



IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una publicación semanal, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

IKASTORRATZA, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

# IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

*IKASTORRATZA. e-journal on Didactics*

## IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

### Genero-ekitaterako bideak marrazten hezkuntzan: Erdi Aroko historiako gaien analisisa eta proposamena

Eider Rodriguez<sup>1</sup> & Teresa Campos-Lopez<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)  
erodriguez100@ikasle.ehu.es

<sup>2</sup>Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)  
teresa.campos@ehu.es

To cite this article:

Campos-Lopez, T. & Rodriguez, E. (2024). Genero-ekitaterako bideak marrazten hezkuntzan: Erdi Aroko historiako gaien analisisa eta proposamena. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 33, 1-31. DOI: 10.37261/33\_alea/1

To link to this article:

[https://doi.org/10.37261/33\\_alea/1](https://doi.org/10.37261/33_alea/1)

Published online: 30 Sept. 2024

# **Genero-ekitaterako bideak marrazten hezkuntzan: Erdi Aroko historiako gaien analisisa eta proposamena**

## *Drawing paths to gender equity in education: analysis and proposal of medieval history topics*

**Eider Rodriguez<sup>1</sup> & Teresa Campos-Lopez<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)  
erodriguez100@ikasle.ehu.eus

<sup>2</sup>Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)  
teresa.campos@ehu.eus

### **Laburpena**

Feminismoa azken hamarkadetan gizartean aldaketa handiak egitea lortu duen gizarte-mugimendua da. Hala ere, genero-ikuspegia ez da behar bezala txertatu ikasgeletan eremu askotan, eta, bereziki, hezkuntza-liburuei dagokionez. Gaiak sakontzeko eta Lehen Hezkuntzako eskoletako egungo egoera ezagutzeko helburuarekin, gaur egun Erdi Aroa lantzen ari diren Lehen Hezkuntzako 5. mailako Gizarte Zientzietako liburuetako hamar unitate didaktiko aztertu dira. Lortutako emaitzetatik abiatuta, emakumeen eta gizonen ordezkartzari dagokionez, ekitate eza hauteman da. Hala, irakats-materiala berrikusi eta aldatu behar dela ezartzen da, gizarte bidezkoago, orekatuago eta kritikoago bat sortzen parte har dezan.

**Hitz gakoa:** Emakumeak, Erdi Aroa, hezkuntza, ekitatea, estereotipoak.

## **Abstract**

Feminism is a social movement that has managed to bring about great changes in society in recent decades. Even so, the gender perspective has not been adequately inserted in the classroom in many areas, especially in educational textbooks. With the aim of going deeper into the subject and finding out the current situation in Primary Education classes, ten didactic units about the Middle Ages, belonging to Social Science books for 5th year of Primary Education that are currently being used have been analysed. From the results obtained, a lack of equity in terms of male and female representation was detected. Thus, it is established that there is a need for a review and change in the teaching material so that it participates in the creation of a fairer, more equitable and critical society.

**Key words:** Women, Middle Ages, education, equity, stereotypes.

## **Resumen**

El feminismo es un movimiento social que ha conseguido realizar grandes cambios en la sociedad en las últimas décadas. Aun así, la perspectiva de género no ha sido insertada de manera adecuada en las aulas en muchos ámbitos, y, especialmente, en lo que respecta a los libros educativos. Con el objetivo de profundizar en el tema y conocer la situación actual en las clases de Educación Primaria, se han analizado diez unidades didácticas pertenecientes a libros de Ciencias Sociales de 5º de Educación Primaria con las que se trabaja hoy en día el estudio de la Edad Media. A partir de los resultados obtenidos, se detecta una falta de equidad en lo que a representación femenina y masculina se refiere. Así, se establece que existe la necesidad de una revisión y cambio en el material docente de forma que participe en la creación de una sociedad más justa, equitativa y crítica.

**Palabras clave:** Mujeres, Edad Media, educación, equidad, estereotipos.

## 1. Sarrera

“Historiaren irakaskuntzak ezin du ahaztu emakumeen rola, ez eta ikusezin bihurtu ere. Gaurko eta biharko gazteek ere ez dute merezi, ezta gure arbasoek ere” (Pagès eta Sant, 2011, 143. or.)

Gaur egun, beste aukera batzuk badaude ere, irakaskuntza liburutan oinarrituta dago. Liburuek curriculumean aipatzen diren eta ikasi behar diren alderdi asko biltzen dituzte. Horregatik, hauen zeregina oso garrantzitsua da ikasleen ikaskuntzan, eta informazioa azaltzeko moduak ere eragina du kontzeptuen barneratzean (Bel, 2020; Gómez-Carrasco, 2018; Subitrats, 2020).

Ikasliburuek ikasgelan duten garrantzia kontuan hartuta, testuen edukiak neutralak, zientifikoak eta errealitatearekiko fidelak izan behar dira, bai testuan, bai irudietan zein jardueretan. Baina, inertziaz eta tradizioz irakasteko joera duen irakaskuntza-ereduaren indarraldia, batez ere, izaera politiko edo instituzionaleko historia batekin lotutako edukiak, eta, ondorioz, kontakizun historiko androzentrikoaren irakaskuntzan plazaratzen dira (Castrillo *et al.* 2021). Gaur egun, aurreiritzirik eta estereotiporik gabeko gizarte kritikoa eta berdintasunezkoa eraikitzeko alde lan egiten dugu. Hori lortzeko, hezkuntzaren eginkizuna ezinbestekoa da. Ikasgelan berdintasunaren inguruan hitz egiten eta lantzen da, baina askotan ez da kontuan hartzen testuliburuek igortzen dituzten mezuen garrantzia.

Testu honetan, Erdi Aroko emakumeak Lehen Hezkuntzako hamar testuliburutan duen irudikapenari buruzko azterketa egin da. Horretarako, lehenengo atalean esparru teoriko bat garatzen da. Horren ondoren, ikerketa egiteko aukeratutako metodoez aztertzen da. Ondoren, ikerketa egiteko prozesua azaltzen duen lana garatzen da, aukeratutako materiala eta erabilitako tresnak kontuan hartuta, besteak beste. Ikerketa egin eta gero, laugarren atalean lortutako emaitzak aurkeztu dira, eta bosgarren atalean emaitza horiek modu objektiboan alderatu dira ikerketaren hasieran planteatutako helburuekin. Azkenik, egindako ikerketatik ateratako ondorioak azaltzen dira.

## 2. Esparru teorikoa: aurrekariak eta egungo egoera

Joan den mendean eta, bereziki, azken hamarkadetan, emakumeen egoera nabarmen hobetu da. Haien aldarrikapenei esker, eskubideak lortu dira, hala nola emakumeen botoa herrialde askotan, eremu publikoan eta lan-merkatuan sartzea, unibertsitate-irakaskuntzan sartzea, askatasun eta independentzia handiagoa lortzea lotura patriarkal tradizional sendoetatik aldentuta, edo ugalketaren eta sexualitatearen arteko bereizketa, besteak beste (Pastor eta Pontón, 2016). Hala ere, XXI. mendean oraindik ez da lortu gizonen eta emakumeen arteko berdintasun eraginkorra lortzea, eta hori agerian jartzen da soldata-arrakalaren, kristalezko sabaiaren, genero-indarkeriako kasuen eta abarren bidez.

70eko hamarkadatik, generoaren kontzeptualizazioa teoria feministaren funtsezko puntuetako bat da, tresna analitiko gisa ulertzen baita, giza eta gizarte-zientzietako testuetan ezkutatuta dauden ideologia sexistak aurkitzeko aukera ematen duena (Osborne eta Molina Petit, 2008). Urteekin feminismoa eboluzionatu da eta hainbat ikuspegi sortu dira, hala nola feminismo liberala, feminismo marxista, feminismo erradikala, feminismo queerra, transfeminismoa edo feminismo interseksionala. Horiek guztiak helburu berarekin sortzen dira, nahiz eta bakoitzak bere ikuspegia izan (Briones eta Fariña, 2021).

Ildo horretan, generoa bi sexuen arteko desberdintasun biologikoen emaitzatik haratago doala ezar liteke, eta ez litzateke soilik testuinguru jakin bati lotutako gizarte-eraikuntza bat izango (Ramírez, 2008), baizik eta sexu-desberdintasunaren kultura-eraikuntza bat, balio sinbolikoetan islatua (Guerra, 2016). Beraz, genero-ikuspegia gizonen eta emakumeen arteko desberdintasunak edo diskriminazioak eta loturak rolak, portaerak edo printzipioak/desabantailak aztertzen eta amaitzen saiatzen den metodologia bat da. Horren helburua emakumeen diskriminazioa eta bazterketa desagerraraztea da, generoari loturiko estereotipoak zalantzan jarriz (Vaillo, 2016). Hortik haratago, genero-ikuspegiak beste ezaugarri batzuk ere aztertzen ditu, hala nola arraza, sexu-orientazioa edo adina, horiek ere diskriminazio-arrazoi direlako. Hala, pertsona guztiak, generoa edo beste ezaugarri batzuk edozein direla ere, aukera berdinak izan ditzaten saiatzen da (García, 2012).

Hezkuntza-eremuari dagokionez, eskola, erakunde sozializatzailea den aldetik, gizartearen ispilu bihurtzen da, bere bertute eta akatsak errepikatuz. Horien artean, eredu sozial eta estereotipatu batzuk, berdintasunaren irudipen bat besterik ez direnak (De la Cruz eta García Luque, 2018), eta azkenean berdintasun eraginkorrerako bidea oztopatzen dutenak, kulturaren

errotutako jokabide tipifikatuen bidez gizonen eta emakumeen ordezkariak sexista baten ondorioz. Horren haritik, hezkuntza-sistemaren barruan genero-estereotipoak errepikatzen dira neurri handi batean, eta emakumeen kolektiboa diskriminatzen da hainbat arlotako diziplina-dukietan (Blanco, 2000; Díaz eta Puig, 2020).

Era berean, hezkuntza nahitako jardura bat da, eta haren oinarriko helburua gizakiaren garapen integrala da, gizonenak gizonenak harenak diren espero duen rola bete dezaten balio, jarrera eta ezagutza batzuetatik abiatuta. Zentzu horretan, eskolan transmititzen den ezagutza talde sozial nagusiek baliozkotzat jotzen dutena da, kultura horren ordezkaria eta, ondorioz, datoen belaunaldiak ezagutu behar dutena (González eta Lomas, 2002).

Zehazki, hezkuntzaren esparruan, hainbat baliabidetatik abiatuta eredu berritzaileagoen alde egiten den arren, egia da praktikan testuliburuak irakasleen laguntza didaktikoaren funtsezko elementua izaten jarraitzen dutela (Gómez-Carrasco, 2018; Gómez-Carrasco eta Gallego-Herrera, 2016). Arazoa da material didaktiko horiek berebiziko garrantzia dutela aurrez aipatutako eredu sozialak eta estereotipatuak erreproduzitzeko orduan, gizonen onartutako diziplina-ezagutza transmititzen dutelako, ideologia eta nahitasun jakin bati erantzunez, eta, horren bidez, munduaren eta errealitatearen ikuspegi espezifikoak erakutsi nahi delako (Farrujia de la Rosa, 2020; Gutiérrez eta Ibáñez, 2013; López-Navajas, 2014).

