

4



*Las mujeres en la Edad Media: análisis comparativo de su representación en los libros de texto y de conocimiento*₁

Women in the Middle Ages: comparative analysis of their representation in textbooks and knowledge books

Alberto San Martín Zapatero*;
Janire Castrillo Casado**

DOI: 10.5944/reec.45.2024.37181

Recibido: **22 de marzo de 2023**
Aceptado: **29 de diciembre de 2023**

¹ Este trabajo ha sido financiado por el grupo de investigación Sociedades, procesos, culturas (siglos VIII-XVIII) (IT1465-22) de la Universidad del País Vasco y por el proyecto Violencia y transformaciones sociales en el Nordeste de la Corona de Castilla (1200-1525) (PID2021-124356NB-I00).

*ALBERTO SAN MARTÍN: es Licenciado en Humanidades y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Burgos. Desde 2019 ejerce como profesor en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales en dicha universidad. Forma parte del grupo de investigación reconocido Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. A lo largo de su trayectoria académica, ha publicado diversos trabajos sobre los libros infantiles en la enseñanza de la Historia y la Prehistoria así como sobre los estereotipos de género y sesgos presentes en dichos formatos. Otra de sus líneas de investigación se centra en las metodologías didácticas basadas en el cuento y el juego dramático para la enseñanza de la Historia y la Prehistoria. **Datos de contacto:** E-mail: jasan@ubu.es

** JANIRE CASTRILLO: es Licenciada y Doctora en Historia por la Universidad del País Vasco. Desde 2018 ejerce como profesora en el departamento de Didáctica de la Matemática, Ciencias Experimentales y Sociales en dicha universidad. Forma parte de la Red-14 de investigación en enseñanza de las ciencias sociales. A lo largo de su trayectoria académica, ha publicado múltiples trabajos sobre la Historia de las mujeres medievales en el País Vasco. Actualmente, sus líneas de investigación se orientan a la Didáctica de la Historia y a la coeducación. **Datos de contacto:** E-mail: janire.castrillo@ehu.es

Resumen

La presente investigación analiza libros de texto (LT) y libros de conocimiento (LC) en sus parámetros textuales e iconográficos para determinar, desde una perspectiva comparativa, qué tratamiento brindan a la historia de las mujeres en la enseñanza de la Edad Media. La muestra está conformada por cuatro LT y cuatro LC (n=8) destinados a la enseñanza de la Edad Media. Siguiendo el paradigma sociocrítico y los principios metodológicos de la Pedagogía Comparada se analizan los dos formatos curriculares para descubrir semejanzas y diferencias que puedan orientar mejoras en la práctica educativa. Para ello, se emplea un procedimiento organizado en fases para su replicabilidad. Los resultados señalan la existencia de perspectivas excluyentes y androcéntricas a través de la infrarrepresentación de las mujeres, así como la presencia de concepciones estereotipadas y erróneas, tanto en los textos como en las imágenes. A partir de esos datos, se diseña una propuesta de mejora basada en los principales avances historiográficos sobre las mujeres medievales, que podrían incluirse como contenidos en los LT y LC, en aras a la inclusión efectiva de las mujeres medievales en la enseñanza de la Historia.

Palabras clave: Didáctica de la historia; Libros de texto; Libros de conocimiento; Historia de las mujeres; Edad Media.

Abstract

This research analyzes textbooks (TB) and knowledge books (KB) in their textual and iconographic parameters in order to determine, from a comparative perspective, what treatment they provide to women's history when teaching the Middle Ages. The sample consists of four TB and four KB (n=8) dedicated to teach the Middle Ages. Following the sociocritical paradigm and the methodological principles of Comparative Pedagogy, both curricular formats are analyzed to discover similarities and differences that can guide improvements within the educational practice. For this purpose, a procedure organized in phases is used in order to ensure its replicability. The results obtained point out the existence of excluding and androcentric perspectives by means of the underrepresentation of women, as well as the presence of stereotyped and erroneous conceptions, both in the texts and in the images. These data are used to design a proposal based on the main historiographical advances on medieval women, that could be included as contents in the TB and KB, to effectively include medieval women in history teaching.

Keywords: History teaching; Textbooks; Knowledge books; Women's history; Middle Ages.

1. Introducción

La Edad Media es una época de capital importancia en la experiencia histórica occidental. En sus largos mil años hicieron aparición multiplicidad de elementos sociales, culturales, políticos y económicos, que constituyeron el germen del mundo moderno. Lamentablemente, el estudio de dicha época suele muchas veces banalizarse en los planes de estudio, presuponiéndose como un periodo asociado a tintes sombríos y sin relevancia para el mundo actual. En efecto, la historia medieval que se enseña en las aulas sigue anclada en el abordaje de contenidos de corte tradicional asociados a las «historias nacionales» (Sáiz, 2010 2012 y 2015). Esto repercute en el imaginario del alumnado, que concibe la Edad Media como un periodo hostil, plagado de enfermedades y conflictos bélicos, con duras condiciones de vida, atraso tecnológico y grandes desigualdades sociales (Conde y Armas, 2016).

En las últimas décadas, han visto la luz distintos trabajos que recogen propuestas de innovación en el campo de la Didáctica de la Edad Media (VVAA, 1997; Echevarría, 2008). Algunas se han centrado en las posibilidades de renovación de los contenidos temáticos que se enseñan y en la necesidad de actualizarlos y hacerlos engarzar con los resultados de las nuevas corrientes historiográficas (Metzger, 2010; Gulley, 2018; Palikidis, 2020). Por ejemplo, los emanados de la Historia de las mujeres pueden contribuir a un aprendizaje más significativo del Medievo, además de deconstruir ciertos estereotipos y clichés negativos sobre el periodo (Castrillo *et al.*, 2021).

Ciertamente, desde los años 80 de la pasada centuria, la historiografía medieval sobre las mujeres ha logrado visibilizar y poner en valor las aportaciones, actividades y espacios de las mujeres de los distintos reinos hispánicos (Segura, 2016). Se han perfilado, entre otras cuestiones, las limitaciones que cercenaban el marco de acción jurídico de las mujeres, como la necesidad de disponer de licencia marital para suscribir contratos (Arauz, 2007); así como vicisitudes relacionadas con los ciclos de vida femeninos, como el paso al matrimonio (López-Cordón y Carbonell, 1997) o los malos tratos en el seno de la vida de pareja (Fuente y Morán, 2011). También se ha documentado la contribución de las mujeres a las actividades laborales en el entorno de la casa, el taller gremial o en oficios desarrollados de manera autónoma (panaderas, regateras, hilanderas, parteras, nodrizas, criadas, jornaleras...) (Del Val, 2008; García-Herrero, 2009; López-Beltrán, 2010). De modo complementario, se ha arrojado luz sobre áreas en las que las mujeres adquirían protagonismo social, como los beaterios por ejemplo, que constituían espacios de espiritualidad, sociabilidad, creación y libertad (Graña, 2013). Además, en la última década, al hilo de los estudios sobre la «reginalidad», se ha logrado visibilizar el papel de las reinas y mujeres nobles en los espacios de decisión y poder (Pelaz y Del Val, 2015). Y finalmente, se ha estudiado el debate conocido como la *Querrela de las mujeres*, que refutó las ideas misóginas presentes en la mentalidad de la época y defendió la dignidad y las capacidades intelectuales de las mujeres; siendo una de las figuras destacables del movimiento Cristina de Pizán, con su obra *La Ciudad de las damas* (1405) (Vargas, 2016).

