

LECTURAS CONTRA LA EXCLUSIÓN: TEXTOS NO SEXISTAS EN EL AULA DE INGLÉS[©]

M^a Soledad Sánchez Gómez
Catedrática Enseñanza Secundaria.
Profesora Dpto. Lingüística Aplicada. E.T.S.I. Telecomunicación. U.P.M.

1. INTRODUCCIÓN

Políticas para la igualdad de oportunidades

Promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en todos los sectores sociales y combatir cualquier forma de exclusión son dos importantes objetivos de la Unión Europea que tienen entre otros precedentes legales la Convención de la ONU sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000), que en su Artículo 23 establecía que “La igualdad entre hombres y mujeres se debe garantizar en todas las áreas, incluyendo el empleo, el trabajo y el salario”.

En 1982 apareció el primer gran programa comunitario para la igualdad de oportunidades, al que seguirían otros tres. Desde 1996, el Parlamento Europeo ha presentado importantes planes de actuación para el desarrollo de la igualdad social entre ciudadanos y ciudadanas europeos como el IV Programa de Acción Comunitario para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres (1996-2000), o el Programa DAPHNE, para combatir la violencia contra las mujeres y los niños. El Parlamento Europeo también ha llevado a cabo un estudio sobre el impacto social de la IV Conferencia Mundial de las Mujeres celebrada en Beijing (China) en 1995, y la Conferencia de junio de 2000 (la denominada Beijing+5), mostrando también su apoyo a la Plataforma de Acción constituida en dicha ciudad. Esta Plataforma tiene como objetivo el incrementar el poder de las mujeres (*empowerment*), el reconocimiento de unos derechos humanos que

[©]María Soledad Sánchez Gómez (Instituto de Investigaciones Feministas, U.C.M.). ISBN. 84-688-1481-4
Trabajo realizado durante la licencia por estudios concedida en el curso 2001/02 por la Consejería de Educación de la C.A.M. (Resolución 18 de julio de 2001)

incluyan de manera específica los de las mujeres y las niñas, y la defensa del principio de que los hombres y las mujeres deben compartir tanto el poder como las responsabilidades en el hogar. Por otro lado, también diseña una serie de medidas a adoptar, que incluyen de manera específica las de tipo educativo.

Desde entonces, la consideración sistemática de las diferencias de condiciones y necesidades de mujeres y hombres de la Unión Europea, o política de *mainstreaming*, se ha incorporado a todas las políticas y actividades desarrolladas por la U.E. Igualmente, las leyes comunitarias prohíben expresamente la discriminación directa, inseparablemente unida al concepto de género, así como la indirecta, que tiene lugar siempre que hombres y mujeres son tratados de manera distinta por prácticas y criterios que, siendo aparentemente neutrales, influyen en las condiciones educativas o laborales de los miembros de uno de los sexos.

Frente a ello, la estrategia de igualdad de oportunidades, de marcada influencia anglosajona es, de hecho, la primera medida de las políticas públicas para combatir la discriminación femenina.¹ Dentro del marco de acción de estos programas, las *affirmative actions*, “acciones positivas” o de “discriminación positiva”, han servido para modificar las limitaciones existentes como punto de partida para conseguir una efectiva igualdad entre hombres y mujeres. Así, el sistema de cuotas, las medidas económicas o judiciales por parte de la Administración, o cualquier forma de apoyo a las organizaciones que trabajen en pro de la igualdad, forman parte de acciones redistributivas que pretenden paliar las desigualdades existentes entre los hombres y las mujeres. El debate social que ha surgido a partir de estas “acciones positivas” ha sido importante y muchas voces críticas se han alzado contra ellas ya que, inevitablemente, hay que pasar por un perjuicio para algunos – que históricamente se han visto en situaciones de privilegio – para conseguir una mejora y una mayor presencia social para otras. En palabras de la abogada Gisèle Hamili,

El ciudadano no es neutro, sino que está construido a partir de una maqueta masculina. Pero la política debe ser sexuada, porque la igualdad de los sexos implica su diferencia y esta diferencia será el motor de otra democracia (...) Hay que vencer las

¹ Judith Astelarra realiza un interesante análisis de la igualdad de oportunidades como estrategia de las políticas públicas para luchar contra las desigualdades de género en “Políticas públicas de igualdad de oportunidades”. Véase también Fátima Arranz.

fuerzas de inercia que influyen en nuestra sociedad para dotarla de un nuevo equilibrio entre mujeres y hombres (...) Hay que contrarrestar mediante el derecho la ley del más fuerte (13).

En nuestro país, nuestra Constitución reconoce que debe existir igualdad de oportunidades entre los ciudadanos y ciudadanas españoles y compromete a los poderes públicos para que creen las condiciones óptimas para que dicha igualdad sea real y efectiva. Consecuentemente, tres Planes de Actuación para la Igualdad de Oportunidades (P.I.O.M.) se han sucedido; el último de ellos, en 1997-2000.² Paralelamente, en los distintos ámbitos autonómicos y locales se han venido propiciando planes de actuación para favorecer la igualdad de oportunidades y se han ido creando los organismos adecuados para ello: Institutos de la Mujer, Direcciones Generales de la Mujer, Concejalías etc.

A pesar de estos manifiestos avances en la política de la igualdad, cabe preguntarse si la situación real de las mujeres ha cambiado. De hecho, el ideal de la igualdad está lejos de haberse cumplido como consecuencia probablemente de una discriminación histórica, que no se supera sólo por una serie de reconocimientos jurídicos. En el caso de nuestro país concretamente, la tasa de actividad femenina ha aumentado considerablemente, pero aún se sitúa entre las más bajas de la Unión Europea. Así se desprende de los últimos datos oficiales de la Oficina de Estadísticas Europeas (Eurostat), que muestran que la tasa de actividad laboral femenina en España es del 48% frente al 59,2% en la U.E. (*El País*, 4 febr. 2002: 61). Por otro lado, la presencia de mujeres en el Congreso español durante las cuatro primeras legislaturas de la democracia fue muy baja (aproximadamente un 6%). Esta presencia se ha ido incrementando hasta alcanzar un 28% en la VI Legislatura y un todavía escaso 30% en la actual.³ Según cifras proporcionadas por la XII Cumbre Mundial de la Mujer, celebrada en Barcelona en julio de 2002, las mujeres sólo ocupan un 4,6% de los puestos directivos de las 300 mayores empresas de nuestro país. Esto coincide sustancialmente con los datos obtenidos por el Instituto de la Mujer en el último trimestre de 2001: sólo un 16% de empresas españolas con 10 o más trabajadores estaban dirigidas por mujeres. Tampoco en el ejercicio del

² Para una descripción de estos programas, véase Arranz (44-48).

³ La representación femenina en el Senado en la actual Legislatura es de un 25%, y en el Parlamento Europeo, del 32%.

derecho las cosas son muy distintas: a pesar de que en la última promoción que se ha incorporado a la carrera judicial el 67% son mujeres, y de que de los 3.965 jueces españoles actualmente en ejercicio casi un 40% son mujeres, éstas no logran aún acceder a los puestos superiores del poder judicial; de hecho, en el Tribunal Supremo, hay 95 magistrados y sólo una mujer, y en el Consejo General del Poder Judicial sólo dos de sus 21 miembros son mujeres (*El País*, 14 abril 2002: 28).

La socióloga Judith Astelarra mantiene que la discriminación de las mujeres continúa porque su incorporación al mundo público no transforma su papel como amas de casa. Según esta autora, la doble jornada de las mujeres, además del trabajo que supone el desarrollo de funciones de participación colectiva en organizaciones ligadas a las necesidades sociales, en las que ellas toman parte mayoritariamente, así como otros elementos ideológicos o de poder, hacen que no consigan una posición de igualdad con los hombres. Para evitarlo, sugiere que a las medidas públicas habría que añadir otras que permitieran la redistribución del trabajo doméstico, como los permisos parentales. Sin embargo, como ella reconoce, la dificultad fundamental radica en modificar la estructura social que acoge estos roles individuales (136).