Era berean, azken hamarkadetan hezkuntza-legedia aldatu den arren eta hezkuntza ez-sexistaren aldeko apustua egin den arren, inkongruentziak daudela ikusi ahal izan dugu. Gutxi izan dira hezkuntzaren esparruan genero-ikuspegitik egin diren aurrerapenak, gure herrialdean azken hamarkadetan egindako testuliburuaren azterketa sexistaren esparruan egindako azterlan batzuetan oinarrituta, hala nola Blanco García (2000), López-Navajas (2015), Marolla (2016) eta Moreno Marimón (1986), ikerlanetan, besteak beste. Beraz, hezkuntzan, genero-ikuspegiak esan nahi du metodologia hori txertatu behar dela gelako jardueren plangintzan eta praktikan, estereotipoak eta desberdintasunak ezabatzeko, hezkuntza-sistema aldatuz eta ikasleak berdintasunean bizitzeko prestatuz (Vaillo, 2016). Oro har, Gizarte Zientzien eremuko testuliburuak, eta, bereziki, Historiaren arlokoak, ikuspegi androzentrikoak erakusten dute (Castrillo *et al.*, 2021; Subirats, 2020).

Horren ondorioz, emakumeak diskriminatu egiten dira — baita sozialki txikiagoak diren beste kolektibo batzuk ere — ikusezintasun- eta desbaimen-prozesuen bidez, eta rol protagonista bat ematen zaie soilik goragoko mailakotzat jotzen diren kategoriatan

maskulinoekin parekatuz gero (Pagès eta Sant, 2012; García, 2012). Hala, emakumeen ekarpenei nekez ematen zaien errekonozimendurik, eta emakumeen ikusezintasuna normalizatzen duen kontakizun historiko osatugabea transmititzen da (López-Navajas, 2014), ikasgai horren ikuspegi lerratua transmitituz ikasleei (García Luque *et al.*, 2023; González-Monfort *et al.*, 2015). Gizartera transferitzeko estrategiarik ezak, batez ere publiko ez-espezializatuari eta hezkuntza formalaren lehen etapei dagokienez (Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza eta Bigarren Hezkuntza), hausnarketa bat egitea justifikatuko luke, ikasleentzat irakasten ez dena ez baita existitzen. Beraz, beren irakatsi eta ikasteko prozesuetan emakumeak eta haiei lotutako jarduerak ez badaude, kolektibo gisa ez badaude, pertsonaia historiko gisa ez ezik, zuzenean iraganetik kanpo geratzen dira, eta, beraz, gaur egun erreferente izateari uzten diote (García Luque *et al.*, 2023).

Horrela, hezkuntzan genero-ikuspegia txertatzeko, hezkuntzarekin zerikusia duten alderdi guztietan berdintasuna egon behar da, hala nola curriculumean edo metodologietan, eta ikasgelan egiten diren jardueretan edo materialean. Material didaktikoa oso tresna erabilgarria eta indartsua da, eta horren bidez gizonen eta emakumeen arteko desberdintasuna aldatu edo betikotu daiteke. Curriculumaren edukiaz gain, sarritan, errealitatea erakusten ez duten irudi edo irudikapen estereotipatuak erabiltzen dira, ikasleen ideiak distortsionatuz (García, 2012).

### ***2.1. Hezkuntza-materialaren joera sexista: emakumeen ikusezintasunaren ondorioa.***

Derrigorrezko hezkuntzako testuliburu azterketa, Gizarte Zientzien Didaktikatik, azken hamarkadetan finkatutako korrantea da (Bel, 2020; Farrujia, 2020). Haren emaitzek eragina dute irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuan duten funtsezko eginkizunean; izan ere, hezkuntza-esparruan gehien erabiltzen den materiala da (edozein bertsiotan, digitalean edo liburuan), eta hezkuntza-curriculum baten arabera aurrez hautatutako edukiak ematen ditu. Ildo horretan, liburuek baldintza dezakete ikasleek nola ikasten eta eraikitzen duten ezagutza, talde nagusien ideologiarekin lotutako ezagutza transmitituz. Zentzu horretan eta Marina Subirats-ek (2020: 18) zehazten duen moduan, “kultura legitimo bat besterik dago, hau da, gizakiek beren esperientzia eta balioetatik eraikitakoa”.

Sexismoa sistema guztietan gertatzen da, kontuan hartuta egungo gizarteak ezaugarri jakin batzuk ematen dizkiela gizonei eta emakumei. Horregatik, gizarte-ezaugarri horiek hezkuntzaren esparruan ere transmiti daitezke, irakasleen edo hezkuntza-materialaren bidez (Artal, 2009).

Hezkuntza-erakundeak arduratzen dira bereizkeria dakarten gizarte-egoerei buruzko informazioa transmititzeaz, sexismoa barne. Hala ere, sexismoa hezkuntza-esparru guztietan hain dago murgilduta, ezen orain arte ezin izan baita ezabatu (López-Ojeda, 2007). Aurrerago aipatzen den bezala, hezkuntza-materiala eta, zehazki, testuliburuak sexismoa sustatzeko bitarteko bat izan daitezke (Artal, 2009; Díaz eta Puig, 2020). Haien edukia eta funtzioa kontuan hartuta, liburuek funtzio ideologiko bat dute, gizarte-eredu jakin bat sortzen saiatzeko. Horrek esan nahi du testuliburuek ezkutuko jarraibide batzuk dituztela, eta horien bidez espero dela informazio hori erreproduzitzea, hau da, liburuetan dagoen informazioa objektiboa eta egiazkoa dela, eta, hala, ustezko errealitate bat irudikatzen dela (López-Ojeda, 2007).

Hezkuntza-materiala kontuan hartuta, sexismoa hiru modutan bereiz daiteke (Blanco, 2000). Lehena hizkuntza da, ahoz nahiz idatziz. Hizkuntza bat bera ere ez da sexista, baizik eta ematen zaion erabilera, sexista bihurtzen duena da (mezu baztertzaileak sortzeko). Hizkuntza sexistaren erabileran aldaketarik ez izatea orain arte izan den eskaera faltaren ondorioa da. Horregatik, azken urteotan hizkuntzaren erabileran gertatzen hasi diren aldaketek gizartean gertatzen hasi diren aldaketak islatzen dituzte. Bigarrena curriculumeko diskriminazioa da, transmititzen diren edukiak kontuan hartuta. Gaur egun ezkutuko curriculum bat dago, sexismoa modu inplizituan transmititzen duena. Hala ere, curriculumaren edukietan irudikapen sexistak aurki daitezke, materialaren edukia kontuan hartuz gero (irudietan edo testuetan protagonismoa gizonak dute). Hirugarrena testuliburuak dira. Gaur egun, irakasgai bakoitzeko liburu asko daude, argitaletxe asko baitaude. Hala ere, irakasleak arduratzen dira liburu horiek hautatzeaz, kontuan izanik haien eginkizuna ez dela informazioaren igorle hutsak izatea. Halaber, oso garrantzitsua da kontuan izatea liburuak informazio-iturri bat direla, ez baztertzailea (López-Ojeda, 2007).

Historikoki, Gerda Lernerrek (1979) dio biztanleen erdiak, gutxienez, emakumeak izan direla beti, eta, horregatik, aipatzen ditu emakumeak *the majority* gisa. Hala ere, sozialki hitz eginez, emakumeei ez zaie historiaren alderdi argiei aitortu esparru politiko, erlijioso edo militarretan eta, oro har, garrantzitsutzat jotzen diren esparru edo gertaeretan. Azken hamarkadetan (gutxi gorabehera hirurogeita hamarreko hamarkadatik aurrera), historia sozialaren garapena eta emakumeek beren historiari buruz egiten zituzten galderak zirela eta, emakumeen historia arreta erakartzen eta garatzen hasi zen (García-Peña, 2016). Hala ere, gaur egun ere eskolako materiala androzentrista izaten jarraitzen du, eta egindako aldaketa



txikiak ez dira nahikoak izan diskriminazioarekin amaitzeko. Hori dela eta, emakumeen presentzia txikia da, eta beti gizonen munduari laguntzen dio (Castrillo *et al.*, 2019; Díaz eta Puig, 2020; Farrujia, 2022; Sant eta Pages, 2011; Subirats, 2022).

Edda Sant eta Joan Pages-ek (2011, 131. or.) planteatu dute emakume historikoak ez ezagutzea, besteak beste, hiru faktoreren ondorio dela. Lehena da hezkuntza-esparruan historiaren irakaskuntza alderdi politikoari lotuta egon ohi dela gizarte-arloaren gainetik, eta horren ondorioz, gizonak protagonistak dira eta emakumeak bigarren planoan geratzen dira. Bigarrena da ez dagoela emakume historikoen izenik aro garaikidera arteko testuliburuetan; beraz, ordura arte emakumeak anonimoak dira ikasleentzat. Hirugarrenik, pertsonaia historiko gisa deskribatutako emakumeak printzesak, erreginak edo sorginak dira beti.

Arestian aipatutakoari jarraituz, historian zehar emakumeekin lotutako lanak biologiarekin eta zaintzarekin lotzen dira, hala nola, hazkuntza edo sukaldaritza (Vaíllo, 2016). Horregatik, testuliburuetan askoz gutxiago agertzeaz gain, emakumeengandik transmititzen den irudia estereotipatuta eta mugatuta dago, informazio asko falta baita (Luengo, 2003). Horrela, ikasleak identifikatuta senti daitezkeen jardura edo lan ugari egiten dituzte gizonen; emakumeak, berriz, familia- eta etxe-eremuetara mugatzen dira. Egoera horiek testuliburuetan agertzen dira oraindik, nahiz eta frogak dokumentatuek frogatzen duten emakumeen historia ez dela eremu horretara mugatzen eta askoz gehiago dagoela kontatzeko (Sant eta Pages, 2011). Horregatik, ikasleek ez dute beren nortasuna garatzeko erreferenterik (Subirats, 2020; López-Navajas, 2014).

## ***2.2. Hezkuntzaren garrantzia estereotipoak gainditzeko***

Estereotipoen normalizazioak “normaltzat” jotzen diren ideien onarpenari egiten dio erreferentzia; ideia horiek, berez, eraikuntza sozial edo kulturalak dira, eta egokitzen ez denari kalte egin diezaiokete (Mohanty, 2008).

Genero-estereotipoak hain daude errotuta, ezen zaila baita haien jatorria aurkitzea: kultura eta gizartea. Genero-zapalkuntza puntu horretan sortzen da, baina beste dimentsio batzuk ere gehitu daitezke, hala nola sexu-orientazioa, arraza edo gizarte-klasea, eta, hala, hainbat zapalkuntza-zirkulu sortzen dira (Mohanty, 2008). Horiek gizartearen eremu guztietan islatzen dira, baita komunikabideetan, eguneroko lanean edo eskolan ere, eta horrela, genero-desberdintasunari laguntzen diote (Martínez, 2016).

Beauvoir-ek (1981) ere normalizat jotzen diren ezaugarri eta jokabideei buruz hitz egiten du. Ezaugarri eta jokabide horiek gizonak zein emakumeek jarraitu behar dituzte, horrela maskulinitasuna eta feminitate hegemonikoak betetzeko. Maskulinitasun hegemonikoak gizonak indartsu, autoritario eta familiaren hornitzaile gisa adierazten ditu, besteak beste. Aldiz, feminitate hegemonikoak zaintzarekin, sentsibilitatearekin eta otzantasunarekin lotzen ditu emakumeak.

Maskulinitate berriak maskulinitate hegemonikoaren aukera dira. Maskulinitate hegemonikoak adierazten du gizonak indartsuak eta menderatzaileak izan behar dutela. Hala ere, maskulinitate berriak maskulinitasunari lotutako genero-estereotipoetatik urruntzen saiatzen dira, gogoetaren bidez, gizon izateak esan nahi duenari esanahi berri bat emateko (García eta De la Cruz, 2019). Haren helburua ez da identitateak eskusibistak izatea edo gizonak pasibo bihurtzea, baizik eta sentsibilitatea, elkartasuna edo sentimenduen transmisioa bezalako ezaugarriak gizonetzkoaren irudiarekin lotzea (Aresti, 2018; Boscán, 2008).

