

Representaciones de lo femenino y lo masculino en los libros de texto

The gender representations in textbooks

Carole Brugeilles / Sylvie Cromer

Universidad Paris X- Nanterre / Universidad Lille 2, Francia

Resumen

El libro de texto participa en la educación de los niños pero también en su socialización por transmisión de modelos de comportamientos sociales, de normas y de valores. Contribuye así en la construcción de las identidades de género por medio de las representaciones sexuadas y de las relaciones entre los sexos que él muestra. En este marco, resulta interesante conocer cuáles son las representaciones de lo masculino y de lo femenino transmitidas a través de los personajes presentes en los libros de texto. Para llevar a cabo este análisis se utiliza una metodología inspirada en los métodos de la sociología cuantitativa y de la demografía, y apoyada en la sociología de género y de las representaciones sociales. Con esta metodología se analizan 24 libros de matemáticas utilizados para la enseñanza primaria en países de África. El análisis comparativo revela los procesos de elaboración de las representaciones que se apoyan sobre el peso numérico de cada sexo y “la balanza diferencial” entre los sexos instaurada por toda una serie de variables.

Palabras claves: género, educación, África.

Abstract

The textbook is involved in the education of children but also in their socialization by transmission of social behaviour patterns, norms and values. Thus, it contributes to the construction of gendered identities through the sexual representations and the relations between the sexes that it shows. So, it seems interesting to know which are the representations of masculine and feminine transmitted through the characters present in the textbooks. To carry out this analysis, we use a methodology based on the methods of quantitative sociology and demography, and supported in the sociology of gender and social representations. This methodology was applied in studying 24 mathematics textbooks used in primary education in African countries. The comparative analysis reveals the processes of the elaboration of the representations that are based on the numerical weight of each sex and on “the balance differential” between gender established by a number of variables.

Key words: gender, education, Africa.

Introducción

Los estudios de género ocupan un lugar cada vez más importante en el análisis de las evoluciones o de las resistencias de los fenómenos socio-demográficos (García, 1999; Bozon y Locoh, 2000; Cosío 2002; Locoh 2007). Desde esta perspectiva, parece interesante hacer un análisis de los procesos de elaboración de las representaciones de las identidades y de los roles de género durante la infancia. Sintetizando y haciendo accesible el estado del conocimiento de una disciplina determinada para asegurar las bases de un mismo aprendizaje

a una edad dada, el libro de texto escolar participa en la instrucción. Pero más allá de la organización de conocimientos enciclopédicos, participa también en la socialización por transmisión de modelos de comportamientos sociales, de normas y de valores. De este modo contribuye a la difusión de una cultura compartida y a la creación de lazos sociales entre los miembros de una sociedad. Así, el manual escolar puede ser analizado como un vector de socialización, participando en la construcción de las identidades, en particular de las identidades sexuadas y de las relaciones sociales de sexo en la sociedad por medio de las representaciones sexuadas y de las relaciones entre géneros que se muestran.

Además, las potencialidades del libro de texto escolar en materia de promoción de la igualdad entre los sexos son manifiestas. Han sido afirmadas en diversas conferencias internacionales y están inscritas en múltiples textos editados por Naciones Unidas (Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación en contra de las mujeres —CEDAF, 1979—, Conferencia sobre la educación para todos —Jomtien, 1990—, Conferencia internacional sobre población y desarrollo —El Cairo, 1994—, Conferencia mundial sobre las mujeres —Beijing, 1995—, etcétera). Entonces, parece interesante conocer cuáles son las representaciones de lo masculino y de lo femenino transmitidas en los libros de texto escolares.

Objetivo y metodología

A partir de los años 70 y sobre todo de los 80, con el apoyo de la UNESCO se hicieron varios estudios sobre el contenido de los libros de texto¹. Muchos de esos estudios son muy detallados e interesantes y fueron muy útiles para llamar la atención sobre las desigualdades de género². Entre las características comunes de muchos de ellos cabe destacar que la mayoría son cualitativos y están basados en el concepto de estereotipo, o sea, de “Representaciones simplificadas, deformadas, rígidas, anónimas de las características de un individuo o de un grupo” (Mollo-Bouvier y Pozo-Medina, 1991: 16). Las informaciones se recolectan con base en categorías pre-establecidas, como por ejemplo “papel tradicional” frente a “papel no tradicional” o “papel valorado” frente a “papel desvalorizado”, pero en muchas ocasiones esas categorías no se definen de manera precisa. En cualquier caso, los textos o ilustraciones estudiados se escogieron justamente porque contienen sexismo, estereotipos de sexo o discriminaciones que se quieren denunciar.

Por tales motivos, a pesar de su calidad estos estudios tienen algunas limitaciones. Por ejemplo la recolección de la información depende en demasía del contexto cultural y de las personas que la están haciendo. De hecho, se necesitan definiciones comunes en relación con un ideal de igualdad, de los diferentes tipos de sexismos o de los estereotipos que son difíciles de identi-

1 En Michel (1986) se encuentra una recensión de varios de estos estudios.

2 A modo de ejemplo se puede mencionar a Ouedrago (1998) o Djangone, Talnan e Irié (2001).

car. Además, solamente las discriminaciones explícitas pueden apreciarse en los textos o ilustraciones, pero no las discriminaciones implícitas. Finalmente, los estudios están basados en extractos de textos e ilustraciones que el autor del estudio escoge porque hay sexismo o estereotipos de género que quiere denunciar, por lo que ofrecen posibilidades reducidas de comparación entre distintos libros de texto y no permiten resaltar los cambios en el tiempo (las definiciones cambian con el tiempo). Incluso si los estereotipos más flagrantes desaparecen ello no implica que el libro no contenga sesgos en las representaciones de género.

Por tales motivos propusimos una metodología original³ apoyada en la sociología de las relaciones sociales de sexo o de género, que considera que Sexo es una palabra que se refiere a las diferencias biológicas entre hembra y macho, y género es un término que se remite a la cultura y concierne a la clasificación social en masculino y femenino (Oakley, 1972). Esta metodología se apoya también en el concepto de representación social, entendido como la forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida que tiene una intención práctica y que contribuye a la construcción de una realidad común en un conjunto social (Jodelet, 1989). Al combinar ambos aspectos se trata de destacar el sistema de género, es decir, “el conjunto de los papeles o roles sexuales y las representaciones sociales que definen lo femenino y lo masculino” (Thebaud, 2005).

