



<Artículo>

¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? estudio del lenguaje icónico de dos editoriales

Carolina Hamodi

Fecha de presentación: 12/09/2013

Fecha de aceptación: 24/10/2013

Fecha de publicación: 10/01/2014

//Resumen

En este artículo se muestran los resultados del análisis de cuatro libros de texto de la asignatura de "lengua castellana": los de los cursos de 4º y 6º de Educación Primaria pertenecientes a las editoriales Anaya y Santillana. Metodológicamente, se ha utilizado como técnica el análisis de contenido de las imágenes o ilustraciones de los libros que han formado parte de la muestra, lo que ha permitido cuantificarlas. Se ha puesto el foco de atención en el número de imágenes que aparecen de hombres y de mujeres, así como en los roles y los sentimientos que se le asigna a cada una de ellas. Las principales conclusiones obtenidas apuntan a una reproducción del androcentrismo en los libros de texto.

//Palabras clave

Libros de texto, análisis de contenido, lenguaje icónico, roles de género, androcentrismo, igualdad.

// Referencia recomendada

Hamodi, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. [En línea] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (1), 30- 55. Accesible en: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>

// Datos de la autora

Carolina Hamodi. Diplomada en Trabajo Social, Licenciada en Sociología, Máster en Ciencias Sociales para la investigación en Educación y Doctoranda en Innovación en Educación.

Profesora del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid (Campus de Soria, España).

Miembro de la "Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria", del Grupo de Investigación de "Ciencias Sociales Aplicadas" reconocido por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Valladolid y del grupo de investigación de "Educación, Universidad y Sociedad" reconocido por COLCIENCIAS (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno de Colombia). carolinahamodi@soc.uva.es



1. Introducción

Para poder indagar sobre nuestra temática, centrada en el análisis de las diferencias de género en el lenguaje icónico de los libros de texto (análisis a nivel "micro"), es imprescindible previamente ser conscientes del contexto en el que nuestra sociedad se encuentra (análisis a nivel "macro"). Para esta tarea, se ha tomado en consideración la descripción y el análisis de la sociedad que hacen los sociólogos e investigadores más prestigiosos internacionalmente (Castells, Beck, Giddens y Habermas)¹, no solo porque su nivel de impacto sea mundial, sino porque compartimos con ellos la idea de interpretar la realidad de manera dual, al considerar que está determinada tanto por las estructuras como por las acciones de las personas. Entendemos esta interpretación más acertada ya que supera la consideración de que la realidad social viene establecida únicamente en función de los sistemas o en función de los sujetos (más propio para analizar la sociedad industrial), lo que nos permite indagar a nivel "micro" en nuestro objeto de estudio con una mayor coherencia.

2. Marco teórico

2.1 Análisis de la sociedad actual: hacia el giro dialógico

Adentrándonos en el análisis a nivel "macro", debemos resaltar que nos encontramos en una sociedad cambiante y muy distinta a épocas anteriores, denominada por algunos autores como "era planetaria" (Morin, Ciurana y Motta, 2002), "sociedad de la información" (Castells, 1995, 2001, 2005, 2006), e incluso "sociedad del riesgo" (Beck, 1986, 2008; Giddens, 2004). De forma muy resumida, la radiografía actual nos lleva a concluir de manera general que nos hallamos en una sociedad centrada en la innovación, donde se desarrolla una revolución tecnológica; nace una nueva estructura social basada predominantemente en las redes y surgen nuevas culturas e identidades colectivas debido a la relación entre los seres humanos, destacándose valores como la libertad individual y la comunicación abierta (Castells, 2005). Existen, por otra parte, ciertos riesgos nacidos de incertidumbres creadas por nuestro propio desarrollo social, por la ciencia y por la tecnología, (Beck, 2008; Giddens, 2004). Se trata de una sociedad en la que reina la complejidad, entendida según Morin (1998: 32) como "el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico".

En este contexto, para el desarrollo del tejido social es fundamental el fomento del diálogo, un debate de carácter abierto (Habermas, 1987, 1988, 1994) y sobre todo, la utilización de la fuerza de los argumentos (en vez de los argumentos de la fuerza) (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001: 151). Así, a principios del siglo XXI estamos presenciando una serie de transformaciones, que han ido penetrando

¹ Según el *ranking* del *Social Science Citation Index* (2000-2010) ocupan los siguientes puestos: Giddens el primero, Habermas el tercero, Beck el cuarto y Castells el quinto.



paulatinamente en las relaciones sociales hasta el punto de dar lugar a lo que algunos autores han denominado "giro dialógico" (Flecha *et al.* 2001:148).

2.2 La utilización de los libros de texto en el contexto dialógico: hacia la coeducación real

Centrándonos en lo que hemos denominado análisis a nivel "micro", consideramos que este cambio de paradigma (el giro dialógico) es fundamental para la comprensión de lo que sucede en la escuela. Asimismo, resulta adecuado tomarlo como punto del horizonte hacia el que debemos enfocar. Ya Freire planteó la importancia de trabajar el diálogo –de ahí su alusión al "diálogo como metodología" (1990: 75)- para generar procesos interactivos e intersubjetivos mediados por el lenguaje y desde una posición de horizontalidad. La validez de las intervenciones está íntimamente relacionada con la capacidad argumentativa de las personas que interactúan, y no con las posiciones de poder que estas pueden ocupar. El diálogo debe producirse entre sujetos que se ubican en una situación educativa en la que se están desarrollando actos de conocimiento y nunca actos de memorización ni transmisión.

Con todo, debemos ser conscientes de que este giro dialógico tiene sus limitaciones. Por un lado, existen los "muros tradicionales", que son aquellos que "imperan en ámbitos que todavía no han sido transformados por el diálogo". Por otro lado, existen los "muros sistémicos", que son aquellos que "ponen en entredicho la perspectiva dialógica, porque son generados por los mismos sistemas creados para hacer posible el diálogo" (Flecha *et al.*, 2001: 148-149).

La investigación que se presenta se centra en el análisis de las diferencias de género que pueden encontrarse en el lenguaje icónico de los libros de texto que se utilizan en la Educación Primaria. Como bien sabemos, la escuela constituye uno de los ámbitos socializadores más importantes de la vida del alumnado y se encuentra inmersa en una realidad que invita a caminar hacia esta perspectiva dialógica. Pero, como acabamos de indicar, a su vez el propio sistema crea una serie de muros. Por ejemplo, podemos encontrar "muros tradicionales" cuando nos topamos con profesorado que aunque sabe que de forma directa se transmiten todas estas normas y valores a través del currículo explícito, desconoce que también merece una atención especial la transmisión de valores de forma indirecta, mediante el currículo oculto. Y es que cada maestro o maestra trabaja de forma transversal estos aspectos a partir de sus vivencias personales y de los recursos didácticos que utiliza. Otros posibles "muros tradicionales" podrían ser la comodidad del profesorado a la hora de utilizar el material de siempre, acompañada de la escasa creatividad. En este sentido, compartimos la crítica que hace Freire (1990: 34) a los libros de texto cuando afirma que "limitan el poder de expresión y creatividad, son instrumentos de domesticación". Otro de los "muros tradicionales" puede ser el posicionamiento en una visión poco crítica ante una temática como la perspectiva de género. En este sentido, Morin *et al.* (2002: 87) afirman que son escasos los educadores que pretenden reformar el pensamiento y regenerar la enseñanza. Nuestra visión utópica de la educación nos dificulta apoyar esta idea, pero de cualquier manera, estamos



Carolina Hamodi. *¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?...*

de acuerdo en que este tipo de profesorado existe (no pretendemos entrar en el debate de si se trata de una mayoría o una minoría) y que por lo tanto, forman parte de esas barreras o “muros tradicionales”.

