



Trabajo Fin de Máster

El rol de la imagen en los manuales de Historia e Historia del Arte en la E.S.O. y Bachillerato

Autora

Irene Cercadillo Roche

Director

José Manuel González González

Facultad de Educación. Máster universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

Geografía e Historia TFM A-2

Curso académico 2023-2024

Índice de contenidos

1. Introducción	3
a. Justificación del tema	3
b. Objetivos	4
c. Metodología	4
2. La imagen: ¿adorno o aportación?	5
a. El uso general de la imagen en los libros de texto de Ciencias Sociales de la ESO y Bachillerato	5
b. Un enfoque a la Historia del Arte y al patrimonio cultural	10
c. Las grandes olvidadas: las mujeres y su invisible presencia en los libros de texto de Historia e Historia del Arte.	13
3. Conclusiones	19
4. Bibliografía	23

RESUMEN

Siendo un elemento tan importante como imprescindible, la imagen en los manuales de secundaria y bachillerato cuenta con un rol que suele pasar tan desapercibido que apenas se hace uso de ella. Resultando una mera decoración del texto, la ilustración poco a poco va tomando un lugar en un sistema educativo que lentamente abre paso a asuntos tan importantes como la presencia del patrimonio y de la mujer. Será en este Trabajo Fin de Máster en el que se dará un recorrido por diversos estudios en vinculación a este tema.

Palabras clave: Libro de texto, imagen, ilustración, Educación Secundaria Obligatoria, E.S.O., Bachillerato, Historia, Historia del Arte, patrimonio, feminismo, mujer.

ABSTRACT

Being both important and indispensable, images in secondary and high school textbooks play a role that often goes unnoticed, leading to their minimal use. As a result, illustrations become little more than decorative elements within the text, gradually finding a place in an educational system that is slowly beginning to address significant issues such as the representation of heritage and women. This Master's Thesis will explore various studies related to this topic.

Keywords: Textbook, image, illustration, Compulsory Secondary Education, E.S.O., high school, History, Art History, heritage, feminism, women.

1. Introducción

Imagen. Eikóva. Imagen: Figura, representación, semejanza y apariencia de algo.

Siendo uno de los aspectos más importantes de la Humanidad, siempre ha estado presente a lo largo de los siglos, haciendo que el ser humano no conozca de su existencia sin ella ni sin su representación. La imagen ha obtenido diversos usos dependiendo de la época: devoción de lo religioso, propaganda del poder, ícono de la revolución, enumerando una serie infinita de aspectos en la que ella siempre está presente. Podría decirse que el ser humano deja imágenes, huellas de su paso por el mundo que han servido como fuente de estudio para muchos e incluso convirtiéndose en un patrimonio del que ahora disfrutamos.

En una sociedad tan inmediata como la nuestra, la imagen es incluso más perceptiva que el texto, llamando la atención de una manera arrasadora gracias a las nuevas tecnologías y las redes sociales. Los memes podrían ser en un futuro la imagen a estudiar en los temarios de Historia del siglo XXI, y sin embargo no parecemos darles gran importancia más allá de una carcajada o un *like* en Instagram.

Teniendo en cuenta la gran importancia de la imagen en nuestra sociedad, las editoriales la exponen en sus libros de texto para la enseñanza de las materias tanto en educación primaria como secundaria y bachillerato, ¿pero es apropiado el uso que se hace de ella en los manuales? ¿Es neutra o está influenciada por un currículo oculto? ¿Es inclusiva? Y, sobre todo: ¿hay miedo a su uso? Será en este Trabajo Fin de Máster en el que exploraremos, a modo de estado de la cuestión, la utilización de las imágenes en los libros de Historia e Historia del Arte en la educación secundaria y el bachillerato, pasando de su uso general a un enfoque a estas dos disciplinas y finalizando con el papel del rol femenino en todas ellas.

a. Justificación del tema

Decidí realizar este trabajo Fin de Máster por tres razones. La primera se relaciona con mi elección de llevarlo a cabo sobre un tema que tuviera que ver con la iconografía en la Historia del Arte, aunque posteriormente me di cuenta de que se trataba de un tema muy reducido en bibliografía. Por esto, tomé la decisión de dedicarme al uso de la imagen en los manuales, un material en el que apenas se ha indagado en la impartición de las clases del máster, dejándolo de lado a pesar de ser el material más usado tanto por los docentes como por el estudiantado. Por último, ya hablando como futura docente, he

elegido acercarme al libro de texto a partir de mi disciplina, es decir, la Historia del Arte, para ver cuál es su verdadera presencia.

b. Objetivos

Para este estado de la cuestión proponemos tres objetivos, los cuales marcan el hilo conductor del discurso. El primer objetivo consiste en conocer el uso general de la imagen y la evolución de ésta en el tiempo. El segundo se enfoca en el papel de la imagen respectiva a la Historia del Arte y al patrimonio, y el tercero se dedica a hacer hincapié en el rol que desempeña la mujer en las imágenes.

c. Metodología

El paso principal para llevar a cabo este estado de la cuestión ha sido la búsqueda de bibliografía de la que servirnos, disponiendo de diferentes medios, ante todo, digitales como las publicaciones académicas encontradas en Dialnet, Academia y Google Books, dedicándole un largo tiempo a indagar y obtener la información necesaria. Posteriormente, realizamos el orden cronológico de las fuentes y comparamos los contenidos para llevar a cabo la redacción del estado de la cuestión propiamente dicho.

Por otro lado, debemos destacar las palabras clave buscadas para la realización de este Trabajo Fin de Máster: libro de texto, educación, imagen, E.S.O., bachillerato, Historia, Historia del Arte, patrimonio, mujeres o feminismo. Con ellas se han encontrado diversos documentos para tomar como referencia para este estudio, destacando aquellos pertenecientes a Rafael Valls, Juan Carlos Bel Martínez, Nieves Blanco y Helena Rausell Guillot, los cuales trataremos en adelante.

2. La imagen: ¿adorno o aportación?

a. El uso general de la imagen en los libros de texto de Ciencias Sociales de la ESO y Bachillerato

Todos hemos tenido un libro de texto o manual durante nuestros años de aprendizaje en la escuela, instituto o en la universidad. Este material es una constante didáctica de la que pocos se desvinculan actualmente, siendo este una guía de los contenidos a impartir. Odiado o amado por los docentes, contamos a modo de introducción a este aspecto con dos artículos.

