

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LIBROS DE TEXTO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: ¿HACIA LA RENOVACIÓN DE LOS MATERIALES DIDACTICOS?

María Vaillo

RESUMEN

El presente artículo repasa la tradición investigadora sobre mujeres y libros de texto en España, revisando las alternativas que se han propuesto para renovar y mejorar los mismos desde la perspectiva de género. La primera parte se dedica a realizar un exhaustivo recorrido por las metodologías empleadas y los hallazgos más destacados de las investigaciones del panorama nacional, emprendidos desde la década de los setenta hasta la actualidad. A continuación, se detallan las propuestas surgidas, en forma de nuevos materiales didácticos, campañas, recomendaciones y guías para incorporación de la perspectiva de género a los libros de texto. Por último, se lleva a cabo una serie de consideraciones finales, destacando la insuficiencia de los cambios acaecidos en la producción editorial y proponiendo algunas opciones alternativas que contribuyan a la renovación y la mejora de los libros de texto desde la perspectiva de género.

PALABRAS CLAVE

Libros de texto – género – mujeres - materiales didácticos – innovación.

ABSTRACT

This article reviews the research tradition on women and textbooks in Spain, analysing the alternatives that have been proposed to renovate and improve them from a gender perspective. The first part reviews the methodologies used and the most important research findings on the national scene, undertaken since the seventies until today. Then, the article details the proposals emerged in the form of new teaching materials, campaigns, recommendations and guidelines. Finally, a final consideration epigraph highlights the lack of changes made in book production and proposes some alternatives that contribute to the renewal and improvement of textbooks from a gender perspective.

KEYWORDS

Textbooks – gender – women - didactic materials – innovation.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de las incesantes polémicas que provoca su uso, su contenido o su forma, la importancia que han tenido y tienen los libros de texto apenas necesita justificación. Además de su peso en el panorama global de la edición nacional¹ y en los hábitos de lectura y consumo², los libros de texto, como artefactos al servicio de la transmisión cultural, han sido considerados como “los libros de la sociedad, los únicos que son obligatorios” (Van Dijk, 2002, 29; citado en Fernández Reiris, 2005) o “nuestro producto cultural más complejo” (Johnsen, 1996, p. 23)³. Desde su surgimiento en el siglo XIX como objetos de enculturación (Escolano, 1993), el destacado interés académico despertado en torno a ellos ha cristalizado en un amplio catálogo de perspectivas e interpretaciones, considerando su multidimensionalidad como “productos de consumo, soportes de conocimientos, fuentes de ideología y normas culturales e instrumentos que sirven a fines pedagógicos” (Tiana, 2000, p. 102).

La investigación sobre libros de texto surge en torno a la década de los años cuarenta y cincuenta del pasado siglo, cuando distintos organismos internacionales interesados en mejorar el entendimiento y la convivencia entre los pueblos señalaron el rol del libro de texto como un artefacto cultural con un destacado papel en la promoción de la paz y la tolerancia. En el marco de estas iniciativas, se realizaron encuentros como la Conferencia General de la UNESCO de 1946 o las hasta seis grandes conferencias que entre 1953 y 1958 el Consejo de Europa llevó a cabo para abordar cómo se representaba la historia europea en los libros de texto. De manos de las mismas se elaboraron informes, directrices, programas y recomendaciones para la creación y revisión de los libros de texto, con el fin de eliminar representaciones sesgadas y prejuicios nacionalistas (UNESCO, 2001; Pinger, 2009). A partir de la década de los noventa, este tipo de estudios se formalizan y consolidan, floreciendo los primeros organismos de investigación dedicados a los libros de texto y las primeras alianzas internacionales en la materia. En 1992 se crea la *Red Internacional de Investigación de libros de texto*, promovida por la UNESCO, precedente que sirvió la puesta en marcha de distintos institutos dedicados a analizar y evaluar los libros de texto. Aunque no es nuestro interés hacer un

¹La *Panorámica de la Edición en España 2014* ha cifrado la edición de libros de texto en 13.192 títulos. El dato supone un aumento con respecto al año anterior, pero es mucho menor al obtenido en el periodo 2007-2011. Representa, en el conjunto de los subsectores de la edición nacional, cerca de un 15% del total de la oferta de títulos para ese mismo año. La tirada media del subsector de los libros de texto fue, también para 2014, la tercera mayor, por debajo de los libros de ciencias sociales y humanidades (32,6%) y creación literaria (20,2%) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

²Según el informe *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*, un 31,5% de la muestra encuestada compró libros de texto, y un 15,1% compró solo libros de texto (es decir, no compró otro tipo de libros, como por ejemplo libros de ficción (Conecta R&C, 2013).

³Sin entrar en las diferencias históricas y terminológicas entre los términos libro de texto y manual escolar, a lo largo del presente artículo utilizaremos ambos indistintamente, como sinónimos.

repasso exhaustivo de los mismos⁴, destacaremos aquí algunas de las iniciativas surgidas en distintos continentes, como el *Centro noruego sobre Textos Pedagógicos y Procesos de Aprendizaje* (*Centre for Pedagogical Texts and Learning Processes*); el *American Textbook Council*, el *Grupo de trabajo sobre libros de texto y materiales didácticos* de la *Asociación para el Desarrollo de la Educación en África* (ADEA) y, en el contexto español, el Proyecto MANES.

Aunque estas primeras aproximaciones se interesaran por el sustrato ideológico de los mismos, las últimas décadas han sido testigo de una ampliación en cuanto a las temáticas de estudio, que se han trasladado a cuestiones como el uso de los libros de texto (tanto por parte del alumnado como del profesorado) o su desarrollo, entendiendo por tal su proceso de producción y su ciclo de vida (Johnsen, 2006).

2. EL GÉNERO COMO VARIABLE DE ANÁLISIS EN LOS LIBROS DE TEXTO

Coincidiendo con la denominada *segunda ola* del movimiento feminista, a partir de la década de los setenta del pasado siglo, los *estudios de género* o *estudios de las mujeres*⁵ utilizan la variable género como categoría de análisis para reflexionar sobre la realidad, atendiendo a las desiguales relaciones de poder construidas social e históricamente entre los sexos.

Como constructo teórico, el género representó la disociación entre biología y cultura, y sirvió para poner en evidencia la función social y la cara política del sexo. Desde que Beauvoir escribiera en 1949 aquello de “no se nace mujer, se llega a serlo”, el género ha servido para profundizar en la construcción cultural de lo que supone ser hombre o mujer, la producción y la reproducción de las discriminaciones y las asimetrías de poder que residen en la base de la diferenciación sexual. Desde una postura postestructuralista, la propia Butler, aun cuando critica abiertamente la concepción binaria de los géneros, concibe éste como “el mecanismo a través del cual se producen y se naturalizan las nociones de lo masculino y lo femenino” (2006, p. 70).

En el terreno académico, la categoría sexo-género sirvió a la teoría feminista para poner en evidencia las bases sesgadas sobre las que se habían construido la ciencia y las disciplinas modernas. El acceso de las mujeres a los diferentes ámbitos de conocimiento, ya no como *enseñadas* sino también como *enseñantes*, propició un ejercicio crítico sobre la conceptualización de las diversas ramas del saber y su propia metodología de trabajo. Como señala

⁴ Un listado completo de este tipo de organismos puede obtenerse en la relación de institutos de investigación sobre el libro de texto que recopila Pinger (2009), así como en la selección de redes y organismos que se anexan en UNESCO (2005).

⁵No vamos a abordar aquí las diferencias epistemológicas entre los estudios de género, los estudios de las mujeres y los estudios feministas. Asumimos, como señala Gamba (2007, 123-124), su diferente denominación en cada país (en el ámbito anglosajón, por ejemplo, prevalece el uso del término *Women studies*, mientras que en España es más común la acepción de *Estudios de las mujeres* o *Estudios feministas*) y los utilizamos aquí como sinónimos.

Lagarde, “la perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” (1996, p. 13).

En el marco de distintas disciplinas, comenzaron a surgir voces críticas que se preguntaban por el lugar al que la tradición patriarcal había relegado a las mujeres, y su posición como objetos y como sujetos de conocimiento. Desde la Literatura (Rich, 1972; Wolff, 1972; Showalter, 1977); la Antropología (Ortner, 1974; Slocum, 1975) o la Psicología (Mitchel, 1951; Rossi, 1965; Weisstein, 1971), empezó a construirse un corpus teórico-metodológico que reflexionaba sobre la omisión de las mujeres en la construcción del conocimiento y las distorsiones a las que se había sometido “lo femenino”. No es de extrañar que también desde el ámbito educativo, a cuyo ejercicio profesional las mujeres habían comenzado a acceder de forma masiva, numerosas autoras (y algunos autores) comenzaron a desvelar la presencia de sexismo a nivel de estructura y funcionamiento.

Estas primeras aproximaciones, de naturaleza eminentemente sociológica, constituyen el germen de los análisis de contenido sobre las desigualdades presentes en los libros de texto que surgirán más adelante. En su conjunto, se interesaron por los mecanismos a través de los cuales el sistema educativo perpetuaba y reproducía las relaciones de género y de clase por medio de una escuela patriarcal⁶ y capitalista⁷ (Wolpe, 1974; Byrne, 1978; Deem, 1978), haciendo especial énfasis en la invisibilización de las mujeres dentro del currículum (Young, 1971; Scott, 1980). Además, indagaron en las discriminaciones presentes a nivel estructural, denunciando el desplazamiento de las docentes a determinados puestos o tareas que paradójicamente no hacían sino reproducir las desigualdades contra las que esas mismas mujeres habían luchado (Burman, 1979; Acker, 1983; Apple, 1986)⁸.