Un posible “muro sistémico” se encuentra en las dificultades que el propio sistema presenta al profesorado a la hora de elegir y determinar los materiales con los que quiere trabajar. Retomando de nuevo a Morin *et al.* (2002: 87), “la misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria”. El sistema debe fomentar que el profesorado, tanto en su formación inicial como en su formación permanente, desarrolle un espíritu crítico, convirtiéndose en “practicantes reflexivos”. Esto es algo que Freire ya proponía hace más de 30 años: “una educación donde se le plantease y exigiese al educando una postura reflexiva, crítica, transformadora” (Freire, 1998: 18).

En la actualidad, se está tratando de caminar en esa línea, pero todavía es un reto que se debe alcanzar. Por eso en ocasiones puede suponer, como se acaba de indicar, un “muro sistémico”, y es que, cuando se habla de “recursos didácticos”, tiende a pensarse en primer lugar en el libro de texto porque se trata del más utilizado en las escuelas de todo el mundo (Subirats, 1993: 26), y porque se considera “el apoyo inmediato de los profesores para tomar decisiones en cuanto a la programación de su enseñanza” (Gimeno, 1988: 91). Tiene múltiples ventajas: su propio precursor, Comenius, lo consideraba una herramienta de gran utilidad para facilitar la tarea del profesorado, ya que presenta un compendio de los conocimientos que debía adquirir el alumnado (Aguado, Gil-Jaurena y Mata, 2005: 118), pero debemos recordar que el contexto de la sociedad en la que nace el libro de texto (s. XVI) es bien diferente al actual (descrita en el análisis a nivel “macro”). Por eso lo consideramos un posible “muro sistémico”, puesto que se requieren nuevos recursos didácticos adaptados a las exigencias de la formación de ciudadanas y ciudadanos responsables y críticos, máxime cuando “se estima que el 75% del tiempo que los estudiantes de primaria y secundaria pasan en el aula y el 90% del tiempo que dedican a los deberes está ocupado por materiales de texto” (Apple, 1989: 91).

Dentro de este contexto social, centrándonos en la educación, debemos caminar hacia una coeducación real y una educación intercultural plena (ambas caminan de la mano: la una no puede existir sin la otra y viceversa). La igualdad entre hombres y mujeres fue promovida en la Constitución Española en 1978 (art.14 del Capítulo II), y en 2006, la LOE (art.57 del Título IV) señalaba que los materiales didácticos debían favorecer la igualdad entre sexos. En la actualidad, esto es un gran reto al que debe enfrentarse el profesorado, y dentro de una sociedad dialógica, la utilización del libro de texto como recurso básico y a veces exclusivo es, cuando menos, ingenua (“muro tradicional”).

El calificativo “ingenua” responde al hecho de que debamos ser conscientes de la existencia de los dos currículums: el explícito, que es aquel que transmite los



Carolina Hamodi. ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?...

conocimientos legitimados por la Academia; y el oculto, que es aquel que se compone de los mensajes connotados, y que, sin ser explícitos, se asocian de manera valorativa a lo que aparece escrito o en imágenes, y solo pueden ser captados mediante una "lectura entre líneas" (o "entre imágenes") (Subirats, 1993: 26). En este sentido, Apple (1993: 115) nos recuerda que "la sociología crítica de la educación ha puesto de manifiesto el currículo oculto de los libros de texto, en el sentido de que transmiten casi siempre las ideas dominantes".

El profesorado debe ser consciente de dos cuestiones fundamentales referentes a los libros de texto: por un lado, que "dicen, pero al mismo tiempo guardan silencio. [...] Parece una contradicción, sin embargo, ese silencio forma parte del proceso textual e interpretativo y remite a particulares procesos de selección" (Sacristán, 1991: 251). Por otro lado, que los contenidos culturales de los libros de texto han sido elegidos y filtrados por editores, cuyos intereses comerciales, políticos, económicos, etc., pueden no coincidir con los que el profesorado pretende transmitir (Aguado *et al.*, 2005: 119). Incluso Van Dijk (1980: 23) llega a considerar que "las instituciones se pueden identificar y analizar mediante la consideración de, entre otras cosas, las clases de textos que producen".

Centrándonos en los libros de texto concretamente, vemos que "reflejan las creencias y la visión del mundo de un grupo sociocultural específico" (Aguado *et al.*, 2005: 119) y son transmisores de modelos sociales, a la vez que cumplen una función ideológica sobre la sociedad. Freire ejemplifica muy bien esta idea cuando dice que suelen estar "ilustrados con encantadoras casitas, cálidas, bien decoradas, con hermosas parejas (habitualmente blancas y rubias), niños bien alimentados que con bolsas al hombro se despiden de sus padres camino del colegio, tras un succulento desayuno" Y es que, en estos casos donde pueden presentarse frases, palabras e imágenes lejanas de la realidad existencial del alumnado al encontrar que nada tienen que ver con sus vivencias concretas, el libro de texto "jamás puede ser un instrumento de transformación del mundo real" (1990: 35).

A partir de esa visión y en particular de la que pone el énfasis en la perspectiva de género, Rodríguez (1998: 259) nos recuerda que el sexismo en los libros de texto viene determinado por los distintos intereses políticos. Pérez (2011: 46) además hace la doble distinción de dicha manifestación del sexismo en los libros de texto: explícita y latente. El sexismo explícito implica una preferencia de un sexo sobre el otro (que queda oculto o insignificante). El sexismo latente se presenta en visiones estereotipadas, omitiendo actitudes y comportamientos de uno de los dos sexos, con lo cual se da lugar a modelos restringidos.

En los libros de texto existen dos tipos de lenguajes que deben tenerse en cuenta: el verbal y el icónico (Martínez, 1987: 185; Subirats, 1993: 32). Van Dijk (1983: 178) explica su proceso de interpretación y comprensión (ante enunciados lingüísticos e imágenes). Pese a que no es nuestro objetivo adentrarnos en dicho proceso, nos parece interesante resumir cómo las personas se ven confrontadas con señales portadoras de información. Esto hace percibir las mediante los órganos sensoriales. En el caso de las imágenes de los libros de texto, los niños y niñas llevan a cabo una



Carolina Hamodi. *¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?...*

percepción de tipo visual. Posteriormente, para poder atribuir informaciones a esas señales visuales, se requiere una serie de procesos fundamentales que también tienen su validez en la comprensión. Santos Guerra planteaba ya en 1984 la necesidad de entrar en el mundo de la imagen para mejorar la educación, pues consideraba que nos estábamos adentrando en una época en la que "la iconosfera nos envuelve y aprisiona" (Santos Guerra, 1984: 16) a causa del uso masivo y del incremento constante del fenómeno de la visualización. A día de hoy, podemos observar lo acertado que estuvo Santos, y por eso, estamos de acuerdo con Terrón y Cobano (2009: 233) cuando resaltan que es importante que en los libros de texto aparezca un lenguaje icónico y verbal que represente la igualdad entre chicos y chicas. Debemos ser conscientes de la necesidad de avanzar hacia la coeducación real y la educación intercultural plena.

2.3 Las investigaciones sobre la representación de las mujeres en los libros de texto

Las investigaciones llevadas a cabo en el S.XX (en la década de los 80 y los 90) (Garreta y Careaga, 1987; Heras, 1987; Molina, 1997; Moreno, 1986; Moreno Sardá, 1987; Subirats, 1993) dejaban claramente al descubierto el sexismo y androcentrismo existente en los libros de texto, al concluir que el número de representaciones de hombres era muy superior al de mujeres.