Esos avances historiográficos han ido encaminados a democratizar la agencia histórica (Hernández, 2004), cuestionando los principios que han sustentado a los hombres como agentes principales de la historia de la humanidad (Massip *et al.*, 2020). Sin embargo, la historia enseñada no ha sabido hacerlos suyos, tal y como sigue ocurriendo en la enseñanza de otros periodos de la historia, donde diferentes grupos humanos siguen estando fuera de los relatos escolares (Villalón y Pagés, 2014).

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, han cobrado relevancia en los últimos años, investigaciones sobre las representaciones y la presencia-ausencia de las mujeres en dispositivos curriculares como los libros de texto (LT) o también, los libros informativos o de conocimiento (LC). Los LT siguen siendo los principales materiales didácticos utilizados en el aula cuya información se codifica a través del lenguaje textual e iconográfico (Hamodi, 2014). Desde finales del siglo XX y hasta nuestros días, distintos estudios vienen analizando el rol de estos manuales en la transmisión de la ideología patriarcal (Michel, 1987; Subirats, 1993) y su función en la transmisión de narrativas históricas (Millares y Gómez, 2017).

Por otro lado, los LC son un recurso valorado por el profesorado de Ciencias Sociales por la variedad de temas que ofrecen sus publicaciones, tales como biografías, etapas históricas, viajes geográficos, estilos artísticos, etc. (Heredia y Sánchez, 2020). Esta riqueza temática y su potencial para el desarrollo del currículo, fue lo que motivó a ciertos movimientos de renovación pedagógica a recomendarlos dentro del aula (Mora, 2009). No en vano, hoy día, muchas editoriales de LC priorizan en sus volúmenes obras que contienen temas curriculares (Barò, 2021). Al igual que los LT, los LC son una herramienta bimedia en donde interaccionan los códigos verbales e icónicos. Es precisamente en estos formatos, donde las ilustraciones desarrollan una gran función explicativa y descriptiva que, si bien puede contribuir a mejorar la comprensión de determinados conceptos o ideas, también puede hacer más profusa la difusión de estereotipos (Mora, 2009). Ruiz-Zapatero (2009) precisa que los libros infantiles pueden ayudar a comprender las sociedades del pasado, pero también, al mismo tiempo, pueden desvalorizar las aportaciones de las mujeres en las sociedades pretéritas, lo que exige inevitablemente al profesorado, un análisis crítico de sus contenidos. Estudios como el de San Martín y Ortega-Sánchez (2022) detectan en LC sobre otros periodos, como la prehistoria, enfoques androcéntricos que invalidan la transposición didáctica de los últimos avances historiográficos.

La ausencia de referencias a las funciones y espacios tradicionalmente asociados a las mujeres en los materiales de enseñanza repercute de modo negativo en el imaginario que el alumnado se crea sobre las sociedades del pasado, ya que desvincula a las mujeres de la causalidad histórica a modo de sujetos pasivos de la historia (Fernández, 2005; Sant y Pagès, 2011; Vaíllo, 2016). Por lo tanto, existe una necesidad clara de seguir analizando el tipo de discursos históricos que transmiten y el tratamiento que brindan a las mujeres tanto los LT como los LC. Por ello, planteamos una investigación cuyo objetivo es analizar una muestra de LT y LC en sus parámetros textuales e iconográficos para determinar, desde una perspectiva comparativa, qué tratamiento brindan a la historia de las mujeres, concretamente cuando abordan el periodo medieval.

2. Método

2.1. Muestra

La investigación se ha desarrollado a partir de una muestra de ocho libros, cuatro LT y cuatro LC, con contenidos sobre la Edad Media (tabla 1). Es una muestra no probabilística, no aleatoria e intencional por conveniencia, caracterizada por el acceso que se tuvo a la misma. La parte de los LT corresponde a manuales dirigidos al alumnado de quinto curso de Educación Primaria de editoriales de gran tirada utilizados en centros educativos del País Vasco. La parte de los LC la forman libros ilustrados dirigidos a las

primeras edades lectoras de los fondos de bibliotecas públicas del País Vasco, siendo tres de los cuatro de editoriales de gran tirada.

Tabla 1.
LT y LC que componen la muestra

Libros de texto		Libros de conocimiento	
L1	Mazas, A. & Artaraz, J. (dir.) (2014). 5 Erdi Aroa. En <i>Gizarte Zientziak 5 LHM (SuperPixePolis)</i> , pp. 84-101. Ibaizabal-Edelvives.	L5	Vanderviele, A. (2007). <i>Caballeros y Castillos</i> . Larousse.
L2	Parra, E., Martín, S., Navarro, A. & López, S. (dir.) (2015). 5 Erdi Aroa. En <i>Gizarte Zientziak. Lehen Hezkuntza 5. Bizigarri</i> . pp. 88-105. Ikasmina-Sm.	L6	Tames, R. (2008). <i>Descubriendo la vida y las costumbres en la Edad Media</i> . SM.
L3	Santxo, J. & Etxebarria, L. (dir.) (2015). 7 Espainia Erdi Aroan. En <i>Gizarte Zientziak. Lehen Hezkuntza 5</i> , pp. 100-115. Zubia-Santillana.	L7	González, J. N. (2009). <i>Una aldea en tiempos del románico</i> . Fundación Santa María la Real.
L4	Asturiano, M ^a J., Barba, J. Carrión, S., Cordero, C. & Fernández, J. (2019). 5 Erdi Aroa. En <i>Gizarte Zientziak 5-Jakintzaren Zaindariak</i> , pp. 96-113. Ibaizabal-Edelvives.	L8	Steele, P. (1996). <i>Los castillos tenían foso y otras preguntas sobre historia</i> . Everest.

