considerado la totalidad de las mujeres —*referentes disciplinares*—, como hemos hecho con las lenguas. De esta forma podemos observar quiénes son las más representativas, qué grupos son los más numerosos y qué modelos de mujeres se encuentran. Como toda agrupación de este tipo, presenta problemas porque muchas de las mujeres pertenecen a varios campos; por ello, la visión que surge de esta clasificación es aproximada. Una lectura más afinada con un propósito más definido de estos datos corresponde a la lectora o lector, de ahí que hayamos incluido todos sus nombres. Se ha situado a las diferentes mujeres en cada grupo tomando como referencia sea la dedicación principal o más representativa de las mujeres, sea en calidad de lo que han sido citadas (como cantantes o como actrices, por ejemplo).

Los grupos se han establecido después de observar a las mujeres que aparecen en Inglés. Así, tenemos los siguientes grupos: uno de **Cantantes**, el más numeroso, donde hemos situado a las cantantes, si bien hay algunas que también son actrices; uno de **Actrices**, donde se encuentran las actrices, aunque hay alguna de ellas que también es cantante; otro de **Modelos y gente de la farándula**, apartado el que hemos incluido a las modelos y también a gente variada que tiene que ver con concursos televisivos y medios de comunicación; el de **Figuras históricas**, donde hemos incluido a reinas, figuras relacionadas con la política o activistas sociales; el de **Deportistas**, que incluye a todas aquellas que practican algún deporte; el de **Científicas**, de las mujeres relacionadas con la ciencia y, finalmente, el de **Artistas**, donde se ha situado a la única que tenía que ver con el arte, entendiendo como tal la totalidad de artes plásticas o visuales.

Las agrupaciones de mujeres en la asignatura son las siguientes:

Cantantes (39):

- s. **XX**: Madonna; Dido; Amelle Berrabah (de *Sugarbabes*); Anastacia; Andrea Corr (del grupo *The Corrs*); Avril Lavigne; Barbra Streisand; Beyoncé Knowles;

Björk; Britney Spears; Caroline Corr (batería de *The Corrs*); Céline Dion; Cristina Aguilera; Elaine Paige; Emily Robison; Emma Bunton; Gwen Stefani; Heidi Range (de *Sugarbabes*); Hillary Duff; Jamelia; Keisha Buchanan (de *Sugarbabes*); Kelly Clarkson; Kylie Minogue; Mariah Carey; Natalie Maines (cantante *country*); Natasha Bedingfield (nominada para *Grammy*); Niomi McLean-Daley *Ms Dynamite* (rapera); Paulina Rubio; Rosa Ferrera; Senait Mehari (cantante alemana de origen eritreo); Shakira; Sharon Corr (del grupo *The Corrs*); Sheryl Crow; Siobhan Donaghy; Skye Sweetnam; Stacey Orrico; Stacy Ferguson; Tina Turner; Mutya Buena (cantante de *soul*).

Actrices (23):

- s. **XX**: Angelina Jolie; Ashley Olsen; Cameron Díaz; Carmen Díaz; Demi Moore; Emma Watson; Jennifer López (también cantante); Jennifer Aniston; Judy Garland; Julia Roberts; Keira Knightley; Kirsty McDonald; Marilyn Monroe; Mary-Kate Olsen; Nicole Kidman; Olivia Newton-John; Penélope Cruz; Salma Hayek; Sandra Bullock; Scarlett Johanson; Susan Sarandon; Susan Lynch; Whoopi Goldberg.

Moda y farándula (17):

- s. **XX (16)**: Claudia Schiffer; Daniella Cicarelli (modelo, ex novia de Ronaldinho); Esther Cañadas; Naomi Campbell; Kate Moss; Françoise Bernet (modelo de *El beso* de Doisneau); Sharbat Gula (niña afgana fotografiada para *NG*); Stella McCartney (diseñadora de moda); Victoria Beckham (también cantante); Kelly Edwards (bloguera, moda de casa); Kate Britten (concurante y bailarina de un programa tv); Lucy Tate (más joven magistrada inglesa); Lydia Nash (ganadora de concurso); Malena Hassan (vivió 35 días con escorpiones); Sandy Allen (la mujer más alta del mundo); Evalyn Walsh McLean (dueña del diamante de 45 quilates *Hope diamond*).
- s. **XV (1)**: Lisa Gherardini (modelo de Da Vinci para *Mona Lisa*).

Escritoras (8):

- s. **XX (7)**: Agatha Christie; Barbara Cartland; Helen Fielding (autora del *Diario de Bridget Jones*); J.K. Rowling; Janine Licare; Mary Stringer; Mimi Thebo.
- s. **XIX (1)**: Mary W. Shelley.

Figuras históricas (16):

- s. **XX (6)**: Amelia Earhart (pionera de la aviación); Diana de Gales; Ganxhe Agnes Bojaxhiu (Teresa de Calcuta); Isabel II (Reino Unido); Letizia Ortiz y Margaret Thatcher.
- otros siglos (10)**: Cleopatra (s. I); Leonor de Aquitania (s. XII); Ana Bolena (s. XVI); Isabel I Tudor (s. XVI); Jane Seymour (esposa de Enrique VIII, s. XVI); María Estuardo (s. XVI); María II de Inglaterra (XVII); Victoria I (s. XIX); Fanny Osbourne (esposa de Stevenson, s. XIX); María Montessori (s. XIX y XX).

Deportistas (9):

- s. **XX**: Anna Kournikova (tenista y modelo); Belén Asensio (taekwondo); Gertrude Ederle (nadadora); Jeanette Lewin (hockey); Kelly Holmes (atleta); Serena Williams (tenista); Tanya Streeter (submarinista); Vanessa Torres (monopatinista); Venus Williams (tenista).

Científicas (3):

- s. **XX**: Jane Goodall; Lilian Schwartz (informática, creadora de programas); Marie Curie.

Artistas (1):

- s. **XX**: Lucy Nicholson (fotoperiodista).

A continuación ofrecemos en, las Tablas 6.12 y 6.13, los datos numéricos y porcentajes de representación femenina globales y por grupos. En el caso de esta asignatura, resulta de interés observar las cifras que presentan los diferentes grupos y el peso que tienen tanto sobre el grupo de mujeres, como sobre la totalidad de personajes de la asignatura.

En la Tabla 6.13, hemos dispuesto los grupos en función de su representatividad. La gran mayoría de mujeres que presenta la asignatura son del ámbito anglosajón y del siglo XX. El grupo más numeroso es el de **Actrices**, que suman un 33 % de las mujeres y casi el 10 % del total del grupo, seguido de las **Cantantes**, con un porcentaje del 19 % (y un 6 % respecto a los personajes totales) y el de las **Modelos y personajes de la farándula**, que tiene un 15 % (y un 4 %, respecto a la totalidad de personajes). Por lo tanto, el grupo que forman las cantantes, actrices y modelos, con una cuota del 68 %, son la holgada mayoría de las mujeres que aparecen en la asignatura. Su peso dentro de la lista general de personajes de la asignatura es también considerable, un 20 %. Exceptuando a Lisa Gerardhini, la modelo de Da Vinci, todas ellas pertenecen al siglo XX. Tras el análisis en Castellano y Valenciano, este modelo de mujer —cantante o actriz— es el que obtiene una representación más numerosa.

El grupo que le sigue en importancia es el de las **Figuras históricas**, con un 14 % de representación entre las mujeres y un 4 % sobre el total de personajes. Es el grupo con un mayor número de mujeres de otros siglos y el único que ofrece perspectiva histórica. El periodo más concurrido es el s. XVI, la época de los Tudor, en donde aparecen varias nobles inglesas. A excepción de Cleopatra, Leonor de Aquitania y María Montessori, fuera del s. XX, y de Letizia Ortiz y Teresa de Calcuta, en el s. XX, el resto de mujeres son inglesas y una norteamericana (la piloto Amelia Earhart).

También otros dos grupos, el de las **Deportistas** (7,5 % entre las mujeres y 2,5 % entre todos) y el de las **Escritoras** (7 % y 2 %, respectivamente), ofrecen modelos anglo-

Tabla 6.12: Las mujeres en Inglés.

	personajes en la materia	mujeres en la materia	% mujeres sobre total materia	% mujeres en s. XX
Inglés	405	119	29 %	107/119 (99 %)

Tabla 6.13: Desglose por grupos de mujeres en Inglés.

Grupos	mujeres del grupo	% grupo sobre total de mujeres en Inglés	% grupo sobre todos los personajes	% mujeres del s. XX en el grupo
cantantes	39	33 %	9,6 %	100 %
actrices	23	19 %	5,7 %	100 %
moda	18	15 %	4,4 %	94 %
históricas	16	14 %	4 %	38 %
deportistas	9	7,5 %	2,2 %	100 %
escritoras	8	7 %	2 %	88 %
científicas	3	3 %	0,7 %	100 %
artistas	1	1 %	0,2 %	100 %

sajones. En deportes, solo Belén Asensio, de taekwondo, es española; el resto, anglófonas. Y todas ellas, tanto deportistas como escritoras (a excepción de la escritora Mary W. Shelley) pertenecen al siglo XX.

El grupo de las **Científicas**, a pesar del gran número de técnicas y científicas del mundo anglosajón, es uno de los más escasamente representados. Tan solo cuenta con tres mujeres —dos del ámbito anglosajón y otra, del francés, Marie Curie— y apenas estas apenas alcanzan una cuota del 2,5 % entre las mujeres y del 0,7 % entre todos los personajes.

Finalmente, encontramos el grupo con menor representación, el de las **Artistas**, con una sola fotógrafa, lo que resulta llamativo. La ausencia de artistas gráficas, diseñadoras, pintoras, escultoras, artistas multimedia y otras representantes del mundo del arte no deja de resultarnos sorprendente. La cultura tanto inglesa como americana tiene numerosas artistas de renombre y en todos los géneros, con un tipo de creaciones que las acercarian a todas y todos los adolescentes.

El grupo de mujeres que se forma con las **Figuras históricas**, las **Escritoras**, las **Deportistas**, las **Científicas** y las **Artistas** tiene, a nuestro entender, una marcada importancia, puesto que todas estas mujeres pueden ser, a su vez, mencionadas más fácilmente también en otras asignaturas (como Plástica, Música, Educación Física, Historia, Literatura o las asignaturas de Ciencias y Tecnologías), de manera que su mención en Inglés ampliaría la repercusión que pudieran obtener dentro del temario. Además, esta diversificación de figuras permite ampliar la variedad de modelos femeninos, que se encuentran, a día de hoy, ausentes de los contenidos. Por ello, su cuota de representación y la mención explícita a personajes concretos nos interesan especialmente. Sin embargo, esta cuota, a pesar de no ser exigua, no es tan alta, ya que representa un 31 % entre todas las mujeres y un 9 % entre el total de personajes.

Las obras que aparecen en la asignatura son seis, todas son libros y pertenecen a cinco autoras. De Agatha Christie hay dos: *Asesinato en el Orient Express* y *La ratonera*; además encontramos *Harry Potter* de J. K. Rowling; *El diario de Bridget Jones* de Helen Fielding; *Kiss the moonlight* de Barbara Cartland y *Get Real* de Mimi Thebo. Todas ellas pertenecen al siglo XX.

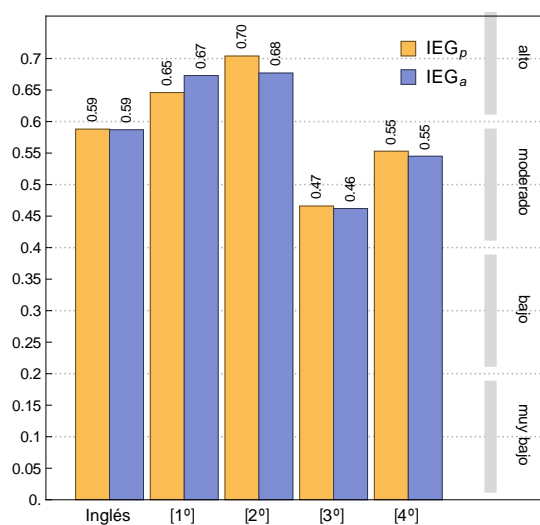


Figura 6.5: Índice de Equitatividad de Género de personajes (\mathbf{IEG}_p) y de apariciones (\mathbf{IEG}_a) en Inglés. Datos totales de la materia y evolución por cursos.

Los valores del \mathbf{IEG} que se obtienen en la asignatura los vemos en la Figura 6.5.

Destacan los altos valores de equitatividad que presenta la materia, muy por encima del resto. La media general, con un \mathbf{IEG} de 0,59 —y el mismo valor tanto para apariciones como para presencias— es *moderado*, aunque hay que subrayar que está a punto de alcanzar la franja de equitatividad *alta*. Algo único entre todas las materias, ya que, a pesar de que Ciudadanía tenga sus dos valores de \mathbf{IEG} en el mismo tramo, ni por número de personajes, ni por capacidad de influencia, se puede comparar. Se distinguen, sobre todo, los valores en la primera etapa: 1º y 2º ESO. Ambos cursos se encuentran en una situación que hemos definido como *deseable* o adecuada. Ambos cursos tienen un \mathbf{IEG} *alto* en sus dos valores, y esto representa una novedad y una excepción. Y también un modelo a seguir. Por añadidura, en 1º ESO, y de manera excepcional también, el \mathbf{IEG}_a de apariciones es más alto que el \mathbf{IEG}_p de presencia, invirtiendo el patrón que siguen el resto de asignaturas. De todas formas, los dos valores del \mathbf{IEG} en cada curso se encuentran muy igualados.

Situación de la materia. Inglés es una asignatura especial en muchos aspectos. Alcanza una equitatividad representativa que no tiene ninguna otra y también presenta parámetros distintos.

El Índice de Equitatividad de Género, *moderado*, la sitúa en la mejor posición de todas ellas, llegando a alcanzar un valor de \mathbf{IEG} *alto*, considerado ya un valor adecuado, en toda la primera etapa, tanto en 1º como en 2º ESO. No se trata de un altibajo, como vemos, por ejemplo, en Francés, sino de una forma de trabajar los contenidos que abarca toda la etapa. El alto número de personajes que congrega la asignatura, 405, le confiere capacidad para proponer modelos de identificación y también referentes sociales

y culturales. De igual forma, el hecho de que se imparta en los cuatro cursos a la práctica totalidad del alumnado le proporciona una amplia influencia que no poseen todas las materias.

Otro de los aspectos destacables es la notable representación femenina que muestran los indicadores de presencia y relevancia, ambos semejantes, así como el hecho de que mujeres y varones tengan una recurrencia similar ($CR_{h/m} = 1$), por lo que casi igualan su repercusión en los textos. Todos estos son elementos que la acercan a una equitatividad representativa como ninguna otra asignatura.

No obstante, los modelos de identificación que presenta son mejorables porque no existe mucha variedad entre las figuras femeninas. Los personajes, como corresponde a la finalidad de la asignatura, ilustran el ámbito anglosajón. Sin embargo, la representación mayoritaria corresponde a cantantes, actrices, modelos de la actualidad y personajes difícilmente mencionables en otras asignaturas, lo que le quita capacidad de repercusión y mengua su potencial para la creación de referentes femeninos. En cambio, el grupo de mujeres formado por las escritoras y las figuras históricas, las científicas, las deportistas y las artistas, que resulta muy interesante (porque podrían mencionarse en otras asignaturas y esto ayudaría a establecer y reforzar una genealogía de mujeres) obtiene un 31 % de representación entre las mujeres y un no muy señalado 9 % entre todos los personajes de la asignatura. Como se observa, los modelos femeninos dentro de esos ámbitos culturales no resultan muy abundantes, por lo que constituye uno de los aspectos que debería mejorarse.

En resumidas cuentas, podríamos decir que los modelos femeninos que presenta están muy poco diversificados y actrices, cantantes y modelos se llevan el protagonismo, a costa de escritoras, artistas, científicas, activistas u otros modelos femeninos que podrían ser mencionados desde otras asignaturas para, de esta manera, poder ampliar su repercusión en los contenidos. Dado el anclaje en la absoluta actualidad que propone la didáctica de lenguas extranjeras, estas referencias a personajes de mucha difusión mediática serían las adecuadas para la asignatura, pero el panorama de la actualidad que se ofrece a través de los manuales de inglés podría ampliarse hacia otros modelos femeninos más diversos —y también conocidos— de diferentes ámbitos de la cultura.

Por otro lado, un aspecto deficiente son las escasas obras de autoría femenina que aparecen en los manuales. Ni cómics, ni fotos, ni obra gráfica... ni siquiera canciones —todos ellos elementos utilizados en la materia— suelen tener autoría femenina. Este es uno de los vacíos que presenta la materia y uno de los aspectos que se deben mejorar sustancialmente.

La función que puede tener el Inglés y, en general, el estudio de lenguas extranjeras para reforzar los modelos femeninos que desde otras asignaturas se deberían visibilizar nos parece uno de los principales aspectos de interés de la asignatura. Además, por supuesto, del conocimiento que proporciona de la cultura y la actualidad anglosajona. Aun así, esta manera debería tener más figuras femeninas y mayor variedad de modelos.

Líneas de actuación. En esa línea, y tras el análisis desarrollado, haríamos dos propuestas para la mejora de la asignatura:

- Por un lado, *incluir una mayor diversidad de modelos femeninos*. Y que estas figuras femeninas se encontraran, en mayor medida (siguiendo la tónica que se utiliza con los varones en este misma materia), dentro del mundo de la cultura y la ciencia o la tecnología, así como dentro del mundo político o el activismo social. Es decir, haría falta incorporar noticias y referencias de escritoras, activistas, viajeras, científicas, aventureras, empresarias, juezas y profesoras, pintoras y escritoras de historietas, diseñadoras, arquitectas, militares, exploradoras o periodistas, entre otras muchas.
- Por otro lado, *la mención de un mayor número de obras de autoría femenina*, ya sea dentro del mundo del cómic, del cine, de la pintura, de la música o de cualquier otro ámbito que consideremos destacable, como elemento didáctico dentro del tema. En cada uno de ellos deberían estar presentes a través de algún tipo de obra (diseños, películas, historietas, ropas, artículos y textos variados, fotos, dibujos, cuadros, logros sociales, música y producción multimedia, inventos, anécdotas históricas...).

6.6. Francés

Francés se imparte, como Inglés, en todos los niveles, de 1º a 4º ESO, con carácter obligatorio para aquellos que han elegido francés como primer idioma extranjero. También se oferta en los cuatro niveles de la ESO de segunda lengua extranjera, como optativa para aquellos cuya lengua extranjera obligatoria sea el inglés. Al contrario que Inglés, y a pesar de gozar del mismo estatus que ella, su repercusión es bastante más limitada, dado el escaso número de estudiantes que la eligen. El hecho de que se haya incluido como optativa de obligada oferta con carácter opcional ha frenado un poco el declive que sufría el estudio del francés.

De esta materia se han analizado únicamente los cuatro manuales de una línea editorial, SM. Los resultados generales de la materia los tenemos en la Tabla 6.14.

El número de personajes en Francés es bastante menor que en Inglés: tenemos 108 varones por 30 mujeres, que representan un 22 % de los personajes y que aparecen en un 20 % de ocasiones. Unos indicadores que, sin llegar a los niveles de Inglés, se encuentran entre los mejores de todas las materias y la convierten en una de las tres (junto con Inglés y Ciudadanía) que tienen tanto el indicador de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$), como el de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) por encima del 20 %.

La evolución de los cursos, a pesar de los grandes altibajos que presenta, mantiene la tónica general y en la segunda etapa tenemos una menor representación de mujeres ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$ para 3º ESO: 16 % y para 4º ESO: 21 %) que en la primera; en esta última encontramos, en 1º ESO y con un porcentaje de apariciones del 35 % —algo excepcional—, la asignatura con la más alta cifra de representación femenina de todo el temario. Por el contrario, en 2º ESO, con un 4 %, nos encontramos un indicador de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) bajísimo.

La recurrencia de mujeres (\mathbf{CR}_m : 1,3) y hombres (\mathbf{CR}_h : 1,4) no presenta el contraste tan marcado que algunas otras asignaturas muestran, tal y como expresa su cociente de

Tabla 6.14: Datos generales de Francés. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}$).

PERSONAJES y APARICIONES		Totales			1° ESO			2° ESO			3° ESO			4° ESO		
		<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Lenguas	p	2.169	368	14,5	509	111	17,9	629	119	15,9	724	98	11,9	1.141	133	10,4
	a	6.223	650	9,5	964	163	14,5	1.182	157	11,7	1.450	127	8,1	2.627	203	7,2
	CR	2,9	1,8	1,6	1,9	1,5	1,3	1,9	1,3	1,4	2,0	1,3	1,5	2,3	1,5	1,5
Francés	p	108	30	21,7	20	12	37,5	21	1	4,5	59	14	19,2	16	6	27,3
	a	154	38	19,8	28	15	34,9	22	1	4,3	78	15	16,1	26	7	21,2
	CR	1,4	1,3	1,1	1,4	1,3	1,1	1,0	1,0	1,0	1,3	1,1	1,2	1,6	1,2	1,4

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h/\mathbf{CR}_m$.

recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$), que es 1,1. Es decir, los varones aparecen un 10 % más que las mujeres. En 1° ESO, lo hacen un 10 % más, pero en 2° ESO, mujeres y hombres tienen la misma recurrencia. En la segunda etapa, en consonancia con la menor representación femenina que hay, los hombres tienen mayor recurrencia, y aparece en 3° ESO un 20 % más de las ocasiones y, en 4° ESO, un 40 % más.

Para esta asignatura, de la misma forma que se ha hecho en Inglés, no se han seleccionado *especialistas*, si no que hemos considerado la totalidad de las mujeres —*referentes disciplinares*—, a las que hemos agrupado por dedicaciones, para observar quiénes son las más representativas y, sobre todo, qué variedad de modelos de mujeres son presentados como ejemplos ilustrativos del mundo francófono. Se han agrupado, como ya se ha hecho en materias anteriores, tomando como referencia sea la dedicación principal o más representativa de las mujeres, sea la actividad por la que han sido citadas en los textos.

Los grupos se han establecido después de observar las mujeres mencionadas en Francés. Así, tenemos un grupo de **Cantantes**, el más numeroso; el de **Actrices, Moda y Espectáculo**, que cuenta en él con una maga y con una modelo, además de las actrices; el de las **Figuras históricas**, donde hemos incluido a reinas y personajes históricos relevantes y, por último, tenemos a dos **Escritoras** y una **Deportista**. No encontramos en esta materia ni artistas ni científicas. Las agrupaciones de mujeres en la materia son las siguientes:

Cantantes (10):

- s. **XX**: Madonna; Alizée; Assia; Britney Spears; Céline Dion; Lorie; Lynda Lemay; María Callas; Mélanie Georgiades *Diams* (rapera musulmana) y Souad Massi.

Actrices, Moda y Espectáculo (8):

s. **XX**: Audrey Tautou; Emmanuelle Béart; Julia Roberts; Isabelle Luccioni, Marilyn Monroe; Vanessa Paradis; Sandrine Bouglione (maga y artista de cabaret) y Laetitia Casta (modelo).

Figuras históricas (9):

s. **XX (4)**: *Hermana Emmanuelle*; Diana de Gales; Ségolène Royal y Wangari Maathai.

otros siglos (5): Juana de Arco (s. XV); Isabel I Tudor (s. XVI); Ana de Austria (s. XVII); María Antonieta de Austria (s. XVIII) y Pomaré IV, reina de Tahití (s. XIX).

Escritoras (2): s. **XX**: Claudine Jacques y Louna Tcherko.

Deportistas (1): s. **XX**: Maud Fontenoy (navegante).

Junto a Inglés, Francés es una de las materias que tiene un mayor porcentaje de mujeres (véase Tabla 6.15), y ambas tienen algunos rasgos comunes en el tipo de representación femenina que ostentan. En esta asignatura también son mayoría las cantantes y actrices, confirmando la transversalidad y potencia de este modelo de mujer. Las mujeres mencionadas son mayoritariamente de los siglos XX y XXI; la perspectiva histórica es puramente anecdótica. En Francés no encontramos ninguna mujer dentro del terreno artístico ni del científico —ni casi de ningún otro— y apenas (solo 2) del literario. Este último dato, a pesar de que no lo comparte con Inglés, que presenta alguna artista o científica, sí muestra una tendencia que es similar en ambas: la prevalencia del mundo del espectáculo a costa del cultural y científico, cuando todos ellos pueden —y deben— estar presentes en los textos.

La mayor parte de las citadas son francófonas, pero también han aparecido anglófonas, mostrando la importancia creciente del mundo anglosajón también en la actualidad francesa. Este fenómeno no ha ocurrido en Inglés, donde la abrumadora mayoría son anglófonas.

Los dos primeros grupos que aparecen en la Tabla 6.16, **Cantantes y Actrices y espectáculo**, ostentan entre ambos un 60 % de la representación femenina. En este sentido, como ya hemos señalado, se asemeja al Inglés: el grupo mayoritario de modelos femeninos que presenta la materia se encuentra en el ámbito del espectáculo. El grupo de **Figuras históricas**, que representan un 30 % de las mujeres mencionadas (6 % de todos los personajes), tiene más peso porcentual que su correspondiente en Inglés. Por lo demás, aparte de los grupos mencionados, solo encontramos 2 escritoras y 1 deportista. No deja de llamarnos la atención que en un aspecto tan destacado para la cultura francesa como

Tabla 6.15: Las mujeres en Francés.

	personajes en la materia	mujeres en la materia	% mujeres sobre personajes	% mujeres en s. XX
Francés	138	30	22 %	25/30 (83 %)

Tabla 6.16: Desglose por grupos de mujeres en Francés.

Grupos	mujeres del grupo	% grupo sobre total de mujeres en Francés	% grupo sobre todos los personajes	% mujeres del s. XX en el grupo
cantantes	10	33 %	7 %	10/10 (100 %)
actrices y otr.	8	27 %	6 %	8/8 (100 %)
históricas	9	30 %	6 %	4/9 (44 %)
escritoras	2	7 %	1 %	2/2 (100 %)
deportistas	1	3 %	0,7 %	100 %

la moda, solo aparezca una representante: Laetitia Casta. Así pues, no encontramos ni artistas, ni científicas, ni diseñadoras, ni activistas, ni políticas, ni empresarias ni ninguna más, por lo que los modelos femeninos que forman parte de la actualidad francesa en los manuales están muy limitados, y esta escasa diversidad de modelos constituye una rémora en estas asignaturas y uno de los aspectos que debe mejorarse.

En contraste con las mujeres, la representación de varones en estas asignaturas, a pesar de que también está muy sesgada hacia el mundo del espectáculo, tiene una variedad mucho mayor de modelos, abarca también terrenos donde las mujeres no tienen representación y cuentan con un recorrido histórico del que las mujeres carecen².

Seleccionar personajes con proyección mediática facilita que el alumando los pueda conocer y, en principio, es un criterio didáctico adecuado. Sin embargo, el inconveniente es que la propuesta de modelos queda circunscrita, en la práctica, al mundo del espectáculo y esa reducida muestra que presenta la asignatura entorpece su capacidad de construir una genealogía femenina.

Con relación a las obras, encontramos 3: una canción y dos libros. La canción es de Lynda Lemay, *Mes chemins à l'envers*, y los libros, de Claudine Jacques, *K@o.nc ou le vrai voyage de Clara*, y de Louna Tcherko, *La vengeance du Banyan*. Ambas autoras aparecen en los textos simplemente a través de la cita textual de sus obras.

A continuación tenemos la Figura 6.6 con los datos del **IEG**.

Los resultados de la asignatura resultan muy desiguales y contrastados y ofrecen toda una gradación de valores. Ninguna otra asignatura hace un recorrido semejante. Y en ello tiene que ver el no muy alto número de personajes y el haber analizado un solo libro por nivel. Los valores generales medios de la materia la sitúan entre el **IEG_p moderado**, y el **IEG_a bajo**. Sin embargo, cada uno de los cursos obtiene un valor distinto de IEG. Destaca, por supuesto, 1º ESO de Francés, la asignatura individual mejor situada en el Índice de Equitatividad de Género, y es también remarcable, el fortísimo contraste con 2º ESO, que tiene un **IEG muy bajo**. Por tanto, el **IEG** de cada curso quedaría de la siguiente manera, recorriendo casi todo el gradiente:

1º ESO: *alto*; 2º ESO: *muy bajo*; 3º ESO: *bajo* y 4º ESO: *moderado*.

²Se puede observar la lista de varones de Francés (también Inglés) consultando la página web <http://mujeresenlaeso.uv.es>.

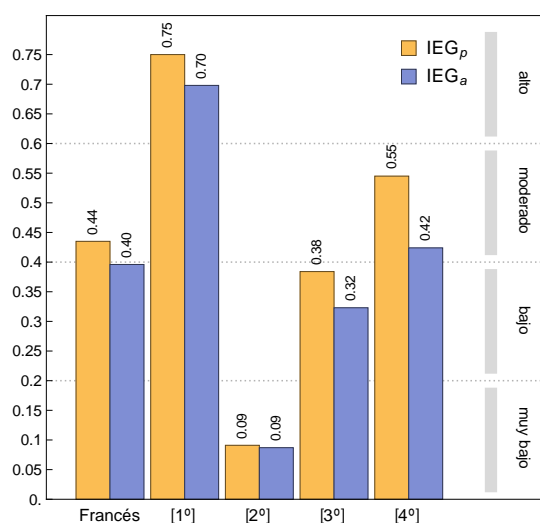


Figura 6.6: Índice de Equitatividad de Género de personajes (\mathbf{IEG}_p) y de apariciones (\mathbf{IEG}_a) en Francés. Datos totales de la materia y evolución por cursos.

Este fuerte contraste le resta valor al alto \mathbf{IEG} que obtiene 1º ESO. Al contrario de los que ocurre en Inglés, con todos sus valores asentados en un tramo relativamente alto del índice, Francés ofrece valores más erráticos, algo a lo que no es ajeno un marco de muestras más reducido.

Situación de la materia. Los valores medios de presencia (\mathbf{IEG}_p moderado) y de apariciones (\mathbf{IEG}_a bajo) dan cuenta de una materia que, a pesar de no ofrecer malos resultados, debe acometer cambios. Francés tiene ciertos rasgos comunes con la de Inglés, aunque sin alcanzar sus cifras: presenta un alto índice de representación femenina y un coeficiente de recurrencia bastante similar entre mujeres y hombres, sobre todo en la primera etapa, lo que conlleva una repercusión de ambos en los textos más igualada. A pesar de esto, la materia no tiene ni su influencia ni su capacidad de ofrecer modelos, por los pocos alumnos y alumnas que la escogen.

No obstante, como en Inglés también, los modelos femeninos que presenta están muy poco diversificados: actrices y cantantes se llevan el protagonismo, a costa de escritoras, artistas, científicas, activistas u otros modelos femeninos que podrían ser mencionados desde otras materias. De esta manera, se ampliaría su repercusión en los contenidos y se contribuiría a la formación de una genealogía de mujeres, a la vez que ofrecería una visión de la realidad francófona más plural. Como en Inglés, apenas encontramos producción femenina.

Líneas de actuación. Los aspectos mejorables, similares a los de Inglés, serían:

- *La ampliación de la diversidad de modelos femeninos en los textos*, incluyendo figu-

ras femeninas de ámbitos más variados y que pudieran reforzar modelos culturales de otras materias.

- *La incorporación de obra original de mujeres en los textos:* cine, cómic, música, producciones multimedia, fotografía... de autoría femenina. Como siempre, este es uno de los aspectos más sistemáticos de omisión de las contribuciones femeninas y uno de los más eficaces para fijar la idea de la falta de participación femenina. Y esta materia no es una excepción, como tampoco lo es Inglés. La incorporación de obra de autoría femenina resulta esencial para adecuar los contenidos académicos.

Capítulo 7

Grupo de Humanidades

7.1. Grupo de Humanidades

El grupo de Humanidades está constituido por las materias de Ciencias Sociales: Geografía e Historia; Música; Educación Plástica y Visual; Educación para la Ciudadanía; Educación Ético-Cívica y Educación Física. Se han analizado 29 libros de texto correspondientes a la totalidad de asignaturas que forman el grupo.

Algunas materias de este grupo tienen un enfoque histórico, como Ciencias Sociales, Música y Plástica, y otras, como Educación Física, Ciudadanía y Ética lo tienen más instrumental. No obstante, algunas de ellas, sobre todo Música y Educación Plástica, alternan los dos enfoques en sus contenidos

Este grupo está lejos de la homogeneidad que presenta el grupo de Ciencias y el de Tecnologías. Como en el grupo de Lenguas, nos encontramos con dos subgrupos separados principalmente por la presencia de perspectiva histórica: las asignaturas con enfoque histórico tienen cifras bajas, por debajo de la media; sin embargo, las otras (Educación Física, Ciudadanía y Ética) obtienen unos resultados por encima de la media del grupo y también de la general.

Este es el grupo con mayor número de personajes. Este rasgo, como pasa también con el grupo de Lenguas, le confiere una gran capacidad para dar a conocer los referentes culturales, en este caso musicales y artísticos y también, a través de la Historia, los históricos y sociales. Asimismo, la selección de estos referentes transmiten los modelos de identificación individual y social que entendemos como propios, con los que se construye una determinada imagen de mundo, una memoria colectiva y también un orden social y simbólico. Todo ello, tanto la transmisión del canon artístico y musical, como los referentes históricos y los patrones sociales, dota de una especial importancia a este grupo.

La Historia, dentro de las Ciencias Sociales, es especialmente significativa por lo que tiene de relato de la memoria colectiva y cultural común. Así que se estudiará en el apartado 7.2.1, más detalladamente, la presencia de las mujeres en ella, según consta en los manuales.

En la Tabla 7.1 encontramos los resultados generales del grupo. El grupo de Humani-

Tabla 7.1: Datos generales del grupo de Humanidades. Evolución por cursos y materias. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia (\mathcal{P}_p) y de relevancia (\mathcal{P}_a).

PERSONAJES y APARICIONES	Totales			1° ESO			2° ESO			3° ESO			4° ESO			
	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Humanidades	p	2.419	285	10,5	419	26	5,8	721	88	10,9	405	34	7,7	1.405	159	10,2
	a	6.985	513	6,8	811	35	4,1	1.743	165	8,6	716	38	5	3.715	275	6,9
	CR	2,9	1,8	1,6	1,9	1,3	1,4	2,4	1,9	1,3	1,8	1,1	1,6	2,6	1,7	1,5
CC Sociales	p	1.538	104	6,3	243	10	4	445	33	6,9	60	7	10,4	910	59	6,1
	a	3.975	207	4,9	502	18	3,5	1.119	74	6,2	71	8	10,1	2.283	107	4,5
	CR	2,6	2,0	1,3	2,1	1,8	1,1	2,5	2,2	1,1	1,2	1,1	1,0	2,5	1,8	1,4
Educ. Plástica	p	343	32	8,5	146	12	7,6				211	16	7,0	90	5	5,3
	a	754	36	4,6	273	13	4,5				376	18	4,6	105	5	4,5
	CR	2,2	1,1	2,0	1,9	1,1	1,7				1,8	1,1	1,6	1,2	1,0	1,2
Música	p	362	44	10,8				179	21	10,5	92	6	6,1	194	20	9,3
	a	988	65	6,2				400	30	7,0	206	7	3,3	382	28	6,8
	CR	2,7	1,5	1,8				2,2	1,4	1,6	2,2	1,2	1,9	2,0	1,4	1,4
Educ. Ético-Cívica	p	288	74	20,4										288	74	20,4
	a	887	123	12,2										887	123	12,2
	CR	3,1	1,7	1,9										3,1	1,7	1,9
Educ. Ciudadan.	p	96	27	22,0				96	27	22,0						
	a	205	52	20,2				205	52	20,2						
	CR	2,1	1,9	1,1				2,1	1,9	1,1						
Educ. Física	p	138	27	16,4	36	4	10,0	19	9	32,1	53	5	8,6	51	12	19,0
	a	176	30	14,6	36	4	10,0	19	9	32,1	63	5	7,4	58	12	17,1
	CR	1,3	1,1	1,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2	1,0	1,2	1,1	1,0	1,1

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

dades, el más numeroso de todos, reúne a 2.419 hombres y 285 mujeres que representan un 10 % del total de personajes del grupo. Dichas mujeres aparecen en los textos en un 7 % de ocasiones, que se corresponde con las 513 menciones a mujeres que hay en los manuales, frente a las 6.985 que tienen los hombres. En el caso de este grupo, las cifras absolutas muestran una enorme brecha entre la representación de mujeres y hombres en los textos. Ambas cifras, las de presencia (\mathcal{P}_p) y las de apariciones (\mathcal{P}_a), se encuentran por debajo de la media general de la etapa.

La evolución de los cursos indica, una vez más, una pérdida de representatividad femenina a medida que avanzan los cursos. Así, 3° y 4° ESO tienen unas cifras de apariciones femeninas (\mathcal{P}_a) del 5 % y 7 %, respectivamente. Mientras que para 1° y 2° ESO estas cifras (\mathcal{P}_a) son del 4 % y 9 %, respectivamente. Sin embargo, este contraste entre las dos etapas, en el presente grupo, se encuentra más difuminado, además de tener la

particularidad de que el nivel que tiene la menor representación femenina es 1º ESO.

El cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$: 1,6) nos indica que, en términos generales, los hombres aparecen un 60 % más de veces que las mujeres. La evolución de este cociente de recurrencia a lo largo de los cursos muestra, como es previsible, una mayor repercusión de los hombres en la segunda etapa. De esta manera, en 1º y 2º ESO ellos aparecen un 40 % y un 30 % más, respectivamente, mientras que en 3º y 4º aparecen un 60 % y un 50 % más. No obstante, hay materias particulares que presentan un cociente de recurrencia muy elevado, como Plástica ($\mathbf{CR}_{h/m}$: 2), donde ellos aparecen el doble de veces que ellas; Educación Ético-Cívica, donde ellos aparecen un 90 % más de ocasiones, o Música, lo hacen un 80 % más. Bastante más parejo es el coeficiente de recurrencia en Ciencias Sociales ($\mathbf{CR}_{h/m}$: 1,3). Sin embargo, la perspectiva para esa recurrencia más próxima entre hombres y mujeres nos la proporcionan las cifras absolutas, que muestran una presencia femenina bajísima. En esa línea, Educación Física y Ciudadanía tienen también un cociente de recurrencia menos contrastado, acorde a sus cifras de representación femenina, más elevadas.

Parte de la información que se añade en el análisis de las asignaturas son los listados onomásticos de las mujeres presentes y de las *especialistas*, cuyo objetivo es rastrear la huella de las aportaciones femeninas presentes en los contenidos de cada asignatura. Para determinar quiénes eran las *especialistas* de cada una de ellas se han establecido dos criterios, según el propósito de cada asignatura. Así, para Música y Plástica se ha considerado como *especialistas* a las músicas y artistas, ya que nos interesa saber quiénes de ellas forman parte del canon artístico o musical y cuánta obra se conoce de ellas. Sin embargo, tanto en Ciudadanía, como en Ética y Educación Física se han analizado todas las mujeres —convertidas en *referentes disciplinares*— buscando, en este caso, la variedad y cantidad de modelos femeninos que presentan esos contenidos. De Ciencias Sociales, en el presente grupo, se analizará por separado 3º ESO, cuyos contenidos corresponden a Geografía, del resto de cursos, cuyos contenidos forman parte la Historia.

La presencia de obras de autoría femenina en este grupo es escasa¹, sobre todo considerando la importancia que para el canon cultural tienen Música y Plástica. Los casos de Plástica y, sobre todo, Música muestran con claridad otra carencia añadida a la ya conocida y pertinaz falta de mujeres: la ausencia de sus obras, de su producción. En el caso de la Música, no aparece ninguna obra de entre todas las producciones de la tradición musical femenina. Cuando la ausencia es tan notoria y afecta tanto a las mujeres como a sus producciones, no es difícil darse cuenta que se induce a pensar que esta tradición musical no debe existir: ni las mujeres músicas ni sus contribuciones, o que si existe alguna participación, esta no es en absoluto relevante.

Si estos datos los contrastamos con la continuada y nutrida producción musical y artística femenina, encontramos aquí otra de las grandes carencias del temario. Mucho más palmaria que en literatura, donde el número de obras es mayor. La evidencia de la falta de obras femeninas es indicativa de la ocultación de sus logros y aportaciones

¹El listado de obras se puede consultar en <http://mujeresenlaeso.uv.es>.

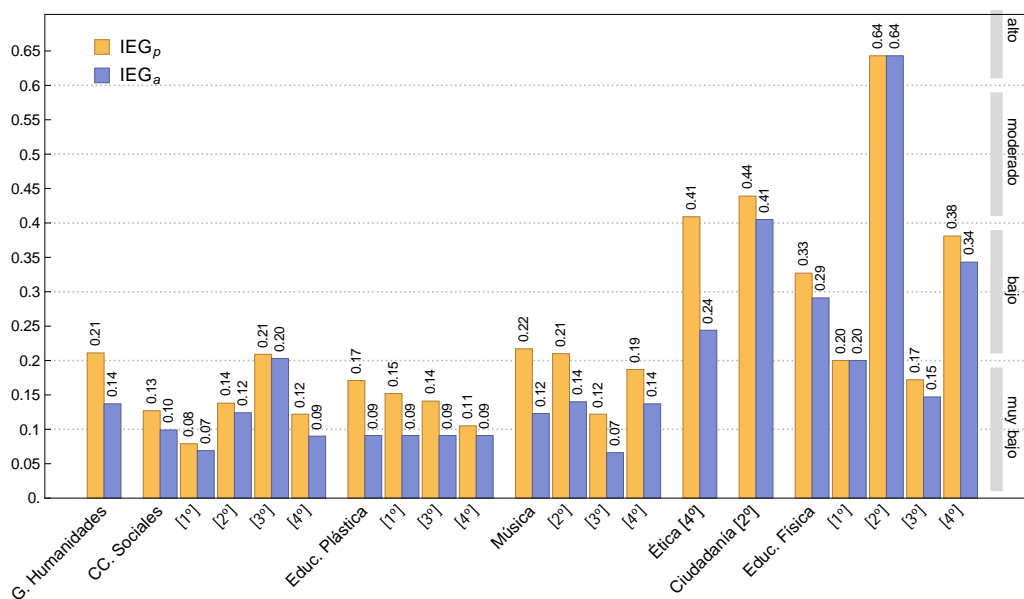


Figura 7.1: Índice de Equitatividad de Género de personajes (\mathbf{IEG}_p) y de apariciones (\mathbf{IEG}_a) en el grupo de Humanidades. Resultados generales del grupo y de las materias y evolución por cursos.

culturales.

La Figura 7.1 nos muestra el Índice de Equitatividad de Género de cada una de las materias del grupo. El Índice de Equitatividad recorre, como el del grupo de Lenguas, un rango más amplio de valores que en Ciencias y Tecnologías. De todas formas, el \mathbf{IEG}_a general, *muy bajo* (0,14), marca la tónica que siguen los resultados del grupo. Se distingue rápidamente los dos subgrupos diferenciados. De un lado, Ciencias Sociales, Música y Plástica, todas ellas con perspectiva histórica y todas ellas con valores del Índice en el tramo *muy bajo*. De otro lado, Ciudadanía, Ética y Educación Física, con un \mathbf{IEG} superior, en el tramo *bajo*. Ninguno de los resultados globales de las materias alcanza el tramo *moderado*:

- El mejor resultado, como materia, lo detenta Ciudadanía, con ambos valores de \mathbf{IEG} en el límite entre el tramo *bajo* (\mathbf{IEG}_a) y *moderado* (\mathbf{IEG}_p) y que, junto con Inglés y Francés, tiene los valores menos negativos de la etapa. Aunque su peso relativo como materia, al darse en un único curso, es notoriamente menor.
- El peor resultado, y esto es muy significativo, lo tiene Ciencias Sociales, aunque Plástica tiene un \mathbf{IEG}_a por debajo de 0,1, en este caso inferior al de Sociales.

Así pues, valorando las materias por tramos, y siguiendo el \mathbf{IEG}_a , encontramos que todas ellas se hallan en el tramo *bajo* o *muy bajo*:

- Con **IEG bajo** se encuentran Educación Física, Ética y Ciudadanía (aunque estas dos últimas alcanzan, en presencia de personajes, un **IEG moderado**)
- En el **IEG muy bajo** se encuentran Ciencias Sociales, Plástica y Música, aunque esta última tiene el **IEG_p** en el tramo *bajo*.

Respecto a las asignaturas concretas encontramos lo siguiente:

- La que presenta mejores cifras de **IEG** es 2º ESO de Educación Física, con ambos valores en el tramo *alto*, lo que significa una equitatividad normalizada.
- Las que presentan peores cifras son Música de 3º ESO (cuyos contenidos incluyen la historia de la música desde la Edad Media hasta el siglo XIX) y Ciencias Sociales de 1º ESO (donde se incluye el estudio de la Antigüedad). Ambas tienen su **IEG_a** —0,7— en el tramo inferior del valor *muy bajo*.

Situación del grupo. El grupo de Humanidades, con 2.704 personajes, es el más numeroso de todos, lo que le confiere una extraordinaria capacidad para proponer y transmitir modelos sociales e individuales. Las asignaturas de Historia, Música y Plástica son principales transmisoras de referentes culturales, ya que recogen los considerados elementos esenciales de la tradición artística y musical. Aparte de ser este uno de los objetivos de la etapa tal y como contempla la ley, reviste particular importancia porque conforma una determinada visión de mundo y un orden simbólico.

