

REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

<http://revistas.um.es/reifop>
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

Fecha de recepción: 17 de octubre de 2015
Fecha de revisión: 01 de noviembre de 2015
Fecha de aceptación: 01 de diciembre de 2015

Colom, J. & Mayoral, D. (2016). Participación, familia y escuela: la ausencia de lo femenino. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 113-125.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245711>

Participación, familia y escuela: la ausencia de lo femenino

Joana Colom¹, Dolors Mayoral²

¹Universitat de Les Illes Balears, ²Universidad de Lleida

Resumen

Nuestro análisis se ha centrado en la perspectiva de género. Así el objetivo principal ha sido conocer los modos de designación de las categorías femenina y masculina a partir de los usos lingüísticos (niña-niño; madre-padre, etc.) en los centros escolares de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, tanto públicos como concertados.

Si se tiene en cuenta que el uso del lenguaje, bajo criterios de género, se ha reconocido desde los años setenta-ochenta, cabría esperar que una mayor apertura de los centros educativos en las relaciones familia-escuela, supondría un mayor desarrollo de la utilización de términos femeninos y masculinos. Sin embargo, los resultados obtenidos muestran un predominio del lenguaje masculino de forma muy generalizada que podría interpretarse como ausencia de lo femenino.

Palabras clave

Género, lenguaje, centros educativos.

Participation, family and school: the absence of “female” terms

Abstract

Our analysis has focused on the “gender” parameter. Our main objective was to discover ways of designating male and female categories based on linguistic uses (girl-boy; mother-father, etc.) in both public and subsidised private education centres, including kindergartens, primary schools and secondary schools.

Contacto:

Joana Colom, joana.colom@uib.es. Universidad de las Islas Baleares

Artículo vinculado al Proyecto de investigación “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria”. (Ministerio de Economía y Competitividad; Ref. EDU2012-32657” (EDU2012-32657) 2012- 2015.

Considering that the use of language related to gender-based criteria has been recognised since the 1970s and 1980s, we should perhaps expect greater openness on the part of educational centres with respect to family-school relations. This, in turn, should imply a greater development of the use of both masculine and feminine terms. However, the results obtained show a generalised predominance of masculine language, leaving a very relevant absence of feminine language and terminology.

Key words

Gender, language, educational centres.

1. Introducción

Actualmente, nadie pondría en duda la evolución que ha experimentado la situación de las mujeres en el ámbito sociocultural, educativo y laboral. El sociólogo Alain Touraine (2006), indica que la acción de las mujeres no se explica por el sentido de la historia, sino por el reconocimiento de la mujer como sujeto lo que obliga a hablar de una situación histórica y su evolución lo que, consecuentemente, lleva a considerar la oposición hombre/mujer. No obstante, las mujeres tienden cada vez más a huir de las definiciones que las sitúan o las definen en relación con los hombres y menos aún por sus funciones tradicionales. Además, el autor considera que, hoy por hoy, la opinión que se emite sobre un país no está tan determinada por la situación de los obreros que trabajan en él, como por el lugar que las mujeres ocupan, por los derechos que les son reconocidos o por la violencia que se ejerce contra ellas (Touraine, 2009).

Este cambio influye sobre un contexto sociocultural y favorece una evolución, a su vez, del lenguaje hacia un uso no sexista, reflejando así una realidad cambiante, más allá de una cultura androcéntrica más acorde con la forma en que se vive (Sanchís, 1999). El lenguaje refleja el pensamiento, las ideas de quién esta hablando y “ayuda a construir conceptos sobre la realidad que nos rodea, por tanto, las frases, palabras y términos utilizados para referirnos a determinadas personas, cosas o situaciones, en definitiva, facilita la interpretación que las personas van a tener de éstas” (Cela López, 2007, 37). Las formas de designación son importantes a nivel simbólico, puesto que representan a las personas en la sociedad, su valor, su estatus y por consiguiente su autoridad y su prestigio social.

Se puede decir que el lenguaje es un regulador del comportamiento y de la transmisión de ideas y valores, de modo que, tanto en el ámbito escolar como familiar, es una pieza clave para llegar a construir una realidad igualitaria, una cultura de relaciones simétricas entre hombres y mujeres.

En el contexto educativo, a partir de los años ochenta coincidiendo con el inicio de la etapa democrática en nuestro país, se ha de destacar la labor de investigación realizada por el movimiento coeducativo, que surge en gran parte como continuación del movimiento de renovación pedagógica y de un profesorado progresista sobre una “educación no sexista” y la “coeducación”, en relación con los libros de texto, que pone de manifiesto una visión crítica de la ausencia de figuras femeninas, así como la ocultación que las mujeres padecen en el lenguaje, en la historia y en la ciencia, por lo que ensayan nuevas metodologías y elaboran nuevos materiales con el fin de realizar un cambio educativo. Igualmente, algunas profesoras de las universidades comienzan a investigar sobre temas femeninos, intentando visibilizar las mujeres en las diferentes disciplinas y a modificar paradigmas. Asimismo, se empieza a estudiar y analizar el ámbito escolar, con el objetivo de observar si la educación que se está impartiendo corresponde a una educación igualitaria respecto a niñas y niños (Subirats, 2014).