Subirats apuntaba en 1993 la idea de que este androcentrismo se reduciría gracias al II Plan de Igualdad de Oportunidades aprobado por el Consejo de Ministros a comienzos de ese mismo año, y a las medidas establecidas por el Instituto de la Mujer para controlar lo que ocurría en los nuevos libros de texto. De manera optimista, esta autora auguraba que las editoriales modificarían los mínimos para no tener problemas ante estas normativas (1993: 11).

Posteriormente, Blanco (2000) y Peñalver (2001) señalaban, en las conclusiones de sus estudios, una ligera mejoría en la presencia de las mujeres en aspectos como las imágenes en los libros, pese a no ser más que una "ligera mejoría", pues a pesar de los cambios legislativos que han exigido igualdad de oportunidades y tratamientos sociales, estos libros siguen transmitiendo distintos modelos culturales e ideológicos a los jóvenes y, por tanto, a la sociedad y a la educación, como ponen de manifiesto las investigaciones desarrolladas en el s. XXI, donde también se ha analizado el lenguaje icónico (Espigado, 2004; en prensa; Moya-Mata, Ros, Menescardi y Bastida, 2013; Pellejero y Torres, 2011; Pérez, 2011; Táboas y Rey, 2011; Terrón y Cobano, 2009). No obstante, puede comprobarse que los roles masculinos y femeninos han ido cambiando a lo largo del tiempo y que la manifestación del androcentrismo cada vez se hace más sutil. Por ejemplo, uno de los estudios más recientes sobre esta temática (López-Navajas, 2014, en prensa) muestra cómo el número de imágenes femeninas va disminuyendo a medida que se avanza en las cursos de la ESO.

Sobre los entornos en los que se representan a las mujeres, Allen Pace Nilson (1973, citado por Arenas, 2006: 126) acuñó la expresión "el culto al delantal" para caracterizar las ilustraciones de los libros de texto que analizó (un total de 58), de



los cuales solo 25 incluían un dibujo de una mujer, y de estos 25 libros, 21 representaban a la mujer usando delantal. Se trata de una investigación antigua, pero otras más recientes, como las de Olmos (2011) y Terrón y Cobano (2009) apuntan la idea de que a la mujer se le atribuyen entornos más privados (hogar, entorno familiar, etc.) que al hombre.

3. Objetivos

El objetivo general de la investigación se centra en analizar las diferencias de género existentes en el lenguaje icónico de los libros de texto de Educación Primaria. Para ello, hemos establecido los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el lenguaje icónico de los diferentes personajes (masculinos y femeninos) para comprobar si existe igualdad en su representación.
- Estudiar el papel, los roles otorgados y los lugares en los que se desenvuelven la mujer y el hombre a través de las ilustraciones de los libros de texto.
- Analizar los sentimientos y comportamientos que se atribuyen a hombres y mujeres.
- Observar si existen diferencias entre los diferentes cursos de la misma editorial.
- Observar si existen diferencias entre editoriales.

4. Metodología

Para alcanzar el cumplimiento de nuestro objetivo hemos llevado a cabo un análisis de contenido. Existen diversos tipos: mientras unos prestan su atención a lo que efectivamente se dice (nivel manifiesto), otros análisis lo hacen en lo que está oculto, lo que no se dice o no se quiere decir (nivel latente). Navarro y Díaz (1999: 197-207) plantean el siguiente sistema de clasificación del análisis en tres niveles: nivel sintáctico, semántico y pragmático. En este caso, se ha llevado a cabo un análisis en el nivel sintáctico, pues es un método muy potente de investigación educativa, ya que permite alcanzar la fiabilidad y la validez necesaria en este tipo de indagaciones (Bernal y Velázquez, 1989: 34-35).

Pinto y Grawitz (1996: 459) definen el análisis de contenido como "una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, teniendo como fin interpretarlos".

Siguiendo los pasos propuestos por Combessie (2000: 93), en primer lugar se deben seleccionar del texto los fragmentos que interesan. En ciertos casos, se tratará de una palabra o de un tema (grupo de palabras, de frases, de imágenes, etc., que tienen un significado intelectual o afectivo único) (Gómez, 1999, párr. 48). En nuestro caso, se trata de las imágenes o ilustraciones de los libros de texto analizados. El motivo de la elección del análisis icónico se debe a que las



Carolina Hamodi. *¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?...*

ilustraciones son consideradas en los libros de texto como un elemento importante e integrante del discurso al que se hace referencia, puesto que juegan una función clarificadora del mismo (Subirats, 1993: 48). Centrarnos exclusivamente en las imágenes nos ha permitido crear las "unidades temáticas elementales" (Combessie, 2000: 93) que posteriormente han sido analizadas.

La muestra escogida se corresponde con los libros de Lengua Castellana utilizados en 4º y 6º de Educación Primaria de las editoriales Anaya y Santillana. Todas las imágenes que incluyen los libros han sido analizadas (ver tabla 1).

El motivo de la elección de los libros de texto dentro de todo el abanico de material didáctico se debe al hecho de que se trata de "la herramienta a partir de la cual se reproduce, en la escuela, el conocimiento legítimo, o sea, el caudal de saberes culturales que el currículum escolar selecciona y ordena para su transmisión y aprendizaje" (Lomas, 2002: 197). Además, es un importante indicador para valorar los referentes sociales y pueden otorgar pistas clave puesto que "no son ajenos a ideologías y hegemonías socioculturales" (López-Navajas, 2014, en prensa).

La elección de estos cursos se debe a que se trata de una etapa de la educación obligatoria con muchísima relevancia, caracterizada por la creación de identidades sociales y personales. Recordemos que se produce un fuerte proceso en relación con la socialización del alumnado, a través de la incorporación de normas, valores y creencias, concretamente, sobre los aspectos del entorno que nos rodea. Así, ideales como la igualdad o la interculturalidad deben ser promovidos en las primeras etapas para que los niños y niñas puedan interiorizarlos en su proceso de socialización.

La asignatura escogida ha sido la de Lengua Castellana porque hemos considerado que es el área donde existe mayor verosimilitud de imágenes respecto a la vida cotidiana. Así, hemos descartado el análisis de los libros del área de Matemáticas debido a las escasas imágenes en las que aparecen personas; así mismo, tampoco escogimos el libro de Conocimiento del Medio ya que en este caso la mayor parte de las imágenes hacen referencia a la naturaleza y al medio exterior. Además, la asignatura de Lengua Castellana es un área central, que ocupa un lugar muy importante dentro del Plan de Estudios de la Educación Primaria, pues contribuye al desarrollo de la capacidad de comunicación en forma oral y escrita, favorece la formación y expresión del pensamiento y se fundamenta en un principio esencial: la correlación entre pensamiento y lenguaje, elementos que se condicionan mutuamente formando una unidad dialéctica.

Tabla 1. Libros de texto que forman parte de la muestra, año de edición y número de imágenes analizadas.

	Editorial Anaya	Editorial Santillana
4º Educación Primaria (segundo ciclo)	Año edición: 2009 249 imágenes	Año edición: 2009 139 imágenes
6º Educación Primaria	Año edición: 2009	Año edición: 2009



Carolina Hamodi. ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?...






(tercer ciclo)	160 imágenes	175 imágenes
----------------	--------------	--------------

Fuente: elaboración propia.