- El **IEG_a** del grupo, con un valor *muy bajo*, es indicador de la mala situación en la que se encuentra este grupo de importantes materias.
- Las materias con mejores resultados son Ciudadanía, Ética y, en menor medida, Educación Física.
- Los peores resultados corresponden a Ciencias Sociales, Música y Plástica, que tienen un **IEG muy bajo**. El hecho de que tres de las principales materias que proporcionan referentes culturales se hallen con un **IEG** tan bajo deja en evidencia el desajuste que existe a la hora de transmitir «referentes culturales básicos» y revela uno de los grandes déficits del presente sistema educativo.
- Las situación de Ciencias Sociales es un caso preocupante ya que, a pesar de su transcendencia a la hora de transmitir patrones sociales y crear memoria cultural e histórica, sus cifras y su **IEG** se encuentran entre los peores de todas las materias. Tanto el **IEG** de presencias como el de apariciones están en el tramo de *muy baja* equitatividad (por debajo de 0,2), pero es su **IEG_a** de apariciones —el **IEG** de referencia— el que se encuentra en valores por debajo de 0,1, acercándose a la franja de equitatividad *ínfima*. En el caso de esta materia, esta situación reviste una especial importancia, ya que pone en evidencia una situación notoriamente irregular en el relato de la historia. Una historia donde no hay mujeres. Estas ni cuentan ni intervienen. No dar a conocer apenas nada de su presencia histórica y

de sus aportaciones, a pesar de que ellas han sido siempre elementos sustanciales en la historia, dista mucho de proporcionar los referentes históricos y culturales adecuados, tal y como marca la ley. Además, constituye una irregularidad en el conocimiento y el nivel de competencia de los propios profesores. Si situación es tan irregular que compromete fuertemente a la materia, casi al borde de la ilegalidad por difundir un discurso tan demostradamente distorsionado.

- En general, el subgrupo de Música, Plástica y Ciencias Sociales presenta algunas características comunes bastante representativas;
 - Encontramos una escasa presencia femenina en asignaturas donde, sin embargo, hay muchos personajes. Si a ello se le suma la baja cifra de *especialistas*, resulta patente la omisión de estas en el canon cultural y la falta de modelos para las jóvenes. No tenemos apenas información sobre las mujeres, ni como creadoras, ni en la historia. Todo ello causa una severa adulteración del relato cultural que es importante tener en cuenta.
 - Por último, la pronunciadísima y sistemática omisión de obras originales de autoría femenina en los manuales, sobre todo de artistas, músicas, pero también de pensadoras, activistas y otras mujeres de relevancia social, se convierte en uno de los principales elementos de ocultación de ese patrimonio, que acaba desvirtuando y empobreciendo nuestra tradición cultural.

En resumen, la ausencia de mujeres y la falta de modelos consecuencia de lo anterior, así como la carencia de sus obras originales, todos ellos elementos que amputan y distorsionan el relato cultural e histórico gravemente, constituyen las formas específicas que toma la dominancia masculina en este grupo para omitir el saber de las mujeres.

Líneas de actuación. Sería necesario en general y perentorio en el caso de Ciencias Sociales, Música y Plástica, incidir en los siguientes aspectos:

- La adecuación del relato de la historia, la música y el arte, a través de la incorporación de las categorías y periodización necesarias para visibilizar a las mujeres. En este relato se debe incluir en él los ámbitos y espacios donde se movieron, las actividades y dedicaciones que tuvieron y los logros que alcanzaron, para hacer visible el orden simbólico de donde parten e incorporarlo plenamente al relato común. Se debe partir, como ya sabemos, de la consideración de las mujeres como sujeto histórico. Dada sus características, la adecuación del relato histórico es especialmente difícil, y no se deben ahorrar esfuerzos en este trabajo.
- La inclusión, sobre todo en Música, Plástica e Historia, de las mujeres que están ausentes: artistas, músicas, creadoras y otras protagonistas, siempre dentro de las mismas coordenadas. Jamás deben aparecer como capítulo aparte o excepción. Todas ellas vivieron en unas circunstancias sociales y culturales que determinaron su creación o su participación social, aunque de forma diferenciada, y esta premisa

debe tenerla en cuenta cualquier relato que se haga tanto de la historia como del arte, la música, el pensamiento o la propia cultura.

- Por último, resulta esencial la incorporación en los textos de sus realizaciones: su obra, su música, sus obras de arte, sus libros, sus narraciones, sus bailes, etc., como elementos fundamentales para conocer sus voces y sus aportaciones.

Es esencial acometer estos cambios, especialmente en las materias de este grupo, para poder comenzar a restituir la memoria cultural de todos y todas.

7.2. Ciencias Sociales. Geografía e Historia

El análisis de Ciencias Sociales, a pesar de que ofrecemos los datos generales de la materia conjuntamente, lo realizaremos separando la Geografía y la Historia. Mientras la primera posee un enfoque más cercano a cualquier asignatura de Ciencias en su metodología y contenidos, la segunda, Historia, proporciona al alumnado, y por primera vez en la vida académica de forma sistemática, elementos esenciales que conforman el recorrido histórico y la memoria cultural que compartimos, así como los esquemas y patrones sociales que presenta este discurso histórico. De la misma manera, establece el eje desde donde se estructura y donde se incluye el conocimiento que se adquiere en el resto de materias. Las materias con perspectiva histórica (como Plástica, Música y Latín, pero sobre todo las literaturas) comparten este esquema que, con base en el relato de la historia que se ofrece, nos propone un modelo social, un orden simbólico (definido como una forma de estructurar el pensamiento) y un canon cultural que se generaliza a través de la educación obligatoria, aquella que forma a la totalidad de la ciudadanía.

Por todo ello, se ha decidido analizar la presencia de las mujeres en la historia en una sección aparte, donde podamos observar en cada una de las épocas cuál es su presencia, el peso que se les otorga y los modelos de mujer que aparecen.

En esta primera parte se examinarán los resultados generales de la materia, para centrarnos, acto seguido, en el análisis cualitativo de Geografía de 3º ESO —la única asignatura dentro de las Ciencias Sociales que no tiene contenidos históricos— y, después, en la Historia. Se han analizado 12 ejemplares de Ciencias Sociales correspondientes a los cuatro cursos de la ESO de las tres editoriales: SM, Santillana y Oxford. En la Tabla 7.2 tenemos los datos generales de la materia.

Ciencias Sociales es la asignatura que más personajes presenta de todas las de la etapa y es, junto a Castellano, la única que sobrepasa los mil personajes. Esta cantidad de personajes citados, que permite ilustrar cada época a partir de esas figuras seleccionadas, marcando así los referentes culturales y sociales esenciales, le proporciona, como ya hemos dicho, una enorme capacidad para proponer modelos de identificación individual y social y una visión de mundo. Sin embargo, en una asignatura de esta importancia, la representación femenina es ínfima: para 1.538 hombres encontramos 104 mujeres —un 6 %—, que aparecen en 207 ocasiones, lo que baja la representación femenina a un 5 %. Son cifras de presencia femenina meramente testimoniales. Un relato cuyos protagonistas son en un 95 % varones indica lo que es evidente: nos encontramos ante una historia de

Tabla 7.2: Datos generales de Ciencias Sociales. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}$).

PERSONAJES y APARICIONES	Totales			1° ESO			2° ESO			3° ESO			4° ESO			
	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Humanidades	p	2.419	285	10,5	419	26	5,8	721	88	10,9	405	34	7,7	1.405	159	10,2
	a	6.985	513	6,8	811	35	4,1	1.743	165	8,6	716	38	5	3.715	275	6,9
	CR	2,9	1,8	1,6	1,9	1,3	1,4	2,4	1,9	1,3	1,8	1,1	1,6	2,6	1,7	1,5
CC Sociales	p	1.538	104	6,3	243	10	4	445	33	6,9	60	7	10,4	910	59	6,1
	a	3.975	207	4,9	502	18	3,5	1.119	74	6,2	71	8	10,1	2.283	107	4,5
	CR	2,6	2,0	1,3	2,1	1,8	1,1	2,5	2,2	1,1	1,2	1,1	1,0	2,5	1,8	1,4

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

los hombres que excluye sistemáticamente a las mujeres, a las que atribuye un papel muy secundario.

Geografía, que se estudia en 3° ESO, es la asignatura con el porcentaje más alto de representación femenina de la materia —un 10 % de apariciones—, con más de tres puntos de diferencia con los otros cursos. Ahora bien, sus cifras absolutas de personajes son bajas: encontramos 7 mujeres por 60 hombres, lo que la convierte en la asignatura con menor número de personajes de esta materia. Su coeficiente de recurrencia femenino (\mathbf{CR}_m : 1,1) y masculino (\mathbf{CR}_h : 1,2) son muy parecidos —y también muy bajos—, comparándolos con los que presentan los otros 3 cursos. Su cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$: 1), que marca una similar recurrencia de ellos y ellas, así lo deja ver. Es decir, hay pocas mujeres, pero la presencia de personajes no es alta y además la recurrencia de ambos es escasa. Los personajes no son elementos esenciales de la asignatura.

La cantidad de personajes de 1°, 2° y 4° ESO es mucho mayor que la de 3° ESO, y el comportamiento de la recurrencia de estos es también diferente. Centrarse en el relato histórico marca la diferencia. A pesar de que el número de personajes aumenta mucho en estos tres cursos, el porcentaje de apariciones femeninas ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) desciende notoriamente: en 2° ESO aparecen en un 6 % de ocasiones (74 veces las mujeres por 1.119 ocasiones de los hombres), en 1° y 4° ESO aparecen, respectivamente, un 3 % y un 4 % de ocasiones —véase Tabla 7.2—. Dadas las altas cifras de personajes que ostentan dichos cursos, estos porcentajes resultan todavía más insignificantes.

El coeficiente de recurrencia (**CR**) de estos tres cursos tiene un comportamiento distinto al de Geografía de 3° ESO. Por un lado, aquellos coeficientes son más altos tanto en mujeres como en hombres (en 1°, las mujeres tienen una recurrencia de 1,8; en 2° ESO, de 2,2 y en 4°, de 1,8); es decir, las mujeres tienen mayor recurrencia que la que suelen tener en el resto de las asignaturas. Sin embargo, tal como indica el cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$), la recurrencia de los hombres es aún mayor (en 1° y 2° ESO los hombres aparecen un 10 % de veces más que las mujeres; $\mathbf{CR}_{h/m}$: 1,1 en los dos cursos)

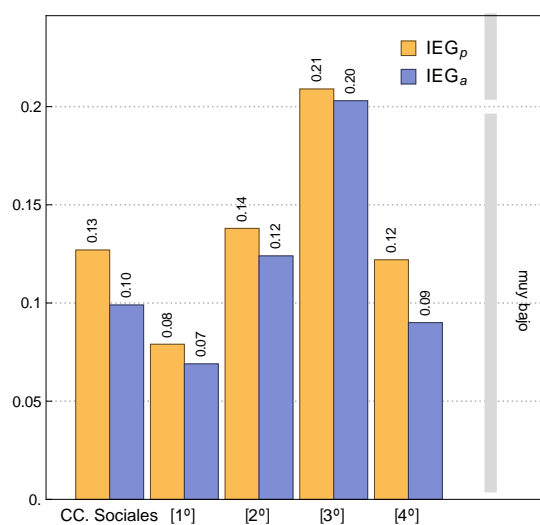


Figura 7.2: Índice de Equitatividad de Género de personajes (\mathbf{IEG}_p) y de apariciones (\mathbf{IEG}_a) en Ciencias Sociales. Datos totales de la materia y evolución por cursos.

y, además, aumenta en el último curso (en 4º ESO, aparecen un 40 % más de ocasiones; $\mathbf{CR}_{h/m}$: 1,4). Es en este último curso cuando se da historia contemporánea, lo que indica un creciente protagonismo de los hombres en el relato de la época contemporánea y, en consecuencia, la pérdida de representación femenina en el relato de una época tan reciente.

Los datos del \mathbf{IEG} de la materia, en la Figura 7.2, nos permiten saber cuál es su estado en relación con una representación equitativa.

Los valores del Índice que presenta esta importante materia muestran un estado de equitatividad muy deficiente, lo que evidencia una de las grandes carencias de toda la etapa educativa: la situación lamentable y preocupante en la que se encuentra el relato de la historia. Los valores medios de la materia, con ambos Índices en el tramo *muy bajo* y un \mathbf{IEG}_a de 0,10, en el subtramo inferior de esta franja, muestran una preocupante situación del conjunto de la materia. Salvo el \mathbf{IEG}_a de 3º ESO, que se encuentra en el límite a punto de alcanzar la equitatividad *baja* (lo cual es, igualmente, un resultado francamente malo), el resto de valores (el \mathbf{IEG}_a de 1º ESO, que está a punto de entrar en el valor de equitatividad *ínfima*, como el de 2º ESO y el de 4º ESO, este último también menor que 0,10) muestran una situación alarmante. No debería permitirse que la materia principal que alimenta y nutre nuestra memoria colectiva y nuestra actual visión de mundo tenga un índice de exclusión femenina tan alto. Resulta un falseamiento de la historia que se convierte en una tremenda carencia educativa, porque, por más que nos empeñemos, no se puede contar una historia sin mujeres.

Geografía

Para el análisis cualitativo de esta asignatura, que se imparte en 3º ESO y se ha estudiado aparte, hemos seleccionado las mujeres que aparecen. La presencia de las mujeres en Geografía, como ya sabemos, es baja: aparecen nombradas 7 (Tabla 7.2) y, de ellas, tan solo 4 *especialistas* en algún aspecto de la geografía: la profesora de Geografía de la UNED, María Teresa Rubio Benito; Blanca Tello; Adela Cortina, con aportaciones en el plano de la ética del consumo, y Ana González, con temas de inmigración. Además, como personajes no *especialistas* tenemos a 3: un personaje histórico, Isabel II de Borbón; una filántropa, Melinda Gates y una cantante, Alaska. Todas, menos Isabel II, pertenecen al siglo XX.

A pesar del escaso número de mujeres, son citadas, sin embargo, tres obras:

Ética del consumo de Adela Cortina; *Geografía humana. Sociedad, economía y territorio* de María Teresa Rubio Benito y *Guía física de España. Los lagos* de Blanca Tello.

7.2.1. La presencia de las mujeres en Historia

El relato de la historia es el que proporciona, junto con la literatura y en mayor medida que cualquier otra disciplina, los referentes sociales y culturales en los que nos enmarcamos y aquellos que nos sirven para establecer un orden simbólico. Es el que nos presenta los hechos y los protagonistas considerados relevantes en nuestro pasado y nuestro presente; el que señala los temas o enfoques de interés y los criterios de calidad o importancia; el que establece la genealogía y los modelos sociales que nos sirven para la identificación no solo social, sino individual. Reconocemos estos modelos en aquellos protagonistas a los que se les otorga mayor prestigio social y mayor importancia cultural, aquellos que, según ese relato, han conformado las bases de la sociedad. Importancia que les es concedida por el hecho de ser mencionados en el relato histórico, puesto que les hace aparecer como los elementos sustanciales de ese tiempo, aquellos que lo han construido, tanto sea en ciencia, como en arte, música o literatura, en avances tecnológicos o en ejercicio de poder. Y reconocemos los criterios de validez y el enfoque en los hechos seleccionados en el relato y la forma de contarlos. Además, la historia tiene la virtud de reforzar la repercusión de aquellas y aquellos individuos a los que cita y que, a su vez, son mencionados en otras asignaturas, como científicos, artistas, escritores, puesto que los sitúa dentro de una estructura social y un tiempo determinado. Y esto les proporciona una mayor ligazón con otros individuos de la época y fundamenta su importancia. Así es como se recibe el discurso histórico por parte del alumnado.

Por ello, el análisis más detallado de la presencia de las mujeres en la historia tiene como objetivo comprobar cuál es su peso en el relato histórico, es decir, cuántas y quiénes de ellas han sido mencionadas en cada época, cuál era su estatus y cuánta es su relevancia en la visión de mundo que la asignatura proporciona. Para analizar el relato de la historia, hemos delimitado aquellos cursos y bloques temáticos específicos donde se desarrolla este relato. Así, de los cuatro cursos de Ciencias Sociales, hemos seleccionado aquellos en los

Tabla 7.3: Presencias y apariciones en los bloques de Historia de 1º, 2º y 4º ESO.

1º, 2º y 4º ESO	Totales	Hombres	Mujeres	% Mujeres
Personajes	1.552	1.456	96	6,2 %
Apariciones	4.034	3.840	194	4,8 %

que se imparte Historia, es decir, 1º, 2º y 4º ESO. Y dentro de ellos, los siguientes bloques específicos:

- 1º ESO: Prehistoria y Antigüedad (hasta el siglo V) [B3. *Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Edad Antigua*].
- 2º ESO: Edad Media y Edad Moderna (del siglo V al siglo XVIII) [B3. *Las sociedades preindustriales: Edad Media y Edad Moderna*].
- 4º ESO: Edad Contemporánea (siglo XIX y XX) [B2. *Bases históricas de la sociedad actual* y B3. *El mundo actual*].

Sobre estos cursos y bloques temáticos² reposa esencialmente el estudio de cada periodo histórico, de los conflictos sociales y movimientos culturales que aparecen y, por tanto, de la perspectiva y la visión de mundo que, de cada tiempo, se presenta al alumnado de la ESO. De ellos, se han seleccionado todos los personajes, mujeres y hombres, y a continuación se han distribuido por épocas, de tal manera que podamos comprobar el número de personajes de cada época y contrastar las cifras de mujeres y hombres. Más adelante, dentro del análisis cualitativo, se proporcionan los nombres de las mujeres que aparecen en cada época. Los datos numéricos que presenta el total de estos bloques temáticos quedan reflejados en la Tabla 7.3.

Los porcentajes de apariciones femeninas (5 %) y personajes (6 %) son similares a los que presenta el global de la materia (véase Tabla 7.2). Así, de entre las más de cuatro mil menciones a personajes en el relato histórico, solo encontramos 194 menciones femeninas: las mujeres aparecen en un 5 % de las ocasiones. El 95 % de personajes referenciados son varones, quienes ostentan el protagonismo absoluto del relato. El *Índice de Equitatividad* de la apariciones —**IEG_a**— de estos bloques de historia se encuentra en el tramo *ínfimo* de la escala (0,5), lo que pone en evidencia, en una asignatura tan esencial como Historia, el desastroso estado en el que se encuentra.

Al presentar las gráficas, hemos separado las diferentes épocas dentro de cada periodo histórico, para así tener una idea más aproximada de cada una. Las épocas no son equivalentes —las primeras, hasta el siglo XV, abarcan periodos mucho más extensos de tiempo—, pero hemos preferido seguir el planteamiento de los libros de texto. Así, siguiendo los temas de los manuales, hemos establecido las siguientes épocas:

Antigüedad: Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma. Edad Media: Alta Edad Media (del V al X) y Baja Edad Media (del XI al XIV). A partir de aquí, por siglos: XV, XVI, XVII, XVIII, XIX y XX.

²Se puede consultar los bloques temáticos correspondientes a estas asignaturas en el anexo I.

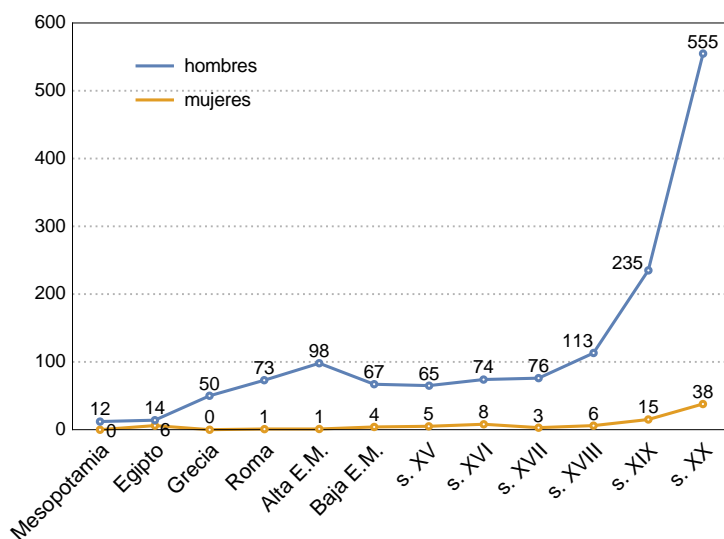


Figura 7.3: Personajes de los bloques de historia, separados por sexos y por épocas históricas.

Con ello haremos dos gráficas. La primera —Figura 7.3— presenta los números absolutos de mujeres y hombres distribuidos por época. La segunda —Figura 7.4— ofrece el porcentaje de presencia femenina por época. Con esta última podemos observar tanto la relevancia que se les concede en cada periodo, como la evolución de su peso relativo a lo largo del tiempo.

Tal y como refleja la gráfica, el número de personajes masculinos y femeninos tiende a crecer, aunque irregularmente, a lo largo de los diferentes periodos históricos —algo que parece lógico— hasta llegar, a partir del siglo XVIII, a un crecimiento próximo a lo exponencial. Ahora bien, la diferencia entre las curvas de presencia femenina y masculina es muy notoria. Las cifras de unos y otras muestran que su presencia como agentes en cada época es radicalmente distinta: unos son los protagonistas y las otras, apenas elementos secundarios. A partir de estos datos, no se puede saber nada de ellas en ninguna época.

Como podemos observar, las cifras absolutas de representación femenina son muy bajas en todas las épocas, incluyendo el siglo XX. Destaca la tremenda ausencia de mujeres en la Antigüedad clásica: ni Grecia ni Roma (salvo una) tienen representantes femeninas, cuando por el contrario encontramos un número considerable de representantes masculinos para ilustrar la época (123 hombres de toda condición entre Grecia y Roma). La representación femenina no mejora mucho a lo largo de la historia. Las cifras, aunque van aumentando, son meramente testimoniales en todas las épocas. Sobre todo, en contraste con la cantidad de hombres que se proponen como ejemplos ilustrativos de cada una de ellas. Incluso en el siglo XX encontramos solo 38 mujeres por 555 hombres.

Los datos muestran que la insignificancia histórica de las mujeres en el relato de las Ciencias Sociales es abrumadora y resultan una de las evidencias más concluyentes de la exclusión de las mujeres de los contenidos educativos.

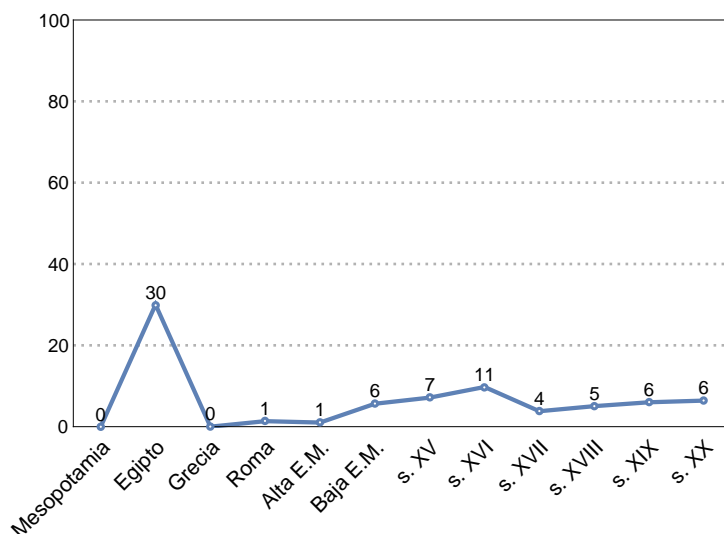


Figura 7.4: Porcentaje de mujeres por épocas históricas.

Las cifras porcentuales de representación femenina a lo largo de la historia dejan en evidencia datos significativos y controvertidos, entre los que destaca la curva decreciente de presencia relativa de mujeres desde el siglo XVI hasta el periodo actual y el fuerte contraste con el antiguo Egipto. Algunos de los datos que observamos en estas gráficas son los siguientes:

- Especialmente desastrosos resultan los datos relativos a las mujeres en los siglos XIX y XX (6 %), ya que en estos siglos no solo no aumenta su presencia relativa, sino que incluso es menor que en el siglo XV, XVI y, por supuesto, que en el antiguo Egipto. La curva decreciente de presencia femenina desde el siglo XVI hasta el XX —con la estabilización en un 6 % de presencia en los siglos XIX y XX, un porcentaje alejado del 11 % que ostenta el siglo XVI— pone en evidencia la pérdida de su —ya escasa— repercusión en el relato histórico. Esta curva decreciente de representación femenina en los últimos siglos muestra algo asombroso: la pérdida de protagonismo de las mujeres en el relato de la Contemporaneidad. Es la prueba de que ellas siguen teniendo un lugar completamente secundario no solo en periodos anteriores, sino en el relato de la historia reciente, del presente. Un hecho paradójico si, tal y como proclama el discurso oficial —presente incluso en la normativa—, hubiera un verdadero interés en el reconocimiento social y cultural de las mujeres. Puesto que de estas épocas más recientes tenemos datos más asequibles, todo apuntaría a que esto se tradujera en una mayor presencia de mujeres en el relato de la Contemporaneidad. Algo que está lejos de ocurrir.
- Uno de los aspectos destacables es que Egipto, con un 30 % de presencia femenina, aparece como la época que presenta un relato histórico más equitativamente representado, mucho más que lo hace la Contemporaneidad. Seguramente no sean

ajenos a ello la pujanza de los estudios arqueológicos en Egipto, que en las últimas décadas han sacado a la luz figuras femeninas muy importantes.

- Las mujeres desaparecen del relato de la historia en la Antigüedad clásica. El brusco descenso que existe de la presencia femenina entre Egipto y después Grecia y Roma así parece indicarlo, reafirmando las tesis de Mercedes Madrid (1999) o Claude Mosse (1990), entre otros. Situación que corroboran los datos ya presentados de Latín³, con la escasísima presencia de mujeres que exhiben. Este periodo se encuentra profusamente ilustrado por muchos hombres representantes del pensamiento, la política, la guerra, la música, la ciencia, la literatura o el arte. Son ellos los que ostentan claramente el protagonismo social, puesto en relieve con todo un amplio abanico de modelos que constituyen un núcleo fundacional. Sin embargo, nada sabemos de la variedad y tipo de mujeres ni de sus aportaciones, ya que no queda constancia de ellas en los textos.

Análisis cualitativo

El análisis cualitativo lo realizaremos a partir del nombre de las mujeres presentes en cada época y las agrupaciones por dedicación. Las hemos desagregado entre el *ámbito histórico* y el *ámbito cultural*. En el primero situamos las figuras de valor intrínsecamente histórico, como puedan ser mujeres gobernantes, las relacionadas con el poder o activistas políticas o sociales. En el segundo, las que pertenezcan a movimientos claramente culturales. En caso de duda, optamos por seguir el ámbito en el que aparece en el manual de referencia.

Esta separación permite observar no solo las figuras históricas que aparecen, sino también las figuras del ámbito cultural. Así, podemos saber cuántas escritoras, pintoras y artistas, músicas o científicas e innovadoras técnicas son citadas y qué tipo de referentes culturales femeninos se establecen, cuál es la huella de esa cultura de autoría femenina de la que queda constancia en los manuales de historia. Encontramos las siguientes mujeres:

Antigüedad (6):⁴

Mesopotamia (0): ninguna mujer.

Antiguo Egipto (5): Hatshepsut (faraón); Nefertari; Nefertiti (reina); Nofret (princesa egipcia) y Cleopatra.

Grecia (0): ninguna mujer.

Roma (1): Livia (madre de Tiberio).

Edad Media (5):

Alta Edad Media (s. V al X) (1): Teodora (emperatriz de Bizancio).

³Véase el apartado 6.2 Latín.

⁴Las otras dos mujeres que aparecen en 1º ESO son María Sanz de Sautuola (la niña que descubrió las cuevas de Altamira) y una tal Úrsula, que no corresponden a la época.

Baja Edad Media (s. X al XIV) (4): Petronila (princesa de Aragón); doña Jimena; doña Urraca y Juana de Arco.

Edad Moderna (16): ⁵

s. **XV (5):** Isabel I La Católica de Trastámara (reina de la Corona de Castilla); Juana la Beltraneja (princesa de Castilla); Margarita de Baviera; María (princesa de Castilla) y María de Borgoña (reina).

s. **XVI (8):**

Historia (7): Ana Bolena; Ana de Mendoza y de la Cerda (princesa de Éboli); Catalina de Aragón (reina de Inglaterra); Germana de Foix (virreina de Valencia); Isabel de Portugal (emperatriz); Isabel I Tudor (reina de Inglaterra) y Juana *La Loca* (reina de Castilla).

Cultura (1): Teresa de Cepeda y Ahumada (Santa Teresa de Jesús).

s. **XVII (3):** Ana de Austria (regente de Francia); María Teresa de Habsburgo (infanta de España) y Mariana de Austria.

s. **XVIII (6):**

Historia (4): Catalina II La Grande de Rusia; María Antonieta de Austria; María de Orange y Olympe de Gouges.

Cultura (2): Madame Geoffrin (tertuliana) y Mary Wollstonecraft.

Edad Contemporánea (53):

s. **XIX (15):**

Historia (11): Emmeline Pankhurst; Infanta Carlota Joaquina; Isabel II de Borbón (reina de España); María Cristina de Borbón; Susan B. Anthony; Sarah Gooder; Mariana Pineda; M^a Cristina de Borbón; M^a Cristina de Habsburgo; Paulina Bonaparte y Victoria I.

Cultura (4): Concepción Arenal; Emilia Pardo Bazán; Mary W. Shelley y Rosalía de Castro (escritoras).

s. **XX (38):**

Historia (16): Jiang Qing; Angela Merkel; Angelita Gabaldán Huguet; Christabel Pankhurst; Clara Campoamor; Dolores Ibárruri *La Pasionaria*; Ethel Rosenberg; Eva Duarte; Indira Gandhi; Manuela del Arco Palacio; Margaret Thatcher; Petra Kelly; Pilar Primo de Rivera; Rosa Parks; Rosa Luxemburgo y Victoria Kent.

⁵Otras figuras históricas que aparecen mencionadas, pero que no pertenecen a esas épocas, son Isabel II de Borbón y María de Nazareth La Virgen. La Gioconda también es un personaje histórico que se menciona, pero simplemente es la modelo del famoso cuadro de Da Vinci. Además, encontramos tres santas que son mencionadas porque dan nombre a tres iglesias importantes: Santa Catalina, Santa Madalena y Santa Sofía, pero que no tienen referencias a los personajes en sí. También hay 3 escritoras de las que aparece un fragmento de texto en algún tema para ilustrar o explicar alguna cuestión determinada: Anne Sefriqui, Carlota Pérez-Reverte y María Azcárate Luxán. Con ellas damos cuenta de todas las mujeres que son nombradas en este bloque de Edad Media y Edad Moderna en 2º ESO.

Cultura (22):

ESCRITORAS (5): Ana María Matute; Carmen Laforet; Hannah Arendt; Michelle Perrot (historiadora) y Simone de Beauvoir.

CANTANTES (8): Madonna; Alaska; Aretha Franklin; Betty Garret (cantante y bailarina); Billie Holiday; Donna Summer; Josephine Baker y Montserrat Caballé.

ACTRICES Y DIRECTORAS (3): Lauren Bacall; Leni Riefenstahl (directora de cine) y Tiba Willner (actriz).

ARTISTAS (3): Jeanne-Claude; Alison Smithson (arquitecta) y Ouka Lele (fotógrafa).

CIENTÍFICAS (2): Marie Curie y Valentina Tereshkova (cosmonauta).

DEPORTISTAS (1): Lili Álvarez.

Los nombres que obtenemos no hacen más que mostrarnos el vacío. Una sola mujer entre Grecia y Roma nos deja un periodo clásico sin rastro de mujeres, desprovistas de protagonismo social y cultural. Hasta el siglo XVIII, salvo Teresa de Ávila, no encontramos *ni una sola* mujer que sea un referente cultural, y más allá del siglo XVIII; apenas encontramos ni huella de figuras culturales, ni variedad de modelos hasta el siglo XX.

Mesopotamia: No presenta ningún personaje femenino; sin embargo, existen mujeres destacadas como EnHeduAnna y las perfumistas asirias que describieron por vez primera los procesos de destilación y evaporización (Alic, 1991, 35).

Egipto: Aparecen 6 mujeres de 14 personajes. De lejos, el porcentaje más alto de presencia femenina que presenta la historia (30 %), ningún periodo histórico vuelve a alcanzar esa cifra. Siempre es menor. El porcentaje siguiente es un 11 % de presencia, en el siglo XVI. El hecho de que la egiptología sea un campo tan activo ha conseguido en los últimos años hallazgos como sacar a luz la existencia de la faraón Hathsepsut y demostrar la importancia de muchas esposas reales.

Grecia: No aparece ni una sola mujer entre los 50 hombres que, con gran variedad de modelos, se han nombrado como referencia. La visión de esta época, que resulta fundamental en la gestación de nuestra cultura, nos transmite con claridad quiénes son considerados los protagonistas, los que han hecho cosas que «merecen ser contadas». Estos son únicamente los varones, entre los que encontramos políticos, escritores, científicos, artistas, filósofos... y ni una mujer, ni siquiera aparece Safo de Lesbos. No sabemos absolutamente nada de las mujeres griegas. Ni una sola es mencionada para, al menos, tener un ejemplo, un modelo.

En Grecia debería haberse nombrado como modelos a figuras tan relevantes en distintos campos como Safo de Lesbos, en lírica, de imborrable huella en la posteridad —aunque ahí también encontramos a Corina y otras líricas de las que apenas quedan fragmentos de sus obras, pero sí de sus noticias—; en el terreno político a Aspasia de

Mileto, admirada por Sócrates, que tenía una escuela de oratoria y fue compañera de Pericles; Artemisia de Halicarnaso, tirana caria al mando de sus tropas en la batalla de Salamina, o Telesilla de Argos, defensora de su ciudad, entre otras. En astronomía, las llamadas brujas de Tesalia, con Aglaonice a la cabeza, que parece haber recogido el conocimiento astronómico de los caldeos, capaces de predecir eclipses lunares; en matemáticas destacan las 27 pitagóricas, con Teano y sus hijas, de las que han quedado textos y la huella de sus trabajos; en medicina, Agnodice de Atenas; en arte, Yaya de Sísifo, Marsia o la retratista Olimpia, a quienes cita Plutarco con reconocimiento; en filosofía, está Hiparquia la cínica, Areté de Cirene o la propia Aspasia; en ciencias, en época ya tardía pero dentro de la tradición griega, Hipatia de Alejandría y María la Judía, alquimista que incluyó definitivamente el cristal en el laboratorio y se le recuerda por el «baño María». Ellas y otras muchas conforman una imagen de la época muy diversificada para las mujeres de la que no encontramos noticias.

Es en este periodo cuando se empieza a gestar la ausencia de las mujeres en el relato de la historia. Como muchos autores y autoras han visto (son algunos [Mercedes Madrid, 1999](#); [Claude Mosse, 1990](#) o [Rivera Garreta, 1994](#)), desde Grecia arranca una tradición de exclusión y misoginia que tiene efectos en la posteridad y, de hecho, los datos del análisis indican que esta exclusión sigue existiendo.

Roma: Presenta el mismo panorama que Grecia. Aumenta el número de varones citados (73), con un amplio muestrario de modelos masculinos en todos los ámbitos de la cultura y la sociedad, lo que indica la importancia del periodo. Al mismo tiempo que, con la única mención de Livia y en una posición muy secundaria, asienta, extiende y normaliza la ocultación de las mujeres que comienza en Grecia. Sin embargo, tal y como ocurría en la época anterior, en esta época encontramos numerosas mujeres que han hecho aportaciones en distintos campos, algunos de cuyos nombres queremos mencionar. Existe una tradición de grandes patricias romanas que han gestionado el poder como Cornelia, Octavia, etc., y que ha dado oradoras como Hortensia, escritoras, como Sulpicia, o incluso *malditas* que se han saltado los límites del decoro y las reglas sociales como Clodia Lesbia, la amante de Catulo, o Mesalina. Destacan especialmente las grandes médicas, profesión reconocida a las mujeres en la Roma antigua y que cuenta, entre las más reputadas, con Elefantis, Metrodora, Aspasia y Cleopatra, escritoras de importantes tratados de medicina y ginecología ([Alic, 1991, 46–49](#)) que cimentaron las bases de la escuela médica salernitana, de donde, andando los siglos, saldría Trótula de Salerno y su gran obra, *Trotula Maior*. De toda esta tradición médica femenina, que alcanza cotas de reconocimiento considerable en Roma, no ha quedado rastro en los libros de texto.

Alta Edad Media (s. V al s. X): Aquí el contraste es aún más marcado, ya que solo se nombra a una mujer, la emperatriz Teodora, entre más de cien varones. A ellos se les cita no solo en relación con los reinos cristianos de la época, sino también en el periodo visigodo, andalusí o bizantino, y en muchos campos, como el político y social, pero también cultural y científico. La historia sigue presentándose sin mujeres, sin las importantes reinas visigodas Brunequilda o Fredegunda, sin mención de las influyentes

bizantinas, como Elena o Irene, la compositora Kassia o la historiadora Ana Comnena, y sin mención tampoco a las mujeres andalusíes, entre las que destacan poetas como Wallada, Ḥafṣa al-Rakūniyya o Nazhum ibn al-Qalāi. Entre las mujeres de los reinos cristianos, también encontramos a personajes cuya mención resulta indispensable, de las que tampoco se tienen noticias en los textos escolares.

Baja Edad Media: En esta época apenas aparecen más mujeres (4 frente a 67 hombres), aunque sin perder su estatus de excepcionalidad. Todas ellas pertenecen al ámbito político y son nombradas en su calidad de consortes, salvo la figura de Juana de Arco y, de alguna manera, doña Urraca. Sin embargo, esta época goza de una extraordinaria actividad femenina de la que no queda constancia. Tenemos las grandes abadesas como Hildegarda de Bingen, importante figura de la Edad Media, Hroswitha de Gandersheim u otras; encontramos a Trótula de Salerno de la escuela salernitana de medicina, que escribió el tratado de ginecología *Trotula Maior*, el libro más veces reproducido de toda la Edad Media y que, con el paso del tiempo, fue expoliado por autores varones de tal forma que, en el siglo XIX, hasta se llegó a poner en duda la autoría de esta. Sabemos también de las poetas del amor cortés, en el siglo XII, como la condesa de Dia u otras *trovaíritz*, así como reinas y figuras políticas tan influyentes como Leonor de Aquitania; artistas como la iluminadora del Beato de Gerona, Ende o Teresa Díeç, que realizó, entre otras obras, las pinturas murales de la iglesia de Santa Clara en Toro.

Antes de pasar a hacer un análisis por siglos, entre los referentes que ha presentado el relato de la historia hasta este momento —que comprende cerca de 4.000 años—, nos encontramos con un elevado número de varones —308— que copan todos los ámbitos de lo político, científico, artístico o humanístico. Son absolutos protagonistas de los hechos relevantes en todos los campos: el cultural, el social y el histórico. Estos 308 varones nos ofrecen los modelos de gobernante, científico, artista, escritor o figura socialmente relevante. Ellos configuran las referencias sociales que como sociedad compartimos. Junto a ellos, solo 8 mujeres, que no llegan al 3 % de representación, que se encuentran en una posición secundaria y excepcional, sin tradición ni genealogía, y que ni siquiera alcanzan la categoría de modelos —por la falta de información sobre ellas—, constituyen todas las referencias femeninas de esos milenios. No sabemos qué ha sido de ellas. Y lo que es más grave es que la Edad Moderna y Contemporánea no ofrecen mejor panorama.

Siglo XV: En este periodo, con el que se inicia la Edad Moderna de la cronología tradicional, el número de mujeres se eleva un poco: hay 5 entre 65 varones que ilustran la época (un 7 %). Todas consortes o parientes de reyes, salvo Isabel la Católica, que es la primera que aparece con valor propio. Sin embargo, la ocultación previa que han sufrido en el relato de las épocas anteriores, transmitidas sin referencias ni modelos femeninos, como fórmula para el debilitamiento de su posición social, sigue estando vigente en el Renacimiento, que presenta la misma tónica de excepcionalidad en la mención de las mujeres. Como observamos, no aparecen figuras culturales de la época: ni escritoras, ni artistas, ni músicas, ni comerciantes, ni científicas, ni siquiera místicas o religiosas, un

terreno donde las mujeres tuvieron una importante presencia en esa época. Más aún cuando en este siglo encontramos mujeres tan relevantes como Christine de Pizan, la autora de la *Cité des Dames*, con la que se inicia la «Querelle des femmes», un debate sobre el derecho a la educación y al saber de las mujeres, que se extenderá hasta el XVIII. Tampoco aparecen humanistas tan reconocidas como Luisa Sigea o Beatriz Galindo *la Latina*, preceptora de la reina católica y sus hijas, que destacaron en las cortes europeas por su cultura, como Catalina de Aragón, esposa de Enrique VIII; ni escritoras de la importancia de Teresa de Cartagena o las heterodoxas religiosas como María de Cazalla o las iluminadas. La vida cultural y, sobre todo, religiosa, de este siglo no puede explicarse sin ellas. De nuevo, un siglo con la tradición femenina truncada.

Siglo XVI: Este es el siglo que presenta la cifra mayor de mujeres (en números absolutos) hasta el XIX: 8 entre 74 hombres, un 11 %, el porcentaje más alto después del que presenta Egipto y que no se vuelve a repetir en toda la historia. En este siglo encontramos la primera figura que pertenece al mundo de la cultura: la religiosa y escritora Teresa de Ávila. Es la primera mujer fuera del ámbito del poder político que encontramos.

Siglo XVII: Incomprensiblemente, en este siglo, tan lleno de relevantes figuras femeninas en todos los ámbitos, estas vuelven a desaparecer hasta quedar solo 3 y ninguna representante del mundo de la cultura, presentando una época carente de modelos femeninos. No aparecen ni virreinas ni gobernadoras, en el ámbito del poder, pero tampoco religiosas ni escritoras ni músicas o pintoras, ni aventureras o piratas, ni profesoras, ni matemáticas, ni científicas. A pesar de que, como es de esperar, en la España de la época encontramos muy variados tipos de mujeres. Hallamos a las regentes y gobernadoras de Los Países Bajos, que fueron modélicas en su ejercicio de poder: entre ellas está María de Austria (viuda de Juan de Aragón y Castilla), Margarita de Austria (hermana de Carlos I) o la gobernadora Margarita de Parma, hija ilegítima de Carlos I, pero que tanto su tía-abuela como su tía tomaron bajo su tutela y formaron adecuadamente, de manera que desempeñó un elogiado papel como gobernadora de los Países Bajos en años turbulentos. También tenemos a las gobernadoras en América, entre las primeras María de Toledo y Rojas, virreina de la Española; Beatriz de la Cueva, en Guatemala o Isabel de Bobadilla, en Cuba; todas ellas ejercieron el poder de forma firme y diplomática. O la expedicionaria Beatriz Barreto, almiranta al frente de la tropa que atravesó el Pacífico buscando las islas Salomón, de las que era gobernadora. O la conocida Catalina de Erauso, la monja alférez, escapada de un convento y alistada al ejército. Una figura muy cercana al mencionado —este sí— capitán Jerónimo Contreras, aventurero y escritor; como Catalina, un tipo de personaje, la una y el otro, muy propio del Barroco, pero del que tenemos el modelo masculino y no el femenino.

Siglo XVIII: En este siglo, se recuperan dos figuras culturales, pero, como siempre, con un valor testimonial y secundario. En el ámbito político solo se mencionan tres mujeres, pero ni siquiera es citada M^a Teresa de Austria, una de las más conocidas y poderosas monarcas del siglo. En cultura aparece una tertuliana, Mme Geoffrin (no obstante, en los

manuales no hay mención al importante papel de las tertulianas en Francia dentro de la Ilustración y en la gestación de la Revolución francesa) y Mary Wollstonecraft. A pesar de la mención de esta última, no existe en los textos ninguna referencia a la «Querelle des femmes», ni aquí ni en los siglos anteriores, a pesar de que se trata del debate que planteó el derecho de las mujeres al saber y a la educación y que se extendió a lo largo de la Edad Moderna.

Siglo XIX: En este siglo, a pesar del escaso número de mujeres mencionadas tanto en política como en cultura, estas parecen ganar peso. Se siguen citando princesas y reinas consortes, pero aparecen ya sufragistas y activistas sociales nombradas por sus actividades, aunque como es habitual, su mención sigue siendo meramente anecdótica. No hay ninguna de ellas citadas con relación al abolicionismo, donde fueron tan activas, o a la lucha por los derechos de los animales, un frente aún más actual hoy en día. Nada dentro del movimiento obrero, ni Flora Tristán, ni Louise Michel y tampoco aparecen librepensadoras, revolucionarias u obreras.

El ámbito cultural, a pesar de la mención de 4 escritoras, está igualmente despoblado y las citas son anecdóticas. Esas 4 mujeres son las únicas referencias culturales de todo un siglo donde la participación de las mujeres se desbordó en todos los sentidos: escritoras, dramaturgas y poetas, pero también músicas, pintoras y escultoras, artesanas, bordadoras, científicas e inventoras, viajeras y muchas otras llenaron el siglo de contribuciones esenciales que no se presentan en los manuales.

Siglo XX: En el siglo XX es la primera vez que nos encontramos más mujeres en la cultura —22— que en la política —16—, aunque como hemos visto siguen siendo muy pocas, menciones puramente testimoniales. Ahora bien, las mujeres del ámbito político citadas, donde ya no aparecen ni reinas consortes ni princesas, son un grupo de políticas y activistas que han ejercido el poder directamente o han llevado a cabo iniciativas ellas mismas. Son, sin duda, referencias de más peso que en otros siglos.

