

Máster de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional o Enseñanzas de Idiomas

Universidad de Almería

Especialidad: Inglés

TRABAJO FIN DE MÁSTER

SOCIEDAD SEXISTA, AULAS SEXISTAS.

Alumna: Inmaculada Castaño Martínez

Tutora: Carmen María Bretones Callejas

Convocatoria: Diciembre

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. METODOLOGÍA DEL TRABAJO.....	4
3. MARCO TEÓRICO.....	5
3.1 TRANSVERSALIDAD.....	5
3.2 DECRETO 106/92 DE ENSEÑANZAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA ANDALUCÍA.....	8
3.3 EL SEXISMO.....	10
3.4 SEXISMO EN EL LENGUAJE.....	18
3.5 HISTORIA DEL SEXISMO EN LOS CENTROS.....	24
3.6 SEXISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO.....	29
4. ENCUESTA.....	34
4.1 METODOLOGÍA.....	34
4.2 DATOS.....	35
4.3 DISCUSIÓN.....	38
5. PROPUESTA METODOLÓGICA.....	40
6. CONCLUSIONES.....	45
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
8. ANEXOS.....	49
8.1 ANEXO I.....	49
8.2 ANEXO II.....	58
8.3 ANEXO III.....	60

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo “Sociedad sexista, aulas sexistas” pretende reflejar una de las discriminaciones más graves en todas las sociedades mundiales actualmente, como es la discriminación por sexo o sexismo, y determinar cómo afecta en los centros de enseñanza y en la educación. La intención que subyace en este trabajo es la de reflexionar acerca de lo que acontece y pretende extender el deber de atender a la diversidad y a la multiplicidad humana. El objetivo de mi trabajo es analizar la situación y hacer una propuesta metodológica que se incluya en la asignatura de inglés para paliar los efectos del sexismo y/o eliminarlo, y a la vez hacer consciente al alumnado de la existencia del sexismo y de la posibilidad de eliminarlo poco a poco con las herramientas necesarias con el fin de llegar a una sociedad que refleje y permita la construcción de identidades tanto a hombres como a mujeres. Los objetivos de este trabajo son, por lo tanto: redactar los fundamentos del sexismo, mostrar el reflejo del sexismo en el lenguaje, tratar el sexismo en los centros, analizar el mismo en los libros de texto y crear una serie de actividades para erradicarlo. Los motivos que me llevaron a la elección de este tema de investigación son dos: detectar un tema tan de actualidad como es el sexismo y tratar de eliminar el mismo en las aulas, centros e intervenciones de los y las docentes.

El sexismo es un tema transversal importante a tratar en las aulas. En nuestra sociedad estamos rodeados de sexismo sin apenas apreciarlo, por ello debemos concienciar a nuestro alumnado para que detecte situaciones, trato o lenguaje sexista. El objetivo a enseñarles a detectarlo, eliminarlo y cambiarlo por un lenguaje inclusivo, llegando así a acabar con el sexismo en todas las situaciones de la vida.

Dentro del sexismo también se incluyen otros temas como la igualdad, el respeto, la libertad, la tolerancia o la justicia. A todos ellos llegamos también en el proceso de la eliminación del sexismo. Es importante tratar la desigualdad y enseñar al alumnado a crear, mediante climas de confianza y respeto mutuo, la igualdad que es deseada por todas las personas, ya que el sexismo afecta tanto a los hombres como a las mujeres: ser sexista es infravalorar el sexo opuesto sin tener en cuenta a las personas en sí mismas, y no sólo mediante actuaciones, sino también mediante el lenguaje. Por lo

tanto, cualquier persona que quiera transmitir un mensaje debe usar términos no sexistas para hacer que dicho mensaje llegue con la misma fuerza a hombres y a mujeres.

Una vez justificada la elección del tema, presento a continuación la propuesta metodológica del trabajo, en la que detallaré los puntos a tratar en el mismo y que culminará con unas conclusiones finales, seguidas de las referencias bibliográficas en las que se observará las fuentes en las que me he basado para realizar mis escritos y un último punto con anexos que complementan el trabajo.

2. METODOLOGÍA DEL TRABAJO

Este trabajo es un estudio cualitativo y cuantitativo sobre el sexismo en las aulas de inglés. Inicialmente se muestra una revisión teórica de lo que hoy en día se consideran los temas transversales, entre los que se encuentra el sexismo. Posteriormente expongo el Decreto de enseñanzas de Educación Secundaria para Andalucía 106/92. Después trato de contextualizar el sexismo, lo que significa, dónde se produce y quiénes sufren sus consecuencias. Más adelante me adentro en el sexismo que se observa en el lenguaje y que se transmite de manera oral, para continuar con el mismo en los centros. A continuación trato el sexismo en los libros de texto, esa herramienta tan útil si se sabe utilizar, pero tan manipuladora si no se analiza con la debida paciencia para detectar las discriminaciones y eliminarlas para que no perpetúen. Todos estos puntos tratados en el trabajo han sido creados a partir de lo leído y aprendido de diferentes libros acerca del sexismo y las desigualdades que existen y han existido siempre entre hombres y mujeres. También me he servido de diferentes artículos publicados en Internet, así como de algunos trabajos colgados por estudiantes. Con todo este material me he nutrido de conocimiento acerca del tema central que trato, de gran cantidad de información y de numerosas citas. Algunos de los títulos revisados son: *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum*, coordinado por José Palos Rodríguez, que me ayudó a introducir el tema que iba a investigar o *Aprende a ser mujer, aprende a ser varón*, de Graciela Morgade, en el que habla de la desigualdad entre varones y mujeres o de los estereotipos que están presentes en nuestra sociedad.

En este trabajo también se hace un estudio de campo sobre la realidad existente en las aulas. Más concretamente, una encuesta creada para el alumnado de la ESO y que contestaron alumnos y alumnas de 2º de ESO de la clase de inglés con nivel intermedio del colegio Nuestra Señora del Milagro.

Concluyo con un conjunto de actividades cortas útiles para erradicar el sexismo en el aula de inglés, actividades que se utilizarán en lugar de las actividades sexistas de los libros de texto y se introducirán de manera inapreciable para ir cambiando la manera de pensar del alumnado, guiándolo y ayudándolo a captar, analizar y eliminar el sexismo, y finalizo con una serie de conclusiones que expresan mis reflexiones acerca del tema, las referencias bibliográficas correspondientes al trabajo y un apartado de anexos. Las conclusiones arrojan una perspectiva que contempla la importancia de la igualdad de oportunidades para los hombres y las mujeres, respetando siempre la diferencia de origen biológico y sexual.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 TRANSVERSALIDAD

Cuando utilizamos el término transversalidad, hablamos, según Gavidia Catalán (2000) “de la educación moral y cívica, para la salud, para la paz y la convivencia, para la igualdad de oportunidades entre los sexos, del consumidor, ambiental y vial” (Gavidia Catalán y otros 2000: 9). Los temas transversales se deben trabajar en todas las materias y en todos los niveles educativos, porque, coincidiendo con lo expuesto por Cabrera Ochoa (2009) adquieren relevancia en las competencias básicas, que aglutinan todas las habilidades y destrezas básicas que permiten a los alumnos y alumnas a desenvolverse en la actividad cotidiana y en la vida en sociedad con garantía. En palabras de Herrán y Paredes (2008) “la transversalidad es una estrategia didáctica para educar en valores y virtudes y para dar respuesta a problemas sociales a los que no puede ser ajena. La enseñanza nutrida con temas transversales puede enriquecer la formación de la persona. Si nuestra docencia converge en la instrucción, no podremos formar”. La labor más importante de un o una docente es la de formar a sus alumnos y

la de inculcarles una serie de valores que les ayuden en su progreso académico y en su vida en general, por eso es de tanta importancia tener en cuenta los temas transversales en cualquier materia y nivel educativo y también en el currículo oculto.

Lógicamente, los temas transversales tratados en las aulas dependen de la sociedad en la que estemos y también dependen de la religión de la población, porque no se tratarán los mismos temas transversales en un país o región de religión musulmana, budista o cristiana; y también se tendrán en cuenta las necesidades educativas de cada zona. Coincidiendo con Yus (2000) estos temas también pretenden romper con las visiones dominantes transmitidas desde el poder y que acaban justificando el etnocentrismo, el androcentrismo y la reproducción de desigualdades e injusticias (en Gavidia Catalán y otros 2000). Gavidia Catalán (2010) sostiene que:

“La construcción del concepto de *transversalidad* se ha efectuado en poco tiempo, con aportaciones diversas que han ido añadiendo nuevos significados al término, significados que han sido rápidamente asumidos, enriqueciendo la representación que hoy tenemos. Transversal ha pasado de significar ciertos contenidos que deben considerarse en las diversas disciplinas escolares -la higiene, el recibo de la luz, la vivienda, etc.- a representar el conjunto de valores, actitudes y comportamientos más importantes que deben ser educados. Es símbolo de innovación y de apertura de la escuela a la sociedad.”

El sistema educativo, al igual que la concepción de *transversalidad*, ha ido cambiando y evolucionando al mismo ritmo que la sociedad, teniéndose en cuenta anteriormente unos temas transversales más reducidos que hoy en día, que se considera esa serie de valores “para un nuevo modelo de desarrollo” (Palos Rodríguez 2000: 15) que se desea inculcar en el alumnado. Y él mismo expone que "algunas estrategias que pueden facilitar y ayudar en el desarrollo de los temas transversales en los proyectos van dirigidos al análisis de los libros de texto, al análisis de situaciones cotidianas, al diseño o impregnación de unidades didácticas, al trabajo sobre temas monográficos o a la impregnación de Áreas curriculares" (Palos Rodríguez 2000: 16). De esa manera se intenta garantizar que se trabajen los temas transversales y que se interiorice lo que se

aprende al trabajarlos incluidos en el currículo, puesto que son complementarios y no algo que se deba trabajar paralelamente.

Algunos de los temas transversales "no han estado presentes hasta ahora en la normativa educativa de nuestro país, y dependían casi exclusivamente de las iniciativas renovadoras de los profesores y profesoras interesados en su difusión" (Junta de Andalucía: 7). Otros aparecían esporádicamente y no se les daba la importancia que tienen dentro del marco curricular, ocupando en el mismo un papel marginal. Pero la antigua LOGSE destacó que existía la necesidad de trabajar estos aspectos al igual que otros tipos de contenidos, "lo que hace necesario aportar elementos para que los Centros realicen una reflexión sobre *qué* y *cómo* enseñar estos temas, ya que de lo contrario corren el riesgo de quedar olvidados en el cajón de las buenas intenciones sin llevarse nunca a la práctica de las aulas de forma generalizada" (Junta de Andalucía: 7). Sin un proceso previo de reflexión no se puede llevar a cabo ningún avance que se proponga. El cuerpo docente tuvo que aceptar la necesidad de trabajar esos temas que casi nadie trabajaba porque quedaban olvidados pero que eran tan necesarios para la formación del alumnado. Y no sólo es importante nombrar los temas transversales, sino trabajarlos siempre y en todas las materias. Como sostiene Valentín Gavidia Catalán: "un adecuado tratamiento de estos contenidos no puede limitarse a acciones puntuales y desconexas. Es necesario afrontarlos con otra metodología, dedicarles mucho más tiempo, trabajarlos desde distintos ángulos, en diferentes momentos; esto es, que estén presentes a lo largo de toda la asignatura" (Gavidia Catalán y otros 2000: 12). Se necesita continuidad para lograr el éxito de las propuestas innovadoras en los centros, porque si no se hace un trabajo continuo de lo que se desea introducir, no se conseguirá y entrará en el olvido. Y además, hay facilidades para introducirlos, puesto que no se impone una manera concreta de trabajar esos temas, como explica Yus (2000): "Los temas transversales pueden actuar como ejes organizadores de los contenidos disciplinares o bien impregnar las áreas curriculares con aspectos valiosos de la vida social" (en Gavidia Catalán y otros 2000: 30). No hay una manera más eficaz que otra para introducir los temas transversales en el currículo; ello depende de la manera de trabajar que tenga el/la docente o el centro, y ello da muchas posibilidades de innovar y de adaptarse al alumnado, a la manera de dar la clase o a la manera de hacer que el

alumnado adquiera una serie de conocimientos relacionados con la *transversalidad*, la cual es algo importante y serio, como Valentín Gavidia expone:

"La transversalidad consiste en un planteamiento serio, integrador, no repetitivo, contextualizador, de la problemática que las personas como individuos y como colectivo tenemos planteada en estos momentos. El concepto *transversal* tiene dos acepciones: la de cruzar (los temas transversales son líneas que cruzan todas las disciplinas y atraviesan como líneas diagonales las verticales de las áreas de conocimiento) y la de enhebrar (como elemento vertebrador del aprendizaje que aglutina a su alrededor las diferentes materias y permite enhebrar los diversos contenidos curriculares). Una adecuada consideración de las transversales facilita la necesaria contextualización del resto de las áreas al proporcionar claves para su tratamiento, por lo que se puede decir que unas y otras, áreas y transversales, se complementan en el espacio didáctico. Es en este marco de trabajo, desde los proyectos curriculares y educativos, cuando podemos hablar verdaderamente de transversalidad, porque se manifiestan los elementos que son comunes y complementarios en todas las materias." (Gavidia Catalán 2000: 13)

La transversalidad es algo serio e importante de introducir, en lo que los y las docentes deben empeñar su esfuerzo y su moral, ya que van a formar a futuros/as ciudadanos/as que deberán ser personas críticas, justas, conscientes y defensoras de la igualdad. Les estarán proporcionando a sus alumnos y alumnas algo imprescindible en la sociedad, como son los valores aprendidos, o más bien, adquiridos en la etapa educativa, que perdurarán durante toda la vida si se hizo bien la labor de enseñanza de los mismos.

3.2 DECRETO 106/92 DE ENSEÑANZAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA ANDALUCÍA

En el Decreto 106/92 del BOJA, de 9 de Junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, se marca como una de las cuestiones a tratar en la educación de los ciudadanos "la plena igualdad de los sexos". "Desde la perspectiva curricular, ello supone ofrecer las mismas oportunidades de formación a todos los alumnos y alumnas, con independencia de su

origen social o de sus características individuales con el objeto de que el currículum actúe como elemento compensador de desigualdades sociales o económicas” (Junta de Andalucía: 68).

