

La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: libros de texto a debate

Didactics of Social Sciences and construction of alternative masculinities: analysis of textbooks

Antonia García Luque / Alba de la Cruz Redondo

Universidad de Jaén. agalu@ujaen.es / aredondo@ujaen.es

Resumen

Este texto analiza el modelo de masculinidad transferido por las narrativas icónicas de los libros de texto de Ciencias Sociales de 5º de E. Primaria. Partiendo de la coeducación como herramienta transformadora de los patrones masculinos hegemónicos tradicionales asociados a la agresividad, la competitividad y la violencia, se abordan los estudios de género sobre la historia escolar, a fin de realizar un diagnóstico sobre la situación actual en torno a las investigaciones de las masculinidades en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Se ha creado una ficha multivariable, fácil y sencilla, a fin de que pueda ser aplicada por el propio alumnado de Primaria en sus propios libros de texto, los cuales pasan de ser instrumentos transcriptores de relatos históricos contruidos, a ser herramientas de discusión y reflexión crítica sobre género en el pasado y el presente.

Palabras clave: Nuevas masculinidades; masculinidad hegemónica; análisis de imágenes; Didáctica de las Ciencias Sociales; Educación Primaria.

Abstract

This paper analyzes the model of masculinity transferred by the images of the Social Sciences textbooks in 5th grade. First, an approach to coeducation is proposed as a transformative tool of the traditional hegemonic male model associated with aggressiveness, competitiveness and violence. Then, a diagnosis is made of the current situation around research on masculinities in the Didactics of Social Sciences. The focus of interest is the images of the textbooks through a multivariable record that the elementary students can use. In this way, textbooks are no longer transmitting instruments of constructed historical stories and become tools for discussion and critical reflection on gender in the past and present.

Key words: New masculinities; hegemonic masculinity; image analysis; Didactics of Social Sciences; Primary Education.

1. Introducción. De coeducación, feminismo y nuevas masculinidades

La escuela como espacio y la educación como herramienta de cambio son claves en el proceso de transformación social, si bien también

pueden ser utilizadas como instrumentos de perpetuación de los roles y estereotipos más tradicionales. Muchos de los contenidos, ideas y

valores que se enseñan contribuyen a estabilizar la discriminación sexista y la hegemonía del paradigma masculino, al invisibilizar las aportaciones y expresiones femeninas y de las masculinidades alternativas. En la misma línea se valoran demasiado la competencia y el deseo de destacar, que en ocasiones desembocan en agresividad, vinculada claramente al género masculino (Abril, 2015).

A pesar de los avances que se han producido en los últimos años en el sistema educativo español, y que han ido cuestionando los planteamientos que confundían la igualdad de acceso a la educación con la educación para la igualdad de oportunidades, todavía hoy existen elementos que reproducen el sexismo imperante en la sociedad y que marcan las diferencias entre los niños y niñas (ciudadanos/as del futuro). “Desde los tres ámbitos de la educación (formal, no formal e informal) hay que luchar para conseguir una sociedad en la que prime los valores democráticos de igualdad, siendo la igualdad de género fundamental” (García & De la Cruz, 2017, p. 31).

La coeducación puede definirse como

un proceso intencionado de intervención educativa cuyo objetivo es el desarrollo integral de las personas, independientemente de su sexo, y por tanto sin poner límites al desarrollo de capacidades en base al género social de unos y otras. Tiene como objetivo principal conseguir el respeto entre personas, tanto a nivel individual como sexual, para desarrollar relaciones sanas (Muñoz Girón, 2009, p. 89).

Pero, tal y como adelantó Marina Subirats a finales de la década de los ochenta, el término coeducación ya no puede designar sólo un tipo de educación donde las niñas sean incluidas en el modelo masculino, tal y como se propuso en un principio cuando se pretendía superar el sistema de la escuela mixta. La transformación tiene que ir mucho más allá puesto que no puede haber coeducación si no existe, a su vez, la fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas de cada uno de los géneros (Brullet & Subirats, 1988; Subirats, 1994).

Las estrategias de coeducación que se están implementando en las aulas, independientemente de la etapa escolar, se centran en la visibilización del conocimiento de las mujeres en el currículum y en la igualdad desde el punto de vista femenino (Ballarín, 2001). Esto provoca, con frecuencia, que los más jóvenes asimilen que hablar de igualdad es cosa de mujeres. Sin embargo, desde hace unos años, la concienciación de los hombres y la creación de grupos y asociaciones masculinas que trabajan activamente con una perspectiva de género, ha puesto el acento en la necesidad de tener en cuenta a los chicos en la coeducación, pero mucho más allá de los planteamientos teóricos. Es más, una de las principales medidas de orientación para la coeducación en las aulas incide en la necesidad de reforzar la seguridad de los chicos y las chicas, es decir, el autoconcepto que puedan tener como personas (González & Arango, 2014). Esto implica, por un lado,

trabajar en el empoderamiento femenino como vía de cambio, pero, al mismo tiempo, potenciar la pluralidad de identidades masculinas alejadas de los estereotipos viciados por ideas patriarcales, para garantizar una “construcción personal” sana en todos los individuos (Mayorbe, 2004).