En el aspecto cultural observamos que existe una mayor diversificación y encontramos más modelos que en otros siglos, aunque estos sigan siendo escasísimos, puesto que se reducen, escuetamente, a escritoras (5), artistas (3), científicas (2), deportistas (1) y cantantes (8) y actrices (3), una reducida muestra de modelos. Sin embargo, el grupo mayoritario es el de cantantes, y si juntamos estos dos últimos grupos —cantantes y actrices—, representan más del 50 % de todas las figuras culturales. Este dato no es baladí, puesto que su presencia en Historia las acaba convirtiendo en el referente más habitual y transversal de las asignaturas y siempre con un peso considerable que les proporciona un excesivo protagonismo como modelo femenino, a costa de otra variedad de modelos mayor y muy rica. Este es un buen ejemplo. Si el 50 % de las mujeres en el ámbito de la cultura del siglo XX, que solo tiene 22 representantes, son actrices y cantantes, resulta evidente que están sobrevaloradas como modelo. Un dato que se debería tener presente para procurar aumentar la variedad de modelos femeninos que presentamos.

Conclusiones

Del análisis de los datos de historia extraemos algunas importantes conclusiones. El hecho de encontrarnos con un relato histórico completamente dominado por los hombres —ellos aparecen en un 95 % de las ocasiones, como absolutos protagonistas de la historia— es la más clara demostración de la exclusión de las mujeres y la ocultación sistemática de sus logros y aportaciones en la historia, es decir, de la *falta de consideración de las mujeres como sujeto histórico*. Es también la evidencia de una discriminación que sigue totalmente vigente y la prueba palpable de la endeblez y la falta de coherencia del discurso histórico que sostenemos desde la educación secundaria obligatoria. Es asimismo la muestra de que la Educación Obligatoria es un instrumento de discriminación que favorece las desigualdades sociales y de sexo, en lugar de ser un instrumento que sirva para corregirlas y educar a ciudadanas y ciudadanos en valores de equidad, para que, resultando ambos igualmente legitimados, los haga capaces de vivir en una sociedad que reconozca el justo valor de todas y todos sus miembros.

- En primer lugar, *nos encontramos ante una historia de los hombres, no ante una historia de la humanidad*: las bajísimas cifras de presencia total de mujeres (5 %), y las que ofrece consecutiva y reiteradamente cada época, no solo en contraste con el número de varones, sino sobre todo en contraste con las numerosas contribuciones al desarrollo humano y social que a lo largo de la historia ellas han realizado, así lo indican. La insignificancia histórica de las mujeres a la que apuntan estos datos es abrumadora. Esta exclusión de las mujeres que se fragua en el relato de la historia resulta esencial para hacerlas desaparecer de la memoria colectiva y para determinar un orden simbólico donde ellas no cuentan. Y esto crea a todas luces un discurso histórico decididamente falseado que propicia que la historia que se estudia en la secundaria obligatoria refuerce una visión androcéntrica, excluyente y empobrecedora.
- Uno de los importantes aspectos que han puesto de manifiesto estos datos es *la pérdida de importancia de las mujeres en la narración de la Contemporaneidad*. Cuando nos acercamos a los siglos XIX y XX, ellas pierden peso en la historia. Su porcentaje de presencia es de un 6 % y no aumenta de forma perceptible del XIX al XX. Y este es un dato especialmente grave e inconcebible por lo que tiene de pérdida de protagonismo femenino en el relato de la actualidad: ellas siguen sin formar parte del relato de nuestra historia presente y de la construcción de nuestra memoria colectiva. Por eso, no deja de resultar una paradoja que una de las disciplinas que más ha aportado a la investigación sobre la historia de las mujeres sea la que sustente y transmita un relato tan fuertemente androcéntrico y con una exclusión de mujeres tan marcada. Que no se haya cambiado este discurso histórico a lo largo de los últimos años, con las nefastas implicaciones que tiene, tanto para ellos como para ellas, es una muestra de la fuerte implantación de un estéril androcentrismo en los contenidos de secundaria, que es preciso corregir.
- La reiterada *falta de referencias culturales e históricas femeninas* a lo largo de las

épocas y *la escasísima variedad de modelos de identificación para ellas* son otros de los aspectos importantes. No existen como sujeto histórico. No queda ninguna constancia del entramado cultural femenino de cada época. Aparecen algunas figuras relacionadas siempre con ambientes cortesanos (reinas o princesas de las que no se explica cómo han ejercido su poder), pero no hay otros modelos de mujeres a lo largo de la historia; únicamente en el siglo XX se muestra algo de variedad de modelos. De hecho, no se encuentran figuras culturales femeninas hasta el XVIII (exceptuando a Teresa de Ávila). Y a partir de ese siglo, su aparición como referencias culturales es nimia; puramente testimonial y anecdótica.

Sobre los modelos que se presentan como referentes, debemos destacar que en el siglo XX, un significativo 50 % de las mujeres relacionadas con el ámbito cultural son cantantes y actrices, un modelo de mujer sobrevalorado frente a científicas, artistas o escritoras entre muchos otros, a los que se les otorga menos relevancia. En consecuencia, no tenemos noticia de las mujeres en la historia: no sabemos cómo han ejercido el poder, cuál ha sido su participación en la forja de las ideas, los hábitos, la alimentación, el desarrollo social o artístico, cómo han gestionado la crianza, el cuidado familiar y doméstico, los partos; cómo han sido expedicionarias o viajado a tierras nuevas, cómo han llevado negocios o empresas o responsabilidades públicas, cómo han actuado frente a las leyes y cómo eran tratadas por ellas, cómo han hecho artesanía y arte y qué arte han hecho, o música o literatura, o incluso cómo han ido a la guerra, cómo se ha sido prostituta y a quiénes se ha denominado así, cómo se ha cuidado la salud de los otros, cómo han ejercido un oficio, a qué se han tenido que enfrentar, qué soluciones han dado a sus problemas, etc. No sabemos nada de esos tipos de mujer. Y esto sustrae referencias esenciales para entender el mundo actual y el pasado histórico.

- Esta historia queda desvirtuada a causa de los diversos mecanismos de discriminación que, ya definidos por [Joanna Russ \(1983\)](#) y explicados en el apartado 1.9, actúan sobre ella. Así pues, la ausencia de referencias femeninas (5 % de apariciones) se produce a causa de la *doble consideración de los contenidos y experiencias*, donde las experiencias referidas a los hombres son las que cuentan y las de las mujeres, no. Son las experiencias masculinas las que conforman el eje de un relato histórico que se postula como universal. Esta es una de las bases donde se asienta la *desautorización* sistemática que las mujeres padecen en el relato histórico académico.

Esta ausencia de mujeres se traduce, de un lado, en una *falta de modelos de identificación* para las estudiantes, a la vez que constituye una negación de precedentes demoleadora para las mujeres: niega explícitamente la existencia de una tradición histórica y cultural femenina. Es esta negación de precedentes la que conforma la *excepcionalidad* con la que aparecen las mujeres en el relato histórico. Alejadas de una tradición continuada que se desarrolle en el tiempo, cualquier mención a ellas apuntala el *carácter excepcional* con el que son nombradas. Por añadidura, algunas de las mencionadas sufren una *falsa catalogación*. Son consideradas como esposas

o familiares de personajes masculinos, cuando ellas mismas han ejercido el poder o cuentan con logros personales que se obvian, como es el caso de Teodora o Isabel de Portugal, por citar alguno de los muchos ejemplos presentes.

- Por último, y referido al sistema educativo, *no es concebible*, ajustándose a los criterios de rigor, *presentar un relato histórico masculino como el referente para hombres y mujeres*, cuando en él solo cuentan los hombres y no las mujeres. Ese relato histórico tan desvirtuado señala una severa carencia en los contenidos de historia de la ESO que, por sus nefastas implicaciones y por contravenir los objetivos y principios educativos más básicos, resulta un completo desatino.

Como vemos, aquellas tres formas por las que, según Espigado (2004, 115), las Ciencias Sociales perpetúan los roles sociales confirman el lamentable estado en el que se encuentra dicha materia:

- Con la divulgación de una determinada visión de mundo. En este caso, los datos obtenidos nos ofrecen una visión de mundo sin mujeres, donde ellas no tienen ni valor cultural ni reconocimiento social.
- Mediante la transmisión de valores. En esta sentido no pueden ser iguales los que aparecen como protagonistas de la historia y los hechos relevantes y las que no aparecen. Está claro que unos cuentan más que las otras.
- Al condicionarse su socialización. Desproverlas de su memoria del pasado condiciona su situación personal —carentes de una autoridad que debería estar anclada en el reconocimiento de su tradición— y restringe sus posibilidades de desarrollo social.

Así pues, la asignatura de Historia, tanto por su importancia como por su lamentable estado, necesita, con más urgencia si cabe que otras materias, revisar en profundidad todos sus contenidos. Pero es la materia de más difícil revisión y cuya reelaboración del discurso resulta más complicada. Se trata de transformar en profundidad la naturaleza del relato histórico, que debe guardar memoria de mujeres y hombres. Y eso afecta a muchos aspectos del relato, como la incorporación de la autoridad femenina, las categorías y periodización empleada, la perspectiva o la utilización de obra original de autoría femenina. Una tarea ardua, pero que no se puede aplazar por más tiempo. Encontrarnos en los manuales una historia de los hombres (no olvidemos el 95 % de hombres del relato), con pretensiones de ser universal, cuando deberíamos encontrar una historia de la humanidad, de mujeres y hombres, no solo es un desatino, sino un fraude cultural en toda regla.

7.3. Música

La asignatura de Música se imparte en tres niveles. En la primera etapa se alterna con Educación Plástica y Visual, de manera que en un curso (en este caso, 2º ESO) se da

Tabla 7.4: Datos generales de Música. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}$).

PERSONAJES y APARICIONES	Totales			1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO			
	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Humanidades	p	2.419	285	10,5	419	26	5,8	721	88	10,9	405	34	7,7	1.405	159	10,2
	a	6.985	513	6,8	811	35	4,1	1.743	165	8,6	716	38	5	3.715	275	6,9
	CR	2,9	1,8	1,6	1,9	1,3	1,4	2,4	1,9	1,3	1,8	1,1	1,6	2,6	1,7	1,5
Música	p	362	44	10,8				179	21	10,5	92	6	6,1	194	20	9,3
	a	988	65	6,2				400	30	7,0	206	7	3,3	382	28	6,8
	CR	2,7	1,5	1,8				2,2	1,4	1,6	2,2	1,2	1,9	2,0	1,4	1,4

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

Música y en el otro (1º ESO), Plástica, a criterio de la autonomía donde nos encontremos. En la segunda etapa (3º y 4º ESO) se imparte de forma obligatoria en 3º y como optativa de obligada oferta en 4º. Música de la primera etapa y la de 3º ESO la cursa todo el alumnado; la de 4º, solo aquellas y aquellos estudiantes que la elijan.

Editan libros de esta asignatura las editoriales SM y Santillana, no así Oxford. Hemos analizado 4 manuales: los libros de 2º ESO de Santillana y SM; el de 3º ESO de Santillana y el de 4º ESO de SM.

Esta asignatura recoge y transmite lo que entendemos como el canon musical, menciona a aquellos músicos y músicas que consideramos referencias imprescindibles y los géneros y composiciones que marcan nuestra concepción y tradición musical. Por eso, interesa comprobar qué músicas y compositoras y qué obras de autoría femenina forman parte del canon musical que presenta la asignatura.

En la Tabla 7.4 tenemos los datos generales de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$) y recurrencia ($\mathcal{P}\mathbf{a}_m$) de las mujeres y los hombres que se encuentran en los libros de texto de Música. Las cifras de música, con un 11 % de presencia (44 mujeres entre 362 varones), pero que solo aparecen en los textos en un 6 % de las ocasiones (65 veces para las 988 ocasiones que aparecen varones) muestran, por sí solas, la escasa presencia de mujeres en una disciplina donde, como ya hemos comprobado, ellas han participado activa y profusamente en todas las épocas.

Se puede observar también otro patrón recurrente: la presencia de mujeres es menor en la segunda etapa (el indicador de relevancia $\mathcal{P}\mathbf{a}_m$ es de 3 %, en 3º ESO y 7 %, en 4º ESO), que tiene una media menor que 2º ESO, con un 7 %. En 3º ESO, cuando se estudia la música con una perspectiva más histórica y en un tramo más amplio de tiempo (desde la Edad Media hasta el siglo XIX), es donde encontramos los peores resultados: tan solo son nombradas 6 mujeres (por 92 hombres) que aparecen en 7 ocasiones en los textos, mientras los hombres lo hacen en 206 ocasiones.

El cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$) también nos muestra una marcada preponderan-

cia de los hombres, puesto que estos aparecen en un 80 % más de las ocasiones a lo largo de los tres cursos de la materia. No obstante, volvemos a encontrar una recurrencia mayor en 3º ESO, donde ellos aparecen casi el doble (1,9) de veces que ellas: por cada vez que aparece una mujer, un hombre lo hace 1,9 veces. Este dato gana envergadura si tenemos en cuenta que tanto de 3º como de 4º ESO, solo se ha podido analizar un manual. Un menor marco de muestra implica una menor recurrencia y, de hecho, así lo vemos en 4º ESO, cuyo cociente de recurrencia ($CR_{h/m}$: 1,4) indica que ellos aparecen un 40 % más que ellas, la cifra más baja del cociente ($CR_{h/m}$) en las tres asignaturas. Sin embargo, en 3º ESO, y a pesar de tener un solo libro analizado, la recurrencia masculina, como acabamos de ver, es la más alta de todas, señalando, con ello, una marcada preponderancia de los varones, lo que acaba conformando una tradición musical exclusivamente masculina.

En el caso de Música, para realizar un análisis más detallado, hemos seleccionado las *especialistas* del listado total de mujeres (44 mujeres) que aparecen en la asignatura.⁶ Hemos denominado *especialistas* a todas aquellas que tienen que ver con la música (42 en total), puesto que el propósito es saber cuántas representantes del ámbito musical pertenecen a lo que se ha establecido como canon musical. Así pues, se han formado cinco grupos: las cantantes, las compositoras, las intérpretes, la directora (solo hay una) y las bailarinas. Para delimitar la pertenencia a estos grupos de las diferentes mujeres músicas se ha tomado como criterio su trabajo más significativo o la actividad por la que son mencionadas en los textos. Determinadas músicas participan de varios ámbitos, como algunas de las cantantes del siglo XX, que también han sido compositoras de canciones, pero a las que hemos incluido entre las cantantes bien por ser este su ámbito de trabajo más relevante, bien porque aparecen como tales en el texto. En otras ocasiones, como en el de Clara Wieck-Schumann, que es reconocida como afamada intérprete, la hemos situado entre las compositoras porque tanto la calidad como la cantidad de su obra musical así lo requería, a pesar de que ella es citada no por el hecho de ser música (ni intérprete ni compositora), sino en calidad de esposa de Schumann. Queremos decir con esto que los límites que establecemos entre los grupos son solo indicativos de las actividades de las músicas allí presentes.

Por último, un dato que nos resulta especialmente interesante en Música es comprobar cuántas de ellas pertenecen al siglo XX. Este dato nos permite contrastarlo con la línea ininterrumpida de contribuciones musicales de las mujeres desde la más remota Antigüedad. Un alto porcentaje de músicas del siglo XX —y, por tanto, una remarcable ausencia de músicas de otros periodos— pondría en evidencia la exclusión y falta de reconocimiento de las contribuciones históricas de las músicas.

Pasando al análisis cualitativo, observamos que el número de *especialistas* —cantantes, compositoras, intérpretes, directoras y bailarinas— representan el 95 % (42/44) de todas

⁶Para consultar la lista desde la cual hemos seleccionado las *especialistas* (*Nivel*: todos; *Asignatura*: Música; *Sexo*: mujer), hay que seguir las instrucciones de la presentación de la base donde se explica con detalle cómo acceder a este listado.

las mujeres que aparecen en la materia⁷.

Las 20 **Cantantes** son:

- s. **XX (20)**: Amália Rodrigues, Berta Porubszy, Christine Schäfer, Concha Piquer, Donna Hightower, Edith Piaf, Ella Fitzgerald, Louise Veronica Ciccone *Madonna*, Isabel Pantoja, Magdalena Kozena, María del Mar Bonet, María Isabel Quiñones Gutiérrez *Martirio*, Montserrat Caballé, Olivia Newton-John, Pilar Cohen, Raquel Meller, Rocío Jurado, Rosana Arbelo, Isabel Mebarak Ripoll *Shakira*, Julia Brown.

De las 8 **Compositoras** encontramos:

- s. **XIX (2)**: Clara Weick-Schumann y Fanny Mendelssohn.
s. **XX (6)**: Marisa Manchado, Missy Elliot, Consuelo Díez, Dame Felicity Lott, Vera Matson y Zulema de la Cruz.

Debemos señalar que tanto Clara Schumann como Fanny Mendelssohn aparecen como esposa y hermana respectivamente de los compositores y nada en los textos recuerda que ellas también fueron músicas.

Las 5 **Intérpretes** son:

- s. **XVIII (2)**: Anna Magdalena Bach y Marianne *Nannerl* Mozart.
s. **XX (3)**: Tomoko Sunazaki, María Joao Pires y Victoria Kamhi.

Aunque hemos de advertir que ni Bach (esposa de Bach), ni Kamhi (esposa del maestro Rodrigo), ni *Nannerl* Mozart (hermana de Amadeus) aparecen en los textos en calidad de intérpretes, sino de familiares de los músicos.

La **Directora** es Nadia Boulanger, del s. XX.

Entre las 8 **Bailarinas**, todas del s. XX menos una, tenemos a:

- ballet clásico* (4): Aída Gómez, Anna Pavlova, María Taglioni (esta es la única del s. XIX) y Tamara Rojo.
baile flamenco (3): Pastora Imperio, Eva la Yerbabuena y Sara Baras.
danza moderna (1): Isadora Duncan.

⁷En el listado que ofrece la base de datos —<http://mujeresenlaeso.uv.es>— se puede obtener información de las mujeres que aparecen (*Nivel*: todos, *Asignatura*: Música, *Sexo*: mujer, a continuación pulsar *mostrar lista* en el cuadrante de *Personajes* y al lado de cada personaje hay un signo de interrogación ('?'). Si se pulsa, aparece la información disponible en Google).

Queremos remarcar de este grupo el hecho de contar con tan escasas representantes, máxime cuando este es un ámbito tradicionalmente femenino desde el origen y existen un gran número de bailarinas reseñables por sus interpretaciones de *ballet*, dentro de la danza clásica y por sus innovaciones, en la contemporánea, además de las representantes del baile flamenco en España. Y este último término también resulta sobresaliente: no hay apenas rastro del baile (ni cante o toque) flamenco ni del baile español, siendo como es uno de los mayores activos culturales de nuestra tradición musical. Su omisión y la falta de reconocimiento general de la cultura gitana en los manuales, destacable por su legado cultural, es una de las carencias específicas de esta materia.

Cabe señalar también que las dos únicas referencias históricas y culturales entre las mujeres, aparte de las músicas, son una escritora (María Lejárraga) y una reina de España (Isabel II de Borbón).

En la Tabla 7.6 presentamos las cifras generales desglosadas en los diferentes grupos de *especialistas*: cantantes, compositoras, intérpretes, directoras y bailarinas.

A continuación mostramos la Tabla 7.5 con las cifras generales de la asignatura en relación con el número de *especialistas* en Música y su presencia en el siglo XX. En primer lugar, resalta el alto porcentaje de *especialistas* (95 %) que existen entre las mujeres presentes en la asignatura, aunque, como ya hemos advertido, algunas de ellas no aparecen citadas en tanto que músicas sino en relación con sus familiares músicos, lo que Russ (1983) denominó una *falsa catalogación*. Sin embargo, las *especialistas*, en el marco general de la asignatura tienen una representación más bien exigua (10 %).

Respecto a los diferentes grupos, el que tiene una mayor representación femenina es el de las Cantantes, con un 48 % (20/44), aunque en este grupo no encontramos cantantes de otra época, ni siquiera las *prima donna* tan abundantes y reconocidas en el siglo XIX. Le sigue en importancia el grupo de las Compositoras y el de las Bailarinas, ambos con un 19 % de presencia en relación con las mujeres de la asignatura —y un escaso

Tabla 7.5: Las mujeres *especialistas* en Música.

	personajes en la materia	mujeres en la materia	<i>especialistas</i> en la materia	% <i>especialistas</i> sobre total mujeres	% <i>especialistas</i> sobre total materia	% <i>especialistas</i> en s. XX
Música	409	44	42	95 %	10 %	37/42 (88 %)

Tabla 7.6: Desglose por grupos de mujeres *especialistas* en Música.

Grupos	mujeres del grupo	% grupo sobre total de mujeres en Música	% grupo sobre todos los personajes	% mujeres del s. XX en el grupo
cantantes	20	48 %	5 %	100 %
bailarinas	8	19 %	2 %	(7/8) 88 %
compositoras	8	19 %	2 %	(5/8) 62 %
intérpretes	5	12 %	1 %	(3/5) 62 %
directora	1	2 %	0,2 %	100 %

2 % respecto al total de personajes— y con el mismo número de representantes (8/44). Debemos insistir, aun así, en que algunas de las compositoras mencionadas (p.ej., Fanny Mendelssohn o Clara Weick-Schumann) no aparecen ni siquiera ligadas a la música, sino simplemente como familiares de los músicos.

El grupo de las Bailarinas tiene —pocas— representantes de *ballet* clásico, danza moderna y flamenco. Es apreciable la presencia de figuras del baile flamenco dentro de los contenidos; sin embargo, esa escasísima representación debería verse aumentada necesariamente, puesto que el flamenco forma parte sustancial y genuina de la tradición musical española. No solo debía verse aumentado el número de bailaoras de flamenco que aparecen, sino también de cantoras y tocaoras, indispensables para conocer esa amplia vertiente musical propia que merece estar más representada. Además, significaría el reconocimiento de las contribuciones de las gitanas a la cultura musical y su puesta en valor.

Por último, en grupos más minoritarios, con un 12 % (5/42) de cuota porcentual entre las mujeres, tenemos las Intérpretes y, después, la Directora (0,2 %). No obstante, igual que pasaba con las compositoras, hemos de insistir en que algunas de las intérpretes no aparecen citadas en calidad de músicas, sino en relación con sus familiares. De hecho, su aparición en los textos no permite saber siquiera que son músicas. También resulta llamativo que apenas encontremos ejemplos de intérpretes, a pesar de ser, el de la interpretación musical, un campo que ha estado muy feminizado desde siempre, puesto que entró a formar parte de la educación que recibían muchas mujeres. Sin embargo, no se las reconoce ni por eso, como si fuera un aspecto menor de la tradición musical. Esa es una de las consideraciones que se deben revertir: hay que saber reconocer a cada persona, mujer u hombre, y obra su valor. Finalmente, la mención a la gran directora Nadia Boulanger es completamente excepcional, solo aparece su imagen en el *anexo* del tema, sin añadir ninguna otra información.

Los porcentajes de presencia de *especialistas* en el listado general de personajes nos indican lo diluida que se encuentra esta presencia femenina. Las mujeres, las músicas en concreto, con ese escaso 10 % general, no tienen mucho peso en los contenidos ni en la formación musical que se transmite al alumnado. Se sale de esta formación sin conocerlas, ni a ellas ni a su música. Esto implica una carencia de modelos de identificación para las estudiantes que mediatiza el desarrollo de su talento musical. Y además, este dato permite afirmar que existe una sistemática exclusión de las músicas del canon musical que se difunde desde la secundaria obligatoria: no se consideran ni a ellas ni sus creaciones. Todo ello consigue hurtarles la importancia que han tenido en la música, que aparece vacía de sus aportaciones, y quitarles, por tanto, reconocimiento cultural.

A lo anterior se añade que estas mujeres aparecen en posiciones secundarias en los textos y con una recurrencia mínima. La mayor parte de ellas aparecen tan solo una vez⁸ —existe una falta de recurrencia femenina muy marcada tal y como hemos visto

⁸Se puede consultar la posición de cada una de ellas en <http://mujeresenlaeso.uv.es>, en la subpestaña *Listado de apariciones*, en Música. A la derecha aparece cada una de las posiciones en el texto que tiene cada una de las apariciones del personaje.

antes, con un coeficiente de recurrencia \mathbf{CR}_m de 1,5 frente al masculino que es de 2,7— y aparecen *citadas* mayoritariamente, no *reseñadas*, además de encontrarse en lugares subsidiarios como las *actividades* o incluso el *anexo*. Pocas aparecen en el *cuervo*. De hecho, las músicas que aparecen en más de una ocasión (tienen algo de recurrencia) y en lugar destacado del texto (*reseñadas* en *cuervo*) solo son cuatro y de música popular: Donna Higtower, María del Mar Bonet, Raquel Meller y Rosana. Esas serían las músicas esenciales que presentan los manuales. Estos factores hacen que su presencia resulte anecdótica en los textos, ajena a cualquier tradición musical. Así, la repercusión e importancia de las músicas quede aún más menguada.

El último de los datos abunda en este sentido. No solo hay pocas y aparecen en posiciones secundarias en los textos; además, el 85 % de las músicas presentes pertenecen al siglo XX, lo que significa que apenas existe mención a las aportaciones musicales históricas de las mujeres. Esa falta de referencia es una forma muy eficiente de hacerlas desaparecer de la tradición musical conocida y compartida. En este caso se trata de su participación a lo largo del tiempo: desconocemos el recorrido histórico de esa tradición musical producida por mujeres, lo que invita a pensar que no la ha habido. Así, esta ausencia de su producción histórica supone para las músicas el desarraigo de una tradición musical desde donde poder apoyarse y autorizarse, puesto que dicha tradición, al quedar en el olvido, es como si no existiera. Las palabras de Clara Schumann (véase la dedicatoria) muestran con claridad la inseguridad y desconsideración hacia una misma que conlleva este desarraigo. Uno de los datos que indican una marcada inadecuación del relato.

Las obras de autoría femenina que aparecen en los manuales representan otro de los problemas de la materia. Encontramos solo la obra de dos compositoras: M^a del Mar Bonet y Vera Matson, pero no aparecen ni partituras ni audiciones, sencillamente aparecen sus obras *citadas*. De Vera Matson, *Love me tender* y de M^a del Mar Bonet, cuatro composiciones: *Amic, amat*; *Cançons de la nostra mediterrània*; *Terra secreta* y *A l'Olympia*. Esta es toda la obra de mujeres músicas que, tanto sea en composiciones como en interpretaciones, aparece en los manuales. Es decir, no hay difusión ni escucha de las múltiples creaciones musicales femeninas, no se pueden conocer. A tenor de estos datos, parece una certeza incontestable el hecho de que no ha habido músicas reseñables en toda la historia. Y así, falseando el relato, se lo transmitimos a los y las estudiantes.

Con análisis hay un aspecto importante que se pone en evidencia: que esta tradición musical de la que nos reconocemos herederos todas y todos, al serle sustraídas las contribuciones musicales de las creadoras, queda por completo desvirtuada. Al ignorar muchas de las voces que la forman, resulta, para todos, empobrecida.

La materia se encuentra, según su Índice de Equitatividad de Género, prácticamente en el tramo *muy bajo* (véase Figura 7.5) y presenta unos de los resultados más bajos, junto a Ciencias Sociales, del grupo de Humanidades. El \mathbf{IEG}_a , con 0,12, es *muy bajo*. El \mathbf{IEG}_p , con 0,22, logra alcanzar el tramo *bajo*. Sin embargo, los resultados de los tres

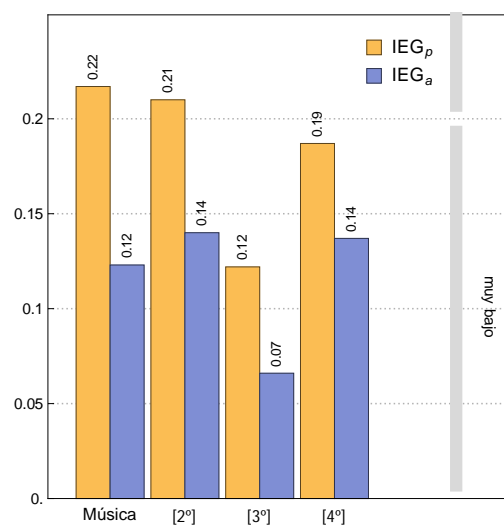


Figura 7.5: Índice de Equitatividad de Género de personajes (\mathbf{IEG}_p) y de apariciones (\mathbf{IEG}_a) en Música. Datos totales de la materia y evolución por cursos.

cursos confirman una muy baja equitatividad, pues cinco de sus seis valores se encuentran en el tramo *muy bajo*. Destacan los resultados de 3º ESO, el de mayor contenido histórico, cuyo \mathbf{IEG}_a de apariciones, con un valor de 0,07, está a punto de entrar en la franja de equitatividad *ínfima* ($\mathbf{IEG} \leq 0,05$).

Situación de la materia. En resumen, podemos decir que encontramos las siguientes carencias:

- La baja equitatividad representativa que ofrecen los valores del \mathbf{IEG} , en el tramo *muy bajo*, junto con el resto de datos, muestran un panorama musical que ha anulado la participación femenina en la tradición musical, donde no queda huella ni de sus obras, ni de sus creadoras, ni de su historia, ahondando todavía más en la preocupante situación de la materia.
- La marcada ausencia de músicas (todas ellas: compositoras, intérpretes, cantantes, bailarinas y músicas en general), el hecho de que aparezcan en una posición muy secundaria en los textos y el uso de la *falsa catalogación* para citar a algunas de ellas no como músicas e intérpretes, sino como familiares de músicos, es preocupante. No solo se deja a las estudiantes, sino a todos, sin modelos de músicas, sin conocer parte de los referentes básicos de la tradición musical, ni a las creadoras ni sus obras. Es como si ellas no existieran, lo que significa una transmisión sesgada y una adulteración de la tradición musical. Al no estar presentes en los contenidos musicales, ni formar parte del canon, ni de lo que se escucha y se conoce, se propicia que las mujeres músicas no tengan, en consecuencia, ningún reconocimiento cultural.

- No queda constancia en los manuales de la tradición histórica de la música producida por mujeres, de su genealogía musical: está borrada por completo la huella de sus aportaciones musicales en el tiempo. No encontramos ni músicas, ni sus obras de siglos anteriores al nuestro. Esta es la manera de hurtarles el reconocimiento que les corresponde, la tradición donde apoyarse.
- La representación de mujeres del entorno del baile es muy escasa. Siendo este un espacio bastante feminizado, donde ellas han sido principales protagonistas, extraña no encontrar más figuras. Debería haber más representantes y también un mayor recorrido histórico.
- Remarcamos también la ausencia de cantaoras, tocaoras y bailaoras flamencas. La música flamenca tiene muy poca presencia en los contenidos musicales: no hay apenas rastro del baile (ni cante o toque) flamenco ni del baile español, siendo como son unos de los mayores activos culturales de nuestra tradición musical. La exclusión a la que sometemos la expresión artística del baile y cante flamenco es otra de las carencias específicas de esta materia. Es la muestra también de la falta de reconocimiento de la cultura gitana en los manuales.
- Así pues, el panorama de la música que se presenta —con carencia de representantes femeninas, sin recorrido histórico, sin sus creaciones— se encuentra muy distorsionado, tanto que falta a la más elemental fidelidad histórica, es decir, aquella que da cuenta de la producción de una época.

Pero además hay que replantearse las categorías y el enfoque con el que se trasladan los contenidos musicales, pues los datos confirman que la tradición musical transmitida en la ESO es tremendamente incompleta e inadecuada. Y esto supone una seria carencia para el sistema educativo que debe corregirse.

Líneas de actuación. Las líneas de intervención didáctica que deberían seguirse tendrían tres pilares fundamentales:

- Para empezar, se hace necesario revisar —repensar, re-escribir— el relato de la música que presentan los contenidos académicos. Para ello, se debe reconocer el protagonismo femenino en la música y la danza y generar otros enfoques para el relato musical, tener en cuenta otros géneros practicados por las mujeres músicas (como la música de cámara o la ópera de cámara), otros espacios donde se ha desarrollado esta música u otros oyentes (espacios semipúblicos, en ocasiones mucho más técnicos).
- Para continuar, habría que incluir en los contenidos, como primer paso, más obras y creaciones musicales femeninas, para proporcionar una referencia más completa de la tradición musical. Se necesita divulgar las obras de las músicas: sonatas, cantatas, ópera, diferentes cuartetos, sinfonías, ópera de cámara, conciertos, canto gregoriano... de creación femenina que sirvan de ejemplo. Es una tarea ineludible

conocer y transmitir las aportaciones de nuestras mujeres músicas para tener noción completa de nuestra tradición musical, y esto comienza proponiendo sus obras para la escucha.

- Se debería incorporar las músicas que faltan y en cada uno de los periodos musicales. Ellas son el ejemplo de una extensa genealogía musical, de la que dejan constancia y, a la vez, proporcionan, para las estudiantes, modelos de identificación y, para ellos, referentes para la comprensión de un mundo más participado. Como en otras materias, no debe estudiarse nunca como aparte, en epígrafes del tipo «Las mujeres músicas en el Romanticismo», que las catalogan como excepciones. Hay que tener especial cuidado en no incurrir en su mención como parientes de otros músicos, sino como creadoras propias.
- Reescribir el relato de la música va acompañado de un cambio profundo que debe ser abordado ya. Hay que saber reconocer a cada persona, mujer u hombre, y a cada obra su valor en el entramado musical. Y la tradición musical debe dar cuenta de todas y todos. Si no, solo será una mixtificación, un fraude.

7.4. Educación Plástica y Visual

La asignatura de Plástica se imparte en tres niveles. En la primera etapa se alterna con Música, de manera que en 2º ESO se da Música y en 1º ESO, Plástica. En la segunda etapa se imparte de forma obligatoria en 3º ESO y, como optativa de obligada oferta, en 4º ESO. Editan libros de esta materia las editoriales SM y Santillana, pero no Oxford. Están analizados los libros de 1º, 3º y 4º ESO de Santillana y los de 1º y 3º ESO de SM. En total, se han analizado 5 libros de la materia.

Plástica, igual que Música, proporciona de forma directa e indirecta, a través de sus contenidos, los referentes que se consideran indispensables para conocer y comprender nuestra tradición artística, por eso nos interesa comprobar qué artistas plásticos forman parte del canon que propone la materia y qué obra gráfica y producciones artísticas de autoría femenina aparecen.

En la Tabla 7.7 tenemos los datos globales de presencia (**p**) y recurrencia (**a**) de las mujeres y los hombres que se encuentran en los libros de texto de Educación Plástica y Visual.

Tanto el indicador de presencia femenina de Plástica, un 8 % (32 mujeres entre 343 hombres), como el de relevancia —aún más importante—, del 4 % (estas 32 mujeres aparecen en 36 ocasiones, mientras que los hombres lo hacen en 754 ocasiones), ponen en evidencia, como de costumbre, una escasísima representación de mujeres en los textos; todavía menor que en Música, materias ambas de importancia por lo que tienen de determinantes para la transmisión del canon cultural en su aspecto tanto musical como, en el caso que nos ocupa, artístico. De ahí la transcendencia que encierran estas bajas cifras tanto en una materia como en otra.

Como viene siendo habitual, se puede observar el otro patrón que se reitera: la presencia de mujeres es, atendiendo a su indicador de presencia (P_{pm}), menor en la segunda

Tabla 7.7: Datos generales de Educación Plástica y Visual. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia (\mathcal{P}_p) y de relevancia (\mathcal{P}_a).

PERSONAJES y APARICIONES		Totales			1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO		
		<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Humanidades	p	2.419	285	10,5	419	26	5,8	721	88	10,9	405	34	7,7	1.405	159	10,2
	a	6.985	513	6,8	811	35	4,1	1.743	165	8,6	716	38	5	3.715	275	6,9
	CR	2,9	1,8	1,6	1,9	1,3	1,4	2,4	1,9	1,3	1,8	1,1	1,6	2,6	1,7	1,5
Educ. Plástica	p	343	32	8,5	146	12	7,6				211	16	7,0	90	5	5,3
	a	754	36	4,6	273	13	4,5				376	18	4,6	105	5	4,5
	CR	2,2	1,1	2,0	1,9	1,1	1,7				1,8	1,1	1,6	1,2	1,0	1,2

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

etapa (7 % en 3º ESO y 5 % en 4º ESO) que en la primera (8 % en 2º ESO). En este caso, vemos que el descenso entre 3º y 4º ESO es más pronunciado que entre 1º y 3º ESO. Sin embargo, su indicador de relevancia (\mathcal{P}_a) muestra una uniformidad en el porcentaje —bajísimo— de apariciones de los tres niveles —un 4 %—, que no se da en ninguna otra asignatura.

La preponderancia masculina en esta materia también la observamos a través de su cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$), uno de los más altos de toda la ESO. En este caso es 2, lo que señala que los hombres aparecen el doble de veces que ellas; esta cifra que indica la falta de reconocimiento de las mujeres en sus contenidos.

El cociente de recurrencia de 4º ESO es el menor de las tres asignaturas ($\mathbf{CR}_{h/m}$: 1,2), seguramente debido a que solo se ha analizado un único ejemplar de ese nivel. Las implicaciones de una recurrencia general tan marcada en los varones en Plástica, en detrimento de las mujeres, son muy negativas y evidencia el abrumador carácter masculino de los referentes artísticos ofrecidos por estas asignaturas.

Para el análisis cualitativo de esta materia, hemos considerado *especialistas* a todas aquellas mujeres relacionadas con las artes plásticas y visuales que se encuentran en el listado que presenta la asignatura. Entre estas, hemos podido delimitar varios grupos: las **Pintoras** (11), las **Escultoras** (3) y las **Fotógrafas** (2) conforman los grupos más señalados. Después tenemos un grupo misceláneo (**Artistas**) formado por únicas representantes, que tiene una arquitecta, una artista multimedia, una de animación televisiva, una especialista en iluminación artística y también hemos incluido a una mecenas y una musa. Entre todas ellas suman 22 *especialistas*.

Pintoras (11):

- s. **XX:** Alicia Martín, que trabaja con grabados; Carmen Laffón, también escultora; Clara Gangutia; Frida Kahlo; Georgía O’Keeffe; Isabel Gutiérrez; Janine

Hilder; Natalia Goncharova; Soledad Sevilla; Sophie Tauer-Arp y Tamara de Lempicka.

Escultoras (3):

s. **XX**: Germaine Richier; Katarzyna Kobro y Marina Cartiant.

Fotógrafas (2):

s. **XX**: Cristina García Rodero y Ouka Lele.

Artistas (5):

s. **XX (4)**: Mónica Buch, arquitecta; Anita Jorgensen, especialista en iluminación artística; Laurie Anderson, artista multimedia; Vicky Jenson, directora de animación y Gala Eluard Dalí, a la que hemos considerado «musa».

s. **XVI (1)**: Leonor de Toledo, mecenas.

Todas ellas representan el 69 % (22/32) del total de las mujeres que aparecen en la materia, un porcentaje inferior al de *especialistas* que presentaba la materia de Música.

En la Tabla 7.8 tenemos los datos generales de Educación Plástica y Visual y en la Tabla 7.9 se encuentran desglosados por grupos de *especialistas*: pintoras, escultoras, fotografías y otras artistas.

Como podemos comprobar en la Tabla 7.9, entre las mujeres hay un porcentaje menor de artistas que el que presenta Música (un 69 % de las mujeres son artistas) y estas solo alcanzan un 6 % de la totalidad de personajes que ofrece la materia, un porcentaje mínimo que pierde toda entidad cuando lo observamos por grupos separados, cuya representación porcentual se difumina.

Tabla 7.8: Mujeres *especialistas* en Educación Plástica y Visual.

	personajes en la materia	mujeres en la materia	<i>especialistas</i> en la materia	% <i>especialistas</i> sobre total mujeres	% <i>especialistas</i> sobre total materia	% <i>especialistas</i> en s. XX
Plástica	375	32	22	69 %	6 %	(21/22) 95 %

Tabla 7.9: Desglose por grupos de mujeres *especialistas* en Educación Plástica y Visual.

Grupos	mujeres del grupo	% grupo sobre total de mujeres en Plástica	% grupo sobre todos los personajes	% mujeres del s. XX en el grupo
pintoras	11	34 %	3 %	(11/11)100 %
escultoras	3	9 %	0,8 %	(3/3)100 %
fotógrafas	2	6 %	0,5 %	(2/2)100 %
varias	5	16 %	1 %	(4/5) 80 %

Por grupos, constatamos que los mejor —o menos ínfimamente— representados son el de las pintoras y el de las escultoras, aunque incluso considerándolas en conjunto, apenas alcanzan el 4 % de representación dentro de la materia, puesto que son 14. El resto de mujeres es una miscelánea completamente anecdótica que recoge algunas individualidades y representa el 1,5 % de todos los personajes. Estos datos ponen en evidencia, de forma más pronunciada incluso que los de Música, la exclusión de las artistas y de su obra dentro de los contenidos de la materia. No se cuenta en absoluto con ellas como referentes artísticos dentro de la materia. Ellas no forman parte, una vez más, del canon artístico que presentan los contenidos educativos, ni de las referencias esenciales que se proporcionan para entender el arte. Por lo tanto, carecen de la más mínima relevancia cultural.

Otro de los aspectos destacados, tal y como ocurre en Música, es que la gran mayoría de artistas —todas menos una (95 %)— pertenecen al siglo XX. No aparecen ni pintoras ni escultoras que no sean del siglo XX, por tanto, no queda constancia del recorrido histórico ni de las artistas ni de sus obras, en contraste con la poderosa tradición artística femenina real que ha habido en la historia. Esta recalcitrante ausencia de pintoras y artistas de épocas anteriores concreta e ilustra no solo su exclusión del canon sino de la historia del arte presente en los manuales.

Por añadidura, su posición en el texto es mayoritariamente de carácter secundario, no ocupan lugares destacados y ya hemos visto con anterioridad que apenas tienen recurrencia. Las artistas que aparecen en posición relevante dentro del texto (*reseñadas en cuerpo*) son 7: Carmen Laffón, Cristina García Rodero, Georgia O’Keeffe, Laurie Anderson, Natalia Goncharova, Soledad Sevilla y Sophie Tauer-Arp. Ellas constituirían el canon esencial de artistas mujeres que presentan los manuales, podríamos decir. Todas ellas del siglo XX. Del resto de artistas mencionadas aparece simplemente alguna de sus obras, tanto sea en el *cuerpo* como en las *actividades*, sin ninguna otra mención. Evidentemente, faltan muchas, de hecho podríamos decir que casi todas. Vemos que de la mayoría solo aparece una obra y se utiliza como elemento de ejemplificación, de forma meramente anecdótica. El lugar marcadamente secundario que ocupan en el texto es otro de los factores que incide en la falta de relevancia de las artistas en los contenidos curriculares.

En la materia aparecen 27 obras de autoría femenina, 24 de las cuales corresponden a las artistas antes mencionadas. Las otras tres obras son textos de tres escritoras y no los hemos considerado aquí por no pertenecer propiamente a artistas. En comparación con Música, que presenta solo a dos compositoras con obra *citada* —ni siquiera *obra original*—, Plástica ofrece, aunque escasos, algunos ejemplos de obras de artistas mujeres.

La Figura 7.6 presenta el Índice de Equitatividad de Género que califica a la materia, tanto por niveles como globalmente.

Plástica, en peor posición aún que Música, presenta uno de los Índices de Equitatividad de Género más bajos no solo del grupo de Humanidades, sino de todas las materias. Absolutamente todos sus valores, tanto los generales como los de cada uno de los cursos, se encuentran en el tramo *muy bajo* del **IEG**. Destaca la uniformidad con la que se muestra el **IEG_a** de apariciones, que resulta igual en todos los niveles: el **IEG_a** un 0,09, una cifra tremendamente baja para una materia con un bagaje cultural femenino tan

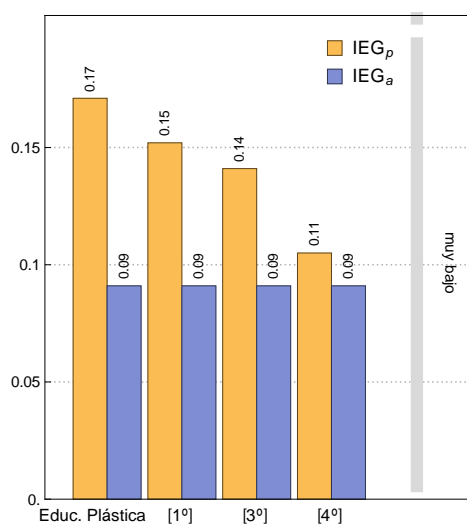


Figura 7.6: Índice de Equitatividad de Género de personajes (\mathbf{IEG}_p) y de apariciones (\mathbf{IEG}_a) en Educación Plástica y Visual. Datos totales de la materia y evolución por cursos.

importante. Es el \mathbf{IEG}_p de presencia el que va sufriendo un descenso a lo largo de los cursos. Estos datos señalan una profunda inadecuación de los contenidos en la transmisión del patrimonio artístico occidental.

Situación de la materia. Plástica, junto con Música, dan cumplida cuenta con sus datos de la exclusión de las creadoras y sus obras de las bases culturales con las que nos formamos y, por tanto, certifican la severa amputación que sufre la tradición artística y cultural que presentamos en la ESO.

