



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

TRABAJO DE FIN DE GRADO

El sexismo en los materiales curriculares globalizados diseñados para Educación Infantil. Estudio de caso a partir de dos editoriales

O sexismo nos materiais curriculares globalizados deseñados para Educación Infantil. Estudio de caso a partir de dúas editoriais.

Sexism in globalised curriculum materials designed for Preschool Education. Case study based on two publishing houses.

María Leiras Bermúdez

Dir.^a: Dolores Cotelo Guerra

Dir.: José Luis Iglesias Salvado

Grado en Educación Infantil

2013

Resumen

Desde la antigüedad, los materiales curriculares empleados en las aulas son transmisores de la realidad social del momento, influida en muchas ocasiones por diferentes intereses por parte de las editoriales. Con el paso de los años, ese contenido sexista se ha ido mitificando, pero es necesario conocer si, en la actualidad, con la Ley Orgánica de Educación, los materiales curriculares globalizados diseñados para la Educación Infantil por editoriales siguen transmitiendo estereotipos y roles sociales mediante sus imágenes, su uso del lenguaje o sus personajes. Este es el objetivo principal de esta investigación, para lo que se realiza un estudio de casos que toma como muestra dos materiales publicados por dos editoriales españolas: Santillana y SM.

Palabras clave

Educación Infantil
Sexismo
Estudio de caso
Material curricular globalizado
Editorial

Índice

<i>Introducción</i>	4
<i>Marco teórico</i>	7
<i>Hipótesis y objetivos de la investigación</i>	17
<i>Metodología</i>	18
Muestra	18
Elementos de análisis	20
Criterios de análisis	21
Instrumentos de análisis	26
Procedimiento	27
<i>Análisis de los resultados obtenidos</i>	28
Análisis del código lingüístico	28
Referencias a ambos sexos.....	28
Androcentrismo.....	29
Masculino genérico y sustantivos epicenos	29
Orden de prelación.....	30
Sobreespecificación	31
Doble estándar	32
Análisis del código icónico: los personajes	33
Ubicación	33
Tipo de personaje.....	34
Acompañantes.....	35
Protagonismo	36
Profesión	37
Actividad que realiza	38
Acción	39
Descripción de los personajes	40
Descripción física	40
Descripción psicológica.....	42
Descripción intelectual	43
Relación de parentesco.....	44
<i>Conclusiones</i>	45

Prospectiva.....	46
<i>Bibliografía</i>	47
<i>Anexo 1. Materiales analizados de cada editorial</i>	50
<i>Anexo 2. Instrumento de análisis del código icónico</i>	51
<i>Anexo 3. Instrumento de análisis del código lingüístico</i>	54
<i>Anexo 4. Gráficos con los resultados del análisis del código lingüístico</i>	55
<i>Anexo 5. Gráficos con los resultados del análisis del código icónico</i>	59
<i>Anexo 6. Tablas con los resultados del análisis del código icónico</i>	70

Introducción

El tema que desarrollamos a lo largo de este trabajo de investigación suscita, hoy día, numerosos interrogantes con un marcado trasfondo social que desde tantos años atrás hemos ido cosechando.

Las palabras “sexismo”, “machismo” y “feminismo” conforman un tema latente en la sociedad actual y es que se puede observar cómo se ha ido extendiendo una conciencia acerca de los derechos de las mujeres, que no olvidemos conforman más de la mitad de la población mundial.

A lo largo de la historia de la humanidad hemos asistido a una gran tradición de sociedades androcentristas, donde en el núcleo del mundo se situaba al hombre quedando totalmente invisibles las mujeres, junto con sus aportaciones científicas y sociales, negadas por el concepto de visión masculina, considerada como la única posible y universal. Pese a todo eso, poco a poco la mujer ha conseguido avanzar, cobrar mayor importancia y disfrutar de algunos de los tan ansiados derechos, como la libertad en todas sus áreas (pensamiento, acción, decisión...), el voto, la educación, el trabajo remunerado... Así, nos encontramos en la actualidad con una realidad totalmente diferente a la anterior descrita, donde las mujeres forman parte activa de la sociedad, donde pueden ser económicamente independientes al igual que los hombres y donde tienen las mismas oportunidades de acceder a estudios universitarios.

También es necesario concretar que la brecha de género antes existente se ha reducido en gran parte, aunque no ha desaparecido en su totalidad. De hecho, en la actualidad nos podemos encontrar con una cantidad importante de sexismo. Los estereotipos y roles de género se reproducen generación tras generación, dejando en la conciencia de los y las jóvenes ideas fuertemente arraigadas, como que las mujeres son dependientes, emocionales, cálidas y delicadas, mientras que los hombres son racionales, decididos y competitivos, entre muchos otros calificativos que tanto atañen a las características, a las actitudes como a las aptitudes de ambos sexos.

De este modo, se plantea una complicada tarea para el futuro: derrocar las barreras sexistas aun existentes que tanto dañan a la sociedad en su conjunto, como al sexo femenino en particular. Las generaciones adultas tienen muy asimilados muchos estereotipos que

imposibilitan una total corrección de los mismos, al contrario que los niños y niñas, que apenas han tenido contacto con estas ideas sexistas, lo que los convierten en la mejor opción para terminar con los últimos restos de desigualdad entre hombres y mujeres.

La infancia, se conforma como la mejor etapa para la adquisición de conocimiento. En edades tempranas, los infantes actúan como esponjas capaces de captar todo lo que se encuentra a su alrededor, absorbiendo información de cualquier situación de aprendizaje que se presente. Así, esta capacidad debe ser aprovechada para desarrollar mentes libres de todo tipo de ideas sexistas, por lo que debe ser cuidada al máximo su educación.

Además, no debemos olvidar que en España la escolarización de los más pequeños y pequeñas comienza a los tres años en su mayoría (puesto que carece de carácter obligatorio hasta los seis años) e incluso antes, en casos donde por diferentes motivos se acude desde los cuatro meses a la red de escuelas infantiles. Esta característica de la educación pública española es una gran oportunidad para comenzar a trabajar el sexismo en las aulas, tal y como apunta Rita Radl Philipp (Catedrática en sociología por la USC) en “Para todos la dos: Sexismo en la escuela”, de RTVE2. Así, mediante una real coeducación, se podrán conformar como seres libres e independientes, con una conciencia y una sensibilidad sobre el tema, rompiendo con el aprendizaje generacional de estereotipos y roles de género que hasta ahora se producía.

En algunas aulas de educación infantil podemos observar como las y los docentes trabajan mediante proyectos de trabajo y unidades didácticas conformadas por ellas y ellos mismos teniendo en cuenta las diferentes características del alumnado, aunque en la mayoría de los centros, la realidad es distinta. Se suele optar por materiales didácticos ofertados por las editoriales dentro de los cuales se encuentran diferentes cuentos, juegos en formato digital, fichas dedicadas al conocimiento matemático, a la lectoescritura, al arte, a la música... Se trata, pues, de materiales que conforman la programación y las actividades anuales de un curso escolar.

Teniendo en cuenta que con anterioridad hemos mencionado la necesidad de cuidar la educación de las nuevas generaciones, se necesita, por tanto, analizar y vigilar la carga de sexismo que presentan estos materiales curriculares, que a fin de cuentas son la fuente de conocimiento de muchos niños y niñas. Esta necesidad ya la promulgaba la Secretaría da

Muller do Sindicato Galego dos Traballadores e Traballadoras do Ensino (1980)¹ en uno de sus folletos, donde se recogía la necesidad de analizar la carga de sexismo tanto en los materiales empleados como en el trabajo realizado en las aulas con respecto a esta temática, poniendo especial atención al reparto de tareas, a las expectativas que se proyectan sobre los niños y las niñas, los estereotipos o modelos sociales que presentan al alumnado...

De este modo, se presenta como una necesidad conocer la carga de sexismo que se encuentra en los materiales curriculares globalizados diseñados por editoriales, centro de trabajo de este estudio, tomando como eje los que están destinados al alumnado de cinco años. Es importante dedicar tiempo, por tanto, al análisis de las fuentes de conocimiento a las que tienen acceso los discentes, pues de ellos absorben una multitud de conocimientos que, con el tiempo, los conformarán como personas y como ciudadanos de esta sociedad. De este modo, si se plantea la idea de poner fin a pensamientos y actitudes sexistas, de nada vale comenzar a educar a las niñas y a los niños con materiales en los que se incluyen imágenes en las que aparece una chica hermosa llorando mientras es consolada por un fuerte y apuesto príncipe azul, o donde las profesiones con más prestigio social están dirigidas en su mayoría a los hombres, o incluso donde apenas tiene presencia el género femenino.

A fin de cuentas, pretendemos brindar una oportunidad a la educación para cambiar la realidad aún marcadamente sexista donde nos encontramos y desarrollar en las futuras generaciones una conciencia que vaya totalmente en contra del sometimiento de las mujeres. Para ello, planteamos a continuación el análisis de la carga de sexismo que presentan dos materiales curriculares, lo que oferta una visión de la idoneidad del camino que se está siguiendo hoy en día mediante el empleo de estos materiales en las aulas. Así, observamos si, además de las conductas y actitudes que servirán como ejemplo a las niñas y a los niños, también se deben corregir las guías que se les proporcionan para el desarrollo de su aprendizaje.

¹ En este folleto se presentan dos listas de control de material didáctico de la enseñanza primaria y de los estudios medios, respectivamente, para la detección de sexismo en los mismos.

Marco teórico

La realidad española, junto con otros países desarrollados, presenta unos modelos sociales cada vez menos marcados por el sexismo, dejando atrás un enorme período de discriminación y subordinación. A lo largo de los últimos años, el sexismo ha sido el núcleo de muchas investigaciones en Psicología Social. Despertando gran interés, se han desarrollado numerosas investigaciones acerca de sus características, de sus consecuencias y de todas las implicaciones sociales que lleva consigo. De este modo, resulta importante determinar qué entendemos a día de hoy por sexismo.

Lo que actualmente se conoce por ese término es definido por Expósito, Moya y Glick (1998) como “diferentes actitudes dirigidas hacia las personas según pertenezcan a un sexo u otro, bien sean estas positivas o negativas” (p.160). Así, entendemos que una actitud favorecedora del hombre por su condición masculina es sexista, al igual que una infravaloración de la mujer por su sexo biológico.

Sin embargo, la sociedad está acostumbrada a asociar el sexismo con las actitudes negativas y discriminatorias que se llevan a cabo con las mujeres, fundamentadas estas en la concepción de la mujer como inferior al hombre. Esta asociación se debe a la larga etapa de sexismo hacia el conjunto femenino que se ha llevado a cabo a lo largo de la historia. De hecho, este tipo de sexismo es denominado también “viejo sexismo” y se articula en torno a tres ideas principales:

- El paternalismo dominador: las mujeres son más débiles e inferiores a los hombres -legitimando la necesidad de la figura dominante masculina-.
- La diferenciación de género competitiva: las mujeres son diferentes y no poseen las características necesarias para gobernar las instituciones sociales, siendo su ámbito la familia y el hogar.
- La hostilidad heterosexual: las mujeres, debido a su “poder sexual”, son peligrosas y manipuladoras de los hombres. (Glick y Fiske, 1996, p. 160).

Esta última concepción de sexismo, el dirigido hacia las mujeres de forma negativa, será la que tengamos en cuenta durante toda la exposición del trabajo, debido a su importancia a lo largo de la historia y a la huella que ha dejado en nuestra sociedad actual.

Es importante realizar una pausa en el desarrollo de este marco teórico para puntualizar diferentes conceptos que a día de hoy siguen suscitando dudas y confusiones. Los términos “feminismo” y “hembrismo” suelen asociarse de forma errónea con el antónimo de machismo. Sin embargo, ambos denotan pensamientos bien distintos: mientras el primero hace referencia a la ideología que defiende la igualdad de derechos entre los dos sexos, el segundo se basa en la concepción de la mujer como superior a la del hombre, infravalorando a este último y defendiendo la sumisión del mismo ante el conjunto femenino.

La subordinación de la mujer se ha ido confeccionando a lo largo del tiempo bajo el entramado de sociedades androcéntricas que sitúan como eje del mundo al hombre y consideran su visión del mismo como única y universal, dejando caer en el olvido las aportaciones de las mujeres a diferentes ámbitos intelectuales. Así, el machismo tiñe el recorrido de estas sociedades, optando por la superioridad del hombre sobre la mujer, al igual que la confección de las mismas, las cuales se estructuran bajo un patriarcado marcadamente fuerte y tradicional, el cual hace referencia a la desigual repartición del poder entre los sexos, pues, una vez más, la figura del hombre lleva a cabo los puestos de trabajo más prestigiosos e importantes (antiguamente relacionado con la prohibición de las mujeres a acceder a estudios superiores, los cuales las cualificarían para ejercer estas profesiones).

Además, en torno a esta negativa concepción de la mujer cumplen un papel importantísimo las ideas preconcebidas sobre ambos sexos, asimiladas con gran rapidez y muy interiorizadas, lo que provoca que en muchas ocasiones no se cuestionen, se muestren como leyes universales influyendo en el pensamiento y acción de cada sujeto. Son los conocidos “estereotipos de género”, que de forma muy contundente se han introducido en la vida familiar, laboral y social de las personas.

Muestra de estos estereotipos de género son las características atribuidas a los niños (fuerza, independencia, objetividad, decisión...) frente a la de las niñas (dependencia, sensibilidad, debilidad, delicadeza, intuición...), las cuales son asimiladas de forma muy temprana por los infantes:

- a) 0-4 años: se aprenden las características asociadas a cada género.
- b) 4-6 años: desarrollan asociaciones más complejas e indirectas de la información que es relevante para su género.
- c) De 6 años en adelante: asimilan las asociaciones relevantes para el otro género. (Martin, Wood y Little, 1990, p. 25)

En la misma línea que los estereotipos, encontramos los “roles de género”, los cuales se refieren a los comportamientos socialmente aceptados como femeninos o masculinos. Estos están totalmente relacionados con el reparto tradicional de tareas, donde los hombres se dedican al ámbito público desempeñando diferentes oficios mientras la mujer se reduce al ámbito privado y doméstico, donde se emplea en el cuidado de su familia y del hogar.

Estas ideas, fuertemente arraigadas en las mentes de la ciudadanía, tuvieron su reflejo en la escuela, la cual se convirtió en otro transmisor de esta concepción de los dos sexos. Primeramente, a través de los docentes, los cuales volcaban sus ideas previas en la educación que ofertaban, en su forma de hablar, de comportarse, de dirigirse al alumnado... Por otra parte, los espacios, dedicados a realizar tareas estereotipadas y, por último, los materiales curriculares, los cuales se empleaban en todas las escuelas de antaño (en la actualidad no todas las escuelas los utilizan). Estos eran empleados por el docente como instrumento único de su docencia y en ningún momento se planteaba cuestionarse los contenidos que abarcaba, ni el modo en que los pretendía enseñar. Se trataba de la única fuente de saber del alumnado, una fuente cargada de estereotipos y roles de género que condicionarían el pensamiento de la población, generación tras generación. Inmersos en una sociedad sexista, con autores con ideas fuertemente sexistas condicionados por la sociedad en la que habían vivido, y con unos contenidos seleccionados de forma sexista, se consolidaban como un gran transmisor de modelos sociales de la época.

Para conocer a fondo el transcurso del sexismo en los materiales, es importante conocer cómo ha evolucionado este en el marco educativo, teniendo como referencia a las distintas leyes educativas que se han ido aprobando con el paso de los años.

Remontándose al siglo XVIII, donde se establecieron las bases del sistema educativo español, se seguía una ideología tradicionalista fruto de las sociedades androcentristas que imperaban, por lo que las escuelas se estructuraban de forma segregada. El sexo masculino, por una parte, se dedicaba al estudio de las matemáticas, la física o la historia, mientras las niñas recibían una educación muy distinta: solo se acercaban a conocimientos relacionados con la fe de la religión católica, basados en las muchas oraciones para el rezo, y en el aprendizaje de tareas del hogar como costura y cocina. Únicamente, las niñas de las esferas altas de la sociedad recibían la instrucción básica, relacionada esta con el dibujo, la música o la danza. Además, el sexo femenino tenía prohibido el acceso a estudios medios o superiores.

Observamos, de este modo, como la realidad educativa del momento se ajustaba a:

Toda educación de las mujeres debe estar referida a los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, criarles de pequeños y cuidarles cuando sean mayores, aconsejarlos, consolarles, hacerles la vida agradable y dulce: estos son los deberes de las mujeres de todos los tiempos y lo que ha de enseñarles desde la infancia (Rousseau, 1762).

En 1857, con la aprobación de la Ley de Instrucción Pública (en adelante, Ley Moyano), la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en el ámbito educativo recibía un pequeño impulso. Pese a la cantidad de sexismo en toda su formulación, a la supremacía de la educación del hombre frente a la precaria educación recibida por las mujeres para atender a la familia y al hogar, y en ocasiones ser maestras; se recoge en sus artículos pequeñas muestras de avance sobre este tema, en el que se establece el “derecho de una mujer a una instrucción primaria” y “la conveniencia de dar una formación pedagógica a las maestras” (Scanlon, 1987, p. 194). De este modo, en el Título 1 del Capítulo 1 de la Sección Segunda de la Ley Moyano se apunta que:

Art. 100. En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una Escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas. Las incompletas de niños sólo se consentirán en pueblos de menor vecindario.

Art. 114. El Gobierno procurará que se establezcan Escuelas normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas; y declarará Escuelas-modelos, para los efectos del artículo 71, las que estime conveniente, previos los requisitos que determinará el Reglamento.

Sin embargo, es importante destacar que esta ley mantenía un profundo sentido sexista sobre la educación, pues en ella aún se optaba por la escuela segregada. En muchas ocasiones, los ayuntamientos con escasos fondos para construir dos escuelas separadas, empleaban el mismo edificio para los estudios primarios de niños y niñas, aunque estos, tal y como dicta en el artículo 103 de la Ley Moyano, “Únicamente en las Escuelas Incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos, en un mismo local, y aun así con la separación debida”.

Durante los siguientes años, el pensamiento sobre la educación no sufrió grandes cambios hasta el final del siglo XIX y la entrada del siglo XX, donde se comenzaban a manifestar las primeras defensas de la coeducación y la escuela mixta, las cuales rápidamente obtuvieron la fuerte oposición del pensamiento pedagógico tradicional del momento.

Entre estas nuevas tendencias encontramos la Escuela Nueva, una nueva concepción de la educación donde el contacto con la naturaleza y el pleno desarrollo de las diferentes facultades de la infancia cobraban gran importancia. Además, en su aspiración a una sociedad democrática e igualitaria, la coeducación se sitúa como uno de sus elementos más significativos, puesto que considera que la mujer debe conseguir un nuevo rol que se adecúe a las variaciones de la sociedad (Subirats, 1994, p.4).

Además, la Institución Libre de Enseñanza, formada en 1876 bajo un pensamiento liberal y humanista que presidía Giner de los Ríos, se postula como un gran avance en la educación del momento, planteando una nueva educación ajena a intereses políticos, económicos o religiosos, donde las diversas fuentes de conocimiento, el aprendizaje cíclico y la coeducación se establecerían como sus principales pilares, tal y como se recoge en su actual página web.

Otra aportación a la coeducación se produjo en 1892, en el Congreso Pedagógico donde personalidades como Emilia Pardo Bazán defendían que las enseñanzas recibidas por el conjunto femenino debían ser iguales y de la misma calidad que las que se ofertaban a los hombres, pudiendo así acceder a estudios superiores, lo que permitiría que las mujeres desempeñaran otros oficios diferentes a los de madre y esposa.

También cobró gran importancia la Escuela Moderna de Ferrer y Guàrdia, que se situaba férrea a sus convicciones sobre una educación libre, donde niñas y niños coexistían y aprendían juntos, de forma cooperativa, atendiendo a nuevas prácticas docentes que mucho distaban de los prejuicios existentes en la época.

Todas estas innovaciones en el ámbito educativo que abrieron pequeñas puertas a la igualdad de género fueron las predecesoras a la nueva organización escolar que se creó bajo la II República. Una concepción innovadora inundaba el pensamiento de este período y, como tal, se hizo notar en las nuevas decisiones tomadas con respecto a la educación de las mujeres.

Considerando la igualdad como derecho fundamental, se estructuraba así la escuela mixta para ambos sexos, aunque sólo se llevó a cabo en una minoría de centros. Sin embargo, la implantación y aprobación de la escuela mixta, pese a su corta duración, tuvo grandes beneficios en la sociedad, pues se incrementó la tasa de escolarización de las mujeres (Subirats, 1994, p. 5).

Durante la Guerra Civil y la dictadura Franquista se produjo un retroceso en todas las innovaciones, en los pensamientos progresistas, siendo estos silenciados por la violencia ejercida en el período dictatorial. De forma paralela, por tanto, se sucedieron una serie de medidas que devolvieron a la educación al sexismo y tradicionalismo patriarcal al que estaba acostumbrada. La Iglesia Católica tomó las riendas de la educación y prohibió las escuelas mixtas, de modo que la sociedad retomó de nuevo la educación que se llevaba a cabo antes de la II República, con escuelas segregadas por sexos donde los contenidos era totalmente diferentes para niños y niñas, ellos concebidos para el trabajo, para ejercer diferentes profesiones mientras que las mujeres se preparaban exclusivamente para ser madres y esposas y, cómo no, para agradar a toda persona que estuviera a su alrededor. De este modo, la mujer volvió a notar la presión que desde antaño se venía ejerciendo sobre ella, relegándola a un segundo plano bajo la sumisión ante el género masculino.