En este contexto general, la reflexión sobre el libro de texto como elemento que refleja y condensa la ideología patriarcal y las prácticas sexistas en el seno de la escuela no tardó en llegar. Michel (1987, p. 11-12) no duda en señalar al colectivo de mujeres “en contacto directo con los libros de texto” como el grupo que inició la tradición investigadora y lideró las reivindicaciones sobre su forma y contenido.

Los análisis feministas sobre el libro de texto comenzaron por denunciar las estrategias de silenciamiento, distorsión y ocultación que utilizan los mismos y que los convierten en discriminatorios, tanto para las mujeres como

⁶Para una definición de patriarcado, acudimos a Sau (2000, 237) quien lo considera una toma de poder histórica por parte de los hombres sobre las mujeres cuyo agente ocasional fue de orden biológico, si bien elevado éste a la categoría política y económica.

⁷Según este tipo de aproximaciones, en el capitalismo coinciden las relaciones de clase y de género: los puestos de autoridad refuerzan la autoridad masculina, y el sistema capitalista de producción se apoya en la segregación de sexo tradicional y patriarcal, según la cual al hombre le corresponde la esfera pública y a la mujer la esfera privada.

⁸ Un análisis detallado sobre la bibliografía generada al respecto de estos tópicos puede consultarse en Walker y Barton (1983).

para otros grupos en situación de desventaja social, hablando de libros sexistas, clasistas y racistas. Acompañados a menudo de la introducción de variables como la raza y la clase, este grupo de investigaciones puso de manifiesto cómo el discurso *a priori* neutro de los libros de texto escondía desigualdades y perpetuaba un orden social dominado por el patriarcado, el occidentalismo y el capitalismo⁹.

3. INVESTIGACIONES SOBRE GÉNERO Y LIBROS DE TEXTO EN EL CONTEXTO ESPAÑOL: PRINCIPALES RESULTADOS

Aunque la investigación sobre género y libros de texto es una línea de trabajo fecunda, que se remonta más de cuatro décadas atrás, pueden observarse particularidades atendiendo a una dimensión geográfica y cronológica de la bibliografía disponible. Si bien el ámbito anglosajón condensa la mayor parte de las investigaciones realizadas sobre género y libros de texto, y pueden considerarse como el contexto particular en el que surgieron este tipo de estudios, nos centraremos, de cara a los próximos epígrafes, en revisar la tradición investigadora en nuestro país sobre la materia.

Como ya se ha comentado, los primeros análisis críticos que hicieron hincapié en los sesgos sexistas de los libros de texto utilizados por las y los alumnos surgen en España a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta. Según informa Folguera (1988), el Colectivo de Educación del Frente de Liberación de la Mujer¹⁰ analizó en 1977 la presencia de ambos sexos en los libros de texto de la antigua etapa de EGB, poniendo de manifiesto la diferencia en cuanto a los roles asignados y subrayando el efecto negativo que este sesgo acarrearía en la interiorización de la identidad de género de las niñas. Lezcano (1977), apunta que esta comisión fue la encargada de elaborar alternativas al sexismo de textos escolares, juegos y juguetes durante la década de los setenta, y hasta la creación del Instituto de la Mujer en 1983. La propia Lezcano, en un artículo con el esclarecedor título *Tontas útiles desde la EGB* (1977), refería los resultados de una investigación llevada a cabo sobre libros de texto, cuadernos de trabajo y fichas de evaluación de la asignatura de Lenguaje de 3º de EGB de la editorial Anaya. En línea con la anterior, sus resultados apuntaron al abrumador número de imágenes masculinas frente a las protagonizadas por mujeres, al uso del género masculino tanto en ejemplos como en textos (en proporción hasta de 8 a 1), a la omnipresencia de la familia nuclear, de tipo conservador, y a la asociación de los personajes femeninos con actividades y rasgos estereotipados.

Sobre la base de estos primeros resultados, a lo largo de la década de los ochenta diferentes organismos e instituciones promovieron investigaciones

⁹El término “occidentalismo” surge como inversión del “orientalismo” acuñado por Said (1978) para referirse a la defensa del sistema político, social y cultural propio de los países occidentales.

¹⁰Tal y como recoge esta misma autora, el Frente de Liberación de la Mujer, creado en 1976, se autodefinía como “movimiento feminista autónomo, independiente de los partidos políticos y organizaciones sectoriales y constituía un intento de conciliar la militancia feminista con una alternativa global de lucha por el socialismo” (Folguera, 1988).

que ampliaban el catálogo de textos revisados o centraban los análisis en contextos geográficos específicos. Dentro de este segundo grupo, destacamos el trabajo de González Moro (1986), realizado a petición del Departamento de Educación del Gobierno Vasco y cuyo objetivo fue aproximarse al modo en que los libros de texto (de hasta doce editoriales) utilizados por el alumnado vasco de preescolar y EGB, transmitían los roles sexuales. Focalizando su atención exclusivamente en el lenguaje icónico, y ampliando la muestra de estudio a manuales de hasta siete asignaturas distintas (Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Religión, Inglés y Educación Plástica), Moro (1986) probó dos hipótesis, referidas tanto al estereotipo social como al estereotipo psicológico en el que aparecían representados los personajes de ambos sexos.

Sus resultados también hablaron de una evidente infrarrepresentación femenina (el autor cifró la presencia de la mujer en las imágenes en un 35%), que se agudizaba a medida que avanzaba la etapa educativa considerada y en determinadas asignaturas, como las Ciencias Naturales. Algunos años antes, Garreta y Careaga (1984), ya habían puesto de manifiesto datos similares en una investigación encargada por el Instituto de la Mujer y el antiguo Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación, cuya finalidad fue averiguar el rol genérico que los libros de texto definían para cada uno de los sexos, es decir, los modelos implícitos sobre lo masculino y lo femenino. Una de las novedades del estudio a nivel metodológico residió en la amplitud de la muestra analizada, pues se consideraron libros de texto de varias asignaturas (Lenguaje y Ciencias) y editoriales (trece) de toda la etapa de la extinguida EGB. Este planteamiento permitió ofrecer un análisis comparativo de la aparición femenina en torno a tres dimensiones (características de los personajes, protagonismo de los mismos y oficios y profesiones que realizaban) tanto en ilustraciones como en textos, ejercicios y ejemplos gramaticales. Además de proporcionar resultados sobre la aparición de personajes femeninos, el tipo de protagonismo, su evolución en los distintos cursos y materias y su caracterización estereotipada, las autoras utilizaron nuevas claves interpretativas. Entre ellas, evidenciaron la doble discriminación que resultaba al combinar las variables sexo y edad (las mujeres adultas aparecían en menor medida que los niños varones, con una diferencia de hasta tres puntos porcentuales: 14,2%, frente a 17,3%), o la mayor intensidad que registraban los sesgos en relación con los textos y ejemplos gramaticales. Este último resultado, según Garreta y Careaga (1984), ponía de manifiesto la mayor atención prestada por las editoriales a eliminar el sexismo presente a nivel icónico, y la necesidad de comenzar a actuar sobre la modificación del lenguaje, una “tarea por empezar” (1984, p. 171).

Frente a este tipo de análisis, Moreno (1986) sostuvo la idea de la hegemonía masculina en el discurso histórico, centrándose en realizar una lectura crítica sobre el androcentrismo¹¹ subyacente en los libros de Historia del nivel de bachillerato. Apoyándose en el análisis de las referencias sobre las

¹¹Recurrimos de nuevo, para la definición del término androcentrismo, a la conceptualización que hace Sau como el “enfoque de un estudio, análisis o investigación desde la perspectiva masculina únicamente, y utilización posterior de los resultados como válidos para la generalidad de los individuos, hombres y mujeres” (2000, p. 45).

mujeres y los hombres de tres libros de texto de la editorial Vicens Vices, la autora concluyó que tan solo el 1% y el 1,7% de las referencias a seres humanos aparecidas en los mismos aludían a mujeres, y desenmascaró la falacia del masculino genérico como referente universal, apuntando que en más del 75% de los casos, éste se refería a colectivos viriles hegemónicos. Además, el análisis de Moreno se ocupó de relacionar el sexismo presente en los libros de texto con la propia articulación androcéntrica de la materia en la que éstos se incardinan, planteando la necesidad de cuestionar determinados conceptos (como la cronología, la jerarquización social, la expansión territorial o la guerra) que funcionan como anclas y sostenes de ese androcentrismo. Del mismo modo, la autora llamó la atención sobre la estructuración del discurso de los libros de texto en torno a un tipo particular de hombre, “adulto, de raza blanca, miembro de la cristiandad europea occidental, que se dota de instrumentos de poder y de saber para practicar una constante expansión territorial a costa de otros seres humanos, mujeres y hombres, hacia una civilización universal” (1986, p. 98).

