

SIGNOS

1.600 pesetas



¿IGUALES
O DIFERENTES?

16

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN
Año 6 • Número 16 • Octubre-Diciembre 1995

Está prohibida la reproducción de cualquier parte de esta publicación, salvo autorización expresa por escrito. La redacción no devuelve los originales no solicitados ni mantiene correspondencia sobre los mismos.

SIGNOS no comparte necesariamente las opiniones firmadas por sus colaboradores.

DIRECTOR
CARLOS LOMAS

CONSEJO EDITORIAL
Consejo de Centro del Centro de Profesores y Recursos de Gijón

CONSEJO DE REDACCIÓN
Martín Cabrejas, Carlos Lomas, Jorge Antuña y José Angel A. Cienfuegos

CONSEJO ASESOR
Carlos López, Jorge Antuña, Josefina Muñoz, Amparo Tusón, Carlos Lomas, Andrés Osoro, Miguel Ángel Murcia, Guillermo Palicio, José María Rozada, Clara Llata, Carlos Rodríguez, Lucía Nussbaum, Martín Cabrejas, Horacio Gutiérrez, Nicanor García, José Ángel A. Cienfuegos, Rosa Calvo, Inés Miret, Pura Gil, Jurjo Torres, José Gimeno Sacristán, Segundo Fidalgo, Ángel Pérez Gómez, Antoni Zabala, Javier Tamargo, Teresa López, Aurora García, Javier Quirós, Jaime Gómez Vilasó, Jesús Villa, Santiago Trujillo

DISEÑO GRÁFICO
CARLOS LOMAS

PORADA
NORMAN ROCKWELL

ADMINISTRACIÓN
*Maria Fernanda Leonato
Amada Sebastián*

EDITA
*Centro de Profesores y Recursos de Gijón
Magnus Blikstad 58
33207 GIJÓN (ASTURIAS)
Telfs.: (98) 5342100 - 5354807
Fax: (98) 535 48 63
Printed and made in Spain*

COMPOSICIÓN: riter
IMPRESIÓN: Lidergraf

Depósito Legal:
AS-4507/90

ISSN: 1131-8600

DISTRIBUCIÓN

Albordà Llibres

SUSCRIPCIONES Y NÚMEROS

ATRASADOS

BTP Distribuciones

Cortijo 56

33212 GIJÓN

Teléfono: (98) 5314897

Este número 16 de SIGNOS, impreso en papel Guipúzcoa 240 gramos (portadas) y Registro 140 gramos (interiores), ha sido elaborado con los tipos de letra American Typewriter medium y Bold, Futura Light, Bold y Extrabold, Helvetica Condensada y Extrabold, Garamond Light, Cursiva y Negra Cursiva.

S U M A R I O

3

Así que pasen cinco años

4

MARINA SUBIRATS

Coeducación, formas de vida
y cambio social

6

LUISA MARTÍN ROJO

Lenguaje y género.
Descripción y explicación de
la diferencia

18

DANIEL N. MALTZ-RUTH A. BORKER
Los problemas comunicativos
entre hombres y mujeres desde
una perspectiva cultural

32

MARINA YAGÜELLO

Las palabras y las mujeres.
Los elementos de la
interacción verbal

42

XAVIER BONAL-AMPARO TOME
*Las representaciones de lo masculino y de lo femenino
en el alumnado de educación primaria. Análisis y efectos sobre el profesorado*

50

CARLOS LÓMAS

*El derecho a la igualdad y el
derecho a la diferencia.
Algunas lecturas y materiales
sobre lenguaje, género y
educación*

58

CARLES LLADÓ

*La enseñanza de las
matemáticas y de las ciencias
en la educación secundaria
obligatoria. Bases
epistemológicas y didácticas*

76

Libros

ASI QUE PASEN CINCO AÑOS. Parece que fue ayer y sin embargo hace ya un lustro que estas páginas están entre nosotros. Cinco años de **SIGNOS** en los que, sin demasiado viento a favor y con alguna que otra tempestad, transitamos por los rumbos de la educación con la terca voluntad de crear en estas páginas un escenario abierto, innovador y cooperativo de reflexión e intercambio de ideas donde fueran posibles otras maneras de pensar (y de hacer) la educación en nuestro país. Cinco años después, **SIGNOS** sigue fiel al afán que justificó, a finales de 1990, su nacimiento: construir una revista de teoría y práctica de la educación comprometida con el cambio escolar, con los enfoques críticos sobre la enseñanza y con el pensamiento educativo de orientación progresista.

"El signo de los tiempos es el tiempo de los signos. Educar para una lectura atenta y crítica de los signos que nos invaden: he ahí el reto educativo a las puertas del siglo venidero". Con estas líneas iniciábamos con la década el número uno de **SIGNOS**. Fieles a estas intenciones, en estas páginas hemos intentado mostrar no sólo cómo las teorías influyen sobre las prácticas de las personas sino también cómo estas prácticas se contradicen a menudo con sus teorías. De ahí que hayamos intentado tender puentes entre la reflexión y el trabajo de aula huyendo tanto de la especulación erudita o del estereotipo académico como de la descripción de experiencias guiadas por la intuición o por las rutinas. El ejercicio del pensamiento crítico exige una tensión continua y dialéctica entre la actitud teórica y la acción práctica.

En este afán de indagación crítica no sólo sobre la vida de las aulas sino también sobre las formas de vida en nuestras sociedades os ofrecemos en este número de **SIGNOS** una monografía sobre coeducación ("Iguales o diferentes?"). Sin otro comentario, las palabras de Luce Irigaray resumen con precisión nuestra perspectiva: "Reclamar la igualdad implica un término de comparación. ¿A qué o a quién desean igualarse las mujeres? ¿A los hombres? ¿Por qué no a sí mismas? (...). La igualdad entre hombres y mujeres no puede hacerse realidad sin un pensamiento del género en tanto que sexuado, sin una nueva inclusión de los derechos y deberes de cada sexo, considerado como diferente, en los derechos y deberes sociales" ("Yo, tú, nosotras", pp. 9 y 10).

ESTHER & GUILLERMO

COEDUCAR

COEDUCACIÓN, FORMAS DE VIDA Y CAMBIO SOCIAL

MARINA SUBIRATS*

e todos los ámbitos sociales en que se han planteado, en los últimos años, cambios que favorecieran la igualdad de oportunidades de las mujeres, la educación es, a mi entender, uno de los que propone una reflexión más innovadora.

En efecto, en el trabajo, en la política, en muchas esferas profesionales, la participación de las españolas, en los primeros ochenta, era muy escasa. El objetivo claro era, en aquel momento aumentar la presencia de mujeres, sin cuestionar, en cambio, el tipo de actividades realizadas. En primer lugar, había que estar ahí, y en ello consistía el primer paso para conseguir la igualdad.

El terreno educativo, sin embargo, se configuraba de otro modo. Ya en los ochenta los porcentajes de mujeres estudiantes en la universidad se acercaban al cincuenta por ciento; y, sin embargo, intuíamos que el proceso educativo seguía siendo discriminatorio. Sería muy largo exponer aquí los indicios o los síntomas que llevaron a una serie de profesoras e investigadoras a sospechar de la persistencia de discriminación. Lo cierto es que el equilibrio numérico estaba casi conseguido y había que proponerse, en este caso, otros objetivos transformadores que permitieran descubrir otros horizontes para el concepto de igualdad.

Una primera etapa de los trabajos llevó a establecer el diagnóstico: ¿En qué sentido el proceso educativo era todavía discriminatorio para las mujeres? Los trabajos de investigación y de observación en las aulas, el análisis de los textos, hicieron emerger, poco a poco, unas dimensiones que no se habían observado hasta entonces. La educación ha sido construida desde un modelo social y cultural androcéntrico, y todas sus pautas están impregnadas de androcentrismo. Los intentos igualitarios, superpuestos a estas características estructurales, han modificado los resultados, pero no han logrado impedir el predominio de la valoración de lo masculino en el



"La igualdad de los sexos no viene dada por la naturaleza de las cosas. Es más bien una larga y difícil conquista de un proceso de civilización inacabado, cuyos obstáculos han sido innumerables"
(Michelle Perrot)

sistema educativo, aunque sea de un modo totalmente incosciente por parte de las personas educadoras.

Se abrió así una segunda etapa de trabajos: ¿Cómo cambiar el sistema educativo para hacerlo realmente igualitario? ¿Cómo conseguir un nuevo modelo cultural, no androcéntrico, que contribuya también al cambio social? A este modelo no androcéntrico en España se le ha llamado "coeducación". Su construcción no es sencilla. Imaginarlo supone tanteos, búsquedas, como todo avance hacia el futuro. Supone, en cierto modo, un salto en el vacío, puesto que la exigencia básica para la coeducación estriba en algo tan difícil como el mantenimiento de las diferencias eliminando el carácter jerárquico que suele acompañarlas. Y ello implica no sólo eliminar las jerarquías entre personas de uno y otro sexo sino, más allá de lo individual, eliminar las jerarquías entre saberes y construir un sistema educativo que no sólo sirva para el trabajo sino también para la vida.

Sé muy bien que, dicho así, este programa suena a utopía. Pero no hay que olvidar que la utopía es necesaria para avanzar en el cambio social. Por ello todos los ensayos que se realizan en el terreno de la coeducación son tan atractivos: nos remiten no sólo a la justicia y a la igualdad, sino a otras formas de vida, a un despliegue de posibilidades futuras. No se trata ya sólo de posibilidades que mejoran la situación de las niñas y de las mujeres, sino de un punto de apoyo para pensar el mundo educativo desde otro ángulo, extraordinariamente potente, que puede abrir el camino hacia la desaparición de todo tipo de jerarquía del saber y puede permitirnos recuperar para la cultura saberes indispensables para todos y para todas.

Por todo ello, estoy convencida de que la reflexión coeducativa irá ampliándose cada día y que los artículos que componen este número de **SIGNOS** no sólo serán objeto de interés, sino que suscitarán el debate y el deseo de poner en práctica la coeducación en nuestro país.



(*) Marina Subirats Martori es directora del Instituto de la Mujer (Teléfono de contacto: 91-347 78 90).

COEDUCAR

"En lo que se considera la manera apropiada de hablar de una mujer, se evita la expresión fuerte de sentimientos, se favorece la expresión de la duda y se elaboran medios de expresión sobre temas referidos a un universo cotidiano y trivial. El habla sobre la mujer implica un objeto, cuya naturaleza sexual requiere eufemismos y cuyos roles sociales son derivados y dependientes del hombre. La identidad personal de la mujer es, de esta manera, ocultada lingüísticamente: la lengua contribuye a que la mujer no sea tratada como una persona seria, con criterios propios" (Lakoff, 1982:45).

Somos cada vez más numerosas las lingüistas que, como Robin Lakoff, pensamos que a las mujeres se las discrimina lingüísticamente, tanto en la forma en que la lengua común y los usos lingüísticos cotidianos

suelen tratarlas como en

la manera en que se les enseña y aprenden a usar el lenguaje. Ambos procedimientos canalizan el mantenimiento de la dominación masculina y el ocultamiento de la participación de la mujer en la sociedad, así como la imposición de una imagen estereotipada, fuente de descalificaciones y aislamiento.

LENGUAJE Y GÉNERO

Descripción y explicación de la diferencia*

LUISA MARTÍN ROJO**

En este artículo, queremos mostrar cómo operan ambas formas de discriminación, pero también cómo se anuncian ya algunos cambios importantes con respecto a esta situación. Cambios que, indudablemente, debemos al fortalecimiento de la posición social de la mujer -que entraña una legitimación progresiva del discurso femenino-, pero que son también el resultado de una mayor conciencia y de una resistencia femenina a aceptar formas discriminadoras y a interiorizar una imagen descalificadora de sí mismas. Los últimos trabajos realizados muestran, una vez más, cómo, a menudo, tiene más incidencia la modificación de hábitos lingüísticos plenamente arraigados -por muy insignificantes que parezcan y por muchas reacciones adversas que provoquen (hilaridad, críticas de los puristas, alarmismo, etc.)- que las solemnes declaraciones de principios.

Todas las cuestiones que trataremos a lo largo de esta exposición remiten, en última instancia, a un debate hace tiempo abierto dentro de la lingüística: ¿existen o no diferencias entre los discursos de varones y mujeres? ¿en qué consisten tales diferencias? Debate esté que no puede desvincularse de otro aún más controvertido, incluso, dentro del feminismo: ¿es posible distinguir nítidamente entre aquello que es un manifestación de una identidad propia femenina de aquello que es fruto de la imposición y efecto de una tradición sociocultural que concierne a las relaciones, sobre todo de dominación, entre los géneros?

1. Los estudios sociolingüísticos y las diferencias de género

Con respecto a las diferencias de género¹, los dos ámbitos de trabajo establecidos por la sociolinguística coinciden plenamente con las dos líneas de acción de las lenguas ya esbozadas. Por un lado, el estudio del sexism pone en evidencia cómo la visión dominante de la sociedad y de las relaciones entre los géneros es, predominantemente, masculina.

La segunda línea de investigación se ha dirigido, en cambio, a tratar de elucidar si existe un *sociolecto femenino* (una forma de habla típicamente femenina) o, al menos, un estereotipo de habla y conversación femeninas. La existencia de diferencias lingüísticas asociadas al género implicaría tanto la existencia de diferencias sociales (especialmente, diferencias de poder) como de diferencias culturales (una visión diferente de la realidad, diferentes valores y diferentes comportamientos sociales). Esta línea de trabajo permite, además, valorar la naturaleza y la intensidad de los cambios sociales, puesto que las diferencias existentes parecen estarse atenuando. Este cambio estaría vinculado tanto con el rechazo de la mujer de los dis-

tintos estereotipos sociales y lingüísticos como lo que Fairclough denomina la “democratización” del discurso, que conlleva que las asimetrías de género en el discurso se vean cada vez más cuestionadas (Fairclough 1992, capítulo 7). Presentaremos a continuación algunas de las investigaciones realizadas en ambos dominios y sus resultados.

2. El sexism en la lengua

Los estudios sobre el sexism se han ocupado de cómo las lenguas “tratan” a las mujeres. Se parte de la hipótesis de que en la lengua común aparecen una serie de recursos y estrategias lingüísticas que desempeñan un papel en el mantenimiento de la dominación masculina, ocultando la participación de la mujer en la sociedad, imponiéndole una imagen estereotipada y silenciando sus puntos de vista. La cuestión es, por tanto, evaluar si existe, de hecho, sexism en la lengua y a través de qué recursos se manifiesta.

Entre los fenómenos en los que los lingüistas han encontrado con más frecuencia manifestaciones sexistas figuran (para una exposición más detallada, véanse los artículos reunidos en Bernis *et al.* 1991, en particular García Meseguer, 1991):

1) el desequilibrio en las *formas de tratamiento* que señalan la falta de independencia que se atribuye a la mujer, así como las diferencias de *status* (términos que marcan el estado civil de la mujer como “señora”/“señorita” o “mi mujer”/“mi marido”; uso frecuente del nombre de pila y sus diminutivos para la mujer, frente al uso del apellido para designar al varón);

2) fenómenos que imponen a la mujer una imagen descalificadora como *diales aparentes* (con distinto significado en masculino y en femenino: “un profesional”/“una profesional”); *asociaciones estereotipadas* (“mujeres listas o histéricas” frente a “hombres inteligentes o estresados”); *vacíos léxicos* para referirse a ciertas cualidades y actividades, presentándose un problema cuando el referente es una mujer (“hombre de estado”; “caballererosidad”); *insultos* que atribuyen el universo de lo positivo al género masculino (“ser cojonudo” frente a “ser un coñazo”) y *refranes sexistas* (véase Calero, 1990):

3) fenómenos que ponen de manifiesto el arraigo de una visión masculina de la sociedad y de los actores sociales: *vocablos androcéntricos*, especialmente, el léxico de la sexualidad, que transmite y afianza una visión violenta del acto sexual, como forma de sometimiento del otro, mientras que todo lo que se refiere al gozo y al placer parece reducirse a los que experimenta el género masculino (véase García Meseguer, 1988: 182; Calero, 1991: 381); *ausencia de formas femeninas en el léxico referido a oficios y profesiones*. La incorporación de la mujer a cargos públi-



cos y la tendencia, cada vez mayor, de los hablantes a marcar el género plantean problemas de denominación para los se existen ya distintas estrategias de resolución (véase Nissen, 1991); *saltos semánticos* que indican que los masculinos extensivos -incluyen ambos géneros- no se emplean o no se interpretan, de hecho, como tales, produciéndose, en el mejor de los casos, equívocos y ambigüedades, y excluyendo a la mujer del discurso en numerosas ocasiones ("yo contrato siempre trabajadores competentes, ... con las mujeres, los criterios de selección son otros").

La cuestión de la interpretación del sentido extensivo de los términos masculinos ha resultado ser especialmente controvertida para los lingüistas. El que en la oposición de género el término masculino sea el no marcado o extensivo, mientras que el femenino sea el término marcado o intensivo, determina que cuando se desconoce el referente de persona o no se quiere especificar el género deba emplearse el término masculino. Esta organización del sistema de género ha sido considerada como discriminatoria por numerosas lingüistas (véase, por ejemplo, para el castellano, Perissinotto 1982; Nissen 1991; Fernández Lagunilla 1991) ya que permite ocultar la participación femenina y, de hecho, produce, socialmente, ese efecto. En primer lugar, porque, como señala McConnell-Ginet (1988: 93-94), esta organización muestra que, en los casos en los que no se ha hecho ninguna presuposición sobre el sexo del referente, existe una conexión semántica entre lo típico y la masculinidad de manera que cuestionar el "significado" que prescriptivamente se atribuye a los masculinos extensivos supone desafiar una visión del mundo en la que se da por supuesto que los seres humanos son varones en tanto que no se demuestre lo contrario.

Este orden resultaría, en segundo lugar, discriminatorio porque, como Nissen (1991) y Perissinotto (1982) han demostrado, se da un alto porcentaje de interpretaciones específicas de los masculinos extensivos que ponen en duda el concepto de genéricos y apoya la idea de que los masculinos genéricos son ambiguos y muchas veces falsos (Nissen, 1991: 359), dependiendo su interpretación de la situación comunicativa. La escala provisional de genéricos establecida por Perissinotto

"Los estudios sobre el sexism se han ocupado de cómo las lenguas "tratan" a las mujeres. Se parte de la hipótesis de que en la lengua común aparecen una serie de recursos y estrategias lingüísticas que juegan un papel en el mantenimiento de la dominación masculina"



MANFRED MAIHER

(1982: 31) muestra como el término "hombre" recibe un diez por ciento de interpretaciones genéricas mientras que "individuo" obtiene un porcentaje del ochenta por ciento. Quizás sea el reconocimiento de esta tendencia a la interpretación no extensiva de los términos masculinos lo que explica por qué los hablantes se inclinan, cada vez más, a hacer explícito el género de los referentes de persona, por ejemplo, con la formación de femeninos para los nombres de profesión; (Nissen, 1991).

Existen claras evidencias de que los hablantes son conscientes de que el uso exclusivo de términos masculinos es o puede ser considerado androcéntrico. Así, en una investigación interdisciplinar sobre la imagen de la mujer en el espacio laboral, hemos detectado estrategias que escamotean el androcentrismo². Hemos denominado *androcentrismo inhibido* a este fenómeno incipiente que pone de manifiesto la interiorización de discursos que, como el de la igualdad entre los géneros, condenan estas prácticas. Entre las estrategias encontradas (en este caso, entre jefes de personal y directivos de empresas), figura la eliminación del término "hombre", que podríamos decir está ya "bajo sospecha", y su sustitución sistemática por otras formas como "persona" y "gente", que en la escala de Perissinotto reciben un alto porcentaje de interpretación genérica (noventa por ciento) ("yo contrato siempre gente profesional"). Sin embargo, esta sustitución no parece responder a un cambio profundo en la visión de la sociedad (en este caso, del mercado laboral) puesto que los referentes de estos términos siguen siendo, en muchos casos, exclusivamente masculinos:

(1) "te empiezas a pelear y empiezas a soltar tacos, hay mucha gente que se queda cortado si hay una mujer delante (...) al presidente y tal a lo mejor no le gusta, y es otra forma de discriminación no poderse expresar como..., con el... "coño" y con todo este tipo de tacos que nos salen por todos los lados en cualquier momento, sobre todo en un momento de enfrentamiento" (tomado de Martín Rojo y Callejo, 1995).

Cuando el discurso se refiere explícitamente a la mujer, estos términos no parecen resultar válidos para referirse a ella y tienen que verse acompañados de modificadores, acuñándose formas tan extrañas

en nuestra lengua como “personas femeninas” o “personas mujeres” (véase: Martín Rojo y Callejo, 1995)

(2) “entonces cuando tú vas a elegir ves que no, que no tienes a ninguna *persona femenina* para elegir y es que no la hay, en cambio en otras ramas...”.

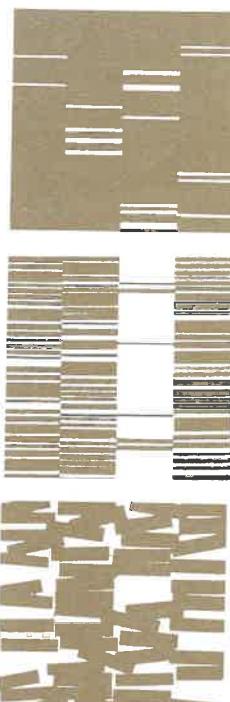
Pero el sexismno no sólo se observa en fenómenos como los anteriores señalados o en el uso equívoco de los masculinos. En la conversación cotidiana, en el discurso de los medios de comunicación, en la publicidad, encontramos día a día, ejemplos de sexismno. No hay que subestimar la transcendencia de esta forma de sexismno porque es, precisamente, a través del discurso como se establecen las categorías (por ejemplo “mujer”, frente a “mujer trabajadora”) y se impone a los sujetos una ley de verdad que han de reconocer y que los otros han de reconocer en ellos (por ejemplo, la mujer es madre por naturaleza, es más sensible, tierna, etc, y sólo en ocasiones “trabajadora”).

Como muestra el ejemplo (3), la selección de recursos y estrategias discursivas desempeña, por tanto, un papel fundamental en la pervivencia de estructuras de dominación y de la ideología que las sustentan:

(3) “cuando veo a estas *chiquitas* (profesoras) saliendo de la Facultad a las 3h, me pregunto quién hará la comida en su casa”.

En este ejemplo, que debo a la bondad de un compañero inquieto, vemos cómo la sola elección de un término (“chiquitas”) priva de *status* a un individuo y desacredita su tarea. Se reproduce y, por tanto, se reafirma una determinada visión acerca de cuáles son los roles que corresponden a cada uno de los géneros. El género que abandona su espacio o su rol “natural” resulta desacreditado y, para ello, el discurso es un arma eficaz.

Uno de los procedimientos discursivos que tiene mayor transcendencia a la hora de situar a la mujer en una posición relegada o dominada es la tendencia masculina a no atribuir en su discurso a las mujeres el papel de agente de las acciones, sino de objeto de las acciones masculinas. Como muestra Irigaray (1990), los sujetos masculinos tienden a arrebatar a la mujer este papel, incluso cuando esta función está inducida semánticamente. Así,



MANFRED MAICHER

“El que en la oposición de género el término masculino sea el no marcado o extensivo, mientras que el femenino es el término marcado o intensivo, determina que cuando se desconoce el referente de persona o no se quiere especificar el género debo emplearse el término masculino”

cuando en las muestras recogidas por Irigaray, Violi, Stephenson, Calkins y Swenson (véase Irigaray, 1990), se les pide a los varones que construyan frases a partir de la consigna “vestido/blusa/falda/se/ver”, éstos optan por construcciones en las que se atribuyen el papel de sujetos del discurso y agentes de la acción, antes que dejar a la mujer ese papel. Producen, así, enunciados como: “Me veo en un vestido y me da la risa”, “me veo en un vestido púrpura”, “para los hombres no es normal verse con una falda”, etc. Mientras que enunciados como “La mujer/ella se ve bien con una falda” son mucho menos frecuentes en el discurso masculino.

Esta estrategia de apropiación del papel de agente, que produce como consecuencia un discurso autocentrado y egocéntrico, ha sido señalada por otros autores, entre ellos, Tannen, quien lo considera propio de los varones para quienes el habla es un medio para preservar su independencia y negociar su *status* dentro de la jerarquía. En este sentido, se observa, sin embargo, un cambio importante, ya que hemos recogido numerosos ejemplos que muestran que hoy los varones atribuyen a la mujer el papel de agente de las acciones, especialmente las relativas a los cambios sociales: “las mujeres han empezado a exigir”, “han irrumpido en el mercado laboral”, “son ellas las que se divorcian” (Martín Rojo *et al.*, 1995). El fortalecimiento de la posición social de la mujer y el reconocimiento de su fortaleza (doble jornada) y de su voluntad de demostrar su capacidad en todos los campos está permitiendo que los varones empiecen a considerar a las mujeres como un grupo compacto, como una fuerza social.

Dentro de este apartado merecen una especial referencia estudios como el de Fowler (1991) sobre el sexismno en el discurso de los medios de comunicación. Fowler observa que la presencia femenina es, sin lugar a dudas, muy inferior a la del varón en la prensa británica, hecho que reafirma la idea de que las mujeres tienen un menor protagonismo social y que contribuye a la falta de modelos y ejemplos femeninos. Los escasos artículos dedicados a mujeres incluyen, además, referencias a sus vinculaciones familiares (mamás, padres, hijos, etc.) o bien aportan informaciones sobre su estado civil, lo que reafirma su imagen de seres dependientes

"El sexismno no sólo se observa en el uso equívoco de los masculinos. En la conversación cotidiana, en el discurso de los medios de comunicación, en la publicidad, encontramos día a día ejemplos de sexismo. No hay que subestimar la transcendencia de esta forma de sexismo porque es, precisamente, a través del discurso como se establecen las categorías y se impone a los sujetos una ley de verdad que han de reconocer"

(de la acción y de los deseos del otro). Estos artículos incluyen, también con frecuencia, observaciones y valoraciones sobre su físico (por ejemplo, "la guapa abogada del caso X") de manera que los adjetivos con que se las describe suelen poner el énfasis en cualidades físicas y emocionales y casi nunca en su valía profesional o moral³. Cuando los adjetivos son de orden moral suelen remitir a cualidades tradicionalmente impuestas a la mujer (fidelidad, resignación, entrega al otro) o tradicionalmente condenados en la mujer (ser dominantes, tener un estilo "masculino", utilizar las llamadas "armas femeninas") que muestran, por otro lado, la diversidad de juicio que existe con respecto a ambos géneros.

Todo lo visto hasta ahora muestra cómo el androcentrismo no sólo coloca al varón, a sus preoccupaciones y a sus puntos de vista, en una posición central, sino que ignora y silencia otros discursos y otros puntos de vista, instuyéndose como norma. El discurso androcéntrico constituye un ejemplo más de "apropiación" de la palabra. El resquebrajamiento de este orden discursivo sólo puede producirse por una modificación de las relaciones de poder, que *conlleva* una "re-

distribución" de los discursos. De la exclusión total del discurso femenino (silenciamiento), estamos pasando a exclusiones y diálogos parciales y conflictivos entre ambos géneros (véase Martín Rojo *et al.*, 1991, capítulo 4º).

La respuesta y la resistencia femeninas ante el sexismo y la imagen de la mujer que conlleva resultan especialmente reveladores para valorar la incidencia de todos los fenómenos examinados. Entre los fenómenos de resistencia a las prácticas sexistas figura la tendencia a la feminización de títulos, la tendencia a marcar el género en los nombres comunes y pronomombres, el uso de dobletes y algunas preferencias léxicas (por ejemplo el uso de "persona" o "varón", en lugar de "hombre"), la desconfianza ante los "masculinos extensivos", etc. Destacan, en este sentido, las iniciativas de instituciones como la *American Psychological Association* (1975), el *Instituto de la Mujer* (1989) y el *Ministerio de Educación* (1988). Veáse, además, Scheman, (1980) para una concepción nueva del incremento de la provocación en grupos concienciados).

3. Realidad o ficción del discurso femenino

La segunda línea de investigación sociolingüística se ocupa de aquellos rasgos lingüísticos y comportamientos comunicativos que socialmente se consideran típicamente femeninos o masculinos.

Para ello,

se ha examinado si existen diferencias en la manera en que a ambos

géneros se les enseña y aprenden a usar la lengua. Desde un punto

de vista lingüístico, la cuestión que se plantea es: ¿Cómo afecta el género a la producción lingüística? ¿Existe un *sociolecto femenino*? ¿Existe una forma de conversar femenina? ¿Existe un estereotipo del habla femenina?





McConnell-Ginet (1988) encuentra pruebas de las diferencias lingüísticas entre los géneros en distintos aspectos. De todos ellos nos detendremos tan sólo en dos:

1) en las *gramáticas o sistemas de conocimientos lingüísticos* que subyacen a los usos de los hablantes, lo que nos permitiría hablar de la “lengua de las mujeres” o de un “sociolecto femenino”. Llamaremos a los elementos lingüísticos característicos de esta manera de hablar “marcadores de género”. Su aparición entraña un problema de frecuencia más que de presencia o ausencia totales. Dentro del estudio de los *marcadores de género* tiene especial relevancia el trabajo de Lakoff (1982), aunque, como luego veremos, las observaciones de Rosin Lakoff se refieran más a un estereotipo de habla femenina que a la existencia de un verdadero *sociolecto*.

2) en los *sistemas pragmáticos y en las expectativas de los hablantes* sobre cómo se utiliza o debería utilizarse la gramática y sobre cómo se deben comportar los hablantes en la conversación (“las niñas buenas no dicen: ¡qué coños!”). En este apartado incluimos los *estereotipos de género* (modelos “de”: qué forma de habla se considera, socialmente, típicamente femenina) y las *normas de género* (modelos “para”: cómo debe dirigirse una mujer a su interlocutor, en cada contexto y para obtener un determinado resultado). Ambos incorporan la visión imperante en la sociedad de cómo el género se relaciona con la lengua y de cómo debería hacerlo. En este apartado nos centraremos en los estudios referentes a la manera de conversar. Estos trabajos han producido un cambio relevante: el énfasis ya no recae sobre un sistema que el individuo adquiere en virtud de su identidad social sino sobre el conjunto de estrategias que éste desarrolla para afrontar la interacción social. Este enfoque permite dar cuenta de los problemas y malentendidos presentes en la interacción entre los géneros. Una misma forma lingüística puede desempeñar funciones diferentes, por lo que el sig-

nificado que le atribuyen los receptores no siempre coincide con el que sus emisores intentan dotarlas, lo que será fuente de malentendidos en las conversaciones mixtas.

Existen hoy diferentes investigaciones sobre las diferencias de género en la conversación y diferentes modelos explicativos a la luz de las nuevas corrientes del feminismo, especialmente el feminismo de la igualdad y el de la diferencia, como veremos más adelante.

3.1. ¿Un sociolecto femenino?

Entre las aportaciones de la sociolingüística al estudio del habla femenina destaca la contribución de Robin Lakoff (1975 y 1982). Esta autora propone la existencia de un conjunto de rasgos lingüísticos que aparecerían con mayor frecuencia en el habla de las mujeres, especialmente en las conversaciones mixtas. Estos rasgos diferenciales se presentarían en todos los niveles lingüísticos.

Por lo que se refiere a las diferencias en la entonación y en la variedad de tonos empleados, Lakoff observa mayor variedad de patrones de entonación, así como algunos rasgos específicos, entre los que destaca el que se dote a las oraciones afirmativas de entonación de pregunta. En el nivel fonológico, se ha señalado en las mujeres un comportamiento más conservador y apegado a la norma. Ambos rasgos denotarían inseguridad y conciencia de la falta de legitimidad y de la descalificación social.

En lo relativo al vocabulario, Lakoff señala algunas particularidades en las elecciones léxicas y en la frecuencia de aparición de algunos términos (distinciones léxicas, en campos específicos como el color, por ejemplo, términos como magenta, malva, etc; profusión de adjetivos valorativos positivos como *adorable*, *encantador*, *divino*, etc). Lo mismo ocurriría con todos los elementos que sirven para dar énfasis, como diminutivos y superlativos.

Igualmente, de acuerdo con Lakoff, las mujeres utilizan giros y fórmulas de cortesía que sustituyen a las formas imperativas (por ejemplo: “*¿no te apetecería ir al cine?*” o “*¿por qué no vamos al cine?*” en lugar de “vamos al cine”). Emplean, además, elementos que atenúan sus afirmaciones o expresan duda (por ejemplo, modalizadores epistémicos, como “*creo que es así*”, “*quizás/probablemente, sea así*”). Por último, recurren, a menudo, a *preguntas eco* (“*¿no te parece?*”, “*verdad?*”, “*¿no?*”, “*¿eh?*”) con las que tratan de asegurarse de que cuentan con la aprobación de su interlocutor, evitando el conflicto. En el nivel discursivo, Lakoff señala que las mujeres citan, con frecuencia, las opiniones de otros individuos o grupos que corroboran y legitiman las propias afirmaciones (*citas de autoridad*). La presencia de estos recursos en la interacción se incrementaría en los contextos comunicativos en los que se hacen más patentes las desigualdades de poder (conversaciones mixtas y contextos particulares, como los tribunales, etc.: véase, O’Barr y Atkins, 1980).

Sin embargo, todos estos rasgos deben ser considerados como elementos lingüísticos que conformarían el estereotipo de habla femenina, antes que como *marcadores de género* o elementos que definen a un sociolecto femenino. Estereotipo que responde también a cómo se enseña a hablar a las mujeres, el cual negaría a la mujer la posibilidad de expresarse con fuerza y rotundidad, y favorecería una expresión ligada a la trivialidad y a la falta de criterio propio⁴. Las mujeres pueden adherirse en mayor o menor grado a este estereotipo y la sola presencia de alguno de estos rasgos puede servir para evararlo.

De manera que, si bien el sexismo de la lengua común muestra el predominio de una visión masculina de la sociedad y de distintos ámbitos de nuestra vida, los rasgos del estereotipo de habla femenina señalan una exclusión de la mujer de la esfera de poder, no sólo porque socialmente no puede ejercerlo, sino también porque no puede expresarlo lingüísticamente. En el ejemplo (5), aparecen algunos de los rasgos apuntados por Lakoff:

(5) “yo *creo* que sí hay *cierto* aire diferente, o sea, incluso las tensiones en el trabajo, *parece ser*, en

“La selección de recursos y estrategias discursivas desempeña, por tanto, un papel fundamental en la pervivencia de estructuras de dominación y de la ideología que las sustentan”

los grupos de trabajo, en los equipos, pues *se manejan mejor, parece ser que tenemos más habilidad, eso dicen*, en manejar grupos...” (tomado de Gómez *et al.*, 1995).

Destaca, en este ejemplo, la profusión de recursos que mitigan la afirmación de que las mujeres poseen cualidades positivas que les son propias. Junto al modalizador epistémico “*creo*”, aparece otro como “*parece ser que*” en el que se suprime la responsabilidad de la locutora (una mujer que desempeña un puesto de responsabilidad en una empresa): ya no se trata de lo que ella cree sino de algo que otros piensan; ni tampoco se trata de que las cosas sean necesariamente así, sino de que parece que lo son. El mismo valor atenuador puede descubrirse en la renuncia a presentarse como agente, en este caso, en tanto que integrantes del colectivo de mujeres (“*se manejan*”, en lugar de “*las mujeres manejamnos mejor los grupos*”). Por último, la presencia en este mismo ejemplo de “*eso dicen*” confirma la tendencia a apoyar las propias opiniones con otras que poseen mayor prestigio social y que proyectan su autoridad sobre las opiniones femeninas, en sí desautorizadas.

El deseo de atenuar afirmaciones como ésta muestra que la hablante es consciente de que su punto de vista contrasta con el imperante. Por otro lado, el hecho de que estos recursos, además de un valor atenuador, tengan un valor no impositivo remite además a otro de los rasgos que desde la sociolingüística se ha atribuido al discurso femenino: una mayor consideración del otro, que se manifiesta en el deseo de no imponerse, que respondería a un deseo de crear y fortalecer los lazos de solidaridad grupal en detrimento de la expresión de la independencia personal y de criterio.

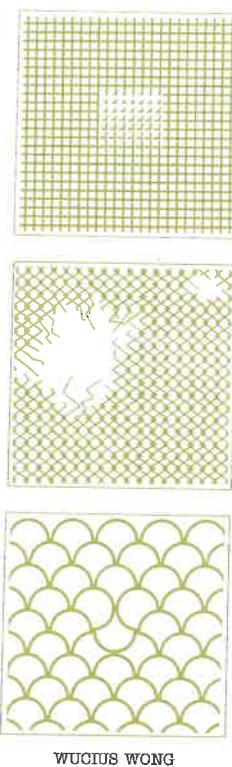
Mención especial merece la aportación de Irigaray (1990: 389 y 1993: 7)⁵, quien señala la propensión femenina a eludir el papel de agente de las acciones y, por tanto, a no asumir la responsabilidad de éstas. Este rechazo de la posición de agente se considera propio de un discurso “vacío de poder” en el que el sujeto se presenta como objeto (receptor) de la acción de otro. Otros fenómenos semejantes serían la inclusión constante



WUCIUS WONG

de los puntos de vista y del discurso del otro mediante una estrategia discursiva polifónica (*intertextualidad*) y la producción de un discurso que, en lugar de centrarse en el “yo”, se centra en el “tú”, un “tú” que, frecuentemente, es masculino (Irigaray, 1990 y 1993). Este hecho tiene para Irigaray dos explicaciones: la ausencia de modelos femeninos socialmente legitimados, que sitúan al varón en la posición de modelo y juez y el carácter relacional de la identidad femenina que, por tradición, imposición, voluntad o esencia, busca el diálogo con “el otro”.

Sin embargo, en nuestras últimas investigaciones, hemos comprobado que, si bien se mantiene el carácter relacional del discurso femenino, el “tú” en el que se centra el discurso es, a menudo, femenino y aglutina a una comunidad de mujeres que comparte los mismos problemas (“tú tienes que demostrar que valés, mientras que al hombre se le supone”). Igualmente, se mantiene la inclusión del discurso del otro género, especialmente cuando las mujeres describen lo que ocurre en el espacio laboral, donde la cultura masculina sigue siendo dominante (“ellos dicen que no nos entregamos al trabajo”). Esta evocación de lo que los varones piensan o dicen sobre las mujeres llega a ser obsesiva (véase Gómez *et al.*, 1995), pero ello no supone que estas afirmaciones no se cuestionen o se asuman sin más. Al contrario, se incluyen para contestarlas y rebatirlas. De ello deducimos que la presencia de estos fenómenos no parece estar tanto en correlación con la postura que se adopta frente al discurso masculino (asunción, resistencia, oposición frontal), como con el grado de legitimación social de un contradiscurso, propio y alternativo. Esto supondría que una participación más activa de la mujer en la sociedad y en el mundo laboral, un fortalecimiento de su posición social como el que hoy se observa, cuestionaría la asunción del papel y de la imagen creada o impuesta por el otro género. Y entrañaría, paralelamente, una legitimación progresiva de los discursos femeninos y la atenuación, positivación e, incluso, desaparición de, al menos, una parte de estos rasgos (para una exposición detallada, véase Gomez *et al.*, 1995).



3.2. ¿Existe una forma de conversar femenina?

Revisaremos ahora las distintas aportaciones que se han hecho sobre esta cuestión para adentrarnos en el difícil terreno de las explicaciones posibles. La actitud de cooperación en la conversación ha sido señalada por distintos autores como un rasgo que ocupa un lugar central en la interacción femenina (véase, Fishman, 1978: 400). Entre las explicaciones de este comportamiento conversacional diferente citaremos, en primer lugar, aquellas que señalan como motor esencial las diferencias de poder entre los géneros. Ya hemos visto cómo se atestigua la existencia de sexismo en la lengua, cómo las mujeres son conscientes de que su discurso no está legitimado, cómo existe un estereotipo de habla femenina que no favorece, precisamente, la afirmación de los propios puntos de vista. A todo ello debe sumarse el hecho de que la conversación no es una actividad en la que se dé la igualdad de oportunidades.

West y Zimmerman (1983) comprobaron cómo en conversaciones mixtas varón-mujer algunos varones eliminan a las mujeres del campo conversacional. La utilización de prolongados turnos de intervención e, incluso, el quebrantamiento del sistema de turnos, con irrupciones que “violan” los derechos de su compañera a mantenerse en el uso exclusivo de la palabra hasta que ella misma lo dé por terminado, son los recursos más empleados para operar esta eliminación. Sobre la base de un análisis detallado de las conversaciones de tres parejas heterosexuales, Fishman (1983) sostiene que se da una desproporción en la participación femenina en las conversaciones entre ambos sexos, en las que, gracias al empleo de mínimas respuestas estimulantes (p. ejemplo: “mmmhmm...”), a la formulación de preguntas y a la atención prestada, éstas ayudan a los varones a desarrollar sus temas. Los varones, en cambio, no colaboraron, en la muestra recogida, con sus compañeras, de forma que los intentos que ellas hacían para desarrollar sus propios temas rápidamente tendían a quedar fuera de lugar ante la falta de respuesta de los varones. Las interrupciones y el control de los temas señalan con claridad quién es el participante que domina en estas parejas que reproducen un patrón si-

“Uno de los procedimientos discursivos que tiene mayor transcendencia a la hora de situar a la mujer en una posición relegada o dominada es la tendencia masculina a no atribuir en su discurso a las mujeres el papel de agente de las acciones, sino de objeto de las acciones masculinas”

“El androcentrismo no sólo coloca al varón, a sus preocupaciones y a sus puntos de vista, en una posición central sino que ignora y silencia otros discursos y otros puntos de vista, instituyéndose como norma. El discurso androcéntrico constituye un ejemplo más de “apropiación” de la palabra”

milar al de otras claramente estratificadas, como médico/paciente, jefe/empleado, padre/hijo⁶.

Otros autores coinciden en señalar estas divergencias en el comportamiento conversacional de ambos géneros, pero difieren a la hora de explicarlas. Así, Maltz y Borker⁷ (1982) se inclinan por una explicación basada en diferentes modelos subculturales y defienden la existencia de dos modelos normativos diferentes de la conversación que se desarrollarían en los grupos de iguales (preferentemente del mismo sexo). Los chicos aprenden a usar la lengua para crear y mantener sus jerarquías de dominio; las chicas, en cambio, crean vínculos horizontales a través de sus palabras y negocian las alianzas y el intercambio. Sin embargo, creemos que esta diferencia de objetivos y exigencias que se plantean ambos géneros no puede desvincularse, como han hecho algunos de sus seguidores, de la posición social que ocupan ambos géneros (los varones podrían y tendrían que competir, mientras que las mujeres, relegadas a posiciones secundarias, quedan al margen de la competición y desarrollan una subcultura defensiva presidida por la solidaridad, que combate además su proverbial aislamiento social).

Tannen (1986, capítulo 8), a partir de este trabajo de Maltz y Borker, sugiere que los hombres y mujeres adultos, durante las conversaciones mixtas, no esperan lo mismo de sus interlocutores por provenir de “subculturas” diferentes que han conformado una concepción distinta de la conversación. La conversación mixta sería un ejemplo equivalente a la comunicación intercultural, lo que explicaría

por qué los malentendidos y los conflictos son frecuentes.

Si volvemos, por ejemplo, a las respuestas mínimas (“sí, sí”, “claro, claro”, etc.), éstas representarían para las mujeres una manera de asegurar a su interlocutor que se le está prestando atención, mientras que los varones las emplean, generalmente, para manifestar que están de acuerdo con su interlocutor. De este modo, si al conversar con un varón su interlocutora detecta la ausencia de estas respuestas mínimas, interpretará que no se la está prestando atención mientras que, ante su uso, el varón podrá pensar que su interlocutora le da siempre la razón y puede, por tanto, concluir que carece de criterio o que cambia constantemente de opinión cuando, por medio de otros recursos, le hace saber que opina de manera diferente (Maltz y Borker, 1982).

Para Tannen (1990) estas diferencias culturales llevan a que las mujeres pongan un mayor énfasis en la intimidad de manera que su forma de conversar se proyecta sobre el eje de la solidaridad. Los varones, en cambio, ponen el énfasis en la independencia de manera que su *estilo conversacional* se proyecta sobre el eje del poder: el varón tendería a subrayar las diferencias jerárquicas y a marcar su *status*. Intimididad e independencia imponen distintas exigencias y así, para quienes ponen el énfasis en la intimidad, la conversación debe transmitir el metamenaje “estamos próximos y somos lo mismo”. En cambio, para quien pone el énfasis en la independencia, el metamenaje será “somos distintos y separables”. Los conflictos son, en consecuencia, frecuentes. Muchos de los comportamientos conversacionales de la mujer, que buscan asegurar la intimidad, son, a menudo, interpretados por el hombre como intromisiones o peticiones de solución. Veamos un ejemplo, tomado de Tannen (1990):

(6) M1. -¿Has visto qué cicatriz me han dejado?

M2. -Ya, sé como te sientes. Yo me sentía igual después de la cesárea.

M3. -Tienes que sentirte como si hubieran violado tu cuerpo.

V. -No te preocupes, mujer, siempre puedes hacerte la cirugía estética y quitarte la cicatriz.

M1. -Lo siento mucho por ti, pero no pienso volver a pisar un quirófano.

V. -Pero si a mí no me disgusta.



Este tipo de malentendido, así como el hecho de que las intervenciones de las mujeres en público sean probadamente menos frecuentes que las de los varones, lleva a Tannen a defender dos estilos conversacionales diferentes:

1. Un *estilo informativo* (report talk) propio de los varones, para quienes el habla es un medio de preservar su independencia y de negociar su *status* dentro de la jerarquía. Entre los medios para la consecución de este objetivo figuraría la exhibición de conocimientos y habilidades, así como acaparar un lugar en la conversación: por ejemplo, mediante relatos, chistes, suministro de información. El lugar más adecuado para su desarrollo serán los grupos amplios, en los que los vínculos no son muy estrechos, pues en situaciones íntimas resulta más difícil conversar sin suministrar información personal.