Tal y como indica el Índice de Equitatividad de Género —*muy bajo*—, este discurso, anclado en categorías artísticas obsoletas, sigue sin conceder prestigio ni dar reconocimiento al arte realizado por mujeres. Esto se concreta en una marcada inadecuación del discurso artístico de la ESO, que acaba constituyendo una falta de rigor histórico y cultural completamente impropio del sistema educativo.

Los datos de Plástica ofrecen algunas carencias sobresalientes, que coinciden con las de Música:

- El panorama artístico presente en los manuales tiene omisiones que lo desvirtúan: apenas encontramos artistas ni sus obras. La ausencia de artistas mujeres pone en evidencia su exclusión del discurso artístico. Su escasa presencia implica la falta de reconocimiento de sus logros y el desconocimiento de estas figuras como referentes artísticas. Esta ausencia de los textos hace suponer la inexistencia de mujeres dedicadas al arte. Y además conlleva una considerable falta de modelos culturales de mujeres creadoras de arte que puedan servir a las estudiantes de referencia.
- No queda ninguna constancia del recorrido histórico del arte creado por mujeres.

Se hace desaparecer esta genealogía del arte femenino. Todas las artistas son del siglo XX (la única que no lo es, Leonor de Toledo, es una mecenas del XVI), lo que lleva a pensar que en otras épocas no ha habido mujeres artistas; que las artistas constituyen un fenómeno moderno. Se deja a las artistas faltas de esa tradición donde reconocerse.

- Apenas encontramos obras de autoría femenina. A pesar de presentar esta materia más *obras originales* que Música, sigue siendo muy escaso el número de pinturas y obra gráfica y artística que se ofrecen. Casi desaparecidas de los textos, la falta de estas obras de creación femenina afecta a la esencia de nuestra tradición artística de la Historia del Arte, a la que convierte en una tradición adulterada y empobrecida, que no da cuenta de todas las contribuciones que la forman y enriquecen.

Líneas de actuación. Las recomendaciones para adecuar el contenido de la materia seguirían líneas similares a las recomendadas en Música, con quien comparte carencias y necesidades:

- Se debería adecuar el enfoque didáctico que tiene el discurso a partir de la consideración de las mujeres como sujetos artísticos, como elementos indispensables de la Historia del Arte y también a partir de la revisión del propio concepto de arte: este último se sigue oponiendo, en el discurso oficial y estableciendo una diferenciación ya obsoleta, al de artesanía, estando este último más ligado a las mujeres. Resulta necesario reescribirlo incorporando categorías artísticas que visibilicen esas aportaciones femeninas.
- Es necesaria la incorporación de la línea histórica de creaciones femeninas en el arte, su genealogía artística. Cuando se aborden temas con perspectiva histórica, han de incluirse las artistas que corresponda en cada una de las diferentes épocas artísticas. Se deben integrar siempre, en cada una de las épocas, y nunca como un aparte del tipo «Las mujeres en la pintura». El propósito es introducir nuevas categorías y espacios para contar con las contribuciones femeninas y restituir la tradición artística de creación femenina como parte del patrimonio artístico común.
- Dadas las características de la materia, sería necesario y perentorio incluir producción y obra original de las artistas en los contenidos, allí donde se estudien formas o tipos de pintura, para su ejemplificación, mediante la incorporación de los óleos, acuarelas, carbonillos, ceras, retratos, bodegones... o lo que correspondiere, de pintoras y escultoras clásicas y modernas para el estudio de los diferentes tipos o temas pictóricos. Esta obra de autoría femenina también debería aparecer en Ciencias Sociales para ilustrar las diferentes épocas, ya que proporcionaría perspectivas más completas de una misma época.

Tabla 7.10: Datos generales de Educación para la Ciudadanía. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}$).

PERSONAJES y APARICIONES	Totales			1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO			
	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Humanidades	p	2.419	285	10,5	419	26	5,8	721	88	10,9	405	34	7,7	1.405	159	10,2
	a	6.985	513	6,8	811	35	4,1	1.743	165	8,6	716	38	5	3.715	275	6,9
	CR	2,9	1,8	1,6	1,9	1,3	1,4	2,4	1,9	1,3	1,8	1,1	1,6	2,6	1,7	1,5
Educ. Ciudadan.	p	96	27	22,0				96	27	22,0						
	a	205	52	20,2				205	52	20,2						
	CR	2,1	1,9	1,1				2,1	1,9	1,1						

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

7.5. Educación para la Ciudadanía

La materia de Educación para la Ciudadanía se impartía en un solo curso dentro de la primera etapa de la ESO. En la Comunidad Valenciana se impartía en 2º ESO y era de carácter obligatorio. Están analizados 2 libros de 2º ESO: el de Santillana y el de SM. Oxford no tiene libro editado.

Esta materia, incorporada al currículum escolar en 2007, tenía entre sus objetivos prioritarios la educación en la igualdad y la diversidad como valores ciudadanos, por eso nos interesaba comprobar qué mujeres son mencionadas y qué variedad y tipos de modelos de mujer están presentes en los textos, así como también observar qué obras aparecen y de qué autoras. Por ello se han analizado a todas las mujeres de la asignatura.

En la Tabla 7.10 tenemos los datos generales de presencia (**p**) y recurrencia (**a**) de las mujeres y los hombres que se encuentran en los libros de texto de Ciudadanía. Educación para la Ciudadanía tiene, en cifras absolutas, un número relativamente bajo de personajes —123 en total—, solo superado por Informática (26 personajes). Esta materia, con 27 mujeres para 96 hombres, que corresponden a un 22 % presencia femenina, se encuentra entre las materias con mayor porcentaje de mujeres y es una de las tres asignaturas cuyos indicadores de presencia y relevancia femenina se encuentran por encima del 20 %. El indicador de relevancia $\mathcal{P}\mathbf{a}_m$, un 20 % (correspondiente a las 52 ocasiones en que aparecen mujeres frente a las 205 donde lo hacen varones), apenas disminuye con relación al indicador de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$: 22 %). Aunque con una moderación que otras materias no ostentan, también Ciudadanía se pliega al patrón que ratifica una menor repercusión de las mujeres frente a los hombres.

En este caso, no podemos observar la evolución de la materia y contrastar el otro patrón, ya que Ciudadanía, como indicábamos, se impartía solo en 2º ESO. Sin embargo, si la comparamos con Ética de 4º ESO, que se encuentra dentro de su área de contenidos, sí observamos que tanto su indicador de presencia femenina, con 20 %, como el de

relevancia, que en este caso, baja a casi la mitad (13 %), son inferiores a Ciudadanía.

El coeficiente de recurrencia tanto masculino (\mathbf{CR}_h : 2,1), como femenino (\mathbf{CR}_m : 1,9), aunque marcan una predominancia masculina —ellos aparecen en un 10 % más de ocasiones ($\mathbf{CR}_{h/m}$: 1,1)—, son bastante similares, lo que nos señala una repercusión bastante próxima.

En el caso de esta asignatura, para realizar un análisis cualitativo, hemos querido observar el panorama global que ofrecía. Se ha considerado a todas las mujeres presentes como *referentes disciplinares*, y las hemos agrupado en cuatro secciones: **Pensadoras** y **Escritoras**, que recoge a aquellas que están presentes por sus textos; **Activistas**, aquellas que son mencionadas por sus actuaciones, las tareas que desarrollan o el reconocimiento que tienen; **Espectáculo**, que recoge a las tres mujeres relacionadas con él: una actriz, una cantante y una organizadora de desfiles de moda. Por último, se ha creado un grupo **Misceláneo**, donde aparecen las mujeres citadas como ejemplificación de algún conflicto o algún desempeño. Se ha incluido a cada mujer en el grupo en calidad de lo que haya sido citada en los manuales.

Pensadoras (2):

- s. **XX**: Adela Cortina.
- s. **XVIII**: Olympe de Gouges —aunque es también activista—.

Escritoras (7):

- s. **XX**: Alejandra Vallejo-Nájera (escritora y divulgadora científica); Lisa Engelhart (escritora); Anna Frank (víctima del genocidio nazi); Asha Miró (indio-catalana de adopción); Ana Sullivan y Helen Keller, que contribuyeron a la integración de disminuidos físicos, y Margaret Mead (antropóloga).

Activistas (9):

- s. **XX**: Emma Bonino (comisaria europea); Fatana Ishaq Gailani (presidenta del Consejo de Mujeres Afganas); Fatiha Boudiaf (argelina fundadora de la Fundación Boudiaf); Ganxhe Agnes Bojaxhiu *Teresa de Calcuta*; Graça Machel (fundadora y presidenta de la Fundación por el Desarrollo de la Infancia); Rigoberta Menchú (Premio Nobel de la Paz); Rosa Parks; Somaly Mam (presidenta de la Asociación Acción para Mujeres en Situación Precaria) y Wangari Maathai (Premio Nobel de la Paz).

Espectáculo (3):

- s. **XX**: Eva Amaral, Julia Roberts (actriz) y Cuca Solano (moda).

Grupo misceláneo (6):

- s. **XX**: Esther Yañez González (primera mujer de la Armada española) y Soledad Cazorla (fiscal), relevantes por los cargos que ocupan; Nieves Álvarez (modelo, que aparece en calidad de ex-anoréxica); Lucía Bulgari (alumna de 2º ESO) y Kigali (víctima del genocidio en Ruanda).

Todas las mujeres pertenecen al siglo XX menos Olympe de Gouges (s. XVIII), aunque tanto Anna Sullivan como Helen Keller nacieron en el XIX.

En las Tablas 7.11 y 7.12 pueden verse los *referentes disciplinares* en Ciudadanía. Los grupos mayoritarios son los de escritoras y activistas, que representan el 66 % del grupo de mujeres y el 14 % sobre el total de personajes de la materia. Entre las pensadoras encontramos una sola figura, Adela Cortina, a pesar de que las grandes representantes de la ética en España son mujeres como Celia Amorós, Amelia Valcárcel o Victoria Camps, a las que no se nombra. Entre las activistas, observamos que cuatro pertenecen al continente africano, hay dos asiáticas (incluimos a Teresa de Calcuta ahí, a pesar de haber nacido en la actual Macedonia), dos americanas y una europea. Esta propuesta tan poco eurocéntrica, que es loable y además actual, parece centrar los personajes femeninos reseñados por su activismo en países en vías de desarrollo, más necesitados de estas figuras. Pero no deja de ser también la muestra del olvido de la búsqueda de derechos civiles y ciudadanos por parte de las mujeres europeas. El grupo misceláneo presenta una variedad de individualidades y el del espectáculo, a pesar de su escasa representación, lo queremos señalar porque es uno de los grupos más recurrentes en todas las materias. Pocas materias son las que se salvan de tener representantes de este ámbito y resultan uno de los modelos femeninos más repetidos. No obstante, y a pesar del porcentaje de presencia femenina, pensamos que para una materia de estas características sigue habiendo escasez y falta de variedad de modelos femeninos.

Tabla 7.11: Mujeres *referentes disciplinares* en Educación para la Ciudadanía.

	personajes en la materia	mujeres en la materia	% <i>referentes</i> sobre total materia	% <i>referentes</i> en s. XX
Ciudadanía	123	27	22 %	(26/27) 96 %

Tabla 7.12: Desglose por grupos de mujeres *referentes disciplinares* en Educación para la Ciudadanía.

Grupos	mujeres del grupo	% grupo sobre total de mujeres en Ciudadanía	% grupo sobre totos los personajes	% mujeres del s. XX en el grupo
escritoras y pensadoras	9	33 %	7 %	(8/9) 89 %
activistas	9	33 %	7 %	100 %
espectáculo	3	11 %	2 %	100 %
misceláneo	6	22 %	5 %	100 %

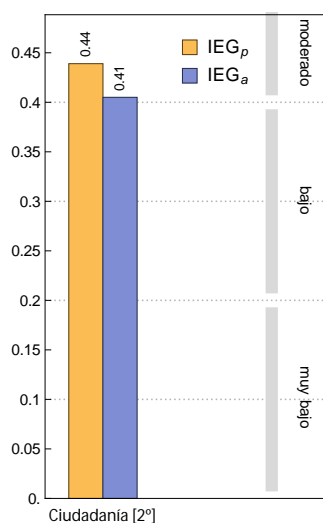


Figura 7.7: Índice de Equitatividad de Género de personajes (IEG_p) y de apariciones (IEG_a) en Educación para la Ciudadanía.

Por otro lado, que en esta materia —casi— todas las mujeres sean del siglo XX —el 96 %—, no es un dato demasiado significativo, puesto que la asignatura apenas posee perspectiva histórica y más bien aborda situaciones y planteamientos cuyos referentes son la actualidad. Por tanto, aquí este aspecto no resulta un indicador determinante de inadecuación del discurso, a pesar, eso sí, de que los ejemplos masculinos que presenta la asignatura sí que gozan de trayectoria histórica y encontramos mencionados una mayor variedad de modelos de los que poseen las estudiantes.

Obras de autoría femenina tan solo encontramos tres: un texto, un cuadro y una canción *citada*. *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana* de Olympe de Gouges, la famosa pintura de Artemisia Gentileschi, *Judith matando a Holofernes*, y una canción de Amaral, *¿Qué será?*

En la Figura 7.7 podemos ver los resultados del Índice de Equitatividad de Género de la materia. Tanto el IEG de presencias como el de apariciones se encuentra en el tramo *moderado*. Es una de las pocas asignaturas donde se alcanza este tramo en los dos indicadores (aunque el valor del IEG_a no alcanza el 0,41) y la sitúa, junto con Inglés, en una de las posiciones menos desequilibradas y más cercanas a lo que sería un IEG *deseable*, es decir, aquel que se encuentra en los tramos *alto* y *muy alto*. No obstante, la repercusión y el peso que tiene Inglés no lo tenía Ciudadanía.

Situación de la materia. Educación para la Ciudadanía, a pesar de tener una cifras que se encuentran por encima de la media y un IEG en la parte inferior el tramo *moderado*, tiene dos datos que resultan llamativos. No deja de sorprender que una materia como esta, que nace con el objetivo expreso de educar en la igualdad y de tan reciente incorporación al currículum, siga teniendo un porcentaje de representación femenina lejano todavía a

Tabla 7.13: Datos generales de Educación Ético-Cívica. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia ($\mathcal{P}\mathbf{p}$) y de relevancia ($\mathcal{P}\mathbf{a}$).

PERSONAJES y APARICIONES		Totales			1° ESO			2° ESO			3° ESO			4° ESO		
		<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Humanidades	p	2.419	285	10,5	419	26	5,8	721	88	10,9	405	34	7,7	1.405	159	10,2
	a	6.985	513	6,8	811	35	4,1	1.743	165	8,6	716	38	5	3.715	275	6,9
	CR	2,9	1,8	1,6	1,9	1,3	1,4	2,4	1,9	1,3	1,8	1,1	1,6	2,6	1,7	1,5
Educ. Ético-Cívica	p	288	74	20,4										288	74	20,4
	a	887	123	12,2										887	123	12,2
	CR	3,1	1,7	1,9										3,1	1,7	1,9

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

lo *deseable*. Otro de los datos significativos es la escasez que presentaba tanto de variedad de modelos femeninos como de obra original de autoría femenina.

Líneas de actuación. La materia necesitaría mejorar en los dos aspectos que se han señalado:

- Debe introducir no solo un número mayor de mujeres, sino también un abanico mucho mayor de modelos de mujeres para ejemplificar los contenidos que desarrolle la asignatura.
- Debería incorporarse obra de creación femenina: proyectos, iniciativas u otras, así como ilustrar con obra de autoría femenina.

7.6. Educación Ético-Cívica

La asignatura de Ética se imparte en un solo curso, 4° ESO, y es de carácter obligatorio. En gran medida, sus contenidos están en relación con los de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, de 2° ESO, que pertenece al mismo ámbito de conocimiento. Están analizados los 2 libros de 4° ESO de Santillana y de SM. Oxford no tiene aquí libro editado.

De esta única asignatura, siguiendo la misma línea que en Ciudadanía, queremos comprobar cuántas y qué mujeres hay, la variedad de modelos de mujer que ofrece y qué obras femeninas presenta.

En la Tabla 7.13, expuesta a continuación, tenemos los datos generales de presencia (**p**) y recurrencia (**a**) de las mujeres y los hombres que se encuentran en los libros de texto de Educación Ético-Cívica.

Ética presenta un número absoluto de personajes considerablemente mayor que el que contiene Ciudadanía, con 362 personajes, y una característica que la diferencia: la enorme

recurrencia de los varones en la asignatura. El porcentaje de presencia femenina ($\mathcal{P}\mathbf{p}_m$), un 20 % (74 mujeres entre 288 hombres), está cercano al que presenta Ciudadanía y sitúa a la materia en el reducido grupo de las cuatro asignaturas cuyo indicador de presencia alcanza el 20 %. Sin embargo, el porcentaje de apariciones tiene un descenso notable y solo aparecen un 12 % de mujeres en los textos (123 veces aparecen mujeres en los textos, frente a las 887 veces que lo hacen los hombres), siguiendo el patrón habitual de presentar un indicador de relevancia femenino menor que el respectivo de presencia, marcando su pérdida de repercusión en los textos.

No podemos establecer el patrón de evolución porque la asignatura es única. Sin embargo, si la comparamos con Ciudadanía, que pertenece a la misma área de conocimiento, vemos que en Ética la presencia y repercusión de las mujeres es menor.

El cociente de recurrencia de esta asignatura es uno de sus rasgos distintivos y también la forma de preponderancia masculina particular de la materia, similar a lo que ocurre en las asignaturas de ciencias. En Ética los hombres aparecen un 90 % más que las mujeres —casi el doble—, un dato que explica el marcado descenso que observamos en el indicador de relevancia femenino (12 %) respecto al indicador de presencia (20 %). Los coeficientes de recurrencia muestran bien esta diferencia, pues los varones tienen una recurrencia (\mathbf{CR}_h) del 3,1, mientras que el coeficiente de recurrencia femenino (\mathbf{CR}_m) está en 1,7.

En Ética encontramos un total de 73 mujeres, a las que, como en Ciudadanía, hemos considerado en su totalidad como *referentes disciplinarios*. Las hemos distribuido en diferentes grupos con la intención de observar qué modelos de mujer se proponen desde la asignatura. Estas agrupaciones han reunido tanto a aquellas que han hecho aportaciones teóricas o han sido activistas sociales, como a las escritoras o las que han sido nombradas como ejemplificación, en calidad de víctimas de masacres o de leyes impropias, así como también a aquellas mujeres que estén directa o indirectamente relacionadas con los valores de la ética y la ciudadanía.

En primer lugar, ha surgido un gran grupo de 43 mujeres, donde se encuentran aquellas más directamente relacionadas con la materia, las que podrían haber sido consideradas *especialistas*. Este grupo contiene dos subgrupos: el de **Escritoras y Pensadoras**, donde hemos situado a aquellas mujeres que han destacado, sobre todo, por su obra escrita, a pesar de que hayan podido también tener participación en el ámbito político o del activismo social. Y el subgrupo de **Políticas y Activistas**, donde hemos agrupado a aquellas mujeres que, a pesar, en muchas ocasiones, de tener obra escrita, han destacado sobre todo en el ámbito político o del activismo social. Todas ellas forman el conjunto de protagonistas femeninas citadas en los textos. Después, se ha delimitado un grupo con 12 mujeres de las que se han servido para ejemplificar diferentes situaciones, **Mujeres con valor de ejemplo**. Por último, nos encontramos con el grupo que constituyen las **Actrices** (16), **Directoras de cine** (2) y **Cantantes** (2).

Escritoras y Pensadoras (24):

s. **XX**: Adela Cortina y Victoria Camps (éticas); Betty Friedan (feminista); Ca-

rol Gilligan (feminista); Carol Pateman (feminista); Diana Paolito (escritora); Elizabeth Burgos (antropóloga); Hannah Arendt; Jeanne Hersch (filósofa suíza); Josune Intxauspe (escritora); Lisa See (escritora); María de la Válgoma (escritora); Martha C. Nussbaum (profesora norteamericana); Mary Nash (feminista); Priscilla Cohn (profesora de filosofía y ética); Sheyla Benhabib (feminista); Susana Tavera (historiadora); Toni Morrison (escritora y Premio Nobel de Literatura); Ángeles Mateo (jurista) y María Lejárraga (escritora y feminista).

s. **XIX**: Concepción Arenal; Emilia Pardo Bazán y Flora Tristán.

s. **XVIII**: Mary Wollstonecraft.

Políticas y Activistas (19):

s. **XX**: Eleanor Roosevelt (esposa del presidente norteamericano); Erzsébet Szeke-
res (dedicada a las discapacidades); Cristina Alberdi (abogada y ex ministra);
Inés Alberdi (socióloga y política); Federica Montseny (anarquista y minis-
tra de Sanidad durante la Guerra Civil); Lidia Falcón (miembro del Partido
Feminista); Aung San Suu Kyi (Premio Nobel de la Paz); Leonora Shikora
(presidenta de la conciliación en Kosovo); Margaret Thatcher (primera mi-
nistra británica); Mary Robinson (presidenta de Irlanda y Alta Comisionada
de Naciones Unidas); Rigoberta Menchú (Premio Nobel de la Paz); María de
Maeztu (pedagoga); Victoria Kent, Margarita Nelken y Clara Campoamor
(escritoras y políticas activas en la Segunda República).

s. **XIX**: Elizabeth Cady Stanton y Lucrecia Mott (feministas organizadoras de
la convención de Séneca Falls) y Susan B. Anthony (luchadora por el voto
femenino).

s. **XVIII**: Olympe de Gouges.

Mujeres con valor de ejemplo (11):

s. **XX**: Amina Lawal (nigeriana lapidada); Ana Dodson (fundadora de una ONG
para niños huérfanos en Perú); Jaya Bhandari (niña trabajadora); Jeroo Bi-
llicoira (profesora de trabajo social); Mary Ellen (niña maltratada); Pilar
Moreno Gómez (víctima del ruido de la calle); Raimunda de Peñafort (juez);
Rosa María García-Malea (primera mujer del Ejército del Aire); Sanita Lama
(niña trabajadora); Sufiya Huseini (nigeriana lapidada) y Savannah Walters
(niña de ONG Youth in Philantropy).

Actrices (16), Directoras de cine (2) y Cantantes (2):

s. **XX**: Cecilia Roth (actriz); Demi Moore (actriz); Elpidia Carrillo (actriz); Fran-
cine Racette (actriz); Isabel Blanco (actriz); Jane Fonda (actriz); Jennifer
Connelly (actriz); Julia Roberts (actriz); Julie Walters (actriz); Kate Nelligan

(actriz); Katrin Sass (actriz); Leonor Benedetto (actriz); Michelle Pfeiffer (actriz); Nieve de Medina (actriz); Pilar Padilla (actriz); Uxía Blanco (actriz), Leni Riefenstahl (directora de cine) y Gurinder Chadha (directora de cine); Kaima (cantante) y Violeta Parra (compositora y cantante).

En las Tablas 7.14 y 7.15, hemos quitado la columna del porcentaje de especialistas sobre las mujeres porque en esta asignatura, dado el sistema de análisis adoptado, no es relevante.

Los grupos más importantes, el de **Escritoras** y el de **Activistas**, obtienen entre ambos el 58 % de la representación femenina, que se corresponde con un 12 % del global de personajes. Son los dos únicos grupos que tienen perspectiva histórica y entre cuyas mujeres encontramos figuras relevantes de otros siglos. También se incluyen más figuras relacionadas con la ética, la filosofía, el activismo social y el feminismo que en Ciudadanía.

El grupo que reúne a aquellas que han sido presentadas con valor de modelos es bastante menor y se corresponde con el 3 % de la totalidad de personajes. Porcentaje que es superado por el grupo de mujeres del espectáculo, bastante numeroso, con un peso relativo del 27 % entre las mujeres y el 5 % en relación con la totalidad de personajes y donde —a pesar de las referencias que hay a dos directoras de cine— la mayoría de las citadas son actrices, con lo que se consolida como el grupo que transversalmente es más común a todas las materias y el modelo de mujer más universal que presenta la etapa.

Las obras de autoría femenina en Ética son más numerosas que las que suelen presentar el resto de asignaturas (salvo las lenguas valenciana y, sobre todo, castellana) y están en relación directa con sus contenidos. Las hemos presentado según su forma de aparición en el texto (*reseñadas*, *citadas* u *obra original*). Hay 29 obras de 22 autoras.

Reseñada (1):

El derecho de ser hombre, Jeanne Hersch (filósofa suiza).

Tabla 7.14: Mujeres referentes disciplinares en Educación Ético-Cívica.

	personajes en la materia	Nº mujeres en la materia	% referentes sobre total materia	% referentes en s. XX (66/74) 89 %
Ética	362	74	20 %	

Tabla 7.15: Desglose por grupos de mujeres referentes disciplinares en Educación Ético-Cívica.

Grupos	mujeres del grupo	% grupo sobre total de mujeres en Ética	% grupo sobre todos los personajes		% mujeres del s. XX en el grupo	
escritoras y pensadoras	24	32 %	58 %	7 %	(20/24) 83 %	(35/43) 81 %
activistas y políticas	19	26 %		5 %	12 %	
ejemplos	11	15 %		3 %	100 %	
espectáculo	20	27 %		5 %	100 %	

Citadas (5):

Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana, Olympe de Gouges.

El problema sin nombre, Betty Friedan.

Los pazos de Ulloa, Emilia Pardo Bazán.

Una juez frente al maltrato, Raimunda de Peñafort (jueza).

Vindicación de los derechos de la mujer, Mary Wollstonecraft.

Obra original (23):

Autoridad y libertad, Hannah Arendt.

La condición humana, Hannah Arendt.

Los ciudadanos como protagonistas, Adela Cortina.

Sugerencias para un nuevo año, Adela Cortina.

Un mundo de valores, Adela Cortina.

Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía, Adela Cortina.

Ética civil y religión, Adela Cortina.

Ética de la razón cordial, Adela Cortina.

Ética mínima, Adela Cortina.

La ética de la sociedad civil, Adela Cortina.

Cómo reconocer y cómo erradicar la violencia contra las mujeres, Inés Alberdi.

El abanico de seda, Lisa See.

El color del tiempo, Josune Intxauspe.

El crecimiento moral, Diana Paolito.

El poder es cosa de hombres, Cristina Alberdi.

El triunfo de la voluntad, Leni Riefenstahl.

Ética aplicada, Priscilla Cohn.

Experiencias desiguales: conflictos sociales y respuestas colectivas, Mary Nash.

Fundamentos de conocimiento jurídico: la capacidad jurídica, Ángeles Mateos.

Gracias a la vida, Violeta Parra.

La lucha por la dignidad, María de la Válgoma (escritora).

La raíz de los conflictos, Mary Robinson (presidenta de Irlanda y Alta Comisionada de Naciones Unidas).

La terapia del deseo, Martha C. Nussbaum (filósofa norteamericana).

Virtudes públicas, Victoria Camps.

A continuación, el **IEG** nos muestra la situación de la materia (véase Figura 7.8).

El Índice de Equitatividad de Género nos muestra con claridad la diferencia que existe entre la cantidad de mujeres que se referencian y las veces en que estas acaban apareciendo en los textos. El **IEG_p** de presencia alcanza, con 0,41, el tramo *moderado*, convirtiendo a Ética en una de las cuatro materias que tienen el **IEG_p** dentro del tramo *moderado*. Sin embargo, el desplome de su **IEG_a** de apariciones, que apenas sobrepasa el tramo *muy bajo* para alcanzar el tramo *bajo*, evidencia la repercusión real —mucho menor— de las mujeres en la materia.

Situación de la materia. Esta asignatura ofrece un elenco de mujeres relacionadas con la Ética que, aunque convendría ampliar y, sobre todo, diversificar, es bastante representativo y además cuenta también con algunas figuras de otras épocas, mayoritariamente del siglo XIX. Sin embargo, estas mujeres, frente a la alta recurrencia que tienen los varones en la materia, aparecen reflejadas mucho menos en los textos. De ahí, el marcado contraste que ofrece Ética entre su Índice de Equitatividad de Género de presencias **IEG_p**, que alcanza a ser *moderado*, y el de apariciones **IEG_a**, *bajo* y en el tramo inferior. Esto indica que pesar de existir ya un número significativo de mujeres en la asignatura, la desigual recurrencia entre mujeres y hombres les hace perder, a ellas, repercusión en los textos, señalando así una de las debilidades que presenta la asignatura.

Cuando observamos los grupos de mujeres, y a pesar de que el grupo de pensadoras y activistas representa el 58 % de las mujeres mencionadas, resulta remarcable la representación, bastante numerosa, que tiene el grupo del espectáculo. Este grupo de actrices y cantantes parece consolidarse como el más repetido a lo largo de las diferentes asignaturas. Tampoco ofrece gran variedad de modelos femeninos.

Es, sin embargo, destacable que Educación Ética-Cívica también presenta bastantes

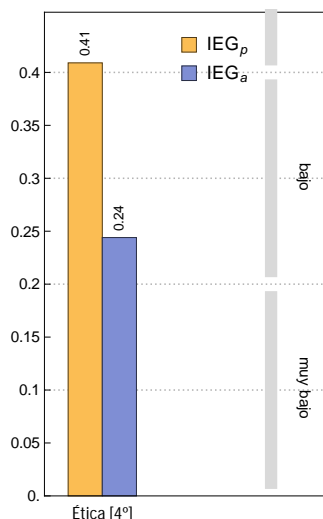


Figura 7.8: Índice de Equitatividad de Género de personajes (**IEG_p**) y de apariciones (**IEG_a**) en Educación Ético-Cívica.

obras.

Líneas de actuación. Sería conveniente, pues,

- En primer lugar, incorporar el pensamiento y obras o iniciativas de mujeres de todo tipo. Las referentes básicas de la Ética en España (Celia Amorós, Amelia Valcárcel o Victoria Camps), por ejemplo, no aparecen, y pensadoras como Simone Weill, Martha C. Nussbaum o la propia Hannah Arendt, por citar algunas, deberían ser un referente más claro. La mención de las figuras históricas del pensamiento ético deberían ser recuperadas e incorporadas a los contenidos. Así como una tipología de mujeres más variada: científicas, más escritoras, más activistas y en más ámbitos, políticas, mujeres que han gestionado poder, artistas, directoras de cine, aventureras, músicas o empresarias, así como mujeres que han vivido conflictos o que han llevado a cabo iniciativas interesantes, entre otras muchas.
- Al mismo tiempo, sería necesario incorporar obras de autoría femenina que abarcaran todos los ámbitos: no solo textos de pensadoras y escritoras, sino obra gráfica, pinturas y obras musicales que sirven para ilustrar etapas, ambientes o ideas. Se trata de restituir un entramado cultural que cuente con las mujeres.
- Por último, y como en prácticamente todas las materias, habría que adecuar el relato, a partir de la consideración de las mujeres como sujetos y protagonistas.

7.7. Educación Física

Educación Física se imparte durante los cuatro cursos de la ESO de forma obligatoria y pertenece al grupo de materias cuyos resultados están por encima de la media general. Es la única asignatura en la que se ha analizado solo una editorial: Santillana, ya que tanto SM como Oxford no tenían libro editado.

En la Tabla 7.16 tenemos los principales datos de Educación Física. Encontramos en esta materia no demasiados personajes (165) y con poca recurrencia, tanto femenina como masculina. Ambos elementos se combinan para explicar unos datos que apuntan hacia una presencia de sexos algo menos desequilibrada que la media; sus dos indicadores de presencia y recurrencia se encuentran por encima de la media general y de la media de Humanidades. Hay un 16 % de mujeres (27 mujeres entre 138 varones) que aparecen en un 15 % de las ocasiones. A pesar de que en la segunda etapa hay menor representación femenina que en la primera, como en el resto de materias, los indicadores de presencia y relevancia femenina alternan cifras muy dispares: el porcentaje de apariciones femeninas ($\mathcal{P}a_m$) es, en 1º ESO, 10 %; en 2º ESO, 32 %; en 3º ESO, 7 % y en 4º ESO, 19 %. El hecho de haber analizado una sola editorial y un solo ejemplar por nivel, así como el moderado número de personajes, tienen que ver con estos marcados altibajos que ofrecen los datos.

Respecto al patrón de recurrencia general, por el cual el porcentaje de apariciones femenino ($\mathcal{P}a_m$) siempre ofrece cifras menores que el de presencia ($\mathcal{P}p_m$), observamos

Tabla 7.16: Datos generales de Educación Física. Evolución por cursos. Variables básicas (presencias, **p**, y apariciones, **a**), coeficiente de recurrencia (**CR**) e indicadores de presencia (\mathcal{P}_p) y de relevancia (\mathcal{P}_a).

PERSONAJES y APARICIONES	Totales			1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO			
	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	<i>h</i>	<i>m</i>	\mathcal{P}_m	
TOTALES	p	4.709	684	12,7	1.016	155	13,2	1.402	207	12,9	1.340	160	10,7	2.688	308	10,3
	a	15.319	1266	7,6	2.042	221	9,8	3.157	334	9,6	2.709	197	6,8	7.411	514	6,5
	CR	3,3	1,9	1,8	2,0	1,4	1,4	2,3	1,6	1,4	2,0	1,2	1,6	2,8	1,7	1,7
Grupo Humanidades	p	2.419	285	10,5	419	26	5,8	721	88	10,9	405	34	7,7	1.405	159	10,2
	a	6.985	513	6,8	811	35	4,1	1.743	165	8,6	716	38	5	3.715	275	6,9
	CR	2,9	1,8	1,6	1,9	1,3	1,4	2,4	1,9	1,3	1,8	1,1	1,6	2,6	1,7	1,5
Educ. Física	p	138	27	16,4	36	4	10,0	19	9	32,1	53	5	8,6	51	12	19,0
	a	176	30	14,6	36	4	10,0	19	9	32,1	63	5	7,4	58	12	17,1
	CR	1,3	1,1	1,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2	1,0	1,2	1,1	1,0	1,1

Los números enmarcados corresponden al cociente de recurrencia $\mathbf{CR}_{h/m} = \mathbf{CR}_h / \mathbf{CR}_m$.

que en esta asignatura, al contrario de lo que suele suceder en el resto de materias, apenas hay diferencia entre el porcentaje de personajes y de apariciones, es decir, la recurrencia femenina y masculina es muy similar, a pesar, eso sí, de que la recurrencia de los varones es ligeramente superior. Los datos generales muestran un coeficiente de recurrencia femenino (\mathbf{CR}_m) de 1,1 y un coeficiente de recurrencia masculino (\mathbf{CR}_h) de 1,3, por lo que el cociente de recurrencia ($\mathbf{CR}_{h/m}$) es 1,1. Los varones solo aparecen un 10 % más que las mujeres. Por cursos, tanto en 1º como en 2º ESO, mujeres y varones tienen el mismo coeficiente de recurrencia ($\mathbf{CR} = 1$); es decir, sin recurrencia, pues cada uno de los personajes mencionados aparece solo en una ocasión. Un dato que iguala su repercusión en los textos. Las cifras de 3º y 4º, a pesar de diferenciarse, no se distancian mucho, como vemos en sus cociente ($\mathbf{CR}_{h/m}$), que son 1,2 y 1,1, respectivamente. Así pues, el patrón de recurrencia —menor el femenino que el masculino—, que hace que las mujeres pierdan habitualmente repercusión en el texto, no es aquí predominante.

Se distingue la asignatura de 2º ESO por su alta cifra de representación femenina, que va ligada al escaso número de varones presentes en la asignatura (19 hombres por 9 mujeres) y a un indicador de relevancia (\mathcal{P}_a) bastante similar entre ellas y ellos, lo que propicia una participación más igualitaria.

Para el análisis cualitativo, se han definido como *especialistas* a las deportistas que aparecen. La mayor parte de personajes —ellas y ellos— existentes se encuentran, sobre todo, en el bloque temático de *Juegos y Deportes*. La presencia de la mayor parte de los y las deportistas suele servir como ejemplificación de un determinado deporte. Esto se puede observar porque su posición mayoritaria en el *anexo* —tal y como observamos en las listas de apariciones⁹— subraya su función como ejemplo del deporte tratado en el texto. En ese sentido, se presenta como un objetivo que comparten ambos sexos y le

⁹Se puede consultar <http://mujeresenlaeso.uv.es> y seleccionar *Educación Física* e ir a la subpestaña *Listado de apariciones*, donde aparecerán los *lugares* y *modos* de aparición de todos los personajes.

Tabla 7.17: Mujeres *deportistas* en Educación Física.

	personajes en la materia	mujeres en la materia	<i>especialistas</i> en la materia	% <i>especialistas</i> sobre total mujeres	% <i>especialistas</i> sobre total materia	% <i>especialistas</i> en s. XX
Ed. Física	165	27	23	85 %	14 %	(23/23) 100 %

proporciona un cariz igualitario del que carecen el resto de materias. No obstante, y a pesar de que su aparición responde a un objetivo común para hombres y mujeres, los deportes se ejemplifican, sobre todo, con ellos. La alumnas, por lo tanto, tienen a su disposición un menor número de deportistas mujeres y también tienen menos modelos de identificación y ejemplo.

Las **Deportistas** (*especialistas* de la asignatura), cuyo listado se encuentra a continuación, son 23 de las 27 presentes.

Deportistas (23):

s. **XX:** Anna Katchalova (gimnasta); Arantxa Sánchez Vicario (tenista); Carmen Valderas (aerobic); Conchita Martínez (tenista); Elmira Dassaeva (gimnasta); Fabiana Beltrame (remera); Gabriella Andersen (corredora de maratón); Gemma Mengual (natación sincronizada); Hassiba Boulmerka (atleta); Inga Abitova (atleta); Jackie Sorensen (aerobic dance); Lomah Kiplagat (atleta); Martina Navratilova (tenista); Michèle Mouton (corredora de *ralis*); M^a Jesús Rosa (boxeadora); M^a José Rienda Contreras (esquiadora); Nadia Comaneci (gimnasta); Paola Tirados (nadadora); Shawn Johnson (gimnasta); Simone Niggli-Luder (corredora de orientación); Steffi Graf (tenista); Sara Moreno (gimnasta) y Xie Xingtang (jugadora de bádminton).

Entre ellas encontramos una variada representación de diferentes deportes, algunos tan alejados de las prácticas deportivas femeninas tradicionales como el boxeo o la carreras de *rali*. Aparecen en posición relevante en el texto (*reseñada* en *cuerpo*) solo dos deportistas: Inga Abitova y Lomah Kiplagat. En contraste, un número considerablemente mayor de hombres aparecen *reseñados* en el *cuerpo* del texto.

Todas ellas, por otro lado, son del siglo XX, aunque en este caso no resulta significativo a causa de la propia naturaleza de la materia, cuyos contenidos están centrados en el desarrollo del deporte durante el siglo pasado y el actual. No obstante, sí se encuentran personajes masculinos relacionados con otras culturas, prácticas y épocas (artes marciales, yoga, juegos centroamericanos indígenas. . .) que proporcionan otros referentes y otra perspectiva histórica. Entre ellos no hay mujeres.

Tenemos la Tabla 7.17 con las cifras generales de la materia en relación con el número de *deportistas mujeres* en Educación Física y su presencia en el siglo XX. Hay un considerable grado de especialización en el listado de mujeres de la materia (85 % de ellas son deportistas), que se encuentra muy centrado en el deporte y tiene pocas referencias a otras disciplinas. No obstante, las deportistas representan un 14 % de la cifra total de personajes. Todas ellas pertenecen al siglo XX.

La media general de la materia se encuentra en el tramo *bajo* del **IEG** (véase Figura 7.9), a distancia de lo que sería una equitatividad *deseable*. Sin embargo, lo más destacable del Índice de Equitatividad de Género es el valor que ostenta 2º ESO: con un **IEG alto**, esta asignatura es una de las tres únicas asignaturas de la ESO que se encuentran en lo que hemos previamente establecido como situación *deseable*. A esto se le añade que esa calificación de **IEG alto** la tiene tanto en lo relativo a las apariciones como a los personajes. Sin embargo, 1º y 3º ESO se encuentran con un **IEG muy bajo**, en el tramo inferior del índice, y 4º ESO tiene un **IEG bajo**.

Situación de la materia. El limitado número de personajes y la falta de recurrencia en los textos, bastante similar entre mujeres y hombres, son dos rasgos destacados de esta materia que restringen un poco los desequilibrios de género, menos acusados aquí que en otras materias. Aun así, ellas siguen siendo menos citadas y en lugares del texto menos relevantes. El **IEG** de la materia, *bajo*, nos refiere la situación general un tanto desequilibrada y la necesidad de adecuación de la materia, a pesar de tener una situación no tan desastrosa como la gran mayoría. De hecho, la asignatura de 2º ESO es de las escasísimas que alcanza un **IEG alto**, que se corresponde con lo establecido como una situación *deseable* de equitatividad de género

Esta es una de las materias cuya presencia femenina no está lejos de lograr una correcta adecuación ya que, por un lado, tanto la presencia de ellos como de ellas responde al mismo objetivo: servir de ejemplos para los diferentes deportes. Es cierto que hay más varones que mujeres, pero esto es fácilmente subsanable, teniendo cuidado en incluir un número similar de deportistas de ambos sexos, siguiendo una línea de visibilización ya presente en los manuales, donde aparecen ejemplos de una cierta diversidad, incluso

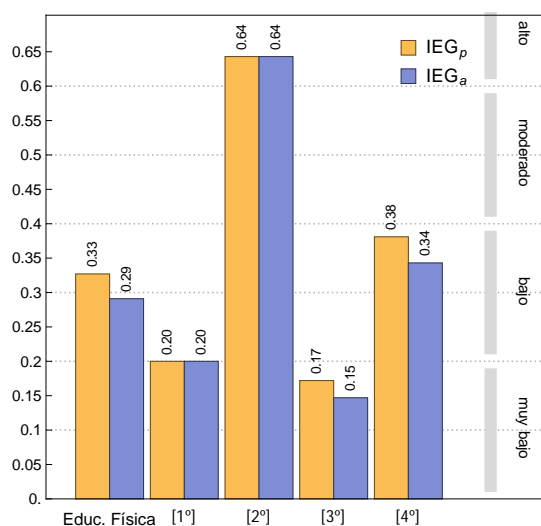


Figura 7.9: Índice de Equitatividad de Género de personajes (**IEG_p**) y de apariciones (**IEG_a**) en Educación Física. Datos totales de la materia y evolución por cursos.

en deportes donde la actividad femenina aún no está normalizada, como los *ralis* o el boxeo. Profundizar en esta línea ya iniciada sería lo correcto para lograr una equitativa representación que ofrezca modelos deportivos a ellas y ellos.

Líneas de actuación. Para la mejora de la materia habría que realizar algunos cambios, porque los contenidos aparecen bajo un sesgo androcéntrico que, al no considerar la especificidad de las mujeres, se convierte en el principal problema que presenta la materia. En concreto se deberían trabajar estos aspectos:

- En primer lugar, habría que tener en cuenta el dimorfismo a la hora de proponer las medidas de resistencia, flexibilidad o fuerza, que tienen un doble referente, o las normas de salud e higiene. Este enfoque dual y la consciencia de que va dirigido a alumnas y alumnos no aparece en los actuales libros de texto, cuyo único referente son los hombres. Esto representa seguramente el mayor error que tienen estos manuales.
- Cuando se trata de salud, un tema importante dentro de los contenidos de la materia, se debería abordar aspectos de salud femeninos, en concreto, sobre cuidados específicos de mujeres, relativos a partos u otros aspectos, así como higiene deportiva.
- Cabría presentar una mayor diversidad de deportistas mujeres, incluidas a través de las imágenes o de las citas en los textos, teniendo cuidado de hacer la doble referencia a ambos sexos en los deportes estudiados. Con ello, mejoraría mucho el nivel de la materia.
- Por último, sería conveniente tener en cuenta lo que significó la introducción de la práctica del deporte para las mujeres: se deberían nombrar la fechas en las que se fue incluyendo a las deportistas en los diferentes deportes y en las olimpiadas; innovaciones que facilitaron el acceso al deporte de las mujeres, como el sujetador; la práctica del deporte como beneficio de la salud, etc.

Capítulo 8

Análisis del canon literario en español de la ESO

La literatura tiene un papel esencial en la creación de conocimiento y de cultura. De la selección de textos que llegan a convertirse en clásicos emanan no solo unos referentes literarios y culturales, sino un orden social y simbólico que queda determinado por estas obras. Debemos tener en cuenta que el canon escolar, tanto literario como cultural, es el compartido por toda la población, puesto que la obligatoriedad de la educación conlleva que los contenidos que se imparten en la ESO acaben alcanzando a la práctica totalidad de la ciudadanía. De este hecho se deriva, precisamente, la importancia del panorama cultural que se proporciona en la ESO. Las obras y los autores y autoras mencionados en los manuales son los que delimitan la tradición literaria que compartimos: el bagaje literario del que sacamos, en constante interpelación, saber y respuestas para los nuevos retos. Por ello, queremos saber si se ha incorporado al relato literario de la ESO la información sobre escritoras que las investigaciones de las últimas décadas han sacado a la luz.

En el presente apartado se analizará el canon literario que aparece en los manuales escolares, tanto el español como el extranjero, así como las influencias y entramado cultural donde se enmarca cada época. Se ha querido comprobar cuántas escritoras y escritores en concreto conforman esas referencias literarias. Tenemos especial interés en cotejar cómo queda reflejada en los textos la tradición literaria de las mujeres y cuántas escritoras aparecen. Así como comprobar la consistencia del canon literario.