Las temáticas de más interés y necesidad en los centros son: la paz, el sexismo o el racismo entre otros. El sexismo es un tema relevante para la formación de personas libres, conscientes y críticas, que "no aparece en el currículum como un área diferenciada, ni siquiera como un bloque de contenidos dentro de estas, sino que los encontramos en diversas, impregnando la actividad educativa en su conjunto de forma que cada área en particular contribuye en mayor o menor medida a su desarrollo". Es importante trabajar estos temas para convertir al alumnado en personas cultas, críticas, competentes y formadas (Junta de Andalucía: 297). Las actividades puntuales de tipo masivo -como las Jornadas- alrededor del sexismo, son útiles para sensibilizar y recordar los temas, pero tiene una eficacia reducida a largo plazo; para conseguir efectos a corto plazo se deberá fomentar la actividad cotidiana en el aula (Junta de Andalucía: 48). Si educamos al alumnado en valores anti sexistas, conseguiremos tener personas competentes y no discriminatorias, que en su día, podrán transmitir estos mismos valores a otras personas de su entorno. Trabajando diariamente dichos valores, se podrán conseguir resultados tanto a corto como a largo plazo y afincar los conocimientos en el alumnado, hasta llegar a convertir estos valores en cultura.

El Decreto establece que “deben eliminarse del hecho educativo aquellas variantes del lenguaje que reflejen prejuicios de clase social, raza o sexo, por presuponer la asimilación de estereotipos sociales falsos o la preeminencia injustificada de unas variantes lingüísticas sobre otras.” Asimismo, y en orden a la lucha contra los estereotipos sexistas que marcan, por ejemplo, la no conveniencia de la expresión de los sentimientos de lo afectivo, por parte de los chicos ("Los hombres no lloran"), y la infravaloración, por tanto, del que lo hace como portador de “rasgos femeninos” ("Llora como una nenaza"), el Decreto nos recuerda que “la lengua ha de estar presente en la escuela como un instrumento para representar y para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo, recuerdos, expectativas, para obtener y ofrecer información, y para promover o realizar un curso de acción determinado.” Indistintamente de las características de la persona, la lengua ha de realizar su función

de transmisora, entre otras cosas, de los sentimientos, de manera que podamos comunicar información a través de los mismos (Junta de Andalucía: 75-76).

Éste Decreto establece una serie de sugerencias que pueden ser llevadas a cabo por los y las docentes, el equipo directivo y el centro en sí. En el plano metodológico se debería comenzar por usar un lenguaje oral no sexista en las aulas, en lugar del masculino-omnicompresivo, evitar los adjetivos que denoten minusvaloración, utilizar en los análisis de textos una perspectiva de género, analizar las ilustraciones, utilizar técnicas de resolución de conflictos que permitan un desarrollo específico de la seguridad propia. En los criterios de evaluación, eliminar la idea de que las chicas están más facultadas para obtener buenos resultados (Junta de Andalucía: 79). Reconocer el sexismo implícito o explícito de las otras lenguas, servirá como marco de referencia para la comparación entre las situaciones de las mujeres de otros países y las de nuestro país. “Desarrollar una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente del contexto sociocultural que las lenguas extranjeras transmiten, utilizando dicha información para eliminar prejuicios y estereotipos, y para reflexionar sobre el concepto sociocultural propio” (Junta de Andalucía: 94).

En cuanto a las sugerencias de actuación en el Plano didáctico, se puede hacer una crítica previa al enfoque androcéntrico, introducir reflexiones de género en los proyectos curriculares, usar y/o crear materiales alternativos y hacer cambios en el lenguaje usado habitualmente dentro del aula. En el plano interaccional las sugerencias de actuación son: analizar las actitudes del profesorado en sus relaciones con el alumnado, mejorar las relaciones en el grupo de alumnos/ as y fomentar un ambiente favorable a la coeducación entre el profesorado y el alumnado. Las sugerencias de actuación en el plano organizativo son: revisar el lenguaje que aparece en los impresos, revisar las normas de funcionamiento, eliminando aquellas que recojan usos sociales sexistas y fomentar el aumento del número de profesoras que asuman responsabilidades en el Centro. Sólo formando realmente parte de la “rutina escolar”, las acciones encaminadas a lograr la coeducación real conseguirán consolidarse como habituales en los Centros y no necesitarán por tanto de actuaciones institucionales específicas para su logro (Junta de Andalucía 101-103). (ESQUEMA EN ANEXO I)

El Decreto nos recuerda que "la lengua ha de estar presente en la escuela como un instrumento para representar y para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo, recuerdos, expectativas, para obtener y ofrecer información, y para promover o realizar un curso de acción determinado" (Junta de Andalucía: 76).

3.3 EL SEXISMO

"Si todos los hombres nacen libres, ¿cómo es que todas las mujeres nacen esclavas?"/ "If all Men are born free, how is it that all Women are born slaves?" (Astell 1996: 18). Desde siempre ha habido diferencias entre hombres y mujeres, pero estas diferencias han sido expuestas desde la no igualdad con respecto a la subordinación de un sexo sobre el otro, y no se ha sabido diferenciar entre dos palabras muy relacionadas pero muy distintas a la vez: sexo y género. Como sostiene Salzman: "El término sexo nos remite a las diferencias biológicas, anatómicas, cromosómicas y fisiológicas que distinguen entre sí al hombre y a la mujer; mientras que "género" se refiere a la construcción cultural que se realiza sobre esas diferencias, es decir, el proceso de socialización por el que cada sujeto asume las pautas de comportamiento y las expectativas propias de su sexo" (en González y Lomas 2002: 33). La sociedad de hoy utiliza el término "sexo" para crear discriminación. Es cierto que hombres y mujeres no somos exactamente iguales, puesto que, como dijo Salzman, entre nosotros existen diferencias en cuanto a la anatomía, la fisiología, etc. La diferencia puede ser vista como algo beneficioso y complementario. Pero el ser diferentes en ese aspecto no es algo perjudicial ni razón para que un sexo esté por encima del otro, como presuponen los estereotipos.

Los estereotipos son dispositivos discriminatorios que anulan el sistema de valores sociales que favorecen las relaciones personales, basadas en los principios de la ética del cuidado y de la justicia. Los estereotipos favorecen diferentes formas de violencia que tienen lugar en los centros entre chicos y chicas (en Vega 2007: 117). Estos "expresan formas de pensar en las que no existen criterios elaborados, suelen asentarse en formas culturales patriarcales y en la aceptación de las relaciones de dominio y subordinación como formas naturalizadas de relación" (en Vega 2007: 119). Estereotipar significa atribuir una serie de cualidades o calificaciones a una persona de (en este caso) distinto sexo sin ningún fundamento y basándose en argumentos que no

se sostienen por su falta de cimentación. Clasifican a las personas y justifican y aceptan la exclusión y la agresión como una forma de relación ya sea de forma física, verbal, sexual o simbólica. Los estereotipos modifican nuestras formas de pensar, de hablar, de sentir y de vivir. Condicionan nuestra racionalidad, nuestra emotividad y nuestros comportamientos (en Vega 2007: 119). Los estereotipos sacan un lado irracional de las personas y las hacen actuar sin capacidad de pensamiento o raciocinio ni voluntad propia, además de ser aplicados de manera arbitraria a un grupo de personas simplemente por su sexo, raza, ideología, etc. Excusan lo inexcusable y provocan malas relaciones entre las personas, privando a las que los sufren de libertad y valoración. En palabras de Sierra Pellón (2002):

"La selección y adjudicación de conocimientos en función del sexo, lo mismo que la manera y la eficacia de transmitirlos, indican las connotaciones ideológicas de una estructura patriarcal que perpetúa la diferenciación de trabajos y valores encaminados a mantener la subordinación de la mujer al hombre; revela, en suma, las limitaciones de la condición social de las mujeres" (en Abad y otros 2002: 14).

Y no de manera casual, la incultura va ligada a la sociedad patriarcal que estereotipa a las mujeres y a los hombres. Las personas que no piensan y que no leen, utilizan los estereotipos para diferenciar a mujeres y a hombres, ya que transmiten lo que ven u oyen y no se plantean si eso mismo tiene lógica y razón de ser. Por lo tanto es acertado decir que la incultura y el hecho de estereotipar la realidad junto con la discriminación van unidos.

Morgade (2009) explica que la diferenciación sexista afecta tanto a hombres como a mujeres y que en el sexismo, la diferencia se coloca en una escala jerárquica, que defiende y sostiene que el diferente es inferior. "Y actualmente, en términos de potencialidad de desarrollo individual y social, "lo femenino" aparece, como conjunto, aún subordinado a "lo masculino" y sujeto a imágenes "naturalizadas". La diferenciación se transforma entonces en segregación" (Morgade 2009: 11). Cuando se comparan personas teniendo en cuenta el sexo, el diferente es inferior, y como lo masculino es lo general, lo femenino es lo diferente y por consiguiente lo inferior. Pero esto no sucede a la hora de comparar, por ejemplo, a personas rubias y morenas o a

personas con el pelo liso o rizado. Por lo tanto, el comparar a las personas por sexos no tiene ningún sentido; se hace sin razón ni base teórica. "La no discriminación por razones de sexo y la igualdad de los hombres y las mujeres es una exigencia constitucional que en la actualidad prácticamente nadie discute" (Vega 2007: introducción). Por eso se dice que el sexismo es estereotipo, porque se hacen una serie de clasificaciones por razón de sexo que no tienen ningún sentido ni base teórica. Se empezaron a hacer por azar y se ha ido inculcando en las sociedades anteriores hasta llegar a nuestros días.

Existen muchas formas de diferenciar a las personas, pero nuestro idioma ha priorizado la característica sexo para subdividirlas, perjudicando así a la mitad de la población. Por contra, no ocurre lo mismo con otras características humanas. Por ejemplo, no hay un nombre específico para denominar a una persona de ojos azules o a una que le suden los pies (Moreno 2000: 8). Por lo tanto, el hecho de discriminar por razón de sexo ha sido y es una manera de discriminar de una vez a una gran cantidad de la población. Los hombres no han sabido aceptar las diferencias entre ellos y las mujeres y ello conllevó a un odio o miedo hacia lo diferente y desconocido, que concluyó en el androcentrismo. El androcentrismo se conecta con el sexismo, de tal modo que -según lo expresa Amparo Moreno (1986)-, el sexismo refiere a las prácticas de la vida social en tanto el androcentrismo refiere a las elaboraciones teóricas sobre el funcionamiento del mundo (en Blanco García y otros 2000: 23). Son dos conceptos diferentes pero complementarios, que van de la mano en una sociedad patriarcal.

Blanco sostiene que el sexismo es un mecanismo que privilegia a uno de los sexos sobre el otro, sobre la base de una relación jerárquica entre ellos. La dominación de un sexo sobre el otro así queda en situación de inferioridad, subordinación y explotación (Blanco García y otros 2000: 23). También habla de que las actitudes, valores y comportamientos atribuidos al género masculino son predominantes, más valiosos y considerados como generales. Los atribuidos a las mujeres se entienden como particulares, sólo válidos para el conjunto de las mujeres pero sin trascendencia para el conjunto general de los seres humanos (Blanco García y otros 2000: 22). La mujer queda como un ser débil y todas las atribuciones a la misma son, por lo tanto, también débiles y atribuidas a las personas débiles, con una connotación negativa cuando son

atribuidas a los hombres. Nunca nadie -salvo el propio hombre- dijo que el hombre debiera ser superior a la mujer ni viceversa. Todas las personas deberían ser tratadas iguales y respetadas por lo que son, y los atributos a ellas no deberían serlo por cuestión de sexo, sino por las propias características y cualidades de cada persona. Como sostiene Carlos Lomas: "Igualdad entre hombres y mujeres no significa la adopción por parte de la mujer de las ideologías y de los estilos de vida asociados al orden simbólico masculino ni el olvido de lo que constituye su específica y diferente identidad sexual y cultural" (González y Lomas 2002: 97). La igualdad se refiere a que las ideologías y los estilos de vida tanto de hombres como de mujeres tengan relevancia y la misma importancia, puesto que son enriquecedores para toda la población. Como se redacta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: "Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole" (ONU, artículo 2).

"Hablar de género no es sólo hablar de mujeres, sino de las relaciones de desigualdad social y sexual por las que algunos hombres oprimen a las mujeres de acuerdo a ciertas interpretaciones culturales" (Vega 2007: 134). Como indica Tomé (2007), la masculinidad no pertenece a un pasado más violento e inculto del que nos libreamos a medida que nos vamos educando en democracia. Formas de masculinidad dominante han existido y existen en todos los momentos históricos y culturales. Por todo ello las connotaciones de la masculinidad son muy variadas y parciales (en Vega 2007: 134). Aunque pensemos que la masculinidad pertenece al pasado, no es así. Es cierto que se ha avanzado mucho en tema de igualdad de la mujer respecto del hombre, pero hoy en día todavía queda mucho pensamiento discriminatorio. La masculinidad no es algo del pasado sino también del presente, pero se puede conseguir que no sea algo del futuro. Se puede y se debe conseguir que hablar de igualdad sea una realidad y no una utopía, pero todavía hoy en día, tal y como explica Llorca Llinares (2007), la condición de nacer niño o niña implica un proceso de socialización diferente, ya que en función del sexo se nos asignan una serie de rasgos y características distintas, se estereotipa a la persona desde que nace (en Vega 2007: 79). La identidad de Género es un constructo social que puede variar según la edad y las circunstancias individuales, aunque la tendencia es asignar con rigidez y rapidez las características diferenciales y

excluyentes, existiendo una gran polaridad entre lo masculino y lo femenino (en Vega 2007: 79). Cuanto antes se le asignen las características y rasgos a la persona, más fácilmente se evitará que pueda rechazarlos y vivir sin ellos, por eso se empieza a segregar desde pequeños, para así llegar a la consecución de la desigualdad y que se vea como algo normal y natural. Todo ello debe ser eliminado también, por lo tanto, rápida y rígidamente.

Agirre Sáez de Eguilaz (2002) explica que esas características y rasgos que se le asignan a la persona cuando nace, se van reforzando a lo largo de su vida y hasta el fin de la misma y se le potencian unas u otras capacidades en función de su sexo para continuar con el camino de la asignación. El hecho de potenciar unas capacidades en los hombres y otras diferentes en las mujeres para desenvolverse mejor cada uno en su ámbito (las mujeres en el privado y los hombres en el público) hace que, capacidades buenas para todas las personas se hayan potenciado de manera desigual en chicas y chicos, y ello ha causado déficit y lagunas en las personas, tanto en mujeres como en hombres. El sexo condiciona el futuro de cada persona y le plantea serias dificultades si pretende "salirse" del modelo establecido. Todo ello tendrá sus consecuencias en el sistema educativo (las elecciones académico-vocacionales muestran una clara segregación en los estudios que han estado asociados a lo masculino o a lo femenino, mientras que los más recientes, que no están marcados por el género, mantienen un equilibrio entre chicas y chicos) como en el mundo laboral. Sólo a partir de un *modelo integral* de persona se favorecerá al desarrollo de personas adultas autónomas y responsables (en González y Lomas 2002: 184-185).

