

Invisibilidad de la mujer en manuales de texto. La ausencia de referencias femeninas en el siglo XVII: el caso de sor María de Ágreda

Sheila Parra Gómez

Universidad Jaume I (España)

al240409@alumail.uji.es

Delia Manzanero Fernández

Universidad Rey Juan Carlos (España)

delia.manzanero@urjc.es

Juan Diego Hernández Albarracín

Universidad Simón Bolívar,

Departamento de Ciencias Sociales y Humanas,

(Cúcuta, Colombia)

j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co

Carlos Fernández Álvarez González

Universidad Simón Bolívar,

Departamento de Ciencias Sociales y Humanas,

(Cúcuta, Colombia).

c.alvarez@unisimonbolivar.edu.co

Resumen

El presente artículo expone los resultados de estudios recientes que, mediante análisis cuantitativos y cualitativos, señalan la exigua presencia de mujeres en los manuales de texto, lo cual denota una falta de perspectiva de género en la visión de la que se parte a la hora de configurar su contenido. Se subraya la falta de presencia femenina en los contenidos curriculares de Ciencias Sociales, concretamente en la asignatura de Historia, donde su exclusión comporta una ausencia de referentes que fragiliza su situación social y perpetúa las desigualdades. Ante la falta de consideración social de las mujeres en la visión de mundo que se traslada desde la enseñanza, en este artículo se exponen algunos aspectos relevantes del legado de una monja conceptista, sor María de Ágreda, para distinguir su nombre y su figura intelectual a través de fuentes que han sido silenciadas, con el objeto de contribuir así a convertir la Historia en una disciplina social no discriminatoria.

Palabras clave: Mujeres, Historia, educación, María de Ágreda, manuales

Abstract

This paper presents the results of recent studies that, through quantitative and qualitative analysis, indicate the scarce presence of women in textbooks, which denotes a lack of gender perspective in the initial outlook from of the content configuration. The lack of female presence in the Social Sciences' curricular contents is underlined, specifically in the subject of History, where their exclusion implies an absence of references that weakens their social situation and perpetuates inequalities. Given the women's lack of

consideration which emanates from teaching, this paper presents some relevant aspects of the legacy of a Conceptionist nun, Sister María de Ágreda, to distinguish her name and her intellectual figure via sources that have been silenced, with the aim of contributing to turn History into a non-discriminatory social discipline.

Keywords: Women, History, education, María de Ágreda, Manuals

1.INTRODUCCIÓN

Partiendo del foco que han supuesto los manuales de texto para el estudio desde hace cuatro décadas y, más en concreto, la “mirada sexuada” (Madrid, 2017, p. 130) con la que se los ha observado durante los últimos veinticinco años, ha quedado demostrada la enorme brecha existente entre la representación masculina y femenina. Por ello, el primer objetivo del presente trabajo es conocer el resultado de los estudios más recientes a este respecto, puesto que los primeros datan de los años 80, y cabe pensar que, hasta el presente, deben de haber sufrido alguna evolución.

Con la LOE (2006), el Real Decreto 1631/2006 y la LOMCE (2013) se puso sobre la mesa la educación en igualdad de oportunidades y con perspectiva de género, sin embargo, el reconocimiento formal de tal igualdad no ha traído consigo su realización material y, en este caso, la ley va por delante de lo que se imparte en los centros de enseñanza, más concretamente, de los contenidos que recogen los libros de texto (López Navajas, 2016). Aunque se pretende educar en igualdad, la realidad en muchas ocasiones sigue siendo otra, y lo que reflejan los recursos utilizados por el profesorado es que se continúa enseñando una historia sesgada y centrada mayoritariamente en el hombre (Cazzato, 2019).

En este sentido, conviene determinar qué contenidos importa incluir en el currículum de un sistema educativo, así como sus estrategias, herramientas y metodologías (Jordán y Codana, 2019), pues responder a cuestiones como «¿desde dónde nos educamos? Es decir, qué modelos, contenidos, imágenes, narrativas, lugares simbólicos, espacios, lenguajes...» vamos a considerar admisibles, es tanto como establecer los medios por los que nos construimos como ciudadanos y ciudadanas (Bejarano, Martínez y Blanco 2019, p. 45).

Las pesquisas realizadas en tales trabajos han puesto de relieve una serie de aspectos deficitarios del sistema educativo, que también es nuestro objetivo enumerar. En el centro del asunto, Sánchez Durá (2019) y Manzanero (2018) afirman que la Historia es movimiento, y que éste requiere comparar; en la misma estela, podemos afirmar que ese movimiento demanda una mayor apertura a nuevas posibilidades historiográficas y

metodológicas que autores como Pallarès Piquer (2014), tan certeramente, apuntan – refiriéndose a todo el sistema– al hablar de un nuevo tipo de alumnado.

A modo de propuesta o aportación, dedicaremos este ensayo a la figura de sor María de Ágreda, monja conceptista, escritora y consejera del rey Felipe IV, como modelo de mujer de su época, el siglo XVII, cuya obra ha sido silenciada entre otros muchos referentes femeninos entre las figuras de autoridad y culturales en los libros de enseñanza. A través de ciertos aspectos sobre su vida, que nos servirán para hablar también de las otras mujeres de su tiempo, *ilustraremos* la época Moderna como un patrón de Enseñanza-Aprendizaje de la Historia. Por último, puesto que no debe quedarse en un mero señalamiento de un hecho mejorable, se apuntan vías de mejora a modo de conclusión.

