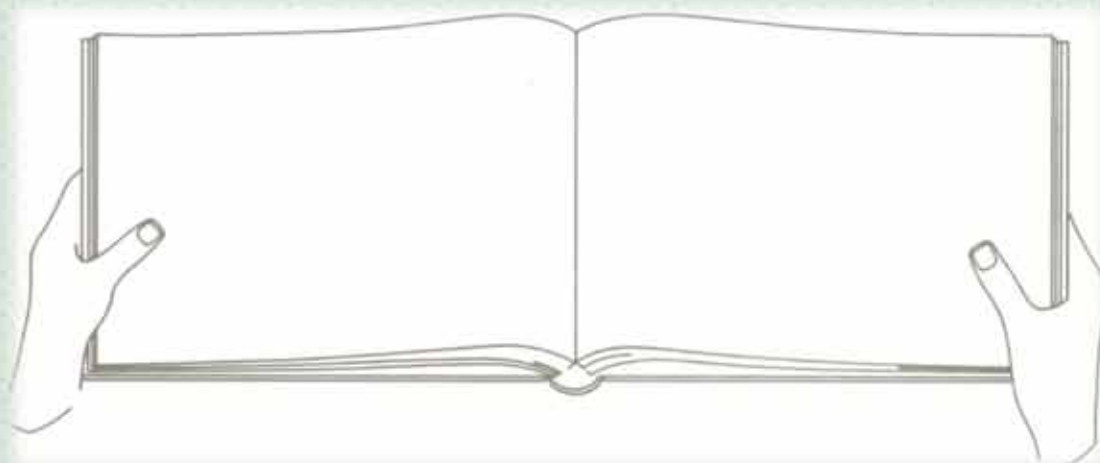


RECOMENDACIONES PARA INTRODUCIR LA IGUALDAD E INNOVAR EN LOS LIBROS DE TEXTO



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES
E IGUALDAD

SECRETARÍA
DE ESTADO DE SERVICIOS SOCIALES
E IGUALDAD

DIRECCIÓN GENERAL
PARA LA IGUALDAD
DE OPORTUNIDADES

INSTITUTO DE LA MUJER



UNIÓN EUROPEA
FONDO SOCIAL EUROPEO

El FSE invierte en tu futuro

Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado
<http://publicacionesoficiales.boe.es>

© Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad)

Edita: Instituto de la Mujer (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad)
Condesa de Venadito, 34
28027-Madrid
www.inmujer.es
e-mail: inmujer@inmujer.es

Madrid 2013

Autora:
María Vaíllo Rodríguez

Nipo: 685-13-030-6
Dep. Legal: M-27696-2013

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	5
2. OBJETIVOS DE LAS RECOMENDACIONES	9
3. FORMATO DE LAS RECOMENDACIONES	10
4. ESTRUCTURA DE LAS RECOMENDACIONES	11
5. RECOMENDACIONES A NIVEL ESTRUCTURAL	13
6. RECOMENDACIONES A NIVEL DE FUNCIONAMIENTO	16
6.1 ACTITUDES EN RELACIÓN A LA IGUALDAD	17
6.2 CAPACITACIÓN EN RELACIÓN CON LA IGUALDAD	19
6.3 DISTRIBUCIÓN DE RESPONSABILIDADES EN RELACIÓN CON LA IGUALDAD	23
6.4 ESTABLECIMIENTO DE DIRECTRICES Y PAUTAS EN RELACIÓN CON LA INCORPORACIÓN DE LA IGUALDAD	26
7. PAUTAS PARA LA ELABORACIÓN Y REVISIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO: CÓMO INTRODUCIR LA IGUALDAD E INNOVAR DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	29
7.1 LA INCORPORACIÓN DE LA IGUALDAD Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A LOS OBJETIVOS DE LOS LIBROS DE TEXTO (BLOQUE A)	32
7.1.1 DEFINICIÓN DE OBJETIVOS COEDUCATIVOS (BLOQUE A1)	32
7.1.2 REVISIÓN DE OBJETIVOS COEDUCATIVOS (BLOQUE A2)	40
7.2 LA INCORPORACIÓN DE LA IGUALDAD Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A LA METODOLOGÍA DE LOS LIBROS DE TEXTO (BLOQUE B)	42
7.2.1 SELECCIÓN DE LA METODOLOGÍA (BLOQUE B1)	42
7.2.2 ELABORACIÓN DE ACTIVIDADES Y EJEMPLOS (BLOQUE B2)	48
7.2.3 REVISIÓN DE LA METODOLOGÍA (BLOQUE B3)	56
7.3 LA INCORPORACIÓN DE LA IGUALDAD Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LOS LIBROS DE TEXTO (BLOQUE C)	59
7.3.1 SELECCIÓN DE CONTENIDOS (BLOQUE C1)	59
7.3.2 ELABORACIÓN DE PERSONAJES (BLOQUE C2)	91
7.3.3 REVISIÓN DE CONTENIDOS Y PERSONAJES (BLOQUE C3)	118

7.4 LA INCORPORACIÓN DE LA IGUALDAD Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A LAS IMÁGENES DE LOS LIBROS DE TEXTO (BLOQUE D)	125
7.4.1 SELECCIÓN Y CREACIÓN DE IMÁGENES (BLOQUE D1)	125
7.4.2 REVISIÓN DE IMÁGENES (BLOQUE D2)	155
7.5 LA INCORPORACIÓN DE LA IGUALDAD Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO AL LENGUAJE DE LOS LIBROS DE TEXTO (BLOQUE E)	163
7.5.1 UTILIZACIÓN DE UN LENGUAJE NO SEXISTA (BLOQUE E1)	163
7.5.2 REVISIÓN DEL LENGUAJE (BLOQUE E2)	182

Metió la moneda en la ranura, dijo “¡Miranflú!”, se descorrió la tapa de la alcantarilla y Sara, extendiendo los brazos, se arrojó al pasadizo, sorbida inmediatamente por una corriente de aire templado que la llevaba a la Libertad.

(Carmen Martín Gaité, *Caperucita en Manhattan*)

Seamos,
o seremos.
de modo que podamos decir:
-¡Dadnos lo que merecemos,
o, ayudadme a vencer, sin matar a mi adversario!,
ya que
éste no es el sitio de nadie
pero aquí estamos.

(Gloria Fuertes, *Poemo*)

1. PRESENTACIÓN

El libro de texto es un objeto vinculado a nuestro presente y pasado escolar, un artefacto que ha acompañado y acompaña la trayectoria académica de muchísimas personas, funcionando no sólo como depósito de conocimiento sino como una especie de lienzo sobre el que a menudo se dibuja la propia experiencia vital.

Además de seleccionar saberes y concretar los contenidos con los que entran en contacto alumnado y profesorado, este tipo de materiales realizan un completo discurso sobre la forma en que las personas hemos ido construyendo el conocimiento y el modo en que nos acercamos a él. Ningún trabajo que asuma como objeto de estudio el libro de texto debería minusvalorar el poder de los mismos para influir en el alumnado, a distintos niveles. Más allá de la narración que realizan de la disciplina en cuestión, los libros de texto son capaces de articular toda una visión del mundo que nos rodea; de la forma en que nos relacionamos las mujeres y los hombres; de lo que hemos sido, somos y podemos llegar a ser.

Desde hace varias décadas, numerosas investigaciones se han interesado por desvelar el modo en que los manuales escolares contribuyen a la perpetuación de las desigualdades, evaluando el papel de los mismos en la transmisión de roles y estereotipos sexistas, y estudiando los sesgos androcéntricos que, implícita o explícitamente, reposan en sus imágenes, contenidos y lenguaje. En general, los resultados continúan dibujando una situación muy poco halagüeña en lo que a la incorporación de la igualdad se refiere. Las investigaciones llevadas a cabo en los últimos años han señalado el escaso avance que se observa en lo relativo a la eliminación del sexismo y el androcentrismo de los libros de texto, e incluso han constatado cierto retroceso en algunas cuestiones, como el uso no sexista del lenguaje, que apenas parece haberse mejorado desde la década de los ochenta (Peleteiro, 2000; Velasco, 2009). En este sentido, siguen evidenciándose importantes sesgos y, como

recoge Eurydice (2006, 66): “son escasos los [libros de texto] que intentan hacer frente a los estereotipos o equilibrar la representación de hombres y mujeres [...]”.

Ante este panorama, las aproximaciones más recientes al tema parecen incidir en la necesidad de completar de una manera más efectiva el salto hacia la producción de los libros de texto, proporcionando herramientas de tipo práctico dirigidas a las personas encargadas de su elaboración, y facilitando la creación de nuevos materiales didácticos que representen una alternativa a los textos tradicionales.

Las propias administraciones, instituciones, grupos de investigación, asociaciones, etc. han desarrollado en las tres últimas décadas guías de buenas prácticas destinadas a hacer llegar a las editoriales recomendaciones para la superación del sexismo y el androcentrismo presentes en sus manuales. Este tipo de recursos contienen orientaciones específicas para introducir la igualdad en los libros de texto y/o revisarlos desde una perspectiva de género, pero adolecen de ciertas limitaciones. En general, las guías publicadas hasta el momento se han elaborado con vistas a un destinatario desconocido y homogéneo, como es la editorial, sin ahondar en sus prácticas y procesos de trabajo y, por lo tanto, sin conectar con sus posibles necesidades y dificultades; en consecuencia, existe una escasa vinculación entre sus orientaciones y el complejo proceso de producción que media en la elaboración de un libro de texto. Asimismo, se hace preciso incorporar a las pautas habituales otras que se centren en cuestiones de fondo, superando la mayor atención dedicada hasta el momento a los aspectos exclusivamente formales (Velasco, 2009; López Navajas, 2010). En consecuencia, entendemos que la redacción de nuevas orientaciones deberían ir encaminadas a la facilitación de herramientas que permitan revisar aspectos tales como los objetivos, la metodología y la selección de los contenidos de los libros de texto desde una perspectiva de género.

La novedad de nuestra propuesta, frente a estos otros trabajos, reside en varias aportaciones. En primer lugar, las recomendaciones que aquí proponemos

parten de los resultados de una labor de investigación previa. La tesis doctoral “Libros de texto e igualdad. Análisis y propuestas para las editoriales españolas” (Vaíllo, 2013), que sirve aquí de punto de partida, incorporó entre sus objetivos la elaboración de un cuestionario dirigido a las editoriales que permitiera obtener información sobre los recursos y mecanismos que se dedican a la introducción y vigilancia de la igualdad en el proceso de producción de un libro de texto. En este sentido, la confección del presente material tiene por germen esa evaluación o detección de necesidades previa, la cual destacó la existencia de importantes condicionantes extra-pedagógicos, vinculados a la propia estructura y praxis de la editorial, que intervienen y determinan la sistematicidad y la coherencia con que una empresa acomete la tarea de atender a la igualdad en sus publicaciones. Algunos de los datos de la investigación pusieron en evidencia cuestiones como la ausencia de perfiles específicos responsables de la incorporación y vigilancia de la igualdad, la inexistencia de directrices concretas sobre cómo ejecutarla y la falta de formación específica suministrada a las y los empleados en la materia. En respuesta a tales resultados, las presentes recomendaciones incorporan a las tradicionales pautas para la redacción/supervisión de materiales didácticos, aquellas otras que aluden a la organización de la editorial, su cultura empresarial y su funcionamiento en relación con la igualdad.

Asimismo, el presente material se hace eco de la diferenciación profesional existente en el seno de las editoriales (otro aspecto que a menudo han olvidado las guías de buenas prácticas al uso), proporcionando orientaciones específicas dirigidas a cada uno de los perfiles y/o etapas que intervienen en la elaboración de un material (redacción, supervisión pedagógica, corrección de estilo, ilustración, etc.).

En el desarrollo de las mismas, además, hemos pretendido hacer un esfuerzo por atender, destacar y poner en valor el amplio catálogo de materiales y guías didácticas elaboradas en las últimas décadas de manos de administraciones educativas, organismos de igualdad, grupos de investigación, profesorado, etc. Este conjunto de publicaciones, que se han encargado de

revisar las disciplinas desde una perspectiva de género, proponer actividades para trabajar contenidos relativos a la igualdad e introducir la contribución de las mujeres a áreas o materias específicas, representa un rico arsenal de trabajo que puede y debe servir de apoyo e inspiración para la elaboración de materiales didácticos. Las pautas que aquí proponemos se nutren de todos esos esfuerzos, recopilados y puestos a disposición de las personas encargadas de la creación de libros de texto para facilitar la aplicación de su metodología y propuestas didácticas.

Ni que decir tiene que un trabajo de este tipo parte de una absoluta confianza en el libro de texto como un depósito de valores que puede contribuir a crear una sociedad más justa y democrática, y a formar personas más libres. Somos de la opinión que los manuales escolares poseen la capacidad de construir y proyectar aquello que representan, un hecho que nunca deberían pasar por alto quienes se encargan de su producción. La elaboración de libros de texto inspirados en valores coeducativos y equitativos supone creer en el papel de esos mismos materiales como elementos modeladores de las infinitas posibilidades de ser, de sentir y de actuar que tenemos a nuestra disposición hombres y mujeres, independientemente de nuestro sexo biológico y de las prescripciones sociales que existen para cada uno de ellos. Esto pasa por nombrar y representar a ambos sexos de una manera no sesgada, proporcionando modelos libres de prejuicios o patrones de género, pero también por revisar y repensar el papel que ocupan las mujeres en su discurso, haciendo un esfuerzo consciente por incluir su mirada y contribuciones a la historia del conocimiento. Las pautas que emitimos a continuación, destinadas a asistir la eliminación de los sesgos sexistas y androcentristas de los libros de texto, incorporar la coeducación e innovar desde la perspectiva de género, responden a ese mismo propósito. Porque no se trata, como señala el texto de Gloria Fuertes que antecede a esta presentación, de robar nada a nadie, sino de que cada cual (especialmente las mujeres, eternas olvidadas), ocupen por fin el lugar que les corresponde.

2. OBJETIVOS DE LAS RECOMENDACIONES

Las presentes recomendaciones nacen con la vocación de servir de apoyo a las y los profesionales del sector editorial, dotando de herramientas que permitan avanzar en la inclusión del principio de igualdad en sus libros de texto. Particularmente, proponemos este recurso como un soporte que asista a las empresas a la hora de:

- Revisar y/o mejorar determinadas cuestiones que, vinculadas a la praxis editorial, sirvan para garantizar la adecuada vigilancia de la igualdad en relación con los recursos de que dispone la empresa y las estrategias que sigue.
- Delimitar criterios y directrices pormenorizadas que guíen la elaboración de un libro de texto atendiendo a la perspectiva de género.
- Contar con criterios claros que permitan evaluar y revisar los libros de texto, subsanando sesgos, carencias y omisiones.
- Dotar de pautas y recursos que posibiliten la creación de nuevos materiales, los cuales, más allá de eliminar el sexismo en cuestiones de forma, sean capaces de innovar desde la perspectiva de género, proponiendo mejoras sustanciales a nivel metodológico y de contenido.
- Otorgar a las recomendaciones un carácter abierto y flexible, que permita adaptarlas a la idiosincrasia de cada empresa e integrarlas a su propia estructura y ruta creativa.
- Poner a disposición del público destinatario el completo catálogo de publicaciones y recursos ya editados sobre esta temática, que pueden funcionar como guía e inspiración del trabajo editorial.

- Proporcionar recomendaciones específicas dirigidas a los distintos perfiles y/o fases que intervienen en el proceso de elaboración de un libro de texto.
- Facilitar ejemplos prácticos, de uso común, aplicables a cada uno de los aspectos a considerar en la redacción de un libro de texto.

Las recomendaciones que recogemos aquí no pretenden ser un listado de pautas cerradas y homogéneas. Al contrario, la intención es que las mismas se nutran y adapten al entrar en contacto con las peculiaridades de cada editorial. Del mismo modo, tampoco lanzamos las orientaciones con la pretensión de elaborar una guía de lectura unívoca: todas ellas intentan apelar a la creatividad de las y los profesionales. Ante la imposibilidad de facilitar ejemplos específicos para cada asignatura y/o nivel educativo, las recomendaciones se emiten en un sentido general, dispuestas a ser revisadas y aplicadas a cada proyecto editorial, a cada línea editorial o a la propia perspectiva del autor/a o editor/a del texto.

A pesar de que ha sido concebida para dirigirse a las editoriales, las distintas recomendaciones pueden servir asimismo para guiar el proceso de elaboración de un libro de texto acometido por cualquier otro creador o creadora, independientemente de que pertenezca o no al sector editorial. Asimismo, podrían ser válidas para asistir la elaboración de materiales didácticos de distinta naturaleza, desde unidades didácticas hasta *webquest* que integren la igualdad y la perspectiva de género.

3. FORMATO DE LAS RECOMENDACIONES

Los siguientes epígrafes han sido elaborados con una metodología didáctica y un lenguaje que tiene siempre en cuenta a su público destinatario. Lejos de formular orientaciones “en abstracto”, lo que presentamos a continuación es un recurso que aúna las distintas pautas y recomendaciones

editoriales, y que aparece ya redactado y organizado para su difusión entre las mismas.

A pesar de que su traslación al formato papel obliga al recurso a seguir una estructura lineal, la organización del mismo responde a una concepción circular, en la medida que unas secciones aluden y remiten continuamente a otras. De hecho, el material ha sido creado para adoptar preferentemente un soporte digital, que permita la navegación entre los distintos contenidos de una manera más libre y creativa que la que se hace posible en base al formato actual. La publicación del presente material en un CD o una página *web* posibilitaría que cada perfil profesional (redactor/a, supervisor/a, ilustrador/a, corrector/a), accediera a los contenidos comunes (explicaciones a nivel conceptual, aclaraciones terminológicas, resultados de la investigación) y profundizara posteriormente en aquellas recomendaciones que les son específicas.

4. ESTRUCTURA DE LAS RECOMENDACIONES

Como ya se ha anticipado, el grueso de las recomendaciones dirigidas hasta el momento a las editoriales sigue un modelo común, consistente en poner a disposición de las mismas una serie de pautas encaminadas a eliminar, evaluar el sexismo y/o introducir la igualdad en los libros de texto. Este conjunto de materiales, independientemente de la naturaleza de su órgano emisor (organismos gubernamentales, grupos universitarios, profesorado, etc.), se ha detenido en elaborar una relación de aquellos aspectos concretos de los libros a través de los que se filtran las desigualdades (textos, imágenes, personajes, etc.), proponiendo una serie de orientaciones dirigidas a mejorar su contenido explícito e implícito desde una perspectiva de género.

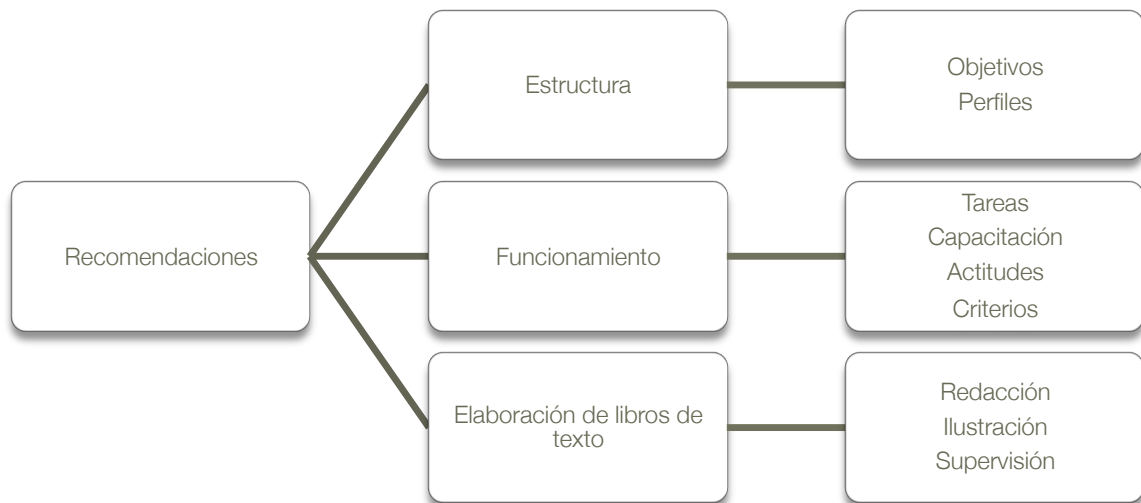
A esta metodología, nuestra perspectiva suma la necesidad de responder a la igualdad desde un punto de vista estratégico. En este sentido, la serie de recomendaciones que siguen a continuación consideran toda una serie de

factores que pueden estar obstaculizando este hecho, añadiendo a los protocolos dirigidos a elaborar o revisar libros de texto desde una perspectiva de género, aquellas otras cuestiones que, vinculadas a la praxis editorial, deben examinarse para responder a esta demanda de una forma más efectiva.

Más concretamente, lo que ofrecemos son recomendaciones a tres niveles. El nivel estructural plantea cómo la designación de perfiles y objetivos específicos en relación con la igualdad puede servir de ayuda a la hora de llevar a cabo una adecuada vigilancia de la misma en los libros de texto. El segundo de los niveles, orientado a evaluar la atención que se presta a la incorporación de la igualdad en lo relativo al funcionamiento de la empresa, atiende a cuestiones tales como la distribución de funciones, el establecimiento de criterios específicos o la capacitación de las y los empleados en relación con la igualdad. Por último, dedicamos un extenso apartado a trabajar los aspectos más directamente vinculados con la elaboración del libro de texto, proporcionando pautas para redactar, ilustrar y supervisar los mismos desde una perspectiva de género (Figura 31)¹.

¹ Las distintas figuras y tablas que se suceden a lo largo del capítulo son de elaboración propia, salvo en aquellos casos en los que se proporciona la referencia específica de la que se ha tomado el contenido o que ha inspirado el mismo.

Figura 1. Estructura de las recomendaciones



5. RECOMENDACIONES A NIVEL ESTRUCTURAL

Evaluar si la editorial promueve la igualdad en los libros de texto es una pregunta compleja sobre la que cabe llevar a cabo un detenido análisis. Antes de contestar afirmativa o negativamente, es preciso analizar qué lugar ocupa la igualdad dentro de los objetivos y la propia identidad empresarial, el grado en que se asume ese compromiso y los perfiles profesionales encargados de llevarlo a cabo.

Muy pocas editoriales dirán, hoy día, que no están preocupadas por presentar una imagen igualitaria de ambos sexos o que no vigilan la existencia de sexismo en sus manuales. Sin embargo, la atención a la igualdad puede asumirse con distinto grado de compromiso: desde un interés puntual, vinculado al proyecto editorial y a la voluntad de sus autores/as, hasta su consideración como un objetivo que guía toda la producción editorial, está claro que el grado de sistematicidad y de coherencia con el que se afronta es distinto en cada caso.

Asumir la igualdad no como un añadido de la producción sino como un eje vehicular de la misma implica creer firmemente en el papel de las editoriales a la hora de transmitir un conocimiento no sesgado y de presentar relaciones igualitarias entre ambos sexos. Supone, además, confiar en la capacidad transformadora de los libros de texto, en su poder como herramienta de cambio hacia una sociedad más justa.

A nivel estructural, es preciso plantearse qué compromiso adquiere la editorial en relación con la igualdad: ¿se considera la promoción de la misma como un objetivo editorial?, ¿se determina cómo alcanzar ese objetivo?, ¿existen figuras específicas de velar por ella a lo largo de las distintas fases de producción de un manual?

En aras a facilitar la autoevaluación de la editorial en lo relativo a éste y otros aspectos, proponemos una serie de plantillas en función de las cuales la empresa puede realizar un diagnóstico sobre su posición ante este tema. Eligiendo la afirmación que mejor describe a la editorial, el cuadro permite situar a la misma en una escala graduada de 0 a 3, donde el 0 representa la ausencia de medidas y recursos específicos destinados a la vigilancia de la igualdad, el 1 y el 2 reflejan posiciones intermedias, aún incompletas y/o aplicadas con poca sistematicidad, y el 3 evidencia una situación avanzada, en la que se asume la atención a la igualdad de una forma coherente y coordinada.

Tabla 1. Plantilla para autoevaluar la incorporación de la igualdad a nivel estructural

La promoción e inclusión de la igualdad en los libros de texto no es un objetivo tenido en cuenta en la labor de la editorial	La promoción e inclusión de la igualdad en los libros de texto se atiende sólo en determinados proyectos editoriales	La promoción e inclusión de la igualdad en los libros de texto es un aspecto más a considerar, entre otros, en el trabajo editorial	La promoción e inclusión de la igualdad en los libros de texto es un compromiso que vehicula todo el trabajo editorial
No existen perfiles específicos encargados de vigilar la correcta incorporación de la igualdad	La vigilancia de la igualdad en los libros de texto se confía al criterio del propio/a autor/a del mismo	La atención a la igualdad se asigna a un perfil supervisor, que revisa en la fase final de producción la ausencia de sesgos sexistas en el material	Autores/as y supervisores/as, de una forma coordinada, atienden a la promoción e inclusión de la igualdad en el libro de texto

Tabla 2. Recomendaciones para incorporar la igualdad a nivel estructural

<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Definir el lugar que ocupa la promoción de la igualdad dentro de los objetivos de la editorial.</i> ✓ <i>Revisar, si existen, los documentos en los que se especifican esos objetivos.</i> ✓ <i>Redactar y/o revisar el Proyecto Educativo de la Editorial, en el que, además de otras cuestiones, se establezcan, en relación con la igualdad:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Los principios de identidad.</i> - <i>Los objetivos a conseguir.</i> - <i>La organización necesaria para llevarlos a cabo.</i> ✓ <i>Ejemplo de establecimiento de objetivos en relación con la igualdad: “la editorial asume, entre los principios que definen su identidad, la atención a la igualdad como uno de los ejes transversales que impregnan todos sus productos editoriales, y se compromete a velar, en todas sus publicaciones y a lo largo de todo el proceso de producción, por ofrecer una visión no sesgada del conocimiento ni de las relaciones y capacidades de mujeres y hombres [...]”.</i>
--

- ✓ *Definir sistemáticamente qué perfiles profesionales se van a ocupar de la vigilancia de la igualdad en cada una de las fases de elaboración de un libro de texto.*
- ✓ *Procurar que la vigilancia de la igualdad se tenga en cuenta en todas y cada una de las fases de producción del libro de texto, y no únicamente en la fase de redacción o en la de supervisión del mismo.*
- ✓ *Intentar que la atención a la igualdad sea incorporada como una tarea más a vigilar por el mayor número de perfiles posible, desde los/as redactores/as hasta ilustradores/as, correctores/as de estilo y supervisores/as pedagógicos.*
- ✓ *Aun cuando, debido al tamaño de la editorial, los distintos perfiles converjan en una sola persona, debe procurarse delimitar con claridad las responsabilidades que, en materia de igualdad, ese perfil asume en relación con las distintas etapas de producción del libro de texto.*

6. RECOMENDACIONES A NIVEL DE FUNCIONAMIENTO

A la hora de evaluar el funcionamiento de la editorial en relación con la vigilancia e incorporación de la igualdad a los libros de texto, es importante atender al modo en que las estructuras definidas cuentan con criterios claros de actuación y trabajan de una manera coordinada para alcanzar los mismos. En este punto, las editoriales habrán de preguntarse qué responsabilidad asume cada uno de los perfiles en relación a la igualdad y qué pautas o directrices concretas proporciona la empresa para guiar su trabajo. Además, es importante llevar a cabo una reflexión sobre la propia capacitación del personal, así como acerca de sus actitudes y resistencias.

6.1 Actitudes en relación a la igualdad

El trabajo por la incorporación de la igualdad en los libros de texto habría de partir de un consenso por parte de todas las personas que trabajan en la editorial, que consiga convertir ese objetivo en una meta común, compartida por el conjunto de los y las profesionales. Pasar de una actitud ambivalente o incluso de rechazo a un compromiso activo que impregne la propia cultura empresarial puede resultar, en ocasiones, un camino complicado por las resistencias con que, aún hoy, algunas personas se enfrentan al tema de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

A pesar de que actualmente muy pocos/as profesionales dirían que el problema del sexismo en los libros de texto no ha mejorado en las últimas décadas, algunas personas opinan que el proceso de inclusión de la igualdad en los manuales ya ha sido completado y es suficiente, por lo que no cabe seguir insistiendo en el asunto. Conseguir que toda la organización asuma el trabajo por la incorporación de la igualdad implica enfrentarse a este tipo de resistencias, en la mayor parte de los casos condicionadas por las propias ideas personales al respecto de temas como el machismo, el feminismo o la lucha general por los derechos de las mujeres.

Además de la idea de que el sexismo ya ha sido superado, algunas de las reacciones negativas pueden incluir posturas que minimizan el alcance de las desigualdades (por ejemplo, argumentar que el sexismo persiste en los libros de texto únicamente en aspectos formales) o la idea de que determinadas soluciones (como presentar a mujeres en ocupaciones tradicionalmente masculinas o utilizar el femenino y el masculino en la redacción de los textos) son exageradas y poco realistas.

Añadido a todo lo anterior, el momento particular en el que se encuentra el propio libro de texto como herramienta de aprendizaje ha conseguido desplazar la importancia con la que se percibe el trabajo a favor de la incorporación de la

igualdad en los manuales a un segundo plano. En la actualidad, es común encontrar posturas que consideran más urgente resolver cuestiones como la adaptación de los tradicionales libros de texto a las tecnologías digitales. A pesar de la importancia de este reto, cabe llamar la atención sobre el hecho de que adaptar los libros de texto a estas tecnologías no terminará por solucionar muchos de los problemas a los que éstos se enfrentan. Si bien trasladar los libros de texto a entornos interactivos puede favorecer la democratización de los contenidos (algo que, *a priori*, podría hacer los libros más equitativos e igualitarios), este cambio de formato no asegura *per se* la superación de los sesgos y deficiencias de sus antecesores en formato papel. En este sentido, es necesario recalcar que el debate sobre el soporte del libro de texto no anula aquellas otras cuestiones vinculadas a su contenido.

Tabla 3. Plantilla para autoevaluar las actitudes en relación con la igualdad

<p>La mayoría de las y los profesionales son reticentes al trabajo en favor de la igualdad en los libros de texto</p>	<p>Una parte del equipo se muestra sensible a la perspectiva de género y a la atención a la igualdad en los libros de texto</p>	<p>Existe una predisposición a trabajar por la incorporación de la igualdad en los libros de texto común a la mayoría de profesionales de la editorial</p>	<p>Hay una cultura de empresa a favor del trabajo por la incorporación de la igualdad y la perspectiva de género en los libros de texto</p>
---	---	--	---

Tabla 4. Recomendaciones para trabajar las actitudes en relación con la igualdad

- ✓ *Fomentar una cultura empresarial impregnada por valores que resulten importantes para el trabajo editorial, entre ellos, el fomento y la incorporación de la igualdad a los productos editoriales.*
- ✓ *Lograr que todas las personas asuman el trabajo por y para la igualdad como un valor común y compartido.*
- ✓ *Conseguir, a través de la definición clara de objetivos, la formación y la sensibilización, superar las resistencias y actitudes individuales que pueden obstaculizar el trabajo en favor de esta cuestión.*

6.2 Capacitación en relación con la igualdad

Vinculado a las actitudes y opiniones, algunas personas opinan que la atención a la igualdad en los libros de texto es una cuestión meramente de sentido común. Según esta idea, basta con aplicar la razón de una manera espontánea y/o natural para no caer en sesgos discriminatorios. Siguiendo la lógica de esta argumentación, no sería necesario formar a las personas sobre el tema, pues todos/as disponemos de un bagaje personal del que extraer conocimientos al respecto.

Muy al contrario, la evidencia empírica ha puesto de manifiesto que ni siquiera cierta sensibilización al respecto es suficiente para garantizar que no se filtren sesgos y valores latentes que se manifiestan sin control racional. La capacitación técnica de las y los profesionales del mundo de la edición es una condición necesaria para desvelar este tipo de errores, así como para

proporcionar estrategias concretas que consigan superar las discriminaciones tradicionales, muchas de las cuales persisten a un nivel inconsciente.

En relación con lo anterior, un avance muy importante en el seno de la editorial consistiría en superar el carácter informal que a menudo se otorga a la formación en igualdad, e incorporarla a los planes formativos de las y los empleados. Ello supone transitar de un modelo en el que el acercamiento al tema tiene su origen en un interés personal (y/o del grupo de trabajo), hacia otras fórmulas en las que la capacitación técnica en materia de igualdad es proporcionada por la propia empresa y planificada de antemano.

Precisamente es el carácter planificado de la formación el que permite dar respuestas concretas a dificultades específicas. Identificar las necesidades formativas en relación con la igualdad y seleccionar y planificar las acciones adecuadas que sirvan para dar respuesta a dichas necesidades facilita que la editorial afronte los retos y demandas vinculados a este tema desde una posición estratégica.

Debido a ello, es necesario proporcionar a las y los empleados un aprendizaje no sólo de conceptos sino también de habilidades y capacidades para el desempeño. Esto significa que, lejos de ofrecer una formación general y estandarizada, debería facilitarse un conocimiento sobre aquellas herramientas concretas que resulten operativas de cara a elaborar y/o revisar los materiales desde una perspectiva sensible al género. Utilizando un ejemplo concreto, podríamos decir que la formación sobre la detección y eliminación de roles y estereotipos de género en los personajes de los manuales estaría incompleta (o sería poco eficaz estratégicamente) si no incorpora contenidos específicos acerca de los distintos recursos que, desde un punto de vista práctico, facilitan la construcción de personajes alternativos².

² Esta misma filosofía impregna las recomendaciones centradas en la elaboración de los libros de texto (epígrafe 7 del presente recurso), que, además de revisar aspectos de naturaleza teórica, proporciona herramientas y recursos concretos para avanzar y profundizar en la vertiente práctica de cada uno de los aspectos señalados.

