

¿Qué queda del sexismo en los libros de texto?

LUCÍA RUIZ OLIVERAS

Periodista y experta en el género

CÉSAR VALLEJO MARTÍN-ALBO

Pedagogo

El discurso pedagógico como elemento transmisor de valores y modelos

Todo modelo de organización social viene acompañado de una “ideología” y de un sistema de valores que lo legitiman y perpetúan. Desde el punto de vista de la Sociología del Conocimiento «ideología” es un equivalente a la “cosmovisión” o “visión del mundo”.

El sistema de valores implica una jerarquización de modelos, los cuales quedan legitimados en función de tal sistema. La sociedad actual occidental posee una forma institucionalizada de transmisión: la escuela, la cual ha asumido, junto con la familia, la mayor parte del proceso educativo de los individuos.

Según Bordieu y Passeron, se produce un *habitus*, la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica, y con capacidad de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada.

Basil Bernstein considera al discurso pedagógico como el transmisor de las relaciones de poder, entre lo dominante y lo dominado.

El libro de texto como instrumento de transmisión de modelos

En los procesos educativos hay factores múltiples que inciden, no es sólo el libro de texto, sin embargo éste sigue siendo el instrumento de trabajo y consulta globalizador, a la vez que unificador, por su carácter de uso común en todas las escuelas y también como herramienta de comunicación educativo-escolar a través del lenguaje verbal e icónico impreso y de carácter permanente. La estandarización tiene como objetivo funcional el de socializar a las nuevas generaciones en consonancia con los modelos dominantes.

El **Lenguaje verbal** según García Calvo, afirma que no sólo influye en nuestra forma de percibir la realidad sino que influye en ella y se identifica. La realidad no existe hasta que se la nombra, o bien existe de forma diferente a como existirá después de ser nombrada. El lenguaje es el elemento fundamental de producción, transmisión y adquisición cultural.

El **Lenguaje icónico** adquieren una importancia relativamente mayor al considerar que se recuerdan mejor que las palabras y facilitan una serie de procesos del aprendizaje.

El mensaje de la imagen hay que entenderlo en el marco de un acto comunicativo y de un ámbito cultural que transmite modelos constantemente; el código, el lenguaje icónico, entra en acción según las ideologías y las circunstancias, y todo el sistema de signos se va estructurando continuamente sobre la base de la experiencia de descodificación que el proceso instituye.

Actuación contra el sexismo en los libros de texto

La **Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)** incorpora el principio de igualdad de oportunidades y no-discriminación por razón de sexo en los libros de texto y su necesaria presencia en toda actividad educativa.

El **Real Decreto 388/1992 de 15 de abril** regula la supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los centros docentes.

El **Instituto de la Mujer**, por su parte, tanto en el **I Plan de Igualdad de Oportunidades (1988-1990)** como en el **II Plan (1993-1995)** recogen entre sus objetivos “la supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares para que se respete el principio de igualdad de oportunidades entre los sexos”.

Estas formulaciones coinciden con las **recomendaciones de organismos internacionales**, como **Naciones Unidas, UNESCO, el Consejo de Europa y la Unión Europea**.

Documentos recientemente aprobados, como son la **Plataforma para la Acción de la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres, organizada por las Naciones Unidas en septiembre de 1995** y la **Recomendación 1281/1995 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa**, también señalan la necesidad de eliminar las discriminaciones por razón de sexo en los libros escolares.

En la **Plataforma para la Acción de Pekín** se resalta que en gran medida, los currículos y los materiales didácticos siguen siendo sexistas y

rara vez se adecuan a las necesidades especiales de las niñas y las mujeres.

Investigaciones sobre transmisión de modelos femeninos y masculinos en los libros de texto

Voy a señalar tres investigaciones en tres períodos distintos y enmarcadas en diferentes planteamientos:

1. *Modelos masculino y femenino en los libros de texto de EGB y 1.º de BUP*

Este estudio fue encargado por el Instituto de la Mujer al Centro Nacional de Investigación y Documentación (CIDE) y fue realizado, bajo la dirección y coordinación de Nuria Garreta, Viqui Frías, Carmen Jiménez, Emma Lorenzo y Yolanda Rebollo.

Con el objetivo de analizar los **personajes** que aparecen en los libros de texto y las **características que los definen** (sexo, edad, estado civil, profesión, protagonismo, etc.) se seleccionaron textos correspondientes a las áreas de lenguaje y ciencias sociales.

El total de libros analizados fue de treinta y seis (18 de lenguaje y los mismos de ciencias sociales), publicados entre **1976 y 1983**, de catorce editoriales dedicadas a este tipo de publicaciones. Los elementos de análisis fueron la ilustración, el texto y los ejercicios o ejemplos gramaticales.

Éstas son algunas de las *conclusiones*:

1. La proporción de personajes según sexo en los libros de texto de los seis cursos de EGB es del 25,6% femenina frente al 74,4% masculino.
2. Esta distribución porcentual es la misma tanto en el área de sociales como de lenguaje.
3. Los ancianos y ancianas son los personajes con menos presencia en estos textos. El hombre adulto se impone y sobresale sobre cualquier otro personaje. Lo que discrimina no es la edad sino el sexo, pues incluso el niño (sin tener en cuenta al adolescente) se impone sobre la mujer adulta, 17,3% frente al 14,2%. La representación de la mujer como un simple elemento figurativo y cosificado que, las más de las veces, es utilizada como elemento de exaltación del varón.