2. ANÁLISIS DE MANUALES DE TEXTO

Los manuales de texto han sido objeto de análisis desde hace cuarenta años, aunque los estudios han proliferado en los últimos veinticinco, que es cuando entraron en vigor las leyes que se han preocupado, de una manera u otra, de la igualdad de género. Para nuestra investigación hemos buscado aquellos más recientes, que serían, de una parte, los centrados en la iconografía (Rausell Guillot, 2015; Sáenz del Castillo, 2015; Bel Martínez, 2016; Gómez Carrasco y Gallego Herrera, 2016) y, de otra, en la representación (ya sea teórica, ya conceptual) basada en los manuales de todas las asignaturas, si bien, en el presente trabajo nos centraremos en la parte de Historia (López Navajas, 2016). Centraremos nuestra atención en los libros de texto, puesto que son el principal instrumento empleado a la hora de alcanzar los objetivos que marca la ley correspondiente (Sáenz del Castillo, 2015; Gómez Carrasco y Gallego Herrera, 2016).

Los libros de texto siguen inundando las aulas, a pesar de la irrupción de materiales y dispositivos digitales. Tradicionalmente se han clasificado tres metodologías a la hora de emplearlo: « *Skills coverage*, la de aquellos profesores que lo utilizan a tiempo completo, pues en ellos hallan la teoría, actividades, comentarios, etc. *Textbooks as sources of content*, la de los docentes que lo usan únicamente para la parte teórica (ejercicios, actividades), es decir, de manera no exclusiva. *References for extended classroom discussion*, que sería el caso de profesores que lo tienen como punto de reflexión y discusión en clase, en pos de fomentar el pensamiento crítico, sería, por lo tanto, como desarrollar una dinámica de ‘leer más allá’» (Martínez, Valls y Pineda, 2009). No

obstante, cada vez hay más profesorado que opta por no usarlos y por generarse sus propios materiales (Bel Martínez, 2016, p. 223).

A pesar de que vamos a analizar los manuales, cabe resaltar que la principal reprobación es hacia la ideología dominante, pues, aunque se haga una valoración sobre un libro, éste solo responde a un modelo hegemónico elegido tanto por las editoriales y docentes, como por un sistema que, aunque haya legislado sobre ello, sigue permitiendo la discriminación en sus currículums (Bel Martínez, 2016; Gómez Carrasco y Gallego Herrera, 2016).

Así pues, y centrándonos en aquellos estudios realizados únicamente con las imágenes de los manuales de texto, apuntamos a la importancia de la iconografía, pues además de ser un reflejo del texto (Bel Martínez, 2016), supone un aprendizaje vital para el alumnado, que siempre ha encontrado en los modelos representativos el ejemplo a seguir (Rülhe, 2019; Villalobos, Ramírez y Díaz, 2019), en tanto en cuanto contiene una gran *carga simbólica* (Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, 2016, p. 5) y es más fácilmente retenida en su memoria que cualquier otro elemento del libro (Zambrano, 2019).

Cabe destacar lo que algunos estudios califican como una falta de educación visual en el alumnado (Arias y Muñoz, 2019), puesto que se tiende a dedicar siempre más tiempo al texto y no se otorgan herramientas para entender, clasificar y criticar la cantidad de imágenes que acompañan al cuerpo de texto en los manuales (Pallarès Piquer, 2019a), así como el bombardeo de imágenes que recibimos en el día a día por medio de la televisión, las redes sociales, etc. «Hay una verdadera necesidad de ‘alfabetización visual’» (Pallarès Piquer, 2014, p. 44). Dicho esto, nos centraremos, en primer lugar, en el estudio de Rausell Guillot de la Universitat de València, que analizó 1444 imágenes de cinco manuales de Historia de 2º de la ESO, para descubrir que, de todas ellas, solo 332 muestran a mujeres (y 29 de ellas aparecían por ser minorías de índole religiosa, por su condición de discapacitadas, etc.). El análisis concreto de la profesora se centra en aquellos colectivos más vulnerables, por lo que de esas 29, detalla los siguientes porcentajes de representación: moriscas (34,48%), discapacitadas (17,24%), indias y pobres (13,79%), heterodoxas (10,34%), esclavas (6,897%) y judías (3,448%) (2015). La síntesis de Sáenz del Castillo Velasco nos dice que el volumen de varones representados supone en torno al 70% (media realizada entre los datos ofrecidos de los 4 manuales analizados), sin embargo, por si esto fuera poco alarmante, cuando el estudio

se centra en el significado de las imágenes, las cifras son aún más preocupantes pues 3 de cada 5 mujeres son representadas en el hogar (2015, p. 50).

En el caso de Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, los resultados reflejan que un 59,4% de las imágenes corresponden únicamente a varones, mientras que un 19,5% serían mujeres, y el 21,1% restante pertenecería a ilustraciones mixtas. Además, en cuanto a la cantidad representativa por sexos, destaca la actitud de las personas en las mismas imágenes, puesto que en aquellas que muestran colectividades, suelen mostrar a hombres en puestos de liderazgo, es decir, en el ámbito público; mientras que las mujeres son relegadas al ámbito privado y doméstico. Solo a título personal hay un aumento de mujeres en el plano político, 11 imágenes en concreto, mientras de hombres son 29 (2016, p. 13, 15).

Las figuras estudiadas por Bel Martínez corroboran dichas actitudes y diferencias de rol. No solo nos habla de la menor representación de mujeres en puestos de mando –en las fábricas de época industrial se ve a éstas exclusivamente supervisadas por hombres– sino que, en general, se muestra a los varones más activos, reflejando de forma incompleta la vida laboral de la mujer; así, «7 de cada 10 personajes reconocidos individualmente por sus aportaciones son hombres» (Bel Martínez, 2016, p. 230).