La delimitación de las necesidades formativas y la planificación de las mismas ha de ser, por otro lado, sensible a los diferentes perfiles y responsabilidades que, en relación con la igualdad, asume cada persona en la estructura de la editorial. Si bien es posible que las demandas formativas de unos y otros profesionales coincidan en ciertos temas (por ejemplo, el uso no sexista de la lengua a menudo es un contenido por el que se interesan tanto redactores/as como por correctores/as de estilo y supervisores/as pedagógicos/as), cada profesional, en tanto que interviene en etapas distintas y acomete tareas específicas, puede presentar necesidades formativas concretas y diferenciadas. De este modo, es posible que, mientras los perfiles encargados de la redacción demanden formación específica sobre la aplicación de la igualdad a áreas curriculares específicas (matemáticas, lengua, etc.), las y los supervisores consideren más necesaria una formación generalista, que les otorgue una visión de conjunto y les ayude a identificar sesgos en los libros de texto y a generar propuestas de mejora.

Incluso en aquellos casos (fundamentalmente en las editoriales de tamaño pequeño) en que varios perfiles profesionales coinciden en la misma persona (supongamos que en la editorial X quien corrige los textos orto-tipográficamente acomete también la supervisión pedagógica), es preciso ofrecer formación y herramientas específicas vinculadas a cada una de las fases en las que ese/a profesional interviene. En este sentido, resulta lógico pensar que, aun tratándose de un mismo sujeto, éste ha de ser capaz de desplegar distintas habilidades y destrezas cuando elabora un manual que cuando corrige su léxico, selecciona una imagen o revisa su contenido desde un punto de vista pedagógico.

Una dificultad añadida puede derivarse de aquellas situaciones (por lo general, muy comunes) en las que los y las redactores/as de un libro de texto son profesionales ajenos a la editorial, razón por la cual las empresas confían en su criterio y no proporcionan formación específica en materia de igualdad (ni sobre otras cuestiones específicas). Aun en casos como éstos, en los que la formación no se considera una alternativa viable, deberían de suministrarse al menos

instrucciones y criterios comunes sobre cómo incorporar la igualdad a los libros de texto.

Tabla 5. Plantilla para autoevaluar la capacitación del personal en materia de igualdad

<p>El personal carece de nociones básicas, más allá de las proporcionadas por el sentido común, sobre el tema de la igualdad y la aplicación de la misma a los libros de texto</p>	<p>La empresa estimula y facilita que el personal acuda a cursos de especialización y congresos sobre el tema de la igualdad, con resultados desiguales</p>	<p>Una parte del personal ha participado en sesiones formativas impartidas por profesionales de la propia editorial acerca de la igualdad y su inclusión en los libros de texto</p>	<p>Todo el personal ha sido formado en igualdad y estrategias concretas para aplicarla a las distintas fases de producción del libro de texto. Las necesidades formativas en materia de igualdad se incluyen sistemáticamente en el Plan de formación de la empresa</p>
--	---	---	---

Tabla 6. Recomendaciones para fomentar la capacitación en materia de igualdad de las y los profesionales de la editorial

- ✓ *Incluir la formación en igualdad dentro del Plan formativo de la empresa.*
- ✓ *Realizar una adecuada planificación de la formación en materia de igualdad, que identifique necesidades y seleccione las acciones necesarias para dar respuesta a las mismas.*
- ✓ *Enriquecer la formación no sólo con contenidos de tipo teórico, sino también con herramientas, recursos y estrategias específicas de carácter aplicado.*
- ✓ *Recurrir a personas ajenas a la propia editorial (expertas en la materia, investigadoras/es...) para planificar e impartir la*

formación en materia de igualdad, buscando fórmulas activas de colaboración e intercambio profesional.

- ✓ *Distinguir entre necesidades formativas comunes a los diferentes perfiles profesionales y aquellas otras específicas para determinados puestos, proporcionando, además de contenidos formativos generales, aquellos otros relacionados con las tareas y responsabilidades específicas que asume cada cargo.*

6.3 Distribución de responsabilidades en relación con la igualdad

Comprometerse de un modo coherente con la igualdad como un objetivo educativo del trabajo editorial implica una intensa labor de planificación: para que el trabajo se lleve a cabo de la manera más eficaz y efectiva posible debe de establecerse qué persona/s o qué perfil/es profesional/es asumen determinadas responsabilidades a lo largo del proceso de elaboración del material. La falta de concreción de funciones y responsabilidades, de hecho, es una de las principales dificultades que obstaculizan la inclusión de la igualdad en los libros de texto. A pesar de que las editoriales afirmen velar por la igualdad, una observación más minuciosa revela cómo, en la mayoría de ocasiones, las y los profesionales no tienen delimitadas las funciones concretas que, desde su puesto de trabajo, deben asumir en aras a asegurar la misma.

Una correcta distribución de responsabilidades habría de responder a la pregunta *¿Quién hace qué?*, es decir, pasaría por establecer qué se encarga de realizar cada perfil en relación con la incorporación y la vigilancia de la igualdad. Como se adelantó en el epígrafe anterior, en la medida en que cada profesional tiene asignadas tareas diferentes, esa distribución de responsabilidades debería de ser sensible a las funciones que éste tiene asignadas. En suma, se trata de propiciar que las distintas personas que intervienen a lo largo del proceso de

elaboración de un manual incluyan, dentro de las responsabilidades asignadas a su perfil profesional, la incorporación y/o vigilancia de la igualdad. De este modo, se promueve que la atención a la misma en los libros de texto, lejos de ser una responsabilidad de una única persona o que se lleva a cabo en un determinado momento (a menudo *a posteriori*, una vez que el libro ya ha sido redactado), se aborde de forma coordinada entre los diferentes perfiles que intervienen en la elaboración del material.

Tabla 7. Plantilla para autoevaluar la incorporación de la igualdad a nivel de funcionamiento

<p>No existe ninguna definición de las responsabilidades que cada perfil profesional asume en relación con la vigilancia de la igualdad</p>	<p>La atención a la igualdad se asume a título individual. Algunas personas sensibles a las cuestiones de género se muestran atentas, en el desempeño de sus responsabilidades profesionales, a la incorporación y/o vigilancia de la misma</p>	<p>Uno o varios perfiles de supervisión tienen asignada la tarea de vigilar la incorporación de la igualdad en los libros de texto una vez que éstos han sido redactados</p>	<p>La tarea de velar por la igualdad es compartida por los distintos perfiles profesionales. Cada uno de ellos tiene asignadas responsabilidades específicas para vigilarla en las distintas tareas asociadas a su puesto de trabajo</p>
---	---	--	--

Tabla 8. Recomendaciones a la hora de establecer responsabilidades relativas a la igualdad

- ✓ *Definir las responsabilidades que, en relación con la introducción y/o vigilancia de la igualdad en los libros de texto, asume cada perfil profesional.*
- ✓ *Procurar que esa definición de funciones sea lo más clara y concreta posible, y que se inserte dentro de las tareas generales que tiene asignado cada perfil.*

- ✓ *Fomentar dentro de la empresa una atención a la igualdad compartida y coordinada: pasar de un modelo en el que la adecuación del material en este sentido se evalúa a posteriori (una vez que ha sido redactado el manual) a otro en el que todos los perfiles implicados en la elaboración de un libro de texto velan por su cumplimiento.*

Una posibilidad a la hora de distribuir y definir las funciones que cada profesional implicado en la elaboración de un libro de texto debe llevar a cabo en relación con la incorporación y la vigilancia de la igualdad es la que se propone a continuación (Tabla 77). En ella, se pormenorizan las responsabilidades que deberían asumir redactores/as, ilustradores/as, correctores/as de estilo y supervisores/as pedagógicos.

Tabla 9. Distribución de responsabilidades en relación con la introducción de la igualdad, según perfil profesional

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Introducir en los libros de texto objetivos vinculados a la igualdad.</i> • <i>Apostar por una metodología didáctica innovadora, que integre la perspectiva de género.</i> • <i>Llevar a cabo una selección de los contenidos no androcéntrica, ni sesgada.</i> • <i>Incluir personajes que superen los estereotipos y roles tradicionales.</i> • <i>Seleccionar imágenes no sesgadas por motivos de género.</i> • <i>Utilizar en la redacción un lenguaje no androcéntrico ni sexista.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Crear y/o seleccionar imágenes y recursos iconográficos no estereotipados ni sesgados por cuestiones de género.</i>

<p>Corrector/a de estilo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar la utilización de un lenguaje inclusivo y no sexista, detectando sesgos androcéntricos y proporcionando alternativas de uso.
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar la incorporación al libro de texto de objetivos vinculados a la igualdad. • Evaluar su metodología didáctica desde la perspectiva de género. • Revisar la existencia de sesgos y omisiones en la selección de contenidos. • Examinar la presencia de estereotipos a nivel de personajes, en textos e imágenes. • Verificar la utilización de un lenguaje inclusivo y no sexista, detectando sesgos androcéntricos y proporcionando alternativas de uso.

6.4 Establecimiento de directrices y pautas en relación con la incorporación de la igualdad

Al hablar de directrices y pautas nos referimos a los criterios que se proporciona desde la editorial a las y los empleados sobre aquellos aspectos a los que debe prestarse atención a la hora de velar por la igualdad en los libros de texto, así como a las orientaciones específicas que guían y facilitan la elaboración de manuales sensibles a la perspectiva de género.

Si en la fase de distribución de responsabilidades aludíamos a la necesidad de preguntarse *¿Quién hace qué?*, en este caso se trata de responder a la cuestión de *¿Cómo lo hace?*, incidiendo en el modo concreto en el que cada profesional debe ejecutar las responsabilidades que, en relación con la igualdad, le han sido asignadas.

La inexistencia de directrices específicas en este sentido funciona, de hecho, como uno de los obstáculos de mayor peso (si no el que más) a la hora de introducir la igualdad en los libros de texto. En ausencia de tales pautas, la

vigilancia de la igualdad no se lleva a cabo de una manera sistemática y común al conjunto de la empresa, sino que se deja en manos de la sensibilidad y los criterios individuales.

Asimismo, es importante resaltar que ni siquiera la mejor de las disposiciones individuales o colectivas es condición suficiente para asegurar una correcta ejecución técnica. A pesar de su motivación, muchas de las y los profesionales encargados de la elaboración de libros de texto pueden manifestar serias dificultades a la hora de acometer ciertas tareas específicas, como la búsqueda de alternativas al discurso androcéntrico de las disciplinas, la presentación de mujeres relevantes en las distintas materias o la inclusión del análisis crítico de las desigualdades a lo largo del texto. Para este tipo de cuestiones, relacionadas en mayor medida con aspectos de naturaleza cualitativa (precisamente aquellos en los que la investigación empírica continúa evidenciando la presencia de sesgos sexistas y desigualdades), se hace necesario proporcionar pautas y recursos concretos que guíen, asistan y sistematicen el trabajo.

A la hora de definir criterios específicos, cada editorial puede seguir distintas fórmulas. Si bien en algunos casos una o varias personas interesadas en la materia pueden elaborar pautas en las que se aglutinen ejemplos y recursos específicos, lo más recomendable es que los criterios sean definidos por un conjunto amplio de profesionales, resulten aplicables a los distintos perfiles y/o fases que intervienen en el proceso de producción de un libro de texto y sean incorporados en el funcionamiento habitual de la empresa.

En ausencia de criterios propios, una forma de enriquecer las pautas a seguir por las editoriales puede recurrir a textos, publicados en los últimos años, que recogen orientaciones específicas sobre cómo incorporar la igualdad en textos, imágenes y contenidos. *Promoting Gender Equality through textbooks* (editada por la UNESCO en 2009), la *Guía de buenas prácticas editoriales* (editada por la Xunta de Galicia en 2002), o las recomendaciones que se definen en los sucesivos epígrafes del presente material, por ejemplo, pueden funcionar como

elementos de análisis que completen fórmulas de trabajo poco operativizadas hasta el momento.

Cualquiera que sea el modo a través del que se establezcan este tipo de criterios, es importante que, una vez definidos, se incorporen a la propia praxis editorial, formando parte de documentos tales como los libros de estilo, los decálogos editoriales y, fundamentalmente, el Proyecto Educativo de la Editorial.

Tabla 10. Plantilla para autoevaluar la existencia de directrices y pautas que guíen la incorporación de la igualdad en los libros de texto

<p>No existen criterios y pautas específicas sobre cómo incorporar la igualdad a los libros de texto</p>	<p>Un grupo de personas, por iniciativa personal, ha reunido materiales y ejemplos sobre el tema y los ha puesto a disposición del personal interesado</p>	<p>Existen algunas pautas sobre cómo evaluar e incorporar la igualdad en los libros de texto, pero se aplican desigualmente</p>	<p>Existen pautas específicas que orientan sobre cómo introducir la igualdad y a qué aspectos prestar atención en las distintas fases de elaboración del libro de texto. Tales directrices se siguen sistemáticamente</p>
--	--	---	---

Tabla 11. Recomendaciones a la hora de establecer pautas específicas que guíen la incorporación de la igualdad en los libros de texto

- ✓ *Definir y establecer pautas específicas referidas tanto a aspectos cuantitativos como cualitativos, insistiendo en la incorporación de la igualdad no sólo en los temas formales sino también en el contenido de los libros de texto.*
- ✓ *Enriquecer las pautas de trabajo con sugerencias y recomendaciones elaboradas por otros organismos e instituciones al respecto del tema.*

- ✓ *Prestar atención especial a cómo deben acometerse tareas que pueden resultar particularmente complicadas, tales como la introducción del análisis crítico de las desigualdades a lo largo del texto o la búsqueda de alternativas al punto de vista androcéntrico desde el que están construidas las distintas asignaturas, proporcionando recursos de aplicación práctica.*
- ✓ *Establecer las distintas pautas teniendo en cuenta la diferenciación de funciones existente y especificando las tareas vinculadas a la igualdad que cada perfil profesional debe acometer en relación con la fase de trabajo en la que interviene y las responsabilidades que le han sido asignadas.*
- ✓ *Incorporar las pautas definidas a los documentos que establecen la estructura y la praxis editorial, tales como los decálogos editoriales, los libros de estilo o el Proyecto Educativo Editorial.*

7. PAUTAS PARA LA ELABORACIÓN Y REVISIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO: CÓMO INTRODUCIR LA IGUALDAD E INNOVAR DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

A continuación se proporcionan una serie de recomendaciones cuyo propósito es definir aquellos aspectos que, en relación con la igualdad, deben tenerse en cuenta en la elaboración de un libro de texto. Para el establecimiento y la presentación de tales pautas se hace uso de una secuenciación en torno a cinco bloques: objetivos, metodología, contenidos, imágenes y lenguaje. En cada uno de ellos, se recogen dos tipos de orientaciones: unas contienen recomendaciones para su redacción; otras desarrollan protocolos de evaluación, dirigidos a la revisión de los materiales ya elaborados.

La estructuración de las recomendaciones es sensible a la variedad de perfiles profesionales que intervienen a lo largo del proceso de producción de un libro de texto, desde la redacción, el diseño, la corrección de estilo o la supervisión pedagógica,

Tabla 77). Más en concreto, lo que se establece a continuación es una secuencia de acciones, cada una de las cuales se asigna, *a priori*, a un perfil profesional específico (Tabla 80). En orden a dar cabida a distintas posibilidades organizativas existentes en el seno de las empresas, se ha considerado la posibilidad de que las editoriales asignen determinadas tareas a unos u otros perfiles profesionales. Por ejemplo, la selección y creación de imágenes igualitarias podría recaer, dependiendo del funcionamiento de cada editorial, en la/s persona/s que redacta/n el libro de texto o en un departamento específico de diseño o ilustración. De igual modo, la revisión del lenguaje puede ser acometida por perfiles específicos, como la figura del corrector/a de estilo (si ésta existe), o incluirse entre las responsabilidades de los/as profesionales vinculados/as a la supervisión pedagógica (Tabla 80). Será trabajo de la editorial determinar, atendiendo a la singularidad de su estructura, la distribución final de tareas en virtud de los perfiles con los que cuenta y las funciones que los mismos tienen asignadas.

Además de las propuestas originales, las presentes recomendaciones se apoyan en otros trabajos y conclusiones emitidas por organismos como la UNESCO, el Instituto de la Mujer, las administraciones educativas y ciertos grupos de investigación. Con ello, se pretende fundamentar las distintas pautas en los resultados de la investigación más reciente, así como poner a disposición de las editoriales el amplio catálogo de materiales, recursos, herramientas, etc. que pueden asistir y/o guiar la aplicación práctica de tales sugerencias, y que tienen una aplicación directa de cara al trabajo editorial.

Para agilizar la lectura del documento se han incorporado distintos formatos que permiten diferenciar visualmente el tipo de información que se secuencia en cada bloque. En este sentido, las cinco secciones siguen una estructura muy similar, con ligeras variaciones: primero, se revisa y justifica la pertinencia del tema, a nivel conceptual; a continuación, se proporcionan datos empíricos sobre los resultados de las investigaciones que han analizado ese aspecto concreto de los libros de texto; posteriormente, aparecen recomendaciones específicas y ejemplos de buenas y/o malas prácticas extraídos de los propios libros de texto. Por último, cada bloque incluye un apartado en el que se recoge un listado de recursos y lecturas a disposición de las editoriales sobre el tema tratado.

Tabla 12. Secuenciación de las recomendaciones, según perfil profesional

		Redacción	Ilustración/	Corrección	Supervisión
BLOQUE A.	Definición de objetivos	A1			
	Revisión de objetivos				A2
BLOQUE B. Metodología	Selección de la metodología	B1			
	Elaboración de actividades y ejemplos	B2			
	Revisión de la metodología				B3
BLOQUE C. Contenidos	Selección de contenidos, personajes relevantes y lecturas complementarias	C1			
	Elaboración de personajes ficticios	C2			
	Revisión de contenidos, personajes (relevantes y ficticios) y lecturas complementarias	C3			C3
BLOQUE D. Imágenes	Selección y creación de imágenes	D1	D1		
	Revisión de imágenes				D2
BLOQUE E. Lenguaje	Utilización de un lenguaje no sexista	E1			
	Revisión del lenguaje			E2	E2

7.1 La incorporación de la igualdad y la perspectiva de género a los objetivos de los libros de texto (Bloque A)

7.1.1 Definición de objetivos coeducativos (Bloque A1)

A1. DEFINICIÓN DE OBJETIVOS COEDUCATIVOS

Los libros de texto transmiten una determinada perspectiva de la realidad y las relaciones entre los seres humanos, particularmente aquellas que se establecen entre mujeres y hombres. A través de ellos se filtran no sólo conocimientos académicos, sino también valores, actitudes, normas sociales, etc. que proporcionan al alumnado una determinada visión del mundo, de su papel en él y de la forma en que pueden relacionarse con sí mismos/as y con otras personas (Moreno, 1986; Torres, 1991; López Valero, 1999). De hecho, los libros de texto son un recurso tremendamente importante en el proceso de socialización de todo individuo: contienen discursos sobre cómo es nuestra sociedad y qué personas han contribuido a su desarrollo. Además, a través de sus páginas se proporcionan numerosos referentes que sirven como modelos de comportamiento para el alumnado. En suma, un libro de texto no es únicamente una herramienta dirigida a cubrir una serie de contenidos, sino que se dirige asimismo a lograr una serie de objetivos que sobrepasan los puramente curriculares o académicos. Como recoge la UNESCO (2005, 27), “la creación de un libro de texto equivale a elegir los valores, normas y representaciones que sustentan la cohesión social y la relación armoniosa entre los seres humanos y las instituciones”.

Al elaborar un libro de texto, debería establecerse ya desde la definición de objetivos el compromiso que éste adquiere con respecto a temas como la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Introducir entre las metas

del material el respeto a las diferencias, la representación no sesgada del conocimiento y el desarrollo por parte del alumnado de una identidad libre, no condicionada por patrones de género, es el primer paso a la hora de asumir el trabajo por y para la igualdad como uno de los ejes vehiculares del material. El resultado será un libro de texto que, más allá de incluir la igualdad como un precepto formal, la integre de un modo coherente y transversal al conjunto de su propuesta didáctica.

A lo largo de los últimos años, en el marco del extenso desarrollo legislativo en materia de igualdad entre mujeres y hombres y de prevención de la violencia de género, algunas administraciones educativas han promulgado normativa específica que obliga a las editoriales a incorporar en sus libros de texto los mismos objetivos coeducativos que han sido introducidos a nivel curricular³. A pesar de que tales prescripciones no han sido formuladas con demasiado detalle, coincidimos en la necesidad de que las editoriales revisen su actuación en este sentido. Para evaluar las consecuencias prácticas que implica la incorporación y traslación de la coeducación a los objetivos de los libros de texto, resulta útil acudir a la definición que esos mismos textos legales proporcionan sobre el concepto (Tabla 81), y establecer con posterioridad qué entendemos por un libro de texto coeducativo.

Tabla 13. Definiciones de coeducación

Acción educadora que valora indistintamente la experiencia, las aptitudes y la aportación social y cultural de las mujeres y los hombres, en igualdad de derechos, sin estereotipos sexistas y androcéntricos, ni actitudes discriminatorias, para conseguir el objetivo de construir una sociedad sin subordinaciones culturales y sociales entre mujeres y hombres.

Fuente: Ley 5/2008, de 24 de abril, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista (Artículo 12)

³ Las comunidades autónomas que han incluido entre su articulado esta obligación han sido, hasta el momento, Canarias y País Vasco.

Perspectiva y acción intencionada en la educación encaminada a la superación de los roles y estereotipos sexistas y la desigualdad de género. La coeducación se refiere al horizonte del desarrollo integral de la persona superando las limitaciones de género y a procesos como el desarrollo de la autonomía personal; el desarrollo cognitivo, afectivo y social; el aprendizaje de pautas de relación, comunicación y resolución no violenta de conflictos; el respeto a la igualdad y a la diversidad de las personas de ambos sexos; la libre elección y desarrollo de orientación y conductas sexuales; la corresponsabilidad de ambos sexos en los ámbitos público, privado y comunitario; la educación afectivo-sexual, salud sexual y reproductiva, orientaciones y conductas sexuales; la visibilidad, reconocimiento y dignificación de la contribución de las mujeres a la cultura y la sociedad y su protagonismo en la historia, la ciencia, la economía, la política o las artes; el conocimiento de la historia y la teoría feminista, los fundamentos filosóficos de la reivindicación de los derechos de las mujeres como derechos humanos y la situación actual de las relaciones de género; el uso no sexista del lenguaje, la comunicación y la representación de mujeres y hombres; la orientación académico-profesional diversificada para ambos sexos y libre de estereotipos de género.

Fuente: Ley 1/2010, de 26 de febrero, canaria de igualdad entre mujeres y hombres (Anexo)

En base a estas consideraciones, podríamos afirmar que un libro de texto coeducativo no es simplemente un material que cumple formalmente con una serie de requisitos de corte no sexista, sino un proyecto, una herramienta que rigurosamente se compromete e integra el trabajo a favor de la igualdad de oportunidades, revisando de un modo coherente: los objetivos a los que sirve, la metodología que emplea, los contenidos que selecciona, el lenguaje que utiliza y las imágenes en las que se apoya. Frente a las suspicacias que esta propuesta puede despertar, es importante advertir que los libros de texto coeducativos no son un simple recuento de mujeres y hombres, ni una representación al cincuenta

por ciento. Los libros de texto coeducativos, que el presente recurso pretende guiar y motivar, son materiales que nombran y representan a las mujeres y a los hombres, que proporcionan modelos no sesgados por prejuicios o patrones de género y que asumen, desde su concepción, la educación en y para la igualdad de oportunidades como uno de sus propósitos fundamentales. En su base, este tipo de materiales se dirigen a una serie de objetivos destinados a promover conocimientos, actitudes y destrezas en relación con la igualdad (Tabla 82).

Tabla 14. Objetivos de los libros de texto coeducativos

<i>Conocimientos</i>	<i>- Favorecer la superación de las discriminaciones, el establecimiento de relaciones igualitarias y el respeto a la igualdad de oportunidades entre los sexos.</i>
	<i>- Dar a conocer el papel de mujeres y hombres en la historia de la disciplina y de la cultura.</i>
	<i>- Proporcionar al alumnado modelos masculinos y femeninos que sirvan como referentes de comportamiento libre y no condicionado por cuestiones de género ni imposiciones de tipo cultural y/o biológico.</i>
<i>Actitudes y valores</i>	<i>- Promover el desarrollo de una identidad libre, no sesgada por estereotipos de género.</i>
	<i>- Potenciar la empatía y el rechazo a la violencia.</i>
	<i>- Contribuir al desarrollo de actitudes igualitarias, basadas en el respeto a la dignidad y la libertad de las personas.</i>

Destrezas

- *Potenciar la capacidad crítica del alumnado, desarrollando una perspectiva que le permita identificar, analizar y superar las desigualdades presentes en la sociedad.*
- *Promover la creatividad del alumnado como una forma de superar limitaciones impuestas y de conocerse y explorarse a uno/a mismo/a.*
- *Favorecer la participación y la cooperación.*

En los últimos años, algunas editoriales, en colaboración con grupos de investigación y personas expertas en estudios de género, han publicado libros de texto y otros materiales didácticos concebidos desde una óptica coeducativa. Si bien su número aún es limitado, todos estos materiales son ejemplo de un cambio conceptual y metodológico, y reflejan la demanda que una gran parte de la sociedad y la comunidad educativa vierte sobre las editoriales, en aras a que éstas desarrollen libros de texto de calidad, innovadores, que garanticen la igualdad y superen sus sesgos discriminatorios. Proporcionamos a continuación un listado de este tipo de materiales, detallando algunos de los objetivos que les han servido de base. Entendemos que tales referencias pueden servir de punto de partida y de contraste, así como de estímulo e inspiración para alumbrar materiales sensibles a esta perspectiva.

Figura 2. Ejemplo de material didáctico que incorpora objetivos coeducativos (I)

Colección Posibilidades de ser a través del arte. Creación y equidad

Las propuestas de estos libros se dirigen a todas aquellas personas (profesorado incluido) dispuestas a trabajar el arte de modo activo, participativo, centrado en valores humanos, coeducativo y solidario.

En ellos se invita a explorar nuevos caminos y a mostrar que en los márgenes de las geografías ya vividas se encuentra parte de lo esencial. Se trata de volver a mirar, con otros ojos, libres y curiosos, para encontrar elementos que nos apoyen en la difícil tarea de educar a los más pequeños, en la tarea de mostrar y revivir momentos que nos ayuden a construir los nuestros.

Fuente: López Fernández-Cao (2009, 4)

Figura 3. Ejemplo de material didáctico que incorpora objetivos coeducativos (II)

Imaginarse el mundo. Imaginarse el fin del mundo. Hildegarda de Bingen y Ende

Hildegarda de Bingen y Ende son dos mujeres de la Edad Media con una rica trayectoria intelectual y artística. El estudio de la Edad Media permite dar a conocer a niños y niñas un periodo de la historia tildado de oscuro, pero en el que podemos encontrar ejemplos de comportamiento mucho más libres que en épocas posteriores. El estudio puede abordarse en cualquier edad, añadiendo diferentes elementos de interés y comprensión.

Objetivos:

- Observar cómo las personas, hombres o mujeres, de todas las épocas se han imaginado el mundo.
- Subvertir el término “monja” y “abadesa” y hacer desaparecer las posibles connotaciones sexistas.
- Ver al pasado como una época en la que aprender nuevas estrategias de comportamiento.
- Acercar la Edad Media a la educación primaria, desde la búsqueda de conocimiento y del saber.
- Resaltar el protagonismo de la mujer en los monasterios.
- Relacionar el texto y la imagen.
- Resaltar el papel de los libros como elementos indispensables de la historia y de la construcción de la cultura.

Fuente: López Fernández-Gao (2009, 7)

Tabla 15. Relación de libros de texto y materiales didácticos coeducativos

- ❖ Caba, A. et. al. (2001). *El siglo XX en primera persona. Ciencias Sociales, 4º ESO*. Barcelona: Octaedro.
- ❖ González Suárez, A. (2009). *Mujeres, varones y filosofía. Historia de la Filosofía. 2º de Bachillerato*. Barcelona: Octaedro.
- ❖ González Vígil, R. M. (2001). *Matemáticas transversales (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º)*. Granada: Grupo editorial universitario.
- ❖ Hidalgo, E. et. al. (2003). *Repensar la enseñanza de la Geografía y la Historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- ❖ López Fernández-Cao, M. (2009). *Educación, creación e igualdad. Principios*. Madrid: Eneida.
- ❖ Rivera, M. M. (Coord.) (2006). *Las relaciones en la historia de la Europa Medieval*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- ❖ Solsona, N. et. al. (2005). *Aprender a cuidar y a cuidarnos*. Barcelona: Octaedro y Junta de Andalucía.

7.1.2 Revisión de objetivos coeducativos (Bloque A2)

A2. REVISIÓN DE OBJETIVOS COEDUCATIVOS

Tabla 16. Pautas para revisar los objetivos del libro de texto desde la perspectiva de género

Objetivo	Sí	No	Propuesta de
¿Pretende la superación de las discriminaciones, el establecimiento de relaciones igualitarias y el respeto a la igualdad de oportunidades entre los sexos?			
¿Promueve el desarrollo de una identidad libre, no sesgada por estereotipos de género ni imposiciones de tipo biológico?			
¿Potencia la capacidad crítica del alumnado, desarrollando una perspectiva que permita a niñas y niños, chicas y chicos analizar y superar las desigualdades existentes en la sociedad?			
¿Favorece una presentación de la disciplina no androcéntrica, que reflexiona sobre el legado de las mujeres?			
¿Se propone incluir contenidos, metodologías y actividades específicas dirigidas a la reflexión sobre las desigualdades y a la superación de sesgos y estereotipos sexistas?			

¿Favorece una metodología abierta, flexible y participativa?			
¿Potencia la inclusión de los conocimientos de las mujeres a lo largo del manual?			
¿Se propone reflejar adecuadamente la presencia de las mujeres en los diversos ámbitos de la vida académica y social?			
¿Pretende desarrollar actividades dirigidas a la resolución pacífica de conflictos y a fomentar el respeto a la dignidad de las personas y a la igualdad entre hombres y mujeres?			
¿Fomenta la creatividad y la libertad individual?			

7.2 La incorporación de la igualdad y la perspectiva de género a la metodología de los libros de texto (Bloque B)

7.2.1 Selección de la metodología (Bloque B1)



B1. SELECCIÓN DE LA METODOLOGÍA

La elaboración de libros de texto coeducativos requiere de una reflexión sobre su metodología didáctica, que revise y sustituya ciertas prácticas habituales por otras que incorporen la perspectiva de género. En este sentido, los libros de texto deberían de ser capaces de proponer nuevas estrategias, alejadas de ciertos paradigmas androcéntricos y concepciones tradicionales sobre el aprendizaje.

Los análisis que han evaluado la metodología de los libros de texto desde una perspectiva de género han criticado la utilización de estrategias discursivas fundamentadas en la linealidad y la cronología (Moreno, 1984; 1986), la presentación unívoca de los contenidos y la escasa utilización de fuentes de distinta naturaleza que sirvan de apoyo al material y que permitan al alumnado enriquecer su punto de vista (Blanco, 2008; Torres, 1994) (Figura 34).

Figura 4. Resultados de la investigación sobre la metodología de los libros de texto

No hay diversidad de enfoques a la hora de abordar los temas (que suelen presentarse de manera plana y no conflictiva) ni más fuentes de información que el propio texto: ni se recurre a fuentes diversas ni las actividades posibilitan buscar información fuera del propio libro. La inmensa mayoría de las actividades son individuales y sólo cuatro de cada cien requieren tareas cognitivamente complejas y que permitan la búsqueda de información, el contraste de perspectivas, mientras que más del 50% sólo requieren repetición o memorización.

Fuente: Blanco García, N. (2008, 15)

Es poco frecuente encontrar en las redacciones informativas que realizan [los libros de texto] citas o referencias de investigaciones, escuelas científicas, autores, etc. que avalan lo que se propone como verdad en estos libros. En general, el tratamiento de la información aparece como fruto de “autoridades anónimas” o resultado de un proceso de aceptación o consenso universal, de una objetividad ahistórica.

Fuente: Torres Santomé, J. (1994, 175)

Frente a estas posturas, la inclusión de la igualdad a nivel metodológico pasaría por proponer alternativas dirigidas a superar la perspectiva androcéntrica según la cual el texto presenta un discurso cerrado y estático que constituye la única visión posible de la realidad, e insistir en las múltiples posibilidades de representación e interpretación de los hechos que se transmiten, así como su mutua influencia. Como ya insistió Kuhn (1995) al señalar la visión sesgada que de la ciencia trasladan los libros de texto, la presentación lineal, acumulativa y aislada de los contenidos, sugiere al alumnado la idea (falsa) de que la ciencia (y esto es aplicable a otras disciplinas) ha sido resultado de una suma de acontecimientos y logros conseguidos a nivel individual, sin conexión entre sí ni mutuas

interrelaciones, dejando de lado todo cuanto ha habido de duda, de debate y de colaboración en el avance del conocimiento.

En este sentido, el diseño de los libros de texto debería de partir de un enfoque metodológico que insista en las múltiples lecturas de un mismo acontecimiento, favoreciendo aquellas estrategias didácticas que permitan al alumnado dotarlo de sentido. Presentar el conocimiento como una narración estática impide percibir los continuos flujos que han acompañado la historia de la humanidad, así como los diversos matices de un mismo hecho. Frente a estas posturas, una metodología innovadora, y sensible a la perspectiva de género, hace uso y se sirve de las fluctuaciones, los cambios, las paradojas e incluso la propia incertidumbre como invitaciones a construir por parte del alumnado, sin olvidar que el conflicto cognitivo puede resultar una importante fuente de aprendizaje.

Esa llamada a la construcción alude directamente a otro de los puntos débiles de los tradicionales libros de texto: la pasividad que parecen favorecer tanto en el profesorado como en el alumnado. La articulación de un discurso cerrado se asocia con una metodología transmisora, basada en la recepción pasiva de los contenidos. El uso de una metodología activa y participativa, por el contrario, favorece la apertura de los materiales a la iniciativa del profesorado y el alumnado, fomentando la búsqueda, el debate, la participación y la interrelación. El resultado son libros de texto menos directivos, pero que ofrecen una amplia variedad de recursos y propuestas de aprendizaje.