En la educación formal es habitual trabajar con referentes culturales que obviamente se ajustan a los sistemas heteronormativos de sexo, género y sexualidad, dado que se pretende mantener y perpetuar de esta manera el orden social establecido y normalizado desde los postulados patriarcales (García, 2016). Tal y como recogen García Luque y De la Cruz (2017, p. 137): “La permanencia del sesgo androcéntrico en los materiales didácticos traslada al alumnado un modelo de sociedad que dista mucho de su realidad vivida”. Pero, además, los contenidos que transmiten estos materiales, especialmente en los temas relativos a la asignatura de historia, impiden a las niñas tener modelos con los que identificarse y encasillan a los niños en los que genera la historia política de corte positivista imperante en las aulas (García, 2016).

En este sentido, trabajar a través de nuevos modelos de masculinidades es una forma de potenciar la igualdad efectiva y prevenir la violencia de género desde la base. De esta forma, los chicos se implican desde la infancia en la igualdad y las relaciones igualitarias como algo propio y no ajeno. Además, esos nuevos modelos permiten un desarrollo alejado de los patrones androcéntricos masculinos

tradicionales que tanto daño están haciendo en nuestra sociedad y, especialmente, entre los más jóvenes.

De lo que se trata, en suma, es de reflexionar acerca de la masculinidad hegemónica, que significa lo emocional con las mujeres y tacha de debilidad el hecho de que los hombres muestren su sensibilidad, y analizar cómo los planteamientos de nuevos modelos de masculinidad pueden convertirse en un potente motor de cambio dentro de la coeducación como herramienta y como metodología.

En las conclusiones convenidas en la 48ª sesión de la Comisión de la Situación de las Mujeres de las Naciones Unidas, en marzo de 2004, se acordaron medidas que apostaban por la implicación real de los niños y los hombres en el logro de la igualdad de género, subrayando su papel fundamental como garantes de este proceso. En su punto 3, “La Comisión reconoce que los hombres y los niños pueden lograr un cambio de las actitudes, las relaciones, el acceso a los recursos y la adopción de decisiones que son fundamentales para promover la igualdad entre los géneros y el pleno disfrute de todos los derechos humanos por parte de la mujer”. Además, al final de su punto 4 reconoce “el papel fundamental que desempeñan la educación y la capacitación que tengan en cuenta la cuestión de género para lograr la igualdad” (Naciones Unidas, 2044/11). En España, un referente a este respecto lo constituye la AHIGE (Asociación de Hombres por la Igualdad de Género). Agrupados en 1990, este colectivo de

hombres plenamente concienciados con su papel, trata de deconstruir la masculinidad hegemónica e integrar el feminismo en su discurso, sin reapropiarse de la lucha feminista, pero apoyando las directrices y reivindicaciones que se marcan desde los movimientos de mujeres, usándolas como herramientas de ruptura contra el androcentrismo. Ha habido avances en este terreno, tal y como muestran las numerosas investigaciones al respecto (Brullet & Subirats, 1988; Montesinos, 2002; Blanco & Valcuende, 2003; Marqués, 2003; Lomas, 2003; Lomas, 2004; Cortés, 2004; Lomas, 2007; Ceballos, 2012; Flecha, Puigvert & Ríos, 2013; Ríos 2015; Rodríguez & Megías, 2015), si bien la mayoría de los trabajos se han centrado en analizar las consecuencias negativas derivadas de la masculinidad hegemónica y, por lo tanto, todavía quedan lagunas que cubrir. Especialmente importante es el vacío existente en cuanto a la aportación de modelos de masculinidad alternativos, que constituyan una guía para poder trasladarlos al aula y encarar la lucha contra la violencia y las desigualdades de género desde todos los agentes sociales. Es decir, se echan en falta estudios que presenten la existencia de mecanismos y actuaciones reales, sacadas de la práctica educativa, que estén contribuyendo a generar un contexto escolar superador de estas problemáticas (Ríos, 2015).

Pero, ¿a qué nos referimos con “nuevas masculinidades”? Los intentos de conceptualizar este término han ocupado multitud de páginas en las investigaciones sobre la materia. En

términos generales, los nuevos modelos de masculinidades suponen la alternativa a la masculinidad hegemónica imperante o, lo que es lo mismo, las conductas de masculinidad tradicionales dominantes (y que, por ende, generan exclusión en aquellos que no lo siguen), basadas en concepciones que separan a los hombres de todo aquello que tenga que ver con el terreno de las emociones y lo unen al valor y la fuerza. Hay que tener en cuenta que la sociedad patriarcal enseña a los hombres a serlo y lo hace basándose en el proceso histórico androcéntrico como claro marco de socialización. Es por ello que esas nuevas masculinidades tratan de reescribir lo que significa ser hombre en la actualidad, alejándolo de los estereotipos de género vigentes y teniendo en cuenta los logros del feminismo. Porque no se puede perder de vista que las nuevas masculinidades obligan a repensar la construcción de la identidad de género y a reinterpretar qué implica ser hombre, pero también qué implica ser mujer.

Tampoco podemos dejar de lado que este proceso de replantear las masculinidades beneficia no sólo a las mujeres, sino a todos los individuos y a la propia armonía social. Apostar por una educación en la que a los chicos se les inculque la ética del cuidado de los demás, se trabaje en la necesidad de expresar los sentimientos y las emociones, la oposición a cualquier tipo de violencia simbólica, psicológica y física contra cualquier persona pero, especialmente por razón de género, fomentando

el diálogo y la cultura de la paz, y, en definitiva, el aprendizaje de todas aquellas tareas que tradicionalmente han sido asociadas a las mujeres, constituye la construcción del camino hacia la igualdad entre las personas (Lomas, 2004).