En la misma línea de resultados, encontramos a Mercedes Madrid que, aunque no aporta cifras, afirma que, a pesar de que el lenguaje de los libros se ha corregido y la muestra de relaciones de género ha ganado dinamismo, sigue siendo más que abrumadora la escasez de mujeres en los manuales. Su crítica se centra en la ausencia de ejemplos en la vida política –a pesar de que, como apuntan otros, sí se mencionan mujeres son solo en este ámbito– la cuestión es que las pocas que aparecen lo hacen con la etiqueta de “madres, hijas o esposas” o como “alegorías”, en particular, señala el caso de *La libertad guiando al pueblo*, que además representa a una mujer con aspecto de campesina, de tono oscuro y seductora, simbolizando la revolución de forma femenina como algo negativo (2017, pp. 131-133). Asimismo, continúa esta autora, incluso en los materiales que proporcionan webs entendidas en Internet –webquest, proyectos, blogs, etc.– sigue soslayándose la presencia y aportación de mujeres, o simbolizándola de modo sesgado, como en el ejemplo referido al rol simbólico de la mujer en la Revolución Francesa (Mercedes Madrid, 2017, p. 133).

Como hemos anticipado, el trabajo de López Navajas (2016), a diferencia de los reseñados hasta ahora, analiza todas las asignaturas de la enseñanza, no obstante, nos centraremos en el área de Ciencias Sociales. La profesora de la Universitat de València

nos habla de *menciones* e indica que, mientras 513 mujeres son aludidas (7%), las menciones a los hombres, 6985, son significativamente superiores. Los datos que arroja este estudio, permiten concluir que aquellas asignaturas que presentan un enfoque histórico tienden a contar con menor representación femenina. No sucede lo mismo con aquellas de enfoque más instrumental (como es el caso de Educación Física, Ciudadanía y Ética) que superan la media grupal y la general (López Navajas, 2016, p. 203- 204).

Se percibe, según avanza la secundaria, es decir, desde 1º hasta 4º de la ESO, una disminución de figuras femeninas, pues mientras que los dos primeros cursos cuentan con 4 y 9%, respectivamente; los dos últimos, tienen un 5 y 7%. A su vez, las de los hombres, que suponen un 60% del total, se traduce en un 40 y 30% más en los dos primeros cursos, y 50 y 60% en los otros dos; en detrimento, como hemos dicho, de las mujeres (p. 205).

Las asignaturas de Ciencias Sociales son las que más personajes presentan, es decir, son las que mayor capacidad tienen de todas las áreas para dar voz a cualquier personaje histórico, sea cual sea su origen, condición o sexo. Aun así, y analizando 12 manuales de la ESO y de las editoriales SM, Santillana y Oxford, López Navajas encuentra solo a 104 mujeres, frente a 1538 hombres (p. 209). Concretando aún más, ya solo hablando de la asignatura de Historia, la cifra empeora, pues de las más de cuatro mil alusiones a personajes concretos, solo 194 se refieren a mujeres, lo que supone que el 95% son varones. Ahora bien, en un estudio pormenorizado por épocas, la profesora detalla cuántas mujeres son mencionadas en cada una y quiénes son en concreto, esclareciendo que, de una parte, en el Antiguo Egipto es donde son más abundantes (frente a Mesopotamia y Grecia, por ejemplo, que tienen cero referencias); y de otra parte, que en su mayoría las escasas mujeres retratadas lo eran en el ámbito político –reinas, emperatrices– y solo hay un referente cultural hasta el siglo XVII –Santa Teresa de Ávila– ni uno más (p. 213-217).

Para precisar el siglo que nos ocupa, el XVII, en el que vivió la abadesa sor María de Ágreda, el análisis de López Navajas declara *incomprensible* que una etapa tan llena de mujeres con autoridad y gran talento solo se mencione a tres mujeres, y que sean las regentes y gobernadoras sin las que el discurso de historia política y económica que siguen los manuales hubiera quedado un hueco insalvable (p. 221). Ni el caso de sor María de Ágreda, ni el resto de los referentes culturales en torno a otras figuras femeninas de la época se mencionan.

3. ASPECTOS DEFICITARIOS DEL ANÁLISIS DE MANUALES Y MATERIAL DIDÁCTICO

Ahora bien, todos estos resultados expuestos en el apartado anterior ponen de manifiesto una serie de críticas que el sistema no puede seguir eludiendo. Y es que, aunque muchos autores insisten en que ha habido una mejora respecto a los anteriores estudios (Madrid, 2016, p. 131; Bel Martínez, 2016, p. 229; Gómez Carrasco y Gallego Herrera, 2016, pp. 22-23) –y seguramente la habrá en los futuros– no hay excusas que puedan explicar el retraso en este aspecto. En palabras de Gómez Carrasco y Gallego Herrera (2016):

Si nos quedamos con un análisis meramente superficial, podemos deducir que sí se ha avanzado en el tema, puesto que aparecen más mujeres representadas en nuestros libros de texto de hace unas décadas, pero hemos de realizar un análisis más profundo para darnos cuenta de que aún queda mucho camino por recorrer y que todavía los libros de texto reproducen un mundo meramente masculino. Indagando en las imágenes analizadas se divisa cómo la actitud en la que aparecen ambos sexos proyecta una clara desigualdad [...]. (p. 23).

Cabe suponer que, con los cambios legislativos, lo que hicieron fue *incluir* formalmente a la mujer en el mismo currículo y método, sin modificar apenas éstos. Contentando al feminismo con el añadido de una mujer en un anexo o en una actividad –concretamente en el 70% de las apariciones totales de las mujeres en los manuales– (López Navajas, 2016, p. 290), y relegándolas siempre a un papel secundario.

Otro elemento esencial que no se puede pasar por alto es la ausencia en muchos de los manuales del concepto de género, pues:

Ninguno de los materiales curriculares analizados intenta pensar los sistemas de relaciones sociales como sistemas también sexuales o explicar a los alumnos que la diferencia entre hombres y mujeres ha sido uno de los ejes primordiales de organización y jerarquización de todas las sociedades (Rausell Guinot, 2015).

