

Sexismo y coeducación: la discriminación genérica en los manuales de lengua francesa

María Lopo

Profesora de Enseñanza Secundaria, Sarria, Lugo

*Si la escuela continúa usando libros sexistas,
difícilmente podrá erradicar el sexismo de la escuela*
Montserrat Moreno

Resumen

El análisis, desde la perspectiva de los estudios de género, de un corpus suficientemente representativo de los libros de texto de francés actualmente empleados en las aulas, nos ofrece unas conclusiones desoladoras. Nuestros materiales didácticos no están a la altura de los principios coeducativos del actual sistema de enseñanza. La inercia androcéntrica de nuestra sociedad patriarcal, unida a la falta de una reflexión profunda y previa a la elaboración de los manuales convierten a estos, a pesar de una superficial y obligatoria adhesión coeducativa, en meros reproductores de discriminación genérica, reforzando en alumnas y alumnos unos sistemas de pensamientos y unas actitudes sexistas.

Résumé

L'analyse, du point de vue des études de genre, d'un corpus suffisamment représentatif des manuels scolaires de langue française aujourd'hui utilisés dans nos classes, aboutit à des conclusions navrantes. Nos ouvrages didactiques ne sont pas à la hauteur des principes de coéducation de notre actuel système éducatif. L'inertie androcentrique de notre société patriarcale, associée à un manque criant de réflexion profonde, logiquement préalable à l'élaboration de manuels, fait que ceux-ci, malgré leur adhésion coéducative superficielle et obligatoire, ne font que reproduire une discrimination générique qui renforce chez les élèves des systèmes de pensée et des attitudes sexistes.

Sexismo y libros de texto

El análisis de los textos escolares desde una perspectiva de género es hoy un área consolidada y significativa en la investigación didáctica. Dentro del sistema educativo español, cabe destacar la importancia fundadora de los estudios llevados a cabo, en los años ochenta, por Nuria Garreta y Pilar Careaga, sobre los modelos masculino y femenino transmitidos en los textos de la E.G.B. (Garreta y Careaga 1987). El resultado de sus investigaciones, publicado por el Instituto de la Mujer en su serie "Estudios" con el número 14, tuvo su continuidad en el año 2000, con el número 64 de esta misma colección, en el que la transmisión de estos mismos modelos se estudia en los textos escolares de la E.S.O.¹ Ambas publicaciones responden a un mismo modelo de investigación cuantitativa, llevada a cabo por un equipo de analistas sobre un amplio corpus textual, referido a las áreas troncales del conocimiento en la enseñanza reglada. Completan estos estudios una serie de investigaciones puntuales, también realizadas en equipo y siguiendo el mismo método

¹ Instituto de la Mujer (2000) *La transmisión de modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*.

cuantitativo, en las que se abordan áreas o materias no tratadas en los estudios editados por el Instituto de la Mujer. Citaremos como ejemplo los trabajos de Amando López Valero (1992) o de Fernando Cerezal (1999), quien precisamente se ocupa de la transmisión de prototipos genéricos discriminatorios en los manuales de lengua inglesa.

La importancia primordial concedida al libro de texto en la lucha para la superación del sexismo en el ámbito educativo, deriva de su propia naturaleza como medio de comunicación privilegiado y como producto cultural de una sociedad específica (*La transmisión de modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria* 2000:185–186, 17)

los libros de texto, además de la asignatura propia (matemáticas, lengua, sociales, etc.), transmiten parte de una cultura, una visión de lo masculino y de lo femenino socialmente establecida, la definición de sus roles y la jerarquización de los mismos. (Garreta y Careaga 1987:10).

En la tarea de divulgación del saber característica de los manuales escolares es difícil, tal y como señala López Valero (1992:13), escapar al estereotipo. Sin un permanente trabajo de cuestionamiento por parte de los autores y de los consejos editoriales, la sencillez en la presentación de los contenidos, característica de este tipo de publicaciones, puede fácilmente derivar en simpleza. Así, nos encontramos con libros de texto que, por una parte, caen en el error de transmitir imágenes irreales, por anquilosadas y unívocas, de una sociedad que es por definición viva y diversa, y, por otra, en la facilidad de reproducir acríticamente modelos estereotipados y discriminantes que incluso en ocasiones han perdido ya felizmente toda su vigencia (Garreta y Careaga 1987:178).

Los libros utilizados en el proceso de adquisición de conocimientos legitiman los modelos a seguir (Subirats Martori 1994). Mientras los manuales sigan ocupando un lugar central en el aprendizaje escolar², y mientras sigan éstos transmitiendo una perspectiva androcéntrica del saber y unos sistemas de pensamiento y actitudes sexistas, el sistema educativo no funcionará sino como reproductor de discriminación genérica; ésta es la desoladora conclusión del análisis de los libros de texto de la E.S.O.