Política educativa para la igualdad en España

Durante las últimas décadas, la mujer se ha incorporado masivamente a todos los niveles educativos. A pesar de ello, los niveles de preparación y competencia que adquiere están muy por encima de los que luego alcanza en puestos de responsabilidad profesional o política.

En nuestro país han tenido lugar importantes cambios sociales en los últimos años, pero a pesar de observarse la tendencia a construir una sociedad más igualitaria entre hombres y mujeres, siguen existiendo algunos aspectos sobre los que es necesario reflexionar. El Instituto de la Mujer, en su página web oficial donde se incluye el informe *Las mujeres en cifras*, proporciona los siguientes datos:

- En 1960, el 19% del total de alumnado universitario eran mujeres. En el curso 1985-86, el porcentaje era del 50%. En la actualidad, el 56% de españoles que han concluido sus estudios universitarios de primer ciclo son mujeres, así como

el 47 % de la población que ha terminado sus estudios universitarios de segundo ciclo.⁴

- Se observa cierta superioridad en las calificaciones de las mujeres en todos los niveles educativos; también ellas en mayor proporción finalizan los estudios.

En el mismo sentido se manifiesta el estudio *El rey desnudo: componentes de género en el fracaso escolar*, financiado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y realizado por el sociólogo Domingo Comas y por el profesor de departamento de orientación Octavio Granado. En él se destaca que en el curso 1998-99, el fracaso escolar en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria fue del 31%, afectando a un 36,4% de chicos y al 27,7% de chicas. Por otro lado, la tasa de idoneidad (el porcentaje de los alumnos que estudian el curso que les corresponde por edad sin haber repetido nunca) en chicos y chicas de 15 años era del 70,4% de las alumnas y del 59% de los alumnos (*El País*, 19 febr. 2002: 28). A pesar de ello, como se recoge también en dicho informe, el mundo laboral discrimina a las chicas con fracaso escolar por lo que las mujeres necesitan realizar estudios superiores si quieren alcanzar el mismo nivel social y profesional que los hombres alcanzan sin ellos.⁵

En 1970, la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa había establecido la coeducación en los centros públicos españoles. En la práctica esto significó una escuela mixta que no modificaba esencialmente sus contenidos ya que seguía manteniendo una segregación soterrada. Años más tarde, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) se hizo eco de la necesidad de una verdadera práctica coeducativa, que integrara a ambos géneros y en la que el tratamiento fuera equitativo. Esta ley mantiene que el objetivo prioritario de la educación es promover el desarrollo moral, cultural, mental y físico de los alumnos y alumnas para hacerlos capaces de construir su propia identidad en el seno de un contex-

⁴ En el curso 1998-99 las mujeres superaron por primera vez (en un 6%) al número total de hombres matriculados en las distintas universidades españolas. Sin embargo, los porcentajes varían según las carreras: según datos proporcionados por la Universidad Politécnica de Madrid, de sus 45.000 alumnos matriculados durante el curso 1999-2000, algo menos de una tercera parte eran mujeres. A pesar de ello, las alumnas superaban ampliamente en número a los alumnos de los primeros cursos en la E.T.S. Arquitectura y en la E.T.S.I. Agrónomos.

⁵ Relacionado con ello, hay que destacar que el Instituto de la Mujer, en su estudio *Las mujeres en cifras*, de 1997, destacó que el salario medio cobrado por las mujeres representa el 67% del salario medio cobrado por los hombres.

to social en el que puedan integrarse tanto los conocimientos como el pensamiento crítico. A través de las líneas establecidas por el M.E.C. en *Diseño Curricular Base* (1989), se expresan unas intenciones educativas que recogen el fomento de las actitudes y los valores dentro del pluralismo de la sociedad contemporánea, así como una educación no discriminatoria, “orientada a la igualdad de las personas (...) cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, de sexo, capacidad, raza u origen social, tratando de eliminar los estereotipos sexistas, raciales y otros que persisten todavía en nuestra sociedad”. Para ello, se fomenta el uso de materiales curriculares que “reflejarán en sus textos e imágenes los principios de igualdad de derechos entre los sexos y el rechazo a todo tipo de discriminación” (R.D. 15 abril de 1992),⁶ y se propugna el desarrollo de temas transversales, que impregnan todas las áreas del currículo. Uno de estos temas es la “educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos”.

Esta transformación curricular pretende básicamente contribuir a que la mujer abandone los márgenes y pueda ocupar un lugar central en la sociedad ya desde el ámbito escolar, al hacer explícitos los mecanismos de discriminación de género subyacentes en el sistema educativo y proporcionar las medidas correctoras o “acciones positivas” que permitan su eliminación. Una de estas medidas, según la Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial de las Mujeres de Beijing y diversos organismos relacionados con la política educativa en diferentes países europeos, es el uso de un lenguaje no discriminatorio ya que éste es un aspecto fundamental de la educación no sexista.

El tema del lenguaje como transmisor de desigualdades sociales y de género había aparecido ya en las primeras jornadas sobre “Mujer y Educación”, que organizó el Instituto de la Mujer en Madrid en 1984. En 1989, dicho Instituto publicó un folleto titulado *Propuestas para evitar el uso sexista del lenguaje*, y el M.E.C., la *Guía para el uso no sexista de la lengua*. En 1994 se creó la Comisión Asesora sobre Lenguaje del Instituto de la Mujer, N.O.M.B.R.A. (“No Omitas Mujeres, Busca Representaciones Adecuadas”), constituida por especialistas en distintos campos del conocimiento que investigan sobre la realidad y lenguaje y presentan unas pautas que fomentan la representación simbólica de las mujeres en el ámbito lingüístico. Frente al uso sexista del lenguaje que

⁶ En estos mismos términos se regulan también en otras Administraciones Educativas: en Andalucía, Orden de 21 de marzo de 1994; en el País Valencià, Decreto 187/1994 de 13 de sep-

hace invisible lo femenino y genera en las niñas y las mujeres falta de identidad psicolingüística, transmitiendo estereotipos sexuales y roles de género, esta Comisión defiende la alternativa de nombrar lo masculino y lo femenino de forma explícita, o recurrir a nombres genéricos o abstractos (“el ser humano”, en lugar de “el hombre”, o “asesoría” en lugar de “los asesores”, por ejemplo) pues nuestra lengua tiene la riqueza suficiente de recursos para que esto se haga adecuadamente. No nombrar la diferencia femenina “es no respetar uno de los derechos fundamentales: el de la existencia y la representación de esa existencia en el lenguaje” (N.O.M.B.R.A.:15).

En general, todas estas actuaciones manifiestan la tendencia a desarrollar políticas de igualdad en el ámbito educativo siguiendo las líneas establecidas por la U.E., que indican que la educación no sexista no sólo conduce a una mayor igualdad en el aula sino que en general también mejora la calidad de la enseñanza (Mañeru & Rubio).

2. FEMINISMO Y PEDAGOGÍA

Introducción histórica

Desde los años ochenta los estudios de género y en concreto la pedagogía de orientación feminista han venido estudiando la forma en que el conocimiento y el aprendizaje se van conformando en las aulas donde la perspectiva y la práctica educativa son guiadas por un profesorado feminista.

Esta nueva pedagogía, que ha evolucionado directamente de conceptos feministas más amplios, parte también de la tradición didáctica progresista de John Dewey y Paulo Freire. Básicamente, estas orientaciones pedagógicas buscaban dar voz a los no representados y coincidían en creer que quienes son críticos con la situación social, son los que toman frecuentemente la iniciativa de actuar para transformar la sociedad que les ha negado la oportunidad de participar. De esta concepción parte el ideal del profesorado feminista, democrático y cooperativo.