Inspirado en los métodos de la sociología cuantitativa y de la demografía, el análisis está centrado en los personajes. En efecto, es a partir del personaje que se fabrica el sexo social y que se transmiten a los alumnos los códigos sociales relativos a cada sexo y a sus relaciones con el otro sexo. Se trata de reportar todos los personajes en los textos y en las ilustraciones, y recoger, gracias a un cuestionario, información determinante para la elaboración de las representaciones sexuales. Entre estas se encuentran evidentemente el sexo y la edad, pero también personajes individuales o colectivos (“las alumnas” por ejemplo), sus posiciones sociales, familiares o profesionales, sus acciones o actividades, los objetos que posee, los rasgos de su personalidad, las interacciones con los otros personajes, sus espacios de planteamiento, su rol (personaje principal, secundario) o el papel en lo pedagógico. Además, se tiene que tomar en cuenta los lugares donde aparecen en los libros: si en los textos o las ilustraciones, en el cuerpo del texto o lección, o bien en los ejercicios. Partimos de la hipótesis que las representaciones sexuales se elaboran de manera compleja gracias a la combinación de sus diferentes características y que el sistema de género depende del peso numérico de los distintos personajes y de su representación.

Este método presenta varias ventajas. Como analizar las representaciones de lo femenino y de lo masculino va más allá del análisis de los estereotipos,

3 Para más detalles sobre la metodología véase Brugilles y Cromer (2005). Para una aplicación más amplia de la metodología véase Brugilles y Cromer (2006). También se puede consultar Brugilles, Cromer y Cromer (2002) para la aplicación de una metodología parecida a los cuentos infantiles ilustrados.

permite conocer lo que es ser mujer, hombre, niña o niño en una sociedad en particular. Permite también la recolección sistemática de la información, la no selección premeditada de las partes del texto y de las ilustraciones por analizar, así como de las temáticas mismas. Por el contrario, se consideran todos los personajes y todos sus datos en los textos e ilustraciones. Además, autoriza analizar y comparar de manera rigurosa un importante número de libros de texto, lo que a su vez no impide llevar a cabo análisis cualitativos complementarios.

Cabe mencionar que el estudio se enfoca en las representaciones sexuales contenidas en los libros de texto, por lo que nos centramos en el lado del contenido de los libros, de la “producción”. Por el contrario, no tratamos de su difusión o de sus condiciones reales de uso, puesto que para revisar estos aspectos se requeriría usar otra metodología y disponer de otros datos, especialmente de observaciones en campo.

Por último, quisiéramos destacar que este estudio se ha llevado a cabo en asociación con colegas africanos en el marco de la Red Internacional de Investigación sobre las Representaciones Sexuales en los libros de texto escolares.⁴

Resultados

A modo de ejemplo, en esta ponencia presentaremos resultados relativos a la aplicación de esta metodología en el análisis de cuatro colecciones, que agrupan veinticuatro libros de texto de matemáticas (Anexo 1), utilizados para la enseñanza primaria en tres países francófonos de África Subsahariana (Camerún, Costa de Marfil y Togo) y un país de África del Norte, Túnez.⁵ Presentamos aquí algunos resultados relativos a los personajes presentes en los textos.

Para mostrar el interés de este método estadístico y hacer la demostración más contundente, hemos elegido deliberadamente los libros de texto escolares de matemáticas por varias razones. La primera razón es que habitualmente son menos estudiados ya que la mayoría de los análisis se enfocan en los libros de texto de lengua o de historia. Sin embargo algunos investigadores han incluido libros de matemáticas en sus estudios.⁶ La segunda razón es que los cursos de matemáticas son neutros en apariencia y los contenidos estudiados en los libros son las de los programas establecidos por las instancias oficiales. Sin embargo, para facilitar el aprendizaje las nociones abstractas son ilustradas con ejemplos, tanto en el caso de la lección como en los ejercicios, extraídos de la vida cotidiana del niño. Es así que en los textos o las imágenes aparecen personajes humanos en sus actividades privadas o sociales. De

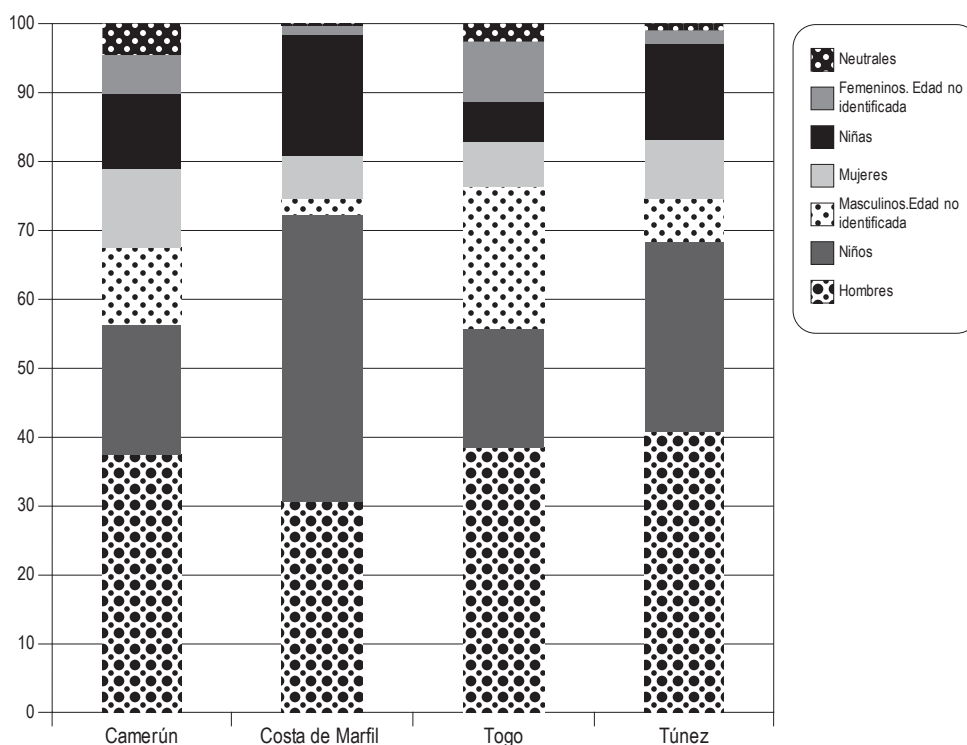
4 Participaron a la red Hélène Kamdem Kamgno (Camerún), Rachele Djangone y Khalilou Sy-Savane (Costa de Marfil), Atavi Mensah Edorh y Justine Adzowavi Nomenyo (Togo) e Ibtihel Bouchoucha (Túnez).