El texto escolar parece debatirse entre la presión normativa que establece la L.O.G.S.E. para que el lenguaje y los contenidos educativos presenten una imagen no estereotipada de hombres y mujeres, y la inercia sociocultural, que más que una ideología es una *impregnación* del androcentrismo que domina el universo de nuestros «hábitos» y representaciones socioculturales (...) La redacción de los libros escolares acusa la tensión de tener que observar un propósito normativo que no está verdaderamente interiorizado. Más aún, que contradice el «hábito» androcéntrico, el único realmente asimilado (*La transmisión de modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*, 2000:188–189)

Los manuales de lengua francesa

En la estela de la crítica feminista y de los trabajos cuantitativos que nos preceden, nos propusimos realizar un estudio sobre los roles y estereotipos de género existentes en los libros de texto de francés, materia de la que somos docentes en la enseñanza media. El proyecto se gestó en el día a día de nuestro trabajo, en la impotencia y en la dificultad que un gran número de profesionales sentimos al intentar conciliar los principios coeducativos del sistema de enseñanza vigente con un material didáctico que no se ajusta a estos principios.

El área de lengua francesa no había sido analizada hasta el momento desde una perspectiva genérica, probablemente por el carácter fundamentalmente optativo del francés en el actual sistema educativo. Si bien es cierto que muchos de los análisis y de las propuestas sobre el sexismo pensadas y examinadas en las áreas de lenguas autonómicas y de lengua española son igualmente válidas en el contexto de las lenguas

² Fernando Cerezal recoge en su estudio las estadísticas que M. W. Apple elaboró en el contexto del alumnado norteamericano y que revelan que un 75% del tiempo de permanencia en el aula y un 90 % del tiempo de estudio fuera del aula, es ocupado por el libro de texto y su correspondiente material complementario (Cerezal 1999: 27).

extranjeras (Mañeru Méndez y Rubio Herráez 1992:54), no dejan estas de poseer una problemática propia. Coincidimos plenamente con Fernando Cerezal en la necesidad de análisis y revisión de una didáctica que, por su especificidad, se presta más que otras áreas a caer fácilmente en el estereotipo y en la falsa cotidianidad:

una gran parte de los contenidos en los textos de enseñanza de lenguas modernas están orientados a que el alumnado adquiera únicamente la competencia lingüística y sea capaz de moverse como turista a través de la presentación de situaciones de la vida diaria (...) quedándose la información en muchas ocasiones en un nivel superficial, estereotipado y sin contenidos culturales. (...) De ahí que un buen número de libros de texto reflejan tópicos de las personas y los colectivos del país y de la lengua que únicamente sirven para seguir consolidando los viejos estereotipos. (Cerezal 1999:10–11).

Los análisis cuantitativos mostraron hasta el momento, y con independencia del corpus, del equipo de investigadores y del momento de realización del estudio, una impresionante convergencia, tanto en sus resultados parciales como en las conclusiones³. Partiendo de ellas, nuestra opción consistió en la realización de un estudio cualitativo, siguiendo en esto la necesidad de profundización subrayada por Amparo Blat:

la revisión de los textos no debe reducirse a la mera cuantificación del número de estereotipos, sino incluir también los aspectos ideológicos, lo que es más complejo y requiere la evaluación del significado de los mensajes ocultos. (Blat Gimeno 1994)

Tuvimos en cuenta en nuestro análisis tanto el lenguaje verbal como el iconográfico; la especificidad del área de lengua extranjera le otorga una gran importancia al mundo de la imagen, sobre todo, como es natural, en los primeros niveles de aprendizaje. Nos ocupamos, pues, tanto de las imágenes e ilustraciones presentes en los libros de texto como de los diálogos, textos, ejercicios y ejemplos de aplicación gramatical y de vocabulario, además de prestarle una atención especial al lenguaje mixto del cómic, útil didáctico muy frecuente en los diferentes métodos y, en general, muy valorado por el alumnado.

En nuestra idea de partida, situábamos nuestro trabajo bajo una óptica de reivindicación de la diversidad. En la realidad de la investigación nos dimos cuenta, con tristeza, que los libros de texto del siglo XXI no integraron aún con naturalidad los valores de la igualdad. Esto motivó un cambio de nuestro primer enfoque, fundamentalmente lingüístico–gramatical, hacia una tarea mucho más práctica de puesta de relieve del androcentrismo existente en el modelo pedagógico dominante en el área de la didáctica del francés como lengua extranjera.

Femenino irregular⁴

Nuestro estudio se centró en seis métodos de lengua francesa utilizados en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato. De ellos, seleccionamos diez libros de texto, correspondientes a diferentes niveles de aprendizaje, además de tener en cuenta las reediciones de tres textos, lo cual eleva a un total de trece los libros presentes en nuestro corpus de trabajo⁵. Prescindimos para nuestro análisis de todo aquello

³ “El cómputo total de resultados obtenidos al revisar los 36 libros de 14 editoriales distintas nos aporta un resultado semejante al que se obtiene al vaciar 1 ó 2 libros solamente” (Garreta y Careaga 1987: 167); cf. igualmente las conclusiones de Michel 1987, Subirats y Brullet 1988, López Valero 1992, González Cid, Rodríguez Vázquez, Alonso Noveda y Cao Alvarado 1998, Cerezal 1999, y en *La transmisión de modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria* 2000.

⁴ Presentamos aquí las conclusiones principales de una investigación más amplia publicada en 2004 en lengua gallega: *Femenino irregular. Roles e estereotipos de xénero nos manuais de lingua francesa*.

