

# OBSERVACIONES SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA AMBOS SEXOS EN TEXTOS DE INGLÉS

Silvia Molina Plaza  
Universidad de Castilla-La Mancha

## I. INTRODUCCION

El objetivo de este trabajo es reflexionar en el panorama actual de libros de ELT de secundaria sobre una dimensión concreta del principio de *no discriminación por razones de sexo* recogido en la LOGSE bajo la premisa de dilucidar si:

1) el lenguaje e imágenes que aparecen en los mismos proporcionan vías de superación del sexismo, o si, por el contrario,

2) los libros de texto excluyen a las mujeres al dificultar su identificación, o bien, al asociarlas a valoraciones peyorativas, promueven en consecuencia relaciones de poder asimétricas entre ambos sexos.

Para iniciar la discusión, es necesario establecer unos presupuestos teóricos previos: los conceptos *discurso*, *ideología* y *sexismo*. El primero no es fácil de definir sucintamente ya que existen varias definiciones divergentes de discurso que se superponen entre sí (cfr. MacDonell, 1986; Van Dijk, 1985) formuladas desde posturas teóricas distintas. En el trabajo presente se considera que el término discurso abarca el estudio de muestras extensas de lenguaje hablado o escrito y sus características supraoracionales, es decir, la cohesión, la coherencia, los pares de adyacencia, el sistema de turnos de un diálogo, etc. Esta visión del discurso recalca la importancia de la interacción entre emisores y receptores, así como de los procesos de producción e interpretación del habla y de la escritura y del contexto situacional del uso del lenguaje.

Respecto a la relación existente entre *discurso* e *ideología*, aunque el marxismo no esté actualmente muy en boga, el trabajo de Louis Althusser (1971) es

especialmente interesante para una aproximación al concepto de «ideología» ya que establece las bases teóricas del debate. En resumen, Althusser ofrece tres aportaciones claves para definir lo que entiende por ideología.

En primer lugar, afirma que la ideología tiene una existencia material en la práctica de las instituciones, lo que abre el camino para investigar las prácticas discursivas como formas materiales de ideología (en el caso presente los libros de ELT como posibles formas materiales de ideología sexista).

En segundo lugar, afirma que la ideología «interpela a los sujetos». En palabras de Eagleton (1991:142-3) esto quiere decir que:

*Through ideology, Althusser remarks society «interpellates» or «hails» us, appears to single us out as uniquely valuable and addresses us by name. It fosters the illusion that it could not get on without us.*

Tal interpelación conduce a uno de los efectos que los lingüistas suelen ignorar en el discurso: *la construcción de sujetos*. Para convertirse en docente, por ejemplo, la persona ha de dominar las normas ideológicas y discursivas que la escuela otorga a esa posición de sujeto. La persona empieza a ver el aprendizaje y la enseñanza como «profesor/a». La ideología enseñante le empieza a construir como un sujeto diferente al que era previamente. Una vez establecido el ejemplo, se observará pues si el discurso promueve un desarrollo igualitario de los sujetos de ambos sexos o si potencia de una forma subliminal una construcción asimétrica de la identidad en función del sexo de la persona.

En tercer lugar, Althusser afirma que los «Aparatos ideológicos del Estado» (AIE) -la escuela, la familia, los medios de comunicación, etc- son focos, escenarios en la lucha de clases. En ellos se produce la lucha en y por el discurso, lo que hace interesante el estudio de una parte del discurso de uno de estos AIE (la escuela) para un análisis del discurso orientado a aspectos ideológicos».

Pese a la contribución indudable de Althusser al debate ideología-discurso, su teoría presenta ciertas limitaciones. La principal es que contiene una contradicción sin resolver entre 1º) una visión del dominio como una imposición unilateral y reproducción de una ideología dominante en la que la ideología permanece como algo prácticamente inalterable y 2º) su insistencia en los AIE como «teatros de confrontación», escenarios en la lucha y como premios de la propia lucha de clases cuyo resultado siempre está en juego. En esta dicotomía Althusser otorga mayor importancia a la primera visión y marginaliza la lucha, la contradicción y la transformación.