Por otra parte, siguiendo a la misma autora, cabe destacar las acciones desarrolladas paralelamente, a nivel institucional, como las políticas de igualdad, promoviendo la colaboración con el conjunto de organismos de las administraciones y la sociedad civil (universidades, escuelas de magisterio, etc.); el impulso a maestras y profesoras en la construcción de un proyecto educativo; el reciclaje del profesorado, a través de cursos, seminarios o congresos. En definitiva, se promovió toda una difusión de una educación no sexista, así como materiales para el uso de un lenguaje no sexista.

En nuestro país, uno de los primeros estudios llevados a cabo sobre el análisis de los libros de texto fue el de García Meseguer, en 1977, donde ya se puso en evidencia que “se fomenta en el subconsciente el fenómeno de la identificación de la parte por el todo, el varón con la persona, como secuela se produce una ocultación de la mujer” Subirats, 2013, 163). A modo de ejemplo y como un hecho singular, se puede mostrar la iniciativa que tomó Erika Burman en su libro *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva* de 1998, de redactar todo el texto en femenino, con el objetivo de relacionar desarrollo y contexto y aproximarse a la realidad social y, por otra parte, como reacción a la utilización del lenguaje masculino como el lenguaje normativo.

Se puede decir que, por una parte, se inició una nueva línea de investigación sobre el “sexismo en el lenguaje”, que ha puesto en evidencia la ausencia de la figura femenina, tanto en los libros de texto como en los cuentos infantiles, a pesar de que en los últimos años se ha abierto una línea de cuentos no androcéntricos, aunque, tal como señala Subirats (2013), siguen moviéndose en el modelo clásico del enfrentamiento. Por otra parte, se llevaron a cabo una serie de medidas legales, entre ellas la del Ministerio de Educación y Ciencia que, en 1995, “reconoce la importancia del lenguaje en la formación social de las personas y se plantea la necesidad de diferenciar el uso del femenino y del masculino en profesiones y actividades donde antes sólo se empleaba el masculino. Se propuso una tabla de equivalencias de las denominaciones de las titulaciones en femenino” (Sanchís, 1999, 675).

No obstante, a pesar de todas estas acciones y medidas que se han implementado, Subirats (2013) advierte de un retroceso en el Sistema Educativo y de la persistencia del androcentrismo. La escuela sigue adoptando un modelo mixto, no un modelo coeducativo, que, por otra parte, éste no se ha implantado en ningún lugar del mundo. Del mismo modo, Dubet (2014) expone que el mayor reto que tiene la educación en la actualidad es la liberación de los estereotipos de género, que afectan no sólo a los programas escolares, sino también las interacciones en el aula, así como el respeto a la intimidad de chicas y chicos.

Como se puede observar, el reconocimiento y la visibilidad de lo femenino no evoluciona al mismo ritmo que los diferentes hechos sociales, los usos del lenguaje según criterios de género constituyen una buena prueba de ello. La arbitrariedad con la que designamos a hombres y mujeres entraña una importante carga semántica e ideológica (Jakobson, 1974; Violi, 1991). Según Calero (2003), el sexismo lingüístico impregna toda la sociedad y se refleja en el habla, en las construcciones discursivas, de tal modo que puede conducir a la autoexclusión. Aunque lo peor, para esta autora, no es que te excluyan los otros, sino que la exclusión venga de las propias mujeres, ya que en la medida en que no nombramos las cosas, éstas no existen.

Por otra parte, el uso mecánico del habla contribuye a la producción/reproducción de estereotipos y prejuicios e invisibiliza las aportaciones de las mujeres en la sociedad. Este olvido reviste una cierta gravedad desde la perspectiva de la conciencia y memoria colectivas e indica un vacío, hecho que se convierte en muy grave cuando en las familias y

las escuelas en sus usos cotidianos del habla no utilizan adecuadamente el género lingüístico¹.

El análisis de este estudio, que se basa, fundamentalmente, en los relatos etnográficos en los que intervienen el profesorado y las familias, permitirá conocer de cual es la situación del uso del lenguaje en el contexto educativo.

2. Objetivo

Conocer los modos de designación de las categorías masculina y femenina, a partir de los usos de los términos masculinos y femeninos en los centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, tanto públicos como concertados.

Relacionar el grado de apertura de los centros con la participación familia-escuela y los usos lingüísticos relativos al reconocimiento de los géneros.