Una vez determinada la muestra, creamos unas tablas de registro para recoger las unidades temáticas elementales (imágenes). Para la creación de las tablas A y B se tomaron como base la categorización establecida por Subirats (1993) y para la tabla C la categorización de Terrón y Cobano (2008):

- Tabla A: recogemos el sexo de las personas que aparecen en las imágenes para posteriormente representarlo mediante un diagrama de sector.
- Tabla B: recogemos los datos relativos al ámbito al que pertenece la imagen, es decir, lúdico, doméstico, laboral, cultural u otros. Posteriormente se analizan las figuras que en ella aparecen (hombre, mujer, colectivo mixto en el que existe una mayoría de mujeres, colectivo mixto en el que existe una mayoría de hombres o colectivo igualitario). Para la creación de esta tabla hemos tomado como referencia "el sistema de indicadores de sexismo en los libros de texto" propuesto por Subirats (1993: 50-51).

Tabla 2. Ejemplo de "tabla B" utilizada en el análisis.

<p>ÁMBITO: Lúdico</p> 	<p>ÁMBITO: Laboral</p> 	<p>ÁMBITO: Cultural</p> 
<p>ÁMBITO: Doméstico</p> 	<p>ÁMBITO: Otros</p> 	

Fuente: elaboración propia.

- Tabla C: recogemos los datos relativos a los sentimientos (preocupación/pensativo, enfado/serio, cariño/cuidado, miedo/asombro, hablando/charlando, alegría/felicidad, otros sentimientos). En esta, hemos contabilizado el número de personajes que aparecen a lo largo de cada uno de los libros,



clasificándolos en hombres y mujeres y atribuyéndoles el sentimiento correspondiente a cada uno de ellos.

Los resultados se presentan en dos bloques, correspondientes al tipo de análisis de contenido realizado: longitudinal o transversal (Combessie, 2000: 94). En el análisis longitudinal, hemos analizado la organización secuencial de cada una de las unidades temáticas elementales, con el fin de mostrar los resultados de la clasificación de las unidades temáticas elementales (imágenes) en cada uno de los libros de texto seleccionados. Así mostramos los resultados de cada una de las tablas (anteriormente descritas) utilizadas para el análisis de cada uno de los libros de texto estudiados. En el análisis transversal hemos llevado a cabo un estudio comparativo de las unidades temáticas elementales entre las diferentes editoriales y entre los diferentes ciclos a los que pertenece cada libro de texto.

5. Resultados del análisis de los libros de texto de lengua castellana

5.1 Análisis longitudinal

Dentro del análisis de contenido, el análisis longitudinal, como explica Combessie (2000:94), tiene como finalidad el estudio de la organización secuencial de cada una de las unidades temáticas elementales. En nuestro caso, se pretende mostrar los resultados de la clasificación de las unidades temáticas elementales (imágenes) en cada uno de los libros de texto seleccionados.

Libro de texto de 4º de Educación Primaria de la Editorial Anaya

En primer lugar, mostramos los resultados de la "tabla A", donde se recoge el sexo de las imágenes que aparecen:

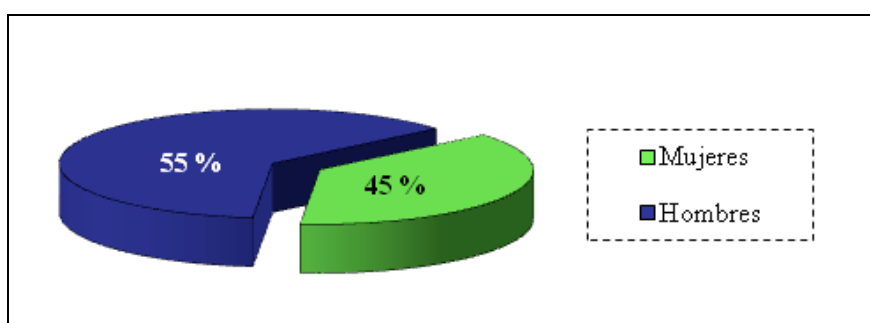


Gráfico 1. Resultados de la "tabla A" sobre el sexo representado en las imágenes.
(Fuente: elaboración propia).

Como puede comprobarse, existe un 10% más de imágenes que representan figuras masculinas en el libro de texto de 4º de Educación Primaria de la editorial Anaya.



Carolina Hamodi. ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?...

A continuación presentamos los resultados de la "tabla B", en la que se recoge el ámbito (lúdico, doméstico, laboral, cultural u otros) en el que se encuentran las imágenes analizadas:

Tabla 3. Resultados de la "tabla B" sobre el ámbito de las imágenes.

	MUJER	HOMBRE	COLECTIVO MIXTO (MAYORÍA MUJERES)	COLECTIVO MIXTO (MAYORÍA HOMBRES)	IGUALITARIO
Lúdico	7	10	12	3	8
Doméstico	14	26	5	0	14
Laboral	7	24	4	1	4
Cultural	4	5	3	1	7
Otros	20	40	7	5	18
TOTAL IMÁGENES ANALIZADAS	52 (20,87%)	105 (42,17%)	31 (12,47%)	10 (3,61%)	51 (20,48%)
	249 (100%)				

Fuente: elaboración propia.

En las 249 imágenes analizadas, los ámbitos más representados tanto en hombres como en mujeres y en los colectivos, son los siguientes: el lúdico, el doméstico y el de "otros" (donde las imágenes en las que aparecen personajes se presentan sobre fondos blancos o en escenas de calle). Vemos que en estos ámbitos hay bastante igualdad en la proporción de personajes representados en función de su sexo. En el ámbito doméstico, aunque, como decimos, existe cierta igualdad, el porcentaje de imágenes de mujeres es mayor que el de hombres: 26% frente al 24% de hombres (el cálculo en porcentaje se debe a que en términos absolutos, el mayor número de personajes que aparecen en el ámbito doméstico son hombres, 26 frente a 14 mujeres, pero hay que tener en cuenta que, como hemos mostrado en el gráfico 1, la proporción de imágenes de hombres es superior, por lo que es necesario el cálculo mediante porcentaje). Esta igualdad en los ámbitos señalados no se da en el caso del ámbito laboral, representado en su mayoría por hombres.

Los resultados de la "tabla C", donde se han recogido los sentimientos (preocupación/pensativo, enfado/serio, cariño/cuidado, miedo/asombro, hablando/charlando, alegría/felicidad, otros sentimientos) de cada personaje analizado pueden observarse en la siguiente tabla:



Carolina Hamodi. ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?...

Tabla 4. Sentimientos de las figuras.

SENTIMIENTOS	MUJERES	HOMBRES
Preocupación/pensativo	28 (10,10%)	46 (13,77%)
Enfado/serio	9 (3,24%)	60 (17,96%)
Cariño/cuidado	10 (3,61%)	2 (0,6%)
Miedo/asombro	9 (3,24)	20 (5,60%)
Hablando/charlando	21 (7,58%)	23 (6,89%)
Alegría/felicidad	184 (66,42%)	163 (48,80%)
Otros sentimientos	16 (5,77%)	20 (5,60%)
TOTAL DE PERSONAJES	277 (45,34%)	334 (54,66%)
	611 (100%)	

Fuente: elaboración propia.

En este caso, si observamos los sentimientos que se muestran en las imágenes se observa que los hombres son representados (de manera más significativa) como personas preocupadas y/o pensativas, enfadadas y/o serias; mientras que a las mujeres, en este caso, se les atribuyen los sentimientos de alegría y felicidad.