5 En el anexo I se encuentra información sobre el contexto de la educación y de los libros de texto en estos países.

6 Entre estos destaca el estudio de Lise Dunnigan (1975). Otros se encuentran en la síntesis hecha por Andrée Michel (1986).

este modo los ejercicios o los ejemplos de la lección pueden ser considerados como “cuentitos” muy reducidos, como: “Violeta va con su Papa al mercado. Su papá compra dos kilos y medio de naranjas y un kilo de mangos. Un kilo de naranjas cuesta 5.60 pesos y un kilo de mangos 13.20 pesos. ¿Por cuánto les salen sus compras?” La tercera razón es que la disciplina matemática, al menos en las investigaciones realizadas en Francia, es señalada como discriminatoria hacia las niñas, lo que explica en parte el déficit de niñas con orientación hacia el medio científico y sus dificultades de acceso a profesiones valoradas económica, social y simbólicamente, para las cuales la selección está fundada sobre las capacidades matemáticas (Duru-Bellat y Jarlégan, 2001; Marry, 2001)⁷.

Gráfico 1
Distribución de los personajes según el sexo y edad (%)



Fuente: elaboración propia con base en el análisis de 24 libros de texto de Matemáticas, usados en la enseñanza primaria en los cuatro países seleccionados

El análisis de los veinticuatro libros evidencia que los personajes son numerosos en los textos. De hecho, se encuentran alrededor de 1,000 en los textos

⁷ Sobre género, matemáticas y ciencias en México se pueden consultar las publicaciones de Rosa María González (González, 2006a, 2006b, 2006c y 2005).

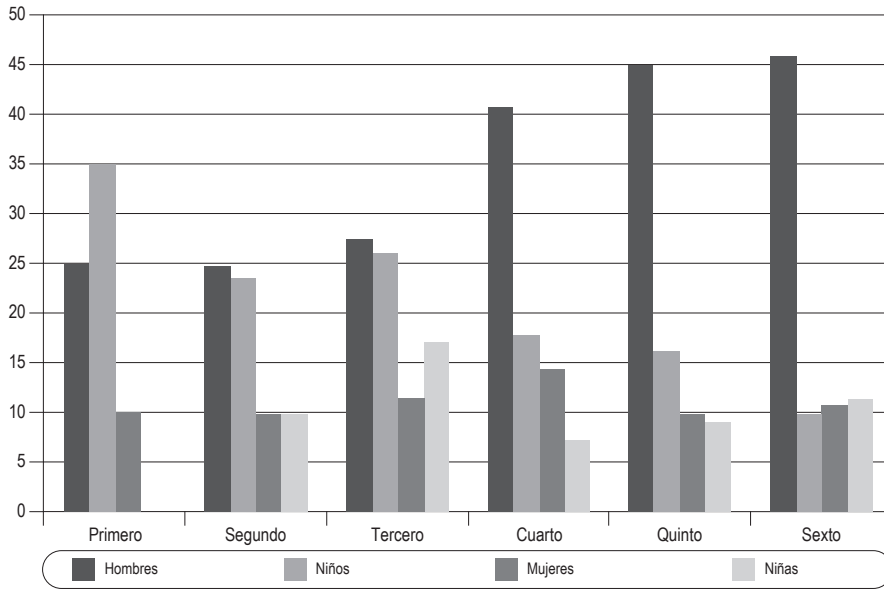
de los libros de cada uno de los cuatro países: 982 personajes en los libros de Togo, 991 en los de Camerún, 1,008 en los de Costa de Marfil y 1,361 en los de Túnez. La mayoría de los personajes tiene un sexo y una edad definidos y entre ellos se denota una mayor representación masculina (gráfica 1), de manera que entre 67 por ciento de los personajes en Camerún y 76 por ciento en Togo son masculinos. Los hombres son los que se escogen con más frecuencia, a excepción de Costa de Marfil donde hay más niños que hombres. En cambio se encuentran pocos personajes femeninos: entre 21 por ciento en Togo y 28 por ciento en Camerún. Las niñas son más numerosas que las mujeres en los libros de Costa de Marfil y de Túnez, en tanto que en los de Camerún y Togo hay igualdad. De hecho, hay muy pocas mujeres, pues representan el 6 por ciento de los personajes en Costa de Marfil y el 11 por ciento en Camerún. En conclusión, la clasificación de los personajes del más al menos frecuente es la siguiente: hombres, niños, niñas y mujeres en los libros de tres países; y niños, hombres, niñas y mujeres en los de Costa de Marfil.

El ciclo escolar de primaria consta de 6 años en cada uno de los países. En relación a ello primero se tiene que subrayar que ninguna niña aparece en el libro del primer año en Camerún, pero los niños están presentes en todos los libros (gráficas 2, a. b. c. d). Asimismo en Costa de Marfil las mujeres están totalmente ausentes de dos libros (primer y segundo año), cuando los hombres están totalmente ausentes sólo en uno (primer año). En segundo lugar, en todos los países y en todos los niveles los personajes masculinos son más numerosos, pero hay una evolución opuesta entre el efectivo de los hombres, que aumenta, y el efectivo de los niños, que disminuye. La evolución del efectivo de las niñas es similar a la de los niños, pero con un peso siempre más bajo. En cambio, en todos los niveles del ciclo escolar las mujeres siguen siendo muy escasas. De este modo se manifiesta que es a lo largo del ciclo escolar que se instala el sistema de género: a medida que el alumno crece la supremacía masculina se acompaña de una disminución de los personajes femeninos y de un distanciamiento de la población infantil. Al mismo tiempo los conocimientos matemáticos más complejos no son transmitidos, ni utilizados, por las niñas o las mujeres.