Es abrumador el sesgo aplicado tanto a la hora de presentar el “patriarcado” como exclusivo de civilizaciones islámicas –cuando en las épocas estudiadas todas lo son, incluida el cristianismo– como la definición de conceptos como el de *privilegio* en época feudal, pero no el de *exclusión* que era el que vivía la otra cara de la moneda (Rausell Guinot, 2015). Centrándonos en dichos conceptos, plasmamos la denuncia que hace Sáenz del Castillo Velasco, refiriéndose a la universalización que tan normalizada está entre términos como: sufragio universal (cuando se refiere solo a varones), sociedad democrática, ciudadanos, etc., pues «estas palabras silencian tras de sí la merma de sus

derechos civiles y políticos que padecen las mujeres» (Sáenz del Castillo Velasco, 2015, p. 46).

No es justificable que actualmente se siga enseñando una historia supuestamente universal, que a la vez deje a la mitad del género humano fuera de ella (Cuesta, 2019). No solo es grave por los sucesos propiamente históricos, sino por todas las referencias culturales que han sido invisibilizadas y convierten el canon en uno parcial (Pallarès Piquer, 2018). Para López-Navajas no se puede captar la cultura si no vemos en ella la aportación de la mujer (2015, p. 12). Esta ausencia de inspiración, de pertenencia de las mujeres –que han vivido a lo largo de las épocas pensando que quizá determinada tarea era exclusiva de los hombres y que ellas no eran aptas para realizarla– se resume muy bien en la siguiente cita:

El problema más grave no es la injusticia del desconocimiento, la falta de recompensa por un esfuerzo y un logro que fueron irrepetibles; más grave que la injusticia es la pérdida para ese idioma y para esa literatura, toda la fecundidad que no condujo a nada, todas las influencias que una obra así podía haber irradiado [...] ha sido invisible o ha permanecido en los márgenes de nuestra cultura desde el momento mismo en que se publicó, y no ha podido ejercer ninguna influencia vivificadora (Muñoz Molina, 2014, citado en López-Navajas).

De nuevo López Navajas, a través de Rivera Garreta, nos presenta otro problema, que se ha producido siempre que la sociedad avanzaba, y esto se traducía solo en progreso masculino. Se nos habla de mujeres del Renacimiento, sin Renacimiento, por ejemplo, para de nuevo, hacernos conscientes de que la mujer queda alejada y sin pertenencia. Así pues, su propuesta es la de presentar dichos logros con las *medidas de un juego propio* (2016, p. 16). Otro aspecto deficitario por lo general en la Educación, como hemos traído en la introducción de la mano de Pallarés, lo ha descrito Sánchez Durá (2017) centrándose en la Historia:

En la sociedad en la que vivimos donde la creatividad y la capacidad de resolver problemas se han convertido en el *valor añadido* por excelencia, cada vez más se percibe como un sinsentido que la finalidad del estudio de la historia sea la adquisición de un cúmulo de fechas, nombres y acontecimientos que la mayoría de las veces para los alumnos y alumnas carecen de referencia alguna con su experiencia vital (p. 128).

Por último, si de una parte nos centramos en ver aquello mejorable de los manuales de texto –puesto que son el principal instrumento utilizado– no se puede evolucionar sin pararse también a analizar la formación del profesorado (Chiva, Salvador, Pallarès e Isadori, 2019). Son muchos los autores aquí mencionados que aportan sus propias líneas de progreso, pero en resumidas cuentas, de lo que se trata, es de formar a éstos para

«estimular el aprendizaje, plantear retos y diseñar situaciones didácticas» (Madrid, 2017, p. 129). A este respecto Bejarano, Martínez y Blanco ponen de manifiesto lo poco que preparan las Universidades a los futuros docentes en coeducación y en igualdad de oportunidades (2019, pp. 42-43), un asunto en el que sin duda se debe trabajar. No obstante y, por lo que a la Historia respecta, «El profesor debe aprender y enseñar a convivir con la diferencia y a combatir las desigualdades» (Sáenz del Castillo Velasco, 2015, p. 43).

Interesantes, en cuanto a la formación de docentes, son los contenidos que, según Santisteban Fernández, debe abarcar ésta. En pos de *hacer visible lo invisible* frente al alumnado, los profesores deben fijar su mirada en cuatro aspectos esenciales: las personas –para humanizarlas y alejarlas de la homogeneidad de las etiquetas, concienciar y ser solidarios–; los espacios, para que la mirada de los estudiantes abarque más países y espacios de los que limita la *corta mira* que plasman las series, películas, documentales, etc. (Pallarès Piquer, 2019b); el tiempo, para aprender a revisar el pasado, a fijar el presente y a poner el foco en el futuro para concienciar en la importancia del cuidado del otro (Bordoli y Márquez, 2019); y, por último, en los conflictos o temas controvertidos, para hablar con el alumnado de aquellos asuntos que se silencian (Guajardo, Toledo, Miranda y Sáez, 2019), pues cada país prefiere destapar las polémicas del vecino, para distraer de las propias (Santisteban, 2015, pp. 383-393). En definitiva, toda esta liberación de elementos, hasta ahora acallados, puede ser sumamente provechosa para profesorado y alumnado.

4. SOR MARÍA, MODELO FEMENINO DE SU TIEMPO

Para que María de Jesús Coronel y Arana, que nació el 2 de abril de 1602 en Ágreda (Soria) en el seno de una humilde familia de hidalgos (Benito y Artola, 2015, p. 17), sirva de modelo femenino de su tiempo, la presentaremos a través de cuatro elementos a modo de ramas, que conformarán todo un árbol.

La primera de esas ramas la representan los arquetipos de género. A lo largo de la historia, hombre y mujer han recibido unos roles separados, bien definidos y adaptados a las *necesidades* del momento. Esto es algo que sigue ocurriendo incluso en el presente. Como dice Madrid (2017):

La razón de esta presencia constante de los estereotipos de género, sin que se les cuestione en ningún momento, se debe a que la mayoría de los libros de texto se limitan [...] a reflejar la representación que de hombres y mujeres hace el discurso

normativo de género de cada momento, con la consiguiente idealización, en unos casos, y caricaturización en otros de la masculinidad y la feminidad (p. 135).