⁵ Los libros de texto utilizados para la realización del estudio fueron los siguientes: *Action! XXI 1* (2000), Madrid: Santillana. Autoras: Inmaculada Saracibar Zaldívar, Dolorès–Danièle Pastor, Carmen Martín Nolla, Michèle Butzbach. *Copains 1* (2000), Oxford Educación. Autores: D. Bourdais, A. Casas Aragón, J. M^a Castellví Calvo, S. Finnie, A. L. Gordon, M^a Pilar Martínez Martínez, M. Molina Guerrero, F. Sánchez Extremera.

que puede ser considerado material complementario: cuaderno de ejercicios, material audio o video⁶, libro del profesor..., limitándonos exclusivamente al texto manejado por alumnas y alumnos. Las razones de esta selección son diversas. Por un lado, multiplicar el material objeto de estudio sólo conlleva, en este caso, disminuir el grado de profundidad del análisis, sin que esto suponga sin embargo variaciones significativas en los resultados del mismo, tal y como demuestran los estudios cuantitativos anteriormente citados. Por otro lado, es interesante acercarse sin pistas ni complementos a un manual diseñado para ser puesto tal cual en manos de quien aprende, con el doble propósito de facilitar el aprendizaje y la progresiva autonomía del mismo.

El femenino molesta. El femenino es irregular. Toda investigación verdadera, integral, tiene su prehistoria, su motivación profunda, a veces sólo atisbada por el investigador cuando llega a lo que ingenuamente cree ser el final del camino, y que pronto se revela como una múltiple y atrayente bifurcación. Este estudio nace de la desaparición de una fotografía de Simone de Beauvoir.

En la edición de 1996 del manual FR1 se muestra una foto de esta escritora y pensadora francesa, en un conjunto de imágenes, doce en total, que junto a los sustantivos que las definen – “un écrivain” en el caso de Simone de Beauvoir – quieren ilustrar las preguntas: “Qu’est-ce que c’est ?, Qui est-ce ?”. Estamos en la primera unidad, se trata de los primeros contactos del aprendiente con la lengua francesa. Recordemos que la palabra “écrivain” carece de femenino en la norma oficial de la Academia Francesa, que no acepta las diferentes opciones propuestas desde la sociolingüística y la crítica feminista, como “écrivaine” o “femme écrivain”⁷. Existe pues un “ruido” entre el género de la fotografía y el género de la palabra: “Simone de Beauvoir est un écrivain”. En la edición de 2000 del mismo manual, la escritora es sustituida por la fotografía de un cuaderno: “un cahier”, siendo esta la única modificación real del ejercicio (FR1 2000:7).

Que la mujer ocultada sea precisamente la autora de *Le Deuxième sexe* no pudo menos que perturbarnos hondamente. La terrible postura de hacer desaparecer lo que nos molesta, sin preguntarnos por qué nos molesta, lleva directamente a enseñar lo que *desaprende*, no lo que nos cuestiona, además de minusvalorar la capacidad de aceptación de lo diverso y de lo real de las chicas y chicos que aprenden hoy en nuestras aulas coeducativas.

Copains 2 (2000), Oxford Educación. Autores: D. Bourdais, S. Finnie, A. L. Gordon. Asesores pedagógicos: A. Casas Aragón, J. M^a Castellví Calvo, M. Molina Guerrero, F. Sánchez Extremera.

Copains 3 (2001), Oxford Educación. Autores: D. Bourdais, S. Finnie, A. L. Gordon.

Forum 1 (2002), Paris: Hachette / Bruño. Autores: Christian Baylon, Àngels Campà, Claude Mestreit, Julio Murillo, Manuel Tost. (Continúa)

Francés 1 (1996, 2000), Madrid: Anaya. Autores: Soledad G. Mouton, Jean-Pierre Tilly (con la colaboración de Jacques Tilly).

Francés 2 (1997, 2000), Madrid: Anaya. Autores: Soledad G. Mouton, Jean-Pierre Tilly (con la colaboración de Jacques Tilly).

Panorama Plus 1 (1996, 2000), Paris: Clé International / Santillana. Autores: Jacky Girardet, Jean-Marie Cridlig.

Rythmes Jeunes Plus 1 (2002), Paris / Madrid: Hachette / SM. Autores: G. Capelle, M. Cavalli, N. Gidon.

Rythmes Jeunes Plus 3 (2002), Paris / Madrid: Hachette / SM. Autores: G. Capelle, M. Cavalli, N. Gidon.

Para referirnos a los diferentes manuales, emplearemos las siguientes abreviaturas: **A1** (*Action ! XXI 1*), **C1** (*Copains 1*), **C2** (*Copains 2*), **C3** (*Copains 3*), **F1** (*Forum 1*), **FR1** (*Francés 1*), **FR2** (*Francés 2*), **P1** (*Panorama Plus 1*), **R1** (*Rythmes Jeunes Plus 1*), **R3** (*Rythmes Jeunes Plus 3*), seguidas de la fecha de edición correspondiente.

⁶ Cuando en el libro de texto se incluyen propuestas de trabajo o ejercicios que deben ser completados con ayuda del material de apoyo, sólo tuvimos en cuenta el reflejo de estas propuestas en el manual.