A finales de este período Franquista, en 1970, se aprueba la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (en adelante, LGE), un gran paso sin duda hacia la innovación, el cambio y el progreso. De hecho, es de especial importancia recordar algunos de sus objetivos principales, entre los que destacan “Hacer partícipe de la educación a toda la población española” y “ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio”. Además, también se apunta que “Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo [...] capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles”.

Observamos, por tanto, que esta ley tiende una mano a la educación de las mujeres recuperando las escuelas mixtas, donde los contenidos eran los mismos para niños y niñas. Se establecía así la Escolarización General Básica hasta los trece años, siendo esta de carácter obligatorio y gratuito, la que acabaría con la gran cantidad de analfabetismo del país y la que tenía, como función básica, la preparación de las nuevas generaciones para una profesión. Además, también se les concede a las mujeres el derecho a los estudios superiores. Sin

embargo, es necesario destacar que las escuelas mixtas no tienen por qué ser coeducativas y, en este caso, no lo eran. La carga de sexismo era aun muy evidente en el país y se hacía notar en cualquier actividad diaria y, como es obvio, también se hacía presente en la escuela. De hecho, como hemos mencionado con anterioridad, los materiales curriculares impresos en papel por las editoriales hacían muestra de esta situación, mostrando un entramado de modelos, estereotipos y roles sexistas que eran perfectamente asimilados por todo el conjunto del alumnado.

Conocer qué modelos se ofrecían de lo masculino y de lo femenino a la población infantil y juvenil a través de los libros de texto era el objetivo que se planteaba el Instituto de la Mujer en 1987. Pues bien, el análisis realizado sobre los libros de texto de 14 editoriales españolas dirigidos a niñas y niños de entre 6 y 12 años obtiene unos resultados ya esperados. El sexismo aún está presente, pero es importante destacar que no lo hace de un modo tan explícito: “esta omnipresencia de lo masculino no es tan fácil de apreciar a simple vista, y sus efectos, al igual que en las técnicas publicitarias, van penetrando sutilmente en los educandos, que incorporan el mensaje permanente de la valoración primordial de lo masculino” (Careaga y Garreta, 1987, p.13 y 167). Se trata de un sexismo implícito que se hace manifiesto con la no participación de uno de los sexos, mientras que al contrario se hacen múltiples referencias, permaneciendo el primero invisible y oculto (Pérez y Gallardo, s.f.).

Al avanzar en la historia, encontramos en 1985 la aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación la cual, a grandes rasgos, intenta una modernización y racionación de los tramos básicos de la enseñanza, donde la programación de la misma y la regulación de los centros escolares y su financiamiento son sus prioridades básicas. No obstante, en materia de coeducación no se produce ningún avance.

Poco después, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, en 1990, se sigue progresando en términos de educación de forma acorde con los nuevos tiempos, y ya en el comienzo de su Preámbulo recoge que:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la

misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia ya la solidaridad.

Con esta ley, como se puede contemplar, se empieza a observar una preocupación clara por la educación de las niñas, una concepción de igualdad con respecto al género remarcando en varias ocasiones la importancia de ambos sexos, haciendo hincapié en que tanto con niñas como con niños se trabajará para la ampliación de sus metas, para potenciar, a fin de cuentas, sus capacidades.

Además, se habla por primera vez de valores. Contemplamos en la redacción de esta ley que será importante ejercitar el respeto mutuo y el respeto hacia las libertades fundamentales de hombres y mujeres, haciendo evidencia de esto la lucha contra la discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión que se pretende con esta nueva concepción de la educación.

Sin embargo, los libros de texto que se emplean en la educación de los jóvenes aún presentan un discurso pedagógico lleno de matices discriminatorios hacia la mujer. Así, encontramos un estudio en el que se realiza un análisis del sexismo que se presenta en los libros de Ciencias Sociales de todas las editoriales existentes en el mercado español durante el curso escolar 1991-1992 dirigidos a 5º, 7º y 1º de BUP (no hemos encontrado ningún otro estudio que analice materiales de educación infantil). Las conclusiones a las que se llega a lo largo de este estudio es que el discurso que se desarrolla a lo largo de los materiales es totalmente androcéntrico, con una presencia de las mujeres prácticamente nula. Este sexismo se observa claramente ya que “es una constante a lo largo de las diferentes editoriales y cursos, la representación de la mujer como un simple elemento figurativo y cosificado que, la más de las veces, es utilizada como elemento de exaltación del varón” (García, Troiano y Zaldívar, 1993, p. 264).

Años más tarde, con la entrada del siglo XXI, donde las sociedades son fruto de cambios producidos por el desarrollo económico y social, se aprueba en 2002 la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, la cual pretendía adecuar la educación a las exigencias de las variaciones de la realidad social. Esta nueva ley tiene como principal reto mejorar la calidad de enseñanza, reducir la tasa de abandono escolar que se estaba dando hasta el momento y

comenzar a reconocer el valor del esfuerzo, ligado intensamente con el aumento de la calidad de la enseñanza que se pretende conseguir. Sin embargo, la coeducación aun no se contempla como un principio básico.

Con el vaivén de los cambios en el poder político español, se aprueba una nueva ley en 2006, la Ley Orgánica de Educación (en adelante, LOE), actual ley de educación. A lo largo de su preámbulo, podemos conocer sus tres pilares básicos. El primero de ellos es el aumento de la calidad y de la igualdad de oportunidades (referida esta a la escolarización sin exclusiones en centros públicos o concertados) en la educación. Por otra parte, se muestra como un imprescindible el valor del esfuerzo que será ejercido por toda la comunidad escolar (alumnos y alumnas, familias, centros, administración y sociedad). Por último, también se hace hincapié en el desarrollo de los objetivos marcados por la Unión Europea entre los que destacan la calidad, el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el aumento de las matriculaciones en los estudios científicos...

En cuanto a la coeducación, no observamos en ningún apartado de la LOE una mínima referencia. Sólo apreciamos un ápice en la preocupación sobre la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, tal y como se recoge en el Título Preliminar, Capítulo 1, Principios:

- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, [...] y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, [...].
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, [...] la igualdad, el respeto, [...].
- 1) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

De este modo, observamos como la coeducación, como principio metodológico, queda en un vacío curricular que intenta ser cubierto por unas referencias a la igualdad de oportunidades que se pretende conseguir. De hecho, no se hace hincapié incluso en su significado, que en muchas ocasiones puede verse difuminado. Por eso, es importante profundizar en este término para conocer, de forma real, lo que significa:

Coeducar hoxe significa buscar novas vías de intervención educativa para desenvolver relacións de xénero máis igualitarias, corrixir os novos desaxustes que se

están produciendo e que son produto da convivencia de modelos de xénero anacrónicos con novos modelos máis igualitarios” (Ballarín, 2006, p. 65).

Coeducar es educar a cada una y a cada uno según quien es, atendiendo a su diferencia. Al hablar de coeducar la referencia son tanto las niñas como los niños, aunque de diferente modo. [...] El horizonte de la libertad, si es tal, no puede estar limitado; por tanto, coeducar para las niñas no puede significar tomar como referente válido el que ya tenían los niños. Y para los niños significa repensar el que ya tenían asignado. [...] Coeducar es educar fuera del modelo dominante. [...] Tanto las mujeres como los hombres hemos de pensar de nuevo, desde otros referentes, qué significa ser una mujer, ser un hombre, en el contexto histórico en el que vivimos (Blanco, 2007, p. 52).

Podemos hacer hincapié, por tanto, en que coeducar tiene un significado mucho más profundo del que en un principio podemos pensar. Se trata, pues, de educar para que los niños y las niñas se sientan bien siendo lo que quieren ser, es utilizar un lenguaje que represente a ambos sexos, es ampliar las oportunidades educativas y formativas de todas las personas, es dar el mismo valor al hecho de ser hombre o al hecho de ser mujer (Cerviño, 2007). De este modo, es imprescindible que no confundamos las escuelas donde se lleva a cabo la coeducación con otras denominadas “escuelas mixtas”, a las que estamos acostumbrados, pues en estas últimas los jóvenes de ambos sexos coexisten, permanecen juntos en las aulas pero no necesariamente reciben una misma educación, pues cada uno de ellos, dependiendo del sexo al que pertenezcan, asimilan y aprenden diferentes roles de género que están delimitados socialmente y que están presentes en múltiples escenarios de su vida escolar, desde las propias actuaciones de las maestras y los maestros hasta los materiales curriculares, potentes transmisores de modelos de género estereotipados.

Echando la vista atrás, la escuela pública española ha evolucionado enormemente en términos de género: la mujer ya no es tratada solamente como madre y esposa, sino que es concebida como persona, una persona completa capaz de desempeñar profesiones totalmente diferentes, para las que reciben una educación plena junto con los niños, creciendo libres y autónomas, dueñas de sus decisiones, sin dejar esta tarea al pensamiento tradicional y retrógrado al que se acostumbraba. Sin embargo, la educación actual aún presenta una tarea pendiente, aún falta dar un paso más: la coeducación.

Hipótesis y objetivos de la investigación

A lo largo de las siguientes páginas pretendemos determinar hasta qué punto los materiales curriculares globalizados que se emplean en la actualidad en muchas aulas de 6º curso de Educación Infantil siguen reproduciendo el sexismo, la desigualdad de derechos entre hombres y mujeres. Antes de profundizar en la investigación, partimos de la idea de la existencia de sexismo en estos materiales, aunque a primera vista parezca casi indetectable, pues se recoge de forma encubierta y sutil.

Durante la investigación, tendremos en cuenta los siguientes objetivos generales:

- Aplicar conocimientos y destrezas adquiridas a lo largo de la titulación de grado en Educación Infantil en un tema específico de estudio.
- Conocer y aplicar principios y metodologías de investigación: búsqueda documental, establecimiento de hipótesis, análisis y contrastación de datos, ...

Además, es importante determinar qué objetivos específicos perseguiremos:

- Observar en qué medida hay sexismo en los materiales curriculares de 6º curso de E.I.
- Establecer el modo en que se presenta el sexismo (omisión de uno de los géneros, reproducción de estereotipos y roles de género...).
- Determinar qué tipo de estereotipos de género se presentan.
- Conocer cuáles son los roles de género que se observan en los materiales curriculares.
- Analizar el contenido sexista dentro del lenguaje.

Metodología

El principal objetivo de esta investigación, como ya se hemos mencionado con anterioridad, es el de conocer si realmente, a día de hoy, sigue existiendo sexismo en los materiales curriculares globalizados que las editoriales diseñan para el tramo educativo de la educación infantil. Desenmascarar, por tanto, las huellas profundas que se esconden en este entramado de libros de texto, cuadernillos, actividades y fichas que están al alcance de las más pequeñas y pequeños, asegurando así un legado de estereotipos, roles y demás conceptos sexistas.

Para llevar a cabo este ambicioso proyecto, hemos tomado como método de investigación el estudio de casos.

Una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado [...] para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (Simons, 2001, p. 42).

Para comprender el modo en el que hemos realizado este estudio, es de vital importancia conocer los materiales analizados y el modo en el que se hemos llevado a cabo esta investigación, así como los criterios que hemos tenido en cuenta.

Muestra

Los materiales curriculares globalizados en los que hemos basado esta investigación están dirigidos, ambos, al tercer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil, es decir, a los niños y niñas de entre cinco y seis años.

Las editoriales elegidas han sido SM y Santillana, atendiendo al único motivo del fácil acceso que hemos tenido para su adquisición, puesto que nos han sido cedidas desde un Centro de Educación Infantil y Primaria de Carballo, la primera de ellas, y la segunda, de otro C.E.I.P. ubicado en As Pontes, ambos situados en la provincia de A Coruña.

La posibilidad de comprar en librerías otros ejemplares procedentes de editoriales diferentes la hemos desechado, puesto que el coste de estos ejemplares es muy alto.

El año de publicación de los materiales elegidos es bastante reciente, lo que permite un campo de visión ajustado a la actualidad, sin ningún tipo de desfases en el tiempo, resultando así una investigación con resultados acordes a la realidad educativa que se vive a día de hoy.

Por una parte, el material publicado por la editorial SM es del año 2010 y se titula “Proxecto Xiradela”, mientras que el de Santillana es más reciente, siendo publicado en 2012 bajo el nombre de “Proyecto: El viaje de Suso”.

Como podemos observar, ambos se estructuran bajo el nombre de “proyecto” puesto que están pensados para su puesta en práctica a lo largo de los tres cursos del segundo ciclo de la Educación Infantil, para los cuales la editorial dispone de nueve carpetas diferentes, una por trimestre, y tres por cada año escolar. Sería interesante haber analizado los tres cursos de ambas editoriales para obtener unos resultados mucho más globales de los conseguidos, pero el tiempo apremia y ha sido imposible conseguir estudiar tantos ejemplares.

Es importante destacar, además, que los materiales seleccionados presentan diferentes lenguas de publicación: por una parte, “Proxecto Xiradela” de la editorial SM está redactado en lengua gallega, mientras que “Proyecto: El viaje de Suso” se presenta en lengua castellana. Esta variación no obedece a ninguna intención en particular. Como hemos apuntado en líneas anteriores, ambas editoriales se han escogido a causa del fácil acceso a las mismas, sin necesidad de gastar dinero en su compra.

Una vez concretadas las editoriales, hemos realizado un listado con todos aquellos materiales que englobaban y hemos hecho una selección de aquellos que tenían en común, para posibilitar una comparación entre las dos. Analizar todos los materiales que estaban inmersos en cada una de ellas lo hemos descartado desde el primer momento, puesto que lo que aquí se pretende es realizar un análisis comparativo entre SM y Santillana, de modo que si en la primera se recogía un cuaderno de lectoescritura y en la segunda no, no se podría concretar parámetros para su comparación por la mera inexistencia del mismo en la editorial de Santillana.

Así, el conjunto de materiales analizados comunes a ambas editoriales han sido las unidades didácticas, los cuentos y el material confeccionado para las familias (véase anexo 1).

Por último, es importante destacar que todo el resto de documentos que conforman estos grandes materiales pueden ser también transmisores de roles y estereotipos sexistas. Tanto los cuadernillos de plástica o matemáticas, por ejemplo, pueden contener un trasfondo sexista a primera vista indetectable. Además, las editoriales incluyen CD`s con canciones y una multitud de materiales audiovisuales a disponibilidad de su público en las diferentes páginas webs, así como lecturas o actividades recomendadas que no deben pasar desapercibidas para unos ojos críticos en cuanto a términos de sexismo. De hecho, pueden ser incluso más efectivos en la transmisión de estereotipos debido a la gran curiosidad que despiertan en los infantes, que crecen en la nueva era tecnológica, rodeados de una multitud de ordenadores, pantallas digitales interactivas, libros electrónicos...Son, por tanto, grandes fuentes de información que sería idóneo estudiar pero que, una vez más, ha sido imposible realizarlo por el escaso tiempo que se dispone para su ejecución, así como el limitado espacio en torno a páginas del que se puede hacer uso.

Elementos de análisis

Para la realización del análisis hemos tenido en cuenta dos elementos diferenciados: el texto escrito y el lenguaje icónico.

Por una parte, el texto escrito está conformado por todas aquellas palabras que se encuentran en el material: explicaciones para la elaboración de las diferentes fichas, redacción de los múltiples cuentos, los artículos que se incluyen en el material para las familias, los enunciados, los ejemplos... Todo esto es lo que conforma el denominado código lingüístico que, en este caso, está redactado bajo la dirección de la editorial, exceptuando tres cuentos tradicionales que se incluyen en el material curricular globalizado de la editorial SM.

Por otra parte, hemos analizado el código icónico puesto que es un gran portador de conductas y hábitos, quedando reflejados en las mentes del alumnado con gran facilidad. Para el análisis de este código hemos tenido en cuenta todo tipo de iconografías presentes a lo largo del material: fotografías, imágenes creadas por la propia editorial que tanto ilustran las diferentes fichas de trabajo como los cuentos...

Criterios de análisis

Todo el proceso de análisis ha girado en torno a dos grandes núcleos:

Primer núcleo: *el personaje*. Esta es una de las grandes áreas que pretendemos estudiar, de forma que conocer los personajes que aparecen a lo largo de las muchas páginas ha sido vital para el trabajo. Mediante la aparición de los mismos cada material transmite una serie de características fijadas que son atribuidas a un género o a otro, así como actividades y formas de relación que pueden ser estereotipadas o no. Como personaje, tenemos en cuenta todos los seres humanos y los animales personificados. También consideramos como personajes aquellos animales donde el sexo es fácilmente distinguible (por ejemplo un león y una leona) o aquellos que presenten algún tipo de adorno (estereotipado) que haga una diferenciación en cuanto al sexo, como por ejemplo una gata con un lazo en la cabeza.

Para revisar cada personaje que hemos encontrado en los materiales curriculares globalizados analizados, hemos tenido en cuenta, en un primer momento, el lugar donde se encuentra, que tanto puede ser una lectura o una iconografía. En caso de situarse en el primer lugar, se debe especificar el título, el nombre de la autora o el autor y el tipo, puesto que pueden ser creadas por la propia editorial o otras lecturas ya existentes (en todos los casos han sido cuentos tradicionales). Por otra parte, en caso de aparecer mediante el código icónico, también es interesante conocer si la imagen es una fotografía de la vida real o un dibujo creado por la editorial.

Una vez conocida la localización, determinamos el tipo de personaje que es, para lo que establecemos seis categorías: hombre, mujer, colectivo de mujeres (formado por dos o más mujeres), colectivo de hombres (formados por dos o más hombres), colectivo de ambos sexos (tres personajes como mínimo con diferente sexo) y pareja (consolidada por una mujer y un hombre).

También es importante saber si un sexo aparece mayoritariamente acompañado, y de ser este el caso, indagar qué tipo de personaje o personajes aparecen con él. Para ello, en caso de que la respuesta a “¿tiene acompañantes?” sea afirmativa, debemos especificar entonces el tipo de personaje que lo acompaña, atendiendo a las categorías ya explicada de hombre, mujer, colectivo de mujeres, colectivo de hombres, colectivo de ambos sexos y pareja.

El protagonismo que cada sexo posee dentro de cada material curricular globalizado puede dar pistas sobre si un sexo se encuentra discriminado sobre otro, por lo que en cada personaje debemos determinar si es un sujeto activo o si, por el contrario, es pasivo. En caso de estar este acompañado por otro personaje, se debe especificar quién es entonces el protagonista (hombre, mujer, colectivo de mujeres, colectivo de hombres, colectivo de ambos sexos o pareja).

Otro dato de gran importancia es el oficio que cada personaje desarrolla, para lo que se agrupan en tres categorías jerárquicas. En primer lugar, los oficios de baja cualificación, entendidos estos como aquellos que no necesitan ningún tipo de estudios (por ejemplo, el personal de limpieza). A continuación, los oficios de media cualificación, en los que se engloban todos aquellos a los que se necesita alguna formación profesional, ciclos medios o superiores para su acceso y desarrollo (por ejemplo, los y las electricistas). Por último, los oficios de alta cualificación, para los que se necesita una formación superior adquirida en universidades (por ejemplo, un psicólogo o una ingeniera). También debemos notificar aquellos casos en los que los personajes no tengan oficio, como los niños y niñas, y aquellos otros en los que no tengamos ningún dato para conocer si el personaje desempeña o no un trabajo.

Las actividades que realiza cada personaje deben ser observadas y contabilizadas para poder realizar un análisis completo y profundo. Además, es importante no confundir actividad con oficio, puesto que un sujeto puede ser arquitecto y estar realizando un postre (en este caso la arquitectura es su oficio y la actividad que realiza es un postre). Para analizar este aspecto, debemos especificar en cada caso si el personaje está desarrollando su profesión, una actividad de interrelación personal (dentro de este grupo se realiza otra clasificación según la actividad sea de atención o protección de otros seres humanos, de comunicación, relacionadas con muestras de afecto, referentes a la educación de las hijas y de los hijos u otras, en las que se engloban todas aquellas que son de interrelación social pero que no se pueden incluir en las anteriores), actividades complementarias (se aglutinan aquí todas aquellas acciones pasivas como mirar, observar...) y actividades lúdicas (este tipo de actividades se desglosan en ocho grupos: actividades deportivas -baloncesto, natación...-, de exploración y aventura -acampada en el bosque...-, juegos -escondite...-, artísticas -danza, pintura...-, de producción de objetos -manualidades...-, culturales -visita a museos...-, relajantes -estancia en un spá...- y otras -

todas aquellas que son lúdicas pero no concuerdan con las categorías anteriores-. También debemos especificar como “otras” todas aquellas actividades que no son ni la profesión, ni de interrelación social, ni complementarias, ni lúdicas, y un último apartado para aquellos personajes que no realizan ninguna actividad, como por ejemplo una fotografía de un primer plano de una niña en la que no desempeña ninguna función.

En relación con el bloque de las actividades, es importante clasificar las mismas en dos ámbitos, público o privado. El primero se refiere a que el personaje realiza una actividad que se desarrolla en el ámbito público, como puede ser pasear por el parque, mientras que el ámbito privado se refiere a todas aquellas actividades que se llevan a cabo en un entorno privado, como pueden ser todas las actividades de higiene corporal, como ducharse o peinarse. Se reserva, también, una categoría para todas aquellas actividades en las que no sea pertinente especificar un ámbito de desarrollo.

A lo largo del análisis, también debemos realizar una pausa para conocer la descripción de cada personaje, las características que le son atribuidas, agrupándolas así en torno a tres ejes: características físicas, psicológicas y las relacionadas con el intelecto.

