

LO QUE NO SE NOMBRA NO EXISTE. Análisis de los estereotipos sexistas y de las diferencias entre los rasgos de habla de chicos y chicas de ESO y Bachillerato

WHAT IS NOT NAMED DOES NOT EXIST. Analysis of sexist stereotypes and differences between the speech traits of boys and girls in CSO and Bachillerato

Índice

1. Resumen y palabras clave	3
2. Abstract and key words	3
3. Presentación: objetivos y contextualización	4
4. Marco teórico	5
4.1. Aclarando conceptos	5
4.2. Máquina del tiempo	7
4.3. Cultura popular, tabúes y estereotipos de género	12
4.4. Lenguaje inclusivo	17
4.5. Coeducación	21
4.6. Conclusión	30
5. Investigación empírica	31
5.1. Objetivos, metodología, técnicas de análisis y sujetos de la investigación	31
5.2. Procedimiento	33
5.3. Análisis de datos	34
5.4. Resultados del cuestionario	34
5.5. Observaciones directas	40
5.6. Organización y relación social del alumnado	41
5.7. Vocabulario empleado dentro y fuera del aula	43
6. Reflexiones y conclusiones finales	48
7. Bibliografía	51
8. Anexos	54

**“El feminismo es la idea radical de que las mujeres son personas”
(Angela Davis).**

1. Resumen y palabras clave

Resumen: El presente trabajo de fin de máster tiene como objetivo estudiar los estereotipos de género y las diferencias de habla entre los y las estudiantes de ESO y Bachillerato. La investigación parte de la revisión histórica y social de la situación de la mujer en la sociedad y en educación. A partir de dicho conocimiento teórico, el estudio se centra en la parte metodológica que se sirve de encuestas realizadas al alumnado, así como de observaciones recogidas en un cuaderno de campo, con el fin último de determinar si aún existen estereotipos de género y de sexismo lingüístico entre las nuevas generaciones.

Palabras clave: mujeres, lenguaje inclusivo, sexismo, coeducación, género

2. Abstract and keywords

Abstract: The aim of this master's thesis is to study gender stereotypes and speech differences among ESO and Bachillerato students. The research is based on a historical and social review of the situation of women in society and in education. On the basis of this theoretical knowledge, the study focuses on the methodological part which uses surveys carried out among students, as well as observations collected in a field notebook, with the ultimate aim of determining whether gender stereotypes and linguistic sexism still exist among the new generations.

Keywords: women, inclusive language, sexism, gender, coeducation, gender

3. Presentación: objetivos y contextualización

El propósito de la confección y puesta en práctica de este Trabajo de Fin de Máster responde al desarrollo y estudio de los conocimientos teóricos y prácticos iniciados durante el máster.

En concreto, la presente investigación se centra en el ámbito de la coeducación y del lenguaje inclusivo como parte imperiosa para su óptimo desarrollo. Para ello, el estudio se ha centrado en los estereotipos sexistas y en las diferencias de habla de alumnos y alumnas de ESO y Bachillerato como prueba fehaciente de las desigualdades de género existentes en el lenguaje del alumnado.

La idea de realizar este estudio comienza con el afán de dar respuesta a los interrogantes sobre cuándo y cómo surgen las diferencias de habla por razón de género. Diversos estudios sobre coeducación (como los llevados a cabo por Arenas, 2006 y Robles, 1994 y 2018) se articulan en torno al debate de “nature” [naturaleza] contra “nurture” [crianza], y todos concluyen con la trascendencia determinativa del proceso que llamamos *educación*.

El trabajo realizado se estructura en las partes que siguen:

- Un primer esbozo de los objetivos del estudio, seguido del marco contextual y teórico de la situación de la mujer en educación, de la evolución histórica y educativa en cuanto a la presencia y peso de la mujer y de los mecanismos de poder y de discriminación que actúan en detrimento femenino sobre la igualdad de oportunidades y libertades educativas, sociales y culturales.
- A continuación, se presentan la metodología, instrumentos y técnicas necesarias para la elaboración del trabajo. Para este apartado ha sido necesaria la autorización previa del centro y de los y las progenitoras de los y las participantes. La investigación consta de un cuestionario como representación cuantitativa de la persistencia de estereotipos sexistas y del desconocimiento acerca de la significación y uso del lenguaje inclusivo. La otra parte del estudio se centra en la recogida de datos cualitativos a través de un cuaderno de campo que engloba la observación directa del lenguaje empleado por el alumnado en distintos momentos del período lectivo.

- Finalmente, se exponen los resultados y se extraen las conclusiones y reflexiones pertinentes al análisis realizado.

4. Marco teórico

4.1. Aclarando Conceptos

"Hasta que no tengamos igualdad en educación, no tendremos una sociedad igualitaria" (Sonia Sotomayor (jueza estadounidense)).

Esta frase tan impactante encierra una realidad que, sin embargo, aún continúa siendo capital en la lista de quehaceres de todas las sociedades contemporáneas. Aunque en ocasiones se publicite el mensaje de la conquista en igualdad de género, la objetividad dista mucho de dichos supuestos y, desafortunadamente, la igualdad de género se ha convertido en una tentación jugosa que ha pasado a ser producto de la apropiación política con el fin último de conseguir adeptos (ya sea defensores o detractores).

Lo cierto es que los estudios de género no comenzaron hasta bien entrado el siglo XX. De hecho, la Declaración Universal de los Derechos Humanos que reconoce el sufragio femenino como derecho universal data de 1948 y *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir, la obra pionera de la segunda ola del feminismo, vio la luz en 1949. Ello significa que, pese a las múltiples reivindicaciones previas (no se debe olvidar, entre otras, a Olympe de Gouges y su *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* de 1791) contamos con apenas 70 años de actuación efectiva a favor de la igualdad de género. En este sentido, **los estudios de género** abarcan campos interdisciplinarios como la psicología, la historia, la literatura y, por supuesto, el lenguaje. Dichas investigaciones cuentan con un nexo común que es el **género**, y que sigue confundándose con la palabra **sexo**. La condición humana parte de una base biológica que distingue a las personas en los grupos masculino y femenino, y que va a ser crucial en la organización social:

Esta asignación natural determina la formación social, el género, una construcción social cargada de interpretaciones socioculturales y de identidad que define la manera en que se enfoca y percibe la realidad, influyendo en las relaciones humanas y la participación en la sociedad (Fernández Poncela, 2011, pág. 320).

Así, el sexo manifiesta el género a través de gestos normalizados y socialmente aceptados; el humor español recoge un chiste revelador:

Dos niños se encuentran en la sala de lactancia de un hospital, y uno le dice al otro: - Oye, ¿Y tú, qué eres, niño o niña? – Pues debo ser niño porque tengo los patucos azules (Amades, 1938, pág.45).

Desde que nacemos, el sexo va a determinar nuestra vestimenta, los juguetes que usamos, las expectativas depositadas en cada persona y, de nuevo, el lenguaje empleado.

De esta diferenciación sexual nacen otras de orden social, como el **rol de género**, que identifica la conducta en sociedad de cada individuo y que es diferente para hombres y mujeres. En origen, el rol de género social estipulado a las mujeres era de tipo reproductivo, en relación con el cuidado de los hijos y/u otros familiares y con el mantenimiento del hogar; a los hombres se les atribuía un rol productivo, orientado a la recompensa económica para el sustento de los miembros de la familia. Ya se observaba desde Fray Luis de León, que en *La perfecta casada*, escribe que la naturaleza no hizo a las mujeres “para el estudio de las ciencias ni para los negocios de dificultades, sino para un solo oficio simple y doméstico, así les limitó el entender, y, por consiguiente, les tasó las palabras y las razones” (1584, pág. 184). Además, para ilustrar estos convenios sociales es fácil servirse del lenguaje, y cabe destacar que, por ejemplo, en inglés, el término tradicional *breadwinner* (literalmente “el que gana el pan”) acuñado a principios del siglo XIX solo se concebía acompañado del pronombre personal *he* (“él”) referido al marido o al padre, sentando así las bases de una dominación económica muy arraigada que se extiende hasta hoy, pues aún existe reticencia a decir que la mujer es la *breadwinner* de la familia. Se habla, en su lugar, de *breadsharing* (“la que comparte su pan”), pues su rol es ayudar y colaborar con la familia (Cohen, 2013, s/p).

Todas estas estipulaciones y formalidades sociales que tienen su reflejo en la realidad cotidiana tratan de compensarse a través del **enfoque de género**, que implica un esfuerzo por trascender las diferencias biológicas y centrarse en reconocer las causas culturales, históricas, económicas, políticas y sociales que sitúan a las mujeres en una posición de desigualdad (Lledó, 2013, pág.

16). No se trata de un trabajo o una investigación, sino de un proyecto común que implica una forma nueva de afrontar y ver la vida.

Entre otros, **el lenguaje inclusivo** es un excelente ejemplo que ilustra este empeño por lograr la igualdad de género en todos los aspectos colectivos. Existe, entonces, un vínculo claro entre lenguaje y realidad. La modificación de la realidad supone la elección simultánea de opciones lingüísticas, de discursos que secundan las cuestiones de la realidad:

“Si nos situamos en la Revolución Francesa, a la izquierda de la Asamblea se dispusieron los diputados más fervorosos por reformas profundas y a la derecha los diputados que preferían reformas más moderadas. No existía, en origen, la idea de que la izquierda era más progresista y la derecha más moderada. Ese contenido semántico de las palabras *izquierda* y *derecha* surgió de un hecho completamente azaroso” (Beatriz Sarlo, 2019, págs. 15-16).

Si la colocación de los diputados hubiese sido la opuesta, los roles estarían cambiados en la actualidad. Esta oposición deja ver una afirmación rotunda: el lenguaje es político, es decir, producto del pensamiento humano. Y en dichas construcciones humanas subyace una ideología, una serie de valores que reflejan los intereses de los grupos dominantes. En la actualidad, alimentados y avivados por distintos focos políticos, existen muchos detractores del lenguaje inclusivo, que califican de reivindicación infecunda que obstaculiza el paso de otros asuntos más relevantes. Nada más lejos de la realidad, el lenguaje inclusivo supone “la última frontera del idioma, un territorio en el que hay mucho en lo que trabajar y mucho por lograr” (Fundéu, 2022, s/p). La única realidad es que el lenguaje es un reflejo agudo de nuestro entorno, de las relaciones entre iguales y de nuestra identidad. Es un arma poderosa que define la forma en la que afrontamos el mundo. Y, por ende, es otra construcción social que perpetúa los roles de género. Frases tan sencillas y cotidianas como “no juegues con muñecas que pareces una niña” o “es normal que las mates se te den mal, eso es más de chicos” van a configurar roles de género que marcarán la personalidad y las decisiones futuras de la persona.

4.2. Máquina del tiempo

Para entender la evolución de la lengua es preciso adentrarse en los subterfugios pasados de nuestro idioma. El primer diccionario de la lengua

española se creó en 1611 bajo el nombre de *El Tesoro de la lengua castellana o española*, de Sebastián Covarrubias, sacerdote y consultor del Santo Oficio (La Inquisición). En este primogénito diccionario no se aporta una definición biológica de la mujer, sino que se limita a añadir que “muchas cosas se podrían decir de la mujer, pero que ya otros las dicen con mucha libertad” (adaptación al castellano actual del diccionario de Covarrubias, 1611, pág. 558). No obstante, esta definición se ve contrastada con la cantidad de dichos a lo largo del escrito que denigran a las mujeres (la libertad que mencionaba Covarrubias en su entrada de *muger*): “la mala es tormento de la casa, naufragio del hombre, embarazo del sosiego, cautiverio de la vida, daño continuo, fiera doméstica, disfrazado veneno y mal necesario” (Martín, 2019, pág. 20). Un siglo más tarde, el primer diccionario de la RAE (Diccionario de Autoridades) hablaba de lo siguiente:

Muger

f.f. Criatura racional del sexo femenino. Se entiende regularmente por la que está casada, con relación al marido.

Muger de la casa

La que tiene gobierno y disposición para mandar y executar las cosas que la pertenecen, y cuida de su hacienda y familia con mucha exacción y diligencia.

Ser muger

Phrase con la que se explica haber llegado una moza al estado de menstruar.

La grafía española evolucionó hasta adoptar la ortografía y sintaxis actual y las definiciones y sentido fueron adaptándose a la realidad del momento. El lenguaje es a la vez producto y reflejo de la sociedad que lo crea y lo moldea a su gusto. Por ello, las lenguas son entes vivos, sujetas a fluctuaciones resultado de la realidad cultural del momento.

“En esta realidad, el elemento institucional de construcción de ortografía y de fonología es el producto final de una serie de convergencias culturales que afectan a nuestra lingüística” (Moreno, 1986, pág. 28).

Entre ellos, uno de los elementos más antiguos y hegemónicos son las creencias, mitos y religiones. Desde los hombres –y mujeres– de las cavernas, que ya ilustraban en las paredes de las cuevas sus rituales para venerar a sus deidades hasta la creación de los mitos griegos y romanos y de las distintas

religiones, donde ya existía lenguaje y escritura que los respaldara. Dichos mitos y religiones fueron inventadas y legitimadas por hombres que dieron formas y visiones androcéntricas y sexistas de sus producciones.

Comenzando por orden cronológico, la mitología romana y griega ha sentado las bases de las formas de vivir de Occidente, en aspectos que van desde el cine hasta la astronomía y la arquitectura, mostrando héroes y dioses que salvaban a doncellas y hadas que necesitaban ser salvadas. Y, si no eran víctimas, eran seres malvados y misteriosos, indescifrables y enigmáticos a los que temer. Contamos con el ejemplo mitológico de la Esfinge, las Sibilas y Pandora, mujeres misteriosas e indescifrables. Pero no olvidemos que la Esfinge, además de guardiana de secretos, era un demonio de destrucción y mala suerte, que mataba sin piedad a los forasteros que no conocían de su acertijo y que, curiosamente, siempre eran hombres (Pomeroy, 2004, págs. 120-122). Del mismo modo, Pandora, mujer de gran belleza y persuasión, fue la culpable de abrir la caja que expandió todos los males del mundo (Pomeroy, 2004, págs. 203-204). Por su parte, las Sibilas eran criaturas que habitaban en lugares inhóspitos y que predecían el futuro, casi siempre grandes catástrofes o calamidades (Del Val, 2005, pág. 22). Dicha raíz se tomó para el adjetivo actual *sibilino/a* que conserva el sentido de misterioso con significados ocultos (López, 2021, s/p).

De este breve repaso mitológico en el que se observa la ya mencionada incertidumbre y temor hacia cierto “poder oculto femenino”, damos un salto hasta las Sagradas Escrituras, donde se observa una percepción similar. La Biblia describe a Eva como un ser defectuoso e inclinado hacia el Pecado y el Mal, causante de todas las desgracias del mundo: “Si por la mujer entró el pecado en el mundo...” (Génesis 3:1-9). Además, comer el fruto prohibido del Edén la condenó a la sumisión masculina: “Multiplicaré tus dolores y tus preñeces: con dolor parirás los hijos; y tu marido será tu deseo, y él se enseñoreará de ti” (Génesis 3:16).

Por otro lado, observamos que el hombre se equipara a la imagen de Dios: Dios es hombre, y la antítesis, el Diablo, ya sea Satanás o Lucifer, es el aliado de la mujer. Así lo vemos en refranes actuales como “cuando Dios se hizo

hombre, ya el diablo se había hecho mujer” o “al diablo y a la mujer, nunca les falta que hacer” (Fernández Poncela, 2011, pág. 321). No olvidemos que en la tradición Bíblica el personaje de Lilith era un demonio con rostro de mujer, largos cabellos y alas, y que se ha asociado con la serpiente que tentó a Eva. Y, si las mujeres están “castigadas” a someterse al hombre, creación perfecta de Dios, ¿por qué tanto temor al Lucifer femenino? Posteriores referentes ponen de manifiesto el temor a la liberación de las mujeres, a que tomen el control de sus vidas y logren la autonomía. Entre ellos, en su libro *El Dios y el Estado*, Bakunin muestra ya su significación oculta: “He aquí que llega Satanás, el eterno rebelde, el primer librepensador y el emancipador de los mundos” (2020, pág. 8). Otro autor representativo de la misoginia imperante fue Graciano (1140) que, en el *Decreto de Graciano*, escribió: “El orden natural para la humanidad es que las mujeres sirvan a los varones y los niños a sus padres, pues es justo que lo inferior sirva a lo superior (Aradillas, 2019, pág. 20)”. Si nos teletransportamos en el tiempo hasta 1930 (o sea muy cercano a la actualidad) el Papa Pío XI en la encíclica *Casti Connubii* corrobora que “el grado de sumisión de la mujer al marido puede ser diverso” (Aradillas, 1930, pág. 29), lo que lleva implícito que la ausencia de sumisión no es una opción. De nuevo, las Sagradas Escrituras tienen mucha influencia en estas concepciones minusvaloradas de las mujeres, que fue creada de una costilla torcida, defecto que la convierte en animal imperfecto que necesita adiestramiento. No olvidemos que *Fémína* proviene de *Fe* y *minus*, pues según los inquisidores la mujer “tiene más debilidad para abrazar y preservar la fe” (Bibliowicz, 2013, pág. 218). Otro gran resquicio a favor de la sumisión de la mujer al hombre es *La Carta de San Pablo*, que recoge los argumentos que han pesado sobre las mujeres a lo largo de los siglos: la mujer debe guardar silencio ante el hombre que está por encima de ella, pues es un ser débil que se deja tentar y engañar:

“La mujer oiga la instrucción en silencio, con toda sumisión. No permito que la mujer enseñe ni que domine al hombre. Que se mantenga en silencio. Porque Adán fue formado primero y Eva en segundo lugar. Y el engañado no fue Adán, sino la mujer que, seducida, incurrió en la transgresión” (*Primera epístola a Timoteo* en García Mouton, 1999, pág.13).