2. Un *estilo relacional* (rapport talk) propio de las mujeres en el que se suceden las marcas de solidaridad. Las estrategias conversacionales se orientan, en este caso, al establecimiento de conexiones y a la negociación de la relación. El énfasis recae en la exhibición de similitudes y en la aportación de experiencias comparables. Entre los medios para la consecución de este objetivo, figuran las estrategias de la *cortesía positiva*, el suministro de datos privados, etc. El lugar más idóneo para desarrollar estas estrategias son los grupos pequeños, en el hogar, entre amigos. Sin embargo, la mujer también utiliza estas estrategias en público, lo que le lleva a ser valorada negativamente; por ejemplo, se ha comprobado cómo en el aula, o en reuniones de empresa, las mujeres aportan experiencias personales como ejemplos.

Tannen no explica cuál es el factor que desencadena la aparición de estilos y subculturas tan distintos. Sin embargo, parece alejarse cada vez más de una explicación basada en las diferencias de poder (Tannen, 1984). Las diferencias culturales no surgen, sin embargo, de forma espontánea. Habría que pre-

guntarse por qué niñas y niños se educan por separado, por qué desarrollan valores tan distintos. Y aquí las respuestas posibles son numerosas: su diferente socialización (explicación psicoanalítica, muy arraigada hoy en el *feminismo de la diferencia*), su diferente esencia (argumento arraigado en el discurso sexista, pero también en algunos desarrollos del *feminismo de la diferencia*), o bien mantener, como hacemos en nuestras conclusiones, una explicación basada en las diferencias de poder que no ignore las diferencias entre los géneros.

4. Algunas conclusiones

Los datos de las investigaciones citadas muestran, por un lado, el cuestionamiento del sexismo de la lengua, que responde, cada vez menos, al sentir de la sociedad. Por otro, se aprecia la desaparición de algunos de los rasgos que integraban el estereotipo de habla femenina, especialmente el rechazo a asumir la posición de agente y la atenuación de las afirmaciones. Esta desaparición está en conexión con la legitimación del discurso feme-

nino y con el fortalecimiento de la posición social de la mujer, hecho que refuerza una explicación de la diferencia basada en las diferencias de poder (más vinculadas al *feminismo de la igualdad*): si estas diferencias se equilibran, las diferencias lingüísticas entre los géneros dejarán de perfilarse con claridad (véase Martín Rojo, 1995). Sin embargo, se mantienen los aspectos relacionales del discurso femenino, especialmente la consideración del interlocutor por medio de procedimientos diversos. El mantenimiento de este aspecto relacional no tiene que explicarse, necesariamente, mediante un argumento esencialista, siempre muy controvertido, que considere "el cuidado y la atención al otro" como un rasgo esencialmente femenino sino que puede ex-



plicarse como una positivación de un rasgo que permite al sujeto, una vez cuestionadas las estructuras de dominación, mantener, aunque reelaboradas, algunos de los aspectos que han contribuido a definir su identidad. Esta postura, vinculada al *feminismo de la diferencia* (somos iguales en derechos, pero somos diferentes), se encuentra hoy con mucha frecuencia entre mujeres que han fortalecido su posición social (véase, Martín Rojo *et al.*, 1995, tanto para el mantenimiento de estas estrategias discursivas como para la búsqueda de nuevas formas de maternidad).

Es evidente que desde la escuela se puede contribuir a paliar todos aquellos rasgos lingüísticos que contribuyen a colocar a la mujer en una posición de desigualdad. Es posible minar el sexismo y, muy especialmente el androcentrismo, negándose a reproducir las prácticas sobre las que se sustenta. Es posible modificar la imagen de la mujer, mediante una educación igualitaria en la que las mujeres desempeñemos un papel clave, ofreciendo ejemplos y modelos nuevos, que no interiorizan la descalificación, ni la inseguridad. La escuela puede conformarse, además, como un foro abierto en el que pueden vencerse comportamientos que marginan, como la resistencia femenina a hablar en público. En ella, pueden también favorecerse comportamientos que no parece preciso abandonar, como la existencia de un discurso basado en la cooperación.

Notas

1. Con el término *género* me referiré, como ya es habitual en las ciencias sociales, al conjunto de fenómenos sociales, culturales y psicológicos que se asocian a las diferencias de sexo. La palabra *género* tiene, además, un significado plenamente establecido en lingüística, en tanto que una clasificación de los nombres, significativa desde el punto de vista gramatical y con implicaciones en distintas manifestaciones de la concordancia. Ambas acepciones aparecerán con frecuencia a lo largo de este artículo. Por ello, y con el fin de no crear confusión, llamaré al primero, *género*, y al segundo, *género gramatical*, aunque ello haga, a veces, aún más pesada la exposición.

2. Una visión androcéntrica del espacio laboral supone el que no se considere a la mujer un elemento central en ese espacio, sino subsidiario y marginal. Esta visión se asocia, inevitablemente, a prácticas sexistas, como el que se la ignore como candidata a ocupar puestos de responsabilidad o el que su incorporación al trabajo esté supeditada a su asimilación al varón (tanto en los usos y modos de compor-

“Desde un punto de vista lingüístico, la cuestión que se plantea es: ¿Cómo afecta el género a la producción lingüística? ¿Existe un sociolecto femenino? ¿Existe una forma de conversar femenina? ¿Existe un estereotipo del habla femenina?”

tamientos como renunciando a la maternidad) (véase Martín Rojo y Callejo, 1995).

3. Debe tenerse en cuenta que a la hora de explicarse las diferencias entre los géneros se ha recurrido con frecuencia a la oposición razón-pasión. La razón (es decir, las capacidades lógicas e intelectuales) se asignaban al género masculino, mientras que las vinculadas a aspectos físicos, emotivos y pasionales se expulsaban fuera, encarnándose en la mujer. Los grupos dominados (inmigrantes, habitantes del Tercer Mundo, determinados grupos étnicos) suelen encarnar dentro de los valores masculinos del llamado “mundo occidental” el papel de sujetos “dominados por las bajas pasiones”.

4. Dentro de la misma línea de investigación de Lakoff destacan, entre otros Coleman (1971), Crosby y Nyquist (1977), los trabajos reunidos en Thorne *et al.* (1983), algunos de los cuales han fracasado a la hora de corroborar las diferencias que los estereotipos sugieren (p. ejemplo Dubois y Crouch, 1976). Otros trabajos sí han comprobado algunas de estas diferencias, pero únicamente en determinados contextos (p. ejemplo Crosby y Nyquist 1977, Jay 1980), o bien cuando aparecen asociados a otras variables, como el poder (p. ejemplo O’Bar y Atkins, 1980). Recientemente, también se ha iniciado el estudio sobre las diferencias de género en el uso del lenguaje en lenguas no occidentales (véase, p. ejemplo, Light, 1982), sobre el chino, Shibamoto, sobre el japonés, y diversos artículos en Philips *et al.*, 1987).

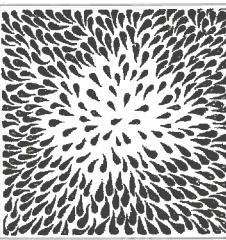
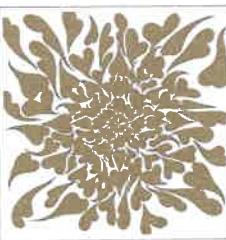
5. “Les femmes, elles, utilisent autant de stratégies pour s’effacer au bénéfice du masculin, pour s’impersonnaliser, se mettre au “neutre” que les hommes pour s’imposer” (Irigaray, 1993:7).

6. Recuérdese que, para sociólogos como Goffman (1977), “la distribución de papeles entre los sexos se establece en nuestra cultura sobre el modelo de la que existe entre padres e hijos, lo cual incluye tanto el afecto como el control asimétrico”.

7. Véase este texto en este mismo número de SIGNOS.

(**) Agradecemos al Instituto de la Mujer su apoyo para realizar algunas de las investigaciones citadas (Gómez *et al.*, 1995; Martín Rojo *et al.*, 1995).

(*) Luisa Martín Rojo es profesora del Departamento de Lingüística de la Universidad Autónoma de Madrid. (Teléfono de contacto: (91) 397 87 07).



WUCHUS WONG

Referencias bibliográficas

American Psychological Association (1975): “Guidelines for non-sexist use of language”. *American Psychologist*, 30:682-684.

Bernis, C., Demonte, V., Garrido, E., Calbet, G., Torre, de la, I., (eds.) (1991): *Actas de las VII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*. Madrid: Instituto Universitario de la Mujer y Ediciones Universidad Autónoma.

Calero Fernández, M. A. (1990): *La imagen de la mujer a través de la tradición paremiológica española (Lengua y cultura)*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Lérida.

Calero Fernández, M. A. (1991): "Los sexos y el sexo de los tacos. Una cuestión etnolingüística". En Bernis *et al.* (eds.), 1991, 377-386.

Coleman, R. O. (1971): "Male and female voice quality and its relationship to vowel format frequencies". *Journal of Speech and Hearing Research*, 14: 565-577.

Crosby, F., y Nyquist, L. (1977): "The female register: an empirical study of Lakoff's hypotheses". *Language in Society* 6:313-322.

Dubois, B. L., Crouch, I. (1976): "The question of a tag questions in women's speech: they don't really use more of them, do they". *Language in Society*, 4:289-294.

Fernández Lagunilla, M. (1991): "Género y sexo: ¿controversia científica o diálogo de sordos?". En Bernis *et al.* (eds.) 1991: 319-328.

Fishman, P. M. (1983): "Interaction: the work women do". En Thorne, B., Kramarae, C., y Henley, N., (eds.), 1983.

Fairclough, N. (1992): *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Fowler, R. (1991): "Discrimination in discourse: gender and power". En *Language in the News*: 91-109. Londres: Routledge.

García Messeguer A. (1988): *Lenguaje y discriminación sexual*, Madrid: Montesinos.

García Messeguer A. (1991): "Sexo, género y sexismo en español". En Bernis *et al.* (eds.), 1991: 329-342.

Goffman, E. (1977): "The arrangement between the sexes". *Theory and Society* 4:301-331.

Gómez, C., Martín, L., Callejo, J. y Delgado, J. M. (1995): *La imagen de la mujer en situaciones de competitividad laboral*. Madrid: Siglo XXI (en prensa).

Gumperz, J. (1982): *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Instituto de la Mujer (1989): *Propuestas para evitar el sexismó en el lenguaje*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Irigaray, L. (1990): *Sexes et genres à travers les langues*. París: Grasset.

Irigaray, L. (1993): "Importance du genre dans la constitution de la subjetivité et de l'intersubjetivité". *Langage* 111:12-24.

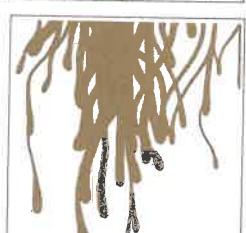
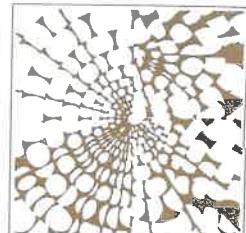
Jay, T. B. (1980): "Sex roles and dirty word usage: a review of the literature and a reply to Haas". *Psychological Bulletin* 88:614-621.

Lakoff, R. (1975): *Language and woman's place*. Nueva York: Herper and Row (traducción al castellano en 1981. Barcelona: Ricou).

Lakoff, R. (1982): "Language and woman's place". *Language in Society* 2:45-80.

Light, T. (1982): "On being doing: how women's language is perceived in Chinese". *Computational Analyses of Asian and African Languages* 19:21-49.

Maltz, D., y R. Borker (1982): "A cultural approach to male-female miscommunication". En J. Gumperz, 1982: 195-216 (traducción al castellano en SIGNOS, 16, octubre-diciembre de 1995).



WUCIUS WONG

McConnell-Ginet encuentra pruebas de las diferencias lingüísticas entre los géneros en las gramáticas o sistemas de conocimientos lingüísticos que subyacen a los usos de los hablantes, en los sistemas pragmáticos y en las expectativas de los hablantes sobre cómo se utiliza o debería utilizarse la gramática y sobre cómo se deben comportar los hablantes en la conversación"

Martín Rojo, L. y Callejo, J. (1995): "Argumentation and inhibition: sexism in the discourse of Spanish executives". *Pragmatics (en prensa)*.

Martín Rojo, L., Gómez, C., Santamarina, C. (1995): *Estrategias de pareja, identidad y contexto doméstico en directivos/as y profesionales liberales*. Madrid: Informe elaborado para el Instituto de la Mujer.

McConell-Ginet, S., Borker, R. A., y Furman, N., eds. (1980): *Feminism in linguistics*. Nueva York: Annals of the New York Academy of Sciences.

McConell-Ginet, S. (1988): "Language and Gender". En Newmeyer, F. *Linguistics: The Cambridge Survey*, vol. IV: *Language: The Socio-cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press (traducción al castellano en Newmeyer, F.: *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. Tomo IV. El lenguaje: contexto socio-cultural*: 99-126. Visor. Madrid, 1992).

Ministerio de Educación y Ciencia (1988): *Guía didáctica para una orientación no sexista. El uso no sexista del lenguaje*. 47-71. Madrid: MEC.

Nissen, U. (1991): "Sí, primera ministra. ¿Influye la feminización de los títulos de profesión en la interpretación del masculino en sentido extensivo?". En Bernis *et al.* (eds.), 1991, 343-362.

O'Barr, W., Atkins, B. K. (1980): "Women's language or powerless language?". En S. McConell-Ginet, R. A. Borker y N. Furman, (eds.), 1980.

Perissinotto, G. (1982): "Lingüística y sexismo". *Diálogos*, 18: 30-34.

Philips, S. U., Steele, S. y Tanz, C. eds., (1987): *Language, gender and sex in comparative perspective*. Cambridge: C. U. P.

Scheman, N. (1980): "Anger and the politics of naming". En S. McConell-Ginet, R. A. Borker y N. Furman, (eds.), 1980.

Schenkein, J., (ed.) (1978): *Studies in the organization of conversational interaction*. Nueva York: Academic Press.

Shibamoto, J. S. (1985): *Japanese women's language*. Nueva York: Academic Press.

Tannen, D. (1982): "Ethnic Style in male-female conversation". En J. Gumperz, 1982: 217-231.

Tannen, D. (1986): *That's not what I meant!: how conversational style makes or breaks your relations with others*. Nueva York: Morrow.

Tannen, D., (1990): *You just don't understand. Women and men in conversation*. Nueva York: Ballantine Books.

Tannen, D. (ed.) (1994): *Gender and conversational interaction*. Nueva York: Oxford University Press.

Thorne, B., Kramarae, C., y Henley, N. eds. (1983): *Language, gender and Society*. Rowley: Newbury House.

West, C. y Zimmerman, D. (1983): "Small insults: a study of interruptions in cross-sex conversations between unacquainted persons". En Thorne, Kramarae y Henley, 1983.

COEDUCAR

En este artículo presentamos lo que creemos que es un nuevo armazón analítico para examinar las diferencias entre los patrones de habla de los hombres y de las mujeres de Norteamérica¹. Nuestra propuesta no se

basa en datos nuevos

sino en un nuevo examen de una amplia variedad de material ya disponible en la bibliografía académica. El problema que nos planteamos como punto de partida es la naturaleza de los diferentes papeles que como hablantes adoptan hombres y mujeres en conversaciones intersexuales informales en inglés americano. Nuestros esfuerzos al abordar este problema nos han conducido a llevar a cabo análisis preliminares de una amplia variedad de ámbitos que se sitúan en los márgenes de nuestras actuales competencias o más allá de ellos: el habla infantil, el juego infantil, los estilos y los patrones de la amistad, los turnos de palabra en la conversación, el análisis del discurso y la comunicación interétnica.

LOS PROBLEMAS COMUNICATIVOS ENTRE HOMBRES Y MUJERES DESDE UNA PERSPECTIVA CULTURAL*

DANIEL N. MALTZ y RUTH A. BORKER

Entre las investigaciones que más han influido en el desarrollo de nuestro actual modelo se encuentran las de John Gumperz (1982) sobre los problemas de la comunicación interétnica y el estudio de los aspectos lingüísticos del juego entre niños y niñas de la comunidad negra de Philadelphia realizado por Marjorie Goodwin (1978, 1980a, 1980b).

El problema de la conversación intersexual

Numerosos estudios demuestran que cuando hombres y mujeres intentan interactuar como iguales en conversaciones amistosas intersexuales no desempeñan el mismo papel en la interacción, incluso cuando no existe aparentemente ningún elemento de coqueteo. Esperamos explorar algunas de esas diferencias, examinar las explicaciones que de ellas se han ofrecido y proponer una explicación alternativa.

Los primeros datos de conversaciones intersexuales provienen, en general, de dos fuentes: de estudios de psicología social de los años cincuenta tales como las investigaciones de Soskin y John (1963) sobre dos matrimonios jóvenes y las investigaciones de Strodebeck y Mann (1956) sobre deliberaciones de jurados, y, más recientemente, de estudios sociolíngüísticos realizados en la Universidad de California en Santa Barbara y en la Universidad de Pennsylvania por Candace West (Zimmerman y West, 1975; West y Zimmerman, 1977; West, 1979), Pamela Fishman (1978) y Lynette Hirschman (1973).

Características de las mujeres

Los estudios citados han mostrado varias diferencias sorprendentes en las aportaciones que realizan hombres y mujeres en conversaciones intersexuales.

En primer lugar, las mujeres muestran una mayor tendencia a hacer preguntas. Fishman (1978: 400) comenta: "a veces tenía la impresión de que lo único que hacían las mujeres era preguntar". Y Hirschman (1973: 19) señala: "varias conversaciones entre un hombre y una mujer correspondían al patrón pregunta-respuesta, siendo las mujeres quienes hacían preguntas a los hombres".

Fishman (1978: 408) ve esta tendencia hacia la estructura de pregunta-respuesta como un ejemplo de una segunda característica, más general, del habla de las mujeres, que consiste en realizar una mayor cantidad del "trabajo sucio" de rutina que lleva consigo el mantener la interacción social cotidiana, haciendo más cosas para facilitar el flujo de la conversación (Hirschman, 1973: 3). Las mujeres tienden más que los hombres a emitir enunciados que piden respuestas o animan a responder a sus compañeros en la conversación y, por lo tanto, están, en palabras de

Fishman, "más activamente comprometidas en asegurar la interacción que los hombres" (1978: 404). En los estudios de psicología social citados anteriormente, estas características se habían codificado bajo la categoría general de "reacciones positivas" que incluían solidaridad, deshacer la tensión y mostrar acuerdo (Strodebeck y Mann, 1956).

En tercer lugar, las mujeres muestran una mayor tendencia a utilizar las respuestas mínimas positivas, especialmente "mm hmm" (Hirschman, 1973: 8), y a insertar "esos comentarios por todas partes a lo largo de la charla y no simplemente al final" (Fishman, 1978: 402).

En cuarto lugar, las mujeres tienden más a adoptar una estrategia de "protesta silenciosa" tras una interrupción o cuando han recibido una mínima respuesta con retraso (Zimmerman y West, 1975; West y Zimmerman, 1977: 524).

En quinto lugar, las mujeres muestran una mayor tendencia a usar los pronombres "tú/vosotros/vosotras" y "nosotros/nosotras", que reconocen explícitamente la existencia del otro hablante (Hirschman, 1973: 6).

Características de los hombres

Respecto a las aportaciones que hacen los hombres en las conversaciones intersexuales, se han descrito características que contrastan con las de las mujeres.

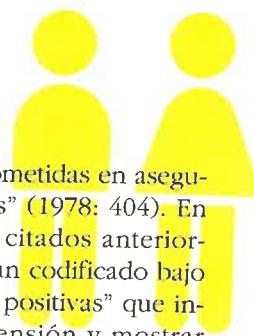
En primer lugar, los hombres tienden más a interrumpir a sus interlocutores en la conversación, es decir, a interrumpir el habla de las mujeres (Zimmerman y West, 1975; West y Zimmerman, 1977; West, 1979).

En segundo lugar, tienden más a poner en duda o a discutir los enunciados de sus interlocutores (Hirschman, 1973: 11).

En tercer lugar, tienden más a ignorar los comentarios de la otra persona, es decir, a no ofrecer respuestas o muestras de que tienen en cuenta lo que otros han dicho antes (Hirschman, 1973: 11), sino que responden con lentitud a través de lo que se ha descrito como una "respuesta mínima con retraso" (Zimmerman y West, 1975: 118) o bien responden sin ningún entusiasmo (Fishman, 1978).

En cuarto lugar, los hombres utilizan más mecanismos que las mujeres para controlar el tema de la conversación, tanto por lo que respecta al desarrollo temático como a la introducción de nuevos temas (Zimmerman y West, 1975).

Finalmente, los hombres realizan más declaraciones de hecho o de opinión que las mujeres (Fishman, 1978: 402), declaraciones que incluyen sugerencias, opiniones y "manifestaciones orientativas", tal como las denominan Strodebeck y Mann (1956) o "manifestaciones directivas y focalizadoras", según la denominación de Soskin y John (1963).



Explicaciones ofrecidas

La mayoría de las explicaciones que se han ofrecido de esas características se ha centrado en las diferencias respecto al poder social o a las personalidades de hombres y mujeres. Una variante del argumento que toma como base las diferencias en cuanto al poder social, presentada por West (Zimmerman y West, 1975; West y Zimmerman, 1977), es que el dominio que ejercen los hombres en la conversación corre en paralelo a su dominio en la sociedad. Los hombres gozan del poder en la sociedad y también en la conversación. Ambos niveles se ven como parte de un único sistema socio-político. West ve las interrupciones y el control temático como muestras del poder masculino, un poder que se basa en el orden social más amplio pero que se refuerza y se expresa en la interacción cara a cara con mujeres. Una segunda variante de este argumento, planteada por Fishman (1978), es que, si bien las diferencias de poder entre hombres y mujeres son un aspecto crucial, el mecanismo específico a través del cual esas diferencias se inscriben en la conversación es la definición del papel sexual. Los papeles sociales sirven para oscurecer el problema del poder ante los participantes, pero el hecho es, plantea Fishman, que las normas que regulan el comportamiento apropiado de las mujeres y de los hombres sirven para dar poder y control interactivo a los hombres y para quitárselo a las mujeres. Para ser socialmente aceptables, las mujeres no pueden ejercer control y, de hecho, deben apoyar a los hombres en su control. Según el argumento del poder social, en este reparto no se presenta a los hombres ostentando necesariamente de forma consciente el poder, sino, simplemente, recogiendo los premios que el sistema social les ha otorgado. En ambas variantes la conexión entre los niveles macro y micro de la vida social se presenta como una relación directa y sin problemas y el orden social general se constituye en el centro de la explicación.

Los papeles sociales también han ocupado un lugar central en las explicaciones psicológicas. La principal defensora de la posición psicológica ha sido Robin Lakoff (1975). Básicamente, Lakoff afirma² que, al haber sido educadas para hablar y actuar como 'damas', las mujeres llegan a ser tan poco firmes y tan inseguras como se les ha enseñado a parecer. La imposible

"Las mujeres tienden más que los hombres a emitir enunciados que piden respuestas o animan a responder a sus compañeros en la conversación y, por lo tanto, están, en palabras de Fishman, 'más activamente comprometidas en asegurar la interacción que los hombres'"



tarea de intentar ser a la vez mujeres y personas adultas, que Lakoff ve como culturalmente incompatible, mina la confianza y la fuerza de las mujeres. Como resultado, llegan a producir ese tipo de habla, no simplemente porque es como se espera que hablen las mujeres, sino porque es el que se adecua a la personalidad que desarrollan como consecuencia de las exigencias del papel sexual.

El problema de estos planteamientos es que no proporcionan un instrumento para explicar por qué esas características específicas aparecen como opuestas a otras, ni nos permiten establecer diferencias entre varios tipos de interacción entre hombres y mujeres. Realmente, no nos dicen por qué y cómo esos fenómenos interactivos específicos se conectan con el hecho general de que los hombres dominan en el interior de nuestro sistema social.

Una explicación alternativa: las subculturas sociolingüísticas

Nuestra perspectiva para abordar los patrones comunicativos intersexuales es de alguna manera diferente a las que se han propuesto con anterioridad. Ponemos el acento no sobre las diferencias psicológicas o sobre las diferencias de poder, aunque puedan contribuir en alguna medida a explicar este problema, sino más bien sobre la noción de las diferencias culturales que existen entre hombres y mujeres en cuanto a sus concepciones sobre lo que es una conversación amistosa, sobre cuáles son sus reglas para participar en ella y, lo que es probablemente más importante, sobre cuáles son sus reglas para interpretarla. Lo que planteamos es que los hombres y las mujeres norteamericanos provienen de subculturas diferentes y han aprendido a hacer cosas diferentes con las palabras, de tal manera que, cuando tratan de llevar a cabo conversaciones mixtas, incluso si ambas partes están intentando tratarse como iguales, el resultado es que se producen problemas comunicativos de tipo cultural.

La idea de que existen subculturas masculinas y femeninas diferentes no es nueva para la antropología. Es algo sobre lo que se ha insistido una y otra vez al referirse a esas partes del mundo, tales como el Oriente Medio o el sur de Europa, donde hombres y mujeres pasan la

mayor parte de sus vidas separados espacial e interactivamente. El caso de subculturas sociolingüísticas que se ha presentado con más fuerza es el trabajo realizado por Susan Harding a partir de su investigación en la España rural (1975).

La premisa más importante sobre la que Harding construye su argumento es que el habla es un instrumento para hacer frente a las situaciones sociales y psicológicas. Cuando los hombres y las mujeres tienen experiencias diferentes y se mueven en diferentes contextos sociales, tienden a desarrollar diferentes géneros de habla y diferentes habilidades para hacer cosas con las palabras. En el pueblo español donde ella trabajó, existía una fuerte división del trabajo de tipo sexual: los hombres se dedicaban a las tareas agrícolas y a la política pública mientras que las mujeres estaban inmersas en una serie de redes de relaciones personales con sus hijos, sus maridos y sus vecinas. Mientras los hombres desarrollaban sus habilidades verbales en negociaciones económicas y en discusiones políticas públicas, las mujeres llegaban a ser más hábiles verbalmente en unas formas bastante diferentes de utilización interactiva de las palabras: chismorreo, análisis social, logro de información a través de una técnica de ruego verbal cuidadosamente desarrollada y una especie de adivinación de los pensamientos de los demás (comúnmente conocida como 'intuición femenina') a través de un hábil control del habla de los otros. La autora plantea que las diferentes necesidades sociales de hombres y mujeres les han conducido a culturas comunicativas diferenciadas sexualmente, en las que cada sexo ha aprendido un conjunto de habilidades para utilizar, de manera eficaz, las palabras.

La pregunta que Harding no plantea, sin embargo, es la siguiente: Si hombres y mujeres poseen diferentes reglas subculturales para hablar, ¿qué sucede cuando tratan de interactuar unos con otras (o unas con otros)? En este punto es cuando recurrimos a la investigación sobre los problemas en la comunicación interétnica.

La comunicación interétnica

Investigaciones más recientes (Gumperz, 1977, 1978a, 1978b, 1979; Gumperz y Tannen, 1978) muestran que, cuando hablantes de diferentes culturas interactúan, se producen problemas de forma sistemática y



DOVER

que esos problemas son el resultado de las diferencias que existen en los sistemas de inferencia conversacional y en los indicios para señalar los actos de habla y la intención del hablante. La conversación es una actividad que se negocia y que progresá, en gran medida, gracias a las asunciones compartidas sobre lo que está pasando.

Al examinar interacciones entre anglófonos ingleses e indios en Gran Bretaña (Gumperz, 1977, 1978a, 1979; Gumperz et al., 1977), Gumperz halló que las diferencias en cuanto a los indicios tenían como resultado problemas comunicativos sistemáticos respecto a si se había hecho una pregunta, si se estaba presentando un argumento, si una persona estaba siendo ruda o cortés, si una persona estaba abandonando el uso de la palabra o si estaba interrumpiendo, si una persona estaba enfatizando o si los interlocutores estaban enfadados, preocupados o indiferentes. Los frustrantes encuentros que se producían como consecuencia, más que verse como causados por problemas en la comunicación, se atribuían a choques de personalidades o se interpretaban a la luz de estereotipos raciales que tendían a exacerbar las ya malas relaciones.

Un caso sencillo servirá de ejemplo; Gumperz (1977) cuenta que una mujer india que trabajaba en una cafetería, cuando ofrecía comida, usaba una entonación descendente, por ejemplo "salsa", que para ellos indica una pregunta, algo así como "¿quiere salsa?". Tanto los trabajadores indios como los ingleses consideraban que una pregunta era una forma cortés apropiada, pero para los ingleses una entonación descendente no señala una pregunta, que para ellos se señala con una entonación ascendente, como en "salsa", sino una expresión declarativa, que era no sólo inapropiada sino extremadamente ruda.

Una de las mayores ventajas del arnázón analítico que utiliza Gumperz es que no se asume que los problemas son el resultado de la mala fe, sino que más bien se ven como el resultado de que los individuos interpretan erróneamente los indicios de acuerdo con sus propias reglas.

La interpretación de las respuestas mínimas

¿De qué manera el enfoque de Gumperz para el estudio del conflicto entre re-

"El dominio que ejercen los hombres en la conversación corre en paralelo a su dominio en la sociedad. Los hombres gozan del poder en la sociedad y también en la conversación. Una segunda variante de este argumento es que, si bien las diferencias de poder entre hombres y mujeres son un aspecto crucial, el mecanismo específico a través del cual esas diferencias se inscriben en la conversación es la definición del papel sexual"

glas en la interpretación de las conversaciones puede aplicarse a la comunicación entre hombres y mujeres? Un sencillo ejemplo ilustrará nuestra perspectiva básica: el caso de las respuestas mínimas positivas. Las respuestas mínimas tales como los asentimientos con la cabeza y los comentarios como "sí" y "mm mm" son rasgos comunes de la interacción conversacional. A partir de nuestros intentos por comprender la experiencia personal, podemos afirmar que esas respuestas mínimas tienen sentidos significativamente diferentes para los hombres y para las mujeres, lo que les lleva en ocasiones a serios problemas en la comunicación.

Nuestra hipótesis es que para las mujeres una respuesta mínima de ese tipo significa simplemente algo como "te escucho; continúa, por favor" y que para los hombres tiene un significado de alguna manera más fuerte, algo así como "estoy de acuerdo contigo" o al menos "hasta ahora sigo tu argumento". El hecho de que las mujeres usen esas respuestas con más frecuencia que los hombres es, en parte, simplemente, porque es más frecuente escuchar que estar de acuerdo.

Pero lo que explica nuestra hipótesis va más allá de la diferencia en frecuencia de uso. Reglas diferentes pueden conducir repetidamente a malentendidos. Imaginemos un hombre que recibe constantes asentimientos con la cabeza por parte de la mujer a la que está hablando. Ella está indicando simplemente que escucha, pero él piensa que ella está de acuerdo con todo lo que él dice. Ahora imaginemos una mujer que recibe sólo ocasionalmente asentimientos con la cabeza y "mm mm" por parte del hombre a quien habla. Él está indicándole que no siempre está de acuerdo; ella piensa que él no siempre está escuchándola.

Lo que llama la atención de este pequeño ejemplo es que parece explicar dos de las quejas más habituales en la interacción entre hombres y mujeres: (1) hay hombres que piensan que las mujeres siempre están de acuerdo con ellos y luego llegan a la

conclusión de que es imposible saber lo que una mujer realmente piensa, y (2) hay mujeres que se enfadan con los hombres porque nunca parecen escucharlas. Lo que nosotros pensamos es que nos encontramos ante dos reglas diferentes para el mantenimiento de la conversación que entran en conflicto y causan problemas comunicativos en gran escala.

Cómo se generan culturas diferentes

Una posible objeción que muchas personas podrán poner ante nuestros planteamientos, tal como los hemos expuesto hasta ahora, es que los hombres y las mujeres norteamericanas interactúan con demasiada frecuencia como para poseer diferentes subculturas. Algo que tenemos que explicar es de qué manera hombres y mujeres pueden llegar a poseer diferentes asunciones culturales sobre lo que es una conversación amistosa.

Realmente nuestra explicación es bastante sencilla. Se basa en la idea de que cuando llegamos a ser personas adultas poseemos una amplia variedad de reglas para interactuar en diferentes situaciones. Hemos aprendido diferentes conjuntos de esas reglas en momentos diferentes y en diferentes contextos. Tenemos reglas para tratar con personas en posiciones sociales dominantes o subordinadas, reglas que aprendimos primero en nuestra infancia interactuando con padres y maestros. Tenemos reglas para coquetear y para otros encuentros sexuales que probablemente empezamos a aprender en la adolescencia. Tenemos reglas para tratar con el personal de servicios y de la administración, reglas que comenzamos a aprender cuando por primera vez nos aventuramos en el ámbito público. Finalmente, tenemos reglas para la interacción amistosa, para participar en la conversación amistosa. Lo que resulta interesante sobre estas últimas reglas es que no se aprenden de los adultos sino de los iguales y que se aprenden precisamente durante ese periodo de tiempo, aproximadamente entre los 5 y los 15 años, en que los chicos y las chicas interactúan, sobre todo, con personas de su mismo sexo.

La idea de que los niños y las niñas de la Norteamérica actual aprenden diferentes maneras de hablar a la edad de cinco años o antes ha sido postulada por Robin Lakoff (1975), demostrada por Andrea Meditch (1975) y explorada más globalmente por Adelaide Haas (1979). La investigación de Haas con niños y niñas en edad escolar muestra la temprana aparición de importantes diferencias de tipo masculino-femenino en cuanto a patrones de uso lingüístico que incluyen una tendencia masculina a hacer peticiones directas y a dar información y una tendencia femenina hacia la conformidad (1979: 107).

Sin embargo, el proceso de adquisición de los patrones de habla y de comportamiento específicos del género por parte de niños y niñas en edad esco-

lar es más complejo que la simple copia de los "generolectos" adultos por parte de preescolares. Los psicólogos Brooks-Gunn y Matthews (1979) han etiquetado este proceso como "consolidación de los papeles sexuales"; nosotros lo llamamos aprendizaje de las 'culturas' específicas de género.

Entre los niños y las niñas en edad escolar, los patrones de la interacción social amistosa se aprenden no tanto de los adultos como en el interior del propio grupo de iguales, y uno de los rasgos más importantes de la mayoría de los grupos de iguales infantiles es la homogeneidad: "son o bien todo niñas o bien todo niños" (Brooks-Gunn y Matthews, 1979). Los miembros de cada grupo sexual aprenden de forma consciente a diferenciar su comportamiento del comportamiento del otro sexo y a exagerar esas diferencias. Este proceso puede compararse claramente con la divergencia de pronunciación en la que miembros de dos grupos que desean que se les distinga socialmente con claridad adquieran formas de hablar cada vez más divergentes².

Debido a que aprenden esas culturas específicas de género de sus compañeros y compañeras de edad, los niños y las niñas tienden a desarrollar estereotipos y versiones extremadas de los patrones adultos de comportamiento. En el caso de un chico que aprende a comportarse de una manera masculina, Ruth Hartley (1959, citado en Brooks-Gunn y Matthews, 1979: 203) plantea que:

"tanto la información como la práctica que tiene está distorsionada. Puesto que sus iguales no tienen mejores fuentes de información que él, todo lo que pueden hacer es poner en común las impresiones y las ansiedades que extraen de su educación anterior. Así, la imagen que se hacen está excesivamente simplificada y enfatizada. Es una foto en blanco y negro, con muy poca o ninguna matización, y es incompleta, incluye unos pocos de los muchos elementos que llegan a configurar el papel del hombre maduro".

Esperamos demostrar que los chicos y las chicas aprenden a hablar de maneras diferentes a causa de los contextos sociales verdaderamente diferentes en

los que aprenden a cómo conversar amistosamente. Casi cualquier persona que recuerde su infancia, que haya trabajado con niños y niñas de edad escolar o que haya tenido la oportunidad de observarlos puede confirmar el hecho de que los grupos de chicas y los grupos de chicos interactúan y juegan de formas diferentes. Observaciones sistemáticas del juego de niños y de niñas han tendido a confirmar esas diferencias bien conocidas en la manera en que chicos y chicas aprenden a relacionarse con sus amigos y con sus amigas.

En un estudio muy interesante sobre las diferencias en el juego de niños y de niñas en edad escolar, la socióloga Janet Lever (1976) observó las seis diferencias siguientes entre el juego de los niños y el de las niñas: (1) las niñas juegan más a menudo en el interior del edificio, (2) los niños tienden a jugar en

grupos más numerosos, (3) los grupos para jugar de los niños suelen incluir participantes de edades más variadas, (4) es más frecuente que las niñas jueguen a juegos masculinos que viceversa, (5) los chicos juegan más a menudo a juegos competitivos y (6) los juegos de las chicas suelen durar menos tiempo que los de los chicos.

Lo que nosotros plantea-

mos es que, para conocer cómo se originan las diferencias en los patrones del uso lingüístico entre hombres y mujeres, debemos examinar esas diferencias en la organización social del juego y las diferencias en los patrones de interacción social que ello implica. Y sostendremos que son esos mismos patrones, aprendidos en la infancia y trasladados a la edad adulta como circuitos sobre los que se construyen los patrones de las relaciones amistosas entre miembros de un mismo sexo, los que constituyen fuentes potenciales de problemas comunicativos en la interacción intersexual.

El mundo de las niñas

Nuestra experiencia y estudios como los de Goodwin (1980b) sobre niños y niñas negros y los

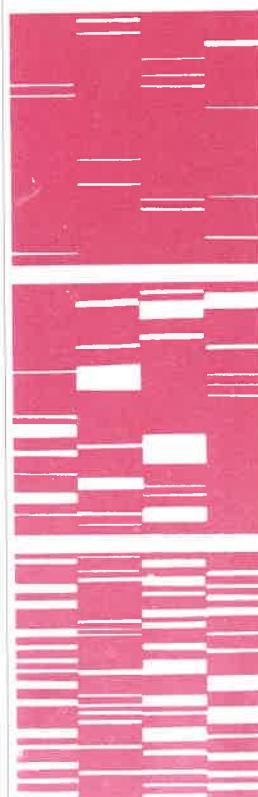


© JAZZ MAGAZINE

de Lever (1976, 1978) sobre niños y niñas blancos sugieren la existencia de un complejo conjunto de rasgos característicos en el juego de las niñas y en el habla que se produce en él. Las chicas juegan en grupos pequeños, sobre todo por parejas (Lever, 1976; Eder y Hallinan, 1978; Brooks-Gunn y Mathews, 1979) y sus grupos para jugar suelen ser extraordinariamente homogéneos en cuanto a la edad. Su juego se produce a menudo en escenarios privados o semiprivados que exigen que se haya invitado a quienes participan. El juego es cooperativo y habitualmente las actividades se organizan de forma que no sean competitivas (Lever, 1976; Goodwin, 1980b). Las diferencias entre las chicas no se establecen por el poder, sino por la cercanía relativa. Para las chicas, la amistad implica intimidad, igualdad, compromiso mutuo y lealtad. La idea de 'la mejor amiga' es fundamental para las chicas. Hasta cierto punto, las relaciones entre chicas se oponen unas a otras y las nuevas relaciones a menudo se establecen a expensas de las anteriores. Tal como observan Brooks-Gunn y Mathews (1979: 280), "la amistad tiende a ser exclusiva, con unas pocas chicas que son extraordinariamente próximas entre ellas. Como consecuencia las rupturas suelen afectar mucho emocionalmente". Goodwin (1980a: 172) señala que "la estructura no jerárquica de las chicas proporciona un terreno fértil para la formación de procesos bastante complejos de alianza entre iguales contra cualquier otro grupo".

En la estructura de las relaciones sociales de las chicas, se da una contradicción básica. Se supone que las amigas son iguales entre sí y que cualquiera de ellas puede llevarse bien con la otra, pero de hecho no siempre es así. El conflicto debe resolverse, pero una chica no puede demostrar poder social o superioridad de forma individual para resolverlo. Lever (1976), estudiando escolares de quinto grado, comprobó que las chicas simplemente no podían enfrentarse con peleas y que cuando aparecía un conflicto no intentaban solucionarlo; el grupo se rompía sin más. Lo que las chicas aprenden a hacer con las palabras es a arreglárselas con la contradicción que se crea entre una ideología de igualdad y cooperación y una realidad social que incluye la diferencia y el conflicto. A medida que crecen,

"Los hombres y las mujeres provienen de subculturas diferentes y han aprendido a hacer cosas diferentes con las palabras, de tal manera que, cuando tratan de llevar a cabo conversaciones mixtas, se producen problemas comunicativos de tipo cultural"



© MANFRED MAYER

van aprendiendo formas más sutiles de equilibrar las presiones conflictivas creadas por el mundo social femenino y la ideología femenina sobre la amistad.

Básicamente, las chicas aprenden a hacer tres cosas con las palabras: (1) a crear y a mantener relaciones íntimas y de igualdad, (2) a criticar a otras personas de manera aceptable y (3) a interpretar cuidadosamente el habla de otras chicas.

Las amistades entre chicas se forman, en gran medida, a través de la conversación. Las chicas necesitan aprender a dar apoyo, a reconocer los derechos a la palabra de otras personas y a tener en cuenta lo que han dicho para establecer y mantener relaciones de igualdad y de intimidad. En sus actividades, necesitan aprender a crear cooperación a través del uso de la palabra. Goodwin (1980a) comprobó que formas inclusivas del tipo "vamos a", "podríamos" y "tenemos que" predominaban en las actividades orientadas hacia una tarea. Además, en su estudio, comprobó que la mayoría de las chicas hacía sugerencias y que las otras chicas habitualmente estaban de acuerdo. Pero las chicas también aprenden a intercambiar información y confidencias para crear y mantener relaciones íntimas. El intercambio de pensamientos personales no sólo expresa intimidad sino también compromiso mutuo. Brooks-Gunn y Mathews (1979: 280) señalan refiriéndose a chicas adolescentes:

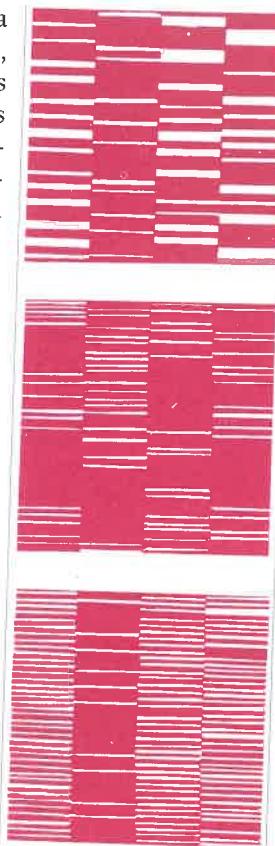
"pasan mucho tiempo hablando, reflexionando y compartiendo pensamientos íntimos. La lealtad es una preocupación básica para la chica de entre 12 y 14 años, probablemente porque, si se comparten los secretos más íntimos, la amiga puede tener 'información peligrosa' a su disposición".

Las amistades, no sólo se forman a través de formas especiales de hablar sino que también se acaban hablando. Como dice Lever (1976: 4) de las 'mejores amigas', "compartir los secretos estrecha la unión y 'decir' los secretos a alguien de fuera es una 'ruptura' simbólica".

En segundo lugar, las chicas aprenden a criticar y a discutir con otras chicas sin parecer abiertamente agresivas, sin que se las perciba como 'mandonas' o 'malas', términos que las chicas utilizan para evaluar las palabras o las acciones de las otras. Ser mandona, ir dando órdenes a las demás, no es legítimo porque niega la igualdad. Goodwin (1980a) señala que las

chicas hablaban de forma muy negativa sobre el uso de órdenes entre iguales, sólo lo consideraban apropiado en juegos de simulación o en relaciones desiguales como, por ejemplo, con hermanos o hermanas menores. Las chicas aprenden a dirigir sin parecer mandonas, o aprenden a no dirigir. Aunque las disputas son comunes, las chicas aprenden a plantear sus argumentos en términos de necesidades del grupo o de exigencias de la situación más que en términos de poder personal o el deseo (Goodwin, 1980a). Las chicas utilizan el concepto de 'maldad' para describir actos de exclusión ilegítimos, cuando alguien enreda o niega la amistad a otra persona. La exclusión es una situación frecuente (Eder y Hallinan, 1978), pero con el paso del tiempo las chicas aprenden a desanimar o incluso a apartar a otras chicas haciéndolo de tal manera que no parezca que es simplemente un antojo personal. "Cortar con alguien" se justifica porque esa persona no ha sabido respetar las normas del grupo y una chica a menudo rechaza a otra utilizando palabras que aparentemente parecerían de apoyo. El conflicto y la crítica son arriesgados porque pueden volverse contra quien critica y, además, pueden amenazar las relaciones sociales. Las chicas aprenden a ocultar la fuente de la crítica; la presentan como si proveniera de otra persona o la presentan indirectamente a través de una tercera persona (Goodwin, 1980a, 1980b).

Finalmente, las chicas deben aprender a descifrar el grado de intimidad que ofrecen otras chicas, a reconocer lo que se oculta y a reconocer la crítica. Las chicas que realmente no pueden interpretar esos indicios corren el riesgo de la censura pública o del ridículo (Goodwin, 1980). Puesto que la moneda de cambio de la intimidad es el intercambio de secretos que puede usarse contra la chica, tiene que saber interpretar la intencionalidad y la lealtad de las otras, y hacerlo de forma continuada, debido al sistema de cambios de alianzas y a que el conflicto se manifiesta indirectamente. Las chicas tienen que ser cada vez más sutiles al interpretar los motivos de las otras, al determinar cuándo la intimidad es real, cuándo es convencional y cuándo es falsa, y a responder de forma adecuada. Deben aprender en quién confiar, en qué confiar y a quién no acercarse. A causa de que el conflicto se expresa in-



© MANFRED MAIER

"Lo que las chicas aprenden a hacer con las palabras es a arreglárselas con la contradicción que se crea entre una ideología de igualdad y cooperación y una realidad social que incluye la diferencia y el conflicto"

directamente, las chicas tienen que aprender a interpretar con sensibilidad las relaciones y las situaciones. Aprender a hacer las cosas bien es una habilidad fundamental para el éxito social, cuando no simplemente para la supervivencia social.

El mundo de los niños

Los chicos juegan en grupos más numerosos y organizados más jerárquicamente que los de las chicas. El aspecto más importante que los chicos aprenden a manejar en sus interacciones entre iguales es el estatus relativo de esta jerarquía siempre fluctuante. A los chicos no dominantes raras veces se les excluye del juego pero se les hace sentir la inferioridad de su posición en términos nada ambiguos. Y puesto que las jerarquías cambian a través del tiempo y según la situación, todos los chicos tienen su oportunidad de convertirse en víctimas y deben aprender a aceptarlo. En el mundo social de los chicos se adopta una postura o la contraria; en ese mundo, el habla se utiliza de tres maneras principales: (1) para afirmar la propia posición de dominación, (2) para atraer y mantener la audiencia y (3) para autoafirmarse cuando otros hablantes tienen la palabra.