En cuanto a las características físicas, hemos aglutinado a cada una de ellas en tres grupos: el de carácter físico, el relacionado con la forma de vestir y, por último, los aspectos del cabello. Para comenzar, se aglutina la belleza, la fealdad, la fortaleza, la debilidad, la gordura y la delgadez como características en relación con el eje físico incluyendo, a su vez, una categoría de otros, para todas aquellas características físicas que no se engloben dentro de las anteriores y un apartado de no hay, puesto que en muchas ocasiones no se llega a determinar las características físicas (este es el caso de dos mascotas en las editoriales: Oveja y Pinto –un “colexiño”, ser inventado por la editorial-).

En lo referente a la forma de vestir, incluimos cinco subcategorías: pantalones, vestido/falda, ropa de trabajo, desnudez y una última de “no se sabe”, en los que se clasifican los personajes que solo tienen ilustrada la cara, o para aquellos personajes que son animales.

El último grupo de características referentes al físico es el que alude al cabello, donde en cada personaje debemos especificar si lo tiene largo, corto, si no hay (en caso de alopecia,

por ejemplo) o si, por el contrario, no se sabe a causa de que el personaje aparezca con un gorro, por ejemplo.

El segundo eje en torno al que giran las descripciones de los personajes está relacionado con las características de carácter psicológico de cada uno de ellos que son agrupadas en doce categorías: independencia/autonomía, dependencia/falta de autonomía, agresividad, pacifidad, sumisión, rebeldía, estabilidad psicológica, inestabilidad psicológica, valentía, cobardía, otros (categorizamos en este apartado todas aquellas características psicológicas que no pueden englobarse en las categorías anteriores) y, por último, reservamos una categoría para los personajes de los que no se dispone ninguna descripción psicológica.

En cuanto a las descripciones de los personajes, el último eje que contabilizamos es el relacionado con el intelecto, en el cual se encuentran cuatro categorías en las que clasificamos a cada sujeto analizado: en la primera de ellas, englobamos aquellos que tienen una valoración positiva de su capacidad intelectual; la siguiente, por el contrario, aglutina a todos los personajes que presenten una valoración negativa de su intelecto; la tercera se reserva a los personajes con otras características diferentes a las anteriores pero relacionadas con el intelecto y, por último, destinamos una categoría para aquellos sujetos que no presenten ninguna descripción intelectual.

Estos, por tanto, son los temas en los que centramos la investigación en lo referente a los personajes y, mediante su cuantificación y análisis, corroboramos si reproducen o no estereotipos y roles sexistas.

Segundo bloque: *las diferentes referencias al sexo femenino y masculino*. El número de veces y el modo en el que se hace referencia a uno y otro sexo son aspectos que no pasan desapercibidos en esta investigación. A fin de cuentas, conocer el uso que se hace del lenguaje permite disociar una conciencia sexista de quien lo emplea, de lo que se clasificaría como uso común de la lengua. La palabra, tanto escrita como hablada es transmisora en sí misma de información y por tanto puede ser transferir ideas, modelos y estereotipos sexistas, por lo que tenemos especial cuidado en su análisis.

Para estudiar el código lingüístico tenemos en cuenta cuatro grandes pilares: la cuantificación, el androcentrismo, la sobre especificación y el doble estándar.

En lo referente a la *cuantificación*, como su propio nombre indica, realizamos una contabilización del número de referencias que se hace a lo largo de los materiales curriculares globalizados a cada sexo, dando a conocer así la frecuencia de aparición de personajes femeninos y masculinos. Tenemos en cuenta como referencias los nombres propios, los pronombres personales, los adjetivos sustantivados, los sustantivos referidos a personas (por ejemplo la palabra “personaje” referido a un ser humano o un animal del que se explicita su nombre o se presente personificado).

El segundo pilar está dirigido al conocimiento del lugar que ocupa el *androcentrismo* a lo largo del discurso, de modo que analizamos así la perspectiva desde la que está construido. Para ello, concretamos una serie de indicadores que ayudan en esta ardua tarea: masculino genérico, sustantivos epicenos y orden de prelación.

En primer lugar, se entendemos como masculino genérico el uso de uno de los géneros gramaticales para referirse tanto al sexo masculino como al femenino. Se trata por tanto, del empleo de sustantivos, adjetivos, pronombres... en su forma masculina para aludir a un colectivo de ambos sexos. Para llegar a analizar este aspecto, debemos contabilizar en número de veces que se puede encontrar este uso de la lengua en el texto.

Por otra parte, tenemos en cuenta la frecuencia con la que aparecen los sustantivos epicenos a lo largo de todo el código lingüístico analizado. Estos son entendidos como sustantivos que se emplean tanto para designar un ser del sexo femenino como de sexo masculino. Encontramos, así, la palabra “persona” que, siendo esta de género gramatical femenino, designa a seres humanos de ambos sexos, pues una persona tanto puede ser una mujer como un hombre.

El último criterio que hemos analizado para conocer si existe o no una perspectiva androcéntrica bajo la creación del texto ha sido el orden de prelación, el cual se define como el uso constante de un sexo frente a otro cuando los dos se incluyen en la misma frase (por ejemplo, en la frase “los hombres y mujeres ya han desayunado” el orden de prelación se concreta en la colocación y nombramiento en primer lugar del sexo masculino).

El tercer gran pilar que sostiene el análisis del código lingüístico es el estudio de la *sobreespecificación*. Se trata de conocer si los materiales presentan características,

comportamientos o actitudes propios de un género cuando en realidad pueden ser atribuidos y desempeñados por ambos. Para analizar en profundidad este aspecto, lo desglosamos en tres subcategorías, en las que encontramos: la omisión (situaciones en las que en una actividad, por ejemplo, no se especifica el sexo del personaje que la lleva a cabo y son atribuidas, de forma inmediata, a un solo sexo – a modo de ejemplificación, “el mecánico”-), la exclusión (se trata de aquellas características, cualidades o actividades que son desempeñadas tradicionalmente por un solo sexo –por ejemplo, “cabeza de familia”-) y, por último, la ocultación (se entiende esta como aquellas situaciones en las que se presenta una actividad o profesión específica de un sexo cuando puede ser desempeñada tanto por hombres como por mujeres –por ejemplo, “comadrona”-).

Lo último que analizamos en el código lingüístico es la *doble norma o doble estándar*, filtrando así una serie de actitudes, actividades... idénticas con tratamientos diferentes según el sexo al que se apliquen. Para comprender mejor este último concepto, establecemos cuatro criterios en los que clasificar situaciones donde se produzca la doble norma. En primer lugar, la pasividad o actividad, entendida esta como la atribución constante de actividades pasivas a un género y activas al restante (por ejemplo, “director y becaria”). A continuación, los adjetivos estereotipados, los cuales atribuyen cualidades a un solo género cuando pueden ser propios de mujeres y hombres (por ejemplo, “un chico divertido y una chica buena”). Por otra parte, también se encuentran imágenes mentales estereotipadas, fruto de la tradición social y que contienen características atribuidas a uno u otro sexo (por ejemplo, “bailarina y boxeador”). Por último, tenemos en cuenta la degradación semántica, el sentido peyorativo que adquiere una palabra al referirse al sexo opuesto (por ejemplo, “lobo y loba”).

Atendiendo a estos criterios, intentamos conocer si el uso que se hace del lenguaje en los materiales curriculares globalizados analizados es o no sexista, si presenta o no modelos estereotipados o si, por el contrario, no presenta ni un ápice de discriminación.

Instrumentos de análisis

Para la puesta en práctica del análisis, hemos elaborado dos tablas. La primera de ellas es la referente al código icónico (véase anexo 2) en la cual se aglutinan todos los criterios del análisis de los personajes.

Por otra parte, hemos realizado una segunda tabla (véase anexo 3), para estudiar el código lingüístico presente en los materiales curriculares globalizados que hemos empleado como muestra, en la cual también se aprecian todos los criterios que hemos estudiado para el desarrollo del análisis.

Para la elaboración de ambas tablas hemos recurrido a estudios y propuestas de indicadores anteriores, los cuales han marcado las pautas para la concreción de los criterios de análisis establecidos. Los trabajos que nos han servido como base para la confección de los instrumentos de análisis, han sido Blanco (2000), Espín et al. (1996), Millares y Martín (2008), Subirats (1993), Terrón y Cobano-Delgado (2008) y Michel (1987).

Procedimiento

Para la puesta en práctica del análisis, una vez elegidas las editoriales y concretados los materiales comunes a ambas, hemos comenzado por la realización de un vaciado de personajes seleccionados a su vez por el instrumento de análisis del código icónico (véase anexo 2). Hemos empezado por las Unidades Didácticas (en adelante, UD) de ambas editoriales para finalizar con las lecturas que incluye cada material. En este caso no hemos realizado un análisis de la iconografía presente en los cuadernos dirigidos a las familias debido a dos motivos: el primero de ellos es que lo que interesa en este estudio es conocer y discriminar los aspectos sexistas de aquellos materiales dirigidos al alumnado, puesto que es con ellos y ellas con los que se pretende evitar la reproducción de estereotipos y roles de género, puesto que la gente adulta, para decirlo de algún modo, ya se presenta “influenciada” por la conciencia sexista en la que han crecido; el segundo y último lugar, una de las editoriales no presentaba ningún tipo de iconografía en este tipo de material, en concreto Santillana, por lo que no dejaba opción a la comparación y al análisis.

Tras esta primera parte de análisis hemos procedido a estudiar todo el código lingüístico atendiendo a los criterios ya explicados con anterioridad (véase apartado “Criterios de análisis”). Para ello, una vez más hemos comenzado por las UD de ambas editoriales, más tarde hemos observado todas las lecturas para terminar con el material dirigido a las familias.

Por último, hemos calculado los totales de cada criterio analizado y hemos obtenido una serie de resultados, que serán estudiados a continuación.

Análisis de los resultados obtenidos

La realización de una investigación implica, no solo una detallada recogida de datos, sino un pausado análisis de los mismos, intentando comprender los factores que influyen en los datos. Esto es lo que pretendemos en este apartado, comprender la conexión que esconden los datos con la vida real, con el currículo y con la intencionalidad de cada editorial.

Para llevar a cabo un análisis lo más simple posible, las explicaciones están acompañadas de gráficos y tablas que posibilitan observar, de una forma muy clara, lo que se pretende analizar. Además, para que cada apoyo visual resulte aún más esclarecedor, cada editorial se ha identificado con un color, resultando la tonalidad de azules representante de los datos obtenidos de Santillana, mientras que los colores naranjas quedan reservados para la información recabada de la editorial SM.

Análisis del código lingüístico

Referencias a ambos sexos

Un factor importante en la observación del sexismo contenido en un material curricular está determinado por la aparición por igual de personajes de ambos sexos. De este modo, en términos lingüísticos, también cobra relevancia la cuantificación de referencias a un sexo y a otro. Se comprende, de este modo, si los dos sexos tienen el mismo peso en el discurso empleado o si, por el contrario, solo uno de ellos está plasmado en los diferentes textos.

De forma global, el sexo masculino se ve favorecido ante la presencia que cobra el mismo en el texto, puesto que ambas editoriales realizan mayor número de referencias al sexo masculino que al sexo femenino.

Por una parte, todas las UD de ambas editoriales hacen más referencias masculinas que femeninas, excepto las del 3º trimestre de Santillana, aunque el porcentaje es poco mayor al masculino, contando el sexo femenino con un 51,72% de referencias frente al 48,28% que recibe el sexo masculino (véase anexo 4, gráfico 1). Sin embargo, la diferencia entre las dos editoriales también es notable, puesto que la distancia entre los dos porcentajes aumenta en las UD publicadas por SM, adquiriendo el sexo masculino más de un 61% de referencias mientras que el sexo femenino no alcanza ni un escaso 35% (véase anexo 4, gráfico 2).

En lo referente a los cuentos, la situación no varía. Es muy similar entre las dos editoriales, pues en ambas se encuentran unos porcentajes casi idénticos (sobre el 42% para el sexo femenino frente al 57% que recibe el masculino –véase anexo 4, gráficos 3 y 4 -).

El material elaborado para las familias, como es esperado, tampoco obtiene resultados diferentes. De hecho, ambas editoriales conceden más referencias al sexo masculino y, una vez más, SM resalta una mayor diferencia entre ambos sexos, casi de un 10% (véase anexo 4, gráficos 5 y 6).

Androcentrismo

El eje entorno el que gira todo el discurso textual recogido en ambas editoriales puede ser clave a la hora de decidir si realmente existe sexismo o no. La perspectiva idónea sería aquella donde el sexo no influyese en las enseñanzas ni en el modo de realizar los aprendizajes, sin embargo, es habitual encontrar textos escritos que toman como referente únicamente al sexo masculino. Mediante varios indicadores (masculino genérico, sustantivos epicenos y orden de prelación) pretendemos determinar esta cuestión.

Masculino genérico y sustantivos epicenos

Un uso no sexista de la lengua consiste en el empleo de todas las posibilidades que la misma nos ofrece para no discriminar a uno u otro sexo. Este uso se puede apreciar, en gran medida, con la cuantificación del uso de los masculinos genéricos, los cuales colocan en un plano más bajo a la mujer por no hacer referencia en sí a la misma, dejándola subordinada al sexo masculino; frente a los sustantivos epicenos, los cuales se refieren a ambos sexos de igual modo, posicionándolos a los dos en el mismo nivel.

Frente a esta opción que nos brinda la lengua, cada persona, entidad o, en este caso, editorial, debe decidir por cuál decantarse. Pues bien, tanto Santillana como SM demuestran un uso mayoritario del masculino genérico frente a los sustantivos epicenos. De hecho, la diferencia entre los porcentajes es abismal, superando en la mayoría de los casos el 50% de ventaja.

Tanto los cuentos como el material para las familias que incluyen las dos editoriales presentan el uso de los sustantivos epicenos casi como algo singular, como una excepción, puesto que el porcentaje de uso más alto que reciben es de un 20% entre cuentos y material

para las familias, procedente de la editorial Santillana (véase anexo 4, gráfico 7). De hecho, se debe destacar que pese a la escasa participación de los sustantivos epicenos en el discurso, es la editorial Santillana la que los emplea con más frecuencia, sin evitar los límites de la casi inexistencia de los mismos. Esta editorial presenta en sus unidades didácticas un porcentaje más generoso con los sustantivos epicenos, que obtienen un 40% de representación (véase anexo 4, gráfico 8), un dato muy alto frente al 16% que obtiene en las unidades didácticas de SM (véase anexo 4, gráfico 9).

Sin duda, ambas editoriales optan, por ejemplo, por la forma “el niño” para referirse tanto a niñas como a niños, obviando y dejando totalmente aparcada la forma “criaturas” o “alumnado”, en caso de referirse a las pequeñas y pequeños del aula. Esta postura que adoptan Santillana y SM son un claro indicio de un uso sexista del lenguaje.

Orden de prelación

El nombramiento constante de un sexo en primer lugar, dejando al restante en la segunda posición dentro de la misma oración es otro claro caso de un uso sexista del lenguaje. Así lo hacen las dos editoriales que hemos tomado como muestra para esta investigación.

En las UD se han encontrado unos porcentajes muy bajos de una primera posición asignada al sexo femenino. De hecho, en las UD de Santillana sólo se encuentra un 2,17% de estos casos, superando a la editorial restante, que en ningún caso varía el orden, empleando siempre en primer lugar la referencia al sexo masculino (véase anexo 4, gráfico 10).

La situación no varía en el código lingüístico al que se recurre en los cuentos, puesto que los porcentajes asignados al uso en primer lugar del sexo femenino siguen siendo muy bajos. De hecho, en este caso la editorial que nunca hace uso de ese orden en sus oraciones es Santillana, mientras que SM reserva un porcentaje más alto, un 33% (véase anexo 4, gráfico 11).

Por último, en el material destinado a las familias del alumnado, se aprecia un gran cambio en los porcentajes: mientras Santillana no da opción a la colocación del sexo femenino frente al masculino en una enumeración, SM rompe con los resultados previstos y en un 60% de ocasiones el sexo femenino se sitúa en primer lugar, quedando, por primera vez, por encima del sexo masculino (véase anexo 4, gráfico 11).

Al observar que el uso del masculino genérico está totalmente masificado en las dos editoriales y el orden de prelación siempre está asignado al sexo masculino en primer lugar (exceptuando algunos casos en ambas cuestiones) es fácil comprender que la construcción del código lingüístico se realiza sobre una perspectiva androcentrista que se hace latente en el corpus del material estudiado.

Sobreespecificación

La atribución de diferentes comportamientos, actitudes o características a un solo sexo cuando pueden ser desempeñados y comunes a ambos es otra señal de sexismo. Es por ello que es de gran importancia para la investigación estar pendiente de todas estas formas de discriminación de la mujer, en este caso, y que se hacen notables cuantificando tres tipos de sobreespecificación: omisión, ocultación y exclusión.

El tipo de sobreespecificación más numerosa en ambas editoriales es la omisión. Concretamente, a lo largo de todos los materiales analizados, Santillana hace uso de este tipo de sobreespecificación en 14 ocasiones mientras que, casi doblando la cantidad anterior, SM la supera llegando a omitir el sexo de quien realiza una acción o actividad en 26 ocasiones.

De forma más detallada, la similitud en las cifras obtenidas en el análisis de las UD y en el material para las familias, poco tienen que ver con los resultados obtenidos en los cuentos de ambas editoriales ya que mientras Santillana solo hace uso de la omisión en una ocasión, SM llega a emplearla en 8 situaciones diferentes (véase anexo 4, gráfico 12).

Resultados más bajos son los que se observan en el uso, por una parte, de la ocultación y, por otra, de la exclusión, no llegando en ninguno de los casos a emplearlos en 10 ocasiones.

En cuanto a la ocultación, solo Santillana la lleva a cabo en 5 oraciones de sus 9 UD mientras que los cuentos y el material para las familias así como todo el material de SM quedan totalmente libre de esta carga sexista.

La exclusión se lleva a cabo en más ocasiones, pero son estas de igual modo muy esporádicas. A lo largo de las UD se encuentran 9 exclusiones del sexo opuesto, 7 de ellas producidas por la Editorial Santillana mientras que SM reduce esta cantidad a 2 ocasiones solamente. En lo referente a los cuentos y el material para las familias, permanecen casi

exentos de esta forma de sexismo, produciéndose únicamente en 2 ocasiones en los cuentos de Santillana (véase anexo 4, gráfico 12).

Estos datos son realmente positivos, pues el uso de estas formas de sexismo lingüístico son empleadas en pocas ocasiones, aunque lo realmente idóneo sería encontrarse con materiales totalmente exentos de las mismas, evitando así cualquier tipo de discriminación.

Doble estándar

El último gran bloque analizado en el código lingüístico, el cual puede dar grandes señas de un uso sexista de la lengua, es el doble estándar o doble norma, en el cual se producen tratamientos diferentes según el sexo al que esté aplicada una actitud, por ejemplo. Para ello, hemos cuantificado cuatro criterios donde la doble norma puede estar presente: la pasividad o actividad, los adjetivos estereotipados, las imágenes mentales estereotipadas y la degradación semántica.

En primer lugar, en tan solo una ocasión hemos registrado al sexo femenino como totalmente pasivo en sus acciones. Este es el caso de Santillana que ha plasmado esta pasividad en una de sus UD, en concreto la primera. Por el contrario, a lo largo del estudio no hemos observado este tipo de doble norma en ninguno de los materiales de SM. Resultados favorables, como es obvio, a la igualdad de sexos, puesto que en tan solo un caso esporádico se ha mostrado a la mujer como pasiva frente al hombre.

En cuanto a los adjetivos estereotipados, siguen la tónica anterior descrita, puesto que tan solo se han registrado en dos ocasiones, la primera de ellas en la UD 6 de SM, dejando el segundo a cargo de Santillana, situándolo en uno de sus cuentos del primer trimestre: “Suso y Oveja”. En esta ocasión, las ovejas que aparecen en el cuento son caracterizadas como “obedientes”, siguiendo el cliché de la obediencia como una característica casi innata del sexo femenino.

La marca social que nos antecede, madre de las imágenes mentales estereotipadas que perduran a día de hoy es, quizá, el modo en el que canalizan en el aspecto de la doble norma más sexismo. Entre ambas editoriales se encuentran 40 imágenes estereotipadas. Por una parte, Santillana es la que más imágenes mentales estereotipadas plasma en sus materiales, concretamente en las UD. De hecho, es importante fijarse en el lugar donde se concentran la

mayoría de estos estereotipos, la tercera UD del primer trimestre, casualmente dedicada en su totalidad al trabajo sobre la Navidad. Se desarrollan en ella imágenes estereotipadas como la de madre (únicamente cuidadora de sus hijos) y la de Rey Mago (siempre desempeñada por el sexo masculino). En el resto de materiales, los resultados poco varían entre sí, tanto en los cuentos como en el material para las familias no llegan a ilustrar 10 imágenes mentales estereotipadas. Por el contrario, SM mantiene unos resultados más bajos, sin llegar a reflejar más de 7 imágenes mentales estereotipadas en cualquiera de los materiales analizados (véase anexo 4, gráfico 13).

Por último, en cuanto a la degradación semántica, no hemos encontrado ninguna muestra de la misma, puesto que en ninguna ocasión le es atribuido un sentido peyorativo a algún nombre al referirse al sexo contrario. De hecho, no se aprecia este tipo de discriminación ya que es demasiado visible, muy obvia. Lo que se lleva a cabo a lo largo de ambas editoriales es un uso más sutil del sexismo en el lenguaje, para llegar casi a ser indetectable.