Dewey (1859-1952) contribuyó de manera sobresaliente al desarrollo de la pedagogía y la didáctica en el siglo XX. Defendió la idea de que el pensamiento reflexivo es el

tiembre del Gobierno valenciano; en Cataluña, Decreto 69/1993 de 23 de febrero de la Generalitat.

elemento clave del proceso educativo y, además, diseñó una “educación para la democracia”, una nueva manera de educar para compartir una vida colectiva en la que él creía apasionadamente y que tuvo una trascendental influencia en el aprendizaje vocacional. Freire (1921-1997) desarrolló una teoría pedagógica en la que se enfatizaba el diálogo, la interacción y la actitud cooperativa más que el currículo, centrando su atención especialmente en aquellos y aquellas que no tienen voz por vivir en situaciones de opresión. Su idea de desarrollar una “pedagogía de los oprimidos” o “pedagogía de la esperanza” partía de su convicción de que existía una “cultura del silencio” que afectaba a los desposeídos y que era el producto directo de la dominación económica, social y política de la que eran víctimas. Para Freire, el sistema educativo era el instrumento utilizado para mantener esta cultura del silencio. Su teoría tuvo un enorme impacto tanto en la educación como en el desarrollo político de Brasil, su país.

De igual modo, desde los años sesenta y setenta, incipientes estudios que coincidieron en el tiempo con lo que se ha dado en llamar la “segunda oleada feminista” o “neofeminismo” del siglo XX, centraron su interés en la experiencia femenina, en contraposición al sujeto masculino universal que el pensamiento patriarcal occidental había postulado como concepto de autoridad.

Lo que hoy se conoce como nuevo feminismo surgió en el mundo occidental a principios de los años setenta y, en el caso de Estados Unidos, país pionero en el desarrollo de este movimiento, se fue consolidando poco a poco a través de los esfuerzos de muchas mujeres que decidieron romper con el tratamiento sexista que habían recibido de la “Nueva Izquierda” en la década precedente, con la que habían luchado contra la participación norteamericana en Vietnam y la segregación racial. El Movimiento de Liberación de las Mujeres se dividió en una gran variedad de grupos, recorriendo todo el espectro político, desde los grupos conservadores hasta otros muchos que manifestaron una marcada tendencia hacia el radicalismo. Como programa básico, estos últimos defendieron el derecho de la mujer a decidir libremente sobre el aborto y la contracepción; la igualdad en la educación y en las oportunidades laborales; la igualdad de salarios con los hombres; la independencia legal y financiera y la “libertad frente a la intimidación por parte de las instituciones que perpetúan la dominación masculina” (Gilbert & Gubar: 1975). En general, las feministas trataron de huir de los conceptos humanistas que habían excluido a las mujeres de la posición de sujeto en la historia, reduciéndolas a

meros objetos pasivos, asociados a la naturaleza –no a la cultura– y a la irracionalidad. En consecuencia, defendieron denodadamente una salida del sistema patriarcal de pensamiento, “siendo escépticas ante cualquier sistema de pensamiento conocido; siendo críticas ante cualquier concepto preestablecido, ordenando valores y definiciones (...) desarrollando coraje intelectual” (Lerner: 228).

Numerosas e influyentes publicaciones aparecieron en aquellos años en el mundo anglosajón.⁷ Todas ellas marcaron el principio de lo que más tarde se denominaría crítica literaria feminista.

La labor de este tipo de crítica se centró básicamente en el análisis de las imágenes femeninas que aparecían recurrentemente en las obras escritas por varones, rechazando lo que se ha dado en denominar “crítica fálica” y destacando la conexión de la “buena literatura” con la realidad. En torno a 1975, estos estudios críticos comienzan a centrarse en una literatura escrita por mujeres, por considerar que, como mantiene Annette Kolodny, ésta posee “algo único” y distintivo, y a delinear y delimitar las características de una crítica feminista adecuada, es decir, a definir qué es bueno desde un punto de vista feminista y orientar este tipo de análisis, detectando y exponiendo las prácticas sexistas en el campo de la crítica literaria para así erradicarlas. A partir de los años ochenta, Elaine Showalter introdujo en “Feminist Criticism in the Wilderness” un nuevo aspecto en este análisis, a través del cual establecía las diferencias entre una crítica que se basaba en una aproximación a la literatura desde el punto de vista de la mujer como lectora (ella lo denominó *feminist critique*) y otra, *gynocritics*, basada en el análisis de las obras escritas por mujeres.

En general, la crítica feminista se planteó desde su origen como una necesidad política, un intento de crear un canon de lecturas alternativo, que sería más abierto que el masculino existente y que abriría nuevas vías de pensamiento y reflexión. Como Elaine Showalter destaca, la teoría crítica feminista ha estado siempre abierta a nuevos enfoques, y ha sido extraordinariamente receptiva a innovaciones en cualquier dirección. Inevitablemente, esto tuvo una inmediata repercusión en la práctica docente.

⁷ *Thinking About Women* (1968) de Mary Ellmann; *Sexual Politics* (1969) de Kate Millet; *The Dialectic of Sex* (1970) de Shulamith Firestone; y *The Female Eunuch* (1971) de Germaine Greer. En 1972 apareció *Ms.*, la primera revista feminista militante.

Íntimamente conectada con la aparición del Movimiento de Liberación de las Mujeres y el florecimiento de la crítica literaria feminista hay que destacar la creación de los programas de “Women’s Studies” que surgieron en Estados Unidos en los años setenta y que más tarde aparecieron en Europa. Pronto fueron aceptados como un campo de investigación propio, proporcionando titulaciones y especialidades en más de 300 facultades y colegios universitarios norteamericanos. Estos programas se convirtieron en los canales que desarrollaban y difundían el pensamiento feminista. Su objetivo era desafiar y reformar las estructuras intelectuales que dominaban la sociedad y la universidad occidentales y demostrar que los conocimientos “oficiales” estaban invariablemente relacionados con un reparto desigual del poder entre hombres y mujeres. Consecuentemente, se recuperaron textos ignorados y nunca analizados que habían sido escritos por mujeres, revalidando la experiencia personal en el seno del contexto académico y analizando las circunstancias que condicionaban la producción literaria femenina. Para ello se sirvieron de la antropología, la psicología, la historia, la lingüística y la sociología como herramientas interdisciplinarias de investigación. Por otro lado, la formación de la Modern Language Association Commission en 1970 marcó el inicio de un esfuerzo crítico serio y organizado, que contribuyó a poner en contacto a las investigadoras feministas. Éstas influyeron en el desarrollo de los distintos programas y diseños curriculares, así como en diferentes aspectos pedagógicos relacionados con la crítica literaria feminista.

Revistas como *Signs*, *Feminist Studies*, *Feminist Issues* o *Women's Studies*, dirigidas a la comunidad investigadora, y otras como *Radical Teacher*, *Conditions*, *Feminary*, *The Feminist Review* o *Freedomways* que se dirigen a una audiencia feminista más amplia con su creciente conciencia de diversidad, sirvieron para desarrollar el foro adecuado a través del que estas ideas renovadoras llegarían a la comunidad docente del mundo occidental.

La teoría de la posición

En los últimos años, y de forma cada vez más marcada, el feminismo occidental ha profundizado en el modo en que los contextos históricos y geográficos específicos influyen en la formación de nuestra identidad. En el famoso ensayo “Apuntes para una

política de la posición”, escrito en 1984, la poeta y teórica feminista Adrienne Rich abrió la puerta a un tema nuevo dentro de la teoría feminista posmodernista contemporánea, defendido también más tarde por autoras como Teresa de Lauretis o Linda Alcoff. En él mantiene que la raza, la clase, la religión o el momento histórico en que uno vive interseccionan con la opresión de género en un contexto en que la subjetividad está sometida a permanente cambio y desde el que se articulan sus diferentes facetas.