Al haber potenciado una serie de capacidades en unos y en otras, vemos reflejado lo que ocurre en la vida laboral de mujeres y hombres. Graciela Morgade explicó que la mayoría de las mujeres gana, como media, tres cuartas partes del salario que perciben los hombres fuera del sector agrario. Las mujeres ocupan un 14% de los puestos administrativos y de gestión y menos del 6% de los cargos de alta dirección de todo el mundo. En los países desarrollados, las mujeres trabajan al menos dos horas más por semana que los hombres, aunque no es excepcional encontrar diferencias de cinco a diez horas. Entre el 65% y el 90% de los trabajadores a tiempo parcial en los países de la OCDE son mujeres. Las mujeres sólo son beneficiarias de un 5% de los créditos rurales concedidos por los bancos multilaterales. Y así un largo etcétera. El caso del

trabajo docente es diferente. Al estar regulado por estatuto, el acceso, el ascenso y la remuneración de los/as trabajadores/as de la educación no presenta distinciones en función del sexo del/a docente (Morgade 2009: 97).

Al estudio de Morgade añadido el de Martel de la Caba, en el que recoge más datos. Las mujeres españolas representan sólo el 41'30% de los/as asalariados/as y de los trabajadores/as por cuenta propia, siendo mayoría en la categoría globalizadora "otra situación" (53'18%). Constituyen sólo el 22'35% de empleadoras y el 65'57% de personas que trabajan en el régimen de ayuda familiar. El 64'91% de empleadas administrativas y el 33'18% del personal de dirección de empresas. 16 de cada 100 mujeres están en paro frente a la tasa del 8% de los hombres. Mujeres son la mayoría de destinatarias de los contratos a tiempo parcial (82'45%) y las receptoras de un salario medio anual inferior a casi un 30% del que recibe el otro género (en Vega 2007: 152).

En Europa, la presencia de mujeres entre la población activa es menor que la de los hombres y el trabajo a tiempo parcial es básicamente ocupado por las mujeres, ya que su incorporación al mundo laboral no les permite desligarse de su papel tradicional de responsables del hogar y la familia (en González y Lomas 2002: 189). Ahora las mujeres se quedan en desventaja, puesto que siguen realizando los cuidados y tareas de la casa y familiares y además trabajan fuera de casa, por lo que la desigualdad es la misma que hace un par de siglos pero con el añadido de tener que trabajar fuera de casa y con un salario menor que el de los hombres realizando el mismo trabajo. Debido a las desigualdades que han ido sufriendo las mujeres en las escuelas e institutos, se crean un papel de inferioridad que luego repercute en sus vidas. Lo tienen tan asumido que la mayoría no aprecia las diferencias que hay entre ellas y los hombres, tanto en salarios como número de horas trabajadas, etc.

Las constantes luchas por los derechos al trabajo remunerado y por el derecho a la educación de las mujeres no son tan lejanas ya que han pervivido hasta no hace mucho tiempo. "Es sólo a partir de 1910 cuando fue posible realizar estudios universitarios sin previo permiso a la autoridad y sólo 10 mujeres en España acabaron carreras universitarias antes de comenzar el siglo XX. Emilia Pardo Bazán fue la primera catedrática universitaria en 1916 con el voto en contra de todo el claustro" (en González y Lomas 2002: 173-174). Los valores típicamente femeninos dieron paso a la

mujer que tenía la opción de poder estudiar, aunque no por eso dejaron de ser mejor vistos los valores conocidos típicamente como masculinos. Como indica Rodríguez Rodríguez (2007):

"En las escuelas, en los institutos, en la universidad, se niega lo femenino y se premia la forma en que los varones han tenido de entender la vida. El modelo masculino y los estereotipos y roles asociados al mismo, el valor, la competencia, la intuición, la fuerza, son aquellos valores reconocidos como óptimos para sobrevivir en este tipo de sociedad y desde luego, en el mercado de trabajo actual."
(en Vega 2007: 29)

Rodríguez Rodríguez (2007) continúa comentando que se han ido desprestigiando los valores típicamente femeninos como la solidaridad, la ternura y la empatía, se desvaloriza lo femenino y se etiqueta de inferior y se crea inseguridad en las mujeres que aspiran a competir académicamente con los hombres. El modelo masculino está más valorado socialmente y por ello las niñas lo imitan, en lugar de valorar por igual las actitudes femeninas y masculinas (en Vega 2007: 29). Así las niñas renuncian a su propia identidad e intentan imitar los valores masculinos para encajar en la sociedad de desigualdad en la que viven. Es una manera de desprestigio sin razón pero que tiene una amplia difusión y que es aceptada por la mayoría de chicas de las aulas de primaria y secundaria (obligatoria y no obligatoria).

Al ser tan fuertemente tipificadas las personas, se ocasionan pérdidas de experiencias y capacidades expresivas nada favorables para ninguno de los dos sexos porque limita y resta posibilidades como ser humano que quiere actuar libremente. Se cortan la libertad y las experiencias, disminuyendo el enriquecimiento de las personas. "Por lo tanto, debemos abandonar los viejos modelos que sustentan nuestra estructura social para que el individuo no se encuentre limitado y condicionado por el hecho de ser hombre o mujer" (en Vega 2007: 88). Se debería intentar integrar los modelos típicamente masculinos con los femeninos para formar un único modelo para niños y niñas que permita hacer las diferencias obvias entre niños y niñas pero que una más que separe las conductas de niñas y niños para que no exista una subordinación de ningún sexo con respecto al otro. "Las niñas deben dejar de aprender una personalidad subordinada: el desafío actual es de la autonomía personal de las mujeres. Es una

necesidad social general, porque de ellas depende el funcionamiento de la reproducción de la vida cotidiana". Pero no sólo se debe modificar la socialización de las niñas, sino también la de los niños, porque su aprendizaje de la autonomía queda reducido a determinadas esferas (las públicas) y en las privadas siguen siendo seres dependientes (en Vega 2007: 146). Modificar lo mismo en niños y niñas hará que ellos/as mismos/as decidan, como seres libres que son (o deberían ser) en qué esfera se desenvuelven mejor sin tener en cuenta el sexo al que pertenezcan. Y así, finalmente esos niños y niñas serán mujeres y hombres libres e independientes pero unidos e iguales.

Amparo Tomé se refiere a tres de las reglas sociales que considera relevantes en la formación de las identidades de género. "La regla de la visibilidad, la regla de la definición y la regla de la responsabilidad". Se deben hacer visibles tanto los rasgos masculinos como los femeninos. Los chicos y las chicas han de poder definir aquello que desean y lo que consideran importante o irrelevante del otro sexo sin apoyarse en estereotipos de género. Y debemos de romper con la conceptualización binaria de opuestos y que la regla de la responsabilidad atañe por igual a las chicas y a los chicos. Se deben eliminar las jerarquías culturales entre lo masculino y lo femenino (en Vega 2007: 135). Coincidiendo con Tomé, se debería unir a un sexo con el otro y definir las diferencias entre ellos pero no como obstáculos sino como algo constructivo, hacer visibles los rasgos de ambos sexos para que, precisamente, no sean rasgos de un sexo o del otro, sino de personas en general.

Como explican Lomas y Morgade: "No existe una esencia arquetípica de lo femenino y de lo masculino sino un mosaico de identidades de género adscritas a uno u otro sexo" (en González y Lomas 2002: 97). "Mucho más que determinaciones biológicas, los mensajes sobre cómo es y debe ser una mujer o cómo es y debe ser un varón son creaciones humanas" (Morgade 2009: 10).

3.4 SEXISMO EN EL LENGUAJE

Podemos comprobar la existencia de significados asimétricos que denotan las valoraciones negativas de algunas formas semánticas femeninas (solterona-soltero de oro), el uso generalizado del masculino omnicompreensivo, incluso en los singulares ("El

hombre es el único animal que tropieza dos veces con la misma piedra"), o la omisión de las mujeres en los textos. Estos hechos poseen un carácter discriminatorio y sexista, y producen sentimientos diferentes en el alumnado según el sexo, puesto que categorizan relaciones de inferioridad (Junta de Andalucía: 75).

Numerosos autores y autoras definen lo que es el lenguaje. Cada uno lo define de manera diferente pero todos nos hacen entender lo mismo cuando leemos sus palabras. Pallarès, por ejemplo, explica que "El lenguaje hace pensamiento y, al mismo tiempo, representa y construye realidad" (Pallarès 2012: introducción). Cuando hablamos estamos haciendo realidad y representando nuestros pensamientos, por ello es tan importante la comunicación verbal. Como afirman Quesada y López, "El lenguaje es un importante agente socializador, a través de él aprendemos y asimilamos los valores de nuestra sociedad, conformamos nuestra forma de pensar y de ver el mundo" (Quesada y López 2010: 45). "El lenguaje es un elemento central para detectar el sexismo porque es un espacio simbólico de representación de la realidad" (en Vega 2007: 110). El lenguaje es nuestra manera de expresar pensamientos y sentimientos, y cuando hablamos estamos construyendo una realidad, la cual está llena de valores socialmente aceptados, como por ejemplo, el sexismo.

Tusón Valls habla de que los hombres y las mujeres se manifiestan de forma diferente y usan las lenguas de distinta manera, por ello se están desvelando los usos sexistas de las lenguas (que unas veces son utilizados por hombres y otras veces por mujeres) y proponiendo formas de uso que permitan nombrar a las mujeres (en González y Lomas 2002: 61). No porque el lenguaje que se usa sea machista supone que sean siempre los hombres los que lo utilizan; por el contrario, hay muchas mujeres mucho más machistas que los hombres y refuerzan ese tipo de lenguaje e incluso también actuaciones machistas.

Probablemente el hecho de que hombres y mujeres se expresen de manera diferente puede estar en que siempre han vivido de manera diferente y excluyente. Desde tiempos remotos, a la mujer se le ha atribuido el cuidado de la casa y de la familia o de "las pequeñas cosas" de la vida cotidiana y los hombres se han ocupado de la esfera "pública", los "grandes" problemas del mundo. Como indica Amparo Tusón Valls:

“Estas prácticas comunes en el seno de cada grupo sexual han tenido como consecuencia la formación de dos sociolectos: uno de estilo femenino y otro masculino. Esto no quiere decir que todos los hombres utilicen todos los rasgos del estilo masculino ni que todas las mujeres usen los del estilo femenino, sino que hay tendencias en los usos lingüísticos de unos y de otras” (Tusón Valls 2002: 64)

siendo, cómo no, el estilo masculino el más valorado y adecuado para comunicarse en público y formalmente, mientras que el femenino se ve apropiado para las situaciones familiares e informales. Desvalorizándose así el estilo femenino (González y Lomas 2002: 64). (Cuadro en ANEXO I)

Puede que muchas veces las personas no reparen en ello, pero, al hablar ocurre, como afirma Moreno (2000) que:

“la balanza de la equidad lingüística se desequilibra escandalosamente, en el momento en que, por razones de economía, hay que utilizar una fórmula común para referirse a individuos de ambos sexos. La niña ve entonces desvanecerse su identidad sexolingüística que debe disfrazar bajo unos nombres con los que no se siente concernida” (Moreno 2000: 30).

Al utilizar únicamente el masculino para referirse a un grupo de niños y niñas, éstas quedan relegadas sin tenerlas en cuenta en el discurso, por ello, como explica más adelante Montserrat Moreno, "las niñas, más precoces en el uso del lenguaje que los niños, descubren antes que ellos que cuando los adultos se refieren a un colectivo, lo hacen casi siempre usando únicamente la forma masculina, en ningún caso sólo la femenina y muy pocas veces las dos" (Moreno 2000: 32). Siempre y en todos los casos hay que usar el masculino, puesto que prácticamente siempre se encuentran niños u hombres en los discursos que se dirigen a un público, pero también sería conveniente usar el femenino para incluir a todas las personas en ese discurso. En los casos en los que sólo se usa el masculino, la niña o mujer, estará constantemente con la duda de si debe, finalmente, renunciar a su identidad sexolingüística o si, por el contrario, debe seguir las reglas establecidas por academias reales y aceptadas por todos. Como siempre se ha favorecido la opción de la pérdida de la identidad sexolingüística, "lo más frecuente es que los textos escritos por mujeres se expresen en masculino ya que es más

fácil renunciar a su identidad sexolingüística que aproximarse a los demás" (Moreno 2000: 35). Las mujeres no suelen luchar por conseguir un lenguaje inclusivo, sino que parecen conformarse con el lenguaje exclusivo y seguir sintiéndose discriminadas e invisibles a los ojos de la sociedad sin hacer nada para cambiarlo. Esto también ocurre en el lenguaje que se usa en los centros, en los que el mismo cuerpo docente habla de sí mismo en masculino, sin tener en cuenta que, la mayoría de docentes son mujeres.

Como indica Tusón Valls (2002), en cuanto al lenguaje que utilizan los y las docentes, ellos y ellas deberían tener una primera responsabilidad: la de analizar sus propias prácticas discursivas, debiendo así reconocer, favorecer y respetar los estilos femeninos en las interacciones en el aula, evitando su ridiculización (en González y Lomas 2002: 73). En las aulas se recrea un pedazo de la sociedad en la que vivimos, y son los y las docentes los máximos responsables de las aulas, por lo que ellos y ellas tienen el derecho y a la vez el deber de intentar cambiar el lenguaje de sus alumnos dando ejemplo con el suyo propio, para que así se extienda la utilización del lenguaje inclusivo y éste reemplace al lenguaje exclusivo.

Si a la hora de hablar -como indica Martel de la Coba (2007)- la historia de la humanidad ha respondido de manera tan androcéntrica, a la hora de escribir nos encontramos exactamente lo mismo. La literatura no cuenta con las autoras femeninas y el papel de la mujer se reduce al de madre ejemplar, esposa fiel u oscuro objeto de deseo (en Vega 2007: 155). A través de la literatura hemos podido observar, el papel de subordinación que ha sufrido siempre la mujer. La creatividad no era valorada en las personas del sexo femenino y se les negaba la posibilidad de dedicarse a la escritura y publicar sus libros. Muchas escritoras tuvieron que usar un pseudónimo masculino para ver publicadas sus obras, como por ejemplo Mary Anne Evans (que publicó con el nombre de George Eliot), Charlotte Brontë (que se hizo llamar Currer Bell) o incluso una escritora muy aclamada hoy en día, como es J. K. Rowling, publicó como Robert Galbraith.