En el siglo XVII –que es el que nos ocupa– el rol de la mujer estaba totalmente marcado por prototipos ideales, que poco o nada tenían que ver con la mujer real, y que sólo pretendían encauzarla. Podemos resumir: las mujeres fuertes y heroínas, como Circe, Medea, Rut o Ester; las vírgenes o doncellas, como las santas romanas, Inés, Cecilia, etc.; las penitentes, como María Magdalena; las casadas, como reinas o madres de santos, Catalina de Suecia y Juana de Aza, ejemplos respectivos; y, por último, que es el que aquí nos ocupa, el de las mujeres monjas o fundadoras, de vital importancia en este contexto porque de todos los aquí enunciados era el único nuevo en las escrituras. En la Edad Moderna escasean tanto las doncellas como las penitentes, y es que bastaba con las casadas (o viudas) y las monjas (que encarnan las vírgenes y penitentes), como los dos arquetipos que mejor se amoldaban al ideal del momento (López-Cordón, 1994, pp. 92-99).

No obstante, y para mostrar lo encorsetado del mundo en el que vivían las mujeres como sor María, ser soltera o viuda no era una opción. La Inquisición se encargó de perseguir a éstas, bien con el pretexto de ser brujas, bien por llevar una vida disoluta. Así pues, el convento se presenta como el único medio para ser respetada y libre, e incluso para lograr algo más, tal fue el caso de nuestra abadesa. El matrimonio era la otra alternativa, sin embargo, si una no era afortunada en él, hay que tener en cuenta que esta institución, en el tiempo al que nos remontamos, no era fácil de disolver. La mujer dependía del hombre, su misión era ser madre y buena esposa, y en caso de mostrar un ápice de rebeldía – a veces incluso sin mostrarla– estaba indicado recurrir a la violencia para reeducarla (Morte Acín, 2012, p. 214).

Sánchez Lora arroja luz sobre la absoluta importancia de que la mujer mostrase su honestidad, su pureza, para lo cual sólo cabía el encierro. Es evidente que la monja vive enclaustrada –después del Concilio de Trento aún más estrictamente– en el convento (a diferencia de lo que ocurría en los conventos masculinos); pero no podemos olvidar que la esfera pública es del hombre y que la mujer casada también sufría un encarcelamiento doméstico (Sánchez Lora, 2005, pp. 136-137).

Volviendo a los prototipos, el ideal de fundadora es el de las santas modernas, una forma de vida que experimentaron mujeres que nunca llegaron al altar. No importaba cuán humilde fuera su origen, ya que dentro de los conventos estas mujeres podían alcanzar un

poder jamás imaginado fuera de ellos. No obstante, hay algo inherente a este modelo, y eso es lo sobrenatural. Viven su espiritualidad de forma muy intensa, era una auténtica forma de vida, y abundaban las muestras de ello con sus arrobos, levitaciones, estigmas, curas a otros, etc. (López-Cordón, 1994, p. 93). En esencia, tal como se desprende de la enunciación de arquetipos, todos responden al ideal moral de cada mujer según su estado civil: solteras, casadas,...

Normalmente, aquellas heroínas, aquellas cuyos logros realmente parecían alejarse del alcance de la mujer, solían tener en la literatura cualidades varoniles. La novedad en la Edad Moderna que trajo el tipo de mujeres fundadoras, fue que respondían a un carácter típicamente varonil – por las mismas causas que apuntamos– pero en momentos se inclinaban al otro extremo, al carácter de doncella (López-Cordón, 1994, p. 94). No obstante, ello no debe llevarnos a engaño. Hemos dicho que tenían un poder inalcanzable para la mayoría, pero las abadesas como Sor María no gozaban de poder absoluto en sus conventos. Era un mundo de mujeres, gobernado por hombres; por encima de ellas seguía teniendo el control el director de espíritu o confesor –al que nos referiremos más adelante–, el Provincial o padre Visitador que acudía anualmente a entrevistarse con todas las monjas (Sánchez Lora, 2005, pp. 151-152).

Lo que pretendemos al presentar esta situación es poner sobre la mesa el grado de exigencia moral y, por consiguiente, la falta de autonomía que sufrieron las mujeres en el momento histórico del que hablamos. El ejemplo de sor María –también idealizado por el relato místico que la rodea– la coloca ya desde la infancia en un convento a pesar de su humilde origen, pero se desprende de esto que ningún otro camino podría haberle dado el respeto y la fama que logró. Con estos arquetipos hemos hablado también de la segunda rama de nuestro árbol, que sería la autoridad.

El siguiente aspecto fundamental que abordaremos para perfilar el modelo femenino moderno, es el tema de la formación. Como sabemos, la mayoría de las mujeres no tuvo acceso a la educación durante siglos y, de nuevo, solo los conventos fueron el modo en el que algunas pudieron aprender. Por lo que respecta a la educación que recibió sor María, ésta fue tan humilde como su cuna, aunque profundamente religiosa (Benito y Artola, 2015, p. 17).