Ahora bien, ¿cómo es posible que triunfe el modelo hegemónico de masculinidad a pesar de todos los esfuerzos por avanzar en materia de igualdad? La respuesta más sencilla parece apuntar al atractivo que generan los chicos dominantes y agresivos. En una encuesta realizada a más de 1100 adolescentes en la ciudad de Jaén, con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, el 30% respondió afirmativamente a la cuestión de si *El chico "malote" con apariencia agresiva resulta más atractivo que el chico amable que es un buenazo* (encuesta realizada por las autoras a lo largo de los cursos 2016/2017 y 2018/2019). Esto tiene que hacernos replantear qué información están recibiendo para asociar algo negativo –la agresividad– con algo positivo –el atractivo–. Paralelamente, existen otros dos modelos totalmente antagónicos: el modelo tradicional oprimido y las nuevas masculinidades alternativas. Ambos se pueden ver afectados por la misma hegemonía patriarcal que afecta a las mujeres, ya que funciona como el patrón con el que todos los hombres son comparados y la respuesta a su “diferenciación” suele ser el acoso (niños que sacan buenas notas, que no tienen aptitudes deportivas o cualidades físicas destacables...) El primer modelo encarna el

contrapunto necesario, pero al mismo tiempo contribuye a la existencia de su opuesto, tal y como se necesitan el héroe y el villano en la literatura. Se trata del chico bondadoso, que no despierta deseo y que tiene siempre las de perder cuando se enfrenta al fuerte, participando ambos, en cierta medida, de la perpetuación de los roles tradicionales. Es el otro modelo, el de las nuevas masculinidades alternativas, quien arroja algo de luz al superar todo lo anterior y permitir el binomio atractivo-bondad como algo factible. Ríos (2015) afirma que esta vinculación existe “gracias a la seguridad que los hombres que siguen este modelo transmiten y a la valentía que demuestran para enfrentarse a las desigualdades sociales marcadas por el modelo dominante” (p. 492). Además, señala este autor que este modelo emerge y se empodera en entornos donde se fomenta una educación liberadora, basada en el diálogo.

Naturalmente esto no deja de ser un hecho asimilado y no biológico. Son los elementos culturales los que construyen las identidades masculinas, en función de distintas variables: etnia, país, educación, etc. Precisamente por esta razón esos modelos son construidos y susceptibles de ser modificados, porque los modelos no se construyen desde la individualidad, sino desde un colectivo que pertenece a un contexto determinado, en un marcado proceso de socialización. Eso sí, no olvidemos que la realidad social es un prisma de múltiples caras y que los niños reciben influencia de otros elementos: la familia, el barrio, los

medios de comunicación, etc. Es, por tanto, labor de toda la sociedad, reflexionar sobre este tema y controlar la información que estamos transmitiendo a nuestros niños y jóvenes. Por ello la escuela es un espacio tan relevante para abordar esta cuestión, porque si desde los centros “se abre el debate comunitario y se hacen más visibles y se reconocen nuevos referentes masculinos se está avanzando para lograr la igualdad y la mejora educativa” (Ríos, 2015, p. 495). Sólo así puede hacerse extensible al resto de la sociedad.

2. El discurso icónico de los modelos de género masculino en libros de texto de Ciencias Sociales

Connell (2001) señaló la necesidad de explorar las estructuras y las prácticas por las que la escuela forma masculinidades entre su alumnado, considerando esta institución como un escenario en el que entran en juego otras circunstancias, especialmente los patrones de masculinidad incontrolables que traen consigo a la escuela los propios alumnos y que están establecidos fuera de la misma. En su teoría, señala que es importante reconocer que la escuela no solo no es la única institución que modela masculinidades, sino que además posiblemente no sea la más importante. Es más, es fundamental tener en cuenta que en cada escuela gobierna un régimen de género con patrones masculinizantes y feminizantes diferentes.

Los numerosos estudios que hay en torno a los mecanismos que funcionan en los centros escolares para transmitir los códigos de masculinidad tradicional hegemónica se han centrado en analizar los espacios (patios, pasillos, etc.); el rol del personal docente y la asignación diferencial de género de actividades y roles. Sin embargo, pocos han recalado en los materiales curriculares utilizados en las aulas, cuyos mensajes textuales e iconográficos son interiorizados por el alumnado como verdades irrefutables, legitimando así una organización social determinada en base al género.

En cuanto a las imágenes, se tiende a poner el acento en la versión estereotipada de la representación masculina hegemónica que transmite los medios de comunicación en los que impera la figura del hombre exitoso, competitivo y violento como referente que, tal como señala Javier Enrique Díez (2015, p. 85) “asienta y amplifica el aprendizaje social y escolar de esos valores dominantes”. No obstante, no se cuestiona que el poder socializador de la imagen no es válido solo para los medios de comunicación, y que el alumnado está expuesto a estímulos visuales constantes en las aulas cada vez que abren un libro de texto.

En anteriores trabajos, hemos puesto en evidencia la permanencia del sesgo androcéntrico en la enseñanza de las Ciencias Sociales tanto en la práctica docente como en los materiales curriculares, produciendo una transferencia en el aula de contenidos ajustados a un sistema heteronormativo de

sexo/sexualidad y dicotómico de género en base a jerarquías de poder, que mantiene y perpetúa el orden social establecido y normalizado desde los postulados patriarcales (García Luque, De la Cruz & Peinado, 2017).