Por consiguiente los modelos femeninos son raros para las alumnas, lo cual no favorece ni la identificación ni la proyección sobre un adulto de su sexo. En cuanto a los niños, los modelos masculinos son numerosos pero el otro sexo resta "invisible". Consecuentemente, los alumnos de ambos sexos, pero también los maestros y los padres, perciben que la legitimidad del conocimiento, de la utilización y de la transmisión de las matemáticas se encuentra exclusivamente en el lado masculino.

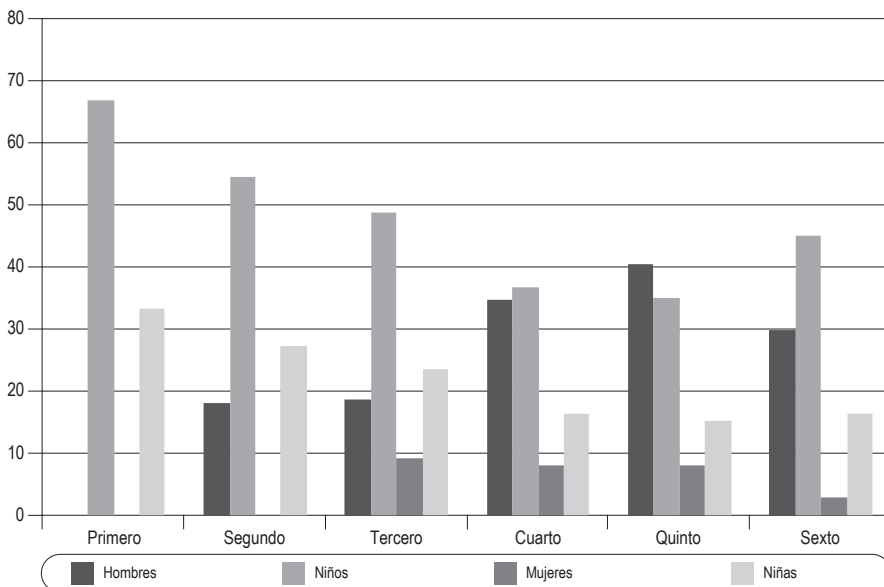
Más allá del recuento según la edad y el sexo, que pone en evidencia las fuertes desigualdades numéricas entre los sexos, la organización social sexuada se examina también a través de otras características relevantes, como por ejemplo los modos de designación de los personajes y sus actividades.

Gráfico 2a
Distribución de los personajes según el sexo y la edad por nivel escolar y país (%)
Camerún



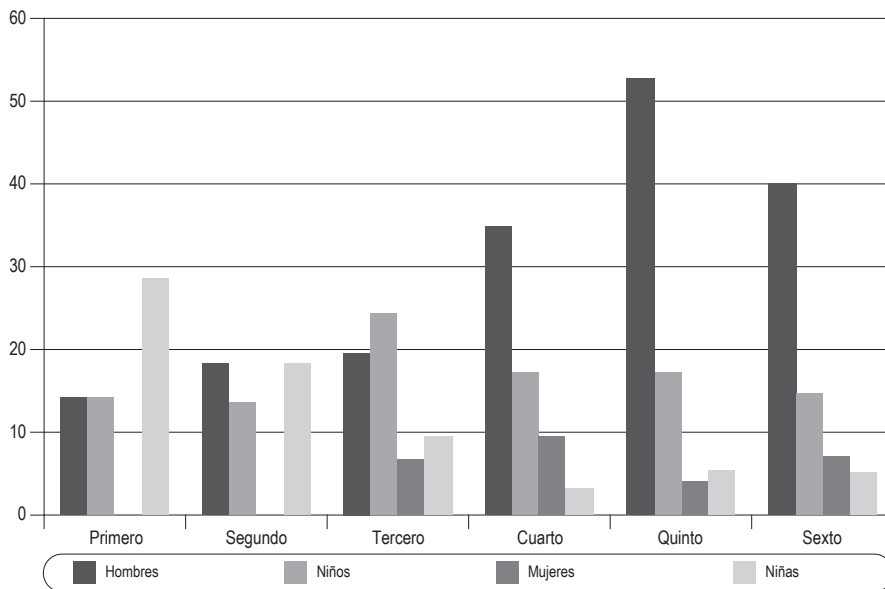
Fuente: elaboración propia con base en el análisis de 24 libros de texto de Matemáticas, usados en la enseñanza primaria en los cuatro países seleccionados

Gráfico 2b
Distribución de los personajes según el sexo y la edad por nivel escolar y país (%)
Costa de Marfil



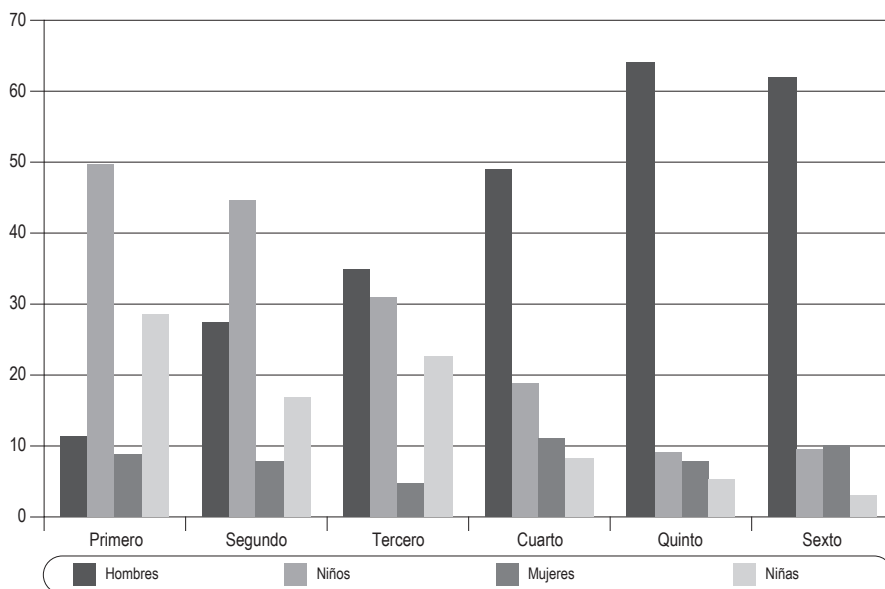
Fuente: elaboración propia con base en el análisis de 24 libros de texto de Matemáticas, usados en la enseñanza primaria en los cuatro países seleccionados

Gráfico 2c
Distribución de los personajes según el sexo y la edad por nivel escolar y país (%)
Togo