Estas ideas propagadas por las Sagradas Escrituras se extendieron hasta el punto de relegar a las mujeres al ámbito privado, censurándola en el público. De esta manera, se cimentaba un prototipo social patriarcal en el que las mujeres, parapetadas en a un mundo cerrado por paredes, perdían su voz fuera de él, y contaban con una educación escasa que les permitiese cumplir sus tareas domésticas.

De este modo, la imagen de la mujer perversa, aliada con el diablo y necesitada de sumisión y adiestramiento se incrustó en todas las esferas de la vida. Así, ya se puede observar esta maldad femenina en la obra del autor tantas veces alabado Mozart, que, en su obra *Così fan tutte* (1790) [Así hacen todas], resalta que las mujeres son insustanciales e infieles, y engañan a sus maridos con llamativa frivolidad. Podríamos mencionar también obras como *El turco en Italia*, *Rigoletto*, la misma *Traviatta*... “*e molto di più*” [y mucho más], como dirían nuestros vecinos italianos, pues la ópera antigua está plagada de menosprecio hacia las mujeres.

Al hilo de los clásicos, me gustaría finalizar esta sección con la poderosa arma que representa el hecho de inculcar el sentimiento de soledad y vulnerabilidad en las mujeres. Es el efecto de la cultura patriarcal, de los clásicos griegos, de las Sagradas Escrituras, de sus mandatos y de la sanción que supone no cumplirlos. Para ilustrar este aleccionamiento descongelaré por un momento al señor Walt Disney, que se encargó de endulzar (de manera machista, eso sí) los cuentos originales de los que ahora disponemos de tantas versiones. En las ediciones actuales todas las princesas esperan ansiosamente que su príncipe azul acuda a su rescate para poder vivir felices y comer perdices. Por ende, tanto las versiones originales como las actuales siguen conservando el componente cosificador de la mujer, que es reducida a un ser inocente y sin personalidad supeditada al hombre (Escandell, 2013, págs. 4-5). No se trata de cambiar los relatos, canciones, tratados, escrituras o manifestaciones artísticas. Es ser consciente de lo que significan, del tipo de sociedad que reflejan y de la posición que ocupa la mujer y el hombre en ella. Por eso, cuando se mencionan estructuras que perpetúan el estatus discriminatorio de las mujeres, hay que ver cuánto hay de social en lo que consideramos que es personal.

4.3. Cultura popular, tabúes y estereotipos de género

La **cultura popular** es otro gran ejemplo de proliferación de modelos o conductas sexistas. Es una realidad viva de la cual todos participamos de manera consciente o inconsciente. Ha evolucionado o pervivido en función de los distintos cambios sociales. Dicha oleada social, como tal, ha forjado y transmitido estereotipos que la bruma colectiva ha arrastrado a orillas de la sociedad actual. Parte de esta cultura popular es el llamado folclore literario, de la que forman parte las manifestaciones paremiológicas. Ello crea una narrativa socialmente normativa marcada por el modelo cultural hegemónico de una época concreta. Por otro lado, las paremias permiten el contacto casi intacto con distintos modelos históricos y culturales, ya que transportan y reproducen ideas, conocimientos, definiciones sociales, roles, valores y, como se ha expuesto, estereotipos. Tal es la crudeza de dichas exposiciones en forma de refranes, que M^a Ángeles Calero recoge en su propuesta paremiológica 10.884 dichos referentes a las mujeres: “El abundantísimo refrán referente a la mujer es poseedor de una agudeza y un agror verdaderamente sorprendente” (Amades, 1938, pág. 47). Estas manifestaciones demuestran que el contexto actual no dista de aquel en el que los refranes se acuñaron, lo que evidencia una conciencia patriarcal generalizada.

No nacemos con estereotipos, los vamos aprendiendo a la vez que la palabra, pues reproducimos el contexto cultural en el que nos desenvolvemos; y es este contexto el que impone las posiciones de poder y, como reflejo, de sumisión. La narrativa, las expectativas, las miradas, las presiones y los juicios impositivos suponen una violencia simbólica que cargarán las mujeres a lo largo de su vida (Fernández Poncela, 2002, s/p). A continuación me centraré en explicar el estereotipo femenino que atañe a este trabajo y que, casualmente (las casualidades no existen) tiene que ver con el lenguaje y el habla.

4.3.1. La mujer charlatana

En este sentido, las mujeres son, según la sabiduría popular, charlatanas. Y hablar mucho lleva implícito un *demasiado*. Ya la propia literatura latina deja resquicios como *Facere virorum est, loqui mulierum* [“Es

propio de los hombres obrar, y de mujeres, hablar”] o *mulierem ornat silentum* [el silencio adorna a la mujer] (Gracia Mouton, 1999, págs. 33-34). Del mismo modo, la literatura medieval mostraba a una mujer “deslenguada”, como ejemplifica el escritor del Siglo de Oro Jaime Roig: “la misma mujer que juega de su lengua cual papagayo” (Archer, 2001, pág. 257). Y del Medioevo pasamos a la actualidad, contando con chistes que ilustran la característica habladora de las mujeres:

“Un juez pregunta al marido, acusado de crueldad mental con su mujer: — ¿Es cierto que lleva un año sin hablarse con su esposa? Y él contesta: —Es verdad señor juez, pero es que no quería interrumpirla”. (Fernández Poncela, 2002, s/p).

Se observa que, desde antaño, la palabra charla se asocia a la conversación femenina, “con carga negativa de vaciedad y de superficialidad” (García Mouton, 1999, pág. 60). Calificar el habla femenina como charla es una forma de menospreciar y descalificar a las mujeres como hablantes. No importa lo que realmente hagan, solo la imagen peyorativa de la sociedad hacia las mujeres que hablan. Del mismo modo, verbos como parlotear, chismorrear, y cotillear se les atribuyen a las mujeres. Los rasgos de “inexpresivo”, “frío” y “poco hablador” son –y deben ser– exclusivos del hombre y, además, se valoran como un rasgo de virilidad (Fernández Poncela, 2010, s/p). Y por supuesto, al hablar tanto también es creadora y receptora de cotilleos y habladurías “mujeres juntas, ni difuntas”, “mujeres en reunión, por cada mujer, una opinión”.

La desconfianza hacia el género femenino a menudo se plasma en la idea de que **las mujeres no saben guardar secretos**. La ya explicada charla femenina se asocia a la divulgación del secreto.

“Las mujeres hablan tanto, que son incapaces de callar y reservarse los secretos: “secreto confiado a la mujer, por muchos se ha de saber”, “secreto a mujer confiado, cántalo divulgado” (Fernández Poncela, 2002, s/p).

En *La Celestina*, Areúsa explica a Sosia: “amigo, no guardar secreto es propio de las mujeres. No de todas, sino de las bajas y de los niños” (De Rojas, 1500, pág. 162). Además, otro clásico popular de la habladuría femenina las ataca directamente, pues las mujeres son mentirosas. Retomando los mitos clásicos,

Cassandra, en griego antiguo, Κασσάνδρα [la que enreda a los hombres], hija de los Reyes de Troya, fue castigada por Apolo, quien no creyó sus (verídicas) predicciones acerca del saqueo y destrucción de Troya, frente a Pedro (el de Pedro y el Lobo), al que sí estimó pese a sus reiteradas mentiras (Martín, 2019, pág. 68). Cassandra fue expulsada de la ciudad porque sus palabras desafiaban al poder de Troya.

A todo lo anterior hay que sumar que en la conducta popular, a las mujeres locuaces se les presupone una moral relajada. El silencio se ha asociado por la religión a la castidad, penitencia y decencia (voto de silencio). Por ello, hablar fuera de casa (y en exceso) se liga al deseo sexual y a la provocación (“moza ventanera, puta y parlera”, De Horozco, 1986, pág. 398).

4.3.2. Pero, ¿existe realidad tras el estereotipo?

Los estudios del campo de la sociología tratan de extraer conclusiones más allá del mito. En el ámbito de la palabra, Anna María Fernández Poncela, doctora en antropología social, señala que

“Prueba tras prueba y cultura tras cultura, las mujeres destacan en su forma de construir oraciones, elegir palabras y pronunciar los pequeños sonidos de la lengua hablada. La mujeres, por término medio, expresan mejor lo que quieren decir” (2011, págs. 317-318).

Pese a que la forma de expresión correlacionada con el sexo es una prueba del peso social que ejerce la cultura popular, las niñas poseen una maduración cerebral temprana, que se traduce en una superioridad verbal sobre los niños en las primeras fases de la infancia. Buxó Rey explica que las niñas presentan mayor desarrollo de la asimetría verbal, es decir, la lateralización del hemisferio izquierdo del cerebro, que en ellas comienza a los dos años y, en ellos, a los cinco. Por su parte, los niños tienen más desarrolladas las habilidades visual-espaciales y la perspectiva tridimensional (1991, págs. 28-30).

Si nos alejamos del plano científico y congénito, nos adentramos en la socialización que cobra un peso más que significativo en la crianza de cada persona. De pequeños, los niños y las niñas aprenden y comparten cierta dependencia materna que, a medida que crecen, mientras que la niña permanece en contacto con la madre, el niño se desvincula y se acerca al

modelo paterno, lo que confluye consecutivamente en una evolución distintiva de los comportamientos lingüísticos de la niña y del niño (Arenas, 2006, pág.30). Skinner y Cleese lo exponen de la siguiente manera:

“Todos los niños y las niñas comienzan con un gran apego a sus madres. Tanto es así, que podemos establecerlo metafóricamente colocando en una orilla de un río al niño y a la niña con su madre. El padre estaría en la otra orilla; esta es la figura que los niños y las niñas tienen más distante. Al llegar a ser psicológicamente varón, el niño ha conseguido “cruzar el río” y estar con el padre. [...] El llegar a ser reconocido como varón sería el significado de la fuerza para separarse del poderoso apego de la madre” (1982, pág. 57).

La perversidad del estereotipo radica en una realidad: las mujeres tienen más facilidad de habla, que se extrapola a su metonimia: hablan demasiado y al que se añade una sentencia valorativa: hablan sin sustancia, mal, mienten y no guardan secretos. El resultado es evidente: discriminación, ridiculización y sumisión ante la autoridad de la palabra –sustancial– del hombre.

4.3. 3. Y, ¿qué pasa con los insultos?

Se observa, a raíz de lo analizado, que el lenguaje se ha dado forma a lo largo de la historia y que su construcción es un reflejo de la realidad del momento, pues lenguaje y pensamiento forman parte del mismo puzzle cognitivo. Por tanto, existe un sexismo lingüístico que discrimina el lenguaje en función de si su destinatario es hombre o mujer.

Al hilo de la diferencia de trato según el género, otro de los aspectos a tratar es el ámbito de los **insultos** y de las palabras malsonantes. Muy a menudo las mujeres se convierten en un ejemplo de cosificación, pues se considera que tanto la mujer como el animal carecen de intereses propios. Se consumen animales de manera literal (alimentos) y a las mujeres a través de los estereotipos, la publicidad y el machismo. Desgraciadamente la confrontación mujer-animal se ha reflejado en una larga lista de metáforas zoológicas en la actualidad. Estas imágenes tienen distinta carga conceptual dependiendo de si su referente es hombre (significación positiva o neutra) o mujer (negativa).

“Una zorra es una mujer promiscua y un zorro es un hombre astuto. Una perra es una prostituta y un perro es un hombre viejo o difícil de engañar. Empleamos la palabra toro para nombrar a un hombre fuerte y vigoroso, en

oposición a vaca (o foca) para una mujer con sobrepeso” (Fernández Poncela, 2011, pág. 325).

Además, para referirnos a una mujer “maligna” o con malas intenciones, contamos con innumerables disfemismos: zorra, perra, víbora, sanguijuela, lagarta, hiena, rata, serpiente, loba, cerda, urraca, mosquita muerta, arpía...

Fuera de esta relación con el mundo animal, es preciso el análisis del insulto por excelencia hacia las mujeres. Sí, estoy hablando de puta. Este lema será una constante de todos los diccionarios académicos:

Puta

f.f. La mujer ruin que se dá a muchos [...] Puta la madre, puta la hija, y puta la manta que las cobija. Refr. Con que se nota a alguna familia o junta de gente, donde todos incurren en un mismo defecto⁸. (Diccionario de Autoridades, tomo V).

Desde Covarrubias hasta la última edición del DLE contamos con múltiples sinónimos:

“prostitutas, furcias, zorras, lagartas, pilinguis, mujeres de vida alegre, de mala vida, de carrera, mujerzuelas, mujercillas, pingos, malas pécoras, rameras, zorrupias, tusonas, lumias, mondarias, maletas, pelotas, hurgamanderas, perendecas, pelandruscas, coscolinas y alguna más propia de cada localidad. [También contamos con buen bagaje lingüístico para referirnos al establecimiento donde se realiza la prostitución]: prostíbulo, casa de citas, casa de lenocinio, casa de trueno, casa llana, casa de mancebía, casa de tolerancia, casa de compromiso, casa de trato, casa pública”. (Martín, 2019, págs. 56-57)

Sin embargo, para el caso del hombre, apenas se cuenta con la acepción de prostituto, para la que se especifica muy claramente que se ejercita por causas monetarias. El insulto denigra y ridiculiza pero, ante todo, plasma una situación de jerarquía, en la que se observa que las mujeres no salen bien paradas.

“Si tenemos sexo, putas. Si no tenemos, estrechas. Si tu cuerpo es exuberante, qué sexi, ¡menuda puta! Si no lo eres, fea, tabla. Si enseñas piel, puta. Si no la enseñas, mojjigata. Si te violan y eres guapa, por puta. Si te violan y eres fea, de qué te quejas, si te han hecho un favor. Si el violador era guapo, qué necesidad tenía, ¡puta mentirosa! Si era feo, lo hizo porque no se atendió su derecho a tener sexo, ¡putas feministas metiendo tonterías a las mujeres en la cabeza! Si te gusta el sexo y lo tienes cuando te apetece, ninfómana, puta. Si no te gusta el sexo o no lo tienes cuando no te apetece, calientapollas, puta” (Martín, 2019, págs. 57-58).

Y, ¿qué reflexión podemos sacar entonces de todo esto? Las mujeres ha sido relegada a un segundo –o tercer– plano desde antes de empezar a contar

siglos. Reducida y dominada, ha formado parte de una cultura popular oprimida al servicio de un modelo social patriarcal que contaba con una aliada poderosa: la palabra. La palabra, si se emplea al servicio de los mecanismos de sumisión, justifica la desvalorización y ridiculización de las mujeres. Y, por ende, el refrán, o en su extensión, el folclore oral, es el arma perfecta de violencia tradicional y verbal contra las mujeres. Queda ahora abordar la problemática desde un ejercicio consciente y real hacia la dignificación de las mujeres. Y ello comienza con la gran labor del lenguaje inclusivo.