3. La investigación

3.1. Metodología

En esta investigación se ha aplicado la técnica de análisis de contenido. Es un método de investigación del significado simbólico de los mensajes. Dicho análisis obliga al receptor a hacer inferencias a partir de los datos. López Aranguren (1986) manifiesta que el investigador del análisis de contenido debe seguir cuatro fases:

- a) La delimitación del problema de estudio: análisis de los usos de las denominaciones de género, es decir cómo nombramos a las personas según su género.
- b) La elaboración de un diseño de investigación: recogida de expresiones de los participantes a partir de los relatos de las etnografías.
- c) Debe contener la justificación técnica con la que va a investigar: se debe responder a la pregunta siguiente: la ¿educación, así como las numerosas estrategias desarrolladas durante los últimos treinta años, han sido eficientes en la disolución del androcentrismo y del sexismo lingüístico?
- d) La recogida de datos: a partir de los relatos de las doce etnografías hemos recogido una muestra amplia de los discursos.

4. El análisis de los discursos: los usos lingüísticos del género

Observemos en los siguientes relatos los diferentes usos del género, por ejemplo el relato que tenemos posteriormente, el director del centro se refiere a los alumnos, las alumnas no son nombradas, si bien se trata de un centro mixto. Excepcionalmente, el mismo Director, en la presentación de los investigadores e investigadoras, utiliza los dos géneros. En la

¹ Habowchs (2008), Los marcos de la memoria están formados por principios dinámicos que pueden transformarse y existen en las memorias individuales y colectivas. Ahora bien, el pensamiento social no puede ser inamovible, sino todo lo contrario, la cuestión está en saber qué conceptos son importantes y que deben estar en la memoria colectiva dispuestos a ser activados en múltiples situaciones. En definitiva, la pregunta es porque el uso de los géneros lingüísticos no se han enraizado en la memoria colectiva de nuestra sociedad y de hombres y mujeres.

documentación del ideario de centro no consta ningún femenino, nunca se refiere a las profesoras, maestras o alumnas. Veamos el siguiente ejemplo:

*“El Centro y entre todos los miembros de la Comunidad Educativa con el fin de potenciar la acción educativa **con los alumnos**”*

Veamos la expresión siguiente, como se repite la misma estructura:

*“Incentivar la presencia de los **padres** en las actividades religiosas, deportivas, de colaboración... dentro del aula, salidas, etc., del colegio”.*

En el relato siguiente se encadenan profesor-alumno-padre:

*“La tarea de educar debe ser compartida ... buena base de diálogo y colaboración que lleve hacia una responsabilidad compartida para ello es necesario concretar vías de comunicación y de información, abiertas y participativas, **entre profesor-alumno y profesor-padres**” Es necesario un **contacto permanente entre padres y Centro**, lo que hace indispensable su participación activa*

Observamos que el registro permanece invariable en toda la elocución:

*“La verdad que pueden participar muchísimo. Se hacen actividades **para los chavales**, está el **grupo de teatro de padres**, todas las actividades que organiza el AMPA... Hay un montón de **padres** que en Infantil y en los primeros ciclos de Primaria participan en talleres y en actividades que se llevan a cabo en el aula.” (8CPCPP3AR14AI)*

El siguiente relato pertenece a la escuela pública. Con independencia de quien hable sólo se nombra en masculino, son los profesores, los padres. Existe ausencia del género femenino. Si observamos todo el fragmento de discurso constatamos que no se menciona ni una sola vez la presencia femenina:

*“es buscar todas las maneras posibles para tener contacto **con ellos** y se utiliza la más eficaz en cada caso”. (IPCDAR14AII)*

*“Depende mucho de las características del grupo. **En algunos grupos los padres** llaman constantemente por teléfono, otros escriben en la agenda u otros que directamente van a hablar con la profesora (en muchos casos sin una cita acordada). Normalmente, lo que se hace en todos los grupos es mandar circulares a casa. En secundaria es **frecuente enviar estas circulares por correo postal y no a través de los alumnos, ya** . Esto mismo ocurre con los números de teléfono, y dificulta en muchas ocasiones el contacto del colegio con las familias. **Además de las reuniones con padres, existen actos en los que los padres pueden participar, pero si se compara con educación primaria, la participación es mucho más baja**”. (IPCPS2AR14AII).*

El predominio del masculino en los discursos, con independencia de que los actores sean femeninos o masculinos, es lacerante.

*“Por un lado, la relación **tutor-familias**, debe haber un nexo de comunicación constante y fluido... **Los padres deberían, básicamente tener dicho contacto con el tutor** y asistir periódicamente a las **reuniones de clase con tutor** para hablar de los temas que preocupan al grupo. De esa manera **los padres se***

informan y deberían tratar de atajar y participar en la solución de los problemas ...te a la hora de supervisar estas tareas de los tutores con los padres. Los propios profesores también son un elemento importante ya que facilitan una información importante del seguimiento de los alumnos diariamente en clase. En principio se da más...”