Desde el punto de vista pedagógico, diversos estudios especializados han mostrado que el sistema educativo reproduce las jerarquías de poder de la sociedad fuera de las aulas y prepara a los alumnos para ocupar lugares determinados en los diferentes peldaños de la escala económica. Esta jerarquización educativa ha fomentado el adjudicar a ciertos grupos (inmigrantes, chicos y chicas de color, o a las mujeres) una serie de barreras pre-impuestas que les impiden alcanzar el éxito social y profesional fácilmente. Además, muchas mujeres comparten valores que entran en conflicto con la ideología académica y con la forma habitual de enseñar, basada en conceptos patriarcales, que no sirve a los intereses de las alumnas.⁸ La ya citada Adrienne Rich destacó en su colección de ensayos *Sangre, pan y poesía* la invisibilidad que ciertos alumnos y alumnas experimentan en el aula, así como el desequilibrio que esto produce en ellos, y frente a ello, la necesidad de crear un nuevo discurso que les ayude a situarse en un nuevo contexto en el cual se puedan percibir y apreciar. Según esta autora, las alumnas deben ser conscientes de que no hay neutralidad en la cultura, y de que “los silencios, los espacios vacíos, el lenguaje en sí mismo con su extirpación de lo femenino, las formas de discurso, nos dicen tanto como el contenido”, una vez que las mujeres han aprendido a ver y oír lo que no se nombra y se deja fuera, en los márgenes de la cultura (2001b: 24).

Las ideologías en general influyen en las diferentes epistemologías, o formas de conocimiento, y en los diferentes enfoques pedagógicos. Estudiosos feministas y de las minorías étnicas han proclamado que la educación secundaria occidental ha presentado el mundo según las perspectivas de un grupo privilegiado de hombres blancos y, par-

⁸ Carol Gilligan (1982) y Jean Baker Miller (1976) habían planteado que el principio de relación con los demás tenía una importancia fundamental en el proceso evolutivo de adquisición de la identidad por parte de las mujeres.

tiendo de esta premisa, han defendido la necesidad de que el conocimiento académico transmita las experiencias, voces y preocupaciones de los excluidos de esa tradición. El aula, por tanto, debería plasmar la mitad de la historia y la mitad de la experiencia humana – la femenina – y cuestionar desde ese punto de vista la base androcéntrica de la educación tradicional. Frente a las afirmaciones globalizadoras y universalistas, Rich y otros pensadores feministas defienden la necesidad de ser conscientes de la posición y lugar desde los que hablamos.

Por otro lado, el acendrado individualismo de nuestra sociedad influye de manera marcada en las aulas, por lo que algunos contextos académicos son tan impersonales que hacen imposible que los alumnos se conozcan y partan de un contexto compartido. Frente a ello, los aspectos pedagógicos de la política de la posición, permitirían que tanto alumnos como profesores se percibieran a sí mismos, utilizando la terminología de Donna Haraway, como *situated knowers* (conocedores conscientes de su posición) y concibieran sus puntos de vista como relacionales, parciales o incluso opuestos, y no como verdades únicas, ya que según esta teoría, el conocimiento es válido siempre que tenga en cuenta la posición (*location*) específica dentro de un determinado contexto de la persona que posee dicho conocimiento. Esta posición viene definida, como ya se ha dicho, por el género, la clase, la raza y otras dimensiones sociales de la persona. Así, la marginalidad de ciertos grupos dependería sólo del contexto y de la posición que ocupan ya que centralidad y marginalidad son conceptos relacionales, no estáticos. Consecuentemente, la pedagogía feminista de la posición, defiende, en palabras de Grey Osterud, la construcción en nuestros alumnos de una identidad “que no es individual (...) sino que está inmersa en una comunidad discursiva” (Maher & Tetreault: 204).

3. ASPECTOS DIDÁCTICOS

Prácticas discursivas existentes en diferentes libros de texto y lecturas graduadas para clases de inglés en E.S.O. y Bachillerato

Partiendo de la enorme importancia que tiene la palabra impresa, y la supuesta veracidad que se le concede, es fundamental analizar las consecuencias de lo que se publica como literatura juvenil y material didáctico para el aula en general, al entender que los alumnos confían en lo que leen, y que, lamentablemente, mucho de este material transmite visiones sexistas de la sociedad y de los roles de género.

En general, hasta principios de los años ochenta, el material disponible, tanto en español como en inglés, estaba abrumadoramente orientado a un potencial lector masculino. De hecho, diversos estudios críticos sobre este fenómeno llegaron a la conclusión de que a partir de los ocho o nueve años, los chicos preferían leer historias de chicos, mientras que las chicas leían historias con chicos o con chicas como protagonistas, indistintamente. Investigadores como Downing, May y Ollila mostraron a través de sus encuestas que en Estados Unidos, Gran Bretaña y Canadá, los alumnos y alumnas a partir de los siete años tendían a considerar la lectura como una actividad femenina y devaluada (19).

El mundo editorial también ha contribuido a fomentar esta falsa percepción del mundo: es bien sabido que muchas autoras utilizan seudónimos masculinos o iniciales que camuflan su género. La escritora de literatura juvenil S. E. Hinton (Susan Elizabeth) ha reconocido abiertamente que los editores la animaron a utilizar sólo las iniciales de su nombre, pensando que al parecer masculino, los jóvenes seleccionarían sus libros, especialmente si éstos trataban de aventuras o deportes (Nielsen: 165). El resultado de décadas de lecturas centradas en el mundo masculino hizo que inconscientemente, los profesores y profesoras eligieran textos sobre personajes varones como lecturas obligatorias, por considerar que serían mejor recibidas por todos sus alumnos.

Los textos dirigidos a niños y jóvenes han sido históricamente los grandes olvidados por la crítica tradicional, que no los tomó en serio por no pertenecer al ámbito de lo socialmente importante. Frente a ello, la crítica literaria feminista manifestó desde muy pronto un enorme interés en su análisis, por entender que esta literatura presentaba la “otredad” de lo que no es adulto o varón. Este enfoque crítico ha luchado por acercar un nuevo tipo de análisis a estos textos, olvidando el concepto de la obra aislada en sí misma y teóricamente objetiva – mantenido por la crítica tradicional, históricamente masculina – para destacar su conexión social. Como mantiene Lissa Paul en su artículo

“Enigma Variations: What Feminist Theory Knows About Children’s Literature”, los niños que aparecen en la literatura infantil y juvenil, como las mujeres que han sido retratadas en la literatura tradicional, son desvalidos y dependientes; criaturas que no suelen ser el centro de la acción de una manera activa sino que sufren las consecuencias de las acciones de otros, y que aparecen casi siempre atrapados, económica y lingüísticamente, en contextos cerrados (casas, aulas, jardines), y en tramas que se centran básicamente en historias secretas y en el contenido de dichas trampas: la comida, la ropa, los objetos domésticos o las relaciones sociales. Según esta autora, incluso en las tramas más subversivas se retrata un mundo ideal y estereotipado para la infancia.

En muchos de los materiales escolares escritos antes de que las consecuencias de la segunda revolución feminista se popularizaran, y que todavía abundan en los departamentos de lengua e idiomas modernos y en las bibliotecas de nuestros colegios e institutos, los roles de género retratados en los textos y en las ilustraciones resultan anticuados y profundamente negativos para la adquisición por parte de los alumnos de una visión igualitaria de los sexos y de su propio rol social.

Esto es especialmente obvio en muchas de las lecturas graduadas utilizadas en el aula de inglés, en las que el peso de unas determinadas estructuras lingüísticas y un vocabulario dirigido al nivel de competencia lingüística de los alumnos que las leen, tiene un efecto determinante sobre su contenido. De un total de veintiuna lecturas elegidas al azar y publicadas recientemente, la mayor parte de ellas está dominada de manera directa o indirecta por figuras masculinas; de hecho, los títulos tienden a presentar nombres de varón (*Jason Causes Chaos, Mr. Football*) o bien títulos neutros: *Christmas in Prague, An Exciting Holiday, Blackmail, Operation Janus, Cold Comfort Farm, Death in the Freezer* o *White Death*, por nombrar algunos. Incluso en los casos en los que el título es neutro o femenino, aunque esto último no es lo usual, la historia gira en torno a personajes masculinos que son los verdaderos actores: En el caso concreto del clásico *The Secret Garden*, de Frances Hodgson Burnett, publicado en diversas editoriales, la historia muestra una visión bucólica y convencional de la infancia y un entorno secreto en el que Colin y Mary van convirtiéndose en los adultos bondadosos que, según la visión tradicional, es en lo que se transforman todos los niños. Este viaje hacia la adquisición de la identidad muestra al final de la historia la restauración del orden social convencional: Mary, hasta entonces activa e imaginativa, cede el protagonismo de la histo-

ria a su neurótico y pretencioso primo, quien alcanza la madurez sin haberlo merecido, ocupando a partir de ese momento un lugar mucho más importante en la trama, socialmente incluso.