Libro de texto de 6º de Educación Primaria de la Editorial Anaya

Los resultados de la "tabla A" del análisis icónico del libro de 6º de la editorial Anaya se presentan en la siguiente tabla, donde se recoge el sexo de las personas que aparecen en las imágenes:

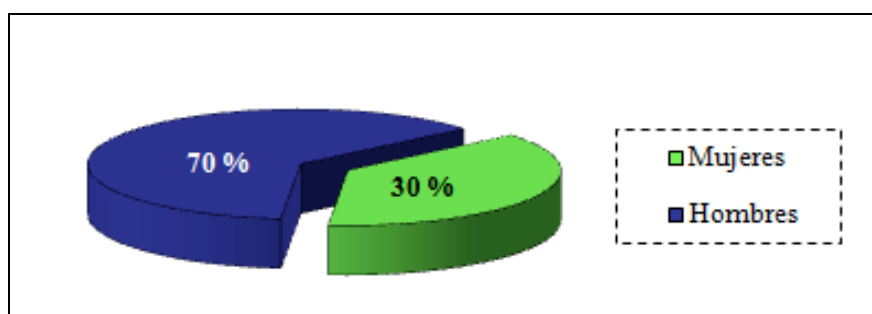


Gráfico 2. Resultados de la "tabla A" sobre el sexo representado en las imágenes. (Fuente: elaboración propia).



Carolina Hamodi. ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?...

Vemos que existe una mayoría aplastante de hombres frente a las imágenes de mujeres. Este hecho puede resultar significativo, pues el porcentaje es muy elevado (asciende a un 40% más).

Los resultados de la "tabla B", donde se recogen los ámbitos en los que se desenvuelven las figuras o personajes de las imágenes analizadas, se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 5. Resultados de la "tabla B" sobre el ámbito de las imágenes.

	MUJER	HOMBRE	COLECTIVO MIXTO (MAYORÍA MUJERES)	COLECTIVO MIXTO (MAYORÍA HOMBRES)	IGUALITARIO
Lúdico	7	27	1	9	6
Doméstico	10	16	2	3	8
Laboral	2	24	0	0	2
Cultural	2	10	1	1	3
Otros	4	17	0	3	2
TOTAL IMÁGENES ANALIZADAS	25 (15,62%)	94 (58,75%)	4 (2,5%)	16 (10%)	21 (13,53%)
	160 (100%)				

Fuente: elaboración propia.

Analizando los ámbitos de cada imagen encontramos que muchas de ellas tienen un carácter lúdico y doméstico. Observamos que en las imágenes de mujeres, el ámbito que predomina es el doméstico (un 40%), mientras que en las imágenes de hombres es el lúdico y el laboral. La representación de los hombres en el ámbito doméstico es de tan solo un 17%. Las imágenes en las que salen el mismo número de hombres que mujeres (igualitario) tienen mayoritariamente un carácter doméstico.

Los resultados de la "tabla C", donde se han recogido los sentimientos (preocupación/pensativo, enfado/serio, cariño/cuidado, miedo/asombro, hablando/charlando, alegría/felicidad, otros sentimientos) de cada personaje analizado, se muestran a continuación:



Carolina Hamodi. ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?...

Tabla 6. Sentimientos de las figuras.

SENTIMIENTOS	MUJERES	HOMBRES
Preocupación/pensativo	16 (19,27%)	34 (17,34%)
Enfado/serio	4 (4,81%)	24 (12,24%)
Cariño/cuidado	0 (0%)	2 (1,02%)
Miedo/asombro	0 (0%)	6 (3,06%)
Hablando/charlando	7 (8,43%)	8 (4,08%)
Alegría/felicidad	38 (45,78%)	70 (35,71%)
Otros sentimientos	18 (21,68%)	52 (26,53%)
Total de personajes	83 (29,75%)	196 (70,25%)
	279 (100%)	

Fuente: elaboración propia.

Analizando los sentimientos de mujeres y hombres, destacamos que en ambos el predominante es la alegría y felicidad, aunque en el caso de los hombres, también son representados, de manera significativamente superior que las mujeres, como pensativos o preocupados.

Libro de texto de 4º de Educación Primaria de la Editorial Santillana

Vemos en el siguiente gráfico los resultados de la "tabla A", donde se recoge el sexo de las imágenes que aparecen, y donde una vez más, las imágenes de hombres son bastante superiores a las de mujeres, concretamente en un 24%.

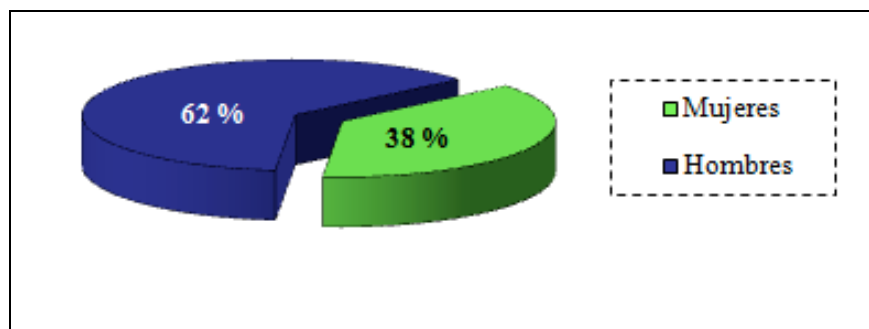


Gráfico 3. Resultados de la "tabla A" sobre el sexo representado en las imágenes. (Fuente: elaboración propia).



Carolina Hamodi. ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?...

En la siguiente tabla se muestra el análisis de los resultados donde se recoge el ámbito (lúdico, doméstico, laboral, cultural, u otros) en el que se encuentran las imágenes analizadas, que han sido catalogadas metodológicamente en la "tabla B":

Tabla 7. Resultados de la "tabla B" sobre el ámbito de las imágenes.

	MUJER	HOMBRE	COLECTIVO MIXTO (MAYORÍA MUJERES)	COLECTIVO MIXTO (MAYORÍA HOMBRES)	IGUALITARIO
Lúdico	11	24	2	6	11
Doméstico	6	5	0	2	5
Laboral	4	20	0	1	5
Cultural	5	10	1	0	4
Otros	5	10	0	1	1
TOTAL IMÁGENES ANALIZADAS	31 (22,30%)	69 (49,64%)	3 (2,15%)	10 (7,19%)	26 (18,70%)
	139 (100%)				

Fuente: elaboración propia.

Relacionando los ámbitos con los diferentes colectivos destacamos que, en las mujeres, el ámbito predominante es el lúdico, mientras que la menor aparición se da en el ámbito laboral. Respecto al ámbito doméstico, son representadas en un 19%. Los hombres, en las imágenes, aparecen en su mayoría en el ámbito lúdico, mientras que el menor ámbito representado es el doméstico (tan solo un 17%). Llama la atención que el hombre aparece representado de manera significativa en todos los ámbitos excepto en el doméstico, en el que, por el contrario, como acabamos de indicar, la mujer tiene una presencia mayoritaria con respecto a otros ámbitos (es en este ámbito, en el doméstico, en el que las figuras de mujeres son superiores a las de hombres, a pesar de que la representación global indica que el número de mujeres es un 24% inferior al de hombres).

A continuación se presentan los resultados de la "tabla C", donde se han recogido los sentimientos (preocupación/pensativo, enfado/serio, cariño/cuidado, miedo/asombro, hablando/charlando, alegría/felicidad, otros sentimientos) de cada personaje analizado:



Carolina Hamodi. ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?...

Tabla 8. Sentimientos de las figuras.