Los padres pueden participar en las tareas del centro, entrando en las clases, tras el consenso padres, profesores, dirección, con lo cual a la vez que observan las tareas de sus hijos enriquecen las clases y ayudan a la labor del profesor... ..”

Otras personas del entorno de las familias o de los profesores también son bienvenidos para realizar tareas como voluntarios en las clases, siempre bajo Est(IPCPS1AR14AII).

“A lo largo de los años ha habido un descenso de participación. Hace unos años se realizaban proyectos para acercar a los padres y madres al centro.

Una excepción: la directora de primaria usa en algunas ocasiones el género femenino, especialmente, cuando se trata de nombrar a las profesoras. Por el contrario, las profesoras de primaria usan el discurso convencional de los masculinos como se puede apreciar a continuación:

Uno de los proyectos que se realizó fue Bienveni-dos que suponía una acogida a las familias. Se pedía a un padre o madre de cada...

Una profesora del centro, desinteresadamente enseñaba español a padres extranjeros. Cuando las familias que estaban implicadas dejaron el centro, el proyecto no continuó. No se ha vuelto a intentar realizar debido a que el número de inmigrantes ha descendido... (CPCDAR14AII)

Constatamos que en un mismo centro pueden coexistir los dos discursos relativos a la denominación de los géneros. Sin embargo la denominación en femenino debe considerarse como excepcional. Este centro constituye una buena muestra en la actitud diferenciada según género. Se desprende de los diferentes discursos que el uso de los géneros corresponde a personas individuales, mayoritariamente mujeres, que manifiestan este grado de conciencia.

Las profesoras de Primaria del mismo centro, sus relatos sólo contemplan el masculino:

“nos hablan de la trayectoria de la participación y opinan que la participación es menor a medida que los alumnos van subiendo a cursos superiores:

Sí es cierto, que en grupos donde los padres se implican mucho en primer ciclo, con el paso del tiempo se ve que las familias de esos mismos niños se involucran mucho menos. Quizás se deba a la preparación de los padres. En primer ciclo los contenidos de los niños son más sencillos y los padres todavía pueden ayudarles a comprenderlos e implicarse en su aprendizaje. Sin embargo, en cursos superiores el conocimiento de esos contenidos no es tan evidente, y los padres tienen más limitaciones para ayudar a sus hijos. Merche asegura, que en primero de primaria tiene alumnos, que al terminar el curso ya saben más contenidos que sus padres””. (CPCPP1AR14AII)

Los profesores de ESO afirman:

Es cierto, que tampoco se puede saber con exactitud qué es lo que ocurre, porque hay muchos alumnos que no terminan la E.S.O. en el centro porque cambian de domicilio o por diversas circunstancias; y del mismo modo, hay

alumnos nuevos que se incorporan en los últimos cursos de secundaria".
(IPCPS2AR14AII)

Y el inspector de educación respeta los géneros lingüísticos:

*"Yo creo que la participación es similar de unos años a otros... Se percibe cierta disminución de **alumnado** en los cursos más altos, en la ESO perdiendo **alumnado** en..."* (CPCPEAR14BII)

Una primera aproximación a las conclusiones nos permite constatar un predominio muy elevado del uso del género masculino por lo que sospechamos que las medidas que se tomaron para el desarrollo de la coeducación no han sido suficientemente efectivas y no se han enraizado en la sociedad, ni en las mismas mujeres. En el contexto educativo, los instrumentos que se pretendieron desarrollar, como la transformación de los libros de texto, su consecuencia ha sido escasa, puesto que no se refleja en el currículum. En este sentido los resultados más que asombrarnos deben inquietarnos.

5. Usos lingüísticos de género y grado de apertura en las relaciones familia y escuela

Partimos de la concepción de que existen diversos grados de apertura en la relación familia-escuela. Estos diversos grados pueden reducirse a tres categorías:

- 1) **Grado de apertura elevado:** entendemos por grado de apertura elevado cuando se da la máxima expresión en relación a la apertura de las relaciones familia- escuela y cuando, además de las actividades convencionales, las madres y los padres pueden participar en la elaboración del currículum y en la organización escolar.
- 2) **Grado de apertura medio:** En esta categoría situamos a los centros cuya participación de padres y madres no se realiza sólo a través de los órganos colegiados, sino que desarrollan actividades paralelas, incluso explican, a veces en clase algún tema o experiencia o participan en grupos interactivos, pero no participan en la elaboración y organización del currículum.
- 3) **Grado de apertura tradicional.** Su grado de apertura se circunscribe en el marco que permiten los órganos colegiados.

Una vez desarrollada esta clasificación, nuestra hipótesis general se ha basado en buscar una relación positiva entre el grado de apertura de la escuela y el uso lingüístico o de los géneros, es decir, a mayor apertura mayor normalización de los usos lingüísticos de género.