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Diseño y procedimiento

La investigación se orienta a partir del paradigma sociocrítico (Carr y Kemmis, 1986). En su diseño, el estudio presenta dos fases generales. En la fase general 1 (FG1) se siguen los principios de la literacidad crítica para analizar los contenidos provenientes del soporte textual (Tosar y Santisteban, 2016) e iconográfico (Ravas y Stark, 2012). Se busca comprender qué factores influyen y qué contenidos socioculturales intervienen en los relatos de los libros e identificar los sesgos ideológicos que reproducen desigualdades de género. En la fase general 2 (FG2) se comparan los resultados obtenidos del análisis de los LT con los de los LC, siguiendo los principios de la Pedagogía Comparada (Tusquets, 1969) para descubrir semejanzas y diferencias que puedan orientar cambios y mejoras que repercutan en la práctica educativa (Caballero *et al.*, 2016; Ferrer, 2002; García, 1996).

El procedimiento se ha efectuado a lo largo de seis fases procesuales (F₁-F₆) integradas en las dos fases operacionalizadoras generales (FG1-FG2) (figura 1). En la FG1 se realiza el análisis crítico de los contenidos textuales e iconográficos de los cuatro LT y cuatro LC, siguiendo las siguientes fases:

- F₁. Vaciado de datos a través de las variables para la detección del sexismo en los LT y LC, adaptadas de los indicadores propuestos por Subirats (1993).
- F₂. Reducción de datos a través de la categorización de las unidades de registro.
- F₃. Inferencia e interpretación de los contenidos narrativos desde la perspectiva de género.

En la FG2 de comparativa de los resultados obtenidos para los dos formatos de libros, se aplican las siguientes fases procesuales:

- F₄. Yuxtaposición de las variables puestas en paralelo para determinar semejanzas y diferencias entre los LT y LC.
- F₅. Comparativa, a través del comentario crítico y valorativo de los datos obtenidos para establecer inferencias.
- F₆. Fase prospectiva o de mejora, en la cual las conclusiones obtenidas sirven para proponer nuevos contenidos y ámbitos temáticos para incorporar las agencias femeninas en los dispositivos curriculares de enseñanza de la historia.



Figura 1. Operacionalización de la investigación. Fuente: elaboración propia.

2.3. Instrumento

Para las fases F₁ y F₂ se ha diseñado una matriz *ad hoc* a partir de variables *a priori*, extraídas de las aportaciones teóricas de Subirats (1993) sobre el sexismo en los libros de texto, pues ayudan a delimitar los elementos específicos del problema de estudio (tabla 2). El vaciado de datos se realiza a partir del desglose de las variables en categorías y unidades de registro emergentes que se construyen a medida que avanza el análisis. La categorización de la variable 4, sobre las funciones de hombres y mujeres, se realizó a partir de la identificación página por página de las actividades que desempeñan los personajes. En el estudio de los LT son cinco las funciones que se categorizan: política-de liderazgo, laboral, cultural, doméstico-reproductiva y pasiva. En los LC se añade una sexta función: la bélica. El registro se realiza en paralelo, para comparar en las fases posteriores F₄ y F₅, las diferencias y similitudes entre los LT y LC.

Tabla 2.
Matriz para el vaciado de datos en términos comparativos.

Variables	Libros de texto		Libros de conocimiento	
	Categorías	Unidades de registro	Categorías	Unidades de registro
1. Temáticas generales empleadas.				
2. Número de hombres y mujeres en textos.				
3. Número de hombres y mujeres en ilustraciones.				
4. Tipo de función atribuida a cada sexo en las ilustraciones.				
5. Sesgo sexista del lenguaje.				

Fuente: Elaboración propia

3. Resultados

En relación con la primera variable, sobre las temáticas tratadas, los LT presentan doce ejes temáticos: periodización de la historia, llegada de los pueblos germanos y origen y ocaso del reino visigodo, formación y desarrollo político de Al-Ándalus, la sociedad feudal, surgimiento y expansión de los reinos cristianos, Al-Ándalus: ciudad y cultura, la ciudad medieval: mercados, artesanado y gremios, arte románico y gótico, el Camino de Santiago, la construcción de catedrales, lengua, dieta y vestido, y la situación de las mujeres. Los temas más recurrentes en los cuatro LT son: la llegada de los pueblos germanos, el reino visigodo, Al-Ándalus: ciudad y cultura, los reinos cristianos, la sociedad feudal, la ciudad medieval y el arte. Solo en un libro aparece un tema sobre las mujeres en la Edad Media.

Por su parte, los LC coinciden también en mostrar doce temáticas: las fronteras en Europa, la sociedad estamental, las actividades económicas en la Edad Media, las manifestaciones culturales, la construcción de una iglesia románica, la guerra, la casa medieval, el ocio, la familia medieval, invenciones y descubrimientos, los caballeros y los castillos. Los temas de la guerra, los caballeros, el castillo y la sociedad estamental son los más recurrentes en los cuatro LC y no hay ningún tema dedicado específicamente a las mujeres medievales.

Los temas coincidentes, y a la vez recurrentes en cada uno de los formatos, que podríamos denominar troncales, se refieren al origen, formación y características socioeconómicas y culturales del periodo histórico (tabla 3).

Tabla 3.
Temáticas coincidentes en LT y LC.

Temáticas
Llegada de los pueblos germanos y las fronteras en Europa.
Sociedad feudal: estamentos y feudos.
Las actividades económicas en la Edad Media
Manifestaciones culturales en la Edad Media.
La construcción de las catedrales.

Fuente: Elaboración propia

La segunda variable que ponemos en comparación se refiere al número de hombres y mujeres presentes en los textos (tabla 4). En los LT aparece un total de 29 nombres propios de hombres, fundamentalmente de reyes y en menor medida personajes del mundo religioso o cultural. Por su parte, los LC nombran a un total de 37 personajes masculinos, correspondiendo el 50 % de ellos a reyes y nobles, un 25 % a artistas y hombres de la cultura, y el 25 % final se reparte entre figuras del mundo religioso y grandes viajeros. Tanto LT como LC coinciden en nombrar tres personajes masculinos vinculados al ámbito político-de liderazgo: Mahoma, Fernando *el Católico* y Carlomagno. En cuanto a las mujeres, los LT solo nombran a la reina castellana Isabel *la Católica*. Los LC nombran en el relato textual a cuatro personajes femeninos: Isabel *la Católica*, Juana de Arco, Lady Marian y Christine de Pizan.

Se advierte que los LT y LC coinciden en nombrar solo a una mujer vinculada al ámbito político: Isabel *la Católica*. De modo que los hombres obtienen un protagonismo muy mayoritario en el relato textual.