El primero de ellos, publicado en 2001 y escrito por Martínez Buenaga, Martínez Prades y Martínez Verón, destaca la importancia del libro de texto como facilitador del trabajo estudiantil con un contenido sencillo. A pesar de esta defensa, los autores exponen que la sencillez del texto solo hace que sean resúmenes mediocres, aunque sí lo consideran necesario puesto que, además de guiar a los alumnos, también son de utilidad para los docentes como complemento y ayuda para solucionar carencias. Para los autores, el mejor manual es aquel que selecciona bien los contenidos y los trata de una manera sencilla pero completa, sin terminar resultando un resumen inerte que infravalora el intelecto del alumnado. No obstante, contamos con autores como González González, Bel Martínez, Colomer Rubio y Rivero que en su artículo (2024) abogan por que el libro de texto (o los materiales didácticos en general) no tiene que ver tanto en el buen aprendizaje y docencia, sino en el uso que se haga de ellos.

Si bien estos dos artículos nos introducen levemente en el ámbito escolar y en el uso del amado y detestado manual o libro de texto, es cierto que todos ellos, indiferentemente de que sean más simples o complejos, cuentan con un tipo de fuente que siempre está vigente en ellos: la imagen, elemento en el que nos vamos a centrar en adelante.

Habiendo ya puesto en mención el importante papel que desempeñan los libros de texto como principal motor de conocimiento en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, debemos tener en cuenta aquellos factores que lo conforman. Todos (y con esto nos referimos a todos los libros de texto, independientemente de la materia impartida) cuentan con un índice, los diversos temas a impartir divididos en diferentes apartados y actividades vinculadas a estos, entre otros. Sin embargo, el estudiantado no va a centrarse

en estos aspectos la primera vez que abra el libro para saber qué se va encontrar durante el año escolar, sino que se enfoca en lo más visual más allá del texto: la imagen.

A pesar de que la imagen haya contado con múltiples usos a lo largo de su larga historia, los historiadores y las editoriales educativas parecen recelosos de utilizarla con propiedad para vincularla a sus propios estudios.

Para introducirnos en el tema, debemos mencionar los estudios de Valls (2007), Gómez Carrasco, Ana María López (2014) y Carmen López (2014), los cuales tratan sobre la función que desempeña la imagen en los libros de texto. Por su parte, Valls (siendo un autor del que beben varios de los autores que mencionaremos en adelante) critica el uso de las imágenes como ilustraciones y no como documentos debido a la mala catalogación de éstas, lo cual genera una infravaloración de su utilidad y una dificultad para el estudiantado que las observa y las convierte en una mera decoración. Además, el autor también remarca los anacronismos dados entre texto e imagen, pero ante todo critica el cambio de los enfoques e interpretaciones dados dentro de los textos de los libros de Historia mientras que las imágenes seleccionadas para ellos no se han visto beneficiadas en este avance.

Coincidiendo con Valls en lo respectivo al débil vínculo entre el texto y la imagen reflejado en la escasa catalogación, Gómez Carrasco y López (2014) amplían su argumento y tratan la imagen y el arte como elementos de los cuales poder generar un juicio crítico en el estudiantado, pero que desafortunadamente solo se emplean de manera subsidiaria de la Historia. En su estudio dividen las ilustraciones por tipo y función, quedando la clasificación tal que así:

- Estética (obras de arte, geografías o ilustraciones)
- Explicativa (como mapas y diagramas al igual que lo nombrado con la función estética)
- Informativa (gráficos, diagramas y líneas del tiempo)
- Comprobadora de conocimientos para evaluar a partir de ella siendo esta última un instrumento que sirve de base para una actividad evaluativa.

Sin embargo, los autores denuncian la escasa explicación de las imágenes con un texto que apenas desarrolla su relación con ellas, haciendo que la educación artística ofrecida al alumnado sea mínima y no le genere ningún tipo de interés ni competencia cultural, concibiendo la ilustración como una mera decoración.

Una selección parecida realiza López Calderón en su Trabajo Fin de Máster (2014), que reflexiona sobre la imagen como una fuente de información a analizar para revelar su contenido y vincularlo con el texto

- Acompañamiento del discurso (aquellas con finalidad decorativa que ni siquiera están relacionadas con el texto ni bien identificadas)
- Clarificación de conceptos (utilizadas para una mejor comprensión del vocabulario que pueda resultar difícil para el alumnado)
- Suministro de informaciones para ampliar el texto expositivo (destinadas a las actividades de los libros a partir de preguntas guiadas para conocer el contenido paso a paso). Este aspecto resulta interesante dado que lo veremos en adelante con el siguiente epígrafe respectivo a la visibilidad del patrimonio. La autora explica cómo las actividades vinculadas a cada función cambian dependiendo de si las obras pertenecen al “gran repertorio de obras maestras de la Historia del Arte” (centrándose en aspectos como la técnica, el estilo y el contenido) mientras que aquellas calificadas de “obras menores” se centran en aspectos vinculados a la vida cotidiana.

A modo de síntesis, todos los autores mencionados hasta ahora denuncian la escasa catalogación y contextualización de las imágenes, lo cual hace que se pierda la relación con el texto y que el estudiantado no adquiera conocimientos culturales y artísticos, descartando el carácter testimonial de la imagen.

Ya aludido el rol que pueden desempeñar las imágenes, debemos indicar la gran problemática: apenas están relacionadas con el texto o muy mal vinculadas a él. Para mejorar la situación, entre las ilustraciones y el texto debería darse una intertextualidad que apenas se percibe. Sobre ello tratan Manghi Haquin y Haas Prieto, autoras que en su artículo (2015) destacan que establecer relaciones imagen-texto es la función más importante para crear un discurso cohesionado, pero se centran en un sujeto que no es el libro de texto, sino el docente. Éste es la fuente de conocimientos más directa para el alumnado, el responsable del uso de las imágenes para ser el mediador entre ellas y el estudiantado, que siempre finaliza recibiendo los iconos de manera pasiva, para por fin otorgarles un significado. Con ello, la imagen no sería vista como una simple ilustración puesto que se daría una intertextualidad entre texto e imagen, la cual generaría una comprensión más profunda y elaborada al ser vista como una fuente de estudio que favorezca el aprendizaje.