A continuación, se perfilan una serie de recomendaciones centradas en la revisión de la metodología desde una perspectiva de género (Tabla 85). Tales propuestas aluden a la presentación y evaluación de los contenidos, el uso de fuentes y materiales y el diseño de actividades y ejemplos, si bien este último punto se tratará más pormenorizadamente en un apartado específico (Bloque B2).

Tabla 17. Recomendaciones para incorporar la perspectiva de género a la metodología de los libros de texto

- ✓ *Apostar por metodologías que, por encima de la memorización y la repetición, sirvan al alumnado para desarrollar sus habilidades argumentativas y evaluativas.*
- ✓ *Favorecer metodologías que permitan al alumnado una formación como sujetos autónomos y con una perspectiva crítica.*
- ✓ *Fomentar metodologías y dinámicas participativas: investigación-acción, grupos de trabajo y discusión, debates, entrevistas, observación...*
- ✓ *Favorecer el desarrollo de metodologías activas y colaborativas, que permitan el desarrollo de habilidades de tipo interpersonal.*
- ✓ *Promover una metodología didáctica que requiera de la contrastación, la aplicación o la ampliación de los conocimientos presentados en el libro de texto.*
- ✓ *Utilizar una perspectiva de presentación de los contenidos de tipo comparativo (más que lineal), dinámica y orientada a la solución de problemas.*
- ✓ *Adoptar una presentación de los contenidos flexible, que pueda adaptarse a las particularidades del alumnado o de la clase.*
- ✓ *Vincular las explicaciones, los textos, las actividades y los ejemplos con la vida cotidiana, la experiencia y los intereses del alumnado.*
- ✓ *Insistir en la relación y los vínculos de unos conocimientos con otros.*
- ✓ *Mostrar diferentes perspectivas de un mismo hecho.*
- ✓ *Proponer una metodología didáctica que incluya una amplia variedad de actividades (para una profundización en este punto, ver bloque B2).*

- ✓ *Utilizar como herramienta didáctica contenidos y actividades de tipo lúdico, también en los niveles educativos superiores.*
- ✓ *Dar cabida a una amplia diversidad de fuentes y materiales (ver Tabla 86).*
- ✓ *Incluir actividades de evaluación no sólo en la fase final sino también en la inicial, que sirvan para explorar las ideas y conocimientos previos del alumnado sobre cada tema.*
- ✓ *Recoger diversas formas de evaluación, tanto de conocimientos como de procedimientos y valores (ver Figura 35), que permitan al alumnado reflexionar acerca de sus logros, conocimientos y opiniones.*
- ✓ *Introducir distintos instrumentos y herramientas de evaluación, desde cuestionarios a actividades de evaluación mutua (ver Figura 35), elaboración de mapas conceptuales...*

Tabla 18. Tipos de fuentes que pueden utilizarse como recursos didácticos en los libros de texto

<i>Escritas</i>	<i>Visuales</i>
<i>Artículos de periódicos</i> <i>Poemas</i> <i>Extractos de novelas y ensayos</i> <i>Informes</i> <i>Recetas</i> <i>Letras de canciones</i> <i>Entrevistas</i> <i>Relatos de viajes</i> <i>Cartas</i> <i>Encuestas</i> <i>Estadísticas</i> <i>Guiones de película o teatro</i> <i>Revistas</i>	<i>Mapas</i> <i>Fotografías</i> <i>Dibujos</i> <i>Carteles</i> <i>Fotomontajes</i> <i>Obras de arte</i> <i>Publicidad</i> <i>Cómics</i> <i>Tiras cómicas</i>

Figura 5. Ejemplos de libros de texto que incorporan innovaciones metodológicas en lo relativo a la evaluación

Autoevaluación de valores

Expresa tu opinión sobre estas frases:

- Las guerras son inevitables.
- En las guerras todo está permitido.
- Quien gana la guerra ha de imponer sus condiciones a quien la ha perdido.
- La guerra siempre es injusta.
- A veces está justificado el uso de la violencia.
- La guerra es aceptable como un medio más de hacer política.
- En las guerras todo el mundo sale perdiendo.
- La guerra ha sido, a lo largo de la historia, la forma normal de resolver conflictos.
- La paz es el resultado de acuerdos entre personas, poblaciones, naciones e ideologías.
- La paz es admitir es derecho que tienen otras personas de ser diferentes.
- Hay guerras que son justas. Si estás de acuerdo con esta afirmación, ¿qué condiciones habría de tener una guerra para ser justa, según tu opinión?

Fuente: Caba, A., Casanova, M., Edo, P. e Hidalgo, E. (2001, 91)

Evaluación mutua

a) Entre todas las personas del grupo, distribuir el trabajo, de manera que cada cual resuma la información sobre tres cambios que tienen lugar en la cocina. Poned en común la información y completad el cuadro de la página siguiente. Cuando hagáis referencia a un cambio, indicad su nombre si lo conocéis. En el apartado “Observaciones”, apuntad si es necesaria la aportación de energía para iniciar la reacción, si es lenta o rápida y cualquier otro aspecto que consideréis importante.

b) Después, intercambiad el cuadro con otro grupo. En el apartado de “Evaluación mutua”, poned si el cambio está bien explicado y qué aspectos se podrían mejorar.

Cambio identificado	Reactivos	Productos	Observaciones	Evaluación mutua
Fermentación	Azúcar + Levadura	Alcohol + CO ₂
Formación de caramelo	Azúcar
...

Fuente: Solsona, N. (2002, 84)

7.2.2 Elaboración de actividades y ejemplos (Bloque B2)

B2. ELABORACIÓN DE ACTIVIDADES Y EJEMPLOS

En base al punto anterior, formulamos a continuación una serie de consideraciones específicas respecto de la elaboración de las actividades y ejemplos, entendiendo que las mismas concretan la metodología didáctica del libro de texto.

Tal y como se ha apuntado, es importante que las actividades que se propongan, lejos de ser abstractas, apliquen el conocimiento a la vida real y estén formuladas lo más abiertamente posible. Este último punto favorece su adaptación a la idiosincrasia particular de cada grupo y amplía el margen con el que las distintas propuestas pueden ser enriquecidas en contacto con el profesorado y el alumnado. En relación con la introducción de contenidos específicos relacionados con la igualdad, cabe tener en cuenta que las actividades pueden ser una ocasión magnífica para desmontar y trabajar estereotipos tradicionales, a través de ejercicios de debate y reflexión, juegos de rol, etc.

Tampoco debe olvidarse la necesidad de que las actividades respondan a los intereses del propio alumnado, vigilando, en este punto, no pasar por alto los de las propias niñas y las chicas. Es muy común encontrar en los libros de texto actividades y ejemplos que vinculan las explicaciones con determinados ámbitos relacionados con el ocio y el deporte. Sin embargo, mientras que el fútbol o el automovilismo son recurrentes entre este tipo de referencias (ver Imágenes 9 y 10), rara vez aparecen reflejadas actividades y gustos más minoritarios, o vinculados a la esfera femenina. Sin que eso signifique que una chica o una niña

no pueda sentirse interesada por el fútbol o las carreras de coches, ni que al introducir intereses femeninos se incorporen actividades marcadamente sexistas o guiadas por el estereotipo tradicional femenino, es necesario que este tipo de referencias incluyan intereses variados, desde el ciclismo a la papiroflexia, desde la informática a la confección de ropa. Ello permite no sólo reflejar la variedad de intereses que se encuentra entre el alumnado, sino que además puede ser una gran oportunidad para despertar su curiosidad hacia otros ámbitos, e incluso para “romper” las barreras de género, atrayendo a niños hacia esferas tradicionalmente vinculadas a lo femenino y viceversa.

Tabla 19. Recomendaciones para incorporar la perspectiva de género en las actividades de los libros de texto

- ✓ *Incluir un amplio catálogo de actividades, de distinta naturaleza (ver Tabla 88).*
- ✓ *Intentar que las actividades respondan a los intereses de niños y niñas, chicos y chicas, sin olvidar los de ellas.*
- ✓ *Conectar las actividades con el contexto experiencial y el entorno más inmediato del alumnado: el colegio, la clase, el grupo de amigos/as, la familia, el barrio, pueblo o ciudad... (Ver Figura 36 e Imagen 8).*
- ✓ *Dar cabida a actividades encaminadas directa o indirectamente a romper estereotipos y trabajar la igualdad.*
- ✓ *Fomentar actividades que sirvan para aplicar el conocimiento y las ideas a la vida del alumnado.*
- ✓ *Introducir actividades que fomenten la creatividad y el pensamiento divergente.*
- ✓ *Promover actividades de tipo colaborativo.*
- ✓ *Incluir actividades tanto individuales como en grupo.*
- ✓ *Proponer actividades destinadas a obtener información, relacionarla e interpretarla.*

- ✓ Prestar atención a los personajes que protagonizan las actividades, sus rasgos físicos, psicológicos, las actividades que realizan, la designación, etc. (Ver bloque C2), así como al lenguaje en el que éstas están redactadas (Ver bloque E1).

Tabla 20. Catálogo de actividades que pueden emplearse en la elaboración de libros de texto

- ✓ Búsqueda de la biografía de científicos/as, escritoras/es... y otros personajes relevantes de la materia.
- ✓ Análisis de películas, libros, obras de arte, que contextualicen la vida, la obra y las circunstancias históricas de determinados autores, movimientos o corrientes.
- ✓ Actividades de investigación dentro de la propia familia (por ejemplo, cómo afectaron a algunos de sus miembros determinados sucesos históricos, cuáles son sus libros favoritos...)
- ✓ Elaboración de informes/trabajos.
- ✓ Realización de campañas y/o murales.
- ✓ Elaboración de poemas, canciones, guiones.
- ✓ Búsqueda de noticias.
- ✓ Elaboración de mapas.
- ✓ Realización de entrevistas.
- ✓ Realización de experimentos.
- ✓ Realización de informes de excursiones, visitas a museos, etc.
- ✓ Dramatizaciones y actividades de tipo lúdico.
- ✓ Realización de debates. Búsqueda de argumentos a favor y en contra.
- ✓ Interpretación de ilustraciones, obras de arte...
- ✓ Búsqueda de páginas web relacionadas con el tema de estudio.

Figura 6. Ejemplo de actividad que fomenta el pensamiento divergente y conecta los contenidos con el contexto experiencial del alumnado (I)


La poesía es el género elegido por los escritores y las escritoras para expresar los sentimientos. En esta forma literaria no importa tanto lo que ocurre, cómo ocurre o cuándo, sino la expresión artística de lo sentido o contemplado. El yo de quien toma la palabra tiende a desnudar su mundo interior.

En la escena 9ª, Cintia expresa su amistad, su deseo de compartir con Luci. Vamos a utilizar un juego que tal vez conozcas, para escribir un poema sobre la amistad. A partir del concepto de amistad o de amiga hay que contestar una serie de preguntas. Combinando las respuestas, que serán metáforas, no al pie de la letra, sino libremente, se puede formar un poema. Las preguntas pueden ser las siguientes:



- Si mi amiga fuera un color, ¿cuál sería?
- Si fuera un fenómeno meteorológico,
- Si fuera un animal,
- Si fuera una melodía,
- Si fuera una parte del cuerpo,
- Si fuera una fruta,
- Si fuera una hora/momento del día,
- Si fuera un sonido,
- Si fuera un mes,
- Si fuera una estación del año,
- Si fuera un sabor.


Fuente: Montoya, M.M. y De Diego, M. (1998, 37)

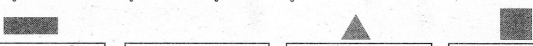
Imagen 1. Ejemplo de actividad que fomenta el pensamiento divergente y conecta los contenidos con el contexto experiencial del alumnado (II)

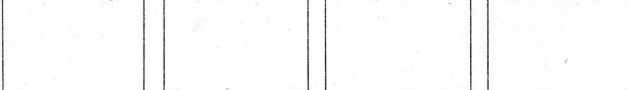
El día de Navidad, Jana se encontró con todos estos regalos: 


Su amiga Celia, no ha recibido ninguno.
Jana es muy generosa y comparte con Celia.

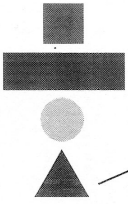
Jana  Celia 

 Clasifica los regalos según su forma.








 Relaciona:



cuadrado
círculo
triángulo
rectángulo

 Colorea la cara que pondrá Celia cuando reciba los regalos.

65

Fuente: González Vigil, R. M. (2006, 65)

Imagen 2. Libro de texto de Matemáticas de 4º de primaria, editado en 2004 por Anaya. A lo largo de toda una unidad didáctica, las explicaciones y actividades se relacionan con los circuitos automovilísticos. No se cuestiona aquí esta referencia, pero sí la necesidad de introducir, en el diseño de las actividades del resto del libro, otras temáticas que puedan responder a intereses más variados, sin olvidar los de las niñas de estas edades.

1 El sistema de numeración decimal

En la vida diaria utilizamos los números para contar cuántas personas asisten a un espectáculo, para diferenciar un coche de otro, para indicar distancias, etc.



CIRCUITO MONTEVERDE
CONSTRUIDO EN MCMLXXVI

25 340 localidades de asientos
TOTAL: 60 000 espectadores.

LONGITUD DEL CIRCUITO
4 857 metros

LONGITUD	PILOTO	Nº DE COCHE
436 cm	SUMER	3
435 cm	FIREA	7
439 cm	HAKIN	1
420 cm	BARRIO	5
430 cm	ZOLA	2

CARACTERÍSTICAS

LONGITUD → 436 cm

ANCHO → 178 cm

ALTO → 96 cm

PESO → 600 kg

Ponte en marcha

- 1 Observa el cartel de las localidades:
 - ¿Cuántos espectadores caben sentados?
 - ¿Cuántos espectadores caben de pie?
 - ¿Qué longitud tiene el circuito?
- 2 Fíjate en la longitud de los monoplazas. ¿Qué valor tiene la cifra 4 en todos ellos?
 
- 3 El año de construcción del circuito está expresado mediante unas letras. ¿Sabes qué significan?
 
- 4 En esta tabla aparecen las longitudes de varios circuitos:

CIRCUITO	INTERLAGOS	IMOLA	SILVERSTONE	CATALUNYA	MONTECARLO	MONZA
LONGITUD	4 325 m	4 892 m	5 072 m	7 725 m	3 328 m	5 770 m

 - ¿Cuál es el circuito más largo?
 - ¿Y el más corto?

Fuente: Ferrero, L., Gaztelu, I., Martín, P. y Martínez, L. (2004, 6)

Imagen 3. Libro de texto de Biología y Geología de 3º de ESO, editado en 2011 por Casals. A propósito del tema sobre el aparato locomotor, aparece una actividad que introduce como ejemplo las lesiones de varios deportistas famosos, dos jugadores de fútbol (hombres) y uno de baloncesto (hombre también). De nuevo, se plantea aquí la necesidad de preguntarse dónde quedan en esta actividad (y en el resto de las que propone el libro de texto) los intereses de las chicas, así como de aquellos chicos que no se sienten atraídos por los deportes mayoritarios.

INVESTIGA TUS COMPETENCIAS 

LESIONES DE DEPORTISTAS FAMOSOS		
<p>El jugador de baloncesto Jorge Garbajosa se hizo una grave lesión el 26 de marzo de 2008 mientras jugaba un partido con los Toronto Raptors.</p>	<p>Leo Messi sufrió una lesión muscular por tercera vez en el mismo sitio mientras jugaba un partido en marzo de 2008.</p>	<p>Cristiano Ronaldo se lesionó gravemente la rodilla izquierda mientras jugaba un partido en febrero de 2008.</p>
 <p>Dislocación de la junta del tobillo izquierdo, rotura del ligamento y fractura del peroné.</p>	 <p>Rotura de 6 cm del tercio proximal del biceps femoral del muslo izquierdo. Periodo de recuperación aproximado: seis semanas.</p>	 <p>Rotura del tendón rotuliano De 9 a 12 meses de baja</p>

1. ¿En qué aparato del cuerpo han sufrido lesiones los deportistas de las noticias? ¿Qué sistemas y órganos incluyen este aparato?
2. ¿Qué lesiones sufrió Jorge Garbajosa? Indica los órganos afectados y sus funciones.
3. ¿Qué se lesionó Leo Messi? Explica el órgano u órganos afectados y sus funciones.
4. ¿Qué se lesionó Cristiano Ronaldo? Explica el órgano u órganos afectados y sus funciones.
5. Cuando se produce una lesión en un hueso, ¿qué células se ven afectadas?
6. ¿La lesión de Garbajosa afectó al esqueleto axial o al apendicular? Justifica la respuesta.
7. Cuando se produce una lesión en el músculo, como en el caso de Messi, ¿qué células se ven afectadas? Describe cómo son.
8. ¿Cómo se contraen las células musculares?

Fuente: Jimeno, A., Saumell, I. y Ugedo, L. (2011, 115)

Tabla 21. Relación de recursos y lecturas (I)

- ❖ *Pinger, F. (2009). UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd revised and updated edition (2009). París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & Georg Eckert Institute for International Textbook Research.*
- ❖ *Junta de Andalucía (2006). Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación. Sevilla: Junta de Andalucía.*
- ❖ *Kuhn, T. S. (1995). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de cultura económica.*
- ❖ *Torres Santomé, J. (1994). Libros de texto y control del currículum. En J. Torres Santomé (Ed.), Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado (pp. 153-184). Madrid: Morata.*

7.2.3 Revisión de la metodología (Bloque B3)

B3. REVISIÓN DE LA METODOLOGÍA

Tabla 22. Pautas para revisar la metodología del libro de texto desde la perspectiva de género

Metodología	Sí	No	Propuesta de
¿Se apuesta por metodologías que, por encima de la memorización y la repetición, intentan desarrollar las habilidades argumentativas y evaluativas del alumnado?			
¿Se favorece la formación del alumnado como personas autónomas y con una perspectiva crítica?			
¿Se fomentan metodologías y dinámicas participativas, como la investigación-acción, la creación de grupos de trabajo y discusión, el desarrollo de debates y entrevistas y/o la observación?			
¿Se promueve una metodología didáctica que requiera de la contrastación, la aplicación o la ampliación de los conocimientos presentados en el libro de texto?			
¿Se favorece el desarrollo de metodologías activas y colaborativas, que permitan el desarrollo de habilidades de tipo interpersonal?			
¿Los contenidos se presentan desde una perspectiva comparativa (más que lineal), dinámica y orientada a la solución de problemas?			
¿Se insiste en la relación y los vínculos de unos conocimientos con otros?			

¿Se muestran diferentes perspectivas de un mismo hecho o se favorecen distintas interpretaciones de los mismos?			
¿La secuenciación de los contenidos es flexible, puede adaptarse a las particularidades del alumnado o de la clase?			
¿Se vinculan las explicaciones, los textos, las actividades y los ejemplos con la vida cotidiana, la experiencia y los intereses del alumnado?			
¿Se utiliza como herramienta didáctica contenidos y actividades de tipo lúdico?			
¿Se ofrecen distintos tipos de fuentes y materiales?			
¿Se introducen distintos instrumentos y herramientas de evaluación, como cuestionarios, actividades de evaluación mutua, elaboración de mapas conceptuales...?			
¿Aparecen actividades de evaluación inicial, que sirvan para explorar las ideas y conocimientos previos del alumnado sobre cada tema...?			
¿Se evalúan, además de los conocimientos, procedimientos y valores?			
¿Se propone una metodología didáctica que incluya una amplia variedad de actividades?			
¿En el diseño de las actividades se ha tenido en cuenta que éstas respondan a los intereses de niños y niñas, si olvidar los de estas últimas?			
¿Las actividades se conectan con el entorno experiencial del alumnado (la clase, el grupo de iguales, la familia, el pueblo, la ciudad, el colegio, el barrio...)?			
¿Aparecen actividades encaminadas específicamente a			

trabajar la igualdad, a romper estereotipos y/o a favorecer la reflexión sobre las desigualdades de género?			
¿Se proponen actividades de investigación, dirigidas a encontrar información, relacionarla e interpretarla?			
¿Se proponen actividades de debate?			
¿Se fomenta, a través de las actividades, la aplicación del conocimiento a la vida real del alumnado?			
¿Se introducen actividades encaminadas a desarrollar el pensamiento divergente y la creatividad del alumnado?			
¿Aparecen actividades de tipo colaborativo?			

7.3 La incorporación de la igualdad y la perspectiva de género en la selección de los contenidos de los libros de texto (Bloque C)

7.3.1 Selección de contenidos (Bloque C1)

C1. SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Los libros de texto son construcciones pedagógicas que presentan lo que debe ser enseñado. Si bien, en un primer momento, es la administración educativa la que realiza una selección de esos contenidos, las editoriales son las encargadas de establecer la forma concreta que adquieren tales prescripciones a lo largo de las páginas del material.

Cualquier libro de texto es una narración fraccionada del conocimiento, pues presenta una determinada visión de la materia y prefiere cierta información en detrimento de otra. Según han puesto de manifiesto los análisis llevados a cabo desde la perspectiva de género, a pesar de que en los últimos años ha mejorado la presencia de las mujeres en lo relativo a las imágenes y otros aspectos formales, su aparición en los contenidos (entendiendo por tal el listado de saberes, conceptos y personajes que el libro de texto desarrolla), aún dista mucho de ser equilibrada: los manuales continúan transmitiendo una visión del conocimiento articulada desde la mirada masculina, en la que las mujeres apenas intervienen como protagonistas (Peleteiro, 2000; Artal, 2008; López Navajas, 2010).

Más en concreto, las y los investigadores que se han detenido en analizar quién construye y cómo se construye el conocimiento que presentan los manuales, planteándose si éste responde a una óptica universal, han puesto de manifiesto cómo en su base reside un universo mental de carácter masculino

(Figuras 37 y 38). Si bien es cierto que el androcentrismo de los libros de texto puede entenderse como reflejo del propio androcentrismo con el que han sido forjadas las disciplinas a cuyo estudio sirven, es preciso llevar a cabo un trabajo de reflexión en este punto, revisando y, en la medida de lo posible, subvirtiendo el orden tradicional del discurso. El objetivo será generar libros de texto que hablen en nombre de la humanidad, sin olvidar la mirada femenina y la contribución de las mujeres a la historia de cada disciplina.

Algunas autoras, como Amparo Moreno (1986), han analizado los libros de texto de Historia, intentado determinar qué se dice en ellos del hombre, qué se dice de la mujer, y si lo que se dice de los hombres puede generalizarse a ambos sexos, es decir, si se refiere también a las mujeres. Sus ejercicios de lectura no androcéntrica han servido para poner de manifiesto cómo la disciplina que transmiten los libros de texto está elaborada en torno a un discurso basado en conceptos como la cronología, la jerarquización social, la expansión territorial o la guerra, que sirven de ancla y sostén del androcentrismo. En el centro del mismo se sitúa su protagonista, un modelo de hombre en torno al cual se ha elaborado la disciplina, caracterizado por determinados rasgos y atributos, y al que la autora se refiere como el “arquetipo viril” (Figura 37).

Figura 7. En torno al arquetipo viril protagonista de la Historia

Un modelo humano imaginario, fraguado en algún momento de nuestro pasado y perpetrado en sus rasgos básicos hasta nuestros días, atribuido a un ser humano de sexo masculino, adulto y cuya voluntad de expansión territorial y, por tanto, de dominio sobre otras y otros mujeres y hombres le conduce a privilegiar un sistema de valores que se caracteriza, como ya resaltó Simone de Beauvoir, por valorar positivamente la capacidad de matar (legitimada, por supuesto, en ideales considerados superiores, trascendentes) frente a la capacidad de vivir y regenerar la vida armónicamente, Tanatos frente a Eros.

Fuente: Moreno, A. (1987, 11)

Tabla 23. Recomendaciones generales para eliminar el androcentrismo del discurso de los libros de texto

- ✓ Prestar atención al punto de vista desde el que se transmite la disciplina, incluso aunque parezca que éste es “universal”, deteniéndose en analizar el tipo de saberes y/o acontecimientos que se seleccionan, el listado de figuras relevantes que aparecen en las lecciones y los conceptos en los que se apoya el libro de texto.
- ✓ Superar la parcelación del discurso: presentar el conocimiento no como la suma de logros aislados sino como un esfuerzo colectivo: todo conocimiento es fruto del bagaje y la experiencia acumulada por mujeres y hombres.
- ✓ Incidir en las relaciones y los vínculos de unos autores/as con otros, de unos conocimientos con otros, y de unas esferas con otras (por ejemplo, las relaciones entre lo público y lo privado).
- ✓ Superar la abstracción del discurso: insistir en cómo los distintos acontecimientos y avances científicos influyeron y cambiaron la vida y la experiencia de las personas.

Figura 8. El androcentrismo en los libros de texto

Y nos duele, pero... seguimos con unos libros de texto donde el hombre no tiene origen, no ha necesitado nacer de una madre, ni ser alimentado, ni crecer en relación. Sólo vive para cazar, guerrear y conquistar. Y las mujeres no existen, porque no se las nombra. Nos duele que las nuevas generaciones, que son las protagonistas de la nueva civilización, sigan aprendiendo una historia bélica, alejada de la vida de las mujeres, y cada vez más también de la vida de muchos hombres.

Fuente: Montoya, M. M. y Cantonero, J. (2005, 126)

El modelo de ciencia que se presenta en los textos estudiados intenta ser más contextualizado y cercano a la vida cotidiana, aunque se vuelve más abstracto y lejano en el segundo ciclo, coincidiendo con la división de los contenidos del área en biología y geología, por un lado, y física y química por otro [...] Para intentar superar la situación anterior debería hacerse mención al contexto social en el que surgen y se desarrollan las ideas científicas, en lugar de presentarlas abstracta y aisladamente; introduciendo en la historia de la ciencia las aportaciones de mujeres científicas, teniéndose en cuenta también las implicaciones sociales de la ciencia, donde se pongan de manifiesto las aportaciones de la ciencia a la cultura, para acabar con la imagen de oposición ciencia/cultura que se transmite en las aulas.

Fuente: Nuño, T. y Ruipérez, T. (1997, 59)

Para superar el androcentrismo de los libros de texto a nivel de contenidos, es importante que dirijamos la vista sobre tres cuestiones distintas: el tipo de saberes que se seleccionan para ser transmitidos, las figuras relevantes que aparecen como protagonistas de la narración de la disciplina y de las lecturas complementarias y los conceptos que se suceden a lo largo de las distintas lecciones. Abordaremos a continuación cada una de ellas, proponiendo recomendaciones específicas.

a) Introducción de saberes femeninos y masculinos

Tanto el currículo explícito dictado por las administraciones educativas como los contenidos que comúnmente se incluyen en los libros de texto priorizan determinados saberes que se consideran de utilidad para la vida pública, tradicionalmente masculinos, y no incorporan aquellos otros vinculados a lo privado: la experiencia personal, la gestión de lo afectivo, el cuidado de uno/a mismo/a y/o de los/as demás, las relaciones interpersonales, etc., asociados a la esfera femenina. Esta jerarquización de los saberes ha originado paradojas y vacíos como por ejemplo que los libros de texto de Biología enseñen cómo es nuestro cuerpo desde un punto de vista anatómico pero olviden transmitir el modo de cuidar de él, o que los textos de Lengua apenas transmitan el valor del lenguaje como un vehículo de autoconocimiento y relación.

Las mujeres, a lo largo de la historia, también han creado conocimiento y contribuido al desarrollo de la humanidad. A pesar de las dificultades para acceder a la educación, y aunque sus saberes se hayan inscrito en ámbitos considerados “no académicos”, sus experiencias y aportaciones forman parte del bagaje cultural de la humanidad. Rescatar estos saberes es un ejercicio necesario de cara a visibilizar un conocimiento no sesgado y a evitar otorgar un papel secundario a lo femenino en la construcción de la herencia cultural. Por otro lado, como afirma Blanco (2008, 45), acceder a este tipo de saberes y reconocer su importancia permite a los alumnos “aprender de ellas [de las mujeres], de lo que estimen que es valioso, y sobre todo, les puede dar un referente de alteridad que

está a su lado, que no es carente, ni dependiente, ni en relación de jerarquía, pero que tampoco quiere desplazarlos, ni quitarles nada”.

Tabla 24. Recomendaciones para incorporar los saberes femeninos en los libros de texto

- ✓ *Dar cabida a contenidos relacionados con lo afectivo, lo privado y la experiencia personal e interpersonal.*
- ✓ *Introducir en libros de texto de Educación Física, Conocimiento del Medio, Biología (y asignaturas afines) contenidos relativos al cuidado del cuerpo, el cuidado de uno/a mismo/a y de otros/as, la salud y el bienestar físico y mental.*
- ✓ *Introducir en libros de texto de Física, Química, Tecnología (y asignaturas afines), contenidos relativos a la manipulación y la química de los alimentos, la mejoras que han supuesto los avances científicos-tecnológicos para la vida de las personas (tanto en el ámbito público como en el doméstico) y la relación entre tecnología y vida.*
- ✓ *Introducir en libros de texto de Lengua contenidos relativos a la mejora de las habilidades comunicativas, la asertividad y la expresión de los sentimientos.*

Tabla 25. Ejemplo de selección de contenidos en libros de texto de Lengua y Literatura

- ✓ *Presentar el importante papel de las mujeres en la transmisión de la literatura oral.*
- ✓ *Presentar la influencia de la literatura escrita por mujeres en el desarrollo y auge de determinados géneros literarios, como el epistolar o la novela.*
- ✓ *Insistir en los vínculos de las palabras y de la literatura con la memoria personal.*
- ✓ *Transmitir la idea de la Literatura como una experiencia que acompaña la vida de todo individuo.*
- ✓ *Presentar la escritura y la palabra como un ejercicio de libertad y de creatividad.*
- ✓ *Hacer hincapié en los usos “sociales” de la escritura y la literatura, como vehículo a través del que denunciar y defender los derechos de distintas personas y/o colectivos.*

Tabla 26. Ejemplo de selección de contenidos en libros de texto de Historia

- ✓ *Destacar la importancia de las mujeres en las sociedades prehistóricas, en lo relativo a la agricultura, el cuidado de la prole y la utilización del fuego.*
- ✓ *Superar la presentación de la historia como una cronología de batallas y personajes vinculados exclusivamente al ámbito político-militar.*
- ✓ *Mencionar qué papeles y roles tenían asignados las mujeres en los diferentes momentos históricos y quiénes consiguieron transgredir esas limitaciones.*
- ✓ *Explicar la dificultad que encontraban las mujeres para acceder a diferentes ámbitos como la cultura, las artes, etc.*
- ✓ *Aludir a contradicciones como que el “sufragio universal” era en realidad privilegio de los hombres de las clases sociales dominantes*

o la “Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano”, que olvidó los derechos de las mujeres.

- ✓ *Incluir en la historia contemporánea movimientos sociales como el feminista, el pacifista y el ecologista.*
- ✓ *Presentar el mundo del trabajo no sólo como lo relativo a los sectores primario, secundario y terciario sino también al trabajo no asalariado o doméstico, que ha servido de sostén a las economías familiares y nacionales.*

Figura 9. Temas para un nuevo currículo de Ciencias Sociales

- Distintas costumbres y creencias.
- La estructura de distintas sociedades.
- El papel de la mujer en cada una de ellas.
- La distribución de los recursos naturales.
- Las relaciones internacionales.
- Las migraciones, sus razones y consecuencias (incluyendo la variable sexo).
- Los conflictos de soberanía.
- Estudios de los movimientos sociales: feminismo, pacifismo, ecologismo, movimiento obrero, y las relaciones entre ellos.
- Los pueblos del mundo. Orígenes raciales.
- La comida y el agua en el mundo.
- La crisis de la energía.
- Dependencia y pobreza.
- Historia del pueblo gitano.
- Violencia estructural y violencia reactiva.
- Estudio de los espacios sociales y su jerarquización.
- El papel de la mujer en la historia:
 - La negación de sus derechos y formas específicas que toma esta opresión en las distintas épocas.
 - Introducir el estudio de las “brujas” y las “curanderas” y su papel social.
 - El trabajo doméstico como base para la economía nacional.
 - El trabajo no asalariado -doméstico-.
 - Trabajo “clandestino”.

Fuente: Feminario de Alicante (1987, 63-64)

Desde este punto de vista, algunos libros de texto publicados más o menos recientemente han propuesto dar cabida a nuevos contenidos y temas de estudio sensibles a la perspectiva de género. Montoya y De Diego (1998), por ejemplo, secuenciaron la programación de su *Programa de diversificación curricular* (dirigido al ámbito socio-lingüístico) en tres grandes unidades: *la vuelta al mundo en siete semanas*; *del mamut a la hamburguesa*, y *del teatro a la vida*. En la primera de ellas utilizan un viaje, a propósito de la novela *La vuelta al mundo en 80 días*, para presentar la vida y la geografía de los cuatro continentes. La segunda unidad narra la historia de la humanidad a través de la historia de la alimentación, mientras que la tercera se centra en los medios de comunicación y el género teatral (Figura 40).

Otro ejemplo más reciente es el libro de texto *El siglo XX en primera persona*, en el que Ángeles Caba y el resto de autoras despojan a los contenidos de su carácter abstracto, acercándolos a la vida del alumnado. Para conseguirlo, presentan no sólo acontecimientos destacables de cada periodo histórico, sino también cómo era la vida de las personas, a través de los ojos de tres generaciones distintas, cercanas al propio alumnado: las de sus abuelas y abuelos, la de sus madres y padres y la suya propia (Figura 41).

Figura 10. Ejemplo de libro de texto que propone contenidos sensibles a la perspectiva de género

(l)

Unidad 2. Del mamut a la hamburguesa

Índice

- I. Así es mi mundo
- II. Comer es cosa de siempre
- III. De la sociedad recolectora a la revolucionaria agrícola
- IV. Las primeras civilizaciones
- V. El mediterráneo en la Edad Antigua
- VI. La Edad Media
- VII. En la Baja Edad Media. Los Burgos
- VIII. La Edad Moderna
- IX. El XIX y el XX, dos siglos de contrastes
- X. Evaluación final
- XI. Anexos

“Del mamut a la Hamburguesa” es una guía de trabajo para investigar y descubrir los secretos que guarda la Historia en relación con la comida. Hasta ahora, quizá, sólo habías estudiado la historia de las guerras, o del poder político, o de las grandes conquistas, etc. Aquí vamos a interesarnos por las cosas más pequeñas, más cotidianas y más imprescindibles para la vida y para la civilización: vamos a investigar cómo se ha comido en las distintas épocas, cuándo, por ejemplo, se descubrieron las propiedades del aceite, quién inventó el tenedor, o la cuchara o qué podían comer nuestras antepasadas y antepasados cuando no conocían la existencia de la patata, ni del tomate, ni del azúcar, etc.