Probablemente, el uso lingüístico utilizado para la expresión de la dominación es el patrón sociolingüístico de los grupos entre iguales de chicos más claro y, probablemente, el mejor documentado. Incluso estudios etnológicos sobre los patrones de dominación han hecho un uso extensivo de varios comportamientos lingüísticos como índices de dominación. Richard Savin-Williams (1976), por ejemplo, en su estudio sobre los patrones de dominación entre chicos en un campamento de verano, utiliza las siguientes interacciones lingüísticas como medida de la dominación: (1) dar órdenes o mandatos verbales, tales como "Levántate", "Dáme eso", o "Tú vete allá"; (2) insultar y otras formas de ridículo verbal, como "Eres un imbécil"; (3) amenazas verbales o alardes de autoridad, como "Si no cierras la boca, te voy a romper los dientes"; (4) negativa a obedecer órdenes, y (5) ganar una discusión verbal como en la siguiente secuencia: "Yo estaba primero" / "Macho" o en formas más elaboradas de duelo verbal tales como los 'dozens³'.

“En el mundo social de los chicos el habla se utiliza de tres maneras: para afirmar la propia posición de dominación, para atraer y mantener la audiencia y para autoafirmarse cuando otros hablantes tienen la palabra”

Los mismos patrones para afirmar la propia dominación y para desafiar las pretensiones de dominación de los otros constituyen el elemento central en las observaciones del juego de chicos realizado por Goodwin (1980a) en Philadelphia. Sin embargo, lo que es fácil olvidar cuando se piensa en ese uso de las palabras como armas es que, en ese tipo de interacción, el chico que triunfa no es el más agresivo y el que simplemente usa las formas de hablar más asociadas con el poder, sino el que utiliza esas formas con mayor éxito. El simple uso de la dureza y de la agresión en el juego de los chicos no es un signo de un líder sino de un matón. En un grupo de chicos, el hablante que es hábil resulta considerablemente más simpático y gusta más a sus iguales que un simple matón. El éxito social entre los chicos se basa tanto en saber cómo y cuándo usar palabras para expresar poder como en saber cuándo no usarlas. Un líder con éxito usará la palabra para colocar en su sitio a quienes lo desafían y para recordar periódicamente a sus seguidores su posición no dominante, pero no para intimidar innecesariamente y, por ello, se ganará el respeto, más que el temor, de los chicos menos dominantes.

Un segundo aspecto sociolingüístico de la interacción amistosa entre chicos es el utilizar las palabras para conseguir y mantener una audiencia. Contar historias, contar chistes y otros acontecimientos que incluyen actividades narrativas son rasgos comunes de la interacción social de los chicos. Pero las transcripciones de ese tipo de situaciones de relato recogidas por Harvey Sacks (Sacks, 1974; Jefferson, 1978) y Goodwin (1980a), en contraste con las historias contadas directamente a los entrevistados, revelan una característica interesante de las actividades narrativas entre los chicos:

el comportamiento de la audiencia claramente no es de apoyo. El narrador se enfrenta con frecuencia a la burla, al desafío o a los comentarios al margen de la historia que cuenta. Una habilidad sociolingüística fundamental que un muchacho debe aprender, aparentemente en la interacción con sus iguales, es a aguantar todos esos desafíos, a mantener su audiencia y a conseguir llegar al final de su historia con éxito. En el informe de Sacks (1974), de unos chicos adolescentes en una situación en la que uno de ellos está contando un “chiste verde”, por ejemplo, al narrador lo atacan por su gusto con los chistes (implicando que no sabe distinguir un “chiste verde” de uno que no lo es) y por la ambigüedad potencial del inicio “Tres hermanos se cayeron con tres hermanas”. El motivo de este ataque no es, como Sacks parece implicar, que los miembros de la audiencia estén realmente confusos, sino

simplemente que quieren fastidiar al que habla. A través de trampas⁴, de hacer callar, de crear intriga o de otros mecanismos para captar la atención, el hablante aprende a controlar a su audiencia. Aprende también a continuar cuando no consigue que lo animen, haciendo leves pausas en diferentes momentos para conseguir una posible respuesta de la audiencia, pero continuando aunque lo único que consiga sea el silencio.

Una última habilidad sociolingüística que los chicos tienen que aprender de su interacción con otros chicos es cómo actuar cuando forman parte de la

audiencia en situaciones de contar historias como las que acabamos de describir. Como un miembro de la audiencia, igual que como narrador, un chico tiene que aprender a autoafirmarse y a mantener sus opiniones. Los chicos parecen responder a las historias que cuentan otros chicos no tanto con preguntas sobre implicaciones más profundas o con mínimas respuestas de apoyo sino con comentarios al margen y con provocaciones. Estas respuestas no pretenden en principio interrumpir, cambiar de tema o cambiar la dirección del relato en sí, sino afirmar la identidad del miembro de la audiencia como individuo.

El habla de las mujeres

Las estructuras y las estrategias en las conversaciones de las mujeres muestran una marcada contin-



nuidad con el habla de las niñas. La clave que sugieren el estudio de Kalčík (1975) sobre grupos de mujeres maltratadas, el de Hirschman (1973) sobre estudiantes y el de Abrahams (1975) sobre mujeres negras es que la conversación de las mujeres es interactiva. En la charla amistosa, las mujeres negocian y expresan una relación, que debería adoptar la forma de ayuda e intimidad, aunque también puede implicar crítica y distancia. Las mujeres se orientan hacia la persona a la que están hablando y esperan, a cambio, la misma orientación. Como interacción que es, la conversación exige la participación de quienes están en ella y un movimiento de reciprocidad entre las personas. Tomar la palabra no se percibe como algo particularmente problemático, debería suceder automáticamente; lo que es problemático es implicar a las personas y que continúen implicadas, es decir, mantener la conversación y la interacción.

Esta concepción de la conversación conlleva una serie de estrategias verbales características y da una dinámica particular a la charla entre mujeres. En primer lugar, las mujeres tienden a usar pronombres personales e inclusivos como "vosotros/vosotras" y "nosotros/nosotras" (Hirschman, 1973). En segundo lugar, las mujeres proporcionan y buscan signos de implicación tales como asentimientos con la cabeza y respuestas mínimas (Kalčík, 1975; Hirschman, 1973). En tercer lugar, las mujeres proporcionan signos que muestran interés y atención más elaborados, como comentarios exclamativos o preguntas durante el discurso de otra persona que, a veces, adquieren la forma de interrupciones. De hecho, tanto Hirschman (1973) como Kalčík (1975) comprobaron que las interrupciones eran muy comunes, a pesar de la preocupación de las mujeres (Kalčík, 1975) por la cortesía y la corrección. Kalčík (1975) comenta que las mujeres con frecuencia pedían permiso para hablar, si bien se preocupaban de que cada hablante pudiera terminar y de que todas las presentes tuvieran una oportunidad para hablar. Las interrupciones no se percibían como intentos de arrebatar la palabra a otra persona sino como peticiones para que esa persona elaborara y desarrollara lo que decía, y se tomaban como signos de apoyo e interés. En cuarto lugar, las mujeres, al empezar sus enunciados, se refieren y responden explícitamente a lo que han dicho otras antes. En quinto lugar, las mujeres tratan de unir su enunciado con el precedente partiendo de él o hablando sobre algo paralelo o relacionado con él. Kalčík (1975) se refiere a estrategias como *dejarlo todo atado, rellenarlo y hablar por entregas* como signos del deseo de las mujeres de crear continuidad en la conversación y Hirschman (1973) señala que una dinámica clave del habla de las mujeres es la elaboración.

Si bien el estilo de una gran parte del habla amistosa de las mujeres consiste en mostrar apoyo, tam-

bién se producen elementos de crítica, competitividad y conflicto. Pero, como en el caso de las niñas, suele tomar formas que se ajustan al estilo amistoso. Abrahams (1975) señala que 'dárselas de lista' es una manera de hablar que las mujeres utilizan tanto con las mujeres como con los hombres; sin embargo, entre mujeres suele adoptar una forma más bromista, suele ser más indirecta y con expresiones metafóricas y más breve que entre hombres. La inteligencia, señala este autor, establece distancia en una relación (Abrahams, 1975). Se hace creer que la persona a quien va dirigida una crítica, esté presente o no, ha transgredido las normas y los valores del grupo (Abrahams, 1975). También se disfraza la competitividad abierta. Tal como señala Kalčík (1975), algunas historias que se basan en otras precedentes son un intento de superar a quien las ha contado, pero suelen adoptar una forma similar a las que sirven de apoyo. Lo que difiere no es tanto la intención como la forma. La intención es un elemento central del concepto de 'malicia', un término que utilizan las mujeres para evaluar su habla y que se relaciona con esa contradicción entre forma e intención, ya sea porque se ocultan mensajes negativos bajo formas positivas o porque se actúa de una manera amable cara a cara y no cuando no se tiene delante a la persona en cuestión.

Esas estrategias y la orientación hacia lo interactivo en el habla de las mujeres proporciona a su conversación una dinámica particular. Aunque a menudo algunos enunciados aparecen inacabados (Kalčík, 1975), en el conjunto de la conversación se produce un desarrollo progresivo. La conversación crece a partir de la interacción entre quienes participan y no porque una sola persona o unas cuantas la dirijan. En su interesante argumentación, Kalčík (1975) defiende que esto es también cierto en lo que se refiere a muchos de los relatos que las mujeres cuentan en sus conversaciones. Esta autora muestra cómo los "elementos básicos" narrativos funcionan como recursos conversacionales para una mujer individualmente y para el grupo en conjunto. El que una narradora o su audiencia desarrolle 'los elementos básicos de la historia' en una ocasión concreta depende del contexto conversacional del que emerge (Kalčík, 1975: 8) y adopta formas muy diferentes según quién y cuándo la cuenta. La dinámica de la conversación de las mujeres no sólo es una dinámica de elaboración y continuidad, sino que, además, el estilo cooperativo puede darle también un tono distinto. Hannerz (1969: 96), por ejemplo, contrasta el "tono de dulzura relajada, que a veces se acerca a lo empalagoso", que caracteriza el discurso de aprobación entre mujeres, con la discusión acalorada que se da entre hombres. Kalčík (1975: 6) llega incluso a apuntar que existe un "principio estético u organizativo subyacente" de "armonía" que se expresa en la charla amistosa de las mujeres.

El habla de los hombres

Los patrones de habla de los hombres - y esto ocurre también en el caso de las mujeres- varían mucho de una subcultura a otra en Norteamérica. Gerry Philipsen (1975: 13) lo resume de este modo: "El habla no se valora de la misma manera en todas partes, ni en un lugar se valora de la misma manera el habla en todos los contextos sociales". Existen variaciones culturales sorprendentes entre subculturas en las formas de hablar que los hombres consideran apropiadas para tratar a mujeres, a niños y niñas, a autoridades o a extraños; existen diferencias en las reglas que indican cómo actuar para contar historias o contar chistes; existen diferencias en el contexto del habla de los hombres, y existen diferencias en las reglas para distinguir las bromas agresivas de las agresiones reales.

Sin embargo, más sorprendentes que esas diferencias son las aparentes similitudes que existen entre las diferentes subculturas en los patrones de la interacción amistosa entre hombres y entre esos patrones y los observados en los niños. Los resultados de investigaciones sobre los patrones de habla de los hombres realizados entre negros de ciudad (Abraham, 1976; Hannerz, 1969), habitantes de zonas rurales de Terranova (Faris, 1966; Bauman, 1972) y obreros blancos de zonas urbanas (Philipsen, 1975; LeMasters, 1975) señalan una y otra vez los tres mismos rasgos característicos de las interacciones entre hombres: contar historias, discutir y adoptar actitudes afectadas a través del uso verbal.

Narraciones tales como los chistes y las historias son altamente valoradas, especialmente cuando se representan bien ante una audiencia. Faris (1966: 242) comenta que, en Terranova, por ejemplo, "la razón de que cuando dos hombres se encuentran por la calle no se cuentan una noticia es, simplemente, que no aporta ninguna ventaja transmitir información a una audiencia tan pequeña". Un segundo rasgo típico del habla entre hombres es la discusión agresiva y a voces. Tales discusiones, que pueden incluir gritos, provocaciones, insultos y amenazas verbales (Faris, 1966: 245), con frecuencia son, tal como Hannerz (1969: 86) las describe, "debates sobre pequeños problemas sin importancia que apenas importan a nadie directamente", que se disfrutan porque sí

**"Las mujeres
negocian y
expresan una
relación, que
debería
adoptar la
forma de
ayuda e
intimidad,
aunque
también puede
implicar crítica
y distancia"**

y que no se toman como signos de conflicto real. Las bromas pesadas, las provocaciones, los desprecios, los insultos y otras formas de agresión verbal son un tercer rasgo del habla de los hombres, que se acepta como algo normal entre amigos. LeMasters (1975: 140), por ejemplo, describe la vida en una taberna de obreros en el mediooeste de esta manera:

"Parece claro que, en el Oasis, el estatus está relacionado con la habilidad para atacar verbalmente en el intercambio llamado "*joshing* [tomadura de pelo]", que es como un tiroteo. Tienes que tener a punto una rápida réplica y, preferiblemente, una que te haga ir "un punto por delante" de tu adversario. Quienes no pueden competir en este juego pierden estatus".

Así pues, más que con expresiones de apoyo, una manera típica en que los hombres responden al habla de otros hombres es con las provocaciones.

Lo que sucede en la conversación intersexual

Lo que estamos indicando es que las mujeres y los hombres poseen reglas culturales diferentes para la conversación amistosa y que esas reglas entran en conflicto cuando mujeres y hombres tratan de hablar entre sí como amigos e iguales en una conversación informal. Podemos pensar en al menos cinco aspectos, además de las respuestas mínimas a las que ya nos hemos referido, en que hombres y mujeres poseen diferentes reglas conversacionales, algo que hace posible que se produzcan problemas comunicativos en la interacción intersexual.

(1) Se dan dos interpretaciones del significado de las preguntas. Las mujeres parecen percibir las preguntas como una parte del mantenimiento conversacional, mientras que los hombres parecen percibirlas básicamente como demandas de información.

(2) Se dan dos convenciones para iniciar un enunciado y relacionarlo con el enunciado precedente. Las de las mujeres parecen pedir que se aluda explícitamente a lo que se ha dicho antes y que se establezca una conexión con ello. Los hombres no parecen poseer esa convención y, de hecho, algunas de las estrategias masculinas piden que se ignoren los comentarios precedentes.

(3) Existen diferentes interpretaciones



EMIL RUDER

de las muestras de agresividad verbal. Las mujeres parecen interpretar la agresividad abierta como algo personal, negativo y destructivo. Los hombres parecen verla como una estructura convencional para organizar el flujo conversacional.

(4) Se dan dos maneras de entender la progresión temática y el mantenimiento temático. La bibliografía sobre el relato en particular parece indicar que los hombres funcionan con un sistema en el que el tema se define de forma bastante precisa, uno se atiene a él hasta que lo agota y los cambios de tema son abruptos; las mujeres, por su parte, tienen un sistema en el que el tema progresiva y cambia gradualmente. Esos dos sistemas suponen reglas muy diferentes para producir e interpretar los comentarios al margen, lo que implica un potencial mayor de que aparezcan problemas comunicativos.

(5) Parecen existir dos actitudes diferentes frente al problema de compartir y dar consejo. Las mujeres tienden a discutir los problemas entre ellas, compartiendo experiencias y ofreciendo seguridad. Los hombres, por el contrario, suelen percibir a las mujeres, y a otros hombres, que se presentan ante ellos con problemas como si les estuvieran pidiendo explícitamente soluciones. Ellos responden dando consejos, actuando como expertos, dando una clase a su audiencia⁵.

Conclusiones

Nuestro propósito en este artículo ha sido presentar una propuesta que permita reflexionar y atar una serie de cabos en el análisis de las diferencias entre los estilos conversacionales de hombres y mujeres. Esperamos probar el valor intelectual de este armazón analítico demostrando su capacidad para servir como modelo de las investigaciones sociolingüísticas precedentes y futuras.

Como modelo de los hallazgos de pasadas investigaciones, el poder de nuestra perspectiva reside en su capacidad de sugerir nuevas explicaciones a resultados previos sobre la comunicación intersexual al relacionar esos resultados con otros ámbitos, que incluyen el estudio de la adquisición del lenguaje, del juego, de las relaciones amistosas, de las narraciones, de los problemas comunicativos interétnicos y del análisis del discurso. Las diferencias

glo

16

6

REMIL RUDER

“Los resultados de investigaciones sobre los patrones de habla de los hombres señalan una y otra vez tres rasgos característicos de las interacciones entre hombres: contar historias, discutir y adoptar actitudes afectadas a través del uso verbal”

en los patrones de interacción social de chicos y chicas parecen ser ampliamente conocidas sin embargo, raramente se utilizan en los estudios sobre la adquisición sociolingüística o para la explicación de las diferencias de género observadas en los patrones del habla de los adultos. El esquema de análisis que hemos propuesto debería servir para relacionar de formas nuevas esos y otros hechos conocidos.

Como un modelo para la investigación futura, esperamos que nuestro planteamiento resulte aún más prometedor. Nos sugiere una serie de problemas dignos de estudio y que permanecen sin investigarse. Los estudios sociolingüísticos sobre niños y niñas en edad escolar, especialmente los estudios sobre el uso lingüístico en interacciones informales entre iguales, son mucho más escasos que los estudios sobre niños y niñas más pequeños, aunque aquéllos serían de una relevancia mayor para comprender los patrones de los adultos, especialmente los que se relacionan con el género. Nuestro enfoque sugiere también la necesidad de que se realicen muchos más estudios sobre conversaciones entre personas adultas del mismo sexo, que intenten hacer más explícitas algunas de las diferencias respecto a las reglas conversacionales que se plantean en las investigaciones actuales. Finalmente, la base de la argumentación que hemos propuesto sugiere una serie de problemas específicos que parecen constituir líneas de investigación futura altamente prometedoras:

(1) Un estudio de la socialización sociolingüística de las niñas “poco femeninas” para ver cómo combinan patrones interactivos y de habla masculinos y femeninos;

(2) Un examen de los patrones conversacionales de mujeres lesbianas y de hombres gay para ver de qué manera se relacionan con los patrones sexuales de la cultura dominante;

(3) Un examen de los patrones conversacionales de personas mayores para ver hasta qué punto las diferencias en el habla persisten una vez que las diferencias de poder se vuelven insignificantes;

(4) Un estudio sobre los conceptos culturales de niños y niñas para referirse a las formas de hablar y sobre la manera en que esos conceptos modelan la adquisición de estilos de habla (por ejemplo,

“Las mujeres y los hombres poseen reglas culturales diferentes para la conversación amistosa y esas reglas entran en conflicto cuando mujeres y hombres tratan de hablar entre sí como amigos e iguales en una conversación informal”

¿cómo es que el concepto de ‘mandamás’ define una forma de comportamiento que las niñas tienen que aprender primero a reconocer, luego a censurar y finalmente a evitar?;

(5) Un examen de los programas de ‘técnicas de autoafirmación’ para mujeres, para ver si realmente se les enseñan las habilidades discursivas que los hombres políticamente hábiles aprenden durante su adolescencia o si simplemente se enseña a las mujeres a actuar como niñas mandonas o como niños malones sin que se sientan culpables por ello.

Para terminar este artículo, queremos volver a subrayar tres de los aspectos más importantes en que la perspectiva antropológica sobre la organización social y cultural puede resultar útil en futuras investigaciones sobre las diferencias en el habla de los hombres y de las mujeres.

En primer lugar, un enfoque antropológico de la cultura y de las reglas culturales nos obliga a volver a examinar el modo en que interpretamos lo que sucede en las conversaciones. Las reglas para interpretar la conversación están, al fin y al cabo, determinadas culturalmente. Puede existir más de una manera de entender lo que está pasando en una conversación concreta y debemos tener mucho cuidado al decidir qué reglas utilizamos para interpretar conversaciones intersexuales en las que las dos personas que participan pueden no compartir del todo las reglas que les guían en la inferencia conversacional.

En segundo lugar, la preocupación por la relación que puede existir entre las reglas culturales y sus contextos sociales nos lleva a pensar seriamente en las diferencias de tipos de habla diversos, de maneras para categorizar situaciones interactivas y de formas en que los patrones conversacionales pueden funcionar como estrategias para enfrentarse a determinados aspectos de mundo social propio. Diferentes tipos de interacción llevan a diferentes maneras de hablar. Las reglas para la conversación amistosa entre iguales son diferentes a las que son apropiadas para el coqueteo, para la enseñanza, para la conversación cortés formal o para los encuentros con personal de servicios. E incluso dentro del ámbito aparentemente uniforme de la conversación amistosa, creemos que existen diferencias sistemáticas en la manera en que hombres y mujeres definen la amistad y, por

lo tanto, en las estrategias conversacionales que se derivan de ello.

En tercer y último lugar, nuestro análisis sugiere una manera diferente de plantear la conexión entre el comportamiento de niños y niñas, en cuanto al género, y el de las personas adultas. La mayoría de las discusiones sobre la socialización de los papeles sexuales se ha basado en la premisa de que las diferencias de género son mayores entre las personas adultas y que esas diferencias se aprenden gradualmente durante la infancia. Nuestro análisis, sin embargo, sugeriría que al menos algunos aspectos del comportamiento están más claramente diferenciados durante la infancia y que los patrones adultos para la conversación amistosa incluyen, por ejemplo, el aprendizaje de cómo superar, al menos parcialmente, algunos de los patrones culturales relativos al género típicos de la infancia.

Notas

(1) Si bien los autores, con extrema prudencia, limitan sus afirmaciones al ámbito de los Estados Unidos de Norteamérica, hemos creído de gran interés la publicación de este artículo por dos motivos: en primer lugar, porque la perspectiva que ofrecen para el estudio de las diferencias discursivas en el habla de hombres y de mujeres nos parece de validez general y, en segundo, porque gran parte de las características que señalan como definitorias de los discursos de niños y niñas, de hombres y mujeres, pueden reconocerse también como propias de nuestro ámbito cultural (nota de la redacción de **SIGNOS**).

(2) La analogía entre los procesos sociolinguísticos de divergencia dialectal y de divergencia entre gernerolectos nos la señaló Ron Macaulay.

(3) En sentido estricto, este término se refiere a una forma cultural específica de discusión estilizada a través del intercambio de insultos que ha sido ampliamente documentada por estudiosos de la cultura negra norteamericana y que la practican especialmente los chicos de alrededor de 10 años. Recientemente el folklorista Simon Bronner (1978) ha demostrado de forma convincente la existencia de una forma de intercambio de insultos, extremadamente similar aunque de origen independiente, entre adolescentes blancos norteamericanos, conocida como “ranking” (rango), ‘mocks’ (burlas) o ‘cutting’ (cortes). Lo que encontramos curioso y digno de ser resedido es que los *dozen*, en las dos versiones blanca y negra, tienden a ser practicados básicamente por chicos.

(4) Las trampas (en inglés *catches*, N de la T) son una forma de juego verbal en la que el hablante principal consigue, con mañas, poner a su audiencia en una posición vulnerable o ridícula. En un artículo sobre el folklore de los niños negros en el sur de Philadelphia, Roger Abrahams (1963) distingue entre *catches*, que son puramente verbales, y *tricks*, en los que al segundo jugador se le pone, a la fuerza, en posición de que abusen de él no sólo verbalmente sino también físicamente, como en el siguiente ejemplo de un *catch* que es también un *trick*:

A: Adam and Eve and Pinch-Me-Tight / Went up the hill to spend the night / Adam and Eve came down the hill / Who was left?

B: Pinch-Me-Tight

* A: Adán y Eva y Pellízcame-Fuerte / subieron a la colina para pasar la noche / Adán y Eva bajaron de la colina / ¿Quién se quedó?

● B: Pellizcarme-Fuerte
[A pellizca a B]

Lo que resulta significativo respecto a ambos trucos es que permiten la expresión de una agresión en broma y producen una relación temporalmente jerárquica entre un ganador y un perdedor, pero invitan al perdedor a que intente tomar la revancha respondiendo con otro truco.

(5) Queremos agradecer a Kitty Julien por haber sido quien primero nos hizo notar la tendencia de los amigos hombres a dar consejos a las mujeres sin que necesariamente los estén pidiendo y a Niyi Akinaso por señalarnos que las diferencias de sexo en hablantes yoruba en Nigeria en cuanto a la manera en que la gente responde verbalmente a los problemas que otras personas le plantean son similares a las que se producen entre hablantes en Estados Unidos.

Referencias bibliográficas

- Abrahams, R. D. (1963): "The "Catch", (in) negro Philadelphia". *Keystone Folklore Quarterly* 8(3):107-11.
- Abrahams, R. D. (1975): "Negotiating respect: patterns of presentation among black women". *Women in Folklore*. C. R. Farrar, ed. Austin: University of Texas Press.
- Abrahams, R. D. (1976): *Talking Black*. Rowley, Mass.: Newbury House. Agar, M. 1973. *Ripping and Running*. New York: Academic Press.
- Bauman, R. (1972): "The La Have Island General Store: sociability and verbal art in a Nova Scotia community". *Journal of American Folklore* 85:330-43.
- Bronner, S. J. (1978): "A Re-examining of white dozens". *Western Folklore* 37(2):118-28.
- Brooks-Gunn, J. and Matthews, W. S. (1979): *He and She: How Children Develop their Sex-Role Identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Eder, D. and Halinan, M. T. (1978): "Sex differences in children's friendships". *American Sociological Review* 43:237-50.
- Faris, J. C. (1966): "The dynamics of verbal exchange: a Newfoundland example". *Anthropologica* (Ottawa) 8(2):235-48.
- Fishman, P. M. (1978): "Interaction: the work women do". *Social Problems* 25(4):397-406.
- Goodwin, M. (1978): "Conversational practices in a peer group of urban black children". Tesis doctoral. University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Goodwin, M. (1980a): "Directive-response speech sequences in girls' and boys' task activities". En *Women and Language in Literature and Society*. S. McConnell-Ginet, R. Borker, and N. Furman, eds. New York: Praeger.
- Goodwin, M. (1980b): "He-said-she-said: formal cultural procedures for the construction of a gossip dispute activity". *American Ethnologist* 7(4):674-95.
- Gumperz, J. J. (1977): "Sociocultural knowledge in conversational inference". En *Linguistics and Anthropology*. M. Saville-Troike, ed. Washington DC: Georgetown University Press (Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1977).
- Gumperz, J. J. (1978a): "The conversational analysis of interethnic communication". En *Interethnic Communication*. E. Lamar Ross, ed. Athens, Ga.: University of Georgia Press.
- Gumperz, J. J. (1978b): "Dialect and conversational inference in urban communication." *Language in Society* 7(3):393-409.
- Gumperz, J. J. (1979): "The sociolinguistic basis of speech act theory". En *Speech Act Ten Years After*. J. Boyd and S. Ferrara, eds. Milan: Versus.
- Gumperz, J. J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. and Tannen, D. (1978): Individual and social differences in language use. In *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. W. Wang and C. Fillmore, eds. New York: Academic Press.
- Gumperz, J. J., Agrawal, A., and Aulakh, G. (1977): "Prosody, pralinguistics and contextualization in Indian English". Language Behavior Research Laboratory, typescript. University of California, Berkeley.
- Haas, A. (1979): "The acquisition of genderlect. In *Language, Sex and Gender: Does La Différence make a Difference?*". J. Orasanu, M. Slater, and L. Adler, eds. *Annals of the New York Academy of Sciences* 327:101-13.
- Hannerz, U. (1969): *Soulside*. New York: Columbia University Press.
- Harding, S. (1975): "Women and words in a Spanish village". En *Towards an Anthropology of Women*. R. Reiter, ed. New York: Monthly Review Press.
- Hirschman, L. (1973): "Female-male differences in conversational interaction". Paper presented at Linguistic Society of America, San Diego.
- Jefferson, G. (1978): "Sequential aspects of storytelling in conversation". En *Studies in the Organisation of Conversation Interaction*. J. Schenker, ed. New York: Academic Press.
- Kalc'ik, S. (1975): "... Like Anne's gynecologist or the time I Was almost raped": personal narratives in women's rap groups. En *Women and Folklore*. C. R. Farrar, ed. Austin: University of Texas Press.
- Lakoff, R. (1975): *Language and Women's Place*. New York: Harper and Row. (Traducción al castellano: *El lenguaje y el lugar de la mujer*. Editorial Hacer. Barcelona, 1981).
- LeMasters, E. E. (1975): *Blue Collar Aristocrats: Life-Styles at a Working Class Tavern*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Lever, J. (1976): "Sex differences in the games children play". *Social Problems* 23:478-83.
- Lever, J. (1978): "Sex differences in the complexity of children's play and games". *American Sociological Review* 43:471-83.
- Meditch, A. (1975): "The development of sex-specific speech patterns in young children". *Anthropological Linguistics* 17:421-33.
- Philipsen, G. (1975): "Speaking 'like a man' in Teamsville: cultural patterns of role enactment in an urban neighborhood". *Quarterly Journal of Speech* 61:13-22.
- Sacks, H. (1974): "An analysis of the course of a joke's telling in conversation". En *Explorations in the Ethnography of Speaking*. R. Bauman and J. Scherzer, eds. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savin-Williams, R. C. (1976): "The ethological study of dominance formation and maintenance in a group of human adolescents". *Child Development* 47:972-9.
- Soskin, W. F. and John, V. P. (1963): "The study of spontaneous talk". En *The Stream of Behavior*. R. G. Barker, ed. New York: Appleton-Century-Croft.
- Strodböck, F. L. and Mann, R. D. (1956): "Sex role differentiation in jury deliberations". *Sociometry* 19:3-11.
- West, C. (1979): "Against our will: male interruptions of females in cross-sex conversation. In *Language, Sex and Gender: Does La Différence make a Difference?*". J. Orasanu, M. Slater and L. Adler, eds. *Annals of the New York Academy of Sciences* 327:81-100.
- West, C. and Zimmerman, D. H. (1977): "Women's place in everyday talk: reflections on parent-child interaction". *Social Problems* 24(5):521-9.
- Zimmerman, D. H. and West, C. (1975): "Sex roles, interruptions, and silences in conversation". En *Language and Sex: Differences and Dominance*. B. Thorne and N. Henley, eds. Rowley, Mass. Newbury House.
- Daniel N. Maltz and Ruth. A. Borker: "A cultural approach to male-female miscommunication", en Jhon Gumperz (ed.): *Language and social identity ("Studies in Interactional Sociolinguistics", 2)*, pp. 196-216. Cambridge University Press. 1982. La versión castellana de este texto ha sido autorizada por Linda Nicol (Cambridge University Press). Traducción de Amparo Tusón.

"Entre las palabras, algunas pertenecen a las mujeres, otras a los hombres, otras a los niños, algunas son originarias del campo, otras de la ciudad..." (Dante, De vulgari eloquentia).

COEDUCAR

No conviene estudiar la diversidad lingüística entre hombres y mujeres desde una perspectiva abstracta. Es indispensable tener en cuenta todos aquellos factores que intervienen en la comunicación y que constituyen la

interacción verbal (Hy-

mes, 1972), habida cuenta, además, de que en el caso de las sociedades occidentales las diferencias son más bien de orden "preferencial" que de orden exclusivo y resultan pues imposibles de describir independientemente del contexto y de la situación social. El código lingüístico funciona en colaboración con otros códigos tales como el mímico, el gestual, el del comportamiento, etc... Es pues necesario ampliar el campo de análisis con el fin de establecer correlaciones entre todos los rasgos que contribuyen a construir la diferencia sexual, sean éstos "naturales" (o así denominados) o "culturales". No se trata únicamente de conocer registros lingüísticos sino también acercarnos al comportamiento lingüístico de hombres y mujeres, es decir, de conocer ciertas actitudes ante el lenguaje, los grados de competencia, las modalidades del discurso privilegiadas, la actividad verbal como modo de expresión, etc...

LAS PALABRAS Y LAS MUJERES

Los elementos de la interacción verbal*

MARINA YAGÜELLO

La interacción es diferente dependiendo de que los hablantes pertenezcan al mismo sexo o al sexo opuesto, de que sean más o menos numerosos, de sus relaciones de igualdad o de jerarquía, de que formen parte del mismo tramo de edad, de que sus relaciones sean de familiaridad o de que por el contrario sean distantes.

Los hablantes en acción

Los hombres entre ellos y las mujeres entre ellas adoptan registros diferentes que son un reflejo de sus distintos roles o centros de interés. Siendo los ámbitos tradicionales de la mujer el hogar, los hijos, la costura, la cocina, etc... y los de los hombres los denominados *oficios de hombres*, tales como los deportes, la mecánica, etc..., esta situación determina *competencias lexicales* distintas, es decir, una diferencia en los "stocks" de vocabulario disponible. Este hecho no ofrece en sí gran interés puesto que basta con cambiar de rol para cambiar de registro, como sucede hoy cada vez con mayor frecuencia. Sin embargo, el *registro restringido* es una característica que denota la homogeneidad del grupo. Nos permite distinguir entre "conversaciones de señoras" y "conversaciones de tíos", con los valores sociales que ello conlleva.

Otro aspecto es el de la iniciativa: quién inicia la conversación, quién toma la palabra, quién la da y quién la recibe. El carácter mixto o no del grupo y el número de participantes son determinantes en este sentido. Los hombres tienen tendencia a desempeñar un papel dominante en la conversación, lo que no implica forzosamente que hablen más. En opinión de dos psicológos americanos (Zimmermann y West, 1975), que han analizado diez conversaciones entre mujeres, otras diez entre hombres y once conversaciones mixtas, si bien los casos de interrupción y de encabalgamiento están repartidos de igual manera en los intercambios del mismo sexo, en los intercambios mixtos, en cambio, los hombres son responsables del 98% de las interrupciones y del 100 % de los encabalgamientos (comienzo de una frase antes de que el otro haya terminado de hablar). La muestra cubre un estatus sociocultural y una edad homogénea. Dicho esto, es evidente que resultados aislados sobre una población tan escasa no son significativos desde un punto de vista estadístico que esta investigación no tiene más que un valor indicativo. Los autores concluyen: "Los hombres les niegan a las mujeres un estatus de igualdad en el intercambio verbal. No respetan su derecho a la palabra y no les dejan la elección de los temas de conversación. Puede pues considerarse que el control de las macro-instituciones ejercido por los hombres en la sociedad encuentra un eco, si no total,

sí al menos parcial en micro-instituciones como la conversación". Esto me parece, al menos en el nivel de la experiencia personal, correcto. En una clase mixta de alumnos o de estudiantes he constatado a menudo la falta de iniciativa de las chicas. Los chicos, incluso en minoría, tienen tendencia a monopolizar la palabra, mientras que en sus textos escritos jamás he observado diferencias significativas. El mismo fenómeno se observa en todas las asambleas mixtas, políticas, sindicales u otras. Pondré un ejemplo que me es familiar: las asambleas plenaria de los enseñantes. A pesar de que las mujeres son mayoría, el uso de los turnos de palabra de los hombres es a la vez más frecuente, más largo y sobre todo más eficaz porque las mujeres han aprendido a ceder la palabra a los hombres. No es extraño pues que los *grupos de mujeres* se hayan planteado como un principio absoluto la idea de reunirse sin hombres. No se trata tanto de excluir a éstos como de poder acceder por fin a la palabra, si bien el mismo esquema de desigualdad se reproduce, desgraciadamente, entre las mujeres que tienen el verbo fácil y las que no lo tienen.

Algunos de los aspectos a los que me he referido en otro lugar (Yagüello, 1987) relativos a las estructuras de cortesía, al empleo de entonaciones, de modalidades y de palabras destinadas a borrar la agresividad e identidad de las mujeres están también ligados a situaciones de comunicación mixta o no, del mismo modo que el uso de las formas de interrelación. La familiaridad entre mujeres conlleva el uso del nombre. Entre hombres predomina la utilización del apellido, excepto en el caso de una relación familiar. Los esquemas del tuteo y del tratamiento de usted están también relacionados con el sexo. El tuteo parece hallarse más extendido entre hombres, aunque este aspecto del uso social se encuentra en tan completo cambio hoy en día que me abstendré de emitir cualquier generalización al respecto. En todo caso en los institutos femeninos en Francia, durante los años 50 y 60, a las chicas se les llamaba sistemáticamente *Señorita Tal* y se las trataba de usted desde el sexto curso mientras que en los institutos masculinos a los chicos se les tuteaba y se les llamaba directamente por su nombre. Algunas alumnas se trataban aún de usted entre ellas y en cualquier caso así era siempre a principios de curso. Hoy parece que la situación está más igualada, bajo la influencia de Mayo del 68 y de una enseñanza mixta cada vez más extendida.

La interrelación por el apellido sólo tiene tendencia a generalizarse para las mujeres y los hombres en Estados Unidos, al menos en ciertos contextos. En Francia, tan sólo en contadas ocasiones se llama a una mujer por su apellido. A decir verdad, no es nada desgradable oírse llamar por su nombre, pero se da el caso de que a menudo ello constituye una marca discriminatoria. La obligación de señalar

el estado matrimonial con el empleo de términos como *Señora/Señorita* es igualmente discriminatoria.

La palabra como forma de acción

Se dice que las mujeres hablan demasiado. Charlan y charlan, es lo único que saben hacer. Cotorrean, se jactan, cotillean, chacharean en interminables parloteos, cacarean, chismorrean, mientras que los hombres construyen su discurso, pontifican y discurren, pero cuando hablan nunca es para no decir nada. La mayoría de las lenguas disponen de numerosas palabras para designar a las mujeres como *cotorras*. En todas las culturas del mundo la sabiduría popular nos asegura mediante dichos y refranes que las mujeres hablan infinitamente más e infinitamente menos bien que los hombres.

He aquí una muestra:

"La lengua de las mujeres es como una espada, nunca la dejan oxidarse" (China).

"La mujer que sabe callarse vale más que la que habla" (latín).

"Una mujer silenciosa es un don de Dios", dice la Biblia.

"El silencio es la más preciosa de las alhajas de una mujer, la cual sin embargo lleva muy raramente" (Inglaterra).

"Las palabras del hombre son como la flecha que va directa al blanco; las de la mujer se parecen más a un abanico roto" (China).

"Antes se olvida el ruiseñor de cantar que la mujer de hablar" (España).

"Los hombres *hablan*, las mujeres *platican*" (España).

"Existen mil inventos para hacer hablar una mujer, ninguno para hacerla callar" (Francia).

"La boca de una mujer es un nido de malévolas palabras" (Mongolia).

"La fuerza de una mujer reside en el torbellino de sus palabras" (Popular).

"Mujer sabia es aquella que teniendo mucho que decir guarda silencio" (Persia).

"La mujer tiene el cabello largo y la lengua más larga aún" (Rusia).

"Cuando una mujer ya no sabe qué responder es porque se ha vaciado el mar" (Checoslovaquia).

La opinión según la cual las mujeres abusan del uso de la palabra parece pues universalmente compartida. Sin embargo, Margaret Mead (1949) subraya que existen sociedades en las que es a los hombres a quienes se les considera chismosos y este fenómeno está relacionado, según ella, con las estructuras sociales de estas (raras) sociedades. Podemos pues rechazar una explicación innatista basada

"En las asambleas de enseñantes, a pesar de que las mujeres son mayoría, el uso de los turnos de palabra de los hombres es a la vez más frecuente, más largo y sobre todo más eficaz porque las mujeres han aprendido a ceder la palabra"

en una psicología diferenciadora muy discutible.

El habla o más bien el control del habla está relacionado con el poder. Entre los araucanos de Chile, por ejemplo, los hombres detentan el control absoluto de la palabra. Las mujeres son educadas para callarse mientras que a los hombres se les anima en el arte de hablar. La mujer recién casada debe permanecer en silencio durante varios meses. Este último rasgo se halla de nuevo en otras culturas (Hymes, 1972). En otro tiempo, en Europa, la mujer debía callarse en presencia de hombres hasta que su marido o su padre le "cediese la palabra": "La gallina no debe cantar antes que el gallo". Todavía hoy existe aquello de "sé bonita y cállate" cuya variante es "remienda mis calcetines y cállate". Las consejeras de la prensa del corazón aconsejan a las jovencitas que dejen hablar a los chicos.

De modo que la cuestión no consiste en preguntarse: *¿Acaso son las mujeres realmente unas parlanchinas?* sino más bien: *¿Por qué a los hombres les parecen parlanchinas las mujeres?* En el discurso masculino, la mujer parlotea (de temas fútiles) mientras que el hombre discute (de cosas serias). El habla debe ser significante, incluso funcional (véase la "palabrería" del charlatán (1) o del vendedor ambulante, el arte de convencer). La palabra de la mujer es insignificante y por lo tanto inútil.

Y si es cierto que la mujer a menudo se refugia en un chismorreo fútil es porque no tiene acceso a otras cosas. La verborrea es una manifestación de impotencia, es hablar por hablar. Todo ocurre entonces como si el exceso de palabras, el parloteo, se convirtiera en el sustituto del poder, en una forma de compensación de la ausencia de poder. En una pareja no es forzosamente el que más habla el que domina. Lo que cuenta es el control, el poder comenzar o interrumpir el intercambio verbal. Es un hecho curioso y significativo que lo mismo que se dice de las mujeres se dice de los negros en Estados Unidos. Hablan, hablan y hablan (el arte y la práctica del *rapping*). Es éste un rasgo cultural muy asentado y más concretamente entre los hombres (las mujeres tienen a menudo más que hacer). Se puede pensar que se trata de una forma de compensar la frustración que conlleva la ausencia de poder en



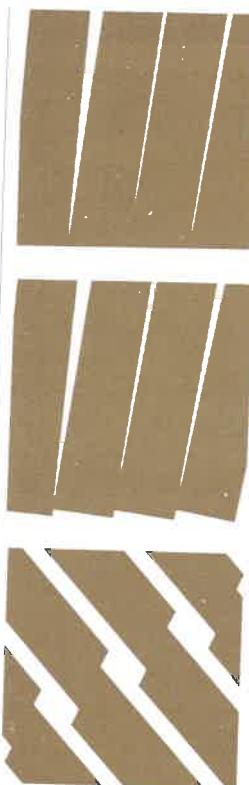
© MANFRED MAIER

una sociedad blanca. El dominio del habla, de la palabra significante, assertiva, funcional, es por consiguiente un instrumento masculino de opresión, de la misma manera en que es en otras ocasiones un instrumento de opresión de la clase dominante.

Llevado hasta sus últimas consecuencias, el rechazo al "terrorismo verbal" de esencia masculina ha conducido recientemente a un grupo de chicas estudiantes colombianas a oponerse a cualquier forma de comunicación verbal, actitud ésta que lógicamente ha desembocado en un abandono total de las enseñanzas. Sin ir tan lejos, parece necesario realizar una evaluación crítica de la relación entre el lenguaje de hombres y el lenguaje de las mujeres. *Hablar poco, mucho, con buen criterio o para no decir nada, embriagarse con hermosas palabras, tener miedo a las palabras, saber o no saber expresarse, permanecer inmóvil, hablar de perlas, "el silencio es de oro pero la palabra es de plata", tener la última palabra, poner la cuestión encima de la mesa, confesarse, encerrarse en el mutismo, agresión verbal, palabras melosas, injurias, insultos, ocurrencias, juegos de palabras, lenguaje grosero, lenguaje florido, farfalleo, jerigonza, perorata, pamplinas, "darle siete veces la vuelta a la lengua en la boca", tantas locuciones y expresiones en lengua hablada, los usos de la comunicación verbal dan testimonio del lugar central del lenguaje en las relaciones interpersonales así como en la caracterización de los individuos y de los grupos sociales. La sociedad menosprecia a quienes hablan demasiado y desconfían de quienes hablan demasiado bien. Por otra parte, la angustia de una expresión inadecuada, de no saber decir, es uno de los sentimientos más compartidos en todo el mundo.*

La "actuación"² lingüística

En Estados Unidos se han realizado diferentes investigaciones relativas a la cadera, a la verbosidad, a la facilidad de elocución y a la adquisición del lenguaje en hombres y mujeres. Citaré sin ningún orden algunas conclusiones. Parece que los hombres se ven más a menudo afectados por defectos en la elocución. Los chi-



© MANFRED MAIER

"En el discurso masculino, la mujer parlotea mientras que el hombre discute (de cosas serias). El habla debe ser significante, incluso funcional. La palabra de la mujer es insignificante y por lo tanto inútil. El dominio del habla, de la palabra significante, assertiva, funcional, es por consiguiente un instrumento masculino de opresión"

cos tendrían tendencia a tartamudear porque la sociedad valoriza más la elocución masculina que la femenina. Las presiones sociales serían pues más fuertes sobre los chicos, lo cual produciría una angustia generadora de trastornos en el habla (Kramer, 1975). Las chicas, es un hecho sobradamente conocido, aprenden a hablar antes y mejor que los niños. A partir de los 18 meses, cometen menos errores gramaticales que los chicos y presentan mayores aptitudes para elaborar frases complejas; articulan mejor y tienen una mayor habilidad verbal. La afasia y la dislexia son más frecuentes entre hombres de cualquier edad (Garai y Amram, 1968). No existen, en cambio, diferencias significativas en lo que a fluidez verbal se refiere, que se caracteriza por la ausencia de muletillas (de formas "comodín") tales como *beub, euh, bin, et pis, t'sais, tu vois*, etc... (3) y de frases inacabadas (Hirschman, 1973).

Las diferencias favorables a las chicas podrían ser debidas a causas culturales y no genéticas. Mc Carthy (1953) estima que el medio ambiente durante la infancia y la relación materna juegan en favor de las chicas, que se sienten menos inseguras, están más a menudo en contacto con el modelo que imitan (la madre) y finalmente utilizan el uso verbal más en sus juegos.

