

Pre-textos para una reforma coeducativa

POR

Carmen MERCADER CALVO y M^a Dolores SANZ RODRÍGUEZ

La ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) supone el primer reconocimiento legal de que la educación no debe ser sexista. Ello implica la ratificación de que, a niveles prácticos, realmente lo es; a pesar de que —desde 1970— la Escuela es oficialmente mixta (aún quedan vestigios de segregación en algunos centros privados) lo que en realidad supuso la ley Villar Palasí fue la incorporación de las niñas al sistema de educación masculino, presidido por un eje de valores androcéntricos que excluía todos los valores de lo que históricamente se había considerado como femenino.

Objetivamente, la LOGSE es un paso adelante en el camino de la igualdad entre sexos. Pero, como ley que es, no deja de constituir una declaración de intenciones que no habrá cumplido su objetivo hasta que se materialice en prácticas cotidianas de no discriminación en las aulas y, por extensión, en la vida, que es el objetivo último. Para conseguir esto, nos encontramos con no pocas dificultades: en primer lugar, la entrada en vigor de la LOGSE ha venido a reforzar una vieja tradición hispana consistente en poner en marcha reformas educativas sin la correspondiente dotación presupuestaria y (lo que es mucho más grave) sin haber reciclado oportunamente al profesorado para una tarea de semejantes características(1).

(1) Sobre el particular, son muy interesantes las consideraciones que María José Urruzola en *Lectura de la Reforma desde una perspectiva no sexista*, Jornadas sobre Coeducación y Reforma, Canarias 1989.

A partir de ahora se nos hace a los docentes, sin contar demasiado con nuestra opinión, «gerentes» de una empresa descapitalizada (si se nos permite el símil económico) en la que el único patrimonio, en la práctica será —de nuevo— nuestra buena voluntad. y es desde este pundonor profesional que nos atrevemos a plantear aquí estas consideraciones, gratuitas desde cualquier otra perspectiva.

Dada la situación, quizá lo más defendible de la Reforma recién iniciada sea, como ya se ha indicado, la filosofía que subyace en la LOGSE. La incorporación de las llamadas «transversales» (educación moral y cívica, educación para la paz, para la salud, para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor/a y la educación vial) supone la intención de insertar el proceso de aprendizaje escolar en el entorno social y personal del alumnado.

Estos aspectos positivos que señalamos suponen, sin embargo, un reto para nuestra labor docente. Ahora no sólo tendremos que encontrar y llevar a la práctica nuevas estrategias didácticas, sino que tendremos, al mismo tiempo, que transmitirles unos mensajes que serán más perceptibles en nuestros modos que en nuestras palabras. Dicho de otra manera: la reflexión sobre la educación para la paz, por ejemplo, no podrá ser entendible para nuestros alumnos y alumnas si no es desde una posición vital por nuestra parte que la haga creíble.

En el caso de la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, el tema es particularmente complicado. Nuestras mejores intenciones por transmitir la idea base de que no existen razones reales para establecer un eje jerárquico de diferenciación entre hombres y mujeres fracasarán si nuestra práctica diaria no está impregnada de la creencia sincera en ese principio. Pero nuestros hábitos de comportamiento están profundamente marcados por una sutil y enmarañada red de actitudes sexistas que dificultarán seriamente a nuestros alumnos y alumnas para configurar su propio proyecto de persona.

Sin perder de vista el indispensable apremio al Ministerio y demás organismos implicados respecto a las demás necesidades —ya esbozadas— en estos terrenos, queremos hacer hincapié en un aspecto concreto que sí está al alcance de nuestra mano: se trata de la selección de libros con criterios no sexistas. Por si tal extremo pudiera parecer baladí, hay que hacer constar que el Instituto de la Mujer está pendiente de publicar los resultados de un estudio sobre textos ya en vigor para la nueva enseñanza primaria; textos que, para vergüenza del propio MEC, habían pasado la revisión del mismo y que, aún así, permanecen plagados de sexismos como se podrá comprobar, una vez publicados. Este aspecto nos parece de capital importancia; tanto como para haber intentado completar los estudios que en nuestro país se han hecho.

por medio de una modesta investigación, que coordinamos en su día ambas firmantes(2).