Blanco García (2007) afirma que las temáticas que se seleccionan para trabajar en el aula, la información que se ofrece y la que se oculta, el enfoque con el que se presenta o las actividades que se proponen constituyen la información que pretende dar a conocer cómo es el mundo, y a menudo están cargados de sexismo, y continúa

diciendo que para no contribuir debemos analizar e identificar los sesgos sexistas para sacarlos a la luz y eliminarlos (en Blanco García y otros 2007: 111). Introducir temas e información no sexista contribuye a dar a conocer a los alumnos un mundo y una sociedad no patriarcal y en la que participan hombres y mujeres por igual.

Decía García Meseguer que: "Se incurre en sexismo lingüístico cuando se emplean vocablos (sexismo léxico) o se construyen oraciones (sexismo semántico) que, debido a la forma de expresión escogida por el hablante y no a otra razón, resultan discriminatorias por razón de sexo" (García Meseguer 1994: 25). Álvaro García Meseguer describe un defecto lingüístico que denomina "salto semántico" y que consiste en iniciar un discurso referido a personas utilizando un término de género gramatical masculino, en sentido amplio, abarcando a mujeres y varones y, más adelante, en el mismo contexto, utilizar expresiones que ponen en evidencia que el autor se refería exclusivamente a los varones. Es salto semántico, por ejemplo, la siguiente oración: Se podrán beneficiar de los descuentos los trabajadores y también sus esposas. "Este salto semántico -dice García Meseguer- constituye uno de los mecanismos más sutiles de discriminación sexual, al reforzar en nuestro subconsciente la injusta y tradicional identificación entre los conceptos varón y persona" (en Moreno 2000: 44). El hecho de usar el masculino como término general también tiene efecto a largo plazo, ya que actúa psicológicamente en las mujeres, haciendo ver que ellas no son tomadas en cuenta en los discursos y provocando que ellas mismas lo crean y sigan en esa situación de inferioridad en la que llevan siglos.

Durante generaciones nos enseñaron que un grupo de mujeres y varones, independientemente de su proporción, se denomina a través del genérico masculino y que en ese genérico masculino están incluidas las mujeres. En inglés, por ejemplo, a "mother" y "father" juntos se los llama "parents", el niño (neutro) es "child" mientras que "boy" alude al niño y "girl" a la niña (Morgade 2009: 57). El no uso del masculino genérico hace que las mujeres se sientan identificadas en todos los discursos. En las llamadas lenguas de género, lo normal es que el femenino sea siempre una negación del masculino. El femenino está formado de haber derivado el masculino, siempre por referencia a él. Y éste es un fenómeno que se explica por razones sociales, no por razones lingüísticas. "El sexismo social está en el origen del sexismo lingüístico" (Blanco García y otros 2000: 28). El uso del masculino genérico, oculta a la mujer y a

todo lo que a ella se refiere y masculiniza la mente. Álvaro G. Meseguer, que no cree que el lenguaje sea en sí mismo sexista, considera que la ambigüedad del masculino genérico y su posible carga sexista es una cuestión social, no de la lengua, (en Blanco García y otros 2000: 29). Por lo tanto, son los humanos los que provocan las situaciones de sexismo, no la lengua en sí misma.

Pero no sólo el lenguaje oral refleja la discriminación sexista. También la letra impresa y las imágenes se encargan de reforzar el modelo lingüístico androcéntrico. Para intentar que éste fenómeno se elimine, "se debe incitar a los lectores a que imaginen que el mundo puede ser de otra manera distinta a como es" (Moreno 2000: 32-33) y ello está en nuestras manos, porque cambiando cosas que a simple vista parecen pequeñas, se va modificando la manera de pensar y de actuar de las personas para ir eliminando poco a poco el lenguaje discriminatorio y en consecuencia, la sociedad discriminatoria en la que vivimos.

Las imágenes no están impresas sólo para hacer más atractivo o ameno un libro de texto, sino con otro propósito: facilitar la comprensión de los conceptos o tareas que se proponen, cumpliendo así con su tarea didáctica. Al manejar el lenguaje icónico, sirven especialmente "para vehicular mensajes (en ocasiones cargados de estereotipos) que, al ser recibidos a través de canales perceptivos y sensitivos, suelen escapar a un análisis consciente y explícito" (Blanco García 2007: 112). Las ilustraciones en ocasiones cambian y deforman la interpretación del texto (Moreno 2000: 33). Además, la inmensa mayoría representa a personajes del sexo masculino haciendo actividades o ejerciendo profesiones consideradas habitualmente como masculinas, como arquitectos, astronautas, etc. y en pocas ocasiones representan a individuos de sexo femenino, los cuales realizan acciones "propias de su sexo". "Todos estos códigos de símbolos sociales comportan una ideología sexista no explícita pero realmente eficaz" (Moreno 2000: 35). En ocasiones las imágenes se usan a propósito como mensajes subliminales para inculcar en la mente de las personas el modelo de sociedad que se quiere perpetuar.

Como comenta María Nieves Hernández Gómez, directora del Instituto Canario de la Mujer: "educar en igualdad es, entre otras tareas, diseñar currículos que abandonen las clásicas artes educativas que tanto han discriminado a las mujeres". Con la coeducación se contribuye a dar información y "construir conocimientos que ayuden a

la desaparición del trato discriminatorio que se da a la persona según su sexo en los diferentes ámbitos de la sociedad y que el alumnado conozca, aprecie y ejercite la sexualidad como una comunicación plena entre las personas" (en Blanco García 2000: 82). La coeducación ayudará a los niños y niñas de hoy (hombres y mujeres de mañana) a reaccionar cuando se encuentren con discursos y/o actitudes sexistas. Los detectarán y sabrán cómo eliminarlos, y lo harán de manera natural puesto que desde pequeños se les enseñó a que en la sociedad conviven personas de distinto sexo y que las diferencias entre ellos no implican que uno esté subordinado al otro.

"La discriminación de la mujer y las características negativas que se le han querido atribuir, se han apoyado frecuentemente en concepciones científicas, fuertemente influidas por prejuicios ideológicos de los que no está exenta la ciencia" (Moreno 2000: 15). Las características negativas de la mujer han sido atribuidas sin pruebas ni evidencias, lo que las convierte en inválidas e irracionalmente así atribuidas a través del androcentrismo. Moreno (2000) dice que el androcentrismo se basa en la consideración del ser humano masculino como el centro del universo y la medida de todas las cosas, el único observador válido y dictador de leyes, impositor de justicia y dominador del mundo. Y , aunque parezcan pensamientos del siglo XVIII, por desgracia esta visión androcéntrica la posee la inmensa mayoría de los seres humanos. "Tantos siglos de estar pensando de una manera pueden llevar a creer que no hay otra manera posible de pensar, como si fueran verdades inamovibles" (Moreno 2000: 16). Esta afirmación es la que utilizan, precisamente, todas las personas que quieren que se perpetúe el mundo machista y la sociedad discriminatoria. ¿Cómo se va a cambiar algo que lleva tantos siglos siendo de una manera? El temor al cambio cierra sus mentes y actúan en consecuencia.

De acuerdo con Moreno (2000: 22) "el cambio más profundo en la mentalidad de los individuos debe introducirse en la escuela". Si vemos a mujeres y a hombres en la escuela, es conveniente que los nombremos. No somos seres neutros, sino seres sexuados, y si intentáramos "neutralizar" a las personas, tenderíamos, como se ha venido haciendo a lo largo de los siglos, a usar el masculino para generalizar. "Utilizar un lenguaje sexuado es fruto de un modo de ver la realidad y de relacionarnos con ella" (Abad y otros 2002: 43). "Las identidades masculinas y femeninas están social e históricamente constituidas y en consecuencia están sujetas a las miserias y a los

vasallajes de la cultura patriarcal pero también abiertas a la utopía del cambio y de la igualdad" (González y Lomas 2002: 97). El cambio es posible siempre y cuando las mentes de las personas tengan el propósito de cambiar, y ese cambio es a mejor para hombres y mujeres, porque vivir en una sociedad sexista no beneficia a ninguno de los dos sexos, sino al contrario, perjudica a todas las personas por igual.

3.5 HISTORIA DEL SEXISMO EN LOS CENTROS

Como indica Tomé (2002): "Existen y han existido a lo largo de los siglos innumerables detractores de la equidad entre los sexos en todas las esferas de la vida" (en Abad y otros 2002: 171). Ha interesado que la mujer se quedara en casa para que no estuviera instruida, puesto que es más difícil dominar a las personas cuando están instruidas. Comenta Sierra Pellón (2002) que la Iglesia (una de los mayores detractores), desde la tradición bíblica ha mostrado un concepto de mujer-Eva formada materialmente del cuerpo de Adán, lo cual ha inculcado la inferioridad natural de las mujeres profundamente asentada en el legado cultural judeocristiano (en Abad y otros 2002: 16). Las mujeres, por lo tanto, son subordinaciones del varón, hechas a partir de él como algo secundario.

Expone Tomé (2002) que, de toda Europa, es en Francia, durante la Revolución Francesa, cuando, mediante una decisión política, se atrevió a considerar la jerarquía y la desigualdad entre los sexos como un tema primordial. La Declaración de 1789 reconoce "la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión" de ambos sexos. Es en este contexto en el que hay que entender los dos tratados que marcan el inicio de la nueva era en las relaciones entre los sexos y que incluyen el derecho a la educación en igualdad (en Abad y otros 2002: 171). Algo que no se había planteado antes en ningún país de Europa es lo que Francia planteó, algo que siguió más adelante por toda Europa y se fue extendiendo poco a poco.

Siguiendo los modelos de Francia, como manifiesta Sierra Pellón (2002), en España, durante el período de expansión de la ideología liberal, se trata la educación de la mujer como problema social. Y continúa diciendo: "Tras la conmoción revolucionaria de la Primera República, cristaliza un flujo de influencias en diversas corrientes de

pensamiento, que, ante la revalidación del principio de igualdad ante la ley, no pueden dejar excluidas a las mujeres" (en Abad y otros 2002: 16). Se empieza a tener un pensamiento en el que se quiere incluir a la mujer en la educación. Pero, como declara Tomé (2002), es durante la proclamación de la II República cuando se plantea la coeducación y se ponen en marcha algunas experiencias coeducativas, pero la falta de legislación hizo que los debates, con amplias resistencias por parte de los sectores católicos, se volvieran a abrir sobre la conveniencia o no de una educación mixta (en Abad y otros 2002: 175). Los mayores dominadores suelen pertenecer siempre al sector católico y conservador, puesto que no es deseado por ellos que las mujeres se conviertan en personas cultivadas, instruidas y tratadas igualitariamente a las que no se puede dominar tan fácilmente.

Tal y como expone Tomé (2002), se puede observar que las demandas de una educación igualitaria por el feminismo moderno tienen lugar en Europa después de la Segunda Guerra Mundial. Pero en España, el régimen franquista "vuelve la cara a la historia y utiliza la educación como uno de los mejores instrumentos de indoctrinación del régimen fascista. Franco pagó a la Iglesia por su legitimación durante la Guerra Civil, dándole un control total sobre la educación". También cuenta que se prohibió la escuela mixta, se propuso una educación específica para las chicas y se prohibió cualquier tipo de información sexual (en Abad y otros 2002: 175). Y continúa Sierra Pellón diciendo que las mujeres quedan relegadas al ámbito de una familia patriarcal recuperada y reforzada, (Abad y otros 2002: 18) retrocediendo así cientos de años mientras nuestros vecinos europeos avanzaban. El mismo autor sigue contando que las mujeres tienen que olvidar sus aspiraciones intelectuales o profesionales y deben resignarse a recibir únicamente unos estudios elementales de nivel primario, y relata que "Las pocas mujeres que antes de la década de 1960 tuvieron acceso a otros niveles educativos, debieron optar entre elegir profesiones de carácter femenino o no ejercer profesionalmente, no fuera que se resquebrajara la estructura familiar" (Abad y otros 2002: 19), terminando con la afirmación de que la maternidad era la única misión de las mujeres y se preservaba su pureza e inocencia; quedaba a salvo de los peligros del mundo en su hogar (Abad y otros 2002: 19).

Tomé (2002) sostiene que las niñas y mujeres fueron incorporándose muy lentamente al sistema educativo, siempre con unas características específicas que la

diferencian de la escolarización masculina (en Abad y otros 2002: 169). Y, como indican Subirats y Brullet (2002), los dos modelos de educación escolar están diseñados en función del sexo; el de los varones es el dominante y universal, y el otro modelo, el de la educación de las niñas, "aparece siempre como un apéndice del primero, incluso en la legislación, y consiste en una versión diluida de aquél, más algunas cuestiones específicas, como las labores y los rezos. Niños y niñas serán educados, además, en distintos centros, generalmente por docentes de su mismo sexo" (en González y Lomas 2002: 135-136), haciendo así una separación artificial que no puede ser observada en la sociedad.

Se puede advertir la diferenciación entre los dos tipos de escolarizaciones -como manifiesta Tomé (2002)- mediante la observación de los contenidos de los programas de la educación femenina, que no tenían contenidos intelectuales; además, la formación de las maestras era deficiente e incluso había una serie de contenidos específicos encaminados a la formación moral y doméstica de las niñas (en Abad y otros 2002: 169), porque -como continúa la autora- educar a las niñas y mujeres no fue nunca un objetivo propiamente dicho, ya que el objetivo principal era conseguir la armonía social y la reproducción de los valores morales que transmiten las mujeres, influyendo así a los hombres en la bondad, en la moralidad, sin ser vistas ni escuchadas, con sumisión y amor (en Abad y otros 2002: 173). Por lo tanto ellas estaban en el sistema educativo para influir positivamente en los hombres, no para beneficio suyo ni para su propia instrucción y culturización.

En palabras de Subirats y Brullet (2002): "El proceso de unificación curricular se ha encontrado en España especialmente retrasado" debido al franquismo; sólo a partir de la Ley General de Educación de 1970 puede desarrollarse la educación mixta (en González y Lomas 2002: 139) la cual fue muy esperada pero no cumplió con los propósitos que de ella se esperaban. Como comenta Tomé (2002): "se consiguió la igualdad formal pero no consiguió uno de los objetivos que se planteaba: la igualdad real de oportunidades para chicas y chicos" (en Abad y otros 2002: 177), puesto que la igualdad real no era tan fácil de conseguir debido a los intereses de muchas personas. De la igualdad formal a la igualdad real hay un largo camino que no se recorre tan rápidamente, y mucho menos si esa igualdad se establece por pura apariencia.