4.4. Lenguaje Inclusivo

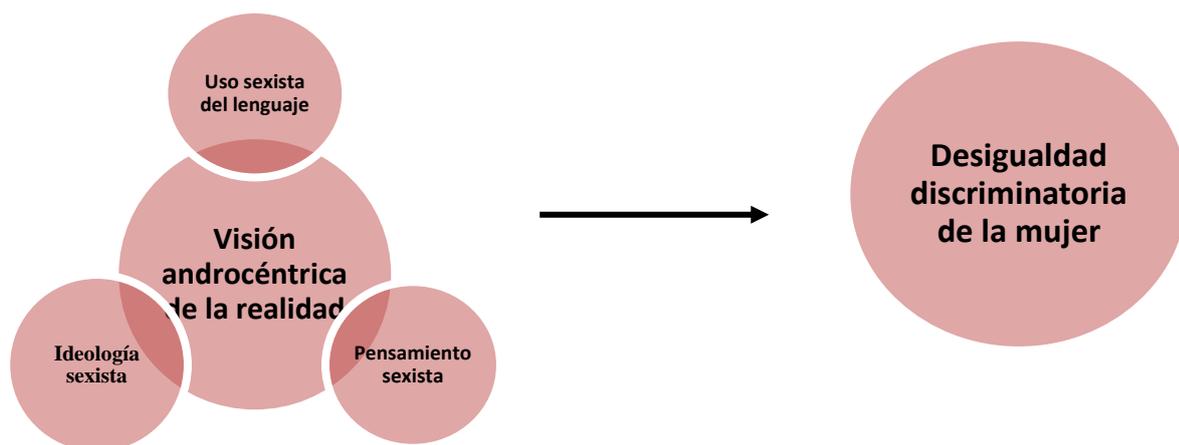
El lenguaje es una herramienta funcional que construye nuestra concepción de la realidad. Esto significa que las palabras, estructuras y frases que se utilizan en una determinada cultura establecen el orden interpretativo de su estructura social. No se puede pensar sin palabras. Son estas estructuras lingüísticas las que forjan nuestra identidad personal y social a través del nombre que la sociedad nos adjudica: cuál es nuestro nombre, cómo debemos comportarnos, cómo nos vestimos, cómo actuamos en público y en privado y cómo se interpretan las acciones que realizamos. Los conceptos que pensamos y que utilizamos se forman a partir del modo en que los entendemos:

“... eso quiere decir que, aunque no hay correspondencia directa y unívoca entre la realidad y los signos empleados para denominarla, sí hay correspondencia entre los signos empleados para hablar de la realidad y las imágenes que se crean en nuestra mente como respuesta a tales denominaciones” (Bengoechea, 2003, pág. 2).

La reproducción figurada de las palabras será decisiva, por tanto, a la hora de transmitir una determinada visión de la realidad. No es lo mismo decir “desaceleración económica” que “crisis” o “ajustes presupuestarios” en lugar de “recortes”. Los ejemplos eufemísticos tratan de alejar la realidad de la crudeza y significación que suponen sus antecedentes lingüísticos. Vemos, pues, que el lenguaje condiciona la visión cultural del mundo y, con ello, delimita la identidad social de las personas.

La connotación implícita de las estructuras gramaticales va más allá. Hay palabras que no están ligadas al sexo como “presidente” o “presidenta”; sin embargo, están relacionadas con las valoraciones femeninas y masculinas, dando el sentido de pequeño, menor, de menor importancia y grande, mayor o importante respectivamente en función de las atribuciones patriarcales del idioma. Así, tenemos el barco y la barca, el frutal y la fruta, el castaño y la castaña, el cometa y la cometa, el árbol y la rama, el almendro y la almendra, el bolso y la bolsa o el río y la ría (ejemplos tomados del *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*, ed.2011, 2.1.4.c).

La posición y relación entre mujeres y hombres está sujeta a las articulaciones verbales como herramienta esencial para establecer esferas de dominación. De esta manera, la sociedad patriarcal se apropió de los mecanismos lingüísticos para perpetuar su situación de poder y la sumisión de las mujeres:



En consecuencia, el lenguaje español presenta una serie de estructuras verbales que reproducen la discriminación de las mujeres (Véase Anexo 3).

Otro aspecto que Bengoechea menciona y me gustaría resaltar por la inconsciencia social acerca de su uso discriminatorio es denominar a los hombres por su apellido; mientras que las mujeres necesitan el nombre de pila seguido de su apellido. Oímos Rajoy, Zapatero, Pérez Reverte; pero Rosa Montero, Almudena Grandes o Elvira Lindo. Existe una excepción: las mujeres pueden ser llamadas por su apellido siempre que el artículo las preceda, inquiriendo así en una profunda significación de cosificación e infravaloración: *La Merkel, La Preysler, La Thatcher* (Bengoechea, 2003, pág.10).

Y, por supuesto, el ya sabido uso del masculino genérico. Lo que no se menciona no existe, y el lenguaje no es una excepción. Las consecuencias de la falta de representación femenina se observan desde los comienzos de la niñez, donde las estipulaciones sociales aún no han mermado en las mentes de los más pequeños. Es sabido el ejemplo de la niña que no acude al patio cuando la profesora exclama: — Niños, podéis salir al recreo —. Tras explicarle que niños se refiere al conjunto de alumnos y alumnas, la niña comprende. Después, en el patio, otro profesor pregunta qué niños quieren jugar en la pista de fútbol. La niña se ofrece, y el profesor la reprende recalcando que había dicho niños y no niñas (Bengoechea, 2003, pág. 54).

“La niña debe aprender su identidad sexolingüística para renunciar inmediatamente a ella. Permanecerá toda su vida frente a una ambigüedad de expresión a la que terminará habituándose, con el sentimiento de que ocupa un lugar provisional en el idioma, lugar que deberá ceder inmediatamente cuando aparezca en el horizonte del discurso un individuo del sexo masculino, sea cual sea la especie a la que pertenezca” (Moreno en *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, 1986, pág. 31).

Una vez expresada la latente problemática del lenguaje para con la representación desigualitaria y discriminatoria de las mujeres, el siguiente paso es abordar el problema para encontrar soluciones. Ahí es donde sale a escena el lenguaje inclusivo:

“El empleo del lenguaje inclusivo implica un compromiso por evitar situaciones de desigualdad, puesto que “el lenguaje no es sexista en sí mismo, sí lo es su utilización. Si se utiliza correctamente también puede contribuir a la visibilización de la mujer” (Eulalia Lledó, 2013, pág. 58).

El uso del lenguaje inclusivo ayudará a luchar contra la presencia imperante del machismo en el idioma. Se trata de una tarea ardua de conseguir, pues las estructuras androcéntricas del lenguaje están muy arraigadas en el habla y, además, cuentan con el apoyo de la institución que establece las reglas acerca de lo que se debe y cómo se debe decir (hablo de la RAE). Por tanto, se trata de avanzar paso a paso para que los esfuerzos comunes puedan confluír en resultados productivos (Ver anexo 1).

Estos son algunos de los ejemplos de los que servirse para redactar respetando a las mujeres y tratándola de manera igualitaria al hombre¹. En general, la pregunta debe hacerse a la hora de escribir es si lo expresaríamos de la misma manera al tratarse de un hombre, o si con nuestras palabras estamos de alguna manera ridiculizando o banalizando la imagen de las mujeres. En caso afirmativo, acude a las variantes que ofrece el lenguaje inclusivo. Porque las mujeres tienen el derecho de existir y de ser representadas en las mismas condiciones que los hombres. No es una demanda banal o insignificante: es parte del arduo trabajo hacia la liberación femenina.

4.4.1. Diccionario como arma infalible de cambio

“El Diccionario de la RAE lo sabe todo y además, es imparcial. Neutral e infalible... También es santo. Siempre dice la verdad, guste a unos y no a otros. Es la voz del pueblo. Es palabra que fue pronunciada, y se pronuncia, con la autoridad, el sentimiento, la historia y la vida de muchos en todas y en cada una de sus sílabas con las correspondientes procedencias y orígenes etimológicos, cargados de cultura. Todas las palabras del diccionario tienen padre y madre. Hijos e hijas. Todas son testimonios de vida. También, por supuesto, de muerte, sin haber rehuido muchas de ellas, el martirio. Y es el diccionario el que me sirve de base en esta introducción para afrontar uno de los problemas más graves que circundan y definen a la sociedad en la actualidad [...] De entre ellos, y por motivos de irracionalidad, debilidad e incultura, las mujeres, por mujeres, resultan ser sus protagonistas principales pasivos” (Aradillas Agudo en *Historias íntimas de una mujer maltratada*).

La lengua no solo reproduce cambios; también los produce. Esta frase es clave para entender la enorme y esencial tarea que detenta la RAE en su posición de institución que establece la norma y colabora en la evolución del idioma. El lenguaje es político, es producto del pensamiento humano. El uso del masculino genérico va más allá de lo común o estipulado, es la manera en que nos pronunciamos políticamente sobre el uso del lenguaje. Puesto que *si algo no se nombra, no existe*, y referirse a una clase de veinte alumnas y tres alumnos como “los alumnos” es una manera de menospreciar a las presentes. Si nuestros esqueletos mentales siguen perpetuando una concepción patriarcal de la sociedad, las leyes no surten efecto; por ende, si los encargados (no es

¹ Para profundizar véase *el Apéndice práctico: Alternativas a expresiones que puedes evitar*, de Mercedes Bengoechea en *Guía para la Revisión del Lenguaje desde la Perspectiva de Género*, págs. 34-44

masculino genérico) de fijar, limpiar y dar esplendor a la lengua defienden sus posiciones reaccionarias en contra de la libertad lingüística y real de las mujeres, los esfuerzos por cambiar la forma de expresión se alargará, y serán más costosos, pero NUNCA imposibles.

Por otro lado, la Academia no titubea en su postura contraria al uso del lenguaje inclusivo, pues

“la actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina y femenina va contra el principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas. Por tanto, deben evitarse estas repeticiones, que generan dificultades sintácticas y de concordancia, y complican innecesariamente la redacción y lectura de los textos” (página web de la RAE).

Por mucho que busco el término “economía del lenguaje” no encuentro una explicación por parte de la RAE. Desde el año 2000 solo han entrado ocho académicas en la RAE, de los 46 sillones que tienen. Retomando el tema de la economía, está claro que el desdoblamiento resulta tedioso y alarga demasiado el discurso. Sin embargo, existen innumerables opciones válidas para referirnos al conjunto de hombres y mujeres sin ignorar a estas últimas, como ya se ha visto en el epígrafe del lenguaje inclusivo:

“Profesionales calificados y cualificadas, cualificados y cualificadas, las y los profesionales, ¡qué lío!, ¿cómo lo digo? Tan sencillo como profesionales con cualificación” (María Martín, pág. 53).

Y de eso se trata, de esforzarse, de no rendirse. Porque el lenguaje sigue siendo fruto de la visión patriarcal. Por eso es tan importante cambiar la labor de perpetuación de machismo del idioma para reflejar que el lenguaje es un arma poderosa de cambio, de rebelión y de protección.

4.5. Coeducación

“El pleno reconocimiento de la igualdad formal ante la ley, aun habiendo comportado un paso decisivo, ha resultado insuficiente” (Ley Orgánica 3/2007, 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres).

El sistema de enseñanza es vital en el conjunto de instituciones que cumplen una función social. De manera inconsciente, persistente, casi subrepticia, la escuela transmite los estereotipos anclados en la cultura, una

cultura en la que las mujeres aun deben ceder de manera sacrificada e injusta las mejores oportunidades, puestos, eslabones... Algo que difiere de la hipocresía social protocolaria en la que se debe ceder el asiento o la preferencia para pasar a las mujeres. La escuela es el comienzo y continuación de las prácticas de socialización o aprendizaje de género. Los libros de texto, los personajes de los cuentos, los juguetes y juegos infantiles (con sus protagonistas), las relaciones y expectativas configuran un entramado de alicientes discriminatorios que se introducen en el currículo oculto para mantener un determinado papel social.

3.6.1. Un viaje electoral. 50 años de desigualdad

Los estereotipos de género que perpetúan actitudes sexistas y que tienen su reflejo en el lenguaje chocan con los fines capitales de la educación: el desarrollo pleno de las capacidades y competencias de los alumnos. La falta de personas que construyan pensamientos críticos y reflexivos y que tomen conciencia de los valores y carencias de la sociedad incrementa el estado de desigualdad y de manipulación. Para poder lograr un proyecto educativo que florezca en la igualdad y el respeto se deben incorporar los contenidos propios de un modelo educativo libre de sexismo que otorguen un gran peso al lenguaje inclusivo. La socióloga Marina Subirats plantea si realmente la escuela mixta adaptada en 1970 con la Ley General de Educación ha supuesto un cambio significativo hacia la igualdad:

“Comenzamos a investigar, y nos dimos cuenta de que no es así. La educación fue concebida desde un punto de vista androcéntrico, y aceptó la presencia de las mujeres, pero tanto la cultura como lo que llamamos el currículum oculto, es decir, los mensajes de todo tipo que se dan al alumnado, siguen dando prioridad a los hombres e ignorando a las mujeres, con lo cual las niñas van adquiriendo la idea de no ser personajes relevantes, de ser exactamente el segundo sexo. Ello tiene como consecuencia la inseguridad de la mayoría de mujeres (Rocío Niebla en *El País*, 2021)”.

De hecho, esta Ley seguía considerando que las mujeres debían cumplir la función de ser buenas amas de casa y esposas. En los artículos 17.2 y 27.2 se expone que “los métodos de enseñanza [de EGB y Bachillerato] serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo y tenderán a la educación personalizada”. Por supuesto, el modelo de educación que se unifica

con la escuela mixta es el masculino, restando validez a lo que había sido el modelo educativo femenino, que es recogido con menosprecio: “escuela de niños que admite niñas” (Arenas, 2006, pág. 114). Se trató de una unificación en un mismo espacio físico, donde fueron las niñas las que tuvieron que adaptarse a la formación masculina. No se revisó el androcentrismo en las ciencias, lengua o filosofía; no se revisó la estructura jerarquizada por sexos; ni se proporcionó una preparación para el profesorado. De esta manera “la unificación curricular y de criterios de formación no se ha hecho por fusión de los estereotipos masculino y femenino, sino por extensión de los primeros al conjunto de los individuos” (Subirats y Brullet, 1998, pág.145). Las alumnas se topan de bruces con una situación de desamparo: pasan a tener que sentirse incluidas en el masculino genérico; las delegadas de clase se sustituyen por delegados; deben aceptar el protagonismo de los alumnos; el espacio recreativo se extiende en su mayoría a pistas de deporte de las que son excluidas; y en clase pasan a ocupar el segundo plano.

Es en los años 80 cuando se refuerzan las organizaciones feministas nacidas durante el franquismo y comienzan a cuestionar el modelo androcéntrico presente. En esa época estaba en vigor la LODE que, en su artículo 20 remarcaba “En ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento”. Un artículo en línea con la Constitución de 1978 (BOE, artículo 14) pero con un pequeño aunque importantísimo olvido: la LODE no incluye el sexo como razón para la no discriminación.

Esta situación se ve agravada por el ya citado “androcentrismo en la ciencia” y, por extensión, el resto del currículo escolar. Así, únicamente un 7.2% (López-Navajas, 2015, pág. 160) de las referentes en los libros de texto que se estudian en la escuela son mujeres, lo que resta visibilidad y oculta la oportunidad de que niñas vean sus expectativas y sueños plasmados en sus antecesoras mujeres.

Por ello, la escuela coeducadora pretende luchar contra la imagen devaluadora de las mujeres que implica una menor participación y disminución de sus capacidades. La coeducación, en su objetivo, incluye las aportaciones y valores

de la población femenina en la enseñanza (Véase Anexo 2). Bajo estos preámbulos, la LOGSE reconoce las discriminaciones de sexo existentes en nuestra sociedad:

“La actividad educativa se desarrollará ateniendo a los siguientes principios [...] c) la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, y el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas” (BOE, artículo 2).

Pese a los esfuerzos de la nueva ley, que introducía muchos de los ejes esperanzadores de la igualdad de facto, fue una de las leyes más denostadas por la derecha política; del mismo modo, el sector progresista de la comunidad educativa que sí la apoyaba no contaba con los suficientes recursos económicos para poner en práctica los objetivos coeducadores.

En relación con lo expuesto, quedó latente la carencia formativa del profesorado para desarrollar los objetivos inclusivos de la LOGSE, que necesitaba de una implicación activa del mismo. La Ley es solo papel y tinta en manos de un profesorado no consciente de la discriminación femenina, del sexismo latente y del refuerzo de los estereotipos de género en el currículum oculto². Es indispensable contar con la participación de toda la comunidad educativa, donde se incluye al profesorado, equipo directivo, instituciones educativas y familias. No se puede dar ejemplo sin ser ejemplo, y educar a las futuras generaciones en un clima de coeducación y convivencia que fomente la igualdad y la equidad, trabajando conjuntamente en el empleo de un lenguaje cada vez más inclusivo es la única manera de que la balanza de la realidad social al fin pueda equilibrarse de forma ecuánime.

