



LENGUA, LITERATURA Y COEDUCACIÓN

EULÀLIA LLEDÓ CUNILL

Escritora y profesora jubilada de secundaria

Fecha de recepción: 12 de septiembre de 2016

Fecha de aceptación: 3 de octubre de 2016

RESUMEN

El artículo expone la experiencia profesional y, por tanto, vital de una profesora de secundaria cuyas materias son la literatura y la lengua. Una práctica teñida por la coeducación. Es decir, por una enseñanza que tiene en cuenta los saberes, experiencias y logros tanto de las mujeres como de los hombres y que no desdeña lo que provenga de cualquier ámbito femenino. Por una educación que no se limita a juntar a chicas y a chicos en clase, sino que procura tener en cuenta los intereses, necesidades y personalidades de unas y otros. Una vez más cabe afirmar que una educación que no sea coeducativa dudosamente puede ser considerada educación. La colaboración se articula a partir de algún detalle lleno de significado y de sustancia brindado por la lengua y, respecto al ámbito de la literatura, a través de algunos ejemplos de cómo tratar a las autoras y cómo situar sus obras; finalmente, y no por ello menos básico, habla de hasta dónde pueden llevar los caminos —en algunas ocasiones vericuetos— de la coeducación.

Palabras clave

Lengua, literatura, coeducación, práctica docente, androcentrismo.

ABSTRACT

This essay shows the professional and personal experience of a High School teacher whose subjects are Language and Literature, imbued with co-education. That is to say, with an education which takes on account the different knowledges, experiences and achievements of both women and men, without dismissing whatever which comes from any female field. With an education which is not limited to gather girls and boys in the same classroom, but also takes on account the interests, necessities and personalities of both girls and boys. It is claimed that a non co-educational education cannot be considered a real education. This collaboration is assembled from some detail full of meaning provided by language and, respect literature, through some examples of how female authors and their works should be addressed and located. Finally, but not less basic, the article reflects on where coeducation's paths can reach.

62

Keywords

Language, Literature, co-education, teaching, androcentrism.

Cuando a finales de junio el Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer de la Universidad de Zaragoza me invitó a escribir un artículo para el primer número de la revista *Filanderas* (¡enhorabuena y larga vida!), apuntó en su e-mail una dirección en la red para que supiera el sistema concreto de citación bibliográfica usado por las Prensas Universitarias de Zaragoza y pudiera ajustarme a él.

Al cabo de un mes casi día por día, me envían en otro e-mail un archivo con las normas de citación que la nueva revista ha elaborado. No difieren gran cosa —dicen— del sistema enviado en el correo anterior. La única novedad consiste «tan solo» en poner el nombre completo de la autora o el autor en la bibliografía final. En las anteriores normas de citación solamente se ponía la inicial del nombre de pila. Casi nada.

De la inicial al nombre completo va todo un mundo que pone de manifiesto dos aspectos indisolubles en la lengua: contenido y forma. Y aún otra cuestión tampoco en absoluto trivial: hasta qué punto todas las personas tenemos metida en la cabeza la preponderancia masculina, hasta qué punto la hemos interiorizado.

En efecto, es muy posible que, si en una bibliografía alguien lee esta referencia, «Sanfeliu, L. (2011)», al menos, de entrada perciba, presuponga, piense (tan inconscientemente como «pensamos» este tipo de cosas) que se trate de un libro escrito por Luis/Lorenzo /Lázaro Sanfeliu; que su primer pensamiento no sea hacia una hipotética Luz Sanfeliu, como es el caso. Del mismo modo, tendemos a presuponer que ninguna mujer pintó nada en las cuevas de Altamira, vamos, que no hubo pintoras; ninguna escritora colaboró en una obra colectiva como es la *Odisea*; la Biblia solo fue ilustrada por sesudos barbudos; cualquier obra anónima es masculina. El uso del género masculino contribuye a ello.

Puedes estar más o menos sensibilizada al respecto, pero por defecto se tiende a dar por supuesto que las cosas, especialmente ciertas actividades prestigiadas entre las que se encuentran constar en las bibliografías, las realizan (sobre todo) hombres.

No estoy aún hablando de lengua, estoy haciendo hincapié en el, por desgracia universal, sesgo androcéntrico que a continuación defino.

El androcentrismo consiste en un punto de vista orientado por el conjunto de valores dominantes en el patriarcado o, dicho de otro modo, por una percepción centrada y basada en normas masculinas. Es tomar al hombre como medida de todas las cosas; todo discurso que presenta aspectos de la vida de las mujeres como una desviación (a la norma) es androcéntrico.

El androcentrismo es sobre todo una perspectiva. Consiste fundamentalmente en una determinada y parcial visión del mundo que considera que lo que han hecho los hombres es lo que ha realizado la humanidad o, al revés, que todo lo que ha logrado la especie humana lo han realizado solo hombres, consiste también, por tanto, en la apropiación de los logros femeninos por parte de los hombres. Es pensar que lo que es bueno para los hombres es bueno para la humanidad, es creer que las experiencias masculinas incluyen y son la medida de las experiencias humanas; de una manera u otra, valorar solo lo que es masculino. Es considerar que los hombres son el centro del mundo y el patrón para medir a cualquier persona.

El androcentrismo, es decir, pensar solo en los hombres cuando se habla, cuando se escribe, tiene indudables repercusiones en los usos de la lengua. Así, el androcentrismo [...] es la causa y el origen de unos determinados usos de la lengua que tienden a excluir o a invisibilizar a las mujeres en ella.

Frases tan simples como «Los profesores dan clase» o «Los abogados defienden causas ante los tribunales» tienden a invisibilizar y a quitar protagonismo a las respectivas profesionales cuando sabemos que tienen un papel protagonista en el primer oficio, la educación está en gran parte en todos los niveles en manos femeninas, y un papel considerable en el segundo (Lledó, 2009: 40-41).¹

Volvamos al caso. La propensión a creer que detrás de la inicial de un nombre de pila —asexuada, pues— hay un hombre me lleva a una cuestión de lengua que se da muchas veces en el aula (y también fuera de ella). Imaginemos que das clase de literatura; imaginemos que el índice del manual habla de los trovadores; imaginemos que el libro dedica a este tema unas veinte páginas; imaginemos que sabes de la existencia de más de una trovadora y tienes, por tanto, el propósito de incluirlas en las lecciones sobre el tema, puesto que no hay ningún currículo que diga que el alumnado estudiará «Literatura masculina», al contrario, todos hablan de «Literatura» a secas, esto permite colegir, pues, que si para explicar literatura te basas tan solo en los escritores eres una mala profesional.