Es por este motivo por el que he considerado el concepto de ideología en mis análisis de los libros de ELT como *construcciones/significados de la realidad*

que se configuran en las diversas dimensiones de las formas/significados de las prácticas discursivas y que contribuyen a la producción, reproducción y transformación de las relaciones de dominio. Mi postura aquí es similar a la de Thompson (1990) que defiende como ciertos usos del lenguaje y otras «formas simbólicas» son ideológicos, a saber, aquellos que sirven, en circunstancias específicas, para establecer o mantener relaciones de dominio.

En cuanto al concepto *sexismo*, se puede decir que surgió tan sólo hace unas décadas, con el auge del feminismo en la década de los sesenta-setenta. En la edición de 1966 de uno de los compendios lexicográficos más prestigiosos de Estados Unidos, *Webster's Third New International Dictionary*, no aparece el término en el corpus general aunque sí en la addenda posterior, símbolo de los nuevos aires que recorrían Norteamérica. Como definición, estimo válida la que propone el folleto editado por el *Educational Publisher's Council* británico (1981) titulado «Sex Stereotyping in School and Children's Books»:

*Sexism is a term used to describe discrimination on the basis of gender. Choices, benefits and disadvantages are melted out on the basis of a person's sex rather than on the basis of individual preferences and capabilities.*

## II. ESTUDIOS SOBRE EDUCACION Y SEXISMO EN LOS LIBROS DE ELT

Se puede afirmar que la erradicación de la ideología sexista en el lenguaje y imágenes de los libros de texto ha sido objeto de múltiples estudios y propuestas en educación, no sólo en el ámbito anglosajón sino también en el español<sup>1</sup>. En el mundo concreto de los libros de ELT los estudios que se han realizado sobre lengua y discriminación genérica son:

a) **Rees-Parnall (1978)**, artículo sobre un texto de amplia difusión en la década de los setenta: *Kernel Lessons Intermediate*. Esta autora señala la falta de adecuación de este libro con la realidad social británica de la época ya que se muestra a las mujeres como seres dependientes bajo la sombra de Arthur, el protagonista principal (Rees-Parnall, 1978:121):

*Arthur is the archetypal and protective chauvinist male in his relationship with women, who seemed to be imprisoned in the comfortable domestic world he creates for them.*

b) **Hill (1980)**, análisis panorámico efectuado en el *ELT Gazette* de los libros utilizados en la década de los ochenta en grupos de edad distintos (*Approaches, Holiday English, Exploring English*, etc) en el que concluye afirmando la existencia

---

<sup>1</sup> Algunos ejemplos sobresalientes son Heras i Trias (1987), Alberdi (1987) y Argibay et al. (1991).

de actitudes sexistas en las editoriales británicas de mayor entidad que esgrimen razones de índole comercial (v.g. la venta de libros en el mercado árabe) en algunos casos de dudosa justificación (Hill, 1980:2).

c) **Florent y Walter (1989)** publicaron en *ELT Journal* 43/3 su reflexión sobre problemas lingüísticos, culturales y de contenido. Florent desde su perspectiva como editora de libros de ELT y Walter como autora hacen hincapié en la necesidad de combatir el sexismo inconsciente.

d) **Cerezal (1991)**. Este interesante estudio efectúa el primer análisis español sobre el lenguaje y la aparición del personaje humano que se halla en las ilustraciones y textos del ELT, clasificándolo según variables de sexo y edad, actividad y localización y profesión y ocupación.

Ante la reforma actual del sistema educativo español, estimé que era interesante estudiar los textos de mayor difusión en el ámbito de la escuela secundaria para ver si se cumplía o no uno de los objetivos de una de las «áreas transversales»: la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. A continuación, se ofrecen los resultados de mi investigación.