Fuente: Montoya, M.M. y De Diego, M. (1998, 74)

Figura 11. Ejemplo de libro de texto que propone contenidos sensibles a la perspectiva de género

(II)

I. La generación de nuestras abuelas y abuelos (1920-1950)

Unidad 1. De Murcia a La Torrassa

Unidad 2. Vivir en la Alemania nazi

Unidad 3. Alexandra, Nina, Ruslan, Charlotte, Raïsa... vivieron en la URSS

Unidad 4. Vivir en el extremo oriente: China

II. La generación de nuestras madres y padres (1950-1980)

Unidad 5. Vivir en la España del cambio

Unidad 6. Postales de Suecia y de los EEUU

Unidad 7. Vivir en América Latina: Chile

Unidad 8. Vivir en el África negra

III. Nuestra generación (1980-hoy)

Unidad 9. Nuestro tiempo: España y Cataluña

Unidad 10. El Islam: ¿quiénes somos?

Unidad 11. Vivir el hundimiento de los sistemas socialistas en la Europa del Este

Unidad 12. Vivir en el Extremo Oriente: dragones y tigres

Fuente: Caba, A., Casanova, M. Edo, P. e Hidalgo, E. (2001, 17)

b) Selección de figuras relevantes, autores/as y lecturas complementarias

Además del tipo de saberes que se transmiten, es importante prestar atención a la nómina de figuras relevantes que personifican esos conocimientos, apareciendo como protagonistas y/o creadores de los mismos. Nos referiremos a las mismas como figuras célebres, entendiendo por tal aquellos personajes reales (que viven en la actualidad o vivieron en algún otro momento histórico) que

aparecen a lo largo del libro de texto y que se presentan como objeto de estudio, es decir, que forman parte de los contenidos que éste transmite. La nómina de pensadores/as que se seleccionan para un manual de Filosofía, el listado de científicos/as que aparecen en uno de Física, o el catálogo de personajes históricos que se presentan en un texto de Historia son claros ejemplos de este tipo de figuras. Esta clase de referentes se distinguen del resto de personajes que aparecen a lo largo del libro de texto (a los que se dedica el Bloque C2) por su carácter no ficcional. A través de ellos explicamos el origen y el desarrollo del conocimiento, de la vida y de la civilización. No se trata tan sólo de una relación de nombres: son figuras destacadas que forman parte del legado cultural y que siempre nos dicen algo sobre nuestra sociedad y sobre nosotros/as mismos/as. Suponen parte del bagaje de nuestra especie, de lo que fuimos, de lo que somos y de lo que podemos llegar a ser, y por lo tanto funcionan como referentes a partir de los que mirar fuera y dentro de nosotros/as mismos/as.

Un número importante de investigaciones han reparado en analizar la presencia de personajes célebres femeninos entre los contenidos que incorporan los libros de texto, llamando la atención sobre el escaso número de mujeres que aparecen a este nivel (Figuras 43 y 44). A pesar de que en los últimos años los estudios de género se han encargado de rescatar y documentar la vida y la obra de numerosas mujeres que destacaron por sus contribuciones a distintas disciplinas, y a pesar también de la nutrida cantidad de recursos generados al respecto, la mayoría de los libros de texto siguen sin incorporar este tipo de referentes. Las bajas frecuencias de figuras relevantes femeninas han vuelto a poner en evidencia los sesgos en la construcción del conocimiento, y han llamado la atención sobre el efecto pernicioso de esa omisión en el desarrollo de la propia identidad del alumnado, que crece sin apenas referentes femeninos. Algunas investigadoras, de hecho, han señalado la posibilidad de que esa carencia puede estar en la base de las elecciones académicas sesgadas por cuestión de género: la falta de mujeres científicas que se proporcionan en los libros de texto de Física y Química, Matemáticas o Tecnología, por ejemplo, podría ser una de las causas

que lleva a las chicas a elegir en menor medida este tipo de asignaturas y/o estudios (Manassero y Vázquez, 2002, 2003 b).

Figura 12. Reflexiones sobre el impacto de los libros de texto en la toma de decisiones vocacionales

Atendiendo a las bajas frecuencias observadas para las mujeres, es fácil concluir que una gran parte de este alumnado de secundaria no tendrá nunca en sus manos un libro de texto que cite ni una sola vez a una mujer. Las chicas (la mitad de la población), por tanto, no encuentran ni un solo modelo referencial de su sexo entre las figuras de texto donde estudian y aprenden ciencia.

Manassero, M.A. y Vázquez, A. (2003, 36)

Figura 13. Evidencias empíricas sobre la ausencia de figuras célebres femeninas en los libros de texto (I)

En sus numerosas investigaciones sobre violencia machista, María José Díaz Aguado ha analizado el sexismo existente en los libros de texto como uno de los obstáculos para el trabajo sobre la igualdad y la violencia de género en los centros educativos (2011). En este contexto, una de sus indagaciones consistió en preguntar al alumnado si podía señalar tres mujeres relevantes en Arte, Política y Ciencia. El resultado fue que sólo el 35% de las y los encuestados consiguieron citar las tres referencias.

Peleteiro y Gimeno (2000), al analizar el sexo de los personajes célebres de los libros de texto, observaron que en primaria las mujeres suponían tan solo un 9% de las figuras de carácter histórico, y un 12,2% de las contemporáneas. En secundaria se obtuvo el mismo dato, un 7%, para ambas categorías. Los ámbitos en los que se cuantificó una menor representación femenina fueron Ciencias, Filosofía, Arte y Religión. Las referencias a mujeres contemporáneas aludían a la Literatura (45%), el espectáculo (21%), la Política (13%) y el Arte (11%).

Figura 14. Evidencias empíricas sobre la ausencia de figuras célebres femeninas en los libros de texto (II)

Recientemente, un equipo de la Universidad de Valencia, liderado por Ana López Navajas (2010) ha analizado la presencia de los personajes célebres en los contenidos propuestos en los libros de texto de toda la etapa de la educación secundaria obligatoria. Los resultados del proyecto arrojaron una frecuencia de aparición de las figuras célebres femeninas en un 12,78% (tanto en el cuerpo de las lecciones, como en las actividades y los anexos). La investigación constató asimismo que la frecuencia de aparición de los personajes célebres femeninos disminuye a medida que se asciende en el nivel educativo, de forma que la presencia global de las mujeres pasa del 13% del primer ciclo al 10% del segundo. Especialmente relevante resulta ser la escasa incidencia de las mujeres en los ámbitos de Literatura e Historia en los siglos XIX y XX: su presencia en los manuales de cuarto de la ESO resultó menor que la media global para ese curso, e incluso más baja que la media de la asignatura. Este dato pone en evidencia que ni siquiera cuando se abordan contenidos relativos a los últimos siglos, que han sido testigo de las luchas feministas por la igualdad, el acceso masivo de las mujeres a la educación y su destacada presencia en distintas disciplinas, la proporción de mujeres relevantes que destacan los libros de texto experimenta un aumento.

Para superar esta ausencia de referentes femeninos en la narración del conocimiento que llevan a cabo los libros de texto, es necesario que redactoras y redactores hagan un esfuerzo por equilibrar en los manuales la presencia de mujeres destacadas, consiguiendo que las figuras célebres de la Historia, las Artes y las Ciencias que se reseñan a lo largo de las distintas unidades didácticas tengan una distribución por sexo más igualitaria. Se trata, en suma, de presentar el papel que han tenido las mujeres en la construcción y el desarrollo de las distintas disciplinas, de rescatar ejemplos de personajes que ilustren cómo a pesar de las dificultades y en ocasiones desde los márgenes, ellas también han contribuido con sus aportaciones a la historia de la humanidad y a la construcción del conocimiento. Los libros de texto, a menudo, exponen un desarrollo de la disciplina elaborada y/o protagonizada por los hombres, una sucesión de

acontecimientos, talentos, ideas, teorías, obras con nombres propios eminentemente masculinos. No presentan mujeres destacadas, ni explican por qué no aparecen en determinadas épocas o ramas del saber. Cuando lo hacen, las referencias a los personajes célebres femeninos suelen ocupar márgenes o apartados separados del cuerpo de las lecciones, en lugar de estar integrados en los mismos, lo que aumenta la percepción de su presentación como un “anexo” a la narración central de la disciplina.

Es importante por tanto que, respecto de la selección de las figuras célebres nos planteemos tres cuestiones básicas: dónde están las mujeres en los temas que vamos elaborando, qué decimos sobre ellas y en qué secciones las nombramos (Tabla 95).

Tabla 27. Recomendaciones sobre cómo y dónde incorporar las figuras célebres femeninas entre los contenidos de los libros de texto

<p><i>¿Dónde quedan las mujeres?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Equilibrar la proporción de personajes femeninos destacados en cada unidad didáctica.</i> ✓ <i>Mencionar explícitamente la contribución de las mujeres al conocimiento y al sostén de la civilización.</i> ✓ <i>Explicar por qué en determinados ámbitos o momentos históricos las mujeres quedaron fuera de determinadas parcelas del saber.</i>
<p><i>¿Qué decimos sobre ellas?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Incorporar datos biográficos sobre las figuras relevantes, tanto femeninas como masculinas, que ayuden a contextualizarlas en su momento histórico.</i> ✓ <i>Hacer énfasis en cómo la vida y la obra de algunas mujeres (y hombres) representan ejercicios de libertad que ilustran la superación de los roles impuestos por la sociedad.</i>

*¿En qué lugar
las
nombramos?*

- ✓ *Introducir los referentes femeninos no como añadidos a los contenidos habituales (en los márgenes de la página, por ejemplo), sino integrados dentro del cuerpo de las lecciones.*

Tabla 28. Recomendaciones sobre la introducción de figuras célebres femeninas en los contenidos de los libros de texto

- *Mantener los objetivos y el desarrollo de la asignatura, sin aumentar la carga de contenidos.*
- *Tratar por igual a estas figuras que a las masculinas: no proporcionar por el hecho de que se trate de una mujer ni más información ni más detalle del que corresponda.*
- *Estudiar a las mujeres en relación a su contexto histórico, político, cultural... de forma que no aparezcan aisladas.*
- *Señalar tanto su pertenencia a los movimientos artístico-culturales de su época como su rechazo a los mismos o su trabajo desde los márgenes.*
- *No tratar a las mujeres como algo excepcional o anecdótico.*
- *Integrar estos referentes al mismo nivel que las figuras masculinas, no relegándolas a los márgenes o a anexos del tipo “Las mujeres en la Antigüedad”. Una posibilidad en este sentido puede ser introducir figuras célebres tanto en el cuerpo de las lecciones, como en los enunciados de las actividades, los ejemplos y los problemas. Sin embargo, es necesario vigilar que las figuras femeninas no se releguen exclusivamente a este tipo de apartados, sino que los personajes de ambos sexos aparezcan en una proporción similar en los mismos.*
- *Buscar figuras relevantes femeninas tanto en la época pasada como en la época actual, donde la presencia femenina está más equilibrada.*
- *Vigilar que las figuras célebres femeninas aparezcan biografizadas en semejante proporción a los personajes masculinos.*

Fuente: elaboración propia a partir de López Navajas (2010)

Existe un buen listado de recursos a los que las autoras y autores de libros de texto pueden acudir en busca de personajes relevantes femeninos en las distintas materias. Desde la década de los años noventa, las administraciones educativas, los institutos de la Mujer, ciertos grupos de investigación e incluso docentes han elaborado materiales que tratan de rescatar las contribuciones de las mujeres a diversas ramas de conocimiento, documentando su vida y su obra y poniéndolas a disposición del profesorado y del público en general (ver Tabla 109). Este catálogo de recursos, elaborados precisamente para suplir las omisiones de los libros de texto y llevar al aula autoras a menudo no incluidas entre sus páginas, representa un interesante punto de documentación y contraste para las editoriales, cuyas propuestas deberían ser asimiladas e incorporadas a las propias publicaciones.

Figura 15. Catálogo de mujeres científicas en las distintas épocas históricas

La Ciencia griega:

- La escuela pitagórica.
- Las mujeres en la Grecia clásica: Aspasia, Diotima.
- El periodo helenístico: la ciencia en Alejandría.
- La ciencia grecorromana: Cleopatra, Aspasia.
- María la Judía y el florecimiento de la Alquimia.
- Hypatia de Alejandría.

La Edad Media:

- Trótula de Salerno.
- Hildegarda de Bingen.

La revolución científica:

- Las mujeres en el Renacimiento.
- Las mujeres científicas en los talleres artesanales: María Cunita, Elisabeth Korpmán, María Winckelmann Kirch, María Sibyla Merian, María Van Schurman.
- Caroline Heschel y la Astronomía sideral.
- Las comadronas.
- Las mujeres en la medicina moderna: Louise Bourgeois, Olivia Sabuco de Nantes Barrera, Dorotea Erxleben.
- Las academias científicas: Margaret Cavendish, Emile du Châtelet, Lise Meitner, Irene Joliot-Curie.
- Los salones científicos: Mm. Goeffein, Mm. Helvétius, Mm. Rochefoucauld y Mm. Lavoisier.
- Margaret Cavendish y la Real Sociedad de Londres.
- Lady Mary Montagu: precursora de la vacuna.
- La física newtoniana entra en el continente: Emile du Châtelet.
- Marie Lavoisier y el nacimiento de la química moderna.
- Las mujeres científicas en las universidades italianas: Elena Cornaro Piscopia, Laura María Catarina Bassi, María Gaetana Agnesi, Ana Morandi Mazolini, Lucía Galvani.

El siglo XIX: el fin de la ciencia amateur

- Sophie Germain: "premio extraordinario" de la Academia.
- Los orígenes del ordenador: Ada Lovelace.
- Sonia Kovalevskaia: la primera mujer de la Academia de Ciencias de Rusia.
- El fin de la ciencia amateur: Mary Somerville.

El siglo XX: la especialización científica:

- Marie Curie, Henrietta Swan Leavitt, Lise Meitner, Ida Eva Tacke Noddack, Gerty Theresa Cori, Irene Joliot-Curie, Bárbara McClintock, Kathleen Lonsdale, María Goeppert Mayer, Dorothy Crowfoot-Hodgkin, Rita Levi-Montalcini, Rosalind Franklin, Mileva Maric.

Fuente: elaboración propia a partir de Rubio Herráez, E. (1991)

Otra fuente importante a través de la que se filtran personajes relevantes lo constituyen las lecturas complementarias, entendiendo por tal todos aquellos textos de autoría distinta a la de quien o quienes elaboran el manual, que suponen una profundización adicional o una aclaración al respecto de la materia de estudio. Forman parte de este tipo de textos los extractos de obras literarias, científicas, ensayísticas, históricas, periodísticas, etc. que aparecen en los márgenes, las actividades, o acompañando al propio cuerpo de las lecciones.

El recurso a este tipo de textos varía ampliamente en función de las asignaturas y los criterios de las personas que elaboran el manual. Mientras que en determinadas materias, como las Matemáticas o la Química, la utilización de lecturas complementarias en los libros de texto es muy limitada, en otras como la Filosofía o la Lengua este tipo de lecturas salpican continuamente su contenido. La particularidad de las lecturas complementarias es que en ellas pueden concurrir tanto figuras célebres como personajes ficticios. Mientras que los textos que condensan las ideas o teorías de un/a determinado/a autor/a apenas tienen carga de personajes más allá de la propia firma del texto, otro tipo de lecturas (fundamentalmente los extractos de novelas, poemas, etc. que aparecen en los libros de texto de Lengua, Literatura e Historia), son profusos en personajes, reales o inventados.

Debido precisamente a esa profusión de personajes ha sido en los textos literarios e históricos donde tradicionalmente se ha investigado la presencia de sexismo en las lecturas complementarias, profundizado en los sesgos que aparecen en lo relativo a su número y caracterización. Tomados en su conjunto, los resultados han puesto de manifiesto la supremacía estadística de los textos escritos por hombres, el mayor protagonismo de los personajes protagonistas masculinos, el tratamiento desigual que reciben las figuras femeninas y la presencia de personajes estereotipados de uno y otro sexo.

Figura 16. Investigaciones sobre sexismo y lecturas complementarias (I)

Autores como Peleteiro y Gimeno (2000) analizaron el protagonismo de los cuentos infantiles recogidos en los libros de texto de primaria, obteniendo que, del total de personajes aparecidos en las 570 lecturas estudiadas, el 70% eran masculinos, frente al 30% femenino. En aquellos casos en que el protagonista era un varón, se trataba de un niño en el 37% de las ocasiones y de un adulto en el 59% de los casos. Sin embargo, en los cuentos que llevaban por protagonista a un personaje femenino, éstos tendían a infantilizarse: las niñas suponían el 63% de las protagonistas, frente al 26% de las mujeres adultas. También el protagonismo individual o colectivo se ejercía de forma diferencial en función del sexo: en un 66% de las ocasiones el protagonista era un varón que aparecía solo, frente al 32% de los casos en que la protagonista era un único personaje femenino.

Figura 17. Investigaciones sobre sexismo y lecturas complementarias (II)

También en el ámbito de los libros de texto de Lengua y Literatura, Fuentes García llevó a cabo en 2004 un estudio que partía de la hipótesis de que los textos literarios empleados en los libros de bachillerato de una de las editoriales con mayor difusión nacional eran, prioritariamente, de género masculino. Tras analizar variables como la presencia de personajes de ambos sexos, su protagonismo, su importancia, su perfil psicológico y su función social, los resultados indicaron que, en su conjunto, el protagonismo del personaje masculino aparecía en un total de 139 textos, frente a los 59 en los que lo hacía el personaje femenino. Además de cifrar la aparición de ambos, la autora encontró que el perfil del protagonista masculino era desarrollado con mayor profundidad, recibía un tratamiento más favorable y desempeñaba un papel más activo en la historia.

A parte del análisis de los sesgos sexistas en el tratamiento y la caracterización de los personajes de las lecturas complementarias, la investigación se ha interesado también por desvelar la participación femenina en la autoría de las mismas. Si Garreta y Careaga (1984) hicieron énfasis en la escasez de autoras entre el listado de textos literarios incluidos en los manuales de Lengua y Literatura, citando ausencias importantes, Nieves Blanco (2000) obtuvo que, mientras en los libros de texto de Lengua y Literatura la presencia de autoras de las lecturas complementarias no superaba el 8%, en Ciencias Sociales únicamente dos de cada 100 textos habían sido escritos por mujeres.

En suma, los resultados de los distintos acercamientos vienen a confirmar la importancia de llevar a cabo una cuidada selección de las lecturas complementarias que sirven de apoyo en los libros de texto, así como la necesidad de que este proceso se guíe por una serie de criterios que permitan valorar su inclusión en vistas a su contenido y valor pedagógico en relación con la igualdad.

Figura 18. Selección de lecturas desde la perspectiva de género (I)

[Las lecturas] deberían ser seleccionadas igualmente atendiendo a los elementos formales intrínsecos de los relatos de ficción, tal como son el argumento, el protagonismo y los caracteres de los personajes.

Fuente: IMOP encuestas (2000, 141)

A la hora de seleccionar las lecturas complementarias, toda persona encargada de la elaboración de un libro de texto debería plantearse dos cuestiones fundamentales: quién firma los fragmentos elegidos (qué nómina de autores/as célebres se proporciona en este tipo de apartados) y quiénes son y cómo están caracterizados sus protagonistas.

Con respecto a la primera cuestión, es importante equilibrar el sexo de las personas responsables de la autoría de los distintos textos, procurando dar voz a las numerosas mujeres que a lo largo de las distintas épocas históricas y en las distintas materias de estudio han escrito, creado, investigado y opinado. Frente a la repetición sistemática de determinados nombres propios y obras en los libros de texto, algunos de los cuales se suceden invariablemente a lo largo de las distintas etapas educativas, es necesario llevar a cabo un ejercicio de búsqueda y de creatividad que proporcione al alumnado otros referentes y lecturas alternativas, y que integre en los libros de texto la mirada femenina.

Este ejercicio de representatividad debería eliminar ciertas paradojas que aparecen habitualmente en los libros en relación con la narración de la contemporaneidad, como por ejemplo la escasa nómina de autoras que figuran con textos en ámbitos en los que las mujeres han ejercido desde hace años un protagonismo fundamental. Éste es el caso, por ejemplo, de la literatura infantil y juvenil o la novela contemporánea, donde los libros de texto continúan sin hacerse eco de la relevancia y el número de escritoras existentes en el mercado, o determinados campos de la ciencia (por ejemplo, la Biología o la Medicina) ejercidos en la actualidad por una proporción mayor de mujeres cuyas prácticas y teorías están sometiendo a las disciplinas a una importante renovación y revisión.

Tabla 29. Propuesta de intervención en Lengua y Literatura

Para suplir tanto la ausencia de autoras como la falta de textos con protagonismo femenino en los libros de texto de bachillerato, Fuentes García (2004) propone la introducción de obras de escritoras concretas y también la inclusión de textos literarios escritos por hombres pero con destacadas protagonistas femeninas.

Unidad	Autor/a	Obra
Romanticismo	Carolina Coronado	Libertad
Realismo	Emilia Pardo Bazán	La Tribuna
Generación del 98	Unamuno Hermanos Machado	La Tía Tula
Novecentismo	Rosa Chacel	Alcancía / Teresa
Juan Ramón Jiménez y otros poetas	Zenobia Camprubí	Traducciones a la obra de Tagore
Generación del 27	M ^{ra} Teresa León Concha Méndez Ernestina de Champourcín	Cántico inútil
La poesía desde el 39	Carmen Conde	
La novela después del 39	Elena Quiroga Carmen Laforet Carmen Martín Gaité Ana María Matute	Algo pasa en la calle Nada Irse de casa Primera memoria
Novela contemporánea	Rosa Montero Soledad Puértolas Ángela Vallvey Espido Freire Geraldine C. Nichols Maruja Torres Carmen Rigalt Carmen Rico Godoy	Te trataré como a una reina La señora Berg Los estados carenciales Melocotones helados Descifrar la diferencia. Narrativa femenina de la España contemporánea
Poesía contemporánea	Gloria Fuertes Ana María Moix Clara Janés Blanca Andreu Luisa Castro Marga Blanco Elena Medel Lucía Fraga María Fernández Salgado Vanesa Pérez sauquillo Carmen Jodrá Javier Gamonal	
Teatro posterior al 39	Antonio Gala Martín Recuerda Ana Diosdado	Anillos para una dama Los salvajes de Puente San Gil Usted también puede disfrutar de ella
Poesía y narrativa hispanoamericana	Gabriela Mistral Alfonsina Storni	

Fuente: elaboración propia a partir de Fuentes García (2004, 28-31)

Con respecto al tratamiento, en las lecturas complementarias, de los personajes de ficción, debe cuidarse, a la hora de seleccionar los textos, la proporción de personajes femeninos y masculinos que aparecen y las cualidades que se asocian a los mismos.

Como ya se ha mencionado, estos personajes funcionan como referentes con un papel destacado en el desarrollo de la identidad del alumnado. Especialmente en los libros de texto de Lengua y Literatura, aunque también en otras asignaturas como la Historia, las lecturas complementarias pueden presentar personajes prototípicos, como los héroes o los guerreros, las princesas y los príncipes, los reyes y las reinas, que esconden importantes estereotipos de género. Por esta razón, es importante detenerse a valorar en qué medida las historias, narraciones, etc. que seleccionamos esconden roles y estereotipos que confinan a hombres y mujeres a determinados papeles claramente sesgados. Un ejemplo de ello son los cuentos tradicionales, en los que la valentía, la actividad y el poder (económico, político o intelectual) que se vincula con los personajes masculinos contrastan con la debilidad, la paciencia y la pasividad con que se connota a las figuras femeninas.

Figura 19. Los personajes de las lecturas desde la perspectiva de género (I)

En general, la literatura tradicional muestra la pobreza de modelos para las niñas, de forma que éstas acaban por adoptar modelos masculinos de éxito. Los personajes femeninos son mucho menos ricos que los personajes masculinos y, también, menos atractivos por su pasividad y falta de acción. Los chicos tienen como referentes a todo tipo de hombres, de manera que pueden sentir empatía por muchos personajes diferentes y querer emular un catálogo amplio de comportamientos, mientras que las chicas tienen un catálogo de comportamientos escaso y muy pobre, con mujeres o muy buenas o muy malas, o muy guapas o muy feas, pero todas ellas con el objetivo del matrimonio o con la idea de sumisión y escasa actividad física.

Fuente: Moreno Llana, M. A. (2006, 12)

Pero esto no sólo sucede en la literatura clásica. Los estereotipos tradicionales se filtran también en textos de autoría más o menos reciente, así como en otro tipo de obras y documentos. La selección y la lectura acrítica de este tipo de materiales transmite y perpetúa las desigualdades entre los sexos: los niños siguen sin poder identificarse con personajes femeninos que, o no les llegan, o apenas consiguen captar su atención. Las niñas, por su parte, tienen a su disposición un imaginario en el que los personajes de su mismo sexo o bien se comportan según el estereotipo tradicional femenino (mujeres pasivas, ausentes, preocupadas por el amor y la belleza) o destacan por encarnar rasgos tradicionalmente masculinos (la guerra, el control, la competición), con los que pueden no identificarse.

Figura 20. Los personajes de las lecturas desde la perspectiva de género (II)

Mientras los niños y los jóvenes pueden identificarse con los héroes, los guerreros, los sabios o los artistas, las niñas y las jóvenes difícilmente encuentran precedentes de mujeres en la cultura y en el poder que les proporcionen un estímulo similar. Las santas y las reinas han constituido los únicos modelos de mujeres dignas de mención, e incluso éstas van quedando en segundo término a medida que varían los temas culturales.

Fuente: Subirats, M.(1994, 54)

Para solucionar todas estas limitaciones, las personas encargadas de la elaboración de los libros de texto pueden optar por diferentes alternativas: en primer lugar, se recomienda indagar y seleccionar textos que ofrezcan otro tipo de personajes y modelos no estereotipados que sustituyan a los tradicionales (sirva el ejemplo que proponía Fuentes García para la asignatura de Literatura, en la Tabla 97). La segunda opción, válida para cierto tipo de textos literarios, pasaría por adaptar esas mismas lecturas, recurriendo a ciertas licencias para que personajes femeninos y masculinos no aparezcan tan sesgados (cambiando el final, sustituyendo las cualidades de un personaje por las del otro, etc.). Por último, cuando la opción de sustituir o alterar el texto no se considere oportuna (algunos redactores/as pueden resistirse a eliminar cierto tipo de lecturas, como los cuentos tradicionales o ciertas obras literarias clásicas), el libro debería facilitar a través de las actividades una lectura crítica de los mismos, que haga reflexionar al alumnado sobre las desigualdades y los sesgos sexistas que se esconden tras los protagonistas y/o el argumento.

Figura 21. Selección de lecturas desde la perspectiva de género (II)

Una literatura consciente de la posibilidad de formar con historias más actualizadas, sin eliminar el componente clásico y cultural, pero presentando figuras de mujer y de niña al mismo nivel que las del niño u hombre. Las licencias gramaticales que toman las editoriales para la adaptación de los textos y relatos populares se corresponde con el lenguaje que necesita el alumnado, y este tipo de modificaciones debe hacerse también a otro nivel, el contextual, desterrando estereotipos de género de la misma forma que se simplifica el léxico.

Fuente: IMOP encuestas (2000, 140)

Tabla 30. Recomendaciones para la selección de textos desde la perspectiva de género. Autoría de las lecturas

Autoría de las lecturas

- ✓ *Identificar siempre al autor o autora de la obra con su nombre completo y apellidos.*
- ✓ *Proporcionar, si cabe, información adicional sobre la persona que escribe el texto, de modo que se contextualice la lectura y la figura de quien lo firma.*
- ✓ *Cuando se considere oportuno proporcionar información adicional que contextualice al autor/a, vigilar no ampliar sistemáticamente la referida a los personajes masculinos en detrimento de los femeninos. Asegurar un trato similar en este sentido, independientemente del sexo del personaje.*
- ✓ *Prestar atención a la presencia equilibrada de autoras y autores de las lecturas complementarias.*

Tabla 31. Recomendaciones para la selección de textos desde la perspectiva de género.

Características de los personajes

<p>Características de los personajes</p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Con respecto al rol protagonista, vigilar que éste no sea ejercido en mayor medida por personajes masculinos.✓ Dar cabida a lecturas protagonizadas por personajes femeninos (y masculinos) no estereotipados, con los que niñas y niños, chicas y chicos, puedan identificarse.✓ Prestar atención a la presencia equilibrada de personajes protagonistas de ambos sexos en relación con la variable edad, vigilando especialmente la no infantilización de los personajes femeninos.<ul style="list-style-type: none">○ Niño/a○ Chica/o○ Adulto/a○ Anciano/a✓ Prestar atención a la presencia equilibrada de personajes femeninos y masculinos atendiendo al tipo de protagonismo (principal/secundario) que ejercen. No incorporar lecturas en las que sistemáticamente se desplace a los personajes femeninos a papeles secundarios.✓ Con respecto al protagonismo principal, presentar una variedad de lecturas, en las que el protagonismo individual/colectivo alterne entre personajes de ambos sexos. Dar cabida a lecturas en la que el protagonismo se reparta entre distintas fórmulas, sin repetir sistemáticamente el protagonismo exclusivamente masculino:<ul style="list-style-type: none">- Individual (protagonista femenino solo - masculino solo)- Compartido mixto (varios protagonistas de ambos sexos)- Compartido un solo sexo (varios protagonistas masculinos - varios protagonistas femeninos)
--	--

- ✓ *Fomentar la presencia de personajes protagonistas individuales femeninos.*
- ✓ *Si aparecen personajes estereotipados, proponer actividades en las que se anime al alumnado a discutir sobre los mismos desde una perspectiva crítica.*

c) Selección de conceptos

Tampoco debemos pasar por alto el androcentrismo presente en los libros de texto a un nivel conceptual. Entendemos por conceptos todos aquellos conocimientos que aparecen repartidos a lo largo del manual, y que son objeto de un desarrollo teórico en una o varias unidades didácticas. El concepto de *masa*, el concepto de *civilización* o el de *fertilización* serían ejemplos de este tipo de contenidos. En los últimos años, los estudios de género han cuestionado los sesgos androcéntricos que aparecen a este nivel, y sus investigaciones han contribuido a generar nuevas perspectivas de análisis sobre esas mismas realidades. A modo de ejemplo, autoras como Lynn Margulis han dedicado sus esfuerzos académicos a revisar el concepto de *competitividad*, que impregna la teoría evolucionista de Darwin, y a llamar la atención sobre la importancia de los *mecanismos de cooperación* (por encima de los competitivos) en el mantenimiento de la vida y el éxito de determinados organismos.

En el contexto internacional, la Universidad de Stanford está llevando a cabo un interesante proyecto centrado precisamente en innovar a nivel conceptual en los libros de texto de varias asignaturas, en este caso, de ciencias. Además de revisar el lenguaje y las imágenes, este grupo de trabajo está reescribiendo determinados conceptos para dar cabida a los últimos descubrimientos en materia de género, con el objetivo de reducir las desigualdades y transmitir una visión menos sesgada de los conocimientos científicos.

Figura 22. Revisión de conceptos desde la perspectiva de género

1. Revising biology textbooks to incorporate new findings from sex and gender research. In developmental biology, this includes expanding accounts of human fertilization to reflect the active role played by the female reproductive system in sperm transportation and capacitation. In bacteriology, this includes removing scientifically unsound metaphors that present bacteria as sexed organisms.

2. Revising physics textbooks to illustrate scientific principles through more gender neutral examples.

Fuente: página web Universidad Stanford (consultar Webgrafía)

En los libros de texto de Biología, los esfuerzos se están centrando en añadir más autoras entre los contenidos del manual e incorporar nuevos descubrimientos en materia de género. Por ejemplo, se ha incluido más información sobre el rol que juega el aparato genital femenino en el transporte y la unión de los gametos en la fertilización. Así mismo, en el campo de la bacteriología se han modificado las metáforas empleadas en los textos para evitar asignar sexo a las bacterias (Tabla 100).

Tabla 32. Revisión de conceptos en libros de texto de Biología

Textbook	Coverage in Earlier Version	Coverage in Later Version
<i>Developmental Biology</i> (Gilbert)	Sperm Transport: “In most species [...] each sperm is able to travel long distances by whipping its flagellum” (Gilbert, 1985). The role of the female reproductive tract in transporting sperm is not discussed, though Gilbert discusses other findings related to the “very active role” that the female reproductive tract plays in the fertilization process.	Sperm Transport: “The translocation of sperm from the vagina to the oviduct involves many processes that work at different times and places [...] sperm motility (i.e. flagellar action) is probably a minor factor in getting the sperm into the oviduct [...] rather, sperm appear to be translocated to the oviduct by the muscular activity of the uterus” (Gilbert, 2010).
<i>Molecular Biology of the Cell</i> (Alberts et al.)	Capacitation: Discussion of the mechanisms by which “the egg is activated” without discussion of capacitation (Alberts et al., 1983).	Capacitation: “To become competent to accomplish these tasks, ejaculated mammalian sperm must normally be modified by secretions in the female reproductive tract, a process called capacitation, which requires about 5-6 hours in humans” (Alberts et al., 2002).

Textbook	Coverage in Earlier Version	Coverage in Later Version
<i>Life: The Science of Biology</i> (Heller et al.; Sadava et al.)	Bacterial Conjugation: “[M]aleness in bacteria is due to the presence of a fertility factor, called F. Males possess the factor and are F ⁺ ; females, lacking the factor, are F ⁻ . In a cross of F ⁺ x F ⁻ , a copy of the F factor is transferred to the female, thus rendering it F ⁺ , while the original male remains F ⁺ ” (Heller et al., 1992).	Bacterial Conjugation: “Many bacteria harbor [...] genes for conjugation, including the ability to make a sex pilus; bacteria carrying this type of plasmid, called fertility factor, are designated F ⁺ and conjugate with bacteria that lack the plasmid (F ⁻).” F ⁺ and F ⁻ bacteria are no longer designated “male” and “female” (Sadava et al., 2010).