Las modalidades del discurso

Es obvio que el lenguaje no sirve únicamente para transmitir información. Existen usos rituales, lúdicos, estéticos y convencionales del lenguaje que están codificados como elementos de la conducta social. Algunas modalidades del discurso están reservadas a los hombres, como *el duelo verbal* o arte de la lucha oratoria que se practica en Méjico, en Turquía, en Cerdeña, en el Oriente Próximo, en el África Negra, entre los esquimales, en los guetos negros y en otros lugares. Para tener una idea de lo que representa este tipo de actividad comunicativa, he aquí cuáles son en pocas palabras las reglas del *duelo verbal* en Turquía. Este deporte, fruto de una homosexualidad cultural, lo practican los niños desde los ocho años de edad. Las niñas son evidentemente excluidas pero las mujeres constituyen el tema central. La finalidad consiste en atra-

"No saben hablar más que de trapos" afirman dando a entender que son incapaces de pensar en otras cosas puesto que, en el fondo, todo esto se inscribe en la creencia de que el pensamiento está estrechamente ligado al lenguaje y que quien no sabe decir no sabe pensar"

par al adversario en una actitud pasiva, *femenina*, mediante ataques verbales a su virilidad o, en su defecto, al honor de su madre o de su hermana. La réplica debe rimar con el insulto inicial, debe tener pues la precaución de no proporcionar el principio de la frase con el fin de evitar la contrarréplica. El compañero cogido en falta admite su papel de receptor pasivo, es decir, metafóricamente hablando, el de la mujer (Dundes, 1972).

El relato ritual o épico es en la mayoría de las ocasiones una forma de expresión masculina (véanse los trovadores de antaño o los cuentistas africanos). Lo mismo ocurre, claro está, con el lenguaje ceremonial de las diferentes religiones. El discurso y el debate público tan sólo se ha abierto hace poco tiempo a las mujeres con su fraseología específica. Entre la modalidades menores del discurso, el chiste, el retruécano y las burlas están fuertemente monopolizados por los hombres. ¿Qué es pues lo que les queda a las mujeres? Una vez más, esencialmente, el chismorreo y el comadrejo, de los que les es difícil salir. La elección y el uso de las modalidades del discurso están relacionados con el contexto social en el que se utilizan.

Los temas y el contenido del discurso

La forma del discurso se ve afectada por su tema. La división de papeles y de tareas desemboca en un reparto de competencias, entre otras lingüísticas. Forma y tema se hallan en interacción constante. No utilizamos el mismo registro si realizamos una exposición sobre un tema económico, si pronunciamos un discurso oficial, si discutimos de una receta de

cocina o de la pesca con caña, o si hablamos de pañales o de mecánica. La elección del registro está igualmente determinada por los contextos comunicativos: una reunión pública o informal, de carácter oficial o privado, etc... En esto también el sexo no constituye la única variable en juego y, de hecho, la distribución en tramos de edad y en clases sociales es aún más pertinente. No obstante, si bien en este nivel la diferencia social permanece oculta en la mayoría de los casos, la diferencia sexual se subraya constantemente: "Las señoras son incapaces de *hablar* de política", con lo que se sobrentiende: "son incapaces de *pensar* en política". "No saben hablar más que de trapos" (es una expresión masculina) sobrentendiendo que son incapaces de pensar en otras cosas puesto que, en el fondo, todo esto se inscribe en la creencia de que el pensamiento está estrechamente ligado al lenguaje y que quien no sabe *decir* no sabe *pensar*. Ya no nos atrevemos a decir aquello de que "los proletarios son unos *cretinos* porque no saben manejar el registro de la clase dominante", como se decía abiertamente de los negros no hace tanto tiempo (Labov, 1972). Encerrarse en el *lenguaje de la mujer* tal y como nos ha sido asignado por la sociedad supone aceptar el ser caracterizadas por ese *lenguaje de la mujer*.

Los rasgos paralingüísticos

Ya he indicado el papel que desempeñan la entonación, la verbosidad y la fluidez verbal como rasgos que sirven para definir la identidad sexual de las personas. Otros rasgos, denominados *paralingüísticos*, tales como la cadencia, el tono, el timbre y la agudeza de la voz, contribuyen también a forjar una imagen masculina o femenina.

A pesar de que se pueda considerar el tono y la cadencia como características individuales, los estereotipos masculino y femenino ofrecen contrastes entre, por una parte, un tono pausado, docto, seguro, y por otra, un tono excitado, nervioso, que expresa el entusiasmo o la sorpresa ingenua. El tono esnob de *Marie-Chantal* es atribuido en la mayoría de



las ocasiones a las mujeres, lo mismo que cadencia rápida y entrecortada. Estos contrastes aparecen muy netamente en anuncios publicitarios de televisión o en el doblaje de los dibujos animados.

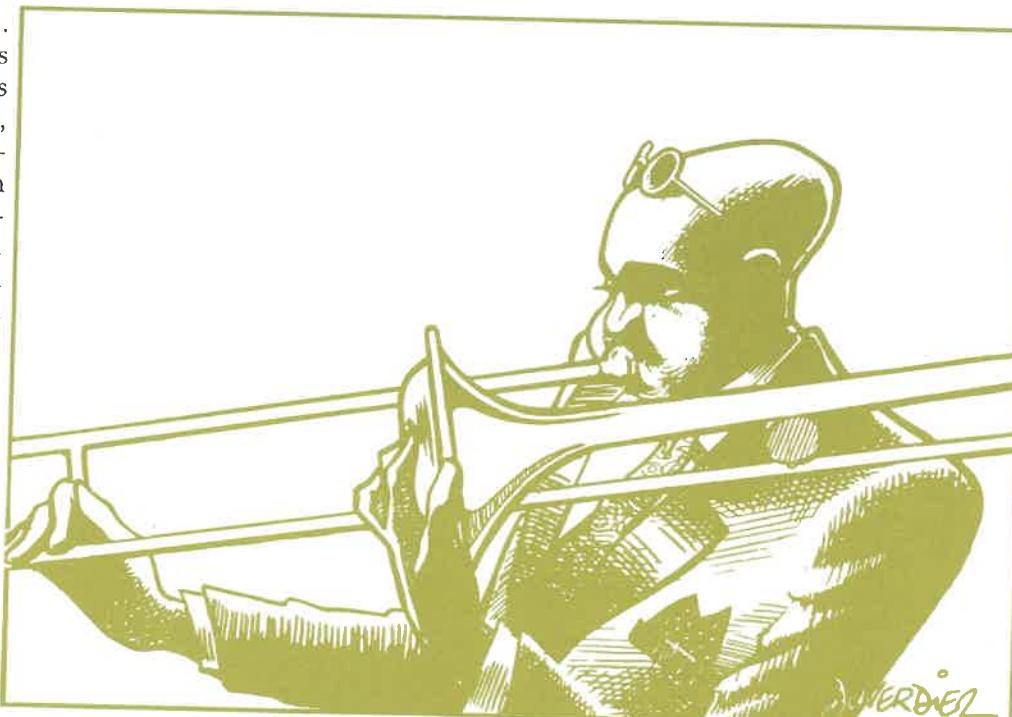
Las voces femeninas, por su timbre y por su tono agudo, están habitualmente asociadas a falta de credibilidad, de seriedad. Las voces graves, masculinas, son consideradas más creíbles en las cadenas de radio y de televisión, que evitan confiar los espacios informativos a mujeres (4). Las voces femeninas carecen de autoridad e incluso adquieren connotaciones claramente peyorativas. Las voces estridentes y muy agudas que nos recuerdan a nuestra suegra o a la malvada institutriz de nuestra infancia son percibidas de manera desagradable y ridícula mientras que las voces excesivamente graves son valoradas como expresivas.

Las voces de los hombres, en general, están más valoradas. A hora bien, la voz es un elemento de seducción. Es también un indicador esencial de la edad y del sexo, y todo desvío de la norma

l l a m a

© DUVERDIER

nuestra atención y se convierte en un rasgo especialmente revelador de la personalidad del hablante. Decimos cosas como: "Éste tiene una voz de *falsete*, afeminada, ésta tiene una voz de hombre, o de niño, etc...". Sin embargo, resulta mucho más grave para un hombre tener una voz de *falsete* que para una mujer tener una voz demasiado grave. En opinión de Austin (1965), estarían de moda las voces graves para las mujeres mientras que hace cincuenta años las mujeres se esforzaban en tener una voz más aguda porque ello se ajustaba mejor a la imagen de la *dama*, imagen que ya no deseán hoy las mujeres. En efecto, a pesar de que la diferencia en el tono de la voz entre hombres y mujeres es una característica biológica que resulta de la pubertad, ésta puede ser reforzada por los valores culturales que de ellas se



desprenden. Esta diferencia puede también ser borrada según las tendencias de moda. Los hombres y las mujeres suelen orientar su voz hacia los arquetipos socialmente aceptados. Parece pues que el tono de la voz está en parte determinado por los roles aprendidos. Los hombres tendrían tendencia a hablar más alto y las mujeres a hablar más bajo. En Japón las diferencias paralingüísticas se llevan al extremo. Es obligado que las mujeres píen como pájaros y los hombres rujan (observación de Austin, 1965, basada en la televisión y en el cine japonés). Sachs y otros autores (1973) han mostrado en una investigación sobre preadolescentes que las voces de los chicos y de las chicas se pueden distinguir justo antes de la pubertad. Las diferencias serían pues debidas a un aprendizaje inconsciente de los

arquetipos favorecidos por la sociedad. Para Legmann (1968), la voz es un símbolo fálico: la voz viril es una prerrogativa del sexo masculino dominante. Toda usurpación por parte de una mujer es vista como una amenaza.

Otra característica aprendida podría ser la pronunciación más nasalizada de los chicos y más oral de las chicas, y lo mismo ocurre con la risa aguda femenina *bibibi* (considerada más "distinguida") y la risa grave masculina *bababa* (considerada más vulgar).

Los estereotipos culturales relacionados con todos estos rasgos paralingüísticos aparecen especialmente acentuados en los dibujos animados y en el espectáculo de marionetas. La voz se convierte entonces en un elemento caricaturesco. Lo mismo sucede en los tebeos. La *Castafiore* de *Tintin*, por ejemplo, es el arquetipo de la cantante cuya voz estridente es odiosa para su entorno; ahora bien, ésta es una opinión personal: nada hay es más bello en el mundo que una voz de soprano.

Los estereotipos masculino y femenino

De la correlación entre los diferentes factores que he subrayado se deduce un panorama general de lo que podría denominarse un *estilo masculino* y un *estilo femenino*. Estos estilos se ven reforzados gracias a los estereotipos.

Los estereotipos del *lenguaje viril* implican el uso del argot y de un "lenguaje verde", el empleo de juegos de palabras y, en particular, de juegos de palabras de naturaleza sexual, el gusto por la injuria, el insulto, un vocabulario más rico y más amplio, el dominio de los registros técnicos, políticos, intelectuales, deportivos, el monopolio casi absoluto del uso público de la palabra, el control de las conversaciones mixtas, la exclusividad del uso de formas de comunicación rituales y codificadas, el empleo de un discurso autoritario y categórico ("verás lo que dice tu padre"), una mayor libertad respecto a las normas y una mayor creatividad que en el *lenguaje de las mujeres*.

El estereotipo femenino presenta características con connotaciones desfavorables: purismo, falta de creatividad, gusto por la hipérbole, dominio de registros relativos a asuntos menores, uso de palabras dubitativas, no asertivas, chismorros, incapacidad para manejar conceptos abstractos, hiper correcciones, miedo a las palabras.

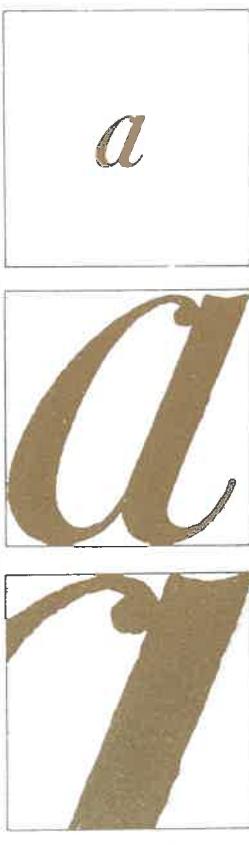
Es evidente que estos estereotipos están lejos de reflejar la realidad puesto que, precisamente, una de las funciones de los estereotipos consiste en ocultar la realidad mediante confortables operaciones de simplificación. Un determinado entorno o un determinado grupo social se representan con un determinado tipo de expresión y, aunque considerados individualmente los hablantes disponen habitualmente de varios registros, son clasificados, por necesidades de tipología social, en relación con estereotipos lingüísticos, con su comportamiento, con su forma de vestir, etc... Estos estereotipos acaban siendo útiles para una caracterización elemental de los personajes en la literatura y en el cine. Están muy especialmente subrayados en el tebeo (del tipo *Charlie-Hebdo*, *Pilote*, etc...), en las películas o en las representaciones cómicas o *sketches*, en el western o también en la propaganda ideológica, por-

"Las voces femeninas están habitualmente asociadas a falta de credibilidad, carecen de autoridad e incluso adquieren connotaciones claramente peyorativas. Las voces de los hombres, en general, están más valoradas"

que al constituir un código inmediatamente descifrable permiten acortar la búsqueda del significado y evitan presentar a los personajes que se pueden relacionar de ante mano con un arquetipo conocido. Existe el estilo "delegado de la C.G.T.", el estilo falocrático, el estilo policiaco, el estilo *freak*, el estilo tecnócrata, el estilo feminista, el estilo "cow-boy", el estilo "gaucho", etc... El estereotipo es pues esquemático y tiende a la exageración. Es habitualmente uno de los resortes del humor. Basta con forzar un poco el rasgo y caemos de lleno en el mundo de la caricatura. El mensaje codificado en un lenguaje estereotipado es reforzado a la vez por un meta-mensaje y denota la pertenencia social del hablante, su nivel cultural y su ideología. El código se convierte así en una parte del mensaje.

Ahora bien, existe un conflicto flagrante entre lo que pensamos que es el lenguaje femenino, o más bien quisiéramos que fuese, y por lo tanto la imagen que de él se transmite, y lo que realmente es.

Jespersen (1976), siempre él, nos ofrece una descripción muy completa de lo que se presupone que es el lenguaje femenino. Según él, los hombres elaboran sus enunciados como cajas chinas (o muñecas rusas), es decir, son capaces de construir frases complejas con estructuras *encajadas*. Las mujeres ensartan collares de perlas y les basta con coordinar las ideas que desean expresar. Por otra parte, tienen una molesta tendencia consistente en dejar en suspenso las frases: "Pienso que la explicación de este uso típicamente femenino reside en el hecho de que, mucho más frecuentemente que en el caso de los hombres, las mujeres no terminan sus frases simplemente porque empiezan a hablar sin reflexionar previamente sobre aquello que iban a decir". De igual manera, los hombres son excelentes en los juegos de palabras porque son sensibles a las aliteraciones y a las asonancias, mientras que las mujeres no saben hacerlo y no las entienden (es un fenómeno *natural*, por supuesto). Las mujeres son pésimas lingüistas, aunque aprendan más rápidamente una lengua extranjera. Esta rapidez constituye en sí misma un obstáculo porque les impide profundizar en la reflexión. Los hombres son más lentos para aprender pero entienden mucho mejor. Las mujeres utilizan



© MANFRED MAIER

sin ninguna moderación la hipérbole y los énfasis porque siempre tienen tendencia a exagerar. Todo esto es *natural* e innato. Finalmente, las mujeres disponen de un vocabulario estable pero restringido mientras los hombres disponen de un amplio vocabulario:

"Este factor (la mayor inventiva lingüística de los hombres) no podría separarse de otro: la mayor pobreza del vocabulario femenino respecto al vocabulario masculino. En general, las mujeres prefieren un término medio en materia de lengua y evitan todo lo que es común o raro mientras que los hombres serán los encargados de crear en la mayoría de las ocasiones palabras o expresiones nuevas y utilizarán aquellas que estando pasadas de moda les permitan usar la expresión más correcta y más adecuada a su pensamiento. Por regla general, la mujer sigue el camino más ancho del horizonte mientras que el hombre tiene más bien tendencia a desviarse por senderos estrechos e incluso a abrirse camino él solo. La mayoría de los que tienen por costumbre leer obras en lengua extranjera seguramente han podido constatar que en general aquellas que habían sido escritas por hombres presentaban más dificultades que las que habían sido escritas por mujeres porque en sus obras es posible observar una mayor cantidad de palabras raras, dialectales o técnicas, etc. Aquellos que deseen aprender una lengua extranjera harán bien, en un primer momento, en leer muchas novelas escritas por mujeres porque en ellas hallarán esas palabras y expresiones cotidianas de las que ante todo precisa un extranjero: lo que podría denominarse la calderilla de una lengua" (Jerspersen, 1976).

Para los hombres los *billetes* grandes y para nosotras la *calderilla*: en el *tesoro* que constituye la lengua (observen de paso que utilizo la metáfora del "dinero"), Jerspersen se hace eco de los estereotipos más tópicos. ¿Por qué - me diréis- concederle importancia? Pues porque es el único, de entre todos los lingüistas de cierta notoriedad de este siglo, que ha dedicado en una obra de Lingüística General que aún figura de forma destacada en la bibliografía básica todo un capítulo a *La Mujer*. Desde aquí se lo agradecemos. Se trata de una obra seria que ofrece todas las garantías científicas. ¡Y aún diremos que la lingüística es ideológicamente neutral! Jerspersen, en ese texto, hace afirmaciones sin fundamento y, lo que es aún más grave, trata de demostrar apoyándose en una investigación de Havelock Ellis, *Man and Woman*, que los rasgos descritos por él son inherentes a la naturaleza femenina.

Ahora bien, como hemos visto, cada una de las características atribuidas a las



© MANFRED MAIER

"Una de las funciones de los estereotipos consiste en ocultar la realidad mediante confortables operaciones de simplificación. El estereotipo es esquemático y tiende a la exageración. El mensaje codificado en un lenguaje estereotipado denota la pertenencia social del hablante, su nivel cultural y su ideología"

mujeres, con razón o sin ella, es susceptible de una interpretación social. Los factores psicológicos "innatos" provienen en realidad de esquemas culturales cuya justificación se encuentra "en la naturaleza", lo que permite no ponerlos de nuevo en duda.

La oposición entre los estereotipos masculino y femenino corresponde al esquema dominación/sumisión el cual nos quieren hacer creer que se encuentra anclado en la naturaleza. Lo que se desprende de las distintas representaciones que se hacen del lenguaje de los hombres y de las mujeres es siempre el mismo cliché. El hombre es activo y creativo, la mujer es pasiva y receptiva; el hombre va hacia adelante, la mujer es conservadora. El hombre es libre y audaz, la mujer prudente y timorata; la mujer se interesa por lo concreto, por lo trivial, mientras lo esencial del hombre son las grandes ideas. El hombre reflexiona, la mujer no. El hombre tiene sentido del humor, la mujer carece de él.

Todo esto explica que, en cualquier época, las mujeres hayan sido tratadas como retrasadas y menores de edad. De este modo, en 1604, R. Caudrey publica una *Lista alfabetica de palabras con dificultades ortográficas o de comprensión para señoras u otras personas inexperias*. En 1623, Henry Cochram elabora un diccionario "para uso de los jóvenes escolares, de los mercaderes, de los extranjeros de todas las naciones y para las damas". En 1656 Thomas Blunt dedica su *Glosografía* "a las mujeres más sabias y a los hombres menos inteligentes y menos cultivados". Aquí vemos que *menos* es igual a *más*. En 1841 aparece el *Diccionario de conversación para uso de señoras y señoritas*.

¿Acaso termina esta situación con el acceso de las mujeres a la enseñanza? En los tiempos de la guerra de Vietnam, cuenta Mary Ritchie Key (1975) que el presidente de la universidad de Harvard se lamentaba porque la guerra le había sustraído gran número de estudiantes, no dejándole más que "a los ciegos, a los lisiados y a las mujeres". El código napoleónico relaciona a las mujeres con los menores de edad y con los enfermos mentales. Podríamos continuar indefinidamente, y no es el momento de recordar aquí las etapas del largo combate entablado para

"La oposición entre los estereotipos masculino y femenino corresponde al esquema dominación/sumisión. Lo que se desprende de las distintas representaciones que se hacen del lenguaje de los hombres y de las mujeres es siempre el mismo cliché. El hombre es activo y creativo, la mujer es pasiva y receptiva"

defender el derecho de las mujeres a una instrucción que debería protegerlas de las consideraciones de Jespersen y de sus compinches. En todo caso, el prejuicio permanece hasta hoy. Todavía muy recientemente, una americana se ha divertido haciendo que dos grupos pusieran notas a unas disertaciones cambiando los nombres de los chicos y de las chicas. En todos los casos, los trabajos que llevaban nombre de chico recibieron notas y apreciaciones superiores.

Los hombres son fácilmente condescendientes y tienen tendencia a hablar a las mujeres como se habla a los niños, a los emigrantes y a los ancianos que chocean. Tal como dice Claude Sarraute (en un artículo sobre sexismo en televisión, aparecido en *Marie-Claire* en junio de 1977): "(...) el lenguaje de la mujer puede ser entendido sin demasiada dificultad por los niños y por las personas mayores". Y Marie Cardinal (1977) escribe en el mismo sentido: "Ha comenzado a hablar de una manera tonta, tal como los hombres acostumbran a hablar con las mujeres, los ancianos y los animales".

He dicho que el estereotipo era una forma de caricatura. Sin embargo no se puede caricaturizar más que aquello que existe o que es percibido como tal en la sociedad. No se puede negar que los niños y las niñas sufren cuando son pequeños un verdadero adiestramiento orientado a acentuar las diferencias sexuales y a suprimir toda ambigüedad. Este adiestramiento es ob-

vio en el ámbito del comportamiento y del vestir. De manera más sutil, el lenguaje forma parte de él al mismo nivel que otros códigos igualmente significativos en la comunicación como el código gestual, la mimica, las formas de reírse o de sonreír, de andar o de sentarse, todo lo cual contribuye a la configuración de la identidad sexual.

Los niños y las niñas, sin distinción de sexo, se identifican en primer lugar con su madre. Aprenden a hablar con ella. La superación del complejo de Edipo implica en el niño una fuerte aserción de la masculinidad y el abandono de todo registro marcado como femenino. El niño pequeño aprende a hablar como un "hombre" al mismo tiempo que se identifica con su padre. Es necesario para él asentar sólidamente su identidad porque se arriesga a una reprobación social si transgrede la barrera sexual en el lenguaje como forma de comportamiento. Nada parecido ocurre con la niña que sigue hablando como una "mujer" (Mead, 1949).

Desde el mismo instante en que se admite la existencia de un código masculino y de un código femenino distintos ante los ojos de la sociedad se plantean los problemas de las transgresiones. En esto también el lenguaje no es más que un elemento dentro de un conjunto más amplio de códigos de comportamiento. Las transgresiones están generalmente mal vistas: las mujeres son tratadas de *marimachos* y los hombres de *afeminados* (véase, por ejemplo, todo el vocabulario de la homosexualidad; de ello una excelente fuente es *Notre-Dame des Fleurs*, de Genet). Sin embargo, la transgresión es más grave si proviene de los hombres. La mujer que se comporta y se expresa como un hombre es cada vez mejor aceptada por la sociedad. Lo contrario no resulta cierto, aunque se percibe cierto movimiento para legitimar el componente "femenino" en el hombre (en el ámbito del vestir en concreto). Sin embargo, la moda *unisexo* se expone a la reprobación de las capas sociales más conservadoras. Hay aquí un contraste con las demás relaciones de desigualdad. Efectivamente, aun-



que la clase dominante puede enfadarse con este tema, aunque el blanco puede adoptar ciertos rasgos de la cultura negra (la música, el argot, por ejemplo), sin embargo la transgresión inversa es vista con desprecio: el negro "imita" al blanco, el obrero "imita" al burgués, de la misma manera que la mujer, no hace tanto tiempo, "imitaba" al hombre. Quizás sea porque las mujeres no tienen todavía una identidad cultural autónoma (mientras que la cultura negra y la cultura popular sí la tienen). Marc Fasteau, en un breve artículo publicado en la revista feminista *Ms* (julio de 1972), invita a los hombres a abolir las barreras impuestas por la ideología masculina que les separan de las mujeres. Les aconseja que aprendan a comunicarse entre ellos como lo hacen las mujeres, es decir, que libren la palabra entre hombres. De este modo indica claramente un modelo femenino digno de imitar. ¿Es quizás el comienzo del reconocimiento de la identidad femenina?

Notas

- (1) *Charlatán* viene del italiano *ciarlatano*, de *ciarlare*, "hablar con énfasis", característica del discurso masculino.
- (2) *Performance* en el original (nota de los traductores).
- (3) Hemos preferido respetar el texto original con el que se alude a expresiones de relleno o a formas "comodín" propias de la lengua francesa (nota de los traductores).
- (4) Aunque es justo reconocer que en este sentido se observa un nítido avance desde hace poco tiempo.

Referencias bibliográficas

- Austin, William (1965): "Some Social Aspects of Paralanguage", en *Canadian Journal of Linguistics*, II, Pp. 31-39.
- Cardinal, Marie (1977): *Autrement dit*. Paris.
- Dundes, AS., Leach J. y Ozkök Bora (1972): "The Strategy of Turkish Boys' Verbal Duelling", en *The Ethnography of Communication*, Gumperz and Hymes eds. New York.
- Fasteau, Marc (1972): "Why aren't we talking?", en *Ms*, nº 1 (Julio 72), p. 16.
- Garai J. y Amram Scheinfeld (1968): "Sex Differences in Mental and Behavioral Traits", en *Genetic Psychology Monographs*, 77, pp. 169-299.
- Hirschman, Lynette (1975): *Analysis of supportive and Assertive Behaviour in Conversations*. Inédito, resumido en Thorne y Henley (1975).
- Hymes, Deli (1972): "Models of Interaction of Language and Social Life", en *The Ethnography of Communication*, Gumperz and Hymes, eds., pp. 35-71.



© JAZZ MAGAZINE

Jespersen, Otto (1976): *Nature, évolution et origine du langage*. Paris.

Key, Mary Ritchie (1975): *Male and female Language*. Metuchen N. Y.

Kramer, Cheris (1975): "Women's Speech: Separate but Unequal?", en *Language and Sex: Difference and Dominance*. Thorne and Henley eds, pp. 43-56. Rowley, Mass.

Labov William (1972): *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia. (Traducción al castellano en *Educación y Sociedad*, nº 4, pp. 145-168. Akal. Madrid, 1989).

Legman, G. (1968): *Rationale of the Dirty Joke: an Analysis of Sexual Humor*. New York.

McCarthy, Dorothea (1953): "Some Possible Explanations of Sex Differences in Language Development and Disorders", en *Journal of Psychology*, 35, pp. 155-160.

Mead, Margaret (1949): *Male and Female*.

Sachs J., Lieberman P., Erikson D. (1973): "Anatomical and Cultural Determinants of Male and Female Speech", en *Language Attitudes: Current Trends and Prospects*. Shuy et Fasold eds. Washington.

Thorne, Barrie, y henley Nancy, eds. (1975): *Language and Sex: Difference and Dominance*. Introducción y bibliografía anotada. Rowley, Mass.

Yaguello, M. (1987): *Les mots et les femmes. Essai d'approche socio-linguistique de la condition féminine*. Payot. Paris.

Zimmermann, D. y Wes, C. (1975): "Sex Roles, Interruptions and Silences in Conversation", en *Language and Sex: Difference and Dominance*, B. Thorne et N. Henley eds. Rowley, Mass.

* ©Les mots et les femmes. Essai d'approche socio-linguistique de la condition féminine. Payot. Paris, 1987. Traducción de Carlos Lomas y Teresa López.

COEDUCAR

La investigación sobre las formas de producción de la desigualdad sexual en la escuela ha avanzado lo suficiente para mostrarnos la importancia de la interiorización de los estereotipos de género en la conciencia del

alumnado. La mayor

parte de la investigación sobre el sexismo en la escuela ha subrayado cómo la organización escolar (Delamont, 1980), el currículum (Solsona et al., 1995), los libros de texto (García, Troiano y Zaldívar, 1993), las expectativas del profesorado (Spear, 1985; Bonal, 1994)) o la interacción en el aula (Subirats y Brullet, 1988) son aspectos fundamentales en la reproducción de las relaciones de género. Menos atención han recibido, en cambio (al menos desde la sociología), las formas en que niños y niñas perciben los roles sexuales y sus propias posibilidades y limitaciones en tanto que individuos con un sexo específico¹.

LAS REPRESENTACIONES DE LO MASCULINO Y DE LO FEMENINO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Análisis y efectos sobre el profesorado

XAVIER BONAL - AMPARO TOMÉ*

Desde 1992 el Programa de Coeducación del ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) viene desarrollando una experiencia de investigación-acción en coeducación en centros de primaria y secundaria. La experiencia, iniciada en Cataluña, está siendo extendida en la actualidad a cuatro provincias del ámbito de competencias del Ministerio de Educación y Ciencia (Ciudad Real, León, Madrid y Valladolid)². El objetivo es conseguir la transformación de la escuela mixta a la escuela coeducativa, tanto en el plano de la igualdad de oportunidades entre los sexos como en el plano de la valoración de la diferencia cultural de lo femenino. Los resultados, hasta el momento, demuestran que el profesorado y el alumnado son capaces de modificar sus modelos culturales de referencia, que conducen normalmente a la reproducción de las desigualdades sexuales, y, a partir de cierto momento, producir nuevas orientaciones en sus actitudes y en sus prácticas.

La metodología utilizada en el proyecto se divide en dos fases³.

(i) *Fase de sensibilización del profesorado*. Esta fase es fundamental para que el propio profesorado descubra las formas que adopta el sexismó en el centro. Para ello, el profesorado se convierte en investigador de su propia práctica y de las actitudes y comportamientos del alumnado. El ICE de la UAB proporciona a los centros los instrumentos y el asesoramiento necesario para la observación (Subirats y Tomé, 1992). En cada centro, un asesor o asesora analiza y discute con el profesorado los resultados de la observación. De este modo, cada escuela dispone de un diagnóstico de situación del sexismó en su centro al finalizar la fase de sensibilización.

(ii) *Fase de investigación-acción*. Una vez alcanzado un cierto nivel de sensibilización, el profesorado selecciona un ámbito específico (el patio de juegos, el lenguaje, la orientación profesional, el currículum de matemáticas, etc.) sobre el que concentrar los esfuerzos de intervención. A partir de ese momento el centro desarrolla los procesos clásicos de reflexión y acción que caracterizan la metodología de investigación-acción. En la última fase del proceso el profesorado propone y experimenta modificaciones en diversos aspectos de la realidad escolar.

En este artículo queremos prestar especial atención a uno de los instrumentos utilizados como herramienta de sensibilización del profesorado. Se trata de un cuestionario distribuido entre el alumnado de ciclo inicial y medio de educación primaria con el objetivo de detectar algunos de los estereotipos de género interiorizados por los niños y las niñas⁴. En concreto, nos centramos en el análisis de una pregunta del cuestionario en la que se pedía al alumnado que valorase qué es lo mejor y

lo peor de ser niño y de ser niña. Es decir, cada alumno y cada alumna respondía de forma abierta a cuatro preguntas:

- ¿Qué es lo mejor de ser niño?
- ¿Qué es lo peor de ser niño?
- ¿Qué es lo mejor de ser niña?
- ¿Qué es lo peor de ser niña?

Lo interesante de los resultados es sobre todo el efecto que tienen sobre el conocimiento del profesorado con respecto a las formas en que niños y niñas construyen sus valoraciones de género. Como veremos, este tipo de resultados repercute sobre las percepciones que el profesorado tiene de la desigualdad y de la jerarquía cultural y tiene consecuencias sobre las formas que adopta la intervención.

Las valoraciones de género de niños y niñas

En las tablas 1 a 4 que reproducimos más adelante se reflejan las frecuencias relativas por sexo correspondientes a cada una de las preguntas antes referidas. La primera cuestión destacable es la diferencia en el tipo de respuestas dadas por el alumnado. Las respuestas referidas a cada sexo ponen de relieve la existencia de estereotipos de género en la conciencia del alumnado, tanto por parte de los niños como de las niñas, aunque existen diferencias en función del sexo de quienes responden. En los niños se valoran principalmente aspectos relacionados con la fortaleza física y especialmente con lo que otorga el estatus de masculinidad por excelencia: jugar bien a futbol. Esta respuesta es también valorada por las niñas, con lo que se pone de relieve la valoración de una aptitud que no está presente en el género femenino. Por otra parte, son las niñas y no los niños quienes valoran positivamente el buen comportamiento de los niños.

La tabla 2 muestra las frecuencias relativas correspondientes a lo peor de ser niño. En este caso, se puede afirmar que lo negativo de la masculinidad en la conciencia del alumnado se localiza en la transgresión a las normas escolares o sociales. Ser agresivo, insultar, ser malo o ser castigado suman el setenta por ciento de las respuestas totales. Sin embargo, estas respuestas revelan también que son los niños quienes están en disposición de transgredir las normas, es decir, quienes disponen de autonomía de acción para saltarse los límites de lo socialmente aceptado. Al mismo tiempo, es significativo el treinta por ciento de respuestas que subrayan que lo peor de ser niño es no poder acceder al mundo femenino (pintarse, llevar el pelo largo, llevar vestidos, etc.). Aunque son las niñas quienes valoran más esta limitación de los niños, la respuesta de los niños no es despreciable (respuestas, que, por otro lado, se localizan fundamentalmente en los cursos más bajos). De lo que no hay duda es de que, en las edades compren-



didas entre los 6 y los 11 años, tanto niños como niñas identifican e interiorizan los límites del género masculino y femenino.

En lo mejor de ser niña (tabla 3), aparecen las diferencias entre los valores positivos de lo femenino y de lo masculino. Dos dimensiones aparecen claramente delimitadas: la valoración del cuerpo, entendida como necesidad ineludible para "ser mujer", y el buen comportamiento o la disposición al estudio (más valorada por parte de los niños), en comparación con los niños, con lo que se subraya la mayor dependencia femenina de las normas escolares y sociales.

Por otra parte, un quince por ciento de las niñas responde que lo mejor de ser niña es poder tener hijos y ser ama de casa, con lo que parece significativa la interiorización del rol de "madre-esposa cuidadora".

Finalmente, la tabla 4 expone cómo aspectos que pueden valorados positivamente pueden ser también considerados negativos. La contradicción se refleja sobre todo en el cuidado del cuerpo: el culto al cuerpo es tanto una ventaja desde el punto de vista estético como un aspecto central en la imagen social de la mujer, por lo que supone un sacrificio y una dependencia para las niñas. Esto es reconocido tanto por los niños como por las niñas.

De todos modos, lo más significativo es la identificación de la debilidad como rasgo negativo de la feminidad. La imposibilidad de defenderse tanto desde un punto de vista físico como psíquico. En las respuestas, en general, se pone de relieve la posición subordinada y de dependencia de las niñas en las relaciones interpersonales y la existencia de un modelo fundamental de referencia constituido por valores asociados con la masculinidad. Mientras que en el caso de los niños lo negativo es referido a la propia masculinidad (en un setenta por ciento de las respuestas), en el caso de las niñas se pone de relieve el modelo de déficit cultural de género. Solamente las respuestas de "cuidado del cuerpo", "ser ama de casa" y "tener la regla", que suman aproximadamente un treinta y cinco por ciento pueden considerarse aspectos negativos asociados directamente al ámbito de lo femenino, mientras que las otras respuestas se construyen por referencia al modelo masculino.

"El objetivo es conseguir la transformación desde la escuela mixta hacia la escuela coeducativa, tanto en el plano de la igualdad de oportunidades entre los sexos como en el plano de la valoración de la diferencia cultural de lo femenino"

En resumen, las tablas anteriores muestran claramente las formas que toman las representaciones de lo masculino y de lo femenino en los niños y en las niñas. Especialmente, destaca cómo ambos grupos sexuales interiorizan las posibilidades y los límites que conlleva cada sexo y refuerzan y mantienen la construcción social de los géneros masculino y femenino. Al mismo tiempo, los datos muestran como el propio alumnado es cómplice de la jerarquía de géneros de forma inconsciente. Construye su visión del mundo fundamentalmente a partir de un único modelo de referencia, el masculino, que domina estructurando las representaciones de unos y otras, tanto por lo que respecta a "lo correcto" de ser niño como de ser niña.

Los efectos del análisis sobre la actuación del profesorado

Es evidente que el profesorado construye sus propias representaciones y estereotipos de ambos géneros. Sin embargo, el cuestionario anterior, a partir del simple análisis de una de las preguntas, permite una mayor profundización en las reflexiones de maestros y maestras así como una mayor disposición a emprender cambios en el centro.

Hay que tener en cuenta que el análisis de los resultados anteriormente expuestos tiene lugar en un contexto de continua sensibilización del profesorado a través de la observación sistemática en el aula y en otros espacios de la vida escolar. Asimismo, a lo largo de la fase de sensibilización, el profesorado reflexiona constantemente tanto sobre las actitudes y comportamientos del alumnado como sobre sus propias creencias y decisiones cotidianas. Es por ello que es capaz de desarrollar una importante capacidad de análisis a partir de simples datos obtenidos en la escuela.

A continuación nos interesa mostrar cómo el profesorado reflexiona sobre el propio alumnado, y cómo, a pesar de considerarse con conocimiento de las formas en que se produce la desigualdad sexual, su papel investigador produce un aumento de su percepción y estimula el cambio de sus prácticas.

En el ejemplo en el que nos estamos basando, la reflexión sobre los datos del



© DOVER

cuestionario conduce al profesorado a descubrir hasta qué punto los niños y las niñas interiorizan los modelos de género, así como las repercusiones sobre su actitud cotidiana en el aula y fuera de ella. Básicamente, acentúa la percepción de la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino, de las formas en que se expresa la dominación y, especialmente, de la actitud pasiva de las niñas en la aceptación de su posición subordinada. Destaca especialmente el descubrimiento de la invisibilidad de las niñas (y por extensión de lo femenino), y la inquietud que produce la detección de manifestaciones culturales específicamente femeninas que son ignoradas por la institución. El caso del patio de juegos, donde se proyectan con claridad tanto las relaciones de poder entre los sexos como las jerarquías de género incorporadas en los juegos, es un buen ejemplo de este "descubrimiento". Las expresiones del profesorado, recogidas a través de entrevistas o en grupos de discusión, son buena prueba de lo que decimos.

Entrevistador: Habéis dicho que existe una clara apropiación del espacio por parte de los niños. Entonces, ¿qué es lo que explica que las niñas no reivindiquen su espacio?

Maria: Hombre, no lo reivindican porque no son conscientes. Siempre digo lo mismo, no son conscientes de su marginación. Ellas mismas se automarginan.

Luisa: ¡Es que lo tienen tan asumido!

Dolores: Siempre que he hablado con la gente de octavo está clarísimo. Los chicos por un lado y las chicas por otro. Cada año se repite el mismo esquema. Es que no les gusta y, además, la solución no puede ser: 'va, ponte a jugar a fútbol'. No les gusta. Y te dicen: 'queremos hablar de nuestras cosas, no nos apetece jugar'.

Juan: Es que tampoco reivindican el espacio, ni para jugar a baloncesto ni para jugar a gomas...

Teresa: Tampoco juegan a gomas porque las molestan. Las chicas mayores no juegan.

El diálogo anterior pone de relieve cómo el profesorado constata la pasividad de las niñas ante las relaciones de poder en el patio. Sin embargo, el mismo diálogo muestra la inevitabilidad inicial con la que se percibe la situación del patio. Se trata de un espacio en el que se asume que el alumnado elige libremente el tipo de juegos que desea y donde se da por supuesto la existencia de un terreno central destinado a los deportes, principalmente al fútbol. El no jugar a fútbol es sinónimo de "no hacer nada" durante el tiempo de recreo y cualquier otra activi-



© DOVER

"Los resultados demuestran que el profesorado y el alumnado son capaces de modificar sus modelos culturales de referencia, que conducen normalmente a la reproducción de las desigualdades sexuales, y, a partir de cierto momento, producir nuevas orientaciones en sus actitudes y en sus prácticas"

dad que no implique movimiento corporal es prácticamente contemplada como marginal (como refleja la expresión "las niñas se automarginan"). Esta percepción es, como hemos visto en los datos anteriores, contemplada también por el alumnado, que identifica el saber jugar al fútbol como elemento que otorga estatus dentro de la institución escolar.

Sin embargo, a medida que el profesorado observa y reflexiona sobre las relaciones y los juegos que tienen lugar en el patio, modifica sensiblemente su percepción sobre la "automarginación" de las alumnas. La invisibilidad de las niñas y de los valores femeninos emerge cuando el profesorado constata, por ejemplo, la hegemonía de la masculinidad incluso en las representaciones del alumnado. Así, por ejemplo, reacciona el profesorado después de valorar algunos resultados del cuestionario⁵:

María: Lo que más me sorprendió es que bastantes niñas proponían que el espacio se utilizase para jugar a fútbol, pero ¡es que ellas nunca juegan! Me quedé "alucinada". Otras chicas proponían juegos diferentes pero un grupo defendía el fútbol. Increíble.

Teresa: Yo esperaba algo más, y veo que el conformismo es total.

Luisa: Sí, pero parece como si las chicas fuesen creando su propio espacio. Evitan el conflicto: es igual, piensan, os dejo el campo a vosotros y yo hago lo mío. Prefieren hablar.

Juan: En realidad, las chicas tienen más recursos que los chicos. A los chicos se les quita el balón y ya no saben qué hacer en el patio.

Luisa: Siguen sin ser conscientes de que están marginadas. Esta actitud tiene que cambiar.

Teresa: Lo ideal sería que las niñas empezasen a plantear que existe un problema con el espacio, que lo discutiesen en asamblea, que lo dijeran en tutoría. Tiene que salir como diálogo entre niños y niñas, porque de otro modo las niñas no se dan cuenta.

Luisa: Yo creo que si a las niñas las juntas y les haces debatir, primero podrán apoyarse entre ellas y después podrán discutir con los niños.

Puede observarse cómo la reflexión del profesorado se modifica progresiva y significativamente. En cierto modo, el problema del patio de juegos se "desnaturaliza". Es decir, pasa de ser algo observado como una distribución "natural" de necesidades e intereses de cada grupo sexual a un espacio en el que se proyectan las relaciones de poder entre los individuos y en el que determinadas manifestaciones culturales - juegos masculinos - aparecen como institucionalmente dominantes,

"En las respuestas se pone de relieve la posición subordinada y de dependencia de las niñas en las relaciones interpersonales y la existencia de un modelo fundamental de referencia constituido por valores asociados con la masculinidad"

mientras que otras expresiones culturales - formas de relación o juegos femeninos - son invisibles o silenciadas por el propio grupo portador de las mismas, esto es, las niñas.

Las representaciones del alumnado respecto a lo positivo y a lo negativo de cada género y, concretamente, respecto a cómo lo peor de lo femenino se construye a partir de una ideología de déficit cultural, se proyectan también en las actitudes de niños y niñas ante el uso y la distribución del espacio. El alumnado -y el profesorado hasta que no profundiza en su reflexión- construye sus interpretaciones y sus acciones a partir de un solo modelo de juego y de posibilidades de participación. Existe un juego dominante, el fútbol, y varios juegos alternativos que son considerados marginales por todos los actores educativos. El hablar en una esquina del patio llega a interpretarse más como no participación en las relaciones colectivas que como forma alternativa positiva de uso del tiempo y de relación interpersonal. Es más, es la actitud regular de pasividad de las niñas la que refuerza el silenciamiento y la invisibilidad de sus valores, intereses y actividades.

En este sentido, el patio de juegos constituye un marco excepcional para constatar las proyecciones de las representaciones estereotipadas del alumnado, de lo masculino y de lo femenino. En el patio de juegos se evidencia, quizás como en ningún otro espacio

escolar, la jerarquía cultural entre los géneros. Las relaciones sociales en el patio enfatizan los valores que el alumnado identifica como "lo mejor de ser niño" (fortaleza física, habilidad deportiva, etc.), como "lo peor de ser niño" (agresividad, insultos, etc.), y como "lo peor de ser niña" (carencia de habilidades masculinas). Es decir, en el patio el referente masculino estructura la propia distribución del espacio por juegos y por grupos sexuales, de tal modo que se reproducen las desigualdades entre individuos y las jerarquías de valores de género. Lo femenino está pero no es visible y cuando aparece es, normalmente, evaluado de forma negativa⁶.

El diálogo anterior demuestra que cuando el profesorado "lee" las relaciones en el patio como una manifestación de subordinación femenina es capaz de identificar un problema escolar - y, por extensión, un problema social - que no se expresa a través de un conflicto. Es más, el profesorado pasa de la "naturalización" de las relaciones e intereses a la necesidad de hacer emerger el conflicto como único modo de hacer visible lo silenciado. Este proceso tiene un efecto doble sobre la actitud del profesorado. Por una parte, provoca la necesidad de dotar a las niñas de capacidad para luchar por el espacio y por

sus propios juegos. Por otra parte, acentúa la percepción de la diferencia cultural entre lo femenino y lo masculino y el consecuente reconocimiento de valores antes desconocidos. La primera cuestión la ha recogido el diálogo anterior. La segunda se refleja en las siguientes opiniones:

Laura: Los niños tienen un espíritu competitivo mucho más asumido. A las niñas la idea de competición no les ha sido inculcada. Yo me he entretenido a que me explicasen cómo funciona el juego de gomas. Es increíble. Hay una organización perfecta en la que hay música, memorización, ritmo, y yo sé qué más. Y hay coordinación, no hay competitividad. Esto normalmente no lo valoramos, y en cambio muchas de las cosas que proponemos incorporan elementos de competición. Nos ofrecen una cosa no competitiva, de colaboración, y no sabemos aprovecharla.