Blanco (2000) manifiesta que las mujeres, al no tener protagonismo en el sistema educativo, interiorizan la inferioridad social, a pesar de su éxito escolar (ya que desde que se introdujeron en las escuelas, ellas han obtenido mejores calificaciones que ellos). Continúa diciendo que para unas y para otros la consecuencia más grave es la limitación de las posibilidades y opciones sociales y personales, la incapacidad de universalizar los valores compartidos, y de incrementar su potencialidad incluyendo tanto los femeninos como los masculinos (Blanco García y otros 2000: 26). Las limitaciones se extienden a todas las esferas de la vida creando problemas sociales y personales. Por otro lado, la cultura masculina de los "chicos malos" incluye la hostilidad hacia las buenas calificaciones puesto que la categoría de "afeminado" abarca, entre otros, a aquellos/as que usan la escuela como vía del progreso social (Morgade 2009: 79). Desde siempre los chicos en la escuela e instituto han preferido ser de ese grupo de "chicos malos" para evitar "problemas" y tener que justificar su éxito en los estudios, ya que se les podría calificar de afeminados.

En palabras de Jiménez Aleixandre (2002): "No cabe duda de que la discriminación de las mujeres en el ámbito educativo y sus consecuencias de autoexclusión están relacionadas con la discriminación social y las diferencias de roles" (en Abad y otros 2002: 33). Las escuelas e institutos son una fiel representación de la sociedad que nos rodea. La escuela es una institución en la que se reproducen estereotipos sexistas y discriminatorios para con las niñas, las cuales reciben un trato diferente y menos oportunidades. A través de la docencia, de los materiales, los contenidos y el uso del lenguaje, se ayuda a perpetuar y conservar esas discriminaciones y desigualdades (Vega 2007:16-17). Las escuelas y aulas mixtas han generado mejorías para las niñas y mujeres, pero no han paralizado las discriminaciones y desigualdades.

Como comenta Subirats (2007), las chicas, a pesar de su ausencia de protagonismo en el sistema educativo y a pesar de su invisibilidad, están mostrando unos niveles de éxito escolar mayor que los chicos -en promedio-, obtienen mejores notas, realizan los estudios en menos tiempo y repiten menos, así que todo parece indicar que los sistemas educativos las favorecen, sin embargo la experiencia muestra que no es así (en Vega 2007: 145). Continúa diciendo que las mujeres que "fueron tratadas igualitariamente por el sistema educativo" siguen teniendo mayores dificultades para obtener puestos de trabajo y sueldos elevados que ellos, y que la valoración de

títulos académicos no es la misma siendo su portadores hombres o mujeres, a lo que ellas suelen responder con conformidad, y aunque los sistemas educativos son unas de las instituciones menos discriminatorias, se sigue preparando a las mujeres para asumir posiciones subordinadas (en Vega 2007: 145). Hay, por tanto, un grado de conformismo por parte de las mujeres, que son las que sufren el trato no igualitario, pero que parecen no luchar por conseguirlo.

Las carencias de hombres y mujeres son diferentes debido al papel y a las aptitudes que se le asigna a cada persona según su sexo. Y, atendiendo a las palabras de Tomé (2007):

"Si el currículum explícito sólo menciona como importantes los hechos, los conocimientos y las experiencias de los hombres y los aspectos, los conocimientos y las experiencias de las mujeres han estado y siguen excluidas de todas las materias escolares en todas las etapas educativas, el propio sistema educativo está jerarquizado y valorando un sexo sobre el otro" (en Vega 2007: 129)

por lo tanto hay que erradicar la existencia única de protagonismo de los hombres para que las niñas se sientan también identificadas y no se infravaloren inconscientemente. Así es como empezará la verdadera igualdad.

La escuela representa lo que existe en la sociedad. Lo que vemos en la escuela es una representación de la sociedad en la cual vivimos. Dice Moreno (2000) que "hoy en día, la escuela sigue transmitiendo los sistemas de pensamiento y las actitudes sexistas, aquellas que marginan a la mujer" (Moreno 2000: 11); en otras palabras: "la escuela enseña a ser niña, aunque la escuela no es, ni mucho menos, la única responsable de la transmisión de modelos segregacionistas, pero sí tiene un papel importante en esta transmisión" (Moreno 2000: 26). La escuela es la segunda casa de las/os alumnas/os y en ella obtienen la mayoría de conocimientos que necesitan para vivir en sociedad, por eso es tan importante que tengan modelos no sexistas en las escuelas e institutos y así los calquen a la vida fuera de las aulas. Con el apoyo de las escuelas e institutos para la eliminación del sexismo y las discriminaciones, se tendrá gran parte del camino recorrido hacia la plena igualdad de chicos y chicas. Como expresa Solsona (2002), el conocimiento escolar debe ser un apoyo y una ayuda para crear nuevas identidades

femeninas y masculinas que no se identifiquen con las tradicionales, con los modelos socialmente aceptados de masculinidad y feminidad que corresponden a unos estereotipos que atribuyen de manera exclusiva a cada sexo una serie de tareas y funciones (en González y Lomas 2002: 55).

3. 6 EL SEXISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO

Lomas expone que el *conocimiento legítimo* que el alumnado debe aprender se encuentra en los libros de texto, en los que, a veces los y las docentes delegan demasiado en vez de utilizarlos como lo que son, un apoyo; de ahí que sea de gran importancia analizar los contenidos, ya que lo que se transmite en ellos no es inocente ni neutral sino que está vinculado a los intereses de los grupos sociales dominantes (en González y Lomas 2002: 194-195). El hecho de no analizar dichos contenidos o de delegar más de la cuenta en los libros, se traduce en docentes que no están dispuestos/as a ayudar a eliminar el sexismo en las aulas y por lo tanto en la sociedad, porque el contenido de los libros está lleno de ideologías que, si no son analizadas, serán impartidas y adquiridas por el alumnado y, por lo tanto, trasladadas a la sociedad y a su trozo de sociedad, que es el aula. Como define Blanco (2002), "los libros de texto se muestran inadecuados porque reproducen una visión del conocimiento y de los sujetos sociales sesgada y estereotipada" (en Abad y otros 2002: 41) contando con el apoyo de las editoriales y de los/as editores/as. En ellos es donde el sexismo y el androcentrismo se pueden observar con una claridad inmensa, y en los que los estereotipos sexistas dificultan el desarrollo de la identidad de las personas.

Pero hoy en día parece haber desaparecido el sexismo en los libros de texto porque se encuentra oculto, y , como comentan Subirats y Brullet: "las formas de discriminación en los libros se tornan cada vez más sutiles y menos evidentes, por lo que se necesitan instrumentos de análisis más potentes para identificarlas" (en González y Lomas 2002: 134). Como es algo que los grupos sociales dominantes quieren perpetuar, dichas personas convierten la discriminación en algo casi totalmente inapreciable para que inconscientemente siga quedándose en las mentes del alumnado y se siga estereotipando la sociedad. Mediante los estereotipos, esas representaciones de imágenes desvirtuadas y erróneas de la realidad tan resistentes y tan fuertemente arraigados en la conciencia de la gente, "se le aplica a todo un grupo características fijas

que se predicán válidas para todos, de modo que las características individuales quedan anuladas" (Blanco García y otros 2000: 20) y pasan a tener valor sólo aquellas que han sido aplicadas por "obligación", sin tenerse en cuenta las características de cada persona aislada. Dentro de los estereotipos, los de género son de los más comunes y extendidos socialmente. Blanco (2000) lo aclara en la siguiente cita:

“Los estereotipos de género son una parte de los estereotipos sociales que se apoyan en el dimorfismo sexual de las personas y reflejan las distinciones entre los dos sexos basándose en aspectos que sólo remotamente se asocian al sexo biológico. El estereotipo masculino aparece asociado a rasgos como la independencia, la agresividad y la competitividad (rasgos instrumentales y agentes), mientras que los femeninos se caracterizan por la afectividad, dependencia y preocupación por los demás (rasgos expresivos y comunales). Estos rasgos siempre definen y establecen límites” (Blanco García y otros 2000: 21)

Blanco (2000) relata que hay muchas fuentes de discriminación sexista en escuelas e institutos a parte de los libros de texto, como por ejemplo, los modos en que se relaciona el profesorado con el alumnado, las expectativas respecto a su trabajo, etc, en ocasiones actuándose de forma discriminatoria por acción y otras veces por omisión, e incluso muchas veces no aceptando explícitamente tales actitudes y prácticas. Al no ser aceptadas ni las actitudes ni las prácticas sexistas no se les puede poner remedio, porque para superar un problema, primero hay que reconocer que ese problema existe. En palabras de Blanco (2000): "los libros y el profesorado son sexistas porque la sociedad lo es" (Blanco García y otros 2000: 25). El hecho de hablarle de una manera a un estudiante si es chica y de otra manera diferente si es chico, el hecho de esperar más de ellas que de ellos en unas materias y viceversa, el hecho de permitir que ellas participen menos por temor a equivocarse o a no saber utilizar "el lenguaje de los chicos" no se debería permitir, ya que se estaría incitando a la discriminación y a la desigualdad.

En ocasiones, dice Blanco García (2007), el contenido de los libros de texto expresa una realidad que corresponde a una visión de la realidad androcéntrica y patriarcal en la que no se recogen las aportaciones ni la presencia de las mujeres ni las

razones por las que no han podido estar presentes en ciertas épocas por haber sido excluidas (en Vega 2007: 109). Al trasladar esa realidad al aula, el alumnado la acepta como normal y ven natural que las mujeres no aparezcan en la historia de la humanidad y que tengan un papel tan relegado en la sociedad, volviendo al círculo vicioso de la realidad patriarcal. Palos Rodríguez comenta que la observación de los libros de texto ha permitido constatar que los elementos que se utilizan como vías de transmisión de los contenidos son: el texto, las imágenes y las actividades (Palos Rodríguez 2000: 83-84). Esas vías de transmisión cambian de grado de importancia para el alumnado según la edad que tenga el mismo, y las editoriales se centran en poner lo que quieren perpetuar en una vía u otra dependiendo de si el libro va dirigido a niños de educación infantil, primaria o secundaria. Es algo pensado y para nada arbitrario. Si se continúa usando libros sexistas, difícilmente se podrá erradicar el sexismo de escuelas e institutos. Moreno sostiene que "conviene potenciar la elaboración de libros no androcéntricos, animando a las mujeres a que los escriban y presionar para que se ejerza un control eficaz de los rasgos sexistas en los libros de texto" (Moreno 2000: 66-68).

También es conveniente analizar los personajes de los libros de texto, porque se tiende a que la mayoría sean de sexo masculino, desprestigiando así a la mujer y a los personajes femeninos. Como enuncia Blanco (2000): "Los distintos personajes tienen no sólo una presencia diferenciada, sino que también se definen de manera particular en su caracterización social, ya sea por la ocupación que tienen, por el ámbito de realidad en que aparecen, las acciones que realizan o los atributos con que se definen" (Blanco García y otros 2000: 129). Del estudio que se realizó hace ya 15 años en diferentes libros de diferentes materias y editoriales, se ha podido observar que los personajes varones aparecen con una frecuencia de 5.192 veces (Tabla 61) (Blanco García y otros 2000: 130), mientras que los personajes femeninos aparecen tan solo en 1.598 ocasiones (Tabla 65) (Blanco García y otros 2000: 135), una diferencia un tanto elevada. Además, hay que añadir que en las referencias a los varones, estos aparecen en su mayoría con nombres propios, pero las mujeres con nombre propio representan el menor porcentaje entre las referencias a éstas. (Tablas 61 y 65) (Blanco García y otros 2000: 140). También ellos aparecen con mucha más frecuencia (que ellas) como protagonistas (entre el 44% y el 73%, mientras que ellas entre el 10% y el 33%) y, además, a título

individual, situación que también se repite con los personajes secundarios (Blanco García y otros 2000: 157-159).

Ellas aparecen siempre o casi siempre realizando ocupaciones vinculadas al ámbito doméstico (en un 34%) (Tabla 66) (Blanco García y otros 2000: 136) mientras que ellos aparecen asociados a una amplia gama de ocupaciones (Blanco García y otros 2000: 131), sobretodo vinculadas a la cultura y al arte (en un 30%) (Tabla 62). Siete de cada diez ocupaciones femeninas también lo son masculinas, aunque no ocurre igual a la inversa (Blanco García y otros 2000: 136). Las mujeres comparten el 70% de sus ocupaciones, pero los varones sólo el 20% de las suyas (Blanco García y otros 2000: 146).

En cuanto a los atributos de los personajes masculinos cabe destacar que la mayoría hablan de la pertenencia a territorios (24%), atributos generales referidos al personaje (17%) y valoración positiva del personaje o de su actividad (16%). Los que aparecen con menor frecuencia son los atributos que califican negativamente (0'2%) (Tabla 64) (Blanco García y otros 2000: 134). Por otro lado, en la tabla referida a los atributos de los personajes femeninos priman los atributos que indican pertenencia (21'2%). No existen los atributos que indican resistencia (política, social,...), los que tratan de valoraciones negativas del personaje o la actividad ni los referidos al sexo, y tan solo el 17% de las mujeres aparecen con algún tipo de atributo o adjetivo que califique y caracterice al personaje (Tabla 68) (Blanco García y otros 2000: 139).

En este estudio, realizado (como comenté anteriormente) en varias editoriales y asignaturas, sólo la editorial McGraw ofreció una representación equilibrada en cuanto a los personajes (Blanco García y otros 2000: 159). Desde hace años se están haciendo este tipo de estudios. Ya hace 15 años se tenía muy en cuenta este tipo de estudios a la hora de recomendar unas editoriales y no otras, por lo que estos estudios contienen información muy valiosa para los docentes que utilizan los libros de texto como apoyo en el aula.

La coeducación, como cualquier otro tema transversal, también es analizada en los libros, y Palos Rodríguez (2000) declara que la coeducación pretende hacer que los alumnos aprendan a solidarizarse y cooperar en la consecución de intereses que ayuden al bienestar de las personas que sufren discriminación, marginación, injusticia, etc y

hacer a los alumnos partícipes en la consecución de la igualdad de oportunidades para ambos sexos. (Palos Rodríguez 2000: 197)

No se puede exponer al alumnado a unos libros de texto que no estén analizados y posibilitados para inculcar en ellos la igualdad y la no discriminación; es un deber como docente y un derecho que tienen los/as alumnos/as. Si los/as docentes se proponen observar atentamente y analizar de manera crítica los contenidos sexistas en los libros de texto, estarán realizando una gran labor que contribuirá a encontrar, eliminar y cambiar los contenidos sexistas por otros contenidos que no lo sean para evitar así la transmisión en el ámbito escolar (González y Lomas 2002: 207).