La abadesa no escribe igual al inicio de su correspondencia con el rey Felipe IV, que al final de ésta –lo que apunta a un aprendizaje autodidacta–; y es que, de no ser, no solo por el enclaustramiento, sino por su poder para seleccionar su propia biblioteca en el convento, la monja no hubiera alcanzado el saber que plasmó en sus obras. Aun así, en

sus repetidas muestras de intelecto, sus biógrafos ven ciencia infusa, quizá porque la posibilidad de que una mujer fuera inteligente era algo místico y excepcional, o esa era la necesaria justificación de la época. Con todo, y como hemos apuntado, la correspondencia fue un ensayo para su faceta de escritora (Chicharro, 2013, pp. 193-196). Para acabar con el tema de la educación, y dado que hasta el siglo XVII no se muestran en los manuales de texto referentes culturales a su figura, debemos señalar la aportación de sor María y colocarla –junto con tantas otras– en el canon cultural. Podemos soñar con la idea de que sor María ya en su momento quiso dar voz a alguien que había sido silenciado, puesto que, al contrario que sus coetáneas, dedicadas a escribir sobre Dios, ella se centró en la Virgen (López-Cordón, 2005, p. 201) y aportó un libro sobre la *Mística Ciudad de Dios* (1670) –su obra cumbre y la posible causa de que nunca haya sido canonizada– donde confecciona una suerte de biografía de la Virgen en tono inmaculista, que representa para muchos una “arquitectura literaria perfecta” aún a día de hoy (Benito y Artola, 2015, p. 43):

La obra es lo más a propósito que se ha escrito para invitar a meditar, ya que no hay libro que sensibilice tanto la materia, prepare rápidamente el interés en la atención y proporcione mejores composiciones de lugar sin esfuerzo apenas [...]. No hay libro que tanto sirva a esta, tan necesaria, que se ha llegado estudiar por filósofos ajenos a la mística católica (García Royo, 1951, pp. 37-38).

Huelga decir que la *Mística* no fue la única obra que escribió sor María, quien empezó a moverse en este arte en 1621 con *Jardín espiritual para recreo del alma*; a esta obra le siguió *Nivel del alma*, quemadas después por consejo del padre Provincial. En 1626 creó *Protestaciones de fidelidad y perfección*. Entre 1641 y 1642 escribió *Leyes de la esposa conceptos y suspiros*. Inspirada en su convento, redactó el *Patronato de la Madre de Dios* en 1643. En 1651, y por consejo de su confesor, trabajó en su propia biografía, algo inherente al arquetipo de mujer que representaba, pues alimentaba la fama, santidad y leyenda que tan rentable era para los franciscanos (Benito y Artola, 2015, p. 34).

La cuarta y última rama del árbol que representa la figura de sor María lo protagonizan sus relaciones sociales. Son muchos los autores que apuntan a la necesidad de enseñar la historia social a través de la relación entre hombres y mujeres. De un lado, se reflejarán las desigualdades que deben despertar el pensamiento crítico, y de otro, vemos cómo la virtuosidad y su destacado papel religioso capacitaba a las monjas a interactuar con hombres (incluso reyes) con la autoridad y propiedad competente.

Así pues, dada la prolífica vida social de la dama azul –como fue conocida sor María en México– es un excelente ejemplo de interacción social, de mediación y de influencia. En su día a día, la abadesa tenía un papel vital en la vida de los vecinos de Ágreda. Así pues, atendía con normalidad problemas familiares, amorosos, de adicciones, de salud y de violencia (Morte Acín, 2014, pp. 124-25). No obstante, y por motivos obvios, la mayoría de sus relaciones conocidas las hallamos en la élite, en esa aristocracia con la que compartió profundas amistades y gracias a la cual su autoridad fue un poco más dilatada. Asimismo su contacto con el monarca en esta etapa convulsa también le otorgó el mérito de poder influir en algunas decisiones políticas (Stradling, 1989, p. 388), si bien otros apuntan a que su influencia se limitó a lo moral (Baranda, 1991).

A través de los aspectos religiosos y la virtud; la educación y su aportación cultural; la autoridad y su interacción social con la elite política y cultural del momento, hemos compuesto un breve resumen del perfil intelectual de sor María de Ágreda, un modelo que ilustra no solo los condicionantes sociales de su tiempo, sino el marco de una historia determinada por la guerra de los Treinta años, el conflicto catalán o la conjura de Híjar. He aquí la razón por la que ha de extrañar su ausencia en los libros de texto; aún en las contadas ocasiones en que se la menciona, Sor María aparece como mucho en una breve glosa o anexo, descrita como consejera del rey, es decir, siempre supeditada a la figura de Felipe IV, cuando es evidente que su biografía se erige con fuerza a título personal y no solo gracias al rey o al ensanchamiento místico. Sin duda, la dama azul alcanzó gran consideración, no por su relación de amistad con el monarca español, sino por tener una obra que le había granjeado cierto reconocimiento. Solo hay que atender al momento en que su majestad acude al convento de Ágreda: sor María ya tenía un nombre entre sus coetáneos que hizo que el soberano se presentara en su casa.

5.CONCLUSIONES

Una vez contrastada la baja presencia femenina en los manuales de texto de Historia, y de haber propuesto a sor María como modelo de su tiempo, pasamos a exponer las conclusiones a las que hemos llegado en tal tarea. A modo de respuesta, ante los problemas que planteábamos en el apartado tercero, se propone este ejemplo de historia social para acabar con el discurso androcentrista y huir así del positivismo. Sin embargo, nos gustaría aclarar que hablar de la abadesa no debe representar un añadido sin más a

esta historia de figuras femeninas que han caído en el olvido, sino que lo que comporta este enfoque y lo que se busca, en definitiva, es un cambio de metodología para la ciencia, que perfile el modelo historiográfico y deje de considerar *conocimientos básicos* a aquellos que no tienen en cuenta a la mitad del género humano.

Asimismo, esto enlazaría con la reinención que debe hacerse de la Historia como disciplina, para encontrar su papel en el nuevo escenario educativo, e incluso frenar la progresiva pérdida de protagonismo de las humanidades en los programas educativos. La doble función que tiene la historia –el estudio del pasado y la comprensión del presente mediante el proceso que se ha interiorizado sobre el pasado (Sánchez Durá, 2017, p. 108)– debe explotarse profundamente y, como invitaba Burke, debemos reescribir el pasado en cada nueva generación (Santisteban Fernández, 2015, p. 389). No podemos seguir enseñando la misma historia que aprendían nuestros padres pues el mundo ha cambiado desde entonces y debe adaptarse tanto a la evolución social como a la tecnológica. Incluso convendría dar un paso más y, como muy certeramente sugiere Pallarès Piquer, refiriéndose a la educación: «construirse en cada caso particular, y en cada contexto determinado, en una sucesión de relaciones axiológicas: “valor-elección”, “decisión-sentimiento”, “obligación-autonomía”, etc.» (Pallarès Piquer, 2019c, p. 3).