Posteriormente, la LOCE introduce un planteamiento que deja atrás la escuela comprensiva para centrarse en el individualismo y la competitividad a través de contenidos puramente académicos centrados en un examen final. Al igual que la LODE, omite la lucha contra la discriminación de sexo. A todo ello se opone la LOE, con aires progresistas, que incluye la educación en valores y el sentido de que la igualdad debe ser un fin y un principio en el sistema educativo. Esto supone un avance significativo en el terreno de la coeducación.

² Término introducido por Ivan Illich y definido por Subirats como “una serie de nociones y pautas no explícitas que influyen decisivamente sobre la autovaloración de niños y niñas en las opciones y actitudes que van tomando a lo largo de su educación y en los resultados finales” (1994, s/p).

De nuevo, los vaivenes políticos que arrasan con las posibilidades de progreso y de estabilidad educativa se plasmaron en la LOMCE. En sintonía con la ideología política imperante, se retoma la segregación clasista temprana, se eliminan las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y Ética y se posibilita la concesión de conciertos a los centros que segregan por sexo.

Y la LOMLOE promete retomar varios aspectos de la LOE en materia de coeducación. Esto abre un debate inherente, ya que asistimos al tránsito de siete leyes en cuarenta años. ¿Es posible la evolución real en materia de coeducación? Está claro que el progreso y la calidad en materia de igualdad y de lucha contra el sexismo en la educación se choca de bruces contra el muro de la competición partidista. El sesgo temporal de cada ley impide un compromiso activo por parte de la comunidad educativa. Si de verdad queremos –y debemos– avanzar en materia de coeducación, el primer paso es establecer un acuerdo de mínimos irrevocables que asegure la calidad de la educación frente a la inseguridad y el freno del cortoplacismo electoral.

El análisis histórico de las leyes educativas y de sus reformas lleva a una conclusión desalentadora: no se tiene en cuenta el acceso diferencial de las mujeres a la educación, por qué los resultados siguen abriendo desigualdades, no se dan pautas sobre cómo se concreta el principio de igualdad y la supresión de discriminaciones consentidas o veladas ni la actuación a favor del cambio hacia la igualdad de las mujeres en todos los campos de acción humana. Nuestras vecinas y vecinos ingleses lo denominan “*the illusion of inclusión*” [la ilusión de la inclusión].

4.5.2. Género y coeducación

**“On ne naît pas femme, on le devient [La mujer no nace, se hace]”
(Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, 1949)**

Simone de Beauvoir, pionera en el planteamiento del carácter social sobre la construcción de la identidad femenina. El debate sonado de “nature vs nurture” [naturaleza contra crianza] supone un análisis crítico de las diferencias de sexo en la sociedad. En resumen, hay científicos que apoyan el determinismo biológico como fuente primaria de divisiones de género; en su contra, existen las teorías de la socialización que sostienen que la herencia

biológica no es determinante a la hora de crear desigualdades entre ambos sexos, sino que son la estatificación temprana y la socialización en niños y niñas las responsables de las desigualdades y diferencias en las adquisiciones de capacidades, actitudes y aptitudes (Arenas, 2006, págs. 21-24).

En la adquisición de valores y creencias la escuela juega un papel esencial. Por ello, es capital que los libros de texto de cuidadosamente, pues se trata del contacto del alumnado con el conocimiento y, en consecuencia, con una determinada visión de la sociedad, de los valores y de la cultura. A modo de ejemplo tomaré el libro de lengua y literatura de 4º de ESO de la editorial Octaedro del año 2005. En él, aparece un anuncio de *Coca Cola (Light)* en el que se muestra a una mujer con un gran escote y se lee el eslogan: “Sin cafeína pero excitante”. Durante las prácticas he analizado varios libros de texto de la asignatura de inglés para alumnado de primero y segundo de ESO, y se observa un predominio de imágenes femeninas en situaciones consideradas “de mujer”. Son las mujeres las que aparecen siempre cuidando de la gente anciana, en oficios tipificados como la limpieza o la peluquería, o en deportes como el baile clásico o el patinaje. Además, son ellas las que se muestran llorando o necesitando apoyo emocional. Por otro lado, la distribución de imágenes es evidente: los hombres ocupan dos tercios de ellas, protagonizando aquellas que representan actividades típicamente masculinas. En cuanto a la literatura, los ejemplos femeninos son muy escasos, y en su mayoría solo refuerzan el papel excluyente y secundario. La visibilización de las mujeres no puede –ni debe– quedarse en el terreno del lenguaje inclusivo. Se trata de incluirlas en los campos del conocimiento para que cuenten con referentes que las impulsen hacia aquellos estudios de alguna manera vedados tradicionalmente para ellas.

Aun con todas estas limitaciones, las mujeres obtienen, por lo general, mejores resultados académicos que los hombres. Pese a ello, los estereotipos de género pesan sobre sus elecciones académicas, tanto en las modalidades de bachillerato como en las carreras universitarias o ciclos formativos. De esta forma, como he mencionado, las mujeres se decantan por profesiones tradicionalmente femeninas, con menos oportunidades laborales y de menor prestigio social. No obstante, con el objetivo de lograr la igualdad, se anima a

las mujeres a que escojan salidas profesionales tradicionalmente masculinas como bomberas, capitanas de barco, mineras o ingenieras, pero no se estimula a los alumnos para que se decanten por profesiones como maestros, decoradores, enfermeros, puericultores o que estudien corte y confección. De hecho, en España los hombres no pudieron opositar a educación infantil hasta 1982 (Arenas, 2006, pág. 104). La OCDE pronunció las palabras “el ascensor social está roto” mostrando una atmósfera educativa desalentadora:

“Se observa un fuerte sesgo por género en la elección de campos de estudio. En los promedios de OCDE y UE22, mientras que en el campo de Ingeniería, Industria y Construcción solo 1 de cada 8 graduados es mujer, la proporción de mujeres graduadas sube en el resto de campos: en torno a 2 de cada 3 en los campos de Derecho y Administración de Empresas y Servicios, y 3 de cada 4 en el campo de Salud y Bienestar. El patrón es el mismo en España, salvo en el campo de Servicios, en el que la proporción de mujeres graduadas no llega al 50%” (OCDE, 2018, pág. 20).

Esto puede conllevar que las mujeres duden de sus capacidades, aptitudes y oportunidades de ocupar puestos de responsabilidad. Otro aspecto esencial en materia de coeducación es el tema de la sexualidad, que debe ser abordado con naturalidad desde los inicios de las etapas educativas, mostrando y explicando aspectos de desarrollo humano, de habilidades intrapersonales y relacionales, de comportamiento y salud sexual e inevitablemente el importante papel que la sociedad y la cultura juegan sobre los anteriores. En este sentido, existe un tabú generalizado e insensato acerca de la menstruación femenina que actúa en detrimento de las mujeres y de su educación. Una realidad fisiológica objeto de rechazo y de vergüenza que no es sino fruto del conocimiento limitado o incluso incorrecto de las sociedades de siglo XXI. Los artículos que avalan las consecuencias agraviantes de dicha actualidad no son numerosos (de nuevo debido al hecho de que no es un tema “adecuado” sobre el que versar); entre ellos, en 2019, *The Guardian* publicaba bajo el lema “*The stigma over periods won’t end until boys learn about them too*” [El estigma que recae sobre el período no acabará hasta que los chicos también aprendan sobre ello] que una de cada cinco niñas y jóvenes en Reino Unido habían sufrido acoso escolar por el hecho de tener la regla (George, 2019, s/p). En las islas británicas, a su vez, más de ciento treinta mil niñas deben faltar a la escuela por no poder costearse tampones o compresas (Emma Elsworth en

Independent). Al menos el tema económico ha sido tratado en el Reino Unido, tras quitar el año pasado el impuesto sobre los productos de higiene íntima; tarea que aún está pendiente en España ya que, pese a las actuales intenciones del gobierno, el IVA sigue siendo un 10% en dichos productos. Tarea pendiente de la coeducación es, pues, contribuir al conocimiento de nuestro cuerpo, de las emociones y de las relaciones de equidad.

En conclusión, el repaso de 40 años de desidia disfrazada nos muestra las grandes carencias de la educación integral e igualitaria. Los ya oídos comentarios de que la educación es igualitaria, que hay escuelas mixtas e incluso que las niñas tienen mejores resultados son fruto de la desinformación o, mucho peor, de la voluntad de perpetuar las desigualdades de género. Obtenido el diagnóstico fehaciente, ya solo queda que comunidad educativa y gobierno trabajen conjuntamente sin otro objetivo que la coeducación.

4.5.3. Autoestima e identidad personal

¿El profesorado realmente es consciente de las diferencias de habla entre niños y niñas? ¿Son las niñas dulces, tímidas, complacientes y emocionales? ¿Y los niños? ¿Son brutos, fríos, agresivos y valientes? La personalidad depende de aspectos como la herencia, el afecto, la nutrición, la salud física o el desarrollo neuropsicológico. Pero también se ve afectada por el ambiente y el aprendizaje. En ese sentido, cada persona desarrollará unas características determinadas en función de su sexo, que moldeará la forma en la que guían su comportamiento verbal. Este estilo de habla será muy diferente entre niños y niñas, tanto que llegarán a pertenecer a grupos de saber distintos.

En la construcción de la identidad social el lenguaje va a ser decisivo, puesto que las niñas y niños aprenden distintos usos de la lengua desde que nacen. Esto es así porque reciben rasgos de habla característicos del habla femenina o masculina, y tienden a asimilarlos en función de su grupo de pertenencia:

“Si observamos las diferencias en el juego entre niñas y niños, podemos percatarnos de que aquellas se organizan en espacios interiores o reducidos, en grupos poco numerosos de las mismas edades, con integrantes que varían cada poco tiempo [...] Las actividades favoritas suelen ser no competitivas y establecidas de forma cooperativa” (Bengochea en *Influencia del uso del*

lenguaje y los estilos comunicativos en la autoestima y la formación de la identidad personal, 2003, pág. 2).

Para las niñas el concepto de lealtad es básico. Por ello, necesitan un círculo cercano con pocas “mejores amigas” a las que confiar secretos y establecer vínculos muy estrechos a través de la empatía, el saber escuchar y la buena comunicación. Este nivel exigente de lealtad implica numerosos conflictos y rupturas de amistades. Muchas veces recurre a preguntas de afirmación para indicar sutileza y comprensión como *¿Qué os parece si...? ¿Qué tal sería si...?* Y buscará continuamente el acuerdo con expresiones como *¿verdad?, ¿no es así?* En estas tácticas conversacionales cooperativas, se inclinará hacia la similitud y las experiencias similares, acercándose al ámbito personal. Para ello, hará uso de una entonación más expresiva y de la gestualidad.

“Los niños, por su parte, tienden a organizarse en grupos más numerosos, formados por chicos de diferentes edades, con preferencia por juegos competitivos, para los que ocupan grandes espacios exteriores. Aunque no están fuertemente jerarquizados, el liderato fluctúa según la actividad” (Bengoechea, 2003, pág. 4).

El aspecto espacial es un tema controvertido en coeducación, pues las niñas se sienten desplazadas de las pistas centrales de los colegios. Por su parte, respecto al habla masculina, los niños muestran seguridad sobre los temas de los que hablan, de los que sienten que deben estar plenamente informados; recurren muy a menudo a la prepotencia, amenaza, el insulto o la jactancia (Arenas, 2006, pág. 119). Por lo general, si tienen dominio de la verborrea y saben contar chistes, convencer y captar la atención lograrán mantener su posición de autoridad. Frente al cooperativismo femenino, el estilo masculino es competitivo; la amistad, como se verá, muchas veces se muestra a través de pequeñas dosis de agresividad verbal entre amigos (*“qué cabrón eres, macho”*) (Arenas, 2006, pág. 124).

¿Las diferencias entre ambos estilos? La socialización, que comienza en la niñez hasta la etapa adulta. A las niñas se les enseña la feminidad, rasgo alabado en mujeres, y censurado en hombres. También se les indica cómo comportarse, vestirse y afrontar los problemas (llorar o reprimirse). Al contrario, los niños aprenden desde pequeños las conductas masculinas de hostilidad, lucha y perseverancia; rasgos relacionados con el respeto y la supremacía.

“Esta explicación no se debe a recalcitrantes machistas, sino a mujeres inteligentes preocupadas por la situación femenina en el mundo. Inteligentes y preocupadas...Pero empapadas inconscientemente de valores androcéntricos que consideran que lo mejor y más valioso es el comportamiento masculino” (Bengoechea, 2003, pág. 7).

La repercusión en el aula de esta diferenciación de comportamientos supone una mayor atención y afirmación femenina en relación a temas variados, mientras que los niños solo intervienen en temas de su interés. Sin embargo, la participación masculina es más numerosa; además, el profesorado tiende a elegir temas que motiven a los chicos. Las niñas sienten mayor miedo al error, pues temen ser tratadas en inferioridad.

¿Es función del profesorado y de la educación en su conjunto ser conscientes de la problemática y tomar acción? Considero que la coeducación es una de las armas más poderosas para reducir la brecha social existente entre niños y niñas. Y coeducar implica necesariamente un compromiso común que engloba no solo a la docencia sino también a las familias.

4.6. Conclusión

Para recopilar la necesidad de cambio en nuestro lenguaje citaré la acepción de sombrero recogida en la vigesimosegunda edición de la RAE:

Sombrero

2. m. Prenda de adorno usada por las mujeres para cubrirse la cabeza.

“De adorno”, “usada por las mujeres”; es inevitable sentir un escalofrío al leer definiciones retrógradas que no representan la realidad. La concepción de las mujeres-adorno, dependientes del hombre y cuya función es decorativa perpetúa uno de los estereotipos que más presión ejercen sobre las féminas: el de su valor en función del atractivo físico. Las decisiones y opresiones del sistema se repasan con los cuerpos de las mujeres. Uno de las bases del patriarcado se nutre del cuerpo de las mujeres y en la tradición. “*Costumbre*”, “*es que siempre ha sido así*”, todas tenemos un “patriarca inherente” que nos recuerda cómo debemos ser y comportarnos a través de nuestro propio subconsciente. ¿Cómo se construye el subconsciente? Es una larga asociación de ideas instauradas en la mente desde pequeñas:

“No comas en la calle. No te sientes “con las patas por alto” [...] Muévete como una señorita. Para quieta un rato, anda. ¿Qué no te gusta el rosa? No te subas al árbol, que te vas a romper las medias. Mira qué muñeca tan bonita te han regalado. Te ha tirado del pelo porque le gustas. Es muy lista para ser una niña. Mi princesa No lo cuentes, que es un secreto de mayores. No digas mentiras. El masculino es genérico e incluye a todo el mundo. Los niños son buenos en matemáticas; tú no, que eres una niña. Cállate un ratito. No comas tanto que te vas a poner como una vaca. Come, hija, que estás en las guías. Como almendras, que te crecen las tetas. ¿Ese escote vas a llevar? No digas palabrotas. [...] Depílate ya. Es pronto para andar “de niñicos”. No salgas sola. Sonríe, mujer. No seas pava. ¿Eso te vas a poner? ¿Todavía no te depilas? [...] ¿Masturbarse? Calla, que nos van a oír. ¿Dónde vas así vestida? Vuelve acompañada. Si no te hubieras ido con él a solas... La peor enemiga de una mujer es otra mujer. ¿Te has echado novio? Te lo comía todo. No seas calentona. Arréglate un poco. Es que vas provocando. No te hagas la víctima. Estudia, que puedas ser independiente. Se te va a pasar el arroz. No se os puede gastar una broma [o quizás esta]. Sal un poco, que pareces monja. Se le dan bien los videojuegos para ser una tía. Mujer al volante, peligro constante [...] ¿Qué te pasa, tienes la regla? Jefa, ya, ¿con quién se habrá acostado? Él necesitaba más el ascenso, es padre de familia. Céntrate en tu trabajo. Deja tu trabajo si quieres ser buena madre. ¿No le vas a dar el pecho? ¿Te vas a quedar solo con uno? ¿Y la parejita? Es que a las tías os afecta todo. Qué suerte que tu chico te ayuda en casa. Sois todas iguales. ¿Ya estás con lo del feminismo? MUJER TENÍAS QUE SER” (Martín, 2019, pág. 228).

Durante largos años hemos luchado por tener, al menos sobre el papel, los mismos derechos que los hombres; Mary Wollstonecraft, Olympe de Gauges, Virginia Woolf, Marie Curie, Frida Khalo, Simone de Beauvoir, Indira Gandhi, Eva Perón, Rosalía de Castro... Son muy pocos ejemplos de las grandes luchadoras (la mayoría desconocidas) responsables de los avances de los que ahora disfrutamos las mujeres. Ahora se trata de pelear por las mismas libertades que los hombres. En este cajón entra, por supuesto, el lenguaje. En esta batalla, nuestra mejor arma tiene que ser la palabra.