1. Este escrito no pretende dar cuenta de ningún estado de la cuestión. Es más bien una reflexión personal de una profesora ya sin tareas docentes, de una mujer jubilada —y quiero recordar que «jubilada» significa «celebrar a gritos»—. Por tanto, aunque soy consciente de que cada uno de los temas que trato tiene una amplia y buena bibliografía, me ceñiré sobre todo a mis escritos y los usaré, además, para ilustrar algunos conceptos y experiencias. Aprovecho esta nota para apuntar mi página web donde procuro que esté a libre disposición de quien quiera bajarlo el máximo de publicaciones que, entre otras, versan sobre lengua, literatura y coeducación: <http://www.mujeopalabra.net/pensamiento/lenguaje/euliallledocunill.html>

Una vez imaginado todo ello, en un primer momento más te vale orillar una expresión que tanto pueda contener a un hombre como a una mujer, tipo «L. Sanfeliu». Usar dos palabras similares a la expresión «L. Sanfeliu» como son «lírica trovadoresca» —aunque es una expresión genérica y, en principio, abarca a seres de ambos sexos— no serán las más adecuadas para que chicas y chicos perciban, de entrada, la existencia de trovadoras; al contrario, cuando las oigan más bien pensarán en trovadores; toda su experiencia escolar y extraescolar les lleva a percibir y a pensar de este modo. Al igual que cuando se pide que dibujen una persona sin más tienen tendencia a dibujar un ser de sexo masculino y lo mismo ocurre si se les pide que realicen una redacción sobre alguien sin especificar su sexo.

Convendrá, pues, hablar de «trovadores y trovadoras» —sin miedo alguno a esta forma doble que de ningún modo es una repetición— y, cuando sepan de la existencia de ellas y ellos, y ya no les quepa duda de la excelencia de la obra de las trovadoras (y de la pertinencia de que vayan a examen), habrá llegado el momento de utilizar la forma genérica sin temor, pues ya no se les ocurrirá presuponer que no incluye a las escritoras.

Ahora bien, explicar las trovadoras es entrar en una senda francamente peligrosa. Resumiré brevemente mi experiencia. Cuando hace ya muchos años empecé a dar clase de literatura y de lengua en un instituto, sabía —y no precisamente por lo que me habían enseñado en la universidad ni en la escuela de magisterio— que las trovadoras existían (Lledó y Otero, 1994b: 13-16).

Primer dilema, ¿debo introducir a las trovadoras en clase si ni en el índice ni en las páginas dedicadas a los trovadores se habla de ellas? Fijémonos que, en este caso (quizás en todos), el masculino del título y del índice es un masculino, es decir, se refiere lógicamente a escritores y, al mismo tiempo, incluye la trampa de inducir a pensar, de sugerir, que se está hablando de hombres y mujeres, que si por un casual existiera alguna trovadora también la incluiría para, a renglón seguido, ignorarlas por completo, no incluirlas, es decir, mostrarse como lo que es: un masculino.

Volvamos al caso. Una vez resuelto el dilema a favor de las trovadoras, ¿cómo ponerse a explicarlas? Habrá otras maneras de actuar pero a mí de entrada solo se me ocurrió fotocopiar algunas composiciones de dos o tres de ellas y dárselas al alumnado para, a continuación, comentarlas y estudiarlas. Como cualquier profesora y maestro sabe, pronto llegó la prueba de fuego. Había un examen a la vista y la pregunta, perfectamente pertinente por parte del alumnado, fue: «¿Entran las trovadoras en el examen?». La justa era francamente desigual, ¿cómo podían competir unas asquerosas fotocopias con la autoridad de todo un libro de texto, con fotos a todo color incluidas, que negaba su existencia? Sí, depende de para según qué, chicos y chicas otorgan y reconocen autoridad a los libros de texto. A veces hay un error manifiesto, por ejemplo, en una fecha de nacimiento, pero cuesta convencer al alumnado para que la corrija, por mucho que, por otra parte, llene las hojas del libro de monigotes.

«Sí, sí, entran a examen». Prepárate entonces a discutir sobre la justicia o la injusticia —la bondad o la maldad— de la decisión, no solo en general, sino también respecto a lo que hacen en la clase de al lado.

La experiencia puede repetirse curso tras curso, puesto que solo muy, muy lentamente, te das cuenta de las incongruencias e insuficiencias que presenta este modo de proceder. En efecto, por pocas canciones de trovadoras que introduzcas en clase, empiezas a darte cuenta de que no pueden encorsetarse dentro de las características que habitualmente los libros de texto ofrecen para el «amor cortés», puesto que desbordan sus parámetros por todos los lados. No entraré ni en tecnicismos ni en definir qué es o qué no es el amor cortés, pero créanme si les digo que las canciones amorosas de las trovadoras no necesariamente presentan un amor masculino platónico y adorador absolutamente sumiso a una dama y a duras penas correspondido (si lo es), muy al contrario, a veces es incluso bien carnal.

Un inciso: ¿el «olvido» de las trovadoras tiene algo que ver con el desprecio hacia el enorme tesoro

del conjunto de canciones líricas anónimas (sospechablemente femeninas) del medioevo, compartidas de arriba a abajo por toda Europa y base de su literatura?

Entonces te entra un cierto vértigo. Porque aunque da (mucho) trabajo, es relativamente fácil «añadir» detalles a algo consolidado, a algo central, «adornar» el canon: presentar a las mujeres y a sus obras como un apéndice, como una desviación de la norma, como un «más a más»; pero es realmente arduo cuestionar el canon; presentar a literatas y literatos, cuando corresponde, en plan de igualdad y colaboración para que se traten de tú a tú y, sobre todo, para que se vean, si es el caso, las influencias de ellas en ellos (Lledó, 2007: 17-51). Has de tener una muy determinada determinación para intentarlo, especialmente si se tiene en cuenta que se hace contra viento y marea: libros de texto, libros de apoyo, canon, currículos, prejuicios...

En literatura, el caso de las trovadoras no es una excepción. Planteemos ahora otro caso, el de las románticas, y expliquémoslo al revés.

Nos tendremos que preguntar, entonces, por qué, por ejemplo, Gertrudis Gómez de Avellaneda (1814-1873) y Carolina Coronado (1820-1911) no están en el centro del canon romántico y sí lo está, en cambio, aquella archiconocida «Canción del pirata» que empieza así: «Con diez cañones por banda, / viento en popa a toda vela», y dos de cuyas características son mostrar que en la escuela puede memorizarse cualquier cosa al margen de su valor y que la masiva memorización de algo, de lo que sea, le confiere una categoría no siempre acorde con su mérito. Grata canción si lo que se quiere es hablar de la libertad masculina; valiosa poesía si quiere hacerse pasar, además, la libertad masculina por libertad sin más, pretendiéndola libertad universal. Gangas del androcentrismo.