4. En el conjunto de personajes analizados se puede observar una reafirmación del discurso androcéntrico a partir de los adjetivos y atributos que aparecen. El mayor porcentaje de los mismos se concentra en las referencias a gentilicios que definen a los personajes protagonistas como pertenecientes a territorios concretos de la civilización occidental, mientras que las referencias relativas a otros grupos definidos como “no pertenecientes” a esta civilización, son comparativamente muy inferiores. En el mismo sentido, los atributos relativos a formas de subordinación y dominación presentan una distribución también desigual. Los personajes subordinados, tratados como sujetos pasivos en el discurso histórico, no se configuran como protagonistas del mismo.
5. De los textos analizados se desprende la práctica inexistencia de conflicto social. Esta ausencia se constata a nivel inter e intraestatal así como a nivel intercultural. Las guerras que aparecen referidas en el texto se presentan como algo dado, es decir, descontextualizadas de las relaciones sociales e intereses particulares que las sustentan.
6. La no correspondencia entre la imagen y el texto: Los ámbitos lúdicos y doméstico tienen un peso significativo en las ilustraciones que en el texto resultan irrelevantes. Una hipótesis explicativa podría derivarse del mismo soporte del discurso, la ilustración remite a un lenguaje de mayor nivel de concreción, mientras que el lenguaje escrito tiene un mayor componente abstracto que permite la reconstrucción del discurso social. La historia del texto escrito es presentada desde una perspectiva cronocéntrica, mientras que la representación del discurso icónico permanece anclado en su etapa histórica.
7. Es una constante el uso de imágenes y lecturas repetidas entre las diferentes editoriales, lo cual pone de relieve tanto el carácter consensual del discurso científico que se transmite como la falta de creatividad pedagógica.

2. *Elige bien: un libro sexista no tiene calidad*

Desde **1993 el Instituto de la Mujer** ha promovido un análisis pormenorizado de los libros de texto de las Etapas Infantil y Primaria de 10 editoriales de gran difusión, abarcando las áreas curriculares: Conocimiento

del Medio, Lengua, Matemáticas, Lengua extranjera y los libros de Lecturas. El análisis se ha llevado a cabo sobre un total de 350 libros.

- A) **Ilustraciones:** se ha analizado la presencia, el protagonismo y las actitudes de los personajes femeninos y masculinos, así como las actividades desarrolladas en los ámbitos doméstico y laboral.
- A) **Contenidos:** análisis del trabajo doméstico y del trabajo remunerado de los personajes femeninos y masculinos, así como su participación en otras actividades sociales.
- A) **Lenguaje:** centrado en los usos sexistas del lenguaje y en el empleo de formas lingüísticas no discriminatorias.

RESULTADOS:

- **Ilustraciones:** En los primeros cursos la representación de personajes femeninos y masculinos está bastante equilibrada, en el escolar como en el doméstico, mientras que, a medida que se avanza en los cursos, se rompe este equilibrio. Esto está relacionado con la desaparición progresiva del ámbito doméstico para dar paso a otros espacios más amplios de relación, a los que se les otorga mayor valor social y donde los personajes masculinos son mayoría.

- **Contenidos:** Aunque la presencia de mujeres en cargos públicos o en la toma de decisiones políticas ha dejado de ser una excepción, los libros no representan ese cambio. En los textos no se le da importancia que se debiera a el trabajo doméstico y la organización familiar, apenas se menciona. Únicamente adquiere protagonismo en Infantil y Primer ciclo de Primaria. Este hecho tiene implicaciones profundas porque representa una ruptura de espacios y funciones que apartan al alumnado de algo tan cotidiano, y por tanto, de la obligación de asumir con normalidad su participación en el reparto de responsabilidades familiares.

La Historia sigue estando explicada sin considerar las aportaciones de las mujeres y con el absoluto protagonismo masculino. Así como la ciencia y la técnica que aparecen como esferas reservadas en exclusiva para los hombres.

Los textos literarios de lectura ofrecen modelos de identificación muy definidos. Las niñas y niños interiorizan poco a poco a qué sexo pertenecen y lo que esto significa socialmente. Las nuevas historias infantiles caen en los mismos prejuicios aunque hagan a las niñas más protagonistas. En las

relaciones familiares aparece como único modelo “legitimado”, la familia tradicional, sin plantearse otros modelos como el de parejas separadas con hijos e hijas, adopciones, etc.

En las matemáticas, introduce situaciones de la vida doméstica, pero la docencia aparece desempeñada mayoritariamente por profesores.

- **Lenguaje:** Se utiliza un lenguaje no discriminatorio a través del uso de palabras de género no marcado, el no personalizar el sujeto, pero su utilización obedece más a un criterio ocasional que sistemático, dado que se alterna con masculinos genéricos.

3. ¿Qué ven los niños en los libros de imágenes?