Curriculumari dagokionez, egindako aurrerapenak gorabehera, hutsune handiak daude generoa iragana aztertzeke kategoria gisa txertatzeari dagokionez. Horren ondorioz, testuliburuaren bidez gazteei ezagutzaren ikuspegi androzentrikoa emateak ondorio negatiboak ditu ikasleen eta, bereziki, ikasleen etorkizuneko itzaropenetan, bakoitzak bere genero-kategoria estereotipatuan kokatuz, moldeak haustea eta askatasunez aukeratzea eragotziz (Blanco, 2000; Subirtats, 2020). Epe luzerako emaitza gisa, gaur egun defendatzen den gizonen eta emakumeen arteko berdintasun eraginkorra lortzea eragotzikeo luketen oztopoak izango lirakeke.

Hezkidetzaren bidez, emakumea curriculumean ikusaraztea lortzen ari da, genero-ikuspegikeo estrategia berriak ezarriz (Ballarín, 2001). Hala ere, genero-indarkeriari hasieratik aurrea hartzeke, ezinbestekoa da, besteak beste, maskulinitate alternatibo ez-hegemonikoak sustatzea (Mayorbe, 2004). Hala, txikitatik emakumeak eta gizonak inplikatu, berdintasunezko harremanak berezikeo zerbait bihurtzen dira (García eta De la Cruz, 2019).

Hezkidetzan hezi ahal izateke, beharrezkoa da irakasleak generoaren inguruan dauden desberdintasunez ohartzea eta horri buruzkeo prestakuntza gehiagokeo jasotzea (Leiva, 2010). Eskoletan modu jakin batean irakasten zaie ikasleei eta balore batzuk helarazten zaizkie, beti curriculum ofizialarekin lotzen ez direnak. Hauek ezkutukeo curriculumarekin lotzen dira (Moreno, 2000). Hurrengokeo atalean irakur daitekeen moduan, ezkutukeo curriculumak balio

sexistak (jarrerak eta estereotipoak) transmititzean datza. Hori modu kontziente edo inkontzientean gerta daiteke. Hori dela eta, irakasleen zeregina oso garrantzitsua da ikasleek berdintasunezko hezkuntza eta estereotiporik gabea jaso dezaten (Leiva, 2010).

Familiaren ondoren, irakasleak haurrentzako eredu bihurtzen dira. Hori dela eta, irakasleek ikasle bakoitzarekin duten harremana (sexua, genero-rolak eta irakasgaiak lantzeko modua kontuan hartuta) lagungarria izan daiteke androzentrismoa eta genero-rol horien etorkizuneko erreprodukzioan. Halaber, ikasgelan erabilitako hizkuntzak, aukeratutako material didaktikoak, gelan egindako iruzkinak edo txantxek emakumeen zapalkuntzan eragin dezakete (Moreno, 2000). Irakasleen formazioa eta gaiari buruzko kontzientzia garrantzitsuak dira gizonen eta emakumeen arteko berdintasunezko hezkuntzarako (Leiva, 2010).

Aurretik aipatu bezala, genero estereotipoak hainbat modutan transmititzen dira, eta horietako bat hezkuntza da (Benítez, 2010). Horregatik, kultura edo sozializazioa bezala, hezkuntza ez da elementu neutrala. Hezkuntzaren bidez, genero-desberdintasunak betikitzen jarraitu daitezke, edo gizonen eta emakumeen arteko berdintasuna lortzeko tresna gisa erabili. Pedagogia kritikoez, gainera, agerian uzten dute ez dagoela jarrera neutrorik desberdintasunen aurrean (Martínez, 2016).

### **3. Helburuak eta ikerketaren diseinua**

#### ***3.1. Helburuak***

Ikerketa honen bidez jarraipena egin nahi zaie emakumeen ikusgaitasun eta haien historiari eskolako testuliburuetan, gabeziak detektatu ahal izateko, baita antzemandako egoera bideratzen lagunduko duten jarduera-ildoak planteatu ahal izateko ere. Ikerketaren helburuak hurrengoak dira:

1. Testuliburuetakoko testu, irudi eta jardueretan Lehen Hezkuntzako Erdi Aroko emakumeak irudikatzeke egoera eta protagonismo aztertzea.
2. Idazteke erabilitako hizkuntza mota aztertzea.
3. Gizonen zein emakumeek betetzen dituzten rolak eta estereotipoak identifikatzea.
4. Baliabide horiek lantzeko eta inplementatzeko jarduera-ildo posibleak ezartzea, Erdi Aroko emakumeen historia integratzeko, bai eta egungo estereotipoak mugatzeko ere, berdintasunezko gizarte baterantz aurrera egiteko, herritartasun kritiko eta ekitatiboa garatuz.

### 3.2. Metodologia. Azterlanaren diseinua

Ikerketa misto baten bidez, hamar testuliburuaren azterketa egin da, dauden ilustrazioak, testuak eta jarduerak kontuan hartu dira. Azterketa egiteko, momentu honetan erabiltzen ari diren Lehen Hezkuntzako bosgarren mailako hamar liburuen analisia egin da: Santillana-Zubia (UD1 eta UD2), Edebé-Giltza (UD3 eta UD4), Vicens Vives (UD5), Anaya-Haritza (UD6), Ikaselkar (UD7), Edelvives-Ibaizabal (UD8 eta UD9) eta SM-Ikasmina (UD10). Hamar unitateetatik bi Santillana-Zubia argitaletxeak dira, bi Edebé-Giltzakoak, bat Vicens Vivesekoak, bat Anaya-Haritzakoa, bat Ikaselkarrekoa, bi Edelvives-Ibaizabalekoak eta bat SM-Ikasminakoa. Interesgarritzat jo da argitaletxe batzuk errepikatzea urte ezberdinetan argitaratutako liburuen artean dauden ezberdintasunak alderatzeko.

Erabilitako UDak:

UD1: Santxo Uriarte, J. eta Grence Ruiz, T. (Koord.). (2021). *Gizarte Zientziak*. Santillana.

UD2: Brandi Fernández, A. (Koord.). (2014). *Gizarte Zientziak*. Santillana.

UD3: Garrido González, A. (Zuzen.). (2015). *Gizarte Zientziak*. Edebé.

UD4: Garrido González, A. (Zuzen.). (2018). *Gizarte Zientziak*. Edebé.

UD5: García Sebastián, M. eta Gatell Arimont, C. (Egil.) (2014). *Gizarte Zientziak*. Vicens Vives.

UD6: Benítez Orea, J. K. (Koord.). (2020). *Gizarte Zientziak*. Anaya.

UD7: Aldasoro, M. (Koord.). (2018). *Ingurunea gizarte eta naturaren zientziak*. Ikaselkar.

UD8: Asturiano Albenca, M. J., Barba Calatrava, J., Carrión del Val, S., Cordero Balcázar, C. eta Fernández Galera, J. (Egil.). (2022). *Jakintzaren zaindariak*. Ibaizabal.

UD9: Asturiano Albenca, M. J., Barba Calatrava, J., Carrión del Val, S., Cordero Balcázar, C. eta Fernández Galera, J. (Egil.). (2022). *Jakintzaren zaindariak*. Ibaizabal. (Bartsio digitala).

UD10: Parra Benito, E., Martín Heredia, S. eta Mesegar Domingo, M. (Egil.). (2022). *Gizarte Zientziak*. SM.

Horretarako, azterketa egiteko bost aldagai hartu dira kontuan (1. taula): unitate didaktikoen azpi-gaiak, testuetan eta jardueretan aipatzen diren pertsonaia historikoak, irudietan agertzen diren emakume eta gizonen kopurua, kokapena planoan eta esleitutako funtzioa, sexismoa hizkuntzan eta genero-estereotipoak (feminitate eta maskulinitate estereotipoak) irudietan.

**Taula 1. Aztertu beharreko aldagaiak**

ALDAGAIA	DEFINIZIOA	ITEMA
A.1.- Unitate didaktikoen azpi-gaiak	Unitate bakoitza zatitzen den azpiatal guztiek osatzen dute, gutxienez orrialde erdia hartzen dute eta testu, irudi edo eskema formatuan agertu ahal dira	-
A.2.- Testuetan eta jardueretan aipatzen diren pertsonaia historikoak	Testuan aipatutako emakume eta gizonen izen-kopurua	I.1.- Gizon eta emakume historikoen izenen kopurua I.2.- Gizon historikoak I.3.- Emakume historikoak
A.3.- Irudietan agertzen diren emakume eta gizonen kopurua, kokapena planoan eta esleitutako funtzioa	Sexua kontuan hartuta, irudietan agertzen diren pertsonen kopurua, kokapena planoan eta funtzioa	I.1.- Irudietan agertzen diren emakume eta gizonen kopurua.
		I.2.- Emakumeen kokapena planoan: I.2.1.- Lehen plano I.2.2.- Erdiko plano I.2.3.- Urruneko plano
		I.3.- Gizonen kokapena planoan: I.3.1.- Lehen plano I.3.2.- Erdiko plano I.3.3.- Urruneko plano
		I.4.- Emakumeen funtzioa: I.4.1.- Lanbidea, I.4.2.- Biologikoa I.4.3.- Buruzagitza I.4.4.- Pasiboa
		I.5.- Gizonen funtzioa: I.5.1.- Lanbidea I.5.2.- Biologikoa I.5.3.- Buruzagitza I.5.4.- Pasiboa
A.4.- Sexismoa hizkuntzan	Inklusiboak ez diren adierazpenak erabiltzea	I.1.- Hitz generikoak I.2.- Hitz konposatuak I.3.- Gizonezko generikoa
A.5.- Genero-estereotipoak (feminitate eta maskulinitate estereotipoak) irudietan	Pertsonak irudietan betetzen dituzten jarduerak, ezaugarriak edo atributuak identifikatzea, generoa kontuan hartuta	I.1.- Feminitate genero-estereotipoak: I.1.1.- Emakumeak sentiberak eta delikatuak dira I.1.2.- Emakumeak pasiboak dira eta aginduak betetzen dituzte I.1.3.- Emakumeak etxeko lanez eta haurrak zaintzeaz arduratzen dira I.2.- Maskulinitate genero-estereotipoak: I.2.1.- Gizonak indartsuak eta aktiboak dira I.2.2.- Gizonek agintzen dute I.2.3.- Gizonak lanera joaten dira

Bestalde, datuen analisia eta ondorengo analisia egiteko, ex professo taula batzuk egin dira, markatutako analisi-itensien eta planteatutako helburuen arabera.

#### **4. Emaizten analisia: bildutako datuen interpretazioa**

##### ***4.1. Unitate didaktikoen azpi-gaiak***

Jarraian, aldagai bakoitzerako lortutako emaitzak aurkezten dira, unitate didaktikoetan aurkitutako azpi-gaietatik hasita. Unitate didaktikoen edukitik aukeratutako hamabi azpi-gaiak daude, eta haien artean bakar bat ere ez dute partekatzen hamar unitate didaktikoek, baina UD1ek eta UD5ek aipatutako hamabi azpi-gaiak lantzen dituzte. Hala ere, UD7 da azpi-gai gutxien dituen, eta bi besterik ez dira horiek: 1) *Testuingurua eta denbora-lerroa* eta 11) *Erdi Aroko ondarea*. Gehien errepikatzen diren azpi-gaiak honako hauek dira: 1) *Testuingurua eta denbora-lerroa*, 3) *Al-Andalusen sorrera eta garapena*, 6) *Kristau-erresumen eraketa eta hedapena* eta 10) *Arteak: erromanikoa eta gotikoa*. Gutxien errepikatzen dena 5) *Elkarrekin bizi diren hiru kultura: judua, musulmana eta kristaua* da, hamar unitate didaktikoetatik bostetan agertzen delako.