5. Investigación empírica

5.1. Objetivos, metodología, técnicas de análisis y sujetos de la investigación

La presente investigación empírica tiene como objetivo primordial analizar las diferencias de habla entre alumnos y alumnas de ESO y

Bachillerato, partiendo de su opinión sobre la existencia de estereotipos de género y sexismo en la sociedad.

Para ello, se han utilizado dos instrumentos de recogida de datos:

De esta manera, los instrumentos empleados en la investigación han sido los siguientes:

1. Un cuestionario autoadministrado entregado al alumnado que devolvió cumplimentado (Ver anexo 4). El cuestionario fue entregado durante el período de prácticas del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria a distintos grupos de estudiantes. Está compuesto por preguntas cerradas y abiertas posteriormente codificadas. Este cuestionario se centra en el estudio de la persistencia de estereotipos de género y de sexismo en la sociedad, así como el uso sexista del lenguaje.
2. Observaciones directas centradas en el ámbito del lenguaje. A lo largo del período de prácticas se ha ido recopilando información acerca de las formas de expresión y vocabulario escogido por los y las alumnas. Dentro de estas observaciones, destacan:
 - 2.1 Debates globales. En concreto, se han llevado a cabo un total de siete debates en cursos de segundo de ESO a segundo de Bachillerato, incitando a la comunicación e intercambio de pareceres entre compañeros y compañeras.
 - 2.2 Actividades lúdicas. Al asistir y realizar las distintas tutorías de segundo de ESO, se han podido preparar juegos y actividades de comprensión, colaboración y competición, analizando los distintos comportamientos y reacciones verbales.
 - 2.3 Observaciones durante los períodos recreativos en el aula y los intercambios de clase. Se trata de la franja de tiempo y espacio en la que más libres se sienten, por estar rodeados de sus semejantes con los que mantienen relaciones de amistad que permiten, en principio, el intercambio atrevido de pareceres.

Todos estos procedimientos han permitido la recogida de datos cuantitativos y cualitativos para el estudio y sus consecuentes conclusiones.

Para la recogida de datos se solicitó permiso a la dirección del centro, así como a las familias, a quienes se les envió un escrito (Anexo 5), pidiendo la autorización de participación de sus hijos e hijas.

Si bien las etapas de Infantil y Primaria son claves para la definición y estructuración del desarrollo cognitivo y social, la Educación Secundaria

Obligatoria (ESO) es un período (de los 12 a los 16 años) en el que se asientan y reproducen los estereotipos y estipulaciones sociales, al tratarse de la etapa de desarrollo físico y personal con mayor impacto en el crecimiento personal de los y las estudiantes. Por su parte, el Bachillerato es un ciclo durante el cual los y las discentes deben decantarse por un camino académico u otro, se enfrentan a sus primeras decisiones vitales y comienzan a tener responsabilidades, fraguando los saberes y manifestando ya una clara inclinación formal y juiciosa. Ambas etapas van a ser complementarias a la hora de cumplimentar el análisis con el mayor y mejor rigor y detalle.

El cuestionario y observaciones se han realizado durante el período de prácticas del Máster, del 24 de enero al 6 de abril.

5.2. Procedimiento

Con el objetivo de analizar las diferencias de habla entre niños y niñas de ESO y Bachillerato y detectar las marcas de habla sexistas, se ha recabado información haciendo empleo de las técnicas anteriormente mencionadas: encuesta y observaciones.

Por un lado, las encuestas se realizan con la finalidad de conocer las expectativas, pensamientos, inquietudes y modos de pensar del alumnado sobre la igualdad entre mujeres y hombres. Los datos obtenidos han sido utilizados para orientar los posteriores debates y conocer su competencia en torno al ámbito del lenguaje y de la igualdad.

Para el análisis de las observaciones realizadas en el aula, de tipo cualitativo, se establecen agrupaciones temáticas en función del vocabulario y respuestas obtenidas, extrayendo conclusiones pertinentes, que se completan con comentarios personales acerca del contexto situacional.

5.3. Análisis de Datos

El contenido de los cuestionarios y de los datos extraídos a raíz de las distintas observaciones ha posibilitado una visión panorámica actual del

conocimiento del alumnado sobre el tema, de su concepción con respecto a su contenido y de la realidad de uso del lenguaje entre los y las adolescentes.

El cuestionario, en concreto, se emplea como material cuantitativo de recogida de información acerca de la visión y expectativas futuras del alumnado, para así extraer conclusiones que puedan dilucidar la importancia del género en las decisiones personales, así como conocer la perspectiva general del alumnado hacia el lenguaje inclusivo. El cuestionario fue realizado en siete grupos del IES por cursos desde segundo de ESO hasta segundo de Bachiller (en las modalidades de humanidades puras, humanidades y ciencias sociales y ciencias). El análisis de datos engloba a todos los cursos estudiados.

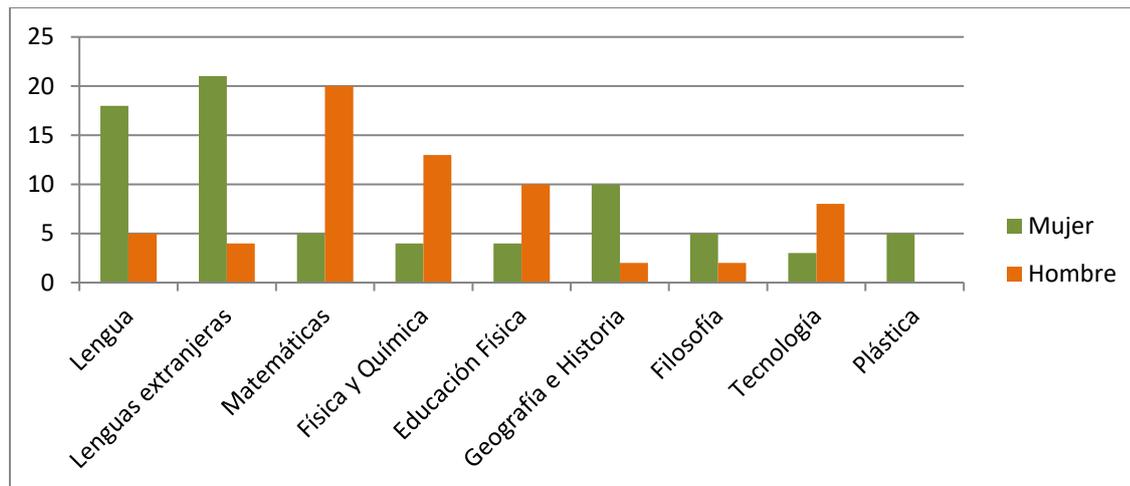
Como normal general, se van a tener en cuenta los valores medios de respuesta obtenidos para cada ítem dado que esta es una forma clara y eficaz de ordenar y analizar la recogida de datos y obtener resultados concluyentes.

5.4. Resultados del cuestionario

El cuestionario recoge las respuestas de 139 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los catorce y los dieciocho años de un I.E.S de Cantabria. En concreto, nos encontramos con 75 mujeres y 64 hombres. Los cursos comprenden segundo (15 alumnas y 12 alumnos), tercero (8 alumnas y 6 alumnos) y cuarto de ESO (21 alumnas y 19 alumnos) así como segundo de Bachillerato (31 alumnas y 27 alumnos).

Las primeras tres preguntas del cuestionario están relacionadas con la toma de decisiones personales acerca de la profesión futura, gustos y pareceres. La cuarta y quinta preguntas tienen que ver con la visión general de la sociedad y del machismo, así como con la existencia o no de algún tipo de experiencia discriminatoria en razón del género. Por último, las dos preguntas finales hacen hincapié en el conocimiento del alumnado acerca del lenguaje inclusivo.

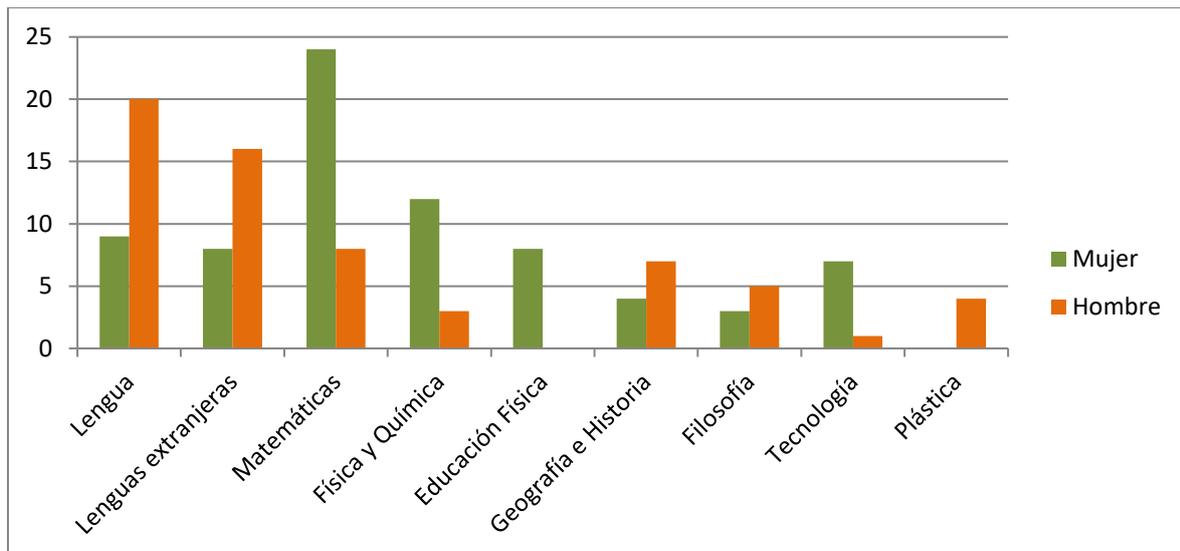
5.4.1. Pregunta n°1: ¿Qué asignaturas se te dan mejor?



La pregunta cuestiona un planteamiento general: qué asignatura prefieres. En color verde se encuentran el grupo femenino y el naranja el masculino. Los datos extraídos revelan que las asignaturas de lengua, lenguas extranjeras, geografía e historia, filosofía y plástica son mayormente femeninas; mientras que las asignaturas de matemáticas, física y química, educación física y tecnología son mayormente masculinas.

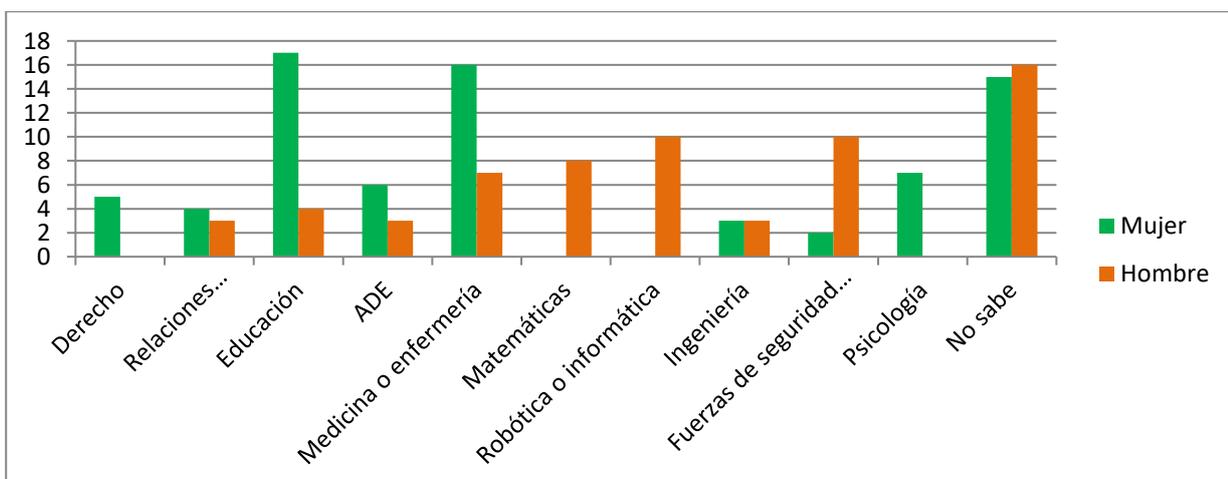
Se extrae, pues, que las estudiantes prefieren las asignaturas de letras y arte frente a los estudiantes, que se decantan por asignaturas STEM o deportes. Estos resultados apoyan la idea de la segregación vocacional: las mujeres eligen estudios vinculados a roles tradicionalmente femeninos, en concreto, el ámbito de las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias de la salud. Existe la creencia de que las mujeres desarrollan habilidades vinculadas a la lectura y a los idiomas, mientras que los hombres son más capaces en las asignaturas “naturales” para el rol de género masculino, como la tecnología o las matemáticas. Ello conlleva que los y las adolescentes asuman esos sesgos sociales como propios y conviertan en realidad dichas. Según el Instituto de la Mujer (2020) el porcentaje de mujeres que cursan carreras universitarias relacionadas con las matemáticas es un 36%, con el deporte un 19% y con la informática un 13%, frente a un 92% en educación infantil, un 82% en educación primaria y un 81% en enfermería. Se aprecian, por tanto, similitudes entre los resultados del cuestionario y los del Instituto de la Mujer.

5.4.2. Pregunta nº 2: ¿Qué asignaturas se te dan peor?



En esta cuestión el alumnado debía decantarse por la asignatura que peor se les diese. En consonancia con los resultados obtenidos en la primera pregunta, en esta ocasión, los gráficos se revierten. En el caso, por ejemplo, de Educación Física, únicamente las estudiantes la consideran como la asignatura que “peor se les da” y que “no les gusta”. Por su parte, los alumnos escogen plástica como su peor asignatura. En el caso de matemáticas, lengua y lenguas extranjeras, a pesar de que se aprecian diferencias entre chicas y chicos, no es tan significativo como en el caso anterior. De hecho, las diferencias, aunque existentes, se acortan considerablemente.

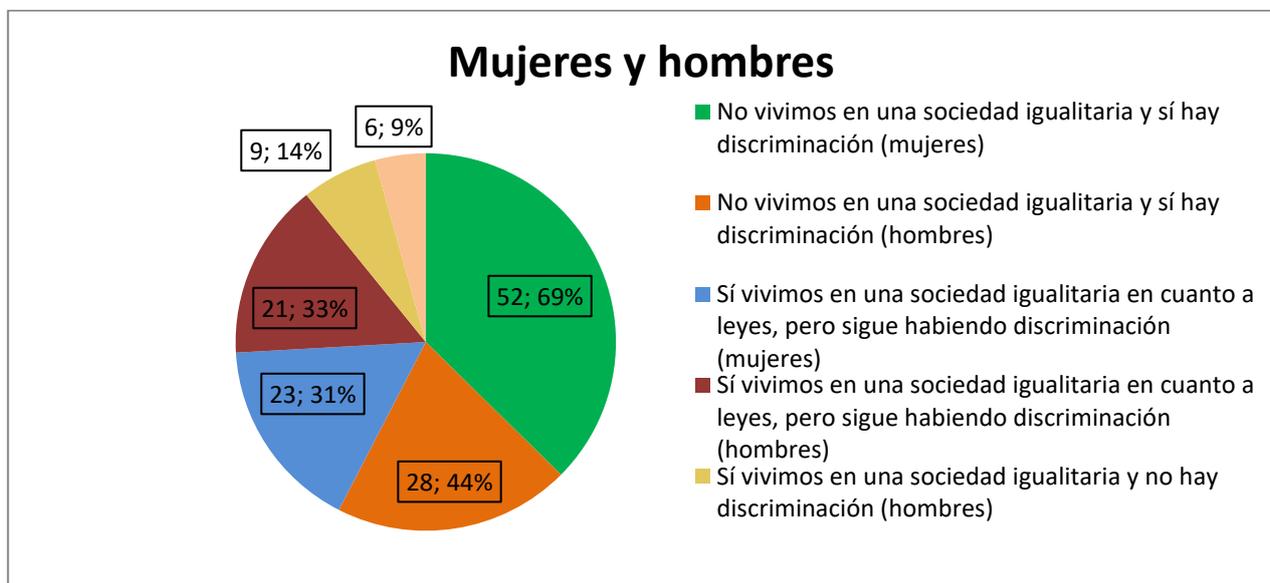
5.4.3. Pregunta nº3: ¿A qué te quieres dedicar en el futuro?