Du Côté des Filles es una Asociación europea de lucha contra el sexismo, creada en mayo de 1994, con el objetivo de establecer un programa para eliminar el sexismo en el material educativo, promover representaciones antisexistas en la educación, producir y difundir herramientas de sensibilización para las editoriales, las creadoras y creadores, los fabricantes de juegos y juguetes, los usuarios, los poderes públicos.

A lo largo de los años **1996 y 1997**, la Asociación realizó en los países (**Francia, España, Italia**) una encuesta cualitativa, con el objetivo de investigar la percepción que tienen los niños del valor simbólico de las imágenes a las que están expuestos y su grado de interiorización de los roles sexuales, así como de verificar en los adultos (padres y educadores) la conciencia de los mensajes estereotipados transmitidos por los álbumes.

“¡ATTENTION, ALBUM!”: UN PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación fue realizada con el apoyo de la Comisión Europea por Sylvie Cromer y Adela Turín, con la participación de Martine Biffe, psicóloga y de Silvana Koen, psicoanalista. La encuesta fue conducida en Francia por Sandra Frey, en Italia por Silvana Koen y Beatrice Perucci, en España por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de Salamanca con la colaboración de Eulalia Torrubia, José Manuel Alfonso y Teresa Pérez.

La Asociación europea lanzó en 1996 un *programa sobre los álbumes ilustrados* que:

- Contempla todo el ámbito del libro: la creación, la edición, la difusión y la recomendación, sin olvidar a los padres y a los niños.

- Se eligió como eje de trabajo los álbumes ilustrados para niños desde **0 a 9 años**. Los álbumes presentes en las escuelas, las bibliotecas y los centros de documentación, son a la vez la primera literatura infantil, un material pedagógico y un soporte privilegiado del proceso de identificación, del aprendizaje de los roles sexuales y de las relaciones sociales según el sexo. Las imágenes, que los niños que aún no saben leer miran durante largos ratos, son portadores de estereotipos sexistas.
- Incluye la producción de instrumentos de sensibilización y de ayuda concreta para la toma de decisiones de los adultos y de las instituciones. En una primera fase, se decidió estudiar de manera exhaustiva un año completo de producción, cualitativamente y basándose en las estadísticas, partiendo del análisis del personaje, su carácter, sus atributos, el lugar que ocupa en la historia, sus acciones, su representación, sus relaciones con los otros personajes.

El contexto de la investigación

- En **Francia**: 537 álbumes ilustrados de narrativa (la casi totalidad de las novedades producidas en el año 1994).
- En **España**, a partir de las investigaciones de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de Salamanca, 91 álbumes (la casi totalidad de la producción de 1994). Esta cifra particularmente baja corresponde a una producción de libros para la infancia en constante disminución desde 1990, un fenómeno debido, según “El panorama de la edición española 1994” (Madrid, Subdirección del libro y de la lectura 1995), a las variaciones demográficas en el país.
- En **Italia**, basándose en Liber Data Base y particularmente en el artículo “Todos los libros para niños de 1994” se comprueba que la producción italiana fue de 285 álbumes. Ha sido estudiada en Italia solamente la producción local (107 títulos en total) distinta a la de los otros dos países: compuesta esencialmente por libros animados dirigidos a niños menores de tres años que presenta pocas descripciones de personajes.

El origen de los álbumes

En Francia 68,3% de los álbumes son de origen francés y belga. En España el 41,8% son españoles, en Italia 37,54% son italianos. En los tres países los orígenes predominantes de los álbumes traducidos son ingleses y estadounidenses (entre el 25 y el 30%). Es notable la importancia en España de la producción de origen italiano, el 11%.

El tiempo, el lugar, el ambiente social

Las historias de los álbumes se desarrollan en una tierra de nadie, sin marco geográfico o temporal. En general toda connotación histórica, cultural o nacional es evitada, quizá para no comprometer a las coediciones. En los casos en los que se sugiere la clase social, se trata en general de una clase media contemporánea.

El tema y la intención de los álbumes didácticos

En Francia, la mayoría (56%) de los 537 álbumes desarrolla un tema o una intención didáctica, en éste orden: un valor, un problema psicológico, un descubrimiento o una idea, una cualidad o un defecto, una relación, un acontecimiento... En los otros dos países la mayoría de los álbumes son en cambio lúdicos, sin otro fin que el de distraer: 53% España y hasta el 66% en Italia.

El tema de los roles sexuales es tratado en un solo álbum francés que, desde el principio hasta el final, inculca en las niñas la obediencia al rol femenino: cuando el padre va al trabajo, la niña ayuda dócilmente a la madre en todas las tareas domésticas.

La visión del mundo exterior

Los álbumes muestran invariablemente una imagen masculina del mundo. Los personajes femeninos están frecuentemente acompañados por niños o caracterizados por símbolos del trabajo doméstico o del cuidado de los niños (cestas, sillitas, cochecitos, mandiles).

El estudio estadístico

Se confirma que, muy a menudo independientes de los contenidos del texto, las imágenes de los álbumes destinados a los niños pequeños transmiten una idea de la familia y de la sociedad estructurada por roles sexuales estereotipados, que confinan a la mujer en la esfera familiar y que representan a los hombres como únicos actores sociales de la creación, de las decisiones económicas, de la esfera del poder. También era importante verificar el conocimiento del problema de parte de los adultos.