Analizamos las doce etnografías correspondientes a los diferentes centros y observamos que ninguna de ellas podía asimilarse al grado de máxima apertura. De hecho, algunos centros mantenían una polémica importante sobre su autoridad a nivel académico y consideraban que la tarea de organización a partir del currículum les correspondía única y exclusivamente a ellos. Esta concepción está muy enraizada y se observan actitudes defensivas. Por otra parte, algunos centros realizaban muchas actividades, y algunos permitían que padres y madres entraran en las clases, mayoritariamente de ciclo infantil.

En lo que se refiere a los grados 2 y 3 la clasificación es más difusa, no obstante, y a título de ejemplo vamos a observar una parte de los relatos de dos etnografías que podrían ser representativas de la mayoría y que podríamos asimilar a los grados 2 y 3. Estos dos ejemplos nos permitirán observar la ideología del profesorado y su dirección.

El primer centro se trata de un centro que está catalogado como comunidad de aprendizaje, aunque en la realidad presente numerosas lagunas que ponen en duda la

categoría. Para ser comunidad de aprendizaje se requiere una elevada atención y participación de padres y madres. Veremos a lo largo del relato algunas de las dificultades que se ponen de manifiesto:

Ejemplo 1

“A veure, el gran objectiu és donar expectatives als nens, primer és l’aprenentatge, està claríssim que no perquè siguin gent nouvinguda tenen que tenir expectatives menors que els altres nens. A partir d’aquí seria incidir una mica en tot l’entorn, perquè l’entorn s’enriqueixi i pugui aportar coses als seus fills.

Nosaltres vam començar a fer activitats, actuacions d’èxit amb els nens, que eren d’aprenentatge). Llavors, de tota la organització escolar que vam portar a terme per poder fer totes aquestes actuacions tenim la formació de famílies a partir dels interessos dels pares”. De totes maneres tota la formació a les famílies és perquè repercuteixi als fills”. (CEIPPUDCA14A)

El profesorado expone también sus argumentos en la misma línea que la dirección. Explican ejemplos en los que se materializa la participación de los padres y valoran la implicación de estos en la vida y actividades que el centro promueve.

“Clar, els grups interactius per exemple ofereixen moltes diferències a una classe normal.

“Una classe normal és més complicada, no porten els deures fets, no escolten ni estan atents a classe, etc. en els grups interactius veus que és més fàcil treballar i aprenen el mateix o inclús més que estant escoltant la lliçó.” (CPUPP2CA14B)

“Jo el que veig és que nosaltres estem dedicant a la biblioteca tutoritzada, a la lectura dialògica i als grups interactius, estem anant cap a ells i cap a elles, cap a l’alumnat directament.

Jo penso que si tinguéssim més temps, perquè la burocràcia se’ns està menjant el temps, si poguéssim agafar tot el potencial de les famílies, jo penso que si entre tots ens cuidéssim hi guanyaríem més.” (CPUPP2CA14B)

“En general jo faig una bona valoració. Perquè, clar, les famílies si tu els demanes, venen, llavors tot lo que demanem penso, hi ha una resposta, llavors jo en faig una bona valoració.

Pero también hay dificultades, deserciones y prejuicios, como se puede apreciar de otras opiniones del profesorado:

“Si amb els grups interactius es podria incorporar, jo enguany m’he trobat també i de fet des de sempre des que he estat aquí deixen de participar en els grups interactius quant comencen a primària, a infantil participen bastant, moltíssim, però quan comencen a primària deixen de participar.” (CPUPP1CA14B)

“El que passa és que aquí a mesura que anem pujant a primària, clar, els pares no es presenten voluntaris per participar en aquests grups interactius, perquè hi ha dos coses que frenen, la primera és la llengua i la segona és els coneixements, clar als pares no els pots vendre la moto dient vine a la classe de sisè a fer matemàtiques si ells no tenen un nivell suficient o potser tenen un nivell suficient però has de ser valent per enfrontar-t’hi, no? o sigui ja les dues

coses, llavors costa trobar pares voluntaris per a fer los interactius als nivells alts.”

Desde el AMPA se comenta más las características y los límites de la participación, puesto además en relación, en otras posibilidades que van a un nivel más profundo de lo que se entiende como participación:

“Les famílies han d'intervenir. A mi m'agradaria intervenir, per exemple, en la selecció dels llibres de text perquè n'he vist que diuen autèntiques barbaritats sobre temes que jo domino. O que la manera com ho expliquen és millorable. Ara, ficar-me a fiscalitzar com es fan les classes, no.”. (CPUA1CA14A)

“Normalment les mares s'impliquen més esperquè moltes són les que estan a casa i no treballen, però això també està canviant i ara cada vegada hi ha més pares que no tenen feina i les mares que es dedicaven a feines en negre, de neteja, les continuen fent i els pares que tenien un contracte, molts s'han quedat a l'atur. Ara, la figura materna és potser la de l'únic ingrés econòmic que hi ha a casa. No t'ho verbalitzen, però el rol clàssic de la mare a casa i el pare que està treballant pues està canviant.