Fuente: elaboración propia con base en el análisis de 24 libros de texto de Matemáticas, usados en la enseñanza primaria en los cuatro países seleccionados

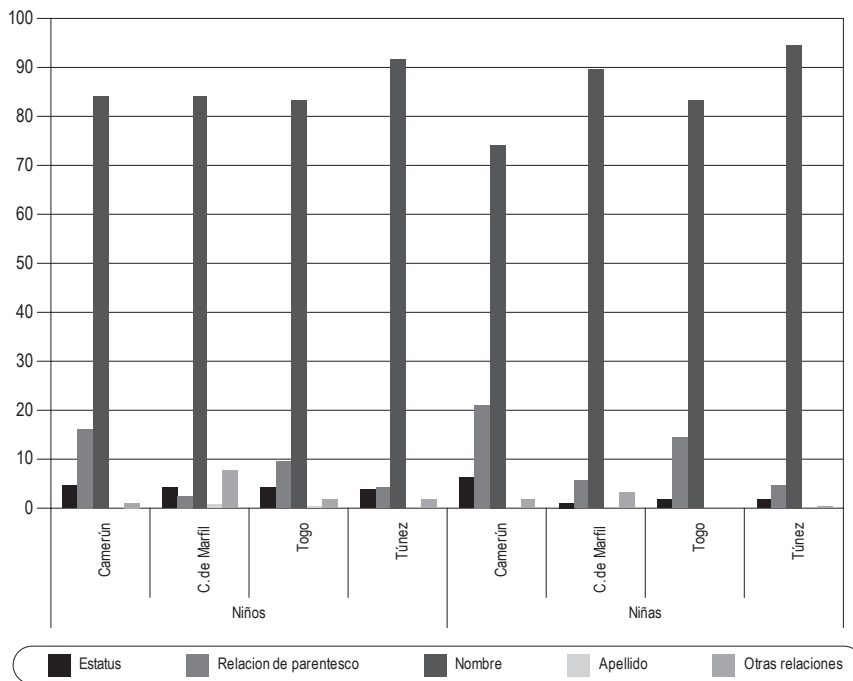
Gráfico 2d
Distribución de los personajes según el sexo y la edad por nivel escolar y país (%)
Túnez



Fuente: elaboración propia con base en el análisis de 24 libros de texto de Matemáticas, usados en la enseñanza primaria en los cuatro países seleccionados

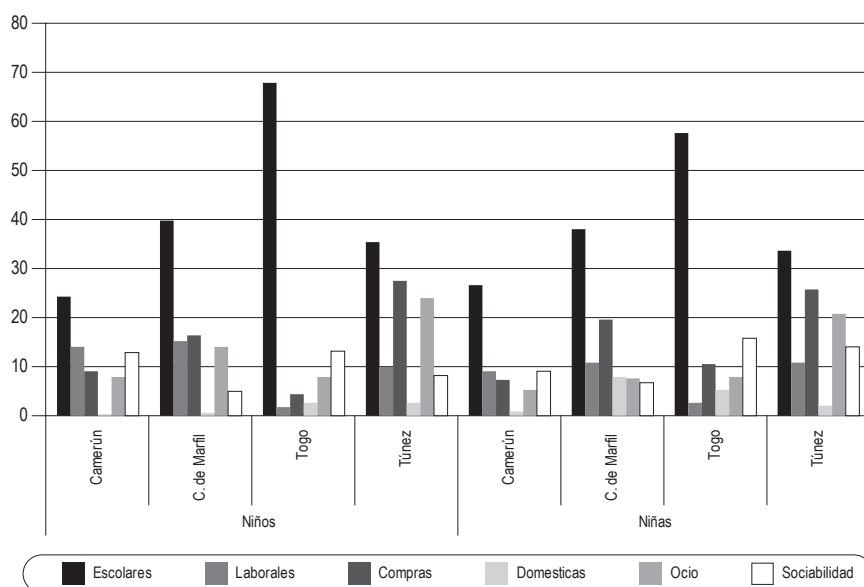
En cualquier país, y para ambos sexos, los niños son designados por su nombre (más del 70 por ciento, gráfica 3). El uso de una relación de parentesco (“hijo de”, “hermana”), es el segundo modo más común de designación, sobre todo en Togo y especialmente en Costa de Marfil, aunque siempre es más frecuente para las niñas. En todo caso los niños y las niñas practican actividades similares (gráfica 4). La actividad escolar predomina entre ellas y ellos (más de 25 por ciento), aunque es ligeramente más frecuente para los varones. Es notable el hecho que no exista un ámbito de exclusión entre los niños: los varones efectúan quehaceres domésticos, aunque en menor medida, en tanto que las niñas también realizan actividades laborales informales, pero en menor medida que los niños (salvo en Túnez). La representación de los niños, principalmente en el universo de la escuela, permite una neutralización de las representaciones entre los sexos, pero en este caso las diferencias entre países son más marcadas que las observadas entre sexo. De este modo el trabajo escolar es más frecuente en los libros de Togo, mientras que las actividades de entretenimiento y la socialización lo son en los de Túnez. En realidad, la diferencia entre los niños es sobre todo en términos de efectivos. Las características de los niños y de las niñas son muy similares pero los niños son más numerosos.

Gráfico 3
Modo de designación de los niños y de las niñas según el país (%)



Fuente: elaboración propia con base en el análisis de 24 libros de texto de Matemáticas, usados en la enseñanza primaria en los cuatro países seleccionados

Gráfico 4
Actividades de los niños y de las niñas según el país (%)