Dokumentatutako atal horietan ez dago Erdi Aroko emakumeen historia espezifikoki jorratzen duenik edo haien ekarpenak beren enuntziatuan esplizituki aipatzen dituenik. Hala ere, eduki horiek benetan lantzen diren aztertu ahal izateko, atal horien edukien azterketa da nagusi.

##### ***4.2. Testuetan eta jardueretan aipatzen diren pertsonaia historikoak***

Testuetan eta jardueretan aipatzen diren pertsonaia historikoei dagokienez (2. taula), guztira 37 izen desberdin aipatzen dira 92 alditan. Horietatik 34 (88 aldiz aipatuak) gizonezkoak dira, eta 3 (4 aldiz aipatuak) emakumezkoak. Emakume-izen gehien dituen unitate didaktikoa UD8 da, % 9.5 duena. Aitzitik, gizonezkoen izen gehien duten unitate didaktikoak UD1, UD2, UD3, UD6, UD9 eta UD10 dira, eta horien % 100 gizonezkoen izenak dira. Horrek esan nahi du aipatutako sei unitate didaktikoetan ezin dela emakume historikoen izenik aurkitu. UD8 da hamar unitate didaktikoetatik pertsonai historiko gehien aipatzen dituen, 21 guztira. UD7-k, bestalde, ez du pertsonaia historikoen izenik aipatzen, ez emakumeak ez gizonak figura kontuan hartuta, testuetan eta jardueretan aipatzen diren pertsonaia historikoen izenak, Mahoma profetaren edo Jakue Nagusia Apostoluaren izenak nabarmentzen dira, hamar unitate didaktikoetatik zazpitan agertzen baitira (3. taula). Erregeen izenak ere askotan

aipatzen dira, hala nola Jaime I eta Pelayo espainiarrak, Rodrigo eta Recadero bisigodoak edo Abd al-Rahman I eta Abd al-Rahman III musulmanak. Pertsonaia kultuei dagokienez, Averroes mediku eta teorilari musulmana, Maimonides filosofo judua eta Ibn Hazm filosofo eta poeta musulmana aurki daitezke. Emakumeei dagokienez, hamar unitate didaktikoetatik hirutan bakarrik agertzen dira. Aipatzen diren lau aldietatik bat testuan da, bi ilustrazioen azpian dira eta azkena jarduera batean da. Hauek dira haien izenak: Andre Maria Zuria, Malala Yousafzai, emakumeen hezkuntzaren aldeko aktibista, eta Fatima al-Fihri, Al-Qarawiyyin, madrasa bat sortu zuen, munduko goi-mailako hezkuntzako lehen erakundetzat hartzen dena.

**Taula 2. Testuetan eta jardueretan aipatzen diren pertsonaia historikoen kopurua**

	Emakumezkoen izenak		Gizonezkoen izenak		Guztira	
	Z	%	Z	%	Z	%
<b>UD1</b>	0	0	11	100	<b>11</b>	<b>100</b>
<b>UD2</b>	0	0	8	100	<b>8</b>	<b>100</b>
<b>UD3</b>	0	0	3	100	<b>3</b>	<b>100</b>
<b>UD4</b>	1	5,6	17	94,4	<b>18</b>	<b>100</b>
<b>UD5</b>	1	9,1	10	90,9	<b>11</b>	<b>100</b>
<b>UD6</b>	0	0	9	100	<b>9</b>	<b>100</b>
<b>UD7</b>	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>UD8</b>	2	9,5	19	90,5	<b>21</b>	<b>100</b>
<b>UD9</b>	0	0	1	100	<b>1</b>	<b>100</b>
<b>UD10</b>	0	0	10	100	<b>10</b>	<b>100</b>
<b>Guztira</b>	<b>4</b>	<b>4,4</b>	<b>88</b>	<b>95,6</b>	<b>92</b>	<b>100</b>

**Taula 3. Testuetan eta jardueretan aipatzen diren pertsonaia historikoen izenak**

Pertsonaia historikoak		
	Giz.	Ema.
<b>UD1</b>	Mahoma, Rodrigo, Agila, Abd al-Rahman I, Abd al-Rahman III, Almanzor, Averroes, Karlomagno, Eneko Aritza, Maimonides eta Jakue Nagusia Apostolua	-
<b>UD2</b>	Almanzor, Mahoma, Averroes, Maimonides, Jakue Nagusia Apostolua, Al-Idrisi, Alfontso VIII eta Antso III.	-
<b>UD3</b>	Jakue Nagusia Apostolua, Averroes eta Maimonides	-
<b>UD4</b>	Leovigildo, Recaredo, Rodrigo, Abd al-Rahman I, Abd al-Rahman III, Almanzor, Mahoma, Fernando III, Sancho III, Alfontso VIII, Alfontso X, Jaime I, Sancho II, Rodrigo Diaz de Vivar, Averroes, Aristoteles eta San Frantzisko	Andre Maria Zuria
<b>UD5</b>	Mahoma, San Isidoro, Rodrigo, Abd al-Rahman III, Ibn Hawqal, Averroes, Rodrigo Díaz de Vivar, Fernando III, Jaime I eta Jakue Nagusia Apostolua	Andre Maria Zuria
<b>UD6</b>	Teodosio, Odoacro, Romulo Augusto, Recaredo, Mahoma, Abd al-Rahman I, Abd al-Rahman III, Pelayo eta Jakue Nagusia Apostolua	-
<b>UD7</b>	-	-
<b>UD8</b>	Leovigildo, Recaredo, Recesvinto, Mahoma, Rodrigo, Abd al-Rahman I, Abd al-Rahman III, Ibn Hazm, Averroes, al-Hakam II, Ibn Battuta, Pelayo, Alfontso VI, Alfontso VIII, Fernando III, Alfontso X, Jaime I, Rodrigo Diaz de Vivar eta Jakue Nagusia Apostolua	Fatima al-Fihri eta Malala Yousafzai
<b>UD9</b>	Mahoma	-
<b>UD10</b>	Teodosio, Rodrigo, Abd al-Rahman I, Abd al-Rahman III, Pelayo, Alfontso VI, Sancho III, Jaime I, Rodrigo Díaz de Vivar eta Jakue Nagusia Apostolua	-

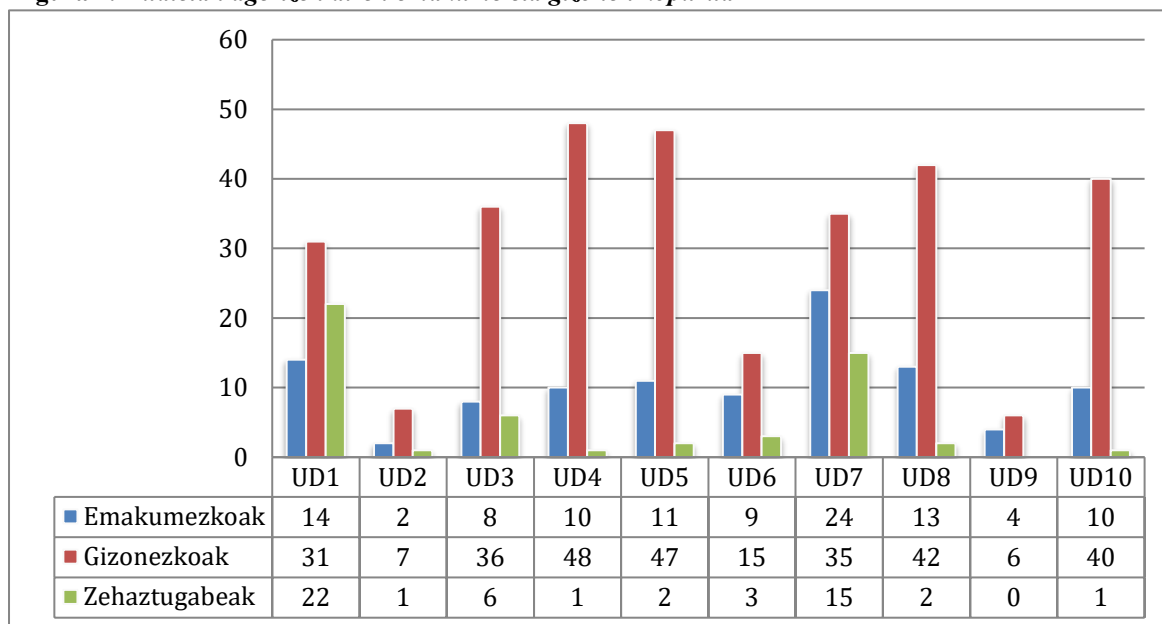
**4.3. Irudietan agertzen diren emakume eta gizonen kopurua, kokapena planoan eta esleitutako rola**

Aztertutako hamar unitate didaktikoetan 465 pertsona zenbatu dira irudietan (1. figura). Pertsona horietatik % 66 gizonekoa da (Z= 307), % 22,6 emakumezkoa (Z= 105) eta % 11.4



zehaztugabea da ( $Z= 53$ ), hau da, ez da ondo bereizten emakumea ala gizona den. Unitate didaktiko bakoitzaren kopuruaren proportzioa kontuan hartuta, emakume gehien dituen unitate didaktikoa UD9 da %40rekin, eta gutxien dituen, berriz, UD3 da % 13rekin. Aldiz, gizon gehien dituen unitate didaktikoa UD4 da %81,3rekin, eta gutxien dituen UD1 da % 46.3rekin.

**Figura 1. Irudietan agertzen diren emakume eta gizonen kopurua**



Aurreko atalean gizon edo emakume gisa identifikatutako 412 pertsonak kontuan hartuta, taula honetan (4. taula) hamar unitate didaktikoetako marrazkien datuak jaso dira, planoan duten kokapena kontuan hartuta: lehen planoan, erdiko planoan eta urruneko planoan.

Aipatutako 412 pertsonetatik, % 44,4 lehen planoan daude, % 41.7 erdiko planoan eta % 13.9 urruneko planoan. Lehen planoko 183 pertsonetatik % 33 gizonak dira eta % 11.4 emakumeak. Erdiko planoko 172 pertsonetatik, % 32.5 gizonak dira eta % 9.2 emakumeak. Urruneko planoko 57 pertsonetatik, % 9.5 gizonak dira eta % 4.4 emakumeak.

Lehen planoan emakume gehien dituen unitate didaktikoa UD9 da, % 30arekin; gutxien duena, berriz, UD2 da, guztira 0 izanik. Gizonen kasuan, lehen planoan gizon gehien dituen unitate didaktikoa UD8 da, % 50.9rekin; gutxien duena, berriz, UD3 da, % 15.9rekin.

Erdiko planoan emakume gehien dituen unitate didaktikoa UD2 da % 22.2arekin; gutxien duena, berriz, UD6 % 4.1arekin. Gizonen kasuan, erdiko mailan gizon gehien dituen unitate didaktikoa UD4 da % 58.9rekin; gutxien duena, berriz, UD1 % 4.6rekin.

Urruneko planoan emakume gehien dituen unitate didaktikoa UD1 da, % 18.6rekin; gutxien dutenak, berriz, UD2, UD3, UD4, UD5, UD8 eta UD9 dira, guztira 0 izanik. Gizonen kasuan, urruneko gizon gehien dituen unitate didaktikoa UD1 da, % 32.6rekin; gutxien dutenak, berriz, UD2, UD8, UD9 eta UD10 dira, guztira 0 izanik.