Tabla 4.
Nombres propios de hombres y mujeres en LT y LC

Nombres de hombres		Nombres de mujeres	
LT	LC	LT	LC
Ab ar Rahman I, Ab ar Rahman III, Alfonso X el Sabio, Leovigildo, Mahoma, Pelayo, Recaredo, Recesvinto, Alfonso VIII, Al-Idrisi, Almanzor, Averroes, Fray Luis de León, Moimonides, Sancho III el Mayor, Santiago I el Conquistador, Fernando el Católico, Alfonso I, Alfonso III, Carlomagno, García Ramírez, García Aznar, Iñigo Arista, Leovigildo, Rodrigo, Roland, Sancho IV, Sancho VI, Sancho VII.	Abu-l Hasan al-Mujtar ibn Butlan, Batuta, Buda, Carlomagno, Chaucer, Colón, Eduardo III, Felipe Augusto, Fernando el <i>Católico</i> , Gengis Khan, Guillermo el Conquistador, Jimeno, Juan XI, Johannes Gutenberg, Luis IX, Maciejowski, Maestro Mateo, Maestro Miguel, Magallanes, Mahoma, Malcolm, Manuel, Marco Polo, Martin Lutero, Otón I, Raúl Glaber, Ricardo I de Inglaterra, Robert de Kyme, Robert Le Bruce, Robin Hood, Saladino, Santo Domingo, Simbad el Marino, Temudjin, Urbano IV, Villard d'Honnecourt, Wiligelmo, William Wallace, Wladislaw.	Isabel <i>la Católica</i> .	Christine de Pizan, Isabel <i>la Católica</i> , Juana de Arco, Lady Marian.

Fuente: Elaboración propia.

La tercera variable, referida al número de personajes de cada sexo que aparecen en las ilustraciones, indica que los LT muestran a mujeres en un 13,9 % de los casos, frente a un 81,6 % de hombres. En los LC las mujeres aparecen en el 14,8 % de los casos y los hombres en un 85,2 %. Así, ambos formatos mantienen valores similares de infrarrepresentación iconográfica femenina.

Por ejemplo, en algunas ilustraciones sobre la sociedad estamental se observa la ausencia de las mujeres como sujetos históricos en los estamentos regio, nobiliario, ciudadano, comerciante y de pequeños propietarios, tanto en los LT (figura 2) como en los LC (figura 3), apareciendo únicamente mujeres campesinas. De manera que, al igual que en el relato textual, en el iconográfico también los hombres obtienen un protagonismo mayoritario.

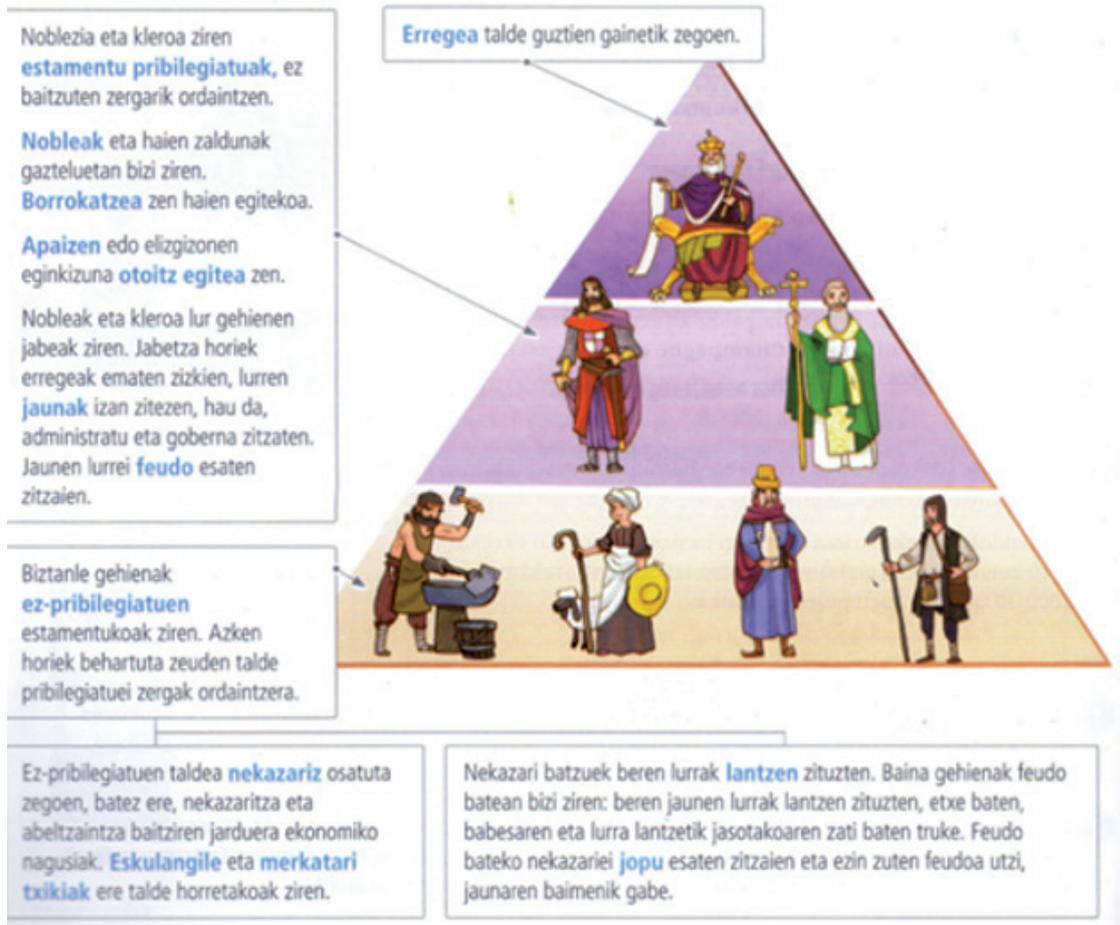


Figura 2. Representación de la sociedad estamental en el LT4. Fuente: Asturiano *et al.*, 2019.

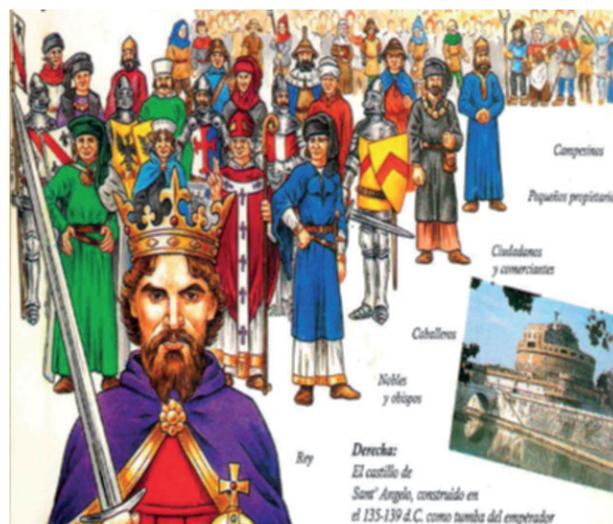


Figura 3. Representación de la sociedad estamental en el LC6. Fuente: Tames, 2008.