Más allá de lo mencionado por ellas, el autor más destacable en lo que respecta a la intertextualidad es Bel (2018). Como los autores anteriores, también concuerda en la disposición de las imágenes en los libros de texto, consideradas elementos individualizados que perjudican el aprendizaje histórico para indagar en nuevos puntos de vista, además de no estar cohesionadas entre ellas. Para crear un discurso cohesionado, el autor señala que las imágenes deben combinarse con los procesos de aprendizaje y no ser elementos aislados puesto que, si los iconos se muestran junto a otras representaciones, la profundización y la interpretación de estas son mucho más profundas e integradas por el estudiantado, que comprendería mejor el contenido.

Según Bel, la selección de las ilustraciones debe permitir un planteamiento que requiera una reflexión sobre estas para darle paso a la intertextualidad, la cual nunca es potenciada y es considerada por como “una oportunidad perdida para impulsar el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, entre otros motivos, por la centralidad de este tipo de actividades al tratar documentos históricos desde una perspectiva analítica” (Bel, 2018, p.34).

Podemos ver que Bel da un paso hacia delante con su artículo, ya no solo señalando la necesidad de la relación texto-imagen, sino en la intertextualidad necesaria entre ellos para que el discurso tenga una cohesión, sin tratar la imagen de manera aislada para que se tenga una comprensión más profunda que dé a una reflexión que conxione los elementos del manual.

Al argumento de Bel se le suma Flores Nava en su ensayo (2018), que anima a interpretar la imagen como fruto de acontecimientos históricos, los cuales deben ser observados con ojos del pasado sin estar condicionados por nuestra contemporaneidad, para potenciar la intertextualidad al interpretar la imagen como producto de una sociedad y cultura sujeta a cambios sociales y con un discurso dominante. Con esto se potenciaría la concepción de la imagen como reflejo de una condición histórica, lo cual ayudaría a fomentar el pensamiento histórico dentro del aula, como tratan Enrique Gudín de la Lama, Carmen Escribano Muñoz, Isabel Lasala Navarro y Susana Chávarri Pérez (2022) en su artículo.

En él los autores mencionan el uso de la imagen como regla mnemotécnica para recordar los conceptos impartidos, pero que podría utilizarse para hacer hincapié en el pensamiento y competencia históricos. De esta manera, la imagen no desempeñaría la

función de transmitir contenidos conceptuales puesto que los manuales de Historia de 1º de Bachillerato cuentan con imágenes consideradas como documentos y no ornamentación. Sin embargo, los autores señalan que las actividades relacionadas a las imágenes inciden muy poco en el pensamiento histórico y se continúa la comprensión de conceptos, dejando claro que “las imágenes, como recurso educativo, resultan muy versátiles y podrían utilizarse en múltiples direcciones, por nuestra parte, consideramos que es posible utilizarlas para el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes y para su alfabetización visual” (Gudín de la Lama, E., et al, 2023, p.279).

Con este artículo ya vemos cierto avance en comparación con los anteriores, cierto aire fresco puesto que los autores consideran que las imágenes poco a poco son consideradas documentos y no tanta decoración. Sin embargo, apenas todavía se incide en el pensamiento histórico y la intertextualidad en absoluto se consigue. Esto lo apreciamos en la tesis doctoral de Olivares Mardones (2022). En ella se plantea una relación que sugiere la autonomía del arte y de las imágenes, desvinculándolas de la vida escolar y estableciendo el ejemplo de los cursos llamados “la escuela va al museo”, que hace que las imágenes y los recursos visuales queden fuera de la vida y de la escuela, en los museos, dejando en una relegada posición a las imágenes y a las artes

Más allá de esto, la doctora reflexiona sobre el uso de las imágenes, que resulta estático en los libros de texto, siendo fijas y organizadas en un determinado orden según las relaciones y discursos que se quieran dar en los manuales, lo cual hace que no se dé un pensamiento crítico ni histórico sobre ellas. Además, se denuncia que ni siquiera se establece relación entre las imágenes, encapsulándolas en un discurso histórico fijo que no fluye en un trayecto continuo como lo es la Historia, sin vincularlas con la actualidad que dé a una comprensión histórica.

En comparación con el último artículo mencionado, vemos que desgraciadamente la imagen continúa siendo fija en la mayoría de casos y que, además, el arte siempre queda relegado a partes externas al aula, como si éste no pudiera ser explicado dentro de esta para dar cohesión al manual.

Hasta ahora hemos comentado el rol general que cumplen las imágenes en los libros de texto de Educación Secundaria y Bachillerato, pero no nos hemos centrado en lo que verdaderamente representan. Es debido a esta razón que en adelante nos centraremos en la visión del arte y del patrimonio en los manuales.

b. Un enfoque a la Historia del Arte y al patrimonio cultural

Visto el rol que desempeñan las imágenes en los manuales, debemos adentrarnos en la representación de uno de los aspectos más importantes dentro de las Ciencias Sociales: el patrimonio. Conocido y desconocido a partes iguales, son los libros de texto los que intentan acercarse al estudiantado a partir de la imagen. Sin embargo, ¿cómo es la representación del patrimonio y la Historia del Arte en los manuales? Contamos con diversos autores y estudios que lo demuestran.

El primer estudio o artículo para introducirnos en este asunto se trata del realizado por Cuenca López y Estepa Giménez (2003). Al igual que ya mencionábamos con Valls, Gómez y López (2014) y López (2014), estos autores demuestran que no se da un verdadero cambio en el trato de las imágenes patrimoniales dentro de los manuales, resultando casi siempre un mero recurso decorativo y anecdótico que no es tratado ni con interdisciplinariedad ni con la intertextualidad que remarca Bel (2018) reforzado por una notable falta de criterios curriculares que opacan la educación patrimonial y no potencian el compromiso social con el patrimonio. Con estos argumentos coincide López Cruz en su estudio (2011) que, al igual que López (2014), destaca que el patrimonio es mayoritariamente mostrado acompañado de conceptos complejos académicos que hacen de él una mera ilustración o ejemplo de los contenidos de los temas. Además, considerando que el patrimonio (o la imagen en sí) es un elemento que facilita la compresión del mundo social, los manuales no ayudan a concebirlo de manera interrelacionada para entenderlo de manera holística e identitaria, apenas integrándolo en la unidad didáctica.