En libros de texto recientemente publicados que se acogen ostentosamente a lo establecido para el nuevo currículo de la E.S.O., como *New Thumbs Up! - 3* (ed. Oxford), la selección de pasajes de lectura por parte de sus autores no deja de ser sorprendente: de un total de ocho textos intercalados a lo largo de las nueve unidades de que consta el libro, seis tienen como protagonista a un chico o a un varón adulto. Entre ellos aparecen figuras triunfadoras como un cantante famoso (Robbie Williams), un futbolista de elite (Michael Owen) y un adolescente que se ha hecho millonario con el negocio de los ordenadores. Sólo dos chicas aparecen en sendos textos y éstos presentan vidas irrelevantes; de hecho uno ellos se titula “Susie in her bedroom”. En él Susie nos presenta el ámbito cerrado y doméstico de su dormitorio como “her favourite place”.

En otras historias, las denominadas “teen-dream love stories”, las relaciones entre jóvenes presentan un latente romance – siempre heterosexual - en el que el personaje femenino está diseñado según los estereotipos de género más rancios: es el objeto de deseo (*Slinky Jane* o *Snowball of Love*), es quien sufre por amor (*Remember Miranda*), a quien se utiliza, (*Blackmail*), la que maniobra en la oscuridad para conseguir sus propósitos o interfiere en otras relaciones (*The Plan*, *Cold Comfort Farm*). En el libro de texto para Tercer Curso de E.S.O., *English Zone*, publicado en 2002 por la editorial Longman, los cuatro protagonistas, Sophie, Amy, Daniel y Oliver, aparecen inmersos en la típica historia de romance adolescente en la que el máximo objetivo de las dos chicas es conseguirlos como novios, mientras que ellos manifiestan una evidente tendencia a no dejarse “atrapar”. La peculiaridad es que de los doce textos a través de los que la acción se desarrolla, las chicas sólo protagonizan dos, en los que básicamente se dedican a comprar ropa y elegir disfraces para una fiesta. Daniel y Oliver parecen centrados en actividades de mayor relevancia social: pintan (las modelos son Amy y Sophie), trabajan con el ordenador o invitan a sus amigas a conferencias sobre ecología y medio ambiente.

En las lecturas graduadas en las que los personajes femeninos ocupan un lugar importante en la acción, éstos son retratados según los estereotipos sociales más conven-

cionales. Así, Flora Poste, la protagonista de *Cold Comfort Farm*, tras ser finalmente abrazada por su amado, experimenta un extraordinario alivio al traspasar a éste todo el poder sobre su vida: “*Like all women of strong carácter, she loved it when someone gave her orders; it was so restful...*” (“Como sucede a todas las mujeres de carácter fuerte, le encantaba cuando alguien le daba órdenes; era tan cómodo...”). Cathy Wilson, la protagonista de *Remember Miranda*, trabaja como baby-sitter en casa del viudo Duncan Harvey, de quien se enamora. Insegura y dubitativa, sentirá celos de Miranda, la primera mujer de su jefe, e incluso de la hermana de ésta, hasta que consiga el amor de Duncan y el matrimonio. En *Jason Causes Chaos*, una lectura graduada en la que el protagonista es el terrible Jason, de siete años, Eva tiene que dejar sus planes con sus amigos para cuidarle, ejecutando una vez más el rol social prefijado para las mujeres como cuidadoras y nutridoras. En *The Plan*, Paul, el único personaje medianamente coherente aunque sin interés de esta debilísima historia, pierde el amor de la manipuladora Emma por culpa de las torpes interferencias de su amiga Sue. Aun en los casos en los que la protagonista es valiente y decidida, termina por dejar de ser asertiva hacia el final de la historia, como sucede con Mary, en el ya comentado *The Secret Garden*. Salvo en el caso de Ellen Shore (*Death in the Freezer*) que muestra la envidia hacia su hermano intacta durante todo el relato, los personajes femeninos que mantienen sus cualidades activas hasta el final de la historia son claramente una excepción; y el caso de Ellen es muy particular por tratarse del personaje más negativo de todos los analizados: una mujer victimizada, llena de rencor y no demasiado inteligente, que es capaz de asesinar a su propio hermano. De todo lo anteriormente dicho se deduce que las mujeres no sólo aparecen en los textos juveniles en papeles de menor importancia que los hombres, sino que cuando son protagonistas, ellas, como los hombres, se presentan de manera estereotipada.⁹

Respecto a las ilustraciones las cosas no varían demasiado: libros de texto recién publicados para Tercer Curso de E.S.O., como *In Focus* o *English Zone* (ed. Longman), presentan en portada la figura única de un adolescente risueño y relajado. *Bonus* (ed.

⁹ De hecho, los personajes masculinos raramente muestran emociones como la tristeza o el miedo, o tienen ocupaciones que no sean típicamente masculinas o estén idealizadas socialmente (concretamente, en las historias citadas aparecen como futbolistas, patrones de yate, jefes bien situados económicamente, millonarios o agentes secretos).

Oxford), también un libro nuevo para Primer Curso de Bachillerato, tiene en portada la imagen, borrosa pero fácilmente apreciable, de un adolescente concentrado escribiendo. Rara vez una chica en solitario ocupa la portada de un libro de texto, posiblemente porque las editoriales, haciéndose eco de los estereotipos que dominan nuestra sociedad y las leyes del mercado, consideran que las figuras masculinas se identifican más fácilmente con lo universal y, por tanto, tienen más eco entre los potenciales lectores y lectoras de dichos textos.

La manera en que los géneros se representan en los libros de texto y las lecturas graduadas tiene impacto en las actitudes y percepciones de los niños y niñas sobre lo que son los roles de género. El sexismo en estas obras es a veces tan insidioso que condiciona de manera subliminal pero contundente la forma en que éstos aceptan una manera determinada de ver el mundo y los predispone a evitar cuestionarse las relaciones sociales. Como mantiene Elizabeth Janeway en su fascinante estudio *Man's World, Woman's Place*, la perpetuación social de una serie de mitos falsos acerca de las mujeres (la mujer sufridora y débil, la virgen, la bruja o la vampiresa) hace que ellas mismas se vean como seres marginales y se perciban como excluidas del propio proceso de simbolización. Frente a ello, los libros que contienen imágenes y textos que entran en conflicto con los estereotipos de género existentes proporcionan a los alumnos y alumnas la oportunidad de reexaminar sus conceptos acerca del género. Así, estos libros pueden proporcionar modelos alternativos que estimularán a los lectores a adoptar actitudes más positivas e igualitarias (Fox). El aula de inglés donde profesores y alumnos dedicamos parte de nuestro tiempo a la lectura, se convierte de esta manera en un lugar extraordinario para participar a través de nuevos textos en otro tipo de situaciones. En este contexto, las llamadas enseñanzas transversales, concretamente la “Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos”, parece especialmente diseñada para paliar los catastróficos efectos de ciertos libros de texto mal diseñados, que no parecen haberse adaptado ni a lo establecido por la L.O.G.S.E. ni a las necesidades sociales.

Elaboración de criterios para la selección de lecturas no sexistas

Todos estamos expuestos a actitudes racistas y sexistas en nuestra vida cotidiana. Estas actitudes, expresadas de manera explícita o subliminal en los medios de comunica-

ción, en los libros de texto o en la literatura en general, van distorsionando gradualmente nuestras percepciones, hasta que ciertos mitos y estereotipos sobre las mujeres y las minorías se dan por sentados y se aceptan como reales.