La cuarta variable se refiere a las funciones atribuidas a los personajes de cada sexo en las ilustraciones (tabla 5). En los LT a los personajes masculinos se les atribuyen mayoritariamente funciones políticas-de liderazgo, laborales y culturales, y a las mujeres

funciones doméstico-reproductivas y laborales, o se las presenta en actitud pasiva. Ellas no están representadas en espacios de poder ni en oficios gremiales.

También en los LC los hombres desempeñan mayoritariamente funciones políticas-de liderazgo, culturales y laborales, y las mujeres funciones doméstico-reproductivas como las asociadas a la crianza y laborales vinculadas a la agricultura, documentándose también representaciones en actitud pasiva. Cabe mencionar que, a diferencia de los LT, los LC destinan un espacio importante a explicar cómo eran los asedios de castillos, las batallas o los torneos de caballeros, atribuyendo esa función bélica por entero a los hombres.

Así, se obtienen resultados parejos en cuanto a las funciones, claramente estereotipadas, atribuidas a los personajes de cada sexo en los dos tipos de libros.

Tabla 5.
Funciones atribuidas por sexo en LT y LC

Tipo de funciones	Hombres	Mujeres
Política-de liderazgo	x	
Laboral	x	x
Cultural	x	
Doméstico-reproductiva		x
Pasiva		x
Bélica (solo en LC)	x	

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la última variable, sobre el sesgo sexista del lenguaje, debe matizarse que los LT están escritos en vasco y, por tanto, no llevan marca de género. Sin embargo, aparecen referencias a la monarquía y al poder feudal solo en género gramatical masculino («erregeak» para reyes, y «jaun» o «jauntxo» para señores feudales). En los LC, escritos en castellano, se emplea el masculino genérico. Por ejemplo, el LC5 cita a «herre-ros», «canteros» o «cocineros», entre otros oficios, el LC6 a «los turcos», «los france-ses», «los bizantinos», «los peregrinos», «los siervos», etc., el LC7 a «los ancianos», «los canteros», «los padres», «los niños», «los albañiles», «los oficiales», etc., y el LC8 a «los pobres», «los campesinos», «los europeos», «los musulmanes» y «los vidrieros», entre otros. De modo que el lenguaje empleado en LT y LC invisibiliza a las mujeres.

Puestas en paralelo todas las variables analíticas de los LT y LC (F₅) (tabla 6) se observa que, ambos formatos presentan un conjunto amplio de temáticas sobre la Edad Media y coinciden en abordar algunas que se podrían denominar curriculares, pero omitiendo contenidos vinculados a la historia de las mujeres. La infrarrepresentación de las muje-res se hace plausible también cuando se constata que apenas citan a mujeres con nombre propio en el relato textual, siendo Isabel *la Católica* la única figura que ambos formatos coinciden en mencionar. Sucede otro tanto en el relato iconográfico, pues aparece una notable menor cantidad de personajes femeninos, desempeñando mayoritariamente funciones doméstico-reproductivas o en actitud pasiva. La comparativa también informa de que ambos formatos emplean un lenguaje no inclusivo.

Tabla 6.
Diferencias y similitudes en LT y LC

	Diferencias	Similitudes
1. Temáticas tratadas	-Los LC presentan temáticas atractivas o singulares que los LT no recogen, como <i>la familia, el ocio</i> o <i>los descubrimientos</i> en la Edad Media.	-Temas troncales relativos a la formación socioeconómica y cultural de la Edad Media. -Apenas hay contenidos de la historia de las mujeres.
2. Número de hombres y mujeres en textos	-Los LT muestran un registro mayoritario de hombres del ámbito político-de liderazgo. -Los LC muestran un registro más diverso de hombres pertenecientes a los ámbitos político-de liderazgo, cultural y bélico.	-Infrarrepresentación de figuras históricas femeninas, que se reduce a figuras aisladas del ámbito político-de liderazgo. -Coinciden en nombrar la figura femenina de <i>Isabel la Católica</i> .
3. Número de hombres y mujeres en ilustraciones	-Los LC presentan mayor número de ilustraciones.	-Porcentajes similares de infrarrepresentación de las mujeres.
4. Tipo de función atribuida a cada sexo en las ilustraciones	-Los LC muestran funciones bélicas atribuidas a hombres como asedios a castillos y torneos, y los LT no.	-Los hombres desempeñan funciones políticas, culturales y laborales. - Las mujeres desempeñan mayoritariamente funciones doméstico-reproductivas y un número significativo de ellas aparecen en actitud pasiva.
5. Sesgo sexista del lenguaje		-Empleo de expresiones no inclusivas.

Fuente: Elaboración propia.

4. Análisis y discusión

Este estudio ha pretendido analizar el tratamiento que los LT y LC sobre la Edad Media brindan a las mujeres. En primer lugar, hemos detectado que ambos formatos coinciden en presentar temáticas centrales como la sociedad estamental, las actividades económicas del periodo o la construcción de las catedrales, siendo infrecuente encontrar temáticas directamente relacionadas con la historia de las mujeres. Esa articulación temática de la materia presenta un sesgo sexista significativo. Otros estudios sobre LT coinciden también al indicar que el discurso de los mismos se centra en la historia oficial de sus países, la expansión territorial o el orden social, siendo protagonista del mismo el hombre blanco occidental (Moreno, 1986; Minte y González, 2015).

Además de las temáticas arriba citadas, con importante conexión curricular, los LC presentan otras que podríamos definir a priori como más atractivas, como la casa medieval, el ocio, la familia, invenciones y descubrimientos, los caballeros y los castillos... No obstante, son temas que, si bien por un lado contribuyen a ampliar los conocimientos troncales sobre la Edad Media, por otro consolidan una perspectiva oscura, belicista y distorsionada del periodo, que coincide con tópicos extendidos en otros soportes de la cultura visual como los cómics, los álbumes ilustrados o el cine (Conde y Armas, 2016; De Mingo-Lorente, 2022; Navarro, 2011).