En este sentido, muchos han sido los estudios realizados en torno a la omisión de las mujeres en la enseñanza de la Historia (Bel, 2016; Fernández Valencia, 2004; García Luque, 2015, 2016; Sant & Pagés, 2011; Sánchez & Miralles, 2014) y las consecuencias de no trasladar referentes culturales femeninos en las aulas. Son numerosos los trabajos centrados en analizar la presencia estereotipada y los roles de las mujeres en las ilustraciones de los libros de texto (Blanco, 2000a, b; Lomas, 2002; Terrón & Cobano, 2008; Sáiz, 2011; López-Navajas, 2014; Bel, 2016). Sin embargo, escasean las investigaciones centradas en analizar desde la Didáctica de las Ciencias Sociales los modelos de género masculinos que se están convirtiendo en referentes de los chicos, a partir de la historia política de corte positivista que impera en las aulas (Garreta & Gareaga, 1997; Brugeilles & Cromer, 2009; Rausell, 2016, 2017).

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM) elaborado por la UNESCO¹, muestra un resultado positivo en tanto que los contenidos de igualdad de género han aumentado en los libros de texto en todo el mundo. No obstante, alerta de que en España la invisibilidad de las mujeres en los materiales

educativos y en la enseñanza es “preocupante” porque se siguen utilizando historias, imágenes o ejemplos que, o bien no incluyen a las mujeres, o las muestran en un rol tradicional sumiso y dependiente, sirviendo a los hombres. En esta línea, es interesante destacar que, para realizar una lectura de género de la opresión y la sumisión en nuestro sistema social binario, es necesario analizar las actitudes y comportamientos de agentes sociales diferentes, masculinos y femeninos, de manera que hay que considerar qué códigos y patrones masculinizantes estamos presentando a los chicos y se están legitimando en las escuelas a través de los libros de texto. En otras palabras, allá donde haya una mujer oprimida por un varón, no solo hay un modelo de mujer sumisa, sino también un modelo de hombre opresor.

No podemos obviar que los libros de texto siguen siendo protagonistas en los procesos de enseñanza de la historia, y que hemos de considerar sus narrativas, textuales e iconográficas, sesgadas y parcializadas en función de la selección de uno u otro paradigma social, así como por la politización del propio sistema educativo que establece un currículum que no es neutro, ya que depende de los imperantes de poder de cada momento. Tal como afirman Brugeilles y Cromer (2009), el libro de texto transmite modelos de comportamientos sociales, de normas y valores, y contribuye a la construcción de identidades de género y a la difusión de una cultura compartida y a la creación de lazos sociales entre los

¹ Véase el Informe de Género en el siguiente enlace: <http://es.unesco.org/gem-report/>

miembros de una sociedad. Brugeilles y Cromer (2009) señalan textualmente:

el manual escolar puede ser analizado como un vector de socialización, participando en la construcción de las identidades, en particular de las identidades sexuadas y de las relaciones sociales de sexo en la sociedad por medio de las representaciones sexuadas y de las relaciones entre géneros que se muestran (p. 190).

En este sentido, bien sea por el color ideológico de la editorial o por las injerencias políticas, los libros de texto transmiten conocimientos parcializados en pro de la transferencia del modelo cultural, simbólico y social que se pretende mantener. Es por ello que el poder socializador y educativo de las imágenes de cualquier libro de texto, con independencia de la materia, no ha de ser subestimado. En este sentido, tal como señala Helena Rausell (2017) siguiendo a Maia, hay que analizar si la inclusión de las imágenes en los manuales es meramente para ilustrar un contenido de forma acrítica y plana, o por el contrario acrecienta la información del texto y fomenta el desenvolvimiento o no de las capacidades reflexivas e interpretativas del alumno. La cuestión es, por tanto, analizar qué nos están mostrando las imágenes y qué intencionalidad didáctica ocultan.

Rausell (2017), en su estudio de los modelos de masculinidad mostrados en el tema de la Ilustración de los libros de texto de la Historia de España de 2º de Bachillerato, llega a la conclusión de que el uso de las imágenes sigue

siendo marcadamente ilustrativo y que, pese a la tímida incorporación de ciertos enfoques historiográficos novedosos en torno al movimiento ilustrado, la realidad es que en general se sigue manteniendo un enfoque androcéntrico, centrado en las grandes personalidades y con casi una total ausencia de la perspectiva de género.

En este sentido es importante diferenciar entre incorporar mujeres a las ilustraciones, produciendo así un aumento cuantitativo, e implementar la perspectiva de género. A este respecto, sería interesante no solo analizar cuántas mujeres y en qué actitudes y actividades están siendo representadas, sino también qué está ocurriendo con las representaciones masculinas. Aunque la presencia de las mujeres en las ilustraciones ha aumentado en la última década, los varones y colectivos de varones siguen siendo los más representados, y el número de personajes históricos femeninos con nombres propios siguen estando infrarrepresentados de forma alarmante (3 de cada 10). Sin embargo, pese a que cada vez son más las mujeres representadas en espacios públicos, que siguen siendo preferentes en la enseñanza de la historia, es prácticamente imperceptible el aumento de hombres en espacios privados, y su predominio sobre las mujeres en los espacios públicos sigue siendo aplastante. Esto nos lleva a reflexionar en torno a una cuestión clave: cómo educar a los niños en la ética del cuidado y en la corresponsabilidad cuando no encuentran referentes icónicos al

respecto. Resulta casi imposible socializar a los chicos en nuevos modelos de masculinidad alejados de los patrones tradicionales si no les mostramos alternativas en los diferentes espacios de educación.