**Taula 4. Irudietan agertzen diren emakume eta gizonen kokapena planoan**

	Lehen plano				Erdiko plano				Urruneko plano				Guztira	
	Giz.	%	Ema.	%	Giz.	%	Ema.	%	Giz.	%	Ema.	%	Z	%
<b>UD1</b>	13	30,2	4	9,4	2	4,6	2	4,6	14	32,6	8	18,6	<b>43</b>	<b>100</b>
<b>UD2</b>	2	22,2	0	0	5	55,6	2	22,2	0	0	0	0	<b>9</b>	<b>100</b>
<b>UD3</b>	7	15,9	5	11,4	15	34,1	3	6,8	14	31,8	0	0	<b>44</b>	<b>100</b>
<b>UD4</b>	14	25	5	8,9	33	58,9	3	5,4	1	1,8	0	0	<b>56</b>	<b>100</b>
<b>UD5</b>	18	31,1	2	3,4	24	41,4	9	15,5	5	8,6	0	0	<b>58</b>	<b>100</b>
<b>UD6</b>	8	33,3	4	16,7	3	12,5	1	4,1	4	16,7	4	16,7	<b>24</b>	<b>100</b>
<b>UD7</b>	27	44,3	15	24,6	9	14,7	4	6,6	1	1,6	5	8,2	<b>61</b>	<b>100</b>
<b>UD8</b>	29	50,9	7	12,3	15	26,3	6	10,5	0	0	0	0	<b>57</b>	<b>100</b>
<b>UD9</b>	5	50	3	30	1	10	1	10	0	0	0	0	<b>10</b>	<b>100</b>
<b>UD10</b>	13	26	2	4	27	54	7	14	0	0	1	2	<b>50</b>	<b>100</b>
<b>Guztira</b>	<b>136</b>	<b>33</b>	<b>47</b>	<b>11.4</b>	<b>134</b>	<b>32.5</b>	<b>38</b>	<b>9.2</b>	<b>39</b>	<b>9.5</b>	<b>18</b>	<b>4.4</b>	<b>412</b>	<b>100</b>

Hurrengoan, funtzio bat edo bestea duten emakumeen eta gizonen datuak biltzen dira (2. figura). Irudietan agertzen diren pertsonak betetzen dituzten funtzioak lau dira (lanbidea, biologikoa, buruzagitza eta pasiboa), eta lortutako datuak asko aldatzen dira emakumeen eta gizonen artean.

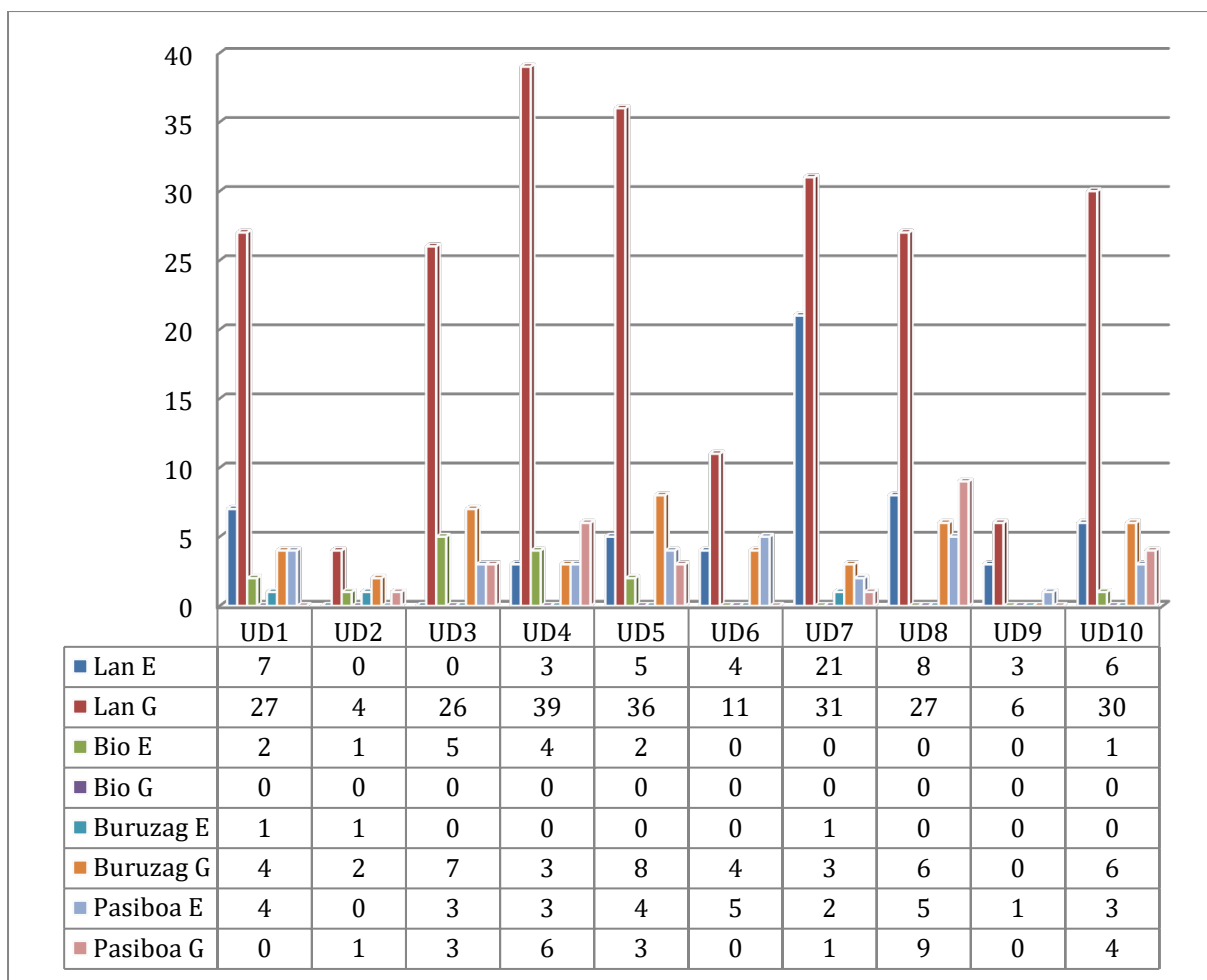
Hau da, 412 pertsonatik, % 71.3 lanean ari da, % 3.6k funtzio biologikoa betetzen du, % 11.2k buruzagitza-rola du eta % 13.9k rol pasiboa du.

Lanean ari den % 71.3tik, % 13.8 emakumeak dira eta % 57.5 gizonak. Emakumeen kasuan, artzainen, nekazarien edo merkatarien lanbideak nabarmentzen dira; gizonen kasuan, berriz, zaldunak, merkatariak, artzainak, errementariak edo nekazariak. Funtzio biologikoa egiten ari den % 3.6tik, emakumeak dira guztiak, gizonen kopuru osoa 0 baita. Irudietan, emakumeak

ikus daitezke haur txikiak edo haurrak inguruan dituztela. Buruzagitza-rola betetzen duten % 11.2tik % 0.7 emakumeak dira eta % 10-5 gizonak. Emakumeen kasuan erreginak nabarmentzen dira; gizonen kasuan, berriz, erregeak, zaldun-buruak eta nobleak. Azkenik, rol pasiboa duen % 13.9tik, % 7.3 emakumeak dira eta % 6.6 gizonak. Kasu honetan ikus daitezke gizonak eta emakumeak leku batean estatiko daudela inolako funtzio zehatzik egin gabe.

Bi kasuetan, bai gizonezkoetan bai emakumezkoetan, funtziorik gauzatuena lanbidearena da. Aitzitik, gizonen kasuan, gutxien gauzatzen dena funtzio biologikoa da; emakumeen kasuan, berriz, buruzagitza-rola.

**Figura 2. Irudietan agertzen diren emakume eta gizonen esleitutako funtzioa**



#### 4.4. Sexismoa hizkuntzan

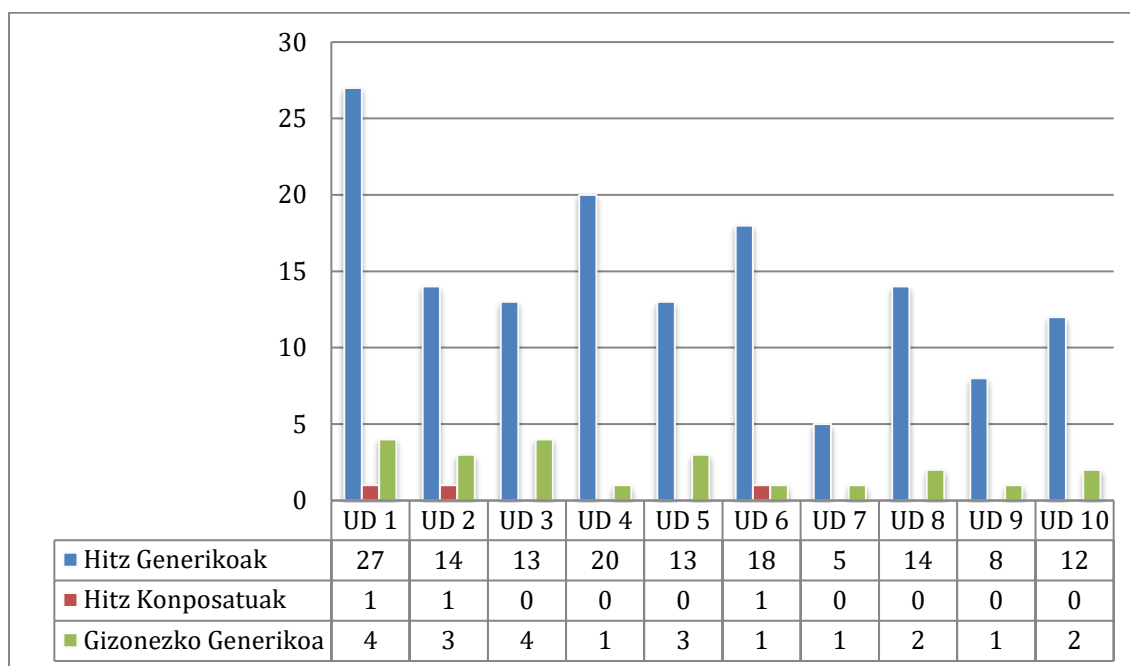
Hizkuntza kontuan hartuta, garrantzitsua da azpimarratzea aukeratutako hamar unitate didaktikoak euskaraz idatzita daudela. Euskara berez generorik ez duen hizkuntza da, baina sexutan banatzen da (Gogorza, 2015). Hori dela eta, hitz konposatuak (bereizita gizonen edo

emakumeei soilik egin diezaiekete erreferentzia) eta hitz generikoak (aldi berean bie erreferentzia egiten dietenak) daude.

Unitateetako testuetan identifikatu beharreko hiru hitz motak (hitz generikoak, hitz konposatuak eta gizonezko generikoa), eta identifikatutako hitzak guztira 169 dira (3. figura). Horietatik % 85.2 hitz generikoak dira, % 1.8 hitz konposatuak dira eta % 13 gizonezko generikoak dira. Hitz generiko gehien dituen unitate didaktikoa, proportzioa kontuan hartuta, UD4 da, % 95.2rekin, hitz konposatuen kasuan UD2 da % 5.6rekin eta gizonezko generikoaren kasuan UD3, % 23.5ekin. Aitzitik, hitz generiko gutxien dituen unitate didaktikoa UD3 da, % 76.5ekin, hitz konposatu gutxien dituztenak UD3, UD4, UD5, UD7, UD8, UD9 eta UD10 dira, guztira 0 izanik eta gizonezko generiko gutxien dituen UD4 da, % 4.8rekin.

Hitz generikoei dagokienez, hona hemen aurki daitezkeen hitzen adibideak: “musulmanak”, “abeltzainak”, “bisigodoak”, “kleroa”, “zerbitzariak”, “kristauak”... Hitz konposatuen kasuan, “errege-erregina” (monarkia aipatuz) eta “jaun-andrea” (feudoen arduradunak izendatuz) izan dira hamar unitate didaktikoetan zehar aurkitutako hitz bakarrak, konkretuki, UD1, UD2 eta UD6n. Gizonezko generikoari dagokionez, aurkitutako hitzak “erregea” eta “jauna” dira.