Siguiendo el hilo de las metodologías, la historia también debe convertirse en un instrumento que el alumnado aprenda a tocar para autodescubrir, experimentar y extraer su propia visión del mundo (Villalobos, 2014), es decir, que ellos se conviertan en pequeños historiadores (Sánchez Durá, 2017, p. 114). Solo así estaremos aceptando su nueva forma de aprender, solo así vivirán los contenidos hasta hacerlos suyos y solo así haremos de ellos una ciudadanía comprometida, crítica e inclusiva (António y António, 2019).

Por supuesto, no debemos olvidar que el ejemplo de sor María es aplicable a otros colectivos desprotegidos y tradicionalmente invisibilizados. La historia de todos ellos y ellas va a ser la clave para mostrar y comprender el mundo de modo más completo e integrador, sin caer en el error de mencionar solo aquello vejatorio e injusto, para no acabar contando una historia también sesgada. De lo que se trata es de mostrar las luces y las sombras, pero sobre todo, como en el ejemplo de sor María, señalar los logros de esas personas, que, aunque invisibles, tienen vidas y obras abundantes y enriquecedoras. A modo de conclusión y retomando la cuestión relacionada con el sesgo presente en los manuales de texto, consideramos que hasta que los libros escolares no tengan presentes en sus contenidos esta visión integradora, solo podrán ser empleados por los docentes en

el aula, como apuntaba Bel Martínez, en el mejor de los casos, como ejemplo de un árbol al que le faltan infinitud de ramas para estar completo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÓNIO, Ana y ANTÓNIO Teodoro. 2019. "Critical Discourse Analysis: Between Educational Sciences and Journalism". **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science** 8 (1): 18-35. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.21664/2238-8869.2019v8i1.p18-35>.

ARIAS, Catalina y MUÑOZ, María Teresa. 2019. "Calidad de vida y sobrecarga en cuidadores de escolares con discapacidad intelectual". **Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines**, N°. 36 (1): 257-272.

ARTOLA, Antonio. 2002. "La Mística Ciudad de Dios en la Sorbona, un conflicto teológico a nivel europeo". En MARTÍNEZ HERNANDO, Yolanda y DE LA CASA MARTÍNEZ, Carlos. 2002. "El papel de Sor María Jesús de Ágreda en el Barroco español". (pp. 195-207). Universidad Internacional Alfonso VIII: Imprenta provincial de Soria.

ARTOLA, Antonio y BENITO MENDÍA, Padre. 2015. "El proceso eclesiástico de la Mística ciudad de Dios de la ven. M. María de Jesús de Ágreda". Città del Vaticano: Pontificia Academia Mariana Internationalis.

BARANDA LETURIO, Consolación (ed.). 1991. "Correspondencia con Felipe IV: religión y razón de estado". Madrid: Castalia, D.L.

BEL MARTÍNEZ, Juan Carlos. 2016. "El papel de las mujeres en la Historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE". **Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**. N°. 22, 2016, 219-233. DOI: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/aula201622219233/17879

BEJARANO FRANCO, María Teresa. MARTÍNEZ MARTÍN, Irene. y BLANCO GARCÍA, Montserrat. 2019. "Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum". **Tendencias Pedagógicas**. N°. 34. (pp. 37-50). DOI:

<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/issue/view/TP34>

- BORDOLI, Eloisa y MÁRQUEZ, Miriam. 2019. “Evaluaciones internacionales de aprendizajes y posiciones docentes: dislocación y nuevos sentidos. Un análisis crítico”. **Foro de Educación**, N°. 17 (26): 25-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.707>
- CHICHARRO CRESPO, Elena. 2013. “La correspondencia familiar en el ámbito conventual femenino: cartas de María de Jesús de Ágreda a la Duquesa de Alburquerque”. (pp. 191- 213). Proyecto de investigación Cultura escrita y memoria popular: tipologías, funciones y políticas de conservación (siglos XVI a XX). VS 20, 2013. DOI: <https://core.ac.uk/download/pdf/25702662.pdf>
- CAZZATO, Salvador. 2019. “Consideraciones sobre los conceptos de historia, comprensión y proceso en la obra de Hannah Arendt”. **Revista de Filosofía**, Vol. 36, 9: 102-111.
- CUESTA, Óscar Julián. 2019. “Funciones del reconocimiento en la práctica educativa”. **Teoría de la Educación: Revista Interdisciplinaria**, 31(1): 81-101.
DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19011>
- CHIVA, Óscar; SALVADOR, Celina; PALLARÈS, Marc e ISADORI, Emanuele. 2019. “Pedagogía de la autodirección: por una teoría y práctica de la educación”. **Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, N°.35, 90: 913-943.
- GARCÍA ROYO, Luis. 1951. “La aristocracia española y Sor María Jesús de Ágreda”. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme Jesús. y GALLEGO HERRERA, Sergio. 2016. “La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España”. **Revista electrónica Educare**. Vol. 20. N°.3. 2016. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5607041> [Consultado el 27-03-2020].
- GUAJARDO, Gabriel; TOLEDO, María Isabel; MIRANDA, Christian y SÁEZ, Carolina. 2019. “El uso de las definiciones de violencia escolar como un problema teórico”. **Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales**, N°.65: 145-158. DOI: 10.4067/S0717-554X2019000200145