Desde el AMPA se comenta más:

“Les famílies han d'intervenir. A mi m'agradaria intervenir, per exemple, en la selecció dels llibres de text perquè n'he vist que diuen autèntiques barbaritats sobre temes que jo domino. O que la manera com ho expliquen és millorable. Ara, ficar-me a fiscalitzar com es fan les classes, no. Si que s'hauria d'acomboiar les famílies que no tenen tanta possibilitat d'ajudar als seus fills, perquè tampoc crec que l'escola ho hagi d'ensenyar tot, hi ha coses que han de venir de casa. La família té les seves responsabilitats.

Després l'escola, a vegades proposa que els pares participin en alguna activitat concreta. Però si ells ho proposen. Després hi ha les activitats extraescolars, lúdiques, les festes... aquí no està de més que les famílies participin. Als nens els fa il·lusió que en aquell lloc que és el seu hàbitat durant moltes hores, els seus pares l'apreciïn. Però fet això, deixem treballar els mestres tranquils, no siguem intervencionistes”. (CPUA1CA14A)

En síntesis, se observa que la escuela tiene una buena predisposición para sacar hacia delante su proyecto a pesar de que existan elementos críticos. La escuela posterior es de corte tradicional, con un estilo muy directivo que no admite innovaciones. Curiosamente, el profesorado de esta escuela manifiesta en sucesivas ocasiones un estado de poca confortabilidad y tendente a la crítica.

Ejemplo 2

La directora del centro definió la participaciónn como:

“Per mi? Per mi participar és col·laborar amb tot lo que es pugui doncs fer des de la, bueno, tant, tant participar quan nosaltres els hi demanem, que, perquè la relació família-escola ha de ser un bloc. Nosaltres no som res sense els alumnes que tindria, que tenim a l'escola. Aviam, les mestres, no tindria cap sentit la nostra feina si no tinguéssim aquests alumnes. Però aquests alumnes, són importants, però també hi ha uns pares a darrera. I nosaltres col·laborem amb l'educació dels pares. I això a vegades, demanen moltes coses a l'escola, però ells fan poc. I dius... no. Col·laborar vol dir treballar junts, conjuntament, i caminar junts, i, i fer. Implicar-se amb les coses que diem a l'escola, implicar-se

també amb el dia a dia del seu fill. Que si controlar-li els deures, que si mirar doncs la feina que ha de fer, mirar si, si, si les poques coses que se li demanen de l'escola les porta. Valorar la feina que fem des de l'escola. Que si algun dia passa alguna cosa, i hi ha doncs, càstig. Doncs que també, que també rebre el recolzament per part de les famílies, no? I... i això... doncs hi és, hi és. Eh? Perquè hi és. Però amb algun, amb un, amb un sector, doncs costa, costa.” (CPCDCA14A)

Al preguntar-le si cree que las familias se sienten parte de la escuela, nos explica que sí, pero en su respuesta podemos observar cuál es su concepto de participación:

“Home! Ho intentem! Jo no sé si se senten part, jo crec que sí que se senten part de l'escola. Perquè nosaltres els intentem tenir molt en compte i els intentem donar el valor que tenen... com a pares! Però... bueno, això. Qui, jo crec que qui vol, i qui creu realment que l'educació és, forma part, és una, és una cosa bidireccional, no? Que tant, és que aviam. Nosaltres sempre els hi diem amb les famílies. Els vostres fills, pot ser que els tinguem un curs. I aquell curs, els tindrem moltes hores. Però pot ser que no ens veguem, no, ens veurem, perquè l'escola és petita i ens veiem, no? Però no els tindrem, no els hi farem un seguiment d'aquests nens. Vosaltres sou fills, són, són els vostres fills tota la vida, eh? Vull dir que a vegades, quan et venen i et plantegen segons què, de dir, mira, jo estic veient això, i t'ho diem doncs per ajudar-lo, per, perquè hi haigui aquesta col·laboració, per tal cosa. Però bueno, l'actitud, la, la... tot està a les teves mans. Perquè sí, sí, nosaltres diem, però els pares no col·laboren...”

