

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
SECUNDARIA**

**“PRESENCIA Y TRATAMIENTO DE LA MUJER EN LOS LIBROS
DE TEXTO: ¿INVISIBILIDAD, TRANSVERSALIDAD O
PATCHWORK POLÍTICAMENTE CORRECTO? ANÁLISIS Y
REFLEXIÓN”**

JUDIT GUTIÉRREZ SÁNCHEZ

SANTANDER, OCTUBRE 2012

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

**“PRESENCIA Y TRATAMIENTO DE LA MUJER EN LOS LIBROS
DE TEXTO: ¿INVISIBILIDAD, TRANSVERSALIDAD O
PATCHWORK POLÍTICAMENTE CORRECTO? ANÁLISIS Y
REFLEXIÓN”**

**JUDIT GUTÉRREZ SÁNCHEZ
TRABAJO FIN DE MASTER**

**TUTORA: MARÍA JESÚS GONZÁLEZ HERNÁNDEZ
MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA
2011/2012
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CANTABRIA**

“Cuando miramos sólo con un ojo nuestro campo de visión es limitado y carece de profundidad. Si miramos luego con otro, nuestro campo visual se amplía pero todavía le falta profundidad. Sólo cuando abrimos los dos ojos a la vez logramos abrir todo el campo de visión y tener una percepción más exacta de la profundidad del conocimiento y sus plurales matices”

Gerda Lerner, 1991

“Porque la igualdad no puede limitarse a ser una conquista formal de nuestra sociedad: la igualdad o es real o no es igualdad. Se trata de un camino que debemos recorrer, en primer lugar, por una razón elemental de justicia, pero también por una razón de calidad de la ciencia y de eficiencia económica. Ni la ciencia ni las economías españolas pueden permitirse prescindir del capital humano que representa el talento femenino”.

Cristina Garmendia, 2010

ÍNDICE

I.-INTRODUCCIÓN	1
1.-JUSTIFICACIÓN	1
2.-OBJETIVOS DEL TRABAJO	1
II.-ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y CONCEPTUALES GENERALES	2
1.- LA DESIGUALDAD: LAS BASES QUE LA SUSTENTAN Y LA LUCHA POR CAMBIARLAS.....	2
A.- Conceptos básicos: El hilo conductor de la desigualdad.....	2
B.- El feminismo: la necesidad de un cambio.....	7
C.- Estudios de la Mujer: cambiando la historia.	10
2.- BREVE ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN DE LA MUJER Y LA LEGISLACIÓN POR LA IGUALDAD EN ESPAÑA 1814-2011	12
III.- LAS INVESTIGACIONES QUE HAN EVIDENCIADO EL PROBLEMA DEL SEXISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO.....	20
1.- LOS LIBROS DE TEXTO Y EL SEXISMO: UN CAMBIO QUE NO LLEGA	20
A.- ¿Por qué el libro de texto es tan importante?	20
B.- ¿Cuántos estudios se han realizado?.....	22
C.- ¿Cuáles son los resultados de estas investigaciones?	24
C.1.- Distribución de los personajes por sexo	25
C.2.- Distribución de hombres y mujeres con nombre propio	26
C.3.- Distribución de las imágenes por sexo	26
C.4.- Distribución de las profesiones por sexo.	29
C.5.- Las acciones que realizan los personajes y los adjetivos con lo que son calificados.	30
C.6.- Los contenidos cualitativos	32
2.- ¿CÓMO ELEGIR LOS MATERIALES DOCENTES NO SEXISTAS?.....	35
CONCLUSIONES.....	39
BIBLIOGRAFÍA	42

I.-INTRODUCCIÓN

1.-JUSTIFICACIÓN

El tema que he elegido es “Presencia y tratamiento de la mujer en los libros de texto: ¿Invisibilidad, transversalidad o patchwork políticamente correcto? Análisis y reflexión”

El motivo de mi elección es doble:

- Por un lado, a nivel personal, he podido comprobar primero como alumna y después como profesora en prácticas, que la figura de la mujer no existe en los libros de historia de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Por otro lado, a nivel académico, como historiadora, considero que es necesario que el alumnado conozca la labor de científicas, políticas y demás mujeres que lucharon por sus derechos e hicieron grandes aportaciones a la historia.

A pesar del cambio evidente en las relaciones de género, los libros de texto continúan transmitiendo estereotipos que mantienen el sexismo. El tema que presento en esta investigación es de sobrada actualidad. Un claro ejemplo es la polémica surgida en los medios de comunicación a raíz de las publicaciones de las Guías de lenguaje no sexista.

2.-OBJETIVOS DEL TRABAJO

Este trabajo pretende analizar y reflexionar sobre los motivos que explican la escasa presencia de la figura femenina en los libros de texto, sobre la carencia de material relacionado con la historia de la mujer y el uso de lenguaje sexista en los libros de texto.

Como veremos hay bastantes estudios, pero no encontramos puntos medios que además de introducirnos en el problema nos lo documente y, sobre todo, no se ofrecen demasiadas soluciones específicas.

Algunos de los estudios están llenos de estadísticas y porcentajes, estudios amplios que a veces llegan a confundir con la aportación de tantos datos, otros estudios son tan pequeños que no ayudan a captar el problema.

Mi objetivo con este trabajo es elaborar una explicación de por qué son sexistas los libros, cómo se evidencia su sexismo y por qué debemos acabar con él. Me gustaría también decir el “cómo” podemos hacerlo, pero soy

consciente de que sólo puedo aportar mi granito de arena a esa deseada solución.

Para reforzar nuestra argumentación y de paso para mostrar la importancia de los aspectos que se destacan hemos considerado pertinente desarrollar:

- Un apartado general teórico que combina un estado de la cuestión con la exposición de las ideas de especialistas. También incluye un desarrollo histórico en el que se reflejan muy sucintamente, algunas de las cuestiones y conceptos que usamos en nuestras explicaciones (conceptos como patriarcado, sexismo, androcentrismo, coeducación etc) y un breve acercamiento a la evolución del feminismo. Además con la introducción a los Estudios de la Mujer, esbozamos los esfuerzos de algunas mujeres por incluir a la mujer en la historia. Esfuerzos destinados a explicar aspectos teórico-conceptuales que nos hubiera gustado ver reflejados en los libros de texto y cuya ausencia debería promover una reflexión. Este apartado termina con un breve acercamiento a la educación de la mujer y la legislación al respecto.
- Otro apartado que incluye las investigaciones que han evidenciado el problema del sexismo en los libros de texto, finaliza con la aportación de materiales que nos ayudan a elegir libros de textos no sexistas.

II.-ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y CONCEPTUALES GENERALES

1.- LA DESIGUALDAD: LAS BASES QUE LA SUSTENTAN Y LA LUCHA POR CAMBIARLAS.

En este apartado hablaremos de los conceptos que usar y la base teórica de la que partir para explicar la desigualdad.

A.- Conceptos básicos: El hilo conductor de la desigualdad

Hasta no hace mucho tiempo los seres humanos teníamos desde nuestro nacimiento atribuido un destino en función de nuestro sexo. Cada sociedad, según sus necesidades, había establecido un conjunto de normas diferenciales (comportamientos, deseos, acciones...) para cada sexo (Ballarín, 2006). Si

eras hombre debías defender la patria y trabajar para mantener a la familia, si eras mujer tu trabajo eran la reproducción, las labores del hogar, ser buena madre y mejor esposa.

En la actualidad el sistema no se tiende a orientar así, tenemos otras posibilidades, aunque a veces parciales dependiendo del país de nacimiento, de decidir qué hacer. Comparativamente podemos decir que controlamos nuestro destino.

Sin embargo, esta aparente libertad choca a menudo con limitaciones, limitaciones institucionales, en los hábitos, en las mentalidades y en las costumbres. Construimos las leyes, pero nuestras formas de entender el mundo y desenvolvemos socialmente no se desarrollan a la misma velocidad (Subirats, 1999). La sociedad y sus valores no pueden cambiar a golpe de ley.

Es evidente que hombres y mujeres son biológicamente diferentes, sin embargo, no lo es tanto dilucidar dónde termina la diferencia sexual y comienza la construcción cultural que sobre los individuos, hombres y mujeres, se ha ido desarrollando a lo largo de la historia (Ballarín, 2006).

Ha sido necesario el esfuerzo de muchas mujeres hasta establecer la diferencia entre **sexo y género**. El término sexo nos remite a las diferencias biológicas, anatómicas, cromosómicas y fisiológicas; mientras que género se refiere a la construcción cultural que se realiza sobre esas diferencias, es decir, el proceso de socialización por el que cada sujeto asume las pautas de comportamiento y las expectativas propias de su sexo (Salzman, 1992, citado por Torres, 2002). A pesar de los esfuerzos, esta distinción en sí misma ha sido difícil de aceptar.

La educación tiene, sin duda, un papel crucial en esta construcción. Desde que nacen se proyecta a niños y niñas hacia los papeles sociales de hombres y mujeres propios de la cultura en la que vienen al mundo. Las diferenciaciones y discriminaciones educativas en función de sexo, han estado presentes, desde los orígenes de nuestro sistema educativo, tanto en la normativa como en las prácticas educativas. Porque no hay que olvidar que la educación pública de las mujeres no es más que una consecuencia del Estado decimonónico, de acompañar mejor a los nuevos ciudadanos, varones, objetivo de la educación (Ballarín, 2006).

De esta forma conceptos desarrollados por las teorías feministas como “patriarcado”, “sexismo” y “androcentrismo” se convierten en instrumentos cruciales para explicar la situación de la mujer en el mundo y, al mismo tiempo, nos dan la clave para comprender como la posición que ocupa es consecuencia de la construcción social. Son conceptos, además que permiten contextualizar y enriquecer nuestro acercamiento al plano de la educación porque será a través de ellos como trataremos de justificar lo necesaria que es una educación igualitaria, una coeducación

El **patriarcado**, que etimológicamente significa gobierno de los padres, es una realidad histórica irrefutable que se ha mantenido en todas las sociedades humanas del pasado y del presente aunque con distinta intensidad según los momentos y culturas. Es un sistema de organización y relación cambiante, generalizado, entrelazado en una trama sutil (y también brutal) con todos los hilos posibles (religiosos, culturales, jurídicos, económicos, sexuales). Un sistema que durante mucho tiempo (y aún hoy) se acepta, se da por hecho, o se sufre como inevitable. Se podría decir entonces que el patriarcado es un sistema metaestable del que todos formamos parte y que es capaz de ir moldeándose a las vicisitudes económicas, sociales o políticas (públicas o privadas) pero sin perder su esencia como sistema de organización del poder (Celia Amorós, 1997, citada por Pérez, 2011).

Este sistema se ha ido perpetuando de generación en generación, arrastrando estereotipos que son asumidos por ambos sexos y ratificados por la sociedad a través de todos los mecanismos que la cimentan, la identifican o la comunican: la religión, los medios de comunicación, las leyes, la familia y, por supuesto, la escuela (con los saberes transmitidos de forma oral y en los libros de texto).

Toda esta elaboración histórica construye un pensamiento y una ideología muy arraigado en creencias ancestrales sobre la debilidad-inferioridad de la mujer (lo femenino) y la superioridad fortaleza del hombre (lo masculino) que ha servido para legitimar la desigualdad. El patriarcado es así toda una cultura androcéntrica heredada del pasado más remoto. Este origen ancestral explica que resultara casi imposible durante siglos un cuestionamiento moral y político de esta forma de dominación (Herranz, 2006).