### III. AVANCES EN LA ERRADICACION DEL PROBLEMA

Se ha producido una mejora significativa respecto a tiempos pasados. Existe un reconocimiento explícito de la situación de desigualdad y hay una inclusión de mayor número de imágenes de mujeres y de profesiones que gozan de prestigio social. Sirvan como ejemplo de esta tendencia el texto *Blue for a Boy, Pink for a Girl* de *New Generations* 3, reflexión sobre los estereotipos que impregnan la relación entre hombres y mujeres en tres contextos sociales importantes: la familia -reparto desigual de las tareas caseras-, la escuela -disciplina diferente en función del sexo- y el trabajo -mayores problemas en la promoción laboral de las mujeres-. El segundo ejemplo procede de *Grapevine* 3 *His story or her story* en el que se comenta la postergación de la mujer en los estudios de ciencias sociales y sesgos androcéntricos de tales ciencias. El tercero, *Unusual Jobs for Women* de *On the Line* 2, es una muestra de las nuevas profesiones a las que están accediendo las mujeres pese a los prejuicios existentes. Se nos presenta el testimonio de una mujer real, Pilar Moreno, que logra superar con éxito un estereotipo común: la división sexual en el mundo laboral. Al mostrar a Pilar en una profesión atípica hasta hace escaso tiempo para una mujer, la cata de vinos, las autoras favorecen la ruptura de los moldes genéricos.

#### IV. ESTEREOTIPOS PERSISTENTES EN LAS ILUSTRACIONES Y EL LENGUAJE

Aunque se han producido cambios positivos tal como acabo de reseñar, es preciso mantener la guardia en alto ya que pese a que se han hecho concesiones, entre otras cosas porque ningún libro de texto se puede permitir el lujo de ser abiertamente sexista, todavía persiste en algunos casos una ideología que de forma encubierta relega a la mujer a un papel secundario, tal como se pretende demostrar a continuación.

##### A) Imágenes y ocupaciones en los textos de mayor uso.

El estudio de las ilustraciones y esferas de ocupación de los personajes arroja en general un resultado desequilibrado que favorece al sexo masculino. Dos ejemplos a continuación: 1º) un estudio de la cuarta parte de las ilustraciones de la serie *New Generations* de la editorial Heinemann ofrece los siguientes resultados. La representación de imágenes favorece al sexo masculino de forma notoria ya que aparecen 281 ilustraciones frente a 159 de mujeres pese a la recomendación de un folleto que me ha enviado la propia editorial para autores y editores que dice entre otras cosas en la pág. 16 lo siguiente bajo el epígrafe **sexism**: «In our materials, we aim to maintain a 50/50 male/female split».

El *ámbito de actividades* presenta un panorama algo más halagüeño al mostrar mujeres con trabajos de índole intelectual que estaban tradicionalmente vinculados a un universo masculino: periodista (*New Generations* 1, págs. 4, 86), estudiante de matemáticas (*New Generations* 2, pág. 26). Sin embargo, se ha de señalar también que se sigue dividiendo las tareas en función del sexo entre los y las adolescentes: en «Dialogue at the Students' Common Room» las chicas reciben el encargo de coser y planchar mientras que los chicos se encargan de pintar y construir el escenario. Así mismo, se perpetúa la «feminización» de diversos trabajos de escasa remuneración y difícil promoción laboral: recepcionista (*N. Gen.* 3, pág. 66), enfermera y telefonista (*N. Gen.* 1, págs 42 y 43).

Esta representación desfavorable en las ilustraciones y ocupaciones de la mujer no es patrimonio exclusivo de esta editorial ni muchísimo menos. El estudio de Cerezal (1991) nos aporta el segundo ejemplo. *New Cambridge English Course* 1 (1990) y *Cambridge English Course* 2 (1985) representa respectivamente en el conjunto global de ilustraciones un 42% y 43,3% de personajes femeninos frente a un 56,6% y un 57,9% de personajes masculinos. En cuanto a la dimensión actividad, se transluce todavía en algunos textos la pervivencia de una ideología tradicional que relega a la mujer a *empleos* que no profesiones. Ej:taquillera en el diálogo *You Can Say That Again*. Para concluir este punto de las ilustraciones y ocupaciones se puede citar un dato revelador. El análisis de la cuarta parte de las ilustraciones de

los textos para adolescentes de mayor difusión en España (New Generations, Grapevine, Blueprint) ofrece una media aritmética de 239'3 imágenes del sexo masculino frente a 150 de mujeres.