Los diferentes relatos que se van sucediendo muestran que la participación está reducida a lo que indican los órganos colegiados.. No se observa una disposición abierta y tolerante:

“... ens passa a les escoles, és qua nosaltres ens ha passat aquest any amb el tema menjador, no? Eh, molta, molta, moltes ganes de col·laborar amb aquest tema menjador, però sí que han, ha arribat un punt que potser les famílies han traspasat una mica la, la barrera, no? De dir, que s'han ficat amb coses que dius mireu, fins aquí sí. Fins aquí no. Eh? I també ens toca a les escoles dir fins aquí sí, fins aquí no. Posar aquests límits, també els hi hem de posar. Perquè, a vegades, també passa doncs eh que dius, no, no, no, no. Alerta, eh? Alerta al dir això. No ho canviarem. És el nostre projecte educatiu eh? Eh... hi ha pares, que amb tota la bona intenció del món, és això no de dir, eh, sí, a mi de l'escola m'agrada molt tot, però això poder no m'agrada gaire. Però mira, jo em posaré a l'AMPA, eh? Perquè aviam si això es pot canviar, o es pot modificar, o es pot no sé què. Hi han coses que evidentment si ens he les, qualsevol proposta que ens fagin, la valorarem. Potser que de, de, de seguida diguem que no, però hi han coses que dius, mira, no ens ho havíem plantejat mai, però és interessant. O mira, sí que ens ho havíem plantejat i no ens havia funcionat, però potser ara...” (CPCDCA14Ade todo lo que sucede)

Por otra parte, el autoritarismo no es compatible con las escuelas participativas y abiertas:

“Mira, una tonteria. La, aquest dia que vam tenir aquesta reunió amb l'AFA, havia passat que ells organitzen aquest, aquesta festa de final de curs, i que havien demanat, als seus fills, que demanessin una cosa a la classe. De quines músiques els hi agradaria més posar a la disco, o no sé què. Que la idea és molt bona. Però jo, com a directora, me'n vaig assabentar quan els tutors, aquell dia teníem claustre, van... diuen, escolta'm, aquests nens que passen per les

classes dient això de la música de la festa de final de curs, de què va, perquè clar no... i dic, quins nens parlem-ne.” (CPCDCA14A)

La escuela se abre lo justo y necesario para actividades de carácter social:

“También me ha comentado que el miércoles que viene harán el Mercado de la Rejoguina, al patio de la escuela. Que abrirán sobre las cinco menos cuarto de la tarde y, evidentemente, las familias podrán entrar. Y que al día siguiente harán lo de las puertas abiertas. Es decir, durante dos días consecutivos las familias estarán dentro de la escuela.” (DCCPCCA14B)

Los comentarios realizados por los maestros dejan ver dificultades ; aunque también es cierto que la homogeneidad y la falta de un proyecto que se adapte a las características del entorno mejorarán el bienestar y , probablemente, el éxito escolar.

“Què entenc? Bueno, a veure. És complicat, eh? (...) Que ens escoltin, que escoltin al mestre. Que es deixin aconsellar. Mmm... que quan se'ls hi demani alguna cosa tipu nosaltres a cicle inicial pues a vegades material, doncs que, que responguin, amb això. Que quan se'ls hi demani ajuda, doncs que puguin fer alguna coseta a casa, mmm... per ajudar els nens a aprendre. O... o que quan fem una festa que se'ls hi demani que vinguin... (CPCPP3CA14B)

En resumen, la mayoría de centros desarrollan un grado de actividad importante, pero no homogéneo, es decir, todos desarrollan actividades lúdicas, pero algunos las compaginan con actividades más académicas o actividades de sensibilización/ formación, como el cuidado del medio o los huertos escolares por poner un ejemplo.

Si retomamos el tema de la designación de los géneros, observamos que no existe ninguna relación entre el grado de innovación en la escuela medido a partir del grado de apertura en las relaciones familia escuela. El uso es minoritario y totalmente esporádico y se corresponde con un grupo de personas sensibilizadas con independencia del contexto y de su posición en las relaciones familia-escuela.

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos, a través de los relatos etnográficos de las familias y el profesorado, ponen de manifiesto una conciencia de género muy difusa y, en la mayoría de casos, casi nula, es decir, una ausencia de la figura femenina, al hacer uso de un lenguaje predominantemente masculino. La lengua tiene como objetivo principal, aunque no único, comunicar en abstracto lo que pensamos o sentimos. Es una traducción simultánea de realidad/simbolismo, simbolismo/realidad, tal como expone Sanchís. De tal manera, que se puede observar que las características culturales no se han modificado, es decir, existe un predominio de la cultura androcéntrica, siendo la modificación de ésta muy necesaria para hacer visibles a las mujeres, es decir, para su reconocimiento.

El lenguaje de la familia –padre y madre-, así como el del profesorado es muy importante, por todas las funciones que encierra el lenguaje y, además, porque teóricos del desarrollo, Piaget y Vigotsky, entre otros, consideran el lenguaje como un regulador del proceso interno de aprendizaje y, por tanto, de comprensión, por parte del ser humano, del mundo en que se desarrollan. De modo que, la predominio de un lenguaje masculino invisibiliza a la mitad de la población. En este sentido, Marina Subirats indica que “las mujeres y sus creaciones a lo largo del tiempo no son sujeto de la cultura, y ello queda patente en los contenidos del sistema educativo, en su ordenación, en los textos y en el lenguaje utilizados e incluso en las relaciones establecidas entre hombres y mujeres en el marco de la docencia (Subirats, 2014, 91). Por otra parte, la utilización de un lenguaje masculino no sólo invisibiliza

al colectivo femenino, sino que también esconde la realidad, ya que existe una feminización de la participación, es decir, las madres participan en las actividades de los centros, pero al no ser denominadas no son reconocidas y, al no tener una existencia propia, no pueden ser evaluadas o analizadas. Esto nos lleva a hablar de un sesgo científico operado bajo la mirada del androcentrismo.