JOOST SWARTE

Tabla 1: Lo mejor de ser niño

	% NIÑOS	% NIÑAS	% TOTAL		% NIÑOS	% NIÑAS	% TOTAL
Tener novia	2,86	0,71	1,90	Ser agresivo	44,71	42,06	43,23
Correr más	5,14	0,71	3,16	Insultar	3,53	1,87	2,60
Ser educado	7,43	15,60	11,08	Ser malo	4,71	13,08	9,38
Jugar al fútbol	46,86	43,26	45,25	No acceso a lo femenino	23,53	36,45	30,73
Ser más alto	8,00	10,64	9,18	Ser castigado	15,29	1,87	7,81
Ser más fuerte	19,43	21,99	20,57	Hacer la mili	8,24	4,67	6,25
Valoración del cuerpo	5,71	2,13	4,11	TOTAL	100,00	100,00	100,00
Menos tareas	4,57	4,26	4,43				
Otros	0,00	0,71	0,32				
TOTAL	100,00	100,00	100,00				

Tabla 3: Lo mejor de ser niña

	% NIÑOS	% NIÑAS	% TOTAL		% NIÑOS	% NIÑAS	% TOTAL
Valoración del cuerpo	37,34	41,61	39,50	Cuidado del cuerpo	21,24	15,20	18,07
Recibir mejor trato	2,53	1,86	2,19	Ser ama de casa	9,73	12,80	11,34
Comportarse bien	13,29	11,80	12,54	Ser débil	32,74	29,60	31,09
No pasar por lo de los niños	2,53	4,97	3,76	Ser marimandona	6,19	5,60	5,88
Tener hijos	1,27	6,83	4,08	No saber jugar	10,62	10,40	10,50
Estudiar, jugar	36,08	24,84	30,41	Tener la regla	6,19	5,60	5,88
Ser ama de casa	6,96	8,07	7,52	Pelearse	13,27	20,80	17,23
TOTAL	100,00	100,00	100,00	TOTAL	100,00	100,00	100,00

Luisa: Lo que yo he visto es que las niñas acaban renunciando a un espacio, pero construyen otro. Es el espacio donde se habla, se dialoga. Eso sí, han renunciado a una parte del espacio. Pero tenemos que valorar cómo es ese espacio que construyen las niñas. Quizá la alternativa no es que las niñas jueguen al fútbol, y sí en cambio que los chicos... no sé.

La última cuestión es un buen indicador de la transformación de la propia percepción del problema, puesto que expresa un movimiento desde el modelo de déficit cultural femenino a una necesidad de intervención sobre los valores representativos de un grupo social y sexual concreto. Implica, por consiguiente, el reconocimiento de elementos culturales no dominantes y la consiguiente extensión de la conceptualización del problema del sexismio en la escuela. En efecto, al reconocer la existencia de jerarquías de género, el profesorado amplía su comprensión de la desigualdad sexual. No se trata ya solamente de un problema que concierne únicamente a las oportunidades educativas y de vida de los individuos, sino también, y especialmente, de un problema de diferencia cultural, es decir, de dominación cultural de unos valores sociales sobre otros.

Este efecto de extensión y acentuación de la percepción colectiva repercute en la capacidad de distinción conceptual del profesorado entre sexo y

Tabla 2: Lo peor de ser niño

	% NIÑOS	% NIÑAS	% TOTAL
Ser agresivo	44,71	42,06	43,23
Insultar	3,53	1,87	2,60
Ser malo	4,71	13,08	9,38
No acceso a lo femenino	23,53	36,45	30,73
Ser castigado	15,29	1,87	7,81
Hacer la mili	8,24	4,67	6,25
TOTAL	100,00	100,00	100,00

Tabla 4: Lo peor de ser niña

	% NIÑOS	% NIÑAS	% TOTAL
Cuidado del cuerpo	21,24	15,20	18,07
Ser ama de casa	9,73	12,80	11,34
Ser débil	32,74	29,60	31,09
Ser marimandona	6,19	5,60	5,88
No saber jugar	10,62	10,40	10,50
Tener la regla	6,19	5,60	5,88
Pelearse	13,27	20,80	17,23
TOTAL	100,00	100,00	100,00

género. El reconocimiento y la valoración de la diferencia cultural permite comprender cómo la discriminación sexual se expresa con el máximo dramatismo cuando lo que se rechaza explícita o tácitamente son los valores y potencialidades de los individuos y de los grupos. Si bien la exclusión o el no acceso a determinados ámbitos de la vida escolar y social pone en evidencia la incapacidad de la institución escolar para llevar a cabo su labor educativa con plena igualdad de oportunidades, es el rechazo y el desprecio cultural lo que limita la libre expresión de los individuos o incluso el autorrechazo de los propios elementos culturales como estrategia de aceptación en el grupo y en los valores dominantes. En este sentido, el profesorado comprende cómo el sexismio no solamente afecta a las niñas e identifica las formas en que las actitudes más femeninas de algunos niños son dramáticamente desvalorizadas y despreciadas, al tiempo que se reconoce la falta de recursos para intervenir en estos casos. Es el género, por lo tanto, y no solamente el sexo, lo que estructura unas determinadas relaciones de poder en la escuela.

Conclusiones

La progresiva transformación cultural colectiva del profesorado repercute, lógicamente, aunque no

inequívocamente, sobre los impulsos y resistencias al cambio educativo. Hemos observado como el análisis de las representaciones de género del alumnado, situado en un contexto de investigación-acción, aumenta la percepción y los modelos culturales de referencia que estructuran los límites de lo posible de la práctica educativa.

La comprensión de los factores que realmente explican la "automarginación" femenina permite al profesorado relativizar sus propias interpretaciones estereotipadas y abre un campo de acción posible en el que los esfuerzos de transformación escolar se dirijan directamente al corazón del problema de la desigualdad sexual.

En el ejemplo del patio de juegos este efecto se expresa en la necesidad que surge en el profesorado de modificar no solamente la estructura y distribución del espacio, sino de buscar estrategias para incidir sobre el tipo de juegos que tienen lugar en el patio, el espacio que tienen asignado, quién o quiénes lo juegan, y sobre todo, para intervenir de alguna forma sobre las actitudes de las niñas en un intento de hacer emerger un conflicto que existe de forma latente.

Como es lógico, una cosa es que exista una disposición al cambio y la otra es que el profesorado cuente con los recursos y la voluntad de modificar aspectos fuertemente sedimentados en la vida escolar. El cambio en las formas de interpretación y en la lógica discursiva colectiva no se traduce automáticamente en cambios en las prácticas. El paso de un cambio en las formas de interpretación de la realidad escolar a un cambio en la organización escolar, el currículum o las formas de evaluación incorpora la interacción de factores complejos: las propias biografías personales, la ideología de género, la ideología educativa, la micropolítica del centro, etc. En todo caso, lo que hemos querido demostrar en este artículo es que para avanzar hacia una verdadera coeducación es necesario que el profesorado modifique sus propios sistemas culturales de interpretación de las actitudes y comportamientos de niños y niñas. Solamente a partir de una comprensión en profundidad de las causas y de las formas de expresión de la desigualdad sexual se pueden después diseñar estrategias que efectivamente cam-

"Destaca cómo ambos grupos sexuales interiorizan las posibilidades y los límites que conlleva cada sexo y refuerzan y mantienen la construcción social de los géneros masculino y femenino. Al mismo tiempo, los datos muestran cómo el propio alumnado es cómplice de la jerarquía de géneros de forma inconsciente"



© FIDO DIDO/UFS inc.

bien las bases de las relaciones de género, única forma de construir una educación exenta de relaciones culturales jerárquicas.

Notas

(1) En España, una interesante excepción a esta tendencia la constituye la línea de investigación desarrollada por el Centro de Investigaciones en Psicología y Sociología de la Educación (CEIPS), dirigido por Montserrat Moreno y Genoveva Sastre, especialmente a partir de su trabajo desarrollado sobre la coeducación como área transversal del currículum.

(2) Este proyecto ha sido financiado por el Instituto de la Mujer con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia.

(3) Una explicación más detallada de la metodología utilizada puede encontrarse en Bonal (1994).

(4) El cuestionario fue distribuido a una población de 1.167 alumnos/as (629 niños y 538 niñas) de 2º a 5º de EGB, pertenecientes a los centros piloto de cada provincia que participa en el proyecto (Ciudad Real, León, Madrid y Valladolid).

(5) El cuestionario, además de la pregunta anterior, incluía varias cuestiones referidas al juego y al uso del tiempo de recreo.

(6) Un caso claro de esto es el de la valoración del cuerpo. Aunque en las respuestas del cuestionario el alumnado valora la estética femenina como algo positivo, piénsese en el valor peyorativo que conlleva habitualmente la manifestación de la femineidad por parte de las niñas.

Referencias bibliográficas

Bonal, Xavier (1994): *El professorat com agent de canvi. Una evaluació sociològica a partir d'una experiència de recerca-acció en coeducació*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.

Delamont, Sara (1980): *Sex Roles and the School*. London: Methuen.

García, Maribel; Troiano, Helena & Zaldivar, Miquel (1993): *El sexism en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Solsona, Nuria et al. (1995): *El sexism en las ciencias experimentales y en las matemáticas. Cuadernos para la coeducación*, nº 8. ICE de la UAB. Bellaterra.

Spear, Margaret Goddard (1985): "Teacher's attitudes towards Girls & Technology", en White, Judith et al. (eds.), *Girls Friendly Schooling*. London: Routledge.

Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.

Subirats, Marina y Tomé, Amparo (1992): *Pautas de observación para el análisis del sexism en el centro educativo. Cuadernos para la Coeducación*, nº 2. ICE de la UAB. Bellaterra.

(*) Xavier Bonal y Amparo Tomé pertenecen al GRECS (Grup de Recerca en Educació Ciutadania i Societat) del ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Teléfono de contacto: (93) 581 13 84

EL DERECHO A LA IGUALDAD Y EL DERECHO A LA DIFERENCIA

COEDUCAR

Algunas lecturas y materiales sobre lenguaje, género y educación

CARLOS LOMAS*

Con el fin de ahondar en el conocimiento y en la reflexión sobre las prácticas culturales (incluidas las escolares) que han contribuido, y aún contribuyen, a construir la desigualdad entre unos y otras a partir de sus diferencias de género, y con el fin también de fomentar acciones pedagógicas orientadas a evitar que tales diferencias se traduzcan, de manera obvia u oculta, en formas de discriminación que perpetúen hasta el infinito los diversos estereotipos de lo femenino, sugerimos a continuación a quienes lean estas páginas de **SIGNS** una serie de estudios y de materiales de aula sobre lenguaje, género y educación.

En las últimas décadas asistimos a la edición de multitud de obras y de investigaciones cuyo objetivo es describir cómo en nuestras sociedades el poder y el saber se han conjugado casi siempre en masculino y cómo las creencias y los hábitos culturales han construido a lo largo de los siglos, y aún construyen hoy en día, la segregación de las mujeres en la vida privada y en la vida social (en el espacio de lo íntimo y en la esfera de lo público). Casi nadie niega ya en el ámbito de las ciencias humanas esa ocultación de la mujer en los escenarios del discurso ni ese nada inocente olvido de su actuar en los territorios de la historia. Condenadas al silencio y al anonimato, las mujeres ejercen al fin su derecho a la igualdad y a la diferencia y obligan a volver a mirar de una manera distinta las relaciones entre las personas.

Si algo caracteriza este aluvión de estudios sobre la mujer es su enorme diversidad de enfoques y de perspectivas. De ahí que en el repertorio de títulos ahora comentados se encuentren desde trabajos de observación etnográfica de la vida en las aulas hasta obras de clara inspiración antropológica, desde ensayos de crítica literaria hasta informes de contenido sociológico, desde investigaciones sobre cómo la ideología del patriarcado ha impregnado el discurso filosófico hasta estudios sobre el modo en que actúan los usos lingüísticos en la construcción de la desigualdad entre unos y otras, desde materiales de aula y orientaciones para la acción coeducativa hasta una (y única hasta ahora) historia de las

mujeres. Y de ahí que algunas obras tengan una inequívoca *textura teórica* mientras que en casi todos los materiales de carácter didáctico sea posible observar una clara y oportuna *beligerancia pedagógica*.

Citamos casi siempre ediciones en castellano aunque en esta selección de obras y de materiales aparezca algún que otro título en alguna que otra lengua (en inglés, en francés y en catalán). En cuanto a las revistas, y teniendo en cuenta el voluminoso caudal de artículos que han aparecido en los últimos tiempos sobre estos asuntos, aludiremos tan sólo a sus números monográficos sobre género y educación. De igual modo, en la relación de folletos y de videogramas nos limitaremos a una escueta descripción técnica de tales materiales.

Es obvio que no están todos los que son: ni el espacio del que disponemos permite detenerse con más amplitud en el cada vez más inmenso y variado paisaje bibliográfico sobre lenguaje, género y educación ni se trata de acabar con la paciencia de quienes lean estas líneas proponiendo un listado interminable de referencias bibliográficas que quizá se justifique desde la erudición académica pero quizá no tanto desde su posible utilidad como herramientas de conocimiento teórico y de acción educativa.

Por último, en esta selección de títulos es evidente un especial énfasis en los distintos artículos y obras que se ocupan de forma monográfica del estudio de las relaciones entre lenguaje, género y educación. Este acento en los aspectos lingüísticos y comunicativos es en mi opinión ineludible porque cuando un niño y una niña adquieren el lenguaje inician la difícil andadura del aprendizaje de las estrategias de cooperación y de persuasión que caracterizan la comunicación entre las personas. Y al participar en intercambios comunicativos aprenden no sólo las reglas gramaticales que hacen posible la formación de las palabras y de las oraciones sino sobre todo el modo en que las personas entienden e interpretan la realidad y, por tanto, los significados culturales que los usos verbales y no verbales del lenguaje encierran. Aprenden a orientar el pensamiento y las acciones, a regular la conducta personal y ajena, a poner en juego las formas de cooperación que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas y a ir construyendo en ese proceso formas de vida en las que la diferencia entre unos y otras no sea al fin un triste sinónimo de la desigualdad.



ALBACETE, C. y otras (1993): *Cabellos largos e ideas cortas. Lo que han dicho algunos filósofos sobre la mujer*. Akal. Madrid.

Esta antología de textos filosóficos de diversos autores (entre otros, Platón, Aristóteles, Hume, Rousseau, Kant, Schopenhauer, Engels, Kierkegaard, Nietzsche, Freud o Simone de Beauvoir) tiene como objetivo mostrar cómo la historia del pensamiento (y la mayoría de los filósofos más sobresalientes) no ha sido ajena a los estereotipos y prejuicios que se ciernen sobre la mujer. Este libro no es sólo una selección de textos que demuestran tal circunstancia sino también una herramienta didáctica orientada a estimular la lectura, la reflexión y la actitud crítica en las aulas con el fin de revitalizar "no sólo el debate sobre la mujer sino el del ser humano en general". El trabajo contiene una serie de sugerencias metodológicas generales y cada texto concluye con una propuesta de actividades didácticas.

AMELANG, J. y NASH, M., edición (1990): *Historia y género. Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Edicions Alfons El Magnànim. Institució Valenciana d'Estudis i Investigació. Valencia.

Este libro recoge una serie de ensayos (inéditos en castellano hasta ese momento) que ilustran diversos aspectos de la vida colectiva de las mujeres en nuestra historia más reciente. En sus páginas se combina el rigor científico y la solidez conceptual con una inequívoca voluntad de refundir la historiografía tradicional en un nuevo molde -el de la *historia de las gentes sin historia-* capaz de incorporar la experiencia y las aspiraciones de esas personas a las que se les ha negado -a causa de su género- la palabra en los escenarios del discurso histórico convencional.

Entre los ensayos recogidos en este volumen colectivo subrayamos con especial énfasis el interés de algunos estudios como los referidos al género como categoría para el análisis histórico (Joan W. Scott), a la representación del ama de casa en el discurso de la clase trabajadora (Michelle Perrot) o a la relación entre conciencia femenina y movimientos populares femeninos de masas (Temma Kaplan).

AMORÓS, C. (1985): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos. Barcelona.

En este trabajo la autora intenta "apuntar algunas direcciones en las que podría orientarse la crítica de las modulaciones y sesgos que la ideología del patriarcado ha impuesto al tipo de racionalidad que se expresa en el discurso filosófico". El libro recoge una serie de ensayos y artículos sobre las implicaciones filosóficas del feminismo y revisa de forma crítica esa concepción de la filosofía como discurso acerca de la especie humana (que se construye (y se pervierte) sobre la base de excluir a la mitad de esa especie y de distorsionar la identidad de la mujer cuando ésta aparece esporádicamente como objeto de estudio y de reflexión). De ahí que la crítica a tal discurso filosófico exija a su vez la crítica de la racionalidad que lo sustenta y que se vincula de forma directa con la ideología de la estructura patriarcal de la sociedad.

Sólo así puede surgir el feminismo como una nueva conciencia emergente (como una ética feminista) que fomenta una indagación crítica (cultural, ideológica y teórica) de los discursos de la desigualdad y que es capaz de construir un

discurso donde se conjuguen el derecho a la diferencia de las mujeres con su derecho a la igualdad: "En suma, se trata de articular un punto de vista y una perspectiva desde los cuales se pueda proceder a una relectura de la historia de la filosofía -y, más en general, del pensamiento y de la cultura- en la que no se haga abstracción de las distorsiones patriarcales que han configurado cierto tipo de discursos".

ASKEW, S. y ROSS, C. (1988): *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Paidós Educador. Barcelona, 1991.

En este trabajo se estudian los diversos factores que condicionan y determinan la socialización de los niños y de las niñas en las escuelas y las diversas circunstancias que favorecen la adaptación de los chicos a los estereotipos de lo masculino. En sus páginas se describe cómo se relacionan los niños entre ellos y con sus profesores y profesoras, qué posición tienen las mujeres en la escuela y cómo se transmite el sexismo mediante el currículo, la estructura y la organización escolares.

Las autoras analizan las formas mediante las cuales se contribuye en los centros escolares a la creación de una cierta "atmósfera masculina" orientada a reproducir ciertas maneras de entender lo masculino que condicionan tanto los intercambios comunicativos de los niños como su actitud ante las diferentes actividades del aprendizaje. En este libro se estudian asuntos como la construcción de la masculinidad, la dinámica de aula y el sexismo en la escuela para sugerir más tarde algunas estrategias didácticas para trabajar con los niños y con los profesores desde presupuestos no sexistas.

Las autoras concluyen: "La escuela es un microcosmos de la sociedad. Su función es perpetuar los valores e ideologías dominantes en ellas y está organizada para conseguirlo. Estos valores e ideologías son los de los varones blancos de clase media. Los chicos aprenden a identificarse con el grupo dominante y su sistema de creencias que recompensa los logros competitivos e individualistas en lugar de la colaboración colectiva. Esto tiene implicaciones claras para la socialización y educación de los chicos".

BONAL, X. (1993): "La discriminación sexista en la escuela primaria", en *SIGNOS. Teoría y Práctica de la Educación*, nº 8/9, pp. 140-146. CEP de Gijón (c/ Magnus Blikstad, 58-entresuelo. 33207 GIJÓN).

A juicio del autor, "la escuela actúa reproduciendo los roles sexuales y los estereotipos de comportamiento de cada género. Lo hace, además, de forma sutil e inconsciente: a través de la interacción cotidiana en el aula, de la utilización de los libros de texto y de las expectativas que proyecta el profesorado y que eficazmente interiorizan los niños y las niñas". El sexismo en consecuencia afecta a la igualdad de oportunidades de unos y otras ya que les transmite mensajes distintos que se traducirán después en posiciones diferentes en la estructura social. De ahí que haya que analizar cómo construye la desigualdad cultural al imponer una única forma de percibir e interpretar el mundo y al sancionar, ignorar o reprimir las manifestaciones cotidianas de la cultura femenina. En este artículo se describen las formas de manifestación del sexismo en la escuela primaria, se analizan sus efectos perversos en la educación y se apuntan algunas orientaciones para avanzar hacia la coeducación en las aulas y en los centros.

BRULLET, C. y SUBIRATS, M. (1988): *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Cultura. Madrid.

Las autoras estudian el proceso de socialización de las niñas y se detienen en el análisis de cómo se produce el sexismo en la escuela. El objeto de su investigación son los intercambios verbales y no verbales entre docentes y niños y niñas y las diferencias observadas en los usos de unos y otras. A lo largo del estudio muestran las normas de un juego cultural que conducen a las niñas a la sumisión y a la pasividad y a los niños al protagonismo, contribuyendo así a reproducir los géneros tradicionales con una enorme eficacia. La valoración que se hace del género, grado de semejanza o diferencia en las pautas de conducta, permisividad o sanción en la adopción del género etc... reflejan en la práctica educativa la interiorización del sexismo por parte del alumnado. Una serie de tablas resume los datos de esta investigación etnolingüística y una sugerente bibliografía completa este trabajo.

BRULLET, C. y SUBIRATS, M. (1991): *La Coeducación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación (reedición por el Instituto Andaluz de la Mujer). Madrid.

De forma breve y clara, en este folleto las autoras, tras un recorrido histórico por los modelos educativos desde el siglo XVIII hasta la escuela mixta, abordan la teoría del sexo-género como medio para identificar y corregir el sexismo. Analizan más tarde la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza y señalan la influencia y efectos del androcentrismo en la ciencia y en el lenguaje para concluir con algunas observaciones y datos sobre la interacción escolar.

BUXÓ REY, M. J. (1988): *Antropología de la mujer. Cognición, lengua e ideología cultural*. Anthropos. Barcelona.

Desde la antropología cultural la autora analiza cómo las diferencias biológicas y las asimetrías culturales entre hombres y mujeres inciden en los estilos cognitivos, en los usos lingüísticos y en la construcción y justificación de las ideologías sociales. Estudia el comportamiento lingüístico de las mujeres (los tabúes, las expresiones populares, las reglas de uso comunicativo y la competencia lingüística de la mujer...) en situaciones de aculturación y cambio social y sus implicaciones en su conciencia de grupo sexual.

A juicio de la autora, los comportamientos lingüísticos de las mujeres "son el resultado de una conciencia relativa de grupo sexual que, por razones biocognitivas y socioculturales, se expresa lingüísticamente (...). A pesar del condicionamiento sociolingüístico restrictivo producto de la ideología cultural dominante, la habilidad cognitivo-lingüística de la mujer hace que ésta sea particularmente consciente de las diferencias sociales que se expresan o simbolizan en términos lingüísticos. Esta conciencia se acentúa en situaciones de cambio sociolingüístico, en las cuales aumenta el caudal de información y la movilidad social. En estas situaciones, la mujer desarrolla unas estrategias adaptativas cuyo instrumento más inmediato es la competencia y uso de una segunda lengua o variante de un código".

CAMERON, D. (1985): *Feminism and Linguistic Theories*. Mac Millan Press. London.

En este trabajo la autora analiza el lenguaje en su dimensión de herramienta para la construcción y transmisión

de una concepción del mundo que se corresponde con la ideología patriarcal y demuestra cómo la lingüística se ha elaborado desde una perspectiva androcéntrica que conviene desvelar.

De la misma autora, véase también *Feminist critique of language: a reader*. Routledge. New York, 1990

CATALÁ GONZALVEZ, A. V. y GARCÍA PASCUAL, E. (1989): *Una mirada otra*. Instituto Valenciano de la Dona. Valencia.

Este trabajo constituye una propuesta didáctica en la que se abordan contenidos relativos a la publicidad, el lenguaje, el trabajo doméstico o el sexismo. Consta de una guía pedagógica para el profesorado y de un material didáctico para el alumnado de educación secundaria e incluye actividades y referencias bibliográficas.

CATALÁ GONZALVEZ, A. V. y GARCÍA PASCUAL, E. (1989): *¿Qué quieras hacer de mayor? o la transición desde la coeducación*. Institut Valenciano de la Dona. Valencia.

Para las autoras de este trabajo, "en la escuela, y a través de su doble función (una función socializadora, de adaptación e incorporación de los individuos a la sociedad, y una función de formación intelectual, de transmisión de ciertos contenidos culturales, que cada tiempo y cada sociedad selecciona como relevantes), enseñamos sexismos (...). La escuela esconde un código secreto: la pretendida igualdad no es otra que proponer como arquetipo lo masculino". De ahí que coeducar signifique "hacer aflorar el conflicto, que el sexismos sea identificado como tal. Para ello se requiere que el profesorado adquiera instrumentos de análisis para detectar el sexismos de la práctica escolar".

Este libro recoge algunas sugerencias y actividades orientadas a fomentar desde la escuela una actitud no sexista en los distintos ámbitos de nuestro entorno cultural (la familia, la escuela, los medios de comunicación, las relaciones personales, el lenguaje, el espacio doméstico, el espacio público..).

COLAIZZI, G. ed. (1990): *Feminismo y Teoría del Discurso*. Cátedra. Madrid.

Este libro colectivo tiene como finalidad, en palabras de Giulia Colaizzi, "averiguar el impacto teórico de aquellas prácticas significantes que, bajo el término de feminismo, han llevado a cabo la crítica más radical a toda una tradición de pensamiento, al poder establecido y a lo que Derrida llamó 'el logocentrismo' de la 'metafísica occidental'". Como consecuencia de tales prácticas asistimos a "una revisión epistemológica de los presupuestos de la Razón occidental" orientada a marcar sexualmente la noción de sujeto y a inscribirlo en el seno de la historia. De esta manera, "al enfrentar este Sujeto como sexualmente marcado, es decir, al mostrar cómo el Hombre ha coincidido de hecho con los 'hombres', sujetos físicamente masculinos, la teoría crítica feminista ha puesto en cuestión la voluntad de universalidad y totalidad implícita en dicha concepción de Sujeto".

En línea con estas intenciones, las colaboradoras de este trabajo colectivo se detienen en aspectos como feminismo y discurso histórico (Nancy Armstrong y Annarita Buttafuoco), feminismo y modernidad (Rey Chow y Christie McDonald), feminismo y filosofía del lenguaje (Patrizia Calefato y Patrizia Violi) o feminismo y crítica literaria (Anna Brawer y Susan Kirkpatrick). A juicio de Giulia Colaizzi, coordinadora de la edición, reflexionar sobre feminismo hoy

debería significar "una reflexión sobre el mundo, entendidos ambos -mundo y feminismo- como un devenir histórico y continuo; no un discurso unitario *contra* la teoría o el poder, sino una articulación de múltiples discursos *acerca* del poder y *para* el poder, desde el momento en que no existe un *fuerza de él*, como no hay un *fuerza de la ideología*, ni ningún lugar originario para la inocencia".

Para un análisis del lugar de la mujer en la producción del discurso y del papel determinante de la diferencia sexual en el mismo, ver también VIOLI, P. (1991): *El infinito singular*. Cátedra. De la misma autora puede consultarse "Sujeto lingüístico y sujeto femenino", en COLAIZZI, G. ed. (1990): *Feminismo y Teoría del Discurso*. Cátedra. Madrid.

DUBY, G y PERROT, M., dir. (1991, 1992 y 1993): *Historia de las mujeres*. 5 tomos (Tomo 1º: *La Antigüedad*. Tomo 2º: *La Edad Media*. Tomo 3º: *Del Renacimiento a la Edad Moderna*. Tomo 4º: *El siglo XIX*. Tomo 5º: *El siglo XX*). Taurus. Madrid.

En esta voluminosa obra colectiva, dirigida por Georges Duby y Michelle Perrot, alrededor de sesenta personas contribuyen con sus investigaciones a esclarecer algunos aspectos esenciales de la vida cotidiana de las mujeres en el mundo occidental desde la antigüedad hasta nuestros días. Ocultas bajo las imágenes y bajo los discursos, condenadas al silencio y al anonimato, las mujeres irrumpen (lenta, muy lentamente) en el curso de la historia y obligan a volver a mirar de otra manera las relaciones entre unos y otras. De ahí que el hilo conductor de los distintos capítulos de esta obra sea la voluntad de quienes colaboran en ella de conocer cómo han influido y evolucionado en nuestras sociedades las normas y las costumbres, el saber y el poder, la sumisión y la segregación en la vida de las mujeres en el contexto de una dominación masculina que nadie niega ya en el ámbito de las ciencias humanas.

FAVARO, E. y otros (1991): *Curso de Formación para Equipos Directivos: Coeducación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Módulo de coeducación para los diversos cursos de formación de equipos directivos realizados por el Ministerio de Educación y Ciencia. El material incluye reflexiones en torno a nociones generales como sexo y género, escuela mixta o currículo oculto así como actividades y un estudio de casos.

GARCÍA MESEGUR, A. (1988): *Lenguaje y discriminación sexual*. Montesinos. Barcelona.

Este trabajo pretende responder a la siguiente pregunta: "¿Cómo trata el lenguaje a los sexos?". De forma amena, el autor revela una serie de aspectos psicosociológicos de las relaciones entre hombre y mujer y analiza las relaciones entre lenguaje y sexismo deteniéndose en aspectos como pensamiento y realidad, la influencia de las ideologías religiosas, el menosprecio y ocultación de la mujer en el lenguaje, el género y el sexo... En la segunda parte el autor realiza una serie de aclaraciones críticas al Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua.

Del mismo autor, véase también *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*. Paidós. Barcelona, 1994.

GARRETA, N. y CAREAGA, P., ed. (1987): *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer. Madrid.

Pese a las reformas escolares, persisten en las escuelas prácticas educativas y materiales pedagógicos mediante los cuales se perpetúan las desigualdades y se construye, a veces mediante herramientas enormemente sutiles y en ocasiones ocultas, la diferencia entre unos y otras. En este sentido, los textos escolares es uno de los medios a través de los que se difunden y consagran las desigualdades entre niños y niñas ya que en ellos es posible rastrear una determinada concepción estereotipada de lo masculino y de lo femenino que favorece la discriminación por razón de sexo entre las personas.

En esta investigación, sus autoras se proponen estudiar la imagen que de la mujer es posible observar en los libros de texto de educación básica. En consecuencia, analizan el papel asignado por los manuales escolares a cada uno de los sexos y la visión de lo masculino y de lo femenino que prefiguran y reproducen. Se detienen en libros de texto de los ciclos inicial, medio y superior de la anterior educación general básica correspondientes a las áreas de Lenguaje y Ciencias Sociales detectando una clara "omnipresencia de lo masculino" tanto en las ilustraciones como en los usos lingüísticos por lo que estas conclusiones "nos muestran que aunque la escuela sea mixta y los textos y los currícula sean los mismos para todos, se continúa educando sutilmente de forma distinta, o con objetivos distintos, a niños y niñas".

GRADDOL, D. y SWANN, J. (1989): *Gender Voices*. Basil Blackwell. London.

Partiendo de las relaciones que existen entre los usos lingüísticos y las estructuras sociales, los autores de este interesante libro exploran la manera en que las lenguas nos constituyen como seres individuales y, a la vez, como miembros de una comunidad concreta. Graddol y Swann analizan de qué forma aspectos como las calidades de las voces -graves o agudas-, la prosodia o las diferentes estrategias discursivas que hombres y mujeres empleamos al hablar contribuyen a la construcción de determinados estilos -y de determinados estereotipos- de lo masculino y lo femenino.

INSTITUTO DE LA MUJER (1995): *II Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres. 1993-1995*. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.

Este II Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres "contempla la educación como elemento inicial y determinante en la construcción de un modelo de sociedad en la que la pertenencia a uno u otro sexo no suponga relaciones de jerarquía". De ahí que convenga profundizar en las razones por las que "muchas mujeres con carencias formativas básicas permanecen alejadas de la oferta educativa así como revisar "los procesos de construcción, legitimación y transmisión del conocimiento" ya que "las mujeres no están suficientemente representadas en los espacios donde se definen los modos reconocidos de hacer ciencia, las líneas prioritarias de la investigación y sus posteriores aplicaciones, así como la estructura y metodología de las disciplinas y los modelos educativos".

Con arreglo a estas intenciones, este Plan se define "como un proceso de cambio cualitativo en las políticas de igualdad que pueden sintetizarse en diez grandes objetivos: 1. Aplicar y desarrollar la legislación igualitaria. 2. Promover

la participación equitativa de las mujeres en los procesos de elaboración y transmisión del conocimiento. 3. Equilibrar cualitativa y cuantitativamente la participación de las mujeres en el mundo laboral. 4. Difundir una imagen social de las mujeres ajustada a su realidad social. 5. Promover un reparto equitativo de responsabilidades domésticas. 6. Incrementar la participación social y política de las mujeres. 7. Propiciar el acceso de las mujeres a puestos de decisión. 8. Mejorar los aspectos sanitarios que afectan específicamente a las mujeres. 9. Insertar socialmente a colectivos de mujeres afectados por procesos de marginación. 10. Integrar políticas de igualdad en el marco internacional".

INSTANCE, D. y otros (1986): *La educación de lo femenino. estudio internacional sobre las desigualdades entre muchachas y muchachos en la educación.* Aliorna. Barcelona, 1987.

Este informe analiza en qué medida los países de la OCDE han logrado avanzar hacia la igualdad de los muchachos y de las muchachas en la enseñanza y señala algunos factores que están dificultando el progreso en este terreno. El informe, editado a iniciativa de la OCDE, tiene dos partes. En la primera se estudia la desigualdad de muchachos y muchachas en la enseñanza y en la adquisición de los conocimientos, se muestra de qué modo se implantan los roles tradicionales de hombres y de mujeres desde los primeros años de vida, de qué manera contribuyen las escuelas y los maestros al aprendizaje de los estereotipos sexistas y se describe la situación de las mujeres en los sistemas educativos de la OCDE. En la segunda, se presentan estadísticas que reflejan la situación de desigualdad escolar entre unos y otras que aún es posible observar en distintos países.

LAKOFF, R. (1972): *El lenguaje y el lugar de la mujer.* Editorial Hacer. Barcelona, 1981.

En esta obra, la autora (profesora de lingüística en la Universidad de Berkeley) pretende "ver qué podemos aprender sobre la manera en que las mujeres se ven a sí mismas y sobre los presupuestos colectivos en torno a la naturaleza y a la función de la mujer, tomando como punto de partida el uso que se hace del lenguaje en nuestra cultura, es decir, el lenguaje utilizado por y con referencia a la mujer". En consecuencia, Robin Lakoff identifica de forma crítica los usos sexistas que existen en la gramática, la sintaxis y el léxico de la lengua que utilizamos a diario y analiza el papel de estos usos en la construcción de la desigualdad social entre hombres y mujeres mediante la discriminación lingüística. Aunque su estudio se refiere a la lengua inglesa, sus reflexiones sobre el habla de la mujer y sobre las formas de cortesía siguen siendo muy útiles e ilustrativas.

MAÑERU MENDEZ, A. y RUBIO HERRÁEZ, E. (1992): *Transversales. Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Las autoras de este trabajo, que forma parte de los distintos materiales editados por el Ministerio de Educación y Ciencia con el fin de favorecer entre el profesorado el conocimiento de las nuevas orientaciones didácticas de la LOGSE, analizan la lenta transición desde la escuela mixta hacia una escuela coeducativa en la que lo masculino y lo femenino "sean considerados como categorías no hegemónicas (...). Es

una tarea que reviste cierta complejidad y que se desarrolla a través de un proceso cuyo inicio requiere romper la mitología de que la educación es igual para las niñas y para los niños haciendo explícitos los mecanismos de discriminación de género que subyacen en el sistema educativo y sentando las bases que permitan su eliminación".

De acuerdo con estas intenciones, las autoras analizan cómo se contempla la igualdad entre los sexos en el currículo de la educación infantil y de las distintas áreas de la educación primaria y de la educación secundaria y presentan una serie de orientaciones didácticas para la elaboración del proyecto educativo de centro y del proyecto curricular de etapa, así como sugieren algunos principios metodológicos de carácter general. Finalmente, ofrecen una completa guía documental y de recursos, así como un breve glosario.

De las mismas autoras, véase también "El género como categoría de análisis en la educación", en *Revista de Educación*, número 290 (septiembre-diciembre de 1989).

MARMORI, G. (1977): *Iconografía femenina y publicidad.* Gustavo Gili. Barcelona.

Mediante el análisis de un corpus de revistas (*Elle, Vogue, Harper's Bazar y Mac Call's*) aparecidas entre 1952 y 1967, el autor se propone "el estudio de la feminidad tal y como es representada en las imágenes fotográficas de los anuncios de los periódicos ilustrados, especialmente de aquellos destinados al consumo femenino".

En su comentario de 86 anuncios Marmorí constata el uso de los criptogramas psicoanalíticos en la representación fotográfica y en la literatura publicitaria y el continuo recurso a la estimulación erótica. A medio camino entre el psicoanálisis y la reflexión semiológica, el trabajo de Giancarlo Marmorí constituye una sugerente, aunque en ocasiones discutible, aportación al estudio de los procedimientos ocultos con los que se construye un determinado estereotipo de lo femenino en la comunicación publicitaria.

MARTIN GAMERO, A. (1975): *Antología del feminismo.* Alianza Editorial. Madrid.

En este trabajo se dan a conocer una serie de fragmentos escritos en diferentes épocas de nuestra historia en defensa de lo que Simone de Beauvoir denominara "el segundo sexo". Como señala la autora de esta antología, "toda selección implica omisiones, fastidiosas a veces, involuntarias otras. Se ha procurado, no obstante, incluir en este panorama a algunos de los escritores más representativos de cada época, clasificándolos en cinco capítulos de acuerdo con sus características".

Estos cinco capítulos están dedicados a *las primeras rebeldes* (María de Zayas, Sor Juana Inés de la Criz, Lady Winchelsea, Abigail Smith, Josefa Amar y Mary Wollstonecraft), al *primer movimiento feminista* (Seneca Falls, Lucretia Mott, Lucy Stone, Elizabeth Cady Stanton, Ernestine L. Rose, Susan B. Anthony y Victoria Claflin), a *las mujeres que lucharon solas* (Frances Wright, Sara Grimké, Harriet Taylor, George Sand, Margaret Fuller, Gertrudis Gómez de Avellaneda, Concepción Arenal, Millicent Garret, Concepción Sáiz de Otero y Emilia Pardo Bazán), a *las forjadoras de la mujer moderna* (Carrie Chapman, María de Maeztu, Emmeline Pankhurst, María de Echarri, Carmen Díaz de Mendoza, María Espinosa, Dora Russell, Virginia Woolf y Victoria Ocampo) y a los hombres que escribieron en

defensa de los derechos de la mujer (entre otros, Feijoo, Stuart Mill, Engels, Ibsen, H. G. Wells y Bebel). Cada texto va precedido de un comentario cuyo objetivo es señalar algunas de las circunstancias de la vida de su autor o autora y del contexto histórico en que vivieron.

McCONNELL-GINET, S. (1988): "Lenguaje y género", en NEWMAYER, F. J., comp. (1988): *Panorama de la lingüística moderna (De la Universidad de Cambridge)*. Vol. 4: *El lenguaje: contexto socio-cultural*, pp. 99-126. Visor Madrid, 1992.

Sally McConnell-Ginet revisa en este artículo algunas de las principales aportaciones de la lingüística al estudio de cómo el género (entendido como "el conjunto de fenómenos sociales, culturales y psicológicos que están vinculados al sexo") conforma la lengua y cómo a su vez el género es conformado por el uso del lenguaje. El estudio lingüístico del género debe servir para aclarar la conexión existente entre función y forma, entre el lenguaje y las lenguas, entre la conducta lingüística de los hablantes y los aspectos más formales de la lengua y, en fin, para conocer hasta qué punto los modelos de uso lingüístico son reflejo de una estructura social y de unos valores culturales caracterizados por la desigualdad y por la opresión.

Puesto que el uso del lenguaje implica la participación de personas que de forma oral o escrita *producen* formas lingüísticas a través de las cuales expresan *significados*, la autora repasa en primer lugar algunos de los principales estudios sobre la *producción lingüística* en su relación con las variables de género (¿cómo hablan las mujeres y los hombres? ¿cómo se habla de ellas y de ellos?) para más tarde detenerse en el análisis sobre cómo afecta el género a lo que quieren *significar* las personas a través de sus producciones lingüísticas ya que en el significado de lo que dicen no sólo expresan contenidos sino que también se (re)presentan a sí mismos, revelan actitudes y denotan formas de entender las relaciones entre unos y otras.

Como conclusiones, la autora destaca que el género no es una simple cuestión de características individuales sino que abarca acciones y relaciones sociales, que los modelos de producción lingüística no sólo dependen de la identidad socialingüística de la mujer sino también de su valoración de las situaciones sociales y por tanto de su elección de las estrategias comunicativas más adecuadas y que "el significado interactúa con el género al establecer un vínculo entre el fenómeno psicosociológico del lenguaje con la noción abstracta y formal de una lengua".

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988): *Guía didáctica para una orientación no sexista*. Ministerio de Educación y Ciencia Plan para la Igualdad de Oportunidades para las Mujeres. Madrid.

Esta guía pretende ser un material de apoyo al profesorado en la tarea de lograr que la orientación escolar y profesional deje de ser una herramienta de segregación entre alumnos y alumnas a la hora de elegir las opciones académicas o laborales que unos y otras hacen a lo largo de sus estudios. En sus páginas se analiza la situación de la mujer en la familia, en la educación y en el trabajo y se ponen las bases para una posible orientación profesional no discriminatoria. En todos sus capítulos se conjuga la visión teórica de los problemas con los datos, las informaciones y los recursos prácticos que deben permitir al mundo de la educa-

ción adoptar estrategias coeducativas de *discriminación positiva* tendentes a compensar la desigualdad por razón de género.

Editadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, ver también en esta misma colección *Guía para una Educación Física no sexista* (1990) y *Guía para el uso no sexista de las Nuevas Tecnologías de la Información* (1991).

MORENO, A. (1986): *El arquetipo viril, protagonista de la historia. Ejercicios de lectura androcéntrica*. Lasal. Barcelona.

La autora analiza las relaciones entre sexismo y androcentrismo y su conexión con el lenguaje de la Historia. El trabajo incluye una serie de ejercicios de lectura crítica no androcéntrica de manuales de Historia en los que se reflejan los arquetipos de unos y otros que es posible observar en los modos tradicionales de "hacer Historia".

MORENO, M. (1986): *Cómo se enseña a ser niña: el sexism en la escuela*. Icaria, Barcelona, 1986.

En este trabajo se analiza el proceso educativo de las niñas y de las mujeres, demuestra cómo se refleja la discriminación sexista en los contenidos educativos de las áreas de Lengua, Ciencias Sociales y Matemáticas y se proponen formas alternativas e igualitarias de enseñar eliminando el sexismo.

PEÑA MARÍN, C. y FRABETTI, C.: *La mujer en la publicidad*. Madrid. Instituto de la Mujer. 1990.

En este trabajo, orientado a poner de manifiesto cómo se consagran los estereotipos sexistas en la comunicación publicitaria, sus autores defienden que "en la publicidad, donde todo fluctúa y evoluciona siguiendo (y en ocasiones avanzando) los cambios de mentalidades y formas de vida, algunos significados asociados a lo masculino y a lo femenino permanecen sorprendentemente estables" (p. 126). En última instancia, "además de la presentación del sujeto masculino como quien sueña la posesión y cosificación de la mujer (...), se propone otro juego: el de derrumbar las fronteras entre el mundo y su imagen, la realidad y la representación, lo natural y lo artificial" (p. 10). Trabajo de orientación semiótica cuya lectura puede ser completada con la visión del vídeo que bajo el título "Mujer y publicidad" ha editado el Instituto de la Mujer y en el que se ofrecen nueve minutos de imágenes publicitarias de la mujer en su doble vertiente de objeto doméstico y de objeto erótico.

ROIG, M. (1981): *Mujeres en busca de un nuevo humanismo*. Salvat (Colección "Temas Clave", nº 60). Salvat. Barcelona.

Con una claro afán pedagógico y divulgativo, aunque sin el menor asomo de eclecticismo, Montserrat Roig escribió esta breve -y esencial- introducción al largo y difícil afán de las mujeres por dejar atrás una opresión secular, por ir construyendo una nueva concepción del mundo edificada sobre los cimientos de lo femenino y por hacer que "la palabra libertad no sea una palabra abstracta y un privilegio de unos pocos". A lo largo de sus páginas, y con abundantes ilustraciones, este libro de iniciación analiza aspectos sustanciales del *despertar de las mujeres* como la lucha por el voto o las ideologías feministas y aborda asuntos de especial relevancia como la sexualidad femenina, la mística de la maternidad, la contracepción, la pornografía, la prostitución, la

crisis del patriarcado, el consumo, el mundo del trabajo o el lugar de la mujer en las sociedades contemporáneas.

RUBIO, E. y SALAS, B. (1987): *El sexism en la enseñanza*. Ministerio de Educación y Ciencia (Colección "Documentos y propuestas de trabajo"). Madrid.

Este cuaderno recoge las actas de las *Primeras Jornadas de Educación no sexista*, cuyo objetivo era "desvelar los sesgos sexistas existentes en todo el proceso educativo" y plantear "la necesidad de intervenir desde los distintos ámbitos educativos". Subrayamos el interés de los trabajos de Marina Subirats y Cristina Brullet ("Interacciones en aulas de Preescolar y EGB. Un estudio sobre sus rasgos sexistas") y de Isabel Segura ("Las historias").

SAU, V. (1986): *Ser mujer: el fin de una imagen tradicional*. Icaria. Barcelona.

La autora describe cómo el aprendizaje de la "feminidad" se realiza a través de normas patriarciales que hacen de la niña la futura mujer estereotipada que la sociedad sexista exige. Gracias a la institución escolar, a los arquetipos sexuales dominantes, a las leyes, al lenguaje, a las formas de representación, a la pornografía y a la prostitución, el destino de la mujer queda así condicionado mientras el movimiento feminista opone un cambio de paradigmas.

SPENDER, D. y SARAH, E. (1988): *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Paidós Educador. Barcelona, 1993.

En este trabajo encontramos un agudo análisis de las formas mediante las cuales se discrimina a las niñas en los materiales didácticos, en la interacción en el aula, en el currículo escolar y en los centros educativos mixtos. Desde la consideración de que los modelos educativos han sido siempre codificados por un grupo selecto de hombres (blancos y de clase media o alta), las autoras de este libro colectivo intentan desarrollar en estas páginas una crítica feminista a la teoría y a la práctica educativas que no se construya sobre la desigualdad y que tenga en cuenta el derecho a la diferencia.

TORRES SANTOMÉ, J. (1991): *El currículum oculto*. Morata. Madrid.

Esta obra "pretende concitar la reflexión sobre aquellos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas y de las aulas a los que se presta menos atención: buscar el significado social y los efectos no previstos de las experiencias escolares en las que se ven envueltos los alumnos y alumnas y el propio profesorado". El estudio del currículum oculto en las escuelas refleja cómo éstas no sólo traducen a las aulas los contenidos de las diversas ciencias del conocimiento sino que a la vez fabrican el éxito o el fracaso escolar a partir de la diferencia social, sexual o racial; son con frecuencia sumisas ante los estereotipos que se construyen de unos y otros (o de unos y otras) y, en fin, reproducen el capital cultural de los grupos sociales que ostentan el control de la sociedad.