Análisis del código icónico: los personajes

Otro elemento que hemos analizado ha sido el código icónico, tomando como criterio de análisis el personaje. De cada uno es analizado la ubicación, el protagonismo, la profesión... entre muchas otras cuestiones, en las que es necesario detenerse para realizar un análisis lo más exhaustivo posible.

Ubicación

El modo en que las editoriales han recogido a los personajes miembros de todos sus materiales han sido, principalmente, dos: en fotografías o, por otra parte, dibujos creados por la propia editorial. El hacer un uso mayoritario de uno u otro puede dar pistas sobre la posible manipulación que cada editorial hace de la realidad, puesto que los esbozos que se recogen representan las características, aptitudes y actitudes que cada una de ellas pretende evocar, mientras que un uso mayoritario de las fotografías necesita, intrínsecamente, un ajuste de los personajes a la realidad social.

Los resultados obtenidos indican que tanto la editorial Santillana como la editorial SM suelen plasmar sus personajes en dibujos creados por ellas. En las UD (véase anexo 5, gráficos 14 y 15) las fotografías nunca sobrepasan el 35% de los casos (exceptuando los personajes que se engloban dentro de “colectivo de mujeres”, los cuales en un 75% se presentan mediante fotografías en la editorial

Santillana). En lo referente a los cuentos que hemos analizados, todos sus personajes son dibujos diseñados por cada editorial, pues cada personaje debe ajustarse a la descripción que se hace del mismo a lo largo de la historia.

De este modo, observamos que la gran mayoría son personajes dibujados, de forma que ambas editoriales ofrecen unas características y modelos sociales que en muchas ocasiones distan con la realidad que rodea a las alumnas y alumnos que en algún momento aprendieron y aprenden con estos materiales, en muchos casos siendo estos los únicos referentes de enseñanza.

Tipo de personaje

Los tipos de personajes que hemos tomado como eje para el análisis han sido seis: hombre, mujer, colectivo de mujeres, colectivo de hombres, colectivo de ambos sexos y pareja. Mediante la realización del estudio hemos podido observar que más del 50% de los personajes de las UD y más del 80% de los personajes de los cuentos se concentra entre mujeres y hombres, dejando un porcentaje más bajo al resto de colectivos (véase anexo 5, gráfico 16). De hecho, los colectivos que menos representación adquieren en los materiales son los de mujeres, por una parte, y los de hombres, por otra, mientras que los colectivos de ambos sexos y las parejas llegan a alcanzar en algunos casos más del 20%.

En lo referente a la presencia mayoritaria de un sexo u otro, hemos obtenido unos resultados poco favorecedores que hacen hincapié en una notable presencia de los personajes masculinos frente a los femeninos, exceptuando el caso de los colectivos de uno y otro sexo, en cuyo caso los porcentajes son siempre equitativos, salvo un pequeño porcentaje superior, una vez más, de los hombres en las UD de Santillana. De forma clara, los personajes varones (dentro de la categoría únicamente de “hombre”) superan entre un 10% y un 20% los personajes encuadrados en la categoría “mujer” (véase anexo 5, gráfico 17). Entre ambas editoriales, en las que más se acusa esta diferencia es en SM, donde los personajes masculinos llegan a sobrepasar a los femeninos en un 32%, concretamente en los cuentos que incluye en el material curricular globalizado.

Sin duda, ambos materiales prestan más atención al sexo masculino en cuanto a los personajes que cada una de ellas incluye, ofreciéndole al alumnado un mayor abanico de posibilidades, características y roles, en cuanto al sexo masculino, mientras que el ámbito femenino parece más limitado.

Acompañantes

Conocer qué tipo de acompañantes presenta cada uno de los personajes de un sexo y otro es muy interesante para la investigación, pues puede ayudarnos a comprender el tipo de roles y actitudes sociales que cada una de las editoriales pretende fomentar con el empleo de sus materiales curriculares globalizados en las aulas de educación infantil.

Sorprendentemente, en la mayoría de los casos los personajes suelen presentarse de forma individual, sin ningún tipo de acompañante, incluso de animal de compañía cuyo sexo pueda ser fácilmente identificado. Estos datos pueden inducirnos a pensar que se está llevando a cabo un adoctrinamiento de las generaciones más jóvenes a la sociedad individualizada que ya hoy en día es característica, saltando por alto el Decreto 330/2009 del 4 de junio por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia que a día de hoy está vigente, en el cual se hace referencia a la convivencia con otras personas, a la importancia de la amistad, al fortalecimiento de la cooperación ... a lo largo de sus páginas, tanto las que aluden al primer ciclo como al segundo.

En el caso de que los personajes sí se encuentren acompañados de otros, es interesante observar cómo los personajes masculinos están acompañados de todo tipo de personajes (otros hombres, mujeres, colectivos de hombres, mujeres y de ambos...), mientras que los personajes femeninos sólo aparecen acompañados de hombres, ya sea de forma individual o colectiva, tanto en los cuentos como en las UD de ambas editoriales (véase anexo 5, gráficos 18, 19, 20 y 21). Quizá estos resultados pueden tener algo que ver con la idea tradicional de mujer como únicamente esposa, donde su único referente debe ser su marido, el cual busca a lo largo de su vida. Una vez encontrado, debería dedicarse a él y a la descendencia que él le propicie, tal y como se hacía con antigüedad.

Realmente, mediante la observación de los acompañantes de los personajes, puede que detectemos una gran muestra de reproducción de roles sociales que desde antaño se están produciendo y que, día a día, con el uso en las aulas de estos materiales curriculares globalizados, se siguen enseñando a las niñas y niños que conformarán la sociedad futura.

Protagonismo

Una vez conocido el sexo de los personajes que más peso tienen en cada uno de los materiales analizados, es realmente importante estudiar, a continuación, el protagonismo del que cada uno de ellos disfruta.

Podemos encontrar en cualquier material personajes que son protagonistas en la escena en la que se encuentran o, por el contrario, se conforman como sujetos pasivos de la acción que protagoniza otro personaje que los acompaña. Pues bien, en el primer caso, observamos un porcentaje mayoritario de personajes varones protagonistas que superan, en todos los casos, los porcentajes que consiguen las mujeres en esta cuestión. De hecho, esta diferencia porcentual aumenta en los cuentos donde, al casi no aparecer el resto de tipos de personajes (colectivo de mujeres, de hombres, de ambos sexos y parejas), el peso se distribuye tan solo entre los personajes varones y femeninos, haciéndose esta diferencia aún mayor (véase anexo 5, gráficos 22 y 23). En las UD, el protagonismo parece estar repartido de forma más equitativa, aunque siempre se denota un mayor protagonismo del sexo masculino, incluso comparando los colectivos de uno y otro sexo en los que, aunque la diferencia es baja, también se deja en desventaja al sexo femenino (véase anexo 5, gráficos 24 y 25).

En el caso contrario, en el que los personajes son sujetos pasivos, suelen dejar este protagonismo a los colectivos de ambos sexos en la editorial Santillana, concretamente en sus UD, mientras que SM limita el protagonismo de los acompañantes al colectivo masculino, exclusivamente. En los cuentos la situación varía, y se postulan como acompañantes protagonistas de la editorial Santillana los personajes femeninos y las parejas. En este caso, SM sigue con la misma proyección, y mantiene a los varones como protagonistas mayoritarios.

A la vista de los resultados, queda reflejada una notable preferencia por parte de las dos editoriales en mostrar como núcleo activo de sus materiales a los personajes varones, dejando relegado a un segundo plano los personajes femeninos, quizá en un intento de revelar a las alumnas que sí pueden ser protagonistas de muchas escenas, pero recordándoles que no lo serán en tantas como los hombres. En conexión con lo anterior, también podemos sustraer otra idea que ambos materiales también pueden tratar de emitir: la idea de cambio queda completamente invisible, quizá escudándose en que se trata de un mero reflejo de la realidad

social incapaz de inmutarse ante el cambio y que, por tanto, todos los esfuerzos que empeñen en la causa serán en balde. Se puede simplificar, incluso, al intento de asegurar una nueva generación conformista y acomodada, tanto para sus beneficios como para los injustos topes que vive su libertad.

Profesión

El ámbito profesional suele ser una de las áreas donde los modelos y roles sociales pueden ser más evidentes, reproduciendo modelos y estereotipos sociales tradicionales. Sin embargo, ha de ponerse en relieve que en esta categoría hemos encontrado un numeroso porcentaje de personajes que no se han podido clasificar en los tres tipos de cualificaciones (alta, media y baja) que se establecen para el análisis. Esto se debe a que una mayoría de personajes representan a niñas y niños que, como es lógico, aún no tienen un oficio determinado.

En el resto de casos que sí hemos podido determinar, no se aprecia una tendencia clara en cada editorial. Por una parte, en las UD podemos encontrar resultados más variados que en los cuentos, seguramente debido a la mayor aparición de personajes en las primeras. En la Editorial Santillana los personajes clasificados tanto en “hombres” como en “mujeres” representan las tres categorías de cualificación necesaria para la realización de diferentes trabajos. En ambos casos los oficios relacionados con cualificaciones medias son los más representados, mientras que los personajes pertenecientes a “colectivo de mujeres” y “colectivo de hombres” se caracterizan por una mayoritaria representación de empleos que necesitan cualificaciones altas. Sin embargo, también es notable que en el conjunto de personajes masculinos se recogen trabajos de baja cualificación mientras que los personajes femeninos casi no se relacionan con los mismos, únicamente en un 1,30% de los casos (véase anexo 5, gráfico 26).

En el caso contrario, SM presenta al sexo masculino como la mayor representación de oficios de alta cualificación. Incluso, los trabajos que necesitan una cualificación media también se presentan mayoritariamente mediante varones, ya sea individualmente o en un colectivo. En el caso de personajes poco cualificados, son mayoritariamente masculinos en caso de presentarse de forma individual, mientras que en ambos colectivos (tanto de mujeres como de hombres) se mantiene un porcentaje similar (véase anexo 5, gráfico 27).

En lo referente a los cuentos, la Editorial Santillana alcanza unos porcentajes más equitativos que SM: mientras la primera representa los oficios de alta cualificación tanto con personajes varones como femeninos, la última destina todos estos empleos al sexo masculino, al tiempo que los personajes femeninos únicamente presentan una cualificación media (véase anexo 5, gráfico 28).

Parece que en ambas editoriales, de una forma más o menos marcada, se sigue perpetuando una posición social de la mujer más baja que la del hombre, reservando los puestos de trabajo de mayor prestigio al conjunto masculino. Sin embargo, esta conclusión no se relaciona con la entrada mayoritaria de mujeres en la universidad, pues aún confrontados con la realidad social del momento, en ambos materiales se sigue manteniendo la idea tradicionalista que sitúa en los altos cargos a los varones. Podemos intuir que ya desde la escuela, con el empleo de estos dos materiales curriculares globalizados, se intenta menguar el intento de ascenso social de las mujeres.

Actividad que realiza

Además de la profesión que cada personaje representa, también es muy importante conocer la actividad que desempeña en la escena en la que aparece recogido (por ejemplo, podemos encontrarnos con una arquitecta que esté paseando. En este caso, la arquitectura sería su profesión y el paseo, la actividad que realiza.). Sin tener en cuenta la categoría “otras” en la que se incluyen todas las actividades que no tienen cabida en el resto de categorías y los casos en los que no se observa ningún tipo de actividad, nos encontramos con resultados muy dispares.

La Editorial Santillana, en sus UD, recoge a la mayoría de sus personajes varones (tanto individuales como colectivos) llevando a cabo su profesión, mientras que los personajes femeninos, además de desempeñar su oficio, se dedican a actividades de interrelación social basadas en la comunicación con otros personajes y en otras actividades lúdicas basadas, principalmente, en el juego. Sin embargo, en los cuentos recoge a la mayoría de personajes categorizados como “hombres” realizando actividades comunicativas (véase anexo 6, tabla 1).

Por otra banda, la Editorial SM obtiene resultados diferentes a los anteriores. Los personajes masculinos se dedican, principalmente a actividades lúdicas, complementarias o, en el caso del colectivo de sexo masculino, a llevar a cabo su profesión, del mismo modo que

lo hacen los personajes femeninos. En los cuentos apreciamos una mayor distinción de tareas, pues al tiempo que los personajes masculinos desempeñan su oficio, los femeninos se representan mediante actividades lúdicas (véase anexo 6, tabla 2).

A golpe de vista, observamos que el conjunto masculino se dedica más a su vida laboral, mientras que los personajes femeninos se acercan más a la vida jovial donde las actividades lúdicas y comunicativas cobran más relevancia. Realmente, estos resultados están muy relacionados con los obtenidos en cuanto al ámbito profesional, pues en ambas editoriales se presta mayor atención a los oficios por parte del sexo masculino, quizá en un afán por enseñar a las nuevas generaciones ideas tan retrógradas como la de que la vida laborar, sobre todo aquellos oficios con mayor prestigio, están destinados a los hombres. En lo que concierne a las mujeres, se pretende distraerlas de esta cuestión mediante juegos y charlas, quizá en un intento por incrustar la idea de mujer como ama de casa, esposa y madre y, en algunos casos, “parlanchina y cotilla”.

Acción

Teniendo en cuenta las actividades que cada personaje realiza, es momento de conocer el ámbito de la acción en el que se ubican cada uno de ellos.

En cuanto a las UD, muchos son los casos en los que no es pertinente englobar a los personajes en un ámbito u otro, debido a que en muchas ocasiones no detectamos ningún tipo de actividad. Salvo esa excepción, en el ámbito público destaca los personajes que conforman colectivos de ambos sexos y colectivos femeninos, los cuales obtienen los porcentajes más altos en Santillana (véase anexo 5, gráfico 29), mientras que en SM el colectivo masculino se coloca en la segunda posición, tras el colectivo de ambos sexos (véase anexo 5, gráfico 30). En el ámbito privado, por el contrario, son el colectivo de mujeres y las parejas en ambas editoriales las que más actividades realizan en el mismo.

En lo referente a los cuentos, el colectivo de ambos sexos vuelve a ser un referente en el ámbito público para ambas editoriales y, en el ámbito privado, se refleja a los personajes varones en los materiales de Santillana a la vez que SM no hace uso de este ámbito (véase anexo 5, gráficos 31 y 32).

En este caso, no se puede tener una percepción clara sobre la transmisión de estereotipos y roles sociales por parte de las editoriales, pues los resultados son muy variados, presentando al alumnado un amplio abanico de opciones sobre el que elegir.

Descripción de los personajes

Las características que suelen ser atribuidas tanto a hombres como a mujeres pueden ser plasmadas por las editoriales, convirtiendo sus materiales en un hervidero de estereotipos y características tradicionales que poco tienen que ver con la realidad. De este modo, es importante detenernos en el análisis de este apartado, teniendo en cuenta que se engloban en él la descripción física, la psicológica y la intelectual.

Descripción física

Observar la descripción física de los personajes implica tener en cuenta diferentes parámetros como los rasgos físicos, la forma de vestir o el pelo, para obtener una visión lo más completa posible.

Rasgos físicos

Para recoger esta información hemos detallado una serie de características estereotipadas (belleza, fealdad, fortaleza, debilidad, gordura y delgadez). Exceptuando los casos en los que se han registrado las características de los personajes como “otras” o “no hay”, en una visión general los estereotipos más destacados son la gordura, por parte de la Editorial Santillana, mientras que en SM se repiten los personajes delgados (véase anexo 6, tabla 3). Los porcentajes altos que reciben las últimas dos categorías (“otras” y “no hay”) se explican mediante la aparición de numerosos personajes que se conforman como animales personificados, como las ovejas en el caso de Santillana, donde no presentan características físicas; o los “colexiños”, mascotas de SM, los cuales presentan unas características físicas diferentes a las propuestas.

En lo referente a las UD, Santillana presenta muchos de sus personajes con cierta gordura, lo que está en perfecta contradicción con los personajes individuales femeninos, que en la mayoría de los casos son delgados. También es interesante como la belleza se destina en su mayoría a las mujeres, perpetuando así la imagen de la mujer perfecta como delgada y guapa, siguiendo los cánones de belleza que imperan en el mundo occidental. La fortaleza, sin

embargo, se representa con los personajes masculinos y, más aún, si estos se presentan de forma colectiva.

En cuanto a SM, opta por un aspecto físico delgado para sus personajes en la mayoría de los casos, pero es curioso como los porcentajes que son más altos a continuación del anterior se postulan en la categoría de gordura, proporcionando un cierto equilibrio. Además, la fortaleza vuelve a aparecer como una característica masculina, mientras la belleza sigue destinándose a las mujeres.

En cuanto a los cuentos que ambas editoriales recogen, siguen estableciendo unos porcentajes similares a los que se recogen en las UD. Sin embargo, se puede encontrar una pequeña curiosidad: la belleza también se registra en los hombres, pero la fealdad solamente se deja a cargo del sexo femenino (véase anexo 6, tabla 4). De hecho, los personajes femeninos, además de las categorías “otras” y “no hay” solo se clasifican en guapas o feas, como si no pudiesen encarnar más características que las de belleza exterior o ausencia de la misma.

Forma de vestir

A día de hoy podemos encontrar formas de vestir de lo más variado, pero en algunas ocasiones se sigue recurriendo a la ropa como forma de discriminación social y de perpetuación de estereotipos. Para comprobar si realmente se transmiten estereotipos en este contexto, hemos analizado cómo visten los personajes que se han encontrado. En muchas ocasiones no hemos podido determinar la forma de vestir, ya que algunos personajes están conformados por animales personificados o mascotas ficticias que no llevan una sola prenda. Otro detalle a tener en cuenta es la desnudez, que en todos los casos está relacionada con la higiene personal, al tiempo que los materiales intentan hacer hincapié en la autonomía de las niñas y niños, que a fin de cuentas, es uno de los grandes objetivos de la educación infantil.

En las UD de Santillana los varones suelen llevar pantalones, al igual que la mayoría de los personajes femeninos. Sin embargo, observamos un mayor porcentaje de hombres con uniformes de trabajo, en concreto un 12,71%, mientras que solo el 6,41% de las mujeres se representan de este modo. En cuanto a SM, las diferencias aumentan. La mayoría de las mujeres visten con faldas o vestidos y en pocas ocasiones se representan con uniformes de

trabajo. Sin duda, se vuelve hacer notar, de forma sutil, una mayor presencia en el mundo laboral al conjunto masculino.

En cuanto a los cuentos, Santillana presenta a la mayoría de los personajes femeninos con vestidos o faldas, al igual que en la editorial SM. Además, esta última vuelve a reiterar la mayor presencia del sexo masculino en el mundo laboral presentando a sus personajes varones con uniformes de trabajo.

Pelo

Los aspectos relacionados con el pelo también pueden suponer sesgos de sexismo, pues en ambas editoriales se presenta a la mayoría de mujeres con el pelo largo, mientras el corto se reserva para los personajes masculinos. Además, el conjunto masculino que se presenta con él largo se refieren, en la mayoría de los casos, a personajes que parecen ser de épocas más antiguas, donde lo solían llevar a la altura del hombro con algunos tirabuzones (véase anexo 5, gráficos 33, 34, 35 y 36).

Podemos observar como ninguna editorial oferta una visión real de la sociedad de hoy en día, pues muchos hombres tienen el pelo largo, al igual que las mujeres también lo llevan corto.

Descripción psicológica

Los personajes de ambas editoriales suelen destacar por su independencia, pacifismo y estabilidad, aunque también son abundantes los casos en los que no apreciamos ningún dato que caracterice psicológicamente a los personajes.

En las UD, esas tres características suelen ser equitativas entre las mujeres y los hombres de los materiales de Santillana, aunque sobresale una mayor independencia por parte del conjunto femenino (véase anexo 5, gráfico 37). Además, aunque el resto de criterios los porcentajes sean muy bajos, los personajes femeninos superan a los masculinos en dependencia y agresividad, mientras ellos consiguen un porcentaje un tanto notable en inestabilidad psicológica.

En cuanto a las UD de SM, los porcentajes en independencia, pacifismo y estabilidad no se muestran tan equitativos como en el caso anterior, estableciéndose siempre los porcentajes

femeninos como superiores a los masculinos (véase anexo 5, gráfico 38). Además, es curioso como la inestabilidad, la cobardía y la valentía quedan reservadas para el conjunto masculino exclusivamente.

En los cuentos la realidad mostrada no varía demasiado, pero sí se incluyen algunos detalles que no debemos pasar por alto. Por ejemplo, Santillana en contra de los estereotipos esperados, resalta la valentía con personajes femeninos mientras la cobardía se queda a cargo de los varones (véase anexo 5, gráfico 39). SM, por otra parte, consigue unos porcentajes notables en la inestabilidad de sus personajes, aunque destacan en esta característica los hombres (véase anexo 5, gráfico 40).

En lo referente a la caracterización psicológica que presentan los personajes no apreciamos un marcado trasfondo de estereotipos, sino que incluso se llega a mostrar realidades muy diferentes, como la de que las mujeres también pueden ser valientes, y los hombres cobardes.

Descripción intelectual

La capacidad intelectual de las personas es un aspecto muy importante en la percepción que se tiene de ellas. Una valoración negativa supondría casi el instantáneo rechazo, mientras que una valoración positiva oferta un mayor número de posibilidades de aceptación social. Ambas editoriales no han tenido en cuenta este aspecto, pues en muchas ocasiones no lo hemos podido registrar debido a la inexistencia de datos con respecto a esta cuestión.