Ante el panorama vislumbrado, los trabajos desarrollados en las décadas posteriores continuaron la revisión crítica del sexismo y el androcentrismo presente en los libros de texto, ampliando el catálogo de títulos, temáticas y asignaturas analizadas. El extenso repertorio de resultados generados comenzó a permitir realizar análisis comparativos que ofrecían una perspectiva de conjunto sobre el modo en que las editoriales avanzaban (o no) en la superación de los sesgos.

A lo largo de los años noventa, trabajos como los de Cerezo y Rivas (1992) y Nuño y Ruipérez (1997) continuaron incluyendo en sus muestras de análisis libros de texto de varias asignaturas. No obstante, la pauta más común a partir de la década de los noventa en la investigación sobre género y libros de texto en España fue centrar los análisis en asignaturas concretas. Cerezal (1990, 1999) y Molina Plaza (1998) estudiaron la discriminación genérica en libros de texto de inglés, Hernández y Fernández (1994) y López Valero (1992) en Lengua y Literatura castellana, y Guerra Pérez (1996) en Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Algunos de estos análisis aportaron novedades metodológicas con respecto a las investigaciones precedentes: López Valero (1992) introdujo como requisito de selección que los libros de texto analizados pertenecieran a editoriales no estudiadas hasta ese momento; mientras, Molina Plaza (1998), solicitó a las editoriales que le proporcionaran información acerca de las pautas que seguían para evitar el sexismo en sus libros de texto. Asimismo, se sirvió de las recomendaciones emitidas a finales de los ochenta por distintas editoriales de libros de texto de inglés en las que se detallaban orientaciones específicas para acabar con el sexismo, para comparar las pautas que ofrecía cada una de ellas¹². Por su parte, Cerezal (1999), aunque tomó como referencia la investigación de Garreta y Careaga (1987), incorporó a la muestra de análisis libros de texto de educación de personas adultas e introdujo como variable la nacionalidad (británica o española) de las autoras y los autores de cada uno de los materiales analizados.

¹²Véase Scott Foresman (1972), Mc Graw-Hill (1975), Harper & Row (1976) y MacMillan (1975).

En general, las investigaciones de este periodo abrieron sus análisis hacia metodologías de corte cualitativo, pues, como afirmó Subirats (1993), no era suficiente la cuantificación de las mujeres representadas en los textos, ya que, aunque éstas aparecieran, continuaban asociadas a sesgos y patrones estereotipados. Frente a este tipo de acercamientos, la autora incidió en la necesidad de profundizar en las cualidades asignadas a los personajes. Respondiendo a esta demanda, los análisis comenzaron a incorporar otras variables, como la actitud con la que eran representados ambos sexos, el discurso de los personajes, su caracterización psicológica o los modelos femeninos y masculinos que se ofrecían en las distintas áreas de conocimiento. Con la promulgación de la LOGSE, además, los esfuerzos se concentraron en descubrir el grado en que los nuevos libros de texto resumían y recogían las referencias a la igualdad asumidas en la nueva ley y superaban los sesgos sexistas evidenciados a lo largo de la década anterior.

Sin embargo, a pesar del compromiso formal adquirido por la nueva ley educativa, los resultados de las investigaciones continuaron evidenciando resultados semejantes a los apuntados por los trabajos precedentes. A nivel icónico, autores como Cerezo y Rivas (1992) y Nuño y Ruipérez (1997) apuntaron a la escasez de personajes femeninos, con distintos matices. Las primeras obtuvieron que, del total de 202 ocupaciones registradas, las mujeres aparecían excluidas hasta en 86 de ellas, frente a los 17 oficios en los que no figuraba ningún hombre. Por su parte, Nuño y Ruipérez (1997) constataron que, a pesar de que los nuevos libros de secundaria parecían contener un aumento en la proporción de figuras femeninas no estereotipadas, los personajes masculinos no habían evolucionado en la misma medida. Además, en la representación de los órganos y aparatos del cuerpo, el uso de siluetas masculinas continuaba siendo mayor, e incluso en algunos casos (en el aparato digestivo, respiratorio y los músculos), exclusivo. También en esta línea, Molina Plaza (1993), sobre libros de texto de inglés, había observado la división del trabajo según estereotipos sexistas, y la representación femenina como objeto y satélite en torno a los personajes masculinos.

Por lo que respecta al análisis de los textos, las investigaciones ahondaron en los sesgos bajo los que se representaba a los personajes femeninos en el cuerpo de las lecciones, los ejemplos, las actividades y las lecturas complementarias, apuntando datos como la ausencia de mujeres relevantes en los contenidos estudiados (Hernández y Fernández, 1994; Nuño y Ruipérez; 1997); la segregación de los temas relativos a las mujeres en anexos o apéndices (Guerra Pérez, 1996); la supeditación de la aparición femenina a relaciones (normalmente de esposa o amante) con el varón (Hernández y Fernández, 1994; Guerra Pérez, 1996); la escasez de temas conectados con los intereses y experiencias de las chicas (Nuño y Ruipérez, 1997); la ausencia de aportaciones de las mujeres al desarrollo social, histórico, científico (Guerra Pérez, 1996); la estereotipación, tanto en la caracterización psicológica como en el tipo de tareas realizadas por ambos sexos (López Valero, 1992; Cerezal, 1999); la menor adjetivación de los personajes femeninos o su alusión a cualidades físicas y/o estereotipadas (Cerezal, 1999); la distribución asimétrica del discurso público de los personajes de ambos sexos (los personajes masculinos hablaban más y

consumían más turnos que las mujeres en estas conversaciones) (Molina Plaza, 1998) y el reparto sesgado de profesiones según los patrones de género (Cerezal, 1999).

Lejos de abandonarse, los análisis de contenido sobre el sexismo presente en los libros de texto adquieren un renovado impulso a partir del año 2000, momento en el que puede encontrarse una amplia diversidad de trabajos y enfoques. Continuando la senda inaugurada por los estudios previos, una buena parte de las investigaciones elaboradas a lo largo de la última década sigue interesándose por ofrecer una panorámica general de la presencia de sexismo en los libros de texto de distintas asignaturas, bien en varios niveles educativos (Peleteiro, 2000 y Velasco, 2009) o exclusivamente en la etapa de secundaria (Blanco, 2000; Manassero y Vázquez, 2002, 2003; López Navajas, 2010; Gómez y Tenza, 2015). Algunas de estas aproximaciones destacan por ampliar el espectro de asignaturas estudiadas a todas las que se integran en un área concreta de conocimiento o incluso de un nivel educativo específico. Manassero y Vázquez (2002, 2003), por ejemplo, ofrecieron una panorámica de los libros de texto de cuatro asignaturas distintas pertenecientes al área científico-tecnológica de secundaria, mientras que López Navajas (2010) ha extendido el análisis a todas las asignaturas que componen la etapa de secundaria (19 en total). A pesar de ello, también pueden encontrarse estudios centrados exclusivamente en desvelar el sexismo presente en libros de texto de materias o asignaturas específicas, como los llevados a cabo por Parra (2002) en Educación Física, Luengo (2003) y Fuentes García (2004) en Lengua y Literatura, Barceló (2006) en Español como Lengua Extranjera y Artal (2009) en Educación para la Ciudadanía.

Con respecto al tipo de materiales que se incluyen en las muestras de análisis, la novedad con respecto a décadas anteriores es que algunos trabajos han comenzado a incorporar a sus revisiones libros en soporte digital (Velasco, 2009), considerando el tipo de formato (papel/digital) como una variable más de estudio y comparando el grado de sexismo y la evolución acaecida con respecto a la eliminación del mismo en ambos tipos de materiales.

A nivel metodológico, las investigaciones producidas en la última década no abandonan la cuantificación, aunque evidencian un claro esfuerzo por perfeccionar los instrumentos de análisis en relación con los aspectos de corte cualitativo. Si bien éstos continúan ahondando en la presencia y el protagonismo de los personajes femeninos, su caracterización físico-psicológica y representación socio-laboral tanto a nivel icónico como textual, van incorporando nuevos enfoques e indicadores. Luengo (2003) y Barceló (2006) se han preguntado por la aparición de sesgos estereotipados en el uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información, desvelando patrones sexistas tanto en el uso de ordenadores (Luengo, 2003) como en el de los teléfonos móviles (Barceló, 2006). Cabrera y Martínez (2014) se han preguntado por la presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar.

Por su parte, Fuentes García (2004) estudió el sesgo sexista en la elección de los textos (lecturas) aparecidos en los libros de Literatura de bachillerato, que, en palabras de la autora, convierten la materia en una literatura masculina y obstaculizan “la aprobación total de un nuevo punto de

vista, el que resulte de la coeducación” (2004, p. 5). Además de la presencia y la caracterización de los personajes, la autora analizó su tratamiento, su importancia, su función social, el trato favorable/desfavorable y su perfil psicológico. Los resultados demostraron que el personaje femenino aparecía en menos ocasiones que el masculino (88 casos frente a 160), era menos importante (76 casos frente a 141), se trataba con mucha menor profundidad (25 casos frente a 118), aparecía más asociado a un trato desfavorable (10 casos frente a 5) y tenía una función social menos activa. Este último sesgo se incrementaba, paradójicamente, en el segundo curso de bachillerato, al abordar los libros el estudio del siglo XX.