Gertrudis Gómez de Avellaneda (Lledó y Otero, 1994: 35-40) es un ejemplo perfecto de escritora romántica, de escritora maldita si quieren. De literata que hizo una irrupción valiente en el mundo hostil del arte en 1841 ganando un concurso, pero a quien siete años

más tarde no dejaron participar en el mismo concurso poético por el hecho de ser mujer. Su libro *Sab* (1841) no solo es un alegato antiesclavista, sino también un alegato feminista. De hecho, es la primera novela antiesclavista en lengua castellana, un volumen prohibido por el gobierno colonial español en Cuba.

Nos permitiría explicar que *La cabaña del tío Tom* es prácticamente coetánea suya. La famosa novela de Harriet Beecher Stowe (1811-1896) es de 1852, once años posterior, pues. Por tanto, nos posibilitaría engarzar la literatura de Avellaneda con la literatura universal.

Y daría pábulo y estímulo para no verlas como una excepción. Beecher Stowe, además de otros libros, escribió otra novela abolicionista (*Dread*, 1856), que tuvo un éxito similar, es decir, enorme. Para redondearlo, podríamos situar a ambas detrás de otro alegato contra el esclavismo, la novela *Jonathan Jefferson Whitlaw* escrita ya en el 1836 por Fanny Trollope (1779-1863), a raíz de su viaje y estaba en América del Norte entre 1827 y 1831, país donde vivió de muy cerca el profundo drama de la esclavitud. Y podríamos plantearnos por qué las primeras novelas antiesclavistas surgieron de mentes femeninas.

Naturalmente, y aunque el androcentrismo se pirra por presentar a las mujeres, a las escritoras, a las artistas..., siempre en solitario, siempre como excepción, podríamos relacionar la obra y la vida de una genia como Gómez de Avellaneda con las de otra autora elemental, con las de su contemporánea, colega y amiga Carolina Coronado (Ibidem, 1994: 41-46), que tan bien sitúa y perfila la libertad, que tan bien muestra que el género humano no tendrá libertad hasta que la ganen las mujeres. En su poesía «Libertad», de expresivo título, vemos una crítica al liberalismo cuando la poeta compara los logros conseguidos por la política liberal en paralelo a la eterna opresión política de las mujeres, de qué manera son dejadas al margen.

Romanticismo y libertad. Si en 1848 se prohibió a Gómez de Avellaneda participar en un concurso a causa de su sexo, recordemos que Hartzenbusch, patrón y mentor de Coronado, se negó a incluir en la edición de 1843 su poema «El marido verdugo».

También las podríamos relacionar por su compartida oposición a la esclavitud; en 1868, el poema de Coronado «A la abolición de la esclavitud en Cuba» causó un gran escándalo. Formó parte, como Concepción Arenal, por ejemplo, del cuadro dirigente de la Sociedad Abolicionista de Madrid. No es trivial apuntar que todas estas relaciones nos impelerían a fijarnos en una auténtica «hermandad lírica» entre las escritoras de la época, una relación de comprensión y una tupida red de apoyo y mutua ayuda. Prueba de ello es la frecuencia y asiduidad con que las mujeres se dedican poemas y los términos en que lo hacen, o la colaboración y la dirección de las numerosas revistas de mujeres. No es, pues, raro que las obras de ambas estén llenas de amistades femeninas ejemplares, como las que se encuentran en las obras de Madame de Staël y de George Sand. Amistades que son el modelo que luego encontramos en grandes novelas del XIX, en *Middlemarch* de George Eliot, en *Fortunata y Jacinta* de Pérez Galdós.

¿Hablan los libros de texto de «escritoras románticas»? No o muy raramente. Hablan de «escritores románticos» y aquí volvemos a encontrar la trampa de la parte por el todo: es difícil tragarse que el masculino incluye a las mujeres, si después en las páginas dedicadas al tema no se habla de ninguna de ellas, no se las pone como ejemplo de nada, no se comenta su obra. Sería mucho más difícil obviarlas si se hablase de «escritores y escritoras románticas», incluso se rozaría el ridículo, si a continuación de una denominación tal no se trabajase su romanticismo.

Después de engolosinarnos con las trovadoras y con las románticas, cuesta creer que los manuales, los libros de texto presenten unas panorámicas tan decepcionantes. Desiertas de escritoras, sí, y también en otras materias de artistas, de científicas, de matemáticas..., e incluso de trabajadoras y profesionales, de mujeres, en general. Sea cual sea la materia, todos los estudios sin excepción que vienen realizándose sobre libros de texto muestran la escasa presencia de las mujeres.

Si ojeamos los manuales de literatura el panorama no es menos desolador. La nómina de mujeres, y nos consta que escribían y escribimos, es exigua hasta el insulto. En cuanto al castellano, en el índice de un libro hay citada solo una mujer, Rosalía de Castro; si investigamos más, vemos que, por ejemplo, a Gabriela Mistral (Premio Nobel) la despachan en trece medias líneas... Respecto a la literatura catalana, también en el índice, hay una sola autora: Mercè Rodoreda; puestas a no encontrar, nos vemos incapaces de hallar el más pequeño rastro de las trovadoras en las dieciocho páginas dedicadas, en este caso no a la trovadoresca, sino a los trovadores... Tampoco, evidentemente, hallaremos ninguna reflexión, ninguna crítica, sobre el papel que los escritores atribuyen a las mujeres y la imagen que dan de ellas (Lledó, 1992: 19-20).

Un análisis sistemático de una muestra de libros de literatura (Ibídem, 1992: 21-23) ratificó este panorama desolador.

Se analizaron los índices y se contabilizaron cuántas autoras y autores se estudian o citan. Se analizaron todas las ilustraciones de los libros y se contabilizaron, por un lado, cuántos retratos había de escritoras y cuántos de escritores, y, por otro, cuántas imágenes reflejaban protagonismo de mujeres, de hombres o que fueran neutras (las imágenes de paisajes, mujeres y hombres sin un protagonismo mayor de uno u otro sexo, mapas, animales, etc.). Muy resumidos los resultados fueron los siguientes.

	% mujeres	% hombres
Autoría	5,0	95,0
Imágenes	17,1	82,9

Se constató que la lengua escrita supera en sexismo a la imagen. Si se tiene en cuenta que la literatura es una manifestación cultural que refleja la sociedad, la historia, las actitudes, los imaginarios, la propia lengua, etc., la invisibilidad de las mujeres en

esta área implica la no presencia de la mujer en ningún ámbito.