**Figura 3. Sexismoa hizkuntzan**

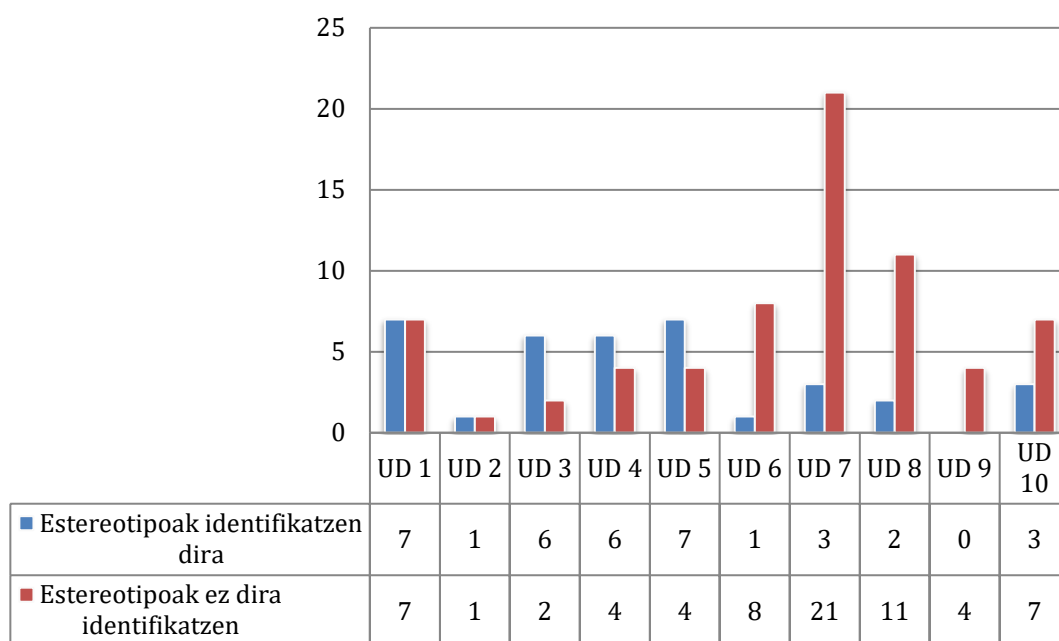


#### 4.5. Genero-estereotipoak (feminitate eta maskulinitate estereotipoak) irudietan

Jarraian, irudietan genero maskulinoaren eta femeninoaren estereotipoak aztertuko dira. Hasteko, genero-estereotipo femeninoak analizatuko da (4. figura). Gero, 5. figuran, aipatutako genero-estereotipoen sailkapena egiten da, hiru kontuan hartuta: emakumeak sentiberak eta delikatuak dira, emakumeak dira aginduak betetzen dituztenak eta emakumeak etxeko lanak eta haurrak zaintzeaz arduratzen dira.

Genero-estereotipo femeninoak betetzen dituen % 34.3a kontuan hartuta, hiru multzotan sailkatuta, 4. figuran ikusten den moduan. Genero-estereotipo gehien dituen unitate didaktikoa UD3 da % 75rekin; genero-estereotipo gutxien dituen unitate didaktikoa, berriz, UD9 da, eta ez da bakar bat ere identifikatu.

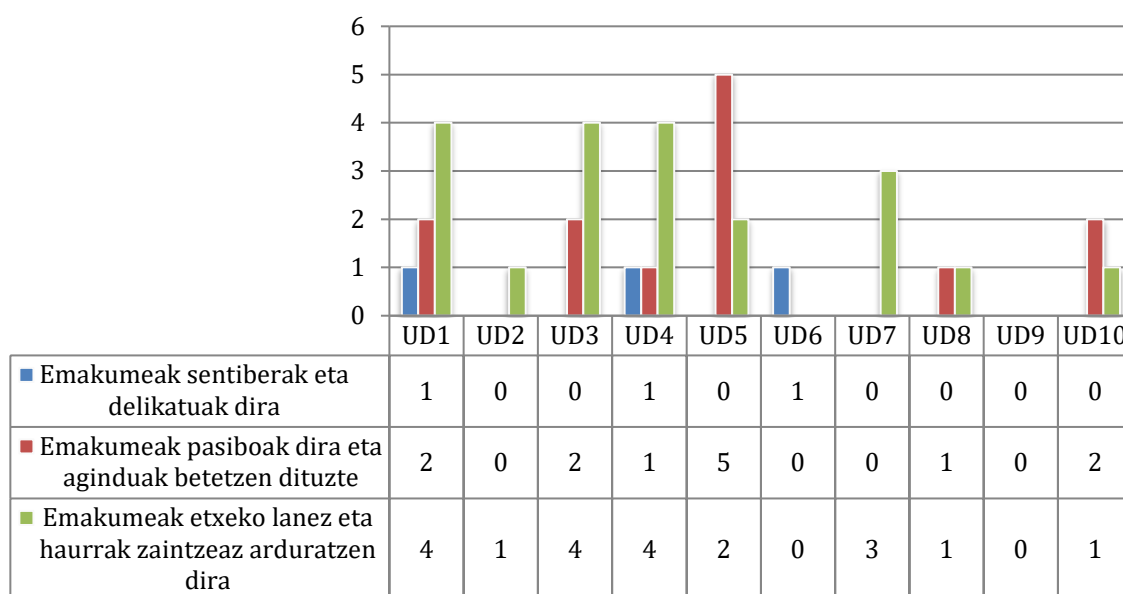
**Figura 4. Genero-estereotipoak irudietan: feminitate estereotipoak**



Hurrengo figuran agertzen den moduan, emakumeak sentimentaltzat eta delikatutzat har daitezkeen unitate didaktikoa UD6 da, non estereotipo horren bidez irudikatzen baitira genero-estereotipoak betetzen dituzten emakume guztiak. UD2, UD3, UD5, UD7, UD8, UD9 eta UD10 unitate didaktikoetan ez da emakumerik aurkitu genero-estereotipo hori betetzen duenik. Hurrengo genero-estereotipoarekin jarraituz, pasibotzat hartzen diren eta aginduak betetzen dituzten emakumeak kontuan hartuta, UD5 unitate didaktikoa da estereotipo hori gehien irudikatzen duena % 71.4rekin. UD2, UD6, UD7 eta UD9 unitate didaktikoetan ez da aurkitu emakume-generoko estereotipo hori betetzen duen emakumerik. Azkenik, seme-

alabak zaintzeko etxeoandre gisa emakume gehien irudikatzen diren unitate didaktikoak UD2 eta UD7 dira, non emakumeen genero-estereotipoak betetzen dituzten emakume guztiak estereotipo horren bidez adierazten baitira. UD6 eta UD9 unitate didaktikoetan ez da emakumerik aurkitu genero-estereotipo hori betetzen duenik.

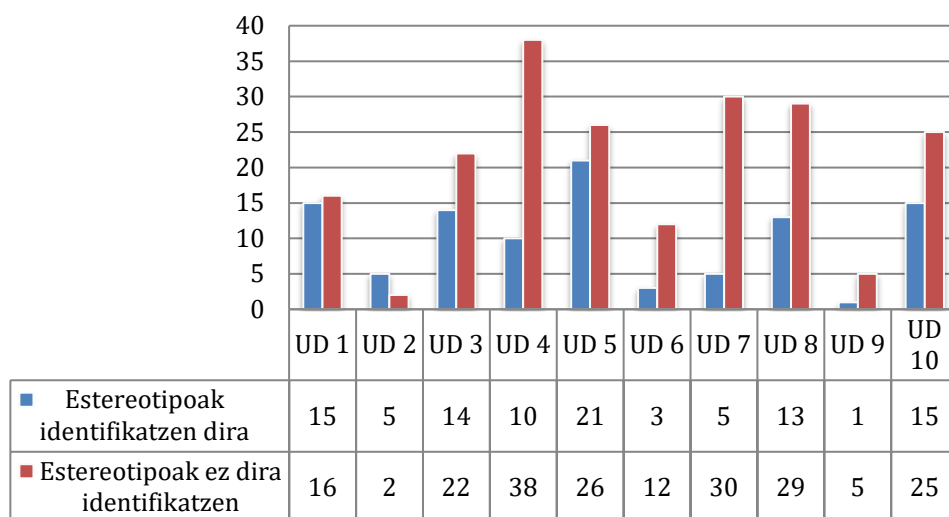
**Figura 5. Genero-estereotipoen sailkapena irudietan: feminitate estereotipoak**



Hurrengoan, hamar unitate didaktikoetan dauden genero-estereotipo maskulinoen kopurua eta genero-estereotipo horien sailkapena aztertuko dira, aipatutako ezaugarriak kontuan hartuta. Hala ere, sailkatzeko kontuan hartu diren genero-estereotipoak honako hauek dira: gizon indartsuak eta aktiboak, gizonek agintzen dute eta gizonak lanera joaten dira.

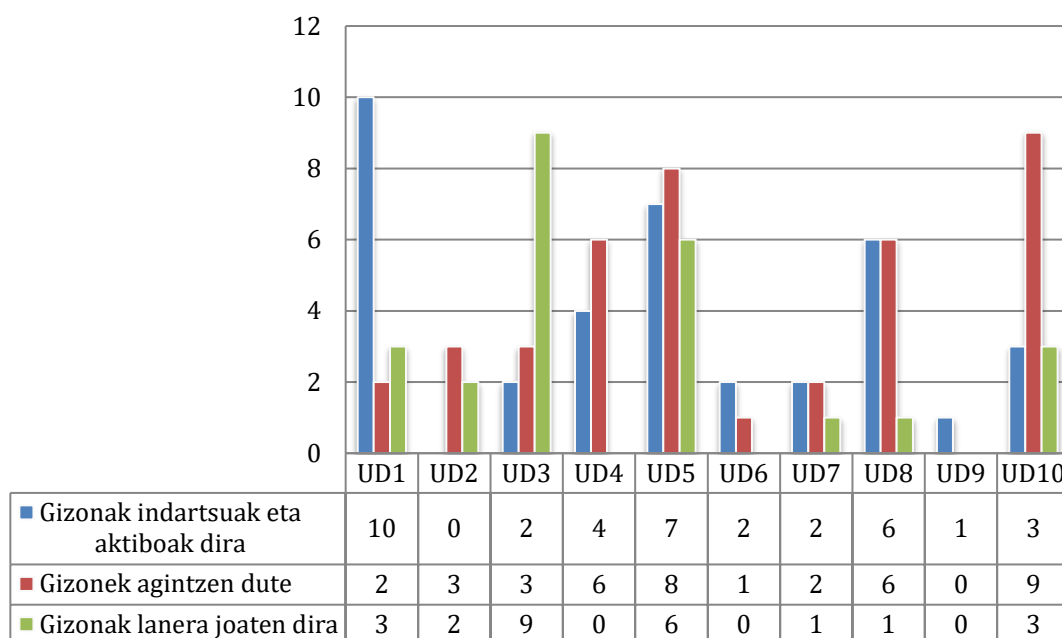
Lehen identifikatutako 307 gizonetatik, % 33.,2k betetzen ditu zehaztutako genero-estereotipoak. Genero-estereotipo gehien betetzen dituen unitate didaktikoa UD2 da % 71.4rekin; genero-estereotipo gutxien dituen unitate didaktikoa, berriz, UD7 da % 14.3rekin (6. figura).

**Figura 6. Genero-estereotipoak irudietan: maskulinitate estereotipoak**



Genero-estereotipo maskulinoak betetzen dituen % 33.2a kontuan hartuta, hiru multzotan sailkatu dira (7. figura). Gizonezkoak indartsu eta aktibo gisa gehien irudikatzen dituen unitate didaktikoa UD9 da, non genero-estereotipoak betetzen dituzten gizon guztiak estereotipo horren bidez adierazten baitira.