⁷ Cf. Houdebine (1987), Rigollet (1996), Walter (2001: 308–309), Yaguello (1992).

Mujer oculta. Palabra silenciada

La primera evidencia sobre la imagen de la mujer en los manuales que tuvimos ocasión de examinar es la de su ausencia. La mujer ausente constituye el primer gran estereotipo de género. Ya sea en los diferentes lenguajes empleados – verbal, iconográfico... – como en los diversos temas tratados, los libros de texto de francés reflejan un mundo irreal, en el que las mujeres existen menos que los hombres y, cuando lo hacen, es siempre acompañándolos, no como personajes independientes, no como protagonistas.

Minoritaria y poco representada en la toma de palabra, la mujer es sin embargo un habitual tema de conversación y un frecuente objeto de representación; destaca, por sus numerosas alusiones en el conjunto del corpus, el conocido estereotipo de la mujer débil y enfermiza. Cuando el número de personajes masculinos y femeninos se construye en torno al principio de paridad⁸, esta desigualdad se hace si cabe aún más patente, pues la superficialidad de la adhesión teórica en ningún caso se corresponde en la práctica con el peso específico de los personajes en los diferentes diálogos: las apariciones, la iniciativa en la toma de palabra, el número de intervenciones y su importancia, son siempre notoriamente superiores en el caso de los personajes masculinos. Es habitual que los personajes femeninos de los diálogos carezcan de nombre propio y sean designados por la función social y familiar que desempeñan: la madre de Pierre, la tía, la vecina... En los ejercicios de aplicación gramatical, en los repasos y en los cómics incluidos en los diferentes métodos nos encontramos con una situación similar.

En cuanto a las ilustraciones, la mujer también es la gran ausente, si bien es cierto que, adecuándose perfectamente al estereotipo, lo femenino está más presente en la imagen que en la toma de palabra. Una cala representativa sería la realizada en el método FR1. En el conjunto de todas sus ilustraciones, en la edición de 2000, sólo existen tres casos en los que se nos muestre una mujer o un grupo de mujeres solas; es interesante detenerse en ellos. La primera imagen es una fotografía del frontón de la Assemblée Nationale francesa, en el que se ven tres figuras femeninas alegóricas en altorrelieve, sosteniendo los valores republicanos “Liberté, Égalité, Fraternité”. Tenemos pues el conocido estereotipo de la mujer como mito o alegoría de la patria. La segunda imagen es el dibujo de una niña pelirroja y, la tercera, la fotografía de una mujer de espaldas, que pasa delante de una farmacia, verdadero objetivo de la ilustración, pues el tema tratado es “el lugar” (FR1 2000:10,18,24). Exceptuando estos tres casos, el resto de las ilustraciones de FR1 está constituido por imágenes que representan personajes masculinos, solos o en grupo⁹, y por grupos mixtos, en los que el número de mujeres es siempre inferior o igual al de los hombres, con una única excepción, que llama la atención por inusual: el diseño de la página setenta y cuatro, que tanto en la ilustración como en el diálogo, prima la presencia femenina.

Pero esta ocultación de lo femenino es aún más alarmante si nos adentramos en los temas concretos abordados en las diferentes unidades. Así, por ejemplo, en las diferentes introducciones al mundo deportivo, donde el deporte masculino se presenta habitualmente como profesional y el femenino como amateur, o en la esfera pública, en la cual la infrarrepresentación de la mujer es tal que la incluimos en este apartado de la mujer ausente. Pero detengámonos en profundidad en un tema concreto, la presentación del cuerpo humano.

Es un hecho indiscutible que la representación y el vocabulario del cuerpo humano constituyen un tema tabú en los manuales de francés lengua extranjera. De manera anti-natural, su explicación se pospone muy a

⁸ De todos los manuales analizados sólo dos (A y C) incluyen explícitamente la igualdad genérica en sus respectivas programaciones.

⁹ Además de niños, chicos, hombres adultos o ancianos, también incluimos los animales o los personajes de ficción representados como pertenecientes al género masculino.

menudo a temas como la familia, la casa o la escuela; su tardía introducción en la estructuración de los contenidos hace que, en ocasiones, el cuerpo humano no se estudie hasta el segundo o tercer nivel del método¹⁰ ¿Cómo aprehender el mundo que nos rodea si antes no conocemos nuestro propio cuerpo? Pero estas consideraciones generales sólo son aplicables en el caso de los hombres, puesto que la mujer no tiene cuerpo en los libros de texto de lengua francesa.

Excepto en un caso ambiguo que enseguida comentamos, la totalidad de las ilustraciones propuestas en los manuales analizados para introducir el vocabulario del cuerpo humano pertenecen al cuerpo masculino. Se llega incluso al curioso extremo de preferir mostrar el cuerpo del monstruo de Frankenstein al de una chica, como ocurre en C2 (2000:26). En este mismo manual, la mujer aparecerá como referencia en los repastos del vocabulario corporal (C2 2000:49, 89), pero siempre asociada a diálogos o imágenes referentes a síntomas de enfermedades; tenemos pues un claro refuerzo de estereotipo. Por supuesto, como es habitual, los ejercicios de aplicación serán mayoritariamente declinados en masculino.