Fuente: página web Universidad de Stanford (consultar Webgrafía)

Tabla 33. Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto a nivel conceptual desde la perspectiva de género

- ✓ *A un nivel general, cuestionar conceptos binarios y observar sus implicaciones en lo relativo a la construcción de los géneros.*
- ✓ *En las asignaturas de Conocimiento del Medio, Historia y afines, cuestionar conceptos como la guerra, el poder político-económico y la expansión territorial.*
- ✓ *En Lengua, Literatura, Educación Artística, Historia del Arte y asignaturas afines, cuestionar el concepto de canon, su occidentalismo, el concepto de genio romántico, la división entre arte y artesanía.*
- ✓ *En Biología, cuestionar la división entre competencia y colaboración, revisar la utilización de conceptos que aludan a un papel exclusivamente activo de la especie masculina, evitar presentar exclusivamente ejemplos de especies que confirman el modelo androcéntrico (por ejemplo, dar cabida a especies de animales en las que el cuidado de la manada lo ejercen los machos).*

7.3.2 Elaboración de personajes (Bloque C2)

C2. ELABORACIÓN DE PERSONAJES

Cuando elaboramos un libro de texto, nos valemos de un amplio abanico de personajes⁴, que incorporamos a lo largo de las lecciones, las actividades, los ejemplos y las imágenes. Algunas veces, éstos son escogidos dentro de una lista de nombres relevantes (por ejemplo, la nómina de figuras célebres a la que aludimos en el Bloque C1), mientras que en otras ocasiones los personajes son creados por la pluma de quienes redactan el manual. A este último tipo de personajes nos referiremos en el presente apartado.

En la práctica, no todos los libros de texto recurren al uso de este tipo de personajes con la misma intensidad. A medida que se asciende en el nivel educativo, y particularmente en las materias más “abstractas”, la utilización de los mismos en ejemplos, actividades y en ocasiones hasta imágenes, tiende a decrecer. Aunque en algunas asignaturas como las matemáticas, los personajes son recurrentes en los enunciados de las actividades y ejemplos, en otros como la biología o la química se observa una pronunciada ausencia a este nivel. A pesar de ello, el recurso a personajes ficticios es una estrategia didáctica muy útil para superar el carácter abstracto de los contenidos, acercarlos a la vida real y proporcionar referentes de comportamiento al alumnado.

Sin embargo, es necesario prestar una atención detallada al modo en que se crean los personajes que recorren explicaciones, actividades, ejemplos e imágenes. En tanto que construcciones mentales, los personajes son estructuras simbólicas cuya influencia va más allá de las páginas del texto. En relación con el tema de la igualdad, los personajes que aparecen en un manual transmiten ideas acerca de cómo son y cómo deben de ser mujeres y hombres, cuál es su papel

⁴ Nos referimos aquí a los personajes humanos.

en la sociedad y cómo se relacionan. Al igual que los protagonistas de los cuentos, las películas o las series de televisión, los personajes de los libros de texto tienen un elevado poder para actuar como modelos de referencia, aunque estén menos desarrollados que los primeros. Si no permanecemos alerta, es posible que a través de ellos se filtre (a veces inconscientemente) un discurso que continúa reproduciendo las desigualdades y funcionando como sostén del sexismo a un nivel más o menos oculto.

Figura 23. Personajes y estereotipos de género (I)

Los personajes, elementos clave de la literatura para jóvenes, se utilizan incluso en textos cortos como los ejercicios de los libros de texto, que constituyen historias en miniatura. Tienen habilidades, roles, estatus, formas de actuar y atributos, se mueven en ciertos escenarios o territorios, y se ven atrapados en una red de interacciones con otros personajes. Es a través de todas estas características en su conjunto que se descubre lo que significa ser un hombre, una mujer, una niña o un niño en una sociedad dada.

Fuente: UNESCO (2009, 29)

Los personajes son figuras omnipresentes en la mayoría de los libros de texto. Del mismo modo que ocurre con el lenguaje, atraviesan sus páginas, estando presentes tanto a un nivel icónico o visual como a nivel textual. A pesar de que algunas de las recomendaciones que emitiremos a continuación resultan aplicables tanto a los personajes que aparecen en los textos como a los que figuran en las imágenes, dedicaremos a estos últimos una sección independiente (Bloque D1). Los motivos de esta estructuración responden tanto a la intención de emitir recomendaciones específicas dirigidas a los perfiles encargados de la elaboración del contenido visual de los libros de texto, como a las particularidades

que se presentan al trabajar con el lenguaje icónico, pues es evidente que, a pesar de que reparemos en las mismas características (por ejemplo, los rasgos físicos de un personaje) éstas no se representan de la misma manera en textos que en ilustraciones.

La investigación tradicional sobre sexismo en los libros de texto ha utilizado comúnmente al personaje como unidad de análisis, incorporando ciertos aspectos vinculados a su representación como indicadores del grado de sexismo presente a lo largo de sus páginas. A nivel cuantitativo, este tipo de estudios se han planteado si los personajes masculinos y femeninos están equilibrados en términos de frecuencias o, si, por el contrario, la presencia de un sexo es superior a la del otro. Desde un punto de vista cualitativo, el objetivo ha sido dilucidar si la representación que se hace de hombres y mujeres, niños y niñas, refleja desigualdades y se asocia a patrones de género estereotipados.

Figura 24. Personajes y estereotipos de género (II)

Las escuelas y los libros de texto son fundamentales para el aprendizaje de los roles de género. Las representaciones de hombres y mujeres están legitimadas aquí por un medio de alto estatus. Una vez asimilado por el alumnado, el "sistema de género", que es "el conjunto de normas, creencias, prácticas y conocimientos que organiza las relaciones entre hombres y mujeres", tendrá repercusiones en el rendimiento académico de las niñas y en sus opciones académicas, así como sobre su experiencia como ser humano. Es a partir de este punto de vista que los libros de texto pueden ser investigados como posibles vehículos para la igualdad de género.

Fuente: UNESCO (2009, 27)

Los resultados de este tipo de investigaciones vienen poniendo de manifiesto una clara supremacía masculina en términos cuantitativos. En el

contexto español, Peleteiro y Gimeno (2000) situaron la frecuencia de aparición global de los personajes femeninos en los libros de texto de primaria y secundaria en un 33,8%. El contraste de este dato con el obtenido en 1984 por Garreta y Careaga llevó a los autores a concluir que, en el lapso de trece años, el porcentaje de personajes femeninos tan sólo había conseguido aumentar en ocho puntos porcentuales.

Figura 25. Personajes y estereotipos de género (III)

Ni por la magnitud de su presencia, ni por los rasgos con que se define a los personajes femeninos, puede considerarse que los libros de texto constituyan un recurso adecuado para favorecer esa individualización. Ni para las chicas ni para los chicos porque la imagen que ofrece de las mujeres es limitada, estereotipada e inadecuada para construir un futuro igualitario. Lo que no sólo es una cuestión de igualdad sino, sobre todo, de justicia.

Fuente: Blanco García, N. (2000, 174)

Con respecto a las cualidades con las que se representan los personajes masculinos y femeninos, la investigación ha puesto de manifiesto una caracterización psicosocial de ambos sexos de acuerdo a su respectivo estereotipo, es decir, se ha evidenciado una clara relación entre los personajes ficticios que aparecen en los libros de texto y los estereotipos tradicionales (positivos y negativos) sobre el género femenino y masculino (Tabla 102).

Tabla 34. Resultados de la investigación sobre la caracterización de los personajes en los libros de texto

Personajes masculinos	Personajes femeninos
Se adjetivan en mayor medida, reciben más atributos	Se adjetivan en menor medida, reciben menos atributos
Se les describe más por sus cualidades intelectuales y su personalidad	Se alude a ellos por sus cualidades físicas y/o estéticas. La edad se utiliza en mayor medida para definir a las mujeres
Encarnan cualidades como decisión, valor, ingenio y picardía	Encarnan cualidades como la sociabilidad, la afectividad, la sensibilidad, la bondad o la melancolía
Son más activos, más rebeldes y transgreden en mayor medida las normas	Son más pasivas y obedientes
Se les otorgan más nombres propios (se identifica a los personajes con sus nombres de pila y/o apellidos)	Aparecen más personajes femeninos anónimos, fundamentalmente en ejemplos y actividades
Se designan más frecuentemente por su estatus o actividad profesional	Se designan más frecuentemente por sus relaciones de parentesco y/o su estado civil
Muy pocos son representados en la esfera doméstica	Las mujeres aparecen en mayor medida cocinando, realizando actividades de cuidado, comprando...
Se les asigna una gama más amplia y variada de ocupaciones	Se les asignan ocupaciones limitadas y prototípicas con el estereotipo de género: enfermera, cuidadora, maestra...
Son sujetos de acciones vinculadas a la generación de conocimiento, la dominación y el movimiento	Son sujetos de acciones vinculadas a las tareas domésticas, la reproducción y las relaciones interpersonales

Fuente: elaboración propia a partir de Subirats, M. (1993), Peleteiro, I. (2000), Blanco, N. (2000) y Artal, M. (2008)

Figura 26. Evidencias empíricas sobre la presencia de personajes de ambos sexos en los diferentes tipos de enunciados

Nieves Blanco (2000) encontró que, en lo relativo al discurso escrito, el lugar en el que aparece la segunda mayor proporción de personajes (por detrás del cuerpo de las lecciones) es en las actividades. Según sus cálculos, tres de cada diez personajes⁵ figuraban en enunciados de este tipo, mientras que seis de cada diez lo hacían en el cuerpo de las lecciones. A pesar de esta tendencia general, los personajes de sexo femenino parecían estar más presentes en los ejemplos gramaticales (30%), los problemas (29%) y las actividades (14%), que en el propio cuerpo de las lecciones, donde sólo suponían el 6% de las referencias. La autora además evidenció que era precisamente en las actividades donde se encontraba la mayor proporción de personajes femeninos individuales y anónimos.

Al crear este tipo de personajes, realizamos una serie de elecciones al respecto de variables como el sexo, la edad, si aparecen solos o acompañados, el tipo de actividades que realizan, el espacio en el que se mueven, etc. Prestar atención a la manera en que formulamos los enunciados será un punto fundamental a la hora de propiciar un protagonismo compartido de personajes femeninos y masculinos y de evitar una representación estereotipada de los mismos en explicaciones, actividades y ejemplos. Para lograrlo, es importante permanecer alerta a dos cuestiones básicas, como son la proporción de personajes que aparecen según sexo y edad y las características que les otorgamos.

⁵ Para calcular la frecuencia de aparición de los personajes de uno y otro sexo, Blanco no distinguió entre personajes reales (que en el presente recurso hemos dado en denominar “figuras célebres”) y ficticios, sino que computó ambos dentro de la misma categoría. La acusada infrarrepresentación de figuras femeninas en el cuerpo de las lecciones alude, en este sentido, a la escasa incorporación de personajes célebres entre la nómina de autores/as en la muestra de libros analizada por la autora.

Tabla 35. Recomendaciones para la creación de personajes ficticios. Aspectos a considerar

<p>Nivel cuantitativo</p>	<p>Proporción de personajes según sexo y edad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuántos personajes de uno y otro sexo presentamos en explicaciones, actividades y ejemplos? ✓ ¿Es equilibrada esa proporción? ✓ ¿Cómo se distribuyen en relación con las variables sexo y edad? ✓ ¿Los personajes aparecen solos o en grupo?
<p>Nivel cualitativo</p>	<p>Características asociadas a los personajes de uno y otro sexo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Están asignadas las características de los personajes de un modo no estereotipado?

Tabla 36. Recomendaciones a nivel cuantitativo

<p>Sexo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Femenino - Masculino 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar en explicaciones, actividades y ejemplos una proporción similar de personajes de ambos sexos, superando la tradicional infrarrepresentación femenina.
<p>Edad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Niño/a - Chica/o - Adulto/a - Anciano/a 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar cabida a personajes femeninos y masculinos de todas las edades. ✓ Presentar una proporción semejante de personajes masculinos y femeninos dentro de cada grupo de edad. ✓ Favorecer una representación del mundo adulto no sesgada por cuestiones de género, prestando una especial atención a la

		<p>infrarrepresentación adulta femenina.</p> <p>✓ Proporcionar referentes (femeninos y masculinos) de semejante edad a la del alumnado a quien va dirigido el texto.</p>
Número	<ul style="list-style-type: none"> - Personaje solo (femenino/masculino) - Pareja del mismo sexo - Pareja mixta - Grupo del mismo sexo - Grupo mixto 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Optar por una variada presentación de personajes, que aparezcan tanto solos como en grupo. ✓ Superar la tradicional ausencia de personajes femeninos solos. ✓ Dar cabida a la presentación de grupos de mujeres. ✓ Tener especial cuidado con presentar grupos mixtos en los que, a pesar de aglutinar personajes de ambos sexos, la supremacía numérica sea siempre masculina.

Tabla 37. Recomendaciones a nivel cualitativo

Denominación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Si aparecen personajes de distinto sexo, no comenzar siempre nombrando primero al personaje masculino (evitar fórmulas del tipo "Juan, Pedro y Ana participan en un concurso..." o, al menos, compensarlas con otros enunciados en los que esta fórmula se invierta "María, Cristina y Pedro viajan a..."). ✓ Combinar y variar los diferentes tipos de denominaciones posibles para describir tanto a los personajes femeninos como a los masculinos: <ul style="list-style-type: none"> ○ nombre, ○ nombre y apellidos, ○ relación de parentesco (padre/madre, prima/o, hermana/o, abuelo/a...) ○ profesión (abogado/a, profesora/o, arquitecta/o...) ○ relación personal (amigo/a, novio/a, vecino/a...), ○ grupo de edad (un joven/una joven, un niño/una niña...)
--------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evitar nombrar en mayor medida a los personajes femeninos en base a su relación de parentesco (ejemplo: la abuela de Juan...”). ✓ Evitar nombrar en mayor medida a los personajes masculinos en base a su profesión. ✓ Evitar el uso de un lenguaje sexista en la denominación de los personajes, utilizando términos epicenos o formulas masculinas y femeninas (ver Bloque E1), por ejemplo: las personas que se dedican a la política (en lugar de los políticos), los científicos (las científicas y los científicos), los profesores (el profesorado)...
<p>Rasgos físicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No describir a los personajes femeninos en mayor medida que los masculinos por sus rasgos físicos. ✓ Al otorgar rasgos físicos, no supeditarlos a los patrones estereotipados de género. ✓ Eliminar la tendencia a realizar juicios estéticos preferentemente sobre los personajes femeninos, del tipo “Carmen es tan guapa como su abuela”. ✓ No emplear la edad como un atributo utilizado preferentemente para describir a los personajes femeninos.
<p>Rasgos psicológicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizar el amplio rango de rasgos psicológicos para designar tanto a personajes femeninos como a masculinos, de forma que se ponga de manifiesto más las similitudes o la intercambiabilidad de los distintos rasgos que las diferencias o su adscripción a un solo sexo. ✓ Presentar en un mismo enunciado personajes femeninos y masculinos que compartan los mismos rasgos psicológicos (por ejemplo: Ana y Juan tienen dotes de líderes...).

Actividades

- ✓ Evitar presentar personajes de distinto sexo que se caracterizan psicológicamente por su complementariedad con respecto al estereotipo tradicional (por ejemplo, que el chico sea analítico y ella intuitiva).
 - ✓ Evitar crear personajes a los que se atribuyan características psicológicas prototípicas del estereotipo de género (por ejemplo, niñas miedosas frente a hombres valientes...).
 - ✓ Presentar personajes femeninos a los que se describa por sus atributos intelectuales. Incluir en los enunciados a mujeres y/o niñas en las que se destaque su inteligencia, su sabiduría, su dominio sobre alguna materia o área específica...
-
- ✓ Asignar a los personajes femeninos y masculinos una amplia gama de actividades, vigilando no adscribir preferentemente a los personajes femeninos a actividades de cuidado y domésticas, ni a los masculinos a aquellas otras relacionadas con el ocio y el ámbito profesional:
 - Profesionales
 - De ocio
 - De cuidado
 - De aprendizaje
 - Domésticas
 - ✓ Enfatizar la corresponsabilidad en las actividades domésticas, presentando personajes masculinos (de distintos grupos de edad) que cuiden de sus hermanas/os, abuelas/os o que participen en este tipo de tareas.
 - ✓ Evitar el estereotipo según el cual se atribuyen a los personajes masculinos actividades vinculadas a la creación de conocimiento y a las mujeres a su transmisión y/o aprendizaje. En su lugar, es preferible intercambiar estos roles entre personajes de ambos sexos.

- ✓ Con respecto a las actividades profesionales, presentar a los personajes de ambos sexos realizando todo tipo de ocupaciones, de distintos ámbitos:
 - *Ámbito político*
 - *Ámbito intelectual*
 - *Ámbito científico*
 - *Ámbito cultural*
 - *Ámbito deportivo*
 - *Ámbito sanitario-asistencial.*
 - *Ámbito industrial.*
 - *Etc.*
- ✓ *Mostrar a mujeres ejerciendo cargos de responsabilidad política y económica, así como profesiones relacionadas con la ciencia y la tecnología (ingenieras, reporteras, etc.).*
- ✓ *Igualmente, mostrar personajes masculinos ejerciendo profesiones consideradas típicamente femeninas (maestros, cuidadores, peluqueros...).*
- ✓ *Con respecto a las actividades y profesiones del ámbito deportivo, evitar la adscripción de uno y otro sexo a deportes tradicionalmente considerados femeninos o masculinos (por ejemplo, ellos siempre jugando al fútbol y ellas al voleibol).*
- ✓ *Enfatizar la intercambiabilidad de las profesiones, presentando a personajes de ambos sexos desempeñando las mismas ocupaciones.*

Interacciones

- ✓ *Prestar atención al modo en que se inician los diálogos, de forma que tanto los personajes femeninos como los masculinos tengan un papel activo en este sentido.*
- ✓ *Distribuir de forma no sesgada los papeles de hablante y oyente entre los personajes de ambos sexos.*
- ✓ *Mostrar personajes de distinto sexo y de distintas edades interaccionando entre sí (por ejemplo, un chico jugando con una niña pequeña, o al revés).*

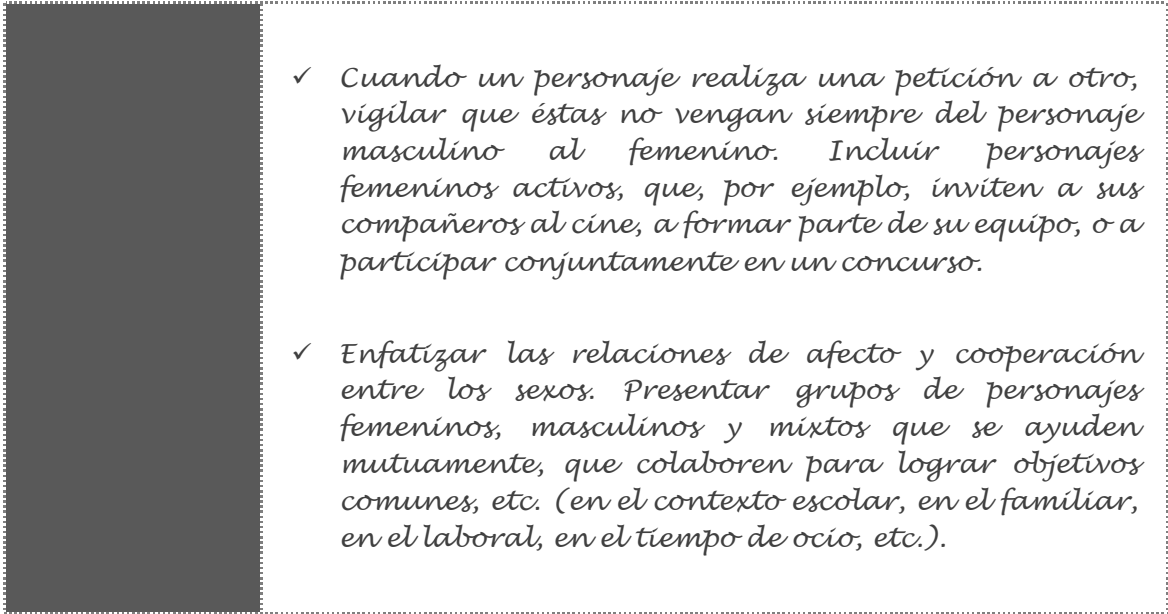


Figura 27. Ejemplo de enunciado de actividad sensible al género

Fórmula: presentar en un ejercicio de matemáticas a mujeres deportistas que compiten en una disciplina minoritaria y no estereotípica

En los juegos olímpicos de Sydney, las mejores marcas en lanzamiento de disco femenino fueron: A. Kelesidou (Grecia) con 65,71 metros, N. Sadova (Rusia) con 65,00 metros, E. Zvereva (Bulgaria) con 68,40 metros, S. Tsikouna (Grecia) con 64,08 metros, I. Yatchenko (Bulgaria) con 65,20 metros. Ordena estas marcas de mayor a menor.

Fuente: Anzola, M., Bujanda, M.P., Mansilla, S. y Vizmanos, J.R. (2006, 53)

Figura 28. Ejemplo de enunciado de actividad sesgada según los estereotipos de género

Fórmula: Presentar en un ejercicio gramatical a personajes masculinos que destacan por sus dotes creativas y a personajes femeninos que lo hacen por su apariencia externa

Di a qué clases pertenecen las oraciones siguientes. Ten en cuenta que alguna puede ser, a la vez, de dos tipos (enunciativa y exclamativa, imperativa y exclamativa, interrogativa y exclamativa...)

- Jaime compuso una canción preciosa.
- Es posible que no te parezca extraño.
- ¿No te lo han dicho aún?
- ¡Qué suerte has tenido!
- Maribel tiene una sonrisa preciosa.

Fuente: Marín, J.M. y Navarro, P. (1998, 69)

d) La creación de contraestereotipos

Como ya se ha mencionado, los estereotipos de género hacen alusión a una serie de ideas o creencias que otorgan a las mujeres, como grupo, determinadas características de feminidad, y a los hombres otras de masculinidad. Estas características, además, suelen asumir la forma de escalas bipolares, de modo que lo femenino representa lo contrario de lo masculino, y viceversa: si ellos son independientes ellas son dependientes, si ellos son fuertes ellas débiles, etc. En la base de los estereotipos hay una parcelación de la psique de hombres y mujeres que apunta, en último término, a la tradicional división del trabajo y de los roles asignados a cada sexo (Sau, 2004): ellas, el de esposas y madres, ellos el de la producción económica, el control político y el trabajo asalariado. Estas divisiones de la realidad se fundamentan en las supuestas

características naturales que poseen mujeres y hombres y su peligro fundamental es precisamente ése, el presentar como natural algo que ha sido socialmente construido. El peso de los estereotipos sobre el alumnado dificulta la construcción de una identidad libre y ajena a las imposiciones culturales que dictan cómo debe de ser un niño o una niña, un chico o una chica, y además limita su movimiento en la sociedad: ancla tanto a unas como a otros a comportamientos, actitudes, roles y profesiones vinculadas a una serie de normas, expectativas e imposiciones ya caducas.

Figura 29. Estereotipos masculino y femenino

El enemigo a vencer no es la masculinidad, sino cierta definición de la masculinidad y, por ende, de la feminidad. El problema no es el hombre, sino la oposición radical entre lo masculino y lo femenino. Esta oposición daña a hombres y mujeres, a niños y niñas por igual. El machismo corroe todos los vínculos, afecta a todas las decisiones y limita el potencial de todos los miembros de nuestra sociedad.

Fuente: Castañeda, M. (2002, 28)

Utilizando la metáfora visual empleada ya por Linda Nicholson (2003), podemos decir que los estereotipos de género son unos grandes percheros en los cuales se depositan toda una serie de atributos referidos tanto al carácter como a las cualidades físicas o los roles que pueden y deben desempeñar ambos sexos. Todas estas creencias están firmemente arraigadas en nuestro imaginario colectivo, a veces incluso inconscientemente: a pesar del paso de los años, las reivindicaciones y los logros en materia de igualdad, los estereotipos de género son difícilmente modificables. Su vigencia en la sociedad y en el sistema educativo aún continúa siendo clara, y una de sus manifestaciones más

documentadas empíricamente no es otra que su presencia en los propios libros de texto.

Algunos grupos de investigación han señalado, como un dato esperanzador, la presencia en los actuales libros de texto de personajes contraestereotipados, que funcionan como alternativa a los estereotipos tradicionales y atribuyen a los personajes rasgos, conductas y roles distintos a los que cabe esperar según ese patrón o modelo estereotipado. A pesar de la aparición de este tipo de personajes tanto en los textos como en las imágenes, los estudios apuntan aún a su escasa presencia en términos estadísticos.

Figura 30. La presencia de contraestereotipos en los libros de texto

Quizá el rasgo más esperanzador de las situaciones de estereotipos de género es la identificación de algunas situaciones contraestereotípicas, es decir, casos donde los roles de la mujer y el hombre aparecen en situación diferente a la que marca el sentido sexista del estereotipo (mujer/hombre desempeñando un rol de hombre/mujer), como por ejemplo cuando el hombre aparece en un rol de colaboración con la mujer, la cual tendría el protagonismo principal, o algunos roles de género invertidos respecto al sentido sexista habitual (el hombre cocinando o cuidando a los niños, la mujer como científica, etc.), pero apenas constituyen un 5% de las observaciones realizadas.

Fuente: Manassero, M.A. y Vázquez, A. (2002, 428)

Cuando creamos un contraestereotipo, asignamos a un personaje femenino o masculino rasgos (atributos físicos, cualidades psicológicas, destrezas cognitivas) y/o roles tradicionalmente considerados propios del otro sexo. Por ejemplo, decir que un personaje masculino que aparece en el enunciado de un

problema es enfermero, o presentar en una actividad a una chica de la que se resalta su capacidad para reparar ordenadores supone crear una representación opuesta a la percepción estereotipada, un contraestereotipo. En este sentido, el uso de contraestereotipos puede servir como un excelente recurso a la hora de crear personajes que rompan los moldes establecidos y ofrezcan otros modelos de referencia, más acordes con la sociedad del siglo XXI y el tipo de ciudadanos y ciudadanas que pretendemos educar. Frente al encorsetamiento de los estereotipos, no hay una forma única y excluyente de ser niño o de ser niña, ni de ser hombre o mujer. Los libros de texto deberían mostrar esa pluralidad de alternativas, a través de la presentación de personajes que ofrezcan ejemplos que encarnen otras formas de ser y de estar en el mundo, más libres y menos condicionadas por patrones estereotipados.

Para facilitar la creación de personajes que no se correspondan con el estereotipo tradicional puede ser de utilidad acudir a las cualidades que, a distintos niveles (rasgos físicos, psicológicos, destrezas cognitivas y roles) se asocian a cada estereotipo y subvertirlas, componiendo personajes del otro sexo a los que se adjudiquen ese tipo de atributos o papeles. Por ejemplo, si el estereotipo tradicional atribuye a las mujeres flexibilidad y a los hombres resistencia, podría ser útil incorporar a los enunciados personajes femeninos que corren maratones o masculinos que practican ballet. A continuación se exponen una serie de figuras que recogen algunos de los componentes de los estereotipos tradicionales y que pueden servir como instrumento a partir del cual crear personajes contraestereotipados. A la izquierda de las mismas aparecen recogidos los rasgos estereotípicos asociados al género masculino, y a la derecha los femeninos. Lo que se pretende con ello no es que todos los personajes que aparezcan en los libros de texto sean ejemplos contrarios al estereotipo tradicional. No se trata de presentar sistemáticamente a todas las niñas más altas o más corpulentas que sus compañeros, pero sí de incorporar ejemplos contraestereotípicos que hablen de la diversidad que encontramos en la vida real. El objetivo final es construir personajes que se muevan con libertad entre un polo

y otro, que asuman características femeninas, masculinas o ambas a la vez sin limitarse a uno u otro patrón.

Para la elaboración de las distintas dimensiones se han considerado atributos de tipo neutro o positivo, evitando el componente negativo de los estereotipos (los defectos que habitualmente se achacan a uno y otro sexo), para no caer en el error de generar personajes con las mismas cualidades negativas que aparecen en el estereotipo tradicional, pero asignadas al otro sexo.

CUALIDADES FÍSICAS/ APARIENCIA FÍSICA

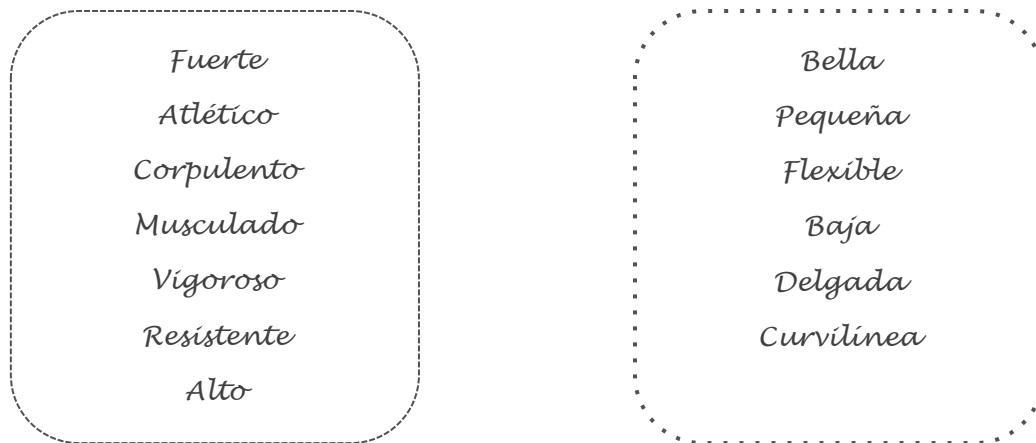
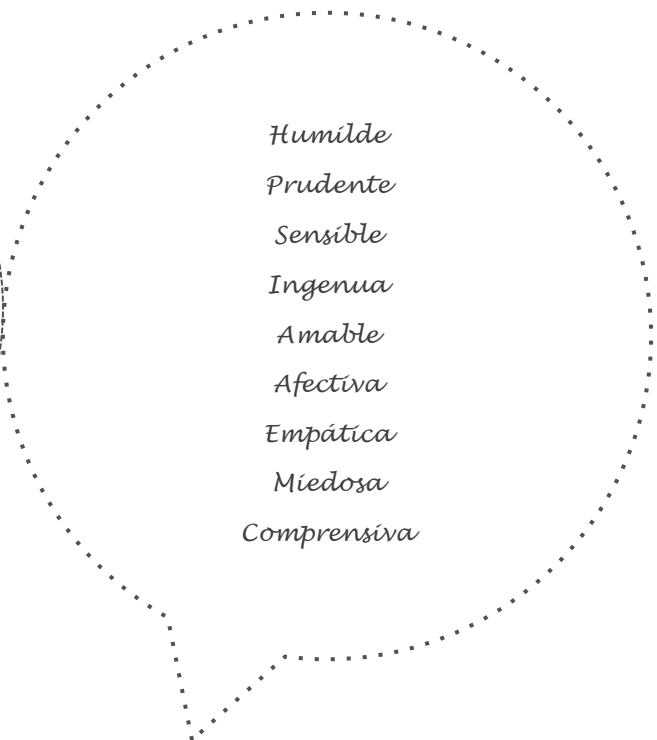


Tabla 38. Ejemplos de personajes contraestereotipados en enunciados de problemas de matemáticas

- *Claudia corre maratones de diez kilómetros... Calcula la distancia que lleva recorrida a lo largo de todo el año si [...]*
- *Pedro es diez centímetros más bajo que su hermana Violeta. Si Violeta mide [...]*

- *Tina y Pablo han conseguido mover una piedra muy pesada. Si la fuerza que aplican [...], calcula [...]*
- *Arturo, levantador de pesas, acude a su primera clase de danza para conseguir flexibilidad en las piernas. Calcula [...]*
- *Carlota necesita mucha energía para tocar la batería en los ensayos de su grupo. Hoy ha consumido el 60% de las calorías que [...] Calcula [...]*

CUALIDADES PSICOLÓGICAS



DESTREZAS COGNITIVAS

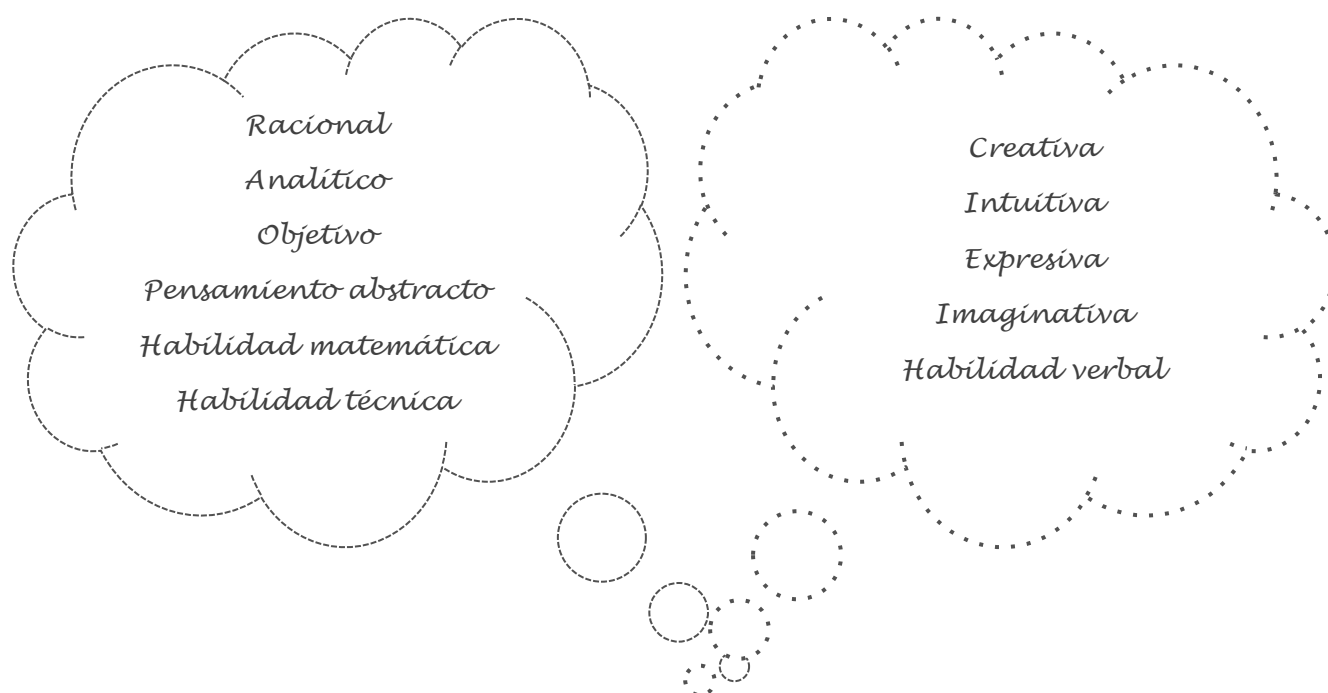


Tabla 39. Ejemplos de personajes contraestereotipados en ejercicios de Lengua y Literatura

- *Raúl ha escrito una poesía de agradecimiento a su amiga Mireia por haberle ayudado con la asignatura de matemáticas. Escribe tú una composición para alguien cercano a quien también quieras dar las gracias por su comportamiento hacia ti.*
- *Completa las siguientes oraciones:*
 - *La relación entre Javier y Nacho está llena de afecto. Es una relación...*
 - *A Marta no le dan miedo las serpientes. Ella es...*
 - *Toño nunca cruza el semáforo en rojo. El suyo es un comportamiento...*

- *A Gustavo le gusta inventar relatos que luego lee a su clase. Esta vez se ha inspirado en el personaje de su abuela para narrar la historia de una mujer con un pasado extraordinario. Intenta ayudar a Gustavo a escribir su historia imaginando los rasgos de ese personaje.*
- *En el año 2065, Adela es la primera persona en pisar la superficie de Marte. Imagina que, desde tu ordenador, tienes la oportunidad de hacerle tres preguntas sobre su viaje. ¿Qué te gustaría saber y cómo formularías esas cuestiones?*

ROLES



Tabla 40. Ejemplo de personajes contraestereotipados en ejercicios de Conocimiento del Medio

- *Juan es solidario y le encanta ayudar a los demás. Imagina cómo es su día a día y anota cronológicamente las distintas actividades que crees que lleva a cabo a lo largo de una jornada.*

- *A Luísa le gusta explorar nuevos lugares. El verano pasado construyó una cabaña debajo de un árbol escondido en un bosque. Dibuja la cabaña de Luísa y piensa en el tipo de materiales que puede haber utilizado para construirla.*
- *Andrea trabaja como detective... ¿Qué sentidos crees que pueden serle más útiles para realizar su trabajo? Razona tu respuesta y debatid las ideas en grupo.*
- *Álvaro es el encargado de cuidar las plantas de su casa. Como él, formad grupos de cuatro personas y encargaos de cuidar una planta durante unos cuantos días. Haced un diario en el que anotéis los cuidados que ha requerido, los cambios que ha ido experimentando y cualquier otra observación sobre el resultado de la experiencia.*

Tabla 41. Relación de recursos y lecturas (II)

Artículos de revista, libros y capítulos de libro
<p><i>Sobre el androcentrismo en los contenidos escolares, a nivel general:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Blanco García, N. (1999). De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de texto. Kikirikí, 54, 17-23.</i> ❖ <i>- (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. Investigación en la escuela, 65, 11-22.</i> <p><i>Sobre el sexismo y/o el androcentrismo de diferentes disciplinas escolares:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Corrales, C. (2004). Reflexiones sobre las matemáticas y la coeducación. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares (pp. 243-276). Madrid: Miño y Dávila.</i>

- ❖ Fuentes García, M. J. (2004). *El género femenino en los textos literarios de Bachillerato*. El Puerto de Santa María: Concejalía de Igualdad.
- ❖ Muñoz, A. M. (2004). *La teoría sexo-género: el androcentrismo en la historia*. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), *La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares* (pp. 103-112). Madrid: Miño y Dávila.
- ❖ Sánchez Bello, A. (2002). *El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual*. *Educación*, 29, 91-102.
- ❖ Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando*. Madrid: Horas y horas.