La mayoría de alumnas que ya tienen decidido su futuro profesional quieren dedicarse a la rama de la educación o de la salud. Por el contrario, los chicos

se decantan por carreras orientadas a la informática, matemáticas o las fuerzas de seguridad. Sin embargo, se aprecia una igualdad de respuestas en el ámbito de la ingeniería, una rama mayoritariamente masculina; en el caso de administración y dirección de empresas, las mujeres incluso superan a los hombres. Este gráfico muestra de manera palpable los resultados obtenidos en los dos anteriores: las mujeres prefieren disciplinas relacionadas con el cuidado, la salud o la educación, siendo casi nula su presencia en las carreras STEM.

5.4.4. Pregunta nº 4 y 5: ¿Crees que vivimos en una sociedad igualitaria? ¿Alguna vez te has sentido discriminado o discriminada por razón de tu sexo?



Las respuestas de esta pregunta han sido recodificadas en tres tipos diferentes. En una mayoría se presenta la idea de que no vivimos en una sociedad igualitaria, que el machismo no está erradicado y que aun existe discriminación. Esta respuesta es dada por un 69% de las mujeres y por un 44% de los hombres. En esta ocasión sí que han sido muchas las que han especificado situaciones comunes en las que se han sentido vulnerables y acosadas. Entre ellas, destacan los piropos soeces por la calle, los comentarios sexistas por el tipo de vestimenta que llevaban, sentir mucho miedo al percibir que las seguían cuando iban solas o ver cómo en las discotecas los chicos intentaban sobrepasarlas. Es el ejemplo de una alumna que juega al fútbol y que soporta burlas de sus compañeros por ganarles en “su deporte”. O el caso

de un alumno que confesó que en muchas ocasiones se espera más de él por su sexo, así como que sea más firme emocionalmente. En su respuesta reconocía que en numerosas ocasiones le apetece llorar, sentirse vulnerable o, por el contrario, expresar abiertamente su felicidad, y no puede hacerlo por el estigma social estandarizado que le obliga a mantener una determinada estabilidad emocional. Y es que el machismo también afecta a los propios hombres, pues se les presupone una masculinidad caracterizada por el poder y por el autocontrol, sin poder expresar sus sentimientos o emociones y obligándoles a construir una coraza que no revele su personalidad. Se contempla, en contraste, un grupo de alumnos (9%) que está de acuerdo con que no existe una sociedad igualitaria, pero sus razones son muy opuestas. Afirman que el feminismo actual ataca a los hombres y sus presupuestos difieren de la igualdad y se focalizan en conseguir más derechos que los hombres. Fundamentos que cada vez se expanden más entre la juventud.

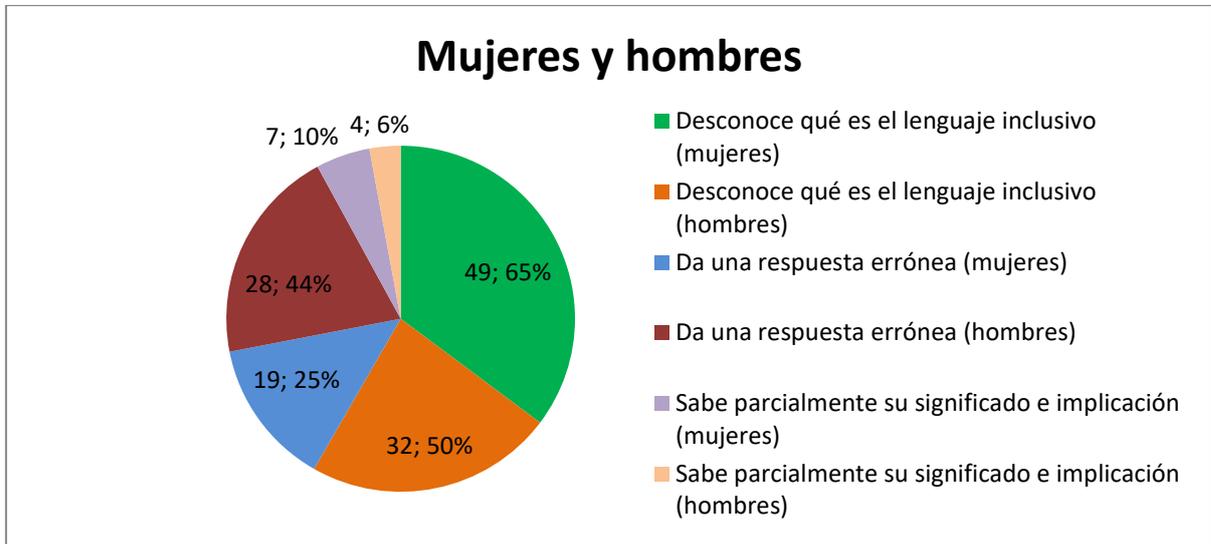
Por otro lado, el grupo de personas que cree que sí vivimos en una sociedad igualitaria y que el machismo no está erradicado aun. Esta respuesta es dada en similar porcentaje por mujeres (31%) y por hombres (33%). Coinciden en que, pese a la supuesta legalidad vigente, todavía experimentan situaciones sexistas en la calle o en su círculo cercano.

Finalmente, cabe destacar un grupo de hombres (14%), y que asegura que sí existe una igualdad de facto en España y que el foco debe centrarse en erradicar el machismo en otros países, puesto que en el nuestro ya está "extirpado". Ninguno de ellos ha experimentado ningún caso de discriminación.

En conclusión, todas las mujeres coinciden en que sí existe aún discriminación y machismo, aportando ejemplos y experiencias vividas. Algunas, aunque en menor porcentaje, aseguran que sí vivimos en una sociedad donde la ley nos ampara, pero que es la sociedad la que perpetúa el machismo. No obstante, es esa misma sociedad que mantiene el machismo la que crea y aprueba las leyes. La discriminación no ha desaparecido por el hecho de que la ley recoja en sus enunciados formales su prohibición. Por otro lado, los estudiantes se dividen entre los que creen que aun existe machismo y que debemos seguir

prosperando y trabajando, y los que consideran que España es un país en el que no existe discriminación por razón de sexo.

5.4.5. Pregunta nº 6: ¿Sabes qué es el lenguaje inclusivo?



Los resultados de estas preguntas son bastante esclarecedores. Las respuestas han sido recodificadas en tres grupos. Por un lado, el 90% de las mujeres y el 94% de los hombres no sabe lo que es el lenguaje inclusivo. De entre estos porcentajes, el 25% de las alumnas y el 44% de los estudiantes aporta una respuesta incorrecta. Es importante destacar algunas de estas incorrecciones por su pertinencia con la temática y por la visión que subyacen:

Ejemplo 1: “Es un lenguaje neutro en el que se cambian varias vocales por la –e para que no haya diferencia de género en las palabras”.

Ejemplo 2: “Creo que es hablar con la –e, por ejemplo, *chiques*, *niñes*, o algo de eso.

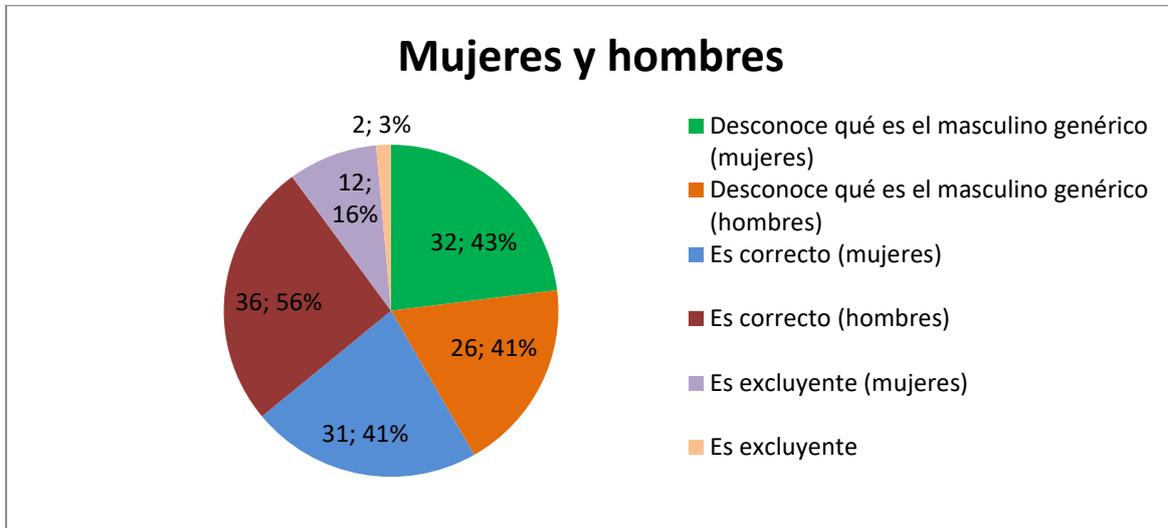
Ejemplo 3: “Hablar y escribir con la –e en vez de con la –a, –o para incluir a ambos sexos.

Ejemplo 4: “Tratar con el pronombre “elle” a aquellas personas que así lo sientan, y estoy dispuesta a hacerlo si así se sienten mejor”.

Estos ejemplos revelan que no se proporciona información suficiente y de calidad acerca de la exclusividad en el lenguaje. Es un problema institucional y de carácter educativo, pues es objetivo de la escuela enseñar y dar las pautas necesarias y óptimas para poder tener una sociedad igualitaria. Si queremos

generaciones que se traten desde el reconocimiento y el respeto, debemos comenzar por educar desde la inclusividad y desde el respeto.

5.4.6. ¿Qué opinas del masculino genérico?



En cuanto a la pregunta sobre la opinión acerca del masculino genérico, una gran parte de las chicas (43%) y de los chicos (41%) desconoce qué es el masculino genérico. Entre los y las que conocían de su trascendencia, un 41% de las mujeres está de acuerdo con su empleo común, frente a un 56% de los alumnos que también coinciden con esta apreciación positiva. Se concluye, por tanto, que la mayoría del alumnado coinciden en que el masculino genérico es correcto y debe utilizarse, puesto que “no incluye en sí ningún rasgo discriminatorio”. En oposición a esta respuesta, un 16% de las alumnas y un 3% de los alumnos alegan que el masculino genérico no representa a la totalidad de la población, es excluyente y perpetúa los estándares de género. Se observa, entonces, varios puntos destacables. Por un lado, de nuevo, el desconocimiento general acerca de un tema que afecta a toda la población hispanohablante. Por otro lado, la reticencia hacia adoptar el lenguaje inclusivo generado por el discurso populista generalizado acerca de lo “dañino” e “innecesario” del lenguaje inclusivo. Postura apoyada, además, por miembros de la RAE como Arturo Pérez Reverte. Una vez más, este caso demuestra la necesidad de acción educativa que instruya al alumnado acerca del verdadero significado y propósito que engloba la inclusividad.

5.5. Observaciones directas

En este apartado se encuentran las observaciones realizadas durante el período de prácticas, realizadas en los cursos de primero, segundo, tercero y cuarto de ESO, así como segundo de Bachiller. Este tipo de técnica se trata de un estudio descriptivo que emplea los propios sentidos tal como suceden en el contexto escolar, tratando de no alterar ningún aspecto relacionado con el objeto de estudio:

La observación es la reina de las técnicas de investigación social y por ende de la investigación pedagógica y educativa [...]. La observación es el proceso del conocimiento de la realidad factual, mediante el contacto directo del sujeto cognoscente y el objeto o fenómeno por conocer, a través de los sentidos. [...] La observación requiere curiosidad y atención, es decir, de focalización de la conciencia en algún objeto o persona a observar (Ñaupas et al., 2019, pág. 281).

El registro de las distintas observaciones se ha llevado a cabo en un cuaderno de campo, lo que ha permitido anotar comentarios, impresiones y contribuciones del alumnado durante el proyecto (Ver Anexo 6). Dicha investigación se encuadra entre las fechas del 24 de enero al 6 de abril (durante el primer y segundo período de prácticas) en los ámbitos académicos (durante las clases presenciales) y el recreativo (intercambios de clase y recreos).

Entre los diversos análisis se encuentran, por un lado, la organización y relación social del alumnado, el vocabulario empleado dentro o fuera del aula entre los y las compañeras, y el vocabulario empleado para dirigirse al profesorado o para intervenir en las sesiones.

La libertad de vocabulario, exteriorización y gestualidad difiere sobremanera cuando se trata de referirse a una persona de autoridad, en este caso el profesorado, a cuando hablan entre las y los compañeros. Por ello, creí necesario hacer una división en dos secciones distintas. No se debe olvidar que el lenguaje es uno de los aspectos del sexismo más integrados, aparentemente inocente, y, por todo ello, uno de los más complejos de ver.

5.6. Organización y relación social del alumnado

Para analizar en detalle el lenguaje empleado, es necesario estudiar los comportamientos y actitudes de las niñas y de los niños en contextos de relaciones interpersonales entre iguales. Para ello, es preciso observar el lenguaje no verbal de cada participante de la investigación.

5.6.1. Distribución de alumnado y agrupaciones en el aula

La atención se centró en las categorías sociales relacionadas con las y los miembros de los grupos de un mismo y de distinto sexo. Se emplearon para tener conocimiento sobre las trazas de los estereotipos del género social en la composición de los grupos respecto a la cultura que transmiten los estilos de conducta, los espacios, las jerarquías y las actividades.

En primer lugar, es preciso señalar que, en el caso de primero, segundo y tercero de ESO, era la tutora la que se encargaba de la distribución de personas en los distintos pupitres, por lo que no se podía detectar con certeza cómo interaccionaban naturalmente. Sin embargo, en varias ocasiones llevé a cabo una actividad conjunta consistente en la superación de diferentes pruebas de agilidad mental y de conocimiento espacial, así como de manejo del idioma para lograr un premio final (para darle más emoción). El juego se realizaba por grupos de cuatro personas. Tuve la oportunidad de dejarles escoger libremente sus compañeros o compañeras de equipo. Los resultados fueron los siguientes:

Segundo de ESO: seis grupos de cuatro personas. Tres grupos formados por alumnos en su totalidad; y tres grupos formados al completo por alumnas.

Primero de ESO: cuatro grupos de cuatro personas. Dos grupos formados en su totalidad por mujeres; otro grupo formado por tres alumnos y una alumna, y otro grupo formado por tres alumnas y un alumno.

En el caso de cuarto de ESO, en el que son los y las alumnas las que deciden dónde y cómo sentarse, se observan algunas particularidades. En este caso, prima la cuestión de autoridad social. En los asientos más alejados de la profesora y de la pizarra, se ubican un grupo de cuatro chicos y tres chicas que, aunque juntos, cada sexo se sitúa en pequeños grupos. El resto de la clase se divide, a un lado, por mujeres en su mayoría; y, al otro, por hombres.

5.6.2. Agrupaciones fuera del aula y relaciones sociales

Las relaciones intergrupales fuera del aula son bastante características y dependientes del “estatus” social de los y las integrantes. Para comenzar el examen contemplativo, hay que señalar que los datos extraídos se han tomado de las observaciones en los intercambios de clase, en la entrada y salida del colegio y en el tiempo de recreo.

En el caso de segundo de ESO, la clase sí se divide por sexos. Hay varios grupos diferenciados, que podrían dividirse en pequeños grupos de niñas que ocupan espacios apartados o se sientan en las escaleras del instituto; otro grupo de unas siete niñas que tratan de relacionarse con el grupo masculino de mayor prestigio social. Por su parte, los grupos formados por niños son más numerosos, y suelen ocupar la pista trasera jugando al fútbol o realizando otras actividades deportivas. Existe, como he mencionado, un grupo de niños que sí tiene relación con el conjunto de niñas más “populares”. Este tipo de relaciones establecidas propician el uso de un tipo de vocabulario más marcado y con un mayor número de jergas, que analizaré más adelante.

Por otra parte, en cuanto al curso de cuarto de ESO, se encuentran grupos mucho más divididos y sólidos. En este caso, sí hay una gran masa de alumnos y alumnas mezcladas, pero solo en las agrupaciones de mayor popularidad social. El resto se distribuye en agrupaciones en función del sexo, y en muy contadas ocasiones he podido observar que alguna o algún miembro de un grupo permanezca con el contrario durante la jornada recreativa completa. En este curso, todos y todas se distribuyen en los bancos situados en los jardines o alrededores, y no ocupan las pistas deportivas.

Por último, en el caso de segundo de Bachiller, existen muchos más grupos mixtos, aunque se siguen observando algunos formados por integrantes de un único sexo. En consonancia con el curso de cuarto, los y las estudiantes suelen establecerse en el patio, y en varias ocasiones este tiempo les sirve de repaso de otras asignaturas (dada la cercanía a la prueba de acceso a la universidad). Por todo ello, así como la mayor madurez y sensatez percibidas, se percibirá una menor diferencia de habla entre compañeros y compañeras de Bachillerato.