La subordinación ideológica acompañó siempre a la legal, porque el poder patriarcal necesitó legitimar sus intereses perpetuando el mito de que la débil naturaleza femenina necesitaba de la tutela masculina. Esto ha sido así a lo largo de los siglos, con variaciones determinadas por la época, el lugar o los individuos, y la consideración de las mujeres osciló siempre entre la más cruel de las misoginias o las actitudes más benévolas del paternalismo, el proteccionismo y la condescendencia (Vega, 2002). Antes de la ilustración eran la religión y la costumbre las que justificaban la desigualdad, después de esta se sumaron a sus argumentos la filosofía y la ciencia.

Las manifestaciones típicas del patriarcado son el androcentrismo y el sexismo.

Con el término **sexismo** se hace referencia a las prácticas sociales destinadas a mantener la dominación de un sexo sobre otro que, así, queda en situación de inferioridad y subordinación, y en las sociedades patriarcales lo masculino se ha construido como dominante respecto de lo femenino (Blanco, 2004).

El sexismo no sólo existe sino que convive tranquilamente con la democracia mientras contradice lo que ésta preconiza a través de prácticas discriminatorias.

El **androcentrismo** podemos definirlo como un enfoque de análisis, que ha sido llevado a cabo desde todas las disciplinas, que utiliza como única perspectiva la masculina y que generaliza los resultados a la población de ambos sexos (Moreno, 2006).

El androcentrismo es lo que ha permitido que hasta ahora todo el análisis de la realidad histórica haya estado realizado a partir del punto de vista restringido e interesado de los hombres. Esta perspectiva condiciona que se hayan considerado significativos históricamente unos determinados acontecimientos o fenómenos: aquellos en los cuales los hombres han participado mayoritariamente como protagonistas principales o exclusivos, fundamentalmente todo lo relacionado con el ámbito público. En consecuencia, y paradójicamente, a la vez que se relegaba a la mujer (desde la ley, la religión la economía etc) al ámbito privado, se ha menospreciado e ignorado todo aquello que se consideraba específico del ámbito doméstico, colocando así

nuestra participación en la historia en el terreno puramente biológico, natural, al margen de la historia. Esta visión es la que explica la ausencia de referencia a las mujeres en la historia.

Su persistencia radica en que tanto las relaciones jerarquizadas entre mujeres y hombres como las formas de organización social, los prejuicios y las formas de pensamiento tienen unas raíces tan profundas que han pasado a ser un dogma. Dogma que es transferido a través de las instituciones encargadas de transmitir la memoria colectiva y los modelos de comportamiento entre las nuevas generaciones (familia, religión, sistema educativo y medios de comunicación) (Moreno, 2006).

La escuela como agente socializador interviene en la construcción de la personalidad, con el objetivo explícito de formar a los miembros de la sociedad. En una sociedad democrática es fundamental una educación para la igualdad (precisamente para compensar y corregir las existentes desigualdades sociales de género), una educación que sea la plataforma para el desarrollo de la legítima diferencia y singularidad de todas las personas. Sin embargo, aunque la escuela pretenda crear relaciones de género igualitarias, no parece conseguir una educación no sexista. Por eso, no basta la educación en igualdad sino que es necesaria una educación para la igualdad (Herranz, 2006). Aparece así el concepto de coeducación.

Coeducar significa que todas las personas sean educadas por igual en un sistema de valores, de comportamientos, de normas y de expectativas que no esté jerarquizado por el género social, lo que significa que cuando coeducamos queremos eliminar el predominio de un género sobre otro (Cremades, 1991, citado por Alicia Pérez, 2011)

Así pues, la coeducación es el acceso de la mujer a la educación, la enseñanza mixta, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. También es la inclusión de la educación sexual en los contenidos curriculares, la eliminación del lenguaje sexista en los libros de textos, y la lucha preventiva y paliativa contra el acoso o la violencia de género. Se trata de desarrollar un nuevo valor acorde con la sociedad actual, se trata de EDUCAR. Educar con mayúsculas y sin prefijos, teniendo como meta el desarrollo integral de cada

alumno o alumna en todo su potencial superando las barreras de todo tipo, incluida la discriminación de género (Jornet, 2011).

Aunque se dice, seguramente con muy buenas razones, que la escuela actual es la menos sexista de las instituciones sociales, lo cierto es que en ella se desarrollan numerosas prácticas que podemos calificar como sexistas. El sexismo toma cuerpo y se reproduce a través del currículum, las interacciones en el aula, el lenguaje, la estructura organizativa, la distribución de los espacios y los contenidos que se enseñan (Blanco, 2004). Todos ellos viciados de raíz por prejuicios androcéntricos que hacen que, aunque eduquemos en un discurso de igualdad, ésta no llegue a producirse.

Éste es el resultado de una educación igualitaria no sometida a crítica ni a revisión: una educación androcéntrica. Por ello no cambian las cosas cuando ya han cambiado las bases jurídicas (Moreno, 2006).

B.- El feminismo: la necesidad de un cambio.

El descubrimiento de las fisuras de la construcción patriarcal se produce en el siglo XVIII, momento en que surgen los primeros brotes individuales del que a partir del S XIX se constituirá como un movimiento colectivo, el **movimiento feminista**. Se formula la siguiente pregunta: ¿Por qué, si la inferioridad de la mujer es natural, existen tantas leyes para subordinarla y oprimirla? Era la toma de conciencia de la desigualdad entre hombres y mujeres y de su injusticia. Con esta conciencia se inicia el camino de búsqueda de la igualdad de derechos entre ambos sexos, que no es más que la búsqueda del reconocimiento social del derecho de las mujeres a la libertad y a pretender su autonomía (Herranz, 2006).

Ya desde el siglo XV encontramos antecedentes de la reivindicación feminista. Tal fue el caso de Cristina de Pisan, Marie Gournay (siglo XVII) o Sor Juana Inés de la Cruz (siglo XVII).

Sin embargo, habrá que esperar hasta 1791, con la ilustración, para que comiencen a realizarse propuestas que informen de la lucha conjunta de las mujeres agrupadas bajo el futuro movimiento feminista en el siglo XIX. Clave sería Olympe de Gouges, que redactó *la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana* (1791) al considerar que la precedente declaración de

derechos de 1789 tan solo podía referirse al hombre en masculino. ¿No resulta incoherente predicar unos derechos universales cuando se excluía de ellos a la mitad de la humanidad, las mujeres? Tan solo un año después Mary Wollstonecraft escribía *Reivindicación de los derechos de la mujer*, donde remarcaba la importancia de la educación para las mujeres.

Durante el siglo XIX hubo profundos cambios que hicieron más evidentes la necesidad de ampliar estos derechos. A la vez que se producía la expansión colonial de los países europeos se consolidaba la Revolución Industrial con la modificación de las estructuras sociales con lo que a las mujeres se suman nuevos sectores de población totalmente desposeídos: esclavos y proletarios (Herranz, 2006).

Mientras la demanda masiva de mano de obra llevaba a las mujeres a las fábricas (al tiempo continuaban realizando el trabajo doméstico), a las mujeres burguesas se las recluía en el hogar y se ampliaba su dependencia del matrimonio al excluirlas de la educación, del derecho a poseer bienes y a desempeñar profesiones liberales. Estas prohibiciones contextualizadas en las revoluciones liberales del siglo XIX llevaron a las mujeres burguesas a organizarse en torno a la reivindicación del derecho a sufragio como primer paso para mejorar su posición jurídica. Nos encontramos en la fase más avanzada de primera ola del feminismo, el movimiento sufragista.

Surgiría a ambos lados del Atlántico como una organización de mujeres militantes que centraba sus reivindicaciones en dos cuestiones: el derecho a voto o sufragio y los derechos sociales básicos como la educación en todos los niveles, el trabajo y la propiedad (Herranz, 2006).

En 1848 se celebró en Nueva York la Convención sobre los Derechos de la Mujer en una iglesia Wesleyana de Seneca Falls, en la que se hizo público lo que se conoce como texto fundacional del feminismo norteamericano. En él se exponían las desigualdades y agravios a los que se veían sometidas las mujeres y se reivindicaba la mejora de sus derechos civiles, sociales y religiosos. Sus principales defensoras serán las sufragistas como Elisabeth Cady-Stanton, Lucrecia Mott, Susan B. Anthony o Lucy Stone en una primera generación y en el movimiento británico destacaron mujeres como Harriet

Taylor y su pareja vital e intelectual John Stuart Mill, Millicent Garret- Fawcett, y las famosas activistas Emmeline Pankhurst y sus hijas Christabel y Sylvia.

La conciencia de las mujeres de pertenecer a un grupo oprimido y la invocación a la solidaridad entre ellas se extiende a diversos países de tal forma que a principios del siglo XX el movimiento de mujeres y la conciencia feminista se internacionaliza.

En España la labor de Emilia Pardo Bazán y Concepción Arenal en el siglo XIX fue seguida en el siglo XX por mujeres como Victoria Kent, Margarita Nelken y Clara Campoamor (Herranz, 2006), que defendió en contra de su propio partido el derecho a voto para las mujeres.

Será a lo largo de este siglo cuando se vaya reconociendo el derecho a voto a las mujeres, en Norteamérica en 1920, aunque solo para las mujeres blancas. En Europa, en el periodo de entreguerras, la mayoría de los países europeos reconocían el voto femenino. En el caso de España se consiguió en 1931, pero la posterior implantación del régimen franquista detuvo su práctica hasta 1977 (Pérez, 2011). En Francia, sorprendentemente, no se impuso hasta 1945.

La tercera ola de feminismo se produce tras la II Guerra Mundial. Durante las dos guerras mundiales las mujeres tomaron las riendas de la actividad económica pero con la paz y el regreso de los hombres volvieron a su situación de amas de casa. Además la necesidad del incremento de la natalidad para la reconstrucción nacional llevó a los gobiernos a llevar a cabo una propaganda obsesiva que establecía como ideal de felicidad a la mujer ama de casa (Nash, 2005).

Este retroceso de la situación de las mujeres fue el detonante para la aparición de un nuevo feminismo. Los derechos básicos se habían reconocido en el papel, pero no estaba nada claro su aplicación real ni el efecto de la misma en un contexto cultural profundamente patriarcal. Según se va reconociendo la igualdad jurídica se centran en desenmascarar las condiciones socio-económicas e ideológicas del patriarcado, que de hecho no hacen posible la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Se trata del feminismo de los años sesenta y setenta, aunque sigue teniendo como objetivo la ampliación de los derechos de la mujer y el reconocimiento pleno de la igualdad, se preocupa por la toma de conciencia del colectivo de las mujeres respecto a su

subordinación, denunciando tanto la invisibilidad del trabajo doméstico como los estereotipos femeninos imperantes e introducen reivindicaciones de liberación sexual (legislación del uso de la píldora, del aborto, del divorcio, etc.). Es ahora no sólo un movimiento reivindicativo sino emancipador, tomaban conciencia de los sutiles mecanismos de la opresión del patriarcado (Arenas, 2006).