B) Análisis del lenguaje en un ejemplo concreto: *Jackie's Surprise*.

Como paso previo al análisis del sexismo en el plano lingüístico, se realiza una breve presentación de los personajes y sus relaciones para facilitar la comprensión del posterior estudio. Los protagonistas de *Hotline Elementary* representan varios «estereotipos» de la vida en Gran Bretaña actual. Casey es una muestra de la Inglaterra pluriétnica, Terry es el paradigma del adolescente inconformista y rebelde con problemas escolares que se siente irresistiblemente atraído por Jackie, prototipo de rubia atractiva con buena posición económica. Greg es el primo estadounidense de Jackie al que Terry considera como un rival. Por último, Sue, en el más puro estilo de comedia de «enredo», se siente atraída por Terry.

Texto: *Jackie's Surprise* <sup>2</sup>

Casey: What shall we do?

Terry: I'm bored and I'm broke. Have you got any money, Sue?

Sue: I've already lent you some money this month, Terry. And I bought some birthday presents yesterday. So I haven't got any money now.

Terry: How much money have you got, Case?

Casey: I've got a bit, but I've got to buy a lot of things for my bike. I wish Jackie was here. She's always got a lot of money.

Sue: Here she is now with Greg.

Terry: Oh, no, not Buffalo Bill. Is he still here?

Jackie: Come on, you lot. We're going to the Fat Cat. Are you coming? We'll pay.

In the cafe

Waitress: Can I help you?

Greg: Yes please. Could we have two glasses of Coke, two cups of tea and a glass of milk.

Waitress: I'm sorry. How many cups of tea did you want?

Sue: Two.

Waitress: Do you want anything to eat?

Greg: Yes, can we have two sandwiches -one ham, one chicken, one cheeseburger with a plate of french fries -I mean chips. And two hamburgers.

Terry: Have you got any packet of crisps?

Waitress: No, I'm sorry, we haven't.

Later

---

<sup>2</sup> Agradezco el permiso de la Editorial Oxford University Press para reproducir este diálogo.

Greg: You can't get real cheeseburgers in England, you know. Now, in an American hamburger we only use the best steak and it doesn't have just a few onions, a bit of salad and one slice of cheese. It has at least two slices of cheese, a lot of onions and a lot of salad, too. - tomatoes, lettuce, cucumber and...

Sue: Mmm. It must be very big.

Terry: Well, Americans have got big mouths. Haven't they?

Jackie: Don't be childish, Terry.

Greg: Anyway, Jackie. You'll see for yourself in September.

Terry: Why? What's happening in September?

Jackie: Oh, haven't you heard? I'm going to live in the States for a year with Greg's family. Isn't it wonderful?.

El análisis del discurso de esta conversación revela lo siguiente:

\* *Question tags*

No existen diferencias cuantitativas significativas en el uso de las question tags, una de las características que algunas autoras (Lakoff) atribuyen al habla femenina como indicador de un estilo de habla más inseguro. No obstante, existe una notable diferencia entre ambas. La de Terry («Americans have got big mouths, haven't they?») deslegitima a Greg ante el grupo mediante una brusca afirmación que amenaza la IMAGEN de Greg, esta imagen es la traducción del término *face* cuya definición es «the public self-image that every member wants to claim for himself» (Brown y Levinson, 1978:66).

Según la clasificación que propone Holmes de estas formas sería una *tag modal* -aquella que expresa la convicción del hablante de la veracidad de la proposición enunciada- ya que nos indica la certeza de Terry sobre su afirmación anterior. Si se compara con la *invariant tag* que utiliza Jackie («I'm going to live in the States for a year with Greg's family, isn't it wonderful?») se puede ver que hay una diferencia entre ambas. En el segundo caso estamos ante una «tag afectiva» (que expresan la actitud del hablante hacia la persona) ya que indica interés por facilitar la interacción entre el grupo de amigos; Holmes (1984: 54) atribuye esta característica, el mayor uso de tags facilitativas o afectivas, a las mujeres. Se observa que se promueve indirectamente un estilo masculino más asertivo.