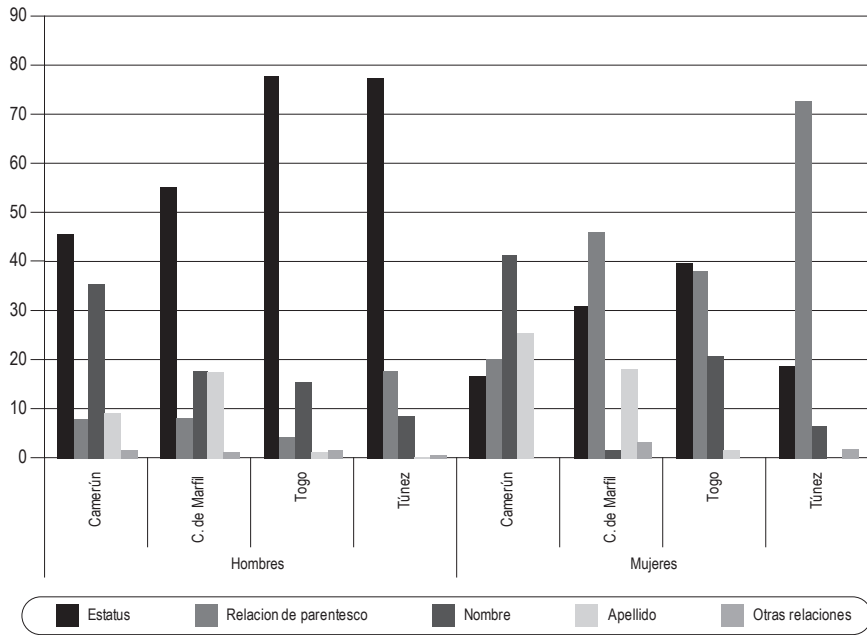


Fuente: elaboración propia con base en el análisis de 24 libros de texto de Matemáticas, usados en la enseñanza primaria en los cuatro países seleccionados

Sin embargo, tras de un periodo de infancia preservada en el que las diferencias entre niñas y niños son ampliamente neutralizadas gracias a los libros de texto escolares, las diferencias sexuadas aparecen en los adultos. Los hombres son principalmente designados por su estatus profesional (“Vendedor”, “Maestro”...), pues para ellos la actividad profesional y su adscripción a la esfera pública es preponderante (gráficas 5 y 6). Algunos son designados por una relación de parentesco (“Padre”, “Abuelo”...), pero tales casos son marginales excepto en los libros de Túnez (18 por ciento). Además, si bien pueden participar de las actividades del mantenimiento del hogar haciendo las compras, esto no es muy común y su participación en los quehaceres es marginal. Las mujeres en cambio están designadas por su lazo familiar y aparecen cumpliendo una función primordial de subsistencia: en las tareas domésticas y las compras. Están asignadas por tanto a la esfera privada y aparecen asociadas de manera muy clara a la figura de la madre.

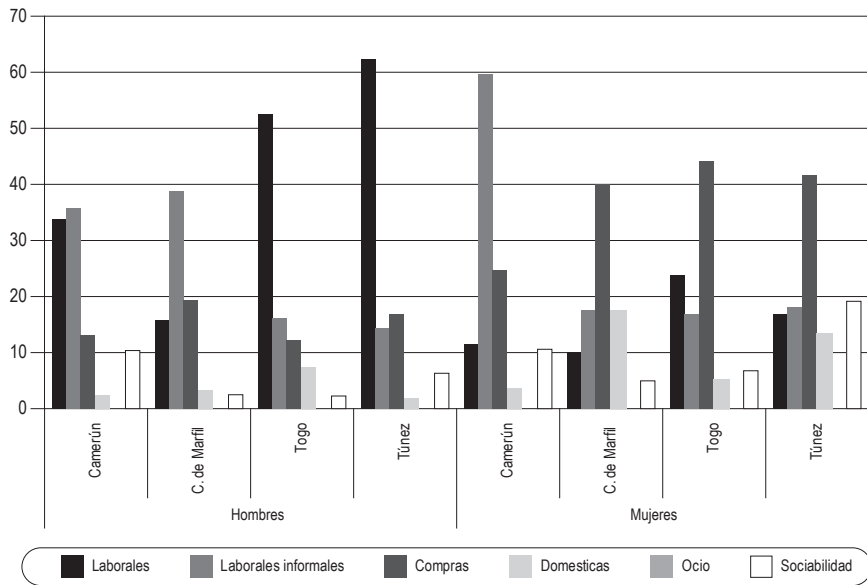
En este ámbito se pueden destacar algunas diferencias entre los libros de texto de los diferentes países. Para las mujeres el uso del nombre y del apellido es también común en Camerún, y en Togo la designación por un estatus es tan frecuente como el uso del lazo familiar. Asimismo, los libros de Camerún muestran cómo se puede reconstruir una diferencia entre sexos de forma sutil: tanto las mujeres como los hombres efectúan actividades profesionales, aunque ellas se encuentran sobre todo en el sector informal y rara vez son designadas por su rol profesional, contrariamente a los hombres.

Gráfico 5
Modo de designación de los hombres y de las mujeres según el país (%)



Fuente: elaboración propia con base en el análisis de 24 libros de texto de Matemáticas, usados en la enseñanza primaria en los cuatro países seleccionados

Gráfico 6
Actividades de los hombres y de las mujeres según el país (%)



Fuente: elaboración propia con base en el análisis de 24 libros de texto de Matemáticas, usados en la enseñanza primaria en los cuatro países seleccionados

De este modo las posibles funciones femeninas se revelan como mucho más restringidas, además del hecho que las mujeres son numéricamente marginales. Frente al modelo femenino monolítico de la madre, el análisis deja entrever una pluralidad de modelos masculinos. Pero a pesar de esta pluralidad no se valora mucho la implicación de los hombres en la familia.

En resumen, en la edad adulta se percibe una bipolarización entre sexos, que conduce a una jerarquización entre ellos como se ha mostrado en el análisis de otros índices del sexo social.⁸

Conclusiones

El análisis cuantitativo y comparativo revela los procesos de elaboración de las representaciones, invisibles a primera vista, apoyándose en el peso numérico de cada sexo y en “la balanza diferencial” entre los sexos sociales, según la expresión de Françoise Héritier (1996), que pondera toda una serie de variables. Revela también la necesidad de hacer estudios y de controlar los libros de texto de todas las materias –hasta de aquellos que parecen neutrales pero también difunden representaciones inequitativas de género. Además, se manifiesta que es a lo largo del ciclo escolar completo cuando se instala el sistema de género, por lo que se tiene que hacer el análisis del primer al último nivel del ciclo escolar.