A1 (2000:27) es el único manual en el que se muestra un cuerpo de mujer, pero no de manera simple y directa. En la composición de la página, la parte izquierda está ocupada por una lista de las partes del cuerpo, presentada en forma de canción; en la parte derecha, dissociada y separada de la canción por la introducción del color, aparece una imagen totalmente distorsionada de un cuerpo de mujer, acompañada, eso sí, por la cabeza de un hombre. La opción de la ambigüedad y de la escisión es representativa de la manera en la que algunos métodos entienden la introducción de los valores genéricos de igualdad y de rechazo del sexismo: diluir o hacer desaparecer “el problema” en vez de enfrentarse a él.

El vocabulario y la representación del rostro humano aparece normalmente asociado al cuerpo. Aunque los ejemplos sigan siendo en este caso mayoritariamente masculinos, el rostro de la mujer aparece en dos de los métodos consultados: en R3 (2002:43) el dibujo de un rostro femenino sirve de imagen a la ilustración de este vocabulario, y en P1 (2000:66), tres fotografías de actrices y modelos francesas¹¹ sirven de ejemplos del vocabulario del rostro, presentado con el dibujo de un rostro masculino. Más allá de la desaparición del tabú con respecto al rostro de la mujer en la cultura occidental, el hecho de que las fotografías sean de tres mujeres consideradas prototipos de la belleza francesa no puede menos que llamar nuestra atención. Si a esto unimos los repastos de este tema que curiosamente proponen – tanto en un método como en el otro – dos retratos de mujeres realizados por Picasso¹², no podemos menos que reconocer el evidente estereotipo de la mujer objeto y motivo de representación.

Figurantes y secundarias

Una vez evidenciada la secundariedad asignada a lo femenino en los manuales, es interesante analizar las características de esa infrarrepresentación. La primera evidencia es la pobreza en la variedad de imágenes proyectadas: en los libros de francés las mujeres son fundamentalmente amas de casa, cantantes y secretarías.

La mujer–madre, en su rol de ama de casa tradicional es, sin duda, el principal modelo femenino presente en los libros de texto. Esta afirmación debe ponerse en relación con la profunda estereotipación que caracteriza la representación del modelo familiar: múltiples variaciones de un único prototipo tradicional que silencia la diversidad social¹³; la única familia que muestra un modelo diferente de convivencia es por causa

¹⁰ Por ejemplo C2 y R3.

¹¹ Que encarnaron el rostro de la Marianne republicana en diferentes décadas del siglo XX.

¹² Nusch Eluard en P1 2000: 67 y Dora Maar en R3 2002: 49.

¹³ Cf. Garreta y Careaga 1987: 67.

de una tragedia – la muerte de la madre – no por la preocupación de mostrar ejemplos alternativos (C1 2000: 55).

El estereotipo de madre–ama de casa es complementario del de madre–mujer inactiva, como podemos comprobar en la unidad tres de R1 (2002:39–50), que se ocupa de presentar “La vie en famille”. Especialmente significativas son las descripciones de tres familias que ilustran el ejercicio propuesto en la doble página 48–49: de los tres padres representados, uno trabaja con su ordenador, otro come en la cocina y el tercero se relaja con una copa delante del televisor, los niños juegan (con un perro y con un balón) o estudian (con un ordenador, con los libros); de las tres madres, una cocina, y las otras dos hablan, una con un vecino mientras fuma en el balcón y la otra por teléfono¹⁴. La única función que puede ejercer la madre una vez finalizado su trabajo doméstico es la social. Por otra parte, las alusiones al trabajo de ama de casa de la madre indican que no es considerado un verdadero trabajo; tomemos como ejemplo una de las muchas reflexiones en este sentido, una frase extraída de un ejercicio de aplicación gramatical: “*Karim: Mon père travaille, mais ma mère ne [travaille] pas.*” (R1 2002:45).

El universo del trabajo fuera del hogar es fundamentalmente masculino. La mujer no sólo aparece infrarrepresentada sino que el abanico de posibilidades laborales y profesionales que se le asignan es mucho menor que el conjunto de profesiones atribuidas a los hombres. Como ejemplo suficientemente ilustrativo tenemos el manual F1, en el que encontramos un ejercicio de comprensión donde seis personajes representan seis profesiones distintas; cinco de las ilustraciones corresponden a hombres: un médico, un cantante, un informático, un músico, un fotógrafo. La sexta corresponde a una mujer enfermera (F1 2002:32).

La segunda constatación sobre esta infrarrepresentación laboral femenina es que se corresponde totalmente con la tipología y la caracterización del empleo tradicionalmente asignado a la mujer en función de su género, y que tiene como figuras emblemáticas las de la cantante y la secretaria. La primera de estas características es que el trabajo de la mujer es subalterno; abundan, en todos los métodos, ejemplos ilustrativos de un sólido estereotipo: la mujer es secretaria, el hombre director¹⁵. El estereotipo está tan interiorizado, que la mujer secretaria aparece incluso en ejercicios donde no se trata el tema específico de las profesiones, como ejemplo “neutro”: “*D’autres personnages (par exemple: un ami, une secrétaire...)*” (A1 2000:57)¹⁶.