Sobre las mujeres en la Historia:

- ❖ De la Pascua Sánchez, M. J. (2004). *Mujeres olvidadas en la Historia*. En C. Rodríguez Martínez, Carmen (Comp.), *La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares* (pp. 17-36). Madrid: Miño y Dávila.
- ❖ Graña Cid, M. M. (1994). *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (siglos III-XVII)*. Madrid: Al-Mudayna.

Sobre las mujeres en la Literatura:

- ❖ Aragón Varo, A. (2004). *El análisis de la literatura a través de la crítica literaria feminista*. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), *La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares* (pp. 87-102). Madrid: Miño y Dávila.
- ❖ Moreno, M. (Coord.) (1992). *Del silencio a la palabra*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- ❖ Pérez Cantó, P. y Postigo Castellanos, E. (Eds.) (2000). *Autoras y protagonistas. I Encuentro entre el Instituto Universitario de Estudios de la Mujer y la New York University en Madrid*. Madrid: Universidad Autónoma.
- ❖ Renouprez, M. (2004). *El discurso patriarcal: del sexismo en la lengua a la poesía*. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), *La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares* (pp. 55-68). Madrid: Miño y Dávila.

Sobre las mujeres en la ciencia:

- ❖ *Álvarez, M. A., Nuño, T. y Solsona, N. (2003). Las científicas y su historia en el aula. Madrid: Síntesis.*
- ❖ *Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2003). Las mujeres científicas: un grupo invisible en los libros de texto. Investigación en la escuela, 50, 31-45.*
- ❖ *Soriguer Escofet, C. (2004). Las mujeres en la ciencia. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares (pp. 37-54). Madrid: Miño y Dávila.*

Sobre las mujeres y las TIC:

- ❖ *Álvarez, B. y Chillida, A. (2008). Elaboración de webs con perspectiva de género. Sevilla: Instituto andaluz de la mujer.*
- ❖ *Córdoba, M. A. (2004). Mujeres y nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En C. Rodríguez Martínez (Comp.), La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares (pp. 69-86). Madrid: Miño y Dávila.*
- ❖ *Castano, C. (2005). Las mujeres y las tecnologías de la información. Internet y la trama de nuestra vida. Madrid: Alianza.*

Sobre las mujeres y la Educación Física:

- ❖ *Noguera, J. (2008). Mujer y educación física. En C. Jiménez y G. Pérez (Coords.), Educación y género. El conocimiento invisible (pp. 405-423). Valencia: Tirant lo Blanch.*
- ❖ *Parra Martínez, J. (2002). El sexismo en los libros de texto de Educación Física en segundo ciclo de ESO y Bachillerato. Educar en Castilla-La Mancha, 16, 40-41.*

Materiales que incluyen entre sus contenidos saberes femeninos:

- ❖ *Calzón, J. y Cerviño M. J. (2003). Los saberes de cada día. Educación secundaria obligatoria (educación que debería ser obligatoria en secundaria). Madrid: Instituto de la Mujer.*
- ❖ *- (2003). El misterio del chocolate en la nevera. Madrid: Instituto de la Mujer.*

Tabla 42. Relación de recursos y lecturas (III)

Unidades didácticas coeducativas sobre mujeres en las distintas

Biología/Ciencias de la naturaleza/Conocimiento del Medio:

- ❖ Arjona, C., Díaz, M. y Rizo, R. (1999). *Valores y género. Materiales de trabajo. Ciencias de la naturaleza*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- ❖ Moreno, M., Sastre, G., Busquets, D., Leal, A. y De Miguel, M. J. (1994). *El conocimiento del medio: La transversalidad desde la coeducación. Primer ciclo de primaria*. Madrid: Instituto de la Mujer y Ministerio de Educación y Ciencia.
- ❖ Programa Harimaguada y Asesoría de coeducación del CEP de La Laguna (1994). *Materiales curriculares innova. Cuadernos para la coeducación. Ciencias de la Naturaleza*. Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación educativa, Gobierno de Canarias.
- ❖ Rubio Herráez, E. (1991). *Desafiando los límites de sexo/género en las Ciencias de la Naturaleza*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Educación Física:

- ❖ Álvarez Bueno, G., Cano, S. y Fernández, E. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia.
- ❖ Blasco Soto, P. (2005). *Siempre adelante. Mujeres deportistas*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- ❖ Buceta, J. M., Sarmiento, L. y Ramos, A. (1997). *Mujer y deporte. Canarias: Dirección General de Deportes e Instituto canario de la Mujer*.
- ❖ Círiza, M. (Dir.) (2004). *Mujeres de Hoy. Deporte*. Madrid: Instituto de la mujer (DVD).

⁶ A lo largo del listado se proponen algunos materiales elaborados bajo el auspicio de la LOGSE, marco normativo que hizo una gran incidencia en la igualdad de oportunidades en la educación. Este tipo de recursos, a pesar de datar de los años 90 y comienzos de los 2000, pueden seguir sirviendo como inspiración y guía, pues propusieron interesantes alternativas al androcentrismo en las distintas materias, que conservan aún plena actualidad.

- ❖ *García, M. y Ansíns, C. (1994). La coeducación en Educación Física. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.*

Educación Plástica y visual/Historia del Arte:

- ❖ *Porqueras, B. (1995). Diez siglos de creatividad femenina: otra Historia del Arte. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.*

Filosofía:

- ❖ *Espora Consultoria de Género (2008). Aprendiendo la igualdad con Simone de Beauvoir. Asturias: Instituto asturiano de la Mujer.*
- ❖ *Masó Monclús, A. (2002). Igualtat i diferència: materials per a la coeducació en ètica i filosofia. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/07200410039.pdf>*

Historia:

- ❖ *García, N. y Sanz, S. (2005). Cristina de Pizán. La ciudad de las damas, 1405-2005: propuestas didácticas para educación secundaria. Santander: Dirección General de la Mujer del Gobierno de Cantabria. Vicerrectorado de Extensión Universitaria, Universidad de Cantabria.*
- ❖ *Ibero, A. (1995). Les dones a la història contemporània: materials i eines didàctiques. Barcelona: Institut Català de la Dona.*

Matemáticas:

- ❖ *Delgado, C., Zapatero, D., González, J. A., Corte, O., Hernández, S., Huerga, P. y Navas, B. (2006). Mujeres y matemáticas. Gijón: Consejería de Educación y Ciencia y Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón.*
- ❖ *Galdo, J. M. (Coord.) (2008). Una propuesta desde la igualdad. Problemas de matemáticas 1º y 2º de E.S.O. Zaragoza: Departamento de Servicios Sociales y Familia, Gobierno de Aragón.*
- ❖ *Guede, F. X. y Sobrino, L. (2005). Multiplicamos para a igualdade. A Coruña: Seminario Permanente de Educación para a Igualdade, Servizo Galego de Igualdade.*

Física y Química:

- ❖ Galdo, J. M. (Coord.) (2008). *Una propuesta desde la igualdad. Mujeres científicas: una mirada al otro lado*. Zaragoza: Departamento de Servicios Sociales y Familia, Gobierno de Aragón.

Música:

- ❖ Torregrosa, R. (2009). *Unidas por la música*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Lengua y Literatura. Lecturas y guías de lectura:

- ❖ Carreiro, P. (2007). *Os bolechas xogan as casañas*. Santiago: A nos aterra.
- ❖ Cerrillo, P., Cañamares, C. y Sánchez, C. (2007). *Memorias de una gallina*. Toledo: Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha y CEPLI.
- ❖ Ferreirós, C. (2008). *Alfombríña*. Santiago: Servizo Galego de Igualdade.
- ❖ Moreno Llaneza, M. (2006). *Una propuesta con perspectiva de género sobre el mundo del Quijote*. Oviedo: Instituto asturiano de la Mujer. Disponible en:
<http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/wp-content/uploads/2007/06/indice.pdf>
- ❖ Nomedeu, X. y Delgado, J. V. (2000). *Entre Magda y Mileva. Miradas literales y otras miradas coeducativas*. Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación educativa, Gobierno de Canarias.
- ❖ Piquín, R. y Rodríguez, G. (2003). *Guía de lectura de Oliver Button es una nena*. Oviedo: Instituto asturiano de la Mujer.
- ❖ - (2003). *Guía de lectura de Rosa Caramelo*. Oviedo: Instituto asturiano de la Mujer.
- ❖ Rubio, F. (Ed.) (2005). *El Quijote en clave de mujer/es*. Toledo: Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha.
- ❖ Yubero, S. y Sánchez, S. (2007). *El secuestro de la bibliotecaria*. Toledo: Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha y CEPLI.

Lengua y Literatura. Otros recursos:

- ❖ Alvarado Esteve, H. (2001). *Literatura i interculturalitat, escriptors i escriptors del món: propostes didàctiques i recursos per treballar i eixamplar la literatura des d'un punt de vista pluriètnic i no androcèntric*. Disponible en: <http://www.xtec.cat/sgfp/licitacions/200001/memories/halvarado.pdf>
- ❖ Grupo de educación no sexista. CEP de Teruel (1993). *Érase una vez... los, las, les. Propuesta coeducativa para el área de Lengua*. Teruel: Unidad de Programas Educativos, Dirección Provincial de Teruel.
- ❖ Lledó, E. y Otero, M. (1994). *Doce escritoras y una guía bibliográfica*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- ❖ Palau, V. y Líberos, R. (1994). *En y desde la lectura, desvelamos el androcentrismo: materiales experimentados en el ciclo superior de EGB*. Madrid: Centro de Investigación e Innovación Educativa, Ministerio de Educación.

7.3.3 Revisión de contenidos y personajes (Bloque C3)

C3. REVISIÓN DE CONTENIDOS Y PERSONAJES

Tabla 43. Protocolos para la revisión de contenidos y personajes

Introducción de saberes femeninos	Sí	No	Propuesta
¿Da cabida el libro de texto a contenidos relacionados con lo afectivo, lo privado y la experiencia personal e interpersonal?			
En los libros de texto de Química (y asignaturas afines), ¿Aparecen contenidos relativos a la manipulación y la química de los alimentos y las mejoras que han supuesto los avances tecnológicos para la vida de las personas?			
En los libros de texto de Educación Física, Conocimiento del Medio, Biología (y asignaturas afines), ¿Aparecen contenidos relativos al cuidado del cuerpo, de uno/a mismo/a y de otros/as, la salud y el bienestar físico y mental?			
En los libros de texto de Lengua (y asignaturas afines), ¿Aparecen contenidos relativos a la mejora de las habilidades comunicativas, la asertividad y la expresión de los sentimientos?			

Tratamiento de figuras relevantes	Sí	No	Propuesta
¿Cuál es la proporción de personajes relevantes femeninos que se destaca en cada unidad didáctica, en relación con los masculinos? ¿Puede mejorarse ese número?			
Cuando en determinados temas y/o unidades no se reseñan figuras femeninas a este nivel ¿Se explica por qué no aparecen, incidiendo			

en los motivos por los que, en determinados ámbitos o momentos históricos, las mujeres quedaron fuera de esa parcela del saber?			
¿Se incorporan datos biográficos sobre las figuras relevantes, tanto femeninas como masculinas, que ayuden a contextualizarlas en su momento histórico?			
Cuando se biografían personajes relevantes, ¿el tratamiento que se otorga a las figuras femeninas es comparable al de las masculinas? ¿Se proporcionan datos sobre su contexto histórico, político y cultural? ¿La información que se suministra sobre ellas es similar a la de los ejemplos masculinos?			
Al presentar la vida y/o la obra de determinadas mujeres, ¿Se hace énfasis en su ejemplo como personas que lucharon por su libertad y la superación de los roles impuestos por la sociedad?			
Los referentes femeninos que se proporcionan, ¿Se introducen como añadidos a los contenidos habituales, en forma de anexos o explicaciones “complementarias”? ¿Se presentan en secciones aisladas del resto, como en los márgenes de la página?			

Lecturas complementarias	Sí	No	Propuesta
¿Se identifica siempre al autor o autora de la obra con su nombre completo y apellidos?			
Cuando se proporciona información adicional que contextualiza al autor/a de la lectura, ¿Se amplía sistemáticamente la referida a los personajes masculinos en detrimento de los femeninos?			
¿Existe una presencia más o menos equilibrada de autoras y autores en las lecturas complementarias?			
Con respecto al personaje protagonista de las lecturas, ¿cuál es la proporción de personajes protagonistas femeninos en relación con los masculinos? ¿Puede mejorarse esa cifra?			
¿Dan cabida las lecturas a personajes femeninos (y masculinos) no			

estereotipados, con los que niñas y niños, chicas y chicos puedan identificarse.?			
En relación con la variable edad ¿Se dan cita a lo largo de las lecturas complementarias personajes (femeninos y masculinos) de distintos grupos de edad? Por ejemplo, ¿aparece una proporción más o menos equilibrada de niños y niñas, de chicos y chicas, de adultos y adultas, de ancianos y ancianas? ¿O las protagonistas femeninas tienden a infantilizarse, asignándoseles menos edad que a sus homólogos masculinos?			
Con respecto al protagonismo principal, ¿Aparece una variedad de personajes protagonistas, desde personajes femeninos y masculinos en solitario hasta grupos del mismo sexo y grupos mixtos?¿En cuántas lecturas los personajes principales son varias niñas/chicas/mujeres? ¿En cuántas varios niños/chicos/hombres? ¿Puede mejorarse esa proporción?			
¿Cuántas de las lecturas que propone el texto carecen de protagonistas principales femeninas o desplazan sistemáticamente a los personajes femeninos a papeles secundarios? ¿Se incluyen lecturas en las que el personaje principal es femenino?			
Cuando en las lecturas complementarias aparecen personajes estereotipados, ¿incluyen los textos actividades para fomentar el análisis de los mismos desde una perspectiva crítica?			

Conceptos y perspectiva de género	Sí	No	Propuesta de mejora
¿Se evita la presentación y estructuración del discurso en torno a conceptos androcéntricos, o al menos se introduce cierta perspectiva crítica sobre los mismos?			
En las asignaturas de Conocimiento del Medio, Historia y afines, ¿se cuestionan conceptos como la guerra, el poder político-económico, la expansión territorial, el etnocentrismo y europeísmo?			
En las asignaturas de Lengua, Literatura, Educación Artística,			

Historia del Arte y afines, ¿se cuestiona el canon, su occidentalismo, el concepto de genio romántico, la división entre arte y artesanía?			
En las asignaturas de Biología y afines, ¿se cuestiona la división entre competencia y colaboración?			
¿Se introduce en algunos conceptos aportaciones y/o nuevas perspectivas vertidas desde la perspectiva de género o la investigación feminista?			

Proporción de personajes, según número, sexo y edad	Sí	No	Propuesta de mejora
¿Aparece, a lo largo de las explicaciones, las actividades y los ejemplos una proporción similar de personajes de ambos sexos, superando la tradicional infrarrepresentación femenina?			
¿Se da cabida a personajes (masculinos y femeninos) de todas las edades?			
¿Se presenta una proporción semejante de personajes masculinos y femeninos dentro de cada grupo de edad?			
¿Se favorece una representación del mundo adulto no sesgada por cuestiones de género, prestando una especial atención a la infrarrepresentación adulta femenina?			
¿Se proporcionan referentes (femeninos y masculinos) de semejante edad a la del alumnado a quien va dirigido el texto?			
¿El libro opta por una variada presentación de personajes, tanto solos como en grupo? ¿Cuántos personajes femeninos aparecen solos? ¿Cuántos masculinos? ¿Se supera la tradicional ausencia de personajes femeninos en solitario?			
¿Cuántos grupos de personajes femeninos aparecen? ¿Cuántos masculinos? ¿Se supera la tradicional ausencia de personajes femeninos en este sentido, dando cabida a la aparición de grupos			

formados por varias niñas/chicas/mujeres?			
En los grupos mixtos, que aglutinan personajes de ambos sexos, ¿La supremacía numérica es siempre masculina?			

Denominación de los personajes	Sí	No	Propuesta de mejora
Quando aparecen personajes de distinto sexo, ¿Se tiende a nombrar primero al personaje/s masculino/s?			
¿Cuántos personajes femeninos aparecen nombrados en base a su relación de parentesco (“la madre de, la abuela de”)? ¿Cuántos masculinos? ¿Tiende a nombrarse en mayor medida a los primeros según esta fórmula?			
¿Se nombra nombrar en mayor medida a los personajes masculinos en base a su profesión?			

Rasgos físicos de los personajes	Sí	No	Propuesta de mejora
¿Se describe en mayor medida a los personajes femeninos por sus rasgos físicos?			
¿Se atribuye en mayor medida a los personajes femeninos cualidades y/o juicios relacionados con la apariencia y la estética?			
¿Se supeditan los rasgos físicos de los personajes a los estereotipos de género?			
¿Se emplea la edad como un atributo utilizado preferentemente para describir a los personajes femeninos?			

Rasgos psicológicos de los personajes	Sí	No	Propuesta de mejora
A la hora de caracterizar psicológicamente a los personajes de uno			

y otro sexo, ¿se promueve la intercambiabilidad de este tipo de rasgos?			
¿Aparecen personajes de distinto sexo que comparten características psicológicas?			
¿Aparecen personajes de distinto sexo que se caracterizan psicológicamente por su complementariedad con respecto al estereotipo tradicional?			
¿Se dan cita personajes femeninos a los que se describe por sus cualidades intelectuales?			

Actividades de los personajes	Sí	No	Propuesta de mejora
¿ Se asigna a los personajes femeninos y masculinos una amplia gama de actividades, sin adscribir a los personajes femeninos a un tipo de actividad y a los masculinos a otro?			
¿Cuántos personajes femeninos realizan actividades de cuidado y/o domésticas? ¿Cuántos masculinos? ¿Existen desfases en esa representación?			
¿Cuántos personajes femeninos realizan actividades profesionales y/o intelectuales? ¿Cuántos masculinos? ¿Existen desfases en esa representación?			
¿Cuántos personajes femeninos aparecen transmitiendo conocimientos? ¿Cuántos masculinos? ¿Existen desfases en esa representación?			
¿Se enfatiza la corresponsabilidad en las actividades domésticas, presentando personajes masculinos (de distintos grupos de edad) participando en este tipo de tareas?			
Con respecto a las actividades profesionales, ¿se presenta a los personajes de ambos sexos realizando todo tipo de ocupaciones, pertenecientes a distintos ámbitos (político, científico, cultural, deportivo, sanitario-asistencial, industrial, etc.)? ¿Cuántos			

personajes masculinos y femeninos se asignan a cada ámbito? ¿Aparecen patrones de género en esa distribución?			
¿Se dan cita en el texto personajes femeninos que ejercen cargos de responsabilidad política y económica, así como profesiones relacionadas con la ciencia y la tecnología?			
¿Se muestra a personajes ejerciendo profesiones consideradas típicamente femeninas?			
Con respecto a las actividades y profesiones del ámbito deportivo, ¿se adscribe a los personajes de uno y otro sexo a deportes tradicionalmente considerados propios de su sexo, según el estereotipo tradicional?			
¿Se enfatiza la intercambiabilidad de las profesiones? ¿Aparecen personajes de ambos sexos realizando las mismas ocupaciones?			

Interacciones entre los personajes	Sí	No	Propuesta de mejora
En situaciones de diálogo entre los personajes, ¿Quiénes tienden a iniciarlos? ¿Aparecen personajes femeninos activos en este sentido?			
Del mismo modo, cuando los personajes realizan peticiones, ¿Éstas tienden a provenir del personaje masculino? ¿Aparecen personajes femeninos que hacen demandas, invitan a sus compañeros, etc.?			
¿Se nombra a personajes de distinto sexo y de distintas edades interaccionando entre sí?			
¿Se enfatizan las relaciones de afecto y cooperación entre los sexos? ¿Aparecen grupos de personajes femeninos, masculinos y mixtos en situaciones de cuidado y colaboración?			

7.4 La incorporación de la igualdad y la perspectiva de género a las imágenes de los libros de texto (Bloque D)

7.4.1 Selección y creación de imágenes (Bloque D1)

D1. SELECCIÓN Y CREACIÓN DE IMÁGENES

Los resultados de la investigación sobre sexismo en los libros de texto han señalado a las imágenes como vehículos de un importante número de mensajes que continúan perpetuando y transmitiendo desigualdades entre ambos sexos. Sin duda, el lenguaje visual tiene una gran eficacia para transmitir una elevada cantidad de información: su percepción es mucho más inmediata que la de los propios textos, y a menudo escapa incluso al análisis consciente.

Más allá de sus fines estéticos, las imágenes cumplen en los libros de texto una serie de funciones didácticas. Facilitan la comprensión de los contenidos, añaden información y transmiten valores y modelos de comportamiento. Es en base a esas funciones que debe prestarse una atención especial a sus connotaciones, pues, como señalan Peleteiro y Gimeno (2000), el lenguaje visual es capaz de dar lugar a lecturas e interpretaciones que serían del todo inadmisibles si se presentasen a través del lenguaje textual.

Figura 31. La transmisión de estereotipos en las imágenes de los libros de texto (I)

No se puede encontrar en los libros escolares un enunciado formulado del siguiente modo: “El ejercicio físico y el deporte es una actividad que conviene a los hombres más que a las mujeres”. En cambio, mediante la reiteración de imágenes que ilustran el ejercicio físico o el deporte con figuras masculinas, se consigue un efecto mucho más potente, porque sin necesidad de construir un discurso que resultaría inaceptable en sus términos, la deriva del sentido que sedimenta a través de las imágenes acaba por decretar unas actividades como propias de hombres y otras de mujeres.

Fuente: Peleteiro, I. y Gimeno, A. (2000, 103)

Al igual que sucede con los textos, las imágenes contienen un importante número de personajes que constituyen el principal vehículo a través del que se filtran sesgos estereotipados y desigualdades. No obstante, la propia naturaleza del lenguaje visual hace necesario considerar aspectos que le son específicos: la creación y selección de los personajes de las imágenes presenta características diferenciadas. Además de aquellas recomendaciones generales relacionadas con la construcción de los personajes, en base a sus características físicas, psicológicas y conductuales (comunes a las emitidas para la creación de personajes a través del lenguaje escrito, recogidas en el Bloque E1), en el nivel icónico es necesario tener en cuenta toda una serie de elementos adicionales que tienen que ver con la naturaleza del lenguaje visual, tal como el tipo de imagen que se presenta, los colores, la situación en el plano, etc.

Figura 32. La transmisión de estereotipos en las imágenes de los libros de texto (II)

En el ambiente escolar, profesorado y alumnado construyen su imagen mental del rol de género que la sociedad asigna a los hombres y las mujeres. En este proceso de construcción permanente de sus propias identidades de género, los efectos producidos por la interacción entre la experiencia personal y las imágenes y los mensajes transmitidos en los medios de enseñanza, son indudables.

[...] En la actualidad, la promoción de imágenes de hombres y mujeres ajustadas a la realidad y libres de ideas preconcebidas se convierte en una tarea importante a considerar por las personas encargadas de editar libros de texto y material didáctico, en tanto que las fotografías e ilustraciones contenidas en los mismos se constituyen potencialmente en representaciones mentales capaces de impulsar el valor de la igualdad entre los géneros.

Fuente: Servicio Galego de Igualdade (2001, 20)

La evolución llevada a cabo por el sector editorial en cuanto a la eliminación del sexismo en las imágenes de los libros de texto ha sido ampliamente documentada en las dos últimas décadas a través de diversos estudios e investigaciones. Desde que comenzaron a realizarse los primeros análisis, las editoriales han dedicado bastantes esfuerzos a corregir los sesgos presentes a nivel icónico, hasta tal punto que algunos autores/as afirman que la mejora llevada a cabo en este sentido ha sido más intensa que la acaecida en relación con otras cuestiones, como son la incorporación de las mujeres a los contenidos escolares o la utilización de un lenguaje no sexista. Velasco por ejemplo, evaluó en 2009 la evolución acaecida en los textos y las imágenes de los manuales escolares a lo largo de tres periodos: 1983-1991, 1992-2000 y 2001-2008, poniendo de manifiesto cómo, independientemente del periodo analizado,

las imágenes obtenían siempre una puntuación mayor, es decir, contenían menos sesgos sexistas que los textos.

A pesar de ese esfuerzo, es evidente que aún quedan aspectos por trabajar. El simple recuento estadístico continúa arrojando cifras según las cuales la presencia de ambos sexos en las ilustraciones dista mucho de ser igualitaria. Si en lo relativo a las imágenes, Peleteiro y Gimeno cifraron en el año 2000 la presencia de los personajes femeninos en un 25,9%, en el caso de primaria, y 23,4%, en secundaria, cuatro años más tarde, en 2004, Luengo y Blázquez la situaron en el 32,95%, aún muy lejos del deseable 50%.

Tabla 44. Resultados de la investigación sobre sexismo en las imágenes de los libros de texto

- Mientras que el mundo adulto aparece representado de forma mayoritaria por personajes de sexo masculino, para el infantil los manuales hacen un mayor uso de imágenes de carácter mixto.
- La iconografía femenina presenta una tendencia a agruparse en colectivos mixtos, mientras la masculina se representa de manera más individualizada y a la vez afín al propio género. Las imágenes de los libros de texto apenas dan cabida a grupos de personajes femeninos o unigéneros.
- Continúan apareciendo estereotipos de género en relación con las profesiones: ellos desempeñan puestos de más prestigio social, mientras que ellas siguen llevando a cabo ocupaciones típicamente femeninas.
- No se ha superado por completo la asociación entre hombre-espacio público y mujer-espacio privado.
- La presencia de representaciones equitativas de las tareas realizadas por niñas, niños y jóvenes es más evidente que entre los personajes adultos.
- En relación al ocio, el deporte continúa asociándose en mayor medida a los personajes masculinos.

- Respecto de los personajes célebres, el recurso de incorporar mujeres en las imágenes es aún minoritario.
- La mayoría de los personajes masculinos ocupan en primer plano de las imágenes, siendo los protagonistas en mayor medida. Salvo en el ámbito doméstico, las mujeres suelen aparecer en segundo plano, como personajes secundarios.
- Existe una escasa presencia de mujeres solas que ocupen el primer plano de las imágenes y que tengan una relevancia social similar a la de los hombres representados en esa misma posición.
- Ciertos accesorios con una clara connotación intelectual (maletines, gafas) se asocian comúnmente a los personajes masculinos.
- En relación con la representación de adolescentes y jóvenes, ellos aparecen detentando el conocimiento, mientras que ellas se presentan en mayor medida como las receptoras del mismo.
- Las imágenes de las chicas aparecen excesivamente ligadas a la preocupación por el aspecto físico.
- Los personajes femeninos suelen aparecer realizando labores asistenciales, relacionadas con el cuidado de otras personas, como niños/as, ancianos/as y personas enfermas.
- Las mujeres aparecen asociadas en mayor medida a la pasividad, la afectividad y la sumisión, mientras que las representaciones de los personajes masculinos se presentan más ligadas a la agresividad (por ejemplo, padres mandando callar a sus hijas, niños peleándose por un objeto).
- En el ámbito del ocio, la imagen del deportista varón ganador se repite a menudo en los libros de texto.
- En la representación del cuerpo continúan apareciendo ilustraciones referidas únicamente al cuerpo masculino.

- La manifestación de las emociones de los personajes se corresponde con los estereotipos tradicionales: son ellas quienes se muestran más afectivas, lloran, etc.

Fuente: elaboración propia a partir de Peleteiro (2000); Luengo (2003) y Velasco (2009)

Tabla 45. Recomendaciones para crear y/o seleccionar imágenes en los libros de texto desde una perspectiva de género. Aspectos a vigilar en relación con los atributos de los personajes

Sexo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Presentar en las imágenes personajes de ambos sexos, superando la tradicional infrarrepresentación femenina a nivel estadístico/cuantitativo.</i> ✓ <i>Cuando se representen órganos, aparatos o sistemas, no hacer uso preferentemente de cuerpos masculinos (ver Imagen 11).</i>
Edad	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Dar cabida en las imágenes a personajes femeninos y masculinos de todas las edades, presentando una proporción semejante de personajes de ambos sexos dentro de cada grupo de edad.</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Niño/a</i> ○ <i>Chico/a</i> ○ <i>Adulto/a</i> ○ <i>Anciano/a</i> ✓ <i>Favorecer una representación del mundo adulto no sesgada por cuestiones de género, prestando una especial atención a la infrarrepresentación adulta femenina.</i> ✓ <i>Proporcionar referentes (femeninos y masculinos) de semejante edad a la del alumnado a quien va dirigido el texto.</i>

<p>Número</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar una proporción similar de personajes de uno y otro sexo que aparecen protagonizando las imágenes individualmente. ✓ Dar cabida a la representación de grupos de personajes femeninos o unigéneros³, tradicionalmente minoritarios en las imágenes. ✓ Tener especial cuidado con utilizar sistemáticamente la fórmula de presentar grupos mixtos en los que, a pesar de dar cabida a personajes de ambos sexos, la supremacía numérica sea siempre masculina.
<p>Rasgos físicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizar diferentes morfologías corporales para representar a los personajes de ambos sexos. Hacer aparecer personajes masculinos y femeninos de distinto peso, altura y complexión. ✓ Evitar representar sistemáticamente a las niñas y mujeres como más bajas o más delgadas que sus compañeros. Dar cabida a otro tipo de representaciones, como por ejemplo mujeres atletas o parejas chica-chico en las que él sea más bajo que ella, o ella más gruesa que él... (Imagen 21). ✓ Evitar presentar a mujeres curvilíneas, sexys... y todo tipo de morfologías corporales, tanto masculinas como femeninas, que sigan el patrón de belleza canónica estereotipada. ✓ No asignar sistemáticamente determinados rasgos físicos a un sexo (por ejemplo, la fuerza o la resistencia a los personajes masculinos) (Imagen 12).
<p>Vestimenta</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No connotar la vestimenta de los personajes con estereotipos de género: evitar presentar a los niños vistiendo exclusivamente gamas de tonalidades oscuras y colores lisos y a las niñas ropa más clara y estampada (Imagen 13).