Hay factores que agravan este estado de cosas. Por un lado, la no justificación de esta ausencia; por otro, la ausencia de referencias a las trabas específicas a las mujeres para acceder a la cultura y a la escritura; finalmente, la falta de la más mínima crítica que denuncie el sexismo, el androcentrismo y la misoginia de tantos autores, misoginia que reproduce, deforma y empeora la imagen de las mujeres, y que se brinda como modelo en una etapa de formación como es la escolar.

A la vista de este panorama, una tanto podría deprimirse como enardecerse, puesto que hay motivos para la desesperanza pero también para el optimismo. Por un lado, cada vez hay más materiales parciales o con voluntad de globalización y más propuestas para desarrollar la literatura y no solo una estrecha literatura masculina; por otro, las posibilidades de buscar y encontrar materiales se multiplican en la red. Ciñéndome a lo realizado por mí y disponible en internet, además de los ya citados (Lledó y Otero, 1994 y 1994b), me gustaría citar cinco unidades didácticas específicas de amplia utilización y que pretenden dar ideas globales de cómo operar con la literatura (Lledó, 2009b).

Mientras llega el momento de poderse plantear una acción total que cuestione y empiece a trastocar el canon, es perfectamente posible en cada materia, incluida la literatura, emprender un montón de pequeñas acciones, de una infinitud de detalles que se vayan sumando y que puedan ir cambiando y enriqueciendo el panorama que se ofrece al alumnado.

Por ejemplo, y por muy androcéntrico que sea el libro de texto que nos haya tocado en suerte, pueden cuidarse con mimo una serie de aspectos:

1. Las lecturas que se ofrecen en el día a día de la clase para cualquier período o siglo, para algún aspecto concreto.
2. Los recortes de prensa que se usen para hablar de cuestiones de literatura.
3. La conmemoración de nacimientos, muertes, publicaciones, premios, etc. de las escritoras.

4. El equilibrio de autoras y autores en las lecturas, tanto las que se proponen para seguir los períodos que se estudian en cada curso, como las que se ofrecen para leer sin más (la típica lectura trimestral). En mi caso, iba en paralelo a buscar un equilibrio entre las distintas variantes dialectales de la lengua. Veo los dos aspectos ligados entre sí: aunque parezca que no tienen nada que ver, una cosa trae, ayuda, la otra.
5. La crítica (sin victimismo ni pesar) al androcentrismo y al sexismo, tanto de libros de texto como de materiales auxiliares; nunca en el vacío, siempre proponiendo o dando alternativas.

Además, no hay que olvidar en ningún momento que en el alumnado, como entre el profesorado, hay de todo: gente más o menos interesada; muy inteligente, menos; bien educada, mal educada; progresista, carca y dentro de ello, más o menos sexista, más o menos misógina, etc.

Y, sobre todo, hay que ser muy consciente de que el alumnado aprende lo que se le enseña. A veces, escandalizada por lo que tú consideras que es una laguna inadmisibile, empiezas a darle vueltas a la elemental, a tu entender, omisión y te das cuenta de que no lo saben simplemente porque nadie les ha hablado de ello, porque no «toca» en ninguna asignatura, por lo que sea.

Si pasamos a analizar la lengua, veremos que no difiere mucho de lo que ofrecen los materiales de literatura.

En cuanto a la lengua, si abrimos el libro al azar, podemos encontrar una retahíla de frases que son diferentes ejemplos de oraciones. Las que tienen como protagonista al hombre explican cosas como: «A Felipe le gusta viajar en avión», «Ramón estudia Medicina», «Ramón estudia Medicina en Sevilla», «Le ha tocado la lotería a un vecino mío», y, finalmente, «El alto está jugando muy bien»... Las tres frases con protagonismo femenino son:

«Doña Matilde está regando sus macetas», «Tal vez esté enferma» y «Mi hermana se casará en noviembre» (¡cómo es posible que siempre se casen solamente ellas!). Ejemplar: una mujer de su casa, la típica debilidad congénita femenina y la auténtica misión de la mujer en la vida: el casorio... Están dedicadas a ejemplificar diferentes tipos de frase, pero van como anillo al dedo para ilustrar en los libros de texto el diferente papel de hombres y mujeres. (Lledó, 1992: 20)

68

Al mismo tiempo que se hizo este análisis, se intentó comprobar si el material más nuevo y moderno era más esperanzador, especialmente los programas informáticos de lengua que las instituciones o departamentos de educación enviaban para que chicas y chicos aprendieran y se autocorrigieran. Podías encontrar propuestas realizadas de tal manera, que, por ejemplo, en un ejercicio dedicado a los participios, se daban los infinitivos de los verbos para que pensasen y tecleasen los participios; pues bien, si se les ocurría escribir el participio en femenino, decía que era erróneo, que lo volvieran a intentar... (Ibídem, 1992: 20). No es nada raro. No por el simple hecho de que una cosa sea nueva estará libre de sexismo y androcentrismo. Un buen ejemplo lo tenemos en los diccionarios en línea: si se limitan a volcar la información sin analizarlos, cuestionarlos y modificarlos, lo único que tenemos es un diccionario en línea, ya sea general, ya sea bilingüe, tan insatisfactorio como el que ciegamente reproduce.

Sin apartarnos de la informática, y en otro apartado importante como es el administrativo, era preocupante e incluso insultante la ausencia de las mujeres en los programas de matrícula y de evaluación, en muchos solamente había «profesores», «tutores», «padres» (llegaban a concretar en «padre 1» y «padre 2») y, desde luego, casi siempre se evaluaba al «alumno» (Ibídem, 1992: 20).

Pasemos a ver ahora, paralelamente a lo que se ha visto para la literatura, un resumen también muy sucinto de un análisis sistemático sobre una muestra

de libros de lengua de los cuales se analizaron diversos aspectos (Ibídem, 1992: 21-23). Se controlaron los índices; se contabilizaron de cuántas autoras y autores había lecturas o fragmentos para realizar comentarios de texto; se analizaron todas las ilustraciones de los libros y se contabilizaron cuántos retratos había de escritoras y cuántos de escritores; se contabilizaron cuántas imágenes reflejaban protagonismo de las mujeres, de los hombres o que fueran neutras. También se contabilizaron y se clasificaron los ejemplos gramaticales.

	% mujeres	% hombres
Textos	2,9	97,1
Imágenes	19,3	80,7
Ejemplos	7,8	92,2

Los datos hacen inútil cualquier comentario, especialmente después de haber visto más arriba cómo las gastan los ejemplos. Como para la literatura, también en los manuales de lengua había menos presencia femenina en la lengua escrita que en la imagen.