En segundo lugar, la comparativa entre los libros estudiados señala también semejanzas en la escasez de veces en que se nombra a personajes históricos femeninos. En los LT solo aparece la figura de Isabel *la Católica* y en los LC Isabel *la Católica*, Juana de Arco y Christine de Pizan. Sant y Pagès (2011) identifican en libros de Primaria y Secundaria dos roles de personajes históricos femeninos: los *masculinizados*, cuyo ejemplo sería Isabel *la Católica*, por desempeñar funciones tradicionalmente asignadas a hombres como las políticas, y las *mártires*, como es el caso de Juana de Arco, cuyo rol de afirmación femenino se basa en el modelo de mujer mística que en unión con Dios actúa por el bien de una identidad nacional (Cardels, 2021). Esta asignación de roles no contribuye a mostrar la complejidad de los personajes femeninos y tampoco su diverso papel en la historia. Esto se observa con detalle en el caso de la tercera mujer, Christine de Pizan, de quien el LC8 indica que: «fue una de las primeras que planteó la necesidad de mejorar la vida de las mujeres» (Steele, 1996, p. 21). Sin embargo, el libro obvia detalles fundamentales aportados por la historiografía, como que fue una escritora que entre los siglos XIV y XV entró de lleno en el debate intelectual conocido como la *Querrela de las mujeres*, defendiendo la dignidad y capacidad de razonar de las mujeres, frente a las ideas misóginas de la época (Vargas, 2016). De manera que, si bien la referencia resulta de interés, la escasa profundización respecto al papel de la escritora, hace que se pierda una oportunidad para tratar a las mujeres como sujetos activos en el devenir histórico.

Frente a este escaso número de figuras femeninas, los LT y LC muestran un amplio espectro de personalidades masculinas del mundo de los viajes, los descubrimientos, el arte o la política. Es por ello que, resulta crucial para la construcción de espacios coeducativos, revisar dichos dispositivos para revelar qué referentes femeninos se muestran al alumnado (Aguilar, 2020).

En tercer lugar, ambos formatos coinciden también en la infrarrepresentación iconográfica de las mujeres que, en términos porcentuales, es casi idéntica. Esto significa que el mensaje que se vierte en los dos formatos es el de un modelo de sociedad medieval donde las mujeres no eran representativas. Este hecho no es exclusivo de la etapa histórica estudiada. En efecto, estudios sobre LT relativos a otras etapas históricas han confirmado el desequilibrio en las representaciones de hombres y mujeres (Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, 2016; Marolla, 2014).

El estudio ha mostrado algunas diferencias formales en el empleo de las imágenes por parte de los LT y LC. En los primeros las imágenes no son tan predominantes como en los segundos y, además, en estos últimos, el contenido está segmentado en unidades más pequeñas cuyas imágenes están secuenciadas de acuerdo al hilo narrativo. Sin embargo, pese a los matices formales, el conjunto de libros coincide en atribuir prioritariamente funciones domésticas-reproductivas a las mujeres. Así, se reitera lo observado en otras investigaciones donde predomina el binomio hombre-espacio público, mujer-espacio privado, tanto en LT (Terrón y Cobano-Delgado, 2008), como en LC (San Martín y Ortega-Sánchez, 2022).

Este hecho ofrece una imagen reduccionista sobre las áreas sociales de influencia de las mujeres en la Edad Media, que no concuerda con los postulados historiográficos, los cuales han demostrado que el papel de las mujeres fue mucho más amplio y diverso. Conocemos, por ejemplo, su rica contribución laboral como panaderas, regateras, hilanderas, parteras, nodrizas, criadas, jornaleras, etc. (Del Val, 2008; García-Herrero, 2009; López-Beltrán, 2010), y también su asunción de funciones con proyección social como el mecenazgo o los beaterios (Graña, 2013), que no tienen reflejo en los materiales

didácticos estudiados. Asimismo, si bien los LT y LC perfilan el mundo de la política como un ámbito de hombres, hoy sabemos que también muchas mujeres del estamento noble ejercieron su autoridad en espacios de poder (Pelaz y Del Val, 2015). Al mismo tiempo, el análisis muestra cómo la representación de las mujeres en tareas doméstico-reproductivas no son consideradas relevantes, en contra de los estudios que señalan que esas actividades han sido fundamentales como sostenedoras de la vida (Sánchez, 2000).

Además, requiere prestar atención al hecho de que los dos formatos de libros recogen por igual un considerable número de imágenes de mujeres en actitud pasiva. Esto coincide con los resultados del estudio de Querol (2006), referido a las representaciones del pasado prehistórico en museos y parques arqueológicos.

Por último, en relación al sesgo sexista del lenguaje, el estudio señala que, en la totalidad de los libros, pese a existir diferencias de carácter formal entre el euskera (LT) y el castellano (LC), se emplea el masculino genérico para referirse a colectivos de personas vinculadas con el poder, el control social o los oficios. Por ello, se constatan patrones sexistas en el uso del lenguaje sin diferencias significativas en uno y otro formato.

La ausencia de las mujeres como sujetos históricos en las temáticas, textos e imágenes de los LT y LC actúa negativamente sobre el imaginario que el alumnado se crea sobre el pasado. Si, como señalan Sant y Pagès (2011), las mujeres no estudian a otras mujeres, se puede establecer el perjuicio de justificar una supuesta subordinación a los hombres. O también, que el alumnado interiorice el erróneo principio esencialista de que el hombre es más proclive a determinadas acciones o espacios (Miralles, 2020). Por ello, es conveniente que el profesorado analice críticamente los contenidos de los materiales didácticos, a fin de detectar ausencias y generar transposiciones didácticas que no sitúen al hombre en la centralidad del relato histórico (Rodríguez, 2014; Romero *et al.*, 2021).

A tenor de los resultados y en virtud de la naturaleza prospectiva del estudio (F⁶), se presenta una propuesta de mejora para una enseñanza de la Edad Media con mujeres, que profundiza en algunas de las líneas esbozadas en otros trabajos (Castrillo *et al.*, 2021; 2023). Se proponen, a partir de los principales avances historiográficos sobre las mujeres medievales mencionados en el marco teórico, algunos ámbitos que requieren ser visibilizados, y que constituyen contenidos que potencialmente podrían integrarse en los materiales didácticos, para desplazar las temáticas hegemónicas, belicistas y androcéntricas, y crear relatos que narren una agencia histórica de las personas:

1. Mujeres con poder. Debería visibilizarse en los LT y LC que en la Edad Media hubo mujeres que, por su posición estamental o económica, dispusieron de capacidades de acción en el mundo político y ejercieron su autoridad en espacios de decisión. Así, se podrían crear títulos con temáticas basadas en las trayectorias de vida de señoras feudales, abadesas, mercaderas o reinas, haciéndolas protagonistas del discurso histórico. Se pueden usar biografías de personajes históricos locales, así como elementos patrimoniales del entorno cercano al alumnado en los que esas mujeres dejaron huellas de su poder (escudos y sepulcros sitios iglesias; castillos, casas torre o palacios en los que habitaron; documentos que otorgaron durante sus regencias...).