El trabajo femenino también se caracteriza por la falta de creatividad: la mujer ejecuta, no crea, es artesana, no artista. En A1 tenemos un raro ejemplo en el que, en la presentación de una familia, la profesión de la madre –intérprete de lenguas– es más especializada que la del padre –peluquero–; esta descompensación es rápidamente corregida por la creatividad paterna: “*Mon père: il est coiffeur. C’est un artiste.*” (A1 2000:24). Todo funciona como si un tabú social impida hacer figurar en los libros de texto una pareja en la que la superioridad intelectual o profesional recaiga del lado de la mujer.

¹⁴ La imagen estereotipada de la “mujer al teléfono” es omnipresente en los diferentes métodos analizados, así entre otros: F1 2002: 33, 47, 50, 54, FR1 1996: 95, R1 2002: 8, 49, A1 2000: 21, 26, 32, 42, C3 2001: 39, 43, 49, 69 [en C3 figura la única imagen de un chico al teléfono presente en el corpus: 2001: 25, repetida en 95].

¹⁵ Así, entre otros muchos ejemplos: Es secretaria Margot, protagonista de la primera unidad de P1 (2000: 11). También encontramos el estereotipo en los ejercicios de aplicación, donde las profesiones atribuidas a los padres serán sin excepción más cualificadas que las de las madres: “*Mon père (être) professeur d’histoire et ma mère (être) secrétaire*” (R1 2002: 75). “*Paul: – père professeur, – mère ne travaille pas. Sébastien: – père journaliste, – mère secrétaire*” (R1 2002: 75). Otros ejemplos representativos están en el análisis de los personajes secundarios, profundamente estereotipados, así tenemos, por ejemplo, “la portera” y “el detective” (A1 2000: 51).

¹⁶ Recordemos que A1 contempla explícitamente la igualdad de mujeres y hombres en el mundo laboral en su índice de contenidos (A1 2000: 4).

La ambigüedad y la indefinición también son inherentes al trabajo femenino. Así, por ejemplo en F1, se nos presenta el perfil profesional de seis amigos; los hombres son “monitor de esquí, periodista y publicista”. De las tres mujeres se dice literal y respectivamente lo siguiente: “trabaja en una compañía de seguros, estudiante universitaria en prácticas, ocupa un puesto importante en su empresa” (F1 2002:76)¹⁷. La definición más ambigua corresponde a la profesional mejor situada.

Hagamos una cala concreta en la presentación de los oficios y profesiones del manual C3 (2000:26–27). Una ojeada rápida nos podría inducir a creer en una exposición igualitaria, tal y como correspondería a los objetivos transversales del método pero, enseguida, un análisis un poco más detenido nos muestra lo contrario. En la página veintiséis se propone una lista de profesiones, en masculino y en femenino –en caso de que este último exista para la Academia–. La presencia del femenino de las profesiones no es algo habitual en los manuales, se trata por tanto de una propuesta positiva e innovadora. Esta lista aparece ilustrada por una serie de personajes, ocho mujeres y nueve hombres¹⁸; es en esta representación donde el equilibrio establecido se rompe. El abanico profesional femenino es muy tradicional, y en él se imponen los oficios de género (atención a los demás, enseñanza, profesionalización del trabajo doméstico, cuidado de la apariencia externa) junto a los oficios subalternos o subordinados a las profesiones masculinas que aparecen en la misma lista (hombre médico / mujer enfermera). De entre todas estas profesiones destaca una, por su inclusión en un recuadro que la realza; podría leerse como un ejemplo de discriminación positiva, puesto que se trata de un personaje mujer, pero no es sino un refuerzo de estereotipo, puesto que la profesión elegida es la de cantante.

En la página veintisiete del mismo manual, refuerzo y ampliación del tema profesional, ya la mujer desaparece por completo, mostrando dos ejemplos complementarios y estrictamente masculinos: El veterinario, que ilustra la vía de la investigación y de la profesionalización universitaria, y el bombero, héroe de los chicos, tal y como se explicita en su presentación: “le métier de pompier est la profession qui fait rêver le plus les garçons.” (C3 2001:27). Un poco más adelante, un texto y unas preguntas plantean el tema de la orientación laboral de los alumnos, en base a sus gustos o preferencias; de esta reflexión sobre el futuro profesional desaparece por completo el género femenino¹⁹.

El mundo de la empresa privada interesa especialmente a los manuales orientados al bachillerato; F1 y P1 dedicarán respectivamente un módulo y una unidad a la presentación de este tema. En ambos casos, la mujer está infrarrepresentada y ocupa los puestos de menor categoría en los organigramas; es decir, invisibilidad y mantenimiento de los roles tradicionales. El poco peso de la presencia femenina en el mundo de la empresa diseñado en P1 resulta tan escandalosamente evidente que, en su reedición de 2000, se introdujeron unos pequeños cambios “compensatorios”. No se trata de una verdadera reforma, y puede servirnos de ejemplo de la superficialidad con la que, en demasiadas ocasiones, se aborda la obligada adaptación a la norma vigente en cuestión de igualdad genérica. Así, en la unidad cuatro de P1, se presenta la visita a la empresa Performance 2000 de dos ejecutivos de la empresa Alma, Guy Levaud y su colaboradora Florence Marzac. Frente a las siete réplicas de Levaud, tenemos una única intervención de Marzac, que además no tendrá como

¹⁷ Los ejemplos en este sentido son, por supuesto, muy abundantes: “Mon père, il est directeur de *Packintosh*. Ma mère travaille à Interpol.” (A1 2000: 23).