Vemos que en los libros, libros de texto, en los programas de enseñanza, en el uso de las nuevas tecnologías, la presencia de las mujeres es reducidísima; a veces es un mero apéndice de los hombres. La educación esconde o deforma la multiplicidad de los fenómenos sociales y los cambios a lo largo del tiempo. La institución escolar propaga lo que debería combatir y, al actuar de este modo, dificulta los cambios en las relaciones entre las mujeres y los hombres, puesto que transmite una realidad sesgada y tergiversada (Ibídem, 1992: 21).

No repetiré las pequeñas propuestas apuntadas al final de las líneas dedicadas a la lírica trovadoresca y al romanticismo, pero sí añadiré que muchas veces está en nuestra mano potenciar la presencia femenina con poco esfuerzo y gran naturalidad.

A mí me costó años ver que los ejemplos que ponía en la pizarra para explicar cosas como las partes de la oración, los pronombres, las personas del verbo..., tenían casi siempre protagonismo masculino cuando, en realidad, da el mismo trabajo que dicho protagonismo sea femenino que masculino.

Cuando hablaba de cómo abordar la lírica trovadoresca, mencionaba el vértigo que supone cuestionar un partido tomado tan arraigado y tópico como son los rudimentos del amor cortés. Puede pasar respecto a cualquier materia y hay que tenerlo en cuenta.

Muchas veces cuando introduces nuevas formas de ver, de entender, de trabajar, la literatura o la lengua, especialmente si pasan por descubrir e intentar orillar el machismo en cualquiera de sus manifestaciones, es posible que en el centro escolar alguien te acuse de estar ideologizada, de desbordar tu cometido docente porque introduces aspectos que, a su entender, no tienen que ver con las materias (en mi caso, lengua y literatura), sino a algo parecido a la «política» o lo que es peor —horror de los horrores—, a algo que huele a feminismo.

En otro orden de cosas, recuerdo muy bien que a finales de los años setenta se empezó a tolerar que en los centros públicos se impartieran algunos rudimentos de catalán —aunque la asignatura no entrara en el boletín de notas—. Recuerdo también muy bien el día en que un profesor de historia me recriminó «hacer política» porque en la pizarra había dibujado el mapa de las lenguas románicas.

Décadas más tarde, en uno de los cursos superiores de un instituto se estaba en plena clase de lengua. El alumnado estaba realizando ejercicios de derivación y les propuse que tomaran un radical verbal y le añadieran la terminación «-ble» para comprobar qué resultados obtenían. Una chica de unos diecisiete años, despierta, equilibrada, participativa, sin ningún problema de personalidad ni de otro tipo, enseguida formó una: «¡Ya tengo una!, “deseable”...». Le dije que muy bien, que compusiera una frase. Empezó así: «Un chico muy de... ¡ay!, ¡no! —añadió horrorizada—. Una chica muy deseable...».

Increíble. Hasta aquel momento habían buscado palabras producto de otros tipos de derivación y casi todas las frases que habían escrito protagonizadas por personas tenían como protagonistas hom-

bres o chicos. Como eso es la tónica habitual, no es nada extraño que, de entrada, a la chica se le ocurriera, construyera «espontáneamente», una frase con protagonismo masculino. Lo que me interesa resaltar es la cara de rareza, de horror, la sorpresa que expresó cuando vio que estaba a punto de manifestar una cosa tal como «desear a un chico» y que un chico fuera deseable. Hice notar que había estado a punto de decir una frase tan correcta como «Un chico muy deseable», en el contexto de una clase en que aún nunca había pasado nada a nadie por muy estafalaria que fuera la frase en la infinidad de ellas que ya se habían propuesto en lo que llevábamos de curso. Discutimos entre risas lo que había pasado y sacamos en claro que, de pronto, le dio mucha vergüenza expresar (ni que fuera como hipótesis, supongo) que ella «podía desear» a un chico... Aclaró que también le sabía mal tratar así a un chico... Añadió, finalmente, que la frase le «sonaba» extraña.

Mal, muy mal estar y vivir en un mundo en el cual no nos atrevemos a desear. Todavía peor estar en un mundo donde poner a un chico como objeto de deseo (femenino) nos parece ofensivo para el chico, un menoscabo tal que lo evitamos, pero, en cambio, no consideramos lesivo en absoluto ponernos nosotras mismas o que alguien nos ponga en esta postura denigrante aparentemente para un hombre.

Es espectacular, además, ver que a una chica a la que tal vez nunca se le había pasado por la cabeza ni por ningún sitio desear a una chica y que quizás nunca deseará a una mujer, sin dudar un instante, encuentra normalísima una frase en que la persona deseada, el objeto del deseo, es una mujer. Es decir, encuentra que lo más normal del mundo es tomar como punto de vista, como punto de vista objetivo, no su deseo o su posible deseo, sino, y en esta ocasión nunca mejor dicho, el deseo del otro, el deseo que un tanto por ciento muy elevado de mujeres no tiene, pero que, en cambio, es el único que reconoce, que admite, como normal, como decente, como posible, como universal.

Esta anécdota nos muestra que, a pesar de la tan cacareada igualdad, como mínimo el amor y el deseo

no lo atribuimos, no lo juzgamos, no lo consideramos, no lo explicamos, igual para los chicos que para las chicas, para las mujeres o para los hombres. El caso nos hace percibir que no solo la actividad sexual en las chicas es penalizable y penalizada, sino que es mejor reprimir sus deseos, no nombrarlos.

Está claro que el tratamiento de la cuestión debe pasar por una educación afectivo-sexual basada en el placer, la libertad, la responsabilidad y la no culpabilidad (y no por la clase de lengua). Es decir, tiene que pasar por esta coeducación a la que se opone ferozmente el PP, la derecha, en general, y su brazo armado, la Iglesia.

¿Qué hacer mientras tanto? ¿Hago ver que no me doy cuenta de nada, que solo enseño lengua y nada más y lo paso por alto, no le dedico ni dos míseros minutos, que son los que requirió el caso? Pienso que aprovechar lo que pasa en clase es altamente pedagógico, sobre todo, teniendo en cuenta que lo que más enseñamos, que lo que sobre todo transmitimos, es lo que no enseñamos explícitamente: el currículum oculto.

Aprovecho que ya he pronunciado la palabra mágica, «coeducación», para rescatar alguna anécdota de mi práctica docente con la cual no pretendo sistematizar las miles de cosas que pasan cada día en un centro educativo, ni elevarlas a categorías de universal, pero que, sin embargo, ilumina algunos de los hechos que ocurren en los centros y puede presentarse como síntoma de un estado de la cuestión.