2. Oficios femeninos. Los LT y LC deberían poner en valor la contribución de las mujeres en el trabajo doméstico y en los talleres familiares que formaron parte de las corporaciones gremiales. Los materiales didácticos también podrían incorporar títulos dedicados al análisis el amplio espectro de oficios en el que las mujeres tomaron parte (panaderas, horneras, vendedoras al por menor de múltiples productos, candeleras, taberneras, hilanderas, parteras, peonas de la construcción, bateleras...).

3. Áreas de protagonismo femenino en el medio social. En las comunidades medievales las mujeres asumieron múltiples áreas de acción social, que no se recogen en los LT y LC, y que serían útiles para revertir la imagen reduccionista que estos materiales ofrecen. Por ejemplo, sobre ellas recayó la responsabilidad de rendir culto a sus parientes difuntos, a través de la realización de ofrendas funerarias y otros ritos, que en la cultura eminentemente cristiana de la época eran concebidos como prácticas de suma relevancia para la salvación de las almas. Otra posibilidad es incluir como contenido a las casas de beatas, comunidades de mujeres legas presentes en prácticamente todas las villas bajo-medievales importantes, apreciadas por las gentes del común por los servicios religiosos que ofrecían, como refleja el hecho de que vivieran de los donativos de particulares. De manera que puede ser oportuno insertar en los LT y LC títulos basados en ese tipo de cometidos femeninos, identificándolas como usos sociales relevantes en la época y, por lo tanto, con amplia significación histórica.

4. Las mujeres como creadoras de cultura. Los LT y LC suelen perfilar la creación cultural en la Edad Media como un ámbito masculino. Esa idea podría ser superada si se incluyesen títulos acerca de la participación de mujeres en el mecenazgo artístico o acerca de la cultura irradiada desde los monasterios femeninos. También si se incluyeran nombres propios de escritoras legas o religiosas de la época y se profundizara en sus aportaciones. Un ejemplo es el de la propia Christine de Pizan, antes mencionada. Otros pueden ser Isabel de Villena, abadesa de la Trinidad de Valencia, que en sus obras reinterpretó la vida de Jesús brindando un relevante cometido a las mujeres de su entorno; o Teresa de Cartagena, que defendió la capacidad de las mujeres para escribir y pensar igual que los hombres.

5. Conclusión

Si bien los LT y LC se diferencian por tener estructuras compositivas distintas, por disponer de diferentes frecuencias y obligatoriedad de usos en el aula o por sus modelos editoriales disímiles, ambos poseen como característica común que desarrollan una importante función de transmisión de saberes básicos en la escuela. Estos saberes, usualmente asimilados como objetivos o neutrales por el alumnado, desvelan en su análisis una carga simbólica e ideológica androcéntrica. Ambos formatos construyen en sus parámetros textuales e iconográficos un modelo de mujer medieval que no se ajusta a la información proporcionada por la historiografía reciente. Y esa brecha evidencia un modelo de transposición didáctica portador de sesgos, prejuicios y estereotipos, que en términos comparativos es idéntico en LT y LC.

La Edad Media es una época donde se produjeron cambios y procesos de gran relevancia y donde las mujeres lograron una emancipación laboral, social y cultural significativa, a diferencia de periodos de mayor exclusión como la Antigüedad Clásica (Cardells, 2021). Sin embargo, los contenidos analizados en ambos formatos se ajustan a un canon excluyente, en el que los hombres protagonizan una historia de corte positivista y las mujeres solo aparecen si han tenido una contribución política, si su arquetipo sirve para la construcción de los grandes relatos nacionales o desarrollando funciones en el ámbito doméstico-reproductivo. Es lo que Lerner (1973) denomina una «historia contributiva o compensatoria».

Como consecuencia, puede afirmarse que tanto LT como LC son contenedores de un discurso histórico excluyente que no contribuye a desarrollar los principios de igualdad, por los que abogan las leyes educativas actualmente en vigor. Por consiguiente, para revertir este modelo de déficit, es necesario desarrollar propuestas didácticas que pongan énfasis en la diversidad de cometidos que las mujeres desarrollaron en la Edad Media. Partir de las principales líneas historiográficas sobre las mujeres medievales, permite trazar ámbitos temáticos que, organizados como contenidos, podrían incorporarse al currículo para normalizar la agencia histórica femenina. Además, más allá de insertar temáticas relacionadas con la historia de las mujeres, los LT y LC deberían abogar por una mayor representatividad textual e iconográfica de personajes femeninos, y adoptar fórmulas lingüísticas más inclusivas, eliminando mecanismos discursivos como el masculino genérico como generalizador de lo humano.

Se precisa, por ello, de la realización de un ejercicio consciente de literacidad crítica para desvelar los contenidos de la cultura hegemónica presentes en los libros escolares sobre Edad Media, porque solo así se contribuirá a transitar de un modelo reproductivo a un modelo transformador e inclusivo en la escuela.

6. Referencias

- Aguilar, C. (2020). De LIJ, libros informativos y género. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*. 33(296), 18-32. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/189440>
- Arauz, D. (2007). *La protección jurídica de la mujer en Castilla y León (XII-XIV)*. Junta de Castilla y León.
- Barò, M. (2021). Libros informativos para niños y jóvenes en España: evolución y tendencias de la producción. *Bollettino As.Pe.I*, 191, 36-48. <https://doi.org/10.7346/aspei-022021-04>
- Cardels, F.A. (2021). Los estereotipos de la mujer medieval a revisión. En M.C. Escribano (Coord.) *Estudios sobre mujeres y feminismo: Aspectos jurídicos, políticos, filosóficos e históricos*, pp. 15-12. Universidad de Castilla-La Mancha. http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.32.02
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Routledge.
- Castrillo, J., Gillate, I., Vicent, N., y Luna, U. (2021). Las mujeres medievales en los libros de primaria: Crítica y propuestas. *Cadernos de Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147313>
- Castrillo, J., Gillate, I., Apaolaza, D. (2023). Otra Edad Media. La Querrela de las mujeres como recurso para abordar las desigualdades de género ayer y hoy en el aula de historia. *Perfiles Educativos*, 45(179), 146-162.
- Conde, J. y Armas, X. (2016). Enseñar y aprender la edad media en primaria. Representaciones de los estudiantes y propuestas de intervención. En López Facal, R. (ed.), *VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano*, pp. 286-298. AUPDCS.