¹⁸ En todos los contextos analizados la presencia masculina es, amplia o levemente, superior. Nunca tenemos el ejemplo contrario.

¹⁹ “En la profesión es donde aparece de forma más explícita el modelo femenino más discriminado. (...) El campo profesional, que en una sociedad meritocrática está completamente relacionado con el paso por la escuela, es un espacio donde la competencia no tendría por qué estar marcada por el sexo. Colocar a la mujer en posición de auxiliar y ofrecerle un menor abanico de posibilidades es introducir un sesgo discriminatorio para las niñas y dificultar la realidad de la igualdad de oportunidades en la escuela.” (Garreta y Careaga 1987: 178).

tema la cuestión profesional, sino la reclamación de una maleta extraviada en el aeropuerto²⁰. A pesar de su calidad de “responsable” de Alma, Florence Marzac ni interviene en el diálogo ni aparece en las ilustraciones que dan cuenta de la reunión de negocios entre las dos empresas en la edición de 1996, reunión exclusivamente masculina. En la edición de 2000 se introduce una modificación en las ilustraciones; la ejecutiva sí aparece en las dos imágenes de la reunión, pero la reforma no se hace extensiva al diálogo. Florence Marzac será pues una presencia muda, será imagen de fondo y palabra silenciada; una vez más, la modificación trivial no hace sino reforzar el estereotipo²¹.

Y es que, como siempre, la adecuación al estereotipo resulta mucho más perjudicial cuando adopta la apariencia – no los principios – de una representación intergenérica igualitaria. Cojamos el ejemplo de Julie, protagonista del dossier uno de A1 (2000:9–20). Este protagonismo femenino es muy importante, puesto que en la concepción del método, esta unidad sirve para aprender a describirse y a hablar de si mismo, para presentar el mundo en el que evolucionan las chicas y los chicos (la escuela, los amigos, los gustos...); es por lo tanto un signo de abertura y de innovación que esta introducción se haga a través del personaje de una chica²². Además, Julie aparece descrita como graciosa y desinhibida, activa, inteligente, feliz, moderna y original, pelirroja, con amigos y aventurera, es decir, un contra-modelo que rompe con las habituales características del estereotipo femenino tradicional. Hasta aquí la vida cotidiana de Julie... pero ¿cuál es su sueño? Pues tal y como se nos revela en la página dieciseis, su sueño no es otro que convertirse en una cantante, rubia y guapa. Todos los ideales, todas las ilusiones que una chica podría imaginar para su futuro en el siglo XXI, desaparecen como por encanto en los libros que sus mayores le proponen: la chica diferente sólo sueña con volverse estereotipo.

Otra cala similar podemos encontrarla en P1, en este caso con respecto al estereotipo de la modelo, variación del modelo de objetualización de la cantante. La unidad cinco (P1 2000:117–144) nos propone una historia centrada en el mundo de la moda, en torno a dos personajes, Cédric y Sylviane, amigos desde la universidad, donde él estudió diseño y ella literatura. Los años pasan, los dos se convierten en profesionales pero, a pesar de poseer su propio perfil universitario, Sylviane sólo aspirará – en los diálogos de la unidad – a ocuparse de la carrera de Cédric; este le propone ser maniquí en el pase de modelos diseñados por él. La única duda de la protagonista frente a tal proposición no radica en su inexperiencia como modelo, sino en la inseguridad sobre su propia belleza. Una vez más el hombre será el creativo, una vez más la mujer abandonará su camino personal y sólo aspirará a adecuarse al estereotipo. Pero cómo evitarlo, cuando desde los libros de texto se nos envían continuamente refuerzos de los roles genéricos. Acabamos con un ejemplo extraído de F1, donde se nos presentan tres textos de una hipotética sección “Matrimonios y encuentros”, extraída de los anuncios por palabras, donde buscan relaciones un fotógrafo “maduro y simpático”, un funcionario “tranquilo, tierno y serio”, y una modelo “joven, hermosa y buena cocinera” (F1 2002:99). Por fin conseguimos el estereotipo perfecto.

²⁰ En realidad, la directiva no se liberó todavía del rol de la secretaria, única mujer realmente admitida en el mundo empresarial mostrado a los estudiantes.

²¹ “El intento de los editores por eliminar los rasgos discriminantes en los libros de texto se ha centrado más en el tratamiento de la imagen que en la revisión y selección de los textos. La modificación del discurso es mucho más compleja, puesto que el lenguaje traduce directamente la valoración simbólica inconsciente de lo masculino y lo femenino” (Garreta y Careaga 1987: 171). “Llama la atención que las mujeres aparezcan en mayor medida que los varones sin actividad, (...) Están en el contexto, pero de nuevo postergadas” (*La transmisión de modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria* 2000: 102).