Teóricamente, todos los libros utilizados en las aulas deberían ser políticamente correctos, pero no siempre nos encontramos con que el texto seleccionado es el óptimo. Básicamente, podríamos decir que un libro es sexista cuando presenta en el texto, los dibujos o las fotografías, figuras masculinas o femeninas que ejecutan funciones estereotipadas que no reflejan la diversidad de roles existentes; o cuando describe situaciones y prácticas de discriminación sexista sin criticarlas o presentar alternativas. Frente a ello, los profesores debemos asegurarnos de que al menos la manera en que utilizamos el libro elegido promueve la igualdad entre los sexos y ayuda a nuestros alumnos a detectar actitudes excluyentes. De esta forma, ellos podrán transferir sus conclusiones a áreas diferentes de su vida.

La siguiente guía, para cuya elaboración se han tenido en cuenta el estudio sobre el tema de Andrée Michel titulado *Fuera moldes* y las normas emitidas por el Council on Interracial Books for Children de Nueva York, trata de orientar, marcando unas pautas para la evaluación del material escolar a utilizar en el aula de inglés (libros de texto y lecturas graduadas).

DETECCIÓN DE FORMAS DE DISCRIMINACIÓN

1. Análisis de ilustraciones:

- Número de ellos y ellas presentes en las ilustraciones.
- Análisis del aspecto físico y forma de vestir: un libro no sexista deberá evitar mostrar atuendos que testimonien profesiones o roles que se consideran convencionalmente típicos del sexo femenino (delantales, cofias, ropas que se exhiban con coquetería etc.).
- Análisis de los estereotipos y las generalizaciones simplificadas, normalmente negativas, que transmitan: la malvada madrastra, la niña adorable y coqueta, la madre entregada a las tareas del hogar etc.
- Análisis de profesiones y actividades para ambos sexos (convencionales o no) presentes en las ilustraciones.

2. Análisis del contenido:

a) Cuantitativo

- Valoración estadística y comparada del número de personajes masculinos y femeninos que aparecen en las obras (en títulos y textos).
- Valoración estadística y comparada de las características de los personajes masculinos y femeninos que aparecen en las obras (en títulos y textos).

b) Cualitativo

- ¿Ejecutan las niñas y las mujeres roles dinámicos y positivos? ¿A qué se dedican? (Se deben analizar aquí las actividades domésticas, las relacionadas con la educación, con el ocio y el deporte, con la política o la sociedad).
- ¿Se retratan los géneros de forma estereotipada en el aspecto psicológico (niñas débiles o con tendencia a sufrir alguna enfermedad frente a niños fuertes, sanos y activos; niñas emocionales frente a niños inteligentes y lógicos, por ejemplo)? También se debe analizar aquí la capacidad de los personajes para enfrentarse a las presiones sociales.
- ¿Cómo se muestran las relaciones sociales de los personajes masculinos y femeninos? (Por relaciones sociales entendemos el estado civil, la relación familiar o el nivel de empleo).
- Nivel de éxito: ¿tienen que presentar los personajes femeninos cualidades extraordinarias para conseguir la aceptación social? ¿Consiguen estos personajes resolver los problemas basándose en su inteligencia y habilidad o en su apariencia física?
- Heroínas: ¿son valoradas por las mismas cualidades que los héroes? ¿A qué intereses sirve su labor en la trama de la historia?

c) Análisis del sexismo gramatical y léxico

- ¿Se abusa de déicticos o sustantivos masculinos para hacer referencias universales? (Por ejemplo: *man* por *human kind*, *forefathers* por *ancestors*, el uso de *he* para referirse a sujetos gramaticales no conocidos, etc.).
- ¿Encubren frases aparentemente triviales y muy usadas en el lenguaje habitual mensajes sexistas? (Por ejemplo: el uso de frases tipo *the family of man*, en lugar de *the human family*, etc.).
- Observación cuidadosa de las palabras cargadas de connotaciones depreciativas o paternalistas, aunque sea de manera subliminal. (Por ejemplo: adjetivos muy cargados semánticamente que excluyen o ridiculizan a las mujeres; adjetivos o sustantivos que transmitan estereotipos con tono insultante, tales como *tomboy*, *sissy*, *docile*, *weak*, *treacherous*, *lazy*...).
- ¿Aparecen nombres de profesiones o roles marcados sexualmente? (Por ejemplo, *firemen* por *firefighters*; *chairman* por *chairperson*, etc.).

3. Autores y autoras, ilustradores e ilustradoras:

- Análisis del material biográfico que a veces proporcionan los libros: ¿qué cualifica al autor/a o al ilustrador/a para tratar un tema en concreto? ¿Hay algo en su carrera profesional o en su biografía que los cualifique especialmente?
- ¿De qué perspectiva parte el autor o autora para tratar un tema no sexista? ¿Es patriarcal o feminista? Dicha perspectiva, ¿enriquece o empobrece la historia narrada?

4. Fecha de edición:

Normalmente, aunque existen algunas raras excepciones, no se publicaron libros no sexistas en el mundo anglosajón antes de 1975. La fecha del original puede orientar de manera práctica la elección de un libro determinado.

Actividades basadas en la lectura de textos para promover la igualdad de géneros en el aula de inglés

Como profesores y profesoras al cargo de clases en las que la lectura de textos es una actividad básica, es fundamental que analicemos prioritariamente y de manera crítica nuestras propias actitudes hacia los roles de género: ¿cómo interactuamos con los alumnos? ¿Es diferente de la manera en que lo hacemos con las alumnas? ¿Tendemos a silenciar las voces femeninas en el aula? ¿Facilitamos la reflexión en nuestros alumnos hacia sus propias actitudes sexistas? Sólo partiendo de un cuidadoso análisis de nuestra conducta podremos promover en nuestros alumnos el desarrollo de actitudes equitativas respecto a los géneros y facilitarles así la detección de los estereotipos negativos presentes en nuestro entorno.

Para fomentar la lectura entre adolescentes, es necesario ante todo identificar las características de los materiales que se utilizarán en el aula de inglés para que resulten atractivos a los potenciales lectores. Últimamente se han venido publicando muchas lecturas graduadas relacionadas con situaciones contemporáneas reales y con cierto grado de verosimilitud, que presentan tramas centradas en la resolución de problemas típicos de la etapa adolescente. La resolución de dichos problemas por parte de un grupo de protagonistas es un elemento por el que los alumnos y alumnas manifiestan siempre gran interés, pero, como puso de manifiesto Yoder en su tesis doctoral (1978), el sexo del protagonista es el factor de mayor influencia en la predilección que los adolescentes muestran por unas lecturas u otras. Esta autora defendió que los chicos especialmente

tienden a identificarse con protagonistas de su propio sexo, y que éstos rechazan con frecuencia lecturas con personajes femeninos como protagonistas porque tanto ellas como los personajes secundarios, generalmente varones, se presentan en esas historias de una manera estereotipada y poco interesante. Consecuentemente, un elemento a tener en cuenta para promover la lectura en el aula es la elección de textos con un alto grado de coherencia interna, en los que los personajes muestren características psicológicas individuales y diferenciadas. *Matilda*, el ya clásico cuento de Roald Dahl (Penguin), es modélico en el tratamiento de personajes y situaciones, y ayuda muy especialmente a los alumnos varones de 1º y 2º de E.S.O. a reflexionar sobre las capacidades y vivencias de tres personajes femeninos de diversas edades y personalidades que son los protagonistas de esta original historia.

Las adolescentes que, como sus compañeros de aula, tienden también a identificarse con personajes de su propio sexo, tienen grandes dificultades para encontrar lecturas en los que éstos aparezcan correctamente tratados. Este hecho limita dramáticamente la oportunidad de que mediante la identificación, las lectoras validen su lugar en la sociedad. Partiendo de este punto de vista, es responsabilidad del educador la elección de lecturas y otros materiales que equilibren estas carencias y, siguiendo las líneas trazadas por la “Teoría de la Posición”, anteriormente descrita, fomentar un nuevo discurso en el aula que ayude a las alumnas a situarse en un nuevo contexto en el cual se puedan percibir y valorar. En este nuevo contexto, el concepto de género debería ser tratado como una continuación del análisis de la influencia que la clase social o la raza, por ejemplo, tienen en la construcción de nuestra identidad.

