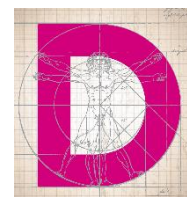


Digilec 9 (2022), pp. 78-99

Fecha de recepción: 08/02/2022

Fecha de aceptación: 29/03/2022

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.8953>



e-ISSN: 2386-6691

LA NARRATIVA ESCRITA POR MUJERES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

NARRATIVE WRITTEN BY WOMEN IN SPANISH LANGUAGE AND LITERATURE TEXTBOOKS FOR COMPULSORY SECONDARY EDUCATION

Patricia MARTÍNEZ LEÓN*

Universitat de València (Grupo ELCIS)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7269-5505>

Resumen

La literatura escrita por mujeres no ha obtenido en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) el espacio merecido, privando de referentes intelectuales y artísticos femeninos a alumnos y alumnas en una etapa como la adolescencia, especialmente relevante en sus procesos de construcción identitaria. Para constatar la vigencia del problema en este trabajo analizamos la presencia de autores de narrativa hombres y mujeres en nueve manuales recientes de cuarto curso de distintas editoriales, diferenciando entre la mera mención de estos y el aporte de una breve biografía y/o algún texto. Previamente, en el marco teórico, introducimos el modelo de escuela coeducativa por oposición a otros modelos disponibles y justificamos la importancia de la inclusión de la literatura escrita por mujeres en el canon escolar. Por último, exponemos las conclusiones más relevantes para la educación literaria derivadas de la revisión teórica y del análisis de manuales.

Palabras clave: educación literaria; coeducación; narrativa; libros de texto; canon

Abstract

Literature written by women has not been given the space it deserves in Spanish compulsory secondary education textbooks. This gap is depriving students of female

* Facultad de Magisteri, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Avda. Taronges, 4. 46022 València. Email: patricia.martinez-leon@uv.es

intellectual and artistic references at a stage such as adolescence that is especially important in their processes of identity construction. We analyse the presence of male and female narrative authors in nine recent fourth-year textbooks from various publishers, differentiating between the mere mention of these authors and the contribution of a brief biography and/or a text. Previously, in the theoretical framework, we compare the co-educational school model with other models and justify the importance of the inclusion of literature written by women in the school canon. Finally, we present the most relevant conclusions for literary education following a theoretical review and analysis of textbooks.

Keywords: literary education; coeducation; narrative; textbooks; canon

1. INTRODUCCIÓN

La literatura escrita por mujeres ha cobrado la condición de literatura sumergida. Más allá de lo anterior, la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) coincide con un momento clave en la formación integral de los seres humanos y en los procesos de construcción identitaria de estos, que poseen una naturaleza eminentemente narrativa (y por tanto la recepción y la producción literarias tienen una potencial incidencia en los mismos). Además, pese a las innegables conquistas en materia de género, es también incuestionable que persisten las desigualdades a este respecto en la actualidad y ello hace especialmente necesaria la reflexión en torno a tópicos de género y el aporte de mujeres que sirvan de referentes intelectuales (en este caso, escritoras) a los/as adolescentes.

Los libros de texto continúan constituyendo el material didáctico de uso más frecuente en las aulas de Secundaria y el principal vehículo de transmisión en muchos de los casos entre el conocimiento y los/as alumnos/as. Es por ello que en este trabajo hemos analizado la presencia de autores de narrativa hombres y mujeres en nueve manuales de Lengua Castellana y Literatura recientes (2016-2020) de cuarto curso de ESO de distintas editoriales, diferenciando entre la mera mención de estos y el aporte de una breve biografía y/o de algún texto del autor/a, no sin antes introducir en el marco teórico el modelo de escuela coeducativa por oposición a otros modelos y justificar la importancia de la inclusión de la literatura escrita por mujeres en el canon escolar.

2. DE LA ESCUELA DE ROLES SEPARADOS A LA COEDUCATIVA. VAIVENES EDUCATIVOS, AVANCES Y RETROCESOS

No cabe duda de que el ámbito educativo posee una gran relevancia en los procesos de construcción identitaria. Pero los procesos educativos, como sabemos, no son neutrales, por lo que pueden contribuir, también en materia de género, a fines muy diversos (ya sea de manera implícita). Es por ello que consideramos que tiene sentido introducir aquí dos conceptos fundamentales como son los de educación sexista y coeducación. Tomaremos, esta ocasión, las definiciones de Miyares (2006).

Esta autora define la educación sexista como un conjunto específico de prácticas educacionales que sirven, a menudo no intencionadamente, para restringir la calidad y cantidad de educación democrática recibida por las niñas (o las mujeres) en relación con la recibida por los niños (u hombres). Esta educación sexista se corresponde con un currículo patriarcal, impregnado de modelos estereotipados de lo masculino y lo femenino y del que se desprenden expectativas y exigencias diferenciadas.

La coeducación, por oposición, se basa en educar para la igualdad entre los sexos en derechos y deberes y consiste en adquirir un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y disposiciones que ayuden a los futuros adultos a no asumir roles determinados por la ideología, normas y estereotipos sexuales. Cabe destacar que esta idea de coeducación ha de afectar, según esta autora, a toda la estructura escolar, sistema organizativo, metodologías de aula, actuaciones y modos de hacer, editores de libros de

textos, medios de comunicación, etc. Su fin, señala Miyares (2006), es desarrollar actitudes, valores y capacidades que permitan la construcción de una identidad personal y social no condicionada por la ideología, normas y estereotipos sexuales y desactivar en las aulas la identidad “ser mujer”.

Resulta interesante, más allá de lo anterior, la asociación que realiza esta misma autora entre cada una de estas modalidades educativas y las identidades legitimadoras y proyecto que teoriza Castells (2003). Así, la educación sexista se correspondería con una identidad legitimadora, en tanto que el sistema educativo legitima el patriarcado y la coeducación se correspondería con una identidad proyecto, funcionando el sistema educativo como agente de cambio.

Por su parte, Subirats (2006, p. 24) se refiere a una escuela coeducativa que “transmita a toda la población, niñas y niños, un conjunto de capacidades indispensables con independencia del sexo, y que les han de permitir a ellas y a ellos la autonomía tanto en los aspectos económicos como en los personales y domésticos”.

Y para Moriana (2017, p. 277) dicha escuela coeducativa

enfatisa el reconocimiento de las mujeres en todo aquello que hace referencia a la organización y la gestión del sistema educativo y de los centros escolares, la relación y la interacción entre el alumnado y el profesorado, los currículums, el lenguaje, las unidades de aprendizaje, los materiales, los libros, etc. La coeducación trata de adoptar todas las medidas apropiadas para modificar las pautas sociales y culturales de comportamiento de los hombres y de las mujeres y eliminar las creencias y las prácticas basadas en la idea de la inferioridad o la superioridad de uno de los sexos y en la atribución de papeles estereotipados a los hombres y a las mujeres.

A continuación sintetizamos y contraponemos las características de la escuela de roles separados, la escuela mixta y la escuela coeducativa, siguiendo la Guía de coeducación elaborada por el Instituto de la Mujer en 2008.