En las UD, solo SM incluye datos referentes al intelecto de algún personaje. Solo lo realiza el 1,72% de las ocasiones, y destina este porcentaje íntegro a la valoración positiva del intelecto de los varones, presentados estos de forma individual.

En los cuentos, se produce la situación contraria. Santillana otorga al 100% del colectivo masculino una valoración positiva de su intelecto, mientras que los personajes masculinos individuales dividen de forma equitativa casi un 20% entre una valoración negativa y positiva. Las mujeres representadas de forma individual también consiguen que en algún momento se haga una apreciación de su intelecto, en este caso positiva, en un 4,76% de los casos (véase anexo 5, gráfico 41). Por el contrario, SM no alude al tema en ninguno de sus cuentos.

Los porcentajes más altos con respecto a la valoración positiva del intelecto los adquiere, en la mayoría de los casos, el conjunto masculino, lo que implica una cierta discriminación de la mujer. Esta no se produce tanto de forma específica, sino que se lleva a cabo en muchos casos por omisión de información, la cual es tan o más dañina que la que se hace de forma clara.

Relación de parentesco

La dependencia de unos personajes sobre otros puede influenciar en la imagen que tenemos de unas personas u otras, y más aún cuando la dependencia se hace visible entorno a los sexos. Esta relación entre los personajes nos ha sido imposible de encontrar en las UD, puesto que ambas editoriales eluden el tema, como en el caso de la descripción intelectual. Estos resultados se contradicen con el Decreto 330/2009 del 4 de junio por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia el cual establece, en el área del 2º ciclo “Coñecemento do contorno”, como uno de sus contenidos el trabajo sobre la familia. De forma concreta, se recoge como contenido la “Identificación da familia e da escola como primeiros grupos sociais de pertenza, valorando positivamente as relación afectivas que neles se establecen ... Recoñecemento e respecto dos diferentes tipos de familias.”. Al no encontrar ningún caso en el que se establezcan relaciones de parentesco, podemos afirmar que ambas editoriales no recogen a la familia como uno de sus temas, tal y como indica la ley.

Por otra parte, en los cuentos sí apreciamos algún parentesco, pero de forma aislada y únicamente en Santillana. Encontramos, por tanto, un 27,27% de los personajes varones y un 14,29% de los personajes femeninos con algún tipo de relación de parentesco (véase anexo 5, gráfico 42).

Conclusiones

La puesta en práctica de este estudio de caso creemos que proporciona información interesante en cuanto a la hipótesis que se ha establecido de forma previa a la obtención de los resultados. Desde un principio hemos defendido la idea de que sí existe sexismo en los materiales curriculares globalizados, aunque de una forma muy encubierta y sutil, que favorece una impresión contraria a primera vista. A la vista del análisis realizado, esta hipótesis se confirma teniendo en cuenta la muestra empleada en el estudio.

Por una parte, el uso que se hace del lenguaje tanto en la editorial Santillana como en SM es sexista. El estilo androcentrista del lenguaje es característico en ambas editoriales, lo que se hace visible en el mayor número de referencias al sexo masculino que al femenino; en el empleo casi totalitario del masculino genérico, obviando las opciones no sexistas que les ofrece la lengua; presentando siempre en una enumeración al varón como primer sujeto, quedando siempre relegada al segundo lugar el conjunto femenino.

En cuanto al código icónico, también podemos observar diferentes formas de discriminación hacia la mujer: presentando un mayor número de personajes masculinos que femeninos, otorgándoles mayor protagonismo a los personajes varones, destinando los empleos que necesitan una alta cualificación a los hombres y reservando las actividades de carácter lúdico y jovial a las mujeres, caracterizando a los personajes de forma estereotipada tanto física, psicológica, como intelectualmente.

Se trata, por tanto, de materiales curriculares globalizados que sí presentan sexismo, pero de un modo muy sutil, que en muchas ocasiones se basa en la omisión de información. Podríamos decir, incluso, que esta transmisión de estereotipos y roles sociales está totalmente relacionada con el currículo oculto, puesto no es tanto lo que se dice o se observa de forma directa, como lo que intuye.

Debemos destacar, además, que los materiales curriculares deberían incluir entre sus contenidos la lucha contra el sexismo, haciendo llegar esta problemática a las nuevas generaciones, trabajándola de forma directa siempre de forma adecuada a su nivel de desarrollo cognitivo. Llevar este tema a las aulas sería una gran oportunidad para que tanto niñas como niños se convirtiesen en grandes defensores del feminismo, de la igualdad de

derechos entre hombres y mujeres. Sin embargo, lo que se vive a día de hoy es un gran vacío en torno a este tema, pues quizá obviar el conflicto sea más rentable para las editoriales.

Por último, es importante subrayar la idea de apertura en la que se basa este estudio, permitiendo, en el futuro, ampliar los límites que para este momento se han establecido. Se podría aumentar los materiales curriculares globalizados que conforma la muestra, los criterios analizados y los campos de estudio que se han mantenido en esta ocasión, pudiendo así convertir esta pequeña investigación en un gran estudio exhaustivo de la realidad a nivel estatal que conforman este tipo de materiales.

Prospectiva

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la investigación, es también necesario poner la vista en el futuro y determinar a grandes rasgos cual será la tendencia que se llevará a cabo en los materiales curriculares globalizados en torno al tema de sexismo. En caso de que el Ministerio de Educación ponga en funcionamiento la nueva ley educativa, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE), se vivirá un gran retroceso en términos de sexismo. De hecho, la LOMCE menguará los avances realizados en los últimos años y se volverá a un modelo antiguo de escuela, en la que imperarán los valores tradicionales. Así, los estereotipos y roles sociales cobrarán más fuerza y se perpetuará su existencia.

Sin duda, a la superación de la discriminación de la mujer en los materiales curriculares se le presenta un gran frente abierto, del que solo el tiempo dirá, si lo superará o no.

Bibliografía

- Artículos 100, 103 y 114 de la Ley de Instrucción Pública autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la península e islas adyacentes (Gazeta de Madrid, nº 1710, de 10/09/1857, p. 2).
- Ballarín, P. (2006): *Políticas de igualdade entre homes e mulleres en educación*, en Iglesias, Iglesias Galdo, A. (2010): *Guía para practicar unha educación antisexista. I Itinerario de prevención integral da violencia de xénero*. A Coruña: Concellaría de Igualdade e Participación Cidadá do Concello de A Coruña, p. 65.
- Blanco, N. (2000): *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blanco, N. (2007): *Coeducar es educar para la libertad*, en Castilla Pérez, A.B. (2008): *Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos*. EA, *Escuela Abierta: revista de Investigación Educativa*, 11, p. 52.
- Careaga Castrillo, P. y Garreta Torner, N. (1987): *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Técnicas Gráficas Forma, S. A. Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, p. 13, 167.
- Cerviño, M^aJ. (Octubre, 2007): Jornadas sobre coeducación. Organización a cargo de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, Madrid. Recuperado el 15/03/2013 de: http://www.ceapa.es/c/document_library/get_file?uuid=24f9acc4-ee7a-4786-ba81-12d24442ce99&groupId=10137
- Decreto 330/2009 do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da Educación Infantil na Comunidade Autónoma de Galicia (Diario Oficial de Galicia, nº 121, 23 de xuño do 2009, p. 10773-10799).
- Escapa Garrachón, R. (2011): “Experiencias para coeducar”, *Seminario Educando en Igualdade*. A Coruña: Fundación Instituto de Estudios Políticos y Sociales, p. 167.

- Espín, J.; Rodríguez, M^aL; Donoso, T.; Dorio, I.; Figuera, P.; Morey, M. ... Sandín, M. (1996): *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.
- Expósito, M; Moya, M. y Glick, P. (1998): Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Fundación Infancia y Aprendizaje: Revista de Psicología Social*, 13 (2), p. 160.
- García Gracia, M.; Troiano i Gomà, H.; Zaldívar Sancho y Subirats, M. (coord..) (1993): El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores. Barcelona: Rumagraf, S.A. Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, p. 264
- Glick, P. y Fiske, S.T. (1996): *The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism*, en Expósito, M; Moya, M. y Glick, P. (1998): Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Fundación Infancia y Aprendizaje: Revista de Psicología Social*, 13 (2), p. 160.
- Institución Libre de Enseñanza, recuperado el 10/04/2013 de: <http://www.fundacionginer.org/>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Boletín Oficial del Estado, nº 187, de 6 de agosto de 1970, p. 12526).
- Martin, C., Wood, CH. y Little, JK. (1990): “The development of gender stereotype components”, en Neto, A. et al. (1999): *Estereotipos de género*. Lisboa: Comissao para a igualdade e para os direitos das mulheres, p. 25.
- Martori Subirats, Marina (1994): Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, p. 4-5.
- Michel, A. (1987): *Fuera moldes*. Barcelona: La Sal. P. 82-91, 163-168.
- Millares, P. y Martín, C. (2008): “Tratamiento didáctico de la familia en los libros de texto y las guías didácticas de Educación Infantil”. *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. nº 56, p. 111-123.

Pérez, C. y Gallardo, B. (s.f.): *Sexismo y estereotipos de género en los textos educativos*. Ponencia IV Lectura de Género: Leyendo la Invisibilidad organizado por ADDENDA. Recuperado el 12/04/2013 en: www.uv.es/genero/docs/public_edu/sexismo_txtos.pdf

Preámbulo de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado, nº 238, de 4 de octubre de 1990, p. 28927).

Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado, nº 106, de 4 de mayo de 2006, p. 17159-17160, 17164-17165).

Rousseau, J.J. (1762): El Emílio.

Scanlon, G. (1987): La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, nº 6, p. 194.

Secretaría da Muller do Sindicato Galego dos Traballadores e Traballadoras do Ensino (1980): "...porque non queremos escola sexista". Vigo.

Simons, H. (2011): *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata. P. 42.

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

Terrón, M^a T. y Cobano-Delgado, V. (2008): "El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria". *Foro de Educación*, nº 10, p. 385-400.

Rita Radl Philipp en "Para todos la dos: Sexismo en la escuela", emitido por RTVE2. Recuperado el 24/02/2013 de: <http://www.rtve.es/alcarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debates-sexismo-escuela/946350/>

Anexos

Anexo 1. Materiales analizados de cada editorial

Se presenta a continuación una lista con todos aquellos materiales que han sido analizados atendiendo a las dos editoriales y a los tres trimestres que se recogen en el curso escolar

	SM	SANTILLANA	
Unidades didácticas	1º Trimestre	U.D. 1: Benvidos ao cole	U.D. 1: ¿Cómo es nuestro cuerpo?
		U.D. 2: Os piratas Pinto e Carola	U.D. 2: ¿Todas las casas son iguales?
		U.D. 3: A estrela de Nadal	U.D.: Llega la navidad
	2º Trimestre	U.D. 4: Unha fada madriña	U.D. 3: ¿Qué pasa en la calle?
		U.D. 5: Os disfraces de colexiños	U.D. 4: ¿Qué cuenta esa noticia?
		U.D. 6: A bailarina	U.D.: Llega el carnaval
	3º Trimestre	U.D. 7: O cabaleiro Pinto	U.D. 5: ¿Es un ser vivo?
		U.D. 8: Un circo para Pinto	U.D. 6: ¿Cuidamos nuestro planeta?
		U.D. 9: Que cangrexo ermitán!	U.D.: Se acaba el curso
Cuentos	1º Trimestre	- Benvidos ao cole	- Suso y Oveja
		- Os piratas Pinto e Carola	- El álbum de fotos
		- A estrela de Nadal	- ¿Qué casa más rara! - El traje nuevo del emperador
	2º Trimestre	- Unha fada madriña	- ¿Dónde está Oveja?
		- Os disfraces de colexiños	- Oveja cocinera
		- A bailarina	- El gallo Quirico
	3º Trimestre	- O cabaleiro Pinto	- ¿Dónde están las llaves?
		- Un circo para Pinto	- El abrazo
		- Que cangrexo ermitán!	- El ratoncito Pérez
Información para las familias	Caderno para a familia (uno por trimestre)	Material para la familia (uno por trimestre)	

Anexo 2. Instrumento de análisis del código icónico

Para la realización del análisis sobre el código icónico se ha empleado la siguiente tabla:

Editorial				
Trimestre				
Página				
¿Dónde se encuentra?	Lectura	Título		
		Autora/autor		
		Sexo de la autoría		
	Iconografía	Tipo	Creada Existente	
		Fotografía		
		Dibujo (creada por la editorial)		
	No se sabe			
Personaje	Hombre			
	Mujer			
	Colectivo	Mujeres (2 ó más)		
		Hombres (2 ó más)		
	Colectivo de ambos sexos			
	Pareja (mujer y hombre)			
Acompañantes	Si	Hombre		
		Mujer		
		Varios hombres		
		Varias mujeres		
		Colectivo ambos sexos		
		Pareja		
	No			
Protagonista (sujeto activo)	Si			
	No (sujeto pasivo)	¿Quién es el protagonista?	Hombre Mujer Colectivo de mujeres Colectivo de hombres Colectivo de hombres y mujeres Pareja	
		No procede		
		Profesión	Baja cualificación	
			Media cualificación	
			Alta cualificación	
	No hay			
No se sabe				
Actividad que realiza	Su profesión			
	Interrelación social	Atención-protección a otros seres humanos		
		Comunicación		
		Muestras de afecto		
		Educación de las hijas y de los hijos		

		Otras
		Actividades complementarias
	Actividades lúdicas	Deporte
		Exploración y aventura
		Juegos
		Artísticas
		Producción de objetos
		Culturales
		Relajantes
		Otras
		Otras
		No hay actividad
Ámbito acción		Público
		Privado
		No pertinente
Descripción		
	Físicos	Belleza
		Fealdad
		Fortaleza
		Debilidad
		Gordura
		Delgadez
		Otros
		No hay
	Forma de vestir	Pantalones
		Vestido/falda
		Ropa de trabajo
		Desnudez
		No se sabe
	Pelo	Largo
		Corto
		No hay
		No se sabe
		Independencia/autonomía
		Dependencia/falta de autonomía
		Agresividad
		Pacifidad
		Sumisión
		Rebeldía
		Estabilidad psicológica
		Inestabilidad psicológica
		Valentía
	Psicológica	Cobardía
		Otros
		No hay

	Intelectual	Valoración positiva de la capacidad intelectual
		Valoración negativa de la capacidad intelectual
		Otras
		No hay
Relación de parentesco	Sí	
	No	

Anexo 3. Instrumento de análisis del código lingüístico

Para la realización del análisis del código lingüístico presente en los materiales curriculares globalizados de las editoriales SM y Santillana, se ha empleado la siguiente tabla:

Editorial:																
Trimestre:																
Otra información:																
Localización		Cuantificación		Androcentrismo				Sobreespecificación			Doble estándar					
Página	Línea	Referencias al sexo femenino	Referencias al sexo masculino	Masculino genérico			Sustantivo epiceno	Orden de prelación		Omisión	Ocultación	Exclusión	Pasividad/actividad	Adjetivos estereotipados	Imágenes mentales estereotipadas	Degradación semántica
				Nombre	Determinante	Adjetivo		1º lugar: femenino	1º lugar: masculino							

Anexo 4. Gráficos con los resultados del análisis del código lingüístico



Gráfico 1. Referencias a un sexo y a otro en las U.D. de la editorial Santillana



Gráfico 2. Referencias a un sexo y a otro en las U.D. de la editorial SM

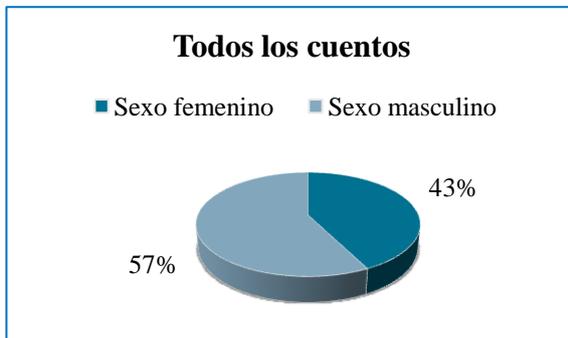


Gráfico 3. Referencias a un sexo y a otro en los cuentos de Santillana



Gráfico 4. Referencias a un sexo y a otro en los cuentos de SM

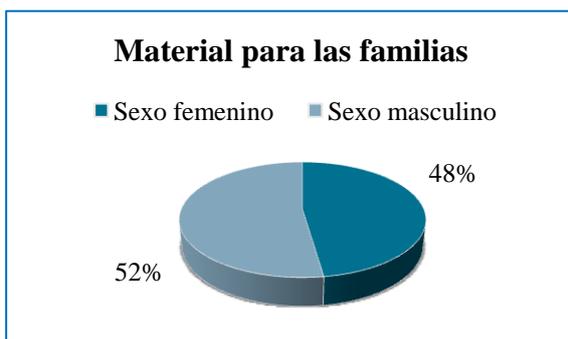


Gráfico 5. Referencias a un sexo y a otro en el material para las familias de Santillana



Gráfico 6. Referencias a un sexo y a otro en el material para las familias de SM

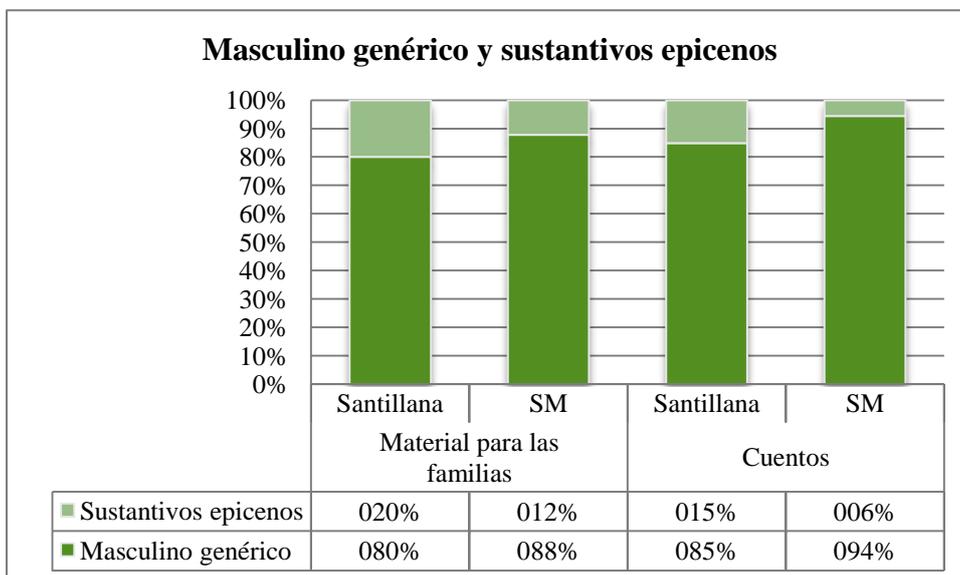


Gráfico 7. Relación de uso del masculino genérico y de sustantivos epícenos en los cuentos y en el material para las familias, en Santillana y SM

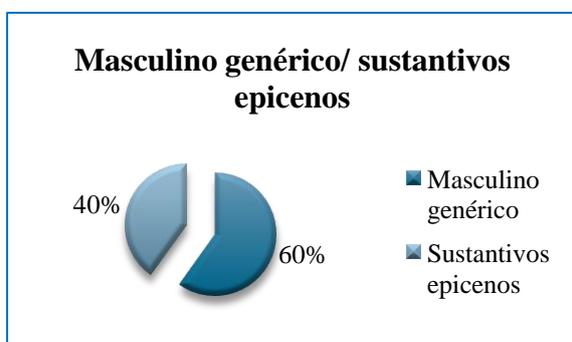


Gráfico 8. Uso comparativo del masculino genérico y de los sustantivos epícenos en las U.D. de Santillana

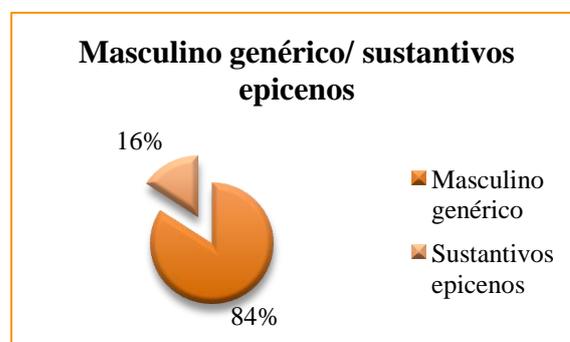


Gráfico 9. Uso comparativo del masculino genérico y de los sustantivos epícenos en las U.D. de SM