Diferentes autoras serán las que abran el camino a este nuevo feminismo, Margaret Mead (1939), antropóloga que consideraba que la personalidad femenina y masculina no era natural sino que derivaba de las estructuras sociales; Simone de Beauvoir (1949) con su obra *El segundo sexo* y Betty Friedman (1964), que en su *La mística de la feminidad* analiza el “problema que no tiene nombre”, ese malestar inespecífico que afectaba a tantas mujeres americanas y que se derivaba de la insatisfacción ante la imposibilidad real que tenían de realizarse como personas. Estas y otras obras pusieron al descubierto el trasfondo ideológico de lo que iba a ser el feminismo. En los años siguientes el feminismo se desarrolló muy estrechamente asociado a los partidos liberales, progresistas e igualitarios. La ruptura se produjo cuando las mujeres constataron la necesidad de crear una línea independiente de pensamiento feminista, más allá de los partidos políticos, ideologías etc...superador, en definitiva, del contexto del patriarcado. Surgían así el feminismo indómito y el feminismo “de la diferencia”.

Finalmente, el feminismo de tercera ola (aunque existen discrepancias en la denominación) es el que ha tratado de la diversidad: racial, religiosa, sexual o post colonial incorporando al discurso feminista clásico (eurocéntrico o angloamericano, blanco y heterosexual) nuevas perspectivas, discursos y desafíos (Nash, 2005).

C.- Estudios de la Mujer: cambiando la historia.

Una de las contribuciones más importantes al movimiento feminista fue el impulso que dio para que se iniciasen los primeros **Estudios de la Mujer**. Estudios que deberían haber favorecido la inclusión de temas sobre las mujeres y su mayor visibilidad en los libros de historia.

En los años sesenta con las conquistas legales alcanzadas comienzan a surgir los llamados *Estudios de la Mujer*. Los derechos civiles alcanzados, la nueva situación social y la incorporación de la mujer a la élite intelectual y universitaria le permitieron replantearse los conocimientos adquiridos y cuestionar la veracidad de la historia que nos fue transmitida (Vega, 2002).

Los estudios llevados a cabo por investigadoras e investigadores dejaron al descubierto un sin fin de mecanismos y prácticas que potenciaban el androcentrismo en la Historia malinterpretando así la presencia femenina. Su inferioridad frente al hombre hacía que sus acciones, labores y logros fueran desestimados por el simple hecho de provenir de una mujer, y no porque no existiesen en las fuentes donde sí se las encontraba, sino porque era importante ignorarlas para mantener el orden patriarcal.

Una vez descubierto esto se hizo necesario “reconstruir” el discurso. Comenzaron a investigar a las mujeres que firmaron sus obras con el nombre de su marido, con seudónimos o que sólo aparecían como colaboradoras. No hizo falta indagar demasiado para confirmar que la mujer había quedado fuera del discurso histórico quedando su participación reducida a cero dejando patente su subordinación al varón (Vega, 2002). Hablamos de civilizaciones enteras, de guerras, crisis, creación de ciudades, vida campesina, cambios políticos, de millones de acontecimientos en los que la mujer no aparece reflejada como participante. Hablamos de una historia de hombres escrita y contada por hombres.

Por ello era tan necesario que las mujeres tomaran las riendas y la historia pudiese ser contada desde un punto de vista femenino y con las mujeres como protagonistas. Se trataba de llevar a cabo una reinterpretación de la historia para incorporar los datos nuevos y transformar nuestra visión del mundo y de la historia. Porque si entre los hechos históricos tenemos sólo en cuenta actividades como la guerra y no la producción de ropas y alimentos, la posesión de propiedades en vez de la producción y el trabajo, la mujer quedará fuera (Vega 2002). Trabajos como los de Duby y Perrot con su libro *La Historia de las mujeres* serán junto con la *Historia de las mujeres: una historia propia* de Anderson y Zinsser pioneros en otorgar a la mujer un sitio en los libros, en la historia (Anderson y Zinsser, 1991 y Duby y Perrot, 1991).

En España los Estudios de las mujeres empiezan a adquirir fuerza a partir de la década de los ochenta. En 1986 estos grupos se coordinan a través de la Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres del Estado español (AUDEM). Muestra de la enorme producción investigadora que surge en estos años son los Libros Blancos sobre Estudios de las Mujeres en las Universidades Españolas. Ello se vio fortalecido por la aprobación en el año 1996 del Programa Sectorial de Estudios de las Mujeres y el Género integrado en el Plan Nacional de I+D de estudios de género, normalizando el status de científico de los estudios de las mujeres, consecuencia de las demandas que los grupos de investigadoras habían realizado durante veinte años (Rodríguez 2006).

Con estos y otros estudios se fueron sentando las bases para explicar el por qué y el cómo ha sucedido la discriminación. Contribuyendo así a delimitar una serie de conceptos que denotan situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres, que están presentes en la vida cotidiana y en el ámbito escolar y que son muy difíciles de explicar sin hacer un pequeño repaso de cómo afecta la legislación educativa a las mujeres.

2.- BREVE ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN DE LA MUJER Y LA LEGISLACIÓN POR LA IGUALDAD EN ESPAÑA 1814-2011

En este apartado, realizamos un somero repaso de la educación de las mujeres para evaluar su progreso hasta la actualidad.

El sistema educativo en España comienza a configurarse de una manera definitiva y estable a partir del siglo XIX. Los sucesivos gobiernos liberales van promulgando un número importante de leyes, planes y reglamentos que perfilan los niveles educativos y las nuevas instituciones docentes así como la administración educativa (Berruezo, 2004). A través de ellas podremos ver como la educación de las mujeres ha estado siempre ligada a la posición que se la otorgaba en la sociedad, primero como amas de casa, después a este papel se sumó el de consistir en un apoyo adecuado para sus maridos.

La primera vez que un texto legal hace referencia a la educación de las mujeres en España es en 1814, la Comisión de Instrucción Pública de las Cortes de Cádiz emite el 7 de marzo un Dictamen y Proyecto de Decreto sobre

el arreglo general de la Enseñanza Pública. El proyecto no llegó a aplicarse debido al golpe de estado que puso fin a la era liberal, pero resulta interesante ver cómo contempló por primera vez un texto legislativo la educación pública de las mujeres en España:

“Al concluir la Comisión el plan general de instrucción pública, no se ha olvidado de la educación de aquel sexo, que forma una parte preciosa de la sociedad...(…) Tampoco pudo desentenderse de que este plan solo abraza la educación pública, y que cabalmente la que debe darse a las mujeres ha de ser doméstica y privada en cuanto sea posible, pues que así lo exige el destino que tiene este sexo en la sociedad, la cual se interesa principalmente en que haya buenas madres de familia” (Dictamen del 7-3-1814, citado por Jornet, 2011)

Este texto que hoy nos puede resultar tan alarmante constituye uno de los hitos en el reconocimiento del derecho a la educación, también para las mujeres (Jornet, 2011).

No será hasta el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, cuando se establezca la necesidad de crear escuelas públicas para niñas donde aprendan a leer, a escribir y a contar. En 1822 había 595 escuelas de niñas frente a las 7365 escuelas niños (Tomé, 2002).

La enseñanza femenina fue regulada por el Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras en 1825, donde se establece que (además de las enseñanzas de religión, moral y las reiteradas labores domésticas) es necesario enseñar a leer al menos el catecismo y a escribir medianamente (Arenas, 2006).

A pesar de la existencia de un ambiente más favorable y de la influencia de los liberales de toda Europa, donde la cultura laica hace que prospere la educación de la mujer con mayor rapidez, la legislación liberal en España contribuyó muy poco al desarrollo de la escolarización de las niñas (Arenas, 2006). La inestabilidad política de la primera mitad del siglo XIX hizo que se proyectaran numerosas reformas educativas (si bien no todas llegaron a aplicarse) como la Ley de Instrucción Primaria (1838), el Plan de Estudios para los Institutos de Segunda Enseñanza (1843) o el Plan Pidal (1845).

El objetivo de la educación de las niñas en España continuaba siendo prepararlas para el matrimonio y como futuras madres transmisoras de creencias y valores. Cuanto más preparada estaba una mujer para estos menesteres, más posibilidades tenía de contraer matrimonio con un hombre de mejor posición social que ella, la única posibilidad de movilidad social que se daba en el siglo XIX.

No será hasta 1857 cuando en España, con la Ley Moyano, se recoge la obligatoriedad de crear escuelas para niñas. Durante el Sexenio Revolucionario queda patente la influencia de las corrientes pedagógicas europeas aumentando las inquietudes respecto a la educación de la mujer. La aparición del Krausismo como movimiento intelectual y la creación de la Institución Libre de Enseñanza, tuvieron una fuerte trascendencia por el hecho de marcar el comienzo del debate feminista en el Estado español (Arenas 2006) y por reflejar en su programa la coeducación (entendida como enseñanza mixta).

Mientras tanto, en el resto de Europa algunas mujeres comienzan a acceder a estudios superiores e incluso a la Universidad: en 1848 en Londres; en Noruega en 1884; en Finlandia en 1870; y en Alemania algunas universidades admiten a mujeres a partir de 1901. El acceso de las mujeres a estos estudios se llevó a cabo con muchos obstáculos de por medio. En general se dificultaba su acceso a las aulas y se las admitía únicamente en campos profesionales ligados a la sanidad y educación.

En España sólo estaba garantizado el acceso a la enseñanza primaria, no era que no se garantizara el acceso a estudios superiores es que ni si quiera se contemplaba

A principios del siglo XX llegaron importantes cambios con la continuación de la formación de maestros y maestras y la creación de la inspección femenina y las clases para mujeres adultas. Poco a poco las mujeres fueron obteniendo la posibilidad de incorporarse a la educación secundaria, profesional y superior con la fundación de la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer que las preparaba en aspectos científicos, artísticos y prácticos. A los institutos de Educación Secundaria llegaron las clases mixtas aunque el motivo esencial fue recortar gastos. La escolarización primaria femenina experimenta un avance

cualitativo ya que se aprueba en la Ley del 23 de junio de 1909 la escolarización obligatoria hasta los doce años. Disminuyen las tasas de analfabetismo femenino: de un 71,4% en 1900 pasa a un 47,5% en 1930 (Pérez, 2011).

Sólo a partir de 1910 fue posible para las mujeres realizar estudios universitarios. Su entrada no dejó indiferente a nadie y afectó a la organización de los centros, que en un principio no las permitía la asistencia a las clases (García, 2010). Sólo diez mujeres españolas acabaron la carrera universitaria antes del siglo XX.

En 1916 el rey Alfonso XII nombró catedrática a Emilia Pardo Bazán en contra de todo el claustro, la siguiente mujer en obtener la cátedra será Ángeles Galino casi cuatro décadas después (García, 2010; Gimenez-Salinas y Nomen 2012). Emilia Pardo Bazán, como consejera de Instrucción Pública, será quien proponga, sin éxito, la coeducación a todos los niveles.

Con la llegada de la II República aumentó el interés por la política educativa a nivel general y femenino en particular, y con la Constitución de 1931 se otorgaba en el Artículo 36 el derecho a voto a las mujeres.

El planteamiento pedagógico de la república veía en las prácticas coeducativas una posibilidad de modernización, pero la falta de legislación al respecto y los problemas a la hora de establecer el curriculum echaron por tierra estas ideas.

Tras la guerra civil, el régimen franquista vuelve la cara a la historia y utiliza la educación como uno de los mejores instrumentos de adoctrinamiento del régimen fascista. Franco pagó a la Iglesia por su legitimación durante la guerra civil, dándole un control total sobre la educación. La represión fue llevada a cabo por la Iglesia de tres formas (Tomé, 2002): prohibición de la escuela mixta, educación específica para chicas y prohibición explícita de cualquier tipo de información sexual.