4. ENCUESTA

Esta sección presenta una encuesta realizada a alumnos y alumnas de la clase de inglés de 2º de ESO pertenecientes al colegio Nuestra Señora del Milagro. La encuesta completa está en el ANEXO III y a continuación detallaré la metodología llevada a cabo. El objetivo es analizar la realidad existente en las aulas, hoy, con respecto al sexismo.

4.1 METODOLOGÍA

La encuesta está enfocada a estudiantes de inglés de cualquier curso de secundaria y a través de las preguntas pretendemos averiguar el nivel de sexismo existente en el aula de inglés. Se llevó a cabo con un total de 17 personas de 14 años, de las cuales 10 fueron alumnos y 7 fueron alumnas. El alumnado de 2º de ESO de este colegio está agrupado en la clase de inglés según el nivel que tienen, y la clase que contestó la encuesta fue la del nivel intermedio. Es una clase en la que los/as alumnos/as no son muy maduros/as, pero se puede observar que pertenecen a un nivel socio-económico medio-alto por la manera de comportarse y de hablar. La encuesta se hizo de manera anónima y se dieron 10 minutos para responderla. Se explicaron las pautas a seguir para contestarla y se ofreció la opción de preguntar cualquier duda que pudiera surgir. Previamente el profesor de inglés fue informado de la temática de la encuesta, es decir, el sexismo, y de la manera de llevarla a cabo, pero el alumnado no fue informado previamente.

4.2 DATOS

A continuación se presentan los datos más significativos obtenidos en la encuesta:

El 85'71% de las chicas opinaron que no les importa tener un profesor o una profesora de inglés, frente al 70% en los chicos. Por otro lado, ninguna de las chicas piensa que una profesora pueda ser mejor para impartir la asignatura y chicos y chicas opinan casi en el mismo porcentaje (20% y 14'28% respectivamente) que un profesor sería más adecuado para dar la clase de inglés.

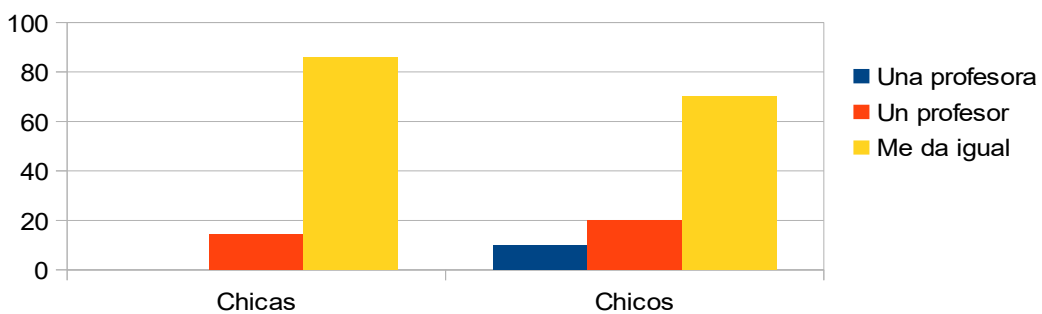


Figura 1. Pregunta 5: ¿Quién crees que daría mejor la clase de inglés?

El 70% de los chicos piensa que tanto chicas como chicos sacan buenas notas en inglés, frente al 50% de las chicas. Un 20% de las chicas piensan que ellas son las que mejores notas sacan, frente al 30% de los chicos que dicen que ellas son las que obtienen las calificaciones más altas.

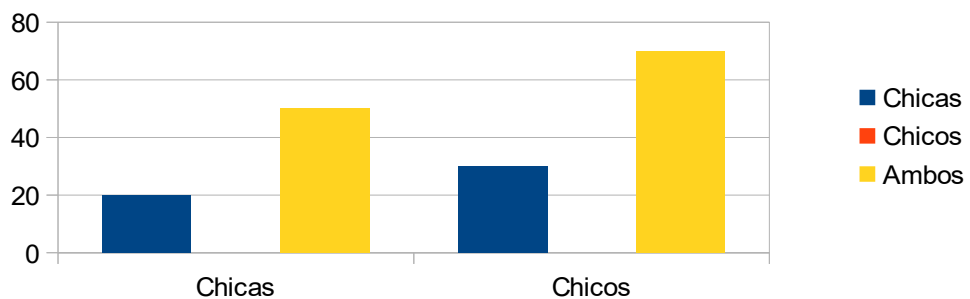


Figura 2. Pregunta 8: ¿Quién saca mejores notas en inglés?

El 90% de los chicos incluyen el “she” y el “he” en sus respuestas, frente al 44'86% de las chicas. Ellas usan sólo el “he” en un 10%, al igual que ellos. Y los chicos usan sólo “she” un 20% de las veces.

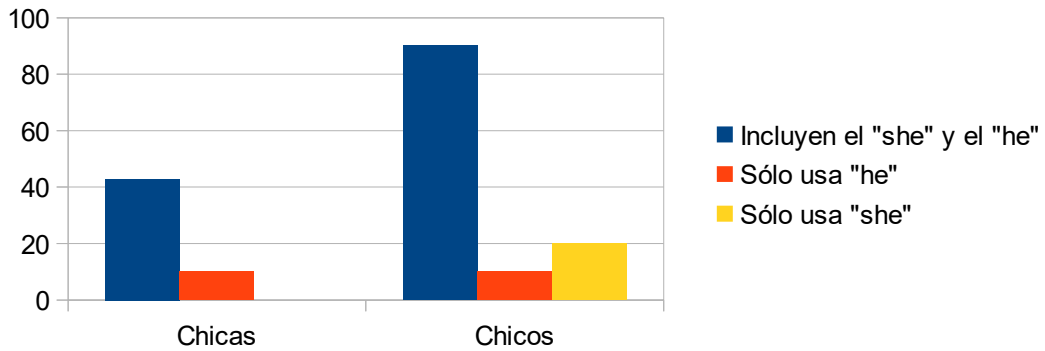


Figura 3. Pregunta 9: ¿Cuál es la tercera persona del singular de cualquier tiempo verbal en inglés?

Esta vez chicas y chicos asocian el “she” con “cooks” y el “he” con “plays” en un 30%. Casi un 45% de las chicas asocian “he” con “cooks” y “she” con “plays” frente al 40% de los chicos, y más del 10% de las chicas usa “he” en ambos casos, frente al 30% de los chicos

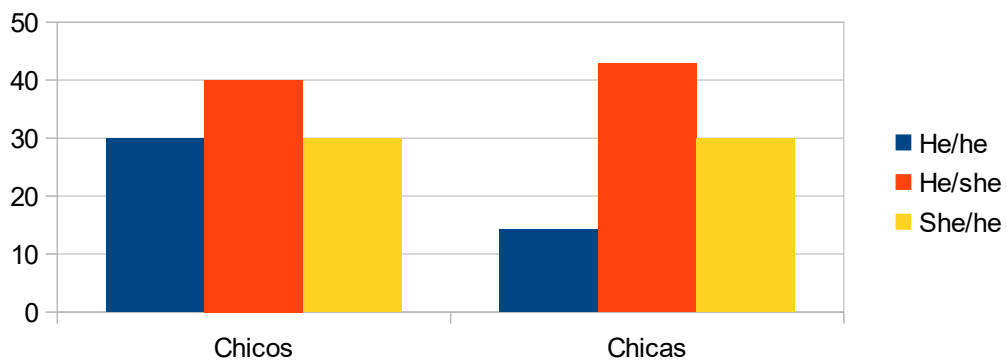


Figura 4. Pregunta 10: Completa las frases: ___cooks in the kitchen / ___plays football in the garden.

En esta ocasión el 100% de los chicos opina que no le importa si arregla la pizarra digital una chica o un chico, frente al 70% de las chicas. El 30% de ellas piensa que lo haría mejor un niño.

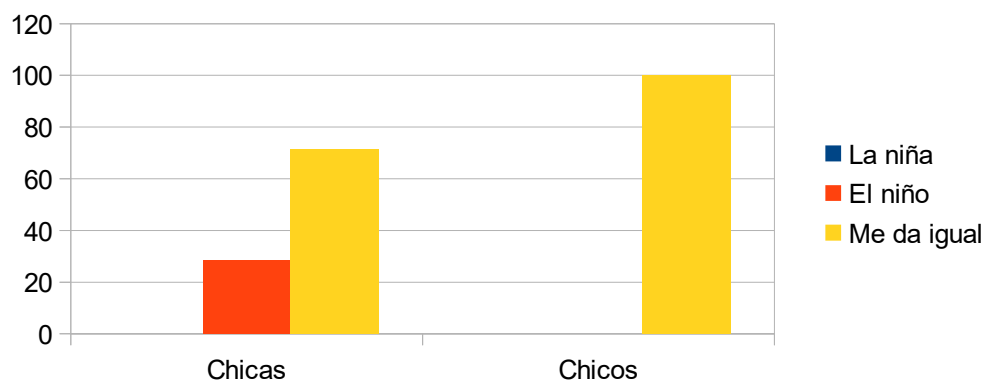


Figura 5. Pregunta 11: Si se avería la pizarra digital y hay un niño y una niña que saben arreglarla, ¿quién prefieres que la arregle?

El 100% de la clase contestó que les gusta la asignatura de inglés en la pregunta 2. Ellas dicen en un 71'42% y ellos en un 40% que tanto niñas como niños responden a las preguntas del profesor. En la pregunta 3, las chicas opinan en un 40% que los chicos responden más y en un 20% dicen que son ellas mismas las que más responden, mientras que los chicos respondieron en un 14'82% que son ellos mismos los que más responden y en el mismo porcentaje opinan que son las chicas quienes más participan en la clase. En la pregunta 4 ninguna chica dijo que le gustaría más estar en ningún grupo de trabajo con chicos y viceversa; tanto ellas como ellos respondieron en el 90% de los casos que les da igual estar en un grupo con chicas o con chicos. Casi el 90% de los chicos y las chicas respondieron en la pregunta 6 que protagonizan los libros tanto niños como niñas, en la misma proporción, y sólo un 28'57% de las chicas opinaron que suele haber más protagonistas femeninas que masculinos. En la pregunta 7 el 90% de los chicos y el 87'71% de las chicas dijo que durante su paso por el colegio habían tenido más profesoras que profesores, frente al 14'28% de las chicas que dijeron que habían tenido tantas profesoras como profesores de inglés durante sus años en el colegio, algo que no concuerda puesto que todo el alumnado ha tenido siempre el/la mismo/a docente en la asignatura de inglés.

4.3 DISCUSIÓN

Haciendo un análisis global de la encuesta, parece ser que el sexismo no es un tema que se dé en dicha aula de secundaria. De la muestra de 17 personas queda bastante claro que el inglés es una asignatura que les gusta -todo el mundo dice que sí a la pregunta de si les gusta la materia (pregunta 2, que se hizo a modo de pregunta control para comprobar el nivel de influencia del profesor en los/as alumnos/as y ver si están controlados/as por él queriendo así dar una imagen en concreto). Además, también dejan ver que tanto chicos como chicas suelen contestar a las preguntas del profesor (don Francisco) con la misma frecuencia (pregunta 3), por lo que “la duda”, la timidez y el reparo que comenta Tusón Valls (2002) no se asocian al sexo femenino, y con respecto a las calificaciones (pregunta 8), la mayoría dice que tanto chicas como chicos sacan buenas notas porque se esfuerzan igual (aunque 3 de los chicos dijeron que las chicas sacan mejores notas porque son más listas o porque se esfuerzan más, y dos de las chicas también coincidieron con la respuesta de los chicos diciendo que ellas se motivan más y estudian más). Se puede observar bastante cooperación entre el alumnado y una gran integración entre los niños y las niñas, quienes responden en casi todos los casos que en un trabajo en grupo (pregunta 4) no les importa ponerse con chicos o chicas si hacen bien su trabajo, aunque una de las chicas confesó que le era más fácil trabajar con otras chicas y uno de los chicos afirmó que se lleva mejor con los chicos y los conoce mejor, por lo que preferiría estar en un grupo con otros chicos.

Durante su paso por el colegio, chicos y chicas han tenido más profesoras que profesores de inglés, y la mayoría asegura que no le importa si es profesor o profesora porque sólo se preocupan de que su docente explique bien y tenga un buen nivel de inglés (preguntas 5 y 7). Cabe destacar que una de las chicas afirmó que un profesor sería más adecuado para dar la clase de inglés “porque da más respeto”, uno de los chicos dijo que prefería una profesora porque “daría mejor la clase”, otro chico eligió la opción del profesor porque le gusta específicamente Don Francisco, y otro chico dijo que le gusta más cómo da la clase un profesor.

A la pregunta número 6, en la que quería saberse quiénes protagonizan las fotografías, lecturas y ejercicios del libro de inglés, todos los chicos dijeron que hay tantos protagonistas chicos como chicas, pero entre las chicas no hubo mayoría

absoluta, puesto que 2 de las 5 dijeron que hay más chicas protagonistas y las otras 5 dijeron que ambos por igual. También demostraron la ausencia de sexismo en la pregunta número 11, en la que la mayoría de chicas dijo que la pizarra digital la podría arreglar tanto una niña como un niño (aunque una de las dos chicas que prefirieron que la arreglara un chico, dijo que la arreglaría mejor un niño “porque sabe más del tema”) pero todos los niños dijeron que tanto un chico como una chica podría arreglarlo igual de bien.

Las preguntas 9 y 10 se hicieron con la idea de que el alumnado contestase sin pensar mucho para que así saliese de ellos y ellas lo que realmente piensan, así se puede observar que la mayoría de niños respondió en la pregunta 9 que la tercera persona del singular en inglés es “he/she/it” mientras que sólo uno dijo que era “he”. En las respuestas de las niñas hubo más variedad: 3 de ellas dijeron “he/she/it”, 2 de ellas respondieron “she” y sólo una de ellas respondió “he”. Por lo tanto se puede observar que tienen bastante en cuenta que la tercera persona del singular incluye tanto a hombres como a mujeres y a cosas. En la pregunta 10 sólo 3 de las 7 niñas asociaron “she” con “cooks” y “he” con “plays”, 3 de las restantes colocaron “he” con “cooks” y “she” con “plays” y sólo una niña puso “he” en las dos opciones. Por otro lado, 4 de los chicos asociaron “he” con “cooks” y “she” con “plays”, 3 de los restantes pusieron “he” en ambas oraciones y 3 de ellos colocaron “she” con “cooks” y “he” con “plays”.