Algunos estudios han revisado la presencia de la mujer como autora de los textos originales (no firmados por el/la autor/a del libro de texto) contenidos en los mismos. En general, este tipo de aproximaciones obtienen cifras menores a las que arrojan los datos sobre la presencia de personajes femeninos en enunciados e ilustraciones. Sirva el ejemplo de Blanco (2000), que tras analizar textos de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales, cuantificó la presencia de la pluma femenina en un escaso 8% y 2%, respectivamente, alertando sobre el hecho de que, en la mayoría de las editoriales que componían su muestra, no aparecía ningún texto elaborado por una mujer.

Otros trabajos han profundizado en las referencias que contienen los libros de texto a personajes célebres femeninos. Peleteiro (2000) se detuvo en el análisis del papel y la relevancia concedida a las mujeres en la historia, el arte, la ciencia y la publicidad. Sobre el género de los personajes célebres observó que en primaria las mujeres suponían tan solo el 9% de los personajes de carácter histórico, y el 12,2% de los contemporáneos. En secundaria, incluso, el dato descendía hasta un escaso 7% para ambas categorías. Por su parte, Manassero y Vázquez (2003) analizaron la invisibilidad de las mujeres en los libros de texto de Ciencias de la Naturaleza y Tecnología de secundaria, comprobando estadísticamente la escasa o nula presencia de este colectivo, y vinculando directamente este hecho con las actitudes negativas de las chicas hacia la Ciencia y la Tecnología, su menor rendimiento escolar y los patrones de elección de asignaturas sesgados según el sexo del alumnado.

Más recientemente, López Navajas (2010) ha coordinado un proyecto cuyo objetivo es facilitar la inclusión de las mujeres en el material didáctico, y cuya primera fase¹³ ha consistido en analizar la aparición de personajes femeninos y masculinos en los contenidos de los libros de texto. A través de un doble indicador (por un lado, la presencia de los personajes y, por otro, las apariciones de los mismos¹⁴) el trabajo constató no sólo que los personajes femeninos estaban infrarrepresentados en los contenidos, sino que cuando aparecían resultaban menos relevantes (se repetían menos a lo largo de los textos). Particularmente interesante fue la constatación de la escasa incidencia de los personajes femeninos en la Literatura e Historia de los siglos XIX y XX: su presencia estadística en cuarto curso de la ESO resultó ser menor que la media global para ese curso, e incluso que la media de la asignatura. Según la autora, este dato refleja la exclusión de las mujeres en la narración de la

¹⁴Este último indicador, referido al número de veces que cada personaje aparece, funcionó como un modo de evaluar la relevancia de los mismos.

contemporaneidad, precisamente el momento histórico en el que deberían estar más presentes en base a los logros conquistados, a su mayor protagonismo en las distintas ramas del conocimiento y a la extensa documentación disponible sobre sus contribuciones.

Algunas investigaciones han ahondado también en la dedicación que prestan los libros de texto a tratar temas o contenidos específicos relacionados con la historia de las mujeres. Si Peleteiro (2000) se detuvo en la atención otorgada a las reivindicaciones de los colectivos de mujeres, Artal (2009) estudió el modo en que los manuales abordaban diferentes aspectos relacionados con la diferencia sexual. En concreto, esta última autora analizó la presentación en los textos de Educación para la Ciudadanía de contenidos relativos a la familia, los derechos humanos, los derechos de la infancia y los derechos de las mujeres, poniendo de manifiesto cómo los temas relativos a las mujeres y las relaciones entre los sexos ocupaban espacios aislados del resto de las lecciones. A su vez, contenidos específicos como la sexualidad, las emociones, el amor, la xenofobia y la formación de la identidad estaban escasamente desarrollados a lo largo de los textos. Un tratamiento similar evidenciaron Millares y Martín (2008) respecto al tema de la familia en los libros de texto de educación infantil, que según las autoras no se abordaba en unidades específicas, ni reflejaba la realidad social de la familia actual. También Pellejero y Torres (2011) han denunciado la falta de claridad con que los libros de texto abordan la sexualidad humana. En este sentido, las autoras han llamado la atención sobre el dibujo de una sexualidad humana análoga a la animal (carente de afecto, comunicación y placer) y el androcentrismo con el que se presentan los contenidos.

Otro de los rasgos característicos de las investigaciones sobre género y libros de texto a partir del año 2000 tiene que ver con la vocación de trazar un mapa que dé cuenta de la evolución acaecida respecto de la eliminación del sexismo en las últimas décadas. A pesar de que la diversidad de metodologías hace que los datos no sean directamente comparables, la dilatada tradición sobre el tema facilita que los/as investigadores/as examinen sus resultados en relación con los obtenidos por trabajos previos, lo que ayuda a dibujar tanto los avances conseguidos a lo largo del tiempo como las cuestiones pendientes de resolver. En general, los estudios que se han detenido en contrastar tales cifras han alertado sobre la insuficiencia de los cambios acaecidos: Peleteiro (2000), tras comparar sus resultados con los obtenidos por Garreta y Careaga (1984) calculó que, en el lapso de trece años, la frecuencia de aparición de los personajes femeninos (a un nivel global) sólo había conseguido aumentar ocho puntos porcentuales. Aún menos esperanzador fue el dato facilitado por Luengo (2003) sobre el lenguaje icónico, según el cual la presencia de las mujeres continuaría prácticamente inalterada, girando en torno al 33% evidenciado hasta veinte años antes por Garreta y Careaga (1984), y posteriormente por Peleteiro (2000).

Algunos trabajos, como el de Velasco (2009), han asumido desde el inicio una metodología comparada, fundamentando su análisis en la evaluación del sexismo presente en materiales elaborados en distintos momentos

temporales. Tras analizar libros de texto¹⁵ de los periodos 1983-1991, 1992-2000 y 2001-2008, los resultados del estudio han apuntado a una interrupción del progreso de tono positivo constatado en la década de los noventa, fundamentalmente en lo relativo al uso del lenguaje. Las investigaciones han evidenciado, además, la presencia de un mayor número de contraestereotipos masculinos que femeninos (Barceló, 2006), la pervivencia del binomio hombre-espacio público, mujer-espacio privado (Velasco, 2009), el menor rango y variedad de ocupaciones que continúan asignándose a las mujeres (Blanco, 2000; Peleteiro, 2000; Luengo, 2003) o la escasa representación en textos e imágenes de colectivos de mujeres (Peleteiro, 2000; Velasco, 2009).

4. CATÁLOGO DE PROPUESTAS PARA LA RENOVACIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En base a los resultados que ha puesto de manifiesto el recorrido anterior, que continúan dibujando una situación muy poco halagüeña al respecto de la incorporación de la igualdad a los libros de texto, algunas aproximaciones al tema inciden en la necesidad de completar de una manera más efectiva el salto desde la evaluación hacia la producción de libros de texto, proporcionando herramientas de tipo práctico dirigidas a las editoriales y/o diseñando nuevos materiales que representen una alternativa a los textos tradicionales.

Comenzaremos el recorrido mencionando un primer grupo de trabajos cuyo objetivo ha sido facilitar la evaluación de los libros de texto desde una perspectiva de género. El sistema de indicadores para la evaluación de los libros de texto propuesto por Subirats (1993) puso a disposición de la comunidad investigadora una herramienta destinada al estudio sistemático del sexismo en los libros de texto, cuyo propósito fundamental era, habida cuenta del magma de metodologías existentes, facilitar la comparación de los resultados. Aunque este recurso pretendía servir fundamentalmente a investigadores/as, también se destacó su uso para el profesorado. Precisamente a este último colectivo, como grupo que toma las decisiones sobre qué libro adoptar, se han dirigido trabajos específicos. Algunos autores, como Manassero y Vázquez (2002), han subrayado el importante papel que desempeña el profesorado a la hora de aplicar la igualdad en el momento de la selección de libros y material didáctico, alertando sobre la falta de sensibilización y formación al respecto, y las resistencias que aparecen en este colectivo, independientemente de su sexo. Incidiendo en esa cuestión, artículos como los de Pellejero y Torres (2011) se han propuesto sensibilizar al profesorado, proporcionando elementos de reflexión en base a los cuales evaluar los materiales y facilitar su selección según criterios igualitarios.

La atención dedicada al tema de la concienciación del profesorado fue particularmente relevante en la década de los noventa, a lo largo de la cual surgieron instrumentos y campañas destinadas específicamente a este colectivo. Emakunde en 1993 publicó una guía que permitía mejorar las

¹⁵Además de libros de texto, la investigación analizó el sexismo lingüístico presente en material administrativo-normativo del ámbito educativo.

decisiones del profesorado sobre los libros de texto desde una perspectiva no sexista. Asimismo, el Instituto de la Mujer difundió en 1996 la campaña *Elige bien, un libro sexista no tiene calidad*, un pequeño folleto dirigido a la sensibilización del profesorado (y también de la comunidad educativa en general y las propias editoriales) que recogía, de forma sintética, la problemática en torno al sexismo presente en los libros de texto, proporcionaba datos y ejemplos concretos sobre el modo en que las mujeres aparecían reflejadas en los mismos y aportaba una serie de pautas de observación básicas para su selección.