Por otra parte, la autora muestra que siempre se le da más importancia y visibilidad a aquellas imágenes que contienen patrimonio artístico, dejando de lado el natural, el científico o el industrial. Esto hace que la visión del patrimonio sea sesgada y organizada por disciplinas cerradas que no dan cabida a una interrelación entre contenidos, solamente centrándose en los elementos calificados como patrimonio de la humanidad y apenas relacionándolo con nuestra sociedad.

Este último aspecto es importantísimo dado que las ilustraciones patrimoniales solo están centradas en lo monumental o en las “grandes obras de la Historia del Arte”, apenas utilizando una perspectiva identitaria ni mostrando diferencias entre el patrimonio de las diversas comunidades autónomas. De esta forma, se trata el patrimonio desde una perspectiva casi idéntica que no da cabida a un patrimonio de carácter más regional. Esto

también lo denuncia Sánchez Ibáñez en su estudio (2015), que muestra que solamente se establece el artístico como patrimonio y se ignora el natural o el lingüístico, dando un enfoque reduccionista en el que casi no hay diferencias entre las diversas editoriales, las cuales pretenden que se cumplan los objetivos curriculares que hacen énfasis con verbos como “valorar” o “respetar”. Sin embargo, la autora menciona que, a pesar de esta problemática, poco a poco se introducen artistas regionales (murcianos en este caso) en relación a este, pero no todas las editoriales lo hacen y cuando lo hacen son solamente pinceladas debido a la prevalencia del patrimonio “universal” o “patrimonio de la humanidad”.

A pesar de este pequeño avance seguimos apreciando que la imagen continúa siendo una mera decoración del texto que influye en la educación del estudiantado, haciendo que el patrimonio sea reducido a una anécdota, pero no como algo a interpretar o valorar. Para solucionarlo y hacer que se respete y se conserve, la autora establece que “el patrimonio cultural debe contribuir a despertar actitudes críticas y reflexivas hacia el pasado y el presente, para que el alumnado sea capaz de implicarse de manera activa y constructiva en su medio social, cultural y político” (Ibáñez, 2015, p.15)

Sin embargo, por mucho que se desee hacer del patrimonio y del arte algo a valorar en el libro de texto, estos no dejan de ser tratados como algo auxiliar y desvinculado del discurso. Esto ya lo mencionan en su estudio Gómez Carrasco, Molina Puche y Pagán Grau (2013), que denuncian que la Historia del Arte necesita y debe estar interrelacionada con otras disciplinas de las Ciencias Sociales (como ya mencionábamos con la intertextualidad de Bel, Haquin y Prieto anteriormente) y ser presentada con facilidades para su propio aprendizaje. De esta forma, el estudiantado se acercaría al percibimiento de la obra artística como un producto sociocultural y como una actividad humana como cualquier otra, no solamente mostrada como un elemento auxiliar que solamente cuenta con una asignatura en el bachillerato humanístico. A este argumento se suma López Castelló (2020) que, además de hacer mención al papel desempeñado por las imágenes, también muestra la manera en la que la materia de Historia del Arte es impartida por los docentes como algo anecdótico. Tratada como algo no evaluable, inconexa al discurso y solamente basada en ese arte “internacional” que ya mencionábamos, la Historia del Arte también es opacada por un profesorado que apenas utiliza el proyector durante la secundaria y lo imparte de manera magistral en el bachillerato, delimitándose a conocer aspectos como el contexto, el estilo, el autor y la obra de manera enfocada a la EvAU.

Como ya hemos visto, la imagen cuenta mayoritariamente con un uso reducido, decorativo y auxiliar, pero en ellas podemos apreciar un último aspecto: si bien hemos mencionado que el patrimonio es expuesto de una manera “global” y no regional, ¿qué es realmente el arte universal? ¿Y por qué solamente nos vienen a la cabeza artistas europeos? Cantonero Falero en su artículo de 2002 ya menciona muy brevemente la ausencia o muy escasa presencia de arte no europeo en los manuales, dedicándole a una civilización entera como Egipto el mismo espacio que a un ismo del siglo XX. Más allá de las páginas dedicadas a este arte, lo que denuncia es la ausencia de arte africano, americano o asiático que genera ignorancia respecto al “otro” y, por lo tanto, desprecio al no concebirlo como una obra artística sino como algo “primitivo” y “atrasado” en comparación con nuestra sociedad occidental. Por ello, el autor anima a mostrar todo tipo de arte para comprender su verdadera diversidad dentro de la universalidad en un siglo en el que el uso de la imagen o la ausencia de ella resulta decisivo para la educación del estudiantado. López Castelló (2020) también concuerda con este enfoque eurocéntrico que relega a otras tradiciones y culturas a un papel secundario o incluso invisible, el cual genera una perpetuación de estereotipos hacia otras culturas vistas como “atrasadas” y una reducción de la diversidad cultural que actualmente es muy palpable en las aulas, pero no en los contenidos a impartir. Como consecuencia de este eurocentrismo, los estudiantes no amplían su pensamiento crítico ante la necesaria incorporación de otras culturas o un enfoque desigual de estas impidiendo una apreciación plena de su complejidad y diversidad.

Para ello, López indica que esta transformación no solo es necesaria para una educación más inclusiva, sino que también contribuye a una sociedad más consciente y crítica respecto a su patrimonio cultural global, para así ofrecer un contexto más completo sobre cómo las distintas tradiciones artísticas se han desarrollado y sus influencias.

Tras haber ya examinado el uso de la imagen tanto de manera general como enfocada al patrimonio y la Historia del Arte, apreciamos que el uso es reducido y que apenas muestra una buena representación en los manuales. Sin embargo, debemos adentrarnos en un último aspecto que resulta preocupante para varios autores: la visibilidad de las mujeres en las imágenes de los manuales.

c. Las grandes olvidadas: las mujeres y su invisible presencia en los libros de texto de Historia e Historia del Arte.

Si bien este estado de la cuestión está enfocado en el rol que juegan las imágenes en los libros de texto de Historia e Historia del Arte durante la E.S.O. y el Bachillerato, estas todavía no han sido analizadas en este estudio desde una necesaria perspectiva de género, filtro por el que los materiales didácticos deberían pasar antes de ser empleados en las aulas. Por muchos obstáculos que nuestra sociedad haya conseguido superar y por mucho empeño que las voces más retrógradas quieran hacer pensar que el feminismo ya no es necesario, los libros de texto solo son un reflejo de la sociedad androcentrista en la que todavía vivimos, dejando al género femenino en la sombra en las explicaciones. Esto es la razón de la existencia de este epígrafe en este Trabajo Fin de Máster.