5.7. Vocabulario empleado dentro y fuera del aula

En este apartado se analizarán los recursos léxicos empleados por el alumnado en las relaciones entre iguales. Las bases que han permitido la investigación en relación con la diversidad lingüística ligada a la diferencia sexual han sido las diferencias en la adquisición lingüística en función del sexo; los aspectos relacionados con la transmisión cultural y, además, la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa en chicos y chicas.

Estas prácticas comunes dadas en cada grupo sexual –y que distinguen a los dos grupos entre sí– han traído en consecuencia la configuración de dos sociolectos o, dicho de otra manera, dos estilos discursivos opuestos: un estilo femenino y un estilo masculino. Esto no implica a la totalidad de los hombres en cuanto a la utilización de todos los rasgos típicos del estilo masculino ni viceversa. Sin embargo, sí indican distintas tendencias en los usos lingüísticos de unos y de otras. Por otro lado, puede darse el caso, y se da, de hombres y mujeres que, por diversas razones que pueden variar en función de la propia identidad (es el caso de algunas conductas relacionadas con la orientación homosexual, por ejemplo) o de la situación (pública o íntima) en la que se encuentran, destacan rasgos discursivos que estereotípicamente se asocian a la otra agrupación sexual.

A continuación se presentan los rasgos y características destacables y relevantes para la investigación extraídas de la observación directa de las clases de ESO y Bachillerato a través del cuaderno de campo y seguidas de un ejemplo ilustrativo del caso analizado.

5.7.1. Prosodia

-Estilo femenino: Las chicas prefieren emplear una entonación más enfática, con tendencia a cambiar entre ascendente-descendente y al revés, utilizando finales ascendentes o a vocalizaciones y muletillas (*mm*, *aha*, o asentir con la cabeza) para indicar que están escuchando y siguiendo la conversación. A su vez, hacen preguntas de confirmación y de comprobación para con el seguimiento del discurso (función fática). Las pausas son más intensas, y suelen reclamar algún gesto o palabra de aprobación para seguir conversando.

Conversación entre dos niñas durante una clase de inglés de segundo de ESO:

- (Alumna) Creo, mm, que la respuesta es la -b, ¿verdad? Pero no estoy segura... ¿Tú cuál dirías que es? Seguro que la tuya es la que está bien.

-Estilo masculino: Los chicos se decantan por un ritmo más *stacatto*, menos melódico y con menos cambios de tono y en las modulaciones de entonación. No hacen tanto uso de las vocalizaciones ni de las preguntas de confirmación.

Conversación entre alumno y alumna en clase de inglés de cuarto de ESO:

- (Alumno) Tía, pásame los deberes de mate que no los he hecho, anda.
- (Alumna) Joe, ya es la tercera vez eh, ¿por qué no los haces?
- (Alumno) Qué más te da a ti, ¿me los dejas o no?

5.7.2. Elementos paralingüísticos

-Estilo femenino: Mayor uso de la segunda y de la primera persona del plural, para tratar de incluir a los y las compañeras de interacción, empleando las funciones del lenguaje expresiva y apelativa. Se sirven de oraciones interrogativas o exclamativas, incluyendo las preguntas prosódicas de confirmación. Además, se apoyan en mayor cantidad de modalizadores oracionales como adjetivos o adverbios, así como un mayor empleo de diminutivos y aumentativos.

Conversación durante el recreo entre dos alumnas de segundo de ESO:

- (Alumna 1) ¡Ay, tía, no sé qué hacer! Yo creo que sí iré a entrenar y luego ya si eso me puedo pasar por el centro, ¿qué te parece?
- (Alumna 2) A ver, yo creo que puedes sacar un *ratuco* aunque sea para venirte.

-Estilo masculino: Los chicos se caracterizan más por el uso de la primera y de la tercera persona del singular. No hacen tanto uso de las oraciones interrogativas ni exclamativas; así como tampoco abundan los modalizadores en sus discursos. Se sirven de oraciones enunciativas y de las funciones apelativa y referencial.

Conversación entre dos alumnos en clase de lengua de segundo de Bachiller:

- (Alumno) Yo voy a hacer el apartado de valoración personal fijándome en el artículo que subió a *google classroom* porque es lo que va a pedir.

5.7.3. Léxico

-Estilo femenino: Las mujeres hacen más uso de vocabulario de ámbitos privados (relaciones, familia, amistad) y palabras con un mayor contenido semántico en cuanto a matices (por ejemplo los colores o rasgos físicos). Como se ha mencionado, prefieren los diminutivos y las expresiones de afecto.

Conversación entre dos amigas de cuarto de ESO en el recreo. Una de ellas estaba llorando por una ruptura amorosa:

- (Alumna 1) Tía, no te rayes. No te merece. Ya verás como vendrá uno mejor. Tú tienes que ser fuerte y demostrar lo que vales, te lo digo por experiencia.

Conversación entre dos niñas de segundo de ESO entre clases:

- (Alumna 1) Voy a hacer un pis. ¿Me acompañas?
- (Alumna 2) Vale, sí. Y, si no te importa, pasamos por la biblio a mirar si está el libro de lectura de lengua antes de que venga la profe.

-Estilo masculino: Los chicos se decantan por un vocabulario de ámbito menos íntimo, como deportes, así como más aumentativos y palabras que denotan tremendismo.

Conversación durante el recreo entre dos alumnos de cuarto de ESO:

- (Alumno 1) Bua, macho, que pepinazo el de Benzemá ayer. Es un crack. El Madrid va a ganar la liga de cabeza.

*Una característica de la elección léxica que tradicionalmente se asignaba al estilo masculino por su brusquedad (en contraste con la sutileza y delicadez que se asigna al estilo femenino) es el uso de palabrotas y palabras expletivas, que se ha extendido y es usada en ambos estilos por las nuevas generaciones, como se refleja en este estudio. De esta manera, son innumerables los ejemplos de alumnado que emplea los insultos en su vocabulario común, aunque sí hay diferencias entre los insultos preferidos: las chicas reciben insultos como *payasa*, *zorra*, *fulana* o *marimacho*; mientras que los chicos perciben palabras como *cabrón*, *mamón*, *niño fresa* o *gilipollas*. Además, en muchas ocasiones, en el caso de los chicos, emplean los insultos en lugar de apelativos cariñosos para referirse a sus amigos o compañeros:

- (Alumno 1) Va cabrón, no te lo tomes a mal, que era una broma (Alumno de segundo de Bachiller durante el recreo).

Estilo femenino: Tendencia a incluir en la conversación la experiencia propia para construir un discurso compartido, abordando varios temas. El estilo, por tanto, es más íntimo y personalizado.

Continuación de la conversación sobre la ruptura amorosa de las alumnas de cuarto de ESO:

- (Alumna 1) Ay, tía, si yo te contara... De verdad, todas pasamos por lo mismo. Yo sé bien lo que es que te traicionen, a mí mi ex me hizo también lo mismo...

Estilo masculino: Tienden más a extraerse del tema y no incluirse. Llevan una mecánica conversacional sin tanto vaivén temático y son más asertivos.

Conversación entre dos chicos de segundo de ESO durante el recreo:

- (Alumno 1) ¿Qué pasó el sábado *cabrón*? ¿Por qué al final no viniste?
- (Alumno 2) Buff, tenía pila que estudiar y al final me dio mucha pereza.
- (Alumno 1) Bueno, tampoco te perdiste mucho.

5.7.4. Mecánica Conversacional

Estilo femenino: Las chicas se caracterizan por un mayor “esfuerzo” a la hora de mantener la conversación, con solapamientos (dos personas hablando a la vez) e interrupciones colaborativas (para mostrar conformidad o empatía). Esto se acompaña de las características prosódicas y de mayor aproximación física.

Conversación entre varias alumnas de segundo de ESO (el grupo “popular” durante una charla tras acudir a dirección por un tema de acoso escolar):

- (Alumna 1, entre sollozos) No entiendo por qué me llaman a mí para hablar, si yo no he hecho nada...
- (Alumna 2) A mí también me han llamado para que vaya luego, creo que están llamando a todo el mundo, no te preocupes...
- (Alumna 3) Nos quieren meter miedo, ¿no os dais cuenta? Saben que nosotras no hemos hecho nada.

-Estilo masculino: Solapamientos e interrupciones con cariz competitivo (para mostrar desacuerdo o divergencia de opinión), así como menor trabajo para mantener la conversación.

Conversación entre dos chicos y una chica de segundo de ESO:

- (Alumno 1) Me regalaron por fin el móvil por mi cumple tío...
- (Alumno 2) Ya era hora, joder. Eras el único que faltaba de la clase.
- (Alumna 1) Bueno y, ¿ya lo has probado? ¿Qué móvil es?

5.7.5. Lenguaje no verbal: cinesia y proxemia

-Estilo femenino: contacto físico más suave y mayor proximidad durante la conversación. Son más propensas a saludarse con besos. Emplean muchos más gestos con las manos y brazos para añadir expresividad al discurso. Se sientan con las piernas juntas o cruzadas por las rodillas (proximidad, delicadeza, pureza).

Durante todo el estudio, se observó que las mujeres acompañan sus relatos de multitud de gestos con las manos, brazos e inclinación de la cabeza, las agrupaciones son más próximas y prefieren mostrar acuerdo y emociones a través del contacto físico.

-Estilo masculino: Contacto físico esporádico e incluso en ocasiones agresivo (palmadas, pequeños golpes, choques de mano o puño...). Mantienen una mayor distancia con respecto a sus semejantes y sus gestos, aunque más escasos, se caracterizan por una mayor amplitud corporal. Se sientan con las piernas abiertas o, en su defecto, con una pierna sobre la rodilla (mayor amplitud, grandeza, poder).

6. Reflexiones y conclusiones finales

La única costumbre que hay que enseñar a los niños [y niñas] es que no se sometan a ninguna. (Jean-Jacques Rousseau)

Para realizar este estudio, se ha partido de una serie de consideraciones e investigaciones teóricas, así como de la experiencia narrada y del reflejo institucional e histórico del papel de las mujeres en la sociedad y en el lenguaje. Los presupuestos teóricos se han complementado con los casos prácticos examinados en un I.E.S de Cantabria a través de la obtención de datos cuantitativa (cuestionario) y de la observación cualitativa (recogida en un cuaderno de campo). Dichos datos se han recabado durante el período de

prácticas (del 24 de enero al 6 de abril de 2022). El alumnado sometido al estudio comprendía cursos de ESO y Bachillerato. El estudio ha revelado que sí existen diferencias de pensamiento y de habla entre los y las jóvenes. A través del cuestionario se ha demostrado que los conocimientos, experiencias, perspectivas y objetivos difieren sobremanera de un género a otro; y la observación directa ha contrastado las diferencias lingüísticas de cada grupo, que no solo engloba al léxico, sino que abarca otros campos extralingüísticos.

Mediante el cuestionario, se extrae la inclinación de las chicas hacia carreras de sanidad, idiomas y educación; mientras que los chicos prefieren profesiones STEM o deportes. Además, se percibe un claro desconocimiento del alumnado hacia el ámbito del lenguaje inclusivo y, en bastantes ocasiones, un cierto recelo hacia su uso.

Por su parte, la observación directa en clase y en los tiempos recreativos ha permitido que los y las estudiantes establezcan relaciones conversacionales más libres y espontáneas, logrando así obtener rasgos significativos de los distintos estilos de habla. Ello ha permitido concluir con la distinción de dos estilos propios con características opuestas y en las que el masculino detenta un mayor privilegio e incluso es premiado frente al estilo femenino, el cual es discriminado e incluso ridiculizado.

Dados los datos obtenidos, es evidente que el sesgo de género está muy presente en el ámbito educativo. El papel de la educación es esencial a la hora de construir una ciudadanía crítica y responsable. Y el lenguaje es el cimiento que desarrolla y reviste las concepciones sociales del mundo; por ello, esta investigación ha puesto el foco en las diferencias discursivas entre hombres y mujeres. El siguiente paso en la práctica docente es transformar la lengua en un instrumento de diálogo e inclusión y no en un arma de desigualdad y discriminación. ¿Cómo empleamos la lengua? ¿De qué manera analizamos los estilos discursivos? ¿Qué fines lingüísticos en cuanto al tratamiento de niños y de niñas o de diferencias de género muestran los libros de texto o los recursos didácticos que empleamos como docentes?

La finalidad última de este estudio es motivar la auto-observación pedagógica y la puesta en práctica de las múltiples técnicas de empleo del lenguaje inclusivo.

Esta reflexión personal implica, a su vez, el reconocimiento y respeto de los estilos discursivos femeninos en el aula, propiciando así la valoración del papel de la mujer y el reconocimiento crítico de los ámbitos considerados y tratados por las mujeres, censurando la burla y evitando el victimismo.

Por otro lado, parte de esta educación en torno a los usos lingüísticos debería centrarse en el debate en torno al lenguaje sexista y los estereotipos de género que se exhiben en la publicidad, la prensa, el mundo del cine, los libros y cómics, los refranes, los cuentos infantiles, los diccionarios, las canciones y la televisión, que inciden de manera trascendental en las valoraciones y elecciones que esgrimen los y las adolescentes sobre su género opuesto.

Para poder respetar las identidades masculina y femenina, así como las nuevas identidades que puedan surgir, deben apreciarse de forma positiva los estilos discursivos que nombran a unas y a otros. Puesto que el uso del lenguaje puede suponer la reproducción o el cambio en la manifestación del hombre y de la mujer en nuestra sociedad. El sexismo lingüístico y el masculino genérico deben pasar a ser un resquicio histórico. Es tarea nuestra, y solo nuestra, el emplear una paleta de estilos que nombren, respeten y llenen de color al lienzo del lenguaje, puesto que, pese a las sentencias paremiológicas, las diminutas cadenas de las tradiciones y de las costumbres sí, son demasiado delgadas para sentirlas, pero nunca demasiado fuertes para romperlas. Y no se debe olvidar que **lo que no se nombra, no existe. Y las mujeres existimos. Y queremos existir.**

Bibliografía

- «Los ciudadanos y las ciudadanas», «los niños y las niñas». Real Academia Española. <https://www.rae.es/espanol-al-dia/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas> (fecha de consulta 24/04/2022).
- Amades, J. (1936). *Refranyer de les dones*. Colección Biblioteca de Tradicions Populars.
- Amades, J. (1938). *El Llibre Segons el Poble. Refranes, Aforismos, Máximas, Adivinanzas, Costums*. Estampat a l'Oficina de la Neotipia.
- Aradillas Agudo, A. (2019). *Historias Íntimas de una mujer maltratada*. ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana).
- Archert, R. (2001). *Misoginia y defensa de las mujeres: antología de textos medievales*. Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia e Instituto de la Mujer.
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras: la vida de las niñas en la escuela*. Graó.
- Bakunin, M. (2020). *Dios y el Estado*. Eneida, Biblioteca Ensayo.
- Bengoechea, M. (2003a). *Influencia del uso del lenguaje y los estilos comunicativos en la autoestima y la formación de la identidad personal*. Emakunde.
- Bengoechea, M. (2003b). *El lenguaje instrumento de igualdad*. http://www.coordinadoradelamujer.org.bo/observatorio/archivos/repositorio/El_lenguaje_instrumento_de_igualdad58.pdf (fecha de consulta: 17/02/2022).
- Bengoechea, M. (2004). *Guía para la revisión del lenguaje desde la perspectiva de género*. BFA-DFB. <https://www.bizkaia.eus/home2/Archivos/DPTO1/Noticias/Pdf/Lenguaje%20Gu%C3%A1%20lenguaje%20no%20sexista%20castellano.pdf?hash=8c547bb412a35a5de14ab58536108d08> (fecha de consulta: 14/02/2022).
- Bengoechea, M. (2005). *Sexismo y androcentrismo en los textos administrativo-normativos*.
- Bibliowicz, A. (2013). *Migas de pan*. Penguin Random House Grupo Editorial Colombia.
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (1978). *Constitución Española* [BOE-A-1978-31229, artículo 14]. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con) (fecha de consulta: 16/03/2022).
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (2015). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. [BOE-A-2015-37, artículo 2]. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-37> (fecha de consulta: 17/03/2022).
- Buxó Rey, M. J. (1991). *Antropología de la mujer: cognición, lengua e ideología cultural*. Anthropos.