Por su parte, la Federación de Enseñanza del sindicato Comisiones Obreras y, en concreto, la Secretaría de la Mujer, lanzó, en 1995, otra ambiciosa campaña, que fue traducida a todas las lenguas del estado español y llevó por título *Mamá lee el periódico y papá friega los platos. ¿Y por qué no? Rechaza los materiales sexistas*. Este material se dirigió específicamente a la sensibilización e información de la comunidad educativa, difundiendo los resultados de la investigación sobre el sexismo presente en los nuevos libros de texto editados a partir de la LOGSE, y transmitiendo el mensaje de que estos nuevos materiales no habían conseguido superar las limitaciones de sus predecesores. En un intento por promover un movimiento de denuncia, la campaña incluyó modelos de cartas para dirigir a editoriales y administraciones educativas en los casos en que se identificara un material sexista, a través de las cuales se pretendía hacer llegar el malestar por la pervivencia de este tipo de sesgos.

Más allá de los trabajos destinados al profesorado, una buena parte de los recursos generados en el contexto estatal ha asumido como objetivo proporcionar a las editoriales recomendaciones y pautas para evitar o corregir los estereotipos sexistas y sesgos androcéntricos en sus propios materiales. Este segundo subgrupo se distingue de los anteriores por su interpelación directa a las empresas productoras de libros de texto, así como por ofrecer una serie de pautas para la elaboración y revisión de los mismos atendiendo al principio de igualdad y desde la perspectiva de género.

Es preciso matizar en este punto que, aunque una buena parte de las investigaciones sobre el contenido sexista de los libros de texto formula entre sus objetivos trasladar los resultados obtenidos a las editoriales sobre cuyos materiales se llevó a cabo el estudio, existen trabajos específicos que han completado sus análisis ofreciendo alternativas y recomendaciones para corregir los sesgos detectados. Cerezo y Rivas (1992), por ejemplo, desarrollaron, a propósito de los hallazgos de su revisión icónica, un catálogo de imágenes alternativas, aportando sugerencias para modificar la representación estereotipada de los personajes en las actividades domésticas, laborales y de ocio. También Fuentes García (2004) propuso un esquema de intervención como conclusión a su análisis sobre la caracterización y el tratamiento de los personajes femeninos de los textos literarios, trabajo que le valió el primer premio del Certamen de Investigación Tina Aguinaco¹⁶. Por

¹⁶El certamen de Investigación sobre Mujer y Sociedad Tina Aguinaco, convocado por la Concejalía de Igualdad de el Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, premió en sus ediciones de 2004 a 2007 trabajos pertenecientes a todas las áreas de la ciencia, la cultura o las humanidades elaborados desde la perspectiva de género.

medio del mismo recomendó introducir una serie de cambios en las unidades didácticas del libro de texto que centró su estudio, proporcionando un completo listado en el que aparecían tanto nombres de escritoras con obras concretas como textos literarios de autoría masculina, pero con protagonistas alejadas de los roles y modelos estereotípicos de mujer.

También las propias administraciones educativas, haciéndose eco de estas y otras recomendaciones emitidas tanto a nivel nacional como internacional, han elaborado orientaciones dirigidas a las editoriales, asumiendo así cierto papel activo en el proceso de cambio. La mayoría de este tipo de documentos presentan el problema de ser difícilmente accesibles, pues no se hacen públicos ni se difunden más allá del diálogo entre la administración y la/s editorial/es en cuestión. En los últimos años han sido publicados algunos recursos (aún pocos) promovidos por las administraciones educativas y dirigidos a proporcionar a las editoriales pautas para eliminar el sexismo y el androcentrismo de sus publicaciones. La Xunta de Galicia editó en 2002 una guía de buenas prácticas editoriales desarrollada en el marco de las acciones diseñadas por el III Plan de igualdad de oportunidades de las mujeres gallegas (1998-2001). El documento fue el resultado de una comisión de trabajo titulada *Editoriales e Igualdad* que, coordinada por el Seminario Permanente de Educación para la Igualdad, reunió a lo largo del año 2001 a representantes de las editoriales Burlington Books, Marfil, Mc-Graw Hill, Magisterio-Casals y Sotelo-Blanco, así como a miembros de la propia administración gallega (en concreto, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional y del Servicio Gallego de Igualdad). El recurso, que incluye propuestas consensuadas por el grupo de trabajo, contiene recomendaciones para el uso del lenguaje, la selección de imágenes, la superación de estereotipos y la evaluación/visión de los libros de texto desde una perspectiva no sexista, y considera (2002, 10):

[...] imprescindible promover entre quienes tengan responsabilidad en la producción editorial en general y, de modo fundamental, en la edición de material didáctico y libros de texto, la necesidad de profundizar en la interrelación entre calidad de la producción editorial y la superación de los estereotipos tradicionales de género. En este sentido, parece prioritario incidir en la difusión de una igualdad real en las representaciones -cuantitativas y cualitativas-.

Junto a éste, algunos grupos de investigación han optado por diseñar metodologías de trabajo que persiguen una estrecha colaboración con las editoriales y/o cuyo objetivo final es dotar a las mismas de recursos aplicables a tareas específicas que forman parte del proceso de elaboración de un libro de texto, como es la selección de los contenidos. Velasco (2009) incorporó, con posterioridad al análisis de los materiales, un grupo de informantes que interpretó los resultados y debatió sobre la evolución acaecida en cuanto a la eliminación del sexismo en el ámbito escolar. Este grupo estaba formado por diez personas expertas en la materia, entre quienes se encontraban un/a informante de la Asociación Nacional de editores de libros de texto y material de enseñanza (ANELE), uno/a de la editorial SM y otro/a de la editorial

Anaya¹⁷. En lo relativo a la segunda cuestión, destacamos como una importante aportación el trabajo de López Navajas (2010), que ha asumido como parte final de su proyecto la elaboración de un instrumento que sirva para introducir a las mujeres en los contenidos de las distintas asignaturas de la etapa de secundaria. En concreto, este equipo de la Universidad de Valencia trabaja en la creación de una base de datos que pretende funcionar como material de aula y fuente para la elaboración de materiales didácticos. A partir de la misma, será posible (tras seleccionar un determinado nivel, asignatura y bloque de contenidos) obtener un listado concreto de mujeres a introducir en los contenidos escolares, así como orientaciones didácticas sobre cómo y dónde incluirlas y el diseño de actividades específicas. También Vaíllo (2014) ha elaborado una extensa guía con recomendaciones dirigidas a las editoriales para innovar en sus libros de texto desde la perspectiva de género. A modo de detección previa de necesidades, se dirigió un cuestionario a las propias editoriales, que puso de manifiesto la ausencia de perfiles específicos encargados de la revisión de este tipo de cuestiones, la falta de formación en la materia y la inexistencia de directrices y pautas comunes (aplicables a todo el territorio estatal con independencia de la sensibilidad de la editorial) que guíen la eliminación del sexismo y el androcentrismo de sus libros de texto. En base a ello, el recurso condensa recomendaciones tanto a nivel de funcionamiento y estructura, así como pautas para elaborar y revisar libros de texto teniendo en cuenta los objetivos, la metodología, las actividades y ejemplos, los contenidos, las imágenes y el lenguaje de los libros de texto.

Además de estas herramientas, a lo largo de las últimas décadas han aparecido distintos tipos de materiales didácticos y libros de texto creados desde una perspectiva de género. Este tipo de trabajos se hacen eco de las voces que reclaman recursos alternativos, así como de aquellas otras que han denunciado el riesgo de “quedar atrapados en el modelo que se está criticando” (Blanco, 2008, p. 16), si los esfuerzos no se trasladan a la producción de materiales y libros de texto que superen las limitaciones androcéntricas y los sesgos sexistas puestos en evidencia. A pesar de que, a día de hoy, aún es escasa la producción editorial en este sentido, pueden encontrarse algunos ejemplos de libros de texto elaborados desde una perspectiva de género, exponentes todos ellos de un cambio conceptual y metodológico a favor de una efectiva integración de la igualdad. Este tipo de materiales han sido capaces de revisar y re-pensar tanto sus aspectos formales como metodológicos atendiendo a una dimensión de género.

Entre este catálogo de libros de texto han sido creados materiales dirigidos a distintas asignaturas y niveles de enseñanza. En primaria, González (2001a y 2001b) publicó, bajo el sello Grupo Editorial Universitario, sus *Matemáticas transversales 1 y 2*, dirigidas, respectivamente, al primer y segundo curso de esta etapa y cuya particularidad es trabajar simultáneamente

¹⁷Formaron también parte del grupo de informantes personas expertas de: la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (CEAPA); la Federación de Enseñanza de CCOO; la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; el Instituto Nacional de Evaluación Educativa; el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado; el Instituto de Investigaciones Feministas (Universidad Complutense de Madrid) y la Unión Española de Cooperativas de Enseñanza (UECOE).

los contenidos relativos a la asignatura de matemáticas y aquellos otros de carácter transversal que tienen que ver con la educación para la paz, la coeducación, la educación para la salud, la educación ambiental, la educación del consumidor y la educación vial. Más recientemente, la editorial Eneida ha puesto a disposición del profesorado una serie de proyectos didácticos, coordinados por López Fernández-Cao (2009a, 2009b y 2009c), dirigidos a trabajar el arte desde una perspectiva coeducativa, activa y participativa. La colección, que hasta la fecha reúne doce números, lleva por título *Posibilidades de ser a través del arte. Creación y equidad*, y ha recibido en 2010 el premio Rosa Regás¹⁸.