Tabla 1

Escuela de roles separados

Valores	Normas	Legitimación	Conocimiento empírico
Educación para el rol sexual. Asignación de géneros. Socialización de cada grupo sexual en los ámbitos privado y público.	Separación física de los procesos educativos.	Creencia en la superioridad masculina.	Fundamentos de tipo moral, por lo que su análisis empírico no resulta relevante.

Fuente: elaboración propia a partir de la lectura de Instituto de la Mujer (2008)

Tabla 2*Escuela mixta*

Valores	Normas	Legitimación	Conocimiento empírico
Educación igual para niños y niñas como ciudadanos/as de una sociedad democrática.	Acento en el individualismo sin distinción por género. Igualdad en el acceso a los recursos.	Meritocracia. Premio en función de los méritos y rendimientos individuales dirigidos a ser valorados desde el punto de vista productivo.	Eficacia para el individuo y para la convivencia social, existen estrategias alternativas y se rechaza la escuela separada de la socialización.

Fuente: elaboración propia a partir de la lectura de Instituto de la Mujer (2008)

Tabla 3*Escuela coeducativa*

Valores	Normas	Legitimación	Conocimiento empírico
Educación dirigida a la eliminación de los estereotipos por razón de sexo eliminando situaciones de desigualdad y jerarquías culturales sexistas.	Atención específica a las necesidades de cada grupo (currículo, interacción con el profesorado, controles de género en todos los ámbitos del sistema escolar, etc.).	La escuela no debe ser una institución reproductora de desigualdades, debe ser una institución de reconocimiento de la diferencia.	Basado en la sociología de la educación a través del conocimiento de las especificidades de ambos grupos sexuales y de las distintas expresiones de sexismo.

Fuente: elaboración propia a partir de la lectura de Instituto de la Mujer (2008)

Y no podemos dejar de hacer un repaso por algunos hitos de la historia de la educación femenina en España, de la mano de Heredero de Pedro (2019). Recordemos que hasta finales del siglo XIX la educación de las mujeres se reserva al ámbito privado y no es sino en el papel de madres y esposas. Las mujeres eran excluidas de educación y ciudadanía en base a una supuesta “naturaleza”, carácter o temperamento diferenciales, a

la par que un tanto misteriosos. En 1783 se reconoce legalmente por primera vez la necesidad de educar a la mujer (solo que en la fe católica, el bien obrar y las labores propias de su sexo) y siendo las maestras analfabetas.

Más de un siglo después, por fin el Real Decreto de 1911 posibilitará la escuela mixta, aunque la mayoría de estas continuarán siendo segregadas. Y resulta llamativo que hasta la segunda década del siglo XX se requiriera consultar a la Administración Central la posible matriculación de las mujeres en la universidad (será la Real Orden de 8 de marzo de 1910 la que supondrá el derecho a cursar estudios universitarios en igualdad de condiciones).

Por descontado, con la Segunda República y la puesta en práctica de las ideas de la Institución Libre de Enseñanza se producirá un gran avance. Y ya instaurada la escuela mixta, a mediados de los 70-80 del siglo XX desde la perspectiva feminista se comenzará a hilar fino y se cuestionarán el sexismo y el androcentrismo, los estereotipos manifiestos en los materiales, el currículum oculto, la ausencia de mujeres en los contenidos, su infrarrepresentación en las imágenes y como autoras de los textos, la devaluación y ocultación de las ocupaciones tradicionalmente desempeñadas por mujeres, una organización educativa feminizada en sus niveles inferiores y masculinizada en los superiores, así como en los órganos de control y gobierno, etc.

La filosofía coeducadora de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo) supondrá un paso más allá con la introducción de la asignatura optativa “Papeles sociales de mujeres y hombres” (que pretendía incidir en la construcción sociocultural de los géneros y analizar estereotipos sociales asociados a hombres y mujeres, entre otras cuestiones) y la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) también incluirá aspectos capitales como la educación afectiva. Pero en 2011 José Ignacio Wert (ministro de Educación, Cultura y Deporte en España en ese momento) prescindirá precisamente de la educación emocional y la diversidad afectivo-sexual, del análisis de las relaciones entre mujeres y hombres, de la división sexual del trabajo, de los prejuicios sexistas o de la feminización de la pobreza y, finalmente, con la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) se eliminará la obligatoriedad de la Educación para la Ciudadanía, asignatura en que tuvieron cabida anteriormente gran parte de los aprendizajes en materia de coeducación, por lo que creemos que se torna urgente investigar y trabajar en esta línea.

3. LA EXCLUSIÓN DE LAS MUJERES DEL CANON O SU RELEGACIÓN A LA CONDICIÓN DE LITERATURA SUMERGIDA

El papel de la alfabetización y del acceso al mundo cultural en la emancipación y la conquista de autonomía por parte de las mujeres ha sido y es incontestable, convirtiéndose la lectura y la escritura en prácticas liberadoras y empoderadoras, en la lucha contra la subordinación y la desigualdad históricamente padecidas (Aguilar, 2008; Showalter, 2010).

Si bien sea cierto que en la actualidad las lectoras superan en número a los lectores, siguen siendo ellos quienes más publican en las editoriales de prestigio y quienes más presentes están en los manuales escolares.

Coincidimos con Cabré (2013, pp. 297-313) en que la cuestión del canon no es en absoluto insustancial, pues:

Es el resultado de la necesidad de legitimar el poder y de justificar con ello la sumisión. Quienes hacen el canon son los guardianes de la cultura oficial y tienen mucho interés en que este perviva dentro de unas fronteras bien delimitadas [...] Y si la subordinación de las mujeres ha sido un hecho cultural y no biológico, en justa correspondencia tendrá que ser cultural la reparación de esa subordinación.

Como también sostiene Sánchez García (2017), la ideología condiciona enormemente la constitución de cualquier canon y subyace a la decisión de qué obras cumplen los criterios de calidad estética, cuándo y cómo se publican y, en este sentido, ha venido excluyendo de los cauces tradicionales de la distribución editorial la literatura escrita por mujeres, convirtiéndola en una suerte de literatura sumergida.

Más allá de esta inercia interesada, el canon debería avanzar, a juicio de esta autora y al nuestro, hacia la apertura, la pluralidad de voces y la suma de elecciones para la determinación de referentes valiosos, con espacio para las mujeres por la calidad artística de su escritura, desde una ideología no totalitaria ni patriarcal.

Otras autoras nos alumbran alrededor de las consecuencias de un canon literario y escolar (trasladado a los libros de texto) androcéntrico, patriarcal y misógino, con escasa presencia de obras escritas por mujeres, así como de las responsabilidades que a este respecto se nos derivarían a los/las docentes. En esta línea, exponen cómo un canon literario de tales características redundaría en la universalización de la mirada masculina (desde la que, de este modo, se construyen los modelos sociales con que se verán confrontadas las mujeres), contribuye a normalizar la misoginia y supone, además, la ausencia de referentes femeninos de realización intelectual y artística (López Navajas, 2014; Reyzábal, 2012; Servén, 2008; Sevilla-Vallejo, 2021; Vila Carneiro, 2020).