Como bien se sabe, la situación social de las mujeres ha sido y es diferente a la de los hombres. Ellas han tenido un menor acceso a la cultura escrita y ha habido un número mayor de iletradas. Sus intereses, inquietudes y vivencias, así como su perspectiva sobre la realidad han producido un discurso literario que tanto en géneros como en estilos, formas de contar y temas ha sido diferente al de los hombres. Por eso, los criterios de valoración masculina no son trasladables. Ellas tienen otros valores que reflejan en sus expresiones literarias —y también artísticas, musicales, científicas—. Ellas practican otro arte, otra música, otra ciencia y, también, otra literatura cuya referencia no puede ser la masculina. Y, como ya hemos remarcado en capítulos anteriores, no debemos confundir

criterios de calidad con diversidad. Como señala Alicia Redondo (2001, 194), «la crítica masculina del siglo XXI debe de hacer un esfuerzo para ampliar el canon literario y distinguir malo de diferente, sobre todo después de Derrida y del establecimiento, por el análisis del discurso, del concepto de inferencia, es decir, interpretación del receptor». En efecto, no se puede valorar con criterios restrictivamente androcéntricos las obras literarias de mujeres.

De la extensa y rica producción femenina literaria, no se suele conocer mucho; en bastantes ocasiones, nada. Sin embargo, hay tanta producción que la literatura, sin las escritoras —y las lectoras—, está incompleta. Hace falta incluir el punto de visto femenino y el reconocimiento de las mujeres como sujetos, tanto como productoras como en calidad de receptoras, en el relato literario. De hecho, una de las grandes aportaciones que nos ofrece esta concepción participada de la literatura es el reconocimiento y valoración de lo diverso como uno de los elementos que proporciona riqueza, cohesión y fortaleza a la cultura.

Así pues, el propósito del siguiente análisis es, por un lado, conocer la presencia y valorar la importancia que se les otorga a las escritoras dentro del canon literario escolar; por otro lado, comprobar si se refleja su tradición literaria histórica y, por último, saber cuáles son las influencias culturales femeninas que aparecen, es decir, comprobar si ellas están presentes en el canon cultural que transmiten los manuales.

Cómo se ha seleccionado el canon

Para el análisis del canon literario, hemos partido de los cursos donde explícitamente se estudia la historia de la literatura, que son 3º y 4º ESO y, dentro de estos cursos, el bloque temático específico *Educación literaria*, para extraer los datos de ahí. En 3º ESO se estudia la literatura desde los comienzos hasta el siglo XVIII. En 4º ESO, los siglos XIX y XX. Se han analizado 3 editoriales distintas de cada curso, es decir, ofrecemos datos correspondientes a 6 libros de texto. Se han estudiado todos los personajes que aparecen en los textos y se han distribuido en dos grandes grupos: por un lado, escritores y escritoras; por otro, el resto de personajes, a quienes hemos considerado figuras del ámbito cultural, *referentes culturales*, es decir, quienes forman el entorno cultural donde el canon literario se sitúa.

Para establecer el canon literario español se han seleccionado las escritoras y a los escritores españoles mencionados, que se han dispuesto por siglos. La separación de los escritores de ambos sexos entre españoles y extranjeros nos permite determinar también el canon literario general. De esta forma tenemos oportunidad de comprobar quiénes son los escritores extranjeros de ambos sexos que, en los manuales, son considerados como influencias literarias sustanciales a lo largo de las diferentes épocas, los que conforman un canon literario global. Los *referentes culturales* españoles y extranjeros nos proporcionarán el canon cultural.

Estos datos se presentan, primero, en cifras, en unas tablas y, a continuación, en listados onomásticos. No obstante, en primer lugar, se presenta la Tabla 8.4 con el listado que incluye a *todas* las escritoras españolas que aparecen en los manuales. Aparecen separadas por siglos, géneros literarios, *modo de aparición* en el texto y editoriales.

Las tablas numéricas se presentan separadas, en primer lugar, por cursos y luego por periodos y siglos (3º y 4º ESO). De cada curso tenemos unas tablas con los hombres —Tablas 8.5 y 8.7— y otras con las mujeres —Tablas 8.6 y 8.8—.

Después de las tablas con los datos numéricos, se ofrecen unas gráficas comparativas de los escritores y escritoras, separados por sexo, y del entorno cultural de cada época.

Por último, se muestran las tablas con los listados onomásticos, tanto de escritoras y escritores, como de referentes culturales, desagregados de la misma forma que aparecen en las tablas numéricas previas. De todos los extranjeros, tanto de las y los escritores como de los referentes culturales, se nombra el país de origen. De todos los referentes culturales, tanto españoles como extranjeros, aparecerá también su dedicación, es decir, en calidad de lo que han sido citados (pintor, reina, músico, actriz. . .). Los siglos XIX y XX recibirán el mismo tratamiento que el de las tablas numéricas, separando los escritores y escritoras por movimientos literarios en el siglo XIX y por géneros literarios en ambos siglos.

Por último, se presenta una tabla donde la frecuencia con la que aparece cada país permite establecer un orden jerárquico de países, en relación con el peso cultural que le reconocemos.

El principal elemento para valorar el peso de las literatas es contrastarlas con su propia producción literaria. De esta forma, podemos comprobar cuántas escritoras están presentes en los manuales, de entre todas aquellas que han escrito en cada época, para lo que se puede consultar el apartado 1.5, *La literatura española de creación femenina*. De igual manera ocurre con los escritores y con los referentes culturales de ambos sexos.

Todos estos datos nos permitirán valorar la adecuación del canon literario presente en los manuales de secundaria a la producción literaria real.

Resultados

Comenzaremos por ofrecer las cifras generales de los bloques literarios de 3º y 4º ESO.

En 3º ESO (Tabla 8.1), en el bloque de *Educación literaria* (siglos XII–XVIII), encontramos un total de 280 personajes, de los cuales 17 son mujeres (6,1 %) y 263 hombres. Entre todos ellos, hallamos a 1 escritora española y 64 escritores españoles mencionados dentro del periodo que nos ocupa (ss. XII–XVIII).

En 4º ESO (Tabla 8.2), en el bloque de *Educación literaria* (siglos XIX y XX), encontramos 409 personajes, de los cuales 37 son mujeres y 372, hombres. Entre ellos, hay 23 escritoras y 176 escritores españoles.

Los resultados totales (Tabla 8.3) nos dan un 9 % de porcentaje de escritoras entre todos los escritores (24 escritoras frente a 240 escritores). Su Índice de Equitatividad de Género es 0,18, en el tramo *muy bajo*: una situación mala.

En la Tabla 8.4 ofrecemos, separados por editoriales, los datos relativos a *todas las escritoras en español* que aparecen en la historia de la literatura española que se imparte en 3º ESO (desde el siglo XII hasta el XVIII) y 4º ESO (siglos XIX y XX). Aquellas que han sido *reseñadas*, con alguna información más que su nombre, se encuentran en mayúsculas. En minúsculas están las que simplemente han sido *citadas*, es decir, de las que únicamente se menciona su nombre. Así pues, las escritoras de la tabla son todas las

Tabla 8.1: Datos generales del bloque *Educación Literaria* de 3º ESO.

3º ESO	total	hombres	mujeres	% mujeres	escritores	escritoras	% escritoras
Educación Literaria	280	263	17	6,1 %	64	1	0,6 %

Tabla 8.2: Datos generales del bloque *Educación Literaria* de 4º ESO.

4º ESO	total	hombres	mujeres	% mujeres	escritores	escritoras	% escritoras
Educación Literaria	409	372	37	9 %	176	23	11,5 %

Tabla 8.3: Datos generales del bloque *Educación Literaria* de 3º y 4º ESO.

3º y 4º ESO	total	hombres	mujeres	% mujeres	escritores	escritoras	% escritoras
Educación Literaria	689	635	54	8 %	240	24	9 %

escritoras mencionadas a lo largo de 800 años en el canon literario de las letras españolas presente en los manuales.

Como observamos, la presencia de escritoras es meramente testimonial dentro del canon literario español. Con las 25 escritoras mencionadas por SM o, todavía peor, las 10 u 11 que mencionan Oxford y Santillana respectivamente como toda muestra de participación femenina en 800 años de literatura, resulta evidente que no se deja constancia ni de la propia tradición de escritoras españolas, a la que arrasa por completo, ni de la línea histórica que recorre la producción literaria femenina en español. Se cita tan solo *una escritora* (Teresa de Ávila) en casi 600 años de literatura. Es un dato alarmante. Pero por añadidura y agravando aún más la situación, tampoco aparecen las producciones literarias femeninas actuales: en dos de las tres editoriales, no se cita *ni una sola poeta ni una sola dramaturga* a lo largo de todo el siglo XX. El panorama que presentan los manuales de este último siglo, repleto de grandes escritoras en todos los géneros y que es nuestro pasado cercano y nuestro presente, está muy alejado de dar cuenta cabal de cómo se ha desarrollado y se está desarrollando la literatura en español. Todo ello pone en evidencia que seguimos escamoteando las voces de las escritoras cuando hacemos el relato de la literatura y, así, seguimos adulterando nuestra propia tradición literaria. La cercanía del siglo XX hace más inconcebible todavía este dato: parecemos empeñados en tener una literatura amputada, sesgada y empobrecida.

En relación con las escasas escritoras mencionadas, hay que señalar que solo aparecen *reseñadas* —con más información que su mero nombre— 5 escritoras (Rosalía de Castro, Emilia Pardo Bazán, Carmen Laforet, Almudena Grandes y Carlota Soldevila); el resto de ellas, incluida Teresa de Ávila, son *citadas* escuetamente con su nombre o con un pequeño fragmento de obra. Así pues, no solo su número es insignificante, sino que su posición en los textos es completamente secundaria.

En relación con las obras, hallamos mencionadas 31 obras, que mayoritariamente son *citadas*, pertenecientes a 20 escritoras.

A continuación se incluyen las Tablas 8.5, 8.6, 8.7 y 8.8, que recogen las cifras de escritoras y escritores por cursos (3º y 4º ESO) y por siglos. Se encuentran en **negrita** los

Tabla 8.4: Escritoras españolas mencionadas en 3º y 4º ESO del bloque *Educación literaria*, por editoriales.

EDITORIALES	Santillana	SM	Oxford
3º ESO (siglos XII al XVIII)			
Edad Media			
Renacimiento	Teresa de Ávila	Teresa de Ávila	Teresa de Ávila
Barroco			
Ilustración			
4º ESO (siglos XIX y XX)			
XIX / Romanticismo	ROSALÍA DE CASTRO	ROSALÍA DE CASTRO	ROSALÍA DE CASTRO
XIX / Realismo	Fernán Caballero EMILIA PARDO BAZÁN	Fernán Caballero EMILIA PARDO BAZÁN	EMILIA PARDO BAZÁN
XX / Poesía ante guerra			
Poesía después guerra			
Poesía actual		Blanca Andreu Ada Salas	
XX / Teatro ante guerra			
Teatro después guerra			
Teatro actual		Ana Diosdado CARLOTA SOLDEVILA Paloma Pedrero	
XX / Narrativa antes de guerra	Rosa Chacel		María Zambrano Zenobia Camprubí
Narrativa después de guerra	CARMEN LAFORET Ana María Matute Carmen Martín Gaité Ana María Moix	CARMEN LAFORET Ana María Matute Carmen Martín Gaité Ana María Moix	CARMEN LAFORET Ana María Matute Carmen Martín Gaité Ana María Moix
Narrativa actual	ALMUDENA GRANDES Rosa Montero	Almudena Grandes Rosa Montero Belén Gopegui Lucía Etxebarria Dulce Chacón Soledad Puértolas Laura Gallego	ALMUDENA GRANDES
Literatura Latinoamericana		Alfonsina Storni Gabriela Mistral Laura Esquivel	
Totales escritoras por editoriales	11	25	10

números que son el resultado de una suma. En cada una de las tablas nos encontramos con las o los escritores, separados entre españoles y extranjeros. De los extranjeros se indican, en una columna contigua, los países de origen¹. En el análisis del siglo XIX y del XX (correspondiente a 4º ESO) se ha desagregado a los escritores de ambos sexos por siglos y por géneros literarios. En el caso del siglo XIX también se ha dividido, de

¹Se ha designado a los países con su nombre actual. Asimismo, se ha elegido el criterio de países y no lenguas para tener un criterio unificado tanto para las escritoras y escritores como para los referentes culturales.

Tabla 8.5: Número de escritores y *referentes culturales* masculinos en la literatura del siglo XII al XVIII (3º ESO).

HOMBRES 3º ESO —Literatura— <i>Edad Media hasta el siglo XVIII</i>						
SIGLOS	escritores			referentes culturales		
	españoles	extranjeros	países	españoles	extranjeros	países
Antig.		6	Grecia y Roma		1	Grecia
VIII				1	2	Francia
IX						
X				2		
XI				3	1	Francia
XII					3	Francia
XIII	5	1	Italia			
XIV	2	3	Italia, Francia			
XV	12	7	Italia, Francia, Inglaterra, Holanda	3	9	Italia, Francia, Alemania, Holanda
XVI	21	6	Italia, Francia, Inglaterra	9	8	Holanda, Italia, Inglaterra
XVII	13	4	Francia, Inglaterra, Portugal	10	9	Italia, Holanda, Francia, Inglaterra, Alemania
XVIII	10	15	Francia, Inglaterra, Alemania, Irlanda	4	9	Francia, Austria, Inglaterra
TOTAL	63	42		32	42	
XIX	3	4	Francia, Inglaterra, Rusia	3	8	Inglaterra, Irlanda, Francia, Italia, Méjico
XX	34	18	Italia, Francia, Inglaterra, Alemania, Austria / Argentina, Chile, Perú, Guatemala, Venezuela, Cuba	9	5	Inglaterra, EE.UU., Austria, Perú, Méjico

forma convencional, entre Romanticismo y Realismo. El siglo XX, dada su diversidad, se ha abordado al completo separando sencillamente las y los escritores en géneros literarios. Las siguientes columnas de la tabla corresponden al resto de personajes, los *referentes culturales*. Estos personajes *culturales* se han clasificado a su vez en españoles y extranjeros y, de estos últimos, se proporciona también el país de origen.

Debajo de cada tabla presentaremos unas gráficas contrastadas con los principales datos.

En la Tabla 8.5 se observa que la representación masculina es constante a lo largo de las diferentes épocas. Se comienza a mencionar a escritores a partir del siglo XIII y

Tabla 8.6: Número de escritoras y *referentes culturales* femeninas en la literatura del siglo XII al XVIII (3º ESO).

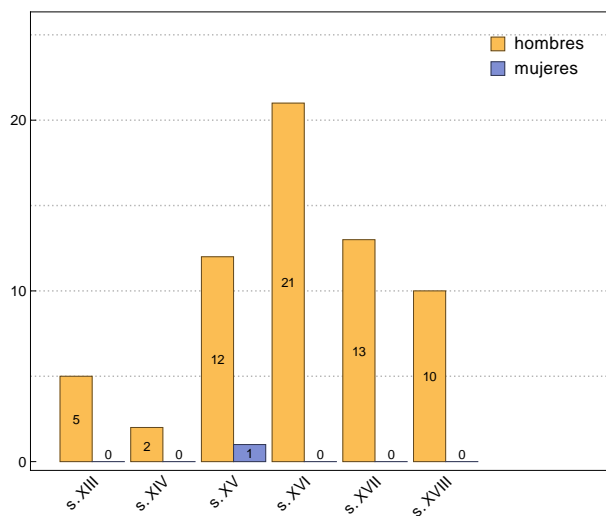
MUJERES 3º ESO —Literatura— <i>Edad Media hasta el siglo XVIII</i>						
SIGLOS	escritoras			referentes culturales		
	españolas	extranjeras	países	españolas	extranjeras	países
Antig.					1	Palestina
VIII						
IX						
X						
XI						
XII						
XIII						
XIV						
XV				1		
XVI	1			3		
XVII						
XVIII						
TOTAL	1			4	1	
XIX						
XX	3	2	Alemania, Inglaterra	4	1	Polonia

se hace con continuidad hasta el XVIII, ilustrando cada época con ellos. Así, tenemos un total de 105 escritores (63 españoles y 42 extranjeros) hasta el siglo XVIII, que es el periodo estudiado en 3º ESO. No obstante, también se mencionan escritores del XIX y XX —muy numerosos sobre todo los de este último siglo—, en total 59, a quienes hemos considerado como figuras literarias de referencia que, si bien no se corresponden con el periodo histórico estudiado, son referencias indirectas que forman parte del canon literario general.

También los referentes culturales, que comienzan desde la Antigüedad, tanto españoles como extranjeros, son variados y se encuentran en buen número, con 74 representantes. Especial importancia tienen, en los primeros tiempos de las letras en español, el peso de Italia, Francia y, más adelante, Inglaterra. Todas las épocas cuentan con representantes masculinos de diferentes ámbitos de la cultura.

La Tabla 8.6, con las escritoras, ofrece un panorama desolador, muy distinto al de los hombres. Únicamente aparece una escritora en 600 años de literatura. Y, como ya hemos visto antes (Tabla 8.4), solo *citada*. Así pues, podemos afirmar que la tradición literaria de las mujeres, el recorrido histórico de su producción desde los inicios de la literatura española hasta el final de la Edad Moderna, se encuentra completamente excluida de los manuales, provocando una preocupante amputación de la historia literaria.

Figura 8.1: El canon literario español en 3º ESO. Escritoras y escritores españoles del siglo XIII al XVIII.



Parecido panorama presentan las mujeres del ámbito cultural: tampoco hay, hasta el siglo XVIII, apenas huella del entramado cultural femenino desarrollado a lo largo de los siglos. En España, las referencias a mujeres son anecdóticas y ni siquiera pertenecen al ámbito cultural propiamente dicho: las cuatro mencionadas son Isabel *La Católica*, Elena Zúñiga e Isabel Freyre, ambas relacionadas con Garcilaso (véase Tabla 8.10), junto a la Duquesa de Soma, a la que fue dirigida un escrito. Por añadidura, empeorando aún más la situación, las referencias extranjeras a mujeres del ámbito cultural tampoco existen. Hallamos mencionada a María de Nazareth, como figura de la Antigüedad, y hay un cuadro de Tamara de Lempicka, pero como referencia fuera del periodo estudiado. No sabemos absolutamente nada de la producción o la actividad cultural femenina en el exterior en todos estos siglos. Como si nada hubiera ocurrido con ellas. En esta tabla queda perfectamente reflejada la exclusión de los escritos al que se somete la genealogía literaria femenina.

Las Figuras 8.1, 8.2 y 8.3 permiten ver con claridad los contrastes que existen en el tratamiento literario y cultural de mujeres y hombres en este periodo en los manuales. Muestran muy nítidamente cuál es la situación del canon literario y cultural que se presenta, así como la tradición cultural de la que queda constancia. El contraste entre las distintas gráficas, entre escritores y personajes de ambos sexos no necesita mayor explicación. El vacío que exhiben las gráficas de mujeres deja la foto imborrable de la anulación a conciencia de las voces de las escritoras, la supresión de su tradición literaria histórica y la eliminación de sus referentes culturales, que no aparecen ni en España, ni fuera de ella. Ninguno de los histogramas, ni el que refleja el canon literario español que llega hasta el XVIII (que resulta desolador), ni el que refleja el canon literario general, ni el del canon cultural logran mostrar otra cosa que el enorme vacío de su presencia, es decir, la sistemática exclusión histórica de las mujeres en los textos y en la literatura.

Figura 8.2: El canon literario general en 3º ESO. Escritoras y escritores españoles y extranjeros.

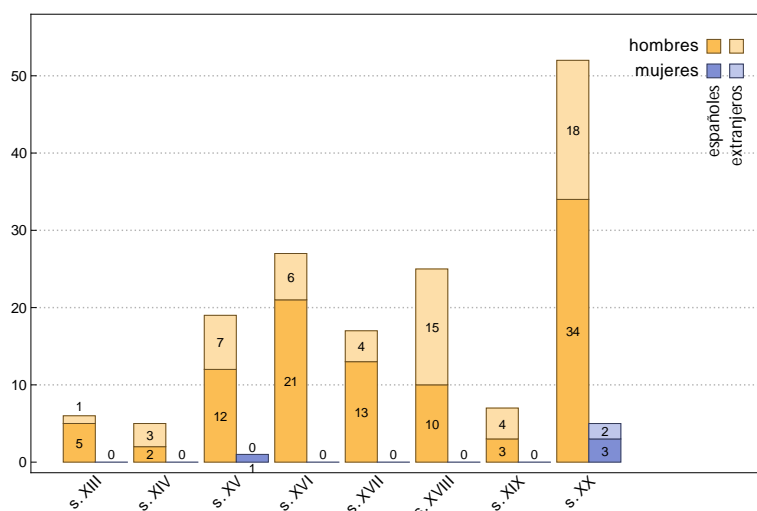
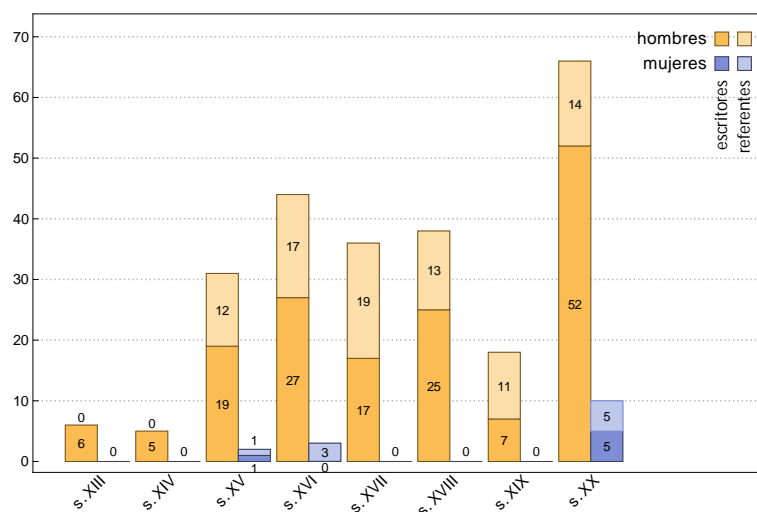


Figura 8.3: El canon cultural global en 3º ESO. Escritoras y escritores y referentes culturales españoles y extranjeros del siglo XIII al XX.



Los datos de los siglos XIX y XX referidos a escritores recogidos en la Tabla 8.7 son mucho más abundantes aún que los del anterior periodo —del XII al XVIII—, pues contamos con 176 escritores españoles para ilustrar ambos siglos, a los que añadir los 108 escritores extranjeros. La variedad de países —aparecen 32 países distintos como referencias, entre literarias y culturales— y la cantidad de figuras del ámbito cultural —88— aumenta bastante en relación con anteriores siglos. Aquí, la separación por géneros literarios proporciona nueva información. Así, el Realismo del siglo XIX muestra

Tabla 8.7: Número de escritores y *referentes culturales* en la literatura del siglo XIX y XX (4º ESO).

HOMBRES 4º ESO —Literatura— <i>Siglo XIX y XX</i>								
SIGLOS	escritores				otros referentes culturales			
	españoles	extranjeros	TODOS	países	españoles	extranjeros	TODOS	países
s. XIX / Romanticismo								
narrativa	5	6	11					
poesía	2	10	12					
teatro	5	2	7					
ensayo	1	2	3					
Total Romanticismo	13	20	33					
s. XIX / Realismo								
narrativa	7	7	14					
poesía								
teatro		1	1					
ensayo		2	2					
Total Realismo	7	10	17					
TOTAL s. XIX	20	30	50	Francia, Alemania, Inglaterra, Rusia, EE.UU, Austria, Dinamarca, Noruega	2	7	9	Francia, Alemania, Inglaterra, EE.UU.
s. XX								
narrativa	56	45	101					
poesía	59	22	81					
teatro	31	8	39					
ensayo	10	3	13					
TOTAL s. XX	156	78	234	Francia, Alemania, Inglaterra, Rusia, Italia, EE.UU., Austria, Portugal, Suiza, Grecia, Irlanda Rumanía, Suecia, Bulgaria, Chequia, Polonia / Méjico, Argentina, Cuba, Perú, Colombia, Chile, Guatemala, Bolivia, Paraguay, Uruguay y Venezuela	42	37	79	Francia, Alemania, Inglaterra, Rusia, Italia, EE.UU., Austria, Bélgica, Letonia, Noruega, Sudáfrica / Méjico, Argentina, Ecuador
TOTAL 4º ESO	176	108	284		44	44	88	

la predilección por el género narrativo y el declive de la poesía, de la que no encontramos ningún representante, frente a los 12 poetas románticos mencionados. Observamos también el peso que tienen la referencias literarias del exterior en este siglo: hay más escritores foráneos (30) que nacionales (20). Comienza a notarse el ascendiente cultural

Tabla 8.8: Número de escritoras y *referentes culturales* femeninas en la literatura del siglo XIX y XX (4º ESO).

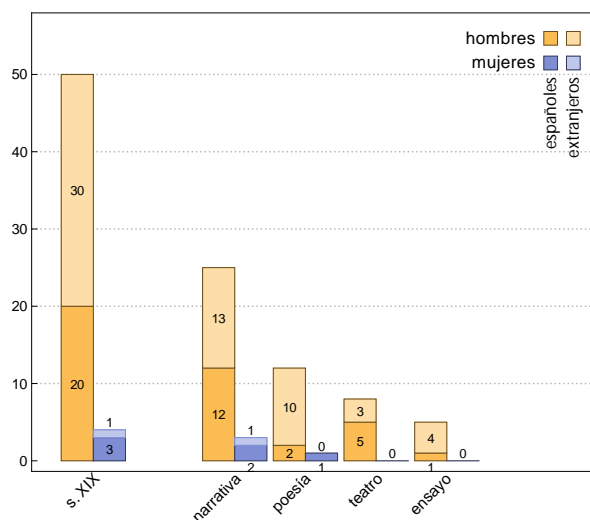
MUJERES 4º ESO —Literatura— <i>Siglo XIX y XX</i>								
SIGLOS	escritoras				otras referentes culturales			
	españolas	extranjeras	TODAS	países	españolas	extranjeras	TODAS	países
s. XIX / Romanticismo								
narrativa		1	1					
poesía	1		1					
teatro								
ensayo								
Total Romanticismo	1	1	2					
s. XIX / Realismo								
narrativa	2		2					
poesía								
teatro								
ensayo								
Total Realismo	2		2					
TOTAL s. XIX	3	1	4	Inglaterra				
s. XX								
narrativa	12	2	13					
poesía	4	2	6					
teatro	3		3					
ensayo	1		1					
TOTAL s. XX	20	4	24	Méjico, Argentina, Chile, Bélgica	6	1	7	Islandia
TOTAL 4º ESO	23	5	28		6	1	7	

de países del norte de Europa, EE.UU. y América Latina.

No obstante, es en el XX donde la variedad de referencias se dispara: América Latina adquiere una firme presencia y el abanico de países se abre hasta alcanzar lugares como Sudáfrica o Letonia.

Por otra parte, la Tabla 8.8 de mujeres ofrece un panorama muy similar al de anteriores épocas, aunque no tan extremo. En el siglo XIX hallamos mencionadas a 3: una poeta, Rosalía de Castro, y dos novelistas, Emilia Pardo Bazán y *Fernán Caballero*. Mary Shelley aparece como única escritora extranjera en todo el siglo. Un siglo altamente despoblado que se completa con las *nulas* referencias culturales femeninas, ni españolas ni extranjeras, que presenta. Como en anteriores épocas, no encontramos huellas ni sabemos nada de las mujeres de ese tiempo: ni pintoras, músicas, activistas o científicas, ni exploradoras, de las que este siglo anduvo repleto, parecen existir. La misma exclusión femenina que hemos observado ya. Si antes era con relación a la tradición histórica, ahora lo es con relación a la actualidad y el pasado reciente.

Figura 8.4: El canon literario general del siglo XIX (4º ESO). Escritoras, escritores españoles y extranjeros.



El siglo XX ofrece unas cifras que, una vez más, no reflejan la literatura producida por mujeres. No tienen en cuenta ni la calidad ni el número ni la variedad de escritoras que ha tenido dicho siglo. Con el agravante, ya sabido —véase Tabla 8.4—, de que dos editoriales no mencionan ni a poetisas ni a dramaturgas en todo el siglo. En definitiva, 24 escritoras para ilustrar un siglo que ha necesitado 284 escritores para ser explicado es una desproporción que llega al desatino.

Las referentes culturales siguen ofreciendo el mismo panorama: solo una, Björk, aparece mencionada como extranjera a lo largo de todo el siglo XX. Por su parte, las españolas incluidas son solo 6. Apenas se encuentran mujeres ni en la literatura ni en el marco cultural.

Las gráficas de las escritoras del XIX y XX (Figuras 8.4, 8.5 y 8.6), en contraste con las de los escritores, ofrecen imágenes explicativas de la situación. El resultado de las gráficas presenta una imagen contrastada tan elocuente como las gráficas del periodo anterior, que comprendía de los siglos XIII al XVIII. Aquella reflejaba la anulación de la trayectoria histórica de la literatura de producción femenina, esta, la vigencia de esa exclusión, patente en el canon y la producción literaria hasta la actualidad presente en los manuales.

Los datos relativos al canon cultural reafirman, una vez más, la falta de peso que se les concede a las mujeres en la cultura, su omisión como agentes culturales: las únicas 7 representantes del mundo cultural en los siglos XIX y XX (Figura 8.6) certifican su carácter anecdótico y excepcional, frente a los 88 varones que ilustran, con una variada tipología de modelos, el entramado cultural de ambos siglos. Con estos datos —7 mujeres— no podemos tener idea de lo que han sido las creaciones femeninas. El ninguneo a sus creaciones, la falta de reconocimiento a las propias creadoras así como la adulteración de la

Figura 8.5: El canon literario general del siglo XX (4º ESO). Escritoras, escritores españoles y extranjeros.

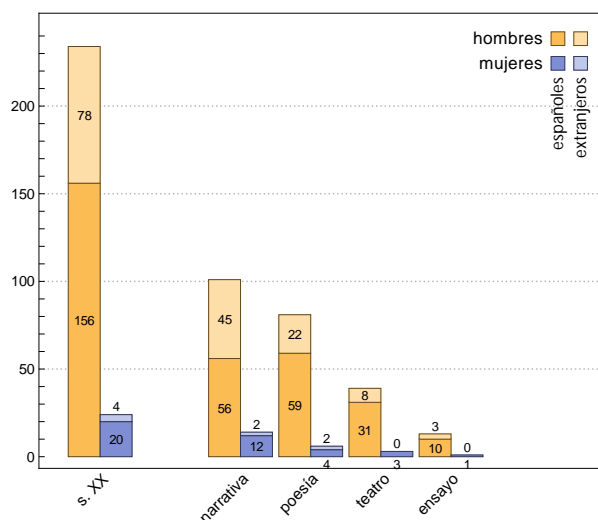
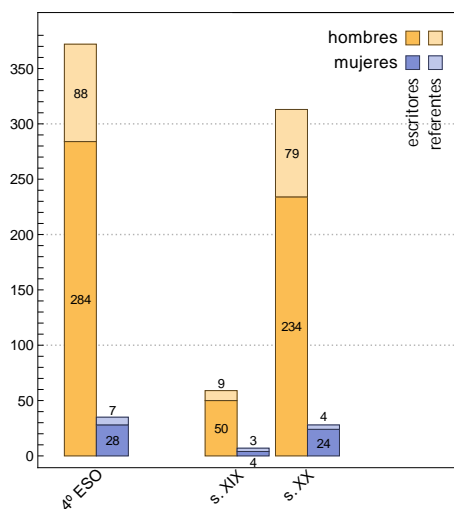


Figura 8.6: El canon cultural global en el siglo XIX y el XX (4º ESO). Escritoras, escritores y referentes culturales españoles y extranjeros.



historia cultural y literaria que ello conlleva, son aspectos que vemos de nuevo reflejados en estos datos.

Mientras tanto, los hombres —con 88 representantes— están amplia y variadamente representados y aparecen como completos protagonistas de la actividad cultural y social. Ellos y sus creaciones son los elementos que determinan nuestra idea de canon cultural, puesto que son los únicos que se mencionan, induciéndonos a pensar que la cultura es solo cosa de hombres.

Tabla 8.9: Países mencionados por orden de recurrencia.

Países europeos (+ Sudáfrica)	Países latinoamericanos
Francia (32)+7, Alemania (15), Inglaterra (11), Rusia (11), Italia (10)+5, EE.UU. (7), Austria (5), Portugal (3), Suiza (2), Grecia (2), Irlanda (2), Noruega (2), Rumanía (2), Suecia (2), Bélgica (1), Bulgaria (1), Chequia (1), Dinamarca (1), Letonia (1), Polonia (1), Sudáfrica (1)	Méjico (9), Argentina (8), Cuba (5), Perú (4), Colombia (3), Chile (2), Ecuador (2), Guatemala (2), Bolivia (1), Nicaragua (1), Paraguay (1), Uruguay (1), Venezuela (1)

Además, esta ausencia persistente de mujeres en el siglo XX muestra otro aspecto negativo añadido: las mujeres siguen siendo insignificantes en el relato de la cultura contemporánea, lo que pone en evidencia, una vez más (recordemos la asignatura de Historia), la vigencia de los mecanismos de discriminación que siguen actuando activamente sobre los manuales escolares.

En el aspecto literario, la separación por géneros en este periodo permite comprobar que la pujanza que consiguió la novela a final del siglo XIX continuó a lo largo del siglo XX: tanto ellos como ellas (aunque estas de manera testimonial) presentan más novelistas que poetas o dramaturgos.

Las influencias culturales de los diferentes países que conforman el marco cultural se encuentran en la Tabla 8.9. En ella encontramos ordenados los países en función de su recurrencia.

En primer lugar, debemos aclarar que todas estas referencias extranjeras son masculinas. Y que el canon literario y cultural que conforman es occidental (básicamente, Europa y América). El país al que mayor y continuada influencia a lo largo de la historia le hemos reconocido ha sido Francia, seguida de Alemania, Inglaterra e Italia. Es la cultura occidental masculina la que está presente. No lo están las mujeres.

Seguidamente, ofrecemos las tablas con el canon literario y cultural de los contenidos escolares. Están separadas por cursos y sexo, con los nombres de todos los personajes que aparecen en los bloques de *Educación literaria* en 3º —del siglo XIII al XVIII— y 4º ESO —los siglos XIX y XX—. Para su valoración, estos datos deben ser contrastados con el resumen de la literatura española de creación femenina que aparece en el apartado 1.5, de forma que se pueda observar cuántas y quiénes de esas escritoras aparecen en la historia literaria que recogen los manuales.

El contraste entre los datos de mujeres y de hombres nos dará la referencia sobre la adecuada representación de ambos y si esta responde o no a las creaciones culturales y literarias de cada época.

En las Tablas 8.11 y 8.12 encontramos los escritores, escritoras y referentes culturales que están citados en este periodo en los manuales, pero que pertenecen a épocas *anteriores* o *posteriores* a los siglos XIII al XVIII (el que corresponde a 3º ESO). Son personajes que nos muestran el marco literario y cultural donde se incluye la época estudiada.

Tabla 8.10: Canon Literario de los siglos XIII al XVIII (3º ESO).

hombres		mujeres	
• SIGLO XIII			
Escritores españoles (5)	Escritores extranjeros (1)	Escritoras españolas (0)	Escritoras extranjeras (0)
Alfonso X el Sabio (rey de Castilla y de León) Per Abbat Gonzalo de Berceo Martin Codax don Juan Manuel	Dante Alighieri it		
Referentes culturales españoles (0)	Referentes culturales extranjeros (0)	Referentes culturales españolas (0)	Referentes culturales extranjeras (0)
• SIGLO XIV			
Escritores españoles (2)	Escritores extranjeros (3)	Escritoras españolas (0)	Escritoras extranjeras (0)
Íñigo López de Mendoza (Marqués de Santillana) Juan Ruiz Arcipreste de Hita	Giovanni Boccaccio it Jean Froissart fr Francesco Petrarca it		
Referentes culturales españoles (0)	Referentes culturales extranjeros (0)	Referentes culturales españolas (0)	Referentes culturales extranjeras (0)

Tabla 8.10: Canon Literario de los siglos XIII al XVIII (3º ESO) (cont.).

hombres		mujeres	
• SIGLO XV			
Escritores españoles (12)	Escritores extranjeros (7)	Escritoras españolas (0)	Escritoras extranjeras (0)
Fray Bartolomé de las Casas	Ludovico Ariosto it		
Juan del Encina	Baltasar Castiglioni it		
Lucas Fernández	Nicolás Maquiavelo it		
Juan de Ginés Sepúlveda	Giovanni Pico della Mirandola it		
Gómez Manrique	Erasmus de Rotterdam nl		
Jorge Manrique	Tomás Moro uk		
Joanot Martorell	François Villon fr		
Juan de Mena			
Garci Rodríguez de Montalvo			
Juan Rodríguez del Padrón			
Fernando de Rojas			
Diego de San Pedro			
Referentes culturales españoles (3)	Referentes culturales extranjeros (9)	Referentes culturales españolas (1)	Referentes culturales extranjeras (0)
Cristobal Colón (expedicionario)	Carlos de Angulema (noble) fr	Isabel <i>La Católica</i>	
Fernando <i>El Católico</i>	Amico Aspertini (pintor) it		
Rodrigo Manrique (noble)	Botticelli (pintor) it		
	Michelangelo Buonarrotti (pintor) it		
	Tiziano (pintor) it		
	Leonardo da Vinci (polímata) it		
	Nicolas Copérnico (físico y astrónomo) pl		
	Maestro de Hansburchs (pintor) nl		
	Johannes Gutenberg (inventor imprenta) de		

Tabla 8.10: Canon Literario de los siglos XIII al XVIII (3º ESO) (cont.).

hombres		mujeres	
• SIGLO XVI			
Escritores españoles (21)	Escritores extranjeros (6)	Escritoras españolas (1)	Escritoras extranjeras (0)
Mateo Alemán	John Donne uk	Teresa de Cepeda y	
Bartolomé Leonardo de Argensola	William Shakespeare uk	Ahumada (Santa Teresa de Jesús)	
Juan Boscán	Michel de Montaigne fr		
Luis Carrillo y Sotomayor	Pierre de Ronsard fr		
Miguel de Cervantes	Andrea Navaggero it		
Jerónimo de Contreras	Torquato Tasso it		
Bernal Díaz del Castillo			
Alonso de Ercilla			
Vicente Espinel			
Alonso Fernández de Avellaneda			
Fray Antonio de Guevara			
Fernando de Herrera			
Fray Luis de León			
Jorge de Montemayor			
Lope de Rueda			
Francisco de la Torre			
Bartolomé Torres Naharro			
Alfonso de Valdés			
Juan de Valdés			
Garcilaso de la Vega			
Juan de Yepes (San Juan de la Cruz)			
Referentes culturales españoles (9)	Referentes culturales extranjeros (8)	Referentes culturales españolas (3)	Referentes culturales extranjeras (0)
Giulio Acquaviva (cardenal)	Pieter Brueghel <i>el Viejo</i> (pintor) nl	Isabel Freire	
Fernando Álvarez de Toledo (Duque de Alba)	Frans Francken <i>el Joven</i> (pintor) nl	Elena de Zúñiga	
Carlos de Habsburgo, I de España / V de Alemania (emperador)	Jan Massys (pintor) nl	Duquesa de Soma	
Hernán Cortés (conquistador)	<i>El Veronés</i> (pintor) it		
Duque de Sesa	Galileo Galilei (científico)		
Duque de Lerma	Caravaggio (pintor) it		
Duque de Osuna	Rafael de Urbino (pintor) it		
Felipe II de Habsburgo (rey de España)	Duque de Buckingham uk		
Juan Martín Cabezalero (pintor)			

Tabla 8.10: Canon Literario de los siglos XIII al XVIII (3º ESO) (cont.).

hombres		mujeres	
• SIGLO XVII			
Escritores españoles (13)	Escritores extranjeros (4)	Escritoras españolas (0)	Escritoras extranjeras (0)
Pedro Calderón de la Barca	Nicolas Boileau fr		
Rodrigo Caro	Jean-Baptiste Poquelin		
Luis de Góngora	(<i>Molière</i>) fr		
Baltasar Gracián	Luis de Camoens pt		
Juan de Jáuregui	Daniel Defoe uk		
Lope de Vega			
Agustín Moreto			
Francisco de Quevedo			
Francisco de Rioja			
Juan Ruiz de Alarcón			
Fray Gabriel Téllez (<i>Tirso de Molina</i>)			
Juan de Zabaleta			
Referentes culturales españoles (10)	Referentes culturales extranjeros (9)	Referentes culturales españolas (0)	Referentes culturales extranjeras (0)
Felipe V de Borbón (rey de España)	Johann Sebastian Bach (músico) de		
Claudio Coello (pintor)	Gian Lorenzo Bernini (arquitecto, pintor) it		
Gaspar de Guzmán y Pimentel (Conde-duque de Olivares)	Giovanni Francesco Barbieri <i>El Guercino</i> (pintor) it		
Carlos II de Habsburgo (rey de España)	Carlo Maratta (pintor) it		
Felipe III de Habsburgo (rey de España)	Papa Gregorio XV it		
Felipe IV de Habsburgo (rey de España)	Pieter Brueghel <i>El Joven</i> (pintor) nl		
Bartolomé Murillo (pintor)	Jacob van Spreeuwen (pintor) nl		
Antonio de Pereda (pintor)	Isaac Newton (científico) uk		
Diego Velázquez (pintor)	Nicolas Poussin (pintor) fr		
Francisco de Zurbarán (pintor)			

Tabla 8.10: Canon Literario de los siglos XIII al XVIII (3º ESO) (cont.).

hombres		mujeres	
• SIGLO XVIII			
Escritores españoles (10)	Escritores extranjeros (15)	Escritoras españolas (0)	Escritoras extranjeras (0)
José Cadalso	François-Marie Arouet		
Benito Jerónimo de Feijoo	<i>Voltaire</i> fr		
Leandro Fernández de Moratín	Pierre Choderlos de Laclos fr		
Tomás de Iriarte	Denis Diderot fr		
Padre Isla	Jean de la Fontaine fr		
Gaspar Melchor de Jovellanos	Pierre de Marivaux fr		
Ignacio de Luzán	Montesquieu fr		
Juan Meléndez Valdés	Jean Jacques Rousseau fr		
Félix de Samaniego	Johann Wolfgang von Goethe de		
Diego de Torres Villarroel	Gotthold E. Lessing de		
	Friedrich Schiller de		
	Arthur Conan Doyle uk		
	Alexander Pope uk		
	Laurence Sterne uk		
	Edward Young uk		
	Jonathan Swift ie		
Referentes culturales españoles (4)	Referentes culturales extranjeros (9)	Referentes culturales españolas (0)	Referentes culturales extranjeras (0)
Carlos III de Borbón (rey de España)	François Boucher (pintor) fr		
Fernando VI de Borbón (rey de España)	Jean Le Rond D'Alembert (físico) fr		
Luis Paret (pintor)	Louis-Michel van Loo (pintor) fr		
Juan de Villanueva (arquitecto)	Blaise Pascal (científico) fr		
	J.L. David (pintor) fr		
	Franz Joseph Haydn (músico) at		
	Mozart (músico) at		
	Joseph Wright (pintor) uk		

Tabla 8.11: Canon Literario de los siglos XIII al XVIII (3º ESO). Personajes *anteriores* al siglo XIII.

hombres		mujeres	
• ANTIGÜEDAD Y EDAD MEDIA			
Escritores españoles (0)	Escritores extranjeros (6)	Escritoras españolas (0)	Escritoras extranjeras (0)
	GRECIA: Anacreonte Homero Tucídides ROMA: Horacio Julio César Virgilio		
Referentes culturales españoles (6)	Referentes culturales extranjeros (7)	Referentes culturales españolas (0)	Referentes culturales extranjeras (1)
s. VIII : Marsilio (rey de Zaragoza) s. X : Fernán González Gonzalo Gustioz s. XI : Alfonso VI el Bravo (rey de León y Castilla) Rodrigo Díaz de Vivar Santo Domingo de Silos	Nicias (general griego) s. VIII : Carlomagno Roldán (caballero franco) s. XI : Guillermo IX de Poitiers Aquitania fr s. XII : Chrétien de Troyes fr Bernardo de Claraval (abad) fr Luis VII de Francia fr		María de Nazareth

Tabla 8.12: Canon Literario de los siglos XIII al XVIII (3º ESO). Personajes *posteriores* al siglo XVIII.

hombres		mujeres	
• SIGLO XIX			
Escritores españoles (3)	Escritores extranjeros (4)	Escritoras españolas (0)	Escritoras extranjeras (0)
G. A. Bécquer Duque de Rivas José Zorrilla	Anton Chejov ru Alejandro Dumas fr Alejandro Dumas (hijo) fr Robert Louis Stevenson uk		
Referentes culturales españoles (3)	Referentes culturales extranjeros (8)	Referentes culturales españolas (0)	Referentes culturales extranjeras (0)
Carlos IV de Borbón (rey de España) José Madrazo (pintor) Francisco Pradilla (pintor)	William-Adolphe Bouguereau (pintor) fr George W. Joy (pintor) ie Daniel Madise (pintor) uk J.W. Waterhouse (pintor) uk James Watt (ingeniero) uk Giuseppe Verdi (músico) it Richard Wagner (músico) de Emiliano Zapata (líder campesino) mx		

Tabla 8.12: Canon Literario de los siglos XIII al XVIII (3º ESO). Personajes *posteriores* al siglo XVIII (cont.).