Destinados al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la etapa de secundaria, destacamos los libros de texto de Caba, Casanova, Edo e Hidalgo (2001) e Hidalgo et al. (2003). El primero, titulado *El siglo XX en primera persona* y editado por Octaedro, parte de una concepción de la Historia no androcéntrica, no lineal y atravesada por testimonios en primera persona, que tratan de vincular pasado y presente, sin olvidar el papel de las mujeres en la construcción de la sociedad. Su contenido, imágenes y el lenguaje empleado han sido creados según criterios inclusivos y de igualdad. Desde un punto de vista didáctico, el manual utiliza estrategias como la presentación de los contenidos a través de personajes ficticios que interpelan directamente al alumnado. Diferentes bloques temáticos introducen la historia y la vida en distintas etapas históricas a través de los ojos de tres generaciones distintas: las de las abuelas y abuelos del alumnado, la de sus padres y madres y la suya propia. Por su parte, Hidalgo et al. (2003) plantean en *Repensar la enseñanza de la Geografía y la Historia* (editado también por Octaedro), pautas y posibilidades de trabajo para abordar estas asignaturas teniendo en cuenta la aportación de las mujeres.

En el nivel de bachillerato, González Suárez (2009) publicó, bajo el sello Octaedro, *Mujeres, varones y Filosofía*, un libro de texto de Historia de la Filosofía de 2º de bachillerato nacido de un trabajo de investigación y adaptado posteriormente hasta adquirir este formato. En su presentación del material, la propia autora afirma que “responde al propósito de mostrar un panorama de la Historia de la Filosofía que no deje fuera, por un lado, las visiones que los filósofos tuvieron de las mujeres y, por el otro, las aportaciones de filósofas que en el mundo han sido” (2009, p. 7). Prologado por Amelia Valcárcel, el libro se estructura en torno a cuatro bloques temáticos (Filosofía antigua, medieval, moderna y contemporánea), a lo largo de los cuales se introducen las opiniones que tenían sobre las mujeres muchos grandes filósofos, y se rescatan personajes femeninos que rara vez aparecen en el currículo oficial (Hipatia, Poulain de la Barre, Mary Astell, Madame de la Charrière y Mary

¹⁸ Los premios Rosa Regás son otorgados anualmente por la Junta de Andalucía a materiales curriculares con valor coeducativo, que promueven la igualdad entre mujeres y hombres. La convocatoria reúne dos modalidades: la modalidad A, para materiales curriculares inéditos, no publicados, presentados y realizados por el profesorado de los niveles no universitarios que preste sus servicios en centros públicos, individualmente o en equipo, y la modalidad B, destinada a materiales publicados por editoriales o instituciones andaluzas, tanto públicas como privadas.

Wollstonecraft, Harriet Taylor o Flora Tristán, entre otras). Además, el volumen cuida escrupulosamente las imágenes asociadas a los textos, en las que aparecen mujeres leyendo, escribiendo, cantando... y vincula ciertos temas y obras filosóficas con cuestiones de relevancia para las y los adolescentes, tal como sucede al relacionar las *Observaciones sobre lo bello y lo sublime* del filósofo Kant con el fenómeno de la anorexia.

Destinado a la etapa universitaria, Rivera Garreta (2006) y la editorial Tirant lo Blanch han publicado *Las relaciones en la historia de la Europa Medieval*, un libro que aborda, según argumenta en su presentación la propia autora (2006, p. 14), “la experiencia de los hombres y las mujeres medievales sin abstraerla, sin elevarla a las nubes de la especulación”.

Aunque la producción de libros de texto elaborados desde una óptica sensible al género es aún anecdótica, en las últimas décadas ha adquirido un fuerte impulso el desarrollo y la circulación de unidades y guías didácticas creadas desde esta perspectiva. Este tipo de materiales nacen con el objetivo de revisar e incorporar en determinadas asignaturas contenidos relativos a las mujeres que quedan olvidados en el currículo académico y en los libros de texto. En este sentido, pueden entenderse como materiales que tratan de suplir las carencias de los libros de texto, herramientas complementarias que el profesorado introduce y utiliza para compensar las omisiones y el androcentrismo de los mismos. Los recursos que aquí presentamos fueron creados, sin excepción, a partir de la década de los noventa, al amparo de la interpelación que realizaron la LOGSE y los posteriores textos legislativos al principio de igualdad. De hecho, desde esa década hasta la actualidad, tanto las administraciones educativas como los grupos de profesoras/es han sido claves a la hora de publicar, difundir y, en ocasiones, elaborar este tipo de materiales.

Creados para, y en algunos casos desde, el aula, este conjunto de trabajos abarcan guías didácticas, unidades didácticas y guías de lectura dirigidas al trabajo coeducativo en varias asignaturas y niveles. Aunque la mayoría de los recursos localizados se circunscriben a la etapa de secundaria, pueden encontrarse algunas propuestas para los niveles previos de enseñanza. Entre los mismos, destacamos las guías de lectura elaboradas por Piquín y Rodríguez (2003 a y b), que, publicadas por el Instituto asturiano de la Mujer, proponen pautas en torno a cuentos no sexistas, protagonizados por personajes alejados de las categorías tradicionalmente asociadas a los géneros masculino y femenino, y el cuaderno escolar de Guede y Sobrino (2005) (editado por el Servicio Gallego de Igualdad de la Xunta de Galicia), que presenta las tablas de multiplicar acompañadas de ilustraciones no sexistas. También en primaria, Rubio Herráez (1991a y 1991b) y Cortada Andreu (1993), desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, elaboraron materiales que revisaban la asignatura de Conocimiento del Medio desde una perspectiva de género, sensibilizando al profesorado (el primero y el tercero) y ofreciendo propuestas didácticas para su aplicación directa en las aulas (el segundo).

De modo similar, los materiales concebidos para trabajar la asignatura de Educación Física han tenido por objetivo asistir al profesorado a la hora de cambiar determinadas concepciones sobre la práctica deportiva de las mujeres,

ofreciendo ejemplos prácticos de ejercicios que fomentan la igualdad efectiva de niñas y niños y sensibilizando al profesorado sobre la situación de discriminación de las mujeres en el deporte. En esta línea han sido realizadas aportaciones como la *Guía para una Educación Física no sexista*, de Álvarez, Cano y Fernández (editada en 1990 por el antiguo Ministerio de Educación y Ciencia), la publicación *Coeducación y Educación Física* (García y Ansins, 1994) y el material *As mulleres e o deporte* (elaborado por Soneira, Martín, López, Álvarez y Pizarro en 1994 y publicado por la Secretaría de la Mujer del Sindicato de Trabajadores/as de la Enseñanza de Galicia).

También a la asignatura de Lengua y Literatura se han dirigido propuestas específicas, que ofrecen desde pautas para realizar una lectura crítica de determinados textos literarios hasta listados de autoras que amplían los márgenes del canon tradicional. Dentro del primer grupo, los análisis para desvelar el androcentrismo se han dirigido sobre textos clásicos (Grupo de educación no sexista, 1993) y sobre títulos pertenecientes al catálogo de la Literatura infantil y juvenil (Palau y Liberos, 1994). Entre los materiales que pretenden proporcionar al alumnado una genealogía de mujeres escritoras, algunos recursos han optado por ofrecer, de modo complementario, un análisis de género sobre el tratamiento y el papel que tienen las mujeres en la Literatura. Éste es el caso del trabajo de Mateo Gregorio (editado en 1995 por el Área de acción social y salud pública del Ayuntamiento de Zaragoza), que reúne textos escritos por las propias escritoras y de Niño (1997), quien recogió artículos aparecidos en la prensa estatal y los recopiló en una publicación editada por la Secretaría de la mujer del Principado de Asturias. Más recientemente, en la asignatura de Lengua y Literatura catalana, Almazán (2006) ha elaborado una obra de lectura sobre la obra *La Infanticida*, de Víctor Català¹⁹ y Alvarado Esteve (2001) ha presentado, como resultado de una licencia de estudios, *Literatura i interculturalitat, escriptors i escriptores del món: propostes didàctiques i recursos per treballar i eixamplar la literatura des d'un punt de vista pluriètnic i no androcèntric*, una propuesta donde critica tanto el androcentrismo como el occidentalismo de la Literatura canónica universal presentada en los libros de texto, y rescata biografías y obras de escritoras y escritores de diferentes partes del mundo.

En el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, las unidades y guías didácticas han abordado, fundamentalmente, el androcentrismo presente en la Historia, proponiendo reflexiones dirigidas al profesorado, e incluyendo herramientas didácticas para enseñar Historias “alternativas”, en las que estén presentes las contribuciones de las mujeres. Como ejemplo, Porqueras (1995), en una publicación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, no sólo realizó una crítica a los contenidos y materiales de la asignatura, sino que presentó un catálogo de once mujeres artistas y destacó, como un elemento fundamental para lograr una Historia coeducativa, la necesidad de reorganizar la propia biblioteca con materiales no sexistas.

¹⁹ Víctor Català fue el seudónimo bajo el que la escritora Caterina Albert i Paradis, escritora catalana conocida por, entre otras, su novela “Solitud”.