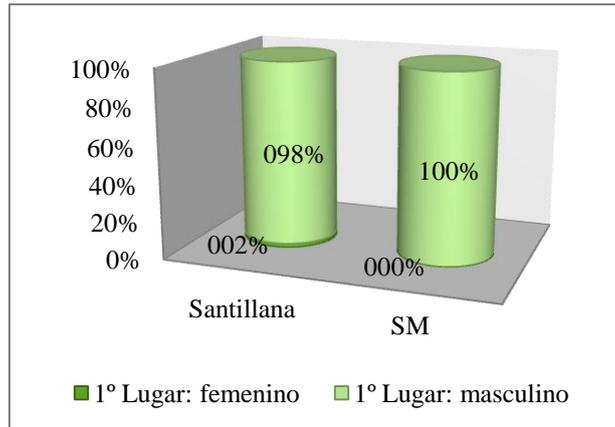


Gráfico 10. Orden de prelación en las U.D. de Santillana y SM

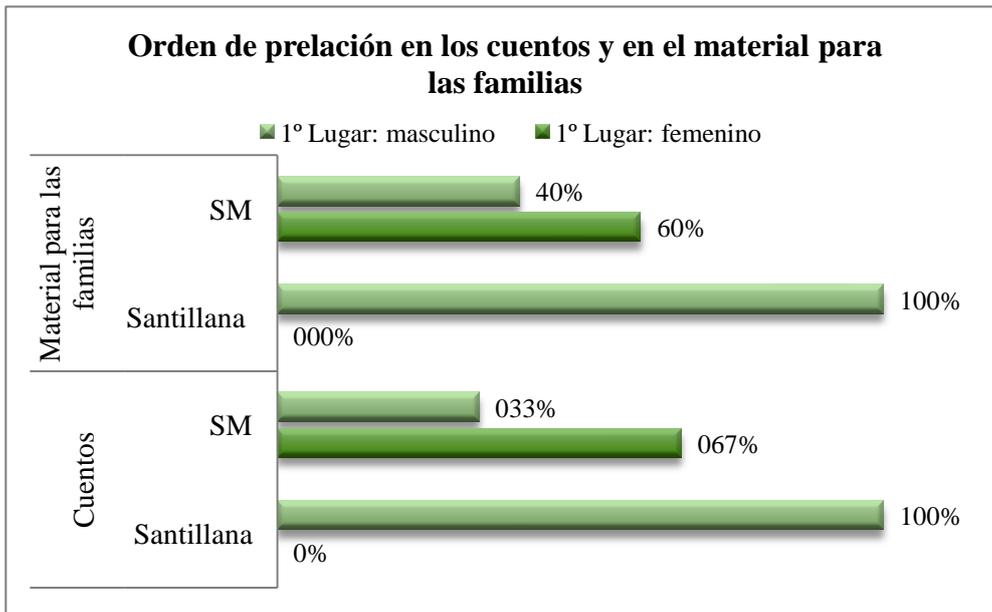


Gráfico 11. Orden de prelación que se emplea en los cuentos y en el material para las familias de Santillana y SM

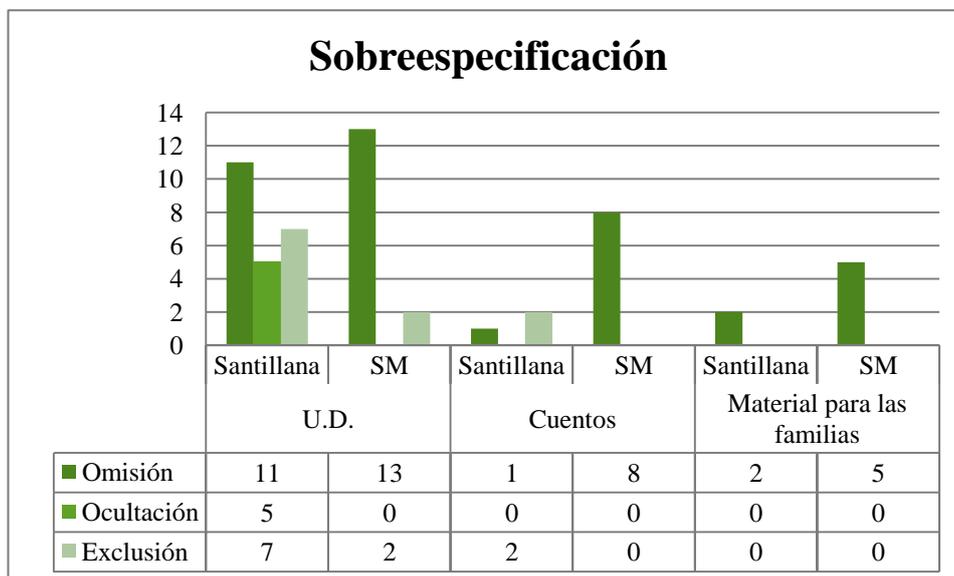


Gráfico 12. Relación de resultados entre las editoriales Santillana y SM en cuanto a la sobreespecificación: omisión, ocultación y exclusión

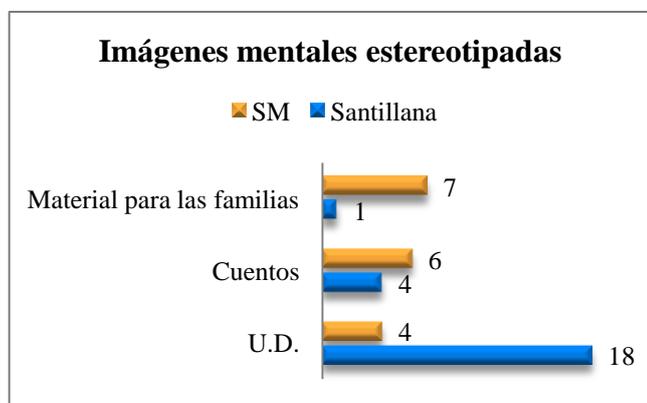


Gráfico 13. Imágenes mentales estereotipadas encontradas en las U.D., en los cuentos y en el material para las familias de Santillana y SM

Anexo 5. Gráficos con los resultados del análisis del código icónico

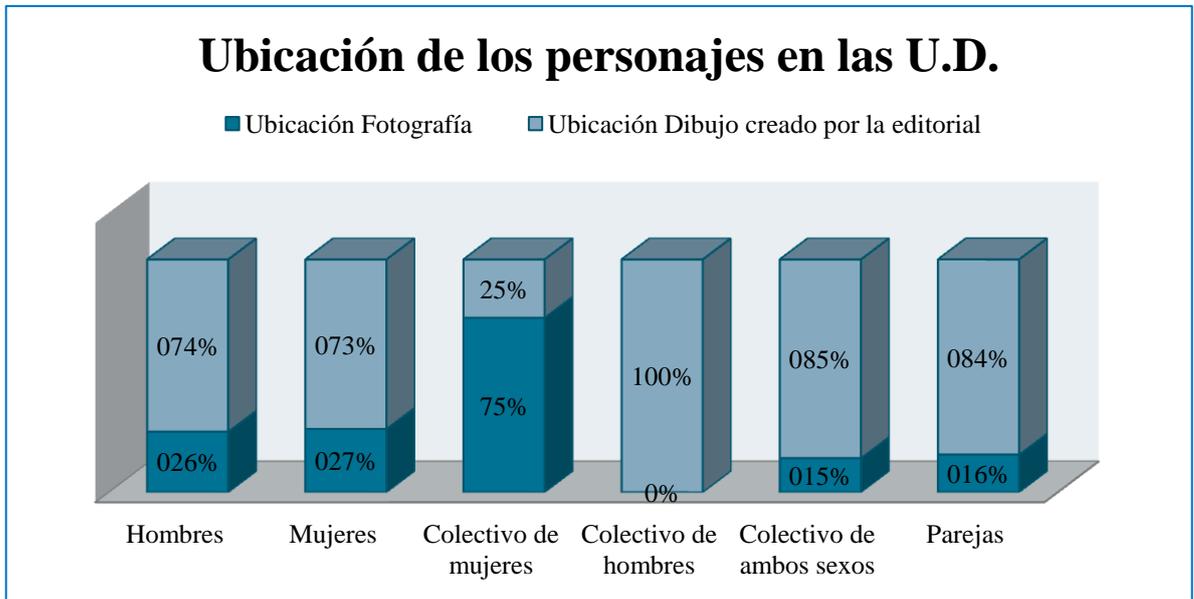


Gráfico 14. Ubicación de los personajes que aparecen en las unidades didácticas de Santillana

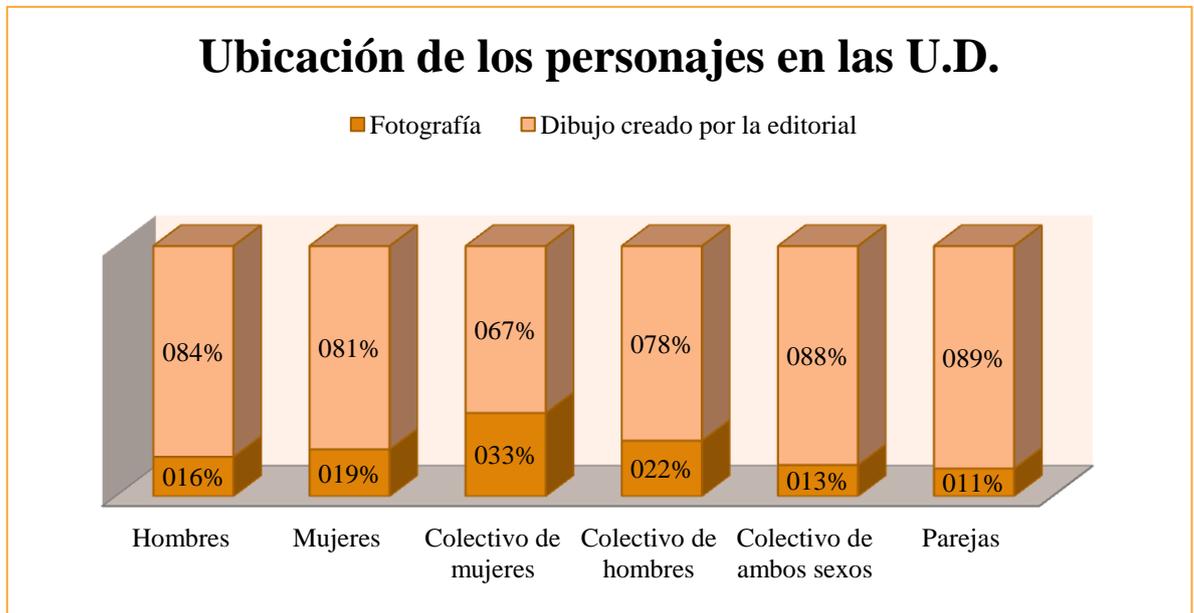


Gráfico 15. Ubicación de los personajes que aparecen en las unidades didácticas de SM

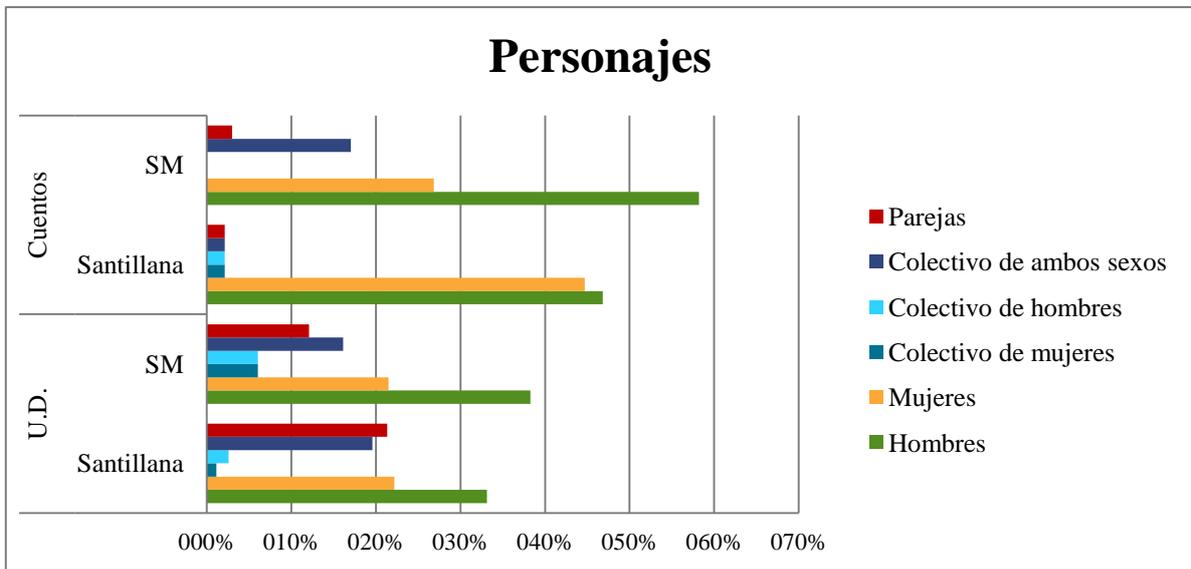


Gráfico 16. Tipo de personajes que aparecen en los cuentos y en las unidades didácticas de Santillana y SM

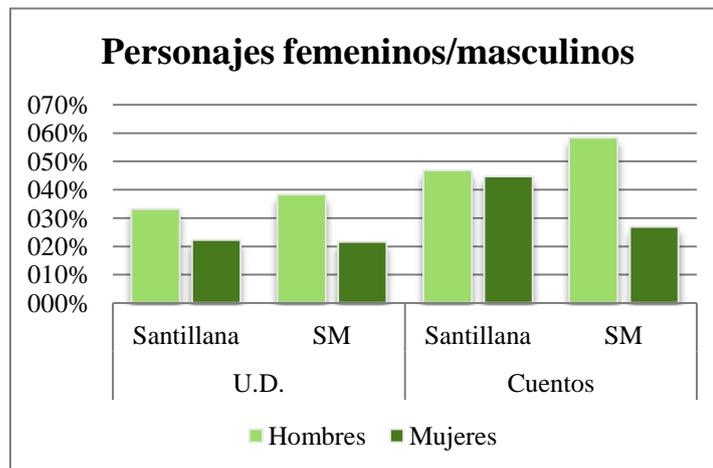


Gráfico 17. Comparación entre los personajes femeninos y masculinos que se encuentran en ambas editoriales

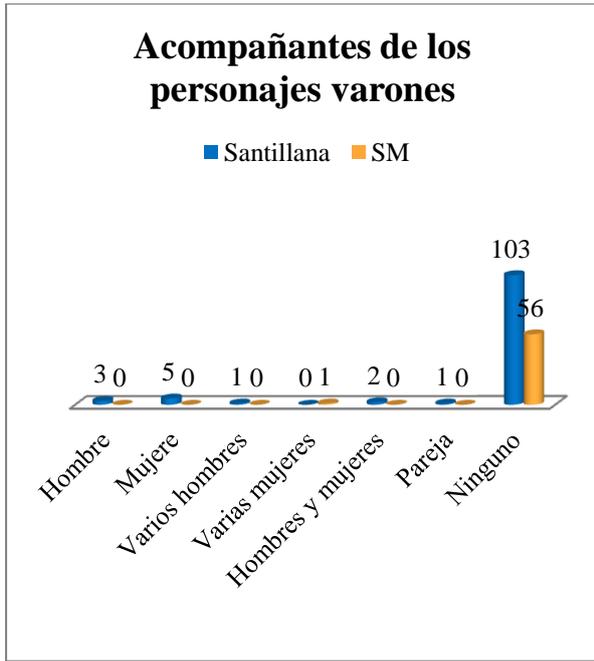


Gráfico 18. Acompañantes de los personajes varones que aparecen en las U.D. de Santillana y SM

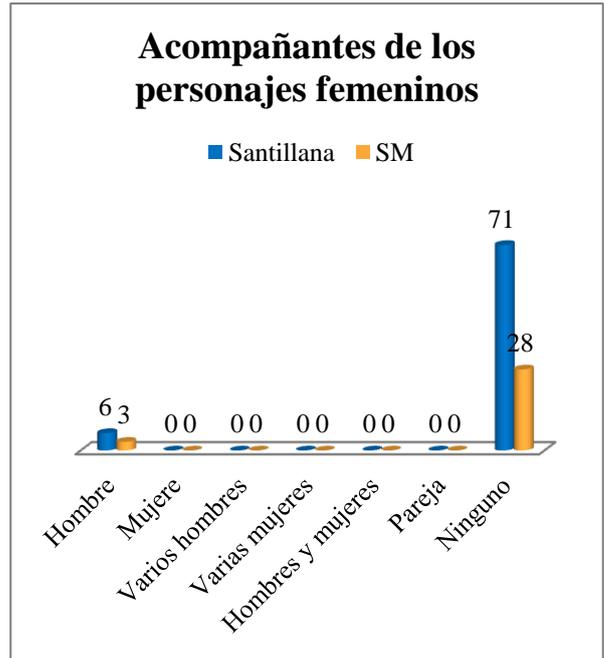


Gráfico 19. Acompañantes de los personajes femeninos que aparecen en las U.D. de Santillana y SM

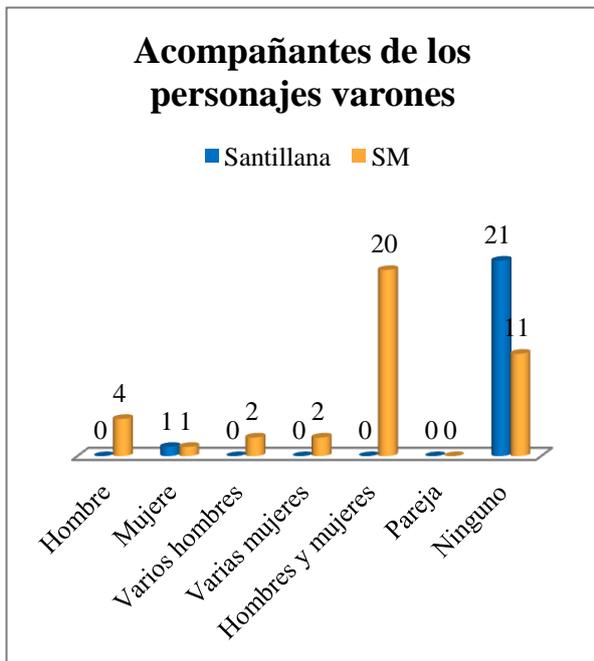


Gráfico 20. Acompañantes de los personajes masculinos que aparecen en los cuentos de Santillana y SM

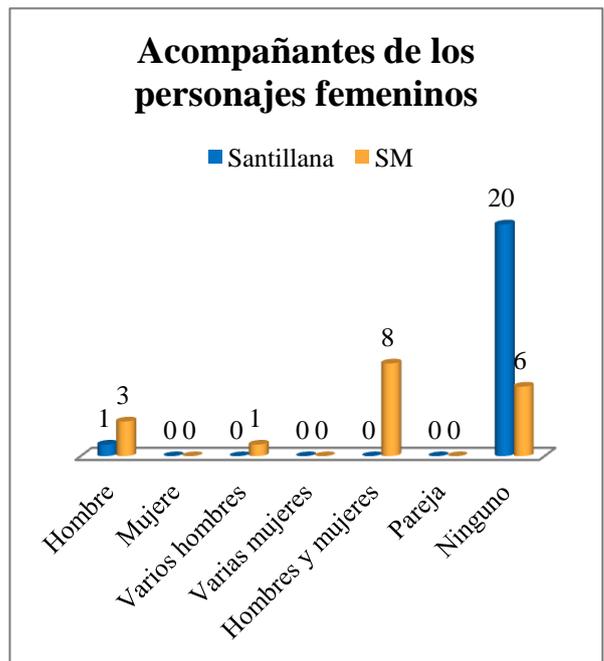


Gráfico 21. Acompañantes de los personajes femeninos que aparecen en los cuentos de Santillana y SM