La escuela mixta era inviable porque hombres y mujeres no eran educados para lo mismo, cada uno debía cumplir sus roles, naturales, por supuesto. El modelo de escuela segregada del franquismo fue hecha a medida de un régimen totalitario, que utiliza la escuela para perpetuar los valores y

responsabilidades de una sociedad en la que los roles femeninos y masculinos tradicionales articulan la vida de España (Jornet, 2011). Se crean escuelas para niños y para niñas, se les enseñan cosas diferentes porque diferentes serán sus tareas y responsabilidades. Distinta educación, distintos maestros y por lo tanto, distintos espacios para cumplir diferentes objetivos. La mujer retrocedía de esta forma un siglo. Además, el Fuero de los Trabajadores en 1938 afinaba aún más el papel de la mujer. Con el objetivo de salvaguardar la institución de la familia se tomaron una serie de medidas represivas con la mujer, se anuló el divorcio, se prohibió el aborto y los anticonceptivos y se creó la Sección Femenina.

Mientras, en el resto de Europa surgen los movimientos feministas y se producen los grandes avances sociales que han llevado a la configuración del actual modelo de sociedad y de educación.

En España hemos de esperar hasta la Ley General de Educación de 1970 para volver a hablar de Escuela Mixta. El proceso de implementación de la reforma educativa fue largo debido sobre todo a las fuertes resistencias de los centros religiosos y de amplios sectores de la sociedad, que creían que las prácticas de la escuela mixta eran contrarias al espíritu de la Iglesia y del Régimen. La educación comenzaba a modernizarse después de cuarenta años de franquismo consolidando la escuela mixta y afianzando la escolarización femenina (Tomé, 2002).

Con la generalización de la Enseñanza General Básica se establece una enseñanza homogénea para niños y niñas hasta los trece años. Se instaura como currículo oficial el que hasta entonces habían estudiado los niños, desapareciendo todo contenido incluido anteriormente en el currículo de las niñas. La escuela contribuye así a la deslegitimación de los conocimientos hasta el momento considerados como femeninos, lo que equivale a ocultar o anular el trabajo de las mujeres (Jornet, 2011).

Entre 1979 y 1985 resurge el movimiento educativo que reflexiona sobre la coeducación a la vez que inicia una serie de innovaciones y se definen los objetivos de cambio que permitan eliminar algunos de los mecanismos androcéntricos que operan en la escuela mixta para promover una “educación no sexista”.

A finales de los años ochenta la escolarización era ya completa para la población de 5 a 13 años, y aumentaba la menores de 5 y la de 14 a 16 a medida que se implantaba la ESO. En los bachilleratos la escolarización también aumentaba y el número de alumnas ya era mayor que el de alumnos desde 1976.

Las posibilidades en el acceso a la educación han crecido mucho para las mujeres en las últimas décadas. La transición a la democracia vino marcada por la rapidez y la abundancia de los cambios. En pocos años se pasó del reconocimiento de la igualdad de derechos a la creación de todo un marco legislativo en materia de igualdad de oportunidades y no discriminación. Por un lado, la Constitución de 1978, que reconocía la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y, por otro las disposiciones para promover la igualdad entre los sexos emanadas de la Comunidad Europea, obligaron a España a llevar a cabo acciones concretas en cumplimiento de las citadas normas (Ballarín, 2006).

Tal reconocimiento impulsó entre las mujeres de los partidos políticos y las asociaciones feministas una corriente de ideas que dio lugar a la creación del Instituto de la Mujer como organismo autónomo en 1983. Nació con la intención de generar una dinámica que fomentase la igualdad entre las mujeres y los hombres, y de desarrollar aquellas acciones que contribuyeran a la inserción de las mujeres en la vida política, social y cultural. El hecho de que se creara por ley y de que su estructura y funcionamiento fueran reglamentados mediante decreto, ha otorgado al Instituto una gran solidez (Instituto de la Mujer, 2008).

Las grandes transformaciones sociales que tuvieron lugar en España tras la llegada de la democracia hicieron necesario llevar a cabo una profunda reforma educativa. En este contexto llega en 1990 la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que estableció como principio normativo, sin precedente en la legislación española y en el sistema educativo el principio de no discriminación en razón del sexo. Esta declaración se recogió en los diseños curriculares, marcando objetivos y contenidos con referencias

explícitas a la igualdad de los sexos mostraba las orientaciones necesarias para incorporar metodologías que potenciaron la coeducación (Ballarín, 2006). Se propuso además que estas cuestiones se trasladaran a la práctica y al currículo a través una nueva herramienta: los temas transversales. Entre estos temas se encontraba “Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos”, su incorporación suponía formalizar una educación en valores y actitudes, no de forma esporádica sino constante a lo largo de cada curso (Jornet, 2011).

Después de más de diez años con la LOGSE el Partido Popular, tras ganar las elecciones, lleva a cabo en el 2002 una nueva reforma educativa, la Ley Orgánica de Calidad en Educación (LOCE). Como bien dice Ballarín (2004), este texto hacía un uso genérico del masculino y excluía a las mujeres, también abría la puerta, por omisión, a la educación segregada por sexos y a cualquier discriminación por este motivo. Además con la introducción de elecciones profesionales a edades tempranas se favorecía las elecciones profesionales condicionadas por estereotipos de género.

Nos encontrábamos entonces con que en el siglo XXI una ley educativa discriminaba por omisión a las mujeres olvidando el camino recorrido para conseguir la igualdad.

En el 2004, después de un cambio de partido en el Gobierno, el Parlamento aprueba la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia Género. No se trata de una ley de educación, pero establece medidas de sensibilización e intervención en el ámbito educativo y se especifican las obligaciones del sistema para la transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y a la igualdad entre hombres y mujeres (Arenas, 2006).

En el 2005 se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE). Esta ley apuesta por la calidad para todas y todos con igualdad y por la enseñanza pública.

Tras este pequeño repaso, si nos fijamos detenidamente y analizamos la situación de la coeducación en las escuelas, no ha cambiado tanto, estamos casi donde estábamos. A pesar de los grandes esfuerzos aún no podemos

decir que tengamos verdaderas escuelas no sexistas que formen en igualdad y libertad respetando las diferencias. Siguen existiendo las escuelas segregadas y recientemente se ha concertado un centro en Cantabria de estas características. Las últimas palabras del actual ministro de educación, Jose Ignacio Wert, no nos dejan mas tranquilas, puesto que afirma que la escuela segregada “es una opción de libertad”. Quizás lo interesante sea entonces definir qué es la libertad.

Como vemos, la igualdad para las mujeres es como un baile, se avanza un pasito y se retroceden dos (Arenas, 2006).

En los años sucesivos se han seguido dando pasitos hacia la igualdad a través de diferentes leyes que, aunque no son educativas, reconocen la discriminación por cuestión de sexo y tratan de eliminarla:

- La Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de hombres y mujeres.
- En el año 2008 se crea el Ministerio de Igualdad (en el año 2010, en una remodelación del Gobierno, el Ministerio fue suprimido y su estructura se integró en el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad de España conformando la nueva Secretaría de Estado de Igualdad)
- El Plan estratégico de Igualdad de Oportunidades 2008-2011
- A nivel regional la Comunidad Autónoma de Cantabria en el 2011 presenta el proyecto de Ley de para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Como acabamos de ver se ha desarrollado profusamente un acervo legislativo en materia educativa en general, se han establecido mecanismo de cooperación institucional, tanto a nivel horizontal (cooperaciones interministeriales) como a nivel vertical (respecto a las comunidades Autónomas), para poder establecer modelos educativos con perspectiva de género. Por lo tanto, podemos afirmar que España disfruta de una cobertura formal basada en la igualdad de derechos jurídicos (Instituto de la Mujer, 2005). Sin embargo, la igualdad no ha llegado a la vida cotidiana, y no lo hará hasta que no llegue de lleno al sistema educativo obligatorio donde los niños y niñas pasan diez años de su vida.

Precisamente, para ver el grado de impregnación real de estos principios de igualdad, se ha llevado a cabo una revisión de las características curriculares, de los libros de texto, de las variables contextuales, del lenguaje, del curriculum oculto y, en fin, de todas las formas de práctica educativa para saber hasta qué punto tales prácticas están regidas por una ideología sexista (Subirats, 1999). Durante toda su escolaridad el alumnado está influenciado por una perspectiva masculina que, como veremos, se puede comprobar a través de los contenidos de los libros de texto.

III.- LAS INVESTIGACIONES QUE HAN EVIDENCIADO EL PROBLEMA DEL SEXISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO

1.- LOS LIBROS DE TEXTO Y EL SEXISMO: UN CAMBIO QUE NO LLEGA

A.- ¿Por qué el libro de texto es tan importante?

Desde que la transmisión de la educación dejó las formas orales para interesarse por los medios escritos, el libro de texto ha sido uno de los elementos que con más eficacia ha contribuido a expandir y poner límites a la enculturación. Esta contradicción se explica porque, por un lado, supuso un acceso a la cultura generalizado universalizando la educación en Occidente y, por otro, al ser un elemento a merced del poder (un poder que ha variado y se ha movido de manos), ha tenido como objeto fundamental asegurar la construcción de un tipo de sociedad que esté a su servicio (Mínguez y Beas, 1995; Pérez, 2011).

De esta forma el manual escolar se presenta como un instrumento transmisor de conocimientos seleccionados y producto de quien ostenta el poder. Toda elección comporta una eliminación que nunca está exenta de prejuicios e intereses. Lo que en ellos aparece no es ni neutral ni objetivo sino que se ocupa cuidadosamente de perpetuar valores, tradiciones, normas, mitos y signos de identidad de una cultura y no de otra (Mínguez y Beas, 1995; Pérez, 2011).

El libro de texto, al estar tan cerca del alumnado y del docente y ejercer tan vasta influencia sobre ellos, ha sido muchas veces politizado o manipulado. Así Jurjo Torres (1992, 110) recoge los cinco mecanismos para distorsionar la realidad en los libros de texto: 1) Mediante la supresión de información; unas veces negándola y otras omitiéndola; 2) Añadiendo información que es inventada; 3) Deformando la realidad, con invenciones, exageraciones, con mentiras o minimizando hechos; 4) Desviando el foco de atención introduciendo para ello otros personajes y acontecimiento o informaciones contradictorias; 5) Eludiendo a la complejidad del tema y a sus dificultades para conocerlo.

En este sentido, las investigaciones realizadas han revelado como el libro de texto se ha utilizado como un elemento esencial para ofrecer una visión parcial de la realidad. Una realidad en la que se excluye o no se introduce en la correcta medida la participación de las mujeres en la vida, así como su contribución a la generación del saber y del conocimiento (Espigado, 2004).

La aceptación de que los libros de texto eran objeto de manipulación llevó en su momento a la creación de un marco legal sobre los contenidos que debían desarrollarse en ellos. Dentro de este marco encontramos la condena a todo tipo de discriminación en relación al sexo, sin olvidar que la normativa educativa específica sostiene el desarrollo de la igualdad de oportunidades dentro de un esquema coeducativo básico (Espigado, 2004).

Sin embargo, a pesar de la legislación, nos encontramos con que estas premisas no se cumplen. ¿Por qué?