\* *Distribución de turnos*

A simple vista, se podría considerar que se trata de una conversación informal entre iguales, una de las formas básicas de interacción social, que sigue en su organización global el principio de cooperación de Grice: «Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged».

Sin embargo, la distribución de turnos indica que los partícipes que más contribuyen son Terry (seis intervenciones) y Greg (cuatro), siendo una de éstas últimas la más larga de la conversación. Los turnos de Jackie y Sue están equilibrados y hay que tener en cuenta que ambas utilizan una de sus intervenciones para corroborar la aportación de Greg. Pese a que Casey quede relegado a un papel secundario, se puede afirmar que otra vez los protagonistas indiscutibles son los varones ya que el poder en el discurso está en manos de Terry en primer lugar: selecciona el hablante que le ha de seguir al nombrarle directamente por su nombre y bajo el dominio de Greg en segundo lugar: adquiere un papel protagonista mediante el lenguaje al impartir información al resto. Tal como señala Tannen ante un ejemplo similar:

*Once again, the alignment in which women and men find themselves arrayed is asymmetrical. The lecturer is framed as superior in status and expertise, cast in the role of teacher, and the listener is cast in the role of student.*

Cabe indicar que quien se niega a aceptar este papel de «estudiante» es un hombre, Terry, mientras que las chicas lo asumen y no se embarcan en largas explicaciones. Tannen (ibid) nos ofrece una posible explicación de esta actitud:

*Since women seek to build rapport, they are inclined to playdown their expertise rather than display it. Since men value the position center stage and the feeling of knowing more, they seek opportunities to gather and disseminate factual information.*

\* *Minimal responses*

Otro elemento interesante es la respuesta mínima (mmm..) de Sue en su último turno: «Mmm, it must be very big». Zimmerman y West (1975:108) hacen el siguiente comentario sobre este tipo de elementos:

*Such items when interspersed through a current speaker's ongoing utterance, are not seen as interrupting the current speaker (cfr. Schegloff, 1972) but instead serve to display continuing interest and co-participation in topic development.*

El uso de esta forma indica que Sue se comporta como la mayoría de las mujeres en el estudio realizado por Fishman (1978) que muestra como éstas suelen realizar el trabajo no demasiado reconocido de mantener abiertos los canales de comunicación. En palabras de Fishman, sobre ellas recae *the interactional shitwork*. Sue presta atención a Greg, uno de los partícipes poderosos en la conversación. Se puede observar como este tipo de forma no es utilizado por ninguno de los varones.



\* *Elementos proxémicos y kinésicos. Actos de habla indirectos.*

El tipo de discurso que emplea Jackie, pese a ser la partícipe más segura de sí misma tal como revelan elementos proxémicos tales como la invasión del espacio físico de Terry y kinésicos tales como su cara de enfado en la viñeta cuarta, se caracteriza también por su naturaleza indirecta en otras ocasiones. Realiza dos actos de habla indirectos. El primero es el imperativo «come on you lot» en su primer turno que posee el valor ilocutivo de sugerencia al grupo, no se trata de una orden. La oración interrogativa «Are you coming?» es por otra parte una forma de imperativo mitigada ya que Jackie podría haber utilizado un imperativo directamente: Come with us!. El motivo posible de emplear esta interrogativa se debe a un afán de cortesía evidente; tal como indica Lakoff (1978:229) las tres reglas de cortesía son: -no imponerse, -ofrecer alternativas, -poner al destinatario en una situación cómoda, ser amigable. Al observar las tres reglas, es patente como la pregunta de Jackie cumple los tres requisitos, pese a ser una partícipe con una posición fuerte en el grupo al tener más dinero que el resto. Vemos cómo las mujeres siguen empleando aún formas indirectas aunque se supone que han adquirido un papel más firme, activo e igualitario en nuestra sociedad.