Para demostrarlo, nos hemos basado en diversos estudios que comprenden desde el año 2000 hasta 2023, todos ellos con ideas similares a pesar de la cronología que los separan.

Antes de adentrarnos en el tema respectivo a la imagen, debemos tratar la presencia femenina como tal en los libros de texto. Centrándose en las mujeres artistas, Clark, Folgo y Pichette en su artículo (2005) denuncian la escasa visibilidad femenina en los manuales de Historia del Arte en una revisión que hace darse cuenta de la estrecha relación que tiene la ausencia de mujeres artistas con la autoría masculina de los manuales escolares (en comparación con aquellos con coautoría femenina, en los cuales el número aumenta considerablemente), recibiendo un párrafo entre tantos hombres artistas que cuentan con sus propios temas. De esta forma, una educación sesgada llega a las aulas, afectando al estudio del género femenino en la Historia e Historia del Arte. Esto lo podemos contrastar en nuestro país con el artículo de López Navajas (2010), que demuestra que la aparición de mujeres en los manuales de Historia es, efectivamente, muy escasa. Sobre todo, apunta a la ausencia femenina conforme los cursos avanzan en la E.S.O., apenas mencionándolas como algo importante sino anecdótico, anodino, pasando desapercibidas y sin ser echadas en falta debido a la dificultad de hacerles entrar dentro de los herméticos bloques del currículo.

Dicho esto, la representación iconográfica de la mujer en los libros de texto tampoco mejora. Ya nombrado anteriormente, la imagen no deja de resultar una mera decoración del texto y no un documento *per se* (Valls, 2007), pero el rol femenino apenas

ha cambiado en el manual y los temas de conflicto continúan siendo los mismos a pesar del margen cronológico de los estudios a comentar.

Para demostrarlo se va a tomar como núcleo central el trabajo de Nieves Blanco (2000) puesto que los autores precedentes tomarán sus ideas como foco de sus estudios. Blanco expone diversas problemáticas, las cuales vamos a ver una a una:

1. Las mujeres son definidas por su condición de mujeres.
2. Actividades y ámbitos sesgados por sexo.
3. El uso del lenguaje para opacar el rol femenino.

Para la primera temática contamos con el punto de partida de esta autora, que critica que la mujer es solamente definida por su condición de mujer. Explica que la mujer cuenta con roles como “madres e hijas de”, vírgenes o diosas grecorromanas que estereotipan y reducen la presencia femenina a un ámbito privado (asunto que veremos en adelante) e irreal en comparación con el rol que las mujeres desempeñan en la realidad en un mundo reinado por la política, la economía o la cultura. Con esta ausencia en estos ámbitos, se hace pensar que la mujer no ha contribuido ni contribuye históricamente a la sociedad. Este argumento lo tomará y ampliará Helena Rausell Guillot en su estudio (2016), dando a conocer mejor los roles que toma la mujer en los manuales de Geografía e Historia en la E.S.O.: religioso, mitológico, político, social, laboral y alegórico.

En su estudio remarca que la iconografía mostrada en los manuales perpetúa estereotipos y relaciones de género que refuerza la idea de la mujer como esposa y madre, vinculada al ámbito familiar y excluida de lo público, como puede ser el ejemplo de la Virgen o de las diosas grecorromanas sin apenas recibir identificación o catalogación. Algo muy parecido sucede con las mujeres representadas en el ámbito laboral, siendo vinculadas con la familia, el matrimonio y la vida cotidiana, aparcadas en el ámbito privado sin reconocerles la relevancia del trabajo femenino en la vida diaria. Por otra parte, en el ámbito político apenas cambian estas consideraciones a la hora de mencionar a las reinas o infantas como Isabel I de Castilla o Isabel de Portugal, siempre siendo “madres, hijas o esposas de”, anexionadas a una figura masculina que les arrebata la importancia de su contemporaneidad, que no ha sido puesta en valor por parte de los historiadores a pesar de sus hazañas.

Probablemente la figura alegórica sea la que más pueda llamar la atención puesto que la mujer es tratada como una imagen propagandística, instrumento para la

representación simbólica y de ideas abstractas personificadas. Esto hace que sea vista como un mero objeto, lo que lleva a una sexualización y objetivación del cuerpo femenino, siendo este un aspecto que ni Blanco ni Rausell mencionan pero que Pérez Guerrero sí. En su estudio (2017) el autor destaca que, más allá de sus roles o ambientes privados, hay un ámbito que es protagonizado mayoritariamente por la mujer en los manuales: el desnudo. Con él denuncia el canon occidental de la Historia del Arte como una condición para el cuerpo femenino, convirtiéndolo en un objeto erótico al no ofrecerse una explicación de por qué aparece el desnudo en las imágenes para lograr su comprensión, siempre llevando a su sexualización.

En adición, el autor hace hincapié en el papel del receptor de la imagen y cómo hace que las estudiantes juzguen su propio cuerpo en relación a sus ideales culturales como el erotismo, la dependencia o la subordinación a un varón. De esta manera, este currículo silencioso tiene efectos secundarios sobre el cuerpo femenino y la mentalidad de la sociedad reforzada por los manuales.

Ya definidos los roles desempeñados por las mujeres, debemos pasar a las actividades que estas llevan a cabo en los libros de texto.

Partiendo de nuevo con Blanco (2000), la autora determina que el abanico de ocupaciones para las mujeres se reduce a menos de una treintena en comparación de las doscientas realizadas por los hombres, las cuales reciben prestigio y no son estereotipadas. Lo contrario sucede con las mujeres, que caen en clichés y actividades que solo refuerzan el estereotipo de género, vetándoles actividades que se presentan como exclusivas para los varones (reflejados como aquellos que hacen la Historia en el ámbito más público), y que además corresponden al ámbito doméstico o al religioso. Esto lo ampliará Bel en 2016 con su artículo que, influido por Blanco y López Navajas, dividirá las imágenes de los manuales en diversas categorías:

1. Mujeres y colectivo de mujeres.
2. Varones y colectivo de varones.
3. Colectivos y parejas mixtos.
4. Personajes asexuados (ejemplo: bebés).