La elección de lecturas no sexistas debe recaer en relatos en los que ningún género se presente de manera estereotipada. Expertos como M. Rudman recomiendan el uso de textos que traten el género de manera neutra, en los que los personajes se describan con cualidades propias y específicas, y sus logros, profesiones, ocupaciones y atuendos no aparezcan prefijados como adscritos a un género determinado. Si la elección recae en textos específicamente feministas, en los que aparezcan críticas a actitudes sexistas que los alumnos y alumnas puedan reconocer fácilmente, es necesario evitar aquellos que adoctrinen o que contengan mensajes estridentes o demasiado evidentes respecto a la igualdad de los sexos. En este caso, lecturas como *Flour Babies* (Penguin), *The Bride Price* (Oxford), o *The Ironing Man* (Cambridge) son buenas elecciones.

Una vez seleccionados los textos adecuados al nivel de interlingua del alumno, ya sean éstos lecturas graduadas, diálogos, artículos de periódicos o revistas, o extractos de ensayos o novelas, el profesor o profesora está en una situación privilegiada para ayudar a los alumnos a desarrollar su capacidad crítica sobre el sistema de géneros, binario y opuesto, existente en la sociedad occidental, y sobre sus propias actitudes hacia él, utilizando para ello diversas estrategias entre las que no se deben olvidar los criterios didácticos con los que se controla el proceso de adquisición de una lengua. Muchas de estas actividades, desarrolladas a partir de mis experiencias diarias en el aula, y presentadas aquí en orden de dificultad, van encaminadas a definir y debatir las posibles actitudes y comportamientos sexistas de nuestros alumnos y alumnas.

Un primer tipo de actividades son las de detección de falsos estereotipos. Un ejercicio muy interesante y básico consiste en que los alumnos identifiquen sus propias actitudes, muchas veces inconscientes, a través de estructuras gramaticales y sintácticas elementales. Por ejemplo, añadiendo *tag questions* (*wasn't he? / wasn't she?*) a frases determinadas:

X was pretty, ...?

X was crying, ...

X was taking care of a baby, ...

X was driving a truck, ...

X was winning the race, etc.

Las respuestas adjudican básicamente género femenino (*wasn't she?*) al sujeto que ejecuta acciones relacionadas con el ámbito doméstico, el cuidado de los hijos, la belleza física o profesiones consideradas tradicionalmente femeninas o en las que no ejerce puestos de control. Por el contrario, frases del tipo “X conducía un camión” o “X iba ganando la carrera”, reciben casi siempre y por abrumadora mayoría la consideración de oraciones con sujeto masculino. Prácticamente sucede lo mismo cuando se pide a los alumnos que identifiquen el género de una serie de profesiones: *nurse, teacher, secretary* o *dancer* son consideradas femeninas y *plumber, farmer* o *boss*, masculinas, lo cual nos demuestra que los estereotipos, lamentablemente, siguen vigentes.

Un segundo tipo de actividades, semi-dirigidas, consiste en que tras la lectura de un texto determinado, se realice en el aula un análisis colectivo de las actitudes que frente al género se presentan en dicho texto, analizando la manera en que se han descrito los personajes y las situaciones. Se puede pedir a los alumnos que cambien el sexo de los protagonistas y ver de qué forma esto transforma la historia; que imaginen el género del escritor del texto en base a lo que han leído; que escriban en pequeños grupos cartas de protesta al editor si las actitudes manifestadas en el texto son sexistas y sugieran los cambios necesarios en la historia; que los alumnos adopten los puntos de vista del otro sexo sobre un tema determinado que aparezca en la lectura etc.

Otras actividades, desarrolladas por grupos de trabajo con un nivel de competencia lingüística *pre-intermediate* o *intermediate*, y sexualmente mixtos, para que los alumnos y alumnas interactúen en situaciones cotidianas de aprendizaje, tienen como objetivo promover discusiones similares al popular *consciousness raising* (sesiones de autoconciencia) que surgieron en los años setenta en muchos círculos feministas occidentales. El objetivo de estas sesiones es que los alumnos y alumnas detecten y debatan inconsistencias, errores y actitudes paternalistas en el tratamiento que reciben los géneros en determinados textos o ilustraciones, identificando las posibles razones que hay detrás de cada conducta y analizando en profundidad las opiniones y actitudes que todo ello les suscita. Es fundamental elegir textos en los que el género ocupe un lugar central, de manera implícita o explícita. *Death in the Freezer*, *The Secret Garden*, *Little Women*, *The Scarlet Letter* o *The Joy Luck Club*, novelas publicadas como lecturas adaptadas en diversas editoriales, son muy interesantes para descubrir como ciertas prácticas culturales –que se transmiten inevitablemente también en el contexto educativo- ayudan a mantener el status de una sociedad históricamente polarizada por los privilegios mantenidos por ciertos sectores. Mi selección de textos escritos por mujeres para el nivel de Bachillerato incluye extractos de *Sexual Politics* (Kate Millet), *The Creation of Patriarchy* (G. Lerner), *A Room of One's Own* (V. Woolf), *Reinventing Womanhood* (C. Heilbrun), *Revolution from Within: A Book of Self-Esteem* (G. Steinem), o poemas de autoras que expresan una identidad inequívocamente femenina en los versos, como Adrienne Rich, Emily Dickinson o Anne Sexton. Estos textos tienen la ventaja de presentar experiencias de primera mano relacionadas con las dificultades que las mujeres han tenido a la hora de expresarse libremente y con la manera en que se han visto afectadas

por el hecho de que los hombres se hayan erigido en críticos o portavoces de los valores patriarcales. Trabajar con textos escritos por mujeres, especialmente si tienen carácter autobiográfico, tiene el interés añadido de ayudar a desenterrar un pasado borrado, o devaluado, por el canon literario occidental.

Es muy importante que en cualquier tipo de análisis colectivo o debate, los profesores mantengan una actitud abierta y positiva hacia los distintos puntos de vista, actitudes y creencias sobre el tema, y que sean oyentes atentos, ayudando a que todos, incluso los alumnos más tímidos, se expresen sobre el tema motivo de discusión, facilitando así un tiempo de expresión a todos. Para ello, Patrick McGann describe en su artículo “Changing Visions of Audience” discusiones en las que todos los miembros de la clase hablan al menos una vez durante un minuto, basándose en las anotaciones que previamente han hecho en un pequeño trozo de papel. Una vez utilizado el tiempo, ya sólo cabe hacer preguntas a los que hayan intervenido antes. Este mismo autor comenta los excelentes resultados del uso en el aula de los *dialogue journals*, que consisten básicamente en diálogos escritos entre el alumno que formula una pregunta por escrito y el resto de los alumnos y el profesor, que le contestan también por escrito. Todo ello facilita una comunicación personal y ordenada que permite aprender a unos de otros y sugiere un cambio en el aula.

En general, las actividades aquí descritas tienen como fin último el plantear y establecer nuevos valores que sirvan como base a conductas no sexistas. Para ello es importante facilitar a los alumnos la práctica y repetición de ciertas estrategias para que estas conductas formen parte del contexto cotidiano del aula.

CONCLUSIÓN

Un aula no sexista es aquella en la que se ayuda a los alumnos y alumnas a desarrollar al máximo todo su potencial como individuos, más que a canalizarlos hacia conductas dictadas y prefijadas por estereotipos culturales. Si partimos de la creencia de que aprendemos a través de la diferencia, a medida que confrontemos valores y vivencias diferentes a los nuestros será más fácil suponer que lo masculino como hegemónico se construye en un marco de estructuras de poder susceptibles de ser transformadas.

Por otro lado, el cambio en la situación económica y social de las mujeres en el pasado siglo ha sido tan llamativo que es imposible no pensar que un movimiento de tal trascendencia no tenga repercusiones educativas, concretamente en los materiales utilizados en el aula. En consecuencia, es necesario potenciar el uso de materiales curriculares que tiendan a eliminar estereotipos sexuales, y aquellas prácticas didácticas que ayuden a los jóvenes a convertirse en adultos con capacidad de discriminar críticamente lo socialmente injusto.