Partimos de la base que el libro escolar en sus distintas versiones (libro de texto, de consulta, de lectura...) es uno de los recursos didácticos que más contribuye y ha contribuido a lo largo del tiempo a afirmar una educación discriminatoria. Es un «mecanismo invisible», a través del cual se transmiten unos valores que, de manera indirecta, el alumnado va interiorizando inconscientemente. Para Isabel Cantón Mayo: «Los libros de texto constituyen un poderoso agente de adoctrinamiento social: tanto en los dibujos como en los textos». Y, por eso, alerta del peligro de que las imágenes presenten, por ejemplo, a un varón si se trata de representar a un médico; mientras que seleccione a las mujeres para ilustrar las labores «propias de su sexo»: cocinar, limpiar la casa, lavar ropa, hacer la compra, etc.(3).

Ello transmite unos esquemas de identificación de modelos al alumnado que éste reproducirá inevitablemente en la sociedad real. En los textos, cuentos o relatos las aventuras están protagonizadas por varones: son héroes y nunca heroínas los personajes principales. Si aparecen niñas, son ellas las que necesitan de un salvador varón que las libere de los peligros que corren(4).

El lenguaje utilizado en los libros escolares va ser, pues, uno de los factores principales a través del cual se transmitirán (si no se presentan los contenidos adecuadamente) roles que perpetuarán las diferencias no sexistas. Los «saltos semánticos»(5), «duals aparentes»(6) y otras «incorrecciones» lingüísticas son aceptadas sin dificultad desde instituciones seculares, como la Real Academia de la lengua hasta la criatura más pequeña que comienza a hablar. Y, careciendo de otras opciones, adoptarán las formas sexistas del lenguaje sin haber podido darse cuenta del engaño.

Los diccionarios juegan un papel nada desdeñable en todo lo dicho. A propósito de la edición de 1992 del de la R.A.E., escribía Diego Muñoz: «El diccionario de la Academia, auténtica cantera de materiales de discriminación sexista, persiste en desfases realmente torpes para este tiempo, manteniendo, por ejemplo, «mujer» como «la casada con relación al marido», o «mujer del partido» como «ramera», o «mujer de gobierno» como

(2) LÓPEZ VALERO, Amando: *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*. Colectivo Escuela No Sexista de Murcia. Murcia 1992.

(3) CANTÓN MAYO, Isabel: *Sexismo y Educación*, en «Escuela española», n° 2.892, p. 8. 1987.

(4) Ejemplificación de todo ello se encontrará en el libro de LÓPEZ VALERO citado anteriormente.

(5) GARCÍA MESEGUER, Álvaro: *Saltos semánticos*, en «EL PAÍS» 8 de marzo de 1984, p. 4.

(6) CATALÁ GONZÁLEZ, Aguas Vivas y GARCÍA PASCUAL, Enriqueta: *Una mirada otra*. Generalitat de Valencia, 1987, p. 54.

«criada que tiene a su cargo el gobierno económico de la casa»... Pero en su afán rectificador respecto a ediciones anteriores, a la Academia parece traicionarle el subconsciente cuando mantiene, por ejemplo, entre las acepciones de «caballero»: «persona con alguna consideración o de buen porte». Es decir: o toda dama puede ser un «caballero», o toda «persona» pertenece necesariamente al género masculino. Un caso sangrante que aún ocupa su lugar en el diccionario de la R.A.E. de 1992 es el de la entrada «arrepentida»: «mujer que, habiendo conocido sus yerros y mala vida, se arrepiente y vuelve a Dios, y se encierra en clausura o monasterio fundado para este fin, a vivir religiosamente y en comunidad». La Academia —añade Muñoz—, por otra parte, sigue considerando que «violar a una mujer» es acepción que encaja perfectamente en «deshonrar»...(7).

Un recorrido igualmente pormenorizado por otros diccionarios abocaría, sin duda, a hallazgos semejantes; pero la cruel redundancia que de ello resultaría hace poco atractivo y nada necesario tan prolijo ejercicio.