Ello hace necesarios el cuestionamiento del canon (interrogando las valoraciones ideológicas y de género subyacentes a su constitución), la superación de sus distorsiones sexistas, y la incorporación de obras escritas por mujeres sobre la base de la calidad estética de estas.

A este respecto, nos adherimos a los fines que Reyzábal (2012, p. 22) explicita en su propuesta de revisión del canon literario:

a) desenmascarar la idea implícita en el canon vigente de que la expresión literaria de la mujer ha sido minoritaria y marginal; b) redescubrir muchas voces femeninas silenciadas, dando la posibilidad de abrir el currículo escolar o universitario a nuevas propuestas de análisis que permitan reconsiderar (mediante la recuperación de textos ignorados hasta ahora) si se mantienen como referente los mismos hitos literarios o si, por el contrario, se sustituyen o amplían con otros en los que tenga cabida la voz femenina; c) alertar a las nuevas generaciones sobre los factores de discriminación existentes en la selección de modelos estéticos, fomentando así su capacidad crítica; d) animar a las mujeres de hoy a encontrar sus cauces expresivos propios, aportándoles modelos (vitales y estéticos) en

femenino que les permitan construir su identidad de género y proyección estética al margen de tópicos interesadamente sesgados.

Benegas (2017), por su parte, traslada la noción de campo social acuñada por Bourdieu, entendido como “espacio atravesado por redes de relaciones entre personas con una actividad, modos de ser y de actuar en común, que a su vez defienden esa producción ante la sociedad” al campo literario y se vale de ella para explicar la maniobra de exclusión de las mujeres escritoras de antologías canónicas, premios, subvenciones o cargos. Señala, asimismo, la selección de un número muy reducido de escritoras como origen de disputas entre las mismas, que hace necesaria, por contra, la generación de vínculos y la completa inclusión en el campo literario.

4. METODOLOGÍA

En este trabajo coincidimos con Bisquerra (2014, p. 39) en que “lo que se espera de la investigación en el ámbito educativo es que se brinde un conocimiento sistematizado y basado en evidencias demostrables sobre los fenómenos, como base para la toma de decisiones en la práctica docente”.

En nuestro caso se trata de una investigación individual sobre el currículum, concretamente sobre libros de texto. Optamos por el pluralismo metodológico y la lógica de la convivencia, que permite combinar procedimientos y técnicas para dar respuesta a la complejidad del objeto de estudio, entendiendo que las dicotomías metodológicas conducen a tipologías reduccionistas (Bisquerra, 2014, Latorre et al., 1996, Wood y Smith, 2018).

En este sentido, Guzmán Arredondo (2015) se refiere al enfoque de métodos mixtos, que contribuiría a la superación del debate paradigmático cuantitativo-cualitativo y cuya premisa central es que la combinación de los dos enfoques proporciona una mejor comprensión de los problemas de investigación que cualquiera de los enfoques de manera aislada.

Concretamente hemos analizado, utilizando la técnica cualitativa del análisis del contenido, la presencia de autores de narrativa hombres y mujeres en nueve manuales recientes (2016-2020) de cuarto curso de ESO de distintas editoriales (siendo el criterio de actualidad preferente en la elección de los mismos y seleccionando todos los libros disponibles en el mercado para este intervalo de años y para este curso educativo), diferenciando entre la mera mención de estos y el aporte de una breve biografía y/o de algún texto del autor/a.

Nos situamos en una orientación comprensiva de la investigación educativa, que se propone solucionar problemas y mejorar la práctica. No obstante, también subyace a nuestro trabajo la voluntad de describir la presencia de autoras de narrativa en los libros de texto para solucionar en futuras investigaciones los problemas detectados y ayudar a una reflexión sobre los materiales de uso habitual para que se puedan tomar decisiones con el propósito de mejorarlos.

En cuanto al análisis de datos, hemos entendido con Bisquerra (2014, p. 152) que “el propósito fundamental de esta fase consiste en dar sentido a la información obtenida,

tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado”.

Desde el enfoque cualitativo se clasifican los datos de acuerdo con unidades básicas de significado (categorías correspondientes en nuestro caso con el género de los/las autores/as de narrativa) en un procedimiento abierto y flexible con el propósito de extraer significado relevante respecto a unos objetivos de investigación y desde el cuantitativo se calculan porcentajes y se realizan representaciones gráficas (en nuestro caso, contabilizamos el número de autores de narrativa mujeres y hombres presentes en cada manual).

Definida la noción de investigación educativa de que partimos, aclarada la opción metodológica por la que nos decantamos y realizadas las puntualizaciones pertinentes en cuanto al análisis de los datos, sobre la relevancia de los libros de texto hemos de decir que estos continúan constituyendo el material didáctico de uso más frecuente en las aulas de Secundaria y el principal vehículo de transmisión en muchos de los casos entre el conocimiento y los alumnos.

Como sostienen Braga y Belver (2014), desde una perspectiva histórica, el libro de texto surge como proyecto cultural totalizador, instrumento de transmisión de valores y producto cultural controlado por los poderes políticos, convirtiéndose en el material pedagógico más estable en la historia de la escuela.

Los autores se hacen eco de las distintas funciones que cumplen los libros de texto en el marco del desarrollo curricular: realizan una determinada selección cultural y se presentan como una fuente de información legítima que traslada el “saber oficial”, son un producto de consumo y se facturan millones de euros anuales con su comercialización y se han convertido en la más importante propuesta curricular que interpreta y concreta el currículum oficial, instituidos en el material didáctico por excelencia, de lo que se deriva la importancia de la formación en el análisis de los mismos y en el diseño de materiales alternativos o complementarios.

Más allá de lo anterior, en su trabajo proponen diferentes dimensiones para un análisis comprensivo de los libros de texto: la calidad didáctica de los aspectos formales, de las imágenes y su relación con los mensajes textuales, las implicaciones metodológicas de los libros de texto y el tipo de aprendizaje que fomentan las tareas propuestas, la potencialidad para favorecer la reflexión curricular en las aulas (justificación de las elecciones realizadas, fuentes de información...), la selección cultural que realiza el libro de texto y el mundo de los valores, estereotipos e ideologías que transmite y las cuestiones de economía cultural y política implicadas en la producción, comercialización y distribución de los libros, así como el uso que los estudiantes hacen de los libros y cómo estos influyen en su aprendizaje. Nuestra investigación, desde una perspectiva de género, se sitúa en la dimensión cultural e ideológica.

5. RESULTADOS

En la siguiente tabla sintetizamos el cómputo del total de autores de narrativa que aparecen en cada manual, el total de autores de narrativa hombres que aparecen, el total

de autores de narrativa hombres de los que se aporta una breve biografía y/o algún texto, el total de autoras de narrativa mujeres que aparecen y el total de autoras de narrativa mujeres de las que se aporta una breve biografía y/o algún texto. Acto seguido nos detenemos en el análisis manual a manual, plasmando en términos porcentuales estos mismos datos, reflejados en gráficos, y comentando los resultados obtenidos. También hemos considerado oportuno anotar cuáles son las autoras de narrativa que aparecen en cada manual respetando el orden en que son mencionadas en los mismos. Teniendo en cuenta que el número de estas es mucho menor en todos los casos, de este modo contribuimos a no restarles la escasa visibilidad con la que cuentan y permitimos que la enumeración realizada sirva para arrojar luz sobre otras muchas autoras de narrativa ausentes que podrían incorporarse.