En general, se puede apreciar que como el profesor sabía cuál iba a ser el tema de la encuesta, había preparado un poco a los alumnos previamente, ya que en ellos se ve cierto nivel de concienciación con respecto al tema si observamos, por ejemplo, la respuesta masiva del gusto por inglés (algo que sería bastante improbable teóricamente) o la respuesta de un chico a la pregunta 8, quien dijo que “las chicas sacan mejores notas porque estudian más, pero no es un tema sexista” y otra respuesta de otro chico que dijo que no le importaba trabajar con chicos o con chicas “siempre que sean participativ@s” (el masculino omnicomprendivo está demasiado arraigado como para que el alumnado se dé cuenta de la desigualdad que sufren las chicas con el uso del mismo, y yo no dije al alumnado en ningún momento que la encuesta era para evaluar el nivel de sexismo en esa clase de inglés, sin embargo sí se lo comenté al profesor de inglés). También sería interesante observar las actuaciones de chicos y chicas en el día a

día de la clase de inglés, porque podrían variar con respecto a las respuestas de la encuesta, siendo la teoría de una manera y la práctica de otra totalmente diferente.

5. PROPUESTA METODOLÓGICA

El aula no es el único contexto educativo, pero en ella se empieza a introducir temáticas de relevancia social para la comprensión de los alumnos y "transformación mediante la reflexión y la construcción de conocimientos, de nuevas actitudes y valores" (Palos Rodríguez 2000: 23). En ella se pueden introducir actividades y temáticas en las que el alumnado sea protagonista y que representen la realidad de hoy. El objetivo será valorar a las mujeres igual que a los hombres y los trabajos que realizan. Se pueden trabajar textos, audios, vídeos, fotos, debates y diálogos, encuestas, etc. Y hay que tener en cuenta que en los libros de texto, tal y como comenta Blanco García (2007), las imágenes que acompañan a las actividades pueden crear controversia ya que muchas fomentan el sexismo y hacen que los estudiantes lo vean como algo normal, por eso no solo se deben vigilar las actividades y temáticas que se usan, sino también algo tan olvidado como las imágenes que las acompañan (en Vega 2007: 112).

Tal y como indica Tusón Valls (2002), también es conveniente crear espacios en el aula donde cooperar, dudar y matizar sea precisamente algo positivo, una forma apropiada para la construcción de los conocimientos para que los/as alumnos/as que lo hagan se sientan amparados y se refuercen esas conductas, promoviendo también la reflexión y el debate sobre los usos lingüísticos sexistas, sobre los estereotipos respecto de lo masculino y lo femenino que se pueden observar en la publicidad, el cine, la televisión, los cómics, la prensa, etc., así como en los mismos usos y valoraciones que hacen los adolescentes y jóvenes de uno y otro sexo (en González y Lomas 2002: 74).

Como indica Tomé (2007), para observar la progresión de la capacidad de criticar los contenidos sexistas en los niños y niñas del aula se pueden grabar momentos de interacción (siempre con el consentimiento de los padres cuando los/as alumnos/as sean menores de edad) y analizar los tonos de voz, el lenguaje corporal, fijarnos en cómo preguntan, cómo niegan, cómo articulan la duda, con qué sexos les pasa, en qué tiempos, en qué espacios y así se podrá descubrir si hay existencia o no de estereotipos. También pueden ser actividades interesantes revisar el refranero, hacer lecturas

comunes, ver películas, anuncios publicitarios, o analizar la letra de las canciones (en Vega 2007: 123-124). Haciendo actividades que se relacionen con la vida cotidiana es como mejor se puede inducir al alumnado a que sea capaz de criticar el sexismo existente, y a la vez ellos y ellas también incitarán a las personas de su alrededor a que sean conscientes de la situación que se vive y de las desigualdades que se producen por pensar y actuar como nuestra sociedad patriarcal nos ha estado enseñando.

A continuación he elaborado algunas actividades con el objetivo de concienciar al alumnado de que el sexismo está en todas partes y lo podemos ver a lo largo de nuestras vidas en todas las situaciones y actuaciones, en cosas que hacemos todos los días o en cosas que no hacemos nunca pero deberíamos, como criticar algo tan cotidiano como el lenguaje no inclusivo, la prensa o la televisión, a los que estamos expuestos y expuestas diariamente. Con las mismas se quiere trabajar la eliminación del sexismo y poco a poco ayudar a crear personas críticas que denuncien el sexismo cuando ellos/as mismos/as se den cuenta de que se está produciendo fuera o dentro de las aulas del centro.

1. Analyse those images and answer these questions:
 - Who is represented in the pictures?
 - What are the characteristics of the characters?
 - Are any stereotypes represented in those images?
 - Do they represent a real vision of the actual society? (Fotos del ejercicio 1 en ANEXO II)
2. Choose a brief play or a part of a play you like. Then you will represent it and the rest of the students will analyze:
 - The way you speak.
 - The volume you use.
 - Your body language.
 - How you hesitate and ask, ect.

3. Read the text (God made girls by Rae Lynn) and analyze possible sexism in it.

-Do you like the title of the song?

-Who speaks in the song?

-Who is the speaker talking about?

-Who is the song about?

Somebody's gotta wear a pretty skirt,

Somebody's gotta be the one to flirt,

Somebody's gotta wanna hold his hand so God made

Girls

[...]

He needed something soft and loud and sweet and

proud

But tough enough to break a heart

Something beautiful, unbreakable, that lights up in the

dark

So God made girls, God made girls

He stood back and told the boys, "I'm 'bout to rock your

world."

And God made girls.

Somebody's gotta be the one to cry

Somebody's gotta let him drive

Give him a reason to hold that door so God made girls.

4. Listen to a short piece of this song and talk about what you hear in it with your partner. You will listen it three times. Is it a sexist song? Then we will check it.

-Who wins what?

-Can a person be a trophy?

-What do you think the thoughts of this person are?

-Does the singer represent real society in the song?

I won by Future and Kanye west

I just want to take you out and show you off

You already know that you the perfect one

Girl when I'm with you, feel like a champion

Ever since I got with you I feel I done won me a trophy

5. You are going to see some parts of different Disney films (Brave, Mulan, Cinderella, Snow White and The little mermaid). Choose one of them and write about the women's role and propose a change (if you consider it is sexist)
6. Look for three adverts. Tell us if they are or aren't sexist and why. Talk about who is represented in them, the position of the characters, the colours used and the text it goes with.
7. Debate: are text books sexist? Have a look at the images, exercises, etc. and talk about how many men and women are in them, who is

represented in, which kind of work have women and men, who are the dominant people and if every man and woman have a proper name.

8. Modify this advert. Here you have a sexist advert which you will have to rewrite and make into a non sexist one. You will have to advertise the same product but you can change only some words or the whole advert:

The chef does everything but cook

That's what wives ar for! (Kenwood chef)

9. Analyse the word 'man'. Talk about everything you consider relevant. You can make some questions to do a survey.
10. Team work. Girls will make a shop list and then boys will write a recipe with those ingredients. All together will design a dish for your family.
11. Look for the information: women and press or women and art. You can use your mobile phones for 15 minutes to look for the information. Then write a composition about what you have read.
12. Look for information about Virginia Woolf and explain the things you consider important or relevant in front of the class. You can use your mobile phones to do it.
13. Change the following sexist words for non sexist ones: Fireman, policeman, mailman, waitress, congressman, stewardess, housewife, chairman, fisherman, penmanship and clergyman. Use a dictionary if necessary.
14. Analyse the meaning of *bachelor* and *spinster*. Translate them into Spanish and talk about the connotations of the two words.
15. Make a non sexist advert. You can advertise whatever you want. Take into account the language and the body language you use, the characters you propose, colours, music, etc.
16. Are the jobs below usually done by men or women? Why do you think this is?

Astronaut Coal miner Dancer Lorry driver Nurse Pilot Surgeon

Police officer Shop assistant (activity taken from O' Neil, Duckworth and Gude 2007: 21)

6. CONCLUSIONES

Las mujeres hemos de romper con el androcentrismo tan profundamente arraigado y arrastrado generación tras generación para encontrar nuestra propia cultura y nuestro propio ser. Es necesaria la modificación de los patrones masculinos tradicionales anquilosados en el pasado, creando una sociedad abierta a la voluntad de hombres y mujeres, desde el diálogo y el acuerdo como valores democráticos, fomentando una conciencia sobre el derecho a la igualdad que rompa con los estereotipos de mujeres y hombres y que potencie una forma de vida equilibrada y justa. Se debe luchar por el acceso igualitario a la educación, el derecho al trabajo y la equiparación de sueldos y de los derechos, por consiguiente, de la mujer a los del hombre.

Es vital asumir y crear unos valores ético-morales que no excluyan, que enseñen a apreciar la riqueza que supone la diversidad de identidades. No sólo es necesario cambiar las leyes para la consecución de la igualdad de los derechos y deberes de hombres y mujeres, sino ir más allá aceptando la diversidad y cambiando la manera de entendernos, de relacionarnos y de interactuar aceptando la multiplicidad y características singulares de las personas. La mujer en los últimos siglos ha luchado, y sigue haciéndolo en la actualidad, por la construcción de una identidad propia y ha defendido un discurso de denuncia y rechazo a las exclusiones, discriminaciones y sometimiento que ha sufrido a lo largo de la historia.

Actualmente no podemos obviar la compleja realidad en la que nos encontramos, con las respectivas consecuencias que supone dicha realidad en el ámbito educativo. Y es por ello que se nos presenta un gran desafío: asumir y trabajar desde esa realidad y con esa complejidad. Socialmente partimos de una difícil situación, provocada por el androcentrismo inculcado por nuestros ancestros.

La grave influencia del androcentrismo, y la cultura del patriarcado, donde el hombre ha establecido un sistema de signo masculino dominante, arraigada en nuestros sistemas políticos, sociales e inexorablemente educativos, se consideran elementos de incidencia negativa en el desarrollo educativo de los/as futuros/as ciudadanos/as, por lo que es inevitable plantearse alternativas que ayuden a mejorar el proceso educativo. El currículum, ese conjunto de saberes fundamentales que deben tener todas las personas, debe ofrecer un conjunto de conocimientos, experiencias, habilidades, valores y actitudes a los/as futuros/as ciudadanos/as que saldrán de los centros, conocimientos necesarios para conseguir la igualdad de oportunidades.

La importancia de construir una sociedad en femenino y en masculino, iguales y también diferentes, es vital. Una sociedad que evolucione radicando aspectos del pasado que parecen apenas evolucionar como son la opresión, el menosprecio y la violencia que todavía hoy sufren muchas mujeres sin distinción de raza, clase o edad, es un hecho incompatible con la sociedad democrática en la que vivimos, una sociedad que debe perseguir la equidad y la justicia como pilares fundamentales de convivencia. Para ello “Los estudios de género actuarán intentando transgredir el orden simbólico patriarcal cuya asfixiante red de relaciones e interconexiones han conformado una tela de araña androcéntrica imposible de traspasar” (Sánchez Dueñas 2009: 13).

Los hombres y las mujeres tenemos más en común que diferente, puesto que sólo nos diferenciamos fisiológicamente. Se debe educar a las personas como lo que son, no como hombres y mujeres estereotipados y clasificados; educar hacia la igualdad desde la diferencia, teniendo en cuenta el beneficio que ello conlleva y aceptando que las diferencias no son algo perjudicial sino algo beneficioso y enriquecedor. Cuando se destruyan los estereotipos se conseguirá educar en igualdad. Si nuestro pasado, presente y futuro aparece estereotipado, con mitos y prejuicios, que excluyen, dividiendo y discriminando y no fomentando el desarrollo y la formación de las personas en igualdad de oportunidades y desde la diversidad que la personalidad humana exige, no nos consideraremos merecedores/as de la sociedad democrática en la que convivimos. Un futuro igualitario es, más que democrático y legal, justo.

Para conseguir una educación no sexista se tienen que unir las fuerzas de la sociedad, las familias, la escuela, y con todas ellas juntas se podrá llevar a cabo el cambio. Está claro que la escuela, los institutos y en general todos los centros docentes tienen un papel muy importante en este cambio porque los estudiantes pasan muchas horas del día allí, pero si no se unen la sociedad y la familia, todo lo realizado en las escuelas no habrá valido de nada. Debemos aprender a tener conciencia de que ese cambio que tanto queremos tiene que conseguirse con el trabajo de todos, tanto docentes como padres y madres, amigos y amigas, vecinos y vecinas, compañeros y compañeras, y así un largo etcétera. Aprender a no clasificar a las personas por su sexo sino por sus capacidades, por sus aptitudes, y cuando aprendamos a clasificar de esta manera, se podrá dejar la libertad en las aulas que los y las docentes tanto ansían, esa libertad que, ahora sí, conducirá a la erradicación del sexismo. Enseñar a discriminar las actitudes sexistas, a analizar los mensajes subliminales y desechar la desigualdad. Incitar a que cada persona desarrolle su propio espíritu crítico y que así puedan pensar por sí mismos, dándose cuenta de la realidad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, M y otros. *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó, 2002.

Astell, M. *Political Writings*. New York: Cambridge University Press, 1966.

Blanco García, N. y otros. *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 2000.

Cabrera Ochoa, A., Repiso Porrino, A. y Macías Sierra, R. *Aplicación didáctica de los temas transversales en secundaria*. Volumen 6: Educación física. Asociación Procompal, 2009.

García Meseguer, A. *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*. Barcelona: Graó, 2002.

Gavidia Catalán, V. y otros. *Valores y temas transversales en el currículum*. Barcelona: Graó, 2000.

González, A. y Lomas, C. (coordinadores) *El sexismo en los libros de texto. Mujer y educación. Educar para la igualdad, desde la diferencia*. Barcelona: Graó, 2002.

Herrán, A. de la y Paredes, J. *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill, 2008.

Junta de Andalucía. *Decreto de Enseñanzas de Educación Secundaria para Andalucía 106/92*. Sevilla.

Moreno, M. *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria, 2000.

Morgade, G. *Aprende a ser mujer, aprende a ser varón*. Madrid: CEP, 2009.

ONU. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Artículo nº 2. [www.un.org/es/documents/udhr] Consultada en fecha (22-11-2015)

O'Neil, R., Duckworth, M. y Gude, K. *New success at First Certificate*. Dubai: Oxford University Press, 1997.