Las actividades de mantenimiento, propias de las agencias, tiempos y espacios de las mujeres, son infravaloradas de por sí en la enseñanza de la historia escolar, ya que sigue siendo predominante la historia del poder político y económico (ambas pertenecientes al ámbito público). A ello añadimos, como señalan Terrón y Cobano (2008), la ausencia de asociación de los varones al cuidado o a las actitudes sensibles y cariñosas, que son un 5,5 % de las representaciones de imágenes femeninas de entre las 1062 imágenes analizadas en su estudio de 222 libros de Anaya, 401 de Everest y 439 de SM.

Con todo, resulta necesario, proporcionar a los chicos en los libros de texto nuevos referentes culturales masculinos, alejados de las imágenes propias de la historia política que están más en consonancia con los patrones masculinos de los modelos hegemónicos (competitivos, violentos y agresivos) que se quieren deconstruir en favor de una sociedad más justa e igualitaria en base al género.

3. Análisis de los modelos de masculinidad presentes en manuals escolares de Ciencias Sociales de 5º de Primaria

Bruegilles y Cromer (2009) realizaron un estudio de lo femenino y lo masculino basado en el análisis de los personajes de 24 libros de texto de matemáticas de Primaria de África a través de una metodología novedosa apoyada en la sociología cuantitativa de las relaciones sociales de sexo o de género y en la demografía. Parten de la premisa de que solamente las discriminaciones explícitas pueden apreciarse en los textos o ilustraciones, pero no las discriminaciones implícitas, de manera que incluso cuando los estereotipos más flagrantes desaparecen ello no implica que el libro no contenga sesgos en las representaciones de género. Su objetivo es analizar lo masculino y lo femenino más allá de los estereotipos, intentando acercarse a qué es ser mujer, hombre, niña y niño en una sociedad particular analizando los códigos sociales de cada sexo y a sus relaciones con el otro sexo. Para ello, incorporan variables tales como la edad, la posición social, familiar y profesional, las actividades, los objetos que poseen, su rol (personaje principal o secundario), etc.

La combinación cuantitativa de variables en sus cuestionarios ha servido de inspiración para la creación de nuestra plantilla de análisis de imágenes:

FICHA DE ANÁLISIS ICÓNICO DE MODELOS DE GÉNERO

	Nº HOMBRES	Nº MUJERES	Nº INDETERMINADOS	Observaciones
TOTAL				
PRIMER PLANO				
SEGUNDO PLANO				
Edad adulta				
Edad infantil				
E. indeterminada				
Clase social alta				
Clase social baja				
Personajes				
Personas				

ACTIVIDADES	Nº MASCULINAS	Nº FEMENINAS	Observaciones
Políticas			
Bélicas			
Económicas			
Mantenimiento			
Científicas			
Culturales y artísticas			
Educativas			
Religiosas			
Ocio			
Pasividad			

Figura 1. Ficha de análisis icónico de modelos de género (Elaboración propia).

Para nuestro estudio hemos elaborado una ficha sencilla y de fácil utilidad, a fin de que pueda ser utilizada como instrumento de recogida de datos del propio alumnado de Primaria, ya que el objetivo es que el libro de texto sea utilizado no para aprender un relato sino para cuestionar sus discursos desde un pensamiento crítico y reflexivo en materia de género. Por ello, se plantea una ficha en la que se aboga por un análisis interseccional de los datos (género, edad, clase social, personajes/personas y actividades).

El objetivo es que el alumnado pueda aplicar esta ficha a las unidades de didácticas de sus libros de Ciencias Sociales y a partir de la recogida de datos analicen la realidad mostrada en base a estas categorías de análisis. Así mismo, el profesorado con su puesta en práctica genera un cambio en su praxis docente, ya que el libro de texto no será el recurso para transferir el relato histórico construido, sino que se convierte en herramienta de análisis para abordar desde un

pensamiento crítico los modelos de género presentados, centrándose en el estudio de los parámetros culturales asociados a los varones y a las mujeres desde el pasado hasta el presente; en la ausencia de los sujetos históricos femeninos e infravaloración de sus actividades; y en la presencia de un determinado tipo de hombres asociados a esferas de acción concretas.

Para este trabajo hemos aplicado la ficha en los tres libros de Ciencias Sociales de 5º de Primaria seleccionados al azar², con un total de 316 imágenes analizadas en total. En líneas generales, existe una enorme diferencia entre la representación de los hombres y de las mujeres:

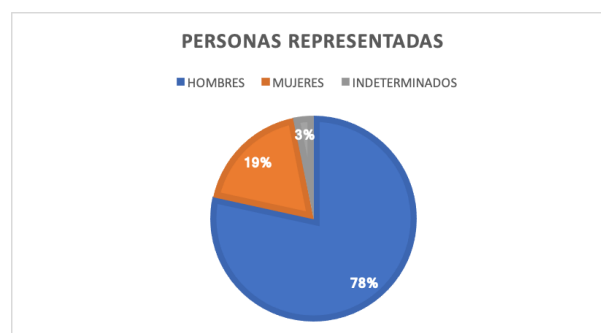


Figura 2. Porcentaje de personas representadas en los libros de texto (Elaboración propia).