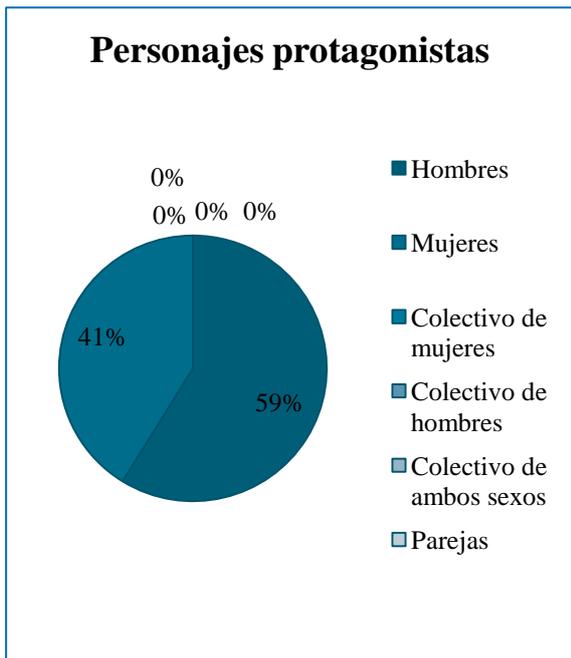


Gráfico 22. Protagonismo de cada tipo de personaje en los cuentos de Santillana

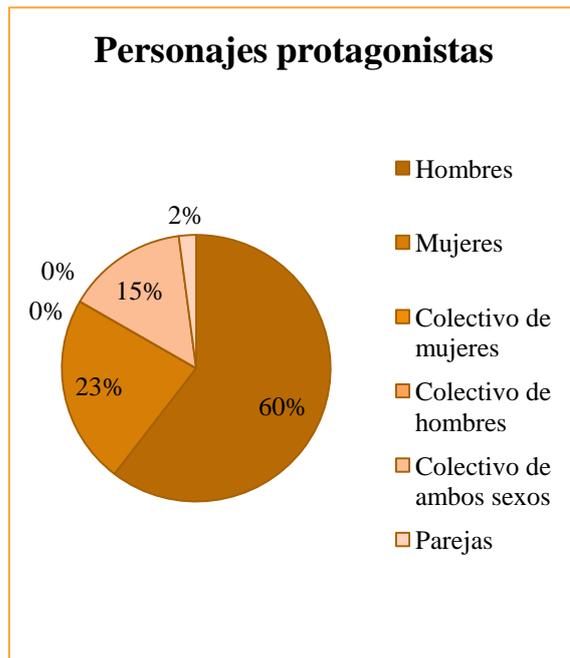


Gráfico 23. Protagonismo de cada tipo de personaje en los cuentos de SM

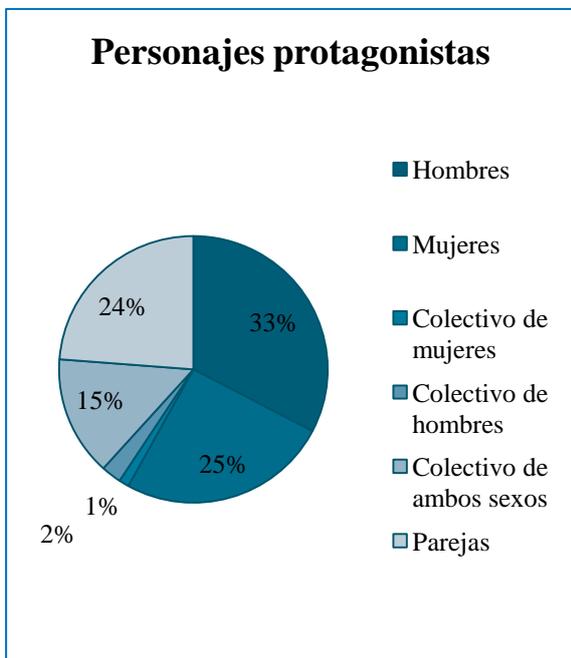


Gráfico 24. Protagonismo de cada tipo de personaje en las U.D. de Santillana

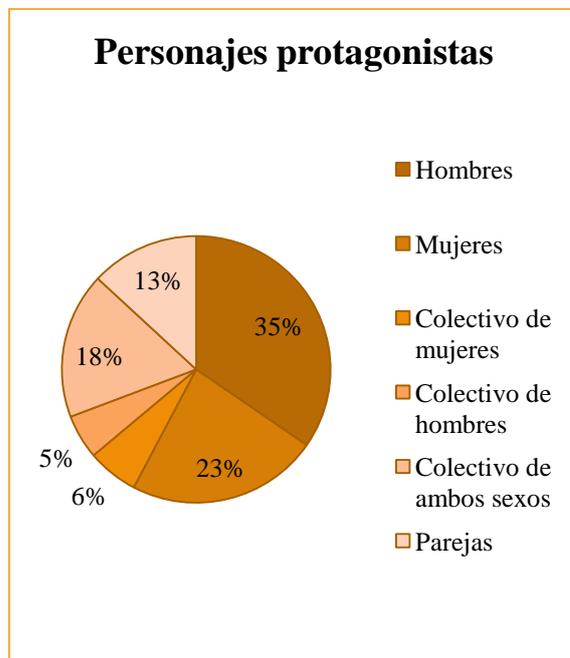


Gráfico 25. Protagonismo de cada tipo de personaje en las U.D. de SM

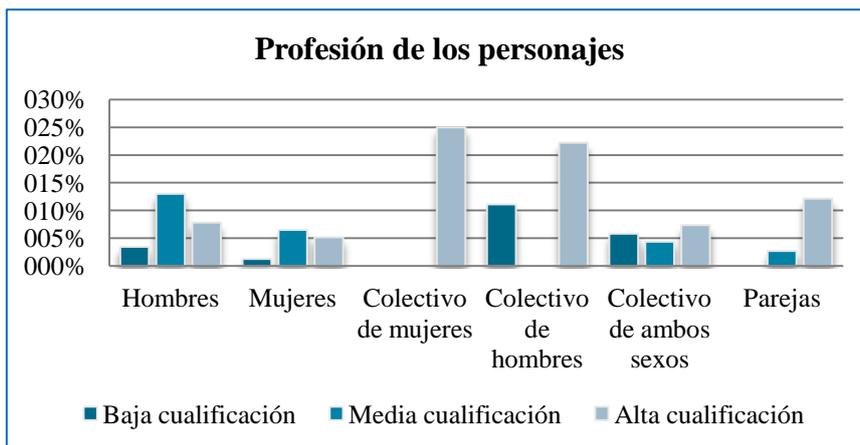


Gráfico 26. Profesiones de los personajes de las U.D. de Santillana

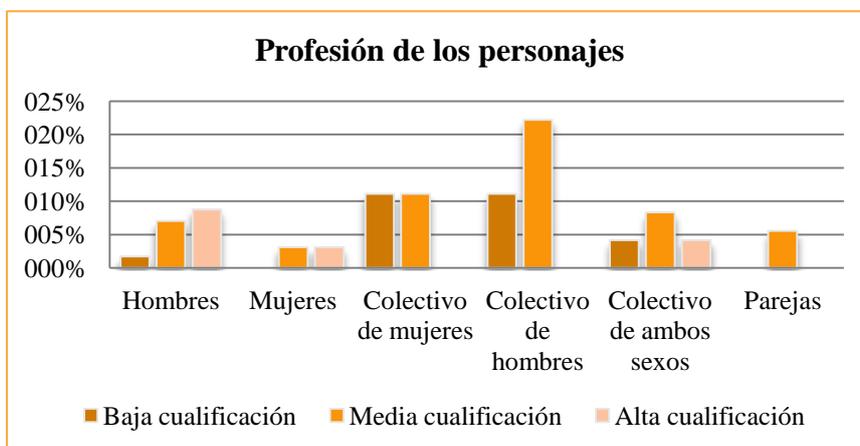


Gráfico 27. Profesiones de los personajes de las U.D. de SM

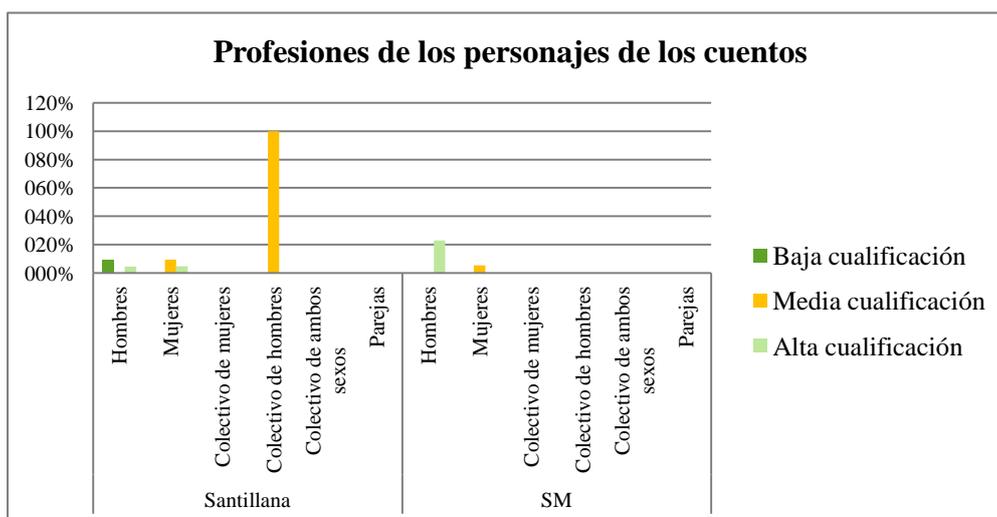


Gráfico 28. Profesiones de los personajes de los cuentos de Santillana y SM

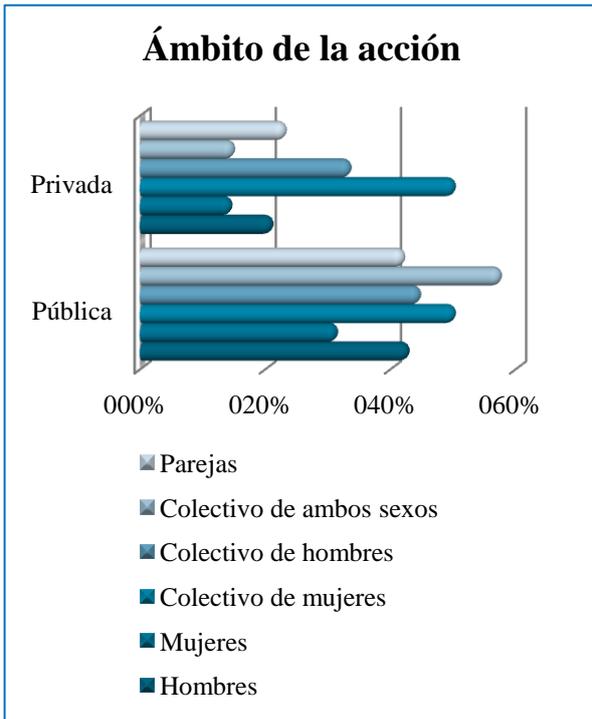


Gráfico 29. Ámbito de la acción de los personaies de las U.D. de Santillana

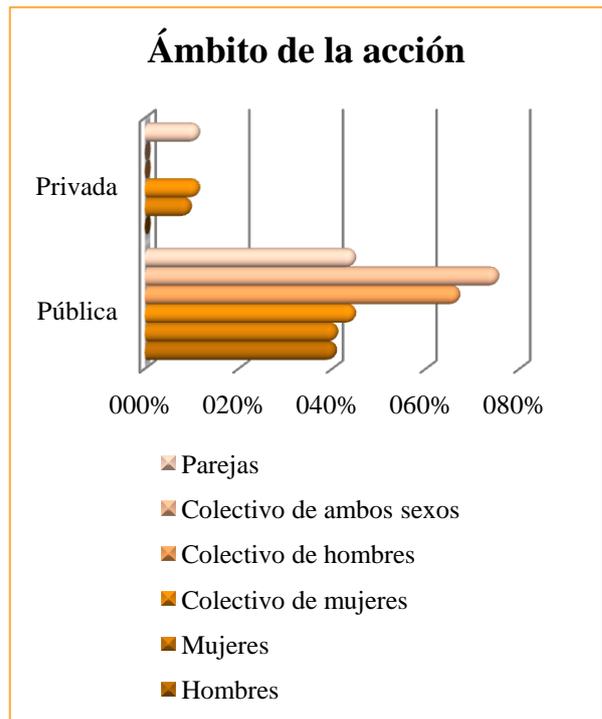


Gráfico 30. Ámbito de la acción de los personaies de las U.D. de SM

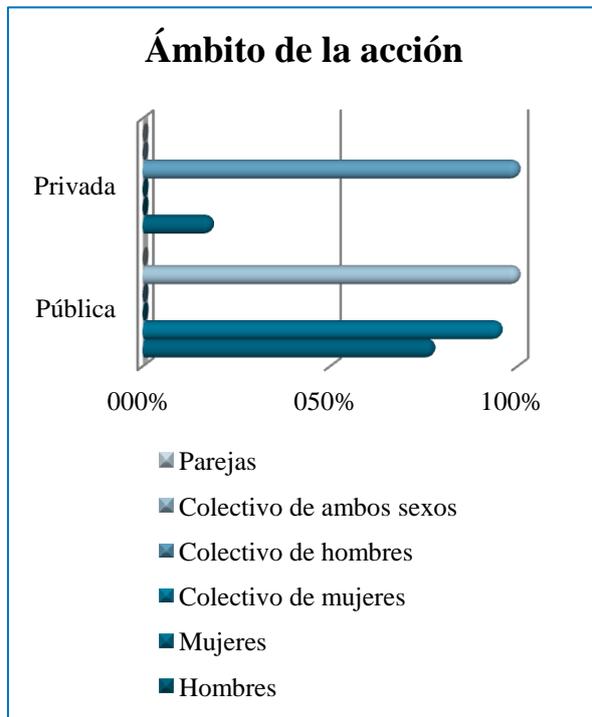


Gráfico 31. Ámbito de la acción de los personaies de los cuentos de Santillana

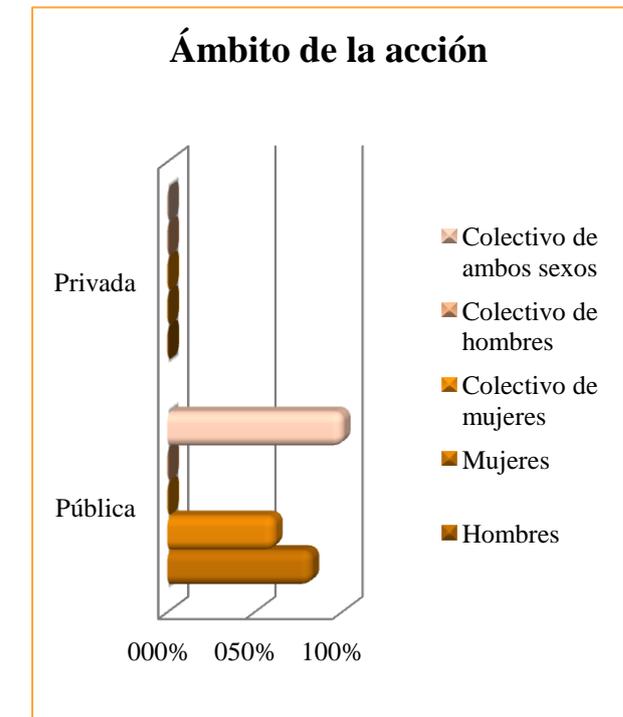


Gráfico 32. Ámbito de la acción de los personaies de los cuentos de SM

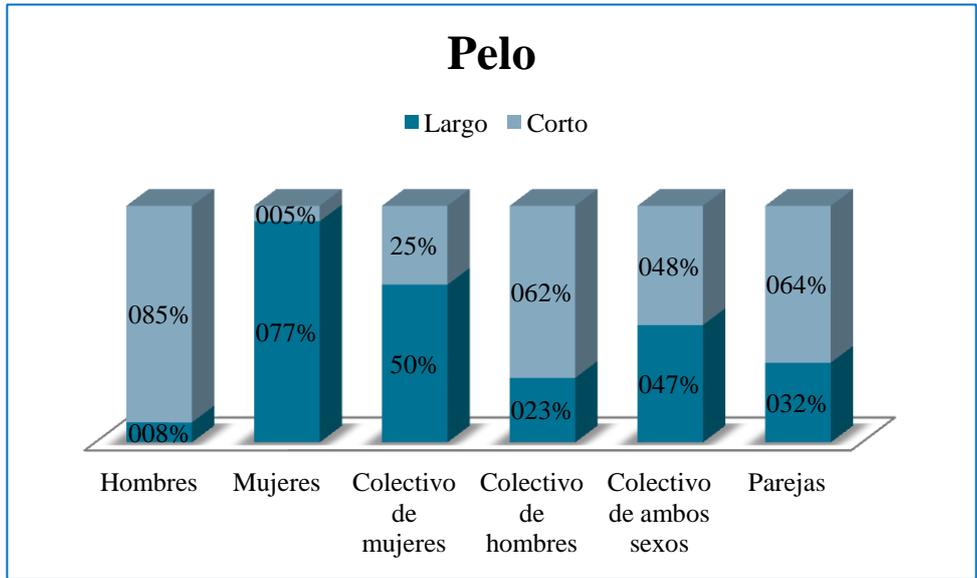


Gráfico 33. Pelo de los personajes de las U.D. de Santillana

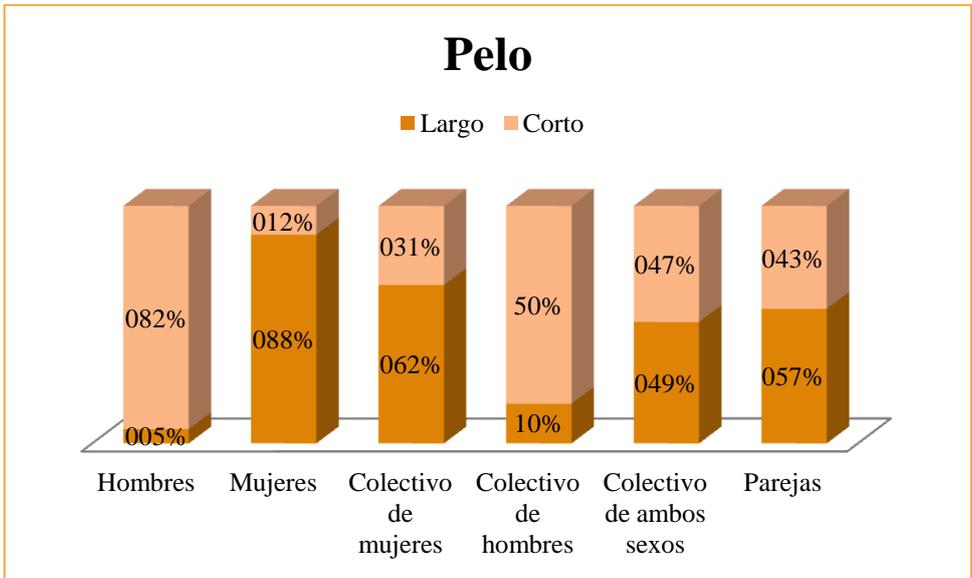


Gráfico 34. Pelo de los personajes de las U.D. de SM

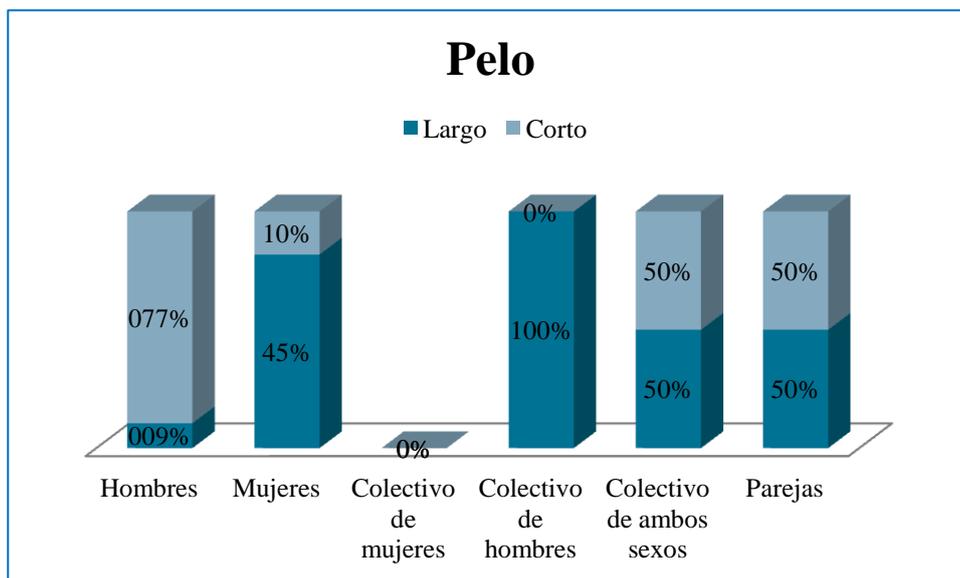


Gráfico 35. Pelo de los personajes de los cuentos de Santillana

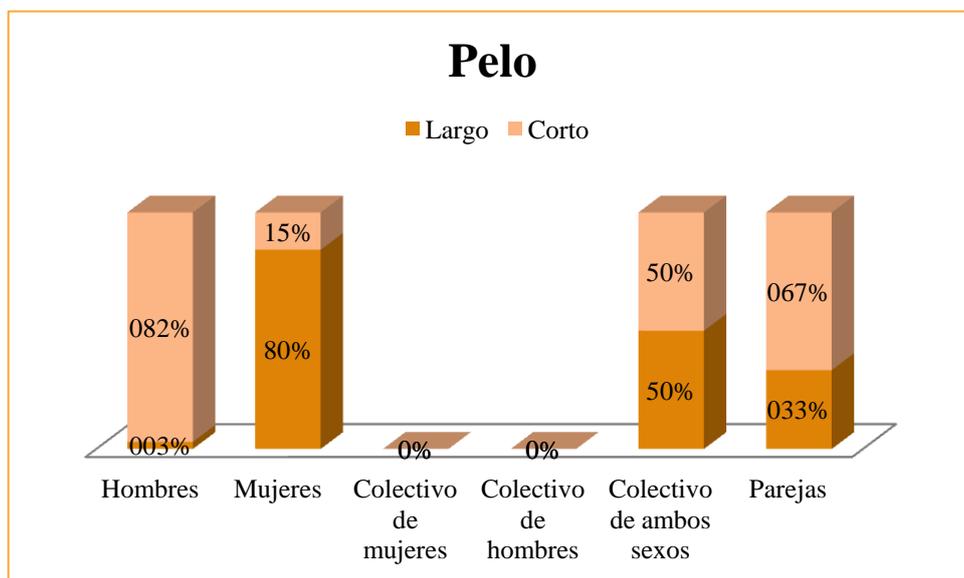


Gráfico 36. Pelo de los personajes de los cuentos de SM

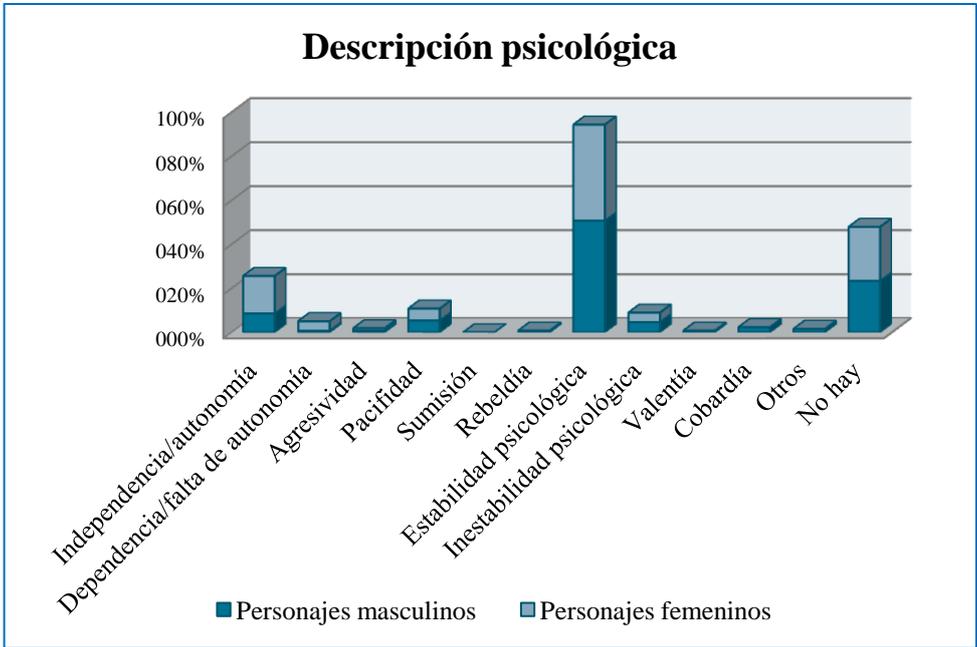


Gráfico 37. Descripción psicológica de los personajes de las UD de Santillana

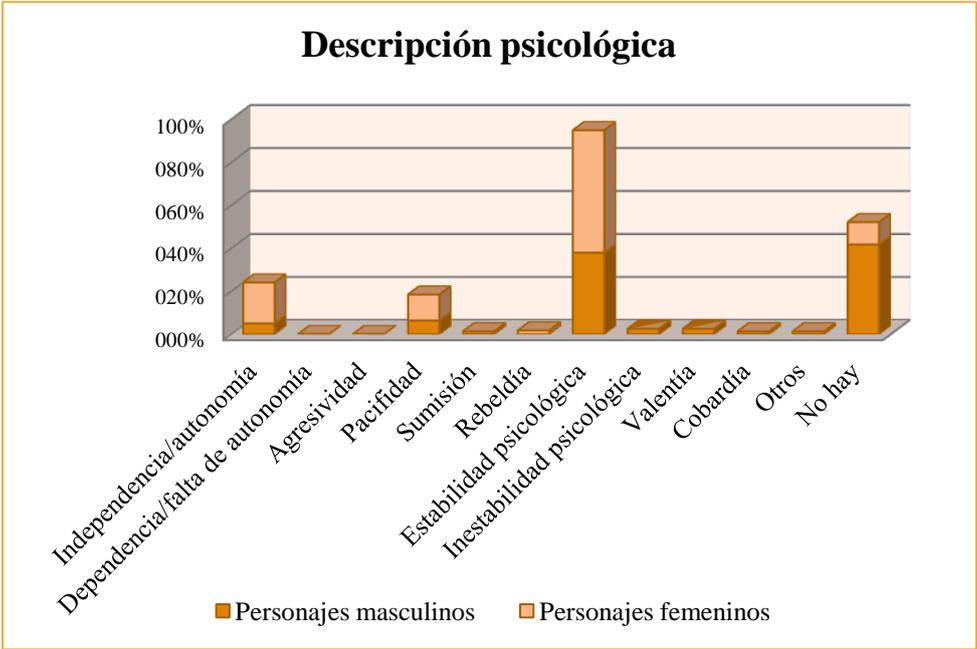


Gráfico 38. Descripción psicológica de los personajes de las UD de SM

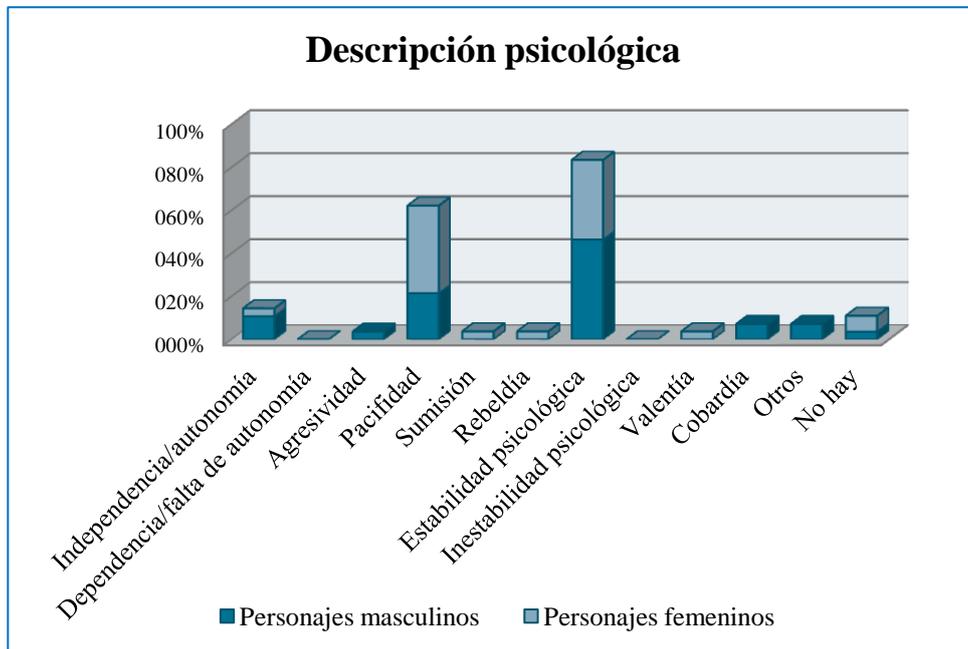


Gráfico 39. Descripción psicológica de los personajes de los cuentos de Santillana

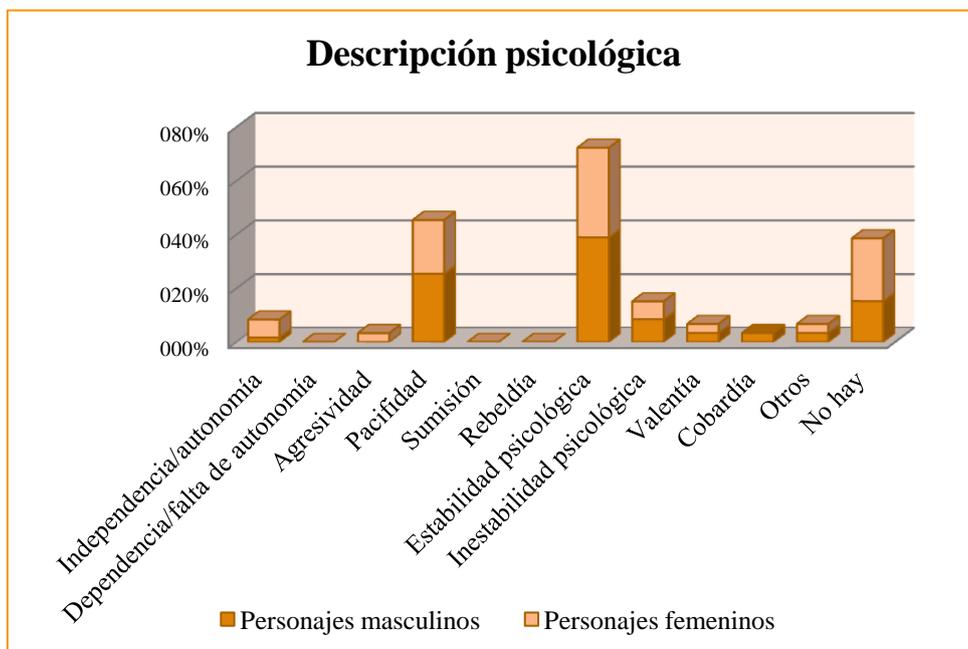


Gráfico 40. Descripción psicológica de los personajes de los cuentos de SM

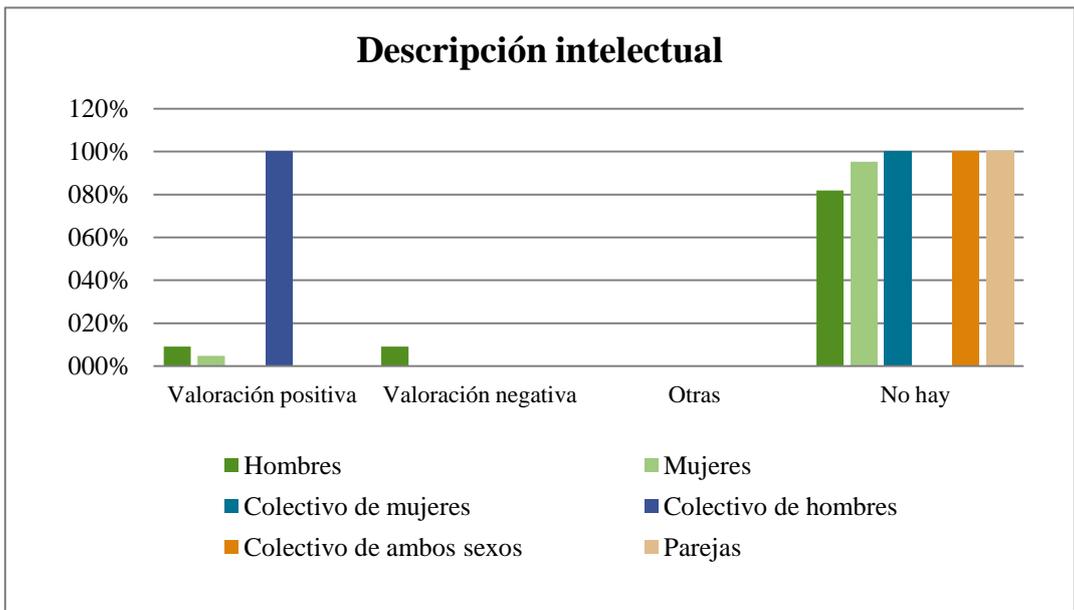


Gráfico 41. Descripción intelectual de los personajes de los cuentos de Santillana

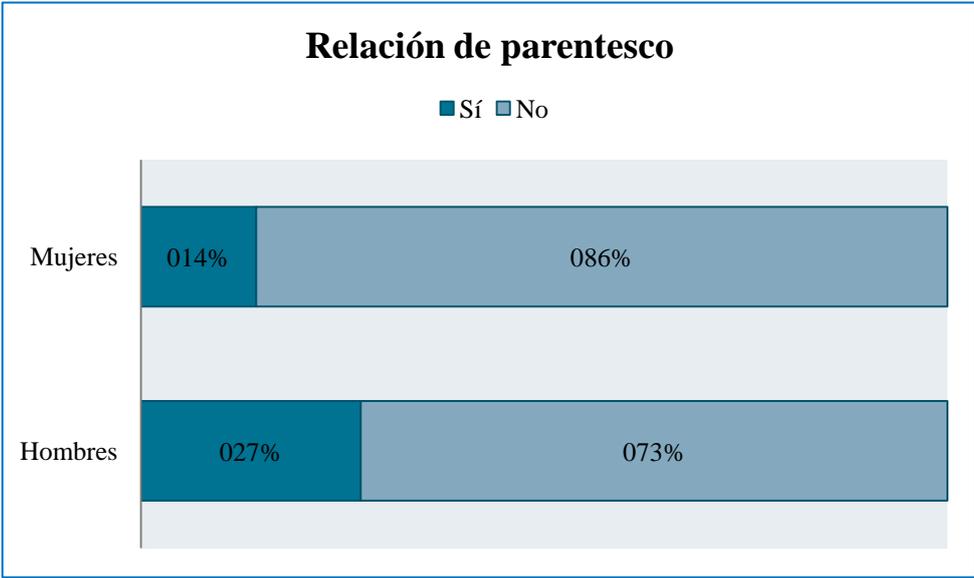


Gráfico 42. Relación de parentesco de los personajes de los cuentos de Santillana

Anexo 6. Tablas con los resultados del análisis del código icónico

Tabla 1. Actividades que realizan los personajes de las unidades didácticas y de los cuentos de Santillana

	Unidades didácticas						Cuentos					
	Hombres	Mujeres	Colectivo de mujeres	Colectivo de hombres	Colectivo de ambos sexos	Parejas	Hombres	Mujeres	Colectivo de mujeres	Colectivo de hombres	Colectivo de ambos sexos	Parejas
Su profesión	18,42 %	10,39 %	0%	20%	8,60 %	10,39 %	8,57 %	10,34 %	0%	100%	0%	0%
Interrelación social (Atención-protección a otros seres humanos)	1,75 %	0%	20%	10%	15,05 %	3,90%	11,43 %	6,90 %	0%	0%	0%	0%
Interrelación social (Comunicación)	3,51 %	10,39 %	0%	0%	4,30 %	9,09%	28,57 %	37,93 %	0%	0%	0%	0%
Interrelación social (Muestras de afecto)	0%	0%	0%	0%	3,23 %	3,90%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Interrelación social (Educación de las hijas y de los hijos)	0%	0%	0%	0%	4,30 %	0%	2,86 %	3,45 %	0%	0%	0%	0%
Interrelación social (Otras)	0%	0%	0%	0%	0%	1,30%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Complementarias	7,02 %	5,19 %	0%	10%	4,30 %	10,39 %	2,86 %	6,90 %	100%	0%	0%	0%
Lúdicas (Deporte)	2,63 %	0%	0%	0%	6,45 %	1,30%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Lúdicas (Exploración y aventura)	0,87 %	1,30 %	0%	0%	1,08 %	0%	2,86 %	3,45 %	0%	0%	0%	0%
Lúdicas (Juegos)	5,26 %	2,60 %	20%	0%	10,75 %	11,69 %	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Lúdicas (Artísticas)	1,75 %	1,30 %	40%	0%	2,15 %	3,90%	2,86 %	0%	0%	0%	0%	0%
Lúdicas (Producción de objetos)	0%	1,30 %	0%	0%	1,08 %	0%	2,86 %	0%	0%	0%	0%	0%
Lúdicas (Culturales)	2,63 %	2,60 %	0%	10%	4,30 %	5,19%	2,86 %	6,90 %	0%	0%	0%	0%
Lúdicas (Relajantes)	1,75 %	0%	20%	0%	2,15 %	0%	2,86 %	3,45 %	0%	0%	0%	0%
Lúdicas (Otras)	1,75 %	1,30 %	0%	0%	5,38 %	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Otras	28,07 %	35,06 %	0%	20%	11,83 %	25,97 %	28,57 %	17,24 %	0%	0%	100%	0%
No hay actividad	24,56 %	28,57 %	0%	30%	15,05 %	12,99 %	2,86 %	3,45 %	0%	0%	0%	100%

Tabla 2. Actividades que realizan los personajes de las unidades didácticas y de los cuentos de SM

	Unidades didácticas						Cuentos					
	Hombres	Mujeres	Colectivo de mujeres	Colectivo de hombres	Colectivo de ambos sexos	Parejas	Hombres	Mujeres	Colectivo de mujeres	Colectivo de hombres	Colectivo de ambos sexos	Parejas