SENTIMIENTOS	MUJERES	HOMBRES
Preocupación/pensativo	8 (8,24%)	21 (13,04%)
Enfado/serio	3 (3,09%)	7 (4,34%)
Cariño/cuidado	4 (4,12%)	4 (2,48%)
Miedo/asombro	6 (6,18%)	17 (10,55%)
Hablando/charlando	27 (27,83%)	38 (23,60%)
Alegría/felicidad	40 (41,23%)	53 (32,91%)
Otros sentimientos	9 (9,27%)	21 (13,04%)
Total de personajes	97 (37,59%)	161 (62,40%)
	258 (100%)	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los sentimientos que presentan cada uno de ellos, los dominantes son la alegría y la felicidad en ambos sexos e imágenes en las que los personajes salen hablando o charlando. El menos representado en las mujeres es el enfado, con un 3,09% y en los hombres el cariño y el cuidado, con un 2,48%.

Libro de texto de 6º de Educación Primaria de la Editorial Santillana

Vemos en el siguiente gráfico la diferencia numérica respecto al sexo de los personajes representados en las imágenes que se han analizado:

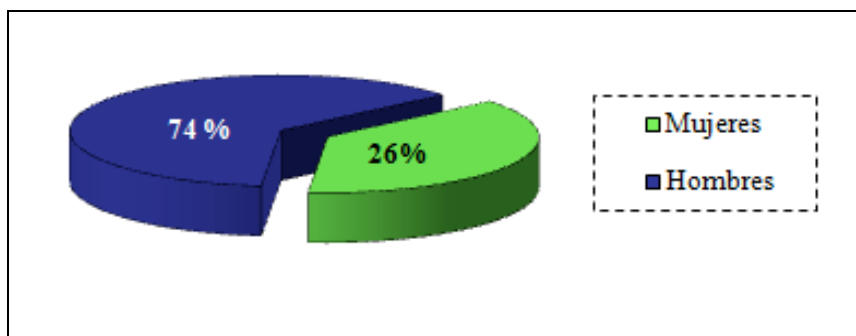


Gráfico 4. Resultados de la "tabla A" sobre el sexo representado en las imágenes. (Fuente: elaboración propia).



Carolina Hamodi. *¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?...*

Encontramos que, como en los otros tres casos anteriores, el número de imágenes de hombres es muy superior al de mujeres, pero en este libro de texto en concreto, dicha diferencia es mayor que en los otros y asciende a un 48%.

El análisis donde se recoge el ámbito (lúdico, doméstico, laboral, cultural u otros) en el que se encuentran las imágenes analizadas se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 9. Resultados de la "tabla B" sobre el ámbito de las imágenes.

	MUJER	HOMBRE	COLECTIVO MIXTO (MAYORÍA MUJERES)	COLECTIVO MIXTO (MAYORÍA HOMBRES)	IGUALITARIO
Lúdico	8	13	3	3	5
Doméstico	3	8	0	0	2
Laboral	3	25	0	0	3
Cultural	8	31	1	3	12
Otros	10	34	0	0	0
TOTAL IMÁGENES ANALIZADAS	32 (18,28%)	111 (63,42%)	4 (2,28%)		6 (3,42%)
	175 (100%)				

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las mujeres, son representadas mayoritariamente en "otros" ámbitos, mientras que los hombres aparecen en el lúdico, el laboral y el cultural de manera significativa. Además, en las imágenes en las que solo aparecen mujeres escasean las referidas al ámbito laboral. Las imágenes menos representativas son las del ámbito doméstico, pero, a pesar de que existen pocas (un total de 13), el porcentaje en el que aparece una mujer es superior al del hombre (un 9% frente al 7%). En el ámbito igualitario, se representa mayoritariamente un ambiente cultural.

Los resultados de la "tabla C", donde se han recogido los sentimientos de cada personaje analizado, pueden observarse a continuación:



Carolina Hamodi. ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?...

Tabla 10. Sentimientos de las figuras.

SENTIMIENTOS	MUJERES	HOMBRES
Preocupación/pensativo	7 (8,64%)	24 (10,6%)
Enfado/serio	3 (3,70%)	1 (0,44%)
Cariño/cuidado	4 (4,93%)	9 (3,98%)
Miedo/asombro	8 (9,87%)	25 (11,06%)
Hablando/charlando	34 (41,97%)	78 (34,51%)
Alegría/felicidad	20 (24,69%)	37 (16,37%)
Otros sentimientos	5 (6,17%)	52 (23%)
	81 (26,38%)	226 (73,62%)
Total de personajes	307 (100%)	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los sentimientos que estos muestran, tanto en mujeres como en hombres predomina un ambiente de diálogo, ya que en la mayoría de las imágenes analizadas, las figuras aparecen charlando o hablando.

5.2 Análisis transversal

El análisis transversal, continuando con la propuesta de Combessie (2000: 94), tiene como finalidad el estudio comparativo, de manera que los temas "atravesan" el conjunto de textos. En nuestro caso, se presentan los resultados de la comparativa de las unidades temáticas elementales entre las diferentes editoriales y entre los diferentes ciclos a los que pertenece cada libro de texto.

Los resultados sobre el análisis del número de personajes femeninos y masculinos en cada libro analizado pueden verse en el siguiente diagrama:



Carolina Hamodi. *¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?...*

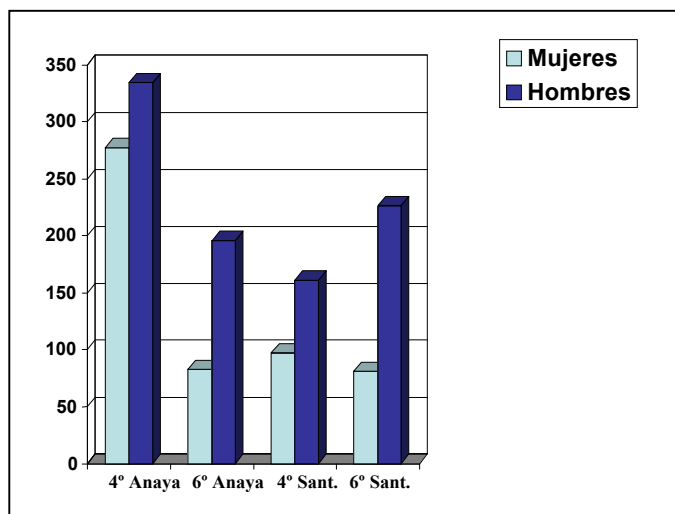


Gráfico 5. Número de personajes femeninos y masculinos en cada libro.
(Fuente: elaboración propia).

En la editorial Anaya (tanto en el libro de 4º como en el de 6º) el ámbito doméstico está representado en un mayor número de imágenes por hombres que por mujeres, así como el ámbito laboral y lúdico, pero si se traspasan a porcentajes, la proporción de mujeres en el ámbito doméstico es mayor que la de hombres. En la editorial Santillana, prácticamente todos los ámbitos están dominados por hombres (tanto en el libro de 4º como en el de 6º), excepto el doméstico, en el que en el libro de 4º hay mayoría de mujeres (también en el de 6º, si se hace la proporción, el número de mujeres es superior al de hombres en el ámbito doméstico).

Sobre los sentimientos que se atribuyen a las imágenes, en la Editorial Anaya se representa a la mujer en la mayoría de las imágenes como alegre, dicharachera y habladora. De manera mayoritaria, al hombre se le presenta serio, preocupado y pensativo. En la editorial Santillana, también se representa al hombre preocupado, pero no en tantas ocasiones, cediendo parte de este sentimiento para adquirir otros como la alegría. La mujer, en esta editorial, es representada en la mayoría de las veces como habladora, cariñosa y cuidadora.