Se puede decir que, después de treinta años de estudios, se confirma la ausencia de las mujeres en los libros de texto, cuentos infantiles, etc. Esta normatividad de utilizar el masculino como universal es muy negativa para niños y niñas, porque impide realizar una buena construcción de la identidad. La persona es el resultado de cualidades masculinas y femeninas y, además, si los pensamientos se transmiten a través del lenguaje, cuidarlo y mejorarlo significa cuidar y mejorar los pensamientos.

El Sistema Educativo sigue fomentando la desigualdad porque, se fundamenta en un modelo mixto, no coeducativo. La escuela mixta parte de un currículo -conjunto de conocimientos que se consideran necesarios para cada edad y tramo escolar- que se basa en las materias impartidas a los niños; las niñas han sido incorporadas a éstas. El modelo coeducativo, por el contrario, implica pensar en los tipos de conocimientos que han de adquirir los niños y las niñas para devenir hombres y mujeres que conviven, interaccionan y construyen juntos una sociedad, una cultura en un mundo global. Una escuela coeducativa es una escuela transformadora.

Es muy importante la formación docente, puesto que no todo el profesorado es consciente de la necesidad de este modelo coeducativo. Se puede decir que son las mujeres feministas las más conscientes y las que más han trabajado para una educación en igualdad, pero en el mundo escolar representan un porcentaje muy bajo. Además, las mujeres, en general, experimentan lo que se ha denominado “techo de cristal”, que sin ser muy conscientes, planea por encima de nuestras vidas. A modo de ejemplo y siguiendo a Valcárcel (2009), se puede decir que en todas las organizaciones importantes existe la siguiente estructura: el nivel inferior está compuesto por el 60% de mujeres; el nivel medio por un 30% y el nivel superior entre el 2% y el 3%.

Las mujeres son sujeto de transformación social, se han conseguido cambios que han proporcionado una mejor calidad de vida, pero este potencial transformador está controlado por el “techo de cristal”, de ahí que el proceso de cambio sea tan lento. Pero esto se podría cambiar si los docentes, hombres y mujeres, fueran conscientes de la necesidad de erradicar el lenguaje sexista. Si la escuela, tal como se la considera en la actualidad, es un agente de transformación, también debería ser objeto de cambio la formación que recibe el alumnado respecto al uso del lenguaje, siendo necesaria la superación de un lenguaje sexista. Hacer un mundo cada vez más rico e integrador, comienza por emplear un lenguaje cada vez más rico.

Referencias bibliográficas

- Acker, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón Patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Amorós, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Calero, M.A. (1999). *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual*. Madrid: Narcea .

- Calero, M.L., Literas, M. & Lino, A.B. (2003). *Lengua y discurso sexista. Guía de estilo*. JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN: Conserjería de Sanidad y Bienestar Social.
- Cela, S. (2007). *Promoción de la Igualdad: el reto de la sociedad en el siglo XXI*. Vigo: Ideaspropias.
- Dubet, F. & Duru-Ellat, M. (2014). *Dix propositions pour changer d'école*. Paris: du Seuil.
- Sanchís, A. (1999). El uso sexista del lenguaje. *Derecho y opinión*, 7, 673-681.
- Subirats, M. (2013). *Forjar un hombre, moldear una mujer*. Barcelona: Aresta.
- Subirats, M. (2014). Avances y retos en las políticas y en las prácticas de los géneros. *Educar*, 85-100.
- Touraine, A. (2006). *Le monde des femmes*. Paris: Fayard.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Touraine, A. (2015). *Nous, sujets humains*. Paris: du Seuil.
- Valcárcel, A. (2009). Conferencia Inaugural. II Congreso de les Dones de Barcelona, 16 de octubre.

Autores

Juana Colom Bauza

Licenciada en Filosofía y Letras (Sección Psicología). (Universidad de Barcelona). Doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona. Profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Facultad de Educación de la UIB. Es miembro del GREI (Grup de Recerca per a l'Educació Intercultural). Las líneas de investigación se han centrado principalmente en la perspectiva de género, el desarrollo en la adolescencia, la familia y mujer e inmigración.

Dolors Mayoral Arqué

Doctora en Filología por la Universidad de Lleida. Departamento de Geografía y Sociología. Profesora de Sociología de la Educación en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social. Grupo de investigación en Educación, Cultura y Salud (GESEC). Líneas de investigación: Sociología de la Educación y de la cultura, Inmigración y género.