Por un lado un libro de texto es el resultado de una operación empresarial. El libro es un producto destinado a la venta y al consumo que se rige por las leyes del mercado libre y la competitividad. Es decir, las editoriales están para vender libros por lo que si tienen que elaborar contenido contrarios a los criterios científicos o pedagógicos lo harán (Mínguez y Beas, 1995). Y esto es posible siempre que contengan las enseñanzas mínimas que establece el curriculum nacional e incluyan las ampliaciones el curriculum regional.

Por otro lado, la conservación del orden jerárquico entre los sexos se resiste a desaparecer y por ello excluye la experiencia femenina de la narración histórica.

Esta ocultación y este menosprecio de la cultura de las mujeres en los contenidos escolares de los libros de texto contribuye de una manera muy eficaz a la difusión y a la pervivencia de los arquetipos tradicionales de lo masculino y de lo femenino. La ocultación ofrece en las aulas a los niños y a las niñas una mirada androcéntrica sobre la realidad y toda una retahíla de estereotipos sociales y sexuales que favorecen la desigualdad de las mujeres en los diversos escenarios de la vida personal, escolar y social (Lomas, 1999).

A pesar de esto, la omnipresencia de la perspectiva masculina es difícil de apreciar porque estamos acostumbradas a un enfoque androcéntrico que hace que nos sintamos incluidas en el genérico aunque muchas veces no lo estemos. Por ello se han llevado a cabo diversos análisis críticos sobre el sexismo en los libros de texto.

B.- ¿Cuántos estudios se han realizado?

Desde los años 80 el sexismo es reconocido muy pronto como uno de los factores importantes que influyen en el currículo escolar (Torres, 1991). Los objetivos de estos estudios eran evaluar en qué medida la selección de los contenidos, el uso del lenguaje o el tipo de personajes, ilustraciones y ejemplos utilizados, contribuían o no a transmitir estereotipos tradicionales de género y los arquetipos de lo femenino y lo masculino.

Los estudios que utilizaremos para elaborar mi discurso son los siguientes:

AÑO	1986
AUTORA	Amparo Moreno
TÍTULO	<i>El arquetipo viril protagonista de la Historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica.</i>
MUESTRA	Un manual de historia universal y otro de historia de España de primer y tercer curso de BUP

AÑO	1987
AUTORA	Nuria Garreta y Pilar Careaga
TÍTULO	<i>Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B</i>
MUESTRA	36 libros de texto de la EGB publicados entre 1976 y 1983

AÑO	1993
AUTORA	Marina Subirats (Coord.)

TÍTULO	<i>El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores.</i>
MUESTRA	Libros de 5º y 7º de EGB y 1º de BUP

AÑO	1998
AUTORA	Nieves Blanco
TÍTULO	<i>El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.</i>
MUESTRA	56 libros de diferentes materias publicados entre 1996 y 1997

AÑO	2003
AUTORA	Rosa Peñalver
TÍTULO	<i>¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad</i>
MUESTRA	24 libros de Educación Secundaria Obligatoria, doce de ellos de Ciencias Sociales

AÑO	2004
AUTORA	Gloria Espigado
TÍTULO	Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto
MUESTRA	Un manual de Historia de segundo ciclo de la ESO del año 1998

AÑO	2011
AUTORA	Alicia Pérez
TÍTULO	El sexismo en los manuales escolares de Ciencias Sociales de la E.S.O.
MUESTRA	Dos libros de texto de Ciencias Sociales de 2º de la E.S.O. publicados en 2008.

AÑO	2012
AUTORA	Ana López-Navajas
TÍTULO	Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada.
MUESTRA	115 libros de tres editoriales (SM, Oxford y Santillana) publicados en el año 2007.

Todos estos estudios incluyen análisis de libros de Ciencias Sociales, será a esos estudios a los que prestemos especial interés.

Estas materias son las más idóneas para observar las marcas ideológicas y los rasgos sexistas por el alto número de personajes que incorporan y la diferencia tan señalada entre hombres y mujeres que se da en ellas. El hecho de que se impartan en todos los cursos de la ESO, les confiere una importancia estratégica a la hora de transmitir una visión de mundo con unos determinados patrones sociales e ideológicos. Esta importancia está reconocida también por los numerosos estudios que centran su atención sobre todo en la Historia, materia que proporciona, en mayor medida que el resto, los datos que construyen la memoria cultural y las identidades sociales (Pérez, 2011). Con

este indicador no sólo comprobamos, una vez más, la falta de autoridad social que se les concede a las mujeres en el relato histórico que se transmite en la enseñanza, sino que por añadidura, en esta ausencia persistente de referencias femeninas, observamos un eficiente instrumento de ocultación sistemática del saber femenino (López, 2012).

C.- ¿Cuáles son los resultados de estas investigaciones?

A la hora de analizar la presencia femenina cada autora ha elegido unos indicadores. Los indicadores que en este trabajo hemos seleccionado son: la distribución por sexo de los personajes, el uso de nombres propios, imágenes, profesiones, ocupaciones, acciones y adjetivos empleados para referirse a los personajes masculinos y femeninos, así como los contenidos.

Antes de entrar a comentar las tablas de datos es importante tener en cuenta que existen varias formas de nombrar: el femenino, el masculino y el masculino genérico. Este último es un recurso lingüístico que no siempre permite saber de quién se está hablando, si de hombres o de un colectivo mixto, y que en muchos casos puede provocar un fenómeno lingüístico llamado salto semántico. Se incurre en él cuando en un enunciado se usa un vocablo masculino en sentido genérico pero en el mismo contexto se utiliza en sentido específico, referido solo al varón. Este uso demuestra que el primer enunciado era sexista.

Ejemplo (Subirats 1992, 131):

“La mayoría de la población estaba formada por campesinos. La función original de la nobleza era el ejercicio de las armas.”

Cuando se habla de campesinos se incluye a las mujeres a modo de masculino genérico pero cuando se habla de nobleza no, puesto que las mujeres nobles no portaban armas ni luchaban.

Como bien explica Nieves Blanco (2003) la dificultad para diferenciarlo procede de dos fuentes: a) formalmente no hay ninguna diferencia entre el modo de nombrar a un grupo de varones y a un colectivo que también incluya a las mujeres; b) con mucha frecuencia necesitarías conocer previamente el contexto del que se está hablando para poder tener seguridad de a quién se

refiere ese masculino genérico (el problema es que la función del texto es ofrecer ese conocimiento inicial).

Esta forma de referirse a los personajes tiene dos consecuencias, por un lado hace visibles a los varones y oculta la presencia de las mujeres y, por otro, contribuye a generar confusión y a provocar errores en lo que está asumiendo el alumnado. Ante esta situación no puedes evitar preguntarte por qué se utilizan con tan poca frecuencia el recurso lingüístico que resolvería estos problemas: nombrar explícitamente a mujeres y varones (Blanco, 2003; Pérez 2012).

C.1.- Distribución de los personajes por sexo

La siguiente tabla nos muestra la distribución por sexos de los personajes que aparecen en los libros estudiados:

DISTRIBUCIÓN DE LOS PERSONAJES POR SEXO %								
	Moreno 1986	Garreta/ Careaga 1987	Subirats 1993	Blanco 2000	Peñalver 2003	Espigad 2004	Pérez 2011	López 2012
Varones	75,6	83,7	41,6	30	74	89	48,4	93
Mujeres	1	16,3	1,4	4	10	11	4,1	7
Colectivo V y M	-	-	0,2	2	-	-	0	-
Masculino genérico	21,6	-	44,6	41	-	-	33	-
Genéricos	-	-	-	15	-	-	8,8	-
Instituciones	-	-	12,2	8		-	6	-

Modelo de tabla extraído de Blanco (2000) y completada con los datos de las siguientes investigaciones: Moreno, A (1986) *El arquetipo viril protagonista de la Historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*; Garreta, N y Careaga, P. (1987) *Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B.*; Subirats, M (Coord.)(1993) *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*; Blanco, N (2000) *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.*; Peñalver, R (2003) *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*; Espigado, G. (2004). *Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto*. En Rodríguez, C. (comp.) *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*; Pérez, A. (2011) *El sexismo en los manuales escolares de Ciencias Sociales de la ESO*; López-Navajas, A. (2012). *Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de ESO: una genealogía de conocimiento ocultada*;

Si observamos los resultados, vemos que la mujer en solitario llega a alcanzar como mucho un 16,3 % de presencia en los libros de texto. ¿Cómo se explican porcentajes tan bajos cuando la ciencia ha demostrado que en cualquier civilización y prácticamente en todas las sociedades las mujeres son más numerosas que los varones?

Su ausencia en los manuales y libros en los que chicas y chicos aprenden el pasado y reconocen el presente es un claro reflejo de la condición de segundo

plano que las mujeres siguen ocupando en la sociedad y contribuye a agravarla, esta subrepresentación constituye en sí misma un estereotipo sexista por lo que podemos decir que es evidente el sexismo en los libros escolares (Peñalver, 2001).

A la hora de analizar estos porcentajes de aparición algunas autoras, como veremos en la tabla, prestan especial atención a los personajes que son nombrados con nombre propio.

C.2.- Distribución de hombres y mujeres con nombre propio

DISTRIBUCIÓN DE HOMBRES Y MUJERES CON NOMBRE PROPIO %				
	Subirats 1993	Blanco 2000	Peñalver 2003	Pérez 2011
Hombres con nombre propio %	44	47,5	63	67
Mujeres con nombre propio %	2,1	16	7	7,6

Fuente: elaboración propia con los datos de: Subirats, M (Coord.)(1993) *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*; Blanco, N (2000) *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O*; Peñalver, R (2003) *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*; Pérez, A. (2011) *El sexismo en los manuales escolares de Ciencias Sociales de la ESO*.

Los datos de Pérez (2011) son una media del estudio realizado sobre tres libros, que correspondería a los siguientes datos: Hombres con nombre propio % 77-66 – 58 y Mujeres con nombre propio % 12-6-5.

Como podemos ver en los cuatro estudios es escasa la presencia de mujeres con nombre propio lo que muestra una falta de simetría evidente. Esto quiere decir que no es sólo que los varones son nombrados en los textos en mucha mayor medida que las mujeres, sino que su contribución específica a la construcción del conocimiento (y del mundo) es de mayor relevancia; es expresa y realizada por varones concretos a los que se identifica por la relevancia de su papel (Blanco, sin fecha).

C.3.- Distribución de las imágenes por sexo

Si observamos las imágenes y su distribución por sexo podemos ver que las mujeres como centro de una ilustración son poco usuales de forma separada de los hombres. Es mucho mas corriente encontrarlas formando parte de la pareja y del colectivo mixto.