hombres		mujeres	
• SIGLO XX			
Escritores españoles (34)	Escritores extranjeros (18)	Escritoras españolas (3)	Escritoras extranjeras (2)
Camilo José Cela	<i>Europeos</i> (8)	María Brey	Anna Frank de
Rafael Alberti	W.H. Auden uk	Margit Frenk Alatorre	Virginia Woolf uk
Vicente Aleixandre	Umberto Eco it	Carlota Pérez-Reverte	
Manuel Altolaguirre	Darío Fo it		
Luis Cernuda	Primo Levi it		
Antonio Colinas	Michael Ende de		
Victoriano Crémer	Fernando Pessoa pt		
Miguel Delibes	Marcel Proust fr		
Gerardo Diego	Stefan Zweig at		
Celso Emilio Ferreiro			
Federico García Lorca	<i>Sudamericanos</i> (10)		
Ángel González	Jorge Luis Borges ar		
Jorge Guillén	Daniel Devoto ar		
Miguel Hernández	Mujica Láinez ar		
Benjamín Jarnés	Ernesto Sábato ar		
Antonio Machado	Luis Britto García ve		
Gregorio Marañón	<i>Rubén Darío</i> ni		
Francisco Marcos Marín	Nicolás Guillén cb		
Adolfo Marsillach	Augusto Monterroso gt		
Antonio Martínez Menchén	<i>Pablo Neruda</i> cl		
Luis Mateo Díaz	César Vallejo pr		
Miguel Mihura			
Enrique Moreno Báez			
Miguel Narros			
Arturo Pérez-Reverte			
Emilio Prados			
Alfonso Daniel Castelao			
Josep Ros Ribas			
Pedro Salinas			
Vicente Serrano Marín			
Gonzalo Suárez			
Miguel de Unamuno			
Ramón del Valle-Inclán			
Gerardo Vera			
Referentes culturales españoles (9)	Referentes culturales extranjeros (5)	Referentes culturales españolas (4)	Referentes culturales extranjeras (1)
Juan Barjola (pintor)	Edward Cucuel (pintor) us	Penélope Cruz (actriz)	Tamara de Lempicka (pintora) pl
Juan Diego Botto (actor)	Príncipe de Gales uk	Amparo Rivelles (actriz)	
Chicho (fotógrafo)	Egon Schiele (pintor) at	Esperanza Santos (ilustradora)	
José Moreno Carbonero (pintor)	Miguel Vallejo pr	Terele Pávez (actriz)	
Guillermo Pérez Villalta (pintor)	Diego Rivera (pintor) mx		
Antonio Quirós (pintor)			
Antonio Rodríguez Luna (pintor)			
Pablo Picasso (pintor)			
Ignacio Sánchez Mejías (torero)			

Tabla 8.13: Canon Literario de los siglos XIX y XX (4º ESO) por géneros literarios.

		hombres	mujeres		
• SIGLO XIX / ROMANTICISMO					
		Escritores españoles (20)	Escritores extranjeros (30)	Escritoras españolas (3)	Escritoras extranjeras (1)
narrativa	Antonio Alcalá Galiano	Johann Wolfgang Goethe			Shelley, Mary W. uk
	Serafín Estébanez Calderón	de			
	Enrique Gil y Carrasco	E.T.A. Hoffmann	de		
	Mariano José de Larra	Víctor Hugo	fr		
	Ramón Mesonero Romanos	Alejandro Dumas	fr		
		Alfred de Musset	fr		
		Egdar Allan Poe	us		
poesía	Gustavo Adolfo Bécquer	Friedrich von Hardenberg		Rosalía de Castro	
	José de Espronceda	(<i>Novalis</i>)	de		
		Friedrich Hölderlin	de		
		Friedrich von Schiller	de		
		George Gordon Byron			
		(Lord Byron)	uk		
		John Keats	uk		
		Charles Baudelaire	fr		
		Guillaume Apollinaire	fr		
		Arthur Rimbaud	fr		
	Alphonse Lamartine	fr			
	Paul Verlaine	fr			
teatro	José Cadalso	Walter Scott	uk		
	Juan Eugenio Hartzenbusch	Jean-Baptiste Poquelin			
	Francisco Martínez de la Rosa	(<i>Molière</i>) [ante.]	fr		
	Ángel de Saavedra (Duque de Rivas)				
	José Zorrilla				
ensayo	Gaspar Melchor de Jovellanos	Gregor Mendel	at		
		Charles Darwin	uk		

Tabla 8.13: Canon Literario de los siglos XIX y XX (4º ESO) por géneros literarios (cont.).

		hombres		mujeres	
• SIGLO XIX / REALISMO					
	Escritores españoles	Escritores extranjeros		Escritoras españolas	
narrativa	Pedro Antonio de Alarcón Leopoldo Alas (<i>Clarín</i>) Martín Casariego [post.] Gabriel Miró José María de Pereda Benito Pérez Galdós Juan Valera	Honoré de Balzac Henry de Beyle (<i>Stendhal</i>) Gustave Flaubert Émile Zola León Tolstoi Fiodor M. Dostoievski Charles Dickens	fr fr fr fr ru ru uk	Cecilia Böhl de Faber (<i>Fernán Caballero</i>) Emilia Pardo Bazán	
poesía					
teatro		Henrik Ibsen	no		
ensayo		Karl Marx Sören Kierkegard	de dk		
• SIGLO XIX / REFERENTES CULTURALES					
	Referentes culturales españoles (2)	Referentes culturales extranjeros (7)		Referentes culturales españolas (3)	
	Fernando VII de Borbón (rey de España) Leopoldo de Gregorio (Marqués de Esquilache, político)	Jacques Offenbach (músico) John William Watherhouse (pintor) Napoleón I Bonaparte (político) Claude Monet (pintor) Eugène Delacroix (pintor) José I Bonaparte (rey) John Singer Sargent (pintor)	de uk fr fr fr fr fr us	Isabel II de Borbón (reina de España) Teresa Mancha Mariana Pineda	

Tabla 8.13: Canon Literario de los siglos XIX y XX (4º ESO) por géneros literarios (cont.).

		hombres	mujeres		
• SIGLO XX / NARRATIVA					
		Escritores españoles (156)	Escritores extranjeros (78)	Escritoras españolas (20)	Escritoras extranjeras (4)
narrativa (56 + 45 = 101)	Ignacio Agustí		<i>Latinoamericanos</i> (26)	Rosa Chacel	Amélie Nothomb be
	Ignacio Aldecoa		Adolfo Bioy Casares ar	Lucía Etxebarria	Laura Esquivel mx
	Gabriel Aresti		Jorge Luis Borges ar	Espido Freire	
	Bernardo Atxaga		Julio Cortázar ar	Laura Gallego	
	Max Aub		Ricardo Güiraldes ar	Belén Gopegui	
	Francisco de Ayala		Manuel Mujica Láinez ar	Almudena Grandes	
	Wenceslao Ayguals de Izco		Ernesto Sábato ar	Carmen Laforet	
	Felix de Azúa		Alcides Arguedas bo	Carmen Martín Gaité	
	Pío Baroja		Gabriel García Márquez	Ana María Matute	
	Vicente Blasco Ibáñez			Ana María Moix	
	Rafael Cansinos-Assens		Álvaro Mutis co	Rosa Montero	
	Camilo José Cela		José Eustasio Rivera co	Soledad Puértolas	
	Javier Cercas		Guillermo Cabrera Infante		
	Miguel Delibes				
	Fernando Fernán Gómez		Alejo Carpentier cu		
	Wenceslao Fernández Flórez		José Lezama Lima cu		
	Antonio Gala		José Martí cu		
	Juan García Hortelano		Miguel Ángel Asturias gt		
	Víctor García de Diego		Augusto Monterroso gt		
	José María Gironella		Augusto Roa Bastos gt		
	Ramón Gómez de la Serna		Juan José Arreola mx		
	Juan Goytisolo		Mariano Azuela mx		
	Alfonso Grosso		Carlos Fuentes mx		
	Xavier Lama		Octavio Paz mx		
	Luis Landero		Juan Rulfo mx		
	Anjel Lertxundi		Ciro Alegría pe		
	Julio Llamazares		Mario Vargas Llosa pe		
	Ray Loriga		Juan Carlos Onetti uy		
	Ramiro de Maeztu		Rómulo Gallegos ve		
	José Ángel Mañas				
	Javier Marías		<i>Europeos y EE.UU.</i> (19)		
	Juan Marsé		Elias Canetti at		
	Luis Martín-Santos		Franz Kafka cz		
	José Martínez Ruiz (<i>Azorín</i>)		Thomas Mann de		
	Luis Mateo Díaz		Kingsley Amis uk		
	Eduardo Mendoza		Martin Amis uk		
Juan José Millás		James Joyce ie			
Terenci Moix		Vladimir Nabokov ru			
Vicente Molina Foix		William Faulkner us			
César Antonio Molina		Albert Camus fr			
Quim Monzó		Alfred Jarry fr			
Antonio Muñoz Molina		Marcel Proust fr			
Ramón Pérez de Ayala		Jean-Paul Sartre fr			
Arturo Pérez-Reverte		Eugène Ionesco ro			
Josep Pla		Antonio Tabucchi it			
Álvaro Pombo		Czeslaw Milosz pl			
Juan Manuel de Prada		Fernando Pessoa pt			
Julián Ríos		José María Eca de Queiroz			
Manuel Rivas					
Rafael Sánchez Ferlosio		José Saramago pt			
Rafael Sánchez Mazas		Henning Mankell se			
Suso del Toro					
Gonzalo Torrente Ballester					
Miguel de Unamuno					
Manuel Vázquez Montalbán					
Juan Antonio Zunzunegui					

Tabla 8.13: Canon Literario de los siglos XIX y XX (4º ESO) por géneros literarios (cont.).

		hombres	mujeres		
• SIGLO XX / POESÍA					
		Escritores españoles	Escritores extranjeros	Escritoras españolas	Escritoras extranjeras
poesía (59 + 22 = 81)		Rafael Alberti	<i>Latinoamericanos</i> (11)	Blanca Andreu	Alfonsina Storni ar
		Vicente Aleixandre	Leopoldo Lugones ar	Luisa Castro	Gabriela Mistral cl
		Dámaso Alonso	Vicente Huidobro cl	Dulce Chacón	
		Manuel Altolaguirre	Neftalí Ricardo Reyes	Ada Salas	
		Juan Benet	(<i>Pablo Neruda</i>) cl		
		Felipe Benítez Reyes	Nicolás Guillén cu		
		José Manuel Caballero Bonald	Jorge Icaza ec		
		Guillermo Carnero	José Gorostiza mx		
		Antonio Carvajal	Amado Nervo mx		
		Gabriel Celaya	Carlos Pellicer mx		
		Luis Cernuda	Félix Rubén García Sarmiento (<i>Rubén Darío</i>) ni		
		Juan Eduardo Cirlot	José Sánchez Chocano pe		
		Antonio Colinas	César Vallejo pe		
		Luis Alberto de Cuenca			
		Gerardo Diego			
		Álvaro Durán	<i>Europeos</i> (11)		
		Carlos Edmundo de Ory	Hugo Ball de		
		Salvador Espriu	Antonin Artaud fr		
		León Felipe	André Breton fr		
		Vicente Gallego	Tristan Tzara ro		
		Antonio Gamoneda	Homero [ante.] gr		
		Pablo García Baena	Alberto Nessi ch		
		Federico García Lorca	Filippo Marinetti it		
		Luis García Montero	Eugenio Montale it		
		Pedro Garfias	Paolo Valesio it		
		Jaime Gil de Biedma	Vladímir Maiakovski ru		
		Pere Gimferrer	Lars Noren se		
		Luis de Góngora [ante.]			
		Ángel González			
		José Agustín Goytisolo			
		Félix Grande			
		Jorge Guillén			
		Miguel Hernández			
		José Hierro			
		Juan Ramón Jiménez			
		Miguel Labordeta			
		Juan Larrea			
		Antonio Machado			
		Manuel Machado			
		Antonio Martínez Carrión			
		Antonio Martínez Sarrión			
		Carlos Marzal			
		Ricardo Molina			
	Blas de Otero				
	Leopoldo María Panero				
	Benjamín Prado				
	Emilio Prados				
	Francisco de Quevedo y Villegas, [ante.]				
	José Rivas Panedas				
	Claudio Rodríguez				
	Luis Rosales				
	Pedro Salinas				
	Eloy Sánchez Rosillo				
	Jaime Siles				
	Guillermo de Torre				
	Guillermo de la Torre				
	José Ángel Valente				
	Luis Antonio de Villena				
	Luis Felipe Vivanco				

Tabla 8.13: Canon Literario de los siglos XIX y XX (4º ESO) por géneros literarios (cont.).

		hombres		mujeres	
• SIGLO XX / TEATRO y ENSAYO					
		Escritores españoles		Escritores extranjeros	
		Escritoras españolas		Escritoras extranjeras	
teatro (39 + 31 + 8)	José Luis Alonso de Santos	Heiner Müller	de	Ana María Diosdado	
	Joaquín Álvarez Quintero	Erwin Piscator	de	Paloma Pedrero	
	Serafín Álvarez Quintero	Bertolt Brecht	de	Carlota Soldevila	
	Carlos Arniches	William S. Gilbert	uk		
	Fernando Arrabal	William Shakespeare			
	Sergi Belbel	[ante.]	uk		
	Jacinto Benavente	Samuel Beckett	ie		
	Albert Boadella	Luigi Pirandello	it		
	Antonio Buero Vallejo	Konstantin Stanislavski	ru		
	Fermín Cabal				
	Alejandro Casona				
	Antonio García Gutiérrez				
	Ignacio García May				
	Ángel Guimerà				
	Enrique Jardiel Poncela				
	Félix Lope de Vega y Carpio [ante.]				
	Ricardo López Aranda				
	Manuel Martínez Mediero				
	Eduardo Marquina				
	Miguel Mihura				
Manuel Molins					
Pedro Muñoz Seca					
Francisco Nieva					
Lauro Olmo					
Juan Carlos Pérez de la Fuente					
Luis Riaza					
Andrés Sánchez Robayna					
José Sanchis Sinisterra					
Alfonso Sastre					
Fray Gabriel Téllez (<i>Tirso de Molina</i>) [ante.]					
Ramón María del Valle-Inclán					
ensayo (10 + 3 = 13)	José María Castellet	François Bonivard [ante.]		María Zambrano	
	Américo Castro		ch		
	Agustín García Calvo	Martin Heidegger	de		
	Gregorio Marañón	Sócrates [ante.]			
	José María Merino				
	Severo Ochoa				
	José Ortega y Gasset				
	Santiago Ramón y Cajal				
	Manuel Tuñón de Lara				
Andrés Trapiello					

Tabla 8.13: Canon Literario de los siglos XIX y XX (4º ESO) por géneros literarios (cont.).

hombres		mujeres	
• SIGLO XX / REFERENTES CULTURALES			
Referentes culturales españoles (42)	Referentes culturales extranjeros (37)	Referentes culturales españolas (6)	Referentes culturales extranjeras (1)
Antón (pintor)	Martin Irigoyen (músico)	Zenobia Camprubí (escritora)	Björk (cantante) is
Ramón Aguilar More (pintor)	ar	Ángeles Parra (cultura)	
Pepín Bello (cultura)	Wolfgang Amadeus Mozart (músico)	Pilar Gómez Esteban (periodista)	
Juan Carlos I de Borbón (España-rey)	at	Maruja Mallo (pintora)	
Alfonso XII de Borbón (España-rey)	Gustav Klimt (pintor)	Síndria Segura (pintora)	
Alfonso XIII de Borbón (España-rey)	at	Nati Mistral (música)	
Carlos María Isidro de Borbón y Borbón-Parma (político)	James Ensor (pintor)		
Luis Buñuel (cine)	de		
Mario Camus (cine)	Christian Rholfs (pintor)		
Salvador Dalí (pintor)	Caspar David Friedrich (pintor)		
Álvaro Delgado (pintor)	de		
Manuel de Falla (músico)	Oswaldo Guayasamín (pintor)		
Angelino Fons (cine)	ec		
Francisco Franco Bahamonde (dictador)	uk		
Víctor García (músico)	Ricardo I (rey)		
Leopoldo García Ramos (pintor)	Edward Unillard (pintor)		
Antoni Gaudí (arquitecto)	fr		
Juan Genovés (pintor)	Jean-Louis Charmet (fotógrafo)		
Francisco de Goya y Lucientes (pintor)	fr		
Juan Gris (pintor)	Gustave Courbet (pintor)		
José Gutiérrez Solana (pintor)	fr		
Genaro Lahuerta López (pintor)	Paul Gauguin (pintor)		
Antonio López (pintor)	fr		
Gabriel Martín Morito (militar)	P. James Louthembourg (pintor)		
Juan March (empresario)	fr		
Pedro Miralles (empresario)	René Magritte (pintor)		
Joan Miró (pintor)	fr		
Emilio Mola (militar)	Édouard Manet (pintor)		
Godofredo Ortega Muñoz (pintor)	fr		
Benjamín Palencia (pintor)	Gustave Moreau (pintor)		
Gregorio Prieto (pintor)	fr		
Miguel Primo de Rivera (político)	Giuseppe Verdi (músico)		
Jesús Ramos (cine)	it		
Diego Rodríguez de Silva y Velázquez (pintor)	Lorenzo da Ponte (ópera)		
Pablo Ruiz Picasso (pintor)	it		
Santiago Rusiñol (pintor)	Giorgio de Chirico (pintor)		
Sanjurjo (militar)	it		
Antonio Saura (cine)	it		
Joaquín Sorolla (pintor)	Achille Funi (pintor)		
Gonzalo Suárez (cine)	it		
Daniel Vázquez Díaz (pintor)	Gino Severini (pintor)		
Fernando Zóbel (pintor)	it		
	Mark Rothko (pintor)		
	lv		
	Diego Rivera (pintor)		
	mx		
	Diego Rivera (pintor)		
	no		
	Eduard Munch (pintor)		
	no		
	Piotr Ilich Chaikovski (músico)		
	ru		
	Alexander Alexándrovich Deineka (pintor)		
	ru		
	Kuzmá Serguéyevich Petrov-Vodkin (pintor)		
	ru		
	Marc Chagall (pintor)		
	ru		
	Vasili Kandinsky (pintor)		
	ru		
	Jurij Alekseevic Vasnecov (pintor)		
	ru		
	Jeremy Leven (cine)		
	us		
	Jean Michel Basquiat (pintor)		
	us		
	Edward Hooper (pintor)		
	us		
	Alfred James Moore (profesor)		
	us		
	Roy Carruthers (pintor)		
	za		

Los datos de estas tablas, que recorren un largo periodo de tiempo, nos llevan a concluir dos cosas: la incuestionable exclusión de escritoras y su tradición literaria en los manuales y la evidencia de que el canon literario no se rige por un criterio de mérito, sino por un criterio sexista: es un canon literario y cultural masculino. Una literatura debe dar cuenta de las creaciones de todas y todos los que la comparten. Y ya nadie se puede atrever a decir que no hay buena literatura creada por las mujeres.

Del panorama literario histórico que nos ofrece la literatura de 3º ESO nos hemos hecho una idea bastante clara con los números: con la mención de una sola escritora, se puede decir que la tradición literaria de las mujeres queda excluida de los textos. Sin embargo, como ya sabemos (véase apartado 1.5), de estas épocas que aparecen vacías, existen escritoras cuyas voces necesitaríamos conocer para establecer la genealogía literaria femenina. Como las trovadoras, Florencia Pinar o Teresa de Cartagena, entre las escritoras en español medievales y renacentistas. O como María de Francia (con sus *Lais*), Christine de Pisan, Hildegarda de Bingen, Rosvita de Gandersheim, Marguerite Porete o Margarita de Francia, con el *Heptameron*, entre las escritoras en otras lenguas. Pero no están. Ni sus voces, ni las de otras muchas.

En los siglos XVI y XVII sabemos que hay grandes escritoras, indispensables en el ámbito del español, cuyo conocimiento hubiera servido de referencia e inspiración a otras y otros muchos, como Teresa de Ávila con su importante autobiografía o su genuina poesía mística; Sor Juana Inés de la Cruz; María de Zayas y Sotomayor y sus novelas; Ana Caro Mallén de Soto o Feliciano Enríquez de Guzmán, con distintas propuestas teatrales; María de Carvajal y Mendoza, con la poesía religiosa o Catalina Ramírez de Guzmán con la poesía satírica. Sin embargo, ninguna de ellas aparece en los manuales —solo de Teresa de Ávila se cita el nombre—. Este dato resulta sorprendente, ¿cómo se pretende proponer un panorama de la literatura española de esta época sin estas escritoras? Una época, por cierto, en la que encontramos 34 escritores españoles para ilustrarla, algunos de ellos, ahora que conocemos sus nombres, interesantes como modelos, pero, podemos decir sin ambages, bastante menos significativos que algunas de las escritoras olvidadas.

Similar situación encontramos en el canon literario global, donde no parecen existir escritoras en Europa: no hay mención a ninguna de ellas ni el siglo XVI ni en el XVII. Así, esta omisión va induciendo la idea de que no ha habido escritoras, a pesar de que estaban ahí. Encontramos, espigando algunos ejemplos ineludibles de las voces europeas, a la novelista inglesa Aphra Behn, a la poeta francesa Louise Labé o a las italianas Veronica Franco o Gaspara Stampa. Ocurre lo contrario con los escritores varones en otras lenguas, a los que consideramos como influyentes en esos siglos. Ahí sí encontramos escritores ingleses, franceses o italianos.

En relación con los referentes culturales del XVI y XVII, encontramos, por supuesto, las mismas omisiones de mujeres, tanto respecto al ámbito español como al europeo. Como referentes culturales masculinos españoles aparecen citados reyes y pintores, y como europeos, músicos, científicos o pintores procedentes de Italia, Inglaterra, Francia, Holanda o Alemania (Sacro Imperio Romano Germánico de la época). Según los datos

ofrecidos, parece que ellas no formaron parte del entramado cultural y social de la época, que no aportaron nada. Sin embargo, hubo destacadas mujeres en el ejercicio del poder, como las gobernadoras de Los Países Bajos, María de Austria o Margarita de Parma; vi-reinas en América como María de Toledo o Isabel de Bobadilla; almirantas como Beatriz Barreto o aventureras como Catalina de Erauso, la monja alférez, por citar algunas.

En el ámbito cultural tenemos a pintoras como Sofonisba Anguissola, escultoras españolas como *La Roldana* o músicas como Gracia Baptista, por citar algunas de ellas. En los manuales, como siempre, no aparece ninguna. Tampoco se halla ninguna referencia cultural a las europeas. A pesar de existir, sin ir más lejos, grandes figuras de la pintura como Artemisia Gentileschi, Lavinia Fontana o Marietta Robusti *la Tintoretta*, entre las italianas. Entre las flamencas, la reconocida pintora Rachel Ruysch, Clara Peeters o Judith Leyster. En esta época, los bordados y los bolillos se convierten en auténticas y trabajadas obras de arte de expresión femenina. En música destacan las italianas con Francesca Caccini en los orígenes fundacionales de la ópera, Barbara Strozzi, Isabella Leonarda o Élisabeth Jacquet de la Guerre entre las francesas. Solo son una pequeña muestra de las figuras femeninas de la época, del entramado cultural que protagonizan las mujeres, pero que, excluidas de los manuales, ni siquiera llegamos a suponer que existen.

El siglo XVIII, también absolutamente despojado de mujeres y aumentando a cada paso el despropósito de esta literatura amputada, tampoco ofrece mención de ninguna escritora ni española ni europea, como tampoco incluye ni una sola referencia cultural femenina, ni española ni europea. Y todo eso a pesar de que en literatura española encontramos la que se considera en la actualidad la mejor dramaturga del siglo, por encima de Moratín: M^a Rosa Gálvez. De la misma forma que tampoco se menciona a nuestras ilustradas como Inés Joyes y Blake o Josefa Amar y Borbón. Como modelos culturales existen una gran diversidad, desde las científicas como María Andrea Casamayor en España, matemática y escritora, Mme de Chatelet en Francia, Mary Sommerville en Inglaterra o María Gaetana Agnesi en Italia, hasta las viajeras como Lady Mary Montagu. Es el siglo de las tertulianas, las «salonnières». Fue en las tertulias, ese espacio de emancipación, donde se desarrollaron las grandes discusiones del siglo, tanto políticas como culturales, donde se gestó la Revolución francesa y la Enciclopedia, con Mme Geoffrin, Mme d'Épinay, Mme Necker o Mme Roland, en Francia o Elizabeth Montagu en Inglaterra. Y también tenemos las posteriores tertulias españolas de Frasquita Larrea y M^a Carmen López de Morla, de ideología antagónica y donde se generó la Constitución de 1812. La Revolución francesa dio relevantes figuras femeninas, entre las que destacan Olympe de Gouges, Pauline Léon o Théroigne de Méricourt. Hubo pintoras como Élisabeth Louise Vigée-LeBrun, pensadoras como Mary Wollstonecraft, líderes indígenas en América como Manuela Gandarillas, cochabambina líder de la independencia boliviana, o Bartolina Sisa. Y así, un sinfín más de mujeres que dan muestra de la diversidad de tipos y ámbitos donde se movieron ellas en este siglo.

En los siglos XIX y XX —el periodo estudiado en 4^o ESO—, aumenta significativa-

mente el número tanto de escritores como de representantes del ámbito cultural y social, de igual manera que ocurre con el número de países de los que se citan referencias, que se amplía considerablemente. Sin embargo, no ocurre lo mismo con ellas: la presencia de escritoras y de mujeres del ámbito cultural mantiene la tónica observada hasta el momento y siguen estando excluidas. Así, su presencia, a pesar de ser superior al periodo anterior, o bien es nula (caso de las figuras culturales en el siglo XIX) o bien es una muestra más del carácter anecdótico y asistemático con el que son mencionadas.

En el aspecto literario destaca el protagonismo de la novela frente a los otros géneros. El Romanticismo todavía presenta un elenco de poetas y dramaturgos, pero ya el Realismo ofrece mayoritariamente escritores de novela. Una tendencia que se consolida en el siglo XX, donde, a pesar de tener una buena cantidad de poetas y dramaturgos, la novela sigue siendo el género que cuenta con mayor número de representantes, situándolo como el género predilecto en este último siglo.

El área de influencias —siempre masculinas— se extiende y algunos países de Latinoamérica comienzan a aparecer en el siglo XIX y se consolidan con fuerza en el XX, como una de las principales referencias literarias y culturales. De la misma forma sucede con EE. UU. Y también toman peso Rusia y los países escandinavos. El panorama literario y cultural masculino resulta más amplio y rico que en épocas anteriores y tiene una mayor variedad de modelos. Así, encontramos pensadores, economistas, pintores y artistas, expedicionarios, científicos, músicos, inventores o líderes sociales, entre otros, además de los escritores.

Sin embargo, el panorama literario y cultural de las mujeres en el siglo XIX y XX es completamente distinto. Aparecen tan pocas escritoras que constituyen algo testimonial y toman naturaleza de excepcionalidad. También en el siglo XX. A las pocas escritoras que aparecen en el siglo XIX, donde faltan literatas tan relevantes como las románticas Gertrudis Gómez de Avellaneda, Carolina Coronado o la posterior Rosario de Acuña entre las hispanas, se le une la ausencia casi total de escritoras extranjeras —solo aparece Mary Shelley—, dejando vacía la tradición literaria femenina en el siglo. Un siglo que tiene a escritoras como las anglófonas Emily Dickinson, Elizabeth von Arnim, Emily y Charlotte Brontë, Jane Austen, las francesas Aurora Dupin *George Sand* o la escritora maldita Renée Vivien, las italianas Grazia Deledda, Ada Negri o las alemanas como la poeta Karoline von Günderrode, la pionera de la novela histórica, Benedikte Naubert o Ricarda Huch, por citar algunas destacadas de diferentes países. Y de las que no queda huella en los textos escolares.

Paralelamente, del entramado cultural de creación femenina no encontramos nada: ni artistas, ni expedicionarias, ni músicas, ni activistas o líderes sociales, ni científicas o inventoras, ni gobernantes; a pesar de que, como bien sabemos a estas alturas, hubo de todas ellas. Resulta imprescindible para entender cualquier época saber cómo y qué hicieron las mujeres cuando gestionaron el poder o la disidencia o la necesidad, y qué expresiones artísticas o culturales tuvieron. Sin embargo, encontramos, otra vez, ese vacío de referencias. Y no tener presentes esas referencias —cuando existen— es desvirtuar y empobrecer el discurso literario e histórico.

El panorama del siglo XX deja todavía más patente la insignificancia que se le otorga a las producciones femeninas, tanto literarias como culturales en general. El número de escritores se dispara, igual que el número de representantes culturales masculinos: de esta manera, se ofrece una más extensa panorámica de la literatura y la cultura producida por hombres, como corresponde a este último siglo, el más cercano y el que más claves puede proporcionar a cualquier estudiante, chico o chica. La variedad y el número de modelos masculinos crece en relación con el siglo anterior, así como el número de países de los que se recibe influencias.

No ocurre lo mismo con las escritoras. No queda apenas constancia de las expresiones que la literatura de creación femenina ha tenido en el último siglo. No aparecen apenas dramaturgas ni poetas y muy pocas novelistas. Las escasas escritoras foráneas que se mencionan son una mera anécdota. Y hablamos del siglo XX hasta el momento presente, lo que es especialmente grave, porque nos muestra un relato de la actualidad literaria completamente androcéntrico, donde las mujeres siguen estando excluidas y no reconocidas sus obras. La vigencia de este mecanismo de discriminación tan activo nos debe alertar y alentar a hacer una revisión de la historia literaria que construimos. La comparación de las escasas escritoras y figuras culturales femeninas mencionadas en los manuales con la cantidad y variedad de varones que aparecen agudiza más el contraste entre unas y otros y pone en evidencia un canon literario sesgado.

Conclusiones

El análisis del canon literario nos ha deparado respuestas concluyentes a las preguntas formuladas.

Si queríamos saber cuál es el peso de las escritoras en el canon literario presente en los manuales y si están debidamente representadas con relación a sus aportaciones e importancia literaria, los datos analizados son muy claros: su peso es nulo, su representación, ínfima y de carácter excepcional y sus creaciones, prácticamente inexistentes respecto a su producción e importancia real. Igual de esclarecedores resultan estos datos en relación con el otro aspecto que nos interesaba: observar si queda reflejada su tradición histórica, su genealogía, la línea continuada de aportaciones literarias y culturales femeninas. Y, en efecto, no queda constancia de ella. Ni literaria ni culturalmente. Ni siquiera, y esto es especialmente importante, en el relato de la literatura actual.

Existe una incuestionable exclusión de escritoras y su tradición literaria en los manuales, así como la completa inadecuación del canon literario y cultural. Podemos comprobar que este canon no se rige por criterios de mérito: solo encontramos hombres. Podríamos decir que es un canon de «género» —masculino, por supuesto— que, como canon de género puede ser correcto, pero no puede atribuirse la representación universal de una cultura que está y ha estado siempre formada por mujeres y hombres. Mujeres que han creado en todas las épocas y tienen una producción rica, variada y diferente, pero que sin embargo, no tienen representación. Por tanto, a este canon no se le puede considerar universal cuando solo presenta una parte de la literatura producida, la masculina. Las mujeres no son consideradas sujeto literario.

La tradición masculina, tanto literaria como cultural, sí se encuentra bien definida: todas las épocas y siglos tienen representantes y los referentes culturales masculinos son variados y de diversos países, por eso nos encontramos ante un canon literario de carácter androcéntrico. Un canon parcial, no universal, que, finalmente, constituye un fraude cultural, pues hace pasar por universal, por referente colectivo de mujeres y hombres, lo que es únicamente un referente parcial, constituido por los hombres sin las mujeres. Haber llegado a creer en la universalidad de un canon que escamotea producción literaria de forma sistemática es lo que constituye el fraude cultural.

En resumen, encontramos el siguiente panorama:

- En el canon literario español la presencia de escritoras es anecdótica. Encontramos 24 escritoras —y en dos editoriales tan solo 10 y 11— para ilustrar un periodo de 800 años, pero se han mencionado a 240 escritores en el mismo periodo. No hay constancia de la tradición literaria femenina, que queda completamente desdibujada. Tanto en su recorrido histórico —una única escritora mencionada en 600 años de literatura española—, como en su relato actual —un siglo XX donde, en dos editoriales, no se menciona ni una sola poeta ni una sola dramaturga—, esta exclusión sistemática queda patente. Este último dato sobre la actualidad muestra que los mecanismos de discriminación sobre la transmisión cultural siguen estando plenamente activos. En este canon literario, los hombres se encuentran sobrerrepresentados a costa de las mujeres. De hecho, muchas de las épocas presentan escritores y figuras culturales de segunda fila, a costa de escritoras y referentes culturales femeninos esenciales, como podemos comprobar con el listado onomástico.
- En el canon literario global su ausencia es aún más pronunciada. No existen referencias de literatas de otros países, salvo de manera excepcional —una escritora en el XIX y una belga y tres sudamericanas en el XX es toda la muestra que tenemos de escritoras extranjeras— y, por supuesto, no existe ninguna línea de continuidad que permita conformar un canon global donde ellas tengan representación. El canon literario, tanto español como general —en realidad, solo occidental—, las excluye como si ellas no hubieran participado de la literatura.
- El canon cultural sigue el mismo patrón: la práctica inexistencia de mujeres como referencias culturales en todas las épocas las excluye del *automodelo* de la cultura, e induce a pensar que no han participado en ella: no hay ninguna mención a figuras femeninas artísticas, políticas, científicas o tecnológicas, musicales o sociales de relieve. Todo ello las confina a los márgenes y las deja sin ningún peso cultural: no se le concede importancia a quien no se conoce. Y, a tenor de lo escrito en los manuales, es imposible conocer casi nada de las expresiones literarias y nada de las manifestaciones culturales de las mujeres, no solo de otras culturas, sino ni siquiera de la nuestra. El entramado cultural femenino queda arrasado. A las mujeres se las reduce a la insignificancia cultural. Y esta falta de relevancia literaria y cultural que se les atribuye les impide formar parte de la memoria cultural colectiva.

Finalmente, de todo ello destacamos dos aspectos que resulta preocupante encontrar en la actualidad: por un lado, el hecho de que las escritoras sigan desaparecidas de la

reciente y actual historia literaria y, por otro, la ausencia, aún a día de hoy, de la genealogía histórica de la literatura femenina en los manuales.

Era esperable que los resultados del análisis mostraran una situación donde la ausencia de las mujeres fuera significativa o notoria. Pero, lo que realmente sorprende es constatar lo impermeables que se muestran los contenidos académicos a la hora de incorporar los avances y constataciones que los estudios de mujeres y la crítica feminista han realizado. De esta manera, se transmiten unos contenidos que están al servicio del desarraigo cultural y literario de las mujeres, de la negación de precedentes y del empobrecimiento de la tradición literaria, a la que sustraen voces fundamentales, desvirtuando, así, una literatura que es patrimonio de todos.

Capítulo 9

Conclusiones y actuaciones derivadas

9.1. Conclusiones del trabajo

Cuando iniciamos el análisis del material escolar y comenzamos a elaborar un fichero electrónico con sus resultados, la autora de este trabajo esperaba encontrar fuertes desajustes entre la presencia de hombres y mujeres en los textos, ya que así lo indicaban las conclusiones de los anteriores estudios de [Nuria Garreta y Pilar Careaga \(1987\)](#), [Marina Subirats \(1993\)](#) y, sobre todo, el más reciente de [Nieves Blanco \(2000\)](#), así como su propia práctica docente. El conjunto de estos trabajos mostraba una baja presencia de mujeres y un aumento apenas perceptible de dicha presencia en los libros de texto a lo largo de esos años. No obstante, la autora contaba con que el pujante avance de los estudios de mujeres de las tres últimas décadas habría dejado ya su huella en los contenidos escolares y, como consecuencia de ello, esperaba una significativa mejora respecto a los datos de anteriores estudios.

Sin embargo, los resultados finalmente obtenidos se han alejado considerablemente de las expectativas que la autora se creó. Las mujeres siguen teniendo una pronunciada ausencia en *todos* los contenidos educativos: tan solo aparecen en los textos en un 7,6 % de ocasiones (1.266 veces por las 15.319 ocasiones en las que aparecen los hombres). A pesar de que un escaso 12,7 % de todos los personajes mencionados son mujeres, estas, insistimos, solo aparecen en los manuales en un 7,6 % de ocasiones. Un porcentaje de representación ínfimo para aquellas que resultan ser la mitad de la población y que deja en evidencia que ni sus contribuciones al desarrollo común, ni sus especificidades culturales, ampliamente documentadas a día de hoy, parecen contar en el conocimiento escolar. El dato masculino resulta aún más contundente: los hombres, con casi el 93 % de todas las apariciones de personajes en los manuales, son los absolutos protagonistas. Resulta manifiesto que nos encontramos ante el relato de una historia y una cultura de hombres; sin mujeres. Su ausencia es sistemática y su presencia, anecdótica. Todo el conocimiento generado por mujeres, todas sus aportaciones históricas, quedan fuera de los contenidos escolares. Resulta incuestionable que se ofrece un panorama cultural e histórico sesgado

y empobrecido —aún más, falseado— de donde las mujeres están excluidas. Y que, para mayor gravedad, esta historia y cultura de género (masculino) se transmite a todas y todos los estudiantes como si fueran los referentes colectivos universales, de mujeres y hombres.

Las bajas cifras de representación en todos los bloques de contenidos, tanto sean estos de carácter procedimental, conceptual o tengan un enfoque histórico, tal y como hemos visto en el capítulo de los resultados, indican que ni como partícipes del relato histórico, ni asociadas a los conceptos que tienen que ver con el desarrollo científico y artístico, ni como referencia cultural secundaria a partir del material de ejemplificación, la presencia de las mujeres tiene peso. Su falta de protagonismo es absoluta. Es constatable la falta de consideración de las mujeres como sujeto histórico y cultural.

El bajo coeficiente de recurrencia (**CR**) que ostentan ellas (1,8) frente a ellos (3,2) explica la tan baja cifra porcentual de *apariciones* —bastante menor que la de *personajes*—, y eso pese al criterio fuertemente restrictivo que, como se explicó en su momento, ha sido utilizado para el cómputo de *apariciones*. Sin él, los varones todavía tendrían cifras de apariciones más altas y un mayor coeficiente de recurrencia (**CR**). Respecto a las cifras totales, los hombres aparecen, de media, en un 80 % más de las ocasiones. Sin embargo, hay ámbitos, como las Ciencias, donde los varones tienen una repercusión marcadamente superior al resto —aparecen en un 130 % más de ocasiones que las mujeres, es decir, por cada vez que aparece una mujer, un varón lo hace 2,3 veces—. Una repercusión a la que contribuye la escasa recurrencia femenina en este grupo de materias (**CR_m**: 1,2), la menor de todos los grupos.

Además, existe otro factor que disminuye aún más la relevancia de los personajes femeninos en los manuales: sus apariciones se encuentran mayoritariamente en lugares secundarios del texto. Únicamente el 35 % de sus escasas apariciones —recordemos que las apariciones femeninas solo representan un 7,6 % de las totales— las encontramos en lugares destacados. Un porcentaje que repite parecidas cifras cuando nos referimos a las obras femeninas. No solo encontramos muy pocas —un 7 % del total de todas las obras que aparecen—, sino que estas también se encuentran mayoritariamente en lugares secundarios del texto. En efecto, el 70 % de dichas apariciones de obras se encuentra en lugares secundarios de los manuales, como los *anexos* o las *actividades*.

El análisis por materias y asignaturas no cambia sustancialmente la anterior impresión general de marcada irrelevancia femenina. En efecto, cabría *a priori* pensar que los pobres resultados generales podrían encubrir situaciones mucho más favorables en determinadas materias o, al menos, en ciertas asignaturas. Sin embargo, cuando recurrimos a un indicador de carácter normativo como el Índice de Equitatividad de Género (**IEG**) —tanto referido a personajes, **IEG_p**, como a apariciones, **IEG_a**—, comprobamos que la gran mayoría de estos índices se encuentran en el tramo *muy bajo* de equitatividad ($0,00 \leq \mathbf{IEG} \leq 0,20$). De hecho, el **IEG_a** de la etapa completa es *muy bajo*. Un claro diagnóstico de la deficiente situación de los contenidos escolares. En este tramo se hallan, con una dominancia masculina muy marcada, nada menos que el 70 % de las materias; entre ellas se encuentran todas las troncales, e incluso se llega al caso revelador de las Tecnologías, que se sitúan, como grupo, por debajo del 0,05, en la subfranja de equitatividad

ínfima. En el extremo opuesto se encuentra Inglés que, con un Índice de Equitatividad *moderado* en ambos valores, es la única que se acerca a una situación *deseable*. No obstante, absolutamente *ninguna* de las materias alcanza lo que hemos considerado un nivel *deseable* de equitatividad ($\mathbf{IEG} > 0,60$ —*alto* o *muy alto*—).

En el caso particular de las asignaturas, el ejemplo extremo se alcanza en la asignatura de Tecnologías de 4º ESO, en donde todos los personajes, sin excepción, son masculinos (que no son pocos: 117 hombres), provocando que tanto el \mathbf{IEG}_p como el \mathbf{IEG}_a sean iguales a 0. Incluso el grupo de Lenguas, el único que presenta resultados generales por encima de la media, obtiene resultados muy modestos en asignaturas tan importantes como las de Lengua y Literatura española y autonómica, que son troncales. No obstante, en este grupo es donde se hallan las dos asignaturas con los valores más elevados de \mathbf{IEG} : Francés de 1º ESO (\mathbf{IEG}_p : 0,75 —*alto*—; \mathbf{IEG}_a : 0,70 —*alto*—) e Inglés de 2º ESO (\mathbf{IEG}_p : 0,70 —*alto*—; \mathbf{IEG}_a : 0,68 —*alto*—). A ello no es ajeno que en estas asignaturas, y debido a la didáctica de lenguas extranjeras que anclan sus contenidos en la actualidad, un gran número de representantes femeninos sean personajes de actualidad: actrices, cantantes y personajes de farándula, sobre todo. Solo otras dos asignaturas más, Inglés de 1º ESO y Educación Física de 2º ESO, superan la clasificación de *moderado* —0,60— del \mathbf{IEG} , tanto referido a personajes como a apariciones. Por consiguiente, únicamente *cuatro* de 48 asignaturas rebasan el umbral que nos sitúa en lo que aquí se considera como un \mathbf{IEG} *deseable* (valores *alto* y *muy alto* de equitatividad). Sin embargo, *ninguna* de las 48 asignaturas analizadas consigue una equitatividad óptima ($\mathbf{IEG} > 0,80$ —*muy alto*—).

Otra conclusión que se desprende del análisis por materias y asignaturas es que la presencia y la relevancia de las mujeres en los manuales *disminuye* conforme avanzan los cursos y los contenidos ganan en amplitud y profundidad. Así, si en la primera etapa de la ESO (1º y 2º curso) las apariciones de personajes femeninos en los manuales suman un 9 % del total, el porcentaje cae al 6 % (en cifras redondeadas) en el caso de la segunda etapa (3º y 4º curso). Respecto a la presencia de personajes femeninos, la tendencia es la misma: 13 % en la primera etapa, 10 % en la segunda. Todo ello es muy visible en aquellas materias que se estudian como asignaturas en los cuatro cursos. Es el caso, con relación al número de apariciones, de las Matemáticas (11 %, 4 %, 2 %, 3 % en los cuatro cursos de la ESO) o Castellano (8 %, 10 %, 6 %, 7 %). Este pertinaz comportamiento que el sistema educativo no ha sido capaz de moderar se observaba ya en el estudio coordinado por Marina Subirats (1993) hace casi dos décadas y confirma la falta de avances sobre el reconocimiento de las mujeres en los contenidos escolares. De hecho, la comparación general, salvando las diferencias metodológicas, con estudios anteriores arroja una casi imperceptible mejora en relación con la presencia de mujeres.

Mención aparte merece el análisis de materias que podríamos definir como de contenido total o parcialmente histórico. Castellano, con un 7 % de apariciones y un 12 % de personajes femeninos, y Ciencias Sociales, con un 5 % y 6 % respectivamente, presentan cifras muy bajas de representación. De los 8 valores de \mathbf{IEG}_a de estas asignaturas en los diferentes cursos, tan solo dos —Castellano de 1º y 2º ESO— rebasan apenas el valor de 0,20, logrando situarse en el tramo de *baja* equitatividad; el resto se queda por debajo

de ese umbral y permanece en la clase de *muy baja* equitatividad (0–0,20). Algo que resulta particularmente grave en estas dos asignaturas por revestir ambas una especial importancia. Entre las dos reúnen más de la mitad de los personajes totales mencionados y se imparten en todos los cursos de la etapa; por ello resultan determinantes a la hora de proporcionar modelos de identificación, determinar un orden social y simbólico y crear una visión de mundo. Ellas son las que, en mayor medida que el resto de materias, proporcionan los elementos que construyen la memoria cultural y las identidades sociales e individuales. Por eso, una tan marcada ausencia de mujeres en ellas (recordemos, por ejemplo, que tan solo hay un 5 % de apariciones femeninas en el caso de Sociales; son los hombres quienes dominan el discurso histórico con un 95 % de apariciones en él) tiene decisivas y desafortunadas implicaciones.