En los libros de texto escolares de matemáticas el mundo del saber y del conocimiento es un atributo propio de los personajes masculinos: el maestro es un hombre, así como al final del ciclo escolar primario el alumno es mayoritariamente un niño varón. Estas imágenes fortalecen la idea común de la naturaleza de las aptitudes intelectuales que supone –al menos en nuestra época– que los varones, niños o adultos, estarían «naturalmente» dotados para las disciplinas científicas y técnicas, en tanto que las niñas y las mujeres lo estarían para las letras y las ciencias sociales. Se legitiman así los conocimientos científicos para los niños y los hombres, y por su ausencia se descalifica a las niñas y a las mujeres. Por otra parte, los libros de texto escolares de matemáticas afirman la primacía de la vida familiar para las mujeres y de la vida profesional para los hombres. Lo cual no contribuye a motivar a las alumnas, su familia y los maestros, para invertir en su escolarización y encauzarlas a una carrera laboral.

Así, el análisis comparativo de cuatro colecciones de libros de texto de matemáticas empleados en África revela una doble contradicción. En primer lugar, los mensajes que se comunican mediante los libros de texto contradicen los acuerdos internacionales acerca de la educación de las niñas que fueron aceptados y firmados por los mismos países donde se usan dichos libros de texto. Además debilitan los discursos sobre la necesidad, por razones éticas y de sostenimiento del desarrollo socio-económico, de apoyar la igualdad en-

8 Para un análisis más completo de los libros de texto de cada uno de los países se puede consultar Brugeilles, Cromer y Locoh (2008).

tre géneros y “de promover a las niñas para que su familia y la sociedad no las consideren únicamente como futuras madres dedicadas al cuidado de su familia”.⁹ En segundo lugar, hay una brecha entre las realidades sociales actuales y las que se muestran en los libros de texto, ya que estas últimas están atrasadas con relación a la evolución socioeconómica y al papel de las mujeres, particularmente en lo que a la vida pública laboral se refiere. Por tal motivo los libros de texto no reflejan la realidad, sino que legitiman algunas representaciones sociales. Asimismo los libros de texto, al presentar un sistema de género desigual, contribuyen a trivializar, reforzar y legitimar la desigualdad, lo que puede tener un efecto negativo sobre la educación escolar de las niñas y, más allá, influir sobre la persistencia de diferentes comportamientos entre ambos sexos.

Ciertamente, estas contradicciones no son exclusivas de los libros de texto de los cuatro países africanos estudiados, por lo que se podrían emprender investigaciones similares con base en el material pedagógico utilizado en matemáticas (aunque también en otras disciplinas) en otros países¹⁰. En México, por ejemplo, diversos estudios han demostrado que la educación escolar sigue legitimando frecuentemente las desigualdades sexuadas, pues raros son los docentes que garantizan la promoción de relaciones realmente igualitarias entre los sexos (Cano, 2007; Aguirre, 2007; Barrientos, 2007; Parga, 2007; Sanchez *et al.*, 2007) aunque es reconocido el potencial que tienen en la promoción de cambios (Figueroa, 2001). Sería interesante profundizar el análisis del rol de los libros de texto en esta dinámica.

Bibliografía

Aguirre Lares, María Silvia (2007). “La equidad de género en la escuela primaria: identificando roles y estereotipos” en Ana Laura Lara López y Alicia Pereda Alfonso, coords., *Memorias del primer Coloquio Nacional de Género en la educación*, disco compacto, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 477-497.

Bozon, Michel y Locoh, Thérèse (dir.), (2000). *Rapports de genre et questions de population*. T. 2 Genre et développement, Paris, INED, 198 p. (Dossiers et recherches, n° 84).

Barrientos Granda, Rosa María (2007). “La representación social de género y el profesorado de educación preescolar y primaria” en Ana Laura Lara López y Alicia Pereda Alfonso, coords., *Memorias del primer Coloquio Nacional de Género en la educación*, disco compacto, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 146-165.

Brugilles, Carole y Cromer, Sylvie (2009). *Analysing gender representations in school textbooks* Editions du CEPED. Collection « les Clefs pour », 129 p

9 Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo, El Cairo, 5-13 septiembre 1994, UNFPA.

10 Se está haciendo un estudio similar sobre libros de texto de matemáticas empleados en Francia.

Brugeilles, Carole y Cromer, Sylvie (2009). *Promoting gender equality through textbooks. A methodological guide*, UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001837/183703E.pdf>

Brugeilles, Carole, Cromer, Sylvie y Locoh Thérèse (coords.) 2008. *Analyser les représentations sexuées dans les manuels scolaires. Application d'une méthode commune dans six pays: Cameroun, Madagascar, Mexique, Sénégal, Togo et Tunisie*. Paris, CEPED, http://www.cepel.org/manuels_scolaires

Brugeilles, Carole y Cromer, Sylvie (2006). « Les manuels scolaires de mathématiques ne sont pas neutres. Le système de genre d'une collection panafricaine de l'enseignement primaire », *Autrepart*, num 39, pp.147-164.

Brugeilles, C., y Cromer, I. y Cromer, S. (2002). "Male and Female Characters in illustrated children's books or How children's literature contributes to the construction of gender" *Population-E*, 57 (2), pp 237-268.

Cano Medrano, Martha Olivia (2007). "La perspectiva de género en la actualización del profesorado" en Lara López Ana Laura, Pereda y Alicia Alfonso, coords., *Memorias del primer Coloquio Nacional de Género en la educación*, disco compacto, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 146-165

Cosío-Zavala María Eugenia, (2002). "Examining changes in the status of women and gender as predictors of fertility change issues in intermediate-fertility countries", New York, United Nations, *Completing the Fertility transition*, ESA/P/WP.172/ June, pp. 9-103

Djangone, R, Talnan, E. e Irié, M. (2001) "Système scolaire et reproduction des rôles sexués: une analyse du manuel scolaire du Cours Préparatoire deuxième année en Côte d'Ivoire", Colloque *Genre, Population et Développement en Afrique*. Abidjan, ENSEA, IFORD, INED, UEPA 16-21 juillet, CD-Rom, www.ined.fr.

Dunnigan L. (1975) *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires du Québec*. Québec, Conseil du Statut de la Femme, 184 p.

Duru-Bellat M. y Jarlégan A., (2001) "Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire", in : Thierry Bloss (éd.) *La dialectique des rapports hommes-femmes*, p. 73-88. Paris, PUF, 292 p.

Figueroa, J. G. (2001) "Los procesos educativos como recurso para cuestionar modelos hegemónicos masculinos", *Dialogo y Debate de Cultura Política*, núm. 15-16, México, Centro de Estudios para la Reforma del Estado, pp. 7-32

García Brígida (dir.) (1999) *Mujer, genero y población en México*, México, El Colegio de México y Sociedad Mexicana de Demografía.