Además de estas cuestiones de tipo léxico, la «autoridad pertinente» ha venido sancionando con su beneplácito toda una serie de normas gramaticales que han logrado borrar casi por completo la presencia de lo femenino y que, lógicamente, se hallan también firmemente aposentadas en los textos escolares. Por ello es fundamental plantearnos, ante estos textos, la reflexión de que al expresarnos en masculino ya estamos estableciendo un orden jerárquico, que podemos contrarrestar si cuestionamos y encontramos alternativas al uso convencional de los géneros gramaticales, a los verdaderos masculinos no marcados, a la ocultación de la mujer tras el género masculino, al uso reiterativo de adjetivos y verbos desde estereotipos sexistas; a la diferencia semántica de algunos adjetivos (según sean atribuidos a hombres o mujeres: «hombre público/mujer pública»).

Como se comprueba fácilmente por todo lo antedicho, el libro escolar sigue contribuyendo a presentar una realidad que no es justa; y lo hace, además, de la manera más peligrosa posible: con apariencia de normalidad. Y para el caso de que todo esto no terminase de quedar claro, planteamos una propuesta que puede ser útil: invitamos a utilizar en cualquier material escolar que se tenga a mano las plantillas que se presentan como ANEXO y que proceden del trabajo ya citado: «Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares». Seguramente, después de haberlo hecho, resulte evidente que, para no ocultar o infravalorar a la mitad del género humano, serán precisas nuevas formas de presentarlo en los textos escolares. Por supuesto, sin olvidar que esta «patología» está enquistada también, y sobre todo, en nuestro lenguaje oral.

(7) MUÑOZ CHACÓN, Diego: *Nuevo diccionario, viejos defectos*, en suplemento «Crónica» de LA VERDAD, 15 noviembre de 1992, pp. 10 y 11.

¿Y los cuentos que leen nuestros niños y niñas? Quedaba más arriba apuntada la inclusión de este tipo de textos entre los que hemos denominado libros escolares. Para ilustrar acerca de los contenidos sexistas de los mismos, hemos realizado un breve análisis de una colección de cuentos tradicionales(8) por entender que son conocidos de todo el mundo. Si tuviéramos que resumir el argumento-tipo de los cuentos tradicionales, podríamos hacerlo así: Había una vez una hermosa y obediente heroína que, para alcanzar la felicidad, debía ser hacendosa, recatada e inmesamente paciente, hasta que un bizarro galán la colmase de dicha, tomándola a su servicio.

Este tipo de literatura infantil constituye un eficaz instrumento de transmisión de roles sexistas. Porque, si bien es verdad que los cambios sociales dificultan que abuelos y abuelas los cuenten, la factoría Disney y otras se encargan de hacerlo desde los mucho más impactantes y convincentes medios de difusión actuales.

Veamos, por ejemplo, la historia de *Blancanieves*, que sufre las iras de su malvada madrastra a causa de una de las escasas cualidades «envidiables» en una mujer: la belleza. Pasando por alto la sorpresa de ver que un príncipe necrófilo quiera llevarse a una muerta a su palacio para obtener así placeres de dudosa calificación, la historia aún puede ocasionar perplejidad por la desfachatez de los diminutos mineros que toman a una princesa por criada y le dan como salario la manutención. ¿Qué pasaría si la acomodaticia Blancanieves fuera varón en vez de mujer?

Y si todavía se albergan dudas de los subliminales mensajes sexistas transmitidos por nuestros cuentos tradicionales, recuérdese con las feas hermanastras de *Cenicienta* son inducidas a cortarse un trozo de pie con el fin de casarse con el príncipe (lo que obligatoriamente lleva a la conclusión de que la mujer debe pasar por cualquier sacrificio para «ser tomada en matrimonio»); o cómo *Zarzarrosa* (la bella durmiente del bosque) es condenada a dormir cien años, hasta que el valeroso príncipe la vuelva a la vida, emitiendo así un bonito mensaje de paciencia femenina. O cómo *Caperucita Roja* pensó: «en toda tu vida volverás a apartarte del camino para meterte en el bosque cuando tu madre te lo haya prohibido», obteniendo así la moraleja de que en una chica dice mejor la obediencia que la iniciativa; o cómo se escucha al sastre decir en *Los regalos del pueblo pequeño*: «me casaré con mi cosa querida (pues así llamaba a su amada)».