## V. CONCLUSIONES

Se ha tratado de presentar de forma somera una panorámica global de los libros de texto de ELT más empleados en el ámbito de la secundaria en una dimensión concreta: la discriminación en función del género. Mis conclusiones no son ni blancas ni negras sino más bien de color gris.

Por una parte he observado que en el transcurso de los últimos veinte-quince años se ha producido una mejora importante para superar las desigualdades basadas en el sexo/género en la educación académica. Si se comparan textos de una misma editorial, por ej. las series *Streamline* y *Access to English*, auténticas «joyas» misóginas, con la serie *Grapevine* («His story or her story») se ve claramente que las separa un abismo. La ideología sexista patente y descarada ha desaparecido.

Por otra parte, la batalla no está plenamente ganada. Las ilustraciones suelen favorecer al sexo masculino y textos de reciente publicación como el analizado en el punto IV.B. promueven una imagen de la mujer más insegura y menos participativa que el hombre. Es necesaria una actitud más crítica por parte de los autores de textos de ELT ante los usos discursivos, verbales y no verbales, que siguen sin otorgar a la mujer un papel igualitario al del hombre. Sería deseable una mayor concienciación para identificar en textos orales y escritos de distinto tipo imágenes y usos lingüísticos que denoten alguna forma de discriminación no tan sólo sexual

sino también social y racial. En definitiva, propongo que se ofrezca una mayor igualdad de oportunidades para todos los seres humanos, lo que contribuirá al desarrollo de una sociedad futura más justa y equilibrada.

\* \* \*

### **BIBLIOGRAFIA BASICA**

- Abbs, B. y Freebairn, I. *Blueprint*. Harlow: Longman.
- Alberdi, I. (1987) «Coeducación y sexismo en la enseñanza media» en *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Instituto de La Mujer.
- Althusser, L. (1971) *Ideology and Ideological State Apparatuses* London: New Left books.
- Argibay et al. (1991) *La cara oculta de los textos escolares*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Brown, P. y Levinson, S. (1978) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: C.U.P.
- Cerezal, F. (1991) «Lenguaje y discriminación genérica en los los libros de texto de inglés», *Miscelánea*, vol. 12. Universidad de Zaragoza: Dpto de Filología Inglesa y Alemana.
- Eagleton, T. (1991) *Ideology*. London: Verso.
- Educational Publisher's Council, The Publisher's Association (1981) *Sex Stereotyping in School and Children's Books*, págs. 1-5.
- Fishman, P. (1978) «Interaction: the work women do», *Social Problems*, págs. 397-406.
- Florent, J. y Walter, C. (1989) «A Better Role for Women in TEFL» *ELT Journal* Vol. 43/3 July, 1989. Oxford: O.U.P.
- Heras i Trías (1987) «El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña» en *La investigación sobre mujer y educación*.
- Hill, P. (1980) «Women in the World of ELT Textbooks». *EFL Gazette* June-July 1980 págs 1-2 y 4-5.
- Holmes, J. (1984) «Women's Language: A Functional Approach». *General Linguistics* 24, nº 3 págs. 149-172.
- Hutchinson, T. (1990) *Hotline Elementary*. Oxford: O.U.P.
- MacDonell, D. (1986) *Theories of Discourse*. Oxford: Blackwell
- Neff, J et al. (1986) *On the Line* 1, 2 y 3. Madrid: Santillana.
- Rees-Parnall, H. (1978) «Women in the World of Kernel Lessons Intermediate» en Freudenstein, R. ed. *The Role of Women in Foreign Language Textbooks*. Bruselas: AIMAV págs. 119-122.
- Tannen, D. (1991) *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. London: Virago.
- Thompson, J.B. (1990) *Ideology and Modern Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Van Dijk. T. ed. (1985) *Handbook of Discourse Analysis*. 4 vols. London: Academic Press.
- Viney, P. y Viney, K. *Grapevine*. Oxford: O.U.P.
- Zimmerman, D. y West, C. (1975) «Sex roles, interruptions and silences in conversation» en Thorne, B. y Henley, N. eds. *Language and Sex, Difference and Dominance*. Mass.: Newbury House.