González, R. M., Espino G. y González S. (2006). "La enseñanza de las matemáticas en las escuelas primarias de México (Distrito Federal) durante el Porfiriato: programas de estudio, docentes y prácticas escolares". *Educación Matemática* Vol. 18, Núm. 3, pp. 39 – 63

González, R. M. (2006). "Las mujeres y su formación científica en la ciudad de México: siglo XIX y principios del XX". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. XI, Núm 30, pp. 771 – 795

González, R. M. (2006). “Mujeres matemáticas: análisis del caso de México”, en *Cuestiones de Género: de la Igualdad a la Diferencia*, Revista del Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de León, Núm. 1, 113-136

González R.M. (2005). “Un modelo explicativo del interés hacia las matemáticas de las y los estudiantes de secundaria”. *Educación Matemática* Vol. 17 Núm. 1, 107 – 128

Héritier F. (1996). *Masculin / Féminin, la pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob.

Jodelet, D. (1989). ‘Représentations sociales : un domaine en expansion’, en D. Jodelet (ed.) *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

Lange, M. L. (ed.) (1998). *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Karthala, Paris.

Locoh, Thérèse (edit) (2007). *Genre et sociétés en Afrique*, Les cahiers de l'INED, n°160, Paris, INED.

Marry, C. (2001). “Filles et garçons à l'école: du discours muet aux controverses des années 1990”, en Jacqueline Laufer, Catherine Marry et Margaret Maruani, *Masculin-féminin : questions pour les sciences de l'homme*, p. 25-41. Paris, PUF, 248 p.

Michel, A. (1986). *Non aux stéréotypes : vaincre le sexisme dans les manuels scolaires et les livres pour enfants*. UNESCO, Paris.

Mollo-Bouvier, S y Pozo-Medina, Y. (1991), *La discrimination et les droits de l'homme dans les matériels didactiques : guide méthodologique*. Etudes et documents d'éducation n° 57, UNESCO, Paris.

Montagnes, I. (2001), *Manuels et matériels pédagogiques 1990-1999. Etudes thématiques*. Forum mondial de l'Education 2000, UNESCO, Paris.

Oakley, A. (1972), *Sex, gender, society*, Harper Colophon Books, New York.

Ouedrago, A. (1998). “Les contenus sexistes des manuels scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels” en M.F. Lange. (ed.) *L'école et les filles en Afrique*, Khartala, Paris.

Parga, Lucila, (2007) “El profesorado y los valores de género”, en Ana Laura Lara López y Alicia Pereda Alfonso, coords., *Memorias del primer Coloquio Nacional de Género en la educación*, disco compacto, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 540-557.

Pilon, M. y Yaro Y. (ed.) (2001). *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherches*, UEPA, Dakar.

Pilon, M. (2006). *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, CEPED, Collection Rencontres, Paris.

Pingel, F. (1999). *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires*, UNESCO, Paris.

Sanchez J., Dari, L. y Ceresani V. (2007). “Descubriendo las masculinidades de los libros escolares” en Ana Laura Lara López y Alicia Pereda Alfonso, coords., *Memorias del primer Coloquio Nacional de Género en la educación*, disco compacto, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 449-461

Thébaud, F. (2005). "Sexe et genre", en M. Maruani (ed.) *Femmes, Genre et Société*, La Découverte, *L'Etat des savoirs*, Paris.

UNESCO (2004). *Education pour tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, Paris.

UNESCO (2003). *Genre et Education Pour Tous. Le pari de l'égalité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, Paris.

Anexo 1

Los libros de texto escolares

En cada país, se estudio la colección la más difundida. Para cada una se incluyó los libros de texto de cada nivel escolar de la primaria, o sea 6 libros.

- Camerún: *Champion en mathématique*. En francés. EDICEF – CLE, 1998.
- Costa de Marfil: *Mathématique*. En francés. NEI CEDA, collection Ecole et Développement. 1997 à 2001. Abidjan, Côte d'Ivoire.
- Togo : *Le nouveau calcul quotidien*. En francés. Nathan. 1989.
- Túnez: *Livre de mathématique*. En árabe. Centre National Pédagogique. 2002/2003.

Anexo 2

El estudio no trata de las condiciones reales de uso de los libros de texto. No obstante, algunas informaciones permiten situar el contexto de su utilización. Los tres países de África Subsahariana presentan numerosas similitudes: la escolaridad primaria es obligatoria, entre 6 y 11 años en Camerún, entre 6 y 15 años en Costa de Marfil y en Togo, pero su gratuidad no está garantizada por la ley y el presupuesto consagrado a la educación de parte del Estado es restringido: 3,4 por ciento del PIB en Camerún, 4,9 por ciento en Costa de Marfil y en Togo (Unesco 2003, 2004). El déficit de recursos es severo: se cuenta con un profesor por cada 61 alumnos en Camerún, uno por cada 44 en Costa de Marfil y uno por cada 35 en Togo. Se trata principalmente de hombres (64 por ciento en Camerún, 80 por ciento en Costa de Marfil y 86 por ciento en Togo). Finalmente, la escolaridad primaria no es universal y las diferencias entre niños y niñas son amplias. La tasa neta de escolarización en primaria es de 72,1 por ciento para los niños y de 53,1 por ciento para las niñas en Costa de Marfil y de 81 por ciento y 72,6 por ciento, respectivamente en Togo. Los datos no están disponibles para Camerún. En esos tres países, los libros de texto escolares son editados por empresas privadas a partir de

programas elaborados por el gobierno. La situación es diferente en Túnez, donde la participación del Estado en la educación es más visible: la gratuidad de la escolaridad primaria, obligatoria de 6 a 16 años, es garantizada por la ley, y el Estado consagra 7,2 por ciento del PIB a la educación. Se cuenta con un profesor por cada 22 alumnos. La tasa neta de escolarización es de 97,1 por ciento para los niños y de 96,6 por ciento para las niñas en primaria. Además, los libros de texto escolares están completamente a cargo del Estado, desde la concepción hasta la difusión.

Para obtener más informaciones y análisis sobre la educación en países africanos se puede referir a Lange 1998, Pilon & Yaro 2001 o Pilon 2006.