DISTRIBUCIÓN DE LAS IMÁGENES %				
	Garreta y Careaga 1987	Blanco 2000	Peñalver 2003	Pérez 2011
Femeninas	29,3	23	15	6,3
Masculinas	70,7	46	57	65,2
Parejas	-	9	-	8,2
Grupos mixtos	-	19	27	20

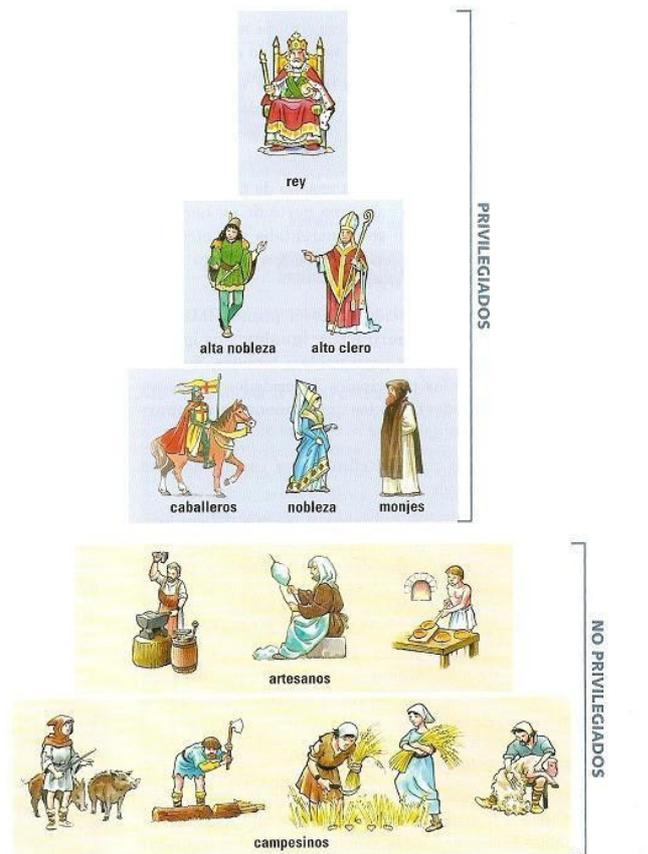
Fuente: Modelo de tabla extraído de Blanco (2000) y completada con los datos de las siguientes investigaciones: Garreta, N y Careaga, P. (1987) *Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B*; Blanco, N (2000) *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.*; Peñalver, R (2003) *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*; Pérez, A. (2011) *El sexismo en los manuales escolares de Ciencias Sociales de la ESO*

Aunque cuando se examinan los contenidos, los contenidos sexistas no saltan inmediatamente a la vista en el caso de las ilustraciones encontramos casos de evidente sexismo. Alicia Pérez (2011) en su estudio utiliza los siguientes ejemplos de ilustraciones sexistas:

Ilustración-A:



Ilustración-B:



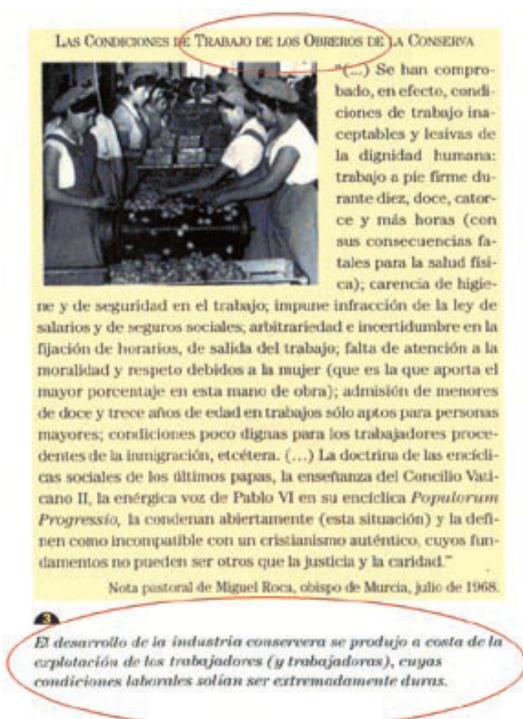
Fuente Ilustración A: Burgos, M. y Muñoz-Delgado, M. C. (2008). *Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Andalucía. Grupo Anaya

Fuente Ilustración B: García, M., Gattel, C., Albet, A. y Benejam, P. (2008). *Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Andalucía. Vicens Vives.

La ilustración A representa la pirámide social de la Edad Media, y según ella las mujeres no existían.

La ilustración B representa los estamentos privilegiado y no privilegiado, usando el genérico unas veces y el determinado en otras lo que puede llevar a cierta confusión. Sin duda alguna es positiva la incorporación de las mujeres a las tareas agrícolas o a visibilizarlas como nobles. Sin embargo puede llevar a equivoco que no estén presentes ni como reinas, como alta nobleza o como monjas (Pérez, 2011).

Ilustración C



Fuente: Peñalver, R (2003) ¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad. Instituto de la Mujer de la Región de Murcia. La autora denomina la fuente así: Historia Edit. A-2º Ciclo E.S.O.

En esta ilustración el texto no es coherente con la ilustración. El uso excesivo del masculino genérico hace que sea empleado hasta cuando el texto se refiere a una imagen con mujeres. Peñalver presta especial interés a la forma que se emplea en el pie de foto para incluir a las mujeres.

C.4.- Distribución de las profesiones por sexo.

DISTRIBUCIÓN DE PROFESIONES EN SEXO %			
	G Garreta y Careaga 1987	Peñalver 2003	Pérez 2011
Femeninas	15	11	4
Masculinas	85	74	52
Genéricos	-	15	44

Fuente: elaboración propia con los datos de: Garreta, N y Careaga, P. (1987) *Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B.*; Blanco, N (2000) *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.*; Peñalver, R (2003) *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*; Pérez, A. (2011) *El sexismo en los manuales escolares de Ciencias Sociales de la ESO*

Los porcentajes de la tabla evidencian que en los libros de texto el ejercicio de una profesión va sobre todo ligado al sexo masculino, por lo que podemos hablar de una masculinización de las profesiones. Finalmente un análisis de los oficios que aparecen representados en los libros nos muestra como los personajes aparecen representados en diferentes ámbitos (de carácter intelectual, artístico, político, social, religiosos doméstico, militar, científico cultural, económico, lúdico...) dependiendo de su sexo.

DISTRIBUCIÓN DE ÁMBITOS POR SEXOS %		
	Varón	Mujer
Religioso	9	12
Doméstico	4	34
Político	23	8,5
Militar	5	0,4
Científico	11	3,3
Cultural	30	15
Económico	2	6,2
lúdico	4	10
Social	0,2	0,7
Del aprendizaje	2	6,2

Fuente: Blanco, N (2000) *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.*

Como se puede ver el más importante ámbito de la realidad, en el que más protagonistas hay en los manuales, es el ámbito de producción de conocimiento, ya sea cultural y artística o científico-técnico, además de en el mundo de la política y las actividades de gobierno, en actividades que suponen ejercicio del poder y tareas de gobierno. Casualmente son los personajes masculinos quienes aparecen vinculados a estos ámbitos.

A las mujeres, por el contrario, los libros escolares las sitúan en el ámbito doméstico (ya sea desde sus relaciones de parentesco, el ámbito de la reproducción o las relaciones interpersonales.) También aparece en el ámbito cultural, pero más como consumidoras que como productoras de cultura y arte, y en el mundo económico, en actividades que suponen consumo de bienes, así como en el ámbito de la religión como diosas o sacerdotisas (Blanco, sin fecha; Pérez, 2011).

Esta separación sexuada de los ámbitos hace una evidente separación entre el mundo público, más valorado, y el mundo privado, lo relacionado con lo doméstico. Advierte igualmente que las parcelas de realidad ligadas a lo intelectual están mucho más presentes que las que hacen referencia a lo manual. También resulta muy evidente la escasa presencia de los aspectos que se refieren a la afectividad, a los sentimientos, a las relaciones interpersonales y siempre ligadas a mujeres (Blanco, 2003).

Por ello podemos decir que los oficios ejercidos por mujeres tienden a estereotiparse dentro del canon tradicional de trabajo femenino (enfermera, maestra, modista,...) con lo que el trabajo asalariado de las mujeres en los libros de texto aparece mucho más estandarizado que en la realidad laboral. (Garreta y Careaga, 1987)

C.5.- Las acciones que realizan los personajes y los adjetivos con lo que son calificados.

ACCIONES QUE REALIZAN LOS PERSONAJES %		
	Varón	Mujer
Dominación	10	0.4
Resistencia	0.7	0.6
Subordinación	3	4
Participación política	3	0.6
Conflicto	4	0.4
Actividades de legislación	0.8	0.4
Relación	12	16
Actividades religiosas	0.8	0
Lúdicos y actividades deportivas	4	7.6
Expresan movimiento, cambio de estado	13	14
Expresan pasividad	2	3.3

Relación con el territorio	3	2.7
Relación con el medio	0	0.2
Expresan oficios, ocupaciones	3	5
Posesión y consumo de bienes	5	14
Actividades intelectuales	23	9.3
Producción y aplicación de recursos	3	2
Denotan estados de ánimo y rasgos de carácter	3	4
Denotan cualidades positivas	5	2
Trabajo doméstico y cuidado de la casa y las personas	0.7	6.3
Organización de la familia y la producción.	0.8	6.3

Fuente: Blanco, N (2000) *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O*

Las acciones que realizan los personajes se expresan a través de los verbos. Verbos que van estrechamente ligados a los ámbitos profesionales, por lo que las mujeres, al tener menos oficios asignados, tienen menos verbos asociados que los varones, es decir, realizan menos acciones o, lo que es lo mismo, son sujetos pasivos con mayor frecuencia.

Los personajes masculinos tienen un mayor protagonismo y realizan acciones que reflejan mayor jerarquía y un mayor poder. Así vemos como los verbos, mas empleados referidos a varones son aquellos que implican dominación, ya sea sobre el territorio, sobre el entorno o sobre otros seres humanos (conquistar, tomar, expandir...), de carácter intelectual y artístico, los de relación (jurar, entregar, aconsejar, comprar...) y luego otros vinculados a oficios, movimiento... (Blanco 2003; Pérez, 2011).

A las mujeres, en cambio, se las vinculan por lo general, con verbos relacionados con sus actividades domésticas, religiosas y con su rol como madres (rezar, hilar, cuidar...) (Blanco 2003; Pérez, 2011).

Es significativo que, en primer lugar, los varones sean calificados y definidos por su pertenencia a un territorio, a través de gentilicios. Las mujeres, en cambio, son definidas por su "relación con", por su pertenencia a otro ser humano (Blanco, sin fecha).

También el uso de adjetivos que implican una valoración de los personajes o su actividad ofrecen notables diferencias. Peñalver (2003) en este punto resalta que el uso de adjetivos marca o refuerzan prejuicios sexistas cuando se refieren a unos y otros protagonistas.

Es frecuente el uso de adjetivos masculinos referidos a atributos intelectuales (educados, iniciadores...), o relacionados con el poder (sometidos, vasallos), el territorio (italianos, genoveses...), de religión (agustino, laico...), o aquellos que están directamente relacionados con una ocupación (tejedores, caballeros...) (Peñalver, 2003; Pérez, 2011). En el caso de las protagonistas el número de términos que aparece asociados a ellas es significativamente menor y la vinculan con aspectos de parentesco respecto a los hombres (casada, esposa...) o las relacionan con la actividad que realizan (jornaleras, hilanderas...) (Peñalver, 2003; Pérez, 2011).

C.6.- Los contenidos cualitativos

Ya hemos visto que la presencia cuantitativa de la mujer en los libros es mínima, esto hace que, de forma inevitable su presencia cualitativa también lo sea. Sólo a través del análisis de las relaciones entre el contenido y el lenguaje empleados para exponerlo puede comprenderse cómo se construye la representación ideológica que subordina lo femenino a lo masculino. No se habla de mujeres ni para mujeres.

El análisis de los contenidos de los libros de texto evidencia como las fases que se han superado en la historiografía no han sido incorporadas al sistema educativo. Por lo que podemos afirmar que lo que enseñamos a través de los libros no se adapta a la realidad.