Pero estos mensajes discriminatorios no sólo atentan contra las niñas: los niños también se ven obligados a seguir el arquetipo masculino que remarca, por ejemplo, que Hänsel es astuto, valiente y decidido, mientras su hermanita Gretel llora constantemente como modo femenino de enfrentarse a los problemas; o que presenta la fan-

(8) GRIMM, Jacón y Wilhelm: *Cuentos*. Alianza, Madrid, 1986, 1ª Edición de 1976.

farronería masculina (caso de «*El sastrecillo valiente*») como alternativa que conduce al éxito.

Parece claro, pues, que todos estos «inocentes» contenidos no nos van a servir de ayuda a la hora de afrontar la tarea coeducativa que nos marca la LOGSE. Sin embargo, no podremos evadirnos de ellos porque a determinadas edades son «lecturas obligatorias»(9); ni solicitar, como en el caso de los libros de texto, que se sustituyan por otros sin mensajes sexistas. Las estrategias tienen que ser distintas; podemos analizar los cuentos tradicionales con los mismos patrones de detección de sexismos(10), pero una vez realizado el correspondiente análisis habrá que reinventarse nuevas formas de contarlos y de jugar con sus contenidos: una forma divertida de hacerlo puede ser, por ejemplo, cambiar de sexo a todos los personajes(11).

Queda claro después de este recorrido por los textos escolares, los diccionarios y los cuentos tradicionales que, en realidad, los textos de los que disponemos en el aula no nos sirven para coeducar, como mucho pueden servirnos, previo análisis, de pre-textos. Empezábamos diciendo que trabajar sobre los textos era una de las medidas a nuestro alcance para hacer posible la coeducación real en la Reforma Educativa. Tal vez, después de haber leído estas páginas, alguien piense que la dificultad que entraña llevar a la práctica estas propuestas no lo pone «tan a nuestro alcance». En realidad, lo que queríamos decir es que era posible y que merecía la pena; nunca dijimos que fuera fácil.

(9) Al decir «lectura obligatoria» nos estamos refiriendo al hecho de que el cine, la televisión y las colecciones de estampitas consecuentes llegan inevitablemente a los niños y niñas.

(10) También aquí se pueden utilizar las plantillas que presentamos en el anexo u otras similares.

(11) Para más información sobre los aspectos sexistas de los libros tradicionales ver:

TURÍN, Adela: *Hermosas, cariñosas y pacientes*, «Cuadernos de literatura infantil y juvenil», noviembre de 1989, pp. 24-27.

BARRAGÁN MEDERO, Fernando: *Conocimiento social, sexismo y literatura infantil*, «Cuadernos de literatura infantil y juvenil», noviembre de 1989, pp. 8-12.

1.7. ¿A quién se asignan las siguientes actitudes?(2):

1.7.1. Hábitos de limpieza y orden:

Mujer: Lenguaje icónico: Lenguaje verbal:

Hombre: Lenguaje icónico: Lenguaje verbal:

1.7.2. Reacciones emotivas estereotipadas: ser valiente, indefenso, débil, sentimental, duro, etc.

Mujer: Lenguaje icónico: Lenguaje verbal:

Hombre: Lenguaje icónico: Lenguaje verbal:

1.7.3. Situaciones sedentarias frente a las activas:

Hombre: S. Sedentaria: Lenguaje icónico: Lenguaje verbal:

S. Activa: Lenguaje icónico: Lenguaje verbal:

Mujer: S. Sedentaria: Lenguaje icónico: Lenguaje verbal:

S. Activa: Lenguaje icónico: Lenguaje verbal:

1.8. ¿Quién aparece como representante del género humano?