²² Por otra parte, el único caso de protagonismo femenino exclusivo en todo el corpus analizado.

Por un femenino plural

En los manuales de francés, la mujer es tímida e introvertida, melancólica y afectiva; sus temas de interés son la ropa, el aspecto físico y las relaciones personales. Unidos al estereotipo de la pasividad, también aparecen con frecuencia su indefensión, su miedo y su impotencia, así como el recurrente tópico de la ausencia de iniciativa, especialmente en el establecimiento de las relaciones sociales pues, como acabamos de ver, la mujer apenas si existe en las profesionales. Como consecuencia de la concepción dualista de los prototipos genéricos, construidos en base a los roles primeros de actividad masculina y pasividad femenina, encontramos una profunda carga verbal en las descripciones o definiciones de los personajes hombres y una no menos profunda carga adjetival en las de las mujeres. Este super-estereotipo resume los rasgos más recurrentes que los libros de nuestro corpus proponen en la caracterización de sus personajes femeninos.

Podríamos multiplicar los ejemplos presentes en otros métodos, profundizar en otros comportamientos estereotipados o en imágenes preocupantes, como la abrumadora “mujer al teléfono”, contraponer el tratamiento de la esfera privada femenina y de la pública masculina, detenernos en los elementos subrayados o silenciados en las descripciones, y en el orden de los elementos de esas descripciones; nuestras conclusiones no cambiarían. La didáctica de la lengua francesa necesita una profunda y urgente renovación estructural e ideológica, verdaderamente coeducativa. Las propuestas teóricas y prácticas de la lucha contra la inercia androcéntrica fueron ya pensadas y diseñadas por investigadores interdisciplinarios, sólo nos falta la profunda y verdadera necesidad de introducirlas en nuestra área, tanto en los libros de texto como en nuestra práctica educativa. Por una lengua libre en una enseñanza en libertad.

*Quand j'emploie le mot femme ou féminin
je ne me réfère évidemment à aucun archétype,
à aucune immuable essence*
Simone de Beauvoir

Referencias bibliográficas

- Blat Gimeno, Amparo (1994), “Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 6: “Género y educación”, septiembre–diciembre. <http://www.campus-oei.org>
- CEREZAL, Fernando (1999), *La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto en inglés*, Universidad de Alcalá.
- GARRETA, Nuria, y CAREAGA, Pilar (1987), *Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B.*, Serie Estudios, nº 14, Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Cultura).
- GONZÁLEZ CID, Ánxela, RODRÍGUEZ VÁZQUEZ, Nieves, ALONSO NOVEDA, X. Manuel, y CAO ALVARADO, Marina (1998), “O sexismo na escola”, *Novos direitos: Igualdade, Diversidade e Disidencía*, Coord. Cristina Caruncho e Purificación Mayobre, Santiago: Tórculo Artes Gráficas, pp. 71–84.
- HOUDEBINE, Anne–Marie (1987), “Le français au féminin”, *La Linguistique*, 23, 1987 / I, Paris: P.U.F., pp. 13–34. Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales). *La transmisión de modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria* (2000), Serie Estudios, nº 64, Madrid.
- LÓPEZ VALERO, Amando (1992), *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*, Murcia: C.O.E.N.S. (Colectivo Escuela no Sexista de Murcia) / Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Universidad de Murcia).
- LOPO, María (2004), *Femenino irregular. Roles e estereotipos de xénero nos manuais de lingua francesa*, Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- MAÑERU MÉNDEZ, Ana, y RUBIO HERRÁEZ, Esther (1992), *Transversales. Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*, Coord. Elisa Núñez Mateos, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MICHEL, Andrée (1987), *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares (Non aux stéréotypes ! Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires)*, Barcelona: laSal, edicións de les dones / Unesco.
- MORENO, Montserrat (1986), *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona: Icaria ocho de marzo.

- RIGOLLET, Catherine (1996), *Les femmes dans le monde*, Coll. qui, quand, quoi ?, Paris: Hachette.
- SUBIRATS, Marina, y BRULLET, Cristina (1988), *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Serie Estudios, n° 19, Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Cultura).
- SUBIRATS MARTORI, Marina (1994), “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 6: “Género y educación”, septiembre–diciembre. <http://www.campus-oei.org>
- Walter, Henriette (2001), *Le Français dans tous les sens*, Paris: Le Livre de Poche (1^è éd. 1988).
- Yaguello, Marina (1992), *Les mots et les femmes. Essai d’approche socio–linguistique de la condition féminine*, Paris: Payot (1^è éd. 1978).

María Lopo

Doctora en Literatura Francesa por la Universidad de Rennes 2 – Haute Bretagne, ejerció la docencia en esta misma universidad y en la de Santiago de Compostela. Actualmente es profesora de lengua francesa en el I.E.S. Xograr Afonso Gómez (Sarria, Lugo). Autora de diversos estudios, ediciones y traducciones, publicó, entre otros, los libros *Guillevic et sa Bretagne* (P.U.R., 2004) y *La Galice* (Ouest–France, 2002). Pertenece al comité de redacción de la revista *Unión libre. Cadernos de vida e culturas*.

Correo electrónico: mlopo@lugo.usc.es