Elección de las muestras en cada país

Las entrevistas cualitativas, se desarrollaron en Francia en las regiones de París y Montpellier, en España en Salamanca, en Italia en Milán, con:

- 50 niños (25 niños, 25 niñas) de entre **7 y 10 años**, que pertenecen a la **“clase media”**.
- 4 grupos de 10 adultos, hombres y mujeres, de entre **35 y 45 años**, del mismo entorno social que los niños y relacionados con ellos como padres, maestros, bibliotecarios.

Estas muestras estaban compuestas por **amas de casa y madres que trabajan, familias monoparentales, biparentales y recompuestas**. En ningún momento se trató de sacar conclusiones sobre las diferencias culturales entre los tres países.

Cómo se llevó a cabo el estudio

Se mostraron imágenes de un oso, animal que favorece el antropomorfismo, en situaciones y con atavíos simbólicos, imágenes esquematizadas y ambiguas con el fin de crear dudas en la atribución y poder así verificar la importancia del símbolo.

En lo que se refiere al maletín, como la noción de trabajo al no formar parte del mundo de los animales vestidos, se propusieron personajes humanos.

También se propuso, con formato de cartulinas, imágenes de objetos de la vida cotidiana que los niños tenían que atribuir a un hombre, a una mujer o a los dos.

Para argumentar, los niños se refirieron a su vida cotidiana.

Entre las respuestas de los niños, decidieron reproducir-tal cual-los propósitos más recurrentes así como los más reveladores.

Los roles sociales de sexo fueron tratados a menudo como respuesta a preguntas del tipo: “¿Y qué hacen los demás miembros de la familia mientras tanto?”. Así descubrieron que una imagen significa mucho más de lo que representa: la imagen de un padre sentado en un sofá, por ejemplo, suscita en el niño la idea de una madre que está preparando la cena en la cocina.

Niños y niñas

Los álbumes describen con más frecuencia relaciones entre padres/hijo que entre padres/hija. Desde muy pequeño el niño recibe más atenciones, tanto por parte del padre que de la madre (alimentar, vestir, lavar, llevar a la cama..) El niño es más frecuentemente recompensado y animado por los padres que la niña, hacia la que tienen más exigencias: le dan más órdenes, le ponen más prohibiciones, la castigan más.

Los resultados

Los niños no sólo identificaron perfectamente los símbolos sino que además los justificaron con generalidades sobre roles sexuales tradicionales, pocas veces cuestionados.

El **mandil** es femenino, así como el **sofá** y el **periódico** son masculinos. La **plancha** pertenece a la madre y el **martillo** al padre. El **maletín** es símbolo de trabajo, femenino o masculino. Pero tanto los roles profesionales como los domésticos siguen siendo no igualitarios. Las interpretaciones de los adultos no son diferentes de las de los niños.

Pero los adultos que reconocen el papel formador del libro piensan que sería útil una acción europea que

favoreciera la difusión de instrumentos al servicio de una crítica progresista del sexismo.

La opinión de los adultos sobre los libros

Casi todos los adultos se adhieren (sin entusiasmo) a la idea de que los libros son importantes en la formación de los niños. Pero algunos afirman

que el papel que desempeñan en la construcción de su imaginación es secundario comparado con el que tienen la televisión y los juguetes. Los adultos manifiestan sobre todo la preocupación por ser cuestionados en su papel de padres.

Sostienen que los libros deben ser fuente de evasión y de pasatiempo para los niños, como si el hecho de suprimir los estereotipos pudiera poner en peligro la belleza de las imágenes o el placer de la lectura. Los adultos no conocen realmente los gustos de sus hijos y muchos compran los libros sin ni siquiera abrirlos.

Muchos padres opinan que es difícil identificarse con sus hijos e incluso hablar con ellos para intentar saber lo que les gusta y por qué. Sin embargo un pequeño grupo de padres y de docentes participan en el mundo de los niños con entusiasmo y son capaces de actuar como mediadores del libro.

Algunos maestros preocupados por la pedagogía, en vez de preguntarse lo que los niños sienten y cómo interactuar con ellos, se concentran en el aprendizaje, incluso en temas tan delicados como la diferenciación sexual o la aceptación de los roles sexuales.

Sobre el sexismo

Pocas son las personas capaces de dar una definición de la palabra sexismo, los hay incluso que nunca la han oído. Varios niegan que los álbumes ilustrados contengan estereotipos sexistas. Otros se dan inmediatamente cuenta de ello y en algunos grupos la discusión se calienta. En realidad, sólo las personas que están sensibilizadas a las discriminaciones sexistas y raciales son receptivas a las manifestaciones de este tema. Algunos docentes hacen resaltar los comportamientos discriminatorios de los niños.

¿De quién es la culpa?

La transmisión a través de las generaciones de los estereotipos sexuales se imputa a la familia: a la de los demás, no a la propia.