Tabla 4

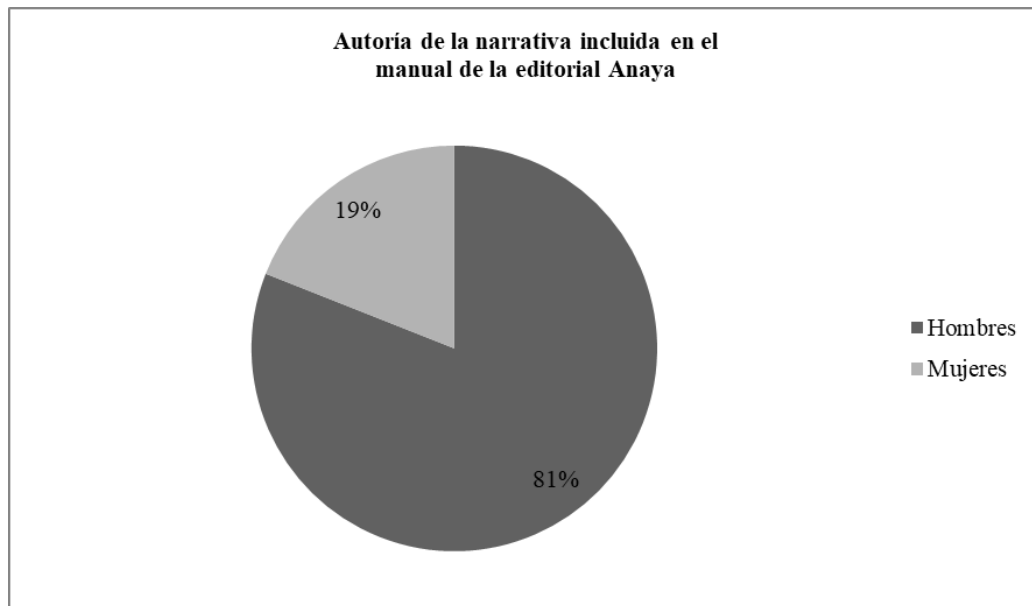
Editorial, año y autores/as de narrativa en cada libro de texto

Editorial	Año	Total de autores/as de narrativa que aparecen	Total de autores de narrativa hombres aparecidos	Total de autores de narrativa hombres de los que se aporta biografía y/o texto	Total de autoras de narrativa mujeres aparecidas	Total de autoras de narrativa mujeres de las que se aporta biografía y/o texto
Anaya	2016	93	75	51	18	11
Casals	2020	86	61	32	25	22
Edebé	2016	138	113	53	25	4
La Galera	2016	41	38	7	3	1
Oxford	2016	73	66	19	7	4
Santillana	2016	91	78	44	13	7
SM	2016	94	80	55	14	13
Teide	2016	42	32	24	10	8
Vicens	2016	68	53	36	15	5
Vives						

Fuente: elaboración propia

Figura 1

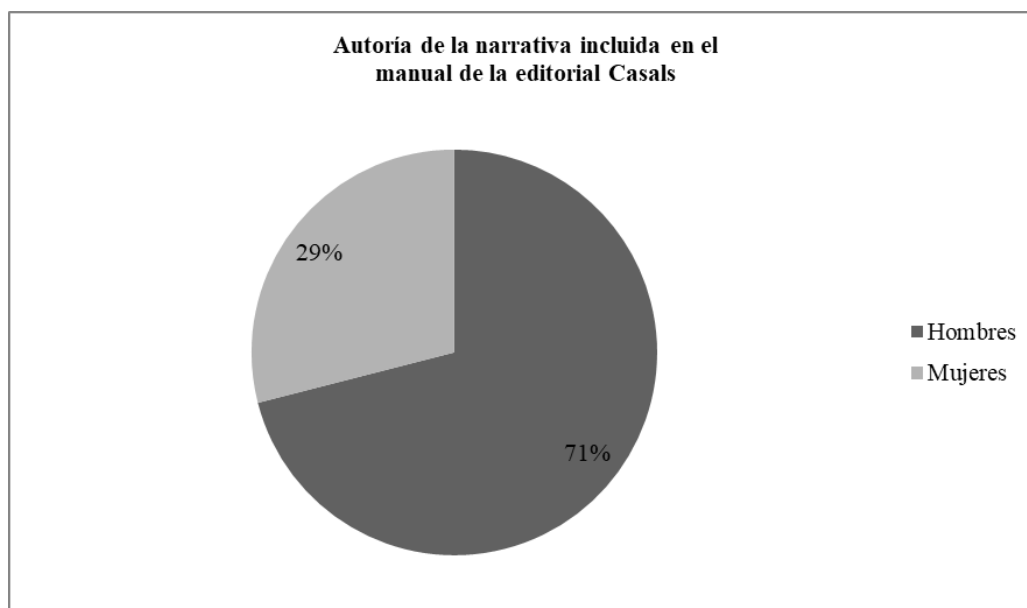
Autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Anaya



Fuente: Elaboración propia

El gráfico superior muestra la autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Anaya, de la que un 81% corresponde a hombres y un 19% a mujeres. El porcentaje de autores de narrativa de los que se aporta una breve biografía y/o algún texto es menor; 55% en el caso de los hombres y 12% en el caso de las mujeres.

Las autoras de narrativa mencionadas por orden de aparición son Emilia Pardo Bazán, Sonia Laredo, Carmen Martín Gaité, Paula Hawkins, Rosa Chacel, Carmen Laforet, Lourdes Ortiz, Almudena Grandes, Rosa Montero, Soledad Puértolas, María Dueñas, Laura Esquivel, Gertrudis Gómez de Avellaneda, Isabel Allende, Zoe Valdés, Marcela Serrano, Mayra Montero y Elena Poniatowska. Se aporta una breve biografía y/o texto de Emilia Pardo Bazán, Sonia Laredo, Carmen Martín Gaité, Paula Hawkins, Carmen Laforet, Almudena Grandes, Rosa Montero, Soledad Puértolas, María Dueñas, Laura Esquivel y Elena Poniatowska.