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vigilar que tanto los personajes masculinos adultos como los femeninos aparezcan en una proporción similar vistiendo como profesionales y se les asocien por igual prendas y accesorios con una connotación técnica o intelectual como la bata (médica), el traje, las gafas, el casco (arquitecto/a), el maletín... (Imagen 14). ✓ Evitar vestir a las niñas como adultas sexys, llevando, por ejemplo, prendas muy ajustadas o muy cortas (la imagen de la niña vestida de rosa con una camiseta ajustada y corta con la que enseña el ombligo, por ejemplo, suele ser recurrente en muchos libros de texto).
<p>Actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evitar la pasividad femenina en las imágenes. Si se presentan imágenes en las que la actividad la realiza el personaje masculino (por ejemplo, que él le muestre cómo hacer algo y ella atienda o que él de una explicación y ella escuche), compensarlas con otras en las que se inviertan los roles (que ella explique y él escuche...), de modo que los personajes femeninos no aparezcan en mayor medida asociados a conductas pasivas y/o receptivas. ✓ Atribuir a los personajes femeninos y masculinos una amplia gama de actividades, repartidas de modo similar, equitativo y no estereotipado (Imágenes 14, 15 y 22). <ul style="list-style-type: none"> ○ Profesionales ○ De ocio ○ De cuidado ○ De aprendizaje ○ Domésticas ✓ Con respecto a las actividades profesionales, presentar a los personajes de ambos sexos realizando todo tipo de ocupaciones, de distintos ámbitos, sin atribuir preferentemente ninguna de ellas a un sexo específico: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ámbito político ○ Ámbito doméstico ○ Ámbito político ○ Ámbito científico ○ Ámbito cultural ○ Ámbito deportivo

- ✓ *Enfatizar la corresponsabilidad en las actividades domésticas, presentando personajes masculinos (de distintos grupos de edad) que cuiden de sus hermanas/os, abuelas/os o que participen en este tipo de tareas.*
- ✓ *Mostrar mujeres ejerciendo cargos de responsabilidad política y económica, así como profesiones relacionadas con la ciencia y la tecnología (ingenieras, reporteras, etc.) (Imagen 22).*
- ✓ *En los niveles de infantil y primaria, es importante dar cabida a imágenes en las que los personajes de ambos sexos aparezcan compartiendo juegos en condiciones de igualdad y en las que éstos no se supediten a patrones de género (las imágenes en las que aparecen, a la vez, una niña jugando a las muñecas y un niño jugando a los coches tiene tanta carga cultural que se sigue repitiendo en los manuales) (Imagen 13).*
- ✓ *Mostrar personajes masculinos ejerciendo profesiones consideradas típicamente femeninas (maestros, cuidadores, peluqueros...).*
- ✓ *Con respecto a las actividades y profesiones del ámbito deportivo, evitar la adscripción de uno y otro sexo a deportes tradicionalmente considerados femeninos o masculinos (por ejemplo, ellos siempre jugando al fútbol y ellas al voleibol). Proponer un variado catálogo de deportes (dando cabida también a los deportes minoritarios), compartidos por chicas y por chicos (ver Imagen 23).*
- ✓ *Enfatizar la intercambiabilidad de las profesiones, presentando tanto a personajes masculinos como femeninos llevando a cabo las distintas ocupaciones, bien en la misma imagen o en representaciones distintas (Imagen 24).*
- ✓ *Mostrar tanto a los personajes masculinos como a los femeninos utilizando una amplia variedad de tecnologías de la información y la comunicación. No presentar sistemáticamente a los personajes femeninos utilizando preferentemente el teléfono móvil (visión acorde con el estereotipo tradicional de mujer charlatana) por encima de otras tecnologías, ni*

	<p>encontrando dificultades en el manejo de las TIC (Imagen 16).</p>
Interacción	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Enfatizar las relaciones de afecto y cooperación entre los sexos. Presentar grupos de personajes que en distintos contextos (escolar, familiar, laboral, tiempo de ocio...) se cuiden y ayuden mutuamente, que colaboren para lograr objetivos comunes, etc. (Imagen 25). ✓ Mostrar personajes de distinto sexo y de distintas edades interaccionando entre sí (por ejemplo, un chico jugando con una niña pequeña).

Tabla 46. Recomendaciones para crear y/o seleccionar imágenes en los libros de texto desde una perspectiva de género. Aspectos a vigilar en relación con las características de la imagen

Situación en el plano	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vigilar que en las imágenes no aparezca preferentemente el personaje masculino en primer plano y el femenino en segundo. Equilibrar las imágenes en ese sentido.
Situación en el espacio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fomentar la representación de personajes femeninos y masculinos en semejante proporción tanto en espacios públicos como en espacios privados, poniendo especial énfasis en eliminar la asociación mujer-espacio privado y hombre-espacio público. ✓ Cuando se represente a personajes masculinos en espacios privados, por ejemplo desempeñando tareas domésticas (bañando a sus hijos/as, preparando una tarta, etc.), es importante presentarlos en una actitud solvente y positiva, de disfrute (Imagen 26). ✓ Vigilar la representación sistemática de mujeres en espacios públicos pero llevando a cabo actividades de cuidado o relacionadas con su rol de madre, cuidadora o esposa (por ejemplo, una mujer en un parque vigilando cómo juegan sus hijos/as). Si aparecen imágenes de este tipo, balancear el sexo de los personajes, presentando también hombres en situaciones similares.

<p>Tipo de imagen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar cabida a distintos tipos de imágenes en los libros de texto, desde fotografías a ilustraciones, cómics, tiras cómicas, etc. ✓ No vincular el uso de determinadas imágenes a la representación de cierto sexo. Por ejemplo, no utilizar preferentemente fotografías para representar a mujeres ni cómics para ilustrar hazañas de personajes masculinos y estereotipados (Imagen 17). ✓ Además de representar la realidad o los fenómenos que se explican, fomentar la aparición de imágenes dirigidas a estimular la creatividad y el pensamiento crítico del alumnado.
<p>Color</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evitar la asociación de las imágenes protagonizadas por personajes femeninos con trazos curvilíneos y colores pastel, y la masculina con líneas rectas y tonos oscuros.
<p>Pie de foto</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuando aparezca un pie de foto, vigilar que la información que éste suministra sea acorde con la imagen y el sexo de los personajes. Por ejemplo, deben evitarse fórmulas como “los alumnos andan hacia casa” para describir imágenes en las que se representan a personajes de ambos sexos (Imágenes 18, 19 y 27).
<p>Bocadillos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuando las imágenes vayan acompañadas de bocadillos, prestar especial atención a que no sea sistemáticamente el personaje masculino aquél al que se asigne diálogo, quien lo inicie o tenga el papel activo en el mismo (por ejemplo, enseñando cómo se hace algo al personaje femenino o preguntándole si le acompaña al teatro) (Imagen 20). ✓ Hacer aparecer personajes femeninos activos en este sentido; que pidan favores, expresen opiniones, realicen sugerencias, etc.

Tabla 47. Recomendaciones para crear y/o seleccionar imágenes en los libros de texto desde una perspectiva de género. Aspectos a vigilar en relación con la representación de personajes célebres

<p><i>Características de los personajes</i></p>	<p><i>Sexo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Promover la aparición, también en las imágenes, de personajes célebres femeninos (y/o sus obras) que destaquen por su contribución a la materia.</i> ✓ <i>Favorecer una presencia equilibrada de personajes célebres de ambos sexos en las imágenes.</i>
<p><i>Características de la imagen</i></p>	<p><i>Texto al pie</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Cuando aparezca un personaje célebre femenino, vigilar que el pie de la imagen incluya la misma información que se utiliza para describir aquellas en las que aparecen personajes masculinos.</i>
	<p><i>Situación en el libro y tamaño</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Tener especial cuidado con no colocar las imágenes de los personajes célebres femeninos en apartados distintos a los que se utilizan para los masculinos o asignarles un tamaño inferior.</i> ✓ <i>Asegurar que las imágenes protagonizadas por personajes célebres femeninos tengan el mismo tratamiento formal que las protagonizadas por varones.</i>
	<p><i>Relación con el contenido</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Vigilar que las imágenes que se proporcionan de los personajes célebres femeninos guarden relación con el contenido que se expone, y no se intercalen como un elemento “de relleno”, con un fin desconectado del texto.</i>

Tabla 48. Recomendaciones para crear y/o seleccionar imágenes en los libros de texto desde una perspectiva de género. Aspectos a vigilar en relación con la introducción de indicadores y llamadas de atención

- *Cuando aparezcan como señalizadores personajes humanos u objetos humanizados (por ejemplo, un bloc de notas al que se pone una cara), cuidar que éstos no sean preferentemente masculinos y que no se les asigne una representación estereotipada (por ejemplo, un bloc de notas “femenino” que aparece representado con ojos muy grandes, pestañas muy largas, labios pintados de rojo, o con las páginas de color rosa).*
- *Cuando estos personajes aparezcan realizando actividades, tener en cuenta las recomendaciones emitidas a este nivel (ver Tabla 113).*

e) La creación de contraestereotipos en las imágenes

Al igual que se recomendó de cara a los textos, el recurso a los contraestereotipos en las imágenes de los manuales puede servir para dar cabida a personajes que huyan de los moldes establecidos, las desigualdades y las imposiciones de tipo cultural asignadas tradicionalmente a ambos sexos. Cuando creamos un contraestereotipo, asignamos a un personaje femenino o masculino rasgos (atributos físicos, cualidades psicológicas, destrezas cognitivas) y/o roles tradicionalmente considerados propios del otro sexo. Por ejemplo, presentar a un personaje masculino en una ilustración como maestro de una clase de infantil o a una mujer manejando maquinaria industrial supone crear una representación opuesta a la percepción estereotipada, un contraestereotipo (para una definición detallada acerca de los mismos, acudir al Bloque C2).

De manera análoga a lo sugerido con respecto a los textos, para facilitar la creación de personajes contraestereotipados proponemos una plantilla que

muestra los distintos componentes⁸ de los estereotipos femeninos y masculinos, dimensiones que, subvertidas, consiguen crear personajes contraestereotipados. Nuevamente, lo que se pretende con ella no es que todos los personajes que aparezcan en los libros de texto sean ejemplos en contra del estereotipo tradicional, sino de favorecer la construcción de personajes que se muevan con libertad entre un polo y otro, que asuman características femeninas, masculinas, o ambas a la vez sin necesidad de ceñirse ni limitarse a uno u otro patrón.

A la hora de construir personajes contraestereotipados, podemos optar por varias alternativas. Una opción es asignar rasgos tradicionalmente considerados de un género a otro, mientras que otro ejemplo en positivo podría consistir en presentar a varios personajes de distinto sexo realizando las mismas actividades o compartiendo semejantes atributos.

Además de lo anterior, la propuesta pretende contribuir a crear contraestereotipos que vayan más allá de las recomendaciones habituales, desplegando todo un conjunto de atributos y cualidades susceptibles de ser utilizadas para crear personajes alternativos en este sentido. Por ejemplo, es importante resaltar las numerosas opciones de representación de los personajes, atendiendo no sólo a la asignación de actividades profesionales, sino también de conductas afectivas, rasgos físicos y psicológicos, etc.

⁸ Al igual que en las recomendaciones emitidas para los textos, para la elaboración de las distintas dimensiones se han considerado atributos de tipo neutro o positivo, evitando el componente negativo de los estereotipos (los defectos que habitualmente se achacan a uno y otro sexo), para no caer en el error de generar personajes con las mismas cualidades negativas que aparecen en el estereotipo tradicional, pero asignadas al otro sexo

APARIENCIA FÍSICA

Fuerte
Complexión atlética
Corpulento
Musculado
Alta estatura
Formas rectas

Guapa
Ojos grandes
Labios gruesos
Pestañas largas
Baja estatura
Delgada
Formas curvas

CONDUCTAS/ACTIVIDADES

Intelectuales
Profesionales
Deportivas
Vinculadas a la producción
Asociadas a la fuerza y el
movimiento
Es el que dirige, instruye,
rescata
Es el que pregunta, propone

Afectivas
Contemplativas
De cuidado
Domésticas
Vinculadas al consumo
Es a la que se dirige, se
instruye, se rescata
Es la que responde, acepta

OCUPACIONES

Ámbito sanitario: médicos

*Ámbito de la enseñanza: profesores universitarios, ponentes, especialistas,
expertos*

*Ámbito intelectual-político: pensadores, ministros, alcaldes, filósofos,
historiadores,*

*Ámbito científico: astronautas, químicos, físicos, ingenieros, matemáticos,
programadores*

*Ámbito artístico-cultural: compositores, coreógrafos, guionistas, directores
de cine y teatro, directores de orquesta, músicos, pintores, poetas*

Ámbito sanitario: enfermeras, dietistas, nutricionistas

Ámbito de la enseñanza: maestras

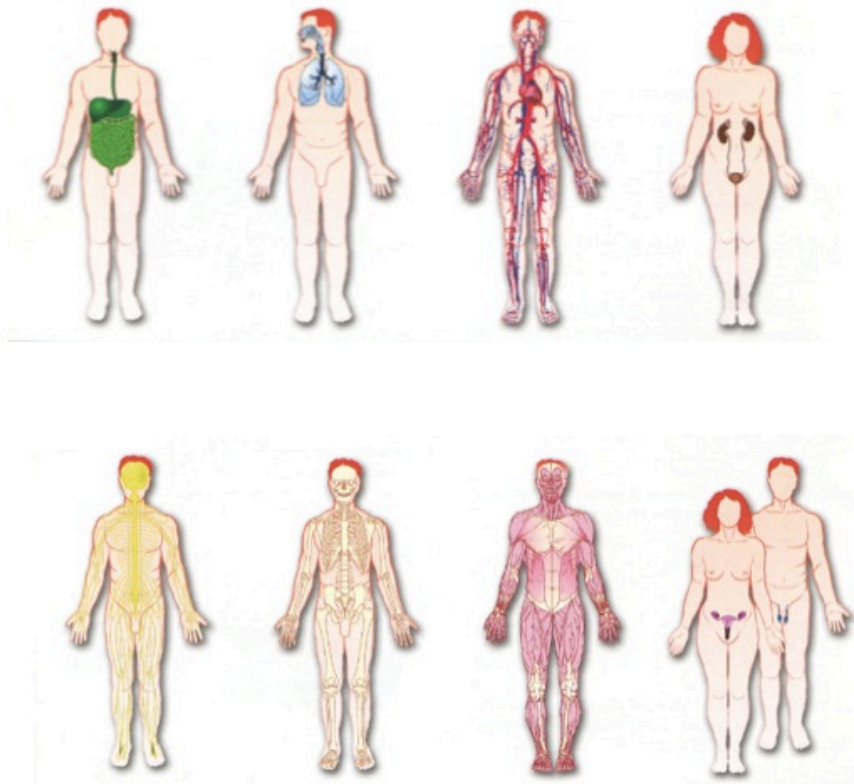
Ámbito artístico-cultural: modelos, actrices, bailarinas, cantantes

*Ventas y atención al público: recepcionistas, secretarías, dependientas,
cajeras, azafatas*

EJEMPLOS/FÓRMULAS A EVITAR

Imagen 4. La representación del cuerpo

Perteneciente a un libro de texto de la asignatura de Biología y Geología, de 3º de ESO, editado en 2011. En la unidad dedicada a los órganos, aparatos y sistemas, del total de figuras que aparecen para explicar los diferentes aparatos y sistemas del cuerpo humano (9 en total) sólo dos son mujeres: una representa el aparato reproductor (femenino) y la otra el excretor.



Fuente: Jimeno, A., Saumell, I. y Ugedo, L. (2011, 15)

Imagen 5. Representación de atributos físicos

Pertenecientes a un libro de texto de la asignatura de Conocimiento del Medio, de 6° de primaria, editado en 2009. En la unidad didáctica dedicada a las Fuerzas, de un total de 15 imágenes en las que se representa a personajes humanos realizando acciones relacionadas con el ejercicio de la fuerza (desde escalar hasta saltar o mover un torno), todas están protagonizadas por personajes masculinos. No aparece ningún personaje femenino lo largo de las mismas.



Fuente: Garrido González, A. (2009, 82-83)

Imagen 6. Representación de juegos y vestimenta

Pertenece a un libro de texto de la asignatura de Matemáticas, de 4º de primaria, editado en 2004. En la unidad dedicada a los cuerpos geométricos, a pesar de estar rodeados por las mismas piezas de un mismo juego, los personajes aparecen sin relacionarse, jugando cada uno a juegos estereotipados: él a los coches y ella, a los muñecos.



Fuente: Ferrero, L., Gaztelu, J., Martín, P. y Martínez, L. (2004, 124)

Imagen 7. Representación de ocupaciones (I)

Pertenece a un libro de texto de la asignatura de Lengua castellana, de 5º de primaria, editado en 2008. En la unidad destinada al cómic, se utiliza una viñeta en la que ella aparece cuidando a su hijo y vestida con delantal, mientras que el personaje masculino es el que realiza la actividad profesional, en este caso, el médico.



Fuente: Garrido González, A. (2008, 118)

Imagen 8. Representación de ocupaciones (II)

Pertenece a un libro de texto de la asignatura de Conocimiento del Medio, de 3º de primaria, editado en 2006. En la unidad dedicada al entorno rural, uno de los ejercicios se acompaña de una imagen y propone al alumnado observar los dibujos y señalar sólo los que estén relacionados con la población rural. Del total de actividades profesionales que se representan en la ilustración, todas ellas están protagonizadas por personajes masculinos.



Fuente: García, M., Gatell, C., Martínez, M.J. y Serra, J. (2006, 111)

Imagen 9. Representación de la relación entre mujeres y TIC

Pertenecientes a un libro de texto de la asignatura de Conocimiento del Medio, de 6º de primaria, editado en 2009. En relación con las Tecnologías de la información y la comunicación, se presenta al personaje femenino hablando cómodamente por teléfono, pero liada con los cables de un ordenador.



Fuente: Garrido González, A. (2009, 63 y 203)

Imagen 10. Representación de personajes heroicos

Pertenece a un libro de texto de la asignatura de Lengua castellana y Literatura de 3º de ESO, editado en 2007. En la unidad dedicada al cómic, aparece una viñeta en la que el protagonista es el típico héroe masculino. Mientras, el personaje femenino es el débil, el que debe ser rescatado. Esta representación sigue siendo una constante en las imágenes. A pesar de que los cómics clásicos suelen seguir estos patrones, en la actualidad pueden encontrarse dentro del género otro tipo de historias menos estereotipadas que podrían incluirse como referente.



Fuente: Gálvez, J., González, A.A., Mateos, E. y Sánchez, R.M. (2007, 167)

Imagen 11. Coherencia entre imagen y pie de foto

Perteneciente a un libro de texto de la asignatura de Matemáticas, de 1º de ESO, editado en 2006. En la unidad destinada al lenguaje algebraico aparece una fotografía en la que tres mujeres transportan en cestos una mercancía. A pesar de esta imagen positiva, el pie de foto (que dice “estas personas llevan su mercancía repartida en dos cestos para facilitar su transporte”) no es del todo coherente con la representación, pues en lugar de “personas” debería haber especificado que en la imagen aparecen tres mujeres. Por vano que pueda parecer (está claro que las mujeres son, también, personas) esta nueva redacción del pie de foto serviría para visibilizar y destacar el papel que en muchas sociedades tienen y han tenido las mujeres en las tareas relativas a la alimentación, el transporte o el comercio, y sería más acorde con la representación visual.



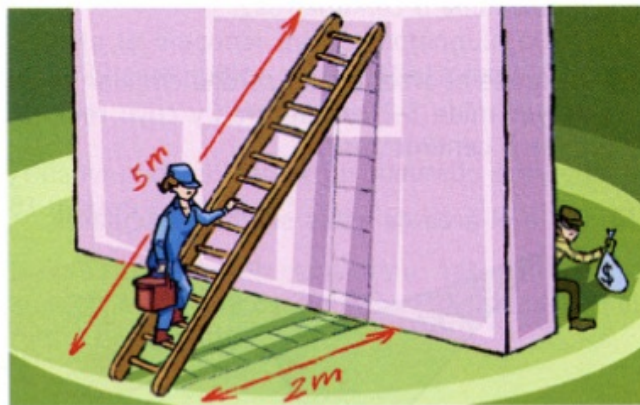
Fuente: Anzola, M., Bujanda, M.P., Mansilla, S. y Vizmanos, J.R. (2006, 108)

Imagen 12. Coherencia entre imagen y enunciado (I)

Pertenece a un libro de texto de la asignatura de Matemáticas, de 1º de ESO, editado en 2006. En la unidad destinada a longitudes y áreas aparece un problema acompañado de una ilustración en la que se representa a una mujer trabajando como albañil (lo cual, en sí mismo, es un ejemplo en positivo). Este contraestereotipo, sin embargo, no resulta coherente con el texto que lo acompaña, que dice "un albañil" en lugar de "una albañil". Para la formación de femeninos al respecto de profesiones, se recomienda consultar el punto relativo al lenguaje, en el que se proporcionan diferentes recursos (Bloque E1).

Un albañil apoya una escalera de 5 metros contra un muro vertical. El pie de la escalera está a 2 metros del muro.

Calcula la altura a la que se encuentra la parte superior de la escalera.



Fuente: Anzola, M., Bujanda, M. P., Mansilla, S. y Vizmanos, J.R. (2006, 260)

Imagen 13. Rol activo en diálogos y peticiones

Pertenece a un libro de texto de la asignatura de Lengua castellana, de 5º de primaria, editado en 2008. En la unidad dedicada a los tipos de oraciones, un niño pide a Luisa que vaya al cine con él. Aunque la ilustración no es de por sí sexista, representa la tendencia a asignar el rol activo en las conversaciones y peticiones al personaje masculino. Una forma de subvertir estos estereotipos es crear una imagen contraestereotipada, en la que los papeles se inviertan. Por ejemplo, en esta misma ilustración, podría ser ella (Luisa) la que le preguntara al niño si quiere acudir al cine con ella.



Fuente: Garrido González, A. (2008, 23)

Imagen 14. Representación de mujeres deportistas (I)

Pertenece a un libro de texto de la asignatura de Matemáticas de 1º de ESO, editado en 2006. En la unidad dedicada a los números enteros, aparece un personaje femenino en primer plano, de formas atléticas, ganando una carrera.



Fuente: Anzola, M., Bujanda, M.P. Mansilla, S. y Vizmanos, J.R. (2006, 39)

Imagen 15. Representación de ocupaciones (III)

Pertenece a un libro de texto de la asignatura de Lengua y Literatura de 4º de ESO, editado en 2008. En el apartado dedicado a los debates, aparecen varios personajes con un perfil técnico-profesional, la mitad de ellos, mujeres.



Fuente: Gómez, J. Lajo, J., Toboso, J. y Vidorreta, C. (2008, 146)

Imagen 16. Representación de mujeres deportistas (II)

Pertenece a un libro de texto de la asignatura de Conocimiento del Medio de 6º de primaria, editado en 2009. En la unidad dedicada al relieve, aparece un personaje femenino subiendo una montaña.



Fuente: Garrido González, A. (2009, 121)

Imagen 17. Intercambiabilidad de ocupaciones

Pertenece a un libro de texto de la asignatura de Matemáticas, de 4º de primaria, editado en 2004. En la unidad dedicada a la división, uno de los problemas viene acompañado de una imagen que sirve para presentar la intercambiabilidad de las profesiones, pues aparecen un hombre y una mujer llevando a cabo las mismas tareas, relacionadas con la agricultura.



Fuente: Ferrero, L., Gaztelu, J., Martín, P. y Martínez, L. (2004, 85)

Imagen-18. Personajes masculinos en conductas afectivas

Pertenece a un libro de texto de la asignatura de Conocimiento del Medio de 3º de primaria, editado en 2006. En la unidad dedicada a los sentidos, aparecen dos niños abrazándose cariñosamente.



Fuente: García, M., Gatell, C., Martínez, M.J. y Serra, J. (2006, 31)

Imagen 19. Personajes masculinos en conductas de cuidado

Pertenece a un libro de texto de la asignatura de Conocimiento del Medio de 3º de primaria, editado en 2006. En la unidad dedicada a la familia, aparece un padre bañando a su hijo, en una actitud además de disfrute.




Fuente: García, M., Gatell, C., Martínez, M.J. y Serra, J. (2006, 184)


Imagen 20. Coherencia entre imagen y enunciado (II)

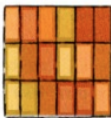
Pertenece a un libro de texto de la asignatura de Matemáticas de 1º de ESO, editado en 2006. En la unidad dedicada a la divisibilidad de los números naturales, aparece un personaje femenino colocando baldosas sobre una pared. En este caso, la imagen y el enunciado del ejemplo son coherentes entre sí.


Ejemplo. María quiere colocar 18 baldosas en filas para formar una superficie rectangular. ¿De cuántas maneras puede hacerlo?

María tiene que dividir 18 entre 1, 2, 3... Cada vez que la división sea exacta, el resultado nos indica una forma de colocar las baldosas sin que sobre ninguna.

18 : 1 = 18 

18 : 2 = 9 

18 : 3 = 6 



18 : 4 = 4 y sobran 2.
18 : 5 = 3 y sobran 3.
18 : 6 = 3, es la misma superficie que la segunda.

Fuente: Anzola, Bujanda, Mansilla y Vizmanos (2006, 13)

Para calcular todos los divisores de un número:

Fuente: Anzola, M., Bujanda, M.P., Mansilla, S. y Vizmanos, J.R. (2006, 13)

Tabla 49. Relación de recursos y lecturas (IV)

- ❖ *Cerezo Vázquez, Carmen y Rivas López Ángeles (1992). El sexismo iconográfico en los libros de texto. Murcia: C.O.E.N.S.*
- ❖ *Luengo, R. y Blázquez, F. (2004). Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes. Badajoz: Instituto de la Mujer de Extremadura.*
- ❖ *Luengo, R. (2003). Los estereotipos de género en las imágenes de los libros de lengua y literatura de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Campo abierto, 24, 71-98.*

7.4.2 Revisión de imágenes (Bloque D2)

D2. REVISIÓN DE IMÁGENES

Tabla 50. Protocolos para la revisión de imágenes

Sexo de los personajes	Sí	No	Propuesta de mejora
¿Cuál es la proporción en las imágenes de personajes de ambos sexos? ¿Aparecen, en el recuento global, más personajes masculinos que femeninos?			
¿En la representación de cuerpos, órganos, aparatos, etc., se usan preferentemente las formas masculinas?			
¿Aparece una proporción semejante de personajes de ambos sexos dentro de cada grupo de edad? Por ejemplo, ¿se representan menos mujeres adultas que hombres adultos, o más niñas que niños?			
¿Las imágenes incorporan protagonistas (femeninos y masculinos) de edad semejante a la del alumnado a quien va dirigido el material?			
Cuando aparecen grupos mixtos, ¿la supremacía numérica en el grupo es siempre masculina?			
¿Cuántas imágenes aparecen protagonizadas por un personaje masculino individualmente? ¿cuántas por uno femenino? ¿Es equilibrada esa proporción?			
¿Cuántas imágenes aparecen protagonizadas por varios personajes masculinos? ¿cuántas por varios femeninos? ¿Es equilibrada esa proporción?			

Rasgos físicos y vestimenta de los personajes	Sí	No	Propuesta de mejora
¿ Se utilizan diferentes morfologías corporales para representar a personajes de ambos sexos? ¿Aparecer personajes, masculinos y femeninos, de distinto peso, altura y complexión?			
¿ Se representa sistemáticamente a las niñas y mujeres como más bajas o más delgadas que sus compañeros?			
¿Las morfologías corporales que se utilizan para representar a hombres y mujeres, siguen el patrón de belleza canónica (por ejemplo, chicos musculosos y mujeres delgadas y curvilíneas)?			
¿La ropa que visten los personajes femeninos y masculinos, ¿está connotada por los estereotipos de género? ¿Se presenta a los varones vistiendo exclusivamente gamas de tonalidades oscuras y colores lisos y a ellas ropa más clara y estampada?			
¿Aparecen niñas o chicas vistiendo como “adultas sexys” (enseñando el ombligo, con ropa muy ajustada, etc.)?			
¿Existe una proporción semejante de personajes masculinos y femeninos que viste como profesionales?			
¿Los personajes que, vistiendo como profesionales, portan prendas y/o accesorios con una connotación intelectual (el fonendoscopio, el maletín, las gafas...), son mayoritariamente masculinos? ¿Cuál es la proporción femenino/masculino entre este tipo de personajes?			

Actividades que desempeñan	Sí	No	Propuesta de mejora
¿Aparece una proporción equilibrada de personajes masculinos y femeninos en actividades pasivas y/o receptoras?			
¿Cuántos personajes femeninos aparecen llevando a cabo actividades profesionales? ¿Cuántos actividades intelectuales?			

<p>¿Cuántos actividades de ocio? ¿Cuántos de cuidado? ¿Cuántos domésticas? ¿Está equilibrada su presencia con la aparición de personajes masculinos en ese mismo tipo de actividades?</p>			
<p>¿Las actividades profesionales se distribuyen de manera sesgada según el sexo de los personajes? Para detectar si existen atribuciones estereotipadas, contabilizar y comparar el número de personajes masculinos y femeninos que aparecen desempeñando profesiones vinculadas a los siguientes ámbitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ámbito político; Ámbito doméstico; Ámbito político; Ámbito científico; Ámbito cultural; Ámbito deportivo 			
<p>¿Aparecen a lo largo de las imágenes personajes masculinos (de distintos grupos de edad) realizando actividades de cuidado? ¿Su actitud, es de disfrute y solvencia?</p>			
<p>¿Se representa a mujeres ejerciendo cargos de responsabilidad política y económica, así como profesiones relacionadas con la ciencia y la tecnología? ¿Cuántos personajes de este tipo aparecen?</p>			
<p>¿Aparecen personajes masculinos ejerciendo profesiones consideradas típicamente femeninas (maestros, cuidadores, peluqueros...)?</p>			
<p>¿Se enfatiza, a través de las imágenes, la intercambiabilidad de las profesiones? Aparecen mujeres y hombres desempeñando conjuntamente algunas ocupaciones?</p>			
<p>Cuando se representa a niños y niñas, chicos y chicas jugando, ¿se asignan los juegos de una manera estereotipada según el sexo de los personajes? ¿Cuántas imágenes incorpora el libro en la que personajes de ambos sexos aparecen jugando a los mismos juegos, en condiciones de igualdad?</p>			
<p>Cuando se representa a niños y niñas, chicos y chicas realizando actividades deportivas, ¿se asignan las mismas de una manera estereotipada según el sexo de los personajes?</p> <p>Para detectar sesgos a este nivel, contabilizar el catálogo de deportes distintos que aparecen realizando los personajes, así</p>			

como el número de personajes (femeninos y masculinos) que aparecen realizando cada uno de ellos			
¿Cuántos personajes masculinos y femeninos hacen uso de las tecnologías de la información y la comunicación? ¿Aparecen personajes femeninos a los que les supone un esfuerzo relacionarse con determinadas herramientas (por ejemplo, los ordenadores)? ¿Se asocia mayormente el uso del teléfono móvil a los personajes femeninos y el del ordenador a los masculinos?			

Interacciones	Sí	No	Propuesta de mejora
¿ Aparecen personajes de distinto sexo y de distintas edades interaccionando entre sí?			
En las interacciones, ¿los personajes femeninos asumen un rol pasivo (escuchan, responden, atienden)?			
Cuando se da cabida a imágenes con bocadillos y/o diálogos, ¿Aparecen ilustraciones en las que el personaje femenino conduce la acción?			
¿Se enfatizan las relaciones de afecto y cooperación entre niñas y niños, chicas y chicos? ¿Se presentan parejas o grupos de personajes (tanto de distinto sexo como del mismo) en actitudes afectivas, de intercambio y de cuidado? ¿Cuántas ilustraciones de este tipo aparecen y cuál es el sexo de sus protagonistas?			

Contraestereotipos	Sí	No	Propuesta de mejora
¿Aparecen personajes contraestereotipados en las imágenes?			
¿Cuántos contraestereotipos femeninos se presentan? ¿Cuántos masculinos? ¿Puede mejorarse esta proporción?			

Situación en el plano	Sí	No	Propuesta de mejora
¿En cuántas imágenes aparece el/los personaje/s femenino/s en primer plano y el/los masculino/s en segundo plano? ¿Y viceversa?			
Situación en el espacio	Sí	No	Propuesta de mejora
¿Aparecen más personajes femeninos que masculinos realizando actividades en un espacio o entorno privado?			
¿Aparecen más personajes masculinos que femeninos realizando actividades en un espacio o entorno público?			
¿Aparecen personajes femeninos que, a pesar de estar en entornos públicos, llevan a cabo acciones relacionadas con su rol de cuidadora y/o madre? ¿Cuántos personajes masculinos aparecen en una situación similar?			

Tipo de imagen	Sí	No	Propuesta de mejora
¿Tienen cabida a lo largo del libro de texto imágenes de distinta naturaleza, desde ilustraciones a fotografías, cómics, etc.?			
¿Se vincula el uso de imágenes de una u otra naturaleza a la representación de determinado sexo? Por ejemplo, ¿Se utilizan preferentemente fotografías para representar a mujeres? En los cómics o tiras cómicas, ¿Aparecen protagonistas femeninas?			
¿Se hace uso asimismo de imágenes dirigidas a estimular la creatividad y el pensamiento crítico del alumnado?			

Color	Sí	No	Propuesta de mejora
Las imágenes protagonizadas por personajes femeninos, ¿se asocian al uso de trazos curvilíneos y colores pastel? Cuando aparecen personajes varones, ¿las imágenes tienden a incorporar líneas rectas y tonos oscuros?			