Determinadas asignaturas, por su temática y objetivos, deberían haber sido particularmente sensibles a la inclusión de personajes femeninos en sus textos. Solo ha ocurrido a medias. Así, Educación Ético-Cívica de 4º curso alcanza, por los pelos, un **IEG moderado** por lo que respecta a personajes (0,41), permaneciendo, sin embargo, en un **IEG bajo** por lo que toca a apariciones (0,24). Destaca también que Educación para la Ciudadanía, una asignatura que era de reciente incorporación al temario del curso 2007¹ cuando se realizó el análisis y que, por sus contenidos cívicos y sus objetivos explícitos, debería facilitar la presencia de mujeres, se mantenga tan alejada de una presencia equitativa de ambos sexos, con un **IEG_p** de 0,44 (*moderado*) y un **IEG_a** de 0,40 (*bajo*).

Otro de los aspectos importantes del análisis es el referido a la producción femenina presente en los textos: la escasísima obra original que de ellas se muestra (7 % del total de obras que aparecen) es una de las más claras evidencias de la falta de reconocimiento a la producción cultural realizada por mujeres. Con el agravante añadido de que apenas se encuentra en los manuales ni producción artística ni musical femenina. Esta flagrante escasez de obras ilustra perfectamente el olvido en que se encuentra toda esa producción cultural a causa, justamente, de lo que observamos: la omisión, en los manuales educativos, de las creaciones femeninas en todos los ámbitos. Esta sistemática ausencia de obras literarias, musicales, artísticas o científicas induce a pensar que las mujeres o bien no han hecho nada o bien lo que han hecho ha sido completamente secundario y sin importancia. La ausencia de sus obras contiene un claro mensaje: es la certificación de su falta de participación en el desarrollo cultural. Y no se le otorga valor social a quien no se le reconocen logros culturales. De esta forma, la exclusión de la producción femenina del conocimiento escolar se convierte en uno de los elementos que contribuyen a la eliminación de la memoria cultural de las mujeres. La falta de rigor que ostenta el discurso educativo al omitir la divulgación de creaciones culturales indispensables para entender la cultura y la historia entraña una importante adulteración de la tradición cultural de todos, mujeres y hombres; tradición a la que deja tremendamente empobrecida.

Adelantábamos anteriormente que la presencia femenina disminuye conforme aumenta el nivel de los cursos. Y es precisamente en esos cursos superiores donde en materias como Música y Plástica, pero sobre todo en literatura (tanto en Castellano, como en Valenciano) e historia (en Ciencias Sociales), se aborda el estudio del mundo contemporáneo,

¹El estudio se realizó en 2009 sobre material de 2007 y 2008.

los siglos XIX y XX. De aquí surge una inevitable consecuencia: que la presencia de mujeres en el relato cultural e histórico de la Contemporaneidad sea insólitamente baja. De hecho, el periodo de mayor representación femenina en historia (Ciencias Sociales) es el antiguo Egipto, con un 30 % de personajes femeninos. Ni en Grecia ni en Roma tienen representación alguna las mujeres. A partir de entonces su presencia va aumentando suavemente hasta el s. XVII, donde se alcanza el 11 %, para descender al 6 % en los siglos XIX y XX. Algo que resulta sorprendente porque en una época histórica tan cercana, de la que se conocen más datos y donde, en principio, deberían estar más reconocidas sus contribuciones, era esperable que su peso porcentual fuera mayor. Sin embargo, y de forma inaudita, su representación en esta época disminuye, poniendo en evidencia una conclusión que no deja de resultar paradójica y preocupante: la pérdida de relevancia de las mujeres en la narración de la Contemporaneidad.

Los datos de literatura (Castellano) referidos al siglo XX corroboran este hecho: en los manuales de dos de las tres editoriales, no encontramos mencionadas ni una sola poeta ni una sola dramaturga en todo el siglo XX, algo similar a lo que ocurre en Valenciano. En estos manuales, se propone como *canónica* una literatura que no cuenta con las escritoras, esas voces femeninas singulares —y ampliamente reconocidas como tales— que han existido a lo largo del siglo XX y en la actualidad y que, por supuesto, forman parte sustancial de nuestra actual riqueza literaria. La normalidad con la que se presenta este panorama literario contemporáneo tan mutilado, como si de verdad fuera representativo, resulta un completo desatino que debemos subsanar.

El análisis del canon literario de la ESO pone también de manifiesto la omisión de la genealogía histórica de las escritoras. Además, revela que el canon de clásicos no se rige por criterios de mérito, sino sexistas, ya que excluye sistemáticamente la producción literaria femenina, tanto la histórica como la actual. Esta sustracción de obras esenciales deja no solo debilitada, sino completamente distorsionada, la historia literaria. Tanto en el análisis del canon literario y cultural, como en el análisis de las mujeres en la historia, queda en evidencia que existe un discurso androcéntrico de la literatura, la historia y la cultura que, siendo parcial —pues recoge solo las contribuciones masculinas—, tiene la pretensión de universalidad, de constituirse como referente de mujeres y hombres. Sostener la universalidad de este discurso, tal y como aparece en los manuales escolares, se demuestra un fraude cultural que se debe refutar.

Otros datos relevantes del estudio corresponden al análisis de las *especialistas*. Por un lado, observamos no solo una escasísima variedad de modelos, sino que el modelo de mujer que se repite transversalmente con mayor frecuencia en las asignaturas es el de actrices y cantantes de actualidad, a costa de modelos como escritoras, artistas, científicas o figuras históricas. Con una mayor presencia de estas se contribuiría a apuntalar un entramado cultural femenino del que carecen los contenidos. Por otro lado, el alto porcentaje de *especialistas* del siglo XX en relación con el conjunto acredita la anulación de la trayectoria histórica de las contribuciones femeninas en los manuales. Este es uno de los elementos clave que potencia la desaparición de la genealogía de saber femenino en el conocimiento escolar. Los datos de los manuales confunden hasta hacernos creer que no ha existido dicha trayectoria. El caso de Literatura (Castellano), donde desde el siglo

XII al XVIII solo se menciona una escritora, es sintomático de esta ausencia contumaz de la tradición cultural femenina en los manuales. Música o Plástica, encargadas de proporcionarnos el canon artístico y donde no aparece ninguna artista, como tal, anterior al s. XX, son otros de los ejemplos que confirman esta sistemática eliminación de la memoria cultural de las mujeres.

La anulación en los textos de las aportaciones históricas femeninas —fruto de esa lacra que es, para el conocimiento y la cultura, el androcentrismo—, junto a la carencia de obras de autoría femenina arriba comentada, son las principales responsables del desarraigo cultural en el que se deja a las mujeres en el conocimiento escolar y de la insidiosa idea de que ellas no han sido capaces de contribuir activamente en la historia y la gestación de la cultura. Una idea que deja a las mujeres sin memoria cultural donde anclarse y sin tradición desde donde autorizarse. Este desigual reconocimiento de méritos históricos es uno de los más eficientes elementos que utiliza la educación para transmitir las desigualdades.

Todo ello nos lleva a concluir que las carencias más señaladas que presentan los libros de texto son tres:

- La distorsión del relato cultural, histórico y social de las materias a través de la erradicación de la genealogía histórica del saber femenino y de la falta de consideración de las mujeres como sujetos históricos y culturales.
- La ausencia de mujeres en el relato histórico y cultural y, por tanto, la falta de referentes femeninos que pueden actuar como modelos para las alumnas.
- La carencia de obras, aportaciones y creaciones de las mujeres que puedan servir para aquilatar las contribuciones femeninas a lo largo del tiempo.

Los resultados que acaban de comentarse se concretan en tres aspectos fundamentales que resultan severamente distorsionados y que tienen implicaciones en la educación:

1. Se conforma una visión del mundo androcéntrica, donde las mujeres no tienen cabida.
2. Una parte fundamental del sistema educativo —la suma de sus contenidos— se revela como un instrumento de transmisión de valores de desigualdad. A pesar de ser ya conocida la amplia trayectoria de las mujeres en todas las disciplinas citadas, ellas siguen sin ser mencionadas o lo son marginalmente. La idea subyacente que se transmite es diáfana: no pueden ser iguales los que son presentados como protagonistas de la historia y los hechos relevantes y las que apenas aparecen. Está claro que unos, los hombres, cuentan más que otras, las mujeres, que quedan marcadas por su falta de relevancia cultural y social.
3. Todo ello condiciona la socialización. La irrelevancia social de las mujeres, despojadas como quedan de su memoria del pasado y de modelos donde reconocerse, condiciona su identidad personal y social. Ellas se encuentran desfavorecidas en los esquemas sociales implícitos que se transmiten y quedan relegadas a ciudadanas de segunda.

En conclusión, nos encontramos ante una omisión general y sistemática de las mujeres en los manuales escolares, lo que no hace sino certificar la vigencia y vitalidad de ese mecanismo tan eficaz de discriminación que consiste en excluir a las mujeres de lo escrito. Esa exclusión deja a las jóvenes sin modelos donde reconocerse y origina, en ellas y ellos, un desconocimiento completo de la genealogía del saber femenino. Puesto que de las mujeres no se tienen en cuenta sus méritos, ello conduce a que no formen parte ni de la memoria cultural, ni del orden social que entendemos como nuestro. Esto les quita reconocimiento social y las convierte, en la práctica, en ciudadanas de segunda. Pero además, al legitimar esta ausencia, se ha provocado una pérdida cultural que empobrece a todos, mujeres y hombres y pervierte la finalidad de la educación.

La autora de este trabajo considera que las anteriores conclusiones tienen importantes repercusiones en el ámbito cultural, social y educativo.

- En el **ámbito cultural**, las implicaciones atañen a la totalidad de la población. Las mujeres son las grandes ausentes de la visión del mundo que forjamos en nuestro sistema educativo. Al ser ocultadas las contribuciones de las mujeres y, por tanto, quedar excluidas de la memoria cultural colectiva, se legitima esta ausencia y se provoca una gran pérdida cultural, pero no solo para las mujeres sino también para los hombres. Resulta un fraude cultural para todos hacer pasar un relato androcéntrico y parcial por uno universal, referente de mujeres y hombres. Y esto representa un verdadero fracaso social, ya que a todos incumbe ese conocimiento y a todos nos es sustraído. No conocer partes significativas de nuestro pasado y nuestro bagaje cultural nos deja, a hombres y mujeres, con menos recursos para afrontar los nuevos retos del presente y el próximo futuro.
- En el **ámbito social**, la exclusión de las mujeres de la visión de mundo que proporciona la educación secundaria, que es una falta de reconocimiento explícito de sus méritos, deslegitima socialmente a las mujeres, lo que perpetúa y sustenta patrones de desigualdad. La supresión de la tradición cultural de las mujeres es responsable del desconocimiento cultural y lleva a creer que no ha existido dicha genealogía del saber femenino. Esto les otorga un estatus de marcada irrelevancia social. Al no poder anclarse en una tradición cultural que las autorice, su posición en la sociedad se debilita y les dificulta alcanzar la legitimidad social que, como individuos de pleno derecho, les corresponde.

Por otro lado, la falta de modelos que se les ofrece a las estudiantes tiene mucho que ver con la creación de dichos patrones de desigualdad: la propia formación obligatoria parece mostrar que las mujeres no han hecho nada verdaderamente importante y han sido elementos subsidiarios, sin ninguna diversidad —como indica esta falta de modelos—, a lo largo de la historia. La vulnerabilidad social en la que quedan fomenta las situaciones discriminatorias: un amplio abanico que abarca desde la violencia de género, que se favorece desde el sistema educativo desvalorizando a las mujeres, hasta el más sutil *techo de cristal*. Y no lo olvidemos: esto lo transmitimos desde la educación obligatoria, aquella que pretende formar a la ciudadanía.

- Por último, en el **ámbito educativo**, directamente implicado en este proceso, el análisis efectuado muestra unos contenidos académicos con graves carencias. Dichas carencias en la enseñanza obligatoria desvirtúan dos de sus principales objetivos explícitamente reconocidos (tanto en la LOE de 2006, como en la LOMCE de 2013): formar académicamente y educar en valores de igualdad. No se puede proporcionar una formación académica rigurosa escamoteando y minusvalorando las aportaciones de las mujeres en las distintas materias y ramas educativas, porque el relato disciplinar queda incompleto y mermado si aquellas no se consideran. No se transmiten los «referentes culturales esenciales». El desconocimiento de estas contribuciones no puede ser ya, en esta segunda década del siglo XXI, una excusa.

Y en cuanto a educar en valores de igualdad, la flagrante ausencia de referentes femeninos en los libros de texto, que constituye una enorme brecha entre la realidad social y la transmitida en los manuales, tiende a perpetuar las desigualdades. Es más, consideramos que se halla en el origen de que iniciativas de tipo social, político o legislativo como la Ley de Igualdad o la Ley contra la Violencia de Género no tengan el anclaje social que precisan para ser más efectivas.

Tras la comprobación de la brecha existente entre la realidad y el discurso educativo, resultan muy necesarias actuaciones y herramientas encaminadas a subsanar estas carencias. Si bien la educación debería ser el principal instrumento para este cambio, podemos afirmar que, en este momento, la educación es más bien un instrumento al servicio de las desigualdades.

9.2. Prospectiva

Las implicaciones de las serias carencias del sistema educativo y de la propia idea de una cultura donde las mujeres no están presentes son de capital importancia. Así pues, tras el análisis proporcionado por el estudio y con el propósito de subsanar tales déficits, se han puesto en marcha algunas iniciativas que desarrollan distintas líneas de actuación.

En primer lugar, los resultados nos han llevado a la creación de un instrumento de intervención didáctica: una base de datos que permita la inclusión en los contenidos de secundaria de las mujeres que faltan, así como de la tradición cultural y epistemológica que las sostiene, a través de la creación de material didáctico. Esta base debe permitir la revisión crítica de los contenidos académicos. Se trata de una base de datos, distinta a la anteriormente citada, que se ha diseñado en función de las carencias presentadas por los libros de texto. Está pensada para estar al servicio del profesorado y de las editoriales, de forma que, por un lado, las y los docentes puedan utilizarla incorporando sus actividades en clase y, por otro, las editoriales puedan beneficiarse de la investigación realizada para la creación de adecuado material didáctico. Esta segunda base de datos se encuentra todavía en desarrollo, aunque algunas materias se hallan muy avanzadas.

Se encuentra estructurada en cursos, asignaturas y bloques temáticos, donde necesariamente está enmarcada toda la información que en ella se introduce y ofrece diferentes instrumentos didácticos para su utilización en el aula, como complemento del material

que se esté empleando, y también para la creación de libros de texto. También pretende ser un instrumento de referencia para poder hacer una revisión crítica del discurso hegemónico de carácter androcéntrico que se divulga desde la ESO e iniciar la reelaboración del relato tanto de la historia como de las historias (del arte, la literatura, la música, las ciencias, etc.). Esta base de datos contiene los siguientes elementos básicos:

- **Líneas de adecuación del enfoque didáctico**, a partir de la consideración de las mujeres como sujetos históricos y culturales, donde se proponen los cambios que debe haber en la asignatura con relación al discurso que desarrolla.
- **Propuesta de actividades**, en cuyo enunciado se menciona a las mujeres o que utilizan obra original de ellas. Deben estar necesariamente enmarcadas en un curso, asignatura y bloque temático determinados para facilitar la tarea de utilización en el aula por parte del profesorado.
- **Unidades didácticas** que desarrollan un determinado tema.
- Selección y acceso a la **obra original de mujeres**: textos, obra gráfica, audiciones y partituras.
- **Biografía y breve reseña de las mujeres** que aparecen en la asignatura.

De esta forma, por ejemplo, una profesora de Música solo tiene que ir al curso que imparta (Música, 4º ESO, Audiciones) y ahí seleccionar, sea las actividades que quiere utilizar, sea alguna pieza musical femenina dentro de un género determinado para hacer una audición, sea la forma en la que debe plantear el desarrollo del tema.

En segundo lugar, se ha diseñado también una metodología de inclusión del saber femenino en los contenidos educativos, atendiendo a las tres carencias generales que presenta la etapa. A partir de esa metodología general, se han establecido adecuaciones específicas para cada asignatura (López-Navajas, 2010).

En tercer lugar, la deficiente situación de la educación que reveló el estudio llevó a la autora a crear un Grupo de Trabajo, *La visibilitat de les dones a l'ESO*, dependiente del CEFIRE, que reúne a profesores universitarios y de enseñanza media y del que la autora es coordinadora. Este grupo está funcionando desde el año 2009 de forma ininterrumpida. La finalidad de dicho grupo es la creación de material didáctico que contenga las aportaciones de las mujeres en las diferentes asignaturas de la secundaria, siguiendo la metodología definida en la investigación. Este material debe permitir realizar libros de texto.

Esta misma línea de trabajo se está desarrollando también a través de dos Proyectos de Innovación Educativa, en los cursos 2014–2015 y 2015–2016, financiados por la Generalitat Valenciana, con similar objetivo.

Todo este trabajo ha comenzado a dar sus frutos y en estos momentos ya se encuentra en el mercado editorial el primer libro de texto que sigue los pasos marcados por este proyecto. Se trata de un manual de 2º ESO de Música, *Musicàlies* (*Musicalias* en castellano), en doble edición en español y valenciano, realizado en 2012 por la especialista de música del equipo de trabajo coordinado por la autora de esta tesis, Laura Capsir, y publicado por la editorial Bromera.

Por último, considerando que uno de los aspectos de vital importancia es la formación del profesorado, se han iniciado dos líneas de actuaciones. Por un lado, en relación con la formación del profesorado de secundaria y, por otro, en relación con los másteres de secundaria que forman a los nuevos profesores. Para la formación del profesorado de enseñanza media, se están diseñando cursos específicos para las diferentes materias, en colaboración con el CEFIRE, que permiten revisar los contenidos específicos de cada una de ellas para adecuar los contenidos e incorporar las aportaciones femeninas o las mujeres que corresponda. Respecto a la revisión de los contenidos específicos de cada materia en los Másteres de Secundaria, solo se ha podido trabajar hasta el momento con una profesora de Literatura de la UNED, pero esperamos poder avanzar en esa línea.

Esto nos lleva a otro aspecto que es preciso tener en cuenta: el mundo editorial, fundamental por su capacidad de divulgación. Es especialmente importante en tres aspectos:

- La creación de libros de texto, de la que ya hemos hablado y que constituye el objetivo primordial.
- La edición de obra original femenina: novela, teatro, poesía, cartas, recopilaciones de narraciones orales y otros géneros a veces no tan considerados. Es importante la divulgación de esas obras, y debería estar enfocada, en buena medida, a las necesidades del ámbito de secundaria. En este sentido, se han realizado listados de obras de interés para esta etapa que se ofrecerán a diferentes editoriales.
- La reelaboración y edición de historias del arte, de la música, de la literatura, de la ciencia, de la tecnología... , así como de la historia propiamente dicha, que recojan un relato que cuente con las aportaciones de hombres y mujeres. La necesidad de un relato común no androcéntrico resulta perentoria.

Se ha de señalar que poner en marcha, desarrollar y hacer un seguimiento de todas estas iniciativas representa un esfuerzo que no cuenta con mucho apoyo.

Sería un auténtico logro social conseguir revertir la visión de mundo preponderante y tan sesgadamente androcéntrica, que la tradición de saber femenino llegue verdaderamente a formar parte de los referentes culturales. Cuesta entender que arrastremos aún estos lastres que nos hacen desconocer, minusvalorar y, en definitiva, perder buena parte de nuestra cultura. La razón por la que no se hayan echado de menos todavía todas esas voces ignoradas, ocultadas o perdidas en la cultura en general y en el sistema educativo en particular, resulta algo desconcertante y hasta turbador.

Con este trabajo, a lo que sencillamente aspira la autora es a hacer patente la necesidad de conocer y reconocer las creaciones de tantísimas mujeres a lo largo del tiempo, sin las cuales nuestro acervo cultural pierde envergadura y se encuentra mutilado y empobrecido, así como a poner en marcha iniciativas reales para recuperarlas e incorporarlas al saber común. Es una pretensión legítima, un proyecto necesario, un derecho que nos asiste a todas y todos. Necesitamos conocer, que no se nos oculten, y mucho menos en la educación obligatoria, todas aquellas contribuciones que conforman nuestra memoria cultural común: las de los hombres, que ya conocemos y las de las mujeres, que nos faltan.

Publicaciones

El contenido de esta tesis ha dado lugar, hasta el momento, a las siguientes publicaciones en revistas especializadas sujetas a revisión:

- 2014. López-Navajas, Ana y Querol Bataller, María. «Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión», *Revista de Didáctica. Lengua y Literatura* (UCM), vol. 26, pp. 217–240.
- 2014. López-Navajas, Ana. «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada», *Revista de Educación*, vol. 363, pp. 282–308.
- 2012. López-Navajas, Ana y López García-Molins, Ángel. «El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres», *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, vol. XVII, pp. 27–40.

También se han presentado los resultados en diversos congresos nacionales e internacionales.

Bibliografía

- Adkins, Patricia (1995). *Las mujeres en la música. Las compositoras españolas* por María Luisa Ozaita. Madrid: Alianza.
- Alchazidu, Athena (2001). «Las nuevas voces femeninas en la narrativa española de la segunda mitad del siglo XX». *Sborník prací Filozofické Fakulty Brněnské Univerzity*, L22, pp. 31–43 (<http://www.phil.muni.cz/plonedata/wurj/erb/volumes-31-40/athena01.pdf>).
- Alic, Margaret (1991). *El legado de Hipatia*. México: Siglo XXI.
- Aller, Blanca; Gurbindo, M^a Jesús; Florentín, Virginia; Fernández Riestra, M^a José; Fernández Sinde, M^a José; Solache, Gemma y Alfonsel, Ana (2009). *Creadoras de música*. Madrid: Instituto de la mujer. (<http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/CreadMusica.pdf>).
- Alvar, Carlos (1985). «María Pérez, Balteira». *Archivo de Filología Aragonesa*, n^o. 36-37, pp. 11–40.
- Álvarez, Mari; Nuño, Teresa y Solsona, Nuria (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez Cañibano, Antonio (coord.); Lorenzo, Josemi; Vega, Ana; Sánchez, Leticia; Palacios, María; Cureses, María y Piñero, Carmen C. (2008). *Compositoras españolas: La creación musical femenina desde la Edad Media hasta la actualidad*. Madrid: Centro de Documentación de Música y Danza, INAEM.
- Arbona-Abascal, Guadalupe (2014). «A propósito de La mujer intelectual, de Concepción Gimeno de Flaquer», *Arbor*, vol. 190, n^o 767, art. 132. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.767n3003>
- Arroyo Alamaraz, Antonio (2014). «Cecilia Böhl de Faber entre los románticos». *Arbor*, vol. 190, n^o 767, art. 133. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.767n3004>.
- Asociación Mujeres en la Música*. Archivo de partituras. <http://mujeresenlamusica.es>, captado el 10-1-2014.
- As-Suyutī, Jalal ad-Din (1978 [c. 1485]). *Nuzhat al-ġulasā' fī aš'ār an-nisā*. Ed. por Salâh al-Munaġġid. Beirut: Dar al kitâb al-ġadid.

- Ávila, M^a Luisa (1989). «Las mujeres sabias de al-Andalus». En *La mujer en al-Andalus: reflejos históricos de su actividad y categorías sociales*, pp. 139-184. Ed. M^a J. Viguera. Madrid, Sevilla, Universidad Autónoma de Madrid: Editoriales Andaluzas Unidas.
- Ayala Aracil, María de los Ángeles (2008). «Una Eva moderna, última novela de Concepción Gimeno de Flaquer». *Anales de Literatura Española*, n^o 20, pp. 23-34.
- Aznar Soler, Manuel (1993). «M^a Teresa León y el teatro español durante la Guerra Civil». *Anthropos*, n^o 148, pp. 23-34. http://parnaseo.uv.es/Ars/ESTICOMITIA/Numero5/maquetacion/aznar_soler.pdf.
- Baranda Leturio, Nieves (2005). «Las escritoras españolas en el siglo XVI: la ausencia de una tradición literaria propia». En *Las mujeres escritoras en la historia de la Literatura Española* de L. Montejo y N. Baranda. Madrid:UNED.
- Baranda Leturio, Nieves (coord.). *Biblioteca de Escritoras Españolas*. Captado el 10-1-2014 de <http://www.uned.es/bieses/>.
- Barcos Reyero, Raquel y Pérez Sedeño, Eulalia (2014). *Mujeres Inventoras*. <http://www.oei.es/salactsi/Invento.pdf>, captado el 23-02-2014.
- Bel Bravo, M^a Antonia. (2002). *Mujeres españolas en la historia moderna*. Madrid: Sílex Ediciones.
- Bellver, Catherine (1984). «The language of eroticism in the novels of Esther Tusquets». *Anales de la Literatura Española Contemporánea*, n^o 9.
- Beltrán, Marta; Caballero, Carmen; Cabré, Montserrat; Rivera, María Milagros y Vargas, Ana (2000). *De dos en dos. Las prácticas de creación y recreación de la vida y la convivencia humana*. Madrid: Horas y horas.
- Benegas, Noni y Munárriz, Jesús (1998). *Ellas tienen la palabra. Dos décadas de poesía española*. Madrid: Hiperión.
- Benegas, Noni (2005). «Un tesoro de la lengua a punto de ser dilapidado». *Revista El Fingidor*, n^o 26, pp. 38-39. Universidad de Málaga. [http://editorial.ugr.es/pages/publicacionesabierto/elfingidor/numero26/!](http://editorial.ugr.es/pages/publicacionesabierto/elfingidor/numero26/)
- Bieder, Maryellen (1998). «Emilia Pardo Bazán y la emergencia del discurso feminista». En *Breve historia feminista de la literatura española*. Tomo V, de I. M. Zavala (coord.). Barcelona: Anthropos.
- Blanco, Alda (1998). «Escritora, feminidad y escritura en la España de medio siglo». En *Breve historia feminista de la literatura española*. Tomo V, de I. M. Zavala (coord.). Barcelona: Anthropos.
- Blanco García, Nieves (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

- Blanco García, Nieves (2004). «El saber de las mujeres en la educación». *XXI Revista de Educación*, **6**, 43–53.
- Bolufer, Mónica (1998). *Mujeres e Ilustración*. Diputación de Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Bolufer, Mónica (2003) «Traducción y creación en la actividad intelectual de las ilustradas españolas: el ejemplo de Inés Joyes y Blake». En Gloria Espigado Tocino y M^a José de la Pascua (eds.): *Frasquita Larrea y Aherán. Europeas y españolas entre la Ilustración y el Romanticismo*, p. 137–155. Cádiz: Ayuntamiento del Puerto de Santa María-Universidad de Cádiz-Junta de Andalucía (<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/27926/Traducción%20y%20creación%20en%20la%20actividad%20intelectual%20de%20las%20ilustradas%20espa%C3%B1olas.pdf?sequence=3>). Captado el 23 de mayo de 2015.
- Bolufer, Mónica (2009). *Mujeres de letras. Escritoras y lectoras del siglo XVIII*. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes (<http://www.cervantesvirtual.com/obra/mujeres-de-letras-escritoras-y-lectoras-del-siglo-xviii--0/>).
- Bonet, Joana (2013). «Radiografía del posfeminismo», *El País Semanal*, 2 de junio de 2013.
- Bowers, Jane and Tick, Judith (eds.) (1987). *Women Making Music: the Western Art Tradition, 1150–1950*. Chicago, University of Illinois Press.
- Briscoe, James (2004). *New Historical Anthology of Music by Women*. Indiana: Indiana University Press.
- Broude, Norma y Garrard, Mary (1982). *Feminism and Art History: Questioning the Litany*. New York: Icon Editions.
- Brown, Joan (1991). *Women writers of contemporary Spain*. New Jersey: Associated University Press.
- Bürger, Peter (1985). «On Literary History», *Poetics*, vol. 14, pp. 199–207.
- Caballé, Anna (1998). «Memorias y autobiografías escritas por mujeres (siglos XIX y XX)». En *Breve historia feminista de la literatura española*. Tomo V, de I. M. Zavala (coor.). Barcelona: Anthropos.
- Caballé, Anna (2000). «La autobiografía escrita por mujeres: los vacíos en el estudio de un género». En *Breve historia feminista de la literatura española*. Tomo IV, de I. M. Zavala (coor.). Barcelona: Anthropos.
- Caballé, Anna (2004a). *La vida escrita por las mujeres*, 4 vol. Barcelona: Lumen.
- Caballé, Anna (2004b). *Por mi alma os digo. De la Edad Media a la Ilustración*. Vol. IV En *La vida escrita por las mujeres*, de Anna Caballé. Barcelona: Lumen

- Caballé, Anna (2004c). «Teresa de Cartagena». En *Por mi alma os digo. De la Edad Media a la Ilustración*. Vol. IV, pp. 47–62. En *La vida escrita por las mujeres*, de Anna Caballé. 4 vol. Barcelona: Lumen
- Caballé, Anna (2004d). «Florencia Pinar». En *Por mi alma os digo. De la Edad Media a la Ilustración*. Vol. IV, pp. 77–84. En *La vida escrita por las mujeres*, de Anna Caballé. 4 vol. Barcelona: Lumen
- Caballero Wangüemert, María (1998). *Femenino plural. La mujer en la literatura*. Pamplona: Eunsa.
- Cabré i Pairet, Montserrat (1993). «La ciencia de las mujeres en la Edad Media. Reflexiones sobre la autoría femenina». En *La voz del silencio II. Historia de las mujeres: compromiso y método*. Cristina Segura (coord.). Madrid: Asociación Cultural Al-Mudayna.
- Cabré i Pairet, Montserrat (2000). «Nacer en relación». En Marta Beltrán, Carmen Caballero, Montserrat Cabré, María Milagros Rivera y Ana Vargas. *De dos en dos. Las prácticas de creación y recreación de la vida y la convivencia humana*. Madrid: Horas y horas.
- Calvo de Aguilar, Isabel (1954). *Antología biográfica de escritoras españolas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cansinos Assens, Rafael (1926). «Ernestina de Champourcin». En *La Libertad* (4 de abril de 1926). Madrid.
- Cantarella, Eva (1996). *La calamidad ambigua*. Madrid: Ed. Clásicas.
- Cantos Casenave, Marieta y Sánchez Hita, Beatriz (2009). «Escritoras y periodistas ante la Constitución de 1812 (1808-1823)». *Historia Constitucional*, nº 10, pp. 137–179 (<http://www.historiaconstitucional.com>).
- Cao, Marian L. F. (2000). *Creación artística y mujeres*. Madrid: Narcea.
- Capsir, Laura; Martínez, Antonio y Capsir, Sandra (2012) *Musicalies 2º ESO*. Valencia: Bromera.
- Carnero, Guillermo (1990). «Francisca Ruíz de Larrea (1775-1838) y el inicio gaditano del romanticismo español». En *Escritoras románticas españolas*, coor. Marina Mayoral. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Carson, Mina Julia; Lewis, Tisa; Shaw, Susan Maxine (2004). *Girls Rock: Fifty Years of Women Making Music*. University Press of Kentucky.
- Castro, Antonio (2013). «Carmen Troitiño, la mujer que abría teatros». En <http://madriddiario.es> (28-6-2013).

- Catena, Elena (1999). «Concepción Arenal, romántica progresista». En *Escritoras románticas españolas*, coor. Marina Mayoral. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Centro de Documentación Teatral (CDT) (<http://teatro.es>).
- Chaparro, María Ángeles (2014). «La imagen poética en la obra de Margarita Ferreras según Gastón Bachelard». *Revista de Literatura*, nº 151, pp. 249–266 (<http://revistadeliteratura.revistas.csic.es/index.php/revistadeliteratura/article/view/337/352>). Captado 11 de enero de 2015.
- Chuse, Loren (2007). *Mujer y Flamenco*. Sevilla: Signatura Ediciones de Andalucía.
- Ciplijauskaitė, Biruté (1989). «Escribir entre dos exilios; las voces femeninas de la Generación del 27». En Adolfo Sotelo Vázquez y Marta Cristina Carbonell (ed.), *Homenaje al profesor Antonio Vilanova*, vol. II, pp. 119–126. Barcelona: Universidad.
- Ciplijauskaitė, Biruté (1994a). «El yo invisible: Ernestina de Champourcin y las poéticas de la vanguardia». En *Bazar. Revista de Literatura*, pp. 119–126. Málaga.
- Ciplijauskaitė, Biruté (1994b). *La novela femenina contemporánea (1970–1985). Hacia una tipología de la narración en primera persona*. Barcelona: Anthropos.
- Citron, Marcia (1993). *Gender and the musical canon*. Cambridge University Press.
- Coll Mirabent, Isabel (2001). *Diccionario de mujeres pintoras de la España del siglo XIX*. Barcelona: El Centaure Groc.
- Combalía, Victoria (2006). *Amazonas con pincel*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Comisión Europea (2013). *She Figures 2012. Gender in Research and Innovation. Statistics and indicators*. http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she-figures-2012_en.pdf.
- Conde Peñalosa, Raquel (2008). «Selección bibliográfica: narrativa femenina de posguerra (1940-1965)». Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (<http://www.cervantesvirtual.com/obra/seleccin-bibliografica--narrativa-femenina-de-posguerra-19401965-0/>). Captado el 15-8-2014.
- Constenla, Tereixa (2013). «Caperucita, doctora en Manhattan». *El País*, 29-4-2013.
- Corriente, Federico (1996). «Introducción». En *Cancionero andalusí* de Ibn Quzmān. Madrid: Hiperión.
- Creadoras de música* (2009). Madrid: Instituto de la Mujer. <http://mujeryguitarra.wordpress.com>, captado el 10-1-2014.
- Cruz, Anne J. (2014). *The Life and Writings of Luisa de Carvajal y Mendoza*. Toronto: Centre for Reformation and Renaissance Studies and ITER.

- Cubié, Juan Bautista (1768). *Las mujeres vindicadas de las calumnias de los hombres, con un catálogo de las españolas que más se han distinguido en ciencias y armas*. Madrid: Imprenta de Antonio Pérez de Soto. En *BIESES: Bibliografía de escritoras españolas / Bibliography of Spanish Women Writers* (<http://www.bieses.net/estudios-en-formato-digital/>, captado el 2-9-2014).
- Dahl, Linda (1984). *Stormy Weather*. New York: Limelight Editions.
- Deyermond, Alan (1983). «Spain's first women writers». En *Women in hispanic literature: Icons and fallen idols*, ed. Beth Miller. Berkeley: University of California Press.
- Deyermond, Alan (2007 [1978]). «El gusano y la perdiz: reflexiones sobre la poesía de Florencia Pinar». Trad. Roc Filella. En *Poesía de cancionero del siglo XV*, de Alan Deyermond. Universidad de Valencia
- Diego Sánchez, Manuel (2008). *Bibliografía sistemática de Santa Teresa de Jesús*. Madrid-Editorial Espiritualidad (http://www.uned.es/bieses/libros-pdf/Bib-Teresa_J002.pdf).
- Dronke, Peter (1999). «Las invenciones de Hildegarda de Bingen: lenguaje y poesía». *Duoda*, 17, 33–60.
- Duby, George y Perrot, Michelle (1991–1993). *Historia de las mujeres*, 5 vol. Madrid: Taurus.
- Echazarreta, Claudia.(2009). «Entre una rosa y una pícara: La (re)presentación de la mujer en el teatro contemporáneo entre Millán Astray y Paloma Pedrero». En *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid (<http://www.ucm.es/info/especulo/numero42/papedre.html>).
- Elboj, Carmen; Puigdel·lívol, Ignasi; Soler, Marta y Valls, Rosa (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Ena Bordonada, Ángela (1990). *Novelas breves de escritoras españolas (1900-1936)*. Madrid: Castalia.
- Ena Bordonada, Ángela (2005). «Prólogo» a *Zeze* [1909] de Ángeles Vicente. Madrid: Rescatados Lengua de Trapo.
- Espigado Tocino, Gloria (2004). «Historia y genealogía femenina en los libros de texto». En *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Carmen Rodríguez Martínez (ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fanconi, Paloma (2014). «Las colaboraciones en prensa de Gertrudis Gómez de Avellaneda», *Arbor*, vol. 190, n° 767, art. 137. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.767n3008>

- Fernández de Cano, J. R. (s.f.). «Mercedes Ballesteros Gaibrois», en la *Web de las biografías* (<http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=ballesteros-gaibrois-mercedes>). Captado el 15 de octubre de 2014.
- Figueiras, Lourdes; Molero, María; Salvador, Adela y Zuasti, Nieves (1998). *Género y Matemáticas*. Madrid: Síntesis.
- Flecha García, Consuelo (2004). «Las mujeres en la historia de la educación,» *XXI Revista de Educación*, **6**, 21–34.
- Flecha, Ramón (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, Ramón (2010). «Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 67. pp. 19–30.
- Flecha, Ramón; García, Rocío y Gómez, Aitor (2013) Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, Enero–Abril 2013, pp. 140–161.
- Floek, Wilfried (1995). «¿Arte sin sexo? Dramaturgas españolas contemporáneas». En *Teatro español contemporáneo: autores y tendencias*, Alfonso del Toro y Wilfried Floek (eds.). Kassel: Reichenberger.
- Freixas, Laura (2000). *Literatura y mujeres*. Barcelona: Destino.
- Freixas, Laura (2010). *La novela femenil y sus lectoras*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Gaar, Gillian G. (2002). *She's a rebel: the history of women in Rock and roll*. Seal Press.
- Galerstein, Carolyn (ed.) (1986). *Women writers of Spain. An annotated bio-biographical guide*. Wesport: Greenwood Press.
- Galmés de Fuentes, Álvaro (1994). *Las jarchas mozárabes. Forma y significado*. Madrid: Crítica.
- Garbí, Teresa (1997). *Literatura y mujer*. Valencia: Episteme.
- García Matos, Carmen (2010). *La mujer en el cante flamenco: historia e impronta hasta nuestros días*. Córdoba: Ediciones Almuzara.
- García-Pascual, Raquel (ed.) (2011). *Dramaturgas españolas en la escena actual*. Madrid: Castalia.
- Garnier, Emmanuelle (2012). «El “espíritu de lo grotesco” en el teatro de Angélica Lidell». En *Revista Signa*, nº 21, pp. 115–136.

- Garreta, Nuria y Careaga, Pilar (1987). *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Garrido González, Elisa (1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Síntesis.
- Garulo, Teresa (1998). *Dīwān de las poetisas de al-Andalus*. Madrid, Hiperión.
- Gautier, Andrea (coord.) (2011). *Mujeres y cultura: políticas de igualdad*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Gil, Alicia (ed.) (2000). *Mujeres. Mediar para reconocer otros mundos en este mundo*. Castellón: Fondo Social Europeo.
- Gómez-Elegido, Ana María (2014). «Joaquina García Balmaseda y su contribución periodística al universo femenino decimonónico», *Arbor*, vol. 190, nº 767, art. 138. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.767n3009>.
- González, Ana y Lomas, Carlos (coords.) (2002). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- González Fernández, Helena y Rábade Villar, María do Cebreiro (2012). *Canon y subversión. La obra narrativa de Rosalía de Castro*. Barcelona: Icaria.
- González-Montes, Yara (1986). «El mecanismo crítico-creador y el caso de Rosalía de Castro». AIH Actas IX (http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/09/aih_09_2_007.pdf).
- Gourse, Leslie (1996). *Madame Jazz: Contemporary Women Instrumentalist*. Oxford University Press.
- Graña Gil, M^a del Mar (ed.) (1994) *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (siglos III-XVII)*. Madrid: Al-Mudayna
- Green, Lucy (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Greer, Germaine (2005 [1979]). *La carrera de obstáculos. Vida y obra de las pintoras antes de 1950*. Madrid: Bercimuel.
- Gutiérrez, Mercedes; Jufresa, Montserrat; Mier, Cristina y Pardo, Félix (1996). «Teano de Crotona». *Enrahonar*, vol. 26, pp. 95–108.
- Heras i Trias, Pilar (1987). «El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Catalunya». En Amparo Moreno et alii., *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Hernando, Bernardino (2014). «Robustiana Armiño, la moderada exaltación». *Arbor*, vol. 190, nº 767, art. 139. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.767n3010>.
- Hormigón, Juan Antonio (coord.) (1996–2000). *Autoras en la historia del teatro español (1500–2000)*. Madrid: Publicaciones de Directores de Escena de España, 4 vols.

- Huerta Calvo, Javier (dir.) (2003). *Historia del teatro español*, vol. II, *Del siglo XVIII a la época actual*, Domenech, Fernando y Peral Vega, Emilio (coord.). Madrid: Gredos.
- Hurtado, Amparo (1998). «Biografía de una generación: las escritoras del noventa y ocho». En *Breve historia feminista de la literatura española*. Tomo V, de I. M. Zavala (coord.). Barcelona: Anthropos.
- IMOP (2000). *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios, nº 64.
- Inventors*. http://inventors.about.com/od/womeninventors/a/women_inventors.htm, captado el 23-02-2014.
- Irigaray, Luce (1987). *Sexe et parentés*. Paris: Minuit.
- Izquierdo Aymerich, Mercè; García Pujol, Clara y Solsona i Pairó, Núria (eds.) (2009). *Gènere i ensenyament de les ciències: representacions i propostes*. Barcelona: Publicacions UAB.
- Jiménez Martos, Luis (1972). *La generación perdida de 1936. Antología*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Jorge de Sande, María del Mar (2005). «Apuntes sobre la novela española femenina de posguerra». En *Area and Culture Studies*, vol. 70. (<http://repository.tufts.ac.jp/bitstream/10108/24466/1/acs070005.pdf>). Captado el 15-8-2015.
- Kahala, Omar Reda (1985). *Mujeres insignes en el mundo árabe y el Islam*. 5ª edición. Beirut: Muasasa Ar-risala (en árabe) (<http://www.waqfeya.com/book.php?bid=1244>).
- Keefe Ugalde, Sharon (1991). *Conversaciones y poemas: la nueva poesía femenina española en castellano*. Madrid: Siglo XXI.
- Kelly-Gadol, Joan (1977). «Did women have a Renaissance?». En *Becoming visible. Women in European History*, pp. 138–164. Boston: Houghton Mifflin.
- Kim, Yonsoo (2008). *El saber femenino y el sufrimiento corporal de la temprana Edad Moderna*. Universidad de Córdoba.
- Kirkpatrick, Susan (1990). «La “Hermandad Lírica” de la década de 1840». En *Escritoras románticas españolas*, coord. Marina Mayoral. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Kirkpatrick, Susan (1992). «Introducción» en *Antología poética de escritoras del siglo XIX*. Madrid: Castalia.
- Kirkpatrick, Susan (1998). «La tradición femenina de poesía romántica». En *Breve historia feminista de la literatura española*. Tomo V, de I.M. Zavala (coord.), Barcelona: Anthropos.

- Lacueva Lorenz, Maria (2013). *Elles prenen la paraula. Recuperació crítica i transmissió a les aules de les escriptores valencianes de postguerra: una perspectiva desde l'educació literaria*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Lara, M^a Victoria de (1931). «De escritoras españolas». *Bulletin of Spanish Studies*, VIII, pp. 213–217.
- Levi-Montalcini, Rita y Tripodi, Giuseppina (2011). *Las pioneras*. Barcelona: Crítica.
- Levine, Linda Gould (ed.) (1993). *Spanish Women writers. A bio-bibliographical source book*. London Westport: Greenwood Press.
- Leyser, Karl (1979). *Rule and Conflict in Early Medieval Society: Ottonian Saxony*. Londres, Edward Arnold.
- Lledó Cunill, Eulàlia (2008). *Sor Juana Inés de la Cruz. La hiperbólica fineza*. Barcelona: Laertes.
- Lledó, Eulalia y Otero, Mercè (1992). «El sexismo en la lengua y literatura.» En Monserrat Moreno (comp.) *Del silencio a la palabra*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Lledó, Eulalia y Otero, Mercè (2010). *Doce escritoras y una guía bibliográfica*. Departamento de Educación del Gobierno de Navarra/Universitat Autònoma de Barcelona (<http://coeducando.educacion.navarra.es/wp-content/uploads/2010/08/12-escriptoras-y-1-guia1.pdf>).
- Lomas, Carlos (2002). «El sexismo en los libros de texto». En Ana González y Carlos Lomas (coords.). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- López Jiménez, Francisca (1995). *Mito y discurso en la novela femenina de posguerra en España*. Madrid: Ed. Pliegos.
- López Navajas, Ana; López García-Molins, Ángel y otros (2009). *La presencia de las mujeres en la ESO*. Captado el 10-1-2014 de <http://mujeresenlaeso.uv.es/informe/index.php>.
- López-Navajas, Ana (2010). «La ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión.» En *Actas del II Congreso Internacional de Didácticas*. Universitat de Girona. <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2780/259.pdf?sequence=1>. Captado el 10-1-2014.
- López-Navajas, Ana y López García-Molins, Ángel (2012). «El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres». *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVII, 27–40.