La familia aparece responsable de la eventual presencia de los estereotipos en relación con los roles. Esta afirmación por parte de los adultos parece sobre todo un intento de reivindicar el control sobre lo que se transmi-

te a los niños, sin tener en cuenta el medio social y cultural. Sin embargo, se dan ejemplos de familias en las cuales los roles tradicionales son frecuentemente invertidos y cuyos hijos expresan y reivindican, a pesar de esto, actitudes tradicionales.

Por otra parte, algunos adultos plantean el riesgo de ridículo que puede correr un padre del que se sepa, fuera del hogar, que se encarga de tareas domésticas.

Algunos hombres, al contar que no les molesta encargarse de dichas tareas, involuntariamente dan la impresión al resto del grupo de estarse justificando. Se comparte la consciencia de la dificultad, por las risas y comentarios que suscita, de modificar profundamente los roles más que durante las discusiones teóricas.

Cuando se habla de sexismo, se tiende a tomar en consideración sólo la discriminación para con el sexo femenino. Ni hombres ni mujeres admiten que es también sexismo el hecho de que una tarea ridiculice a un hombre mientras que parece normal para una mujer.

Cuando se les interroga sobre la necesidad de modificar los libros, los participantes tienden a desplazar el discurso sobre la necesidad de cambiar la situación real dentro de la familia. Sobre este tema, las posturas se escalonan de matizadas a pesimistas.

Un cambio que puede asustar

Hay adultos que, más abiertamente conservadores y quizás más sinceros, defienden el "status quo" en el nombre de la costumbre y de la ausencia de mala intención.

Algunos hombres revelan un enorme miedo ante el posible cuestionamiento no sólo de la división de roles, sino también de la identidad sexual misma.

En conclusión, se obtiene que querer modificar los álbumes significa tomar la responsabilidad de elegirlos mejor e implica, por consiguiente, un esfuerzo por parte de los adultos. Pero también significa admitir que el sexismo no es un hecho natural, como piensan algunos, sino uno de los posibles modos de representación de las diferencias sexuales, un modo que a menudo impide el desarrollo de las potencialidades de los niños/as.

El camino pendiente. Analizando un sexismo más sofisticado

Aún cuando el marco legal es claro al respecto, pues en la LOGSE se incorpora el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de sexo en los libros de texto, que se desarrolla en el Real Decreto de 15 de abril de 1992 que regula la supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general; encontramos que existen expresiones, imágenes, situaciones, etc. en las cuales las niñas siguen estando en una situación de clara discriminación¹.

Son muchos los estudios y análisis que hasta ahora se han efectuado sobre el papel de las mujeres y de las niñas en los libros de texto. En todos y a lo largo de los años, se ha demostrado que el género femenino aparece claramente determinado y discriminado. Sin embargo, la mayoría de estos estudios se basan en datos cuantitativos:

- Número de veces que aparecen mujeres o niñas con respecto a hombres o niños,
- Personajes célebres que se citan,
- Papeles o profesiones que desempeñan unos y otras,
- Etc.

Pero pocos son los estudios que analizan la estructura profunda de la ideología que sustenta estos hechos, los prejuicios que subyacen y toda una serie de elementos que pasan desapercibidos y que son la base y el origen para que el fenómeno de la discriminación de las mujeres y de las niñas, en los libros de texto, siga existiendo, de una forma menos evidente, pero igualmente eficaz. *Los libros de texto están rebosantes de mensajes sexistas ocultos tras redacciones aparentemente triviales o ilustraciones gráficas*².

Esta situación pone en evidencia que en el proceso que han seguido las niñas a lo largo de su escolarización, el último paso, el que supone convertir la escuela mixta en escuela coeducativa aún no está dado, al menos en los libros de texto, algo que debe ser considerado como preocupante puesto que el libro de texto es el material didáctico que más se utiliza en las en-

¹ Instituto de la Mujer (1996). «Un libro sexista no tiene calidad». *Mujeres*, 23, 6-8.

² Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña, el sexismo en la escuela*. Editorial Icaria, Barcelona.

señanzas de régimen general³. Se estima que el 75% del tiempo que los estudiantes de primaria y secundaria pasan en el aula y el 90% del tiempo que dedican a los deberes está ocupado por materiales de texto⁴.

Un currículum androcéntrico

Los contenidos educativos se ven, tal como se viene demostrando en numerosos estudios, desde un punto de vista androcéntrico, es decir, a través de los libros de texto, que son la herramienta que se utiliza de forma habitual para cerrar el currículum, los fenómenos sociales, las experiencias e, incluso, el conocimiento se ven desde una perspectiva masculina.

La sociedad, a lo largo de su historia, realiza una selección de los conocimientos que se consideran relevantes⁵.

Cada sociedad, en su evolución histórica, construye un conjunto de productos sociales: sistemas de organización, códigos de comunicación, expresiones culturales, formas de comportamiento, utilización y transformación del espacio, ordenación del proceso histórico, de las creencias y del pensamiento y tradición entre otro⁶, que dan lugar a los objetos de conocimiento y que, con posterioridad, tras un proceso de selección, se organizan y estructuran en los distintos currículums para así convertirse en algo a enseñar y, por supuesto, a aprender.