Hay momentos (más bien largas horas enteras) en los institutos de secundaria en que si una es profesora tiene que suplir la falta de una o de un colega que por alguna razón no ha podido asistir a su clase. Es la temida y tediosa guardia (recuerden que «jubilar» quiere decir «celebrar a gritos»), momento en que tenemos que estar e interactuar con un grupo de alumnado que normalmente no conocemos.

Es habitual que el alumnado enseguida tome medidas de quien tiene delante y remolonee mientras

lentamente se pone a trabajar en asuntos diversos para los cuales muchas veces necesita algún libro, hojas de papel, tìpex, unas tijeras... Pues bien, en ocasiones me dediqué a observar, mientras intentaba mantener el orden, quién dejaba qué a quién, cómo se lo pedían y cómo lo agradecían, si era el caso. Relataré lo que pasó en el primer curso que observé (un 2.º de ESO).

Siete chicos pidieron papel o libros a chicas. Un chico pidió un bolígrafo a otro chico. Tres chicas pidieron algo a otras tres. Lo mismo pasó, con ligeras variantes, en otras guardias en que me dediqué a observar. Mi poco científica y escasamente sistemática observación se sumó a lo que ya intuía.

- Que piden menos las chicas que los chicos.
- Que las chicas suelen pedirse cosas entre sí.
- Que los chicos las piden mayoritariamente a las chicas.

Se dio la circunstancia de que uno de los chicos que pidieron algo a una chica, le pidió un libro que la chica no tenía en clase, sino en su taquilla. La chica pidió permiso para salir, fue a buscar el libro, se lo dio al chico y él casi se lo arrebató de las manos sin darle las gracias. Me fijé que no pedirlo por favor ni dar las gracias era casi habitual: me pareció que ninguno de los siete chicos que pidieron a las chicas lo hizo. Casualmente quizás, el chico que se lo pidió a otro chico, las dio y también me pareció ver que alguna de las chicas lo hacía. Es decir, saben de este uso insólito que consiste en practicar la amabilidad; por tanto, si no lo practican es porque no quieren.

Les hice notar su omisión, me miraron como si fuera marciana y, a regañadientes, dieron las gracias. Alguien podría aducir que en los tiempos que corren (olvidando que siempre y a cualquier edad hay de todo como apuntaba más arriba), la gente, especialmente la juventud, no da las gracias, que es un problema de buena o mala educación, que no tiene nada que ver con algún valor o aún menos con el machismo, pero yo me permito dudar de que sea solo una muestra de educación (que también lo es).

Incidentalmente añadiré que sonó el timbre para ir al patio: empezaron a desenvolverse el crujiente papel de plata de los bocadillos y comenzaron las peticiones, estas sí habituales y generalizadas, de mordiscos de bocadillo por parte de algunos chicos a algunas chicas.

Parecería, pues, como si un número elevado de chicos pensara que las chicas están a su disposición, que tienen la obligación de atenderles y proporcionarles lo que necesitan. Y quizás ese desconsiderado comportamiento de estos chicos hacia las compañeras debería ser tildado de microviolencia o micromachismo, un concepto que dejo aquí.

A mi entender, denotan un desprecio a quien les ayuda o cuando se les presta algo; una anomalía digna de tratamiento: ayudar a alguien, proporcionarle algo, tiene un valor que, como mínimo, debe agradecerse.

Hace ya algunos años, estaba en un instituto donde había una comisión de coeducación que funcionaba como motor de muchas actividades e iniciativas en el centro. A principios de curso, me tocó revisar una encuesta previa que se pasaba al alumnado nuevo para conocerlo.

Era una encuesta larga. Se preguntaba, entre otras cosas, por sus hábitos cotidianos, si les daban dinero de bolsillo, si hacían actividades extraescolares, deportes, si estudiaban lenguas, cuántas horas libres tenían... y un sinfín de preguntas más. Puesto que en parte se trataba de averiguar las horas que tenían para estudiar, se me ocurrió que sería interesante saber también cuántas horas a la semana dedicaban al trabajo doméstico y, ya puesta, qué tareas hacían básicamente.

Una vez corregida y aumentada la encuesta, la comentamos. Pues bien, una profesora —justamente de la comisión de coeducación— dijo que quizás las preguntas sobre el trabajo doméstico sería mejor quitarlas. Para apoyar su propuesta se sustentaba en dos argumentos: por una parte, que eran superfluas y, por otra, que eran muy íntimas. Finalmente, la última aseveración que hizo mostró que estábamos pin-

chando hueso; dijo que quizás no teníamos derecho a hacerlas.

Es decir, les preguntábamos sobre qué hacían durante su tiempo libre (incluidas las noches de los festivos); indagábamos si les daban dinero, quién y cuánto, pero lo único que parecía que afectaba a su intimidad era algo tan prosaico como la relación que tenían con el trabajo doméstico.

Para complementar este estado de cosas, se detectaba una renuencia bastante generalizada a hablar de esta cuestión con las madres y los padres del alumnado que vienen a hablar de sus hijas e hijos al centro, cuando sería interesantísimo hacerlo y repartir estas tareas entre las personas de la casa, puesto que es:

- una manera fácil de adquirir hábitos y responsabilidad,
- un aprendizaje eminentemente práctico y natural de asumir el cuidado de sí misma o de sí mismo, y
- una forma sencilla de entender qué son los límites.

71

Al margen, ya se ve que es mucho más lógico aprender a hacer una tortilla a la hora de cenar, cuando algo hay que comer, que no a media mañana en un taller o clase en el instituto o en la escuela.

Atención: parece que poner al descubierto que las chicas, que las jóvenes, hacen más trabajo doméstico es como poner un dedo en una llaga, es como enseñar las vergüenzas (de los chicos), va en su detrimento, y, por tanto, se fomenta que es mejor obviarlo (y, por tanto, no modificar este reparto desigual).

Esta incomodidad para abordar el reparto de las tareas domésticas (Lledó, 2016) indica una desvalorización o un desprecio de las mismas. Se debería fomentar una reflexión sobre la cuestión e implementar medidas para un reparto equitativo.

Hay cuestiones que me parecen íntimamente relacionadas con las anécdotas que acabo de relatar.

La primera es el poco éxito en general (al menos en Cataluña) de todos aquellos cursos, seminarios, for-

maciones permanentes, etc., que tienen que ver con la coeducación, es decir, con la más genuina y profunda educación en valores, ya que es imposible pensar en una educación por la paz, por la salud, por la sostenibilidad, por el no racismo y el respeto, por la educación ambiental, por la interculturalidad, por el civismo o por cualquier otro valor, sin tener en cuenta la coeducación, sin introducir en ellas siempre la indagación de qué repercusiones tendrán las posibles medidas implementadas en las chicas, o sin tener en cuenta, por ejemplo, las diferencias actitudinales que muestran según el sexo. Como tampoco es pensable una coeducación que no arrastre detrás suya todas estas otras enseñanzas.