- López-Navajas, Ana (2013). «Escritoras silenciadas en clase de literatura». En *El País*, blog *Ayuda al estudiante*, de Carlos Arroyo (<http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/05/escritoras-silenciadas-en-clase-de-literatura.html>).
- López-Navajas, Ana (2014). «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada». En *Revista de Educación*, **363**, 282–308 (<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36312.pdf?documentId=0901e72b817fcfba>).
- Lorenzo Arribas, Josemi (1998). «La historia de las mujeres y la historia de la música: ausencias, presencias y cuestiones teórico-metodológicas.» En *Música y mujeres. Género y poder*. Marisa Manchado (coord.) Madrid: Horas y horas.
- Lorenzo Arribas, Josemi (2003). *Las mujeres y la música en la Edad Media. Relaciones y significados*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Lorenzo Arribas, Josemi (2007). «La educación en la Europa altomedieval cristiana: nueve reflexiones con alguna polémica». *Historia de la Educación*, vol. 26, pp. 39–63.
- Lorenzo Arribas, Josemi (2009). «Hildegarda de Bingen. Un enigma musical. Autonomía, genialidad y estrategia en una mujer del siglo XII». En *Audio Clásica*, pp. 77–81. (https://www.academia.edu/290491/Hildegarda_de_Bingen._Un_enigma_musical._Autonom%C3%ADa_genialidad_y_estrategia_en_una_mujer_del_siglo_XII).
- Lorenzo Gradín, Pilar (2000). «Voces de mujeres y mujeres con voz en las tradiciones hispánicas medievales». En *Breve historia feminista de la literatura española*. Vol. IV, de Iris M^a Zavala (coord.). Barcelona: Anthropos.
- Lotman, Iuri M. (1998a). «El problema de la “enseñanza de la cultura” como caracterización tipológica de la cultura». En *La Semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Ed. y trad. de Desiderio Navarro. Madrid: Frónesis/Cátedra/Universitat de València.
- Lotman, Iuri M. (1998b). «La memoria de la cultura». En *La Semiosfera II*. Madrid: Frónesis/Cátedra/Universitat de València.
- Luna, Lola (1992). *Ana Caro, una escritora profesional del Siglo de Oro. Vida y obra*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Luna, Lola (2000). «Dos escritoras para la historia: Valentina Pinelo y Ana Caro». En *Breve historia feminista de la literatura española*. Tomo IV, de I. M. Zavala (coord.). Barcelona: Anthropos.
- Luque, Aurora (2005). «María Rosa Gálvez, la ilustre invisible». En *El valor de una ilustrada: María Rosa Gálvez*, de Aurora Luque y José Luis Cabrera (eds.). Málaga: Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.

- Mabrey, M^a Cristina C. (2007). *Ernestina de Champourcin, poeta de la generación del 27, en la oculta senda de la tradición poética femenina*. Madrid: Torremozas.
- Madrid, Mercedes (1999). *La misoginia en Grecia*. Madrid: Cátedra.
- Magraner, Carles y Capella de Ministrers (música) / Lorenzo Arribas, Josemi; Morant Deusa, Isabel y Ruiz de Viñaspre, Nuria (textos) (2013). *La Cité des Dames. Música y mujeres en la Edad Media*. CD1: *Hortus conclusus*. CD-2: *Viridarium-Jardín de nobles doncellas*. Valencia:Licanus S.L.
- Maillard, Chantal (1998). «Las mujeres en la filosofía española». En *Breve historia feminista de la literatura española*. Tomo V, de I. M. Zavala (coord.), Barcelona: Anthropos.
- Mainer, José-Carlos (1990). «Las escritoras del 27 (con M^a Teresa León al fondo)». *Homenaje a María Teresa León*, pp. 13–39. Cursos de verano, El Escorial. Universidad Complutense de Madrid.
- Manchado Torres, Marisa (coord.) (1998). *Música y mujeres. Género y poder*. Madrid: Horas y horas.
- Marissal, Claudine, Gubin, Éliane; Jacques, Catherine y Morelli, Anne (2013). *Femmes et hommes dans l'histoire: un passé commun (Antiquité et Moyen Âge)*. Namur (Bélgica): Labor Education. http://www.avg-carhif.be/media/d_Femmesethommesdanslhistoire_71317.pdf.
- Márquez de la Plata y Ferrándiz, Vicenta María (2006). *Mujeres de acción en el Siglo de Oro. Catalina de Erauso. Isabel Barreto de Mendaña. Ana de Austria. Ana de Mendoza. Margarita de Parma. Isabel Clara Eugenia*. Madrid: Castalia.
- Márquez de la Plata y Ferrándiz, Vicenta María (2008). *Mujeres pensadoras. Místicas, científicas y heterodoxas. Luisa Colmenares, María de Cazalla. Lucrecia de León. Blanca Méndez. Oliva Sabuco. Elena Céspedes*. Madrid: Castalia.
- Martín Gaité, Carmen (1987). *Desde la ventana. Enfoque femenino de la literatura española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Martín Gaité, Carmen (1999). *Desde la ventana*. Madrid: Espasa Calpe.
- Martinengo, Marirì (1997). *Las Trovadoras, poetisas del amor cortés*. Traducción: M^a Milagros Rivera Garreta y Ana Mañeru Méndez. Madrid: Editorial Horas y Horas.
- Martino, Giulio de y Bruzzese, Marina (2000). *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento*. Valencia: Cátedra.
- Massenet, Lydia (1998). *La autobiografía femenina española contemporánea*. Madrid: Fundamentos.

- Maura, Juan Francisco (2005). *Españolas de ultramar en la historia y en la literatura: aventureras, madres, soldados, virreinas, gobernadoras, adelantadas, prostitutas, empresarias, monjas, escritoras, criadas y esclavas en la expansión ibérica ultramarina (siglos XV a XVII)*. Valencia: Universitat de València.
- Mayayo, Patricia (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra.
- Mayoral, Marina (1974). *La poesía de Rosalía de Castro*. Madrid: Gredos.
- Mayoral, Marina (1990). *Escritoras románticas españolas*. Madrid: Fundación Banco Exterior, col. Seminarios y Cursos.
- Mazaher (c. 2011). *Zar music and songs*. CD. El Cairo: Egyptian Center for Culture and Arts. <http://www.egyptmusic.org>.
- Ménage, Gilles (2009 [1690]). *Historia de las mujeres filósofas*. Barcelona: Herder.
- Poesía juglaresca y juglares*. Madrid: Centro de estudios históricos/Publicaciones de la Revista de Filología española.
- Miller, Beth (ed.) (1983). *Women in Hispanic Literature. Icons and Fallen Idols*. Berkeley: University of California Press.
- Miró, Emilio (1999). *Antología de poetisas del 27*. «Introducción». Madrid: Castalia.
- Moi, Toril (1988). *Teoría literaria feminista*. Madrid: Cátedra.
- Montagut, María Cinta (2014). *Tomar la palabra. Aproximación a la poesía escrita por mujeres*. Barcelona: Editorial Aresta.
- Montejo Gurruchaga, Lucía (2013). *Discurso de autora: Género y censura en la narrativa española de posguerra*. Madrid: UNED.
- Montejo Gurruchaga, Lucía y Baranda Leturio, Nieves (2005). *Las mujeres escritoras en la historia de la Literatura Española*. Madrid: UNED Ediciones.
- Montesa Peydró, Salvador (2008). *Texto y contexto en la narrativa de María de Zayas*. Tesis doctoral. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes
- Morant Deusa, Isabel (dir.) (2005). *Historia de las mujeres en España y América Latina*, 4 vol. Madrid: Cátedra.
- Morant Deusa, Isabel y Bolufer-Peruga, Mónica (2001). «Josefa Amar y Borbón. Une intellectuelle espagnole dans les débats des Lumières», *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 13/2001, pp. 69–97. <http://clio.revues.org/640>.
- Moreno, Montserrat (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.

- Moreno Martín, M^a del Carmen y Santos Guerra, Miguel Ángel (1986). *Valoración del papel de la mujer en los textos de historia y en su didáctica por parte de los alumnos del ciclo superior de EGB de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Moreno Sardá, Amparo (1987). *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Mosse, Claude (1990). *La mujer en la Grecia clásica*. Madrid: Nerea.
- Muiña, Ana (2008). *Rebeldes periféricas del siglo XIX*. Madrid: La Linterna Sorda.
- Mujeres Ilustres*. <http://www.csic.es/web/guest/mujeres-ilustres>, captado el 23-02-2014.
- Mujeres Pintoras*. <http://mujerespintoras.blogspot.com>, captado el 10-01-2014.
- Muñoz López, Pilar (2004). *Mujeres españolas en las artes plásticas*. Madrid: Síntesis.
- Muñoz Molina, Antonio (2014). «La obra escondida», *El País*, sábado 26 de julio de 2014.
- Muraro, Luisa (1995). «Margarita Porete, lectora de la Biblia sobre el tema de la salvación.» *Duoda*, **9**, 69–80.
- Nelken, Margarita (1930). *Las escritoras españolas*. Barcelona: Editorial Labor.
- Nichols, Geraldine Cleary (1984). «The prison house (and beyond): El mismo mar de todos los veranos», *Romanic Review*, **75**, 369.
- Nichols, Geraldine Cleary (1992). *Des/cifrar la diferencia. Narrativa femenina de la España contemporánea*. Siglo XXI: Madrid.
- Nieva de la Paz, Pilar (1992). «Las autoras teatrales españolas frente al público y la crítica (1918-1936)». AIH. Actas XI. (http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/11/aih_11_2_016.pdf).
- Nieva de la Paz, Pilar (1993). «Las escritoras españolas y el teatro infantil de preguerra: Magda Donato, Elena Fortún y Concha Méndez». *Revista de Literatura* vol. 55 (109), pp. 112–128.
- Nieva de la Paz, Pilar (1998). «Revisando el canon: hacia una selección crítica del teatro escrito por mujeres en la España de entreguerras». En Zavala, Iris M. y Díaz-Diocaretz, Miryam (coord.), vol. V, pp. 155–184. Barcelona: Anthropos.
- Nomdedeu Moreno, Xaro (2007). *Mujeres, manzanas y matemáticas. Entretejidas*. Tres Cantos: Nivola.
- Nuñez, Concepción (2014). «Los mundos lejanos de Ángela Grassi», *Arbor*, vol. 190, nº 767, art. 140. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.767n3011>.

- Nussbaum, Martha Craven (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder. (pp. 67-159).
- O'Brien, Lucy (2013). *She Bop: The definitive History of women in popular music*. Jawbone Press.
- O'Connor, Patricia Walker (1997). *Dramaturgas españolas de hoy. Una introducción*. Madrid: Espiral/Teatro.
- Ogilvie, Marilyn Bailey (1986). *Women in Science*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press
- Ordoñez, Elizabeth J. (1998). «Multiplicidad y divergencia: voces femeninas en la novelística contemporánea española». En *Breve historia feminista de la literatura española*. Tomo V, pp. 211–237, de I. M. Zavala y M. Díaz-Diocaretz (coor.). Barcelona: Antròpous.
- Osen, Lynn M. (1974). *Women in mathematics*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Palacios Fernández, Emilio (2005). «El Parnaso poético femenino en el siglo XVIII: escritoras neoclásicas». En *Las mujeres escritoras en la historia de la Literatura Española*, de L. Montejo y N. Baranda. Madrid: UNED.
- Palomo Vázquez, María Pilar (2014). «Las revistas femeninas españolas del siglo XIX. Reivindicación, Literatura y moda». *Arbor*, vol 190, nº 767, art. 130. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.767n3001>.
- Paniagua, Eduardo (prod.) (2010). *Cantos de mujeres en las tres culturas*. Formato CD. Madrid: Pneuma, PN 270
- Parker, Rozsika y Pollock, Griselda (1981). *Old Mistresses. Women, Art And Ideology*. Londres: Harper Collins.
- Paun de García, Susan (1988). «“Traición en la amistad” de María de Zayas». *Anales de Literatura Española*, nº 6, pp. 377–390 (<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/7493>)
- Paz, Octavio (1982). *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peñalver Pérez, Rosa (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de E.S.O.* Murcia: Secretaría Sectorial de la Mujer y de la Juventud de la Región de Murcia.
- Peñalver Pérez, Rosa (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Murcia: Instituto de la Mujer de la Región de Murcia. Captado el 10-1-2014 de http://violenciadegenero.carm.es/documentacion/publicaciones/Documentacion/que_quieres_ensenar.pdf.
- Pérez, Janet (1988). *Contemporary women writers of Spain*. Boston: Twayne Publishers.

- Pérez, Janet (1996). *Modern and Contemporary Spanish women poets*. Boston: Twayne Publishers.
- Pérez, Janet W. y Ihrle, Maureen (2002). *The feminist Encyclopedia of Spanish Literature*. 2 vol. Westport (EE.UU.): Greenwood publishing group.
- Pérez Priego, Miguel Ángel (1990). *Poesía femenina en los cancioneros*. Madrid: Castalia.
- Pérez Priego, Miguel Ángel (2005). «Poesía femenina en la Edad Media castellana». En *Las mujeres escritoras en la historia de la Literatura Española*, de L. Montejo y N. Baranda. Madrid: UNED.
- Pérez Sedeño, Eulalia (dir.) (2003). *La situación de las mujeres en el Sistema Educativo de Ciencia y Tecnología en España y su contexto internacional*. (http://www.ucm.es/info/rsef/mujeres/la_situacion_de_las_mujeres_en_el_sistema_educativ.html). Captado el 10-1-2014.
- Pérez-Sedeño, Eulalia (2005). *Mujeres en la historia de la Ciencia*. <http://www.entretodas.net/2005/05/11/las-mujeres-en-la-historia-de-la-ciencia-por-eulalia-perez-sedeno/>, captado el 5 de mayo de 2011.
- Pérez Sedeño, Eulalia (2011a). «Mujeres en la historia de la Ciencia». <http://naturzientziak.wordpress.com/2011/03/16/mujeres-en-la-historia-de-la-ciencia/>, captado el 10-1-2014.
- Pérez-Sedeño, Eulalia (2011b). «El sexo de las metáforas». *Arbor*, vol. 187, nº 747.
- Pisan, Christine de (2001 [1405]). *La Ciudad de las Damas*, (trad. e intro. Marie-José Lemarchand). Madrid: Siruela.
- Placksin, Sally (1992). *American women in jazz*. New York: Wideview Books.
- Planté, Christine (1998). «Femmes exceptionnelles: Des exceptions pour quelle règle.» En *Les cahiers du Griff*, **37/38**, 91–112.
- Plaza-Agudo, Inmaculada (2010). «El cuestionamiento del modelo tradicional femenino en dos comedias de Julia Maura: *Chocolate a la española* (1953) y *Jaque a la juventud* (1965)». En *Anagnórisis*, nº 1.
- Plutarco (1987 [c. 110]). *Virtudes de Mujeres*. En *Obras morales y de costumbres (Moralia)*. Tomo III. Madrid: Gredos.
- Quance, Roberta (1998). «Hago versos, señores...». En *Breve historia feminista de la literatura española*. Tomo V, pp. 185–210, de I. M. Zavala (coord.). Barcelona: Anthropos.
- Racionero, Sandra; Ortega, Sara; García, Rocío y Flecha, Ramón (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia Editorial.

- Raha, Maria (2005). *Cinderella's Big Score: women of the Punk and Indie Underground*. Worzala (EE.UU.): Seal Press.
- Ramírez de Guzmán, Catalina Clara (2011). *Obra poética*. Edición, introducción y notas de Aránzazu Borrachero Mendíbil y Karl McLaughlin. Cáceres: Editorial Regional de Extremadura.
- Ramos López, Pilar (2003). *Feminismo y música*. Madrid: Narcea.
- Redondo Goicoechea, Alicia (2001). «Ginocrítica polifónica». *Contexto*, 5-7, 191-217.
- Redondo Goicoechea, Alicia (2009a). *Mujeres y narrativa. Otra historia de la literatura*. Madrid: Siglo XXI.
- Redondo Goicoechea, Alicia (2009b). «La retórica del yo mujer en tres escritoras españolas: Teresa de Cartagena, Teresa de Jesús y María de Zayas». En: *Mujeres y narrativa. Otra historia de la literatura*. Madrid: Siglo XXI.
- Redondo Goicoechea, Alicia (2009c). «María de Zayas. Tres novelas amorosas y tres desengaños amorosos». En: *Mujeres y narrativa. Otra historia de la literatura*. Madrid: Siglo XXI.
- Rivera Garreta, María Milagros (1994). *Nombrar el mundo en femenino*. Barcelona: Icaria.
- Rivera Garreta, María Milagros (1998). «Escribir y enseñar historia al final del patriarcado. Autoridad e historia», *DUODA, Revista d'Estudis Feministes*, nº 15, pp. 13-26.
- Rivera Garreta, María Milagros (2000). «Las prosistas del humanismo y del Renacimiento (1400-1550)». En *Breve historia feminista de la literatura española*. Tomo IV, de I. M. Zavala (coord.). Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez Fernández, Ana (1986). *La obra novelística de Rosa Chacel*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Rodríguez-Fischer, Ana (1998). «Hacia una novela: Rosa Chacel». En *Breve historia feminista de la literatura española*. Tomo V, de I. M. Zavala (coord.). Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez Martínez, Carmen (ed.) (2004). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Romera Castillo, José (ed.) (2003). *Teatro y memoria en la segunda mitad del siglo XX*. Madrid: Visor Libros.
- Romera Castillo, José (2005). *Dramaturgias femeninas en la segunda mitad del siglo XX: espacio y tiempo*. Madrid: Visor Libros.

- Romera Castillo, José (2009). «La memoria histórica de algunas mujeres antifranquistas». *Anales de Literatura*, nº 21, pp. 175–188 (<http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-memoria-historica-de-algunas-mujeres-antifranquistas--0/>). Captado el 15 de enero de 2015.
- Romero, Leonardo (2014). «María Pilar Sinués, de la provincia a la capital del reino», *Arbor*, vol. 190, nº 767, art. 141. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.767n3012>.
- Romero, Rosalía (2006). «Hacia una historia del pensamiento feminista en España». En *Labrys, études féministes* (http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0355/HACIA_UNA_HISTORIA_DEL_PENSAMIENTO_FEMINISTA.pdf). Captado el 20 de junio de 2015.
- Romero López, Dolores. «Canon e historiografía: las mujeres poetas del 27». En *Literaturas españolas y europeas: del texto al hipertexto. LEETHI* (<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/leethi/nav/texto.php?file=../docs/Canon%20e%20historiograf%EDa:%20las%20mujeres%20poetas%20del%2027.html>). Captado el 10 de enero de 2015.
- Roselló, Isabel (1998). *Música, femení singular*. Illes Balears: Di7.
- Rossi, Rosa (1984). *Teresa de Ávila. Biografía de una escritora*. Barcelona: Icaria-
- Rubiera Mata, María Jesús (2001). *Literatura hispanoárabe*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-hispanoarabe--0/html/ff53f93e-82b1-11df-acc7-002185ce6064.html>). Captado el 1-12-2014.
- Ruiz Guerrero, Cristina (1997). *Panorama de escritoras españolas*, 2 vol. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Ruiz Montero, Consuelo (1989). «Cariton de Afrodias y el mundo real», en *Piccolo mondo antico*, A. Scarcella y P. Liviabella (eds.), pp. 106–149.
- Ruiz Montero, Consuelo y Jiménez, Ana María (2008). «*Mulierum virtutes* de Plutarco: aspectos de estructura y composición de la obra». *Myrtia*, vol 23, pp. 101–120.
- Russ, Joanna (1983). *How to suppress women's writing?*. University of Texas Press.
- Sadie, Julie Ann y Samuel, Rhian (1994). *New Grove Dictionary of Women Composers*. London and Basingtoke: Macmillan Press.
- Sánchez Ibáñez, Raquel y Miralles Martínez, Pedro (2014). «Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro». *Tempo e Argumento*, vol. 6, nº 11, pp. 278–298. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014278>.

- Schneider, Lauren (2011). «La memoria inexorable: *Nada* de Carmen Laforet y *Primera memoria* de Ana María Matute leídas como narrativas de trauma de la posguerra española». En *Hispanic Studies*, vol. 1, n° 1. University of Kentucky. (<http://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=naeh>). Captado el 1 de abril de 2015.
- Serrano, Virtudes (1999). «Dramaturgas españolas de fin de siglo». *Matices*, n° 21. (<http://www.matices.de/21/21sautor.htm>). Captado 30 de abril de 2015.
- Serrano, Virtudes (2004). «Dramaturgia femenina fin de siglo.Estado de la cuestión». *Arbor* CLXXVII, 699–700 (Marzo-Abril 2004), pp. 561–572. (<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/595/597>). Captado 30 de abril de 2015.
- Serrano y Sanz, Manuel (1975 [1898]). *Apuntes para una biblioteca de escritoras españolas desde el año 1401 al 1833*. Madrid: Biblioteca de Autores Españoles. (<http://www.uned.es/bieses/Apuntes.htm>. Captado el 24-12-2011).
- Serrano y Sanz, Manuel (1915). *Antología de poetisas líricas*. Vol I. Madrid.
- Segura Graiño, Cristina (1994). «Las sabias mujeres de la corte de Isabel la Católica». En *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (siglos III–XVII)*. Graña Gil, M^a del Mar (ed.). Madrid: Al-Mudayna.
- Showalter, Elaine (1984 [1977]). *A Literature of Their Own: British Women Novelists from Brontë to Lessing*. Nueva York: Virago Press.
- Simón Palmer, M^a Carmen (1990). *Panorama general de las escritoras románticas españolas*. En *Escritoras románticas españolas*, coord. Marina Mayoral. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- Simón Palmer, M^a del Carmen (1991). *Escritoras españolas del siglo XIX. Manual bibliográfico*. Madrid. Castalia.
- Simón Palmer, M^a Carmen (2005). «Progresismo, Heterodoxia y utopía en algunas escritoras durante la Restauración». En *Las mujeres escritoras en la historia de la Literatura Española* de L. Montejo y N. Baranda. Madrid: UNED.
- Simón Palmer, M^a del Carmen (2006). *Escritoras españolas del siglo XX*. Número monográfico Revista Arbor/Servicio publicaciones del CSIC, n° 719.
- Simón Palmer, M^a del Carmen (2014). «La mirada social en la prensa: Concepción Arenal», *Arbor*, vol. 190, n° 767, art. 142. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.767n3013>.
- Siviero, Donatella (2012). «Mujeres y juglaría en la Edad Media hispánica: algunos aspectos». *Medievalia*, vol. 15, pp. 127–142.

- Solsona i Pairó, Núria (2000). «La autoridad de las científicas a lo largo de la historia de la ciencia». En Alicia Gil (ed.), *Mujeres. Mediar para reconocer otros mundos en este mundo*. Castellón: Fondo Social Europeo.
- Solsona i Pairó, Núria (2001). «Itinerarios epistemológicos de las científicas a lo largo de la historia». *Asparkia*, vol. 12, pp. 99–112.
- Solsona i Pairó, Núria (2002a). *La actividad científica en la cocina*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Solsona i Pairó, Núria (2002b). «Hacer ciencia desde la autoridad de las mujeres». *Emakunde*, vol. 49, pp. 20–23.
- Solsona i Pairó, Núria (2003). *El saber científico de las mujeres*. Madrid: Talasa.
- Solsona i Pairó, Núria (2006a). «La incorporación de les aportacions de les científiques en els materials didàctics». *Revista Ciències*, 5.
- Solsona i Pairó, Núria (2006b). «Mujeres, historia y enseñanza de la química». *Perspectiva CEP*, vol. 12, pp. 93–111.
- Solsona i Pairó, Núria (2007). «Las mujeres en la Historia de la Ciencia». En *Historia de la ciencia y formación docente: aportes para su divulgación y enseñanza*. Santiago de Chile: PUC.
- Sotelo Vázquez, Marisa (2012). «Espacio urbano y guerra civil en *Luciérnagas* de Ana María Matute». *Anales de Literatura Española*, nº 24, pp. 319–336.
- Stevenson, Jane (2005). *Women Latin Poets. Language, Gender, and Authority, from Antiquity to the Eighteenth Century*. Oxford: Oxford University Press.
- Suárez Miramón, Ana (2005). «El tema de la mujer en el barroco». En *Las mujeres escritoras en la historia de la Literatura Española*, de L. Montejo y N. Baranda. Madrid: UNED.
- Subirats, Marina (coord.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios, nº 37.
- Sullivan, Constance A. (2000). «Las escritoras del siglo XVIII». En *Breve historia feminista de la literatura española*. Tomo IV, pp. 305–330, de I. M. Zavala (coord.). Barcelona: Anthropos.
- Torres Santomé, Jurjo (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Trueba, Virginia (2004). «Introducción a Mujeres ilustradas: “El alma no es hombre ni mujer”». En *Por mi alma os digo. De la Edad Media a la Ilustración*. Vol. IV, pp. 497–524. En *La vida escrita por las mujeres*, de Anna Caballé. 4 vol. Barcelona: Lumen.

- Unterbrink, Mary (1983). *Jazz Women at the Keyboard*. Jefferson, N.C. and London: McFarland and Co. Publishers.
- Valbuena Prat, Ángel (1983) «Las poetisas: De la Torre. Champourcin. Concha Méndez de Altolaguirre». En *Historia de la literatura española*, (9ª edición ampliada por Pilar Palomo), tomo VI, pp. 124–128. Barcelona: Gustavo Gili.
- Valcárcel, Amelia (2008). *La política de las mujeres*. Madrid: Cátedra, Feminismos.
- Vázquez Chamorro, Germán (2004). *Mujeres piratas*. Madrid: Algava Ediciones.
- Vega, Pilar (2014). «Periodismo y empresa periodística: el Cádiz de Patrocinio de Biedma», *Arbor*, vol. 190, nº 767, art. 143. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.767n3014>.
- Vicente, Ángeles (2005 [1909]). *Zezé*. Madrid: Rescatados Lengua de Trapo.
- Vicente de Foronda, Pilar (2013). *Investigaciones Feministas*, vol. 4, pp. 67–89.
- Vilches de Frutos, Francisca y Nieva de la Paz, Pilar (coords. y eds.) (2012). *Imágenes femeninas en la literatura española y las artes escénicas (siglos XIX y XX)*. Philadelphia: Society of Spanish and Spanish-American Studies.
- Villa, Rocío de la. *Bibliografía de artistas españolas en la historia del arte*. <http://www.mav.org.es/documentos/BIBLIOGRAFIA%20Ha%20artistas%20espanolas.pdf>.
- Villalba Álvarez, Marina (2000). *Mujeres novelistas en el panorama del siglo XX*. Ciudad Real: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Waithe, Mary Ellen (1987). *A history of women philosophers. Ancient women philosophers 600 B.C.–500 A.D.*, vol. 1. Dordrecht (Países Bajos): Springer (Martinus Nilhoff Publishers).
- Weich-Shahak, Susana (recopiladora) (1991). *Cantares y romances tradicionales sefardíes de Marruecos* CD.
- Wilkins, Constance L. (1992). «Las voces de Florencia Pinar». *Studia Hispanica Medievalia II. Actas de las III Jornadas de Literatura Española Medieval*, pp. 124–130. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina.
- Zambrano, María (1941). «El solitario de Concha Méndez», prólogo a Concha Méndez, *El solitario: Misterio en un acto*, pp. 11–15. La Habana: La Verónica.
- Zardoya, Concha (1978). «La trayectoria poética de Ernestina de Champourcin». En *Arriba Cultural* (2 de noviembre de 1978). Madrid.
- Zavala, Iris María (1999). «El canon, la literatura y las teorías feministas». En *Breve historia feminista de la literatura española*. Tomo II, de I. M. Zavala (coor.). Barcelona: Anthropos.

Zavala, Iris María (2000). «Juana Inés Ramírez de Asbaje y los enredos de los nombres». En *Breve historia feminista de la literatura española*. Tomo IV, de I. M. Zavala (coord.). Barcelona: Anthropos.

Zavala, Iris María y Díaz-Diocaretz, Miryam (1993–2000). *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*, 6 vol. Barcelona: Anthropos.

Anexo I

Asignaturas y bloques de contenidos normativos según Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre

Tabla I.1: Asignaturas y bloques de contenidos normativos según Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre

Asignatura	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
CC. Sociales. Geografía e Historia	1.- Contenidos comunes 2.- La Tierra y los medios naturales 3.- Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Edad Antigua	1.- Contenidos comunes 2.- Población y sociedad 3.- Las sociedades preindustriales: Edad Media y Edad Moderna	1.- Contenidos comunes 2.- Actividad económica y espacio geográfico 3.- Organización política y espacio geográfico 4.- Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual	1.- Contenidos comunes 2.- Bases históricas de la sociedad actual 3.- El mundo actual
CC. de la Naturaleza	1.- Contenidos comunes 2.- La Tierra en el Universo 3.- Materiales terrestres 4.- Los seres vivos y su diversidad	1.- Contenidos comunes 2.- Materia y energía 3.- Transferencia de energía 4.- Transformaciones geológicas debidas a la energía interna de la Tierra 5.- La vida en acción 6.- El medio ambiente natural		

Tabla I.1: Asignaturas y bloques de contenidos. . . (cont.)

Asignatura	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
CC. de la Naturaleza: Biología y Geología			1.- Introducción a la metodología científica (común con 3º de Física y Química) 5.- Las personas y la salud 6.- La actividad humana y el medio ambiente 7.- Transformaciones geológicas debidas a la energía externa	
CC. de la Naturaleza: Física y Química			2.- Energía y electricidad 3.- Diversidad y unidad de estructura de la materia 4.- Cambios químicos y sus aplicaciones	
Física y Química				1.- Introducción al trabajo experimental 2.- Fuerzas y movimiento 3.- Energía, trabajo y calor 4.- Estructura y propiedades de las sustancias 5.- Iniciación a la estructura de los compuestos de carbono 6.- La contribución de la ciencia a un futuro sostenible
Biología y Geología				1.- La metodología científica 2.- La Tierra, un planeta en continuo cambio 3.- La vida en el planeta 4.- La dinámica de los ecosistemas
Matemáticas	1.- Contenidos comunes 2.- Números 3.- Álgebra 4.- Geometría 5.- Funciones y gráficas 6.- Estadística y probabilidad	1.- Contenidos comunes 2.- Números 3.- Álgebra 4.- Geometría 5.- Funciones y gráficas 6.- Estadística y probabilidad	1.- Contenidos comunes 2.- Números 3.- Álgebra 4.- Geometría 5.- Funciones y gráficas 6.- Estadística y probabilidad	

Tabla I.1: Asignaturas y bloques de contenidos. . . (cont.)

Asignatura	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Matemáticas: Opción A				1.- Contenidos comunes 2.- Números 3.- Álgebra 4.- Geometría 5.- Funciones y gráficas 6.- Estadística y probabilidad
Matemáticas: Opción B				1.- Contenidos comunes 2.- Números 3.- Álgebra 4.- Geometría 5.- Funciones y gráficas 6.- Estadística y probabilidad
Castellano	1.- Comunicación 2.- Lengua y sociedad 3.- Conocimiento de la lengua 4.- Educación literaria 5.- Técnicas de trabajo	1.- Comunicación 2.- Lengua y sociedad 3.- Conocimiento de la lengua 4.- Educación literaria 5.- Técnicas de trabajo	1.- Comunicación 2.- Lengua y sociedad 3.- Conocimiento de la lengua 4.- Educación literaria 5.- Técnicas de trabajo	1.- Comunicación 2.- Lengua y sociedad 3.- Conocimiento de la lengua 4.- Educación literaria 5.- Técnicas de trabajo
Valenciano	1.- Comunicación 2.- Lengua y sociedad 3.- Conocimiento de la lengua 4.- Educación literaria 5.- Técnicas de trabajo	1.- Comunicación 2.- Lengua y sociedad 3.- Conocimiento de la lengua 4.- Educación literaria 5.- Técnicas de trabajo	1.- Comunicación 2.- Lengua y sociedad 3.- Conocimiento de la lengua 4.- Educación literaria 5.- Técnicas de trabajo	1.- Comunicación 2.- Lengua y sociedad 3.- Conocimiento de la lengua 4.- Educación literaria 5.- Técnicas de trabajo
Inglés	1.- Escuchar, hablar y conversar 2.- Leer y escribir 3.- Conocimiento de la lengua 4.- Aspectos socioculturales y conciencia intercultural	1.- Escuchar, hablar y conversar 2.- Leer y escribir 3.- Conocimiento de la lengua 4.- Aspectos socioculturales y conciencia intercultural	1.- Escuchar, hablar y conversar 2.- Leer y escribir 3.- Conocimiento de la lengua 4.- Aspectos socioculturales y conciencia intercultural	1.- Escuchar, hablar y conversar 2.- Leer y escribir 3.- Conocimiento de la lengua 4.- Aspectos socioculturales y conciencia intercultural
Francés	1.- Escuchar, hablar y conversar 2.- Leer y escribir 3.- Conocimiento de la lengua 4.- Aspectos socioculturales y conciencia intercultural	1.- Escuchar, hablar y conversar 2.- Leer y escribir 3.- Conocimiento de la lengua 4.- Aspectos socioculturales y conciencia intercultural	1.- Escuchar, hablar y conversar 2.- Leer y escribir 3.- Conocimiento de la lengua 4.- Aspectos socioculturales y conciencia intercultural	1.- Escuchar, hablar y conversar 2.- Leer y escribir 3.- Conocimiento de la lengua 4.- Aspectos socioculturales y conciencia intercultural

Tabla I.1: Asignaturas y bloques de contenidos. . . (cont.)

Asignatura	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Latín				1.- El latín como origen de las lenguas romances 2.- Sistema del léxico 3.- El sistema de la lengua latina. Sus elementos básicos 4.- Vías no lingüísticas de transmisión del mundo clásico
Música		1.- Escucha 2.- Interpretación 3.- Creación	1.- Escucha 2.- Interpretación 3.- Creación 4.- Contextos musicales	1.- Audición y referentes musicales 2.- La práctica musical 3.- Música y tecnologías
Educación Plástica y Visual	1.- El lenguaje visual 2.- Elementos configurativos del lenguaje visual 3.- Representación de formas. Formas planas 4.- Espacio y volumen 5.- Procedimientos y técnicas utilizados en los lenguajes visuales		1.- El lenguaje visual 2.- Elementos configurativos de los lenguajes visuales 3.- Análisis y representación de formas 4.- La composición 5.- Espacio y volumen 6.- Procedimientos y técnicas utilizados en los lenguajes visuales 7.- Apreciación del proceso de creación de las artes visuales	1.- El lenguaje visual 2.- Elementos configurativos de los lenguajes visuales 3.- Representación de formas. Análisis y representación de formas. Formas planas 4.- La composición 5.- Espacio y volumen. Percepción y representación. El volumen 6.- Técnicas y procedimientos utilizados en los lenguajes visuales 7.- Apreciación del proceso de creación de las artes visuales. Proceso de creación
Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos		1.- Contenidos comunes 2.- Relaciones interpersonales y participación 3.- Derechos y deberes ciudadanos 4.- Las sociedades democráticas del siglo XXI 5.- La ciudadanía en un mundo global		

Tabla I.1: Asignaturas y bloques de contenidos. . . (cont.)

Asignatura	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Educación Ético-Cívica				1.- Contenidos comunes 2.- Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional 3.- Teorías éticas 4.- Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales 5.- Derechos humanos y retos del mundo actual 6.- La igualdad entre hombres y mujeres
Educación Física	1.- Condición física y salud 2.- Juegos y deportes. Cualidades motrices personales 3.- Expresión corporal 4.- Actividades en el medio natural	1.- Condición física y salud 2.- Juegos y deportes. Cualidades motrices personales 3.- Expresión corporal 4.- Actividades en el medio natural	1.- Condición física y salud 2.- Juegos y deportes. Cualidades motrices personales 3.- Expresión corporal 4.- Actividades en el medio natural	1.- Condición física y salud 2.- Juegos y deportes. Cualidades motrices personales 3.- Expresión corporal 4.- Actividades en el medio natural
Tecnologías	1.- Proceso de resolución de problemas tecnológicos 2.- Hardware y software 3.- Técnicas de expresión y comunicación 4.- Materiales de uso técnico 5.- Estructuras 6.- Mecanismos 7.- Electricidad y electrónica 8.- Tecnologías de la comunicación. Internet 9.- Energía y su transformación 10.- Tecnología y sociedad		1.- Proceso de resolución de problemas tecnológicos 2.- Hardware y software 3.- Técnicas de expresión y comunicación 4.- Materiales de uso técnico 5.- Electricidad y electrónica 6.- Tecnologías de la comunicación. Internet 7.- Energía y su transformación 8.- Control y robótica 9.- Tecnología y sociedad	1.- Hardware y software 2.- Técnicas de expresión y comunicación 3.- Electricidad y electrónica 4.- Tecnologías de la comunicación. Internet 5.- Control y robótica 6.- Neumática e hidráulica 7.- Tecnología y sociedad 8.- Instalaciones en viviendas
Informática				1.- Sistemas operativos y seguridad informática 2.- Multimedia 3.- Publicación y difusión de contenidos 4.- Internet y redes sociales virtuales

Índice de tablas

1.1. Presencia de mujeres en los Premios Nacionales de Literatura.	80
1.2. Presencia de mujeres en los Premios Nacionales de Arte.	80
1.3. Presencia de mujeres en los Premios Nacionales de Artes Escénicas y Música.	80
1.4. Presencia de mujeres en las Reales Academias.	81
2.1. Listado de libros de texto analizados.	93
2.2. Magnitudes empleadas.	96
3.1. Tabla General	106
3.2. Resultados generales de la ESO. Evolución por cursos.	109
3.3. Resultados generales por grupos de materias. Evolución por cursos.	112
3.4. Grupo agregado de asignaturas con Enfoque Histórico. Evolución por cursos.	114
3.5. Resultados generales por materias. Evolución por cursos.	114
3.6. Apariciones de mujeres y hombres en los tres <i>lugares</i> del texto.	118
3.7. Apariciones de mujeres y hombres en <i>cuerpo</i> de los tres <i>modos</i> considerados.	119
3.8. Apariciones de mujeres en <i>lugares</i> y <i>modos</i> destacados del texto.	119
3.9. Presencia de personajes con <i>obra original</i> en los textos y apariciones de la <i>obra original</i> en los textos.	120
3.10. Distribución de <i>obras originales</i> de autoría femenina según el tipo.	121
3.11. Distribución de obras y sus apariciones, por materias, en los tres <i>lugares</i> del texto.	122
3.12. Apariciones de obras de autoría femenina en <i>lugares</i> y <i>modos</i> destacados del texto.	123
4.1. Datos generales del grupo de Ciencias. Evolución por cursos y materias.	134
4.2. <i>Científicas</i> en el grupo de Ciencias.	135
4.3. Datos generales de Matemáticas. Evolución por cursos.	138
4.4. <i>Científicas</i> en Matemáticas.	139
4.5. Datos generales de Ciencias de la Naturaleza. Evolución por cursos.	142
4.6. <i>Científicas</i> en Ciencias de la Naturaleza.	143
4.7. Datos generales de Biología y Geología. Evolución por cursos.	146
4.8. <i>Científicas</i> en Biología y Geología.	148
4.9. Datos generales de Física y Química. Evolución por cursos.	150
4.10. <i>Científicas</i> en Física y Química.	152

5.1.	Datos generales del grupo de Tecnologías. Evolución por cursos y materias.	155
5.2.	Datos generales de Tecnologías. Evolución por cursos.	158
5.3.	<i>Tecnólogas</i> en Tecnologías.	159
5.4.	Datos generales de Informática. Evolución por cursos.	161
5.5.	<i>Informáticas</i> en Informática.	162
6.1.	Datos generales del grupo de Lenguas. Evolución por cursos y materias.	166
6.2.	Datos generales de Latín. Evolución por cursos.	170
6.3.	Mujeres <i>especialistas</i> en Latín.	171
6.4.	Datos generales de Castellano. Evolución por cursos.	175
6.5.	Mujeres <i>especialistas</i> en Castellano.	178
6.6.	Desglose por grupos de mujeres en Castellano.	178
6.7.	Datos generales de Valenciano. Evolución por cursos.	183
6.8.	Mujeres <i>especialistas</i> en Valenciano.	185
6.9.	Desglose por grupos de mujeres en Valenciano.	186
6.10.	Resultados generales de personajes por sexos y por cursos en el bloque temático <i>Educación literaria</i> de Valenciano.	189
6.11.	Datos generales de Inglés. Evolución por cursos.	190
6.12.	Las mujeres en Inglés.	193
6.13.	Desglose por grupos de mujeres en Inglés.	194
6.14.	Datos generales de Francés. Evolución por cursos.	198
6.15.	Las mujeres en Francés.	199
6.16.	Desglose por grupos de mujeres en Francés.	200
7.1.	Datos generales del grupo de Humanidades. Evolución por cursos y materias.	204
7.2.	Datos generales de Ciencias Sociales. Evolución por cursos.	210
7.3.	Presencias y apariciones en los bloques de Historia.	213
7.4.	Datos generales de Música. Evolución por cursos.	226
7.5.	Las mujeres <i>especialistas</i> en Música.	229
7.6.	Desglose por grupos de mujeres <i>especialistas</i> en Música.	229
7.7.	Datos generales de Educación Plástica y Visual. Evolución por cursos.	235
7.8.	Mujeres <i>especialistas</i> en Educación Plástica y Visual.	236
7.9.	Desglose por grupos de mujeres <i>especialistas</i> en Educación Plástica y Visual.	236
7.10.	Datos generales de Educación para la Ciudadanía. Evolución por cursos.	240
7.11.	Mujeres <i>referentes disciplinares</i> en Educación para la Ciudadanía.	242
7.12.	Desglose por grupos de mujeres <i>referentes disciplinares</i> en Educación para la Ciudadanía.	242
7.13.	Datos generales de Educación Ético-Cívica. Evolución por cursos.	244
7.14.	Mujeres <i>referentes disciplinares</i> en Educación Ético-Cívica.	247
7.15.	Desglose por grupos de mujeres <i>referentes disciplinares</i> en Educación Ético-Cívica.	247
7.16.	Datos generales de Educación Física. Evolución por cursos.	251
7.17.	Mujeres <i>deportistas</i> en Educación Física.	252

8.1.	Datos generales del bloque <i>Educación Literaria</i> de 3º ESO.	258
8.2.	Datos generales del bloque <i>Educación Literaria</i> de 4º ESO.	258
8.3.	Datos generales del bloque <i>Educación Literaria</i> de 3º y 4º ESO.	258
8.4.	Escritoras españolas mencionadas en 3º y 4º ESO del bloque <i>Educación literaria</i> , por editoriales.	259
8.5.	Número de escritores y <i>referentes culturales</i> masculinos en la literatura del siglo XII al XVIII (3º ESO).	260
8.6.	Número de escritoras y <i>referentes culturales</i> femeninas en la literatura del siglo XII al XVIII (3º ESO).	261
8.7.	Número de escritores y <i>referentes culturales</i> en la literatura del siglo XIX y XX (4º ESO).	264
8.8.	Número de escritoras y <i>referentes culturales</i> femeninas en la literatura del siglo XIX y XX (4º ESO).	265
8.9.	Países mencionados por orden de recurrencia.	268
8.10.	Canon Literario de los siglos XIII al XVIII (3º ESO).	269
8.11.	Canon Literario de los siglos XIII al XVIII (3º ESO). Personajes <i>anteriores</i> al siglo XIII.	274
8.12.	Canon Literario de los siglos XIII al XVIII (3º ESO). Personajes <i>posteriores</i> al siglo XVIII.	274
8.13.	Canon Literario de los siglos XIX y XX (4º ESO) por géneros literarios.	276
I.1.	Asignaturas y bloques de contenidos normativos	323

Índice de figuras

1.1. Porcentajes de hombres y mujeres en la carrera académica.	79
3.1. Índice de Equitatividad de Género por bloques de materias.	125
3.2. Índice de Equitatividad de Género por materias.	127
4.1. Índice de Equitatividad de Género en el grupo de Ciencias.	135
4.2. Índice de Equitatividad de Género en Matemáticas.	140
4.3. Índice de Equitatividad de Género en Ciencias de la Naturaleza.	144
4.4. Índice de Equitatividad de Género en Biología y Geología.	148
4.5. Índice de Equitatividad de Género en Física y Química.	152
5.1. Índice de Equitatividad de Género en el grupo de Tecnologías.	156
5.2. Índice de Equitatividad de Género en Tecnologías.	159
5.3. Índice de Equitatividad de Género en Informática.	162
6.1. Índice de Equitatividad de Género en el grupo de Lenguas.	168
6.2. Índice de Equitatividad de Género en Latín.	173
6.3. Índice de Equitatividad de Género en Castellano.	180
6.4. Índice de Equitatividad de Género en Valenciano.	186
6.5. Índice de Equitatividad de Género en Inglés.	195
6.6. Índice de Equitatividad de Género en Francés.	201
7.1. Índice de Equitatividad de Género en el grupo de Humanidades.	206
7.2. Índice de Equitatividad de Género en Ciencias Sociales.	211
7.3. Personajes de los bloques de historia, separados por sexos y por épocas históricas.	214
7.4. Porcentaje de mujeres por épocas históricas.	215
7.5. Índice de Equitatividad de Género en Música.	232
7.6. Índice de Equitatividad de Género en Educación Plástica y Visual.	238
7.7. Índice de Equitatividad de Género en Educación para la Ciudadanía.	243
7.8. Índice de Equitatividad de Género en Educación Ético-Cívica.	249
7.9. Índice de Equitatividad de Género en Educación Física.	253
8.1. El canon literario español en 3º ESO. Escritoras y escritores españoles del siglo XIII al XVIII.	262

8.2. El canon literario general en 3º ESO. Escritoras y escritores españoles y extranjeros.	263
8.3. El canon cultural global en 3º ESO. Escritoras y escritores y <i>referentes culturales</i> españoles y extranjeros del siglo XIII al XX.	263
8.4. El canon literario general del siglo XIX (4º ESO). Escritoras, escritores españoles y extranjeros.	266
8.5. El canon literario general del siglo XX (4º ESO). Escritoras, escritores españoles y extranjeros.	267
8.6. El canon cultural global en el siglo XIX y el XX (4º ESO). Escritoras, escritores y referentes culturales españoles y extranjeros.	267