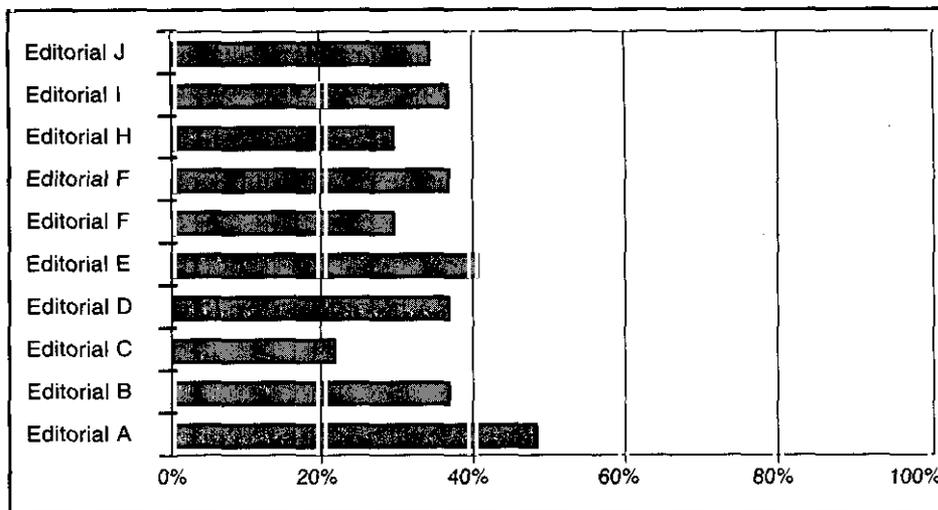
Los distintos estudios transversales hechos sobre varias casas editoriales (sobre distintas materias y niveles educativos) demuestran que existe la evolución antes citada, pero que, a su vez, aparece una cierta homogeneidad en el tratamiento de la mujer, con pequeñas oscilaciones.

³ Hernández García, J. y Fernández Alonso, R. (1994). El sexismo en los libros de texto. *Educadores*, 169, 29-59.

⁴ Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós MEC, Madrid.

⁵ Se puede poner como ejemplo, alejándonos del tema de la discriminación por razón de sexo, el estudio realizado por Rafael Valls sobre los libros de historia del último siglo. Valls, R., *Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?*

Ilustración 1
Porcentaje de participación femenina en las ilustraciones de los libros de texto



Fuente: Instituto de la Mujer (1996). «Un libro sexista no tiene calidad». *Mujeres*, 23, 6-8.

Esta homogeneidad debemos relacionarla con la ideología de nuestro sistema cultural que actúa sobre la forma de pensar y de ser de nuestra sociedad y a pesar del marco legal existente, en el caso del sexismo, se puede considerar que va por detrás del marco legislativo y que, por lo tanto, genera el fenómeno que estamos estudiando. Así, los *sistemas de valores y conocimiento científico, como productos históricos de cada sociedad, son transmitidos y asimilados por los individuos de diferentes maneras a través de instituciones, hábitos, imágenes e ideas*⁷.

Organización ideológica

Las ideologías que sustentan los distintos sistemas de valores mantienen una estructura, cuyo análisis nos puede permitir establecer un sistema de trabajo para continuar con nuestro estudio.

⁷ Clemente Linuesa, M. (1983). Los sistemas de valores en los textos escolares: un modelo de análisis. *Enseñanza*, 1, 159-174.

Sin querer volver a insistir en el tema, debemos señalar la clara discriminación a la que está siendo sometida la mujer en los libros de texto. Estos datos empíricos, señales evidentes de un sistema ideológico son, lo que se denomina el **nivel de superficie** del sistema; es decir, las señales por las cuales puede determinarse una ideología. Ahora bien, estamos observando como estas “señales” están desapareciendo, aún, con cierta resistencia. Pero, ¿debemos considerar que por la mera desaparición u omisión de las más claras señales de discriminación el sistema ha cambiado? Deberemos considerar conformista y, tal vez, excesivamente conciliadora una afirmación a esta respuesta.

En el **nivel profundo** de la estructura superficial debemos determinar las características del sistema ideológico. Es decir, establecer cuáles son los elementos que caracterizan al sistema ideológico⁸, y lo diferencian de otros:

- **Discriminación lingüística:** Aparecen diferencias de trato en cuanto al género en las expresiones orales o escritas.
- **Estereotipos sexuales:** Se representan a los hombres o a las mujeres resaltando un rasgo primario de la personalidad.
- **Exclusión e invisibilidad:** Se elimina de forma total o parcial a la mujer de los fenómenos sociales, históricos, económicos, etc.
- **Desequilibrio o selectividad:** la mujer aparece desfavorecida al presentar una única visión de un fenómeno.
- **La irrealidad:** Se oculta o encubre la participación de la mujer y su contribución a esta sociedad.
- **La fragmentación de la realidad:** Supone alienar la participación femenina de un acontecimiento.

Podríamos considerar como expresión de este nivel profundo el androcentrismo curricular. Entre un currículum neutro, otro que favorezca la coeducación, otro más feminista, encontraríamos sus diferencias analizando la existencia o no de estos fenómenos. Que son, en definitiva, la consecuencia de la **estructura profunda** del sistema ideológico.