En su trabajo, Jurjo Torres aborda en dos capítulos la discriminación sexista en las instituciones escolares considerando que, "pese a que quedaron atrás los tiempos en que las mujeres o no podían asistir a determinadas instituciones y niveles escolares o se veían obligadas a realizar un currículum específico destinado a prepararlas para ser el día de mañana buenas madres de familia, no obstante

las prácticas y las interacciones cotidianas en estas instituciones siguen teniendo efectos en cuanto a la reproducción del sexism y de las tareas y trabajos estigmatizados de femeninos. Sólo que esta perpetuación de códigos de género se realiza sin una conciencia explícita por parte de los docentes sin pretenderlo".

WOODS, P. y M. HAMMERSLEY, comp. (1993): *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Paidós/MEC. Barcelona, 1995.

En este libro se aborda desde una perspectiva etnográfica el análisis del género y de la etnia en la escuela. En su primera parte el lector encontrará una serie de trabajos etnográficos ("Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo", "El sexo y la alumna tranquila", "Desequilibrios por razón de género en la enseñanza primaria: un informe sobre interacción") que desvelan las desigualdades debidas al género que es posible observar en el mundo de la educación y de las escuelas. Teniendo en cuenta la importancia que para un enfoque etnográfico tiene el estudio y la observación de los intercambios comunicativos, en las páginas de este libro encontramos abundantes transcripciones de las producciones verbales de los niños, de las niñas y del profesorado en las que es posible observar cómo se construye en el discurso de unos y otras la desigualdad (y por tanto las identidades propias y ajenas) a partir de la diferencia de género.

VV.AA (1986): *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*. Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer. Madrid.

Como señala Rosa María Capel en la introducción a este volumen colectivo, "el estudio histórico de la mujer y su quehacer en sociedad constituye una investigación de enormes dimensiones por los múltiples aspectos que presenta -demográfico, económico, ideológico, jurídico...-, la diversidad de situaciones que existen -a nivel de civilización, sociedad, estrato, clase...-, la importancia del factor tiempo como elemento de cambio y las relaciones que necesariamente han de establecerse con el acontecer general comunitario, con esa historia en cuya reconstrucción, hasta el momento, la mujer ha sido la gran ausente". De ahí que en este trabajo, pese a la diversidad temática de las colaboraciones, sea posible rastrear la voluntad de sus autoras por caracterizar la trayectoria de la mujer en su difícil recorrido por nuestra historia más reciente en un acercamiento sociohistórico que conjuga el análisis de hechos y contextos culturales con la alusión a la vida cotidiana de las mujeres en la España de los últimos siglos. La situación de las mujeres en los estertores del Antiguo Régimen, la representación de la mujer en la novela decimonónica, el estudio histórico de la prostitución femenina, el despertar de la conciencia feminista o la mujer bajo el franquismo son algunos de los asuntos abordados en este libro.

VV. AA. (1987): *Mujer y educación. El sexism en la enseñanza*. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Este libro recoge las ponencias y comunicaciones de unas jornadas sobre el sexism en la enseñanza celebradas en Barcelona en 1985 con la intención de servir de lugar de encuentro a las personas y grupos que estaban investigando entonces sobre la discriminación de la mujer en el ámbito escolar y promoviendo experiencias pedagógicas para una educación no sexista. Entre los diversos textos de este volu-

men colectivo destacamos los firmados por Fabrizio Caivano, Marina Subirats y Madeleine Arnot.

VV.AA. (1988): *Los hombres españoles*. Ministerio de Asuntos Sociales/Instituto de la Mujer. Madrid.

Este trabajo refleja las conclusiones de una encuesta realizada a varones mayores de edad sobre sus opiniones ante los cambios derivados de la gradual emancipación de la mujer en las últimas décadas en nuestras sociedades. Se abordan temas como el trabajo doméstico, el ejercicio de la profesión, la planificación familiar, la sexualidad y la violencia contra las mujeres (malos tratos y violaciones). La ordenación de las respuestas permite deducir una tipología de los varones españoles según sus diferentes pensamientos y actitudes ante los derechos de la mujer.

YAGÜELLO, M. (1987): *Les mots et les femmes. Essai d'approche socio-linguistique de la condition féminine*. Payot. París.

Desde la consideración de que la lengua no es neutral ni homogénea sino diversa y sujeta a variación social, la autora se acerca a ese *espejo cultural* que son los usos lingüísticos basados en la diferencia de sexo y al eco que es posible encontrar en tales usos de formas de discriminación social, de prejuicios y de estereotipos. En consecuencia analiza de manera comparada el habla de hombres y mujeres y se acerca así a los modos lingüísticos de construcción de un discurso masculino y femenino que no son sino una representación simbólica en la que lo que se fomenta es la desigualdad social a partir de la diferencia sexual. Entre otros asuntos, Marina Yagüello estudia los elementos de la interacción verbal, el género y el sexo, el léxico de los diccionarios, las diferencias gramaticales y semánticas de lo masculino y de lo femenino, las posibilidades de cambiar este rumbo de la lengua...

De la misma autora, véase también *Le sexe des mots* (Pierre Belfond. París, 1989) y en castellano *Alicia en el país del lenguaje* (Mascarón, Madrid, 1983).

En esta línea, otros trabajos interesantes son los de AES-BISCHER, V. (1985): *Les femmes et le langage* (Presses universitaires de France. París), BROUWER, D. U. y HANN, D. (1987): *Women's language socialization and self-image* (Foris Publications. Dordrecht. Holanda), FARNK, F. Y TREICHLER, P. (1989): *Language, gender and professional writing* (Modern Language Association of America. New York), IRIGARAY, L. (1985): *Parler n'est jamais neutre* (Les Editions de Minuit. París), ROSSI, R. (1978): *Le parole della donna* (Riuniti. Roma), THORNER, B. y KRAMARA, Ch. (1983): *Language gender and society* (Newbury House Publishers. Rowley Mass) y PEARSON, J., TURNER, L. y MANCILLAS, T. W. (1993): *Comunicación y género* (Paidós. Barcelona).

Monografías de revistas

Alminar, nº 24 (noviembre de 1992). Publicaciones Educativas. Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Córdoba (c/ Tomás de Aquino, 1-cuarta planta. 14071 CORDOBA).

Aula de Innovación Educativa, nº 21 (diciembre de 1993). Graó editorial (c/ Francesc Tárraga, 32-34. 08027 BARCELONA).

Cuadernos de Pedagogía, nº 171 (junio de 1989): "Sexismo en el aula". Editorial Fontalba (c/ Valencia 359, 6º 1º. 08009 Barcelona).

Fulls, nº 62 (mayo de 1994). Centre de Professors Parc de Molí. Godella.

Mujeres. Mulleres. Dones, nº 18 (Monografía *El sexismo en el lenguaje*), segundo trimestre de 1995 (Instituto de la Mujer. Almagro, 36. 28010 MADRID)

Revista de Educación, nº 290 (septiembre-diciembre de 1989). CIDE (Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria. 28040 MADRID).

Signos. Teoría y Práctica de la Educación, nº 16 (octubre-diciembre de 1995). CEP de Gijón (c/ Magnus Blikstad, 58-entresuelo. 33207 GIJÓN).

Folletos

INSTITUTO DE LA MUJER (1988): *Propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje*.

INSTITUTO DE LA MUJER (1990): *Las profesiones no tienen sexo*. Cuadernos de educación no sexista. Núm. 2.

INSTITUTO DE LA MUJER (1992): *La educación no sexista en la Reforma Educativa*. Cuadernos de educación no sexista. Núm. 1.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1988): *Recomendaciones para un uso no sexista de la lengua*.

UNESCO (1990): *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. Ed. BPS/1D. París.

Videogramas

Lo que el tiempo nos dejó. La Coeducación. Producido por el Instituto de la Mujer. Madrid. Duración: 23 min. VHS y BETA.

Mujer y nuevas tecnologías. Producido por el Instituto de la Mujer. Madrid, 1987. Duración: 30 min. VHS y BETA.

Pequeñas diferencias, grandes consecuencias. Chinches rosas. Producido por el Instituto de la Mujer. Madrid, 1987. Duración: 38 min. VHS y BETA.

Del azul al rosa. Producido por el Instituto de la Mujer. Madrid, 1988. Duración: 20 min. VHS y BETA.

Ritos iniciativos. Producido por el Instituto de la Mujer, 1988. Duración: 15 min.

Tú también puedes elegir. Producido por el Instituto de la Mujer. Madrid, 1988. Duración: 24 min. VHS y BETA.

Identidad individual y coeducación. Distribuido por el Instituto de la Mujer, 1991. Duración: 20 min. VHS

Coeducación. Diferencias sin jerarquías. Distribuido por el Instituto de la Mujer, 1991. Duración: 20 min. VHS.

Mujer y publicidad en TVE. Producido por el Instituto de la Mujer. Duración: 9 min. VHS y BETA.

El reto de la tecnología. Producido por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (MEC). Madrid, 1989. Duración 15 min. VHS.

Apuntes de coeducación y nuevas tecnologías. Producido por el Programa de Nuevas Tecnologías (MEC). Duración: 13 min. VHS.

Mujer y publicidad. Producido por el Departamento de Audiovisuales del CEP de Valencia. Duración: 38 min. VHS.

(*) Carlos Lomas es asesor del CEP de Gijón y director de SIGNOS (teléfono de contacto: 98-5342100)

MATEMÁTICAS

En este artículo se resumen los fundamentos teóricos que inspiran una propuesta para la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias en la educación secundaria obligatoria realizada a lo largo de una serie de

unidades didácticas que ilustran las opciones didácticas adoptadas por sus autores. A lo largo del texto, se subraya la dimensión sociocultural de las matemáticas, se describen a las diversas investigaciones que dan cuenta de las formas en que se adquieren los aprendizajes, se reflexiona sobre la naturaleza de la “transposición didáctica” que exige la enseñanza del saber matemático y se alude al “contrato didáctico” que debe permitir la construcción del conocimiento en el aula.

LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS Y DE LAS CIENCIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Bases epistemológicas y didácticas

CARLES LIADÓ*

Desde el curso 1988/89, en diversos institutos de enseñanza secundaria de Sabadell y de su entorno (1) ha ido tomando forma una **Propuesta para la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias** (2) sobre la base de unidades didácticas desarrolladas en clase por un sólo enseñante (independientemente de si es de un área o de otra) (3). Esta propuesta es una opción para organizar la enseñanza de estas materias que tiene en cuenta tanto los objetivos generales y de área establecidos por la administración educativa, como ciertos fundamentos epistemológicos y didácticos que, a partir de nuestra experiencia como enseñantes, hemos explicitado y asumido como propios a lo largo de estos años (4).

La intención de este artículo es desarrollar estos fundamentos desde la perspectiva de las matemáticas, haciendo énfasis en la dimensión social que tiene la actividad de la enseñanza y del aprendizaje, una dimensión que no podemos ignorar si tenemos en cuenta que nos estamos refiriendo, en nuestro caso, a una actividad que llevamos a cabo en el interior de una institución social como son los institutos de enseñanza secundaria.

Con el fin de tratar correctamente esta dimensión social de la enseñanza de las matemáticas, nos ha parecido conveniente adoptar la distinción (Margolin, 1989) entre:

a) **el nivel de la micro-didáctica**, que se refiere a las relaciones entre el conocimiento, el enseñante y el alumnado (el llamado sistema didáctico), en relación con una cierta parte del conocimiento y con una situación-problema concreto;

b) **el nivel de la meso-didáctica**, que alude a los cambios que se producen en un sistema didáctico cuando las situaciones-problema que propone el enseñante cambian; y

c) **el nivel de la macro-didáctica**, que hace referencia al estudio tanto de los sistemas didácticos como del sistema educativo considerados en el interior de una cierta sociedad (matemáticos, enseñantes, padres, alumnos,...).

Así, por ejemplo, es desde el nivel de la macro-didáctica (Bartolini, 1992) desde el que podemos llegar a comprender que tanto el proceso de construcción del cuerpo de conocimientos matemáticos (conocimiento para ser utilizado) como el proceso de su transposición didáctica (que lo convierte en conocimiento para ser enseñado) son hechos sociales que dependen de ciertas elecciones culturales de la sociedad donde tienen lugar y que por lo tanto trascienden las intenciones de cualquier enseñante en particular. En cambio, las decisiones que un enseñante adopta en el momento de planificar secuencias didácticas, así como los criterios que utiliza para escoger situaciones-problema para plantear en clase, de-

ben considerarse en el nivel de la meso-didáctica. Estas decisiones pueden tener algunas limitaciones (por ejemplo, los programas establecidos por las diferentes administraciones educativas) pero, incluso así, es evidente que pueden tomarse decisiones y seguirse criterios diferentes y ser, no obstante, cada uno de ellos, coherentes con los objetivos culturales, socio-institucionales o cognitivos de un enseñante en particular, de un grupo de enseñantes o de todo un centro educativo.

El nivel de la micro-didáctica, en fin, es el que permite analizar lo que ocurre dentro de la clase, lugar donde se da finalmente el proceso de interacción social entre enseñante y alumnos y alumnas.

De ahí que, a nuestro juicio, sea conveniente a continuación desarrollar las bases de nuestra propuesta desde cada uno de los mencionados niveles a pesar de su inevitable relación. Si los diferenciamos será sólo con el fin de construir un discurso mejor estructurado.

1. Nuestra concepción de la enseñanza de las matemáticas

En nuestra opinión, hay ciertos aspectos dentro del nivel de la macro-didáctica que determinan en el profesorado, de manera consciente o no, la forma de plantearse la enseñanza de las matemáticas: la concepción que se tiene de éstas (1.1.), la que se tiene sobre qué es el conocimiento y sobre cómo se aprende (1.2.) y la concepción que de ambas se deriva sobre qué ha de ser la enseñanza de las matemáticas (1.3.). Adoptar opciones sobre estos tres aspectos nos permitirá hacer explícito el marco sociocultural de nuestra propuesta (1.4.).

1.1. La matemática como producto cultural evolutivo

Numerosos trabajos de investigación, muchos de ellos de tipo antropológico y realizados con métodos etnográficos (Bishop, 1988), han puesto de manifiesto el hecho de que las matemáticas no tan sólo tienen historia, cosa hasta cierto punto evidente, sino que están estrechamente vinculadas a la historia sociocultural de las sociedades en las que se han desarrollado. En consecuencia, al ser estas últimas distintas, han dado como resultado cuerpos de conocimientos matemáticos distintos en cada una de ellas. Estos resultados han puesto en cuestión la concepción de unas matemáticas "únicas" y "universales" que se daba en nuestra sociedad occidental y han obligado a aceptar la tesis de que las matemáticas son un producto cultural evolutivo, es decir, un cuerpo de conocimientos con características propias en cada una de las distintas sociedades y culturas

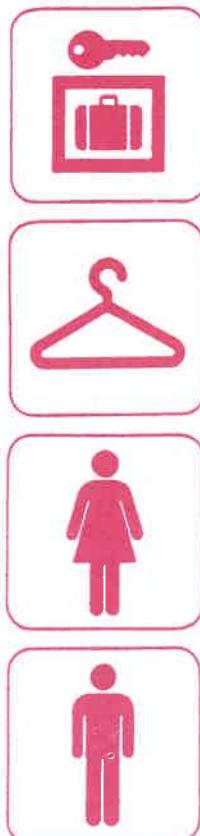
que se ha desarrollado como resultado de ciertas actividades que las personas llevan a cabo a raíz de la inevitable necesidad de interacción con su medio físico y social.

A pesar de la diversidad de conocimientos matemáticos generados por los distintos grupos culturales (de la misma manera que son diversos sus lenguajes, creencias religiosas, ritos, técnicas de producción de alimentos, etc.), algunos estudios (Bishop, 1988) permiten afirmar que lo que sí existen son actividades comunes a todas las culturas que están en la base de la producción de los conocimientos matemáticos. Entre estas actividades hay seis fundamentales que se pueden considerar universales desde un punto de vista antropológico: contar, localizar, medir, diseñar, jugar y explicar (en Bishop, 1988 y en Bonilla, 1987 se detallan los trabajos que justifican cada una de estas actividades y los conceptos matemáticos a que han dado origen). Estas actividades no son propiamente matemáticas, en el sentido actual del término, sino que son actividades “contextualizadas” y a través de las cuales se ha desarrollado la matemática como una parte de la cultura de una sociedad. Lo importante es que pueden considerarse como las necesarias y suficientes (quizás excepto para algunos aspectos internos a la propia matemática) para explicar el desarrollo del conocimiento matemático actual.

Pero es necesario referirse, también, a qué es la matemática en nuestra sociedad actual ya que es evidente que, históricamente, hubo un salto entre la “matemática operativa” vinculada en sus orígenes a las actividades “contextualizadas” anteriormente mencionadas y la “matemática de los griegos” que dio lugar a “nuestras” matemáticas, caracterizadas por ciertos contenidos (conceptos y algoritmos del saber matemático, pero también del saber cotidiano, independientemente de su grado de explicitación) y a ciertas actividades basadas sobre elementos del saber matemático (como pueden ser las de modelar, las de resolver problemas, las de producir y demostrar conjeturas, etc.).

Este salto se produjo por razones filosóficas y culturales externas a la matemática, y al que siguieron otras “rupturas” epistemológicas a lo largo de la historia. Aclarar las mencionadas “rupturas” ha contribuido la filosofía de la matemática

“Las matemáticas son un producto cultural evolutivo, es decir, un cuerpo de conocimientos con características propias en cada una de las distintas sociedades y culturas que se ha desarrollado como resultado de ciertas actividades que las personas llevan a cabo a raíz de la inevitable necesidad de interacción con su medio físico y social”



OTL MICHER

actual, que ha subrayado su interés por los problemas de fundamentación para poder prestar atención al carácter casi empírico de la actividad matemática, y también, en coherencia con lo que hemos dicho hasta ahora, a los aspectos relativos a la historicidad e inmersión de la matemática en la cultura de la sociedad en la que se origina.

Entre otras cosas, se han clarificado dos aspectos de la actividad matemática, distinguiendo la “lógica del descubrimiento” de la “reconstrucción lógica” necesaria a efectos de comunicación de los resultados de la primera a una comunidad más amplia. Actualmente se considera que el significado de los conceptos matemáticos es negociado en el interior de una cierta comunidad, y que es parte de un proceso de conjetas, refutaciones y modificaciones que dan lugar a demostraciones que tienen una historia y que por lo tanto están vinculadas a un contexto. Esto explica que la historia real de una demostración entre frecuentemente en conflicto con la presentación de la misma como una certeza a-histórica, aunque ésta sea la presentación habitual en las aulas, lo cual acaba deformando la imagen que el alumnado tienen de las matemáticas.

Por otra parte, la actividad matemática (Guzmán, 1992) se enfrenta hoy día a un cierto tipo de estructuras de la realidad (entendida en sentido amplio, como realidad social, física o mental) mucho más complejas que las que exigían las seis actividades básicas que antes hemos mencionado. Si, en coherencia con los citados estudios antropológicos, la matemática podía considerarse hasta cierto punto como un resultado de la actividad de enfrentarse con la complejidad procedente de la multiplicidad y de la procedente del espacio, más adelante ha tenido que enfrentarse con la complejidad del símbolo, con la del cambio y con la causalidad determinista, con la procedente de la incertidumbre en la causalidad múltiple y, finalmente, con la procedente de la estructura formal del propio pensamiento, lo cual ha comportado diversos saltos o “rupturas epistemológicas” a lo largo de su historia, haciendo de la matemática una ciencia autónoma en relación a las otras.

Esta concepción de la matemática como actividad humana históricamente determinada es la que enmarca nuestra

propuesta, una concepción que tiene su repercusión en los motivos que tenemos como enseñantes en el momento de pensar en la actividad de enseñar matemáticas en el interior de una institución social como los institutos.

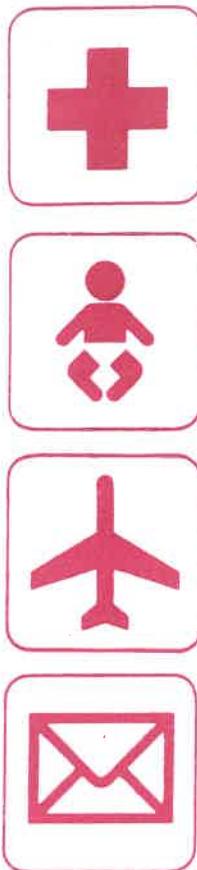
Pero las actividades que están en la base de la matemática, como actividades humanas que son, estimulan y son estimuladas por una serie de procesos cognitivos que requieren formas específicas de lenguaje y de representación. El análisis de estos aspectos cognitivos nos lleva a un segundo asunto: a las concepciones sobre el conocimiento y sobre el aprendizaje.

1.2. La construcción del conocimiento

Puede ser interesante, en el momento de hablar de las concepciones sobre qué es el conocimiento y el aprendizaje, hacerlo a través de los *modelos* o *metáforas* que subyacen al tipo de cuestiones planteadas en relación con estos fenómenos: las distintas teorías sobre el conocimiento y el aprendizaje que se han ido elaborando son intentos de darles respuesta (Sternberg, 1990).

Hasta la década de los años setenta, las *metáforas* sobre qué es el conocimiento y el aprendizaje que dominaban (y podríamos hacer referencia a la metáfora geográfica, a la computacional, a la biológica o a la epistemológica) dieron lugar a teorías que pretendían dar respuesta a la pregunta de cuál es la relación del conocimiento con el mundo interno de la persona. Estas teorías entraron gradualmente en crisis debido a numerosas investigaciones en el campo de la psicología del aprendizaje. Investigaciones sociolingüísticas y sobre el aprendizaje de las matemáticas y de la física pusieron en evidencia distintos hechos que difícilmente encajaban en aquéllas, a pesar de que confirmaban el papel activo de la persona en la construcción de su propio saber y la importancia del proceso de adaptación a las situaciones que vive como uno de los motores de su crecimiento cognitivo.

De un especial interés para nosotros son las investigaciones sobre la formación de conceptos, que subrayan que el dominio de un concepto también es el dominio del conjunto de significados que asume en



OTL MICHÉR

“Lo que sí existen son actividades comunes a todas las culturas que están en la base de la producción de los conocimientos matemáticos. Entre estas actividades hay seis fundamentales desde un punto de vista antropológico: contar, localizar, medir, diseñar, jugar y explicar”

distintos contextos, así como del conjunto de relaciones que la persona es capaz de establecer con otros conceptos, y no el efecto de un proceso de identificación/abstracción basado en la intersección de aquellos distintos significados (Boero, 1991). Aludiremos también a las investigaciones comparativas entre culturas diversas y sobre contextos de experiencia diferentes, que muestran variaciones significativas de los conceptos y de las estructuras operatorias en torno a los cuales parece organizarse el saber del individuo en función de aquéllas (Carreher, 1988). Y, por último, las investigaciones sobre el aprendizaje de las ciencias experimentales, que muestran la importancia de las concepciones derivadas del ambiente sociocultural de extracción del alumno y que pueden obstaculizar o favorecer determinadas conceptualizaciones (Giordan, 1988).

Estas investigaciones han modificado o sustituido algunas de las teorías sobre el conocimiento y el aprendizaje elaboradas hasta entonces. Recogiendo las múltiples evidencias que sugieren que el contexto externo en el que se mueven las personas tiene una importancia enorme sobre el conocimiento que éstas construyen, actualmente la atención se ha focalizado en la cuestión de saber cuál es la relación entre el conocimiento y la realidad exterior de la persona, a consecuencia de lo cual han aparecido o se han recuperado otras *metáforas* (como la antropológica, la histórico-social o la sistémica) que subyacen a las nuevas teorías que intentan darle respuesta. En estas nuevas *metáforas*, el conocimiento se concibe fundamentalmente como un producto cultural evolutivo. Desde este punto de vista, el conocimiento es una cosa distinta de una persona a otra, y de una cultura a otra, porque el proceso de selección y modelización de la “realidad”, y el de adaptación a ésta, es distinto en cada una de ellas. Esta es una visión que nos interesa particularmente porque es coherente con la posición que hemos adoptado en el apartado 1.1. al hablar del conocimiento matemático, si bien allí adoptábamos una perspectiva de construcción social del conocimiento y ahora aquí nos centramos en la perspectiva personal de esta construcción.

Sin embargo estas *metáforas* pueden presentar algunos aspectos negativos: por

"El conocimiento es una cosa distinta de una persona a otra, y de una cultura a otra, porque el proceso de selección y modelización de la "realidad", y el de adaptación a ésta, es distinto en cada una de ellas"

un lado, corren el peligro de no considerar en absoluto el conocimiento y los procedimientos cognitivos con los cuales la persona se enfrenta a la "realidad"; por otro, a pesar de que dan importancia al contexto, muchas veces éste aparece como una "caja negra", ya que no se elucida qué es exactamente ni de qué manera determina la construcción individual del conocimiento. De estas posibles limitaciones surge la necesidad de dirigir la atención hacia los mecanismos por los cuales el contexto determina la construcción personal del conocimiento.

La metáfora históricosocial, que tiene su origen en los trabajos de Vygostky, es importante porque permite entender e intervenir en la construcción del conocimiento personal. Mientras las primeras metáforas tendían a ver el conocimiento como algo que se mueve desde el interior de la persona hacia el exterior, esta metáfora parte de una posición más dialéctica y destaca el componente que va desde fuera de la persona hacia su interior: las personas jóvenes cuando crecen, interiorizan y hacen suyos los procesos de pensamiento y los conocimientos, históricamente y socialmente construidos, a través de las actividades sociales en las que participan con la mediación de los adultos. Esta metáfora intenta pues dar respuesta a cómo el proceso de socialización afecta al desarrollo del conocimiento y permite comenzar a comprender los mecanismos por los cuales esto es posible.

En resumen, conviene tener en cuenta dos hechos (Gómez-Grapell, 1991):

- el conocimiento se construye en estrecha interacción con los contextos específicos y con las prácticas de interacción social,
- los mecanismos de generalización y de transferencia del aprendizaje no deben entenderse en términos de abstracción progresiva o de desvinculación contextual de capacidades susceptibles de aplicación general en cualquier dominio.

La aportación de las *metáforas* recientes nos lleva a entender el conocimiento como resultado de una actividad realizada en un contexto cultural, histórico e institucionalmente definido, con el cual interacciona el sujeto. Es decir, desde una perspectiva antropológica e históricosocial, el conocimiento se produce no sólo porque hay interacción con el me-

dio físico, sino porque esta interacción se da en el marco de un contexto social con un sentido cultural en el cual las personas mantienen intercambios y conversaciones a través del lenguaje. Nuestra propuesta pretende ser coherente con esta perspectiva antropológica e históricosocial adoptando una perspectiva de la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias experimentales como un proceso de enculturación.

1.3. La enseñanza de la matemática como proceso de enculturación

Desde una perspectiva antropológica e históricosocial del conocimiento, la educación matemática debería considerarse como una parte del proceso por el cual las personas toman posesión de su cultura. Un proceso que podemos denominar *proceso de enculturación* (Bishop, 1988) y que se lleva a cabo a partir de la realización de actividades expresamente diseñadas para que aquéllas asuman las formas de la actividad matemática características de un marco socio-cultural específico: el currículum de matemáticas debería ser la objetivación de las mencionadas formas que pretendemos que las personas asuman.

Desde esta posición, se plantean de forma inmediata dos grandes problemas educativos. El primero es el derivado de la posible separación entre la cultura de las personas jóvenes y las matemáticas que uno quiere enseñar (Boero, 1995). A pesar de la dificultad para solucionar este problema, el análisis de la estructura cultural de las matemáticas permite no tener que partir de cero cuando se quiere disponer de criterios para elaborar currículos con el objetivo de evitar esta separación: por ejemplo, teniendo en cuenta las actividades básicas que han dado lugar a cuerpos de conocimientos de matemáticas en todas las sociedades y culturas como un sustrato cultural común y general a todas las personas.

Por otra parte, el análisis que hemos hecho del conocimiento y del aprendizaje nos puede permitir dar respuesta a un segundo problema: el de la separación o continuidad entre el pensamiento cotidiano y el pensamiento científico. Creemos que actualmente domina entre los enseñantes la concepción según la cual entre ambos hay una separación y que la racionalidad científica se desarrolla en ruptura con la racionalidad cotidiana. Aunque compartimos la necesidad de caracterizar una y otra, nos parece que a los enseñantes no nos conviene trabajar con esta imagen: *ruptura* significa el resultado de romper, de romper en este caso la racionalidad cotidiana de las personas jóvenes, de aquello que les permite explicarse el mundo natural y social en que deben moverse y actuar de manera consecuente, de aquello que, englobando aspectos cognitivos y emocionales, forma parte de su identidad personal. Trabajar con

esta imagen comporta, frecuentemente de manera inconsciente, diseñar acciones didácticas (en el nivel de la meso-didáctica) a partir de sus déficits y no de sus potencialidades.

Frente a esto, y también para ser coherentes con una visión de la matemática y de la ciencia como actividades sociales históricamente determinadas, dirigida a descubrir "maneras de ver" y "maneras de hablar" congruentes con la realidad, y por lo tanto como actividades que tienen un fuerte componente de debate, con un uso importante de la retórica y de la argumentación, nos interesa como enseñantes establecer una continuidad entre la racionalidad cotidiana, y en concreto la de las personas jóvenes, y la científica. Para ello, puede ser más útil trabajar desde la *metáfora "del injerto"*: es decir, trabajar para "injertar" la racionalidad científica, con sus propios conceptos y procedimientos, en la racionalidad cotidiana, que tiene también sus propios conceptos y procedimientos característicos, haciendo que aquélla crezca y se desarrolle a partir de ésta, lo cual podemos intentar conseguir tanto proponiendo a los alumnos y usando con ellos nuevos lenguajes y prácticas discursivas como dando la posibilidad a las personas jóvenes de participar en otros tipos de experiencia, mediáticas y emblemáticas, como las que podemos ofrecerles en el marco del instituto.

En conclusión, en coherencia con la concepción de las matemáticas como resultado de ciertas actividades socio-culturales (1.1.) y con la concepción antropológica e históricosocial del conocimiento y del aprendizaje (1.2.), entendemos la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias como un proceso de enculturación, el núcleo del cual son las actividades realizadas por las propias personas en el marco de la institución social del instituto, actividades expresamente diseñadas por los enseñantes para favorecer el aprendizaje de los contenidos matemáticos y científicos por parte de aquéllas sobre la base de su propia racionalidad cotidiana.

1.4. Marco sociocultural de nuestra propuesta

Esta forma de entender la enseñanza de la matemática nos ha llevado a diseñar una propuesta encaminada a hallar un equilibrio entre las necesidades de formación de todas las personas para poder insertarse en la sociedad actual y la necesidad de insertar a éstas en una cultura históricamente determinada.



© DUVERDIER

La atención al primer aspecto (las necesidades actuales de formación) no nos puede hacer olvidar el segundo: el instituto es una de las instituciones sociales, junto a otras, que debe hacer posible a las nuevas generaciones su inserción en una determinada cultura. Para nosotros, éste es el motivo del proceso que hemos denominado de *enculturación*. En este sentido, la educación matemática y científica transmitida a través de nuestra propuesta pretende cubrir algunas de las necesidades actuales de formación, pero también pretende dar respuesta a la necesidad social de asegurar la continuidad de las nuevas generaciones con el patrimonio cultural de la humanidad, evitando la ruptura de los lazos de aquéllas con las raíces de nuestra cultura. Sólo teniendo en cuenta este motivo central de la actividad desarrollada en el instituto será posible al mismo tiempo dar a las personas una visión de la matemática como actividad humana que responde a la necesidad de resolver ciertos tipos de problemas, problemas que, históricamente, han estado siempre presentes en el origen de los conceptos y de los procedimientos matemáticos. Es desde esta visión histórico-social de la matemática desde la que es posible dar respuesta a la necesidad cultural que las personas tienen de encontrar sentido a los contenidos matemáticos (objetos de conocimiento) haciéndose conscientes de su carácter de instrumentos de conocimiento (Douady, 1986) para resolver ciertos problemas.

Finalmente, es desde esta concepción de la enseñanza de las matemáticas como podemos también responder a las necesidades individuales profundas que tienen las personas de "remontarse a sus orígenes", de identificarse con sus orígenes familiares, sociales y culturales concretos, orígenes que les dan un marco de referencia absolutamente necesario para desarrollarse como personas adultas.

Dar respuesta a las necesidades mencionadas comporta para los enseñantes reflexionar sobre las raíces culturales de los conocimientos básicos de la matemática y de las ciencias y sobre los problemas que históricamente están en la base del desarrollo de aquéllos. Entre estos últimos podríamos citar, en particular y como ejemplo, los problemas derivados de la medida del tiempo, de la orientación local y de la orientación global sobre la esfera terrestre, los tres relacionados entre sí y vinculados estrechamente a las necesidades de organización social y económica comunes a todas las sociedades.

Con este tipo de reflexiones se puede hacer explícita la densidad de contenidos matemáticos (tanto

conceptuales como procedimentales) que hay detrás de la mayoría de las actividades sociales “cotidianas”. Sólo a partir de la capacidad de análisis adquirida por los enseñantes a través de estas reflexiones es posible una enseñanza de la matemática entendida como un proceso de enculturación que asegure la inmersión de las personas jóvenes en las fuentes históricas y culturales de los contenidos de la matemática. Y ello con tres finalidades:

- hacerles conscientes de las matemáticas implícitas que hay detrás de ciertos comportamientos sociales (por ejemplo, y siguiendo con los ya citados, los que hacen referencia a la medida socialmente admitida del tiempo);
- hacerles conscientes del carácter de instrumento de los conceptos matemáticos, a fin de que éstos tengan significado para ellos;
- sintonizar con los intereses profundos y vitales que las personas jóvenes tienen como personas que crecen y viven en una sociedad históricamente determinada y potenciar de esta manera actitudes positivas hacia su propio aprendizaje y hacia el entorno sociocultural en que viven.

1.5. La unidad didáctica “Sol i terra”

De ahí que sean necesarias propuestas didácticas innovadoras y coherentes que intenten dar respuesta de manera equilibrada a las necesidades de formación de todas las personas y la conveniencia de hacerlo sin romper los lazos con las raíces culturales de los contenidos matemáticos. En este sentido, una de las unidades clave de nuestra propuesta, la unidad “Sol i Terra” (5), que trabajamos dentro del campo de experiencia de las “sombras del Sol” con alumnos y alumnas de 12 y 13 años, a mitad del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, es ejemplar.

El trabajo sobre las sombras permite realizar experiencias de racionalización de un fenómeno natural que en la antigüedad tuvo una gran importancia para la construcción del saber geométrico, un saber estrechamente ligado con la conquista de un mayor nivel de racionalidad en el dominio del ambiente natural. En particular, en el campo de experiencia de las “sombras del Sol” los alumnos y las alum-

“El conocimiento se produce no sólo porque hay interacción con el medio físico sino porque esta interacción se da en el marco de un contexto social con un sentido cultural en el cual las personas mantienen intercambios y conversaciones a través del lenguaje”

nas pueden ser guiados y ayudados por el enseñante (que actúa como “mediador” entre ellos y el pasado) en el paso desde una visión precientífica de las sombras (las sombras como atributo del objeto que la proyecta y/o como reflejo de atributos del Sol) a la modelización geométrica y aritmética del fenómeno (con la introducción de conceptos como los de paralelismo, perpendicularidad, ángulo y proporcionalidad como instrumentos de conocimiento); y así recorrer una etapa significativa de la construcción de una racionalidad científica que tuvo lugar hace más de 25 siglos (y que relacionamos con la figura de Tales), vinculada al uso de ciertos instrumentos geométricos (regla, escuadra, plomada), a ciertas formas de representación (dibujo, escalas) y, por lo tanto, a cierta tecnología tanto artefactual como simbólica.

Al mismo tiempo, con el trabajo en el campo de experiencia de las “sombras del Sol”, el alumnado tiene numerosas ocasiones, vinculadas de manera “natural” al estudio del fenómeno, para desarrollar algunas capacidades necesarias para insertarse en la sociedad actual de una manera autónoma, como pueden ser, por ejemplo, las capacidades para interpretar información figural (gráficos, dibujos en perspectiva, dibujos técnicos, etc.) y para procesar información de forma visual, o también las capacidades de formulación y de gestión de hipótesis previsionales, interpretativas o proyectuales en relación a fenómenos complejos (Lladó, 1995).

La referencia a una unidad didáctica como “Sol i Terra” pone sin embargo de manifiesto el problema central de la enseñanza: el de la inevitable recontextualización del saber que se debe hacer a la hora de diseñar actividades didácticas. ¿Cómo diseñar actividades en el interior del instituto que permitan desarrollar conocimientos matemáticos que tuvieron origen en su exterior?

2. Las opciones en el nivel de la meso-didáctica

El proceso que se sigue, conscientemente o no, en el momento de diseñar actividades para desarrollar en clase entra dentro de lo que se denomina “transposición didáctica” y “recontextualiza-



© DOVER

ción del saber” (2.1.). Se pueden identificar cuatro opciones “de recontextualización” en lo que se refiere a las matemáticas (2.2.); la que caracteriza nuestra propuesta la analizaremos con más detalle (2.3.) antes de exemplificarla mediante la unidad “Habitatges i Terrenys”, que trabajamos con los alumnos y alumnas de 13 y 14 años (2.4.).

2.1. La transposición didáctica

La noción de “transposición didáctica” (Chevallard, 1991) ha permitido dar cuenta de la transformación necesaria que se hace sobre los saberes que es necesario enseñar antes de que éstos puedan ser efectivamente enseñados. El saber matemático histórica y socialmente reconocido en un momento dado sufre un proceso de transposición didáctica para convertirse en *saber matemático para ser enseñado*. Por otra parte, este último necesita todavía de otra transformación para convertirse en *objeto de enseñanza*.

La planificación de secuencias didácticas implica siempre un proceso de “recontextualización” del conocimiento matemático. Este proceso, socialmente inevitable, es por otra parte absolutamente necesario: “recontextualizar” también significa hacer accesible el “conocimiento que hay que enseñar” a través de la elección de oportunas situaciones problemáticas con capacidad de estimular la construcción de significados que den sentido a los conceptos que hay detrás de este conocimiento, y con capacidad, además, de establecer relaciones entre el conocimiento en construcción y la red de los conocimientos que los alumnos y las alumnas ya tienen, reforzando y profundizando ciertos conocimientos y poniendo en crisis a otros.

Si no se produce esta recontextualización, o bien si no se hace de forma adecuada, muchas personas corren el riesgo de no “acceder” al conocimiento y de aprender sólo a repetir el saber de los libros de texto sin interaccionar con su cultura profunda, y por lo tanto sin ser capaces de utilizar los conocimientos aprendidos en nuevas situaciones, dentro y fuera del instituto; o en todo caso, de convertir el conocimiento adquirido en un conocimiento que quedará en un nivel que podríamos denominar de “conocimiento inerte”.



© DOVER

“La educación matemática debería considerarse como una parte del proceso por el cual las personas toman posesión de su cultura que se lleva a cabo a partir de la realización de actividades expresamente diseñadas para que aquéllas asuman las formas de la actividad matemática características de un marco socio-cultural específico”

La recontextualización es necesaria pero, según el marco teórico que se adopte, la edad de los alumnos y los contenidos que hay que enseñar, existen opciones didácticas diversas para hacerlo. La *recontextualización didáctica* que hay detrás de nuestra *propuesta*, en coherencia con las ideas de la primera parte (apartados 1.1., 1.2. y 1.3.), pretende:

- Tener en cuenta el *carácter sociocultural de las matemáticas y de las ciencias* y, en consecuencia, el reconocimiento del proceso de enseñanza de la matemática y de las ciencias como un proceso de enculturación. Por tanto, pretende diseñar secuencias didácticas que permitan construir una imagen de las matemáticas como instrumento de conocimiento útil para entender y “racionalizar” la realidad en la que uno vive, y vinculadas a las prácticas sociales, sin negar el otro aspecto de la matemática como objeto cultural que evoluciona a lo largo de la historia según exigencias de sistematicidad, de coherencia y de comunicabilidad, entre otras.

- Tener en cuenta que la característica básica de las matemáticas es la de ser una actividad que tiene como finalidad resolver problemas (Douady, 1986). Por lo tanto, pretende responder a la necesidad de que el núcleo básico de cualquier opción didáctica para la enseñanza de la matemática sea la de hacer una *enseñanza por problemas* (Villani, 1976).

- Tener en cuenta la naturaleza de los procesos de construcción del conocimiento. En consecuencia, pretende ofrecer al alumnado las suficientes oportunidades para dotar de significado a los contenidos matemáticos aprendidos y para explicitarlos y relacionarlos con los que ya constituyen su red conceptual.

- Tener en cuenta, por último, que todo aprendizaje queda vinculado a su contexto y que por lo tanto el contexto es importante. En consecuencia, nuestra propuesta pretende elaborar hipótesis sobre cuáles pueden ser los contextos adecuados, no sólo para favorecer y “forzar” el aprendizaje de ciertos contenidos matemáticos y la aparición y uso de determinadas estrategias resolutivas, sino también para promover el desarrollo de competencias generales (lingüísticas, lógicas, metacognitivas, etc.).

"Entendemos la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias como un proceso de enculturación, el núcleo del cual son las actividades expresamente diseñadas por los enseñantes para favorecer el aprendizaje de los contenidos matemáticos y científicos sobre la base de su propia racionalidad cotidiana"

2.2. Algunas opciones para recontextualizar

Nos centraremos especialmente en este último aspecto, ya que la elección y el uso didáctico de contextos adecuados es un problema difícil dentro de la didáctica de las matemáticas. De manera bastante sintética, podríamos agrupar las distintas opciones en dos grandes líneas, la segunda de las cuales engloba a tres de ellas:

A) *Opción descontextualizadora: Punto de vista formalista.* En este caso, se presentan los conceptos precisamente de manera descontextualizada, tratándolos de la manera más general posible, organizados en teorías con una estructura deductiva. Se quiere evitar de esta manera que los alumnos y las alumnas puedan asociar precisamente los conceptos a contextos particulares de cara a mejorar su capacidad de transferencia y aplicación. Ésta es la opción que adoptó la presentación de las llamadas matemáticas modernas.

B) *Opción contextualizadora.* Dentro de esta opción distinguiremos:

- La *etnomatemática* estudia las matemáticas en relación directa con el trasfondo social, económico y cultural de una determinada sociedad o grupo social. Se trata de sacar a la luz las matemáticas implícitas en múltiples actividades socialmente compartidas y de utilizarlas como punto de partida para hacer matemáticas en el aula. Una consecuencia de este proceso de "recontextualización" es un mayor nivel de conciencia en el alumnado de la relación entre el razonamiento matemático y la producción material, es decir, entre el "hacer matemáticas" y la tecnología (Bonilla, 1987).

- La *matemática realista* pretende trabajar los conceptos en diferentes contextos con la finalidad de conseguir, por una parte, su significatividad y funcionalidad, y, por otra, facilitar el desarrollo en las personas de los procesos de modelización, de generalización y de abstracción. Desde esta posición se ve la actividad matemática como aquélla que permite identificar situaciones y formular problemas que permitan ser tratados matemáticamente, y por esto la actividad de modelización mencionada pasa a ser central. Es una actividad que se desarrolla en un con-

texto, y es este contexto el que otorga significado social y cultural a la matemática utilizada para la modelización. A veces este proceso de modelización se denomina *matematización horizontal*, que se distingue de la *matematización vertical* (Treffers, 1985), realizada a partir de la generalización y abstracción de los contenidos matemáticos mediante la simbolización.

- El trabajo a partir de los "*campos de experiencia*", que detallaremos más adelante (2.3) y que es la opción que hay detrás de nuestra propuesta.

Dejando de lado la primera opción, que ya ha demostrado sus limitaciones, y la segunda, a tener en cuenta cuando se quieren implantar currículos de matemáticas en sociedades con culturas distintas a nuestra cultura "occidental", la perspectiva de la *matemática realista*, a pesar de que representa un gran avance en relación con la enseñanza tradicional de la matemática, presenta el problema de que la elección de contextos para diseñar propuestas curriculares globales sólo se hace desde el punto de vista de los objetivos específicos matemáticos, lo cual hace que resulte una estructura "episódica" en lo que se refiere a los "contextos" escogidos frente la unidad orgánica del currículo matemático.

Frente a este situación, e insistiendo en la consideración de la matemática como producto cultural, es preciso encontrar formas de planificar secuencias didácticas que exploten la fuerte influencia que la calidad cultural y la unidad de los "contextos" escogidos pueda tener para desarrollar competencias generales (lógicas, lingüísticas, metacognitivas) al mismo tiempo que desarrollan competencias estrictamente matemáticas aunque está claro que, por ejemplo, la historia de la cultura y los estudios etnomatemáticos pueden aportar elementos para identificar contextos que permitan una recontextualización del conocimiento matemático de manera orgánica con estos mismos contextos escogidos.

2.3. El trabajo en el interior de los "campos de experiencia"

Es preciso concretar qué entendemos por "recontextualizar" y trabajar en un contexto. Gran parte de las experiencias que se hacen o que pueden hacerse en clase son modelos, simulaciones o sugerencias "controladas" de todo aquello que sucede en la realidad externa a la clase. Ésta es una limitación intrínseca de la institución escolar, pero también tiene sus potencialidades. Nuestra opción es la de no transferir dentro del instituto la vida extraescolar (por un principio de realidad) sino la de introducir a los alumnos y a las alumnas en un proceso de enculturación a través de la reconstrucción de partes importantes del saber a partir de contextos y situaciones escogidas adecuadamente por el enseñante.

El contexto escogido para elaborar secuencias didácticas puede entenderse de muchas maneras. Nuestra propuesta ha optado por utilizar la noción de “campo de experiencia” (Boero, 1989) para encastrar toda la problemática de la “recontextualización”. Entendemos por “campo de experiencia” un sector de la experiencia (actual o potencial) de los alumnos y alumnas, identificable por ellos, con características específicas que lo hacen apto (bajo la guía del enseñante) para desarrollar actividades de modelización matemática y/o de planteamiento y resolución de problemas matemáticos.

En función de esta opción, nuestra propuesta pretende desarrollar el trabajo en clase sobre “campos de experiencia” ya presentes en la vida, extraescolar o no, de los alumnos y alumnas, o proponer otros nuevos (por ejemplo, los aportados por las ciencias) que alarguen y/o anticipen su “experiencia del mundo”, y a través de oportunas elecciones de situaciones-problema, profundizar, extender y explicitar las competencias de que ya disponen, yendo más allá de lo que produciría el ritmo natural de sus experiencias extraescolares, más allá de los niveles de profundización a los cuales podrían llegar espontáneamente en los distintos ambientes socioculturales con que pudiesen encontrarse, y más allá de los niveles de explicitación y de conciencia alcanzables de manera espontánea.