6. Conclusiones y discusión

En primer lugar, podemos concluir que en ambas editoriales hay más imágenes de hombres que de mujeres. Esto verifica las conclusiones a las que se ha llegado en otras investigaciones más antiguas (Garreta y Careaga, 1987; Heras, 1987; Molina, 1997: 352, 372-375; Moreno, 1986; Moreno Sardá, 1987; 1987; Subirats, 1993: 239 y p. 264). En estos casos, podríamos considerar que la hipótesis inicial podría apuntar de manera más clara a la invisibilización de la mujer en los libros, al tratarse de estudios más viejos; pero también coincidimos con los resultados de investigaciones más recientes en las que también se ha analizado el lenguaje icónico de los libros



de texto (Espigado, 2004; López-Navajas, 2014, en prensa; Moya-Mata, Ros, Menescardi y Bastida, 2013; Pellejero y Torres, 2011; Pérez, 2011; Táboas y Rey, 2011; Terrón y Cobano, 2009). Estas conclusiones nos llevan a reflexionar sobre las consecuencias que esto puede tener en el proceso de socialización de nuestro alumnado de Primaria, y coincidimos con Espigado (2004) y con López-Navajas (2014, en prensa) en que la representación desigual de las mujeres en los libros de texto refleja una falta de relevancia social de éstas, condicionando su identidad personal y social. Y es que, como indicábamos en el marco teórico, a pesar de que tanto legislativa como socialmente se ha avanzado hacia la igualdad en la educación, esa igualdad no es todavía real, sobre todo, debido a la transmisión de estos esquemas sociales implícitos que refuerzan un mecanismo de discriminación hacia la mujer.

Además, nuestros resultados muestran de manera significativa que a medida que se aumenta de curso en la Educación Primaria, la representación icónica se decanta a favor de la supremacía de las imágenes de los hombres, coincidiendo con los resultados de López-Navajas (2014, en prensa) en su investigación en la ESO. Esto refuerza la conclusión planteada líneas más arriba, y permite demostrar que en los libros analizados el androcentrismo sigue vigente.

Sobre los entornos en los que se desenvuelven los personajes, si no se observa con detenimiento, podríamos caer en el error de pensar que existe una tendencia en ambas editoriales a romper con los estereotipos de género, puesto que los cuatro casos analizados representan de manera mayoritaria en el ámbito doméstico al hombre. Pero el hecho de que el hombre se presente más en este ámbito que la mujer, no quiere decir que sea fruto de un progreso hacia la igualdad, sino todo lo contrario: ello se debe a que el número de personajes masculinos, como acabamos de concluir líneas más arriba, es mucho mayor y, por tanto, su presencia en todos los ámbitos también lo es. Pero si se toman las cifras absolutas con cautela y se analizan mediante el cálculo en porcentajes, puede concluirse que en los cuatro libros de texto analizados, el ámbito doméstico está representado proporcionalmente de manera mayoritaria por mujeres, lo cual nos permite concluir que es fiel reflejo de una visión androcéntrica que se presenta en los libros de texto. Esta conclusión coincide de manera muy exacta con los recientes hallazgos de Olmos (2011: 65) y los de Terrón y Cobano (2009: 240) en los que apuntaban a la idea de que a la mujer se le atribuían entornos más privados (hogar, entorno familiar, etc.) que al hombre.

Respecto al ámbito laboral, llama la atención que, a diferencia del ámbito doméstico, donde hemos tenido que utilizar cifras proporcionales para que el análisis no se desviase por la extensión de las figuras masculinas, esta práctica no ha sido necesaria porque, tanto en términos absolutos como proporcionales, está ocupado mayoritariamente por figuras masculinas. Esta idea también coincide con el estudio desarrollado por Terrón y Cobano (2009) en el que afirmaban que al hombre se le colocaba en entornos laborales y públicos en las imágenes. Además, y adentrándonos en los oficios o tareas que desempeñan las figuras representadas de hombres y mujeres en el ámbito laboral, Escámez y García (2005) diferencian los roles asignados al hombre, reflejado en oficios como ingeniero, mecánico, empresario, ejecutivo, etc., y los roles asignados a la mujer, que destacan por realizar tareas tales como secretaria, enfermera, maestra, azafata, asistente social, etc. Olmos (2011) ha verificado recientemente esta idea al demostrar que todavía hoy, en los libros de textos que se usan en las aulas, sigue habiendo contenidos que refuerzan los roles tradicionales de la mujer en los que desempeña las consabidas profesiones feminizadas. En nuestro caso, debido a la estructura metodológica que hemos utilizado para el



desarrollo de la investigación, no estamos en disposición de determinar el tipo de profesiones que se le han asignado a cada uno de los sexos, pues en la "tabla B en la que hemos recogido los ámbitos a los que pertenecían las figuras de las imágenes, no se ha especificado el tipo de profesión desarrollada. De cualquier manera, sí podemos concluir que el ámbito laboral está dominado por los hombres en las imágenes de los libros analizados. Llegados a este punto, los y las docentes deben pararse a reflexionar sobre cómo ese lenguaje icónico, que forma parte del currículum oculto y como tal de las pautas de carácter no formal y sobre todo ideológico que se transmiten en la práctica escolar (Subirats, 1994), puede llegar a condicionar las aspiraciones profesionales del alumnado.

Sobre los sentimientos y actitudes que se atribuyen a las imágenes, podemos concluir que de manera general la mujer, en la mayoría de las imágenes, se presenta como alegre, dicharachera, habladora cariñosa y cuidadosa; el hombre representa el papel de serio, preocupado y pensativo (aunque en muchas otras ocasiones también se le atribuyen sentimientos como la alegría). La investigación llevada a cabo por Escámez y García (2005) atribuía distintas cualidades a chicos (inteligencia, autoridad, dinamismo, atrevimiento, agresividad, osadía, organización, profundidad, espíritu emprendedor, dominio, inconformismo, tenacidad) y chicas (espontaneidad, ternura, sumisión, debilidad física, intuición, adaptación a los demás, superficialidad, pasividad, abnegación, volubilidad, modestia, comprensión). En nuestro caso, no podemos corroborar esta asignación de sentimientos tan explícitos, pero sí podemos afirmar que existe una asignación diferente entre hombres y mujeres.

El análisis transversal nos ha permitido observar que existen diferencias muy poco significativas entre unas editoriales y otras, corroborando la idea ya planteada por Subirats (1993) de que las diferencias sobre el androcentrismo en los libros de texto varían muy poco de unas editoriales a otras, y que los lugares comunes, los estereotipos y los olvidos se repiten. Incluso esta homogeneización hacia el androcentrismo no encuentra diferencia significativa en los distintos niveles educativos, hecho que coincide con los principales resultados de la investigación llevada a cabo por Subirats (1993).

Estamos de acuerdo con Espigado (2004) cuando afirma que la presencia de las mujeres en los libros de texto apenas ha aumentado; y podemos concluir que a pesar de todas esas modificaciones legislativas, en la actualidad los libros de texto siguen perpetuando una reproducción sexista de los roles y siguen siendo androcéntricos. Esto es algo que debe preocuparnos, ya que muchos de los y las docentes que los utilizan no son conscientes de ello, hecho que nos preocupa en mayor medida, puesto que pueden llegar a condicionar los roles que desempeñarán los niños y niñas en su futuro más próximo, e incluso sus aspiraciones profesionales.

Los y las docentes deben asumir de manera responsable la utilización de determinados materiales, y reflexionar sobre si estos se encaminan hacia la consecución de la inculcación de los valores que pretendemos transmitir al alumnado. Deben ser conscientes de que tras esos libros de texto, en la mayoría de los casos se esconden intereses políticos, económicos, culturales, etc., pues han sido diseñados, elegidos o filtrados por determinadas editoriales que pretenden transmitir y reproducir un modelo de sociedad determinado, en el que la mujer no está representada en condiciones de igualdad, lejos de la coeducación real y plena.