Figura 2*Autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Casals**Fuente:* Elaboración propia

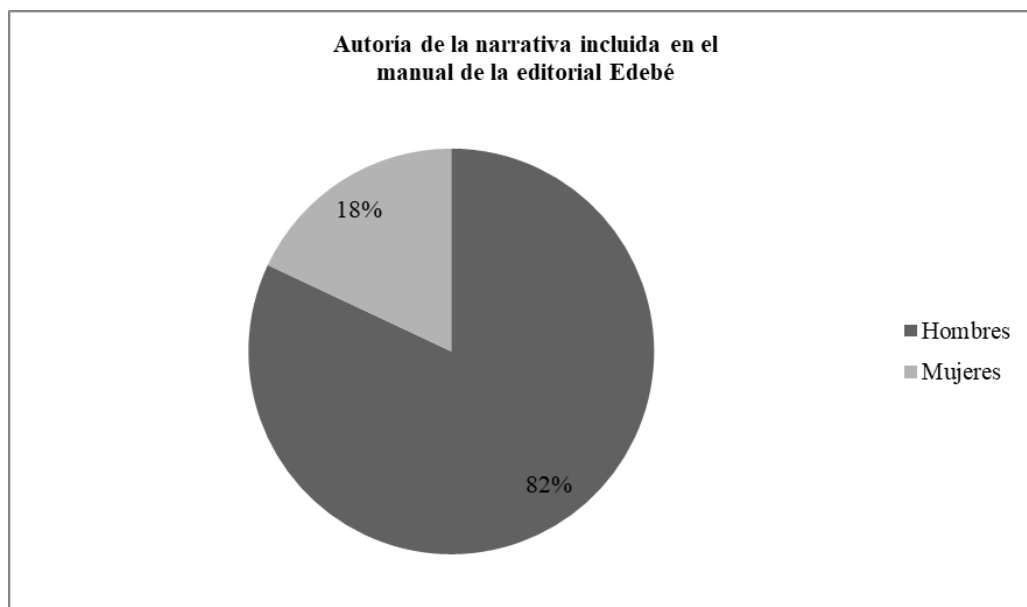
El gráfico superior refleja la autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Casals, de la que un 71% corresponde a hombres y un 29% a mujeres. El porcentaje de autores de narrativa de los que se aporta una breve biografía y/o algún texto es menor; 32% en el caso de los hombres y 26% en el caso de las mujeres.

Las autoras de narrativa que aparecen por orden de mención son Mercedes Salisachs, Geraldine McCaughrean, Anne Frank, Marguerite Yourcenar, Carolina Coronado, Cecilia Böhl de Faber (estas dos últimas en un apartado titulado “Ilustradas y románticas: escritoras de los siglos XVIII y XIX”), Emilia Pardo Bazán, Adela Sánchez Cantos (esta última en un apartado denominado “Las mujeres en el realismo”), Blanca de los Ríos, Carmen de Burgos, Concha Espina, Elena Fortún (estas cuatro autoras en un epígrafe llamado “Mujeres modernas en el cambio de siglo”), Rosa Chacel, María Teresa León (estas dos autoras en un punto titulado “Las nuevas heroínas de la Edad de Plata”), Carmen Laforet, Ana María Matute, Josefina Rodríguez Álvarez, Carmen Martín Gaité (las tres últimas en un apartado denominado “Las niñas de la guerra”), Maruja Torres, Rosa Montero, Elvira Lindo, Almudena Grandes, Julia Navarro, María Dueñas y Laura Gallego (todas ellas en un epígrafe llamado “Novelistas de éxito”). Las autoras de narrativa de las que se aporta una breve biografía y/o texto son Rosa Montero, Carmen Martín Gaité, Almudena Grandes, Mercedes Salisachs, Geraldine McCaughrean, Anne Frank, Emilia Pardo Bazán, Adela Sánchez Cantos, Blanca de los Ríos, Carmen de Burgos, Concha Espina, Elena Fortún, Rosa Chacel, María Teresa León, Carmen Laforet, Ana María Matute, Josefina Rodríguez Álvarez, Maruja Torres, Elvira Lindo, Julia Navarro, María Dueñas y Laura Gallego. Aludimos en el caso de este manual a esos

apartados específicos con perspectiva de género porque son exclusivos y distintivos del mismo.

Figura 3

Autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Edebé



Fuente: Elaboración propia

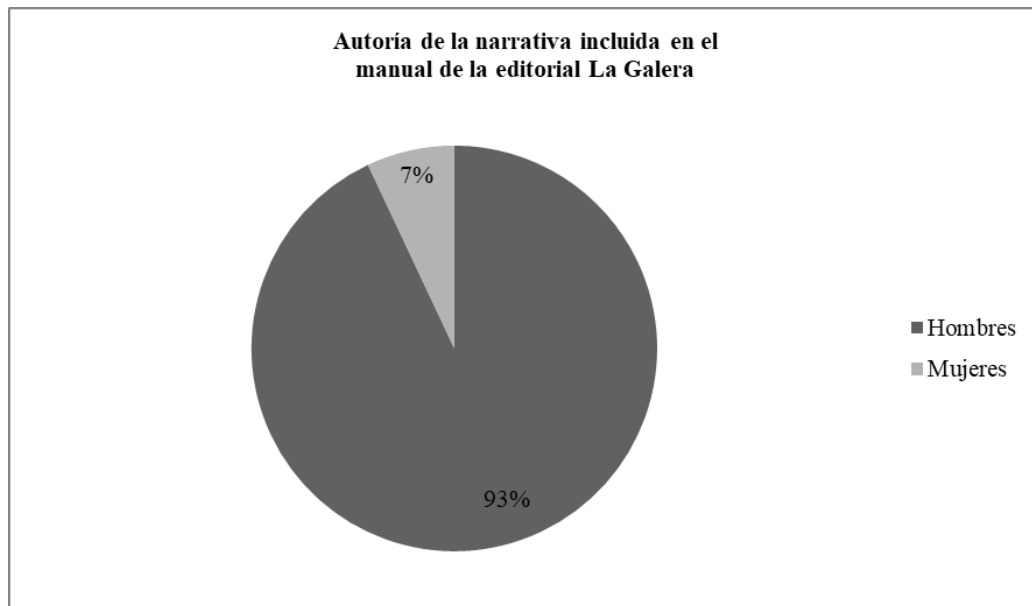
El gráfico anterior muestra la autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Edebé; de la que un 82% corresponde a hombres y un 18% a mujeres. El porcentaje de autores de narrativa de los que se aporta una breve biografía y/o texto es menor; 38% en el caso de los hombres y 3% en el caso de las mujeres.

Las autoras de narrativa que aparecen por orden de alusión son Mary Shelley, Emilia Pardo Bazán, Gisela Pou, Carol Matas, Rosa Chacel, Carmen Laforet, Carmen Martín Gaité, Marguerite Duras, Beatriz Osés, Herta Müller, Suetana Aleksievich, Almudena Grandes, Elvira Lindo, Rosa Montero, Soledad Puértolas, Rosa Regàs, Carme Riera, Lourdes Ortiz, Maite Carranza, Laura Gallego, Care Santos, Ángela Mastretta, Carmen Gómez Ojea, Marisa López Soria y Ana María Matute. Se aporta una breve biografía y/o texto de Mary Shelley, Emilia Pardo Bazán, Carmen Laforet y Ana María Matute.

Cabe anotar en el caso del manual de esta editorial, que llama la atención la elevada presencia de la LIJ (literatura infantil y juvenil) en comparación con el resto de editoriales (posiblemente relacionada con intereses comerciales, ya que las obras de LIJ que se mencionan son de esta misma editorial).