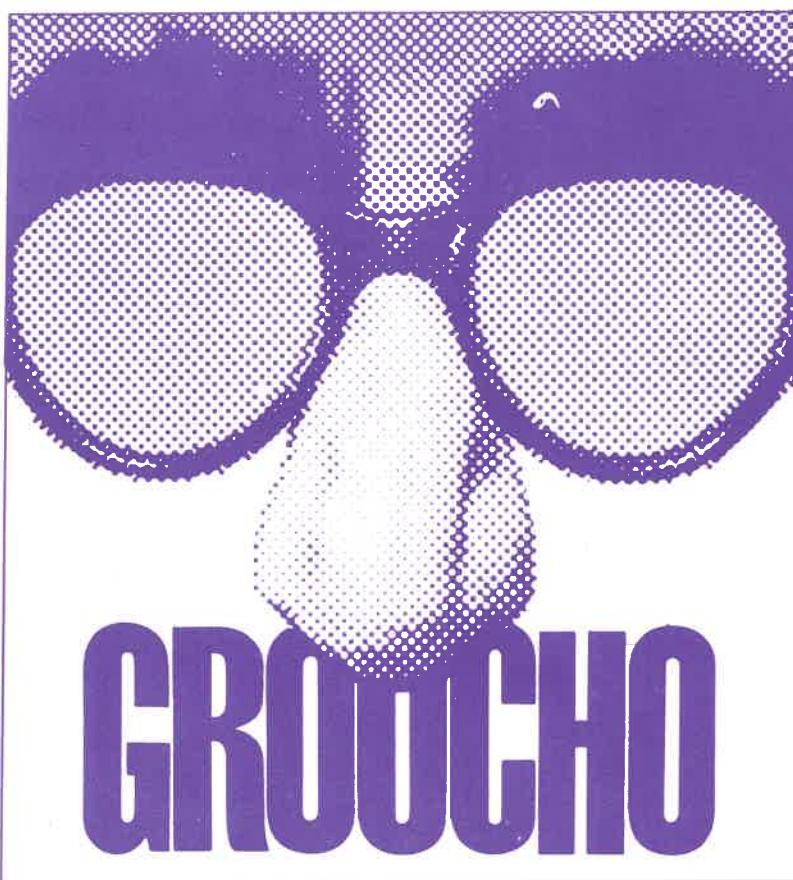
En este sentido, detrás de nuestra propuesta está la hipótesis de que las actividades desarrolladas en el instituto, en el interior de ciertos campos de experiencia extraescolares o extramatemáticos, ponen las bases de futuras actividades en campos de experiencia matemáticos. En cierta manera, el trabajo a partir de campos de experiencia obliga a adoptar una posición dialéctica de la enseñanza de la matemática, que debe ir acompañada de un visión a largo plazo de todo el proceso de enseñanza. En nuestro caso parti-

cular, de una visión a lo largo de toda la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, una visión dialéctica a largo plazo que se puede encuadrar en el marco teórico de la *dialéctica instrumento/objeto* (Douady, 1986).

Ya hemos dicho que la actividad principal de las matemáticas es la de plantear y resolver problemas vinculados a ciertas necesidades socialmente determinadas. Se puede considerar que inicialmente los contenidos matemáticos juegan el papel de instrumentos de conocimiento para resolver los problemas planteados. Sólo más tarde, y en función de razones diversas, el contenido matemático se descontextualiza para poder ser utilizado en otras situaciones y poder resolver otros problemas. Entonces pasa a ser un *objeto de conocimiento* que ocupará un cierto lugar dentro de una red de conocimientos más amplia, la del saber matemático del momento.

En el nivel de la meso-didáctica conviene distinguir el doble carácter de instrumento y de objeto de un contenido matemático. El trabajo en el interior de un campo de experiencia explota precisamente este doble carácter: las personas, en el interior de un campo de experiencia escogido adecuada-

mente por el enseñante, y bajo su guía, construyen y utilizan los contenidos matemáticos inicialmente como instrumentos, de manera explícita o no. En esta etapa es precisamente el campo de experiencia, el contexto, el que da significado a los contenidos matemáticos. Sólo mas adelante, a través de actividades expresamente diseñadas y encaminadas a explicitar los contenidos matemáticos que se han utilizado, éstos pasaran a ser objetos de conocimiento. Con el tiempo, estos nuevos objetos podrán ser un campo de experiencia en el que plantear nuevos problemas y por lo tanto la necesidad de crear nuevos instrumentos de conocimiento. Es en este segundo momento cuando se puede llegar a hablar de



campos de experiencia interiores a la propia matemática.

Podemos completar esta visión dialéctica mencionando el hecho de que el trabajo en un campo de experiencia extra-matemático puede poner las bases de futuras actividades en un campo de experiencia matemático, tanto en lo que se refiere a los significados de los conceptos matemáticos (tomados como instrumentos que a través de la mediación del enseñante pueden ser objetos de campos de experiencia internos de la matemática) como también en lo que respecta a las habilidades de base (capacidad de argumentación, capacidad de reflexión, capacidad de desarrollar procesos metacognitivos, etc.).

A pesar de la potencialidad del trabajo en "campos de experiencia", éste deja sin embargo abiertos ciertos problemas: por un lado, se debe considerar el problema de aquellos alumnos y alumnas que tienen una experiencia extraescolar pobre (y frente a los cuales está precisamente el reto de ofrecerles campos de experiencia que puedan ser la base de futuros aprendizajes); por otro, el problema que se presenta cuando se pretende trabajar instrumentos de conocimiento ausentes totalmente en el contexto socio-cultural de los alumnos y alumnas; y por último, el problema derivado de ciertos aspectos internos de la propia matemática (y que sólo pueden ser trabajados en el interior de campos de experiencia matemáticos; por ejemplo, el de la demostración).

En definitiva, nuestra propuesta implica la elaboración de *itinerarios didácticos* a lo largo de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria estructurados según distintos criterios ordenadores: la sucesión de etapas de aprendizaje "disciplinar" (es decir, de contenidos matemáticos y científicos) pretendemos que se entrelace con la sucesión de etapas de profundización "temática" o "contextual" a lo largo de los diferentes campos de experiencia que constituyen el sustrato de las diversas unidades didácticas.

2.4. Algunos comentarios sobre la unidad "Habitatges i Terrenys"

La unidad "Habitatges i Terrenys" (6) ha sido elaborada en torno al problema de la vivienda en las ciudades y a la rela-

"Tener en cuenta el carácter sociocultural de las matemáticas y de las ciencias exige diseñar secuencias didácticas que permitan construir una imagen de las matemáticas como instrumento de conocimiento útil para entender y "racionalizar" la realidad en la que uno vive"

ción extensión/precio, del cual hemos elaborado la hipótesis que es un campo de experiencia para los alumnos y alumnas. Éste es reconocido como tal por ellos (recordemos que ésta era una de las características) como lo demuestra el análisis de las respuestas que dan a las cuestiones planteadas al inicio de la unidad.

El campo semántico (y que le da significado desde el punto de vista del enseñante) que está detrás de esta unidad es la medida de la extensión de figuras planas cerradas, mientras que el campo de experiencia es, como hemos dicho, el de "habitatges i terrenys" y los problemas de tipo socioeconómico vinculados a ellos. Este campo de experiencia es evocado en esta unidad didáctica a través de las lecturas de la prensa o bien a partir de la estructuración que pueda hacer el propio enseñante de las aportaciones de los alumnos y alumnas.

La unidad permite recoger el análisis histórico del concepto de área y de su medida, que pone de manifiesto que han estado vinculados casi siempre, como en la actualidad, a los aspectos económicos de la tierra, de su propiedad, de su uso y de su intercambio.

Un campo de experiencia se escoge en función del momento social en que se vive, de las condiciones del instituto, del marco sociocultural del alumnado, de modo que en principio podría ser intercambiado por otro siempre y cuando mantuviera el mismo núcleo conceptual. Así, a partir de un análisis fenomenológico del concepto de área y de su medida, sería posible identificar otros campos de experiencia alternativos. Así, por ejemplo, se podría construir la unidad didáctica a partir del campo de experiencia de la captación de agua de lluvia como recurso básico en nuestras sociedades urbanas. O bien, en el ámbito de las ciencias sociales, de las relaciones de desigualdad en la calidad de vida de las personas a partir de indicadores como, por ejemplo, la densidad de población.

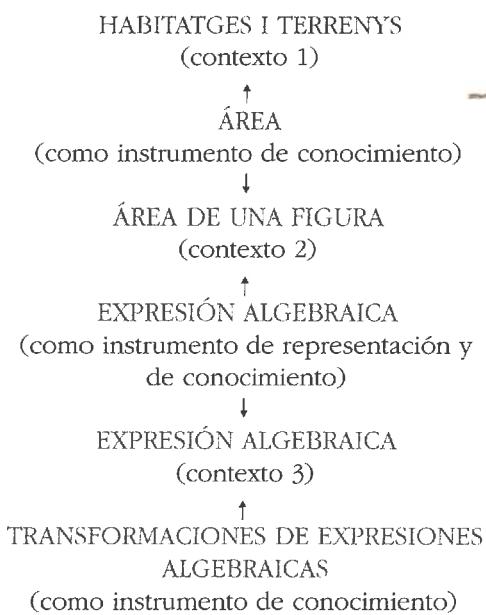
Trabajar en un cierto contexto nos permite hacer "funcionar" a los contenidos matemáticos como instrumentos de conocimiento. Es de esta manera como los contenidos matemáticos pueden ser significativos para el alumnado. Pero los contenidos matemáticos construidos o utilizados como instrumentos de conocimiento



© FIDO DIDO/UFS inc.

en un cierto contexto pueden ser descontextualizados y convertirse en objetos matemáticos. A la larga formarán parte de un nuevo campo de experiencia que exigirá construir nuevos instrumentos de conocimiento.

En matemáticas este proceso se puede repetir sucesivas veces, a diferencia de lo que ocurre en otras ciencias (física, biología). En este sentido, la unidad "Habitatges i Terrenys" explota a fondo esta posibilidad, contribuyendo así a caracterizar a las matemáticas como una ciencia autónoma. De ahí que esta unidad sea el inicio de un itinerario didáctico que tendrá su continuación en el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria con el estudio de las expresiones algebraicas, y en el cuarto curso con el estudio de las transformaciones de expresiones algebraicas, según se ilustra a continuación:



3. El trabajo en el nivel de la micro-didáctica

En este apartado aludiremos a la gestión de la clase, y por lo tanto, al papel que corresponde al enseñante y el que corresponde a los alumnos y alumnas dentro de lo que se denomina sistema didáctico. En concreto, nos referiremos al contrato didáctico como un elemento fundamental de este sistema (3.1.) y a la responsabilidad que el enseñante tiene en el proceso que ha de llevar a la explicitación e institucionalización del conocimiento cons-



© FIDO DIDO/UFS inc.

"Nuestra propuesta pretende elaborar hipótesis sobre cuáles pueden ser los contextos adecuados, no sólo para favorecer y "forzar" el aprendizaje de ciertos contenidos matemáticos y la aparición y uso de determinadas estrategias resolutivas, sino también para promover el desarrollo de competencias generales (lingüísticas, lógicas, metacognitivas, etc.)"

truido en el interior de las situaciones didácticas (3.2.). Un proceso que se realiza básicamente a partir de las interacciones que se establecen en el interior de la clase y que por lo tanto tiene, inevitablemente, un carácter social (3.3.).

3.1. El contrato didáctico

Para estudiar experimentalmente los problemas de la enseñanza de las matemáticas, la escuela francesa de didáctica utiliza la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 1986). El marco teórico que proporciona esta teoría puede ser útil para entender algunos aspectos claves de nuestra propuesta en lo que se refiere a su gestión en la clase.

La teoría de las situaciones didácticas es hoy en día bastante conocida entre los enseñantes de matemáticas y no nos extenderemos en ella. Sólo recordaremos que una situación didáctica se define como el conjunto de relaciones establecidas explícita y/o implícitamente entre los alumnos y alumnas (individual o colectivamente), un cierto medio (que comprende eventualmente los instrumentos o los objetos) y el enseñante a fin de conseguir que aquéllos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución.

Conviene subrayar el hecho de que el papel de "enseñante" o de "alumno" en una situación didáctica viene definido por la finalidad del sistema didáctico, que es el de pasar de un estado inicial a un estado final en relación al saber que es objeto de aprendizaje. Una relación que evidentemente es asimétrica, ya que no es la misma la que mantiene el enseñante que la que mantienen los alumnos y las alumnas, y que por tanto se trata de una simetría constitutiva del propio sistema didáctico. Inicialmente, no es que el alumnado no tenga ninguna relación con el saber, sino que, en el estado inicial, esta relación es poco o nada adecuada. El enseñante debe organizar las interrelaciones entre los alumnos y alumnas y entre éstos y el medio de manera productiva a fin de que cambie la relación que aquéllos tienen con el saber. Cabe esperar que a partir de un cierto momento el enseñante podrá "retirarse de la escena" y los alumnos y alumnas podrán mantener una nueva relación con el saber más allá de la presencia del enseñante.

"Una situación didáctica se define como el conjunto de relaciones establecidas entre los alumnos y alumnas, un cierto medio (que comprende eventualmente los instrumentos o los objetos) y el enseñante a fin de conseguir que aquéllos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución"

Esta asimetría, creada por la diferente relación con el saber entre enseñante y los alumnos y alumnas, ha de estar sin embargo regulada de alguna manera. El enseñante y el alumnado, en la relación didáctica, entran en un juego según reglas que funcionan como las cláusulas de un contrato, unas cláusulas que frecuentemente no son explícitas y que se manifiestan, frecuentemente también, sólo cuando son transgredidas. Se puede pues hablar de un *contrato didáctico*, o conjunto de condiciones que determinan implícitamente aquello que cada uno, el enseñante por un lado y los alumnos y alumnas por otro, tienen la responsabilidad de hacer.

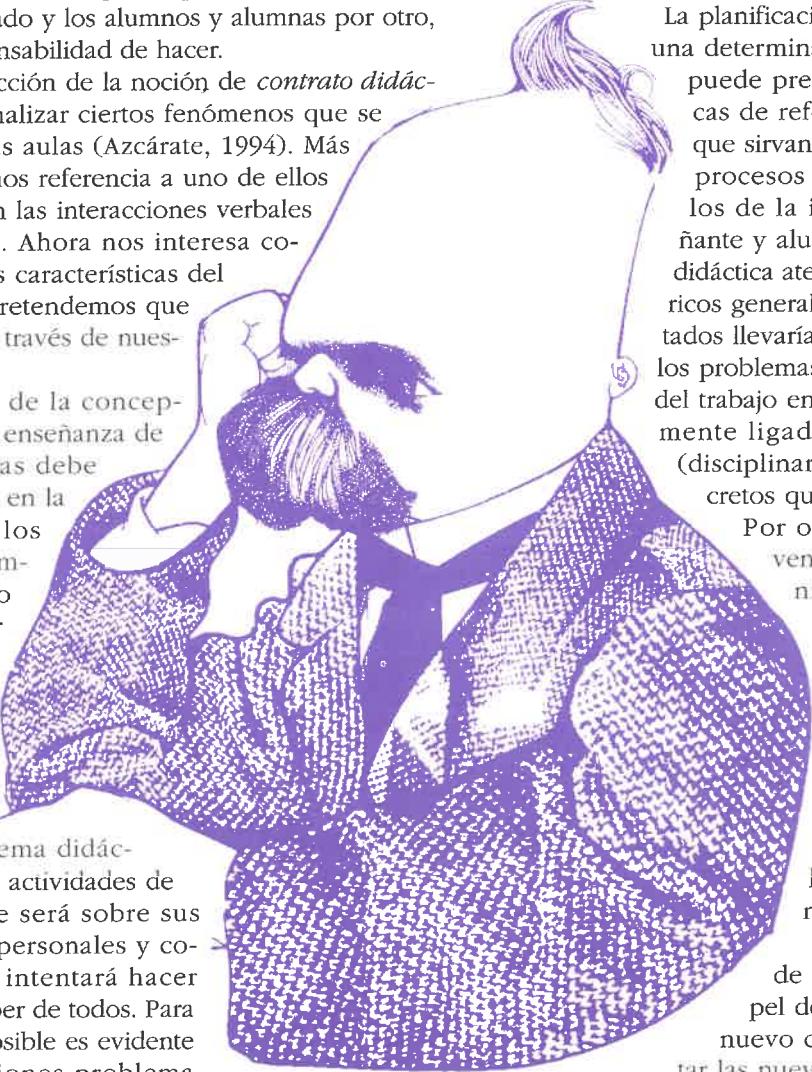
La introducción de la noción de *contrato didáctico* permite analizar ciertos fenómenos que se observan en las aulas (Azcárate, 1994). Más adelante haremos referencia a uno de ellos en relación con las interacciones verbales en clase (3.3.). Ahora nos interesa comentar algunas características del contrato que pretendemos que se establezca a través de nuestra propuesta.

Partiendo de la concepción de que la enseñanza de las matemáticas debe estar enraizada en la actividad de los alumnos y alumnas, el contrato debe dejar claro que el enseñante está dispuesto a tomar como punto de partida de la evolución del sistema didáctico las propias actividades de aquéllos y que será sobre sus producciones personales y colectivas como intentará hacer progresar el saber de todos. Para que esto sea posible es evidente que las situaciones-problema

que plantee en el interior de los campos de experiencia escogidos deberán tener ciertas características. Así, por ejemplo, la búsqueda de datos pertinentes con las cuestiones planteadas puede ser necesaria y será permitida y valorada, y por lo tanto tendrá que ser explicitada en el contrato al igual que la necesidad de validación de los resultados.

Algunas rupturas del contrato ya no son necesarias para hacer avanzar el saber, sino que el mismo contrato prevé la progresión de aquél poniendo a prueba las sucesivas concepciones provisionales y relativamente buenas de los alumnos y alumnas, y que habrán, según cada caso, de descartar o retomar y extender para formar nuevas concepciones. Entre otros aspectos, pues, el nuevo contrato permite dar un nuevo estatuto al error: el error ya no es un defecto que es necesario evitar sino que se acepta hasta el punto de que pueda ser constitutivo del propio conocimiento.

3.2. La construcción del conocimiento en el interior de la clase y el papel del enseñante



La planificación y gestión en clase de una determinada unidad didáctica no puede prescindir de fuentes teóricas de referencia, explícitas o no, que sirvan de referentes tanto a los procesos de aprendizaje como a los de la interacción entre enseñante y alumnos. Pero una práctica didáctica atenta sólo a principios teóricos generales sobre los aspectos citados llevaría a una subvaloración de los problemas didácticos y de gestión del trabajo en clase que están directamente ligados con los contenidos (disciplinares y contextuales) concretos que se quieren desarrollar.

Por otro lado, estamos convencidos de que el patrimonio de experiencias acumulado por el colectivo de enseñantes es, hoy día, suficientemente rico y articulado como para que permita "comprender" mucho más la relación entre enseñante y alumnos de lo que muchas teorías no permiten hacer.

De ahí la necesidad de reflexionar sobre el papel del enseñante en clase. El nuevo contrato permite delimitar las nuevas responsabilidades: la

LOREDANO

responsabilidad del enseñante no es el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas, que es responsabilidad suya, sino la de crear las condiciones para que éste se produzca. Desde esta óptica, es evidente que nuestra propuesta nos ha permitido reflexionar cómo el enseñante puede hacer evolucionar el trabajo en el interior de cada situación didáctica. Esta reflexión nos ha llevado a extraer algunas indicaciones, básicamente orientadas en dos direcciones:

- hacia una valoración del trabajo personal y constructivo del alumnado.

- hacia la valoración del papel del enseñante como persona que propone situaciones-problema adecuadas para forzar un cierto tipo de trabajo en los alumnos y alumnas y como artífice de la conciencia que éstos deben alcanzar sobre la naturaleza de la actividad que se les propone y sobre la calidad y la articulación de los procesos de pensamiento que han seguido para su resolución.

De todos modos, el enseñante no puede limitarse a la función de "persona que propone situaciones-problema bien escogidos" y de "organizador de la autoconciencia de los alumnos y alumnas" (Gruppo di Ricerca, 1992). Los análisis de la propia actividad

que se desarrolla en clase son los que ponen en evidencia, a nuestro parecer, la necesidad de otras funciones, funciones que revalorizan el papel del enseñante como persona clave para el proceso de aprendizaje de los alumnos y de las alumnas.

En términos generales, y de acuerdo con la dialéctica instrumento/objeto, se pueden distinguir dos momentos diferenciados dentro del trabajo propuesto a los alumnos y alumnas. Un primer momento es el vinculado a la construcción de conocimientos como instrumentos; el segundo es cuando se pretende que éstos pasen a ser objetos de conocimiento.

A) El tipo de trabajo que se desarrolla en un primer momento caracteriza nuestra propuesta. En esta

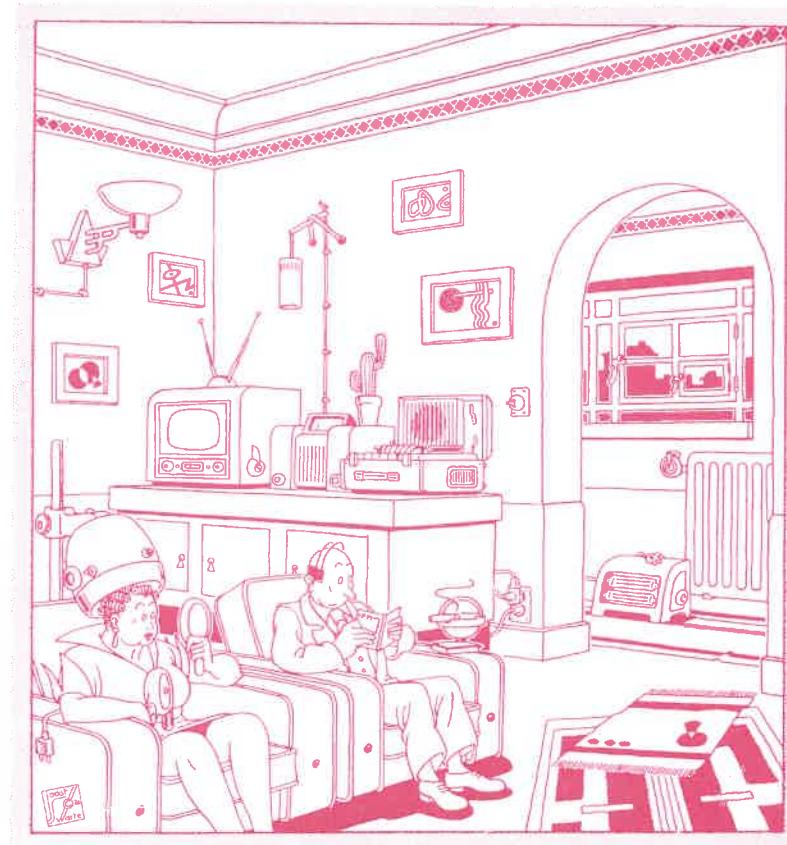
fase el aspecto central de la tarea del enseñante es la que se refiere a la responsabilidad de la adquisición guiada (y si es necesario, "forzada") del saber social común en el interior de los campos de experiencia propuestos a los alumnos y alumnas. El enseñante, a nuestro parecer, debe sugerir y hacer practicar en diferentes situaciones a los alumnos y alumnas formas de hacer, de decir, de representar los conocimientos y procedimientos vinculados a las necesidades intrínsecas de los problemas propuestos sin preocuparse, al inicio, de si los alumnos y alumnas son plenamente conscientes del significado matemático o cultural de aquello que aprenden y aprenden a hacer, y sin tampoco esperar que sean ellos los que propongan acciones particulares para resolver el problema planteado o los que propongan formas de representación específicas de resolución. De alguna manera el enseñante debe actuar "como si" los alumnos supieran ya..

Las motivaciones y la justificación de este tipo de intervención son varias:

- Tratándose de situaciones dentro de campos de experiencia que se refieren a la realidad extraescolar, es motivador para ellos que aquello que se les propone por parte del enseñante

sean actividades que les permitan acceder a un "saber y "saber-hacer" que se hallan presentes en el mundo de los adultos y que son valorados por ellos.

Por otro lado, incluso admitiendo la importancia del aprendizaje "constructivo" por parte de los alumnos y alumnas en el interior de las actividades que se les propone, no se excluye la existencia de conocimientos adquiridos a través de otras formas de aprendizaje. De cara a las situaciones reales de aprendizaje en la vida de una persona, hemos de reconocer la importancia tanto de la capacidad de construir el propio saber, dirigiendo de manera consciente tanto como sea posible el propio proceso de aprendizaje, como de "aprender a hacer" (por imita-



ción o siguiendo las instrucciones de un manual...) y después gradualmente darse cuenta de los significados y de las relaciones culturales de aquello que se ha aprendido.

En ciertos campos de experiencia bien escogidos, los alumnos y alumnas podrán elaborar autónomamente estrategias de resolución, a veces utilizando de forma creativa los vínculos inherentes al "contexto externo" del campo de experiencia en el cual se trabaja, a veces haciendo referencia a sus propias concepciones. En otros casos, sin embargo, los alumnos y alumnas pueden ser incapaces, tanto individual como colectivamente, de elaborar modelizaciones adecuadas de ciertos fenómenos o de ciertas situaciones. No se trata de eliminar estas situaciones por el solo hecho de que frente a ellas los alumnos y alumnas no sean capaces de desarrollar en un tiempo razonable un propio y autónomo proceso de construcción conceptual; más bien se trata de aceptar por parte del enseñante un papel "intervencionista" directo sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, sustitutivo (en ciertos casos) de actos del pensamiento que él posiblemente no puede producir.

El análisis de este tipo de situaciones frecuentemente lleva a darse cuenta de que se corresponden con ciertos momentos de la historia de la matemática y de la ciencia y que se califican de "revoluciones científicas". Lo cierto es que muchas de estas "revoluciones" no están al alcance de un trabajo de construcción conceptual efectivamente participativo, de manera activa y autónoma, por parte de los alumnos y de las alumnas. No obstante, se trata de "revoluciones científicas" que las personas de la escuela secundaria deben conocer en tanto que constituyen una interpretación racional y actualizada del mundo que nos rodea. Por lo tanto, el enseñante deberá hallar formas de actuar de mediador entre aquéllas y éstas, adoptando un papel "crítico" frente a las maneras de pensar ingenuas o no "científicas" presentes entre los alumnos y alumnas y frecuentemente también en sus ambientes socioculturales de origen (Boero, 1995).

• En el caso de ciertos campos de experiencia internos a la matemática, el enseñante debe ser un "testimonio de la cultura matemática" ofreciendo poco a poco

"El contrato didáctico debe dejar claro que el enseñante está dispuesto a tomar como punto de partida de la evolución del sistema didáctico las propias actividades de los alumnos y que será sobre sus producciones personales y colectivas como intentará hacer progresar el saber de todos"

a los alumnos y alumnas elementos de confrontación con sus propias producciones matemáticas y con los instrumentos de representación de tales producciones con el fin de hacerlas evolucionar y converger hacia la cultura matemática oficial.

• Otro aspecto importante relacionado con el papel del enseñante a lo largo de toda esta fase del trabajo es la necesidad de que éste desarrolle una nueva cultura de la observación. Con esta expresión queremos indicar una capacidad del enseñante que poco a poco va madurando con la experiencia y no una cualidad que tiene o no. Poco a poco, a través del trabajo con los otros enseñantes, de la observación en común del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas, de la confrontación de ideas sobre los materiales producidos por ellos, el enseñante adquiere la capacidad de observar y de captar las potencialidades de todos los alumnos y alumnas, incluso, y de manera especial, de aquéllos que tienen más problemas de aprendizaje.

B) En cuanto a la segunda fase del trabajo, el trabajo desarrollado en los campos de experiencia (Boero, 1989) da como resultado la construcción de conceptos y procedimientos que, en la mayoría de las ocasiones, se quedan en un nivel operativo implícito porque estos conceptos aparecen como instrumentos de conocimiento pertinentes para resolver la situación planteada. En este sentido, se corre el peligro de que las personas no sean capaces de reconocerlos, de transferirlos a otros campos o de relacionarlos con otros conceptos o significados.

Por lo tanto, es necesario diseñar actividades encaminadas a hacer posible que las personas expliciten y reconozcan los instrumentos de conocimiento creados o utilizados. Finalmente, hará falta entrar en actividades de comunicación y validación que hagan posible la distribución del saber entre todas las personas antes de llegar a un fase de institucionalización en la que los instrumentos de conocimiento creados reciban el estatuto de objeto matemático: ésta es la condición de homogeneización de la clase, para que cada uno de los alumnos y alumnas tenga la posibilidad de acotar su saber y por lo tanto de asegurar su progresión.

Estas últimas etapas son absolutamente necesarias para que los contenidos



aprendidos puedan vincularse con las definiciones y los formalismos de los manuales, es decir, con el conocimiento socialmente constituido y reconocido. Si esta vinculación no se da, puede hipotecarse la posibilidad de que, en el futuro, el saber de las personas pueda desarrollarse de forma teórica, quedando sólo de forma embrionaria y personal, y privado del adecuado sistema de representación que facilite su comunicación y uso.

3.3. La interacción social en el aula

El marco teórico que hemos ido dibujando y el tipo de trabajo que intentamos hacer nos llevan inevitablemente a poner la atención en la interacción social que tiene lugar en el aula, un tema que es en la actualidad centro de atención en el ámbito de la investigación didáctica, en particular, en lo que respecta a las interacciones verbales que tienen lugar entre el enseñante y los alumnos y alumnas o bien entre éstos cuando trabajan por parejas, en pequeño grupo o en gran grupo.

Las interacciones verbales no son las únicas interacciones sociales que se dan en el interior del aula, pero es evidente que son el tipo de interacción más importante. Las interacciones verbales en la enseñanza tradicional están reguladas por reglas sociales muy estrictas que son seguidas por los participantes sin que se den cuenta (Edwards y Mercer, 1987). Estas reglas son a menudo distintas de las que rigen en la conversación cotidiana, pero son aceptadas de manera implícita. En las aulas donde se lleva a cabo una enseñanza tradicional de la matemática, es posible identificar ciertas reglas que tienen que ver más con ciertas convenciones sociales que con la matemática y que acaban teniendo efectos sobre la percepción por parte de los alumnos y de las alumnas del estatuto que tienen las matemáticas escolares.

Según algunos de estos estudios, una de las reglas del juego (o del contrato didáctico) que tradicionalmente se establece dentro del aula la podemos sintetizar de la manera siguiente:

- a) Sólo el enseñante hace preguntas.
- b) El enseñante conoce todas las respuestas.
- c) Repetir una pregunta significa que la respuesta es incorrecta.



© MANFRED MAIER

"Cabe destacar entre las posibles interacciones verbales que deben ser objeto de atención por parte del enseñante las discusiones sobre contenidos matemáticos. La discusión comporta procesos lingüísticos y socio-cognitivos particularmente relevantes para la adquisición de nuevas estrategias y de conocimientos más complejos"

¿Cómo cambiar estas reglas? La dificultad estriba en el hecho de que son reglas implícitas que se manifiestan en forma de comportamientos. Los enseñantes que acepten este análisis y se reconozcan en él habrán de iniciar la difícil tarea de aprender una nueva forma de comportarse en las clases. Las formas de cambiar estas reglas pueden ser diversas, pero siempre implicarán o bien diseñar nuevas acciones didácticas o bien interpretar desde un nuevo punto de vista las que ya se llevan a cabo. Por ejemplo, podremos introducir la discusión dirigida por el enseñante en ciertos momentos del trabajo, podremos organizar actividades dentro y fuera del aula para crear un sustrato de experiencias comunes a todas las personas, podremos organizar el estudio en pequeños grupos, podremos poner a crítica las producciones de los propios alumnos y alumnas, etc...

De todos modos, el enseñante no puede limitarse a animar a los alumnos y alumnas a explicarse, a exponer sus ideas, a valorarlas y a devolverlas al conjunto de la clase; también hace falta que esté presente *antes, durante y después* de la acción didáctica. Antes, para planificar y preparar el escenario, sobre la base de un atento análisis del saber en juego; durante, para proporcionar estímulos a la acción, crear y subrayar situaciones conflictivas, sugerir explícitamente el recurso a instrumentos culturales que no pueden ser construidos por parte de los alumnos y alumnas sobre la única base de su propia experiencia; después, para dar forma al saber construido e introducir en la memoria de la clase los nuevos instrumentos matemáticos de manera estable.

Cabe destacar entre las posibles interacciones verbales que deben ser objeto de atención por parte del enseñante las discusiones sobre contenidos matemáticos. La discusión comporta procesos lingüísticos y socio-cognitivos particularmente relevantes para la adquisición de nuevas estrategias y de conocimientos más complejos. Por otra parte, la importancia de la discusión vienen avalada por las aportaciones de Vygotsky, para el cual las funciones mentales superiores se desarrollan primero a un nivel interpersonal (como el que puede suponer la discusión colectiva) antes de pasar a un nivel intrapersonal.

"El enseñante debe ser un "testimonio de la cultura matemática" ofreciendo poco a poco a los alumnos y alumnas elementos de confrontación con sus propias producciones matemáticas y con los instrumentos de representación de tales producciones"

3.4. La unidad "Genética"

En la otra unidad "Genética" (7) se explota el campo de experiencia de las "leyes de la herencia" para construir algunos contenidos de matemáticas como instrumentos que nos permiten disponer de un modelo interpretativo de las citadas leyes; en particular, la noción de azar, con sus características específicas, y el concepto de probabilidad y de su medida.

El análisis histórico permite darse cuenta de que es precisamente con las leyes de Mendel como el concepto de azar y de probabilidad permite construir por primera vez un modelo matemático adecuado para interpretar un fenómeno biológico. Esta recontextualización histórica, una vez en el aula, permite:

- construir contenidos matemáticos;
- profundizar en la noción de modelo (ya que los alumnos y alumnas, como Mendel, deben entrar en el "juego" de la elaboración de hipótesis interpretativas para explicar "cómo puede ser" la realidad microscópica a partir de los datos macroscópicos);
- profundizar en la noción de simulación (cuando, una vez elaboradas las hipótesis pertinentes, se sustituye la experimentación en el contexto del fenómeno estudiado por una experimentación en otro contexto como puede ser el del lanzamiento de monedas);

La unidad está pensada para favorecer los intercambios verbales (escritos y orales) entre:

* los alumnos y alumnas, que tienen ya sobre el tema sus propias ideas y concepciones (a partir de su experiencia fuera del instituto: películas, conversaciones con familiares...), y el enseñante, que también tiene sus concepciones (más o menos ajustadas) pero que en cualquier caso tiene la responsabilidad de ser en el "representante de un saber" en el interior del aula;

• entre los alumnos y alumnas y el propio Mendel, a través de fragmentos de sus textos originales (escogidos adecuadamente por el enseñante), adelantándose a aquello que Mendel escribió, o bien contrastándolo con aquello que realmente escribió, etc.;

• entre los mismos alumnos y alumnas, cuando el enseñante devuelve a la clase los textos elabora-

dos por ellos y propone su confrontación y discusión;

- entre todas las personas de la clase (alumnado y enseñante), cuando se plantean situaciones de formulación y explicitación de las ideas o cuando se plantean situaciones de institucionalización del conocimiento.

Por último subrayaremos que ésta es una unidad que permite comprender una idea que ya hemos expresado antes: el imperativo de responder a las necesidades individuales profundas que tiene los alumnos y alumnas de "remontarse a los orígenes", de identificarse con sus orígenes familiares.

4. Conclusiones

El hecho que nuestra propuesta para la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias implique que un solo profesor o profesora imparta las diversas unidades didácticas elaboradas ha supuesto la necesidad de formarnos en temas que no eran de nuestra especialidad. Trabajar en una propuesta como la citada plantea una cierta dialéctica entre la necesidad de especialización y una formación más global del profesorado de enseñanza secundaria. En este sentido, puede haber una cierta contradicción entre algunos objetivos (y algunas indicaciones que se dan en el *Diseño Curricular*) que se pretende que los alumnos y alumnas alcancen, de carácter más bien globalizador, y nuestra propia formación que, como licenciados, es muy especializada.

Uno de los aspectos importantes de la propuesta es que parte de preguntarse cuáles son los temas, las situaciones y los intereses de los alumnos que hay que trabajar y desarrollar dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. Creemos que la experiencia nos ha confirmado que una manera de afrontar estas cuestiones es a través de la reflexión como adultos de los propios enseñantes. Este planteamiento, además, es la clave de la implicación personal que comporta la propuesta, el desarrollo de la cual revaloriza el papel del enseñante, haciéndolo ir más allá de un simple ejecutor de un plan de estudios. Y también la clave del porqué permite iniciar una discusión entre enseñantes de distintas áreas más allá de la simple polémica sobre la importancia de cada una de ellas y de su traducción en el número de horas semanales necesarias para impartirlas.

El análisis de estos últimos cursos, durante los cuales hemos llevado a término la enseñanza de las matemáticas y las ciencias a partir de la propuesta citada, nos permite afirmar que se cubren los objetivos de las dos áreas, a pesar de que todavía hará falta hacer algunas sucesivas revisiones en función de la visión global de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria que la expe-

riencia vaya aportando. A pesar de esta afirmación, poco a poco se nos ha hecho más evidente la necesidad de poder evaluar la propuesta como tal, teniendo en cuenta que pretende cubrir unos objetivos de carácter muy general relativos a la formación científica y cultural que sólo es posible evaluar en períodos largos. ¿Cómo es posible evaluar aprendizajes a largo término? ¿Cómo es posible evaluar si la formación científica y cultural que pretende dar el instituto comporta un cambio de actitudes, de hábitos o de manera de ver y de vivir? Son estas, todavía, algunas cuestiones abiertas. En este sentido, nuestra propuesta es sólo una hipótesis de trabajo.

Notas

(1) Los institutos son el IES "Sabadell" (C/ Juvenal 1, 08206 Sabadell), el IES "Vallès", el IES "Sant Quirze" y el IES "Santa Perpetua".

(2) Esta Propuesta, con el nombre de "Matemàtiques i Realitat", fue presentada y seleccionada en el Concurso de Materiales Curriculares convocado por el MEC (Madrid, 1990). El material presentado incluye nueve unidades didácticas, algunas con las guías para el profesorado, que cubren el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Las unidades citadas tienen por título: *Mesurar per conèixer, La temperatura i la seva mesura, Sol i Terra, Càlcul en la història, Nutrició i alimentació, Habitatges i terrenys, Casa i territori, Genètica y Geometría en la història*.

(3) En estos momentos, en todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, un solo enseñante se hace cargo de las dos áreas, las Matemáticas y las Ciencias Experimentales. En el primer ciclo, las dos áreas se imparten en clase a partir de las unidades citadas e incluyen contenidos de ambas.

(4) Esta Propuesta debe mucho al trabajo desarrollado con el Grupo Zero de Barcelona, en lo que se refiere a las matemáticas, y al trabajo en colaboración con el *Gruppo di Ricerca sulla Didattica della Matematica e la Formazione Scientifica nella Scuola dell'Obbligo*, de la Universidad de Génova y coordinado por Paolo Boero. Este *Gruppo* trabaja desde el año 1975 en una propuesta para la Scuola Media (11-13).

(5) Es una unidad didáctica que se trabaja en primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Forma parte del Proyecto "Matemàtiques i Realitat". Está escrita su guía para el profesorado. Es una adaptación de la unidad "Sole e Terra" del Gruppo di Ricerca de Génova.

(6) Es una unidad didáctica que se trabaja en segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. Forma parte del Proyecto "Matemàtiques i Realitat". Está escrita su guía para el profesorado.

(7) Es una unidad didáctica que se trabaja en segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. Forma parte del Proyecto "Matemàtiques i Realitat". Es una adaptación de la unidad "Genética" del Gruppo di Ricerca de Génova.

Referencias bibliográficas

AZCÁRATE, C. (1994): "El contracte didàctic". En *Crònica d'Ensenyament*, nº 70. Barcelona, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

BARTOLINI BUSSI M. (1992): "Social interaction and mathematical knowledge". *Proceedings PME 1992*.

BISHOP, A. J. (1988): *Mathematical Enculturation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

BOERO, P. (1989): "Mathematical Literacy for All: Experiences and Problems". *Proceedings PME-XIII*, Paris.

BOERO, P. (1995): "Alcuni aspetti del rapporto tra matematica e cultura nell'insengamento-apprendimento della matematica nella scuola dell'obbligo". *Proceedings PME 1995*. En prensa.

BONILLA, E. (1987): "La dimensión de la cultura en la investigación en matemáticas educativas". *Memorias de la primera reunión centroamericana y del Caribe sobre formación de profesores e investigación en matemática educativa*. México.

BROUSSEAU, G. (1986): "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques". *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol 7 nº 2 pp 33-115. Grenoble. La Pensée Sauvage.

CARREHER, T. N. y otros (1985): "Mathematics in the street and the schools". *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21-29.

CHEVALLARD, Y. y JOSHUA M. A. (1991): *La transposition didactique*. Grenoble. La Pensée Sauvage.

DOUADY, R (1986): "Jeux de cadre et dialectique outil-object". *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, vol 7 nº 2 pp. 5-31, La Pensée Sauvage. Grenoble.

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1987): *El conocimiento compartido*. Madrid. Paidós/MEC.

GIORDAN, A., de VECCHI, G. (1988): *Los orígenes del saber*. Sevilla. Diada Editores.

GÓMEZ-GRANELL, C (1991): "Cognición, contexto y enseñanza de las matemáticas". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1991, 11-12, 11-26.

GRUPPO DI RICERCA DA GENOVA (1992): *Bambini, Maestri e Realtà*. Università Genova.

GUZMÁN, M. de (1992): "Tendències innovadores en educació matemàtica". *Butlletí de la Societat Catalana de Matemàtiques*. Barcelona.

LLADÓ, C. (1995): "Une éducation mathématique enracinée dans l'histoire de la culture qui réponde aux besoins des enfants pour les insérer dans la société actuelle: L'équilibre nécessaire". *Proceedings CIEAEM 47*, Berlin. En prensa.

MARGOLINAS, C. (1989): *Le point de vue de la validation: essay de synthèse ed d'analyse en didactique des mathématiques*. Thése de doctorat, Université de Grenoble 1.

STERNBURG, R. J. (1990): *Metaphors of mind*. Cambridge. Cambridge University Press.

TREFFERS, A. y GOFFREE, F. (1985): "Rational Analysis of Realistic Mathematics Education: The WISKOBAS Program". *Proceedings PME IX*.

VILLANI, V. y SPOTORNO, B. (1976): *Mondo reale e modelli matematici*. Firenze. La Nuova Italia.

(*) Carles Lladó es profesor de Matemáticas en el Instituto de Educación Secundaria "Sabadell" (Teléfono de contacto: 93-725 04 67).

PEDRO MORENO

Varios: *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad* (Vol. 1). *Prácticas y discursos educativos* (Vol. 2). Morata. Padeia. Madrid, 1995.

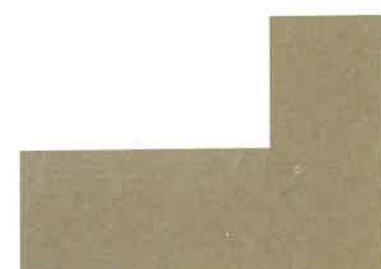
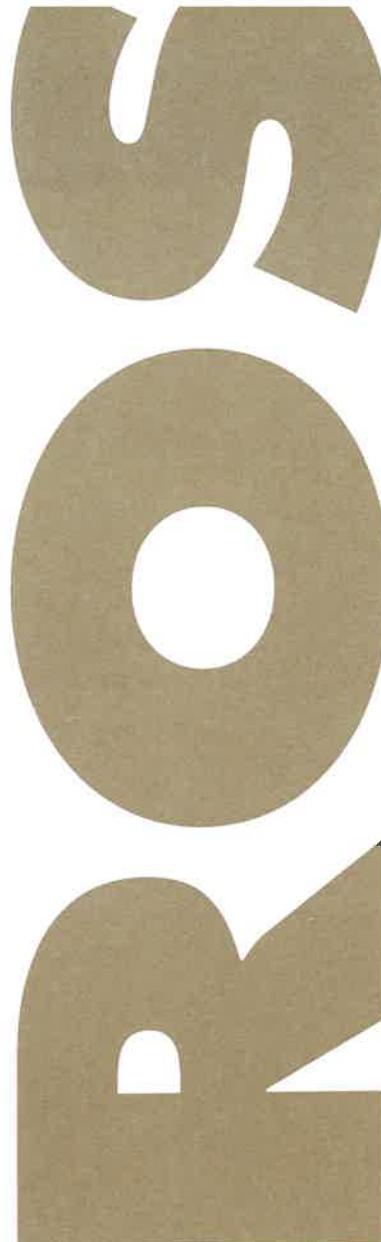
«Volver a pensar la educación» quiere ser la expresión de una necesidad imperiosa para todas aquellas personas relacionadas con las ideas y prácticas educativas que se sienten inseguras desde un punto de vista intelectual, ético y práctico en un mundo cambiante. Personas que no pueden disponer de referentes claros acerca de las formas de desarrollo científico y cultural de los pueblos, de modelos sociales con los que sentirse comprometidas y al servicio de los cuales poner un proyecto educativo coherente.

¿En qué consiste lo que puede ser conocimiento relevante en la sociedad actual? ¿Cuáles son los valores que se deben difundir? ¿Qué competencias conviene estimular en ciudadanas y ciudadanos para que puedan participar en un mundo que, cada vez más, tiende a ocultarles los mecanismos que explican su funcionamiento, restándoles posibilidades de conciencia y de participación comprometida y creadora? ¿Qué modelo de institución puede facilitar mejor un renovado proyecto educativo? ¿Qué prácticas son coherentes con esas pretensiones? Éstas son algunas de las preguntas a las que intentan responder estos dos volúmenes.

Daniel Casseny: *La cocina de la escritura*. Anagrama. Barcelona, 1995.

Escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber «juntar letras» o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas.