72

Volviendo a la indiferencia que despiertan los cursos, seminarios, etc., que forman en coeducación, llama la atención que, a pesar de que es desde el pensamiento feminista, pionero en esto como en tantas otras cosas, desde donde nos llegan las bases profundas para tratar los conflictos en las relaciones, para abordar las mediaciones, para revisar las materias, la lengua..., a pesar de esto, pues, vemos que a los centros escolares llegan unos materiales que no reconocen estas investigaciones e implicación, ni, por supuesto, su profundidad —es habitual que ni las citen— y que se dediquen más bien a banalizar a través de una serie de manidas recetas algún rudimento, habitualmente vacío de contenido, para actuar en la clase o en la tutoría. Paradójicamente, este tipo de recetario tiene cierto éxito.

Si tenemos en cuenta, además, que tanto las instituciones como a veces distintos focos que promueven la coeducación muestran una alarmante tendencia a «olvidar» en sus propuestas lo que se ha realizado anteriormente, consideran que el material siempre tiene que ser «nuevo», tendremos que convenir que estamos delante de una tormenta perfecta que, como efecto colateral, muestra que no se ha realizado nada nunca antes y prueba que no hay tradición que te fortalezca ni en la que puedas insertarte.

Se da la circunstancia de que he participado en varios seminarios de coeducación promovidos por universidades y es moneda frecuente hablar de lo muy difi-

cil que es montar grupos de trabajo alrededor de la coeducación o el peculiar comportamiento respecto a ella.

Por ejemplo, en un centro escolar se habían realizado varios análisis para ver cómo se podían mejorar diferentes prácticas educativas. La experiencia se hacía de este modo: se analizaba una práctica concreta a través de los sistemas que fuera y, una vez estudiada, se retornaban los resultados al profesorado implicado para implementar posibles modificaciones en su praxis. Es decir, no se trataba de este tipo de estudio, desgraciadamente tan generalizado, en que un grupo de personas más o menos expertas (y externas) estudia algún aspecto en un centro o en unas clases y después nunca más se supo, con la consecuencia de que a la gente realmente implicada de poco le sirve el análisis, sino que esta experiencia se basaba en que cada vez había un retorno hacia la gente concernida para tratar de mejorar algún aspecto de la enseñanza o de alguna materia.

En el transcurso de esta experiencia se indagó también sobre las actitudes y el trato del profesorado respecto a chicas y a chicos, sobre sus posibles prejuicios y tópicos que, como es bien sabido, tiñen todo cuanto tocan: conocimientos, relaciones, grado de autoestima, sentimientos... Pues bien, una vez recogidas sus actitudes, el profesorado decidió no conocer los resultados. Para este aspecto concreto no querían ver el retorno, tal vez porque les incomodaba las posibles conclusiones. Sea como sea, esto dificultaba probables modificaciones y mejoras en su práctica.

Sería estúpido, prepotente y sobre todo injusto tachar el comportamiento de este profesorado de incoherente, especialmente si se tiene en cuenta que no era esta su respuesta habitual. Me parece que sería mucho más interesante, gratificante y productivo intentar analizar los porqués de su actitud, de su miedo a saber. También preguntarse si en alguna ocasión hemos actuado de esta misma manera. Yo sí, por supuesto. También soy consciente de que mi práctica coeducativa ha cambiado no solo mi forma de estar en la clase sino también mi vida.

Otra anécdota lo ilustrará. Recuerdo aquella profesora que, cuando en un instituto estábamos empe-

zando a organizar un grupo de coeducación, una tarde me emprendió por un pasillo y me dijo que a ella le parecía muy bien que se constituyera el grupo, que lo encontraba muy útil, pero que ella no se iba a apuntar porque no quería separarse de su marido (evidentemente acabó por separarse). ¿Es comprensible el triple salto mortal, la asociación de ideas que le hizo percibir la coeducación como un peligro para su matrimonio?

Pienso que sí. Era perfectamente consciente de que la implicación en algún tipo de práctica coeducativa (pertenencia a un grupo, trabajo tutorial, enfoque de la asignatura, reflexión sobre la lengua, observación de lo que pasa en los pasillos, evaluaciones, lavabos, patios, modificación de las relaciones...) mueve, por lentamente que sea, algo muy profundo en las personas, transforma conocimientos, actitudes y sentimientos. No es un cambio que se reduzca puramente a la práctica «profesional», si es que esta pureza existe, sino que modifica la manera de estar en el mundo, de verlo, de enfocar las relaciones, de decidir qué es importante y qué no lo es.

La frase de la compañera que no quería integrarse en el grupo de coeducación era una metáfora (y sabemos que nada explica tan bien la realidad como la poesía) de este sentimiento difuso de la mayor parte de aquel claustro de profesorado que no quería ver su imagen reflejada en el espejo de la coeducación. También ilumina claramente el éxito de aquellos materiales, a mi entender algo tramposos —a los que más arriba hacía referencia—, que intentan hacer tortillas sin romper huevos, es decir, recetan fórmulas vacías para «resolver» conflictos o para «mediar», sin cuestionar ni cuestionarse nada, sin plantearse modificar nada de una realidad siempre imperfecta y quizás dolorosa.

Un poco más arriba decía que la coeducación bien entendida empieza por una misma, que es un cambio íntimo que lo afecta todo.

Hace ya tiempo que me llama la atención que personas que se creen libres de ideología (como si esto fuera posible o bueno *per se*), que se piensan que solo

enseñan, por ejemplo, lengua, permanezcan ciegas ante la carga ideológica que puede llevar aparejada y que se percibe cuando se enseña uno u otro aspecto de ella. Ideología que se transmite por mucho que hagas ver que no existe, si no haces hincapié en ella.

Ya he contado algunas de las cosas que pueden pasar en el transcurso de una clase. En efecto, hay muchas más. Si eres profesora de una asignatura que alguien podría considerar neutra, como es la lengua, tienes que explicar toda una serie de cuestiones relacionadas con la morfología, la gramática, la sintaxis, el léxico, etc., y es relativamente frecuente encontrar libros de texto o gramáticas que parten de la base —unas lo explicitan, otras no— que el femenino es una forma subsidiaria del masculino, que se forma a partir de él. Ello transmite, induce a pensar, que hay un masculino hecho y derecho, central, a partir del cual —como si de la costilla de Adán se tratara— se creasen estas formas «secundarias», siempre a remolque de los masculinos, que son los femeninos, con toda la ideología añadida que ello conlleva.