Aún en el año 2016, dieciséis años más tarde de la publicación del estudio de Blanco, los resultados dejan que desear. Los varones continúan siendo los más representados, pero sí que se ha aumentado la cantidad de ilustraciones protagonizadas

por mujeres respecto a los estudios anteriores (aunque la imagen siga siendo considerada como una decoración y no como fuente primaria, como señalaba Valls ya 2007). A pesar de este pequeño avance, los estereotipos se perpetúan mostrando a las mujeres en roles pasivos en ámbitos privados mientras los varones se muestran activos y en entornos públicos, transmitiendo las mismas ideas sexistas que repercuten en la educación del estudiantado, que recibe más información por parte de la imagen y su simbolismo que por el texto. Como añadidura, Gómez y Tenza en su estudio de 2015 muestran de una manera más explícita cómo las mujeres son representadas y estereotipadas como madres, pero también como damas de compañía o mostradas en traje de baño, mostrando su cuerpo y sexualizándolo, denigrando al colectivo femenino.

Por otro lado, este aumento de presencia femenina también lo aprecia Maldonado Cid en su estudio (2020), coincidiendo con Bel en su representación vinculada al varón, a la vida cotidiana y doméstica y a la maternidad. A pesar de este dato, el autor demuestra una diferencia en comparación a los estudios de 2010 de López Navajas debido a que la mujer cuenta con más visibilidad en los últimos cursos de la E.S.O., con alusiones a mujeres nobles que tomaron importancia en el ámbito artístico-cultural y literario (además de darles nombres propios). Sin embargo, como veremos en adelante, el lenguaje influye en la comprensión de la imagen y este hará referencia a ella con estereotipos como “Las mujeres rara vez salían del castillo y pasaban el tiempo cuidando de los hijos pequeños y bordando” o “Las mujeres eran admitidas en los gremios solo en raras ocasiones; por ejemplo, cuando se quedaban viudas” en referencia al medievo (Cid, 2020, p.702). Con esto coinciden Ferreras Listán, Moreno Fernández y Moreno Crespo (2023), destacando que, aunque el lenguaje iconográfico sea usado de una manera más correcta, aún refleja desigualdades puesto que las mujeres son representadas realizando tareas domésticas o ejerciendo como madres.

Ahora bien, hasta el momento se han comentado el rol y las actividades desempeñados por las mujeres en los libros de texto, pero no nos hemos preguntado por qué las mujeres son representadas de tal forma en las imágenes, y esto tiene que ver con el uso del lenguaje en los manuales. Como mencionaba Bel (2018), la cohesión entre texto e imagen es clave para una intertextualidad, ¿pero qué sucede cuando el propio texto omite a un colectivo entero?

Por última vez volvemos al estudio de Blanco (2000), que denuncia el uso del masculino genérico para referirse a toda la sociedad, lo cual hace que se piense de nuevo

que los varones han sido los únicos que constituyen la Historia. Esta ausencia de lo femenino hace que sea mencionado como algo colectivo y como grupo indiferenciado, sin recibir nombres propios en comparación con los hombres, a quienes realmente hace referencia el relato histórico. Esta idea también la comparte López Navajas en su artículo publicado más de diez años más tarde (2014), lo cual es desalentador al darse un margen cronológico tan grande. La autora también vincula el uso del lenguaje con la presencia o ausencia de las mujeres en los contenidos e impartir, haciendo que el abuso del masculino genérico universalice a lo masculino y oculte a lo femenino, apenas notando a un avance tras más de diez años de diferencia en el que la mujer apenas tiene una repercusión en los libros de texto. Si a este factor le añadimos el hecho de que la presencia femenina se reduce con el paso de los cursos en la E.S.O. (López Navajas, 2010), las mujeres nunca son partícipes de un relato histórico ni son vinculadas a conceptos históricos, forjando patrones ideológicos e identidades sociales que ocultan lo femenino y aumentan la desigualdad hacia la mujer.

La problemática del uso del masculino genérico llega hasta nuestros días con el estudio de Farruiza de la Rosa y Díaz Pollegre (2021), autores que concuerdan con Blanco y López Navajas y que hacen alusión a la gran importancia del uso del lenguaje, el cual debería ser apoyado por imágenes que desafortunadamente representan a la mujer como un agente pasivo en la sociedad, como ya hemos visto en los roles y las actividades desempeñadas por cada sexo. Además, vemos una denuncia a la hipocresía del currículo de la ley educativa de Geografía e Historia debido a la gran importancia que aparentemente se le da a la educación en igualdad con el objetivo de que el estudiantado tome una posición ética frente a las desigualdades de género y así eliminar los prejuicios sexistas cuando, sin embargo, son pocos los criterios centrados en mostrar una Historia libre de androcentrismo.

Estos argumentos contrastan con el de Gómez Carrasco y Tenza Vicente (2015), que señalan que ni el uso del masculino genérico ni la lengua castellana son malos ni sexistas, pero la utilización que decide dárseles sí lo es dado que puede optarse por representar la realidad histórica de diversas maneras a través de las cuales uno puede acercarse a un colectivo de personas mixto que englobe a ambos sexos, enriqueciendo el lenguaje que el masculino genérico limita.

Sin embargo, los autores critican que esta problemática no solo se centra en el uso del masculino genérico, sino también en cómo la redacción del texto se refiere a las

mujeres individuales, siempre relacionadas con un varón al ser referidas como “esposa, madre o hermana de” (como ya hemos visto anteriormente), o que ni siquiera son nombradas en los acontecimientos importantes en los que toman acción, aspecto que también debería revisarse a conciencia al no concebir a la mujer con un rol independiente de un varón.

3. Conclusiones

Ya llevado a cabo este estado de la cuestión, debemos decir que los resultados son más desalentadores de lo que se había podido llegar a pensar. Si bien el libro de texto está comenzando a ser poco a poco remplazado por las tecnologías para el aprendizaje del alumnado, éste deja muchísimo que desear a día de hoy. Este estudio ha traspasado varios años en el estudio de los artículos, algunos de ellos incluso haciendo eco de autores anteriores a su dicha cronología, y apena ver que éste apenas ha tenido una evolución en lo que respecta al uso de la imagen, solamente con un pequeño avance en el enfoque en algunas actividades para no hacer de ella una mera decoración si nos referimos a algunas editoriales, no a todas. La imagen podría ser tomada desde muchísimos puntos de vista y podría llegar a generar tantas opiniones diversas en torno a una sola representación que la mera materia de Historia podría ser impartida a partir de ella. Tiene tanto valor por sí misma que lo único que le retiene del éxito en la docencia es la poca dedicación por parte de las editoriales en incluirla como algo no decorativo y viva por sí misma. Y lo desalentador es ver que a día de hoy los docentes no la incluyen en sus explicaciones como algo a comentar o algo sobre lo que desarrollar su pensamiento histórico, sino como algo a ilustrar.