En el siguiente gráfico puede verse mejor cómo esa desigualdad se hace patente en las tres editoriales, aunque especialmente desproporcionado en Vicens Vives, donde frente a los 644 hombres aparecen sólo 129 mujeres.

² Santillana Grazaema 2015; SM Savia, 2015 y Vicens Vives Aula Activa, 2015.



Figura 3. Número de personas representadas en las tres editoriales (Elaboración propia).

En cuanto a las actividades, tal como hemos comprobado las de mantenimiento siguen siendo infrarrepresentadas en las imágenes, con apenas un 6% del total, y aparecen asociadas a las mujeres en casi la totalidad de los casos.

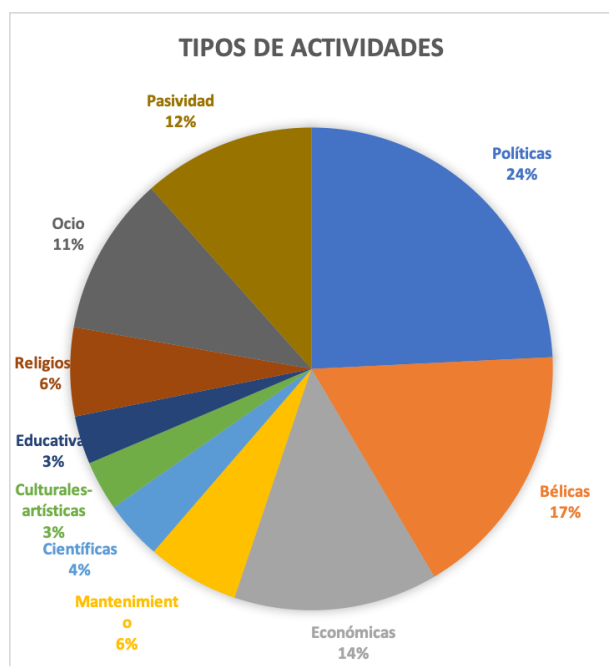


Figura 4. Tipos de actividades representadas en los libros de texto (Elaboración propia).

Este hecho aísla a los varones de los considerados espacios domésticos y los distancia de las actividades interpretadas tradicionalmente como femeninas, de manera que refuerzan la

socialización diferencial de género basada en roles de género estereotipados. El hecho de que esta división de roles aparezca reforzada en los libros de texto, desde el pasado hasta el presente, lleva implícita una naturalización de la misma que refuerza el discurso de inferioridad femenina y de superioridad masculina. Sin embargo, la cuestión es hacerles reflexionar de cuáles son los atributos asociados a la hegemonía masculina y si esos atributos son compartidos por la totalidad de la población varonil.

Al respecto de las actividades del cuidado Enrique Javier Díez señala (2015) que la escuela debe contrarrestar las influencias que proceden del resto de la sociedad, deconstruyendo la historia en el plano cognitivo y analizándola desde la perspectiva de las diferencias de género. Para ello no solo hay que superar la invisibilidad de las mujeres en los contenidos que se estudian, y su representación estereotipada y sexista, sino que

es preciso introducir en el currículo el aprendizaje de las tareas que suelen estar asociadas a las mujeres, el aprecio de los saberes y de los estilos tradicionalmente atribuidos a las mujeres, y modelos de hombres que se alejen de figuras heroicas, circunscritas a contextos belicosos; interesarnos por las historias de las personas de a pie y las formas cotidianas de vidas domésticas y de cuidados, analizando el reparto de los roles y del poder en cada una de ellas (Díez, 2015, p. 89).

La infravaloración y marginación de las actividades de mantenimiento en la construcción

del conocimiento histórico androcéntrico ha generado en el imaginario colectivo de la población en general, y en nuestra infancia y juventud en particular, la creencia de que estas actividades no solo no eran importantes para la comunidad ni para el proceder de la historia, sino que, además, son intuitivas y no requieren de esfuerzos, tecnologías, aprendizajes, etc., asentando de este modo la falsa idea de que las mujeres las realizaban por su simplismo y por no ser necesario esfuerzo mental ni inteligencia para su realización. Así se reafirma la idea, por asociación, de la inferioridad intelectual de las mujeres desde los orígenes de la humanidad.

En esta misma línea, también es preciso contrarrestar desde la escuela el modelo hegemónico masculino protagonista en la enseñanza histórica. Tal como hemos comprobado en nuestro estudio, las actividades más representadas son las de tipo político, con el 24% del total, y de esas el 81% están asociadas a hombres, sobre todo de clase social alta.

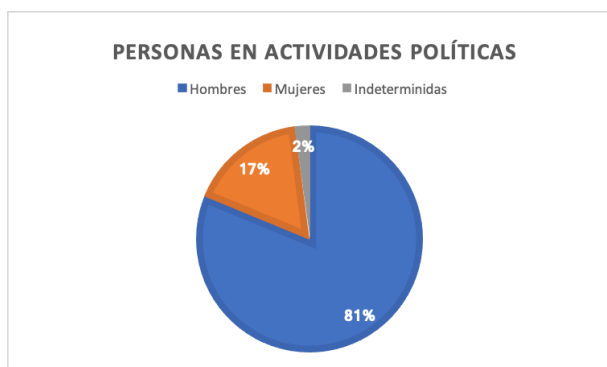


Figura 5. Porcentaje de personas representadas en actividades políticas (Elaboración propia).