Pallarès Piquer, M. “La cultura de género en la actualidad: actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad”, *Tendencias pedagógicas*, nº 19, 2012: 190-204. [www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_12.pdf] Consultada en fecha (03-09-2015)

Palos Rodríguez, J. (coordinador) *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum*. Barcelona: Horsori, 2000.

Quesada Jiménez, J. y López López, A: “Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio en Educación Secundaria”, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 25, 2010. (Enlace web: <http://www.uclm.es/ab/educación/ensayos> – Consultada en fecha (02-09-2015)

Sánchez Dueñas, B. *Literatura y Feminismo*. Sevilla: Arcibel, 2009.

Vega, A. (coordinadora) *Mujer y educación. Una perspectiva de género*. Málaga: Aljibe, 2007.

8. ANEXOS

8.1 ANEXO I



Tabla 61: DISTRIBUCIÓN DE PERSONAJES MASCULINOS

	Frecuencias	Porcentajes
Varones individuales anónimos	1.698	32.7
Colectivo de varones anónimos	1.017	19.6
Varones con nombre propio	2.468	47.5
Colectivo de varones con nombre propio	9	0.2
Total Varones	5.192	100

Tabla 62: OCUPACIONES REALIZADAS POR VARONES

	Frec.	%
Vinculadas al ámbito religioso	304	9
Vinculadas al ámbito doméstico	129	4
Vinculadas al ámbito político	756	23
Vinculadas al ámbito militar	177	5
Vinculadas al ámbito científico-técnico	365	11
Vinculadas al ámbito cultural y artístico	976	30
Vinculadas al ámbito del aprendizaje	71	2
Vinculadas al ámbito económico y laboral	312	10
Vinculadas al ámbito lúdico y deportivo	139	4
Vinculadas al ámbito social	6	0.2

Tabla 64: ATRIBUTOS DE LOS PERSONAJES MASCULINOS

	Frec.	%
De filiación	80	7
Relativos al matrimonio	8	0.7
Indican pertenencia a territorio	271	24
Indican capacidad positiva del personaje	18	1.6
Indican capacidad negativa del personaje	5	0.4
Relativos al trabajo o las acciones de los personajes ¹	9	1.6
Rasgos de carácter positivos	32	2.1
Rasgos de carácter negativos	19	1,6
Reflejan estados de ánimo	14	1.2
Atributos generales referidos al personaje	191	17
Indican valorac. positiva del personaje o su actividad	184	16
Indican valorac. negativa del personaje o su actividad	3	0.2
Indican poder (político, social, económico,...)	47	4
Indican subordinación (política, social, económica,..)	5	0.4
Indican resistencia (política, social,...)	1	0
Referidos a la adscripción religiosa	38	3
De edad	26	2.3
De pertenencia a grupo étnico	16	1.4
Referidos al sexo	7	0.6
Atributos físicos	14	1.2
Cuantitativos y numerales	60	5.2
Posesivos	68	6

Tabla 65: DISTRIBUCIÓN DE PERSONAJES FEMENINOS

	Frecuencias	Porcentajes
Mujeres individuales anónimas	916	57
Colectivo de mujeres anónimas	427	26
Mujeres con nombre propio	255	6
Total Mujeres	1.598	100

Tabla 66: OCUPACIONES REALIZADAS POR MUJERES

	Frec.	%
Vinculadas al ámbito religioso	52	12
Vinculadas al ámbito doméstico	153	34
Vinculadas al ámbito político	38	8.5
Vinculadas al ámbito militar	2	0.4
Vinculadas al ámbito científico-técnico	15	3.3
Vinculadas al ámbito cultural y artístico	69	15
Vinculadas al ámbito del aprendizaje	28	6.2
Vinculadas al ámbito económico y laboral	40	9
Vinculadas al ámbito lúdico y deportivo	46	10
Vinculadas al ámbito social	3	0.7

Tabla 68: ATRIBUTOS DE LOS PERSONAJES FEMENINOS

	Frec.	%
De filiación	45	16
Relativos al matrimonio	8	2.8
Indican pertenencia a territorio	27	9.7
Indican capacidad positiva del personaje	8	2.8
Indican capacidad negativa del personaje	4	1.4
Relativos al trabajo o las acciones de los personajes	4	1.4
Rasgos de carácter positivos	16	5.7
Rasgos de carácter negativos	4	1.4
Reflejan estados de ánimo	8	2.8
Atributos generales referidos al personaje	32	11.5
Indican valoración positiva del personaje	2	0.7
Indican valorac.positiva de la actividad del personaje	6	2.1
Indican valoración negativa del personaje o la actividad	0	0
Indican poder (político, social, económico,...)	3	1

Tabla 68: ATRIBUTOS DE LOS PERSONAJES FEMENINOS. (Continuación)

	Frec.	%
Indican subordinación (política, social, económica,..)	5	1.8
Indican resistencia (política, social,...)	0	0
Referidos a la adscripción religiosa	3	1
De edad	10	3.6
De pertenencia a grupo étnico	2	0.7
Referidos al sexo	0	0
Atributos físicos	15	3.4
Cuantitativos y numerales	17	6.1
Poesivos	59	21.2

Tabla 69: DISTRIBUCIÓN DE VARONES Y MUJERES

	Frecuencias	Porcentajes
Varones individuales anónimos	1.698	32.7
Colectivo de varones anónimos	1017	19.6
Varones con nombre propio	2.468	47.5
Colectivo de varones con nombre propio	9	0.1
Total Varones	5.192	100
Mujeres individuales anónimas	916	57
Colectivo de mujeres anónimas	427	26
Mujeres con nombre propio	255	16
Total Mujeres	1.598	100

Tabla 71: OCUPACIONES DE VARONES Y MUJERES (%)

	Varón	Mujer
Vinculadas al ámbito religioso	9	12
Vinculadas al ámbito doméstico	4	34
Vinculadas al ámbito político	23	8.5
Vinculadas al ámbito militar	5	0.4

Tabla 71: OCUPACIONES DE VARONES Y MUJERES (%). (Continuación)

	Varón	Mujer
Vinculadas al ámbito científico-técnico	11	3.3
Vinculadas al ámbito cultural y artístico	30	15
Vinculadas al ámbito del aprendizaje	2	6.2
Vinculadas al ámbito económico y laboral	10	9
Vinculadas al ámbito lúdico y deportivo	4	10
Vinculadas al ámbito social	0.2	0.7

ÁMBITOS DEL ESTUDIO DE LA LENGUA	ESTILO FEMENINO	ESTILO MASCULINO
<p>Prosodia y elementos paralingüísticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Una entonación más enfática; ese énfasis se consigue con alargamientos vocálicos, entonaciones ascendente-descendente y descendente-ascendente. ▪ Más cambio de tono de voz, con tendencia a tonos más agudos. ▪ Más finales ascendentes. ▪ Utilización más frecuente de vocalizaciones (<i>mm, aha</i> o similares) para indicar <i>te escucho, te sigo</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ritmo más <i>stacatto</i>, con menos modulaciones entonativas. ▪ Pocos cambios de tono de voz. ▪ Más finales descendentes. ▪ Uso menos frecuente de vocalizaciones (<i>mm, aha</i> o similares), que ellos utilizan para manifestar acuerdo o desacuerdo.
<p>Morfosintaxis</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de la segunda persona y de la primera persona del plural, con la finalidad de incluir a la persona o a las personas con quienes se está hablando (modalidades elocutiva y apelativa). ▪ Más frecuencia de oraciones interrogativas y exclamativas. ▪ Más preguntas «eco» (<i>¿no?, ¿verdad?, ¿eh?, ¿a que sí?, ¿no te parece?, etc.</i>). ▪ Más formas indirectas, menos impositivas. ▪ Más oraciones inacabadas. ▪ Más uso de modalizadores (adjetivos, adverbios, apreciativos, minimizadores, y expresiones como <i>¡Ay, no sé!, pero a mí me parece que, etc.</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso preferente de la primera persona del singular, de la tercera persona y de formas impersonales (modalidad más delocutiva). ▪ Más frecuencia de oraciones enunciativas. ▪ Más enunciados directos. ▪ Menos uso de modalizadores.
<p>Léxico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocabulario referido a los ámbitos privados (familia, hogar, afectos, etc.). ▪ Más palabras que designan matices, por ejemplo referidos a colores, que los hombres. ▪ Más uso de diminutivos, palabras que manifiestan afectos... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocabulario referido a los ámbitos públicos (política, deportes, trabajo...). ▪ Léxico más procaz (palabrotas...). ▪ Más uso de aumentativos.

Organización temática textual	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencia a construir el discurso de forma compartida. • Más cambios de tema. • Tratamiento de los temas más bien desde la propia experiencia íntima. • Estilo más implicado, más personalizado, menos asertivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencia a resumir o reformular lo que se está diciendo (control temático). • Tendencia a mantener los temas, menos cambios temáticos. • Tratamiento de los temas más bien desde un punto de vista externo. • Estilo más asertivo.
Mecánica conversacional	<ul style="list-style-type: none"> • Los solapamientos (dos personas que hablan al mismo tiempo) y las interrupciones tienden a ser cooperativos (para manifestar comprensión, para completar la intervención anterior...). • Más «trabajo» para mantener la conversación (preguntas, exclamaciones, «ayudas» temáticas, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Los solapamientos y las interrupciones tienden a ser competitivos (para conseguir espacio para hablar, para manifestar desacuerdo, para desautorizar...). • Menos «trabajo» para mantener la conversación.
Elementos no verbales (cinesia y proxemia)	<ul style="list-style-type: none"> • Más contacto físico suave, se toman del brazo al caminar, besos en los saludos, mayor proximidad al hablar. • Los movimientos gestuales de manos y brazos suelen realizarse en un espacio más cercano al propio cuerpo (con el antebrazo casi pegado al tórax). • Piernas juntas o cruzadas por las rodillas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto físico más esporádico y más agresivo (golpes, palmadas...), choque de manos, mayor distancia al hablar. • Gestos de brazos y manos más amplios. • Piernas abiertas o cruzadas con un pie sobre una rodilla.

8.2 ANEXO II





8.3 ANEXO III

Encuesta realizada a estudiantes de inglés de 2º de ESO del colegio Nuestra Señora del Milagro.

- 1) ¿Quién responde las preguntas?
Chica Chico

- 2) ¿Te gusta la asignatura de inglés?
Sí No

- 3) ¿Quién suele responder más en clase a las preguntas del profesor?
Chicos Chicas Ambos por igual

- 4) Si haces un trabajo en grupo, ¿con quién prefieres ponerte? ¿Por qué?
Con chicos Con chicas No me importa si son chicos o chicas
-

- 5) ¿Quién crees que daría mejor la clase de inglés? ¿Por qué?
Una profesora Un profesor Me da igual si es hombre o mujer
-

- 6) ¿Quién suele ser protagonista en fotografías, ejercicios, lecturas del libro de inglés?
Chicas Chicos Ambos por igual

- 7) Durante tu paso por el colegio, ¿has tenido más profesoras o más profesores de inglés?
Profesoras Profesores El mismo número de profesores que de profesoras

- 8) ¿Quién saca mejores notas en inglés? ¿Por qué crees que puede ser?
Chicos Chicas Ambos por igual
-

- 9) ¿Cuál es la tercera persona del singular de cualquier tiempo verbal en inglés? _____

- 10) Completa las frases:
_____ cooks in the kitchen
_____ plays football in the garden

- 11) Si se avería la pizarra digital y hay un niño y una niña que saben arreglarla, ¿quién prefieres que lo haga?
La niña El niño Me da igual quien de los dos lo haga

Encuesta realizada a estudiantes de inglés de 2º de ESO del colegio Nuestra Señora del Milagro.

- 1) ¿Quién responde las preguntas?
 Chica Chico
- 2) ¿Te gusta la asignatura de inglés?
 Sí No
- 3) ¿Quién suele responder más en clase a las preguntas del profesor?
 Chicos Chicas Ambos por igual
- 4) Si haces un trabajo en grupo, ¿con quién prefieres ponerte? ¿Por qué?
 Con chicos Con chicas No me importa si son chicos o chicas.
- Porque todas son mis amigas y además no importa si es chico o chica.
- 5) ¿Quién crees que daría mejor la clase de inglés? ¿Por qué?
 Una profesora Un profesor Me da igual si es hombre o mujer
- Porque da más respeto.
- 6) ¿Quién suele ser protagonista en fotografías, ejercicios, lecturas del libro de inglés?
 Chicas Chicos Ambos por igual
- 7) Durante tu paso por el colegio, ¿has tenido más profesoras o más profesores de inglés?
 Profesoras Profesores El mismo número de profesores que de profesoras
- 8) ¿Quién saca mejores notas en inglés? ¿Por qué crees que puede ser?
 Chicos Chicas Ambos por igual
- Porque estudian más.
- 9) ¿Cuál es la tercera persona del singular de cualquier tiempo verbal en inglés? has
- 10) Completa las frases:
He cooks in the kitchen
She plays football in the garden
- 11) Si se avería la pizarra digital y hay un niño y una niña que saben arreglarla, ¿quién prefieres que lo haga?
 La niña El niño Me da igual quien de los dos lo haga

Encuesta realizada a estudiantes de inglés de 2º de ESO del colegio Nuestra Señora del Milagro.

1) ¿Quién responde las preguntas?

Chica Chico

2) ¿Te gusta la asignatura de inglés?

Si No

3) ¿Quién suele responder más en clase a las preguntas del profesor?

Chicos Chicas Ambos por igual

4) Si haces un trabajo en grupo, ¿con quién prefieres ponerte? ¿Por qué?

Con chicos Con chicas No me importa si son chicos o chicas
- No me importa siempre que sean mis amigos

5) ¿Quién crees que daría mejor la clase de inglés? ¿Por qué?

Una profesora Un profesor Me da igual si es hombre o mujer
- El sexo no influye

6) ¿Quién suele ser protagonista en fotografías, ejercicios, lecturas del libro de inglés?

Chicas Chicos Ambos por igual

7) Durante tu paso por el colegio, ¿has tenido más profesoras o más profesores de inglés?

Profesoras Profesores El mismo número de profesores que de profesoras

8) ¿Quién saca mejores notas en inglés? ¿Por qué crees que puede ser?

Chicos Chicas Ambos por igual
- Porque suelen estudiar más pero no es un tema sexista

9) ¿Cuál es la tercera persona del singular de cualquier tiempo verbal en inglés? he loves

10) Completa las frases:

He cooks in the kitchen

He plays football in the garden

11) Si se avería la pizarra digital y hay un niño y una niña que saben arreglarla, ¿quién prefieres que lo haga?

La niña El niño Me da igual quien de los dos lo haga