Figura 4

Autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial La Galera



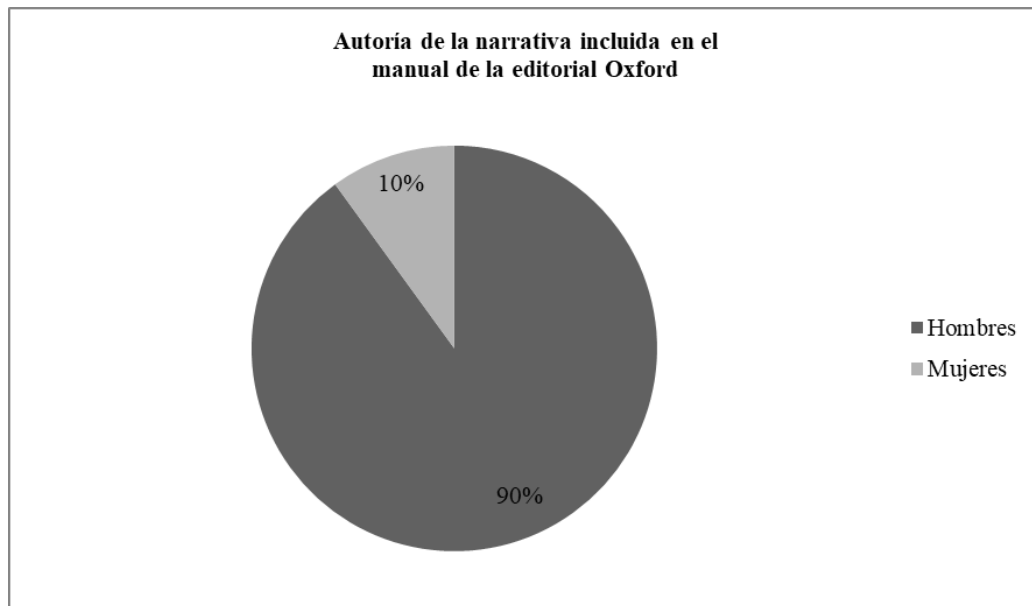
Fuente: Elaboración propia

El gráfico superior plasma la autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial La Galera; de la que un 93% corresponde a hombres y un 7% a mujeres. El porcentaje de autores de narrativa de los que se aporta una breve biografía y/o un texto es menor; 17% en el caso de los hombres y 1% en el caso de las mujeres.

Las autoras de narrativa que se mencionan son Mary Shelley, Carmen Laforet y Emilia Pardo Bazán. Únicamente de esta última se aporta un texto.

Figura 5

Autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Oxford



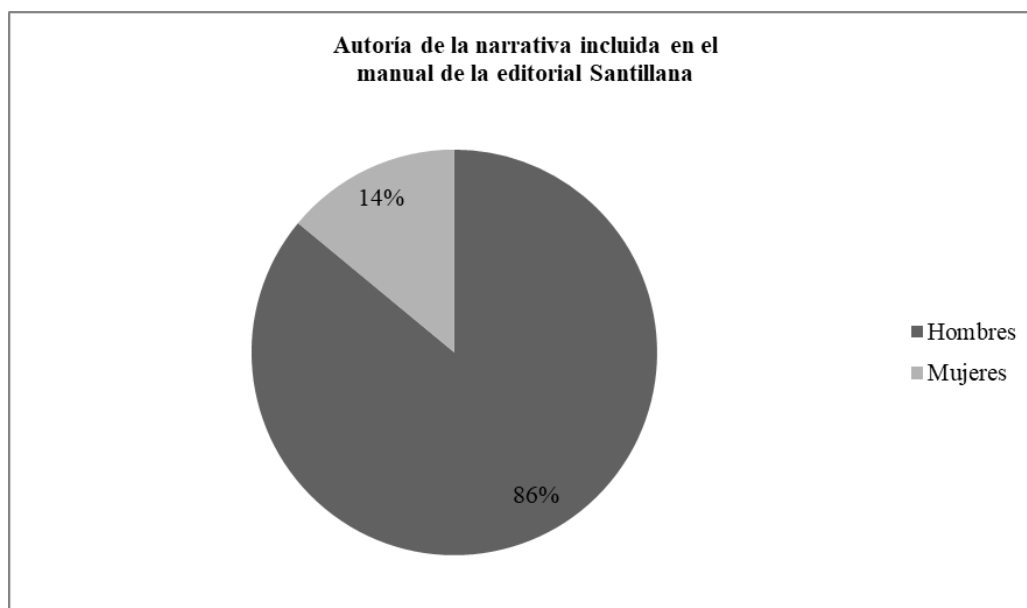
Fuente: Elaboración propia

El gráfico anterior muestra la autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Oxford; de la que un 90% corresponde a hombres y un 10% a mujeres. El porcentaje de autores de narrativa de los que se aporta una breve biografía y/o texto es menor; 26% en el caso de los hombres y 4% en el caso de las mujeres.

Las autoras de narrativa que aparecen son Isabel Allende, Rosa Montero, Emilia Pardo Bazán, Cecilia Böhl de Faber, Virginia Woolf, Carmen Laforet y Lourdes Ortiz. Se aporta una breve biografía y/o texto de Isabel Allende, Rosa Montero, Emilia Pardo Bazán y Carmen Laforet.

Figura 6

Autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Santillana



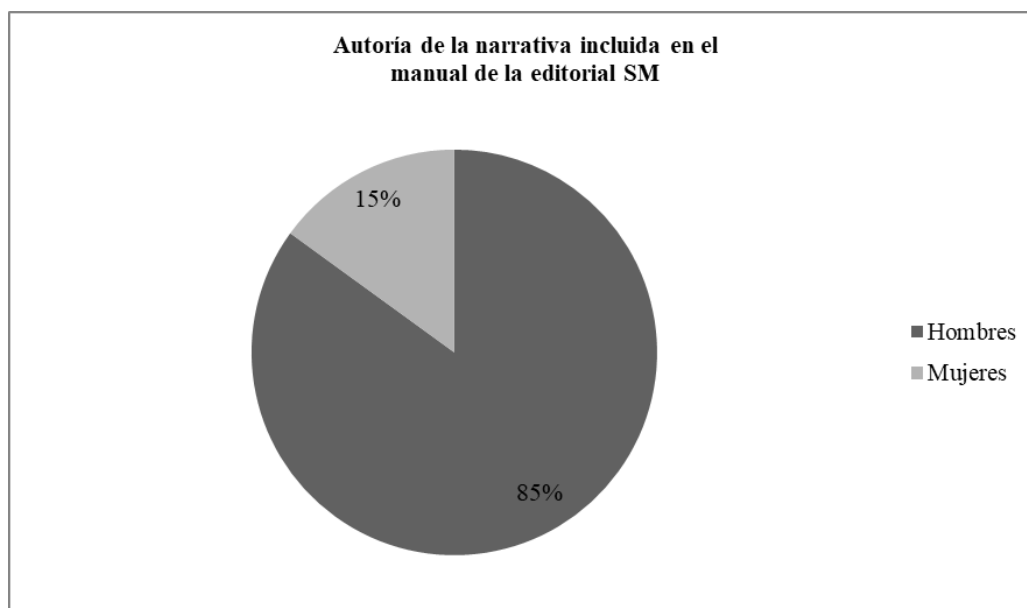
Fuente: Elaboración propia

El gráfico superior plasma la autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Santillana; de la que un 86% corresponde a hombres y un 14% a mujeres. El porcentaje de autores de narrativa de los que se aporta una breve biografía y/o texto es menor; 48% en el caso de los hombres y 8% en el caso de las mujeres.