- JORDÁN, José Antonio y CODANA, Astrid .2019. “La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos”. **Estudios Sobre Educación**, 36: 31-5. DOI: 10.15581/004.36.31-51
- LÓPEZ CORDÓN CORTEZO, María Victoria. 1994. “La conceptualización de las mujeres en el antiguo régimen: los arquetipos sexistas”. **Manuscritos**, N.º 12, Enero 1994. (pp. 79-107). DOI: <https://ddd.uab.cat/record/39473>
- LÓPEZ NAVAJAS, Ana. 2016. “Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares”. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. DOI: <http://roderic.uv.es/handle/10550/50940>
- MADRID, Mercedes. 2017. “Enseñar historia desde la metodología de género: representaciones culturales y prácticas sociales”. En GALLEGO, Henar y MORENO Mónica (eds.). 2017. “Cómo enseñamos la historia (de las mujeres). Homenaje a Amparo Pedregal”. (pp.125-151). Barcelona: Icaria Editorial. S.A.
- MANZANERO, Delia. 2018. La actualidad de Francisco Suárez en la Edad De Plata Española. **Pensamiento. Revista De Investigación E Información Filosófica**, 74(279 Extra): 201-220. <https://doi.org/10.14422/pen.v74.i279.y2018.010>
- MARTÍNEZ, Nicolás. VALLS, Rafael. y PINEDA, Francisco. 2009. “El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (lge-logse)”. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, N.º.23. (pp. 3-35). DOI: <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2404/1950>
- MORTE ACÍN, Ana. 2012. “Que si les oían reñir o maltratar el marido a la mujer la socorriesen: Familia, vecindad y violencia contra la mujer en la Edad Moderna”. **Revista de Historia Moderna**, N.º30 (pp. 211-227).
- MORTE ACÍN, Ana. 2014. “Sor María de Ágreda y la vida cotidiana en Ágreda en el siglo XVII: una aproximación histórica”. **Cuadernos de Historia Moderna**, N.º.39. (pp.121-136).
- MUÑOZ MOLINA, Antonio. 2014. “La obra maestra escondida”. Periódico El País, 26 de Julio de 2014. DOI: https://elpais.com/cultura/2014/07/23/babelia/1406135824_597398.html
- PALLARÈS PIQUER, Marc. 2014. “¿Teoría de la educación o educación de la teoría?”

La acción educativa desde los medios de comunicación. Más allá del modelo instrumental en la pedagogía”. Benicarló: Onada Edicions.

PALLARÈS PIQUER, Marc. 2018. “Recordando a Freire en época de cambios: concienciación y educación”. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, N.º. 20(2): 126-136. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700>

PALLARÈS PIQUER, Marc. 2019a. “Estructuras de acogida, progreso y sistema educativo. Una aproximación a partir de la serie The Wire”. **Arte, individuo y sociedad**, N.º31(2): 375-392. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.60635>

PALLARÈS PIQUER, Marc. 2019b. “Política social, espacio de (in)comunicación y lagunas en la educación ciudadana: la autopercepción del yo colectivo en la serie Show me a hero”. **KEPES**, N.º.16, n.º 20: 97 – 124.

PALLARÈS PIQUER, Marc. 2019c. “Conquistar la igualdad. La coeducación hoy”. **Tendencias Pedagógicas**. N.º. 34. (pp 1-4). DOI: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/issue/view/TP34>

RAUSELL GUILLOT, Helena. 2015. “Tres veces olvidadas, tres veces excluidas. La presencia de las mujeres marginadas en los manuales de historia de la ESO”. **Clío: History and History Teaching**, N.º.41, 2015. (Ejemplar dedicado a: “Enseñanza de la historia y formación de identidades colectivas”). DOI: <http://clio.rediris.es/n41/articulos/Rausell2015.pdf>

RÜHLE, Manuel. 2019. “Educación para la adaptación. Actualidad de la “teoría de la pseudocultura” de T. W. Adorno en tiempos del aprendizaje permanente. Bajo Palabra. **Revista de Filosofía**, 21(2): 97-108.

SÁENZ DEL CASTILLO VELASCO, Aritza. 2015. “¿La Enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, Currículum escolar y Libros de Texto: una relación problemática”. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, N.º 29, 2015, pp.43-59. DOI: <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3820>

SÁNCHEZ DURÁ, Dolores. 2017. “Cambiar la enseñanza de la Historia para enseñar Historia de las mujeres. Enseñar Historia de las mujeres para cambiar la enseñanza de la historia”. En GALLEGO, Henar y MORENO Mónica (eds.). 2017. “Cómo enseñamos la historia (de las mujeres). Homenaje a Amparo Pedregal”. Barcelona: Icaria Editorial. S.A. (pp.101-123).

- SÁNCHEZ LORA, José Luis. 2005. "Mujeres en religión". En MORANT, Isabel (coord.). 2005. Historia de las mujeres en España y América. Madrid: Cátedra, 2005. (pp. 131-152).
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni. 2015. "La formación del profesorado para hacer visible lo invisible". En HERNÁNDEZ CARRETERO, Ana María. GARCÍA RUÍZ, Carmen Rosa. Y DE LA MONTAÑA CONCHIÑA, José Luis. (Eds.). 2015. "Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas". Cáceres: Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.
- STRADLING, Robert A. 1989. "Felipe IV y el gobierno de España, 1621-1665". Madrid: Ediciones Cátedra S.A. (pp. 380-391).
- VILLALOBOS, José Vicente. 2014. Ética para una sociedad global: la bioética puente para el giro tecnocientífico. **Revista Lasallista de investigación**, Vol. 11, N.º. 1: 70-77.
- VILLALOBOS, José Vicente; RAMÍREZ, Reynier Israel y DÍAZ-CID, Luis. 2019. "Bioética y biopoder: perspectivas para una praxis pedagógica desde la ética de Álvaro Márquez-Fernández". **Utopía y Praxis Latinoamericana**, V. 24, N.º 87: 65-77.
- ZAMBRANO, Carla Belén. 2019. "Políticas culturales de base comunitaria. Una mirada psicosociocomunitaria". **Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico**, N.º.9: 69-78.