Más allá de este uso general, el rol que desempeña la imagen en lo respectivo a la Historia del Arte y al patrimonio termina generando un oculto clasismo que hace que se vea al patrimonio como algo elitista y alejado del estudiantado. Debemos apoyarnos en los estudios de López Cruz (2011) y Sánchez Ibáñez (2015) para ello: ¿por qué hablar de Bernini cuando lo más cercano a los alumnos puede ser la basílica del Pilar? ¿Por qué no explicar el patrimonio desde una perspectiva regional para ir poco a poco a lo universal y poder apreciar las relaciones que todo el arte guarda entre sí? El llamado “gran arte” lo es por las consideraciones de historiadores del arte que han decidido destacar a algunos y olvidarse de otros, y esos otros son los que dan sentido a nuestro patrimonio regional que no llegamos a apreciar por el mal y escaso uso del patrimonio en la educación. Pero es obvio que las editoriales elitistas no desean que el estudiantado tenga la conciencia crítica suficiente para ser conscientes sobre su patrimonio, si así fuera, ellas mismas tomarían el paso de incluir de una mejor manera las imágenes.

También tenemos que hacer mención a un aspecto al que parece no dársele la importancia que merece, y es el arraigado eurocentrismo que encontramos en los libros de texto tanto de Historia como de Historia del Arte.

Analizando este asunto desde la perspectiva artística, debemos mencionar que es comprensible que, al estar en España, un país situado en Europa, la materia y el grado de Historia del Arte puedan estar centradas en el ámbito occidental europeo. No obstante, tenemos que tratar este aspecto con cuidado debido a que el libro de texto da un discurso hegemónico occidental que se concibe como la única opción válida, ubicando a Europa como referencia central de la civilización, desarrollo y modernidad. Esto reproduce un pensamiento que muestra que Europa es el único modelo social válido basado en Grecia como el origen del arte, ignorando al arte oriental que queda relegado a adjetivos como "hierático" o "rudimentario", palabras que establecen una comparación entre atraso y progreso, sin llevarse a cabo una indagación real en otras culturas y relegándolas a ser "el otro".

Con esto se genera una europeización de los estilos precedentes que, gracias al poder de los manuales y las editoriales, termina generalizándose en un aparente único discurso válido en la Historia del Arte tanto en el bachillerato como fuera del aula, generando una exclusión de lo no europeo en la educación a pesar de que todo el arte, occidental y no occidental, se influye entre sí de manera natural. ¿Cómo comprenderíamos el estilo de Van Gogh si no fuera por el japonismo? ¿Y el hieratismo de los *kuroi* griegos sin las influencias egipcias? Estos son solo dos ejemplos de cómo lo no occidental trasciende en lo europeo, dos suficientes para comprender que la didáctica y el discurso de la Historia del Arte son aún más cerrados de lo que pensamos. Sabemos que el discurso es cerrado de por sí para el temario hegemónico, pero este debería ampliarse e incluir el arte no occidental para crear un sentido crítico y no fomentar un racismo y discriminación implícitos en el aula, viendo la Historia del Arte de una manera verdaderamente global y no excluyendo a culturas y a continentes enteros que también merecen su espacio en el ámbito educativo.

Si el patrimonio ya carece de presencia, la representación de las mujeres llega a resultar vergonzoso en el año 2024. Es cierto que hay avances significativos y que la agenda 2030 y las ODS ayudan a que se mantenga un poco de balance entre la presencia masculina y femenina, pero sigue pareciendo hipócrita cómo la ley educativa actual pone de primera mano el rol femenino a lo largo de la Historia mientras realmente en el currículo apenas se encuentran criterios vinculados a la igualdad. Además, por mucho que se pretenda la inclusión de la mujer en el marco legislativo, debemos tener en cuenta que las editoriales avanzan a un paso más lento en comparación a los cambios políticos.

Sin embargo, ¿es acaso suficiente? No basta solo una conciencia feminista si no se pasa a la acción. Necesitamos más mujeres, más rostros, nombres, obras pictóricas y literarias y, ante todo, una iconografía y un lenguaje que muestren a la mujer como un agente activo en la Historia y no como una figura sedente y pasiva que influencia al estudiantado de una sociedad que cada vez se asemeja menos a lo estudiado en las aulas. Pero ante todo necesitamos un currículo sincero a la hora de sentenciar sus objetivos y no pecador de hipocresía al no cumplirlos. Estos deberían estar estrechamente ligados a una verdadera igualdad para que las editoriales den el paso de mostrar la importancia del rol femenino a lo largo de los siglos.

La Historia siempre ha sido narrada desde un punto de vista masculino, relegando a lo femenino a un solo párrafo o a personajes a los que ni siquiera se les considera importantes si no van atados a un hombre y, tal vez, la materia hubiera interesado a más mujeres si esta se hubiera impartido desde una perspectiva igualitaria y no sesgada de estereotipos hegemónicos sostenidos por imágenes elegidas por unos pocos sin una perspectiva de género.

Ya mencionada la problemática en los tres aspectos a tratar en este estado de la cuestión, debemos destacar que es preocupante que absolutamente todos los autores nombrados, a pesar de las diferencias dentro de sus estudios, señalen el escaso y mal uso de la imagen. Por mucho que los estudiosos lo denuncien, las editoriales de renombre en el ámbito educativo parecen hacer oídos sordos a la problemática e intentan solventarlo con pequeñas migajas para deshacerse de las críticas a pesar de que estas vayan a un paso más ralentizado en comparación con los cambios del sistema educativo, apenas adaptándose a éste.

Esto da a pensar que hay un miedo a la imagen debida a la poca educación en lo que a ella respecta, haciendo que su acercamiento en el manual sea nulo y que la situación se convierta en una pescadilla que se muerde la cola porque ¿si nadie ha recibido el conocimiento y la educación suficientes sobre la imagen, cómo van a poder llevarse a cabo los manuales que la implementen de una manera correcta?