Las autoras de narrativa incluidas por orden de mención son Carmen Martín Gaité, Irene Brea, Cecilia Böhl de Faber, Emilia Pardo Bazán, Carmen Laforet, Lourdes Ortiz, Almudena Grandes, Rosa Montero, Maruja Torres, Dulce Chacón, Clara Sánchez, Belén Copegui y Paz Montserrat Revillo. Se aporta una breve biografía y/o texto de Carmen Martín Gaité, Irene Brea, Emilia Pardo Bazán, Carmen Laforet, Almudena Grandes, Rosa Montero y Paz Montserrat Revillo.

Figura 7

Autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial SM



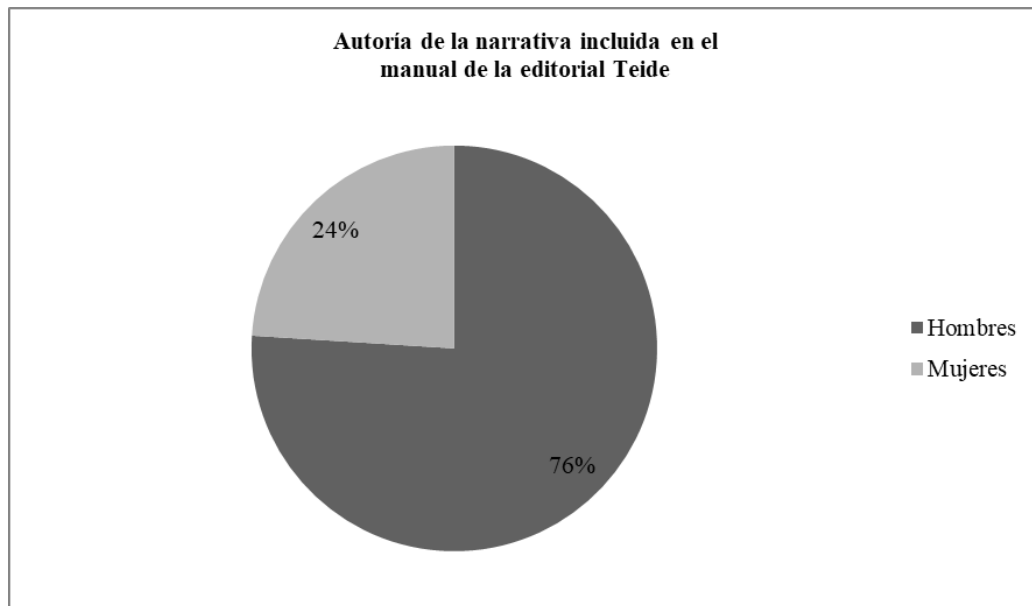
Fuente: Elaboración propia

El gráfico superior refleja la autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial SM; de la que un 85% corresponde a hombres y un 15% a mujeres. El porcentaje de autores de narrativa de los que se aporta una breve biografía y/o texto es inferior; 59% en el caso de los hombres y 14% en el caso de las mujeres.

Las autoras de narrativa que aparecen por orden de alusión son Irene Brea, Jane Austen, Rosemary Sutcliff, Emilia Pardo Bazán, Mercé Rodoreda, Belén Copegui, Carmen Laforet, Elisabeth Stewart, Carmen Martín Gaité, Isabel Allende, María Teresa León, Soledad Puértolas, Laura Gallego y Ana María Matute. Se aporta texto de todas (también biografía en el caso de Emilia Pardo Bazán), excepto de Isabel Allende.

Figura 8

Autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Teide



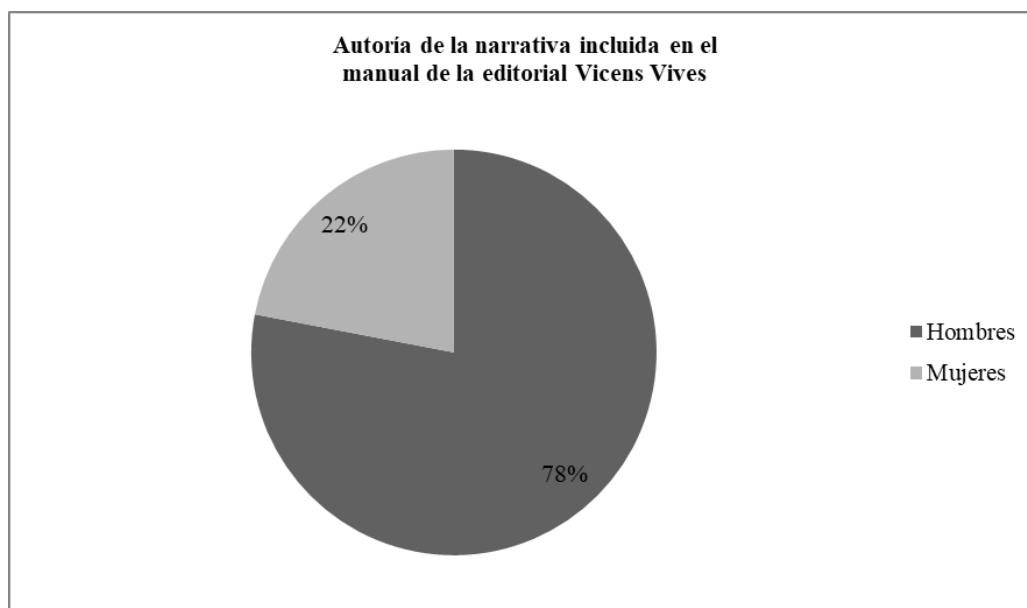
Fuente: Elaboración propia

El gráfico anterior muestra la autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Teide; de la que un 76% corresponde a hombres y un 24% a mujeres. El porcentaje de autores de narrativa de los que se aporta una breve biografía y/o texto es menor; 57% en el caso de los hombres y 19% en el caso de las mujeres.

Las autoras de narrativa que aparecen por orden de mención son Mary Shelley, J. K. Rowling, Carme Riera, Emilia Pardo Bazán, Concha López Narváez, Carmen Laforet, Alicia Giménez Bartlett, Ana María Matute, Almudena Grandes y Rosa Montero. Se aporta una breve biografía y/o texto de todas excepto de Mary Shelley y Alicia Giménez Bartlett.

Figura 9

Autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Vicens Vives



Fuente: Elaboración propia

El gráfico superior muestra la autoría de la narrativa incluida en el manual de la editorial Vicens Vives, de la que un 78% corresponde a hombres y un 22% a mujeres. El porcentaje de autores de narrativa de los que se aporta una breve biografía y/o texto es menor; 53% en el caso de los hombres y 7% en el caso de las mujeres.