Asimismo, se han elaborado materiales específicos que tratan de superar el androcentrismo del currículo oficial y de los propios libros de texto de otras materias, como la Filosofía y Matemáticas. Los trabajos elaborados sobre la primera de ellas han intentado acercarse a las raíces ideológicas del patriarcado y/o ofrecer un catálogo de mujeres filósofas. Albacete *et al.* (1993), en un trabajo publicado por la editorial Akal, propusieron una serie de textos de autores clásicos a través de los que se vislumbraba la opinión que a figuras tan destacadas como Platón, Hume, Kant, Nietzsche y la propia Simone de Beauvoir les merecían las mujeres. Precisamente en esta última filósofa se centra la propuesta de la Consultoría de Género *Espora* (2008) que, editada por el Instituto de la mujer asturiano, intenta promover en el alumnado una mirada crítica y atenta sobre la participación de las mujeres en la Filosofía y en la Historia en general.

Con respecto a la asignatura de Matemáticas, los materiales localizados son todos de reciente publicación. Además de ofrecer inventarios de mujeres matemáticas (Gobierno de Aragón, 2008a y Delgado *et al.*, 2006), la propuesta elaborada por el Gobierno de Aragón (2008a) recoge problemas matemáticos cuyos enunciados e ilustraciones han sido elaborados con especial atención al principio de igualdad entre los sexos.

Sobre el resto de asignaturas, los materiales localizados continúan la estrategia de proporcionar al profesorado repertorios de biografías de mujeres. Tal es el caso de la guía *Unidas por la música*, elaborada por Torregrosa i Lillo y editada en 2009 por *Autoras en Red*, y de la propuesta didáctica del Gobierno de Aragón (2008b) para trabajar desde una perspectiva coeducativa la Física y la Química.

Por último, destacamos los materiales editados por la junta de Andalucía para dotar de herramientas y recursos didácticos al profesorado de las asignaturas *Papeles Sociales de Mujeres y Hombres*²⁰ (Romero, Puleo y Favaro, 1995) y *Cambios Sociales y Género*²¹ (Alonso del Pozo, 2007), que representan sendos intentos por introducir, en el repertorio de materias optativas, contenidos específicos sobre género e igualdad de oportunidades, y aquellos otros que, sin circunscribirse a asignaturas concretas, incluyen

²⁰ La asignatura *Papeles Sociales de Mujeres y Hombres* fue creada por Resolución del 17 de enero de 1995, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se ampliaba el repertorio de materias optativas aprobadas para su impartición en la educación secundaria obligatoria. Sus contenidos se trazaban en dos grandes bloques: el concepto sexo-género y la equiparación de los derechos entre mujeres y hombres (BOE 21, 25-01-1995).

²¹ La asignatura *Cambios Sociales y Género* fue creada por la Junta de Andalucía por orden de 24 de junio de 2003. La materia pretende “dotar al alumnado de las claves necesarias para comprender los procesos de cambio en los que está inmerso, al tiempo que contribuye a desarrollar las capacidades señaladas en los objetivos generales de la etapa, especialmente aquellos que favorecen el equilibrio personal y afectivo, las relaciones interpersonales y la inserción social y profesional” (BOJA 134, 15-07-2003). El Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía obliga a ofrecer esta asignatura como optativa en los cursos 1º, 2º y 3º de ESO (BOJA 156, 08-08-2007).

propuestas para trabajar en las aulas contenidos que quedan fuera del currículo oficial. También desde esta última perspectiva, aunque sin circunscribirse a asignaturas específicas, Solsona (2005) ha descrito y puesto a disposición del profesorado una serie de experiencias y actividades llevadas a cabo en distintos centros educativos de primaria y secundaria con el objetivo de introducir en el currículo los conocimientos relativos al cuidado de las personas (tradicionalmente considerados femeninos), revalorizar los saberes de las mujeres y romper la dicotomía femenino-masculino.

5. CONCLUSIONES

En suma, tal y como se ha puesto de manifiesto, la riqueza de investigaciones, resultados y propuestas sobre la intersección entre género y educación no parece haberse traducido en un cambio efectivo y real sobre el objeto de estudio: los resultados de las investigaciones emprendidas continúan dibujando una situación muy poco halagüeña en cuanto a la incorporación de la igualdad. Como recoge Eurydice (2006, p. 66): “son escasos los [libros de texto] que intentan hacer frente a los estereotipos o equilibrar la representación de hombres y mujeres”.

A la luz de este panorama, las últimas aproximaciones al tema parecen incidir en la necesidad de completar de una manera más efectiva el salto desde la evaluación hacia la producción de los libros de texto, proporcionando herramientas de tipo práctico dirigidas a las editoriales y/o diseñando nuevos materiales que, alineados con la perspectiva de género, representen una alternativa a los textos tradicionales. Las propias administraciones, instituciones, grupos de investigación, asociaciones, etc. han desarrollado en las tres últimas décadas herramientas y guías didácticas que revisan las disciplinas desde una perspectiva de género, proponen actividades para trabajar contenidos relativos a la igualdad e introducen la contribución de las mujeres a áreas o materias específicas. La profusión de este tipo de recursos, que sirven al interés de completar los libros de texto, suplir sus carencias y/o minimizar sus efectos puede interpretarse como un signo de la insuficiente producción editorial de libros de texto elaborados desde una perspectiva de género e igualitaria.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la solución al problema del sexismo y el androcentrismo de los libros de texto no puede pasar por delegar todas las responsabilidades en manos de la voluntad y el buen hacer de las editoriales, o, peor aún, en base al criterio del profesorado. Las alternativas de trabajo son variadas, y pueden inspirarse en otras emprendidas hasta el momento. A nivel administrativo, sería posible apostar por distintas acciones, desde definir pautas y directrices globales para asistir a las y los responsables de la edición de libros de texto en lo que a la incorporación de la igualdad se refiere, hasta realizar procedimientos de evaluación de los mismos en base al cumplimiento de determinados estándares. Otras opciones plausibles pueden pasar por la creación de sellos de calidad que se otorguen a los libros coeducativos y que orienten al profesorado a la hora de decantarse por unos materiales u otros.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, S. (1983). Women and teaching: a semi-detached sociology of a semi-profession. En S. Walker y L. Barton (1983), *Gender, class and education* (pp. 123-139). London: The Falmer Press.
- Almazán, A. (2006). *Guia Didàctica per treballar a classes de secundària La Infanticida de Víctor Català*. Barcelona: Llibres del Segles.
- Altbach, P. (1991). Textbooks: the international dimension. En M. Apple y C. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the Textbook* (pp. 242-258). New York: Routledge.
- Albacete, C., Arenas, I., Calle, C., Merino, C., Navamuel, M. y Romero, C. (1993). *Cabellos largos e ideas cortas: lo que han dicho algunos filósofos sobre la mujer*. Madrid: Akal.
- Alonso del Pozo, A. (Coord.) (2007). *Cambios Sociales y Género. Guía didáctica*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Álvarez, G., Cano, S. y Fernández, E. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- 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*. Recuperado de <http://www.xtec.es/sqfp/llicencies/200001/resums/alvarado.pdf>
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Artal, M. (2009). ¿Son sexistas los libros de texto en Educación para la Ciudadanía? Un análisis desde la perspectiva de género. En VVAA, *Construir el género: resumen de las tesinas de la primera promoción del Master en Relaciones de Género* (pp. 49-62). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Badanelli, A.; Mahamud, K.; Milito, C.; Ossenbach, G. y Somoza, M. (2007). *School Textbooks*. Recuperado de: [http://www.historyonline.eu/userfiles/Chapter%2004_Spanish\(1\).pdf](http://www.historyonline.eu/userfiles/Chapter%2004_Spanish(1).pdf)
- Barceló, L. (2006). *Los estereotipos de género en los manuales de ELE: estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de texto en España entre 2003-2004* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103007546.pdf>
- Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la escuela*, 65, 11-22.

- Burman, S. (Ed.) (1979). *Fit Work for Women*. London: Croom Helm.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Byrne, E.M. (1978). *Women and education*. London: Tavistock.
- Caba, A., Casanova, M., Edo, P. e Hidalgo, E. (2001). *El siglo XX en primera persona*. Barcelona: Octaedro.
- Cabrera García-Ochoa, Y. y Martínez Bello, V. E. (2014). Libros para niñas y libros para niños. Presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar. *Revista del Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de León*, 9, 182-215.
- Cerezal Sierra, F. (1990). La discriminación genérica en textos de inglés y francés en EGB. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 8, 87-98.
- (1999). *La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto de inglés*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Cerezo, C. y Rivas, A. (1992). *El sexismo iconográfico en los libros de texto*. Murcia: C.O.E.N.S.
- Choppin, A. (1980). L'Histoire des manuels scolaires. Une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 9, 1-25. <http://dx.doi.org/10.3406/hedu.1980.1017>
- (1993). Introduction a Manuels scolaires. États et sociétés. *Histoire de l'Education*, 58, 5-7.
- Conecta R&C (2013). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.editoresmadrid.org/media/43692/hábitos%20lectura%20año%202012.pdf>
- Consejo de Europa (2000). *Against bias and prejudice. The Council of Europe's work on history teaching and history textbooks*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Cortada Andreu, Esther (1993). *Niñas y niños en la escuela de otros tiempos: materiales no sexistas para primaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Deem, R. (1978). *Women and schooling*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Escolano, A. (1993). La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire. *Histoire de l'éducation*, 58, 27-45. <http://dx.doi.org/10.3406/hedu.1993.2658>
- Espora Consultoría de Género (2008). *Aprendiendo la igualdad con Simone de Beauvoir*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.

- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado libro de texto*. Madrid: Miño y Dávila.
- Folguera, P. (1988). El feminismo en la era del cambio. En *Historia* 16, 145. Recuperado de <http://www.vallenajerilla.com/berceo/folguera/feminismoenlaeradelcambio.htm>
- Fuentes García, M. J. (2004). *El género femenino en los textos literarios de Bachillerato. I Certamen de Investigación Mujer y Sociedad "Tina Aguinaco"*. El Puerto de Santa María: Concejalía de Igualdad.
- Gamba, S. (2007) (Coord.). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- García, M. y Ansins, C. (1994). *La coeducación en Educación Física*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Gobierno de Aragón (2008 a). *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.
- (2008 b). *Mujeres científicas: una mirada al otro lado*. Zaragoza: Departamento de Servicios Sociales y Familia.
- Gómez Carrasco, C. J. y Tenza Vicente, S. (2015). Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO. En A. M. Hernández Carretero (coord.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 781-791). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- González Moro, V. (1986). *Rol que representa la mujer en los libros de texto de Preescolar y EGB utilizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco* (sin publicar).
- González Suárez, A. (2009). *Mujeres, varones y filosofía. Historia de la Filosofía. 2º de Bachillerato*. Barcelona: Octaedro.
- González Vigil, R. M. (2001a). *Matemáticas transversales 1*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2001b). *Matemáticas transversales 2*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- 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.

- Guede, F. X. y Sobrino, L. (2005). *Multiplicamos para a igualdade*. A Coruña: Seminario Permanente de Educación para a Igualdade, Servizo Galego de Igualdade.
- Guerra Pérez, M. I. (1996). La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la ESO. *Iber*, 7, 15-23.
- Hernández, J. y Fernández, R. (1994). El sexismo en los libros de texto. *Educadores*, 169, 29-59.
- Harper & Row Publishers, Inc. (1976). *Harper & Row Guidelines on Equal Treatment of the sexes in textbooks*. New York: College Department.
- Hidalgo, E. et. al. (2003). *Repensar la enseñanza de la Geografía y la Historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo*. Madrid: Horas y horas.
- Lezcano, S. (1977). Tontas útiles desde la EGB. *Cuadernos de psicología*, 11-12, 40-46.
- López Fernández-Cao, M. (2009a). *Educación, creación e igualdad. Principios*. Madrid: Eneida.
- (2009b). *Educación, creación e igualdad*. Madrid: Eneida.
- (2009c). *Ende, Hildegarda de Bingen*. Madrid: Eneida.
- López-Navajas, A. (2010). La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares: una propuesta de inclusión. *II Congreso Internacional de Didàctiques*, Girona, 3-6 febrero. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2780/259.pdf?sequence=1>
- López Valero, A. (1997). *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Luengo, M. R. (2003). Los estereotipos de género en las imágenes de los libros de lengua y literatura de la enseñanza secundaria obligatoria. *Campo abierto*, 24, 71-98.
- MacMillan Publishing Company (1975). *Guidelines for Creating Positive Sexual and Racial Imagen in Educational Materials*. New York: School Division.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Cultura y educación*, 14, 415-429. <http://dx.doi.org/10.1174/113564002762700880>
- (2003). Las mujeres científicas: un grupo invisible en los libros de texto. *Investigación en la escuela*, 50, 31-45.

- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Mateo Gregorio, P. L. (1995). *Doce textos narrativos: una reflexión sobre el derecho a la igualdad. Materiales didácticos para el segundo ciclo de educación secundaria obligatoria*. Zaragoza: Área de acción social y salud pública del Ayuntamiento de Zaragoza. McGraw-Hill Book Co. (1975). *Guidelines for Equal Treatment of the Sexes in McGraw-Hill Book Company Publications*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Michel, A. (1987). *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: La Sal.
- Millares, P. y Martín, C. (2008). Tratamiento didáctico de la familia en los libros de textos y las guías didácticas de educación infantil. *Iber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 56, 111-123.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Panorámica de la edición española de libros 2014*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mitchel, M. B. (1951). Status of Women in the American Psychological Association. *American Psychologist*, 6, 193-201. <http://dx.doi.org/10.1037/h0063616>
- Molina Plaza, S. (1998). El discurso público de las mujeres en los libros de enseñanza del inglés. *Cauce*, 20-21, 899-907.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Niño Martínez, M. (1997). *Mujer y Literatura a través de la prensa: ESO y BUP*. Oviedo: Secretaría de la mujer del Principado de Asturias.
- Nuño, T. y Ruipérez, T. (1997). Análisis de los libros de texto desde una perspectiva de género. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 11, 54-64.
- Ortner, S. (1974). Is female to male as nature is to culture?. En M. Zimbalist Rosaldo y L. Lamphère (Eds.), *Woman, culture and society* (pp. 68-87). Standfor: Standfor University Press. Recuperado de http://www.radicalanthropologygroup.org/old/class_text_049.pdf
- Palau, V. y Liberos, 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.
- Parra Martínez, J. (2002). El sexismo en los libros de texto de Educación Física en segundo ciclo de ESO y Bachillerato. *Educación en Castilla-La Mancha*, 16, 40-41.
- Peleteiro, I. (2000). *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Pellejero, L. y Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de educación primaria. *Revista de Educación*, 354, 399-427.

- Piquín, R. y Rodríguez, G. (2003a). *Guía de lectura de Oliver Button es una nena*. Oviedo: Instituto asturiano de la Mujer.
- (2003b). *Guía de lectura de Rosa Caramelo*. Oviedo: Instituto asturiano de la Mujer.
- Pinger, F. (2009). *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd revised and updated edition*. París: UNESCO & Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- 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.
- Rich, A. (1972). When we dead awaken: writing as re-vision. *College English*, 34, 18-30. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/375215?uid=3737952&uid=2129&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101528404457>
<http://dx.doi.org/10.2307/375215>
- Rivera, M. M. (Coord.) (2006). *Las relaciones en la historia de la Europa Medieval*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Romero, I., Puleo, A. y Favaro, E. (1995). *Materiales de apoyo. Optativa ESO. Papeles Sociales de Mujeres y Hombres*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rojo, C. (1980). *El machismo en los textos escolares*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rossi, A. (1965). Women in science, why so few?. *Science*, 148, 1196–1203. <http://dx.doi.org/10.1126/science.148.3674.1196>
- Rubio Herráez, E. (1991a). *Desafiando los límites de sexo/género en las Ciencias de la Naturaleza*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1991b). *Desafiando los límites de sexo-género en las Ciencias de la Naturaleza. Parte II. Las mujeres en la Historia de la Ciencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sau, V. (2000). *Diccionario ideológico feminista (Vol. I)*. Barcelona: Icaria.
- Scott, Foresman and Co. (1972). *Guidelines for Improving the Image of Women in Textbooks*. Glenview: Scott, Foresman and Co.
- Scott, M. (1980). Teach her a lesson: sexist curriculum in patriarchal education. En D. Spender y E. Sarah, E. (Eds.), *Learning to lose* (pp. 146-163). London: The Women's Press.
- Selander, S. (1995). Análisis del texto pedagógico. En J. C. García Mínguez y M. Beas Miranda (Comp.), *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones S.A. L.

- Servicio Galego de Igualdade (2001). *Guía de boas prácticas editoriais*. Santiago: Xunta de Galicia.
- Showalter, E. (1977). *A literature of their own*. Princeton: Princeton University Press.
- Slocum, S. (1975). Women the gathered: male bias in Anthropology. En R. Reiter (Ed.), *Towards an Anthropology of Women* (pp. 36-50). New York: Monthly Review Press.
- Soneira, G., Martín, M. I., López, F., Álvarez, M. M.; Pizarro, I. (1994). *As mulleres e o deporte: unha carreira de obstáculos*. La Coruña: Secretaria da Muller do STEG.
- Solsona, N. (2005). *Aprender a cuidar y a cuidarnos*. Barcelona: Octaedro.
- Subirats, M. (Coord.) (1993). *El sexismo en los libros de textos, análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Barcelona: Institut de Ciències del'Educació, Universitat Autònoma.
- Tiana Ferrer, A. (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- 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.
- UNESCO (2001). *Directrices para la elaboración de planes de estudio y libros de texto en la educación internacional*. París: Autor.
- (2005). *A comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*. París: Autor.
- Vaíllo Rodríguez, M. (2014). *Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Velasco, M. L. (2009). *El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Weisstein, N. (1971) Psychology constructs the female. *Social Education*, 35, 4, 362-373.
- Wolff, C. G. (1972) *A mirror for men. Stereotypes of Women in Literature*. *The Massachusetts Review*, 13, 205-218. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/25088222?uid=3737952&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101528404457>
- Wolpe, A. M. (1974). The oficial ideology of education for girls. En M. Flude y J. Ahier (Eds). *Educability, Schools and Ideology* (pp. 138-159). Nueva York: Routledge.
- Young, M.F.D. (Ed.) (1971). *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.

WEBGRAFÍA

Norwegian Non-Fiction Writers and Translators Association:

<http://www.nffo.no/eng/default.aspx>

Japan Textbook Research Centre:

<http://www.textbook-rc.or.jp/eng/index.html>

DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.003>