Número de veces:

Mujer: Lenguaje icónico: Lenguaje verbal:

Hombre: Lenguaje icónico: Lenguaje verbal:

1.9. Asociaciones semánticas de Mando y Sumisión.

Número de veces:

Hombre: Mando: Lenguaje icónico: Lenguaje verbal:

Sumisión: Lenguaje icónico: Lenguaje verbal:

Mujer: Mando: Lenguaje icónico: Lenguaje verbal:

Sumisión: Lenguaje icónico: Lenguaje verbal:

2. CUESTIONES REFERENTES ÚNICAMENTE AL LENGUAJE VERBAL

2.1. ¿Cuántas veces la mujer o niña es rescatada, instruida o dirigida por el varón?

¿Y a la inversa?

2.2. Relación de los adjetivos calificativos atribuidos a los personajes que aparecen en el texto:

Niña Niño Hombre Mujer

2.3. Autores/as de los textos que se incluyen como lecturas en los textos escolares de Lengua Española. Cuantificación:

Hombres Mujeres Anónimos

2.4. Número de lecturas en las que el título hace referencia un personaje masculino o femenino:

Personaje femenino. Número de veces:

Personaje masculino. Número de veces:

2.5. Número de veces que aparece un sujeto femenino o masculino en los ejercicios gramaticales:

Sujeto femenino: Sujeto masculino:

2.6. Formas lingüísticas sexistas.

2.6.1. Número de veces que se utiliza el masculino genérico para designar a la humanidad:

2.6.2. Uso asimétrico de nombres, apellidos y títulos.

Relación:

.....
.....

2.6.3. Títulos, carreras, profesiones y oficios.

Relación:

.....
.....

2.7. Instrucciones para el alumno o alumna:

2.7.1. Número de veces que aparece el masculino:

Ej. El alumno debe realizar :

2.7.2. Número de veces que aparece el femenino:

2.7.3. Número de veces que aparece el discurso directo:

2.7.8. Número de ejemplos aparecidos en los que aparecen mujeres o niñas resolviendo cuestiones importantes:

- (1) Las cuestiones como ésta que requieran más espacio, deberán ser contestadas en folios aparte, poniendo siempre la referencia.
- (2) Hay que anotar sólo el número de veces.

BIBLIOGRAFÍA

- CREMADES NAVARRO, M^a Ángeles y otras: *Materiales para coeducar. El comentario de texto: aspectos coeducativos*. Mare Nostrum, Madrid 1991.
- GARCÍA MESEGUER, Álvaro: *Lenguaje y discriminación sexual*. Montesinos, Barcelona, 1998, 1^a edición 1977.
- GARRETA TORNER, Nuria y CAREAGA CASTILLO, Pilar: *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, Madrid, 1987.
- LÓPEZ VALERO, Amando: *Lenguaje y Discriminación sexista en los libros escolares*. COENS, Murcia, 1993.
- MAÑERU MÉNDEZ, Ana y RUBIO HERRAEZ, Esther: *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. Ministerio de Educación y Ciencia: Secretaría de Estado para la Educación. Madrid, 1992.
- MARCO LÓPEZ, Aurora: *El sexismo en los materiales escolares: Los diccionarios*. Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria; Servicio Insular de Cultura, 1991.
- MICHEL, André: *Fuera moldes*. UNESCO, Barcelona, 1987.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES: INSTITUTO DE LA MUJER: *Propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje*. Madrid, 1989.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES: INSTITUTO DE LA MUJER: *La educación no sexista en la reforma educativa*. Madrid, 1992.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN: *La coeducación*. Madrid, 1990.
- SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina: *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura: Instituto de la Mujer, Madrid, 1988.

VV. AA.: *Mujer y educación. Primeras Jornadas*. Ministerio de Cultura: Instituto de la Mujer, Madrid, 1985.

VV. AA.: *La investigación en España sobre mujer y educación*. Ministerio de Cultura: Instituto de la Mujer, Madrid, 1987.

RESUMEN

Con la puesta en marcha en nuestro país de la Reforma Educativa, la enseñanza será, por ley, coeducativa. Planteamos en este artículo un esbozo de cómo el análisis del sexismo en los libros escolares puede suponer un primer paso a nuestro alcance para abordar la tarea de coeducar.

SUMMARY

With the beginning of the Educational Reform in our country, teaching will be, by law, coeducative. We state in this article a brief analysis of how the study of sexism in the school books can mean a first step within our reach to undertake the work of coeducating.