Fue desde la coeducación, sobre todo, más que desde la lingüística, que aprendí que esto no era así y que, si bien es cierto que hay femeninos que se forman a partir del masculino, también lo es que, en paralelo, hay masculinos creados a partir del femenino. Incluso es posible topar con un capítulo en algún libro de texto que rece así: «La formación del femenino». Más correcto sería titular el tema con una expresión como «La formación del femenino y del masculino», «La formación de masculinos y de femeninos» o cualquier variante de cualquiera de ellas. Además de que simplemente se limitan a describir ajustadamente el fenómeno, por no ser, no son ni tan siquiera farragosas. Tiene guasa que alguien te pueda tildar de ser una profesora que mezcla la enseñanza de la lengua con cosas que no vienen al caso y, en cambio, no cuestiona casos cargados de ideología (y espero que no de futuro) como ese.

Si una cuestión aparentemente tan alejada de cualquier ideología como es la formación de femeninos y masculinos está tan teñida de un aspecto de las

actuales (y de siempre) relaciones humanas como es la subordinación de las mujeres a los hombres, ¿qué no lo estará?

Como profesora de literatura tuve que dedicarme a buscar escritoras y sus características para no reducir la literatura a la empobrecedora literatura masculina tan al uso. Siempre que se buscan escritoras de una época determinada acaban por aparecer —en ocasiones en tropel—, cosa que me ha obligado a cuestionar algunas veces la bondad de los cánones a partir de su presencia y de su obra. Estos hallazgos, que me han permitido modestamente ampliar y enriquecer la literatura en el aula, los debo al hecho de estar implicada en la coeducación y no a los estudios académicos sobre la literatura.

La coeducación o educación en ciertos valores, porque bien debe ser un valor tener en cuenta a este grupo humano no minoritario que son las mujeres, bien debe ser un valor no minorizarlo, ni despreciarlo, ni excluirlo, ni invisibilizarlo, es la que me posibilitó otra manera de ver el mundo, me dio otro punto de vista, es la que hace que, valorando y aprendiendo de las mujeres del pasado, pueda apreciar mejor a las del presente.

De lo que acabo de explicar se desprende, pues, que la coeducación abraza aspectos aparentemente lejanos, como la misma sustancia de las materias que se imparten; también pone de manifiesto que no es un camino fácil. En primer lugar, todo el mundo sabe el gran predicamento de que gozan los libros de texto, la letra impresa; es, por tanto, jugar con desventaja tener que enseñar que lo que dice el libro sobre femeninos y masculinos (o la lírica trovadoresca), por ejemplo, no es como lo cuenta, es de otro modo. Aunque lo veas, ya he hablado de ello, en ocasiones te embarga un cierto vértigo según la propuesta que haces. En segundo lugar, no siempre se tiene material a mano para llenar los múltiples vacíos (o los entuertos) de las asignaturas —en mi caso, de la lengua, de la literatura— y, suponiendo que se tengan, habrá que escanear, recortar, adaptar, fotocopiar (y entre la atención que se presta a un libro, aunque sea de texto, o la que se presta a una fotocopia, que para colmo tiñe los dedos de negro, hay un abismo), y todo ello, por amor al arte, es decir, a las mujeres, poniéndole horas y esfuerzo, habitualmente de un modo invisible o invisibilizado por las administraciones.

En resumen, se entiende perfectamente por qué hay gente, por qué hay momentos en que se piensa que es mejor no profundizar sobre las estrategias y tácticas para educar coeducativamente, puesto que es fácil percatarse de que se emprende un camino realmente cansado —aunque esto sí, nunca aburrido— y en ocasiones solitario. Un camino donde además nada se da por descontado y en el que hay que practicar constantemente la sospecha sistemática sobre materia, método y relaciones.

N B: Los derroteros de esta reflexión me han llevado a hablar de coeducación y de aspectos alejados en cierta manera de la literatura y, sobre todo, de la lengua. Por ejemplo, he definido el androcentrismo, pero no he hablado explícitamente del sexismo en la lengua. En el volumen usado para definir el primero, puede encontrarse también una concreción del segundo (Lledó, 2009: 42-43). Sin abandonar la lengua, en <http://www.mujeupalabra.net/pensamiento/lenguaje/eulalialledocunill/manuales.html> pueden hallarse guías específicas para muy variados ámbitos de la lengua y, concretamente, alguna dedicada al lenguaje en los centros escolares (Ibidem, 2008). Aunque he procurado que la mayor parte de todos los artículos o libros citados fueran descargables, no tengo más remedio que hacer mención de un libro (solo parcialmente descargable) que tipifica y ejemplifica exhaustivamente tanto el androcentrismo como el sexismo y recoge, a mi entender, todo lo que yo sé del estado de la cuestión de la lengua, así como de los numerosos y esperanzadores cambios que se inscriben en ella (Ibidem, 2013).

BIBLIOGRAFÍA

- LLEDÓ CUNILL, Eulàlia (1992). *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*. Barcelona: ICE de la UAB.
- (2007). *Dona balconera. A les penes, llibreries*. Barcelona: Laertes.
- (2008). *Guía de lenguaje para el ámbito educativo*. Vitoria: Emakunde. Disponible en: http://www.emakunde.euskadi.eus/u72-publicac/es/contenidos/informacion/pub_guias/es_emakunde/adjuntos/guia_leng_educ_es.pdf
- (2009a). *De lengua, diferencia y contexto*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación. Disponible en: <http://coeducando.educacion.navarra.es/wp-content/uploads/2010/08/De-lengua-diferencia-y-contexto1.pdf>
- (2009b). *Escritoras del mundo. Unidades didácticas*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación. Disponible en: <http://coeducando.educacion.navarra.es/wp-content/uploads/2010/09/Escritoras-del-mundo1.pdf>
- (2013). *Cambio lingüístico y prensa. Problemas, recursos y perspectivas*. Barcelona: Laertes. Parcialmente disponible en: http://www.mujeipala.net/pensamiento/lenguaje/eulalialledocunill/2013_cap1_biolingyprensa.pdf
- (2016). «¡A fregar platos!». Disponible en: http://www.huffingtonpost.es/eulalia-lledo-cunill/a-fregar-platos_b_12099730.html
- LLEDÓ CUNILL, Eulàlia y OTERO VIDAL, Mercè (1994). *Doce escritoras y una guía bibliográfica*. Barcelona: ICE de la UAB. Disponible en: <http://coeducando.educacion.navarra.es/wp-content/uploads/2010/08/12-escriptoras-y-1-guia1.pdf>
- (1994b). *Dotze escriptors i una guia bibliogràfica*. Barcelona: ICE de la UAB.