En general, la formación en escritura que la mayoría de usuarios poseemos es fragmentaria, o incluso bastante pobre. Lo prueba la larga lista de prejuicios de todo tipo que nos estorban. Muchas personas creen que los escritores *nacen*; que no se puede aprender a redactar; que no hay técnica ni oficio en la escritura y que, por lo tanto, no se puede enseñar ni aprender. Incluso la palabra *escritor/a* sugiere un misterio y un prestigio inmejorables y se utiliza en un sentido muy distinto al de sus equivalentes lector o hablador: cualquier



persona puede ser un *lector*, un *hablador*, pero... ¡a quién nos referimos cuando decimos de alguien que es *escritor/a*?

En estas circunstancias, este libro pretende ayudar a las personas que tengan que escribir. *La cocina de la escritura* es un manual para aprender a redactar.



Jorge Riechmann Yodro: *De la economía a la ecología*. Trotta. Madrid, 1995.

Este libro recoge las ponencias presentadas en el Seminario «Hacia una economía ecológica», elaboradas en el contexto de un debate general y multidisciplinar que insta a volver a la economía desde el medio ambiente y apoya decididamente un concepto de economía ecológica basado en la distribución mundial de las riquezas y en la racionalidad en el uso y consumo de los recursos naturales.

Aparecen así los grandes temas sobre los que ha de girar una posterior elaboración teórica y sistemática: el papel del mercado capitalista en la adjudicación y valoración de los recursos medioambientales; la función del intervencionismo estatal; las limitaciones ambientales y físicas al consumo energético; y la participación de las distintas fuerzas sociales en la elaboración de estrategias alternativas —y respetuosas con el medio ambiente— a la organización económica convencional.

Bornancín, B y M. y Moullary: *Conocer el propio cuerpo. Actividades científicas y pedagógicas*. Narcea, 1995.

El objetivo de este libro es proporcionar al profesorado de los primeros niveles educativos una fundamentación científica y pedagógica para su tarea educativa con los más pequeños. A ello añade una colección de 15 actividades para que el niño descubra las manifestaciones de la vida en su cuerpo.

M. Hammersley y P. Atkinson: *Etnografía*. Paidós. Barcelona, 1995.

En esta introducción a los métodos etnográficos de trabajo de campo, Martyn Hammersley y Paul Atkinson reconsideran el *status* de la etnografía y procuran situarla en relación a un contexto general de metodologías, proporcionando a la vez información sistemática y coherente sobre los principios etnográficos y su puesta en práctica.

Los autores argumentan que la etnografía debe contemplarse que ella misma estudia e ilustran con ejemplos los principales elementos existentes en el trabajo etnográfico: la selección y muestra de casos; el problema del acceso; de la observación y las entrevistas; la recogida y ordenación de datos; y el proceso de análisis y redacción de los resultados.

M. Rosa Sánchez de Medina: *La oración gramatical y el desarrollo de las capacidades comunicativas. Una experiencia didáctica en la Educación Secundaria*. Narcea. Madrid, 1995.

Optando por la sistematicidad de los contenidos gramaticales y sin obviar el enfoque comunicativo del área, el trabajo que se presenta traduce la organización de los contenidos en secuencias de actividades de reflexión sobre las prácticas comunicativas, así como de adquisición de los conocimientos necesarios para llevar a cabo dicha reflexión. En el diseño de estas actividades se adoptan como criterio de secuencia dos principios básicos del aprendizaje significativo: la significatividad lógica, atendiendo a la estructura del conocimiento de la sintaxis, y la significatividad psicológica, mirando a la situación concreta del alumno con relación a sus saberes previos y a la motivación hacia el aprendizaje de estos contenidos. Una de las características del material diseñado es el valor concedido a la creatividad lingüística y a la actitud crítica ante determinados usos del lenguaje.

Pilar Lacosa y Pilar Herranz
Ybarra: *Aprendiendo a aprender*.
MEC/CIDE, Madrid, 1995.

Este libro pretende acercar a situaciones relativamente habituales en las escuelas occidentales: aquéllas en las que los niños resuelven problemas cuando interactúan con sus compañeros o con los adultos. Su título, Aprendiendo a aprender entre iguales, responde a un interés de profundizar en las estrategias que facilitan a los niños controlar su propia actividad cuando pretenden lograr una meta: la solución del problema. Tradicionalmente estos procesos, relacionados quizás con la metacognición, la planificación o la autorregulación, se han asociado con la habilidad de «aprender a aprender», en cuanto que facilitarían la generalización de lo aprendido a nuestras situaciones. El interés de profundizar en estas cuestiones no es ajeno a la convicción de los autores de que las personas construimos el conocimiento en un marco social y cultural que excede siempre los límites de los individuos.

José Luis Córdoba: *¿A quién se lo dices?*. Alhambra Longuén. Colección *Saber Hacer*. Madrid 1995.

La colección *Saber Hacer* nace con la intención de acercar a los alumnos y alumnas y al profesorado a uno de los aspectos básicos que constituyen los contenidos: los procedimientos. La colección está organizada por áreas (Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) y ofrece al profesor herramientas didácticas que le permiten organizar su área. Está basada en el criterio hacer el alumno protagonista de su propio aprendizaje. Así, este primer libro de la colección aporta la práctica necesaria para abordar los elementos lingüísticos y no lingüísticos de los textos orales y escritos más frecuentes en las actividades de comunicación. Ofrece comentarios y prácticas de reconocimiento y producción de los tipos de textos más usuales (textos del habla vulgar y coloquial, común y de jergas y dialectal, textos de anuncios, noticias, el discurso político, argumentativo y humorístico, el informe, la exposición didáctica y la entrevista...) Incluye además, muestras y prácticas de textos científicos, comerciales y de tipo humanístico, jurídico-administrativo, etc.

trativo, publicitario, epistolar, literario y periodístico.

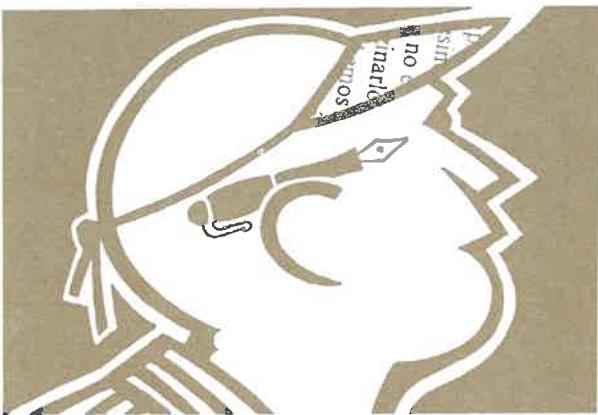
Ángel Pascual Martínez y Ginés Martínez: *La unidad didáctica en Primaria (elaboración y diseño)*. Bruño. Madrid, 1995.

La elaboración de unidades didácticas constituye una fase más del proceso de desarrollo del currículo que realiza una unidad de profesores y profesionales para resolver las incertidumbres que la base de un instrumento de la evaluación (diagnóstico) y la que puede suceder para mantenerse algunas (prognosis). Considerando que se dispone de los materiales de la clase y el aula, la interpretación de la norma y la elaboración de un diagnóstico para establecer una estrategia más adecuada que responda a qué y cómo, cuándo y dónde.

A lo largo de este libro sus autores presentan un modelo de planificación y diseño de unidades didácticas que es fruto de su experiencia como docentes y de su trabajo con grupos de profesores y profesoras de todos los ciclos de la Educación Primaria.

Escuelas Infantiles de Reggio Emilia: *La inteligencia se construye usándola*. Morata. Madrid, 1995.

En este volumen se recogen numerosas experiencias educativas realizadas por escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia (Italia). Proyectos y actividades nacidos del interés de un conjunto de profesoras y profesores que conviven con niños y niñas en las aulas y que disfrutan escuchando, conversando e investigando con ellos. Los proyectos que reflejan estas experiencias asumen una concepción pedagógica en la que desempeña un papel primordial la figura del profesor-investigador en las aulas algo que resulta imprescindible para poder moverse en un espacio donde son consustanciales categorías conceptuales como libertad, complejidad, pluridimensionalidad.



LOREDANO

dimensionalidad, contingencia, imprevisibilidad, ~~etc.~~

Carmen Diez Navarro: *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Ediciones La Torre. Madrid, 1995.

Esta obra contiene una propuesta de organización de la escuela infantil a través de pequeños proyectos que surgen de la convivencia cotidiana y donde el niño es el protagonista y agente de su propio aprendizaje. La capacidad de la autora de recoger diálogos, razonamientos, inquietudes, fantasías... infantiles —así como de reflejar los contextos y las niñas se recrean constantemente— convierte este libro en una lectura fascinante.

Sastre García, Isabel y García Velasco, Roberto: *Estrategias para animar a leer. Cuaderno de trabajo número 11*. CEP de Fuenlabrada. Madrid, 1994.

Se ofrecen en este trabajo una serie de recursos y de técnicas de animación lectora orientados a fomentar la lectura entre los niños y las niñas de educación primaria. Fruto de la experiencia de sus autores en dos colegios de Madrid, este trabajo no es, como ellos mismos señalan, "un método completo, ni recetas infalibles que producen lectores instantáneos, sino recursos fáciles de utilizar en el aula. En su conjunto, estas técnicas de animación a la lectura no resultan deslumbrantes o espectaculares pero sí son útiles y prácticas".

En el libro se aborda el concepto y la práctica de la animación a la lectura, se describen algunas técnicas para antes y después de la lectura del libro, se relaciona la animación lectora con la creatividad de los niños y de las niñas y se enumeran los libros utilizados con cada una de las estrategias.

Graciela Alisedo
y obras: *Didáctica de
las ciencias del lenguaje. Apuntes y re-
flexiones*. Paidós.
Barcelona. 1994.

Este libro propone un recorrido a lo largo de la alfabetización, desde la ortografía hasta la progresiva experimentación con los formatos textuales, con vistas a la trasposición didáctica de los saberes lingüísticos del maestro apoyados en la comungüística de los alumnos. La actualización científica, de campo, la investigativa y la reflexión intelectualizan la importancia de las interacciones de las ciencias y el lenguaje para la constitución de un marco teórico de análisis de la lengua.

M^a Rosa, Elosua, Vera M^a
Candau, Carmen Llopis y Con-
cepción Romera: *Interculturali-
dad y cambio educativo: Hacia
componeramientos no discrimina-
torios*. Narcea, Madrid, 1995.

La finalidad de esta publicación es ofrecer unas pautas para avanzar en el desarrollo de una educación intercultural que verifique todo lo que es, todo lo que se haga y también la manera propia de hacer y de estar en un centro educativo. Se presentan, en primer lugar, las relaciones múltiples y complejas que tiene la educación con las culturas. Entre otros muchos aspectos, se concretan estas relaciones en el hecho de los estereotipos sociales y su incidencia educativa. Finalmente se desarrolla una experiencia en un centro educativo que se parra en la parte práctica.

Mercedes Muñoz-Repiso Iza-guirre y otros: *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. MEQ/CIDE. Madrid, 1995.

Este estudio es la contribución de España a la última fase del proyecto de la O.C.D.E. «The effectiveness of schooling and of educational resource management», en el marco de una preocupación por la calidad de la enseñanza por parte de los países que integran esta organización. El objetivo general de este proyecto es conocer el impacto en las escuelas y en las autoridades

locales de las reformas y políticas referentes a la gestión de los recursos educativos. Es decir, se trata de estudiar, por un lado, cómo se concibe y se organiza en cada país la toma de decisiones y la gestión de todos los aspectos que constituyen la realidad educativa y las reformas que se han llevado a cabo en este terreno en los últimos años; y, por otro, la respuesta real de las escuelas a estas directrices y la posible relación de todo ello con el clima escolar, el rendimiento de los alumnos y la comunidad educativa.

En este análisis sobre la reforma educativa en España, se ha considerado de interés centrar el estudio en una descripción amplia del sistema, de las políticas educativas relativas a la gestión de recursos y de la realidad de las escuelas públicas en general. Se trata por tanto, de un estudio descriptivo en el que se pretende averiguar cómo es la práctica habitual en las escuelas medias españolas en cuanto a gestión de sus recursos educativos y cuál es la apreciación que los mismos protagonistas hacen de esta gestión.

Gabriel Núñez: *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*. Zéjel. Almería, 1995.

El presente trabajo ofrece al lector un recorrido histórico a través de la política educativa desarrollada a mediados del siglo XIX, en relación con el pensamiento literario, filosófico y político que impulsa la reforma del sistema escolar. De ahí la especial atención prestada en sus páginas a la figura de Nicolás Salmerón, más conocido en su dimensión política que su no menos decisivo

papel como mentor pedagógico.

Terence H. Qualter: *Publicidad y democracia en la sociedad de masas*. Paidós. Barcelona, 1994.

La cambiante estructura del capitalismo de nuestra época ha provocado que los recursos disponibles no se empleen ya en la creación de más bienestar, sino en el apoyo del proceso de mercado. La publicidad, en consecuencia, tampoco intenta vendernos bienes y servicios: más bien definiciones de vida, estatus, imagen, esperanzas y sentimientos. Las consecuencias, examinadas en este libro, han sido en su conjunto catastróficas, pues las adaptaciones institucionales de la de-

diferencia y la desigualdad social a través de los usos orales cotidianos.

Alonso, M. Matilla, L. y Vázquez, M. (1995): *Teleniños públicos, teleniños privados*. Ediciones de la Torre. Madrid.

En este libro se describe el mercado de la comunicación televisiva (y la cada vez más difícil diferencia entre oferta pública y oferta privada), se estudian los modos de relación entre los *teleniños* y la ventana electrónica del televisor y se reflexiona sobre los efectos que los contenidos de los programas televisivos (y el tráfico de valores que habita en su seno) pueden tener en niños y jóvenes. En la última parte del trabajo, sus autores aluden a la televisión como forma de socialización, a los modelos culturales que subyacen a los programas infantiles, al colonialismo ideológico de las *nuevas narraciones trasciáticas* y plantean algunas formas de respuesta desde la educación frente al uso y abuso de la televisión.

Isabel Martínez y Ana Vázquez: *La socialización en la Escuela y la Integración de las Minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid, 1995.

Los especialistas en educación han constatado que la Escuela solo ha logrado adaptarse muy parcialmente a los grandes cambios sociales que se produjeron en las décadas anteriores. Una transformación ensencial ha sido, por ejemplo, el hecho de que aquel objetivo que parecía una utopía después de la segunda guerra mundial ("una escuela para todos los niños/todos los niños en la escuela") se haya

transformado en una realidad -por lo menos en lo que concierne a los países desarrollados-. En estos países, en la década de los 90, prácticamente la totalidad de la población entre 6 y 16 años asiste cotidianamente a la escuela. Así, la Escuela se ha transformado en una experiencia cotidiana y compartida por todos los niños y adolescentes, provocando consecuentemente una revisión total del sistema educativo que estaba concebido en función del éxito/fracaso en ciertos aprendizajes. La incorporación de toda una generación al sistema escolar ha mostrado que no todos los niños podrán recorrer su escolaridad de la misma manera, y no todos tendrán las mismas posibilidades de formación y de trabajo al finalizar la escuela. Tal como está concebido, el sistema favorece a unos niños mientras discrimina a otros.

La modificación global de los objetivos de la Escuela y los cambios que *de facto* están ocurriendo en el interior de ella (aunque solo sea porque ahora es una institución que acoge a todos los niños en "edad escolar"), constituye en sí una problemática nueva, exigiendo a su vez nuevos enfoques teóricos y metodológicos para estudiar lo que está sucediendo. En este contexto, y desde la década del 70 aproximadamente, los estudiosos de la educación provenientes de distintas disciplinas (sociología, psicología, psicoanálisis, socio-lingüística, antropología) han comenzado a buscar y experimentar nuevos enfoques para comprender qué procesos se ponen en juego cotidianamente en la Escuela. Lo que actualmente aparece como muy necesario, son estudios como el aquí reseñado de cómo y en qué situaciones se establecen y desarrollan los procesos de socialización en la Escuela, de cuáles son los espacios de creatividad y de autonomía que los distintos acuerdos sociales (alumnos, pero también maestros, profesores y personal administrativo) pueden negociar y desarrollar a pesar de los determinantes sociales discriminantes y de las normas y modo de funcionamiento de la institución escolar.

Estos nuevos contextos y necesidades han dado a luz reflexiones, ensayos y experiencias de entre las cuales la perspectiva etnográfica es una de las más adecuadas para abordar estos interrogantes.

Uno de los aportes fundamentales de la etnografía, es la toma de conciencia explícita y activa del lugar que ocupa el investigador en su propia investigación, concibiendo al investigador como un actor social dentro de las situaciones que observa. Este libro recoge diversos textos en los que sus autores reflexionan sobre la utilidad de la investigación etnográfica para el análisis educativo y sobre el lugar del investigador en esa tarea.

Fernando Corbalán: *La matemática aplicada a la vida cotidiana*. Graó editorial. Barcelona, 1995.

"Y eso de las matemáticas, para qué sirve?". Este libro trata



M. CALLES

mocracia liberal y la venta de imágenes han degradado el proceso democrático y obstruido la realización de sus propios ideales.

Tusón Amparo: *Análisis de la conversa*. Empúries. Barcelona, 1995.

Con claro afán divulgador, en este libro se reflexiona sobre las características de la conversación espontánea como forma primera y primaria de relación humana a través de la cual somos capaces de llevar a cabo nuestras actividades cotidianas. Para comprender los complejos mecanismos que regulan la conversación, la autora acude a los corrientes que se ocupan del estudio del uso lingüístico, como la pragmática, la etnometodología o la sociolingüística interaccional. Destacan, entre los contenidos del libro, los dedicados a la organización de la conversación, a los tipos de interacciones, a la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa y a cómo se crea y se manifiesta la



© JAZZ MAGAZINE

de aportar elementos para contestar a esa pregunta tan habitual. Para ello se abordan situaciones del mundo que nos rodea, *de la vida misma*, con una mirada matemática. El libro va dirigido sobre todo al profesorado para darles ideas y pautas que les ayuden a aportar aire fresco, vida y contacto con la realidad a sus clases. También a alumnas y alumnos que quieran transitar en solitario por unos problemas que se pueden plantear y resolver sin grandes formalismos. Y a todas aquellas personas que están interesadas en el amplio y sugestivo mundo de los entretenimientos matemáticos.

Janet Shibley Hyde: *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Morata. Madrid, 1995.

El libro de Janet Shibley HYDE, explora y analiza con solidez cuestiones tradicionalmente ignoradas de la feminidad. Entre otros apartados, cabe señalar los siguientes: Sexo, género y **sexismo** • Masculinidad, feminidad y androginia • Diferencias de género en personalidad y conducta • Desarrollo evolutivo desde la infancia a la ancianidad • Sexualidad femenina • Mujeres y salud • Acoso sexual y violaciones.

Josep M^a Puig: *Aprender a dialogar. Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria)*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid, 1995.

Esta obra presenta materiales curriculares de carácter transversal para enseñar a dialogar en la educación secundaria. La finalidad de las actividades es mejorar las competencias dialógicas y darles sentido y valor moral, trabajando el diálogo como principio ético, como procedimiento democrático y como conjunto de habilidades de relación interpersonal.

J. Halliday: *Educación, gerencialismo y mercado*. Morata, Madrid, 1995.

Se revisan en esta obra tres ideas de gran actualidad:

— Orientación profesional: según esta perspectiva, la meta fundamental de la educación consiste en preparar a las personas para el mercado de trabajo.

— Gerencialismo: la formación laboral puede ser gestionada por quienes no se ocupan directamente de la práctica en la enseñanza.

— Consumismo: el sistema educativo tiene que depender de las demandas del mercado.

John HALLIDAY se fija en los fundamentos de estos nuevos lenguajes y filosofías educativos. Defiende que quienes promueven estas perspectivas quizás crean erróneamente en el valor de los ideales del positivismo en educación y del instrumentalismo de la política educativa. Se remonta a los orígenes de estas concepciones y descubre sus consecuencias prácticas. Saca a la luz las teorías filosóficas en las que se apoyan y el alcance de su impacto.

Neus Roca y otras: *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica desde un enfoque constructivista*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid, 1995.

A través de la narración de casos de niños con diversos trastornos, las autoras (profesoras, logopedas, psicopedagogas) siguen la evolución de su escritura y presentan alternativas de aprendizaje diseñadas para que éstos y los otros niños alcancen su mayor nivel de competencia.

Alfredo Hoyuelo e Isabel Cabanillas: *Mensajes entre Líneas*. Patronato Municipal de Escuelas Infantiles. Ayuntamiento de Pamplona 1994.

Con la dinámica de funcionamiento presente en buena parte de nuestras escuelas, caracterizada por dar respuesta a lo urgente, a las demandas inmediatas y en estos últimos tiempos más ocupadas y preocupadas por las exigencias administrativas, corremos el peligro, como señala Beatriz Trueba en la presentación de esta obra, de "no ver al niño oculto tras el estereotipo, la uniformidad, el exceso de planificación..."

Una atenta y reflexiva lectura de la guía y del video "Mensajes entre Líneas" nos invita a los educadores y a las personas interesadas en la primera infancia a descubrir la riqueza y diversidad del mundo infantil haciéndonos un poco más comprensible la apasionante aventura del conocer, de construir el mundo y los instrumentos para su conocimiento. Muchas son las ideas, las sugerencias y los campos de reflexión que se nos abren con esta obra, por lo que su "lectura" no va a defraudar ni dejar impasibles a quienes tengan la oportunidad de ver este video y su correspondiente guía.

El video, que recoge con un lenguaje claro y atractivo los re-

sultados de tres años de investigación y cooperación entre la Universidad Pública de Navarra y el Patronato Municipal de Escuelas Infantiles sobre los procesos de creación y expresión infantil, ha sido galardonado con el 1º premio internacional "Bambini 1995" al mejor video educativo.

Margarita Carrión, Pilar del Amo, Servando Cano: *Niños en riesgo, familias vulnerables*. Fundación Municipal de Servicios Sociales. Ayuntamiento de Gijón 1995.

A lo largo de estos cinco o seis últimos años la preocupación por lo que los autores de este estudio denominan "la otra infancia" no sólo ha experimentado un considerable aumento sino que se ha convertido en un tema de especial relevancia social. A lo largo de estos años han ido apareciendo en lengua castellana tanto recopilaciones y reflexiones teóricas sobre el tema (Martínez-Roig y de Paúl, 1993; Arruabarrena y de Paúl 1994) como los resultados de diversas investigaciones ceñidas a ámbitos territoriales concretos y determinados (Andalucía, Cataluña, Guipúzcoa).

El libro que aquí presentamos recoge los datos de una investigación realizada por la Fundación Municipal de Servicios Sociales de Gijón a partir de los 318 casos de infancia sobre los que de un modo u otro estaban interviniendo los servicios sociales municipales en el momento de comenzar la investigación. Uno de los aspectos sin duda más destacables de la investigación es el intento de reflejar las identidades y diferencias que se pro-

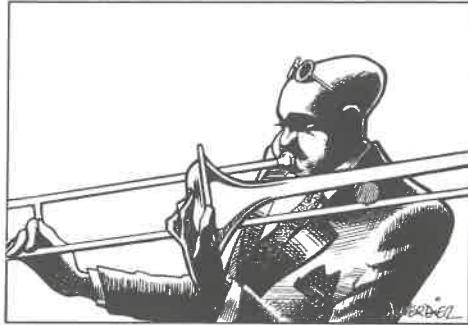
ducen en torno a la representación social de la infancia en riesgo, utilizando metodológicamente la técnica del grupo de discusión.

El libro se articula en torno a cinco capítulos. En el primero de ellos se hace una reflexión sobre la infancia moderna, en el que se intenta poner de relieve su ambivalencia y las problemáticas de riesgo. El segundo capítulo delimita metodológicamente la investigación recogiendo en el tercero los resultados de la investigación. El cuarto y quinto capítulo están dedicados respectivamente a las aportaciones de los grupos de discusión y a una revisión crítica de las políticas y de los programas de atención a la infancia.

Revistas

AULA de Innovación Educativa, número 38 (junio de 1995). Monográfico "Crecer en literatura". Grá Educación (c/Frances Tàrrega, 32-34. 08027 Barcelona).

Este monográfico presenta reflexiones y propuestas que permitan pasar de la mera "enseñanza de la literatura" a una verdadera "educación literaria con funciones relevantes en la formación de los ciudadanos". Coordinada por Teresa Colomer ("La construcción de un nuevo modelo de enseñanza literaria"), en esta monografía se discuten temas como el lugar que debe ocupar la literatura dentro del currículum.



JAZZ MAGANIZE



JAZZ MAGANIZE

culo ("El espacio abierto de la educación literaria", de Enric Cassany). El resto del número monográfico de AULA está dedicado a la presentación de propuestas que permitan convertir en una realidad esa educación literaria en la escuela primaria y secundaria ("Seis lectores en busca de un texto" de Liliana Tolchinsky y Mabel Pipkin; "Leer en compañía: los padres, los niños y los libros", de Raquel López Royo; "Libros para lectores reticentes", del Equipo Pezonza; y "Una exposición de poesía: poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar", de Marta Milian).

COMUNICAR. *Revista de medios de comunicación y educación.* Número 4. Monográfico "Leer los medios en el aula". Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación". (Apartado de Correos 527. 21080 Huelva).

Si la escuela ha enseñado tradicionalmente el uso del código escrito y ha encerrado la cultura en los libros de texto, hoy sin embargo no puede entenderse la formación integral de las personas sin el conocimiento de esos códigos y de esos mensajes de los medios de comunicación de masas



M. CALES

en los que se conjuga lo verbal con lo visual y con lo sonoro. Desde la consideración de que el uso de los medios audiovisuales no debe limitarse a su manejo tecnológico en las aulas sino que debe incorporar una lectura crítica de sus usos comunicativos y de sus contenidos informativos o persuasivos, este número de *COMUNICAR* aborda de forma monográfica la lectura de los nuevos lenguajes de la comunicación de masas estudiando en sus artículos, entre otros temas, el papel de la familia y de la escuela en la educación (Joan Ferrés), la educación crítica de la televisión (Enrique Martínez), la televisión como herramienta didáctica (Antonio Are-

nas), los mensajes unidireccionales de los medios (Manuel Monescillo) o la imagen de la imagen (Ignacio Aguaded y Amor Pérez). El resto de las secciones de la revista (*Experiencias, Propuestas, Reflexiones, Investigaciones, Miscelánea*) insiste en el tratamiento de temas referidos al tratamiento educativo de los medios de comunicación.

Revista Alminar, nº 34: Monográfico "Didáctica de la Física y Química". Mayo 1995.

El aumento experimentado en los últimos años en la investigación en didáctica de las ciencias



M. CALES

cias experimentales ha sido indudable; investigación que, aunque ha abordado diversos aspectos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje (formación del profesorado, métodos didácticos, epistemología e historia de la ciencia, etc.), ha tenido una línea prioritaria en las concepciones alternativas o preconceptos. Uno de los resultados de estas investigaciones ha consistido en cuestionar la eficacia de la enseñanza por transmisión de conocimientos elaborados, orientándola hacia nuevos modelos (cambio conceptual, metodológico, y actitudinal; cambio de comprensión;...) que converge hacia una concepción del aprendizaje como una investigación dirigida.

Alminar, con este número monográfico dedicado a la didáctica de la Física y Química, pone a disposición de los seminarios y profesores de esta disciplina un valioso instrumento que, además de proporcionarle una información actualizada, pueda posibilitar el contraste de puntos de vista y facilitar su labor docente.

Investigación en la Escuela, nº 25. Monográfico: "¿Cómo enseñar?". Sevilla, 1995.

La cuestión del cómo enseñar es la que más generalizadamente reconocen los profesores como una pregunta y un problema que a todo profesor concierne y ha de resolver en cada caso particular. Habituidos por lo general a que sea la administración la que prescriba, por medio de propuestas curriculares y planes de estudio, qué debe enseñarse en cada nivel y materia, es en el ámbito de lo metodológico donde los profesores podríamos encontrar, en principio, un mayor espacio de opción personal.

No obstante, incluso en este terreno, las posibilidades reales de las opciones innovadoras son también muy limitadas. En primer lugar, por la escasa e inadecuada preparación específica en este sentido, y ello tanto en la formación inicial del profesorado de secundaria como de primaria. Sobre las ideas de cambio que los profesores en formación inicial y en ejercicio podamos recibir se alzan poderosos obstáculos que explican la supervivencia generalizada de una enseñanza que en poco o en nada se diferencia en lo metodológico de la que los actuales profesores pudimos recibir en su día o incluso la que recibieron nuestros padres.

Como tantas veces se ha señalado, la ineffectividad e inadecuación de los procesos de formación del profesorado y la escasa incidencia efectiva de los dirigidos a los profesores en ejercicio, junto con la pervivencia de factores estructurales (perfil profesional, jornada, organización escolar, materiales curriculares disponibles, tradición docente, etc.) permite y abona la reproducción vegetativa y espontánea de las metodologías más comunes y tradicionales, aprehendidas muy intensamente en el curso del proceso educativo experimentado como alumno por cada profesor.

El contenido de este número monográfico de *Investigación en la Escuela* reúne un conjunto de trabajos referidos a algunas de las cuestiones metodológicas que hoy día plantean a los profesores e investigadores en este campo. Se refieren tanto a cuestiones teóricas generales como a estrategias y propuestas concretas para determinados niveles curriculares o niveles de enseñanza, con una preocupación especial por la profundización y

mejora progresiva de las propuestas y análisis de las estrategias de enseñanza por investigación.

TEXTOS de didáctica de la lengua y de la literatura, nº 6: Monografía "Usos lingüísticos y diversidad sociocultural". Graó. Barcelona, 1995.

La reflexión sobre la diversidad lingüística ha sido y sigue siendo una realidad al margen de las aulas. La enseñanza de la lengua ha tenido como objetivos prioritarios el dominio de la normativa escrita, el reconocimiento de las formas gramaticales básicas y la precisión léxica. Sin embargo, desde una perspectiva educativa orientada al desarrollo de la competencia comunicativa de las personas, la reflexión sobre la diversidad lingüística es absolutamente insoslayable.

Las aulas suelen ser escenarios privilegiados de usos lingüísticos diversos por lo que el número 6 de *TEXTOS* aborda de forma monográfica este asunto partiendo del hecho de que "en la realidad comunicativa las variedades lingüísticas no se dan en forma aislada sino que se combinan. Cuando una persona habla, se ponen en funcionamiento -a la vez- sus características geográficas, sociales e individuales y, por supuesto, hace uso de la palabra en una situación comunicativa determinada". En esta Monografía sus coordinadores (Carlos Lomas y Amparo Tusón) han optado por "abordar la diversidad de los usos lingüísticos de una forma parcial centrándose en aquellas variedades que se pueden relacionar directamente con la pertenencia de las personas a grupos sociales diversos (clase, género, edad, grupo étnico, etc.). Esta perspectiva, aún siendo limitada -o precisamente por ello-, puede permitir plantear la reflexión sobre cómo los usos lingüísticos se tiñen socioculturalmente y, al revés, el modo en que participan en la construcción de la identidad sociocultural de los grupos humanos".

Los artículos que integran esta "Monografía" de *TEXTOS* pertenecen a Carlos Lomas y Amparo Tusón ("Usos lingüísticos e identidades socioculturales"), Norman Fairclough ("Estudio crítico de la lengua y emancipación social: la educación lingüística en las escuelas"), Virginia Unamuno ("Diversidad lingüística y rendimiento escolar"), Eulalia Lledó ("Usos lingüísticos y género"), Luisa Martín Rojo ("Escuela y di-



versidad lingüística: el derecho a la diferencia"), Jesús Tusón ("Léxico, cultura y prejuicio lingüístico") y Gentil Puig ("Interculturalidad, lengua y escuela. Hacia una didáctica de la diversidad de lenguas y culturas"). Finalmente, Amparo Tusón y Carlos Lomas ("Lengua, cultura y sociedad. Guía de recursos") sugieren y comentan un conjunto de trabajos sobre los usos lingüísticos y la diversidad sociocultural.

El resto de las secciones de la revista (*Documentos, Propuestas de Trabajo, Informaciones y Libros*) completan esta nueva entrega de *TEXTOS*.

Revista de Educación, nº 305: Monográfico "Reformas educativas" 1984.

El cambio económico, cultural, tecnológico y social de nuestro mundo afecta a todas las instituciones sociales y, de manera especial, a aquellas cuya principal función ha sido la de conservar, recrear y transmitir las raíces culturales, los modos de organización social y las características distintivas de los grupos humanos. En este contexto, no debe extrañar que los sistemas educativos se vean enfrentados al desafío del cambio, con la finalidad de dar respuesta a las crecientes demandas a que se ven sometidos.

Ahora bien, la ineludible realidad del cambio en educación puede abordarse desde ópticas diversas. Desde un punto de vista que toma al centro educativo como objeto de análisis, cabe reflexionar sobre las características del cambio en el ámbito escolar, las tensiones internas entre continuidad e innovación, las condiciones que facilitan o dificultan los procesos de cambio o la conexión entre autonomía institucional y cambio educativo, por

no citar sino algunas líneas de análisis que se prometen fructíferas. Es una perspectiva que enfatiza las dimensiones psicopedagógica y micropolítica, como ejes vertebradores del análisis.

Otro punto de vista posible para analizar la realidad del cambio es el que se centra en el conjunto del sistema educativo. En este caso, son las dimensiones sociopolítica y estratégica las que resultan revalorizadas. Y el análisis conduce directamente a la consideración de lo que ha dado en denominarse «procesos de reforma». Ésta es la perspectiva que adopta este número de *Revista de Educación*.

Tres textos tienen a nuestro juicio un especial interés. Así, en el primer artículo, Alfredo Fierro aborda el diseño general y los desafíos de la reforma española y presenta un panorama completo de las diferentes realidades englobadas bajo el término «reforma», así como de su proceso de gestación y desarrollo. Para Alfredo Fierro, la función más destacable de la Reforma no ha sido tanto la de crear una educación de mayor calidad cuanto la de sentar las bases para conseguirla. Ello le confiere un carácter paradójico, no exento de tensiones. Pero, al mismo tiempo, supone un reconocimiento de las limitaciones de la acción normativa para producir el cambio efectivo de las instituciones. Desde ese punto de vista, subraya el realismo subyacente bajo el propósito reformador.

Otra es la perspectiva que adopta Miguel Ángel Santos Guerra para analizar la Reforma. Su preocupación se centra fundamentalmente en los cambios organizativos que debiera llevar aparejados y que, en su opinión, no han recibido la atención debida. Ello ha impedido a la reforma dar una mayor coherencia a los procesos de cambio que se producen en el ámbito escolar, fomentando una mayor participación y generando dinámicas de transformación a partir de los propios actores educativos. Con una mirada crítica, desentraña los planteamientos y las prácticas de la evaluación, apoyando abiertamente una concepción de la misma que aún los rasgos de ser participativa, democrática, transparente, justa y transformadora.

Tom Popkewitz, se centra en las conexiones que existen entre reforma educativa y cambio escolar. Las tres cuestiones centrales del trabajo plantean reflexiones enormemente relevantes. La pri-

mera consiste en que la reforma educativa tiene implicaciones en términos de política y regulación estatal y de producción social. Dicho de otro modo, las prácticas de reforma organizan y otorgan valor a las relaciones sociales, al tiempo que producen una determinada regulación de las mismas. La segunda consiste en que las distinciones y las categorías subyacentes bajo las prácticas educativas no son neutrales ni meramente descriptivas, sino que están asociadas a *relaciones de poder*. La tercera trata del papel y los fines de la investigación y la evaluación sobre la escuela y su conexión con las políticas de reforma.

LOGOI. Revista de lenguas, número 2 (junio de 1995).

En esta segunda entrega *LOGOI* publica algunas de las ponencias presentadas en los XII Encuentros de la Asociación Asturiana de Profesores de Lenguas Extranjeras en torno al tema monográfico «Conciencias, cultura y lenguaje». La enseñanza de la lectura y la comprensión lectora (Ana Cristina Lahuerta), la enseñanza de los idiomas en Europa (Antonio Giovanazzi), el papel de la traducción en la comunicación entre culturas (Marta Mateo), la antropología cultural y la enseñanza de lenguas extranjeras (Amparo Tusón) o los contenidos socioculturales en la educación secundaria (C. Hernández) son algunos de los asuntos tratados en este segundo número de *LOGOI*, que se cierra con reseñas de lecturas y con otras colaboraciones (Para más información, AAPLE. Apartado 394. 33080 OVIEDO).

Otros títulos recibidos

Polly Lowe: *Apoyo educativo y tutoría en Secundaria*. Narcea, 1995.

Braulio Llanero: *Buscadores de sonrisas*. Edelvives (Colección Ala Delta). Zaragoza, 1994.

Revista de Enseñanza Universitaria, números 7/8: Monográfico "Formación del Profesorado Universitario". ICE de la Universidad de Sevilla. 1994.

Schwartz, S. y M. Polishuice: *Aprendizaje activo*. Narcea. Madrid, 1995.

Jacques Derrida: *El lenguaje y las instituciones filosóficas*. Paidós. Barcelona, 1995.

Blanca Sanz: *Viaje a la Gascuña*. Edelvives (Colección Sueños de papel). Edelvives. Zaragoza, 1994.

José Manuel Osoro Sierra: *Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional universitaria*. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1995.

Miguel Ángel Gómez Crespo: *La energía: transferencia, transformación y conservación*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1995.

Grupo de Trabajo de Astronomía del CEP de Fuenlabrada: *Aprendiendo Astronomía*. Cuaderno de trabajo nº 9. CEP de Fuenlabrada. Madrid, 1994.

Francisco Blanco: *El laboratorio en casa*. Alhambra Longman (Colección "Saber Hacer") Madrid, 1995.

Tomás Escudero y otros: *ICE de Zaragoza: Una historia de 25 años*. Universidad de Zaragoza, 1995.

Mauro Wolf: *Los efectos sociales de los media*. Paidós. Barcelona, 1995.

Ramón Garcés Campos: *Los que abandonan la escuela: un análisis comparativo*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. 1995.

Revista *Alminar* Monográfico "Educación y museo". Número 33. Abril de 1995.

Revista *Tarbiya*, nº 9 (enero-abril 1995). ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.

Isabel Agüera: *Más "teatrillos" con niños de 3, 4 y 5 años*. Narcea, 1995.

María Dolores Muzás y otros: *Diversificación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria*. Narcea (Apuntes IEPS). Madrid, 1995.

Xan Cambeiro y otros: *¿Estás en forma?*. Alhambra Longman (Colección "Nueva Breda"). Madrid, 1995.

Elena Anerta y Antonio Matamala: *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras*. Visor. Madrid, 1995.

Francisco Bastida y Mercedes Gimeno: *La realidad entra en la escuela. La investigación del medio en la enseñanza secundaria*. Publicaciones MCEP. Sevilla, 1995.

Ileana Enesco y otros: *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. MEC/CIDE. Madrid, 1995.

Jatun Sunqui. *Corazón Grande. Revista para la solidaridad*, nº 1 (Redacción: FUNCOE. Plaza Tirso de Molina, 5. 28012 Madrid)

Plan de Formación Permanente Institucional de las Escuelas Municipales de Barcelona (1988-1995). Institut Municipal d'Educació de Barcelona. 1995.

CINCO AÑOS DE SIGNOS

"Lo primero que sorprende de **SIGNOS** es su diseño atrevido, moderno, atractivo. No se parece en nada a las revistas de educación que todos conocemos —a veces bastante densas—. Pero lo más importante e interesante es que el contenido también aporta innovación, creatividad y frescura al panorama de la enseñanza. Celebro con mucho gusto y admiración este quinto aniversario y deseo que esta —ya nuestra— revista pueda cumplir muchos más"

Daniel Cassany (Universitat Pompeu Fabra de Barcelona).

"Que una revista educativa haya cumplido cinco años y quince números ya es una hazaña. Pero lo es más que lo haya hecho combinando teoría y práctica y con una postura de apoyo crítico, a veces muy crítico, a las reformas educativas. A alguien puede parecerle que ha habido en sus páginas exceso de teoría, pero a mí me parece que es bueno que las páginas de **SIGNOS** nos recuerden viejas verdades, hoy casi olvidadas, acerca de las ideologías que pugnan en el mundo educativo, disfrazadas a veces de cuestiones técnicas"

Luis González Nieto (Profesor de Enseñanza Secundaria en Madrid)

"Cuando sea mayor me gustaría ser como la revista **SIGNOS**"

Fabrizio Caivano (Director de Cuadernos de Pedagogía)

"A nuestro juicio, **SIGNOS** se va configurando como un espacio con identidad propia en el conjunto de publicaciones específicas sobre el mundo de la enseñanza. Mantener esa identidad —crítica, comprometida y solvente— es un reto para vosotros y también una responsabilidad que compartiremos como lectores y colaboradores"

F. García Pérez y F. Javier Merchán Iglesias (Profesores de Educación Secundaria adscritos al Proyecto de Investigación y Renovación Escolar -IRES- de Sevilla)

"**SIGNOS** ha sabido unir la profundidad de los planteamientos con la vertiente práctica del aprendizaje, el diseño gráfico muy atractivo con la crítica ideológica de la realidad docente. Y ello sin eclecticismos de ningún tipo, sino con unas *señas de identidad* muy definidas, que construyen o configuran un tipo de lector desde los primeros números"

Francisco Meix Izquierdo (Instituto de Enseñanza Secundaria "El Astillero" de Santander).

"**SIGNOS** ha creado un espacio en el que el profesorado encuentra rigor conceptual e innovación en un cuidado diseño de formas y colores. Por la importancia de sus colaboraciones, hoy **SIGNOS** es cita obligada en la bibliografía que se maneja en formación del profesorado, en especial en Lengua y Literatura".

Carmen Pérez Bastera (Centro de Profesores y Recursos "Juan de Lanuza" de Zaragoza)

"Por qué será que muchas veces, más que el contenido preciso de una lectura, recordamos el bienestar que nos ha

proporcionado? Y al evocar ese placer aparecen imágenes del lugar en que leímos, de los instantes del día, de la luz... Algunos de esas fotografías tengo yo con **SIGNOS** entre las manos.

(...) **SIGNOS** me proporciona la sorpresa, el del regalo de encontrarlo pronto en casa, repleto de imágenes y palabras que van a tocar algún punto de mi sensibilidad. **SIGNOS** es mi revista del corazón.

"Os dais cuenta de que en su deceno **SIGNOS** entrará en el 2000?"

Luci Nussbaum
(Universitat Autonoma de Barcelona).

"Somos todos los que debemos felicitarnos por este cumpleaños que habéis hecho posible. ¡Todavía me queda espacio en la estantería para muchos años más!"

Dino Salinas
(Universitat de Valencia).

"Si, a propósito del quinto aniversario de **SIGNOS**, tuviera que escribir cien líneas sobre esta publicación, no menos de noventa seríanelogios dirigidos a la calidad de los contenidos y a su atractivo formato. Emplearía las diez líneas restantes en señalar cómo, a pesar de lo fructíferos que han sido en Asturias los últimos cinco años en cuanto al desarrollo del enfoque crítico de las cuestiones educativas, la sintonía entre este entorno y una publicación que se sitúa en esa línea crítica no ha estado exenta de dificultades.

Dado el talante democrático que han demostrado sus gestores, cabe formular el deseo de que esa realidad y esta publicación estrechen su entendimiento, puesto que en definitiva **SIGNOS** constituye parte importante de la vitalidad

dad crítica de la pedagogía en este país"

José María Rozada
(Centro de Profesores de Oviedo)

"We, the willing led by the unknowing, / are doing the impossible for the ungrateful. / We have done so much for so long with so little, / we are now qualified to do anything with nothing."

Nosotros, empujados gus-
tosamente por lo desconocido,
/ estamos haciendo lo imposible
por los desagradecidos. /
Hemos hecho tanto durante
tanto tiempo con tan poco,
/ que ahora estamos cualifica-
dos para no hacer nada con
nada."

Con la expresión de mi
solidaridad.

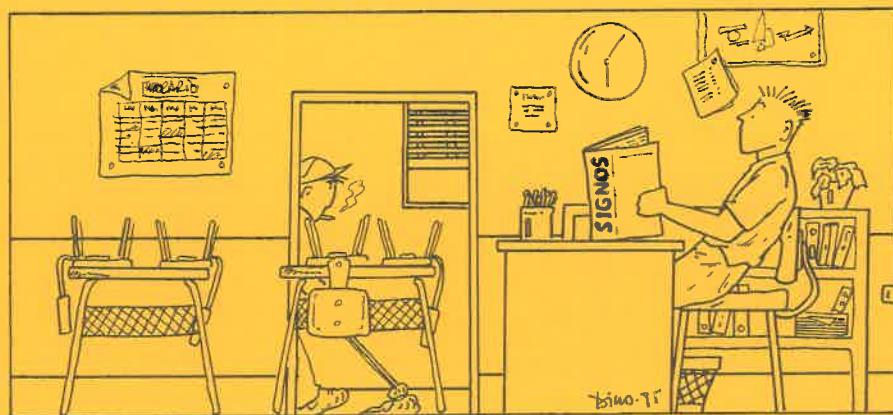
Amparo Tusón (Universitat Autonoma de Barcelona).

"Vuestra revista ha sido un placer intelectual y visual desde el primer número. Que el proyecto haya logrado sobrevivir durante estos años es prueba del funcionamiento activo de las varias formas de resistencia mediante las que algunos procuramos sobreponernos a las miserias político-pedagógicas. ¿Habéis reparado, por otra parte, en que las letras de **SIGNOS** son las mismas que componen la palabra GNOSIS?"

Francisco Beltrán
(Universitat de Valencia).

"**SIGNOS** es una revista de un nivel excepcionalmente alto tanto en lo que se refiere a sus contenidos como en lo relativo a su poco habitual gusto estético en el diseño gráfico. Os deseo el reconocimiento internacional que merece"

Leo van Lier (Monterrey Institute of International Studies).



DINO SALINAS

i Cambiar la escuela

Adaptaciones

BAmiental

Conocimientos



DCoeducar

Expresión

Física

Gualdad

Historia

Infantil

Jugar

Lenguaje

Matemáticas
1 2 3
4 5 6
7 8 9

Naturales

Nios

Orientación



Primaria

Qurriculum

Reforma

Secundaria



Tecnologías

Música

Valores

Welcome



XLenguas
tranjeras

YPa

Z? **SIGNOS**



goma

DILEMMAS
SOLUCIONES

10

LEOKIA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN



1.600 pesetas