La desigualdad permanece en el resto de actividades representadas, siendo del 90% en el caso de las económicas y de las científicas, tal y como muestran los gráficos:



Figura 6. Porcentaje de personas representadas en actividades económicas (Elaboración propia).



Figura 7. Porcentaje de personas representadas en actividades científicas (Elaboración propia).

Así mismo hay un alto porcentaje de actividades bélicas, un 17% del total, representadas en su totalidad en masculino. Esto no deja de

sorprender en un sistema educativo que desde la legislación aboga por la resolución pacífica de los conflictos. Tal como se ha señalado en un estudio reciente, la predominancia del positivismo en la enseñanza de la historia política como un relato cerrado fomenta aprendizajes de una realidad histórica beligerante, asociada a las guerras, las conquistas y las armas, asentando en el alumnado la peligrosa idea de que los cambios y las transformaciones se producen por la resolución bélica de los conflictos en manos de varones, lo cual es contrario a la defensa pública de una educación para la paz.

Para profundizar en la investigación del binomio masculinidad y educación, las que subscriben este texto participan en un proyecto de investigación³ aprobado por la Universidad de Jaén en el marco de desarrollo del pacto de estado contra la violencia de género. En dicho proyecto, dirigido por Antonia García Luque y formado por un equipo interdisciplinar⁴, tiene entre sus objetivos de trabajo desarrollar una herramienta metodológica con indicadores para la detección de los patrones culturales masculinos en la infancia de nuestra sociedad; y generar estrategias para la construcción de modelos de nuevas masculinidades para las aulas. Este último, es eje vertebrador del

proyecto, ya que hemos constatado que existen numerosos estudios sobre la socialización de las masculinidades en las escuelas centrados en el diagnóstico de los mecanismos de construcción y perpetuación, sin embargo, son prácticamente inexistentes las investigaciones que realizan una propuesta de estrategias concretas para poner en marcha en los contextos educativos modelos de masculinidades alternativos a las hegemónicas.

4. Conclusiones

Uno de los nuevos retos de la educación para la igualdad se sitúa ya no solo en la superación de los arquetipos impuestos femeninos, sino en añadir la superación de los arquetipos y estereotipos masculinos (Díez, 2015).

Resulta incoherente que desde la coeducación se estén realizando enormes esfuerzos en el empoderamiento de las niñas que no vengán acompañados por acciones dirigidas a la transformación del modelo social masculino hegemónico en nuestra sociedad patriarcal. Consideramos que la única vía posible para transformar la realidad que nos ocupa en términos de género es la ruptura de los roles y estereotipos asociados a hombres y mujeres.

Todo ello implica cuidar los mensajes que reciben los y las jóvenes, a través del entorno y de los medios de comunicación, pero también con el propio curriculum escolar y, concretamente, con los materiales que trabajamos en las aulas, especialmente en la materia de Ciencias Sociales.

³ Coeducación y masculinidad: un binomio inexplorado. La construcción de nuevos modelos masculinos en las escuelas.

⁴ Alba de la Cruz Redondo (UJA), M^a del Consuelo Díez Bedmar (UJA), Isabel Balza Múgica (UJA), Paz Elípe Muñoz (UJA), Carolina Alegre Benítez (UGR) y Antonio Tudela Sancho (UGR).

En este estudio hemos constatado como la masculinidad hegemónica tradicional sigue siendo la protagonista en la enseñanza de la historia escolar de corte positivista y androcéntrica. A través de un breve acercamiento a los discursos iconográficos de libros de texto de Ciencias Sociales de 5º de Educación Primaria, desde una mirada de género, hemos comprobado que las actividades políticas y bélicas, asociadas de forma mayoritaria (y abrumadora) a los varones de clase social alta, siguen siendo las protagonistas en la enseñanza histórica. Por el contrario, las agencias y espacios de las mujeres siguen estando infrarrepresentados y asociados en su totalidad al ámbito de las actividades de mantenimiento, privando de referentes femeninos a las alumnas en campos tan fundamentales como la ciencia o la literatura. Partiendo de estos datos hemos querido profundizar en las consecuencias que este tipo de acciones educativas pueden tener en el alumnado en términos de género, ya que se están transmitiendo unos modelos históricos de masculinidad hegemónica asociada al poder, la violencia y la agresividad, que legitima, e incluso naturaliza, el orden patriarcal establecido en nuestra sociedad.

En definitiva, aportamos en estas líneas no sólo un diagnóstico de la situación de la didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva de género, centrado en la construcción educativa de las masculinidades desde esta disciplina, sino que presentamos una argumentación fundamentada

de la necesidad de fomentar en las aulas propuestas de enseñanza de modelos alternativos de género desde una coeducación real y efectiva. Sólo así estaremos en disposición de poder transformar la realidad desigualitaria que nos rodea con el convencimiento de que es un deber social que implica a todos los individuos y no una “lucha de mujeres”.