⁸ Guerra Pérez, M. I. (1996). La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO. *Iber*, 7, 15-23.

Estructura profunda	Conjunto de condiciones sociales, económicas, etc., que dan origen a un sistema ideológico.	
Estructura superficial	Nivel profundo	Rasgos que definen una ideología.
	Nivel superficial	Datos empíricos que caracterizan un sistema ideológico

Una vez establecidos los distintos niveles de la estructura de un sistema ideológico, es necesario establecer un sistema que permita un estudio de los mismos.

Perspectiva interactiva en el análisis del currículo oculto en los libros de texto

El texto debe ser entendido como un instrumento de interacción socio-verbal. El lenguaje es un hacer activo, es una acción a través de la cual se persigue la consecución de unos fines. Los textos son una forma de intervenir sobre las personas, pero a la vez, están inscritos en un marco en el que tanto valor tiene lo escrito como lo omitido, lo que se da por supuesto, lo sobreentendido, etc.

En la interacción socio-verbal debemos tener en cuenta que se trata de una **acción** tendente a cambiar el estado de las cosas produciendo transformaciones en ámbitos no lingüísticos. A su vez, es un acto entre sujetos, "actantes", que superan el papel de meros emisores y receptores de códigos lingüísticos.

Cuando se elabora un texto, cuando se lee, se están estableciendo mensajes implícitos. Una afirmación, una descripción, informan sobre lo que cree el autor, sobre su punto de vista y sobre lo que éste quiere que crea, haga o sea el destinatario de su mensaje; todo esto relacionado con una visión de la verdad, la del destinador. *Los textos no se refieren a la realidad, sino a modelos de realidad que se aceptan en una sociedad comunicativa. El sistema de actividad y comunicación de una sociedad, y no la realidad, es, por tanto, el sistema de referencia en el que se discute y decide el valor social de las expresiones verbales*⁹.

⁹ Schmidt, S. J. (1980). *Teoría de texto. Problema de una lingüística de la comunicación verbal*. Madrid: Cátedra.

Siguiendo con la línea de análisis expuesta por Sacristán¹⁰, debemos considerar tanto lo dicho como lo omitido. Todo texto es fruto de un proceso de selección debido a que *el discurso tiene no sólo una naturaleza incompleta, sino más que eso, una naturaleza necesariamente incompleta*¹¹. Este proceso de selección, en base a una serie de criterios establecidos por el autor, condicionan de forma absoluta el discurso y, por lo tanto la realidad a la que se refiere y cómo es percibida por el destinatario, ya que el proceso de selección ofrece una información explícita y literal y otra implícita.

Los implícitos pueden basarse en el contenido del enunciado, es decir, que para que el enunciado se sostenga se debe considerar una afirmación ausente en el mismo. El otro tipo de mensajes implícitos son los sobreentendidos, lo que se interpreta del mensaje como consecuencia de las afirmaciones que aparecen en el mismo.

Existen otra serie de implícitos, las **presuposiciones**, que son las condiciones de posibilidad de un discurso y que suponen admitirse como verdaderas para poder seguir el sentido del discurso. Siendo en las presuposiciones donde se pueden observar las creencias de los destinatarios.

En el caso de los libros de texto y dado que se exige en los mismos una transformación en los destinatarios concurrente con la información que se ofrece en los mismos, se está obligando a establecer un marco común ideológico, que excluye u omite otros planteamientos contrarios a los presupuestos.

Así, los niños o las niñas que estudian los libros de texto *se ven en la obligación de aceptar los presupuestos existentes en sus textos, con el agravante de que cuando hay jerarquías o evaluaciones de por medio, la necesidad de aceptación es más radical*¹².

Los libros de texto presentan, por lo tanto, un currículum oculto fruto del proceso de interacción socio-verbal y que es transmitido a los niños y niñas que trabajan con ellos. Teniendo en cuenta el uso que se les da en los colegios e institutos, podemos considerar que existen no uno, sino varios currículums que actúan de forma sistemática y sutil, difíciles de observar, unos por darse de forma habitual y, por lo tanto, pasar de forma desapercibida, y otros por la dificultad que supone su análisis exhaustivo.

¹⁰ Sacristán Lucas, A. (1991). El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica. *Revista de Educación*, 296, 245-259.

¹¹ Sacristán Lucas, A., *op. cit.*

¹² Sacristán Lucas, A., *op. cit.*

El análisis de los libros de texto

Hasta ahora, hemos tratado de demostrar que existen una serie de sistemas de valores que actúan a través de los libros de texto. Estos sistemas son cada vez menos perceptibles y, en muchos de los casos, se muestran por su presencia, sino a través de su ausencia, lo que dificulta cada vez más su análisis. *Los libros de texto no sólo enseñan la materia escolar ni es el dominio de ese saber en concreto lo que cultivan, sino todo un código de símbolos sociales que comportan una ideología sexista, no explícita pero increíblemente más eficaz que si estuviera expresada*¹³.