Su profesión	13,11 %	5,71 %	22,22 %	33,33 %	9,37 %	5,26 %	16,36 %	4,17 %	0%	0%	0%	0%
Interrelación social (Atención-protección a otros seres humanos)	0%	0%	0%	0%	0%	5,26 %	5,45 %	8,33 %	0%	0%	0%	0%
Interrelación social (Comunicación)	0%	0%	0%	0%	6,25 %	0%	5,45 %	4,17 %	0%	0%	8,33 %	0%
Interrelación social (Muestras de afecto)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3,64 %	4,17 %	0%	0%	0%	0%
Interrelación social (Educación de las hijas y de los hijos)	0%	0%	0%	0%	3,12 %	10,53 %	0%	4,17 %	0%	0%	0%	50%
Interrelación social (Otras)	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Complementarias	14,75 %	11,43 %	22,22 %	22,22 %	12,50 %	0%	0%	0%	0%	0%	16,67 %	0%
Lúdicas (Deporte)	1,64 %	2,86 %	0%	0%	3,12 %	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Lúdicas (Exploración y aventura)	1,64 %	0%	0%	0%	0%	5,26 %	5,45 %	8,33 %	0%	0%	8,33 %	0%
Lúdicas (Juegos)	6,56 %	34,29 %	11,11 %	0%	9,37 %	26,32 %	12,73 %	20,83 %	0%	0%	16,67 %	0%
Lúdicas (Artísticas)	6,56 %	8,57 %	11,11 %	0%	15,62 %	0%	9,09 %	12,50 %	0%	0%	16,67 %	0%
Lúdicas (Producción de objetos)	0%	0%	0%	0%	12,50 %	0%	3,64 %	8,33 %	0%	0%	8,33 %	0%
Lúdicas (Culturales)	1,64 %	0%	0%	0%	3,12 %	5,26 %	5,45 %	0%	0%	0%	8,33 %	0%
Lúdicas (Relajantes)	1,64 %	0%	0%	0%	0%	0%	1,82 %	4,17 %	0%	0%	0%	0%
Lúdicas (Otras)	1,64 %	0%	0%	0%	3,12 %	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Otras	6,56 %	11,43 %	0%	0%	12,50 %	5,26 %	18,18 %	0%	0%	0%	16,67 %	0%
No hay actividad	44,26 %	25,71 %	33,33 %	44,44 %	9,37 %	36,84 %	12,73 %	20,83 %	0%	0%	0%	50%

Tabla 3. Rasgos físicos de los personajes de las unidades didácticas de Santillana y SM

		Belleza	Fealdad	Fortaleza	Debilidad	Gordura	Delgadez	Otros	No hay
Santillana	Hombres	0,87%	0%	6,08%	0,87%	17,39%	10,43%	50,43%	13,91%
SM	Hombres	0%	0%	7,02%	0%	10,53%	19,30%	24,56%	38,60%
Santillana	Mujeres	3,90%	0%	2,60%	1,30%	2,60%	23,38%	44,16%	22,08%
SM	Mujeres	0%	0%	0%	0%	6,25%	50%	40,63%	3,13%
Santillana	Colectivo de mujeres	25%	0%	0%	0%	0%	0%	75%	0%
SM	Colectivo de mujeres	18,18%	0%	0%	0%	0%	45,45%	27,27%	9,09%
Santillana	Colectivo de hombres	0%	0%	23,08%	0%	46,15%	7,69%	23,08%	0%
SM	Colectivo de hombres	0%	0%	10%	0%	20%	60%	10%	0%
Santillana	Colectivo de ambos sexos	2,56%	0%	10,26%	3,85%	21,79%	20,51%	34,62%	6,41%
SM	Colectivo de ambos sexos	0%	0%	0%	0%	34,21%	52,63%	10,53%	2,63%
Santillana	Parejas	2,56%	0%	5,13%	2,56%	48,72%	14,10%	24,36%	2,56%
SM	Parejas	0%	0%	10,53%	0%	10,53%	42,11%	21,05%	15,79%

Tabla 4. Rasgos físicos de los personajes de los cuentos de Santillana y SM

		Belleza	Fealdad	Fortaleza	Debilidad	Gordura	Delgadez	Otros	No hay
Santillana	Hombres	4,55%	0%	0%	0%	31,82%	0%	63,64%	0%
SM	Hombres	0%	0%	2,56%	0%	25,64%	48,72%	17,95%	5,13%
Santillana	Mujeres	9,09%	4,55%	0%	0%	0%	0%	83,36%	0%
SM	Mujeres	5,26%	0%	0%	0%	31,58%	47,37%	15,79%	0%
Santillana	Colectivo de mujeres	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
SM	Colectivo de mujeres	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Santillana	Colectivo de hombres	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%
SM	Colectivo de hombres	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Santillana	Colectivo de ambos sexos	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%
SM	Colectivo de ambos sexos	0%	0%	0%	0%	58,33%	33,33%	8,33%	0%
Santillana	Parejas	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%
SM	Parejas	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%

Tabla 5. Forma en la que aparecen vestidos los personajes de las U.D. de SM y Santillana

		Pantalones	Vestido/falda	Uniforme de trabajo	Desnudez	No se sabe
SANTILLANA	Hombres	48,31%	0,85%	12,71%	3,39%	34,75%
	Mujeres	26,92%	10,26%	6,41%	3,85%	52,56%
	Colectivo de mujeres	75%	25%	0%	0%	0%
	Colectivo de hombres	54,54%	0%	18,18%	0%	27,27%
	Colectivo de ambos sexos	52,81%	21,35%	3,37%	1,12%	21,35%
	Parejas	61,18%	9,41%	3,53%	1,18%	24,71%
SM	Hombres	24,56%	0%	12,28%	5,26%	57,89%
	Mujeres	20,59%	41,18%	5,88%	0%	32,35%
	Colectivo de mujeres	9,09%	63,64%	9,09%	0%	18,18%
	Colectivo de hombres	20%	40%	20%	0%	20%
	Colectivo de ambos sexos	51,43%	31,43%	8,57%	0%	8,57%
	Parejas	34,62%	38,46%	0%	0%	26,92%

Tabla 6. Forma en la que aparecen vestidos los personajes de los cuentos de SM y Santillana

		Pantalones	Vestido/falda	Uniforme de trabajo	Desnudez	No se sabe
SANTILLANA	Hombres	73,91%	0%	0%	4,35%	21,74%
	Mujeres	10%	35%	0%	0%	55%
	Colectivo de mujeres	0%	0%	0%	0%	0%
	Colectivo de hombres	100%	0%	0%	0%	0%
	Colectivo de ambos sexos	50%	50%	0%	0%	0%
	Parejas	50%	50%	0%	0%	0%
SM	Hombres	43,18%	0%	11,36%	2,27%	43,18%
	Mujeres	27,78%	16,67%	0%	0%	55,56%
	Colectivo de mujeres	0%	0%	0%	0%	0%
	Colectivo de hombres	0%	0%	0%	0%	0%
	Colectivo de ambos sexos	66,67%	22,22%	0%	0%	11,11%
	Parejas	0%	0%	0%	0%	100%