Sin embargo, esta problemática no solo debe permanecer en el manual, sino también en quien hace uso de él, en este caso el docente, que es realmente el puente de conocimiento entre el estudiante y el libro (como bien señalan Manghi Haquin y Haas Prieto en su estudio). Todo se reduce de nuevo a la escasa educación en torno a la imagen

y la poca importancia que le ha otorgado hasta ahora el sistema educativo, atravesando las páginas e influenciando en el profesorado, acostumbrado a usar el texto como única fuente válida, que lo implementa en el estudiantado, lo que da a la última reflexión:

El camino avanza muy lentamente, y cuando por fin se le pierda el miedo a la imagen y veamos el auténtico valor con el que cuenta, una mejor didáctica en torno a ella llegará a darse.

4. Bibliografía

- 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(0), 219-233.
- Bel Martínez, J. C. (2018). El uso intertextual de las fuentes históricas icónicas en los manuales escolares de la LOMCE. *Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (4), 25-41.
- Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Cantonero Falero, J. (2002). Una arqueología de la mirada o qué Historia del Arte estamos enseñando. *Campo abierto* (21), 83-86.
- Clark, R., Folgo, A. R. y Pichette, J. (2005). Have There Now Been Any Great Women Artists? An Investigation of the Visibility of Women Artists in Recent Art History Textbooks. *Art Education*, 58 (3), 6-13.
- Cuenca López, J. M. y Estepa Giménez, J. (2003). El patrimonio en las ciencias sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de E.S.O. En Ballesteros Arranz, E., Fernández Fernández, C., Molina Ruiz, J., A., Moreno Benito, P. (Coord.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 91-102). Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha; Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Farruiza de La Rosa, A., J. y Díaz Polegre, L. (2022). Patrimonio cultural y género. Los libros de texto de Educación Primaria y Secundaria en Canarias como estudio de caso. En Farruiza de La Rosa, A., J. (coord.) *Patrimonio cultural, género y educación Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria*, (pp. 89-106). Barcelona: Octaedro.
- Ferreras Listán, M., Moreno Fernández, O. y Moreno Crespo, P. (2023). La identidad profesional femenina en la manualística escolar: la imagen de la mujer en los libros actuales de Secundaria. En Cambil Hernández, M., Fernández Paradas, A., R. y De Alba Fernández, N. (coord.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp.43-51). Madrid: Narcea.
- Flores Nava, F. J. (2018). Hacia una historia crítica de la mirada. Repensando el uso de la imagen dentro de las ciencias sociales. *Prohistoria. Historia, Políticas de La Historia*, (30), 209-239.
- Gómez Carrasco, C., J. y López Martínez, A., M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (13), 17-29.
- Gómez Carrasco, C., J., Molina Puche, S., y Pagán Grau, B. (2013). Los manuales de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia del Arte en 2º de ESO [Textbooks of

Social Sciences and Art History teaching in 2º of Secondary School]. *ENSAYOS. Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, (27), 69–88.

Gómez Carrasco, C. J. y Tenza Vicente, S. (2015). Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de texto de Historia de 4º de la ESO. En Hernández Carretero, A. M., García Ruiz, C. R., De la Montaña Conchiña, J. L. (coord.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 781-791). Cárceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.

González-González J. M., Bel J. C., Colomer Rubio J. C. y Rivero P. (2024). La investigación sobre el uso del libro de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en España: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 295-306.

Gudín de la Lama, E., Escribano Muñoz, C., Lasala Navarro, I. y Chávarri Pérez, S. (2022). Tipos y funciones de las imágenes en los libros de historia de 1º Bach. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(3), 265–285.

López-Calderón, C. (2014). La transposición didáctica del método iconográfico para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria Obligatoria. *Unir.net*. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2709>

López Castelló, R. (2021). La Historia del Arte escolar en el recuerdo del profesorado de Educación Secundaria en formación. *Revista complutense de educación* 1 (32), 55-66.

López Castelló, R., y Parra-Monserrat, D. (2023). El discurso eurocéntrico en los manuales españoles de Historia del Arte de Bachillerato. *Clío*, (49), 326–343.

López Cruz, I., Cuenca López, J. M. (2011). El patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales de ESO: evaluación y nuevas perspectivas. En: Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., Santisteban Fernández, A. (coord.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 160-168). Barcelona: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

López Navajas, A. (2010). Las mujeres que nos faltan. En Querol Bataller, M. (coord.), *El futuro de las humanidades: II volumen de artículos en homenaje al profesor D. Ángel López García* (pp.137-151). Valencia: Universitat de Valencia.

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.

Maldonado Cid, D. (2020). Mujeres olvidadas en la historia: Estereotipos e invisibilidad en los libros de texto. En García González, F., Gómez Carrasco, C., J., Cózar Gutiérrez, R. y Martínez Gómez, P. (coord.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria: contenidos, métodos y representaciones* (pp. 695-706). Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Manghi, D. y Haas, V. (2015). Uso de imágenes en clases de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales: enseñando a través del potencial semiótico visual. *Enunciación*, 20(2), pp. 248-260.

Martínez Buenaga, I., Martínez Prades, J. y Martínez Verón, J. (2001). La enseñanza de la historia del arte: el libro de texto. En *Comunicaciones del Congreso "Los valores del arte en la enseñanza"* (pp. 158-166). Málaga, Repro Expres.

Olivares Mardones, C. A. (2022). *Entre imágenes del siglo XX: de las decisiones editoriales a la experiencia de los jóvenes en el Liceo. El caso del libro de texto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile*. [Tesis doctoral dirigida por Juana Mª Sancho y Fernando Hernández Hernández, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de la Universitat de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/674764#page=1>

Pérez Guerrero, V. M. (2017). Cuerpo, arte y escuela. El lugar del desnudo femenino en los libros de texto de ciencias sociales. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 323-334.

Rausell Guillot, H. (2016). 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: revista de investigación*, (16), pp. 15-25.

Sánchez Ibáñez, R. y Martínez Nieto, A. A. (2015). Patrimonio e identidad de la Región de Murcia: una aproximación a través del currículo y los libros de texto de Ciencias Sociales de Secundaria. *Clío, History and History Teaching* (41), 34pp.

Valls Montés, R. (2007). Las imágenes en los manuales escolares de historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clío y asociados*, (11), 11-23.