Las autoras de narrativa que aparecen por orden de alusión son Mary Shelley, Emilia Pardo Bazán, Ana María Matute, Laura Gallego, María Dueñas, Carmen Laforet, Rosa Chacel, Rosa Montero, Almudena Grandes, María Teresa León, María de Zayas, Carmen Martín Gaité, Isabel Allende, Cecilia Böhl de Faber y Laura Esquivel. Se aporta una breve biografía y/o texto de Mary Shelley, Emilia Pardo Bazán, Ana María Matute, Rosa Montero y Almudena Grandes.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El porcentaje de autoras de narrativa aparecidas en los manuales analizados oscila entre un 7% (editorial La Galera) y un 29% (editorial Casals). La nómina de mujeres mencionadas, en esta línea, es bastante reducida, entre 7 (editorial Oxford) y 25 (editoriales Casals y Edebé), cuando en el caso de los hombres nos encontramos entre 32 (editorial Teide) y 113 (editorial Edebé).

En cuanto al porcentaje de autoras de narrativa de las que se aporta una breve biografía y/o algún texto, varía entre un 1% (editorial La Galera) y un 26% (editorial Casals), y el porcentaje de autores de narrativa hombres de los que se aporta una breve biografía y/o algún texto transita entre un 17% (editorial La Galera) y un 59% (editorial

SM). En el caso de las editoriales Casals, SM y Teide sí podríamos destacar en este sentido que cuando se menciona a una autora se trasciende la mera alusión aportando una breve biografía o texto en la mayoría de los casos (22 de 25, 13 de 14 y 8 de 10, respectivamente).

Podemos concluir que la presencia de la narrativa escrita por mujeres en los manuales de Secundaria analizados es muy escasa (a pesar de constituir la narrativa un género literario preeminente en los manuales con respecto a la poesía o el teatro y de que hayamos analizado libros de edición bastante reciente) y que cuando se trata, más allá de la mera mención, de poder acceder a una breve biografía o a algún texto de estas autoras la dificultad se acrecienta.

Más allá de la tendencia general de los manuales a la aún insuficiente incorporación de escritoras en general y de narrativa escrita por mujeres en particular, cabe destacar positivamente el caso de la editorial Casals, sobresaliente en comparación con el resto de manuales analizados en este sentido. De esta editorial es, asimismo, distintiva la incorporación de apartados específicos con perspectiva de género en los que se profundiza (dedicándole varias páginas) en la literatura escrita por mujeres, lo cual ya es indicativo de una mayor sensibilización al respecto.

Cabe anotar, en el caso del manual de la editorial Edebé, que llama la atención la elevada presencia de la LIJ (literatura infantil y juvenil) en comparación con el resto de editoriales (posiblemente relacionada con intereses comerciales, ya que las obras de LIJ que se mencionan son de esta misma editorial). Más allá de ello, este hecho nos ofrece la pista de una interesante línea de investigación en el futuro: la presencia de LIJ escrita por mujeres en los libros de textos.

Por otra parte, cabría ahondar también en trabajos futuros en los motivos por los que la presencia de determinadas autoras es reiterada en la mayoría de manuales, mientras otras ausencias son constantes.

Alineados con los planteamientos de la escuela coeducativa y una vez documentada la relegación de la narrativa escrita por mujeres en los libros de texto del último curso de Educación Secundaria Obligatoria, consideramos que el/la docente posee una responsabilidad (siquiera parcial) en la subversión de esta situación mediante la configuración de su propio canon de autoras. Ello, sobre la base del reconocimiento de que la constitución de cualquier canon posee un innegable componente ideológico y de la importancia de la proporción de referentes femeninos de realización intelectual y artística a los/las adolescentes en un momento especialmente relevante en sus procesos de construcción identitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. (2008). Lectura, género, feminismo y LIJ. *Lenguaje y Textos*, 28, 113-128. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/20554>
- Arce, M., López, L., Miret, P. y Mola, M. (2020). *Lengua castellana y literatura 4 ESO*. Teide.

- Benegas, N. (2017). Ellas tienen la palabra: dos décadas de cambios. En R. Sánchez y M. Gahete (Coords.), *La palabra silenciada. Voces de mujer en la poesía española contemporánea (1950-2015)* (pp. 387-400). Tirant Humanidades.
- Bisquerra, R. (coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blecua, J. M., Gómez Torrego, L., Boyano, R., García Aceña, A., Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2016). *Lengua castellana y literatura 4 ESO*. SM.
- Braga, G. y Belver, J. L. (2014). El análisis de los libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688
- Brown, S., Pla, M. L., Sangüesa, C. y Stein, D. (2016). *Lengua castellana y literatura 4 ESO*. La Galera.
- Cabré, M. A. (2013). *Leer y escribir en femenino*. Aresta.
- Castells, M. (2003). *L'era de la informació. Economia, societat i cultura. Volum II. El poder de la identitat*. UOC.
- Edebé (2020). *Lengua y literatura 4 ESO*. Edebé.
- Escribano, E. y Rodríguez, P. (2016). *Lengua Castellana y Literatura 4*. Vicens Vives.
- González, J. M., González, B. y Portugal, J. (2016). *Lengua Castellana y Literatura 4 ESO*. Oxford.
- Gutiérrez, S., Luna, R., Pérez, D. y Serrano, J. (2016). *Lengua y Literatura 4 ESO*. Anaya.
- Guzmán Arredondo, A. (2015). *El enfoque de métodos mixtos. Una nueva metodología en la investigación educativa*. Idea Editorial.
- Herederero de Pedro, C. (2019). *Género y coeducación*. Morata.
- Instituto de la Mujer (2008). *Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Instituto de la Mujer.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado ediciones.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- 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.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/analisis-de-la-ausencia-de-las-mujeres-en-los-manuales-de-la-eso-una-genealogia-de-conocimiento-ocultada/investigacion-educativa/16223>
- Miyares, A. (2006). Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía. En R. Cobo (Ed.), *Interculturalidad, feminismo y educación* (pp. 34-54). Catarata.
- Moriana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 12, 267-286.
<http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/4810>
- Reina, A., Navarro, E. y Torres, A. (2020). *Lengua castellana y literatura 4 ESO*. Casals.

- Reyzábal, M. V. (2012). *Canon literario y diferencia de género en la educación*. La Muralla.
- Santillana (2016). *Lengua y literatura 4 ESO*. Santillana.
- Showalter, E. (2010). La crítica feminista en el desierto. En N. Araujo y T. Delgado (Coords.), *Textos de teorías y crítica literarias: del formalismo a los estudios postcoloniales* (pp. 381-404). Anthropos.
- Sánchez García, R. (2017). Cuando las poetas no tuvieron la palabra. El concepto de literatura sumergida en la poesía española (1950-2000). En R. Sánchez y M. Gahete (Coords.), *La palabra silenciada. Voces de mujer en la poesía española contemporánea (1950-2015)* (pp. 15-32). Tirant Humanidades.
- Servén, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos*, 4, 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2008.04.01
- Sevilla-Vallejo, S. (2021). La coeducación en los libros de texto de Educación Primaria. Análisis de las desigualdades en los textos, las imágenes y las temáticas. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 9, 296-314. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/7104/7811>
- Subirats, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 229-255). Akal.
- Vila Carneiro, Z. (2020). Hacia la coeducación: análisis de los libros de Lengua Castellana y Literatura de 2.º de Bachillerato. *Aula de encuentro*, 22(2), 86-112. <https://doi.org/10.17561/ade.v22n2.5663>
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.