**Figura 7. Genero-estereotipoen sailkapena irudietan: maskulinitate estereotipoak**



UD2 unitate didaktikoan ez da aurkitu genero-estereotipo hori betetzen duen gizonik. Hurrengo genero-estereotipoarekin jarraituz, UD2, UD4 eta UD10 unitate didaktikoetan agintzen dute gizon gehien % 60rekin. UD9 unitate didaktikoan ez da aurkitu genero-

estereotipo hori betetzen duen gizonik. Azkenik, etxetik kanpoko langile gisa gizon gehien irudikatzen dituen unitate didaktikoa UD3 da, % 64.3rekin. UD4, UD6 eta UD9 unitate didaktikoetan ez da aurkitu genero-estereotipo hori betetzen duen gizonik.

## **5. Eztabaida: emaitzen hausnarketa**

Datu guztiak analizatuta, Lehen Hezkuntzako testuliburuetan Erdi Aroko emakumeei ematen zaien tratamendua definituko dugu. Beraz, eta lehenengo helburuan agertzen den moduan, testuliburu egituretan eta edukietan emakumeen protagonismoa eta presentzia aztertu da. Horren arabera, ez dago emakumeei zuzendutako azpi-gairik, eta emakumezkoak protagonista diren atalik ere ez. Era berean, unitate didaktikoetan hiru emakume-izen aipatu dira guztira, horietako bat bi aldiz aipatua, bi ilustrazioen azpian eta azkena jarduera batean. Izenak, Andre Maria Zuria, Malala Yousafzai eta Fatima al-Fihri, ez dira ez une historikoaren ez gaiaren adierazgarriak. Kontuan hartu beharko genuke, Erdi Aroan, emakume ugari ager daitezke edukietan, hainbat alor desberdinetan nagusi: erreginak (Leonor Akitanikoa edo Margarita Anjoukoa, Teodora Bizanzikoa), andreak eta nobleak (Maria Diaz de Haro, adibidez), artistak (Sabine von Steinbach, Claricia Babierakoa, Elisava, Ende...), idazleak eta filosofoak (Hildegarda Bingenkoa eta Cristina de Pizan, Lubna Kordobakoa, Herrada Landsberg...), medikuak (Trotula Ruggierokoa), bestak beste. Emakume eta erreferentzi honen falta liburuetan azpimarratzea inportantea da, azken finean, adibideak egonda ez da ulertzen zergatik gaur egungo adibideak agertzea.

Irudietan presentziari dagokionez, ageri diren gizonen ehunekoa emakumeena baino askoz handiagoa da, % 66 eta % 22.6 hurrenez hurren. Kontuan hartzen badugu emakumeen eta gizonen kokapena planoan, nahiz eta emaitzak orekatuagoak egon, argi ikusten da emakumeen presentzia gizonena baino askoz txikiagoa dela lehen planoan batez ere (% 33 gizonezkoak eta 11. %4 emakumezkoak).

Zehazki, unitate didaktikoetako azpi-gaiei buruzko batu egin diren datuak, pertsonaia historikoen kopurua, pertsonaien izenak, irudietan dauden gizon eta emakumeen kopurua eta horiek planoan duten kokapena, argi ikusten ez dagoela ekitaterik.

Testuliburuetakoko agertzen diren funtzio soziala aztertzeari dagokionez, unitate didaktikoetan ikus daiteke gizonak nahiz emakumeek gehien betetzen duten funtzioa lana dela, % 71.3 lanpostutik % 13.8 emakumeak eta %57.5 gizonak. Emakumeak artzain, nekazari edo



merkatari dira, gizonak berriz zaldun, merkatari, artzain, errementari edo nekazari. Ez da aipatzen emakumeek gremioen baitan garatutako lan-karga edota etxeko lanak burutzen zituztenik, eta ez dira ikusarazten emakumeen ohiko lanbideak (hala nola, emaginak, okinak, erre kardariak, ospitalerak, arrain-saltzaileak, kandelagileak...) edo Erdi Aroko komentu edo beaterioetako bizitza (Castrillo *et al.*, 2021). Funtzio biologikoan emakumeak agertzen dira, eta gizonak ez dira agertzen. Buruzagitza-rolan gizonak agertzen dira, batez ere, eta emakumeak apenas, agertzekotan, erreginak nabarmendu dira, gizonen artean, erregeak, zaldun-buruak eta nobleak. Beraz, gizonen kasuan buruzagitzaren funtzioa nabarmentzen da, eta emakumeen kasuan funtzio pasiboa. Gainera, emakumeak bakarrik daude funtzio biologikoarekin lotuta (Castrillo *et al.*, 2021).

Hori dela eta, emakumeek ez dute inolako protagonismorik hamar unitate didaktikoetan, ez pertsonaia historiko moduan ezta talde moduan. Testuliburu etako testu, irudi eta jardueretan Lehen Hezkuntzako Erdi Aroko emakumea eta gizona ez dute garaiko errealitatea irudikatzen, eta oso estereotipo markatuei jarraitzen diete.

Bigarren helburu espezifikoa idazteko erabilitako hizkuntza mota aztertzea da. Horrela, gehien erabiltzen diren hitzak generikoak direla ikus daiteke, kolektiboei oro har erreferentzia egiten dietenak. Hala ere, testuak gizonezkoak zein emakumezkoak aipatu nahi dituenean, gizonezko generikoa erabiltzen du hitz konposatuen gainetik. Horren ondorioz, euskaraz hizkera ez da inklusiboa edo ez-sexista izaten. Hori saiheste aldera, baliabide horren gehiegizko erabilera ekiditea proposatzen da, betiere testu-motari eta testuinguruari kontuan hartuta. Errekurtso hauetan antzematen diren absentsioak beste eragile historiko batzuen ikusezintasuna errazten dute; presentzia hori modu esplizituan aipatzea eta nabarmentzea ez da soil-soilik zorrotasun historiko handiagoaren alde egiten duen zerbait, baizik eta baita iraganaren interpretazio orekatuago eta justuago baten aldeko apustua egitea ere (Campos-Lopez *et al.*, 2023; García Luque *et al.*, 2023).

Hirugarren helburua gizonek zein emakumeek betetzen dituzten rolak eta estereotipoak identifikatzea da. Horretarako, hamar unitate didaktikoak aztertu ondoren, emakumeen eta gizonen kasuan, irudi guztien laurdena baino gehiago estereotipoz beteta dago. Gainerako kasuetan ezin izan da estereotipo gehiago identifikatu irudien ikuspen faltagatik edo estereotipoak betetzen ez zirelako. Irudien estereotipo maskulino eta femeninoen kopurua identifikatu ondoren, hiru estereotipo hartu dira kontuan emakumeen kasuan (emakumeak sentiberak eta delikatuak dira, emakumeak dira eta aginduak betetzen dituzte eta emakumeak

etxeko lanetan eta haurrak zaintzeaz arduratzen dira), eta beste hiru gizonen kasuan (indartsuak eta aktiboak dira, gizonak agintzen dute eta gizonak lanera joaten dira). Emakumeen kasuan, etxeari eta familiaren zaintzari dagokiona nabarmentzen da; gizonen kasuan, berriz, botereari dagokiona. Unitateetako bakar batean ere ezin da ikusi estereotipo horien ordeko aukerarik, non emakumeak boteretsuak edo indartsuak diren, zainketaz arduratzeaz gain, edo alderantziz, gizonak indartsuak edo aktiboak izateaz gain, sentiberak ere izan daitezkeen eta zaintzeaz arduratzen diren. Esparru teorikoan lehenago aipatu den bezala, hezkuntzak genero-estereotipoen erreprodukzioan duen zeregina oso garrantzitsua da, eta, kasu honetan, ikus daiteke ikasleentzat erreferentzia izango diren aukera falta dagoela. Beraz, emakumeek rol pasiboa eta mendekotasunekoa betetzen dute diskurtso desberdinetan; gizonak berriz, aktiboa eta boterekoa. Bestalde, presentzia eta historiaren bilakaeran eragile aktibo hauen gabezia, gaur egungo arkeologiak eta historiografiak, dagoeneko, agerian utzi dute errealitate hori hainbat garai historikori buruzko narratibetan ematen dela (Fernández Valencia, 2004; Morant *et al.*, 2023; Rivera-Garretas, 1994), adibidez, Euskal Herriko Erdi Aroan (Castrillo, 2020; Jiménez, 2022).

## 6. Ondorioak

Datuak aztertu ondoren, Lehen Hezkuntzako testuliburuan Erdi Aroko emakumeen trataera aztertzen da, emakumeen eta gizonen presentzia, funtzio soziala eta estereotipoak analizatu dira. Emaitzek onartzen dute emakumeen presentzia eskasa dela, ikusezina esparru gehienetan. Hizkuntza ere inklusiboa ez da, eta rol estereotipoak nagusi dira. Hezkuntzak genero-estereotipoen erreprodukzioan eragina izan dezake, eta ikasleek aukerarik ez dute, erreferenteak ez dituztelako.

Azpimarratu ahal da ikasgeletan erabiltzen jarraitzen diren Lehen Hezkuntzako gizarte-zientzietako liburuek ikuspegi androzentrista dutela (Subirats, 2022), baita Erdi Aroa lantzeko ere. Historia-ikuspegitik ez da interpretatzen; beraz, unitateak errealitate zientifikoa irudikatzen ez duten irudikapen estereotipatuez beteta daude. Historiografia eta ikerkuntza gaindituta dute planteamendu hauek eta emakumeen ekarpenak egiaztatzen dituzte (Campos-Lopez *et al.*, 2023; Castrillo, 2020), baina ez dira islatzen testuliburutan eta hainbat material didaktikotan.

Gaur egun, ahalegin handia egiten ari da emakumea ahalduntzeko, gizarte kritiko batean benetako berdintasuna lortzeko; beraz, beharrezkoa da zenbait aldaketa egitea, hala nola

eskola-materialari dagokiona. Aldaketa horren bidez, kontua ez da emakumeak haiei eskainitako atal batean sartzea, baizik eta ikuspegi berri bat integratzea estereotipoetatik haratago. Horrela, orain arte gutxiegi aurkeztu diren espazioetan eta, oro har, beren historiaren nondik norakoak ikus daitezke. Garai hartan emakume izateak zer esan nahi zuen erakustea, egiten zituzten lanak, beren funtzioak gizartean zuen garrantzia... hori guztia, garrantzia kendu gabe eta topikoak gaindituz. Kontuan izanda maskulinitate hegemoniko tradizionalak oraindik ere zeregin garrantzitsua dela gizarte-zientzien hezkuntzan, eta gizonak direla istorioaren irakaskuntzan protagonista, ez da nahikoa emakumeak ahalduntzea, gizarte-mailan ere aldaketa egin behar baita.

Egoera horretan aurrera egin ahal izateko, bi ekintza mota egin beharko genituzke (Subirats, 2022): alde batetik, testuliburuak berehala zuzentzea, ahanzturatik aldentzen ari diren emakumeen irudiak sar daitezzen; eta, bestetik, kultura akademikoa berrikustea, gaur egungo androginiatik urrun dauden planteamenduetarantz aurrera egiteko.