En el curriculum de Cantabria el artículo 4 dice que uno de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria es:

“Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres” (BOC nº 101 25-5, 2007)

Sin embargo, estos propósitos no se ven reflejados en los contenidos que se seleccionan, primero en el curriculum y después en los libros, donde las editoriales eligen lo que les parece oportuno (siempre cumpliendo los mínimos establecidos) y llegan a mantenerlo inamovible durante años.

Un ejemplo de ello es el manual que Amparo Moreno analizó en 1986 en el que de los 806 nombres propios que aparecían sólo 5 eran de mujeres y la más

valorada era Santa Teresa. A pesar de los resultados del estudio este libro de 1º de BUP “Occidente, Historia de las civilizaciones y del arte” estuvo en vigor durante 20 años, del 75 al 95, y su editorial, Vicens Vives, es, con mucha diferencia, la más vendida de la asignatura de historia (Sánchez, 2012). Esto fue lo que aprendieron unas cuantas generaciones de adolescentes, que Santa Teresa era una buena mujer.

Para subsanar estos errores, en vez de reelaborar los contenidos evitando el androcentrismo, se ha tendido a incluir pequeños epígrafes como un añadido-“cuota”, un patchwork políticamente correcto que le permite cumplir los requisitos legales: “La mujer en el siglo XX” (si, en un epígrafe) o “La situación actual de la mujer” (donde se emplea un discurso descriptivo y no explicativo) o “La mujer en el Islam” (como si fuera el Islam la única religión que denigra a la mujer)

Javier Sánchez (2012) explica muy bien como se apuntala todo esto. Dice que en los libros de texto de historia se traza una línea mítica de continuidad entre la democracia griega, la Revolución Francesa, como fundación del moderno estado-nación y la democracia actual. En la primera parte se obvia que ni extranjeros ni extranjeras, ni esclavos ni esclavas, ni jóvenes, ni mujeres eran tenidos en cuenta. En la segunda parte, donde se realiza la “Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano”, no solo no se señala que esos derechos los tendrían sólo los hombres de cierta clase social y ninguna mujer sino que además ni se pronuncia *la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana* de Olympe de Gouges. Qué decir de la última parte, en la que se presenta la democracia actual como un sistema igualitario.

Mientras todas estas explicaciones van acompañadas de personajes masculinos algunas personas nos formulamos la siguiente pregunta:

“ ¿Cómo se puede enseñar la Historia, el Pensamiento, la Literatura sin Hypatia de Alejandria, sin Maria la Judia, sin Mary Wollstonecraft, sin Olimpe de Gouges, sin la Monja Alférez, sin la reina Hatshepsut, sin Christine de Pizan, sin Simone de Beauvoir, sin Gabriela Mistral, sin Ana de Inglaterra, sin Rosa Luxemburgo, sin Maria de Zayas, sin Clara Campoamor, sin Pocahontas, sin Ana de Austria, sin Maria

Zambrano, sin Victoria Kent, sin Leonor López de Córdoba, sin Flora Tristan, sin Mary Shelly, sin Emilia Pardo Bazán, sin Virginia Wolf, ...? y así una larguísima lista de mujeres, indiscutibles hoy en día para cualquier manual con un mínimo de rigor histórico e intelectual.” (Peñalver, 2003, 40).

A pesar de esto, si de alguna ventaja disfrutaban los docentes es de libertad en el aula, y si los libros no cumplen con la sociedad, se tendrá que hacer “justicia” de otra forma.

Se pueden utilizar materiales curriculares no sexistas que complementen las explicaciones del libro de texto y se pueden realizar actividades.

El alumnado del Instituto de Educación Secundaria Parque de Lisboa (Alcorcón) dentro del Proyecto Educativo Europeo, titulado "Hombres y Mujeres en la Sociedad Europea Actual" ha elaborado dos webs en las que trata el Sufragismo y feminismo: la lucha por los derechos de las mujeres 1789-1945 y la Historia de la mujer en España. Ambas páginas web han requerido mucha participación del alumnado y son un claro ejemplo de que podemos enseñar historia de las mujeres en las aulas.

A la luz queda que todos los datos expuestos provocan una contradicción dentro del discurso educativo, que por un lado promueve la igualdad en el aula a través de la legislación y los principios pedagógicos y por otro la imposibilita a través de los contenidos de los libros de texto que se utilizan para formar ciudadanas y ciudadanos.

Como hemos visto las constantes se repiten en casi todos los aspectos, el uso del genérico masculino, la superioridad de personajes masculinos sobre los femeninos, la relación de las actividades públicas y de poder con los hombres y las privadas y domésticas con las mujeres, los adjetivos que sitúan al varón como activo y poderoso y a la mujer como subordinada.

La conclusión evidente que parece desprenderse es que poco han cambiado las cosas pese al tiempo transcurrido. Tiempo que ha ido acompañado de diversos avances en políticas igualitarias y de presencia de mujeres en ámbitos públicos. Cosa que no ha sido aplicada a nuestros textos escolares.

2.- ¿CÓMO ELEGIR LOS MATERIALES DOCENTES NO SEXISTAS?

Puesto que, a pesar de que la legislatura en todos los ámbitos relacionados con la educación apoya la igualdad esta no se produce, es necesario que el profesorado asuma responsabilidades.

Por ello hay investigadoras que han elaborado plantillas con unas pautas que nos ayudan, a la hora de elegir los textos escolares, a identificar los rasgos sexistas de los libros de texto y otros materiales curriculares.

Marina Subirats y Amparo Tomé en *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo* elaboran unas plantillas muy completas.

1.-Libros de texto e ilustraciones: contenidos sexistas por exclusión, omisión o anonimato.

Observaciones realizadas por: _____														
Centro escolar: _____														
Dirección: _____														
Teléfono: _____														
	1.ª observación			2.ª observación			3.ª observación			4.ª observación				
	Fecha pub.: _____		Fecha pub.: _____		Fecha pub.: _____		Fecha pub.: _____							
	Autor/a: _____		Autor/a: _____		Autor/a: _____		Autor/a: _____							
	Editorial: _____		Editorial: _____		Editorial: _____		Editorial: _____							
	Fecha observ.: _____		Fecha observ.: _____		Fecha observ.: _____		Fecha observ.: _____							
									Total		%			
Número total de:	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.		
Personajes														
Personajes femeninos														
Personajes masculinos														
Hombres con nombre propio														
Mujeres con nombre propio														
Protagonista mujer														
Mujeres que inician una conversación o acción														
Hombres que inician una conversación o acción														
Observaciones														

Fuente: Subirats y Tomé, 1992, extraído de Lomas, 2002 p. 219

2. Libros de texto e ilustraciones: contenidos sexistas por subordinación.

Observaciones realizadas por: _____													
Centro escolar: _____													
Dirección: _____													
Teléfono: _____													
	1.ª observación		2.ª observación		3.ª observación		4.ª observación						
	Fecha pub.: _____ Autor/a: _____ Editorial: _____ Fecha observ.: _____		Fecha pub.: _____ Autor/a: _____ Editorial: _____ Fecha observ.: _____		Fecha pub.: _____ Autor/a: _____ Editorial: _____ Fecha observ.: _____		Fecha pub.: _____ Autor/a: _____ Editorial: _____ Fecha observ.: _____				Total		%
Número total de:	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	
Intervenciones de mujeres													
Intervenciones de hombres													
Mujeres en roles de subordinación													
Hombres en roles de subordinación													
Mujeres representadas por su actividad													
Hombres representados por su actividad													
Mujeres con trabajo remunerado													
Hombres con trabajo remunerado													
Mujeres en tareas domésticas													
Hombres en tareas domésticas													
Mujeres en actividades intelectuales													
Hombres en actividades intelectuales													
Mujeres en puestos de responsabilidad													
Hombres en puestos de responsabilidad													
Otras observaciones													

Fuente: Subirats y Tomé, 1992, extraído de Lomas, 2002, p. 220-221

3.- Libros de texto e ilustraciones: contenidos sexistas por distorsión o degradación

Observaciones realizadas por: _____													
Centro escolar: _____													
Dirección: _____													
Teléfono: _____													
	1.ª observación			2.ª observación			3.ª observación			4.ª observación			
	Fecha pub.: _____			Fecha pub.: _____			Fecha pub.: _____			Fecha pub.: _____			
	Autor/a: _____			Autor/a: _____			Autor/a: _____			Autor/a: _____			
	Editorial: _____			Editorial: _____			Editorial: _____			Editorial: _____			
	Fecha observ.: _____			Fecha observ.: _____			Fecha observ.: _____			Fecha observ.: _____			
										Total		Total	
Número total de:	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	Texto	Ilustr.	
Mujeres representadas como socialmente negativas													
Hombres representados como socialmente negativas													
Mujeres en roles pasivos													
Hombres en roles pasivos													
Mujeres en actitudes laborales													
Hombres en actitudes laborales													
Mujeres representadas como objetos sexuales													
Hombres representados como objetos sexuales													
Mujeres representadas en actitudes recreativas													
Hombres representados en actitudes recreativas													
Otras observaciones													

Fuente: Subirats y Tomé, 1992, extraído de Lomas, 2002, p. 222

También tenemos la plantilla de Rosa Peñalver mucho más sencilla:

<p>ILUSTRACIONES</p> <p>1. ¿Incluye un número parecido de personajes femeninos y masculinos? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO</p> <p>2. ¿Evita imágenes tópicas que representan a los hombres activos o competitivos y a las mujeres pasivas o débiles? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO</p> <p>3. ¿Aparecen los personajes femeninos y masculinos en los mismos ámbitos o sitúa mayoritariamente a los varones en la esfera pública y a las mujeres en la privada? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO</p> <p>LENGUAJE</p> <p>4. ¿Evita el uso del masculino genérico y utiliza el femenino para nombrar a las mujeres? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO</p> <p>5. ¿Nombra los colectivos de hombres y mujeres utilizando el masculino y femenino o bien otros recursos lingüísticos que representen a ambos sexos? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO</p> <p>6. ¿En los diálogos intervienen con la misma frecuencia hombres y mujeres? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO</p> <p>CONTENIDOS</p> <p>7. ¿Reflejan la presencia y las aportaciones que hombres y mujeres han realizado a la Humanidad o</p>

presentan a los hombres como los grandes protagonistas?

SI NO

8. ¿Recogen las aportaciones de las mujeres a las Ciencias, las Artes, la Tecnología y las Letras con el reconocimiento que merecen?

SI NO

9. ¿En las profesiones, el trabajo, la economía, la política, los deportes,... las mujeres comparten protagonismo?

SI NO

10. ¿En las actividades relacionadas con cuidados atenciones a personas participan equilibradamente hombres y mujeres?

SI NO

11. ¿El trabajo doméstico aparece compartido por hombres y mujeres o se atribuye exclusivamente a estas?

SI NO

CONCLUSIONES

Tras este pequeño análisis puede parecer evidente el sexismo en los libros de texto, pero como bien dicen Garreta y Careaga (1987, 167)

“la omnipresencia de lo masculino no es tan fácil de apreciar a primera vista y sus efectos, al igual que en las técnicas publicitarias, va penetrando sutilmente en los educandos, que incorporan el mensaje permanente de la valoración primordial de lo masculino “.