- Cohen, P. N. (2013). *For married mothers, breadsharing is much more common than breadwinning*. <https://familyinequality.wordpress.com/2013/06/03/breadsharer-breadwinner/> (fecha de consulta 07/01/2022).
- Covarrubias, S. d. (1611). Tesoro de la Lengua Castellana o Española. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Fol. 117r [en línea] https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/del-origen-y-principio-de-la-lengua-castellana-o-romance-que-oy-se-vsa-en-espana-compuesto-por-el-0/html/00918410-82b2-11df-acc7-002185ce6064_976.html (fecha de consulta: 05/02/2022).
- De Horozco, S. (1986b). En Alonso Hernández J. L. (Ed.), *Teatro universal de proverbios*. Universidad de Salamanca.
- De León, F. L. (2002). *La perfecta casada*. Libros Río Nuevo. (Documento original publicado en 1584).
- De Rojas, F. (2011). *La Celestina. Tragicomedia de Calisto y Melibea*. Espasa Libros. (Documento original publicado en 1584).
- Del Val González, M. (2005). *Mujer y cultura escrita: del mito al siglo XXI*. Ediciones Trea.
- Elsworthy, E. (2018). More than 137,700 girls have missed school in the last year because they couldn't afford sanitary products. *Independent*, <https://www.independent.co.uk/news/international-women-s-day-period-girls-missed-school-uk-sanitary-products-menstruation-a8244396.html> (fecha de consulta 02/03/2022).
- Escandell Bozada, M. (2013). *Estereotipos femeninos en Disney: hacia un cuento no sexista* [TFG, Universitat de Vic]. http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/2454/trealu_a2013_escandell_marina_estereotipos.pdf?sequence=1 (fecha de consulta (04/03/2022).
- Fernández Poncela, A. M. (a). (2002). *¿Cómo son las mujeres según el refranero popular?* Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/como-son-las-mujeres-segun-el-refranero-popular-1/html/> (fecha de consulta 15/02/2022).
- Fernández Poncela, A. M. (b). (2010). *El habla femenina: estereotipos, estudios y expectativas*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-habla-femenina-estereotipos-estudios-y-expectativas-784042/html/> (fecha de consulta 06/04/2022).
- Fernández Poncela, A. M. (c). (2011). Refranes, chistes y acertijos, reproductores y transgresores. *Revista De Antropología Experimental*, (11), 317-328.
- Fundéu. *Lenguaje inclusivo: una breve guía sobre todo lo que está pasando*. <http://www.fundeu.es/lenguaje-inclusivo/> (fecha de consulta 10/01/2022).
- García Mouton, P. (1999). *Cómo hablan las mujeres*. Arco Libros.

- George, A. (2019). The stigma over periods won't end until boys learn about them too. *The Guardian*, <http://www.theguardian.com/commentisfree/2019/may/28/stigma-periods-boys-young-women-bullying-menstruation> (fecha de consulta 21/01/2022).
- González Jiménez, R. M. (2009). Estudios de Género en Educación. Una rápida mirada. *Revista Mexicana De Investigación Educativa (RMIE)*, 14(42). <https://www.redalyc.org/pdf/140/14011807002.pdf> (fecha de consulta 10/02/2022).
- Herederero de Pedro, C. (2019). *Género y coeducación*. Ediciones Morata, S. L.
- Instituto de la mujer. *Mujeres en cifras. Educación. Alumnado universitario*. <https://www.inmujeres.gob.es/MujerCifras/Educacion/AlumnadoUniversitario.htm> (fecha de consulta 15/05/2022).
- La RAE no plantea incluir hasta 2026 el concepto 'violencia de género' en el diccionario. (17/12/2019). *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20191217/472298523715/rae-no-plantea-incluir-violencia-de-genero-diccionario-2026.html>
- Ladrón de Guevara, Miguel Ángel. (2019). *Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género*. Tutor Formación.
- Lledó Cunill, E. (2013). *Cambio lingüístico y prensa: problemas, recursos y perspectivas*. Laertes.
- López, A. (2021). ¿De dónde surge llamar 'sibilino' algo enigmático o misterioso? *20minutos*. <https://blogs.20minutos.es/yaestaellistoquetodolosabe/de-donde-surge-llamar-sibilino-algo-enigmatico-o-misterioso/> (fecha de consulta 20/03/2022).
- López-Navajas, A. (2015). *La presencia de las mujeres en los contenidos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Universidad de Valencia.
- Martín Barranco, M. (2019). *Ni por favor ni por favora. Cómo hablar con lenguaje inclusivo sin que se note (demasiado)*. Catarata.
- Martín Barranco, M. (2020). *Mujer tenías que ser. La construcción del femenino a través del lenguaje*. Catarata.
- Mijaíl, B. (2016). *Dios y el Estado (anotado)*. eBookClassic.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2018*.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria.
- Ñaupas Paitán, H., et al. (2019). *Metodología de la Investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- Niebla, R. (2021). *Qué es la coeducación o cómo fomentar la igualdad desde la infancia*. El País. <https://elpais.com/mamas-papas/2021-03-08/coeducacion-o-como-fomentar-la-igualdad-desde-la-infancia.html>

- Pérez Reverte, A. (2008). *Sobre palos y velas* | Web oficial de Arturo Pérez-Reverte. <http://www.perezreverte.com/articulo/patentes-corso/217/sobre-palos-y-velas/>
- Pinto, T. (2016). *Descartan un anticonceptivo para hombres por efectos secundarios similares a los de la píldora femenina*. EIDiario.es. https://www.eldiario.es/sociedad/anticonceptivos-pildora-masculina-sexismo_1_3737564.html
- Pomeroy, S. (2004). *Diosas, rameras, esposas y esclavas*. Ediciones AKAL.
- Real Academia Española. (1726 - 1739). *Diccionario de autoridades* [versión 1.1 en línea]. <https://apps2.rae.es/DA.html> (fecha de consulta: 18/02/2022).
- Real Academia Española. (2011). *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*. Edición ESPASA.
- Sáinz Ibáñez, M. (2017). *Se buscan ingenieras, físicas y tecnólogas: ¿Por qué no hay más mujeres STEM?* Grupo Planeta.
- Sarlo, B., Kalinowski, S. (2019). *La lengua en disputa: Un debate sobre el lenguaje inclusivo*. Godot.
- Skinner, J., Cleese, J. (1982). *Families and How to survive them*. Methuen.
- Subirats, M., Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de cultura. Instituto de la mujer.
- Tusón Valls, A. (2016). Lenguaje, interacción y diferencia sexual. *Enunciación*, 21(1), 138-151. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc>
- Urban, A., Flor, M. (2021). *La importancia del lenguaje inclusivo*. <https://blogs.iadb.org/igualdad/es/importancia-del-lenguaje-inclusivo/> (fecha de consulta 03/01/2022).
- V.V. A.A. (1997). *La Santa Biblia con grabados*. Martín Nieto.

Anexos

Anexo 1

A continuación ilustraré una miscelánea de propuestas tomadas del *Manual de uso práctico del lenguaje inclusivo* de María Martín; de la lista de *nombrarenred en femenino y en masculino*; de la *Guía para la Revisión del Lenguaje desde la Perspectiva de Género* de Mercedes Bengoechea y de la *Guía UC de Comunicación en Igualdad*.

- Evita términos que ignoren a las mujeres y sus experiencias:

- Utiliza el femenino en cargos, profesiones, ocupaciones, títulos y rangos siempre que el español ofrezca esa posibilidad.
- No uses el masculino en sentido genérico, ni el término hombre(s) para designar a toda la humanidad.
- Evita presentar a las mujeres de forma estereotipada (el eterno femenino: débil, frágil, inconsistente), solo realizando roles tópicos o tradicionales, o dando primacía a su aspecto físico: “La rubia y dulce atleta rumana consigue la medalla de oro”.
- Evita designar a las mujeres como dependientes o subordinadas a los hombres: “los inmigrantes, sus mujeres y sus hijos”; usa en su lugar “las familias inmigrantes”.
- No reserves el femenino para trabajos tradicionalmente unidos al rol femenino: “El fiscal resultó ser una mujer, bastante guapa por cierto”.
- Sustituye el masculino genérico por un sustantivo colectivo no sexuado o por un nombre abstracto:

NO	SÍ
Los expertos	Las personas expertas
Los artistas	La comunidad de artistas
Los actores y directores cinematográficos	El mundo del cine
Los políticos	La clase política
Los funcionarios	El personal funcionario
Las enfermeras	El personal de enfermería
Los periodistas	La profesión periodística
Los mayores	La gente mayor
Los enfermos	La población enferma
Acudieron todos sus amigos	Acudieron todas sus amistades

*Los sustantivos que más posibilidades ofrecen son personal (experto, directivo, formador, responsable, cualificado...) y persona (perceptora, beneficiaria, demandante de empleo...).

- Son asimismo sexuados muchos adjetivos que poseen forma masculina y femenina. Para no usar las formas masculinas como genéricas se puede:
 - Sustituir el adjetivo de doble forma (lista, listo o emprendedor, emprendedora) por un adjetivo sinónimo invariable para el género (inteligente y audaz respectivamente).
 - Sustituir el adjetivo por un sustantivo de la misma familia léxica que el adjetivo (o un sinónimo), o por una preposición y un sustantivo de la misma familia léxica que el adjetivo (o por un sinónimo de aquel): “son muy listos” por “tienen gran inteligencia”; “los más votados” por “quienes hayan obtenido un mayor número de votos”; “nadie está más convencido” por “nadie tiene más convencimiento”.
- A su vez, son sexuados los participios pasados (elegidos, incluidos). Pueden sustituirse por formas verbales con “se” o formas verbales activas: “quienes estén comprometidos” por “quienes tengan compromiso”, “quienes se hayan comprometido” o “quienes se comprometan”.
- Cambia la sintaxis de la oración cuando el sujeto es un masculino genérico:

NO	SÍ
Los visitantes pueden utilizar las instalaciones de la Feria	<ul style="list-style-type: none"> - Puedes utilizar las instalaciones - Usted puede utilizar las instalaciones - Al visitar la feria, se pueden utilizar sus instalaciones
Durante la sesión los delegados redactaron un comunicado	Durante la sesión se redactó un comunicado
Los solicitantes deberán presentar	(Con la solicitud) se deberá presentar
Los presentes propusieron soluciones alternativas	Se propusieron soluciones alternativas

- Aunque no se aconseja su uso pormenorizado, se puede recurrir al empleo de las dobles formas, femenino y masculino o viceversa: “Parece que los inversores y las inversoras han decidido cambiar fondos por ladrillos”.
 - En caso de ser necesario recurrir al doblote, no utilizar siempre en primer lugar el género masculino.
- Sustituir sustantivos, adjetivos o participios por un sustantivo de la misma familia, haciendo modificaciones en las frases si fuese necesario.

NO	SÍ
Están obligados a	Tendrán obligación de
Se ruega que estén atentos	Se ruega presten atención
Los más votados	Quienes hayan conseguido un mayor número de votos
Están exentos del pago de tasas	Tienen exención del pago de tasas
Se necesitan educadores especializados en ocio y tiempo libre	Se necesitan personas con especialización en ocio y tiempo libre
Te animamos a participar como candidato	Te animamos a presentar tu candidatura

- Recurre a convenciones administrativas:

NO	SÍ
El obligado	La parte obligada
El demandado/demandante	La parte demandada/demandante
El acreedor	La parte acreedora
Terceros	Terceras partes

- Se debe tener especial cuidado con los pronombres sexuados en masculino que enmascaran una visión androcéntrica del mundo: “Todos quedaron encantados”; “cuando uno se sienta a pensar”; “los que más tienen son aquellos que más sufren”.

- En el caso de sustantivos invariables para el género, se puede jugar con los artículos, determinantes y adjetivos: “Muchos y muchas periodistas muestran su satisfacción”; “gran cantidad de artistas, indignadas e indignados ante la situación”.

Anexo 2

En este sentido, se plantea fundamentalmente (Bonal y Subirats en *Género y coeducación*, 2019, pág. 55):

- 1- La revisión de los contenidos en todas las áreas del currículum para introducir las aportaciones de las mujeres a la vida social y a la cultura.
- 2- La elaboración de libros de texto y materiales curriculares que difundan una visión no estereotipada de los sexos.
- 3- La utilización de un lenguaje no sexista, que nombre a las mujeres.
- 4- La práctica de una orientación educativa que facilite a las chicas una elección formativa y profesional al margen de los estereotipos de género.
- 5- El diseño de programas específicos para facilitar a las muchachas el acceso a las nuevas tecnologías y a las profesiones tradicionalmente consideradas como masculinas.
- 6- La introducción en el currículum escolar de conocimientos y experiencias relativos a la salud, la sexualidad, las tareas de la vida cotidiana, las relaciones afectivas...
- 7- El nombramiento de personas, en cada centro escolar, que se encarguen de la orientación al profesorado para la puesta en práctica de la coeducación.
- 8- La aplicación de medidas de “acción positiva” favor de las niñas, dada su situación discriminada.

Anexo 3

Algunos de los mecanismos léxicos y fonológicos arraigados en el idioma y que, sin embargo, minan la posición social de las mujeres son los siguientes:

- Asociaciones verbales que superponen a la idea de la mujer otras ideas como debilidad, pasividad, labores domésticas, histeria, infantilismo, etc. Y que suponen una minoración de las mujeres. Por ejemplo:
 - La asimilación de mujeres al sexo débil.
 - Construcciones “corrientes” donde las mujeres aparecen siempre de forma pasiva: novios que *llevan* al cine a sus novias; maridos que *sacan* a cenar a sus esposas, etc.
 - La aparición reiterada de la expresión *las mujeres y los niños*, que logra asimilar ambas categorías. No hay ni una voz en castellano que diga *los varones y las criaturas*, ni *los hombres y los niños*. Asimismo, adjetivos como *precioso* y *mono* o calificativos como *diablillo* o *criatura* se aplican a mujeres y a la infancia, pero nunca a varones. Esto supone una minorización para las mujeres.
- Mención de las mujeres únicamente en su condición de madres, esposas, etc., es decir, en función de los y las demás con quienes se relaciona; así como tratamientos de cortesía para mujer que recuerdan su dependencia del varón (señora, señorita) frente al tratamiento de señor para hombres, independientemente de su estado civil.
- La existencia de un orden jerárquico para nombrar a mujeres y hombres: padre y madre (como en el DNI), nunca al revés, hombres y mujeres, hermanos y hermanas, etc.
- La ausencia de nombres para denominar profesiones en femenino [...]. Denominar en masculino a una mujer que practica una profesión o cargo supone invisibilizar a las mujeres que los ocupan, presentar su caso como una excepción, marcar con una dificultad más el acceso a algunos cargos y reservar el masculino para actividades prestigiadas.

(Ejemplos tomados de Mercedes Bengoechea, en *El lenguaje instrumento de igualdad*, págs. 3 y 4).

Anexo 4

CUESTIONARIO

El siguiente cuestionario es completamente anónimo. Los datos son confidenciales y se emplearán únicamente con fines de investigación.

- 1- Indica tu sexo: mujer
 hombre
- 2- ¿Qué asignaturas se te dan mejor? ¿Y peor?
MEJOR:
PEOR:
- 3- ¿A qué te quieres dedicar en el futuro?
- 4- ¿Crees que vivimos en una sociedad igualitaria?
- 5- ¿Alguna vez te has sentido discriminada/o u acosada/o por razón de tu sexo?
- 6- ¿Sabes lo que es el lenguaje inclusivo? Explica brevemente en caso afirmativo.
- 7- ¿Qué opinas del masculino genérico?

Anexo 5

AUTORIZACIÓN – PROYECTO DE TFM – Elia Torres Alonso

Como estudiante de prácticas del máster de formación de profesorado, he decidido poner en práctica un proyecto que llevo años pensando y reflexionando. Se trata de analizar las diferencias de habla que existen entre los niños y las niñas con el posterior estudio de sus causas históricas y sociales. El objetivo es el estudio cuantitativo de los estereotipos sexistas entre el alumnado, así como un estudio cualitativo (mediante la observación directa) de las posibles discrepancias de habla y desigualdades, proponiendo una solución a través del lenguaje inclusivo. Para ello, planteo una serie de actividades de debate sobre temas de actualidad en las que el alumnado pueda discutir y defender su postura libremente, un breve cuestionario y la observación de conversaciones entre el alumnado. Toda la recogida de datos

será ANÓNIMA y, por lo tanto, no se especificará ningún dato personal de los y las participantes.

D/D^a..... madre/ padre/ tutor/ tutora legal del
alumno/a

Sí le autorizo

NO le autorizo para realizar el

cuestionario y tomar parte en las actividades y debates pertinentes para el estudio.

En XXXX, a dede 2022

Anexo 6

Plantilla de observación del cuaderno de campo. Cada curso tenía una plantilla propia para poder clasificar posteriormente al alumnado por cursos.

ESO Y BACHILLEARTO									
Aspectos a valorar	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6	Día 7	Día 8	Día 9
Durante las clases									
En los recreos									
En los intercambios de clase									
Otros									