- De Mingo-Lorente, A. (2022) De fíbulas y viñetas: El mundo visigodo en el cómic. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 389-408. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.73597>
- Del Val, M.I. (2008). Los espacios del trabajo femenino en la Castilla del siglo xv. *STUDIA HISTORICA. HISTORIA MEDIEVAL*, 26, 63-90.
- Echevarría, A. (coord.) (2008). *La Historia medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*. UNED.
- Fernández, A. (2015). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/issue/view/204>
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Ariel Educación.
- Fuente, M.J., Morán, R. (coord.) (2011). Raíces profundas: la violencia contra las mujeres. Polifemo.
- García Herrero, M.C. (2009). La contribución del trabajo femenino a la economía familiar. In *Artesanas de la vida. Mujeres en la Edad Media*, pp. 127-171. Institución Fernando el Católico.
- García, J. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Dykinson.
- Gómez-Carrasco, C. y Gallego-Herrera, S. (2016). The Persistence of Gender Stereotypes in Teaching History. A Study Through Textbooks and Perceptions of Students in Compulsory Secondary Education in Spain. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.1>
- Graña, M. M. (2013). Beatas y monjas. Redes femeninas y reforma religiosa en la ciudad bajomedieval. In: J. Solórzano, B. Arízaga (eds.), *Ser mujer en la ciudad medieval europea*, pp. 371-388. IER.
- Gulley, A. (ed.) (2018). *Teaching rape in the medieval literature classroom: approaches to difficult texts*. Amsterdam University Press.
- Hamodi, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *Revista de Innovació i Recerca en Educació*, 7(1), 30-55. <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.1713//>
- Heredia, H. y Sánchez, S. (2020). Los libros de no ficción y el book-trailer: Una propuesta didáctica para sexto de primaria. *Revista do PEMO*, 2(1), 1-26. <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i1.3522>
- Hernández, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*. Akal.
- López Beltrán, M. T. (2010). El trabajo de las mujeres en el mundo urbano medieval. *Melanges de la Casa Velázquez*, 40(2), 39-57.
- López-Cordón, M. V., Carbonell, M. (eds.) (1997). *Historia de la mujer e Historia del matrimonio*. Univ. Murcia.

- Marolla, J. (2014). ¿Aún son visibles las mujeres? Análisis de la presencia de la historia de las mujeres en los libros de texto de secundaria chilenos. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 305-313). AUPDCS-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martínez, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la asociación de sociología de la educación (RASE)*, 1, (1), 62-73. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8537/8080>
- Massip, M., Castellví, J. y Pagès, J. (2020). La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(2), 167–196. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445831>
- Metzger, A. (2010). Magna Carta: Teaching Medieval Topics for Historical Significance. *The History Teacher*, 43(3), 345-356.
- Michel, A. (1987). *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. La Sal.
- Minte, A. y González, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 321-333. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.196231>
- Miralles, X. A. (2020). Introducción al dossier. Nación y masculinidades en la España contemporánea. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 38, 5–15. <https://doi.org/10.14201/shhcont382020515>
- Miralles, P. y Gómez, C. J. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 9-28. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.18745>
- Molina, J. P., Devís, J., y Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: clasificación y uso en Educación Física. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 33, 183–197.
- Mora, L. (2009). Libros documentales y de información para niños y jóvenes: El uso de otros documentos (informativos) en la biblioteca escolar del siglo XXI. En P. López & J. Santos-Paz (coords.), *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 301-332). Universidade da Coruña.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Navarro, G. (2011). Cultura visual y enseñanza de la historia. La percepción de la Edad Media. *Educación artística revista de investigación*, 2, 153-160. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2520>
- Pagès, J. y Sants, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos De Pesquisa Do CDHIS*, 25(1), 91-117 <https://doi.org/10.14393/cdhis.v25i1.20957>

- Palikidis, A. (2020). Why is Medieval History Controversial in Greece? Revising the Paradigm of Teaching the Byzantine Period in the New Curriculum (2018-19). *Espacio, Tiempo y Educación*, v. 7, n. 2, pp. 177-191. <https://doi.org/10.14516/ete.314>
- Pelaz, D., Del Val, M.I. (2015). La Historia de las Mujeres en el siglo XXI a través del estudio de la regionalidad medieval. *Revista de historiografía*, 22, 101-127.
- Querol, M. A. (2006). *Las mujeres en la Prehistoria*. Diputació de València-Museu de Prehistòria.
- Ravas, T. y Stark, M. (2012). Pulitzer-Prize-Winning Photographs and visual literacy at the University of Montana: a case study. *Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America*, 31, 34-44.
- Rodríguez, C. (2014). La invisibilidad de las mujeres en los contenidos escolares. *Cuadernos de pedagogía*, 447, 32-35.
- Romero, M., Heredia, H., Trigo, E. y Romero Claudio, C. (2021). Validación de parrilla de contenidos y desarrollo de plataforma digital de libros ilustrados de no ficción. *Tejuelo*, 34, 143-170. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.143>
- Saíz Serrano, J. (2010). ¿Qué historia medieval enseñar y aprender en educación secundaria? *Imago temporis. Medium Aevum*, 4, 594-607.
- Saíz Serrano, Jorge (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2.º de ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 67-77.
- Saíz Serrano, J. (2015). ¿Hay sitio para la Edad Media en las enseñanzas Primaria y Secundaria? En Esther López Ojeda (coord.) *Nuevos temas, nuevas perspectivas en historia medieval XXV Semana de Estudios Medievales*, pp. 183-214. IER.
- San Martín, A. y Ortega-Sánchez, D. (2022). Atribuciones de género y construcción de identidades en la literatura infantil sobre prehistoria. *BellaterraJournalofTeaching&LearningLanguage&Literature* ,15(3), e973.<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.973>
- Sánchez, O. (2000). Algunas reflexiones para la prehistoria y arqueología: las mujeres en la construcción de la historia. *SPAL*, 9, 495-505. <http://dx.doi.org/10.12795/spal.2000.i9.28>
- Sant. E y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y memoria*, 3, 129-146. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325127479006>
- Segura, C. (2016). La construcción de la historia de las mujeres en la Edad Media en los reinos hispanos. *Índice Histórico Español*, 129, 77-93.
- Subirats, M. (Coord.). (1993). *El sexismo en los libros de texto: Análisis y propuestas de indicadores*. Instituto de la Mujer.

- Terrón Caro, MT, & Cóbano-Delgado Palma, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Foro de Educación*, 6 (10), 385-400. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=447544585020>
- Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Universidad de Las Palmas -AUPDCS.
- Tusquets, J. (1969). *Teoría y prácticas de la Pedagogía Comparada*. Magisterio Español.
- Vaíllo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>
- Villalón, G., y Pagès, J. (2014). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados*, (17), 119-136. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion17a08>
- Vargas, A. (2016). *La Querrela de las mujeres. Tratados hispánicos en defensa de las mujeres*. Fundamentos.