5. Referencias bibliográficas

- Abril, P. (2015), Coeducación, masculinidades y el trabajo de las emociones con los chicos y jóvenes. *Gizonduz*. Recuperado de <http://gizonduz.blog.euskadi.eus/blog/coeducacion-masculinidades-y-el-trabajo-de-las-emociones-con-los-chicos-y-jovenes/>
- Ballarín, P. (2001). La coeducación hoy. En N. Blanco (Coord.), *Educación en femenino y masculino*. Madrid: Akal y Universidad Internacional de Andalucía.
- Bel Martínez, J. C. (2016). El papel de las mujeres en la historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula, Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 22, 219-233.
- Blanco, N. (2000a). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blanco, N (2000b). Mujeres y hombres para el s. XXI: el sexismo en los libros de texto. En M. Á. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico:*

- perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 119-147). Barcelona: Graó.
- Blanco López, J. & Valcuende del Río, J. (Eds.) (2003). *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades*. Madrid: Talasa.
- Brugelles, C. & Cromer, S. (2009). Representaciones de lo femenino y lo masculino en los libros de texto. *Revista Latinoamericana de Población*, 4-5, 189-205.
- Brullet, C. & Subirats, M. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Cultura.
- Ceballos Fernández, M. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: la importancia del “deber ser” hombre. *Última década*, 36, 141-162.
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-171.
- Cortés, J. M. (2004). *Hombres de mármol. Códigos de representación y estrategias de poder de la masculinidad*. Madrid: Egales.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98.
- Fernández Valencia, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En M^a I, Vera & D. Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-24). Alicante: AUPDCS.
- Flecha R., Puigvert, L. & Ríos, O. (2013). The New Alternative Masculinities and the overcoming of gender violence. *RIMCIS: Revista Internacional y Multidisciplinar en Ciencias Sociales*, 2(1), 88-113.
- García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia de la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. M^a. Hernández, C. R. García Ruiz & J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 165-173). Cáceres: Universidad de Extremadura / AUPDCS.
- García Luque, A. (2016). El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. En Á. Liceras & G. Romero (coords), *Didáctica de las Ciencias Sociales: fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 249-269). Madrid: Editorial Pirámide.
- García Luque, A. & De la Cruz Redondo, A. (2017). Coeducación en la formación inicial del profesorado: Una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En R. Martínez Medina, R. García-Moris, C. R. García Ruiz (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 133-142). Córdoba: AUPDCS / Dpto. de Didáctica de las CC. SS. y Experimentales, Universidad de Córdoba.

- García Luque, A. & De la Cruz Redondo, A. (2017). Coeducar para transformar. *UNES*, 2, marzo, 30-50.
- García Luque, A., De La Cruz, A. & Peinado, M. (2018). Conocimiento histórico patriarcal vs. Aprendizaje histórico coeducativo: enseñar la Historia sin sesgos de género. En D. Verdú, C. Guerrero & J.L. Villa (Eds.), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en ciencias sociales* (pp. 95-107). Murcia: Editorial Universidad de Murcia.
- Garreta, N. & Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de la EGB*. Madrid: Publicaciones del Instituto de la Mujer.
- González, F. & Arango, C. (2014). *Trabajo de Investigación sobre autopercepciones, responsabilidades, autoestima y proyecciones sobre el futuro en el alumnado de E.S.O del I.E.S. Profesor Martín Miranda* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de La Laguna.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-102.
- Lomas, C. (Comp.) (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2003). Masculino, femenino y plural. En C. Lomas (Comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En A. González & C. Lomas (Coords.), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 193-209). Barcelona: Graó.
- López-Navajas, A. (2014) Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Marqués, J. V. (2003). ¿Qué masculinidades? En J. Blanco-López (Coord.), *Hombres: la construcción cultural de las masculinidades*. Madrid: Talasa.
- Mayorbe, P. (2004) *La construcción de la identidad personal en una cultura de género*. Recuperado de webs.uvigo.es/pmayobre/indexedarticulos.htm
- Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad: ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. España: Gedisa Editorial.
- Muñoz Girón, C. (2009). Coeducación. En M. Román Onsalo (Coord.), *Manual de Agentes de Igualdad* (pp. 89-100). Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Naciones Unidas (2004/11). *Conclusiones convenidas de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer sobre el papel de los hombres y los niños en el logro de la igualdad de género* (E/2004/27). Recuperado de https://undocs.org/es/E/2004/INF/2/Add_2
- Rausell Guillot, H. (2017). Ilustración y género. Los modelos de masculinidad presentes en

- los libros de H^a de España. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32, 93-108.
- Rausell Guillot, H. (2017). Los rostros de la historia. La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales de secundaria a través de sus imágenes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 15-25.
- Rausell Guillot, H. (2016). Pero ¿quiénes han protagonizado en realidad la historia? Los modelos de masculinidad propuestos en los libros de texto españoles de 2º de la ESO. En R. López Facal (Ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Actas del VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 1068-1079). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Ríos, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital*, 11, 3, pp. 485-507.
- Rodríguez San Julián, E. & Megías Quirós, I. (2015). *¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Rodríguez Izquierdo, R. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *Escuela Abierta*, 1, 257-265.
- Sáiz, J. (2011) Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1.º y 2.º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64
- Sánchez, R. & Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 278-298.
- Sant, E. & Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Terrón, M^a.T. & Cobano-Delgado, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación Primaria. *Foro de Educación*, 10, 385-400.