Cuando un profesor o profesora analiza un libro de texto para su selección, se centra más en los aspectos “científicos” que en los axiológicos, en los aspectos explícitos que en los implícitos. Busca la ausencia de teorías o su presencia, la adecuación del nivel de los contenidos o la dificultad de las tareas que incorpora. Por lo tanto, se pasan por alto las estructuras ideológicas que los sustentan, a no ser que “chirríen”, o estén de forma explícita en contra de las orientaciones del ministerio o las creencias del profesor o la profesora. De ahí, que sea necesario un control sistemático de los textos publicados profundizando en los análisis que se realizan hasta ahora, puesto que *el libro escolar sigue contribuyendo a presentar una realidad que no es justa; y lo hace, además, de la manera más peligrosa posible: con apariencia de normalidad*¹⁴.

Algunas cuestiones

Para finalizar esta exposición, consideramos interesante formular una serie de cuestiones que pueden abrir nuevos e interesantes temas de debate:

- ¿Algún libro de texto se plantea seriamente la deconstrucción de los géneros?
- ¿Algún libro de texto se plantea la crítica seria de la discriminación por razón de sexo?

¹³ Toledo, J. M. y Moreno, M.: Materiales para una educación no sexista. En Heredero, H. (1994). El libro de texto no sexista, una difícil elección. *Trabajadores de la enseñanza*, 154, 46-47.

¹⁴ Mercader Calvo, C. y Sanz Rodríguez, M. D. (1993). Pre-textos para una reforma educativa. *Anales de Pedagogía*, 11, 163-173.

- ¿Dentro de las actividades didácticas, los libros de texto siguen las orientaciones que aparecen en el texto editado por el MEC sobre igualdad de oportunidades?
- ¿Tendría interés editorial, en la actualidad, un libro de texto con una ideología ginecéntrica?¹⁵

El sistema ideológico, fruto de los contextos históricos, políticos, económicos, etc. evoluciona lentamente y sigue presionando sobre nuestros hábitos y prácticas. Hasta que no se analice críticamente y con la misma naturalidad con la que se asume el androcentrismo, no podremos contestar afirmativamente a las cuestiones antes planteadas. Debemos superar los análisis estadísticos e iniciar en profundidad los análisis cualitativos, ya sea desde perspectivas semióticas, estructurales o cualquiera otras, en otro caso, seguiremos reproduciendo el sistema actual, aún habiendo erradicado la discriminación cuantitativa ya denunciada.

Bibliografía de las investigaciones

1. Serie Estudios. Instituto de la Mujer. 1993
El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores.
2. Cuadernos de Educación No Sexista.
Instituto de la Mujer. 1996.
Elige bien: un libro sexista no tiene calidad
3. Association Européenne du Coté des Filles.
Attention Album!: Investigación realizada con la ayuda de la Comisión Europea.
¿Qué ven los niños en los libros de imágenes? Respuestas sobre los estereotipos.
¿Qué modelos para las niñas? Una investigación sobre los libros ilustrados.

¹⁵ Oponemos en término ginecéntrico a androcéntrico.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1993). Trayectoria de un seminario de coeducación. *Aula de Innovación Educativa*, 21, 16-19.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós MEC, Madrid.
- Bernete, F. (1994). Cómo analizar las representaciones sociales contenidas en los libros de texto de historia. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 22, 59-74.
- Bozal, V. (1991). Las imágenes de la enseñanza. La enseñanza de la imagen. *Revista de Educación*, 296, 217-243.
- Cerezal, F. y Carolina, J. (1990). La discriminación genérica en textos de inglés y francés en EGB. Se transmite un modelo genérico distinto para niños y niñas en los libros estudiados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 87-98.
- Clemente Linuesa, M. (1983). Los sistemas de valores en los textos escolares: un modelo de análisis. *Enseñanza*, 1, 159-174.
- Guerra Pérez, M. I. (1996). La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO. *Iber*, 7, 15-23.
- Herederó, H. (1994). El libro de texto no sexista, una difícil elección. *Trabajadores de la enseñanza*, 154, 46-47.
- Hernández García, J. y Fernández Alonso, R. (1994). El sexismo en los libros de texto. *Educadores*, 169, 29-59.
- Instituto de la Mujer (1996). «Un libro sexista no tiene calidad». *Mujeres*, 23, 6-8.
- Mercader Calvo, C. y Sanz Rodríguez, M. D. (1993). Pre-textos para una reforma coeducativa. *Anales de Pedagogía*, 11, 163-173.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Nuño Angos, T. y Ruipérez Calleja, T. (1997). Análisis de los libros de texto desde una perspectiva de género. *Alambique*, 11, 55-64.
- Sacristán Lucas, A. (1991). El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica. *Revista de Educación*, 296, 245-259.
- Schmidt, S. J. (1980). *Teoría de texto. Problema de una lingüística de la comunicación Verbal*. Madrid: Cátedra.
- Solano, F. (1991). Dossier de educación no sexista - Hacia una enseñanza no sexista - El sexismo en los libros de texto. *Educación y Biblioteca*, 20, 51-59.
- Vallas, R. (1995). Las imágenes en los manuales escolares españoles de historia, ¿ilustraciones o documentos? *Iber*, 4, 105-119.