Pie de foto	Sí	No	Propuesta
Si la imagen tiene pie de foto ¿la información que se suministra a través de éste es coherente con la imagen? ¿Nombra a todos los personajes que aparecen en ella por igual?			
¿Aparecen pies de foto en los que, a pesar de que la imagen representa a personajes de ambos sexos, sólo se cita a uno de ellos? Por ejemplo, se usan fórmulas del tipo “los chicos juegan en el patio” acompañando imágenes en las que hay protagonistas masculinos y femeninos?			

Bocadillos	Sí	No	Propuesta de mejora
Cuando las imágenes van acompañadas de bocadillos, ¿es sistemáticamente el personaje masculino el que inicia el diálogo, o detenta el papel activo en el mismo?			
¿Cuántos personajes femeninos aparecen realizando peticiones, invitando a sus compañeros, enseñando a hacer algo, etc.? ¿Es equiparable esa proporción a la de los personajes masculinos a los que se otorga un rol activo en este mismo sentido?			

Indicadores	Sí	No	Propuesta de mejora
Cuando aparecen como señalizadores personajes humanos u objetos humanizados (por ejemplo, un bloc de notas al que se pone una cara), ¿Éstos son preferentemente masculinos? ¿Se les asigna una representación estereotipada (por ejemplo, si es femenino, aparece de color de rosa, maquillado, etc.)?			
Si aparecen realizando actividades, ¿la asignación de las mismas es sesgada por cuestiones de género?			

REPRESENTACIÓN DE PERSONAJES CÉLEBRES

Características de los personajes	Sí	No	Propuesta de mejora
En relación con la variable sexo, ¿Aparecen personajes célebres femeninos representados en las imágenes? ¿Cuál es su proporción con respecto a las figuras célebres masculinas? ¿Podría ser ésta más equilibrada?			

Características de la imagen	Sí	No	Propuesta de mejora
Cuando la imagen representa un personaje célebre femenino, ¿el pie de foto incluye semejante información a la utilizada para describir las imágenes en que aparecen personajes masculinos?			
¿Se colocan preferentemente las imágenes de los personajes célebres femeninos en apartados distintos a los que se utilizan para los masculinos (por ejemplo, en anexos o márgenes? De la misma forma, ¿se les asigna un tamaño inferior?			
¿El tratamiento formal de las imágenes protagonizadas por personajes célebres femeninos es el mismo que las que representan a varones?			

Relación contenido/imagen	Sí	No	Propuesta de mejora
<p>¿Las imágenes que se proporcionan de los personajes célebres femeninos guardan relación con el contenido que se expone? ¿Se intercalan como un elemento “de relleno”, con un fin estético y desconectado del texto? Este tipo de personajes, ¿tiene entidad propia en relación con las explicaciones del texto o aparecen como “anécdotas” ajenas a las mismas?</p>			

7.5 La incorporación de la igualdad y la perspectiva de género al lenguaje de los libros de texto (Bloque E)

7.5.1 Utilización de un lenguaje no sexista (Bloque E1)

E1. UTILIZACIÓN DE UN LENGUAJE NO SEXISTA

Los libros de texto no sólo utilizan el lenguaje para transmitir contenidos. A partir de él hacemos llegar al alumnado valores y formas de interpretar la realidad que reflejan una determinada concepción del mundo en el que nos movemos y del lugar que ocupamos mujeres y hombres en el mismo. En tanto que nos permite nombrar lo que sucede, la forma en que utilizamos el lenguaje modula el modo en que pensamos sobre aquello que nos rodea y sobre las personas con las que nos relacionamos.

Lejos de ser una herramienta neutra, el lenguaje refleja el orden simbólico y el sistema sexo-género de la comunidad que lo habla (Irigaray, 1985; Foucault, 1992). Sus usos desvelan asimetrías de poder derivadas de la forma tradicional de concebir el mundo desde una óptica eminentemente masculina. Existen toda una serie de normas y usos gramaticales que han borrado lo femenino o lo han supeditado a lo masculino. La utilización del masculino genérico como forma supuestamente neutra de referirse a ambos sexos, el uso del término masculino como elemento antecedente en los pares de palabras (por ejemplo, cuando escribimos “los niños y las niñas”), los diferentes significados que adquieren ciertos vocablos en función de si se refieren a un hombre o una mujer, las formas de tratamiento... son algunos de los mecanismos a través de los que el lenguaje continúa transmitiendo desigualdades.

Figura 33. Androcentrismo y lenguaje (I)

Dado que durante siglos el poder lo han detentado los hombres en nuestras sociedades, se han considerado a sí mismos ejes de toda experiencia, referentes únicos y principio simbólico: a eso denominamos androcentrismo. Y así, del mismo modo que han titulado disciplinas del conocimiento que únicamente hacían referencia a los hombres de Europa Historia de la Literatura Universal, Historia de la Ciencia o Historia del Pensamiento y la Filosofía, los usos gramaticales predominantes han entroncado la centralidad del varón y del masculino, invisibilizando a las mujeres y lo femenino en el discurso. De este modo, difusamente se ha hecho corresponder simbolismo lingüístico y simbolismo cultural, transmitiendo los valores androcéntricos a través de la lengua.

Fuente: Bengoechea, M. y Símó, P. (2006, 15)

Conscientes de la importancia de revisar los usos del lenguaje que enmascaran e invisibilizan a las mujeres, las administraciones han desarrollado a lo largo de la última década normativa específica dirigida a fomentar y promover la utilización de un lenguaje no sexista. A nivel estatal, la *Ley Orgánica 3/2007, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres*, establece en su Artículo 14, relativo a las políticas públicas de igualdad: “la implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo y su fomento en la totalidad de relaciones sociales, culturales y artísticas”. Fruto de ese desarrollo normativo, las propias administraciones, y también las universidades, sindicatos, grupos de investigación, etc. han elaborado en los últimos años distintos recursos que proponen pautas alternativas al lenguaje sexista. Este conjunto de materiales son, tanto en número como en naturaleza, muy ricos y variados, y su objetivo ha sido elaborar y difundir una serie de pautas adaptadas a la idiosincrasia de cada

ámbito en particular. En este sentido, se han desarrollado guías para el lenguaje administrativo, el educativo, el empresarial, el universitario, etc.

A pesar de esta prolijidad, la polémica en torno al sexismo subyacente en la lengua y las alternativas de uso sigue presente como telón de fondo entre la opinión pública, reavivándose en determinados momentos y suscitando encendidos debates en los que se defienden opiniones encontradas. Un artículo publicado recientemente por Bosque⁹, y suscrito por la totalidad de los/as académicos/as de la Real Academia Española ha vuelto a encender la controversia, trasladada ahora a los medios de comunicación. En síntesis, en el mencionado artículo, el autor analiza y critica algunas de las guías de lenguaje no sexista editadas en España en los últimos años, sosteniendo que las pautas propuestas violan las normas gramaticales, fuerzan las estructuras lingüísticas y separan el lenguaje oficial del real. Asimismo, defiende el uso del masculino genérico como forma de referirse a ambos sexos, y rechaza las fórmulas que utilizan el desdoblamiento en base al argumento de la economía lingüística.

Como era de esperar, esta publicación ha servido para suscitar múltiples respuestas y comentarios. Numerosas personas expertas en la materia han participado del debate y expresado su opinión, mostrando argumentos en contra o matizando ciertas cuestiones a las apuntadas por el artículo. Mercedes Bengoechea¹⁰, Inés Alberdi¹¹, Isaías Lafuente¹² y una nutrida lista de personajes relevantes en la materia¹³ han criticado a la RAE su tendencia al inmovilismo en estas cuestiones, su papel como institución sancionadora y el empleo abusivo en sus análisis de ejemplos exagerados que desvían la cuestión de fondo y se centran en la ridiculización y la caricatura. Asimismo, han puesto de manifiesto que, a pesar de admitir la existencia de sexismo en la lengua a distintos niveles,

⁹ Bosque, I. (4 de marzo de 2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *El País*.

¹⁰ Bengoechea, M. (7 de marzo de 2012). La sociedad cambia, la Academia, no. *El País*.

¹¹ Alberdi, I. (5 de marzo de 2012). Pero, ¿dónde estaba la RAE?. *El País*.

¹² Lafuente, I. (7 de marzo de 2012). Sin peros en la lengua. *El País*.

¹³ Un repaso por las opiniones de nombres como Laura Freixas, Inmaculada Montalbán o Amelia Valcárcel puede encontrarse en Manrique, W. (5 de marzo de 2012). ¿La lengua tiene género? ¿Y sexo?. *El País*

esta institución se centre en criticar las fórmulas emitidas en lugar de proponer sus propias guías o manuales de uso.

Los detalles de las distintas opiniones manifestadas por defensores y detractores escapan y exceden a los objetivos del presente recurso. La persona interesada puede acudir a los vínculos que se proporcionan para ahondar en los análisis. Por lo que aquí respecta, las directrices que apuntamos a continuación dejan a un lado la polémica y siguen la estela de las guías sobre lenguaje no sexista emitidas en los últimos años. Aunque entendemos que ciertas consideraciones en torno a los usos sexistas de la lengua puedan despertar suspicacias, abandonar la senda de recomendaciones y pautas propuestas supondría echar por tierra toda una serie de logros y esfuerzos conjuntos en los que han estado comprometidas en los últimos años administraciones, empresas, universidades, etc.

Más allá de este hecho, el presente recurso parte de la premisa de que el lenguaje que utilizamos al elaborar los libros de texto condiciona la visión que niñas y niños, chicas y chicos tienen de la realidad y de su papel en la misma, y considera que el trabajo por la introducción de la igualdad en los libros de texto quedaría incompleto sin atender a la revisión del lenguaje desde la perspectiva de género. Ello supone llevar a cabo un ejercicio de equidad cuyo objetivo es transmitir al alumnado una visión más justa del mundo del que forman parte. A pesar de las críticas y las resistencias que este tema suele despertar, es importante destacar que la incorporación de este tipo de pautas y recomendaciones no supone una dilatación exagerada del lenguaje ni conduce a lo absurdo. Más bien, su finalidad es eliminar y/o corregir todas aquellas expresiones parciales, incoherentes y sesgadas que esconden una categorización y jerarquización de la realidad en base a una superioridad masculina que, entendida como universal, no hace sino empequeñecer y supeditar lo femenino, así como presentar como exclusivamente masculino cuanto existe de común y compartido por ambos sexos. Como señala Alberdi (2012) para cerrar el siguiente extracto de un artículo de prensa (Figura 64), “yo no me considero sexista por

decir *los estudiantes* pero si creo que debo esforzarme lo más posible por usar un castellano correcto y hacer un uso del mismo más integrador de lo femenino”.

Figura 34. Sexismo y lenguaje

*La lengua es hija de la historia y por ello no debe sorprendernos que la española sea tan sexista. Casi todas las lenguas lo son e incluso el inglés, que tiene mayor flexibilidad para adaptarse a los tiempos actuales, permite usos que reflejan la superioridad de lo masculino en nuestra cultura. Un artículo publicado el mes pasado en el semanario *The Economist* sobre la genética del cerebro se titulaba *What's a man?* (¿Qué es un hombre?) para reflexionar sobre qué hace humanos a los humanos. Pues bien, yo no diría que este semanario es sexista por usar esta forma de hablar tan arraigada, pero sí les diría, como digo a mis estudiantes, que procuren reflexionar sobre cómo escriben y traten de no olvidar a las mujeres al hacerlo.*

Fuente: Alberdi, I. (5 de marzo de 2012). Pero, ¿dónde estaba la RAE?. El País

Tampoco debemos pasar por alto las implicaciones psicológicas que determinados usos de la lengua tienen para las alumnas. El siguiente ejemplo de Montserrat Moreno (1986) ilustra bastante bien cómo ciertas “expresiones universales” confunden a las niñas, que interpretan con ambivalencia hasta qué punto están incluidas o no en el discurso (Figura 65).

Figura 35. El uso del masculino genérico

En la escuela, cuando ya hemos adquirido el lenguaje básico y por tanto el pensamiento, las niñas aprenden que se dirigen a ellas llamándolas “niñas”. Cuando acuden por primera vez a la escuela la maestra dice: “Los niños que terminen pueden salir al recreo”. Una niña termina pero se queda sentada en la silla. La maestra le dice que puede salir y le explica que cuando dice niños se está refiriendo también a las niñas, por tanto piensa que son iguales.

Días después la maestra dice: “Los niños que quieran formar parte del equipo de fútbol que levanten la mano”. La niña levanta la mano. “He dicho niños”, aclara la maestra. “¿Pero no había dicho los niños?” piensa la niña, quien tiene que entender que ocupa un lugar distinto, diferente, no igual.

Fuente: Moreno, M. (1986, 42)

Más allá del desarrollo infantil, las paradojas del lenguaje continúan haciéndose evidentes para la mente madura. Esa misma confusión entre lo humano y lo masculino, ahora desde un punto de vista adulto, la ejemplifica Laura Freixas (2012) al reflexionar sobre el lugar al que quedan relegadas las mujeres en determinadas expresiones lingüísticas (Figura 66).

Figura 36. Androcentrismo y lenguaje (II)

El lenguaje tiene parte de culpa de que todo lo femenino sea visto como parcial, marginal, particular... mientras que lo humano se confunde con lo masculino. Para decirlo gráficamente: prefiero decir ser humano en vez de hombre porque puedo decir: "Como ser humano moderno, yo..." y no: "Yo, Laura Freixas, en tanto que hombre moderno...". O porque si digo "El hombre medieval moría con frecuencia en el campo de batalla", nadie se pregunta de qué morían las mujeres. Se supone que hombre abarca a ambos sexos pero, ¿acaso podemos decir: "El hombre medieval a menudo moría de parto?"

Fuente: Freixas, L., citado en Manríque, W. (2012)

Aterrizando ya sobre el lenguaje empleado en los libros de texto, los resultados de los análisis más recientes continúan evidenciando la insuficiencia de los cambios emprendidos a nivel editorial. Velasco se aproximó en 2009 al cambio lingüístico acaecido en los materiales educativos en tres periodos temporales distintos (1983-1991, 1992-2000 y 2001-2008), mostrando cómo, en comparación con las imágenes, el lenguaje empleado en los libros de texto habían experimentado un menor avance en materia de igualdad. A partir de la evaluación de distintos indicadores, cuantificaron el nivel de sexismo del conjunto de los materiales editados en cada lapso temporal, asignándoles una puntuación en una escala de cero a diez (en la que diez equivalía a la puntuación más igualitaria). Según dicha valoración, el lenguaje empleado en los textos de los tres periodos recibió 4'8, 5'9 y 5'1 puntos, respectivamente. A partir de estas evaluaciones puede deducirse no sólo que el lenguaje utilizado en los libros de texto apenas supera el aprobado, sino que prácticamente no ha evolucionado en los últimos veinte años. De hecho, las autoras constataron un retroceso en los usos lingüísticos de los manuales editados entre 2001 y 2008, en comparación

con los aparecidos en la década inmediatamente anterior. Según su opinión, las dificultades para cambiar los sesgos tienen que ver con el propio carácter androcéntrico de la lengua, que exige un esfuerzo consciente por superar el sexismo.

A la luz de estos datos se pone en evidencia la necesidad de avanzar en la eliminación del androcentrismo presente en el lenguaje, revisando expresiones y fórmulas de enunciación. Las pautas que emitimos a continuación suponen recomendaciones a nivel general, adaptadas al trabajo editorial y elaboradas a partir de ejemplos extraídos de los propios libros de texto. Frente a la opción de tratar pormenorizadamente cada uno de los puntos, se ha preferido trazar recomendaciones globales, y reunir todos aquellos recursos ya elaborados que pueden servir para ampliar conocimientos y facilitar el trabajo en este sentido. Las razones que han motivado tal decisión pasan tanto por no extender en demasía la extensión del presente documento como por revalorizar y difundir la amplia gama de materiales publicados en los últimos años que pueden tener una aplicación directa para las editoriales.

Una última apreciación con respecto al contenido de las recomendaciones: en las páginas sucesivas nos referiremos únicamente a aquellas pautas relativas a los usos de la lengua. Todo lo relativo a la designación y los atributos que se emplean para caracterizar a los personajes ya han sido abordadas en puntos específicos, a los que la persona interesada puede acudir para profundizar en las referencias (Bloque C2).

Tabla 51. Recomendaciones para hacer un uso no sexista del lenguaje

<p><i>Ambigüedad del lenguaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ Eliminar la ambigüedad del lenguaje, de forma que la persona que lee sepa siempre a quién se refiere el texto: a uno/varios hombres, una/varias mujeres, o a ambos. ✓ En los enunciados del libro, utilizar un estilo directo, que apele al lector/a. Una fórmula posible es recurrir a la comúnmente utilizada segunda persona del singular (“destaca, señala”), o utilizar la segunda persona del plural, (“descubrid, investigad”).
<p><i>Coherencia entre texto e imagen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ Vigilar que el tipo de lenguaje que se emplea en los enunciados, pies de foto, u otros textos que acompañan a las imágenes sean coherentes con éstas (para profundizar en esta recomendación, acudir a los ejemplos proporcionados en el Bloque D1).
<p><i>El término “hombre”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ Evitar el uso del término hombre para referirse a la humanidad. ✓ Revisar ciertas expresiones recurrentes, como “la evolución del hombre”, “el desarrollo del hombre”, “las capacidades del hombre”, “los logros del hombre”, y sustituirlas por el término “humanidad” y/o “ser humano”.
<p><i>Masculino genérico</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ Evitar el uso del masculino genérico como forma de referirse a ambos sexos. En su lugar, se puede optar por múltiples alternativas, entre las que destacamos: ✓ Sustituirlo por genéricos reales: “profesorado” en lugar de “los profesores”, “alumnado” en lugar de “los alumnos”, “la clientela” en lugar de “los clientes”, “la ciudadanía” en lugar de “los ciudadanos”, etc. (Figura 67). ✓ Modificar el sustantivo mediante la introducción de otro sustantivo, un adverbio o una frase

preposicional, por ejemplo: “la clase política” en lugar de “los políticos”, “las personas lectoras” o “el público lector” en lugar de “los lectores”, “la comunidad científica” por “los científicos”, “las personas aficionadas al cine” en lugar de “los aficionados al cine”, “la gente mayor” por “los mayores”...), “el personal voluntario” por “los voluntarios” (Figura 67) “las personas aficionadas a la lectura” por “los lectores” (Figura 68), etc.

- ✓ Emplear el pronombre “quien” para evitar los artículos masculinos pretendidamente genéricos, utilizando fórmulas como “quienes habitaban” por “los habitantes” (Figura 71, ejemplo 6), “los que optan” por “quienes optan”, “quienes creen” por “aquellos que creen”, etc.
- ✓ Utilizar términos abstractos, como “la dirección” en lugar de “los directores”, “la autoría” en lugar de “los autores”, o “la familia” en vez de “los padres”.
- ✓ Cambiar la sintaxis de la oración, utilizando el pronombre personal “se” o modificando la redacción de la frase (ver la alternativa de la Figura 69 para sustituir la expresión “nosotros nos movemos”).
- ✓ Recurrir a las dobles formas, masculinas y femeninas, por ejemplo “los y las astronautas” por “los astronautas” (Figura 69), “los y las niñas” por “los niños”, “la autora y o el autor” por “los autores” (Figura 71, ejemplo 5), etc.
- ✓ Al redactar enunciados de actividades y problemas, procurar no utilizar sistemáticamente el masculino genérico (“un atleta”, “un científico”, “un niño”) para nombrar al personaje que protagoniza la acción. En estos casos, se aconseja equilibrar la aparición de personajes de uno u otro sexo a lo largo del libro y/o no especificarlo (redactando, por ejemplo: “una persona que practica atletismo [...]”, en lugar de “un atleta”).

<p><i>Formación de femeninos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ Utilizar el femenino en profesiones, cargos, puestos de responsabilidad, etc. (Tabla 120). ✓ Evitar el uso de adjetivos masculinos como formas genéricas (Tabla 121).
<p><i>Problemas estilísticos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ Frente a la barra, la arroba y los desdoblamientos, se recomienda emplear otras alternativas como, por ejemplo, los colectivos, las perífrasis o la metonimia. ✓ Cuando, para evitar el uso del masculino genérico, se opte por presentar las formas masculina y femenina, alternar el orden de preferencia, de modo que no siempre figure en primer lugar el término masculino (Figura 68).
<p><i>Problemas de concordancia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ En el empleo de determinantes: ✓ Utilizar la regla de concordancia, según la cual el artículo concuerda con el sustantivo más próximo, por ejemplo “los niños y niñas de esta clase” o “las niñas y niños de esta clase”. ✓ Usar ambos determinantes, seguidos por el sustantivo en el género del último determinante: “los y las alumnas”; “las y los alumnos”. ✓ En algunos casos, puede prescindirse de los determinantes: “payasos y payasas se esfuerzan por hacer reír al público”. ✓ También puede eliminarse el artículo masculino ante sustantivos genéricos, diciendo, por ejemplo, “la actividad está destinada a estudiantes que [...]”, en lugar de “la actividad está destinada a los estudiantes que [...]”. ✓ En el empleo de adjetivos: ✓ ✓ Del mismo modo que con los determinantes, se puede optar por hacer concordar el adjetivo con el sustantivo más próximo, por ejemplo “las vecinas y los vecinos, desesperados por [...]” o “los vecinos y las vecinas, desesperadas por [...]”.

Tabla 52. Reglas para la formación de femeninos

<p>Nombres que acaban en -o, admiten -a:</p>	<p>camionero/camionera; minero/minera; maestro/maestra; astrólogo/astróloga; informático/informática, científico/científica; boticario/boticaria; soberano/soberana; magistrado/magistrada; fotógrafo/fotógrafa; autónomo/autónoma</p>
<p>Nombres que acaban en consonante añaden una -a:</p>	<p>patrón/patrona; ilustrador/ilustradora; doctor/doctora; embajador/embajadora</p> <p>(Se admite concejala pero no se recomienda el uso de generala).</p>
<p>Nombres que acaban en -e no cambian, el género lo marca el artículo:</p>	<p>el practicante/la practicante; el comerciante/la comerciante; el pasante/la pasante; el teniente/la teniente; el gerente/la gerente; el pariente/la pariente.</p> <p>(Se admiten como excepciones por estar muy consolidados: el dependiente/ la dependienta; el presidente/la presidenta).</p>
<p>Nombres que acaban en -o no cambian, el género lo marca el artículo:</p>	<p>el soldado/la soldado; el piloto/la piloto; el modelo/la modelo; el soprano/la soprano; el cabo/la cabo.</p>
<p>Nombres que acaban en -a no cambian, el género lo marca el artículo:</p>	<p>el guardia/la guardia; el pianista/la pianista; el electricista/la electricista; el demócrata/la demócrata;</p>

	<p>el guía/la guía;</p> <p>el poeta/la poeta.</p>
--	---

Tabla 53. Fórmulas para evitar el empleo de adjetivos masculinos como genéricos

<p>Adjetivos que poseen forma masculina y femenina</p>	<p>Sustituir el adjetivo de doble forma por un adjetivo sinónimo invariable para el género: inteligente por lista/listo, o audaz por emprendedor/emprendedora.</p> <p>Sustituir el adjetivo por un sustantivo de la misma familia léxica que el adjetivo (o un sinónimo), o por una preposición y un sustantivo de la misma familia léxica que el adjetivo (o por un sinónimo de aquél): “son muy listos” por “tienen gran inteligencia”; “los más votados” por “quienes hayan obtenido en mayor número de votos”; “nadie está más convencido” por “nadie tiene más convencimiento”.</p>
<p>Adjetivos y participios sustantivados (por ejemplo, “los enfermos”)</p>	<p>Intercalar un sustantivo genérico y hacer concordar el adjetivo con él: “las personas con enfermedad”; “la población enferma”.</p> <p>Sustituir el adjetivo o el participio por un sustantivo de la misma familia léxica que el adjetivo o el participio (o por un sinónimo), o por una preposición y un sustantivo de la misma familia léxica que el adjetivo (o por un sinónimo de aquél): “los enfermos” por “los seres con enfermedad”.</p>

Fuente: Méndez, A. y Sasiáin, I. (2006, 34)

Figura 37. Lenguaje androcéntrico y alternativas de uso (I)

Ejemplo 1: el 15% de los alumnos de secundaria de un centro escolar participan como voluntarios en una campaña para mantener limpia su ciudad. Si participan 24 alumnos, ¿cuántos alumnos de secundaria hay en el centro?

- Alternativa: el 15% del alumnado de secundaria de un centro escolar participa como personal voluntario en una campaña para mantener limpia su ciudad. Si participan 24 personas, ¿cuántos alumnos y alumnas de secundaria hay en el centro?

Fuente: Anzola, M., Bujanda, M.P., Mansilla, S. y Vizmanos, J.R. (2006, 152)

Figura 38. Lenguaje androcéntrico y alternativas de uso (II)

Ejemplo 2: Quizá, como Dámaso Alonso, tú también fuiste antes un lector apasionado y entusiasta. Tal vez, luego, te hayas alejado de la lectura o tal vez no. ¿Por qué crees que a veces ocurre que, a partir de los doce o trece años, hay chicos que dejan de interesarse por los libros?

- Alternativa: Quizá, como Dámaso Alonso, tú también fuiste antes una persona apasionada y entusiasta por la lectura. Tal vez, luego, te hayas alejado de ella o tal vez no. ¿Por qué crees que a veces ocurre que, a partir de los doce o trece años, hay chicas y chicos que dejan de interesarse por los libros?

Fuente: Marín, J.M. y Navarro, P. (1998, 10)

Figura 39. Lenguaje androcéntrico y alternativas de uso (III)

Ejemplo 3: Cuando se anda a paso ligero, se puede lograr, aproximadamente, una velocidad media de 1,5 m/s. Algunos grandes atletas, en recorridos cortos, llegan a lograr una velocidad media que supera los 10 m/s. En coche, por autopista, nos desplazamos a velocidades cercanas a los 30 m/s. Cuando se viaja en avión, la velocidad habitual es de unos 250 m/s. Pero el hombre logra velocidades todavía más elevadas. Los astronautas, en órbita a algunos centenares de kilómetros sobre la superficie de la Tierra, giran a una velocidad de unos 8.000 m/s. Nosotros nos movemos con la tierra, alrededor del sol, a una velocidad de 30.000 m/s, aproximadamente. ¿Recuerdas cómo convertir estas velocidades en km/h? En la página siguiente recordaremos cómo hacerlo.

- Alternativa: Cuando se anda a paso ligero, se puede lograr, aproximadamente, una velocidad media de 1,5 m/s. Algunos y algunas grandes atletas, en recorridos cortos, llegan a lograr una velocidad media que supera los 10 m/s. En coche, por autopista, nos desplazamos a velocidades cercanas a los 30 m/s. Cuando se viaja en avión, la velocidad habitual es de unos 250 m/s. Pero el ser humano logra velocidades todavía más elevadas. Las y los astronautas, en órbita a algunos centenares de kilómetros sobre la superficie de la Tierra, giran a una velocidad de unos 8.000 m/s. Al movemos con la tierra, alrededor del sol, lo hacemos a una velocidad de 30.000 m/s, aproximadamente. ¿Recuerdas cómo convertir estas velocidades en km/h? En la página siguiente recordaremos cómo hacerlo.

Fuente: Duñach, M., Jimeno, A., Masjuan, D., Saumell, I. y Ugedo, L. (2012, 72)

Figura 40. Lenguaje androcéntrico y alternativas de uso (IV)

Ejemplo 4: En una clase hay 25 alumnos. ¿De cuántas formas se puede elegir un delegado y un subdelegado?

- Alternativa: En una clase hay 25 estudiantes. ¿De cuántas formas se puede elegir a una persona delegada y subdelegada?

Fuente: Arias, J.M. y Maza, I. (2008, 233)

Figura 41. Lenguaje androcéntrico y alternativas de uso (V)

Ejemplo 5: Para el autor de una obra literaria, ¿qué es más importante?: ¿dar a conocer su obra o recibir un dinero por ella? Imagina que te tocara organizar un concurso como éste y no dispusieras de dinero, ¿qué premio ofrecerías al ganador?

- Alternativa: para la autora o el autor de una obra literaria, ¿qué es más importante?: ¿dar a conocer su obra o recibir un dinero por ella? Imagina que te tocara organizar un concurso como éste y no dispusieras de dinero, ¿qué premio ofrecerías a la persona ganadora?

Ejemplo 6: (...) Veremos ahora cuáles fueron los comienzos de la literatura en castellano, cómo vivían y pensaban los hombres de la época medieval y qué obras importantes nos han dejado en cada uno de los géneros literarios.

- Alternativa: Veremos ahora cuáles fueron los comienzos de la literatura en castellano, cómo vivían y pensaban quienes vivieron en la época medieval y qué obras importantes nos han dejado en cada uno de los géneros literarios.

Ejemplo 7: La sociedad medieval es un sistema cerrado. La preside Dios. Entre los hombres hay tres estados (clases sociales) bien delimitados, y cada uno cumple una función: la nobleza (...), el clero (...) y los campesinos (...).

- Alternativa: La sociedad medieval es un sistema cerrado. La preside Dios. Entre sus habitantes hay tres estados (clases sociales) bien delimitados, y cada uno cumple una función: la nobleza (...), el clero (...) y el campesinado (...).

Fuente: Gálvez, J., González, A.A., Mateos, E. y Sánchez, R.M. (2007, páginas 88, 193 y 246)

Tabla 54. Relación de recursos y lecturas (V)

Lecturas sobre sexismo y androcentrismo en el lenguaje:

- ❖ Alario, C., Bengoechea, M., Lledó, E. y Vargas, A. (1995). *Nombra: la representación del femenino y el masculino en el lenguaje*. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/DOCUMENTOS%20DE%20INTER%20-%20JULIO%202009/nombra_1995.pdf
- ❖ Instituto Asturiano de la Mujer (2003). *¿Qué es ...? El lenguaje sexista*. Oviedo: Autor. Disponible en: http://institutoasturianodelamujer.com/iam/wp-content/uploads/2010/02/IAM-U_210374_n2.pdf
- ❖ Lledó, E. (1992). *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación.
- ❖ - (Coord.) (2004). *De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la vigésima segunda edición del DRAE*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- ❖ Rincón, A. (1988). *El lenguaje, más que palabras*. Bilbao: Emakunde. Disponible en: http://www.berdintasuna.ehu.es/p234-content/es/contenidos/informacion/igualdad_otras_guias/es_guias/adjuntos/Guia_lenguaje_Emakunde.pdf

Tabla 55. Relación de recursos y lecturas (VI)

Para profundizar en pautas y recomendaciones:

- ❖ *Dirección general de la Mujer del Gobierno de Cantabria (2005). Sugerencias para evitar el sexismo en el lenguaje administrativo. Santander: Autor.*
- ❖ *Instituto asturiano de la Mujer (2007). Cuida tu lenguaje, lo dice todo. Asturias: Autor.*
- ❖ *Instituto de la Mujer. Nombra en red (programa informático que ofrece alternativas para nombrar y visibilizar a ambos sexos) [en línea]. <<http://www.mujaresenred.net/spip.php?article863>> [citado en 4 de octubre de 2012].*
- ❖ *Lledó, E. (2006). En femenino y en masculino. Las profesiones de la A a la Z. Madrid: Instituto de la Mujer.*
- ❖ *- (2008). Guía de lenguaje para el ámbito educativo. País Vasco: Emakunde.*
- ❖ *Mujeres en Red (sin fecha). Recopilatorio de recursos web sobre lenguaje no sexista. Disponible en: http://www.mujaresenred.net/IMG/pdf/recopilatorio_lenguajenosexista.pdf*

7.5.2 Revisión del lenguaje (Bloque E2)

E2. REVISIÓN DEL LENGUAJE

Tabla 56. Pautas para la revisión del lenguaje

Ambigüedad del lenguaje	Sí	No	Propuesta de mejora
¿Aparecen frases ambiguas, en las que no queda claro si el texto se refiere a uno/varios hombres, una/varias mujeres o a ambos?			
¿Se utiliza un estilo directo, que apele a la persona que lee?			

Coherencia texto/imagen	Sí	No	Propuesta de mejora
¿El tipo de lenguaje que se emplea en los enunciados, pies de foto, u otros textos que acompañan a las imágenes, son coherentes con éstas?			
¿Nombran por igual a personajes masculinos y femeninos?			

Uso del término “hombre”	Sí	No	Propuesta de mejora
¿Aparece el término “hombre” como forma de referirse a la humanidad?			
¿Se dan cita en el texto expresiones como “la evolución del hombre”, “el desarrollo del hombre”, “las capacidades del hombre”, “los logros del hombre”, etc.?			

Uso del masculino genérico	Sí	No	Propuesta
¿Se recurre al uso del masculino genérico como forma de referirse a ambos sexos?			
¿La redacción de los textos hace uso de términos verdaderamente genéricos y/o epicenos, como “profesorado, alumnado, vecindad, etc.?”			

Formación de femeninos	Sí	No	Propuesta de mejora
¿Se recurre al uso de adjetivos masculinos como fórmulas genéricas?			
¿Se utiliza el femenino en profesiones, cargos, y puestos de responsabilidad?			

Problemas estilísticos	Sí	No	Propuesta de mejora
Cuando, para evitar el uso del masculino genérico, se opta por presentar las formas masculina y femenina, ¿Se alterna el orden de preferencia? ¿Aparece sistemáticamente en primer lugar el término masculino?			
Frente a la barra, la arroba y los desdoblamientos, ¿Se utilizan fórmulas como el recurso a la denominación de colectivos, la perífrasi o la metonimia?			

Problemas de concordancia	Sí	No	Propuesta de mejora
Frente al uso único del determinante masculino (por ejemplo, “los alumnos”), ¿Se utiliza en los textos la presentación de ambos géneros (“las y los alumnos”)? ¿Están bien resueltos los problemas			

de concordancia?			
<p>Quando, para evitar el uso del masculino genérico, se opta por presentar las formas masculina y femenina de los determinantes, ¿Se alterna el orden de preferencia? ¿Aparece sistemáticamente en primer lugar el término masculino?</p>			
<p>¿Los textos presentan problemas de concordancia en relación con el uso de adjetivos? Para estos casos, ¿Se utiliza la regla de concordancia?</p>			