Madrid, 5 de marzo, 2003

LECTURAS ADAPTADAS Y LIBROS DE TEXTO ANALIZADOS

- An Exciting Holiday*. Joanna Strange et al. Madrid: Penguin, 1999. Level 1.
Blackmail. Joanna Strange et al. Madrid: Penguin, 1999. Level 1.
Bonus. D. Bolton & J. Wildman. Oxford: Oxford U.P., 2002. Student's Book & Workbook, 1º Bachillerato.
Cold Comfort Farm. Stella Gibbons. Oxford: Oxford U. P., 1998. Stage 6.
Christmas in Prague. J. Hannam. Oxford: Oxford U. P., 2000. Stage 1.
Death in the Freezer. Tim Vicary. Oxford: Oxford U. P., 2000. Stage 2.
English Zone. C. Echevarría et al. Madrid: Longman, 2002. Students' Book, 3º E.S.O.
Flour Babies. A. Fine. Madrid: Penguin, 1998. Level 2.
Jason Causes Chaos. Jeremy Taylor. Londres: Richmond, 1997. Level 2.
In Focus. B. Abbs et al. Longman, 2002. Students' Book, 3º E.S.O.
Little Women. L. M. Alcott. Oxford: Oxford U. P., 2000. Stage 4.
Matilda. Roald Dahl. Madrid: Penguin, 1999. Level 3.
Mr. Football. Joanna Strange et al. Madrid: Penguin, 1999. Level 1.
New Thumbs Up! T. Falla & N. Whitney. Oxford: Oxford U.P., 2002. Student's Book & Workbook, 3º E.S.O.
Operation Janus. L.G. Alexander. Harlow: Longman, 1997. Stage 1.
Remember Miranda. R. Akinyemi. Oxford: Oxford U. P., 2000. Stage 1.
Slinky Jane. Catherine Cookson. Madrid: Penguin, 1999. Level 2.
Snowball of Love. Joanna Strange et al. Madrid: Penguin, 1999. Level 1.
The Bride Price. Buchi Emecheta. Oxford: Oxford U. P., 2000. Stage 5.
The Ironing Man. Colin Campbell. Cambridge: Cambridge U. P., 2001. Level 3.
The Joy Luck Club. Amy Tan. Oxford: Oxford U. P., 2001. Stage 6.
The Plan. Joanna Strange et al. Madrid: Penguin, 1999. Level 1.
The Scarlet Letter. N. Hawthorne. Oxford: Oxford U. P., 2000. Stage 4.
The Secret Garden. F. Hodgson Burnett. Oxford: Oxford U. P., 2001. Stage 3.
White Death. T. Vicary. Oxford: Oxford U. P., 1998. Stage 1.

BIBLIOGRAFIA

- ALCOFF, Linda (1988): "Cultural Feminism versus Post-Structuralism", *Signs*, 13.3: 405-436.
- ARRANZ, Fátima (2000): "Algunas notas tecnológicas sobre los planes de igualdad de oportunidades en el marco de las políticas públicas dirigidas hacia las mujeres: el caso español", *Las políticas públicas a favor de las mujeres*. F. Arranz, ed. (Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas, U.C.M.), 35-49.
- ASTELARRA, Judith (2000): "Políticas públicas de igualdad de oportunidades", *En torno al mercado de trabajo y las políticas de igualdad de oportunidades en España*. P. de Villota, coord. (Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas, U.C.M.), 133-144.
- DEWEY, John (2002): *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Lorenzo Luzuriaga, trad. (Madrid: Ediciones Morata).
- DOWNING, John et al. (1982): "Sex Differences and Cultural Expectations in Reading", *Sex Stereotypes and Reading*. Marcia Sheridan, ed. (Newark: IRA, International Reading Association), 17-34.
- FOX, M. (1993): "Men Who Weep, Boys Who Dance", *Language Arts*, 70.2: 84-88.
- FREIRE, Paulo (1994): *Pedagogía de la esperanza: reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Stella Mastrangelo, trad. (Madrid: Siglo XXI).
- GILBERT, Sandra & GUBAR Susan (1985): *The Norton Anthology of Literature by Women* (Nueva York: Norton).

- GILLIGAN, Carol (1982): *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (Cambridge, Mass.: Harvard U. P.).
- HAMILI, Gisèle (1994): "Otra democracia", *El País* (29 de septiembre): 13.
- HEILBRUN, Carolyn (1979): *Reinventing Womanhood* (Londres: Victor Gollanz).
- JANEWAY, E. (1971): *Man's World, Woman's Place: A Study on Social Mythology* (Nueva York: Morrow).
- LAURETIS, Teresa de (1986): "Feminist Studies / Critical Studies: Issues, Terms and Contexts", *Feminist Studies / Critical Studies*. T. de Lauretis, ed. (Bloomington: Indiana U.P.), 1-19.
- LERNER, Gerda (1986): *The Creation of Patriarchy* (Nueva York: Oxford U. P.).
- LUKE, Carmen (1992). "Feminist Politics in Radical Pedagogy", *Feminisms and Critical Pedagogy*. C. Luke & J. Gore, eds. (Nueva York: Routledge & Kegan Paul).
- MAHER, F. A. & THOMPSON TETREAU M. K. (1994): *The Feminist Classroom* (Nueva York: BasicBooks).
- MAÑERU, Ana & RUBIO, Esther (1992): *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos* (Madrid: M.E.C.).
- MCGANN, Patrick (1993): "Changing Visions of Audience: Gender in the Writing Classroom", *Radical Teacher*, 42: 24-27.
- M.E.C. (1989a): *Diseño Curricular Base: Educación Secundaria Obligatoria I* (Madrid: M.E.C.).
- (1989b): *Guía para el uso no sexista de la lengua* (Madrid: M.E.C.).
- MICHEL, Andrée (1988): *Fuera Moldes* (Barcelona: La Sal/UNESCO).
- MILLET, Kate (1970): *Sexual Politics* (Nueva York: Doubleday).
- NIELSEN, Alleen P. (1977): "Sexism in Children's Books and Elementary Classroom Materials", *Sexism and Language*. A. P. Nielsen et al., eds. (Urbana: National Council of Teachers of English), 161-179.
- MILLER, Jean B. (1976): *Towards a New Psychology of Women* (Boston, Beacon Press).
- N.O.M.B.R.A. (1996): *Nombra: en femenino y en masculino* (Madrid: M. de Asuntos Sociales).
- PAUL, Lissa (1990): "Enigma Variations: What Feminist Theory Knows About Children's Literature", *Children's Literature: The Development of Criticism*. Peter Hunt, ed. (Londres: Routledge), 148-166.
- RICH, Adrienne (2001a): "Apuntes para una política de la posición", *Sangre, pan y poesía*. M^a Soledad Sánchez Gómez, trad. (Barcelona: Icaria), 205-222.
- (2001b): "¿Qué necesita saber una mujer?", *Sangre, pan y poesía*. M^a Soledad Sánchez Gómez, trad. (Barcelona: Icaria), 23-30.
- RUDMAN, M. (1995): *Children's Literature: An Issues Approach* (White Plains: Longman).
- SHOWALTER, Elaine (1982): "Feminist Criticism in the Wilderness", *Writing and Sexual Difference*. E. Abel, ed. (Brighton: Harvester Press), 9-35.
- STEINEM, Gloria (1992): *Revolution from Within: A Book of Self-Esteem* (Boston: Little, Brown and Co.).
- TAYLOR, P. (1993): *The Texts of Paulo Freire* (Buckingham: Open University Press).
- WOOLF, Virginia (1929): *A Room of One's Own* (Nueva York: Harcourt, 1989).
- YODER, J. M. (1978): *The Relative Importance of Four Narrative Factors in the Reading Interests of Males and Female Adolescents in Grades 10 through 12*. Dissertation Abstracts International, 39, 217-A (University Microfilms 78-10400).