Ikerketa egin ondoren, agerian geratu da Erdi Aroarekin zerikusia duten gaietan dauden gabezia garrantzitsuenetako bat emakumeen presentzia eta bizimodua dela. Arestian aipatu den moduan, egoera horren aurrean aldaketa esanguratsu bat egiteko, emakumeak unitate didaktikoetan barneratzeaz gain, emakumeek historian egin dituzten ekarpenak azpimarratu behar dira, bai banakako bai taldeko pertsona historiko edo agente gisa. Ez da nahikoa historian garrantzitsuak izan arren, gizonezko roltzat hartu dituztelako garrantzia hartu duten emakumeak sartzea. Gainera, kultura androzentrikoak garai hartako emakume idazleak, literarioak, artistak eta abar estaltzen ditu, gizonek adina merezi dituztenak. Era berean, historiak ez ditu gerra-alderdiak soilik hartu behar, ikusi dugunez. Unitate didaktikoek, nagusiki, gerrei buruz hitz egiten dute, eta alde batera uzten dituzte gaur egun komunitateetan egiten diren jarduerak, hala nola zainketa eta mantentze-lanak. Eguneroko bizimoduak eta emakumeek zaintzaren, hezkuntzaren edo komunitate-harremanen bidez egin dituzten ahaleginak gerrak bezain garrantzitsuak dira (Subirats, 2022).

Irakasleek egoera horren aurrean duten zeregina ere oso garrantzitsua da, irakasleek igortzen dituzten mezuek garrantzi handia baitute ikasleek historia nola hautematen duten jakiteko. Emakumeek historian izan duten zeregina baloratzen duen ikuspegi historikoa eskaintzeko, irakasleek Women's Legacy<sup>1</sup> edo Pastwomen<sup>2</sup> bezalako plataformak erabil ditzakete.

---

<sup>1</sup> <https://womenslegacyproject.eu/es/home/>

<sup>2</sup> <https://www.pastwomen.net/>

Plataforma horien bidez, historian protagonista diren emakumeei ikusgarritasuna eman nahi zaie. Berdintasuna lantzea beharrezkoa da gizarte bidezkoagoa, berdintasunezkoagoa eta kritikoagoa garatzeko. Horretarako, ezinbestekoa da emakumeen papera eta ekarpenak historian eta ikasgelako material didaktikoan agertzea, ezin dugu ahaztu emakumeen rola “gaurko eta biharko gazteek ere ez dute merezi, ezta gure arbasoek ere” (Pagès eta Sant, 2011, 143. or.).

### **Erreferentzia bibliografikoak**

- Aresti, Nerea. (2018). La historia de género y el estudio de las masculinidades. Reflexiones sobre conceptos y métodos. Hemen: Gallego, Henar (ed.) (2018) *Feminidades y masculinidades en la historiografía de género* (174-193. orr.). Ed. Comares.
- Artal, Montserrat. (2009). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (27), 5-21.
- Ballarín, Pilar. (2001). La coeducación hoy. Hemen: Blanco García, Nieves (ed) *Educación en femenino y masculino*. (orr.31-40). Akal.
- Beauvoir, Simone. (1981). *El segundo sexo*. Siglo Veinte.
- Bel, Juan Carlos. (2020). Las investigaciones sobre libros de texto de Geografía e Historia: estado reciente de la cuestión y campos de estudio en España, Hemen: Farrujia de la Rosa (Koord) *Patrimonio cultural, género y educación. Libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (33-50. orr.). Octaedro.
- Benítez, Leticia. (2010). La coeducación en Educación Primaria. *Innovación y experiencias educativas*, (37).
- Blanco García, Nieves. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Boscán, Antonio. (2008). Las nuevas masculinidades positivas. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 13 (41), 93-106.
- Campos-Lopez, Teresa, Castrillo, Janire, Aloria, Itziar, Odriozola, Onintza y González, Aitziber. (2023). *(Re)lectura feminista del patrimonio arqueológico de Euskadi:*

- Igualdad en la historia gracias a la perspectiva de género*. Emakunde.  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15839.12962>
- Castrillo, Janire. (2020). *Las mujeres vascas en la Baja Edad Media. Vida familiar, capacidades jurídicas, roles sociales y trabajo*. Sílex.
- Castrillo, Janire; Gillate, Iratxe; Odriozola, Onintza eta Campos-Lopez, Teresa (2019). ¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso. *CLIO. History and History teaching*, (45), 11-29.
- Castrillo, Janire; Gillate, Iratxe; Vicent, Naiara; Luna, Ursula. (2021). *Las mujeres medievales en los libros de Primaria: crítica y propuestas*. *Cadernos de Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147313>
- Coltofean-Arinzancu, Laura, Gaydarska, Bisserka eta Matic, Uros. (2021) *Gender stereotypes in archaeology*. Sidestonepress.
- Corrales Serrano, Mario. (2021). Las mujeres en la historia: intervención didáctica para el desarrollo del currículo de Historia en perspectiva de género. Hemen: Grana, R. (Koord) *Discursos, mujeres y artes. ¿Construyendo o derribando fronteras?* (2700-2716.orr.). Ed. Dykinson.
- Corrales, Mario. (2020). El uso de personajes históricos femeninos para trabajar la perspectiva de género en Ciencias Sociales. Una experiencia práctica. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), 187-206.
- Cuartero, Mónica. (2004). Aportaciones al estudio en secundaria de la mujer en el sistema feudal. Hemen: María Isabel Vera-Muñoz y David Pérez i Pérez (Koord) *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. AUPDCS.
- De la Cruz, Alba. eta García, Antonia. (2018). Educar contra la violencia de género: detección de ideas previas y estrategias coeducativas en la formación inicial del profesorado. Hemen: E. López, C. R. García y M. Sánchez (Koord.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (171-186. orr.). Ediciones Universidad de Valladolid.
- De Miguel Ibáñez, M<sup>a</sup> Paz, Deñ Valle de Lersundi, Pilar eta Diéguez Urebiondo, Iñaki. (2023). *Iragana Irudietan Komunikatzen. Generoaren ikuspegitik sortzeko eta aztertzeko tresnak*. Gobierno de Navarra/Nafarrako Gobernua.  
<https://www.comunicandoelpasado.es/eu>
- Del Olmo Campillo, Gemma. (2016). Crítica radical feminista a la cultura. *Oxímora Revista Internacional de ética y política*, 8, 63-74.

- Díaz López, Mónica eta Puig Gutiérrez, María. (2020). Análisis de la vigencia de una educación sexista en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO. *Social and Education History*, 9(1), 38-64. Doi: 10.17583/hse.2020.4294
- Farrujia de la Rosa, José (Koord). (2020). *Patrimonio cultural, género y educación. Libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria*. Octaedro.
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia", *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, bol (18), 5-24.
- Fiss, Owen. (1995). ¿Qué es el feminismo?. *Revista de Derecho*, (32), 211-220.
- Gallego, Henar (ed.) (2018) *Feminidades y masculinidades en la historiografía de género*. Ed. Comares.
- García Luque, Antonia y Herranz Sánchez, Ana. (2016). Integrando la perspectiva de género en la enseñanza y en la difusión del patrimonio. Hemen: García Ruiz, R., Arroyo Doreste, A., Andreu Mediero, B (Ed.) *Deconstruir la alteridad dese la didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*, AUPDCS (343-352. orr.).
- García Luque, Antonia, Jardón G., Paula eta, Masriera Esquerra, Clara. (2023). Pastwomen: un proyecto de investigación feminista colaborativo, *UNES Universidad, Escuela y Sociedad*, 58-74. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27593>
- García Luque, Antonia. eta De la Cruz, Alba. (2019). La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: libros de texto a debate. *CLIO. History and History teaching*, (45), 99-115.
- García, Ramón. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-18.
- García-Peña, Ana Lidia. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec*, (31).
- Gogorza, Eider. (2015). Hizkuntza erabilera sexista ekidin dadin hartutako neurrien eragina. Doktorego-tesi argitaragabea. Deustuko Unibertistatea.
- Gómez-Carrasco, Cosme J. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Gómez-Carrasco, Cosme J. eta Gallego-Herrera, Sergio. (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. Doi: 10.15359/ree.20-3.1
- González, Ana. y Lomas, Carlos. (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad*,

*educar desde la diferencia*. Graó

- González-Monfort, Neus, Pagès, Joan eta Santisteban, Andoni. (2015). ¿Quién protagoniza la Historia? Análisis de los relatos históricos del alumnado de educación primaria y secundaria. Hemen: C. R. García, A. M. Hernández y J. L. De la Montaña (Koord.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (801-812. orr.). Universidad de Extremadura.
- Gutiérrez, Prudencia, eta Ibáñez, Patricia. (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching*, 1(31), 109-125. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/11607>
- Hamodi, Carolina. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (1), 30- 55. DOI:[10.1344/reire2014.7.1713](https://doi.org/10.1344/reire2014.7.1713)
- Jimenez Rayado, Eduardo (ed). (2022). *Espacios de la mujer en la Península Ibérica Medieval*. Ed. Silex.
- Jimenez Rayado, Eduardo (ed). (2022). *Espacios de la mujer en la Península Ibérica Medieval*. Ed. Silex.
- Leiva, Ana. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía magna*, (8), 39-45.
- Lerner, Gerda. (1979), *The Majority Finds Its Past: Placing Women in History*, Oxford University Press.
- López-Navajas, Ana. (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. Doi: [10-4438/1988-592X-RE-2012-363-188](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188)
- López-Ojeda, Esther. (2007). Pautas de observación y análisis del sexismo. Los materiales educativos. *Interlingüística*, (17), 630-639.
- Luengo, María Rosa. (2003). Los estereotipos de género en las imágenes de los libros de Lengua y Literatura de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). *Campo abierto: Revista de educación*, (24), 71-98.
- Martínez, Irene. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.

- Mayorbe, Purificación. (2004). *La construcción de la identidad personal en una cultura de género*. Revista Venezolana de Estudios de la Mujer v.12 n.28.
- Herrán, Mikel. (2022). *La historia no es la que es: es la que te cuentan*. Ed. Planeta.
- Mohanty, Chandra Talpade. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*, 117-164.
- Morant, Isabel, Rios, Rosa E. y Valls,afael. (2023). *El lugar de las mujeres en la historia. Desplazando los límites de la representación del mundo*. UPV. Universidad de Valencia.
- Moreno, Emilia. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. *El Harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*, 11-32.
- Muñoz Fernández, Ángela y del Moral Vargas, Marta (ed). (2020). *Cultura Material e Historia de las Mujeres*. Comares.
- Osborne, Raquel y Molina, Cristina. (2008). La evolución del concepto de género: selección de textos de S de Beauvoir, K Millet, G Rubin y J Butler. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, 15, 147-182.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2971/297124045007.pdf>
- Pages, Joan. eta Sant, Edda. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria*, (3), 129-146.
- Pagès, Joan. eta Sant, Edda. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia*, 1(25), 91-117. Doi: <https://doi.org/10.14393/cdhis.v25i1.20957>
- Pastor, Inma y Pontón, Paloma. (2016). Mujeres en transición. De las políticas para mujeres a las políticas de igualdad de género. Un apunte sobre el caso de España. Hemen: A. Reig y J. Sánchez (Coords.), *Transiciones en el mundo contemporáneo* (531-554. orr.). Publicacions Universitat Rovira i Virgili
- Real Academia Española. (d.g.). Feminismo. *Diccionario de la lengua española*. 2023ko ekainaren 19an berreskuratuta, <https://dle.rae.es/feminismo-tik>.
- Rivera-Garretas, María Milagros. (1994). *Nombrar el mundo en femenino*. ICARIA Editorial.
- Sevilla-Vallejo, S. (2021). La coeducación en los libros de texto de Educación Primaria. Estado de la cuestión y análisis de las desigualdades en los textos escritos, las imágenes y las temáticas. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, (9).  
<https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/7104>
- Subirats, Marina. (2022). Libros de texto: una cultura androcétrica, en Farrujia de la Rosa



(Coord) *Patrimonio cultural, género y educación. Libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria.* (17-32. orr.). Octaedro.

Vaillo, María. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97–124.