Así pues, el peligro de la discriminación sexista radica en el hecho de que ésta es sutil y está arraigada en las bases del modelo educativo. Un modelo educativo que es configurado desde el Estado cuyo reflejo son los libros de texto. Aunque aparentemente el objetivo fundamental del libro de texto es ayudar al personal docente a planificar e impartir las clases y ayudar al alumnado a seguirlos y a estudiar, no podemos obviar que es una herramienta de transmisión de conocimientos, modelos, valores y patrones que dejan huella en quien hace uso de ellos. Modelos, patrones y valores que son seleccionados por el Estado, que lo son por algo, porque ninguna selección es inocente.

De esta manera el Estado convierte a los libros de texto en mediadores del discurso histórico que avale el sistema social imperante.

Con esto no quiero decir que los libros sean panfletos adoctrinantes (que lo han sido y pueden serlo), pero sí que debemos ser conscientes de que los que seleccionamos para dar clase y el uso que hacemos de ellos tiene consecuencias.

En esto las Ciencias Sociales tienen una gran responsabilidad, porque configuran en mayor medida los datos que construyen la memoria y colaboran en la perpetuación de los roles sexuales tradicionales ofreciendo una determinada visión del mundo, transmitiendo un conjunto de valores. Es aquí donde el profesorado debe decidir que hacer, si reproducir el sistema imperante o resistirse a él.

A pesar de la legislación existente en los libros de texto, la ausencia de la mujer en el lenguaje, en las imágenes y en los temas de los que es protagonista no solo existe, sino que ha sido asumida, y cuando se ve a aparece como un

añadido, un pegote o “cuota”, que no tiene que coordinarse con el resto del texto, simplemente está ahí, en el peor de los casos, ni si quiera aparece ¿por qué?: Porque es considerado anecdótico y no importante para la explicación histórica que se desarrolla.

Este mecanismo de transmisión de valores supone una clara limitación para las expectativas laborales de las chicas, que no encuentran modelos ni referentes en los libros en los que, se supone, aprenden cual será su papel en la sociedad en la que viven. Los chicos, en cambio, pueden verse reflejados en todas las profesiones, circunstancias y situaciones y su futuro parece, según estos libros, abierto a todas las posibilidades sin que tengan que realizar ningún esfuerzo mental para sentirse incluidos y referenciados en un abanico cultural y profesional claramente masculinizado (Peñalver, 2001). Porque no podemos olvidar que es durante la adolescencia cuando se buscan “espejos donde reflejarse” y en los libros de texto para las chicas lo que hay son espejismos.

Creo que va siendo hora de hacer uso de los recursos humanos de que disponemos, de las profesionales docentes y de las especialistas en estudios de género para escribir unos libros de texto que nos incluyan a todos y a todas. No se trataría entonces de hacer distribuciones paritarias de la cantidad de personajes sino de incluir a las mujeres en el discurso histórico, no sólo a las que participaron en el devenir histórico, sino también a las lectoras. Se puede hablar de un colectivo mixto para otro colectivo mixto, nuestros recursos lingüísticos nos lo permiten. De esta forma evitaríamos dos problemas, la exclusión de lo femenino del discurso y las confusiones que provocan el uso del masculino genérico. Dejemos de justificar el uso del masculino genérico con la idea de la economía del lenguaje, tenemos una lengua rica y con muchas posibilidades que debemos utilizar para incluir al mayor número de personas posibles. Soy consciente del enorme esfuerzo que esto supone, la elaboración de este trabajo en lenguaje no sexista me ha llevado mucho tiempo. Tenemos tan interiorizado el discurso masculino que en ocasiones resulta difícil utilizar un lenguaje que con naturalidad incluya a la mujer, que no suponga un esfuerzo ortopédico, pero se puede. El esfuerzo merece la pena.

Como señala Francesca Graziani (1997) “la lengua puede ser de todas y de todos: no es un sistema rígido, cerrado a cualquier mutación sino, al contrario, el cambio está previsto en sus mismas estructuras; es un sistema dinámico, un medio flexible, en continua transformación, potencialmente abierto para escribir en él infinitos significados, y por ello prevé también la expresión de la experiencia humana femenina” (citada por Lomas, 1999).

Es evidente que los libros de texto han mejorado, ya no se utilizan imágenes, términos o expresiones que resulten denigrantes para la mujer, pero no es suficiente. Tenemos que eliminar los ejemplos, expresiones y contenidos discriminatorios y tenemos que hablar de la discriminación existente en los libros. Hay que abordar desde el aula las explicaciones que expongan el reparto de roles que ha provocado la superioridad masculina a lo largo de la historia, hay que abordar los movimientos emancipatorios que dieron lugar al feminismo. Tenemos que hacer que el feminismo sea algo cercano y que se entienda aunque seguramente tarde en compartirse por toda la sociedad. Tenemos que conseguir que ser feminista no sea raro, sino natural. Tenemos que hacer que nuestro discurso fluya por todos los ámbitos, que lo femenino deje de tener connotaciones negativas.

Hasta entonces estaremos muy lejos de unos materiales didácticos que eviten estereotipos sexistas y que, en consecuencia, contribuyan a la igualdad entre hombres y mujeres, estaremos reproduciendo el mismo sistema una y otra vez. Un sistema por el que pasamos todos y todas, donde configuramos nuestro carácter y nuestra forma de entender el mundo y que se refleja a través de los contenidos que nos enseñan. Si nos enseñan una visión del mundo sin mujeres, un mundo repleto de protagonistas masculinos que realizan grandes descubrimientos y hazañas para la humanidad, nos están enseñando un mundo en el que la mujer no cuenta. Y no es justo que nos despojen de nuestra memoria, de nuestra identidad y de nuestra historia, porque es de eso de lo que se trata, de justicia.

BIBLIOGRAFÍA

*Está incluida además de la bibliografía citada, la bibliografía consultada puesto que ha sido de gran ayuda para elaborar el marco teórico del trabajo.

Acker, S. (1995). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.

*Anderson, B. y Zinsser, J. (1991). *Historia de las mujeres, una historia propia*. Barcelona: Crítica.

Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.

*Agencia EFE. (2010). *Machistas desde el colegio*. Recuperado el 11 de septiembre de 2012, de El Mundo:
<http://www.elmundo.es/elmundo/2010/08/13/espana/1281691423.html>

Ballarín, P. (2006). *La educación "propia del sexo"*. En Rodríguez, C. (Comp.) *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 37-57). Madrid: Akal.

Blanco, N (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

--- (2003): *La imagen del mundo: la representación de mujeres y varones en textos de Educación Secundaria Obligatoria*. En Villuendas, M^a D. y. Gordo, A. J. (Coord.) *Relaciones de género en psicología y educación* (pp. 31-46). Madrid: Consejería de Educación.

--- (2004): *El saber de las mujeres en la educación*. XXI, *Revistas de Educación*, 6, 43-53.

--- (sin fecha): *¿De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de texto?*. Recuperado el 10 de septiembre de 2012 de Quaderns Digitals:
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_106/a_1273/1273.htm

Berruezo, M. R. (2004). Implementación de la administración educativa liberal en Navarra. *Príncipe de Viana*, nº 65, 867-892.

*Boix, M. (2011). *¿Qué es el feminismo*. Recuperado el 10 de mayo de 2012 de Mujeres en red: <http://www.mujaresenred.net/spip.php?article1308>

CIDE/ Instituto de la Mujer (2007). *Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España (1983-2007)*. Madrid: Autor

Consejo de Gobierno (2007). Decreto 57/2007, de 10 de mayo por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad autónoma de Cantabria. BOC, 101, 25-5-2007.

*Duby, G y Perrot, P. (1991) *Historia de las mujeres en Occidente* (5 tomos). Madrid: Tauris Minor

Espigado, G. (2004). *Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto*. En Rodríguez, C. (Comp.) *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (pp.113-145). Argentina: Niño y Dávila.

García, M. (2010). La voz de las mujeres en la universidad. *Revista de la Asociación de la Sociología de la Educación*, vol. 3, num. 3, 357-368.

Garreta, N y Careaga, P. (1987) *Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B.* Madrid: Serie Estudios 14.

Consejo Interuniversitario de Catalunya (2012). *Doctas, doctoras y catedráticas. Cien años de acceso libre de la mujer a la universidad*. Generalitat de Catalunya

Herraz, Y. (2006). *Igualdad bajo sospecha. El poder transformador de la educación*. Madrid: Narcea.

Instituto de la Mujer (2005). *La situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Autor.

--- (2008): *25 años del Instituto de la Mujer (1983-2008). Una historia abierta*. Madrid: Autor.

Jornet, N (2011). *La educación de las niñas*. Recuperado el 8 de junio de 2012 del boletín oficial de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza: http://www.feteugt.es/boletin/boletin_final.asp?id=72549

*Linde, P. (2011). *Segregar por sexo no es ciencia, es prejuicio*. Recuperado el 1 de mayo de 2012 de El País Digital: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/12/09/vidayartes/1323456418_979522.html

Lomas, C. (ed.) (1999). *¿Iguales o diferentes?: género, diferencia sexual, lenguaje y coeducación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

--- (2002): *El sexismo en los libros de texto*. En Lomas, C. (Coord.) *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp.192-222). Barcelona: Graó.

*--- (2008): *El otoño del patriarcado: luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona: Península

López-Navajas, A. (2012). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. Recuperado el 25 de mayo de 2012 de Revista de Educación 363: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_188.pdf

Moreno, A (1986). *El arquetipo viril protagonista de la Historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: Edicions de les Dones

--- (2006): *Más allá del género: aportaciones no-androcéntricas a la construcción de un humanismo plural*. En Rodríguez, C. (Comp.) *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp.103-130). Madrid: Akal.

Mínguez, J.G. y Beas, M. (1995). *Análisis histórico del libro de texto*. En Mínguez, J.G. y Beas, M. *Libro de texto y construcción de Materiales Curriculares* (pp.13-46). Granada: Proyecto Sur.

Nash, M. (2005). *Mujeres en el mundo: historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza

Peñalver, R (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Murcia: Instituto de la Mujer.

Pérez, A. (2011). *El sexismo en los manuales escolares de Ciencias Sociales de la ESO*. Recuperado el 8 de mayo de 2012, del Repositorio Institucional de la Universidad de Almería:

<http://hdl.handle.net/10835/1142>

Rodríguez, C. (2006). *Introducción. El currículo, el género y la igualdad*. En Rodríguez, C. (Comp.) *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 9-16). Madrid: Akal.

Sánchez, J. (2012). *Las mujeres en los libros de texto escolares de historia: Entre la exclusión y el (mal) disimulo*. Recuperado el 25 de mayo de 2012 de *Achencia de noticias d Aragón*:

<http://arainfo.org/2012/01/las-mujeres-en-los-libros-de-texto-escolares-de-historia-entre-la-exclusion-y-el-maldisimulo/>

*Scott, J.W (1992). *Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista*. *Debate feminista*, año 3 vol. 5, 85-104.

*--- (2001): *Capítulo 3: Historia de las mujeres*. En Burke, P. (et ali.) *Formas de hacer historia* (pp. 59-89). Madrid: Alianza Editorial.

Subirats, M (Coord.)(1991). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.

--- (1999): *Género y escuela*. En Lomas, C. (Comp.). ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación (pp. 19-32). Barcelona: Paidós.

Tomé, A. (2002). *Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa*. En Lomas, C. (Coord.) *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 169-180). Barcelona: Graó.

Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata

Vega, C (2002). *La mujer en la historia y la historia de las mujeres*. En Lomas, C. (Coord.) *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 13-20). Barcelona: Graó.