En primer lugar, a la hora de seleccionar los libros de texto, proponemos llevar a cabo la reflexión a la que hacemos alusión, sobre la concordancia entre lo que se pretende transmitir y lo que realmente se acaba transmitiendo (coherencia entre el currículum oculto y el explícito); y en segundo lugar, proponemos la revisión crítica de los libros de texto que se manejan en las aulas, así como la utilización de recursos didácticos complementarios en los que se articule una imagen de la mujer en condiciones de igualdad, como por ejemplo, materiales producidos por ONGs o por grupos de trabajo que han participado en proyectos de investigación. Se propone, además, la utilización de diferentes fuentes y recursos: electrónicos, creaciones artísticas, películas, novelas, música, internet, diccionarios, libros, pósters, etc., donde los valores que se transmitan se presenten acorde con los que se pretende inculcar en el alumnado.

Como broche final del artículo, no queríamos cerrar sin antes compartir una reflexión en alto que nada tiene que ver con la temática de los libros de texto, pero sí con el camino hacia la coeducación real y plena. Y es que, en este apartado de "conclusiones y discusión", donde hemos comparado los resultados de nuestra investigación con otros sobre la temática, hemos observado que, de las 18 referencias bibliográficas a las que hemos hecho alusión (Arenas, 2006; Blanco, 2000; Escámez y García, 2005; Espigado, 2004; Garreta y Careaga, 1987; Heras, 1987; López-Navajas, 2014; Molina, 1997; Moreno Sardá, 1987; Moreno, 1986; Moya-Mata *et al.*, 2013; Olmos, 2011; Pellejero y Torres, 2011; Peñalver, 2001; Pérez, 2011; Subirats, 1993; Táboas y Rey, 2011; Terrón y Cobano, 2009), en casi todas ellas las autoras son mujeres. Merecen especial atención dos referencias: la primera, la de Marina Subirats (1993), donde esta autora es la coordinadora, pero el trabajo de investigación ha sido realizado por Maribel García, Elena Troiano y Miquel Zaldivar; por lo que, como vemos, hay un hombre en esta obra colectiva. La segunda referencia a la que hacíamos alusión es la de Juan Escámez y Rafaela García (2005). En este caso la autoría ha sido compartida por un hombre y una mujer (respectivamente). Esto nos invita a cuestionar si la investigación en esta línea preocupa casi exclusivamente a las mujeres. No estamos en disposición de verificar tal afirmación, pues este no ha sido nuestro objeto de estudio, pero el haber constatado este dato en el trabajo nos ha hecho reflexionar sobre esta cuestión. Y uniéndolo a las conclusiones y propuestas que planteábamos líneas más arriba, es evidente que si pretendemos alcanzar una coeducación real y plena, esta debe ser fruto del trabajo de todos y todas.



<Referencias bibliográficas>

- Aguado, T., Gil-Jaurena, I., y Mata: (2005). *Educación Intercultural: Una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós y MEC.
- Apple, M. W. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, 301, 109-126.
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras: la vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó
- Beck, U. (1986). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad* (1998 edición española). Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*. Barcelona: Paidós.
- Bernal, A., y Velázquez, M. (1989). *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos en la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Castells, M. (1995). *La ciudad Informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Areté.
- Castells, M. (2005). *La Era de la Información. Volumen I: La sociedad Red*. (4º edición). Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2006). *La Era de la Información. Volumen III. Fin del Milenio*. (6º edición). Madrid: Siglo Veintiuno.
- Combessie, J. (2000). *El método en sociología*. Madrid: Alianza.
- Constitución Española, de 1978. Consultado el 02 de febrero de 2013 en: <http://www.boe.es/legislacion/enlaces/constitucion.php>
- Escámez, J. y García, R. (Coord.) (2005). *Educar para la ciudadanía. Programa de prevención escolar contra la violencia de género*. Libro del profesor. Valencia: Brief.
- Espigado, G. (2004). Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto. En Rodríguez, C. (Coord.), *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (pp. 113-144). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Flecha, R., Gómez, J., y Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.



Carolina Hamodi. *¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?...*

Freire: (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: centro de publicaciones del MEC y Paidós.

Freire: (1998). *La educación como práctica de la libertad* (46ª edición, 9ª en España). Madrid: Siglo XXI de España.

Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Giddens, A. (2004). *Sociología* (4º edición). Madrid: Alianza Editorial.

Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gómez, M. Á. (1999). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20. Consultado el 20 de mayo de 2013, en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/>

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social* (4º edición). Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública* (4º edición). Barcelona: Editorial Gustavo Gil.

Heras: (1987). En papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Catalunya. En Moreno Sardá, A. (Coord.), *La investigación en España sobre mujer y educación* (pp. 21-32). Madrid: Instituto de la Mujer.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), Boletín Oficial del Estado, núm. 106. Consultado el 08 de mayo de 2013, en <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En González, A., y Lomas, C. (Coord), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 193-209). Barcelona: Graó.

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de educación*, 363. Consultado el 12 de abril de 2013, en www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_188.pdf

Martínez, S. (1987). *El currículum explícito y el currículum oculto*. Guadalajara: Librería Pedagógica.

Molina, S. (1997). *Lengua y discriminación genérica en los libros de texto de ELT*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

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



Carolina Hamodi. *¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?...*

Moreno Sardá, A. (1987). *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E., Ciurana, E. R., y Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

Moya-Mata, I., Ros, C., Menescardi, C., y Bastida, A. I. (2013). Las imágenes de los libros de Educación Física de Primaria desde la perspectiva de género. *Tándem*, 41, 41-48.

Navarro P. y Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. En Delgado, J. M., y Gutiérrez, J., *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.

Olmos, L. I. (2011). La igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Técnicas para lograr un reto. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4(8), 58-68. Consultado el 05 de febrero de 2013, en http://www.cepcuevasolula.es/espinal/index.php?option=com_content&task=view&id=114&Itemid=79

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. Consultado el 12 de mayo de 2013, en www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_16.pdf

Peñalver, R. (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de la ESO*. Murcia: secretaría Sectorial de la Mujer y de la Juventud.

Pérez, A. (2011). *El sexismo en los manuales escolares de ciencias sociales de la E.S.O.* (T.F.M, Universidad de Salamanca). Consultado el 18 de marzo de 2013, en <http://repositorio.ual.es/jspui/handle/10835/1142#.UTlgBTcdX6s>

Pinto, R., y Grawitz, M. (1996). Analyse de contenu et theorie. En Grawitz, M., *Méthodes des sciences sociales* (pp. 456-499). París: Dalloz.

Rodríguez, R. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *Escuela Abierta*, 1, 257-266.

Sacristán, A. (1991). El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica. *Revista de Educación*, 296, 245-259. Consultado el 20 de mayo de 2013, en http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/1991/re296/re296_10.html

Santos, M. Á. (1984). *Imagen y Educación*. Madrid: Anaya.

Social Science Citation Index. (2000-2010). Consultado el 30 de enero de 2013 en <http://annenbergl.usc.edu/Faculty/Communication%20and%20Journalism/~media/PDFs/SSCI%20Social%20Sciences%20Scholars%202010.ashx>



Carolina Hamodi. ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género?...

Subirats, M. (1993) (Coord.). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales (Instituto de la Mujer).

Subirats, M.e (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.

Táboas, M. I., y Rey, A. (2011). Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física. *Revista de educación*, 354, 293-322.

Terrón, M. T., y Cobano, V. (2009). El papel otorgado a la mujer en los textos escolares de educación primaria en Marruecos y España. Estudio comparado. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 231-248.

Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Copyright © 2014. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

